

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
FACULDADE DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS

FERNANDA JÚNIA APARECIDA TEIXEIRA DA CONCEIÇÃO

*Produção de textos escritos: a reescrita como prática fundamental*

BELO HORIZONTE  
2019

FERNANDA JÚNIA APARECIDA TEIXEIRA DA CONCEIÇÃO

*Produção de textos escritos:*  
a reescrita como prática fundamental

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

Área de concentração: Linguística Aplicada  
Linha de Pesquisa: Ensino do Português  
Orientadora: Profa. Dra. Delaine Cafiero Bicalho

Belo Horizonte  
Faculdade de Letras da UFMG  
2019

Ficha catalográfica elaborada pelos Bibliotecários da Biblioteca FALE/UFMG

C744p Teixeira, Fernanda Júnia Aparecida.  
Produção de textos escritos [manuscrito] : a reescrita como prática fundamental / Fernanda Júnia Aparecida Teixeira da Conceição. – 2019.  
208 p., enc. : il, fots., color.

Orientadora: Delaine Cafiero Bicalho.

Área de concentração: Linguística Aplicada.  
Linha de pesquisa: Ensino do Português.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras.

Bibliografia: p. 110-112.  
Apêndices: p. 113-159.  
Anexos: p. 160-208.

1. Produção de textos – Teses. 2. Língua Portuguesa – Português escrito – Teses. 3. Livros didáticos – Avaliação – Teses. 4. Reescrita – Teses. I. Bicalho, Delaine Cafiero. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. III. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS

PosLin

## FOLHA DE APROVAÇÃO

**Produção de textos escritos: a reescrita como prática fundamental**

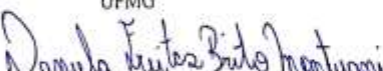
**FERNANDA JÚNIA APARECIDA TEIXEIRA DA CONCEIÇÃO**

Dissertação submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em ESTUDOS LINGUÍSTICOS, como requisito para obtenção do grau de Mestre em ESTUDOS LINGUÍSTICOS, área de concentração LINGUÍSTICA APLICADA, linha de pesquisa Ensino de Português.

Aprovada em 13 de fevereiro de 2019, pela banca constituída pelos membros:

  
Prof(a). Delaine Cafiero Bicalho - Orientadora  
UFMG

  
Prof(a). Elzimar Goettenauer de Marins Costa  
UFMG

  
Prof(a). Daniela Freitas Brito Montuani  
UFMG

Belo Horizonte, 18 de fevereiro de 2019.

Todos esses que aí estão  
Atravancando o meu caminho  
eles passarão...  
eu passarinho!

*Mário Quintana*

Dedico este trabalho a minha mãe, Maria da Conceição, minha inspiração de fortaleza, por tudo que teve que passar em consequência do não abandono dos filhos.

## AGRADECIMENTOS

Essa jornada, embora muitas vezes parecesse que eu estava sozinha, foi repleta de pessoas importantes que me ajudaram a superar as dificuldades, algumas ajudaram de maneira direta, outras, indiretamente. É difícil expressar verbalmente todos os sentimentos relacionados a elas, mas tentarei fazer isso da maneira mais sincera.

Agradeço à minha família, em especial a minha avó (*In memoriam*), extremamente importante para a minha subsistência durante muito tempo. A minha mãe, Maria da Conceição, quem aceitou passar pelo que passou pelos filhos, criando-nos com base na honestidade, no amor e na consciência da importância dos estudos; e mesmo não entendendo a importância formal deste trabalho, compreendeu que era importante para mim. Ao meu irmão Livston, com quem compartilhei grandes dificuldades de vida, no passado, mas que refletiram no presente. Irmão, nós somos conscientes de tudo que vivemos, de tudo que nos foi negado e de tudo que conquistamos a duras penas. É bom saber que temos um ao outro como base de apoio para qualquer momento, bom ou ruim. Sem você essa minha fase teria sido ainda mais árdua. Obrigada! Que a gente continue incentivando os projetos um do outro, lembrando sempre que também somos merecedores de grandes vitórias, independentemente da nossa origem. Agradeço também aos meus familiares, por entenderem a necessidade da minha mudança a Belo Horizonte e o meu afastamento no período da pesquisa. Em especial, agradeço aos meus afilhados, Samuel e Kauã que, mesmo tão novos, compreenderam, de certa maneira, a importância do meu trabalho e continuaram demonstrando amor e carinho.

A professora Delaine Cafiero foi muito mais que orientadora, em alguns momentos ela inclusive assumiu o papel de mulher e de mãe, sempre mostrando que podíamos desconstruir a imagem de uma relação tóxica entre orientando e orientador. Foi ela que me ensinou a ser pesquisadora da área de educação. Posso afirmar que iniciamos do zero. Eu serei eternamente grata à senhora por não ter desistido da nossa relação, mesmo eu sendo teimosa e deixando o medo se apoderar. Obrigada pelos “puxões de orelha” necessários, pelos ensinamentos, pela presença e carinho em me orientar neste trabalho. Com toda certeza foi a melhor orientadora que eu poderia ter. Eu espero poder ter a oportunidade de praticar ao menos um pouco do que aprendi, sempre em busca da melhoria da educação pública.

Quero agradecer também aos professores com os quais estudei durante os cursos ao longo do meu mestrado, todos contribuíram bastante para o meu amadurecimento enquanto pesquisadora, mas em especial, agradeço a professora Elzimar Goettenauer, que foi também

minha professora na graduação da licenciatura do Espanhol, foi com quem eu conversei pela primeira vez sobre o objeto de pesquisa. A senhora foi muito importante para a minha formação acadêmica e pessoal, inspiração também para a defesa de uma educação de qualidade e gratuita.

Os amigos da pós foram também extremamente importantes, com quem dividi ensinamentos e aprendizados, alegrias, risadas, tensão e companheirismo. Arthur, Matheus, Ana e Marcos (esses dois últimos já eram conhecidos, mas estreitamos os laços durante 2017 e 2018), obrigada por tudo! Vocês são incríveis e excelentes pesquisadores. Espero que continuemos com as parcerias, na academia e na vida.

Agradeço também aos meus amigos (Maiara, Anália, Deise, Mari, Nathalia, Sinara, Aline, Karlla, Michele, Wallison, Pedro, Josi, Ian, Jairo, Marília, Laura, Aline, Sara, Carlos, Renise) que entenderam o meu afastamento devido aos estudos, mas que de alguma forma estiveram presentes, me apoiando e sendo fortaleza nos momentos de angústia e de desesperança, obrigada pelo apoio e carinho! Em especial agradeço a Mara e a Luanna, pela ajuda no trabalho e nas burocracias.

Quero agradecer, ainda, a Érica, pelo apoio na escuta atenta e encorajadora, essencial para eu tentar encontrar o equilíbrio entre as necessidades pessoais e acadêmicas e de me lembrar sempre que eu não estou sozinha.

À banca, composta pela Dr<sup>a</sup> Elzimar Goettenauer; Dr<sup>a</sup> Daniela Freitas Brito Montuani e Dr<sup>a</sup> Cláudia Mara de Souza, agradeço por terem aceitado ler o meu trabalho.

Tenho que agradecer também à UFMG e à Faculdade de Letras, as quais fazem parte da minha vida desde 2010, onde cursei também as licenciaturas em Língua Portuguesa e Língua Espanhola. Tenho muito orgulho dessas instituições, pelo excelente trabalho que desenvolvem, reafirmando sempre a qualidade da educação superior pública de qualidade.

Por fim, agradeço ao CNPQ pelo fomento da bolsa de estudos durante a metade do meu mestrado, a qual me permitiu dedicar mais tempo à pesquisa.



## RESUMO

Esta pesquisa verifica como a operação de *reescrita* é trabalhada no processo de ensino-aprendizagem da escrita de textos em atividades de uma coleção de livros didáticos de Língua Portuguesa. Foram analisadas as atividades presentes na coleção *Português: Contexto, Interlocução e Sentido*, Editora Moderna, 2016 – avaliada pelo Programa Nacional do Livro Didático 2018. Foram observadas também as concepções de escrita subjacentes às atividades de produção. São perguntas que movem este trabalho: Quais concepções de escrita estão presentes nas propostas de Produção de Texto apresentadas no livro didático? Essas propostas contribuem para que o aluno seja autor do seu próprio texto? Que condições são dadas para o aluno reescrever os textos que produz? As orientações referentes a essa prática se dão a partir do processo ou do produto? O enunciado das tarefas de produção explicitam informações que levem os alunos a compreender sobre o que deverão escrever; como; por que; para quê; para quem? Ou a prática de escrita se apresenta apenas como escolar; sem leitor; sem destinatário; sem referência (ANTUNES, 2003, p. 47)? O ensino-aprendizagem da produção de texto tem sido falho nas tentativas de ajustar-se às condições da interação no ambiente escolar. São necessárias estratégias de escrita e percepção de que o processo é recursivo e que a aprendizagem é transformada à medida que lemos e escrevemos mais. Nesse sentido, as “operações referentes à produção textual” apresentadas por Dolz *et al* (2010, p. 25), em diálogo com outros autores, serviram de base para as análises. Especificamente, as práticas de reler, revisar e reescrever foram enfatizadas como implicação desde o início do processo. Como metodologia de trabalho, adotou-se a pesquisa qualitativa, dentro da abordagem do estudo de caso, com recursos qualitativos e quantitativos. Foi feito um levantamento dos gêneros propostos pela coleção; verificou-se se houve articulação e progressão no trabalho com atividades de produção de texto das unidades; essas atividades foram analisadas, buscando-se identificar como as situações de produção são apresentadas, qual a concepção de linguagem está presente, quais as operações do processo de produção são apontadas como fundamentais para a escrita dos textos, principalmente a operação de *reescrita*. A análise da coleção tomou como critério a proposta de agrupamentos de gêneros textuais apresentada por Dolz *et al* (2010). Os resultados apontam que a coleção apresenta poucas atividades de produção de texto e que são priorizados os tipos *narrar/relatar* e *argumentar*, em detrimento de *expor* e *instruir*. Além disso, não se demonstra o trabalho com os gêneros textuais feito em espiral, conforme recomendado no CBC (de Minas Gerais) e em Dolz *et al* (2010). No que diz respeito às operações da produção de texto, pode-se dizer que, em relação à contextualização, os elementos identificados são superficiais e há uma quebra na relação interlocutora. Sobre o *tratamento dos conteúdos temáticos*, há um rompimento com o dialogismo quando as informações são apresentadas. Sobre o *planejamento*, também há superficialidade, com poucos exemplos de textos pertencentes aos gêneros. Em relação à *textualização*, as estratégias de ensino para o uso dos mecanismos linguísticos não estão presentes nas orientações das atividades. Em relação à concepção de *reescrita*, foi possível confirmar a hipótese de que ela não é considerada como parte fundamental do processo de produção de textos, pois apenas há referência à versão final dos textos produzidos. As orientações giram em torno de reler o texto, procurar alguma falha e, se se encontrar ou julgar pertinente, reescrever, sempre em uma perspectiva de correção. As condições dadas para que o aluno retorne à escrita, durante o processo, com olhar reflexivo, enxergando as possibilidades de reescrever são poucas. De maneira geral, as atividades presentes na coleção são pouco interativas e pouco contribuem para o efetivo ensino-aprendizagem da produção de texto de maneira eficiente.

**Palavras-chave:** *livro didático; produção de texto; reescrita*

## ABSTRACT

This research verifies how the *rewritten* operation is worked on the teaching-learning process of writing texts in the activities of the Portuguese Language textbook. The activities that were analyzed were extracted from the collection “Português: Contexto, Interlocução e Sentido”, from Moderna publishing company - rated by Programa Nacional do Livro Didático (National Textbook Program), PNLD. It was also observed the conceptions of writing underlying the activities of text writing. These are the questions that guides this work: What are the conceptions of writing that are being presented in the text production exercises on the textbook? Do they help the student to be the real author of his or her own text? What are the conditions given to the student to rewrite the texts that he produces? Do the guidelines regarding this practice concern the whole process or the final product? The tasks of the writing texts exercises explain information that leads the students to understand what; how; why; what for; for whom they should write? Or the practice of writing appears only as a scholar duty; without reader; without destination; without reference (ANTUNES, 2003, p. 47)? The teaching-learning process of text production has presented failures in attempt to adjust to the conditions of interaction in the school environment. Writing and perception strategies are needed so that the process is recursive and that the learning process can be transformed as we read and write more. In this sense, the "operations related to text writing" presented by Dolz *et al* (2010, p.25), in dialogue with other authors, came as a basis for the analysis. Specifically, the practices of rereading, reviewing, and rewriting have been emphasized as an implication since the beginning of the process. As a working methodology, the qualitative research was adopted, within the approach of the case study, with qualitative and quantitative resources. A survey of the genres proposed by the collection was made; it was verified if there was articulation and progression in the work with activities of text writing of the units; these activities were analyzed, while trying to identify how the text writing situations are presented, what language conception is present, and which operations of the writing process are pointed out as fundamental for the writing of texts, the *rewriting* process mainly. The analysis of the collection took as a criterion the proposal of Dolz *et al* (2010) to group textual genres. The results indicate that the collection presents few activities of text writing and that the *narrative / relate* and *argumentative* types are prioritized, to the detriment of *expository* and *instructive* texts. In addition, the work with textual genres made in spiral, as recommended in the CBC (of Minas Gerais) and in Dolz *et al* (2010), is not demonstrated. As far as text writing operations are concerned, it can be said that, in relation to contextualization, the identified elements are superficial and there is a break in the interlocutor relation. Regarding the *treatment of thematic contents*, there is a break with dialogism when the information is presented. About *planning*, there is also superficiality, with few examples of texts belonging to the genres. Regarding the *textualization*, the teaching strategies for the use of language mechanisms are not present in the guidelines of the activities. Regarding the *rewriting* conception, it was possible to confirm the hypothesis that it is not considered as a fundamental part of the text writing process, once there is reference only to the final version of the texts produced. The guidelines are about rereading the text, looking for some flaw and, if found or if it is judged pertinent, rewrite it, always in a perspective of correction. The conditions given to the student to return to the writing during the process with a reflexive look, seeing the possibilities of rewriting are few. In general, the activities present in the collection are not very interactive and contribute little to effective teaching-learning of text writing in an efficient way.

**Keywords:** *textbook; text writing; rewriting*

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 Capa do exemplo de 1990 .....	28
FIGURA 2 Página inicial da unidade 1 - <i>Português através de textos</i> 1990 .....	29
FIGURA 3- Atividade de produção de texto do exemplo de 1990 .....	32
FIGURA 4 Capa exemplo de 2002.....	37
FIGURA 5 - Ficha referente aos gêneros ou tipos de textos .....	77
FIGURA 6 - Ficha de atividades da escrita em relação ao seu uso.....	77
FIGURA 7 - Ficha de atividades que contribuem significativamente para o desenvolvimento da proficiência em escrita .....	78
FIGURA 8- Ficha para comentários quanto aos itens avaliados (vol. 1 e 2) .....	79
FIGURA 9 - Ficha para comentários quanto aos itens avaliados (vol. 3).....	79
FIGURA 10 - Ficha para produção da síntese avaliativa .....	80
FIGURA 11 Capas da Coleção Didática Português: Contexto, interlocução e sentido .....	82

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Capas dos volumes 1, 2, 3 e 4 da Coleção <i>Português através de textos</i> 1971..	25
QUADRO 2 - Quantidade de propostas por tipo textual.....	90
QUADRO 3 - Quantidade de propostas por gênero textual em cada volume.....	91
QUADRO 4 Instruções mais completas quanto às operações da produção de texto .....	94
QUADRO 5 - Instruções menos completas quanto às operações .....	94
QUADRO 6 As propostas de reescrita na coleção .....	95

## **LISTA DE SIGLAS**

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CBC – Currículo Básico Comum

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

LDP – Livro Didático de Português

PCNs – Parâmetros Nacionais Curricular

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>16</b>
<b>Capítulo I - Ensino-aprendizagem de produção de textos na escola: uma prática dialógica da linguagem .....</b>	<b>21</b>
1.1 O ensino da produção textual: história e evolução .....	22
1.2 O processo de produção escrita - ações cognitivas e sociais do autor.....	48
1.3 Documentos oficiais e o ensino-aprendizagem do processo de produção de texto.....	66
1.3.1 O que o Programa para o ensino fundamental diz sobre o ensino de Produção de texto no Estado de Minas Gerais .....	67
1.3.2 O que o CBC diz sobre o ensino de Produção de Texto no Estado de Minas Gerais .	68
1.3.3 O que os PCNs dizem sobre o ensino de Língua Portuguesa no âmbito nacional .....	71
1.3.4 O Guia do PNLD 2018 e a produção de texto.....	76
<b>Capítulo II Descrição e etapas de análise das propostas de produção de texto da coleção <i>Português: Contexto, interlocução e sentido</i> .....</b>	<b>81</b>
2.1 A coleção <i>Português: Contexto, interlocução e sentido</i> .....	82
2.2 Descrição geral da coleção .....	83
2.3 O que o <i>Guia de recurso</i> da coleção <i>Português - contexto, interlocução e sentido</i> diz sobre o eixo Produção de Texto .....	84
2.4 Etapas e procedimentos de análise .....	87
<b>Capítulo III - Análise dos dados e resultados.....</b>	<b>89</b>
3.1 As atividades de produção de texto na coleção <i>Português: Contexto, interlocução e sentido</i> .....	89
3.2 A operação reescrita na coleção <i>Português: Contexto, interlocução e sentido</i> .....	100
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>103</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>110</b>

<b>APÊNDICES.....</b>	<b>113</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>160</b>

## INTRODUÇÃO

Comunicamo-nos por meio de textos produzidos em diferentes modos: verbais ou não verbais, escritos ou falados, gestuais, imagéticos, sonoros. Por meio de textos podemos interagir nos mais diversos contextos do cotidiano. Por isso, ensinar a compreender e a produzir textos é papel fundamental da escola, que deve formar sujeitos leitores e autores, críticos e proficientes para atuarem com segurança e determinação no exercício de seus direitos e de seus deveres.

Considerando, especificamente, a produção de textos escritos, é relevante supor que, se os textos não forem adequadamente escritos, vão interferir na interação entre os sujeitos e esses terão dificuldade em se fazer serem lidos e ouvidos na sociedade. Ensinar a escrever é, então, contribuir para a construção da cidadania. Para auxiliar nessa formação cidadã, a escola deveria proporcionar aos alunos o contato com os mais variados textos, com suas mais variadas formas e os mais variados usos. Nesse sentido, é papel do professor contribuir com o desenvolvimento crítico e com a autonomia dos alunos ao comunicarem-se por meio de textos escritos.

Para refletir sobre o ensino-aprendizagem da produção de textos escritos, o foco deste trabalho é a reescrita como uma parte fundamental do processo de produção. Foram feitas análises de propostas de produção de textos presentes na coleção do Livro Didático *Português: Contexto, Interlocução e Sentido*, das autoras Maria Luiza M. Abaurre, Maria Bernadete M. Abaurre e Marcela Pontara, publicada pela Editora Moderna em 2016. Tal coleção foi adotada por uma escola pública da Grande BH em turmas do Ensino Médio em 2018. Inicialmente, a intenção era também atuar na sala de aula com a aplicação de um projeto de intervenção. Entretanto, isso não foi possível devido às várias interrupções de dias letivos por motivos principalmente de greve, o que prejudicou o cronograma destinado à participação na escola. Nosso objetivo neste trabalho é o de verificar, então, até que ponto as propostas de produção trabalhadas por meio do uso do livro didático na sala de aula fornecem oportunidades para a reescrita de textos. Antes de entramos em contato com a pedagoga da escola, não sabíamos qual fora a coleção didática adotada pelo corpo docente. Sendo assim, analisá-la seria uma maneira de tentarmos, mesmo que indiretamente, auxiliar a quem se dispôs a participar desta pesquisa em seu projeto inicial. Logo, a escolha da coleção foi feita de maneira indireta.



O desejo de pesquisar a reescrita na produção de textos surgiu a partir das nossas atuações e observações na sala de aula, no ensino de Língua Portuguesa, quando voltamos o olhar sobre como essa prática se faz presente. Foi possível perceber que há muitas dificuldades apresentadas pelos alunos nas produções textuais em relação à falta de progressão textual; problemas de coerência interna e externa; má articulação entre as partes do texto, que prejudicam a compreensão dos sentidos. Nos textos, também é possível observar escolhas de argumentos e vocabulários que revelam, muitas vezes, o contrário do que o aluno pretende dizer e que, por isso, têm efeitos de sentido falaciosos, infundados e pouco convincentes, além de problemas estruturais, linguísticos, de adequação ao gênero, entre outros.

Essas dificuldades, porém, parecem ter fontes semelhantes e recorrentes. Dolz, Gagnon e Decândio (2010, p. 13) classificam as fontes das dificuldades do aluno na produção escrita como: *motivacionais*, relacionadas à insegurança; *enunciativas*, relacionadas à capacidade do aluno “de produzir enunciados correspondentes ao cânone discursivo de referência [...]”; *procedimentais*, relacionadas ao processo “de planificação, textualização e, sobretudo, o ajuste necessário na releitura-revisão-reescrita.”; *textuais*, relacionadas ao não-conhecimento do gênero textual e das convenções e regularidades que os caracterizam; *linguísticas*, relacionadas ao “uso das unidades linguísticas, lexicais e a construção das frases”; *ortográficas*, relacionadas aos erros ortográficos e *senso-motoras*, relacionadas, principalmente, à “precisão e rapidez do gesto gráfico, coordenação manovisual”.

Na prática, essas dificuldades podem ser percebidas no momento da revisão/ correção que o professor faz nos textos dos alunos, avaliando-os. No entanto, essa avaliação, muitas vezes, produz o olhar negativo dos alunos sobre a função da reescrita, contribuindo para que tal prática não faça parte do processo, mas apenas do produto final, sendo vista como um *retrabalho*, um momento para corrigir os erros gramaticais, um resultado de incapacidade, algo punitivo, desnecessário etc.

É difícil ver nas aulas de escrita o planejamento do texto, a prática de produção escrita com constantes revisões e reescritas dentro do processo. O aluno, muitas vezes, não considera que a cada novo olhar podem-se fazer alterações no texto, como a ordem dos parágrafos, para mudanças na hierarquização; o acréscimo de novas informações; a retirada de outras; as relações de sentido estabelecidas de acordo com os objetivos etc. Essas práticas nem sempre são vistas como inerentes ao processo de qualquer produção de texto.

Dolz *et al* (2010, p. 19) apresentam, como parte do processo da escrita, capacidades cognitivas que a atividade exige, as quais consistem em selecionar informações, hierarquizá-las, indicar as relações a serem estabelecidas entre elas e inferir elementos não explícitos. Apresentam, ainda, as operações referentes à produção textual (2010, p. 24): *contextualização, desenvolvimento dos conteúdos temáticos, planificação, textualização e releitura, revisão e reescrita.*

Ao considerar a produção de textos escritos como um processo complexo, são também objetivos deste trabalho estudar essas operações e observar como elas dão-se nas atividades do livro didático. Sobre a reescrita, os autores vão dizer que é necessário um distanciamento em relação à própria produção para voltar ao texto e intervir no próprio ato de escrever. Nesse sentido, nos propusemos a verificar até que ponto as atividades de produção de textos escritos do livro didático contribuem para que o aluno entenda que reescrever não é uma prática que se refere apenas à correção daquilo que está errado, ou uma tarefa apenas mecânica, automática de passar um texto a limpo ao final da escrita, mas sim que faz parte do processo, que é inerente a ele, inerente a qualquer produção escrita que se faça, na escola ou fora dela.

Para isso, analisamos e discutimos como a reescrita é abordada nas propostas apresentadas pelo livro didático, um dos principais recursos materiais usados para o ensino-aprendizagem dessa prática. Fazemos os seguintes questionamentos: Quais concepções de escrita estão presentes nas propostas de Produção de Texto apresentadas no livro didático? Essas propostas contribuem para que o aluno seja autor do seu próprio texto? Que condições são dadas para o aluno reescrever os textos que produz? As orientações referentes a essa prática se dão a partir do processo ou do produto? O enunciado das tarefas de produção explicitam informações que levem os alunos a compreender sobre o que deverão escrever; como; por que; para quê; para quem? Ou a prática de escrita se apresenta apenas como escolar; sem leitor; sem destinatário; sem referência (ANTUNES, 2003, p. 47)? Quais estratégias de ensino o professor precisa elaborar para preencher possíveis lacunas apresentadas nas atividades, dentro da concepção da escrita como processo, e não como produto? Reafirmamos, então, que o objetivo geral do trabalho é, portanto, verificar até que ponto a operação de reescrita é trabalhada nas propostas de Produção de Texto presentes no livro didático de português (LDP).

Esperamos poder auxiliar na prática de produção escrita em sala de aula, a partir das conclusões desta pesquisa, a fim de contribuir para o desenvolvimento das capacidades de produção de textos escritos pelos alunos e ajudar a desconstruir a visão negativa em relação à

operação de reescrita. A ideia é insistir em uma interação dialógica entre professor, aluno e Livro Didático, o que poderia gerar ações cooperativas entre esses sujeitos.

A concepção interacionista da linguagem presente em Volóchinov [Círculo de Bakhtin] (2017 [1929])<sup>1</sup> é fundamental para compreender a prática de produção escrita. A partir dela, enfatizamos a importância da reescrita no processo de produção textual. Estudos sobre a escrita na sala de aula, como Antunes (2003, 2005, 2009, 2010), Marcuschi (2003, 2006, 2008) e Dolz, Schneuwly e Noverraz (2004), Dolz, Gagnon e Decândio (2010) foram de extrema relevância nesta pesquisa.

Este trabalho está assim organizado: Esta introdução que contextualiza a origem da pesquisa, delimita o problema apresentado, indica nossos principais questionamentos e objetivos do trabalho. No primeiro capítulo, apresentamos o quadro teórico discutindo conceitos que embasam esta pesquisa. Na primeira seção, apresentamos as mudanças ocorridas no ensino de produção de texto para entender a prática pedagógica, a partir de uma perspectiva dialógica da linguagem, e o ensino-aprendizagem da produção de textos na escola atual. Para isso, discutimos e analisamos, por meio de um percurso histórico, três concepções de linguagem: linguagem/língua como “espelho” do pensamento; língua como “instrumento de comunicação” e a concepção interacionista da linguagem, com exemplos de atividades de três livros didáticos de português de coleções pedagógicas diferentes, produzidos por uma mesma autora, em três épocas distintas. Na segunda seção, apresentamos o conceito de produção de texto que orienta este trabalho de modo a evidenciar que a aprendizagem da produção de textos escritos é parte de um processo no qual estão envolvidas ações cognitivas e ações sociais do escritor. Na terceira seção, mostramos como os documentos oficiais orientam o ensino da produção escrita nos âmbitos nacional e estadual, especificamente, no estado de Minas Gerais. No segundo capítulo, mostramos qual foi a metodologia utilizada nesta pesquisa, detalhamos como foi selecionada a coleção analisada e quais as categorias de análise das atividades. No terceiro capítulo apresentamos os resultados da pesquisa, ou seja, como a coleção se organiza, como é o trabalho com a produção de textos, se há articulação e progressão dos gêneros textuais explorados ao longo da coleção, como as operações da

---

<sup>1</sup>Tradução feita, diretamente do russo, por Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. Devido ao acesso às fontes russas, arquivos e bibliotecas descobriu-se primeiras edições, trabalhos não publicados, esboços preparatórios e documentos que atestam a vida profissional e acadêmica dos autores. Nesse contexto, além de mudanças específicas a autoria também é outra: Valentin Nikoláievitch Volóchinov (1895-1936). A expressão “Círculo de Bakhtin” complementa a autoria, pela grande colaboração entre Volóchinov e Bakhtin na década de 1920.

produção de texto são apresentadas, especialmente a operação *reescrita*. Esta análise também tem como objetivo verificar como as atividades contribuem para a formação crítica e autônoma do aluno e como o professor pode preencher as lacunas para desenvolver junto aos alunos um ensino-aprendizagem mais satisfatório. Para concluir, são apresentadas as considerações finais.

## **Capítulo I - Ensino-aprendizagem de produção de textos na escola: uma prática dialógica da linguagem**

*Escrever é um ofício [...] que se aprende escrevendo.* (BEAUVOIR, Simone de)

Neste capítulo, especificamente, nos interessam as mudanças ocorridas no ensino de produção de texto, porque acreditamos que, a depender da concepção adotada, há impactos positivos ou negativos nas produções dos alunos. O objetivo deste capítulo é o de assumir, assim como Antunes (2003, p. 42), uma perspectiva interacionista, funcional e discursiva da língua como concepção mais interessante para ensinar e aprender a escrever textos. Entender a prática pedagógica a partir de uma perspectiva dialógica da linguagem supõe o uso da língua para promover o encontro, a parceria, a troca entre sujeitos sociais que buscam interagir por meio do texto escrito.

Para entender o ensino e a aprendizagem da produção de textos na escola atual, discutimos e analisamos três concepções de linguagem: linguagem/língua como “espelho” do pensamento; língua como “instrumento de comunicação” e concepção interacionista da linguagem. Nesse sentido, o capítulo inicia-se com um percurso histórico de modo a situar essas três concepções que têm marcado o ensino de língua. Observar esse percurso permite compreender como as concepções teóricas marcam o ensino e como vão gerando mudanças nas propostas de produção escrita apresentadas aos alunos. Para exemplificar essas mudanças, são apresentadas atividades de três livros didáticos de português de coleções pedagógicas diferentes, produzidos por uma mesma autora, em três épocas distintas. Ao trazermos os três exemplos, buscamos mostrar como as atividades de escrita de textos são marcadas pelas concepções de linguagem que ancoram o ensino. A segunda seção do capítulo apresenta o conceito de produção de texto que orienta este trabalho a partir de (DOLZ *et al*, 2010; ANTUNES, 2003, 2005, 2009, 2010; BRONCKART, 1999; BUNZEM, 2006; COSTA VAL, 2005; KOCH; 2017; MARCUSCHI, 2008; FIAD 2006) de modo a evidenciar que a aprendizagem da produção de textos escritos é parte de um processo no qual estão envolvidas ações cognitivas e ações sociais do escritor. A terceira seção mostra como os documentos oficiais orientam o ensino da produção escrita nos âmbitos nacional e no estado de Minas Gerais.

### **1.1 O ensino da produção textual: história e evolução**

Acreditamos que a concepção de linguagem/língua adotada nas aulas de língua portuguesa influenciam as ações que nelas se realizam. Nesse sentido, o objeto tomado como ensino nas aulas de língua materna depende da concepção teórica subjacente. No que se refere ao ensino-aprendizagem de produção de texto, consideramos que os textos escritos dão voz aos sujeitos que os produzem em suas práticas cotidianas, o que permite a esses sujeitos interagir socialmente. Assim, entendemos que as ações da sala de aula podem ser mais eficientes no ensino da língua portuguesa quando aproximadas de uma determinada concepção: a concepção de linguagem como interação.

No uso social, os textos possuem variadas funções como a de questionar, de relatar, de entreter, de lembrar, de sensibilizar, de emocionar e, até mesmo, de manipular, de enganar. À escola cabe o papel de ensinar aos alunos formas e usos dos textos nas mais variadas práticas discursivas das situações sociais para que eles possam agir com competência. O que temos percebido, porém, é que nem sempre, principalmente nas aulas de língua portuguesa, as instituições de ensino têm assumido essa função, pois ainda persiste uma concepção de língua que não privilegia o uso e a reflexão acerca desse uso. Essa percepção é decorrente tanto de nossa atuação no ensino fundamental quanto da análise de materiais didáticos que circulam nas aulas de português. Temos observado que ainda existe uma crença, relacionada à produção escrita, de que escrever é um dom ou inspiração ou de que basta um texto ser escrito seguindo normas ortográficas ou com frases construídas dentro de padrões gramaticais considerados corretos para ser tomado como bom. Em muitas situações de produção na escola não importa quem disse, o que está dito, como está dito, para quem está dito. Os resultados, então, são pseudotextos, escritos para garantir uma nota, mas pouco ou nada efetivos, para dizer sobre as experiências, os conhecimentos, as opiniões, daqueles alunos que escrevem.

Nesta seção discutimos concepções de língua para tentar entender por que a concepção que privilegia a interação entre sujeitos ainda está, muitas vezes, tão ausente da escola. Por que a prática é tão diferente da teoria? E, principalmente, o que podemos fazer para encurtar a distância tão larga entre a academia/ teoria e a escola?

Para responder a essas questões, observamos o caminho percorrido pelo ensino de língua materna com base nos estudos de Magda Soares (1998), retomando com essa autora três concepções de linguagem que têm pautado as ações no ensino: linguagem/língua como “espelho” do pensamento; língua como “instrumento de comunicação” - ou como estrutura - e

concepção interacionista da linguagem. Nosso intuito é o de mostrar como essas concepções impactam os livros (ou manuais) didáticos e como interferem, especificamente, nas propostas de produção de textos escritos.

Segundo a autora, desde os tempos de colônia até os anos 1950 o ensino no Brasil destinava-se, fundamentalmente, às camadas privilegiadas, cujas pessoas tinham fácil acesso a livros, museus, teatro etc. Por isso, a função do ensino era levá-las ao reconhecimento das normas e regras da gramática de uma determinada língua de prestígio. Para o ensino pautado por essa concepção, importa levar o conhecimento sobre a língua, o uso não seria tomado como relevante. O texto, um modelo pronto, seria um produto importado da literatura. Assim, para essa concepção, se a literatura é o modelo, os autores clássicos seriam o ideal a ser seguido. O sentido estaria nos textos e representaria “o que o autor quis dizer”. Tanto a leitura quanto a escrita, nesse contexto, seriam práticas mecânicas. Ancorados nessa concepção, os professores “tomariam” a leitura do aluno para saber se ele já está bom; na escrita, o comum seria a proposição de temas sobre os quais o aluno deveria escrever usando sua “inspiração” e sua “criatividade”. O contato dos alunos com textos seria, basicamente, pautado pela leitura dos clássicos literários. O ensino de português nessa época se restringia à alfabetização e à aprendizagem da gramática da língua latina, da retórica e da poética. Os manuais didáticos dessa época eram, em geral, as antologias: livros que traziam coletâneas de textos selecionadas dos “bons” autores.

Já entre os anos 1950 e 1960, os manuais didáticos eram constituídos de gramática e antologia em um só livro, mas esses conteúdos eram independentes entre si, inicialmente; passando, depois, para gramática e textos integrados. O sentido era considerado como propriedade do texto ou imanente a ele. A concepção de língua nessa época era, assim, vista como sistema, ou como estrutura fixa. “Ensinar português era ensinar a conhecer/reconhecer o sistema linguístico, ou apresentando e fazendo aprender a gramática da língua, ou usando textos para buscar neles estruturas linguísticas que eram submetidas à análise gramatical” (SOARES, 1998, p. 55). A autora ressalta, porém, que nos anos 1960, também, deu-se início ao ensino de habilidades de leitura, com atividades de compreensão e interpretação de textos (sempre mantidas secundárias em relação ao estudo da gramática) e que essa concepção (de língua como estrutura) não era incoerente nem inadequada, pois havia a articulação entre os aspectos sociopolíticos e os aspectos linguísticos do ensino da língua materna na escola.

Para exemplificar como essas concepções estavam presentes nos materiais didáticos utilizados na sala de aula, apresentamos a seguir um exemplo retirado da coleção *Português através de*

*textos*, de Magda Soares. A coleção teve sua primeira edição publicada na década de 60 e trouxe uma renovação no ensino por apresentar a língua portuguesa em nova perspectiva.

Nas décadas de 1940 e 1950, a legislação pontuava regras específicas para o programa didático de Língua Portuguesa. "A maior parte das coleções de livros didáticos partia da hipótese de que ensinar a língua seria ensinar a norma culta, sem levar em conta dialetos, empréstimos linguísticos e variações", conta Geraldo Fernandes. Segundo ele, naquela época, a compreensão leitora era centrada na aprendizagem do vocabulário e da gramática, e a produção de texto era realizada a partir de temas descontextualizados: "A maioria das coleções adotava textos fragmentados de autores literários, escolha que não privilegiava uma compreensão profunda por parte do aluno. A finalidade do ensino não era comunicativa, mas voltada para o desempenho no registro da norma culta aprendida". Tendo-se em mente esse cenário, pode-se compreender a revolução que a chegada dos livros de Magda Soares representou para o mercado editorial. Quando lançou seu primeiro livro, na década de 1960, Magda inaugurou uma nova concepção de ensino da língua. Suas produções ofereciam ensinamentos sobre linguística, semântica, estilos e registros de época e funções comunicativas dos diferentes textos em circulação na sociedade. A compreensão era trabalhada de maneira mais reflexiva e a gramática e as produções de texto, de forma contextualizada. (Jornal LETRA A, Ceale. nov/dez, 2012. p. 7 . Disponível em:

[http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/files/uploads/JLA/2012\\_JLAesp.pdf](http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/files/uploads/JLA/2012_JLAesp.pdf)

Acesso em: 10/10/2018.)

É possível perceber a coerência da proposta didática e ao mesmo tempo a inovação trazida pela coleção à concepção de linguagem/língua vigente na época em que o livro didático foi produzido. Isso porque embora ainda marcada pela concepção de língua como “espelho do pensamento” - o que se percebe, por exemplo, na seleção de textos -, também é possível observar como a autora já estava à frente de seu tempo e já sinalizava a concepção que se seguiria: linguagem/língua como estrutura ou sistema.

Composta por quatro volumes, a coleção era destinada a alunos do ginásio, denominação dada no período de 1961 a 1996 ao que hoje podemos considerar como Ensino Fundamental II. Podemos dizer que Magda Soares inovou o ensino de Língua Portuguesa por objetivar além da expressão oral e escrita, a compreensão oral e escrita, mudança que passou a figurar, no cenário linguístico brasileiro, quatro anos após a publicação desse material, com a promulgação da Lei nº. 5692, de 11 de agosto de 1971.



QUADRO 1 - Capas dos volumes 1, 2, 3 e 4 da Coleção *Português através de textos* 1971

1a. série ginásial Hoje 5o. ano	2a. série ginásial Hoje 6o. ano	3a. série ginásial Hoje 7o. ano	4a. série ginásial Hoje 8o. ano

Fonte: Produzido pela autora a partir das capas dos volumes da coleção.

A organização da coleção *Português através de textos* dá-se por capítulos, apresentados pelo tema gramatical abordado. Cada capítulo inicia-se com um texto verbal e em seguida apresentam-se as seções *estudo do texto*, dividida em exercícios de *interpretação*, *vocabulário*, *estilo* e uma atividade de *redação*; *gramática*, dividida em *resumo*, *esquema* e *exercícios*. Em alguns capítulos há também a seção *estudo dirigido - revisão*.

Apesar de esse material ser um avanço para a época, os textos tomados como base em cada capítulo eram todos verbais e literários, de autores consagrados como Humberto de Campos, Augusto Meyer, Viriato Corrêa, Paulo Mendes Campos, Monteiro Lobato, Machado de Assis, Carlos Drummond de Andrade entre outros. Segundo BOMBONATTI (2017, p. 7)

a utilização desses cânones talvez fosse feita com o objetivo de socializar os alunos num conjunto de práticas de leitura e escrita reconhecidas, naquele momento, como legítimas e, seguindo as orientações do Conselho Federal de Educação que indicava que:

[...] nas duas primeiras séries ginásiais, escolher-se-ão, para leitura, textos simples, em prosa e verso, descritivos, com real valor literário, de autores brasileiros dos dois últimos séculos; na 3ª e 4ª séries ginásiais, textos, não só descritivos e narrativos, mas também dissertativos, de prosadores e poetas modernos, brasileiros e portugueses. (BRASIL, 1962, p. 1 apud BOMBONATTI, 2017).

Aqui trazemos uma proposta de ensino de produção de texto escrito retirada do primeiro volume, pertencente à primeira unidade que tem como título *Parágrafo, período, oração*. A unidade se inicia com o texto “Meu cajueiro”, do autor Humberto de Campos. Depois do texto

de leitura, há quatro questões de interpretação do texto, cinco questões de vocabulário e uma questão dentro da seção *estilo*.

A proposta de escrita de texto é a última da unidade. Trata-se da proposta da atividade D, p. 11, da seção *Estudo do texto*:

O texto nos fala de um menino e seu cajueiro; a poesia abaixo fala de um menino e uma amendoeira. Leia com atenção a poesia, responda às perguntas que aparecem abaixo dela e depois faça uma redação comparando o cajueiro e a amendoeira.

#### INGRATIDÃO

Raul de Leoni

Nunca mais me esqueci!... Eu era criança  
e em meu velho quintal, ao sol-nascente,  
plantei, com a minha não ingênua e mansa,  
uma linda amendoeira adolescente.  
Era a mais rútila e íntima esperança...  
Cresceu... cresceu... e, aos poucos, suavemente,  
prende os ramos sôbre um muro em frente  
e foi frutificar na vizinhança...  
Daí por diante, pela vida inteira,  
tôdas as grandes árvores que em minhas  
terras, num sonho esplêndido semeio,  
como aquela magnífica amendoeira,  
e florescem nas chácaras vizinhas,  
e vão dar frutos no pomar alheio...

- a. Por que a poesia se chama “Ingratidão”? O texto “Meu Cajueiro” poderia ter êsse mesmo título? Por quê?
- b. O que foi feito dos frutos do cajueiro? e dos frutos da amendoeira?

Ao solicitar aos alunos que produzam uma “redação comparando o cajueiro e a amendoeira”, apesar de certa contextualização proveniente da explicitação do tema, a proposta revela o que se entendia sobre essa prática na época: os textos literários serviam como “inspiração” e o aluno deveria usar sua “criatividade”. Não era uma prática de escrita que se aproximava dos usos sociais, mas um exercício apenas escolar, que não levava em consideração a natureza cognitiva do processo de produção de textos. Afinal, não foram apresentadas estratégias de ensino que deveriam transitar entre os conhecimentos acerca da estrutura relativamente regular de um gênero que circula na sociedade e o planejamento do texto quanto às situações de produção - o que dizer, de qual lugar se vai dizer, para quem, como, com qual objetivo, onde vai circular, por exemplo. O processo de escrita, que se inicia antes da textualização, é inexistente. Não há informações para o aluno sobre o autor: Quem é Humberto de Campos?

Quando ele escreveu esse texto? Em qual contexto escreveu? Quais as referências que se podem encontrar no texto?

Apenas ler os textos literários e responder às questões propostas, como a atividade solicita, não é suficiente para criar uma situação de produção adequada. Afinal, qual o objetivo da escrita desse texto? Para que e para quem o aluno deveria escrever? Essa proposta não considerava a atividade de escrita como uma atividade de interação, tornando-se, assim, uma escrita sem sentido, vazia. Isto é, uma escrita em que a avaliação só acontecia na superficialidade e apenas a ortografia, a concordância, a regência e outros conteúdos gramaticais eram tomados como importantes, embora não fossem únicos. Esses eram levados em consideração pelo professor, na função de quem está ali apenas para “corrigir” as falhas desses elementos. Como argumenta ANTUNES (2005, p. 29),

Daí que se torna muito difícil escrever sem se saber para quem. Como selecionar as informações, como escolher a ordem em que as coisas devem ser ditas, como ajustar o grau de formalidade da linguagem, o nível de vocabulário e outras particularidades, se não sabemos, mesmo de forma simulada, quem é o nosso interlocutor e como avaliá-lo?

Outras práticas pertencentes ao processo de escrita desconsideradas são a releitura, revisão e reescrita, uma vez que nem mesmo foram mencionadas na atividade. Esse era “um ensino de produção de textos que acredita[va] na mera assimilação de técnicas e padrões [...]” (BUNZEN, 2006, p. 147).

Percebemos, nesse exemplo, “a prática de uma escrita sem função, destituída de qualquer valor interacional, sem autoria e sem recepção (apenas para exercitar), uma vez que, por ela, não se estabelece a relação pretendida entre a linguagem e o mundo, entre o autor e o leitor do texto.” (ANTUNES, 2003, p. 26).

Já a unidade 1 do segundo exemplo, buscado na coleção *Português através de textos* (Exemplar do professor), vol. 8, de 1990, põe em evidência outra concepção: “a língua como comunicação” ou como uma estrutura. A coleção, de cujo exemplo faz parte, possui o mesmo nome da coleção do exemplo anterior, mas é uma coleção diferente. Fisicamente, é uma coleção com maiores dimensões, páginas coloridas, com reprodução de imagens fotográficas etc.



FIGURA 1 Capa do exemplo de 1990

**Fonte:** Coleção Português através de textos 1990, p. v, vol. 8

Na descrição da coleção (p. v), apresentada no volume, informa-se que a estrutura se compõe de unidades, cujo desenvolvimento dá-se em torno de um texto; e que em cada volume, ao texto seguem-se seis partes. No vol. 8 essas partes são: *compreensão do texto; vocabulário; recursos de estilo; redação; linguagem oral e gramática*. Há mudanças significativas na coleção que sinalizam uma nova concepção de linguagem e de língua em relação à coleção de 1971. A oralidade, por exemplo, que nem mesmo estava presente em 71, aparece na coleção da década de 90. Há outros traços significativos de mudanças que podem ser percebidos na configuração das unidades propostas.

A unidade 1, por exemplo, inicia-se com a “página preparatória e motivadora para a leitura do texto”, cujo objetivo é, segundo a autora, preparar o aluno para o tema do texto, qual seja: a contradição entre palavras e ações.

# UNIDADE 1

*Observe a contradição entre as palavras e as imagens:*



Francisco Sanchez/Isko

A criança deve beneficiar-se de proteção especial e dispor de oportunidades e serviços assegurados por lei ou por outros meios, a fim de poder desenvolver-se física, mental, moral, espiritual e socialmente de modo sadio e normal, em condições de liberdade e dignidade. Na adoção de leis com este objetivo, a consideração fundamental deve ser o interesse superior da criança.

(Artigo 2º da Declaração dos Direitos da Criança, aprovada pela Assembleia Geral da ONU, em 20-11-1959.)



Milton Guran/Isko

Todo homem tem direito a um padrão de vida capaz de assegurar a si e à sua família saúde e bem-estar, inclusive alimentação, vestuário, habitação, cuidados médicos e os serviços sociais indispensáveis e direito à segurança em caso de desemprego, doença, invalidez, viuvez, velhice ou outros casos de perda dos meios de subsistência em circunstâncias fora de seu controle.

A maternidade e a infância têm direito a cuidados e assistência especiais. Todas as crianças, nascidas de matrimônio ou fora dele, têm direito a igual proteção social.

(Artigo 25 da Declaração dos Direitos do Homem, aprovada pela Assembleia Geral da ONU, em 10-12-1948.)



Kim-H-Sen/Isko

Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações.

(Artigo 225 da Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 5-10-1988.)

*No texto desta unidade, você encontrará outro exemplo de contradição entre o que se diz e o que se faz.*

**PÁGINA PREPARATÓRIA E MOTIVADORA PARA A LEITURA DO TEXTO**

Esta página tem por objetivo preparar o aluno para o tema do texto: a contradição entre palavras e ações (ver exercício 8 de **Compreensão do texto**).

**Sugestões:**

- Levar os alunos a confrontar cada artigo citado com a foto correspondente, e a identificar a contradição: incoerência entre intenções, desejos, propósitos e a realidade, entre o que se diz e o que se faz, entre palavras e ações.
- Pedir aos alunos outros exemplos de **contradição**: entre o que alguém disse e o que fez, entre o que alguém diz hoje e o que disse em algum momento do passado, etc.

FIGURA 2 Página inicial da unidade 1 - *Português através de textos* 1990

Nessa página, pede-se ao aluno que observe a contradição entre as palavras (dos textos apresentados ao lado) e as imagens. São três imagens: 1- Foto de Francisco Sanches: Uma criança, branca, de cabelos loiros, suja, com um olhar triste; ao lado, segue um pequeno texto que pertence ao Artigo 2º da Declaração dos Direitos da Criança, aprovada pela Assembleia Geral da ONU, em 20/11/ 1959; 2 - Foto de Milton Guran: uma mulher, trajando blusa de manga comprida vermelha, calças claras e chinelo, sentada em uma escada com uma criança, aparentemente menor de cinco anos, dormindo em seu colo; há uma sacola plástica pequena próxima a elas; o texto ao lado faz parte do Artigo 25 da Declaração dos Direitos do Homem, aprovada pela Assembleia Geral da ONU, em 10/ 12/ 1948; 3- Foto de Kim-Ir-Sen: uma área vegetal queimada; ao lado, o texto que se segue faz parte do Artigo 225 da Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 5/ 10/ 1988. Esses textos apresentam informações relacionadas à garantia de direitos e proteção, o que as imagens contrariam. Essas informações são relevantes antes da leitura do texto por possibilitar que o aluno entenda o sentido de contradição em relação ao que se diz e ao que se faz, o que sinaliza uma mudança de concepção, pois o estudo da língua mostra-se reflexivo.

Nas páginas seguintes, 2 e 3, apresenta-se o texto a ser lido, a partir do qual se espera o desenvolvimento da unidade. Trata-se de uma crônica escrita pelo autor Carlos Drummond de Andrade, *Da utilidade dos animais*. Para o professor, há sugestões para: 1- levar os alunos a observar o nome do autor - as informações sobre ele estão presentes no volume do professor, mas não no volume dos alunos; levar os alunos a verificar, no fim do texto, a obra de que ele foi tirado, *De notícias e não-notícias faz-se a crônica* (ANDRADE, Carlos Drummond de. Rio de Janeiro, 1987, p. 113-5.); pedir aos alunos que vejam, na p. 163, a reprodução da capa dessa obra e levá-los a interpretá-la, diferenciando notícia e não-notícia, o que já foi discutido no vol. 6, de acordo com a autora; explicar o subtítulo do livro - *história, diálogo e divagações*, em que se apresentam as respectivas definições: narração de fatos, registro de conversa entre pessoas e considerações e reflexões sobre temas diversos; no entanto, na capa reproduzida, não há esse subtítulo. 2 - Em relação ao título e subtítulo do texto, o professor deve levar os alunos a inferir, pela observação do aspecto gráfico do texto, a que categoria ele pertence, entre as anunciadas no subtítulo: se é uma história, um diálogo ou uma divagação. Deve pedir, em seguida, que leiam os três primeiros períodos do texto e que observem seu título, a fim de que concluem: onde se passa o diálogo e qual o assunto do diálogo. 3 - É a leitura do texto, feita silenciosamente pelos alunos; após esse momento deve haver a discussão. Para isso, o professor deve levar os alunos a relacionar a afirmação inicial da

professora do texto - “Eles têm direito à vida, como nós, e além disso são muito úteis.” com o que ela ensina, em seguida: demonstrando que, ao contrário, os animais não têm esse direito e que são úteis, mas com sacrifício de suas vidas, em geral. O professor deve, também, levar os alunos a recordarem a página introdutória da unidade e a identificar as contradições na fala da professora. Esse contexto é mais uma evidência de que a concepção de linguagem desse exemplo já é outra, pois revela uma preocupação com a contextualização do texto, do autor, do lugar de circulação, mostrando que além de não mais conceber a língua como o exemplo anterior, revela que a coleção já estava à frente de seu tempo, pois é possível perceber características de uma concepção estruturalista, mas já apontando para uma concepção que coloca o texto como objeto situado num contexto, característica da concepção interacionista da linguagem.

A atividade de produção de texto da unidade também se revela como bem diferente da proposta da coleção de 71. A preocupação com a “estrutura do texto” mostra-se por meio de orientações cuidadosas a serem consideradas pelo aluno na escrita de sua redação. A proposta apresenta-se da seguinte maneira:

11

a) Procure, no texto, outros exemplos de palavras e expressões da linguagem coloquial; copie-os em seu caderno e reescreva-os, substituindo a linguagem coloquial por linguagem formal. Compare as duas linguagens e conclua: por que Carlos Drummond de Andrade escreveu o diálogo em linguagem coloquial?

b) Escreva um pequeno diálogo em linguagem coloquial. (Sugestão: preste atenção em conversas à sua volta, escolha uma e escreva-a, registrando as palavras e expressões exatamente como foram faladas — gíria, palavras truncadas, etc.)

c) Reescreva o diálogo do exercício anterior em linguagem formal.

## LINGUAGEM ORAL

**Contra ou a favor?**

O homem está certo ou errado ao "pelar e comer os animais, aproveitar bem o pêlo, o couro e os ossos"?

**1 Trabalho de grupo**

a) A turma divide-se em grupos.  
Metade dos grupos deve tomar posição **a favor** da utilização dos animais pelo homem (pelar, comer, aproveitar bem o pêlo, o couro e os ossos); a outra metade deve tomar posição **contra**.

b) Cada grupo deve procurar argumentos para fundamentar sua posição.

**2 Apresentação dos argumentos**

a) Os representantes dos grupos **a favor** apresentam à turma os argumentos encontrados; um aluno deverá escrevê-los (resumindo-os, se necessário) no quadro-de-giz. Depois de escritos todos os argumentos **a favor**, a turma deve analisá-los e verificar se há argumentos repetidos, ou contraditórios, eliminando as repetições e corrigindo as contradições. (Todos os alunos devem copiar os argumentos em seus cadernos: serão necessários ao exercício de **Redação**.)

b) O mesmo processo deve ser usado para a apresentação dos argumentos encontrados pelos grupos **contra**.

**3 Avaliação**

A turma decide qual é a argumentação mais forte e convincente: a favor ou contra a utilização dos animais pelo homem?

## REDAÇÃO

Argumentação: a favor da utilização dos animais pelo homem? ou contra?

**1 Trabalho individual**

a) Com base no exercício de **Linguagem oral**, defina a sua posição pessoal:

- a favor da utilização dos animais pelo homem?
- contra a utilização dos animais pelo homem?

**Respostas:**

a) Outros exemplos: "— Vivo, fessora?"; "— Ela não tem sossego, tadinha."; "— Apanha peixe pra gente."; "— Você bota um anel no pescoço dele..."; "— Bobo que ele é."; "— Por isso que eu digo..."

**Em linguagem formal:** — Vivo, professora? / — Ela não tem sossego, coitada. / — Apanha peixe para nós. / — Você coloca um anel... / — Ele é bobo. / — É por isso que eu digo... O autor usou linguagem coloquial para reproduzir a linguagem que, na situação informal de sala de aula, professor e alunos, geralmente, usam.

b) **Sugestão:** Pedir a alguns alunos que leiam os diálogos que escreveram, levando a turma a identificar neles as características da linguagem coloquial.

c) **Sugestão:** Pedir aos mesmos alunos que leiam as versões dos diálogos em linguagem formal, e levar a turma a identificar as modificações feitas, para transformar a linguagem coloquial em linguagem formal.

## LINGUAGEM ORAL

A identificação de argumentos apresentados em defesa de uma idéia é objeto de exercícios de **Compreensão** nos volumes 6 e 7; recordar ou esclarecer, se necessário, aqui, o conceito de **argumento**. O exercício prepara os alunos para o exercício de **Redação**, em que devem escrever uma argumentação.

1. Cada grupo poderá optar por uma posição — **contra** ou **a favor**, desde que, coincidentemente, o número de grupos **a favor** seja igual ao número de grupos **contra** (a fim de manter o equilíbrio "numérico" entre as duas posições); ou, então, podem-se sortear os grupos para a posição **a favor** e os grupos para a posição **contra**; ainda que o grupo, ou alguns de seus membros, tenha posição diferente daquela que lhe foi atribuída para defender, é um bom e importante exercício procurar ver "o outro lado" da questão.

## REDAÇÃO

**Observações:**

- Os exercícios de **Linguagem oral** e de **Redação** desta e de outras unidades deste volume desenvolvem as habilidades de **argumentação** (oral e escrita) — são essas, talvez, as habilidades mais exigidas das pessoas, tanto na convivência com os outros quanto na atividade profissional; daí a importância de seu desenvolvimento sistemático.
- Como em todos os exercícios de **redação** desta coleção, procura-se criar uma situação em que os alunos tenham um **objetivo** para produzir o texto, e tenham **destinatários** para ele. Neste exercício, a **redação** tem como **objetivo** a organização de argumentação em defesa de posição pessoal, para posteriormente submeter o texto à avaliação do grupo, e confrontá-lo com os dos colegas; estes são, portanto, os **destinatários** do texto: o trabalho em grupo permite que **todas** as redações encontrem destinatários. Para que os alunos identifiquem o **objetivo** e os **destinatários** da redação, devem ler com atenção **todo** o exercício, antes de produzir o texto.

FIGURA 3- Atividade de produção de texto do exemplo de 1990



### Redação

Argumentação: a favor da utilização dos animais pelo homem? ou contra?

1- Trabalho individual

a- Com base no exercício de linguagem oral, defina a sua posição pessoal:

- a favor da utilização dos animais pelo homem?
- contra a utilização dos animais pelo homem?

b- Escreva uma redação, argumentando em defesa de sua posição, siga o plano seguinte, usando, como transição entre uma parte e outra, uma das expressões apresentadas entre os quadros - cada parte deve ser um parágrafo:

1ª parte: Proposição - apresentação do problema → Apresente a **proposição** que você vai discutir: declare que o homem utiliza os animais em proveito próprio e dê exemplos - escolha exemplos no texto (o homem usa o couro da zebra, a carne da tartaruga, etc.).

**é verdade que ...**

**não se pode deixar de reconhecer que...**

2ª parte: concordância parcial com a “outra” posição → Reconheça que, sob outros aspectos, a “outra” posição é defensável - cite os argumentos que lhe parecem mais razoáveis, entre os apresentados, no exercício de **linguagem oral**, em defesa dessa posição.

**mas, por outro lado...**

**entretanto**

3ª parte: defesa de sua posição → Apresente os argumentos em defesa da sua posição, sem, ainda, declarar que é a **sua** posição: mostre por que esses argumentos lhe parecem mais fortes e mais convincentes que os argumentos favoráveis à outra posição (expostos na segunda parte).

**por isso é que...**

**portanto...**

4ª parte: conclusão - **definição** de sua posição → com base na argumentação anterior, declare, agora, qual é a sua posição

c- Dê um título à sua redação.

### 2- Trabalho em grupo

Reúna-se em grupos com colegas que assumiram, na redação, a mesma posição que você; leiam as redações uns dos outros e escolham a melhor (a argumentação mais convincente, o estilo mais adequado, a linguagem mais clara...). O grupo pode optar por compor um novo texto, usando as melhores partes das redações do grupo.

### 3- Apresentação dos grupos

Cada grupo deve ler para a turma a redação escolhida, ou a nova redação construída a partir das redações do grupo.

A turma compara as redações, identificando a posição de cada grupo e avaliando a força da argumentação apresentada.

Essa atividade de escrita, como no exemplo anterior, nomeia o texto como *redação*, cujas orientações estão situadas nas páginas 11 e 12. Toda a unidade gira em torno da leitura da crônica escrita por Carlos Drummond de Andrade, apresentada logo após a preparação para a leitura. Os exercícios são de compreensão do texto, além de estudos sobre a língua: *vocabulário, sinônimos, superlativos, recursos de estilo - discurso direto e discurso indireto,*

*língua oral, língua escrita, linguagem coloquial, linguagem oral.* Os estudos referentes à estrutura da língua, portanto, são mais presentes. Apesar de estarem relacionados ao texto lido, essa desproporcionalidade demonstra que é dada maior importância à estrutura do texto e não propriamente ao que o texto deveria dizer ou a quais propósitos comunicativos deveria servir.

Embora a atividade apresente as situações de produção para a escrita de uma redação a partir das orientações quanto ao *conteúdo*, *interlocutor* e *objetivo* do texto a ser escrito, seu foco é o ensino da estrutura argumentativa. Não há orientações quanto a gêneros que podem apontar para a função do texto em uso, não são levantadas todas as situações de produção, já que para isso o aluno deveria ser exposto a elas, pois primeiro deveria passar pela experiência da situação comunicativa para depois chegar à forma. Além disso, “os alunos não deveriam produzir ‘redações’, meros produtos escolares, mas textos diversos que se aproximassem dos usos extraescolares, com função específica e situada dentro de uma prática social escolar.” (BUNZEN, 2006, p. 149).

A atividade é intitulada *Redação* e o aluno deve realizá-la individualmente. A orientação é que ele defina sua posição, com base na atividade de linguagem oral. Na nota para o professor, é esclarecido que há a criação de uma situação, em que os alunos tenham um objetivo (organização da argumentação em defesa de posição pessoal) e destinatários (colegas que avaliarão e confrontarão as ideias). A segunda orientação para o aluno é em relação ao plano de estruturação de uma argumentação, em que se apresentam quatro partes: proposição - apresentação do problema; concordância parcial com a “outra” posição; defesa da posição e conclusão. Para o professor há, ainda, uma nota em que se diz que esse plano é “umas das possibilidades de estruturação” e que há um exercício da unidade quatro, em que há outra possibilidade. A diferença entre essas unidades é que o plano do exercício da unidade quatro organiza-se em três partes, eliminando-se a segunda: concordância parcial com a “outra” posição. Há, também, no plano, expressões que devem ser usadas como transição entre uma parte e outra, como “é verdade que...”, “mas, por outro lado...”; “por isso é que...” etc.

É possível identificar outro avanço em relação ao exemplo anterior, já que os textos são escritos para serem socializados, mesmo que apenas no espaço da sala de aula, uma vez que na atividade de linguagem oral os alunos devem se dividir em dois grupos, metade tomando posição a favor da utilização dos animais pelo homem e outra metade tomando posição contra. Na proposta há a afirmação de que essas posições devem ser fundamentadas com argumentos para serem apresentados à turma. Além disso, há a avaliação desses sujeitos,

quando decidirão qual será o argumento mais forte e convincente, o que faz com que o interlocutor não seja simplesmente o professor na função de quem simplesmente lê para corrigir e atribuir nota, dando, assim, a oportunidade para que o aluno possa escrever o texto em função de um leitor real, que possui um papel social de mesmo nível.

Quanto ao planejamento indicado, é possível observar o fato de ele estar relacionado apenas à estrutura composicional, pois pouco se trabalha com a leitura e seleção de argumentos, já que isso foi feito apenas com base em um texto literário, ficcional, caracterizando, assim, a atividade como modelo de texto escolar. As atividades relacionadas ao conteúdo temático voltam-se apenas para a questão da contradição, sem dialogar com outros textos, com os movimentos relacionados à proteção animal e com as diferentes ideologias em relação a essa temática. BUNZEN, citando POSSENTI, 2002 e ANTUNES, 2001, classifica essa prática como *pedagogia da exploração temática* (2006: 148):

São propostas de produção de texto que solicitam aos alunos que escrevam uma redação sem preocupação sociointerativa explícita. É uma prática de ensino e de avaliação da escolarização que raramente considera a natureza dialógica e interativa da própria linguagem e que praticamente anula a subjetividade necessária a toda autoria.

Limita-se, assim, a busca de informações e de argumentos fundamentados para a seleção e uso na defesa do ponto de vista na escrita do texto dissertativo-argumentativo. O aluno deveria ser levado a questionar e encontrar possíveis respostas sobre as questões ligadas à exploração animal, sobre os setores ligados a essa prática, sobre os benefícios e os impactos que isso causa ao meio ambiente e à sociedade, sobre movimentos que lutam contra e a favor, sobre as manipulações que a mídia, patrocinada pela indústria promove, e o que a mídia faz para que as informações nos cheguem distorcidas, isto é, quando chegam. Isso significa que a proposta, embora muito boa para orientar a forma composicional, é limitada para orientar o aluno a posicionar-se de maneira mais consciente sobre ser a favor ou contra a utilização dos animais pelo homem.

Soares (1998) afirma que foi no final dos anos 80 e nos anos 90 que a concepção de linguagem interacionista chegou à escola, aplicada ao ensino de língua materna, mas é somente bem mais tarde que é possível identificá-la, em coleções didáticas produzidas a partir dos anos 2000. Essa chegada foi devido às interferências da linguística, da sociolinguística, da psicolinguística, da linguística textual, da pragmática, da análise do discurso, conduzindo a uma nova concepção de gramática e do seu papel e função no ensino de português. Sendo assim, uma nova concepção de texto também é compreendida, pois a gramática ultrapassa o nível da palavra e da frase, implicando em uma nova orientação no ensino de leitura e de

produção de texto. Para as teorias acadêmicas entrarem na escola pela via do livro didático, também foram importantes os aportes trazidos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, que orientavam uma nova concepção.

Essa nova concepção entende linguagem como enunciação, discurso, isto é, considera as ações entre os sujeitos, as relações entre os falantes, o contexto, as condições sócio históricas. A língua é tomada como objeto que possibilita essas ações e, por isso mesmo, é considerada como objeto heterogêneo. É estrutura, mas não é fixa. Pelo contrário, modifica-se no tempo, no espaço porque é produzida por falantes que estão situados. Nesse contexto, a leitura e a escrita passam a ser entendidas como processo de interação entre leitor/texto/leitor, o aluno passa a ser considerado como sujeito ativo que constrói suas habilidades da linguagem oral e escrita em interação com os outros e com a própria língua.

Para ilustrar essa ideia, apresentamos o terceiro exemplo, buscado em um volume correspondente à oitava série (atual 9ºano)<sup>2</sup>. Trata do livro *Português: Uma proposta para o letramento* (Manual do professor), vol. 8, de 2002, em que temos subjacente a concepção interacionista da linguagem.

---

<sup>2</sup>Justificamos que nosso critério de escolha dos exemplos não foi com base na correspondência das séries, já que o primeiro deles se refere à primeira série. Como nosso objetivo foi ilustrar as diferentes concepções presentes nos materiais didáticos de diferentes épocas, não vemos problema nessa não correspondência, pois isso não interfere no nosso ponto de vista.

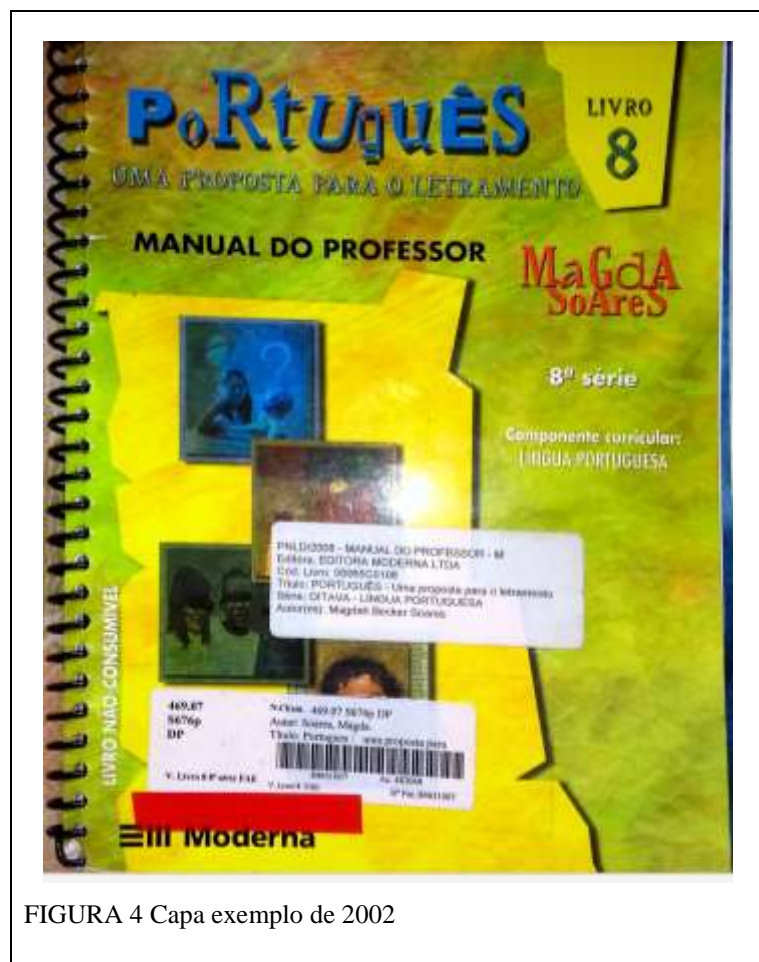


FIGURA 4 Capa exemplo de 2002

**Fonte:** *Português: Uma proposta para o letramento (Manual do professor), vol. 8, 2002.*

Esse livro é dividido em unidades temáticas: “cada unidade temática é constituída de um conjunto de textos de diferentes gêneros e/ ou tipos sobre um mesmo tema, considerando diferentes pontos de vista” (2002b<sup>3</sup>, p. 8). Todas as atividades da primeira unidade, por exemplo, giram em torno do “objetivo de levar os alunos a um ‘descentramento’, provocando uma atitude analítica e reflexiva em relação às etapas de desenvolvimento que estão vivendo, nesta fase da escolaridade (pré-adolescência e adolescência)” (p. 8). Com o tema “Somos só nós no universo?”, o primeiro tópico, *Preparação para a leitura*, da unidade é apresentado. O objetivo é iniciar a reflexão do aluno acerca da sua existência como “membro da humanidade, habitante de um planeta no Universo”.

Em seguida, no tópico *Leitura silenciosa*, há o texto a ser lido pelos alunos, o artigo *Onde estão os ETs?*, escrito por Marcelo Gleiser e publicado na Folha de S. Paulo, no caderno Mais!, em 23 de julho de 2000. Antes, a autora apresenta a cópia reduzida do artigo no jornal, a fim de chamar a atenção dos alunos para a diferença entre a apresentação gráfica do artigo

<sup>3</sup> Usaremos essa referência para as citações retiradas das orientações presentes no final do livro do professor.

em seu portador original. No material do professor esse objetivo está um pouco mais detalhado. A autora considera que o texto transportado de seu suporte original ao livro didático sofre transformações inevitáveis e que ler diretamente o livro, o jornal, a revista etc. é relacionar-se, em cada caso, com um objeto gráfico-cultural completamente diferente do objeto livro didático. Por isso, procurou-se respeitar e preservar, tanto quanto possível, as características essenciais de apresentação gráfica do texto original. (2002b, p. 9).

Outro ponto que destacamos é que ao fim da apresentação do texto há a foto do autor e um pequeno texto com informações relacionadas à profissão dele e às publicações. No exemplo de 1961 também encontramos informações acerca do autor, mas, naquele, além de não haver foto, as informações são apresentadas apenas no volume do professor, ao qual é sugerido que leve os alunos a observar a autoria, com a informação de que sua presença está em toda a coleção. Para nós, a maneira como a apresentação do exemplo 3 foi feita é de extrema importância para o aprendizado do aluno e deixa clara a concepção interacionista da linguagem, pois apresenta algumas das situações de produção do texto lido, dialogando com a realidade, para que o aluno saiba sobre quem escreveu, porque esse alguém escreveu e onde escreveu.

Nas páginas 11 e 12, há a atividade de *interpretação escrita* do texto 1, com dez questões relacionadas aos argumentos e posições do autor quanto à possibilidade de existência de vida e de vida inteligente fora da terra; à relatividade do tempo; custos das pesquisas; ideia de comunicação com os seres extraterrestres e da falta dela; ausência de provas, com base em uma citação de Carl Sagan; relação entre inteligência e vida; evolução dos mamíferos e presença dominante dos dinossauros; raridade da vida inteligente, o que será explicado no texto 4, segundo à orientação ao professor e sobre as posições do autor quanto ao tema.

Esse estudo do texto para entender o tema e a perspectiva apresentada possibilitam que o aluno amplie seus conhecimentos e tenha a oportunidade de fundamentar os argumentos. As perguntas dão suporte para que o aluno avance em direção à primeira atividade intitulada *produção de texto* que o volume apresenta. Com o objetivo de desenvolver uma das habilidades de planejamento de um texto dissertativo-argumentativo, com o registro de ideias e de argumentos ao longo do estudo do tema, o material reforça a concepção interacionista da linguagem e enfatiza o processo de escrita, fundamental no ensino-aprendizagem dessa competência que geralmente está associada apenas ao produto final em grande parte dos materiais didáticos e por consequência nas práticas de sala de aula, como se escrever fosse uma tarefa realizada em um passe de mágica. Isso porque esse registro é prosseguido nos

textos seguintes, das páginas 25, 38 e 47, culminando com a atividade de produção de um texto dissertativo-argumentativo, na atividade da página 49.

Após esses estudos o material apresenta, então, a primeira atividade de *produção de texto*. Antes de descrevê-la, chamamos a atenção para a mudança terminológica, já que nos outros exemplos o termo era *Redação*. Essa mudança amplia a “concepção de língua(gem) e das práticas de letramento desenvolvidas na escola.” (BUNZEN, 2006, p. 149), uma vez que enfatiza o processo de elaborar textos. O objetivo dessa atividade, segundo a autora, é desenvolver uma das habilidades de planejamento de um texto dissertativo-argumentativo com o registro de ideias e de argumentos ao longo do estudo do tema. Nesse contexto, o gênero atribuído é o gênero *anotações*. Talvez possa parecer, num primeiro momento, uma atividade simplista e desnecessária, mas não é, pois essa é uma prática que faz parte do processo de escrita e por isso deve ser ensinada. Fazendo uma analogia com outra prática, a de apresentar, oralmente, trabalhos acadêmicos, fica clara a importância de ensinar aquilo que muitas vezes parece- nos óbvio, mas que não é inato. Quantas vezes como professores ou mesmo como alunos não ouvimos ou percebemos que essa é uma prática mal realizada? Entretanto, é difícil haver uma aula em que se ensina sobre como deve ser e como deve não ser uma apresentação oral. As anotações são uma forma de desconstruir o gênero, como sugere Dolz *et al* (2010, p. 88), “observando, primeiro os aspectos mais gerais”.

Outro objetivo apresentado pelo volume em relação à tarefa de realizar anotações é o apoio à memória em processo de preparação para produção futura do texto. O interlocutor previsto é o próprio aluno, em momento futuro, pois são anotações que ele usará na criação do texto a partir da atividade da página 49. A autora também sugere ao professor, considerando tal objetivo e a importância para a vida escolar e profissional, que a atividade seja realizada em sala, com a sua supervisão, e que também haja a orientação nas anotações de frases para futuras citações - uso de aspas, registro de referências.

Para realizar, então, a atividade, o aluno precisa recordar a pergunta que dá título à unidade: *Somos só nós no universo?* Ele é informado sobre as atividades da unidade que pretendem mostrar duas respostas contraditórias à questão: quem responda que “sim”, com seus argumentos; e quem responda que “não”, também com seus argumentos. É informado também sobre a atividade no final da unidade, em que escreverá um texto apresentando as posições, os argumentos fundamentados e a posição assumida por ele após as leituras e estudos. Para isso passará por um processo de escrita, em que anotará as ideias e os argumentos que os textos e as discussões com o professor e os colegas vão sugerindo. Ao

anotar, deve separar um espaço no caderno para as respostas “sim” e para as “não”, com o nome e a identificação de pessoas ou grupos que as responderam a partir do texto lido, identificando o autor e as pessoas ou grupos citados.

Outra informação ao aluno é em relação à permissão de cópia de frases do texto citado, dialogando, assim, com a própria linguagem, com o texto e com os autores e pesquisadores, deixando de lado o silenciamento do próprio dialogismo constitutivo da língua (BUNZEN, 2006, p. 147). Em seguida aparece o comando sobre o que se deve fazer com essas anotações: reservá-las, pois serão enriquecidas com outras, com base no estudo dos próximos textos. Essas informações mostram que a escrita do texto será feita a partir de um processo complexo, com leituras e coleta de informações, ampliando o conhecimento do aluno acerca do tema, mas que será um processo acompanhado pelo professor, com base em estratégias de ensino.

Após a atividade de produção de texto chega-se à seção *Vocabulário*, p. 14, em que há uma atividade cujo objetivo é levar o aluno a reconhecer o processo de formação de palavras pelo acréscimo de prefixos, haja vista que, devido ao tema, repetem-se várias vezes a palavra *extraterrestre* nos textos. Nesse contexto, o aluno também é levado a reconhecer a vivacidade e produtividade da língua, reconhecendo a possibilidade de criar novas palavras, lançando mão de elementos linguisticamente produtivos como os prefixos *extra* e *ultra*, os quais a autora enfatiza o grande uso na linguagem coloquial, sobretudo por adolescentes, para intensificação de adjetivos. Com a atividade, é possível também inferir a regra de uso de hífen com esses prefixos e aplicá-los adequadamente.

Na página 15, há a seção *Reflexão sobre a língua*, em que a autora mostra a coerência com a opção por uma gramática de uso, assumida na coleção. Assim, a atividade em questão põe o foco no conteúdo ideacional, semântico das estruturas, com o objetivo de desenvolver habilidades de adequada interpretação delas, na leitura, e de uso delas na produção de textos. Como consequência, Magda Soares diz evitar a nomenclatura e a discussão de modos e tempos verbais, não colocando em jogo a prioridade de pretender “que o aluno saiba *o nome que as coisas da língua têm*; ou seja, o que centraliza esse ensino é saber rotular, saber reconhecer e dar nome às coisas da língua.” (ANTUNES, 2003, p. 87) No entanto, Soares dá liberdade ao professor ao considerar que, se ele julgar conveniente e necessário complementar a gramática de uso com uma gramática descritiva, pode valer-se dessa oportunidade para introduzir e discutir os conceitos morfossintáticos implícitos nas questões.



A seção *Preparação para a leitura* apresenta uma atividade que tem como objetivo preparar os alunos para uma leitura orientada pelo desenvolvimento de habilidades de leitura e confronto de textos que expressam opiniões e argumentos contrários, a respeito de um mesmo tema. A atividade, então, relaciona o texto 2, pertencente ao gênero *Reportagem*, como o anterior, sugerindo uma leitura que tenha como quadro de referência o artigo lido e interpretado anteriormente. Outro objetivo apresentado é chamar a atenção, como o uso do negrito, para termos que nomeiam textos jornalísticos (artigo de jornal, reportagem, sumário, matéria, reportagem de capa), preparando para as questões de *Interpretação Oral* na página 22. Na seção também é apresentada a cópia reduzida da capa da revista e de uma das páginas do Sumário, remetendo os alunos ao portador original do texto, como já foi explicado na apresentação da cópia reduzida do artigo. No volume há a sugestão, ao professor, de levar os alunos a observar que a capa anuncia também, com pequenos textos, outras matérias: são as *chamadas*, na terminologia jornalística. Outra observação importante a se fazer é o fato de a capa ser atual (para a época de uso do material), ser atraente para o leitor, ser de grande interesse para o público a que se destina a revista; em que há um tema que estimula ou provoca o leitor, que induz o leitor a comprar a revista.

Em seguida, na página 18, chega-se à seção *Leitura silenciosa*, em que se apresenta, antes do texto a ser lido, a cópia reduzida das páginas iniciais da reportagem com o intuito de chamar a atenção dos alunos para as diferenças para sua apresentação gráfica em seu portador original, a revista, e sua reprodução no volume. Também há a sugestão ao professor de, após a leitura, verificar se há dúvidas de vocabulário ou compreensão. Além disso, a autora indica que o texto possibilita atividades interdisciplinares com Ciências.

Na atividade de *interpretação escrita*, nas páginas 20-22, com base na leitura do texto 2 (Reportagem) há a relação com o texto 1 (Artigo de opinião), como já foi explicado, tanto com o tema quanto com o conteúdo do texto, levando o aluno a perceber posições e argumentos diferentes nos dois textos. O objetivo é desenvolver uma estratégia fundamental de leitura: a habilidade de interpretar referências ao tempo em um texto que, publicado em momento passado, menciona um futuro que já pode ter se tornado presente para o leitor. Como uma das perguntas da atividade refere-se à ironia, há a sugestão para o professor relacionada ao fato de esse recurso, em textos, ter sido identificado e interpretado em volumes anteriores da coleção, o que possibilita aproveitar a oportunidade para retomá-lo. Outra sugestão é em relação à discussão das respostas à questão nº 8, sobre os argumentos de quatro cientistas, em que é fundamental para desenvolver nos alunos habilidades de argumentação

oral ou escrita, levando-os a diferenciar *afirmar* de *argumentar*, a identificar diferentes sentidos de argumento, levando-os, se possível, a ler e analisar o verbete em um dicionário (integral, já que os escolares são muito sucintos para este objetivo).

A seção de *Interpretação oral* tem o objetivo de identificar as características estruturais do gênero *reportagem*. É interessante que isso é construído pelo aluno, pois não há textos extensos relacionados à teoria, mas textos reais para que sejam observadas essas características. Há, ainda, a sugestão, para o professor, de trabalhar com um projeto pedagógico específico com o tema “gêneros/ tipos jornalísticos”, inclusive há indicação de livros para orientação.

Na *Reflexão sobre a língua*, relacionada ao texto 2, trabalha-se a regra de quando e como usar o artigo definido com base na mudança de sentido devido a sua presença ou a sua ausência. A atividade de *Produção de texto 2* possui a mesma estrutura da atividade da p. 13, em que o aluno deve registrar ideias e argumentos em relação à existência ou à inexistência da vida extraterrestre.

A leitura do texto 3 é baseada em uma Narrativa. Na *Preparação para a leitura* informa-se o fato de no fim do século XIX o livro *A guerra dos mundos* ter sido transformado em peça radiofônica e que o realismo da peça causou um pânico coletivo nos EUA, repercutindo em manchetes jornalísticas. A *Leitura silenciosa* é do relato publicado no jornal *Folha da Manhã*, de São Paulo, em 9 de julho de 1950: *A invasão dos marcianos*. Em seguida há a *Interpretação escrita*, p. 32, a qual trabalha o conteúdo relacionado à reação de Orson Welles, o roteirista de radioteatro que fez a transformação do livro em peça radiofônica, e à reação da população. Na *Reflexão sobre a língua*, p. 33, o objetivo foi identificar o uso do presente narrativo, ou presente histórico e seu efeito estilístico para que os alunos percebessem a vivacidade, a dinâmica, trazendo o passado para o presente, causando a impressão de que os fatos estão ocorrendo diante dos olhos do leitor. Na *Linguagem oral*, p. 36, há orientações para a realização de uma entrevista com a comunidade extraescolar, para desenvolver habilidades de interação em diálogo formal. O *grupo de discussão* serve para desenvolver habilidades de apresentar informações, ouvir, avaliar, argumentar. A *exposição à turma* é importante para desenvolver habilidade de expor oralmente, em situação formal.

Na atividade de *Produção de texto* da p. 38 o aluno deve mais uma vez fazer anotações, registrando ideias e argumentos presentes no relato para serem usados no texto que escreverá posteriormente.

O texto 4 traz uma *Entrevista* com um cientista. Há atividade de *Preparação para a leitura* na p. 40, *Leitura silenciosa*, dividida em duas partes. Na p. 41 há o trecho que introduz a entrevista. Em seguida, na *Interpretação oral*, há a discussão de sete questões relacionadas a essa primeira parte lida na p. 42, cujo objetivo é levar os alunos a identificar características de um texto introdutório em entrevista jornalística e analisar recursos de estilo jornalístico. A segunda parte é apresentada em *Leitura silenciosa*, em que se recupera a articulação entre o texto introdutório e a entrevista, com a repetição da parte final do texto. Na p. 46 há a *Interpretação escrita*, relacionada à segunda parte do texto lido. Nessa atividade as questões voltam-se às informações diretamente ligadas à pergunta tema da unidade e ao desenvolvimento.

A atividade de *Produção de texto*, p. 47, repete a instrução das atividades de escrita já apresentadas, solicitando ao aluno que retome as anotações, ampliando-as após a leitura da *entrevista*. Há a *Reflexão sobre a língua*, p. 48, que traz a *modalização* na linguagem científica, para mostrar como são apresentados conteúdos controversos ou ainda não esclarecidos de forma conclusiva.

Enfim, na atividade de *Produção de texto*, p. 49, o aluno tem a oportunidade de expor as diferentes respostas que são dadas à pergunta que dá título à unidade, apresentando a conclusão a que chegou com a produção de um texto dissertativo-argumentativo. As atividades anteriores foram suporte dessa atividade. Essas fizeram parte do processo de orientação com base nas leituras sobre o tema e registros de ideias e de argumentos. A *conclusão* apresentada deverá ser a respeito das diferentes e contraditórias respostas constatadas nos textos lidos. O objetivo dessa produção é a transformação das anotações em texto, que não finaliza o processo, pois será usado como colaborador na produção de um texto coletivo. Para isso, há, na p. 50, a apresentação das partes que devem estar contidas no texto: apresentação do tema; as diferentes posições diante da questão e a conclusão a que se chegou.

Ao lado de cada uma dessas partes, há orientações para que os alunos sigam ao materializar as anotações em texto. Aqui podemos observar a semelhança com o exemplo da coleção da década de 90, o qual também apresentou uma estrutura para que os alunos seguissem ao escrever o texto dissertativo-argumentativo. No entanto, neste volume há orientações detalhadas ao professor, quando a autora relembra que as habilidades de produção de texto dissertativo-argumentativo foram progressivamente desenvolvidas: de uma orientação bastante detalhada para a estruturação do texto, nas primeiras atividades, foi-se progressivamente tornando essa orientação menos minuciosa, com o objetivo de que o aluno,

internalizando os princípios de organização de texto dissertativo-argumentativo, fosse adquirindo autonomia na escrita. A autora salienta que, nesta atividade, especificamente, retoma-se uma proposta para a estruturação do texto relativamente minuciosa, com o objetivo não só de revisão, mas, sobretudo, de orientação do aluno para a produção de um texto sobre tema de natureza controvertida e a respeito do qual ele acumulou, ao longo da unidade, muitas e contraditórias informações. Além disso, prevê que os textos produzidos apresentarão estruturas e conteúdos bastante próximos, como resultado dessa orientação, e também por basearem-se em argumentos semelhantes, anotados ao longo das atividades da unidade; destacando que o objetivo principal terá sido atingido se os alunos demonstrarem habilidades de produzir texto dissertativo-argumentativo, usando anotações anteriormente feitas e estruturando adequadamente as ideias, com coerência e coesão.

Na p. 51 há atividades para que haja a socialização e avaliação dos textos entre os colegas, os interlocutores dos textos. Os alunos devem se reunir em grupo com colegas que chegaram à mesma conclusão e cada um deve ler seu texto para os outros. Em seguida, devem escolher um ou alguns textos para serem apresentados ao professor e à turma, considerando os critérios apresentados no quadro *Critérios para avaliação dos textos*. O grupo pode, também, optar por compor um novo texto, usando as melhores partes dos textos do grupo. Essa opção é destacada nas orientações ao professor, quando há a ênfase ao incentivo à produção coletiva. O professor é orientado também a ver, em *Sobre esta coleção*, na parte final do volume, o item “Características das atividades de Produção de texto”, em que há informações sobre as vantagens e os objetivos da produção de texto em grupo: “o texto construído em conjunto obriga os alunos a explicitar os processos de produção da escrita, a confrontar diferentes alternativas para a expressão linguística de pensamentos, ideias, sentimentos, a avaliar essas alternativas para selecionar as melhores ou as mais adequadas - é, por isso, um excelente procedimento para desenvolver as habilidades de expressão escrita.” (2002b, p. 19). Para a turma, cada grupo deve ler o texto ou os textos escolhidos ou o texto construído a partir dos textos do grupo. Feito isso, a turma e o professor devem comparar os textos, identificando cada um de acordo com os critérios do quadro apresentado.

A unidade não termina com a atividade de escrita do texto dissertativo-argumentativo, pois na página 52 há a seção *Preparação para a leitura* do texto 5, pertencente ao gênero *poema*. Segundo a informação para o professor, o objetivo da atividade é acrescentar, ao tratamento do tema na perspectiva da ciência (texto 1, 2 e 4) e do senso comum (texto 3), o tratamento poético. Há também a sugestão de dar mais informações sobre o poeta e, se possível, mostrar

o livro, motivando os alunos para sua leitura. Nesta seção, o aluno é levado a recordar uma fala do cientista entrevistado no texto anterior e informado que nesse momento o tema será explorado na perspectiva da poesia. Ele é informado, em seguida, que o poeta é Carlos Drummond de Andrade e que o poema é um dos incluídos na coletânea *A palavra mágica* (1997). Como feito na apresentação dos textos anteriores, há a ilustração da capa do livro. O aluno é convidado a observá-la e perceber a presença de duas fotos do poeta: quando criança e quando adulto. Há também um pequeno quadro com informações sobre o ano e local de nascimento de Drummond, sobre ter vivido no Rio, o ano de falecimento e sobre ter sido considerado um dos maiores poetas brasileiros, além de ter sido cronista e contista.

Na página seguinte, em *Leitura oral*, apresenta-se o poema, *O homem; as viagens*, que deverá ser lido pelo professor em voz alta. A autora informa ao professor que o objetivo dessa leitura é que o primeiro contato dos alunos com o poema seja por meio de uma leitura expressiva, para que sejam percebidos o ritmo, a cadência, fundamentais no texto poético. Informa, também, que, particularmente no caso desse poema, o plano sonoro contribui decisivamente para sua adequada compreensão, interpretação e apreciação. Além disso, há a informação de que na seção *Língua oral - Língua escrita* tomará como objeto de análise aspectos desse plano sonoro.

Em *Interpretação oral*, p. 54, há uma atividade com 11 questões. Ao professor, Magda Soares explica que os alunos podem enfrentar alguma dificuldade de compreensão do poema, o seu papel na orientação da interpretação, então, é fundamental, sendo por isso mais adequada a busca de respostas por meio de interação oral. Há também a sugestão de que a discussão das questões se baseie na leitura, pelos alunos, dos trechos do poema que fundamentam as respostas; para que não se perca a integridade do poema, as questões acompanham a sequência dos versos.

Em seguida, em *Língua oral - Língua escrita*, p. 58, há uma atividade com seis questões. Antes, introduz-se ao aluno sobre os **sons** também expressarem a mensagem do poeta, destacando-se o ritmo, a cadência e as rimas. Ele analisará, com orientação do professor, alguns recursos que Drummond empregou para que o som das palavras e frases some-se ao significado delas, construindo, assim, com significados e sons, a mensagem do poeta. Nas orientações ao professor, explica-se sobre a sensibilidade dos alunos para a poesia e que nesta seção enfatiza-se o papel, no poema, do ritmo, da melodia, do eco que resulta da repetição de palavras e sílabas. Ressalta-se que como a apreensão do plano sonoro do poema pode apresentar alguma dificuldade para os alunos, torna-se mais adequada a busca de respostas

por meio de interação oral entre professor e alunos. Esse contexto, evidencia, como afirmou Suassuna *et al* (2006, p. 230), citando Louzada (1997, p; 51):

a preocupação com a formação de um leitor, um sujeito que, imerso na leitura de textos, constrói um conhecimento sobre a língua e sobre a literatura. É essa valorização de um conhecimento construído, introjetado, um saber literário e linguístico obtido na vivência da leitura e da escrita de textos, que tem sido enfocada modernamente pela didática da língua e se refletindo na elaboração dos currículos contemporâneos.

A unidade se encerra com *sugestões de leitura*, p. 61, em que há uma lista de livros e de sites. Para cada um deles o professor é informado sobre sua importância em relação ao que foi estudado ao longo da unidade.

Com o estudo dessa unidade, foi possível observar que as atividades de leitura são baseadas em diferentes gêneros: artigo de jornal; reportagem; narrativa literária; entrevista e poema. No manual do professor, a autora afirma que o texto é visto como unidade básica de ensino, pois a interação pela linguagem materializa-se em textos, orais ou escritos (2002b, p. 7). Para nós isso corresponde ao que Antunes (2003, p. 45) afirma, pois

se faltam as ideias, se falta a informação, vão faltar as palavras. Daí que nossa providência maior deve ser encher a cabeça de ideias, ampliar nosso repertório de informações e sensações, alargar nossos horizontes de percepção das coisas. Aí as palavras virão, e a crescente competência para a escrita vai ficando por conta da prática de cada dia, do exercício de cada evento, com as regras próprias de cada tipo e de cada gênero de texto.

Foi possível observar também que estratégias de ensino de leitura e de escrita são conectadas, sendo a gramática vista como uma parte desse ensino. São atividades que possibilitam ao aluno construir sentidos, individual e coletivamente, lendo e escrevendo, ouvindo e dizendo, tornando-se parte da realidade, interagindo socialmente, por meio da linguagem.

Observar o trabalho de ensino de produção de texto proporcionado pelo volume de Magda Soares leva a questionar um equívoco presente em muitas escolas que querem que o aluno escreva um gênero - "clássico" - por semana. Ao fazerem isso desconsideram o importante e complexo processo pelo qual o aluno deve passar, um processo que demanda um tempo maior do que apenas uma ou duas aulas de cinquenta minutos. Por isso, na prática escolar a organização do volume dessa coleção pode não ser vista como positiva. Se o professor não entende a organização e objetivos do material didático, pode fazer um uso equivocado, interrompendo a utilização de estratégias de ensino concebidas para seguir um processo. O professor pode, dessa maneira, já partir para a primeira atividade de produção,

desconfigurando e fragmentando o ensino-aprendizagem de leitura, produção de texto e reflexão sobre a língua, não atribuindo sentido à atividade.

Considerando que o material é de 17 anos atrás, percebemos que a chegada da concepção interacionista da linguagem parece ainda não ter assumido seu lugar na sala de aula e na maioria dos materiais didáticos atuais. Ainda vemos um ensino de gramática apenas no nível da palavra e da frase, utilizando-se, muitas vezes, o texto como pretexto; a fragmentação do ensino entre Literatura, Gramática e Produção de textos. O aluno quase não é considerado como sujeito-autor/ leitor e a interação entre leitor/ texto/ leitor ainda é muito sutil, quase inexistente. Provavelmente esse é um dos motivos de resultados tão ruins, em relação à leitura e à escrita na educação brasileira, que continuam presentes e insistentes na sala de aula.

Embora o exemplo da coleção de 2002 seja significativo para caracterizar a concepção interacionista, é possível ver nele, ainda, uma certa escolarização da escrita. Na atividade de produção de um texto dissertativo-argumentativo, o aluno lê e compreende vários gêneros que circulam nos setores da sociedade, mas a proposta é de escrever um gênero que fica circunscrito ao espaço escolar. É um gênero que se escreve na escola e para a escola, ou para o vestibular. Nesse sentido, é possível apontar uma semelhança com o exemplo 2, da coleção de 1990, no que se refere ao gênero que o aluno deve escrever, com as orientações de planejamento do texto. Entretanto, enquanto o exemplo 2 apresenta uma estrutura composicional, o exemplo 3 ensina a escrever.

Outro ponto que é possível ressaltar é a falta do “leitor público” (MARCUSCHI e CAVALCANTI, 2005, p. 242), dialogando com a questão da escolarização da escrita. Como apontam as autoras, faltou:

[...] aquele leitor que não está interessado em aperfeiçoar o texto, em saber, por exemplo, se uma determinada propaganda, ou um artigo, ou uma reportagem preencha as características do gênero *propaganda*, ou *artigo*, ou *reportagem*, mas que, tendo em vista os efeitos de sentido provocados pelo texto, seu próprio interesse como usuário, entre outros fatores, irá comprar ou não o produto anunciado, concordar ou não com as posições defendidas, interessar-se ou não pelos fatos relatados. [...] O texto deixa de ser inserido em um circuito sócio-interacional efetivo. Dessa forma, o aluno continua tendo raras oportunidades de aprender a se dirigir a uma audiência situada fora do contexto escolar, a um público que não se restrinja ao professor e aos colegas.

E faltam ainda orientações quanto à releitura, revisão e reescrita na produção do texto, etapas inerentes ao processo de produção de textos escritos quando concebidos numa perspectiva social e cognitiva dessa atividade.

Em resumo, esta seção serviu para que os estudos acerca das concepções de linguagem/língua pudessem ser ilustrados com atividades de produção de texto, para entendermos como essas concepções estiveram e estão situadas na sala de aula, tendo o Livro Didático como objeto orientador do trabalho, percebendo as mudanças ocorridas e as concepções presentes em cada um. Dessa maneira, podemos afirmar que a concepção interacionista da linguagem é mais interessante para o ensino-aprendizagem, sobretudo de produção de textos escritos, na sala de aula, designando-a como base para a análise da coleção tomada como suporte do objeto de pesquisa deste trabalho.

Na próxima seção, apresentamos o conceito de produção de texto que orienta este trabalho, de modo a evidenciar que a aprendizagem da escrita é parte de um processo no qual estão envolvidas ações cognitivas e ações sociais do escritor.

## **1.2 O processo de produção escrita - ações cognitivas e sociais do autor**

Esta pesquisa busca destacar o processo de produção de texto, considerando a diversidade textual e a escolha dos gêneros como unidade de trabalho para o ensino-aprendizagem dessa atividade, conforme Dolz *et al* (2010, p. 10). A concepção que nos interessa, como já afirmamos, implicada na atividade de escrever, é a concepção interacionista da linguagem, uma vez que escrever é uma prática que faz parte da interação verbal presente na sociedade. É um processo cognitivo complexo, condicionado a determinadas noções que o caracterizam. Esse processo e essas noções deveriam orientar o ensino de produção de texto na escola, nas aulas de língua, o que poderia contribuir para o ensino-aprendizagem de uma comunicação nos diversos setores da sociedade, não apenas escolar. Nesse contexto, apresentamos, neste capítulo, como entendemos o processo de escrever textos e como acreditamos que ele deveria ser abordado na sala de aula, com base em autores específicos, visando à desconstrução de “mitos” em relação à atividade de produzir textos, além de defender uma visão crítica e didática sobre essa atividade.

De acordo com Volóchinov [Círculo de Bakhtin], em *Marxismo e filosofia da linguagem*, a linguagem e, conseqüentemente, os textos só fazem sentido porque o outro existe, porque quando escrevemos, escrevemos para alguém, porque interagimos na sociedade. Além disso, escrevemos a partir do outro, seja pela fala seja pela escrita. Essa relação, essa interação podem ser explicadas pelas palavras desse autor sobre a compreensão de um signo, que ocorre

[...] na relação deste com outros signos já conhecidos; em outras palavras, a compreensão responde ao signo e o faz também com signos. Essa cadeia da criação e da compreensão ideológica, que vai de um signo a outro e depois para um novo



signo, é única e ininterrupta: sempre passamos de um elo sógnico, e portanto material, a outro elo também sógnico. Essa cadeia nunca se rompe nem assume uma existência interna imaterial e não encarnada no signo.

Essa cadeia ideológica se estende entre as consciências individuais, unindo-as, pois o signo surge apenas no processo de interação *entre* consciências individuais. E a própria consciência individual está repleta de signos. Uma consciência só passa a existir como tal na medida em que é preenchida pelo conteúdo ideológico, isto é, pelos signos, portanto apenas no processo de interação social. (2017, p. 95) [Grifos do autor]

A escola, como lugar social, tem a interação entre os seus sujeitos como realidade indissociável. No entanto, paradoxalmente, o ensino-aprendizagem da produção de texto é muito falho nas tentativas de ajustar-se às condições dessa interação. Isso traduz-se, por exemplo, quando essa prática ganha um caráter imediato nas disciplinas, não permitindo a construção do pensamento com ênfase no aluno-autor, a partir do que ele compreende, das reflexões que faz com as leituras que realiza, uma vez que na escola parece que a ideia é apenas treinar a escrita, mas uma escrita sem função, unicamente como produto de uma tarefa escolar. De acordo com Antunes (2005, p. 27),

a essa escrita falseada falta um processo de retorno, pois falta, igualmente, um leitor à vista ou mesmo simulado. Nem mesmo o professor que vai ler os textos dos alunos costuma assumir esse papel de leitor, atropelado que é pelo outro papel de corretor [...] À escassez de oportunidades de uma escrita socialmente significativa se soma o agravante de uma escrita que é mero treinamento, para nada e para ninguém.

Podemos dizer, a partir desse contexto, que o ambiente social e os sujeitos são, então, desconsiderados. Essa desconsideração também pode ser percebida em alguns materiais didáticos quando esses apresentam propostas de produção limitadas, que não informam sobre quem são os leitores dos textos a serem produzidos, não indicam objetivos bem definidos para a escrita, limitam a circulação dos textos à esfera escolar. Portanto, as propostas são limitadas por não mostrarem ao aluno as situações concretas de produção. A interação entre leitor e autor, que é indispensável, deveria ser valorizada nos materiais didáticos para que na escola a interação seja, de fato, garantida.

Isso equivale a dizer que a realidade deve ser considerada para que estudar a língua, produzindo textos, faça sentido para o aluno, ou seja, as atividades devem ser representativas, dando voz a esse aluno para que ele possa assumir-se como produtor de textos que funcionam, comunicando, dizendo, não sendo esses textos, portanto, meramente produtos de tarefas escolares. Nesse sentido, defendemos que a produção de textos na escola deve ir além de somente produzir e reproduzir apenas palavras e frases soltas, pois no dia a dia, em nenhuma situação de interação verbal comunicamo-nos assim.

Ensinar e aprender a produzir textos na escola deveria ser uma prática pautada na ideia de que nós, humanos, temos a capacidade de comunicarmo-nos uns com os outros, nas mais diversas situações. Essa comunicação só acontece por meio de textos. É por meio de textos escritos que interagimos uns com os outros a distância no tempo e no espaço. Isto é, o registro escrito permite que pessoas de uma geração se comuniquem com outras pessoas, que se encontram fisicamente distantes, que se comunicam com outras também.

Há textos complexos e simples e essa distinção pode ser vista em relação às situações de produção. Bakhtin (2016 [1978], p. 15) faz essa distinção em termos de textos secundários e primários e explica essa diferença:

[...] não se trata de uma diferença funcional. Os gêneros discursivos secundários (complexos - romances, dramas, pesquisas científicas de toda espécie, os grandes gêneros publicísticos, etc.) surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito) - ficcional, científico, sociopolítico, etc. No processo de sua formação eles incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples), que se formaram nas condições da comunicação discursiva imediata. Esses gêneros primários, ao integrarem os complexos, nestes se transformam e adquirem um caráter especial: perdem o vínculo imediato com a realidade concreta e os enunciados reais alheios: por exemplo, a réplica do diálogo cotidiano ou da carta no romance, ao manterem a sua forma e o significado cotidiano apenas no plano do conteúdo romanesco, integram a realidade concreta apenas através do conjunto do romance, ou seja, como acontecimento artístico-literário e não da vida cotidiana. Em seu conjunto, o romance é um enunciado, assim como a réplica do diálogo cotidiano ou uma carta privada (ele tem a mesma natureza dessas duas), mas difere deles por ser um enunciado secundário (complexo).

Os textos mais simples fazem parte do nosso dia a dia, sendo o nosso contato com eles mais direto, sem que sejam necessárias aulas diversas para que os conheçamos e os aprendamos. Entretanto, o mesmo não se passa com os textos considerados complexos, pois esse contato não ocorre de maneira imediata, no ambiente familiar, cotidiano, mas sim em situações complexas, bem desenvolvidas. A necessidade passa a ser, então, a de aprender a reconhecê-los, a compreendê-los e a produzi-los quando nos deparamos com essas situações, pois “complexo” e “bem desenvolvido” não é sinônimo de “impossibilidade”, ou de “dom natural”. O que falta é sistematizar as práticas escolares para o ensino-aprendizagem da escrita textual.

O papel da escola é proporcionar condições satisfatórias para o sucesso da produção, por meio de estratégias de ensino, em um processo que requer conhecimento, dedicação, prática, transformação, recursividade, interação. Portanto, os textos são objetos de ensino-aprendizagem nas aulas de Língua Portuguesa e são objetos importantes das outras áreas também, pois ultrapassam as fronteiras entre as disciplinas. “[...] as práticas de produção escrita atuam como alavancas para as múltiplas atividades escolares, sendo referências de

base para a integração dos diversos componentes da escrita e para o estabelecimento dos objetivos essenciais e do currículo.” [...] (DOLZ *et al.* 2010, p. 14). Por desenvolver um papel central na aprendizagem, todas as disciplinas precisam da produção escrita, pois cada uma delas implica uma relação específica com tal prática. (*Idem.* p. 16)

Antes de darmos prosseguimento às questões acerca do processo de produção textual, fazemos uma breve observação ao que estamos considerando por “gênero”, pois há diferentes vertentes, denominadas por Roxane Rojo (2005, p. 185) “teoria de gêneros do discurso ou discursivos e teoria de gêneros de texto ou textuais”. Essas vertentes ora tentam aproximar-se dos estudos bakhtinianos ora tentam distanciar-se. Queremos frisar que estamos conscientes dessas diferenças e que mesmo nos apoiando em autores voltados para a “teoria de gêneros de texto ou textuais”, como Schneuwly; Dolz (2004); Bronckart (1999) e Dolz *et al.* (2010), consideramos os estudos do Círculo como fundantes, principalmente em relação ao interacionismo/ dialogismo/ significação. Por coerência com os autores que subsidiam este trabalho diretamente, adotamos preferencialmente expressão “gênero textual”, no entanto, concordamos com o pensamento de Possenti (2002, p.109):

[...] um texto do qual se diga que é bom não o pode ser avaliado apenas com base em categorias da textualidade tal como as teorias de texto tratam desta questão [...]. Penso que um texto bom só pode ser avaliado em termos discursivos. Isto quer dizer que a questão da qualidade do texto passa necessariamente pela questão da subjetividade e de sua inserção num quadro histórico - ou seja, num discurso - que lhe dê sentido.

Enfatizamos, também, que o ensino-aprendizagem de produção de texto na escola deve ser orientado não por meio de modelos prontos em que o aluno deve apenas preencher formas a partir do conhecimento temático. São necessárias, efetivamente, estratégias de escrita e percepção de que o processo é recursivo e que a aprendizagem é sempre transformada à medida que lemos e escrevemos mais, de maneira consciente.

Na presente pesquisa, nos baseamos nas “operações referentes à produção textual” apresentadas por Dolz *et al.* (2010, p. 25), dialogando com outros autores, para guiar nossa discussão sobre esse processo. Ressaltamos, porém, que a ordem apresentada deve-se a questões didáticas, pois elas são complementares e intercambiáveis, em conformidade com Antunes (2003, p. 54), pois “cada etapa cumpre [...] uma função específica e a condição final do texto vai depender de como se respeitou cada uma dessas funções”.

Antes de tratarmos dessas etapas, queremos destacar, também, que pensar a atividade de escrever como uma prática processual é considerar que as capacidades cognitivas estão diretamente relacionadas às dimensões psicológicas, afetivas e sociais. Observar isso é

importante para perceber, por exemplo, que escrever não se inicia com o gesto mecânico de pressionar o lápis no papel e traçar as palavras, mas sim com as atividades mentais e com os conhecimentos prévios que acionam as situações de produção para só depois materializar-se em forma de texto escrito.

Para Dolz *et al* (2010, p. 20),

Do ponto de vista psicológico, o sujeito escritor mobiliza o pensamento, os afetos e implica seu corpo no gesto gráfico. [...] Selecionar as informações, hierarquizá-las, indicar as relações a serem estabelecidas entre elas e inferir elementos não explícitos são capacidades cognitivas que a atividade de escrita exige. Nesses processos, pode acontecer de as representações e os conhecimentos do aluno entrarem em conflito com os saberes relacionados ao tema a ser desenvolvido, aos saberes exigidos e instituídos pela escola. [...] Um aluno pode ter atitudes variáveis em relação à escrita e sua motivação pode determinar seu engajamento com ela. Um certo número de bloqueios dos aprendizes relaciona-se à imagem de si que é transmitida pela escrita. Se ela pode tornar-se um modo de expressão de si e de liberação do eu, os aspectos motivacionais são, às vezes, uma fonte de embaraço para os escritores iniciantes e pouco experientes.

Inteirar-se disso torna válida a defesa de que escrever textos não pode ser uma atividade imediata, feita às pressas, pela improvisação, iniciada e concluída em uma ou duas aulas de cinquenta minutos, pois esse tempo é insuficiente para a realização de uma tarefa complexa e subjetiva, em que o aspecto psicológico interfere diretamente no sucesso ou insucesso de tal prática.

As “operações centrais” na produção textual, para Dolz *et al* (2010, p. 24), são referências para a situação de comunicação que orienta o processo de produção de um gênero textual de referência, no ensino, o que é equivalente às propostas de escritas apresentadas aos alunos pelo professor/ material didático.

A primeira das operações é a *contextualização*. Quando somos solicitados a escrever um texto, ou “nos solicitamos” a nós mesmos a escrever - repare-se que isso se passa antes da materialização mecânica de escrever, mas ao mesmo tempo é o início da compreensão ativa responsiva à proposta - sabemos, mesmo que de modo não tão claro, que é preciso escrever dentro de um contexto, ou seja, é imprescindível fazer as adaptações de acordo com o que se quer ao escrever o que se vai escrever (o objetivo), para quem se vai escrever (o interlocutor), onde esse texto será publicado (circulação) e adotando qual papel se vai escrever (as vozes assumidas). No entanto, para tal consciência, é necessário interpretar de maneira coerente e pertinente para chegar-se ao conhecimento desses elementos para poder fazer essas adaptações. Sendo assim, o produtor do texto deve traçar um fio condutor, costurando e dando unidade de sentido ao texto. Essa unidade, porém, não é absoluta, nem única, não é “a

verdade”, uma vez que, em conformidade com Antunes (2005, p. 177), “a coerência depende de cada situação, dos sujeitos envolvidos e de suas intenções comunicativas, como tudo o mais em relação à língua [...]”.

Também sobre o contexto, Koch e Elias (2017, p. 76) vão dizer que atuar com base nele e em seus elementos constitutivos, acontece,

em uma situação de interação, quando levamos em conta os interlocutores, os conhecimentos considerados como partilhados, o propósito da comunicação, o lugar e o tempo em que nos encontramos, os papéis socialmente assumidos e os aspectos histórico-culturais.

Elas também afirmam que

- os componentes do contexto intervêm na comunicação sob a forma de saberes ou modelos cognitivos (frames, esquemas);
- o contexto não apenas condiciona o discurso como o transforma;
- o contexto é construído e reconstruído no decorrer da atividade discursiva;
- o contexto é um conjunto de suposições que, no caso da escrita, são levantadas pelo sujeito-produtor, levando-se em conta pressuposições sobre os leitores e seus conhecimentos. (2017, p. 83)

Além disso, o contexto “possibilita avaliar o que é adequado ou não adequado do ponto de vista dos modelos interacionais construídos culturalmente” (2017, p. 85).

Com base nesses conhecimentos para analisar a atividade de escrever como parte da disciplina de Língua Portuguesa no ensino regular, é possível constatar que muitas vezes o processo de produção de texto é obstruído já na primeira operação, já que muitas dessas práticas são “um exercício mecânico de escrever qualquer coisa, de qualquer jeito, que, afinal, não se sabe bem que fim vai ter.” (ANTUNES, 2005, p. 29), isto é, ignorando totalmente a contextualização como parte do processo. Levar em consideração que não escrevemos da mesma maneira diferentes gêneros textuais, por exemplo uma reportagem e uma carta; que também não escrevemos da mesma maneira quando mudamos de interlocutor, a voz percebida ao escrever para a mãe é diferente daquela voz percebida ao escrever para o dono da empresa para a qual se trabalha, por exemplo, mesmo sendo papéis assumidos por um mesmo indivíduo: filho e empregado; é essencial para compreender essa operação.

A segunda operação que trazemos se baseia na *elaboração e tratamento dos conteúdos temáticos*, em que o autor, após diversas leituras acerca do conteúdo temático, com pontos de vistas diferentes, seleciona aquelas que lhe parecem interessantes, tendo em vista sempre os seus objetivos, o seu papel como autor, o seu leitor e o gênero cujo texto vai se materializar. Entretanto, a progressão temática acontece não apenas com a seleção das informações, mas

também pelo desenvolvimento e hierarquização feitas pelo autor, que vai construir uma unidade coerente e pertinente, visando ao equilíbrio entre as informações inferíveis pelo leitor e o aporte de novas informações. Koch e Elias, apoiando-se em Nystrand & Wiemelt, 1991 e Marcuschi, 1994, afirmam a necessidade de equilíbrio entre as informações dadas e as informações novas. As autoras orientam: “visto que é impossível haver textos totalmente explícitos, o escritor competente deve ter a habilidade de realizar adequadamente o “balanceamento” daquilo que não pode deixar de ser dito e do que pode (ou deve) permanecer implícito, por ser recuperável via inferenciação” (2017, p. 208).

Essa progressão temática será possível a partir da coerência, que é, segundo Marcuschi, (2008, p. 121), “[...] uma relação de sentido que se manifesta entre os enunciados, em geral de maneira global e não localizada. Na verdade, a coerência providencia a continuidade de sentido no texto e a ligação dos próprios tópicos discursivos.” (*Idem.* p. 121). Essa relação de sentido estabelece-se de várias maneiras, como na relação entre causa e efeito, por exemplo. “[...] Entidade cognitiva[...], [a coerência] é um trabalho do leitor sobre as possibilidades interpretativas do texto”. (p. 122)

Embora Marcuschi coloque em foco (claramente se apoiando em Bakhtin), neste texto, o processo de *leitura*, é possível fazer uma analogia com o processo de produção *escrita*:

O sujeito é histórico e social, acha-se inserido em contextos mais amplos que ele próprio e não tem domínio pleno do autor e do texto. O sujeito-leitor está submetido a uma série de condicionamentos e não tem consciência de todos eles. Assim, a coerência é também fruto de domínios discursivos dos quais procede o texto em questão. Seria equivocado analisar apenas o texto em si mesmo e na sua imanência para tratar a coerência. (2008, p. 122)

É um equívoco porque “a coerência não é uma realização local, mas global, embora possa ter, em muitos casos, um desenvolvimento local. Nisso ela se distingue de forma clara da coesão textual. (*Idem.* p. 123). Integrando essa afirmação, o autor vai dizer também que “a coerência pode ser vista tanto na sua relação microestrutural imediata (na sequência global) como na relação macroestrutural ou ampla (nos processos sociointerativos). (*Ibidem.* p. 126)

De maneira semelhante, Antunes (2005, p. 176) diz que

a coerência não é [...] uma propriedade estritamente linguística nem se prende, apenas, às determinações meramente gramaticais da língua. Ela supõe tais determinações linguísticas; mas as ultrapassa. E, então, o limite é a funcionalidade do que é dito, os efeitos pretendidos, em função dos quais escolhemos esse ou aquele jeito de dizer as coisas.

Apesar de afirmar que a coerência é linguística, a autora destaca que essa relação é, “também, contextual, extralinguística, pragmática, enfim, no sentido de que depende também de outros fatores que não aqueles puramente internos à língua.” (*idem*) Antunes relembra, posteriormente, que é “possível supor que as relações entre a coesão e a coerência são bastante estreitas e interdependentes”.

Relacionando a coerência ao ensino, Koch e Elias (2017, p. 211) também argumentam nesse mesmo viés, em relação a onde a coerência se encontra e concluem que essa se realiza “com base em um conjunto de fatores de ordem linguística, cognitiva, pragmática, cultural e interacional”.

Podemos reafirmar, nesse sentido, que essas duas operações, *contextualização* e *elaboração e tratamento dos conteúdos temáticos*, são intercambiáveis, podendo até parecer que falar de uma é falar o mesmo que se falou da outra. Reafirmamos, também, que o processo é recursivo e que apenas por questões didáticas descrevemos as operações separadamente.

Acreditamos, com isso, que na sala de aula, a situação de produção, no que diz respeito a essas duas operações, o que se diz, como se diz, para quem se diz, por que se diz, onde se diz e quem diz, traçando um fio condutor, deve ser considerada em sua totalidade, não privilegiando apenas a forma ou o conteúdo temático, pois assim o ensino-aprendizagem dos textos não fará sentido, não será coerente, pois “uma forma linguística não será compreendida como tal enquanto ela for apenas um sinal para aquele que a compreende” (VOLÓCHINOV [Círculo de Bakhtin], [1929] 2017, 179).

No que se refere à seleção de informações para adaptar ao gênero e à situação, podemos apontar uma característica que a maioria dos materiais didáticos apresenta: expor apenas trechos dos textos, desconsiderando as situações de produção, isto é, desconsiderando essa concepção de linguagem, rompendo, assim, o processo dialógico entre o leitor (aluno) e o texto. Isso significa dizer que a escola dificulta a atividade responsiva do aluno diante do texto. Para transformar essa realidade, acreditamos que professores e autores de Livros Didáticos deveriam considerar que

As formas de um enunciado inteiro podem ser sentidas e compreendidas apenas em comparação com outros enunciados inteiros na unidade de uma esfera ideológica. Assim, as formas do enunciado literário - uma obra - podem ser compreendidas apenas dentro da unidade da vida literária, numa ligação inseparável com outras formas também literárias. Ao relacionar uma obra à unidade da língua como sistema, ao analisá-la como um documento linguístico, perdemos a abordagem das suas formas, compreendidas enquanto formas de um todo literário. É impossível resolver, no terreno do objetivismo abstrato, a enorme ruptura existente entre relacionar uma

obra ao sistema da língua e relacioná-la à unidade concreta da vida literária. (VOLÓCHINOV [Círculo de Bakhtin], [1929] 2017, 194).

Essas ideias podem justificar também nossa discordância quanto à fragmentação que a escola e os autores de materiais didáticos fazem entre os estudos da gramática, da produção de texto e da literatura. Separam-se estudos que estão indiscutivelmente relacionados e além de separá-los apresentam-nos como não pertencentes à realidade dos alunos, seja quando estuda-se a língua apenas como forma, seja apresentando trechos dos textos literários apenas como representação das escolas literárias, seja ensinando apenas as formas composicionais de gêneros textuais, desconsiderando as situações de produção. Sobre essa fragmentação, Suassuna *et al* (2006, p. 228) cita Bridi (1998, p. 122) que diz:

[...] os estudos de língua que negligenciam o texto e suas implicações constitutivas [...] estão, hoje, na contramão da História. Entretanto, na prática das salas de aula e dos livros didáticos em geral, o que ainda se vê é que perdura a separação constante e persistente entre Língua e Literatura [...] O divórcio entre língua e literatura, além de, por si só, corresponder a uma aberração, por inconsequente em relação à natureza delas mesmas, é, no mínimo, um desserviço a todos, pois a língua é sempre reinventada na literatura, que, ao mesmo tempo, a estabelece para o futuro.

Outrossim, a atividade responsiva, que deve dar-se a partir da compreensão dos enunciados em sua totalidade, acontece porque “qualquer enunciado real, em um grau maior ou menor e de um modo ou de outro, concorda com algo ou nega algo. Os contextos não se encontram lado a lado, como se não percebessem um ao outro, mas estão em estado de interação e embate tenso e ininterrupto” (VOLÓCHINOV [Círculo de Bakhtin], [1929] 2017, 197). Ou seja, ler e compreender um texto sobre determinado assunto é na verdade uma leitura de *quem* produziu, *onde*, *quando*, *como*, *porquê* produziu, interagindo o tempo todo, concordando, discordando, aceitando, negando, refutando, criticando. Portanto, a diversidade entre os sujeitos deve ser considerada, os sujeitos devem ser considerados como únicos, pertencentes a contextos sociais diversos, que agem como sujeitos sociais, em um ambiente de base comunicacional.

A terceira operação, *planificação: organizar o texto em partes*, parece ser um desdobramento da segunda operação, pois corresponde a como o que se diz foi dito, ou melhor, corresponde à apresentação e à organização hierárquica dos conteúdos temáticos, já mais próximo da materialização mecânica do texto no papel (ou no editor de texto).

Schneuwly e Dolz *et al* (2004, p. 88) ao tratar dos módulos pertencentes às sequências didáticas, mais precisamente aos problemas de níveis diferentes, também abordam essa operação e orientam que “o aluno deve estruturar seu texto de acordo com um plano que



depende da finalidade que se deseja atingir ou do destinatário visado; cada gênero é caracterizado por uma estrutura mais ou menos convencional” (ou relativamente estável, nos dizeres do Círculo).

Nesse sentido, esses estudos nos levam a compreender também o caráter interdiscursivo da linguagem em que

[...] o ato discursivo, ou mais precisamente o seu produto - o enunciado - de modo algum pode ser reconhecido como um fenômeno individual no sentido exato dessa palavra, e tampouco pode ser explicado a partir das condições psicoindividuais e psíquicas ou psicofisiológicas do indivíduo falante. *O enunciado é de natureza social.* (VOLÓCHINOV [Círculo de Bakhtin], [1929] 2017, 200). [Grifos do autor]

Ou seja, em um enunciado estão presentes as ideologias que por sua vez estão presentes nas esferas sociais, compartilhadas pelos falantes/ouvintes/autores/leitores.

Compreender a noção de enunciado, a partir desses estudos, é principalmente compreender o interacionismo e dialogismo da linguagem, reafirmando que quando falamos/escrevemos, na verdade, falamos/escrevemos para o outro, existimos/somos porque o outro existe/. Ou seja:

Efetivamente, o enunciado se forma entre dois indivíduos socialmente organizados, e, na ausência de um interlocutor real, ele é ocupado, por assim dizer, pela imagem do representante médio daquele grupo social ao qual o falante pertence. *A palavra é orientada para o interlocutor*, ou seja, é orientada para *quem* é esse interlocutor: se ele é integrante ou não do mesmo grupo social, se ele se encontra em uma posição superior ou inferior em relação ao interlocutor (em termos hierárquicos), se ele tem ou não laços sociais mais estreitos com o falante (pai, irmão, marido, etc.). Não pode haver um interlocutor abstrato, por assim dizer, isolado; pois com ele não teríamos uma língua comum nem no sentido literal, tampouco no figurado. Mesmo quando pretendemos viver e expressar *urbi et orbi*, é claro que, na verdade, vemos tanto a cidade quanto o mundo pelo prisma do ambiente social concreto circundante. Na maioria dos casos, pressupomos um certo *horizonte social* típico e estável para o qual se orienta a criação ideológica do grupo social e da época a que pertencemos; isto é, para um contemporâneo da nossa literatura, da nossa ciência, da nossa moral, das nossas leis. (VOLÓCHINOV [Círculo de Bakhtin], [1929] 2017, p. 204). [Grifos do autor]

Considerando o contexto escolar, podemos perceber que quando os textos, os estudos em geral (não só os que pertencem à disciplina de Língua Portuguesa), encontram-se apenas nesse ambiente, sem função alguma, apenas como cumprimento do cronograma, para distribuição de pontos, estamos considerando, então, um interlocutor abstrato, isolado, ou seja, inexistente. Estamos desconsiderando que a escola é uma esfera social que interage com outras esferas sociais, das quais fazem parte os vários sujeitos, além de haver várias funções, que vão além de apenas ensino-aprendizagem de conteúdos formais abstratos.

A organização das partes é uma ação posterior à escolha do gênero textual, feita pela situação de comunicação. Consciente de que nesse momento o fio condutor será traçado também de

acordo com essa escolha, o sujeito-autor deve saber qual esquema de sequenciação é permitido, pois os diferentes gêneros “[...] não começam do mesmo jeito, não se desenvolvem e se fecham sob o mesmo modelo. Há esquemas típicos para cada um desses gêneros; uns mais flexíveis, outros mais rígidos” (ANTUNES, 2005, p. 34). Isso nos permite destacar a comum diferenciação entre gêneros e tipos textuais. De forma geral, para os autores nos quais nos apoiamos, como Volóchinov [círculo de Bakhtin] (2017), Schneuwly; Dolz (2004) Bronckart (1999), os textos presentes em nossa sociedade são diversos, com diversas funções, mas possuem certa regularidade em sua forma, uma regularidade relativamente estável. De modo bem sintético, é possível dizer que a noção de gêneros está relacionada aos objetos empíricos que circulam nas situações sociais: um artigo, uma reportagem, um conto. Tipos são construtos teóricos que se relacionam aos modos de organização dos textos: narrativo, descritivo argumentativo, injuntivo, dialogal.

Bronckart (1999) analisa o tipo de discurso também devido a essa regularidade relativamente estável, mas esse contido em um gênero textual, do qual podem fazer parte mais de um tipo de discurso. O tipo de discurso é percebido pela maneira com que o enunciado é apresentado, como o narrar em um conto de fadas, ou o descrever no mesmo conto. A história infantil *Chapeuzinho Vermelho* que conhecemos faz parte do gênero conto e para afirmar isso nos baseamos, por exemplo, na característica, que geralmente esse gênero apresenta, de narrar os acontecimentos, sendo o uso do pretérito perfeito muito comum; e de descrever os personagens e os ambientes, com o uso dos verbos de ligação e de palavras funcionando como substantivos e adjetivos. Para Bronckart, os tipos de discurso são

*formas linguísticas* que são identificáveis nos textos e que traduzem a criação de **mundos discursivos** específicos, sendo esses tipos articulados entre si por mecanismos de textualização e por mecanismos **enunciativos** que conferem ao todo textual sua coerência sequencial que é o **intertexto**. (p. 149) [Grifos do autor]

Antunes (2003, p. 55) compara o planejamento à planta do edifício que se vai construir: “Na escolha dos critérios de ordenação das ideias, é relevante prever como a informação vai ser distribuída ao longo do texto, isto é, por onde se vai começar, que sequência se vai adotar, como se vão dividir os tópicos em subtópicos e em que ordem eles vão aparecer”.

A autora também apresenta um esquema “para facilitar a compreensão das distintas etapas da produção escrita de um texto”. Sobre a “etapa” do planejamento, ela afirma que esse momento é para o sujeito ampliar seu repertório; delimitar o tema e escolher o ponto de vista a ser tratado; eleger o objetivo, a finalidade com que vai escrever; escolher os critérios de ordenação das ideias, das informações; prever as condições dos possíveis leitores; considerar

a situação em que o contexto vai circular; decidir quanto às estratégias textuais que podem deixar o texto adequado à situação; estar seguro quanto ao que pretende dizer a seu parceiro; enfim, estar seguro enquanto ao núcleo de suas ideias e de suas intenções. (*Idem*, p. 57)

Podemos dizer que planejar é, dessa maneira, tomar decisões quanto à contextualização, para garantir a progressão temática e proporcionar unidade, coerência ao texto.

A etapa seguinte é a *Textualização*, correspondente ao registro do que foi contextualizado e planejado, quando os recursos da língua serão utilizados. Para a garantia do alcance dos objetivos, o emprego adequado das unidades linguísticas é fundamental. Em um quadro para análise das produções escritas, Dolz *et al* (2010, p. 49) apresentam os itens que fazem parte da textualização: “conexão/ segmentação: organizadores textuais e sinais de pontuação”; “posicionamentos enunciativos (dêiticos pessoais, modalizações)”; “coesão nominal (retomadas anafóricas)”; “coesão verbal (emprego dos tempos verbais)” e “fórmulas expressivas de acordo com o gênero”.

Bronckart, em *Atividade de linguagem, textos e discursos* (1999, p. 22), apresenta como mecanismo de textualização a *conexão*, que contribui “para marcar as articulações da progressão temática. São organizados por articuladores textuais, que podem ser aplicados ao plano geral do texto, às transições entre tipos de discurso e entre fases de uma sequência, ou ainda às articulações mais locais entre frases sintáticas”.

Muitas vezes esses itens são todos classificados como *coesão*. O problema dessa generalização está, como apontado por Antunes (2005, p. 43), na falta de clareza “do que seja exatamente essa coesão e de como ela é conseguida”. Fala-se

de coesão como uma coisa abstrata e vaga, uma espécie de zona indefinida que tudo abarca, que comporta tudo o que não consegue explicar bem o que é. Tudo o que a gente não consegue explicar bem é, genericamente, apontado como uma questão de coesão ou de coerência.

A textualização é quando escrevemos, quando registramos nossas ideias de uma maneira que faça sentido, no plano micro e macroestrutural. Logo, é preciso conhecer bem os mecanismos linguísticos, sintáticos e semânticos, para usá-los de maneira a garantir as significações pretendidas. Um escritor proficiente sabe que esses mecanismos são diversos e que relacionar as partes do texto é uma atividade situacional, já que não existem maneiras fixas e que a continuação, portanto, não se faz apenas na superfície. Fica claro, assim, que é difícil separar coesão e coerência. Nas palavras de Antunes (*Idem*, p. 177),

A coesão é uma decorrência da própria *continuidade* exigida pelo texto, a qual, por sua vez, é exigência da *unidade* que dá *coerência* ao texto. [...] O máximo que se pode dizer é que a coesão está em função da coerência, no sentido de que as palavras, os períodos, os parágrafos, tudo, qualquer segmento se interliga no texto para que ele faça sentido, para que ele se torne interpretável.

É comum que a textualização seja também abordada quanto aos critérios de textualidade (principalmente nos “manuais milagrosos de redação”) definidos por Beaugrande/ Dressler<sup>4</sup> (1981, citado por MARCUSCHI, 2008), a saber: coesão, coerência, aceitabilidade, informatividade, situacionalidade, intertextualidade, intencionalidade. Entretanto, de acordo com Marcuschi (2008, p.93),

esses critérios devem ser tomados com algumas ressalvas. Primeiro, porque não se podem dividir os aspectos da textualidade de forma tão estanque e categórica. [...] Segundo, porque [...] não se deve concentrar a visão de texto na primazia do código nem na primazia da forma. Terceiro, porque não se pode ver nesses critérios algo assim como princípios de boa formação textual [...]

Retomando, novamente, o que temos falado ao longo desta pesquisa, para que a atividade de escrever faça sentido, o sujeito-autor deve estar consciente sobre a situação de produção. Entretanto, ele precisa ter também os conhecimentos sobre as regularidades do gênero para fazer as adaptações necessárias. Para isso, é preciso estar em constante contato com os gêneros textuais circulantes, para desconstruí-los e depois reconstruí-los, percebendo as regularidades, mas também as particularidades. O que queremos dizer é que para escrever um texto, para haver a possibilidade de se colocar no papel aquilo que se pretende é preciso conhecer os diversos gêneros textuais, para, primeiro, selecionar o gênero textual mais adequado para fazer as adaptações da situação de produção.

Além disso, no momento da textualização, para o sujeito-autor decidir que a *carta* é o gênero textual mais adequado, por exemplo, para uma determinada situação, ele deve ter tido contato com esse gênero em pelo menos algumas situações, deve ter em mente o que é esse gênero, deve saber reconhecer as regularidades e perceber quais “desvios” lhe é permitido fazer. Junto a esse contato, nesse processo de reconhecimento, fazem parte também as estratégias, as construções linguísticas que se faz para a elaboração do texto. Sendo assim, reafirmamos que, de acordo com o estudo que apresentamos sobre a concepção interacionista da linguagem na seção anterior, ao analisar o livro didático escrito por Magda Soares, leitura e escrita são indissociáveis. Tal qual o ensino-aprendizagem da produção de texto, o ensino de leitura e compreensão devem ser sistemáticos e constantes. Isso porque é praticamente impossível escrever um gênero textual que nunca se escreveu antes ou que nunca tenha sido lido. Na

<sup>4</sup> Beaugrande, R.-A. de; DRESSLER, W. *Introduction to Text Linguistics*. London: Longman. 1981

escola, geralmente, o contato antecedente do aluno com o gênero textual a ser produzido não é inexistente, mas é muito pouco e, por vezes, falho. Ler um texto (ou um trecho desse texto), não se certificar de que esse texto foi compreendido e logo em seguida pedir para que o aluno escreva é uma evidência de que a concepção de linguagem ainda não é a interacionista.

Outra observação nossa é que muitas vezes dá-se uma importância muito maior ao conteúdo temático e esquece-se de trabalhar-se o gênero textual junto ao processo. Nesse contexto, o ensino é guiado pelos temas que são presentes, relevantes na sociedade. É a configuração da “pedagogia da exploração temática”, denominada por Bunzen (2006, p. 148) da qual já falamos na seção anterior. Pode acontecer de haver muita leitura sobre a manipulação da informação pelos meios midiáticos, por exemplo, por meio de gêneros textuais diferentes como artigo de opinião, reportagem, notícia e limitar-se a esse estudo. Ao solicitar ao aluno que escreva sobre o tema, na maioria das vezes, o gênero textual selecionado é aquele escolarizado, o texto dissertativo-argumentativo, ou outro gênero textual, sem que o aluno tenha estudado estrategicamente a construção desse gênero, sem que ele tenha tido um contato consistente. Isso sem dizer sobre a desconsideração que a escola insiste em fazer em relação ao fato de que o que deve selecionar o gênero é a situação de produção, e não o contrário.

Em síntese, como apresenta Antunes (2003, p. 57), no quadro sobre as etapas, a textualização é a etapa para o sujeito

- pôr no papel o que foi planejado;
- realizar a tarefa motora de escrever;
- cuidar para que os itens planejados sejam todos cumpridos.

Enfim, essa é uma **etapa intermediária**, que prevê a atividade anterior de planejar e a outra posterior de rever o que foi escrito.

Normalmente, a escola tem concentrado sua atenção na etapa de escrever e tem focado apenas a escrita gramaticalmente correta. [Grifos da autora]

Chegamos, agora, à quinta e última operação, foco desta pesquisa - *Releitura, revisão e reescrita*. Essa operação, efetivamente, faz parte de todo o processo de escrita, o que, normalmente, não se tem considerado na sala de aula. Quando temos a tarefa de escrever um texto, independentemente do gênero textual, reler, revisar e reescrever são práticas que estão implicadas desde o início. Ou seja, para que se compreenda bem a situação de produção, é preciso estar o tempo todo atento, em estado de reflexão para que o fio condutor esteja de fato conduzindo a um todo coerente, para que as informações selecionadas façam sentido, sejam relevantes, para que a construção, a articulação entre as partes estabeleçam os sentidos

pretendidos. É importante estar ciente de que escrever é um movimento de vai e volta durante todo o processo de escrita. E também de que a reescrita

não se restringe à correção. Pelo contrário, muito do que se reescreve não tem como objetivo eliminar formas erradas. Boa parte do trabalho de reescrita tem outros objetivos: tornar o texto mais interessante, adequá-lo melhor ao leitor, torná-lo mais enfático, enfim, objetivos que envolvem a exploração dos recursos expressivos da língua. (FIAD, 2006, p. 33)

A reescrita deve ser vista como uma prática comum a qualquer sujeito no momento da escrita, desde o mais experiente até aquele que está iniciando esse ato comunicacional. Por isso, não faz sentido a reescrita ser vista de maneira negativa, em que apenas quem não tem o “dom”, quem não nasceu com essa “dádiva”, que é escrever, deve praticá-la. Para inverter essa lógica, consideramos que é fundamental o incentivo aos alunos sobre o “distanciamento necessário em relação às suas próprias produções, permitindo-lhes voltar a seus próprios textos, de modo a intervir no próprio ato de produção e nos processos redacionais” (DOLZ *et al*, 2010, p. 27).

Um dos impulsionamentos desta pesquisa foi perceber, em nossas experiências com o ensino-aprendizagem da produção de texto, a forte presença de um olhar negativo atribuído às práticas de reler, revisar e reescrever, o que contribui significativamente para o fortalecimento dos “mitos” que perduram na nossa sociedade, sobretudo na escola, acerca do que é escrever. Acreditamos que uma das justificativas está no equívoco em relação ao momento e às razões que se dão a essa tarefa. Afinal é comum que ela faça parte apenas do produto, principalmente daquele produto que não atingiu os objetivos, por diversas razões, de um modo negativo e muitas vezes punitivo.

Essa postura apenas reforça a falsa ideia de que quem sabe escrever, nasce sabendo, não erra e consegue escrever um texto quase que por um passe de mágica. Ignora-se o processo, desconsidera-se a importância das rasuras, das mudanças feitas ao longo de todo processo para garantir os sentidos, a relevância, a coerência em relação ao leitor, ao local e ao tempo da publicação, ao gênero, enfim ao contexto, às decisões sobre o que se mantém, o que se altera e o que se exclui no texto. Para Antunes (2003, p. 59), a

busca da “melhor forma” fica sinalizada no texto pelas rasuras, que indicam exatamente a outra opção que pareceu mais adequada que a anterior. O professor, normalmente, tem inibido o uso da rasura, deixando passar a falsa ideia de que palavra certa já se encontra na primeira tentativa.

A autora, citando, Calil (1998, p. 59), argumenta sobre o apagamento das rasuras e o ato de passar o texto a limpo: “apagam-se, assim, os sinais de que entre a primeira versão e o texto

passado a limpo houve uma leitura avaliativa e se decidiu por uma outra forma considerada mais adequada” (2003, p. 59).

Antunes (2003, p. 56) cita também três nomes importantes, Carlos Drummond de Andrade, Hemingway e Voltaire, para argumentar sobre o quão comum e importante é a prática de reescrever:

Março 12. Tanto trabalho para redigir a carta de resposta a uma diretora de serviço público que me mandou observações sobre uma crônica que publiquei no *Jornal do Brasil*. Problema: achar o tom adequado, a palavra justa, a expressão medida e insubstituível, nem mais nem menos. Chego à conclusão de que *escritor é aquele que não sabe escrever, pois quem não sabe escreve sem esforço*. (Apud. Carlos Drummond de Andrade. *O observador no escritório*).

A Voltaire é atribuída a seguinte citação: “Perdoe-me, senhora, se escrevi carta tão comprida. Não tive tempo de fazê-la curta”.

O mesmo Hemingway registrou: “Reescrevi trinta vezes o último parágrafo de *Adeus às Armas* antes de me sentir satisfeito”. [Grifos da autora]

Mostrar aos alunos que grandes escritores não escrevem os textos automaticamente, sem reler, revisar e reescrever durante todo o processo até chegar a uma versão em que se fique satisfeito e, mesmo assim, após um tempo, ao reler novamente, poder reescrever mais uma vez, pode ser uma boa estratégia para incentivar a realização da tarefa de escrever, tornando-a mais interessante e desconstruindo a ideia de que apenas o texto daqueles que não dominam a prática deve ser reescrito (“corrigido”), de que alterar o que foi escrito está ligado à interação entre o autor e o texto, para garantir os objetivos pretendidos quanto à situação de produção. Essa postura possibilita maior segurança ao aluno que ainda não é experiente, incentivando a reflexão sobre o próprio ato de escrever.

Se, por um lado, podemos dizer que a reescrita é pouco explorada como prática escolar, por outro lado, podemos afirmar que ela existe como prática social, não só na escrita dos autores consagrados da literatura, mas também em práticas de escrita do cotidiano, como, por exemplo, nas edições de jornais e revistas. (FIAD. 2006, p. 25)

Nesse contexto, nosso objetivo é incentivar a reflexão sobre o lugar da reescrita na sala de aula, sobre as diversas implicações que podem ocorrer a depender do olhar sobre ela. A ideia é refletir sobre como essa prática é vista pelos alunos, professores e autores de livros didáticos no que se refere ao ensino-aprendizagem da produção de texto, se é uma prática considerada apenas como sinônimo de “correção”, atribuída apenas àqueles alunos que têm mais dificuldade, se é uma tarefa relacionada apenas ao produto final ou se, ao contrário, faz parte do processo, como uma ferramenta fundamental na promoção de sujeitos-autores críticos sobre o próprio ato de escrever.

Queremos frisar que não temos o intuito de desmerecer a reescrita feita após o produto final, de maneira a negar sua importância ou defender sua exclusão, mas sim o interesse em afirmar que reescrever deve fazer parte de todo o processo. A reescrita do produto final deve ser a reescrita feita sob um olhar mais distante, de preferência após o texto ter passado pelo olhar de outra pessoa que não o próprio autor, como o professor e os colegas de classe, para depois sim ser lido pelo leitor público, que não fará “julgamentos”, a fim de aperfeiçoar o texto, mas sim uma leitura interessada, devido aos efeitos de sentido motivados pelo texto, concordando ou discordando, defendendo ou refutando etc..

Fiad argumenta sobre as possibilidades da reescrita e destaca aquela que é feita com base no produto final, relacionando-a ao trabalho do professor:

Embora saibamos que as possibilidades de reescrita existem durante todo o processo de escrita, desde os momentos iniciais de planejamento do texto, entendemos que as atividades de reescrita no contexto escolar podem ser mais exploradas após a escrita de uma versão ainda provisória do texto. É a partir dessa versão que o trabalho do professor começa, como interlocutor privilegiado dos seus alunos. (2006, p. 36)

Nosso entendimento é que esses são momentos diferentes para reescrever, em que um não elimina o outro. Na verdade eles se complementam para promover a autonomia do aluno como sujeito que produz textos, permitindo-lhe desenvolver o olhar crítico sobre sua escrita para que tenha mais sucesso com o leitor social, fazendo da escola um lugar provisório, que ensina sob diversos olhares, estratégias e possibilidades, pois ele não vai (não deve) escrever só na/ para a escola.

A autora também destaca que “o sujeito que escreve é também o que comenta o que escreve, critica o que escreve, mostrando uma multiplicação de papéis do escritor: o que escreve, o que lê, que se comenta, que se auto-censura, que reescreve. Escrever é tudo isso. (2006, p. 33)”. Nessa perspectiva, podemos dizer que a concepção interacionista se faz presente, pois nesse momento autor/texto/leitor estão conectados.

Outro problema relacionado à reescrita é a visão do professor que a entende como aumento de trabalho, ou trabalho extra, já que normalmente o aluno escreve o texto em uma ou duas aulas, o professor recolhe, corrige e entrega, isso quando a correção não é terceirizada. Com a reescrita, então, esse trabalho seria dobrado. No entanto, as atividades de produção de texto não precisam ser vistas apenas como trabalho dobrado, pois para que o aluno se torne autônomo, autor de seus textos, não necessariamente o professor precisa acumular as várias versões para corrigir. Afinal, o interessante é o trabalho ser junto, entre professores e alunos, no momento da aula.



Dolz *et al* (2010, p. 52) propõem, entre outras sugestões, que o professor sugira “pistas de trabalho, visando a ajudar os alunos a elaborarem constatações sobre suas próprias produções e, portanto, a torná-los capazes de fazer de seus próprios textos, um objeto de trabalho cuja finalidade é a sua reescrita”. Para isso, o professor pode propor diversas atividades, a serem realizadas em sala de aula, em que os alunos construam um olhar crítico acerca das próprias produções.

Essas atividades podem ser coletivas ou individuais. Um exemplo do que se pode fazer é o professor, após as quatro operações concluídas, apresentar um texto para a turma e juntos observarem as lacunas em relação às diversas situações de interação, para, posteriormente, distribuir os textos aleatoriamente e pedir que os alunos apontem as lacunas encontradas nas produções dos colegas, considerando isso como uma forma de distanciamento, para, enfim, após alguns dias, os alunos reescreverem. Essa é uma das diversas estratégias que o professor pode trabalhar para contribuir com que o aluno desenvolva o trabalho com a reescrita de textos. Fiad (2006) também apresenta algumas alternativas para trabalhar a reescrita em sala de aula, abandonando a visão tradicional. Uma delas é propor “reescritas de trechos de vários textos, visando um mesmo problema; neste caso, o professor deve ter elaborado previamente uma coletânea formada de trechos de textos de diferentes crianças [e adolescentes], focalizando o mesmo aspecto linguístico”. (p. 53)

Na seção anterior, no exemplo que apresentamos referente à concepção interacionista, há ainda bons exemplos de como a leitura e análise dos textos podem ser feitas coletivamente, entre os próprios alunos, sem que o professor se sobrecarregue.

Consideramos também que o equívoco sobre o que é reescrever, muitas vezes, se encontra nas propostas de escrita trabalhadas em sala de aula, quando a reescrita aparece esporadicamente, com o trabalho de alguns gêneros textuais apenas e quase sempre de maneira falha. É possível se deparar com diversas propostas que, quando se chega à reescrita, quando há esse momento, há a solicitação aos alunos para que apenas confirmem se o texto está dentro do formato do gênero textual selecionado ou se há erros e problemas linguísticos para serem corrigidos. Dificilmente encontramos propostas em que o trabalho com a reescrita é sugerido para fazer o aluno visitar o texto, refletir a própria prática e tentar distanciar-se, no sentido de desapegar daquilo que escreveu.

Ora, a maioria das propostas apenas reforça o que temos observado: a reescrita sendo tratada como opção, como uma prática desvinculada do processo de produção de texto. A reescrita é

inerente, é fundamental ao processo de produção textual e deve, portanto, ser trabalhada em sala de aula com o objetivo de fazer com que o aluno crie autonomia para ser crítico do seu próprio dizer. Para isso o professor de língua deve, além de desconstruir a ideia de que reescrever é ruim, ensinar que escrever é reescrever, do início ao fim do ensino-aprendizagem do processo de produção de texto, ou seja, ele deve ajudar o aluno a ter sempre o ato de reler, revisar e reescrever para transformar os modos de dizer sempre que julgar necessário. Nesse sentido, acreditamos ser

[...] possível reescrever um mesmo texto várias vezes, visando desde adequar o texto às convenções da escrita e ao gênero textual, até reformular as ideias, crenças e sentimentos nele expressos. As estratégias metodológicas devem ser adequadas a cada uma dessas reescritas, pois diferentes conhecimentos devem ser recuperados ou ensinados pelo professor. (FIAD, 2006, p. 54)

Nesta seção, desenvolvemos as operações que fazem parte do processo de produção de texto apresentadas por Dolz *et al* (2010), refletindo sobre essas operações e sobre o que se diz acerca delas, em diálogo com o que acontece na sala de aula. Quisemos mostrar que escrever é uma atividade complexa, que envolve diversos saberes dentro de um processo que começa antes da escrita propriamente dita e termina após as diversas idas e vindas para se chegar à satisfação de acordo com aquilo a que se propôs. Essa movimentação, essa recursividade das etapas confirmam que, de fato, escrever é reescrever. Por isso o ensino-aprendizagem da produção de texto deve possibilitar ao aluno ampliar seu conhecimento sobre a língua, sobre as diversas possibilidades de expressar-se verbalmente, conscientizando-se sobre a seleção de informações e recursos linguísticos, relações, hierarquizações de maneira interativa.

Na seção seguinte, apresentamos os documentos oficiais que orientam o ensino da produção escrita no estado de Minas Gerais e no âmbito nacional, a fim de perceber a relação entre essas normas e orientações e o trabalho que se faz sobre a produção de texto na sala de aula.

### **1.3 Documentos oficiais e o ensino-aprendizagem do processo de produção de texto**

Para o desenvolvimento desta seção nos baseamos nos documentos oficiais o *Programa para o ensino fundamental* - (5<sup>a</sup> à 8<sup>a</sup> série) - Português - Vol. 1, da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais - 1995; o CBC, os PCNs, a BNCC<sup>5</sup> e o PNLDD. A ideia é destacar as orientações que tais documentos apresentam para o trabalho com o ensino-aprendizagem

---

<sup>5</sup>A BNCC disponibilizada no site <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> em 20/12/2017 referia-se apenas às normas para a Educação Infantil e Ensino Fundamental. Somente em 18/12/2018 foi publicado o documento integral com diretrizes para o Ensino Médio. Tomamos como referência as concepções e pressupostos referentes ao documento de 2017. Foi a partir dele que fizemos nossas análises. Ao final do trabalho, foi possível constatar que a versão que inclui o Ensino Médio incorpora as mesmas concepções, tal como se vê nas páginas 481- 489.

do processo de produção de texto. Comparamos e analisamos alguns pontos que nos pareceu pertinente ao que apresentamos até o momento.

### **1.3.1 O que o Programa para o ensino fundamental diz sobre o ensino de Produção de texto no Estado de Minas Gerais**

O primeiro documento, o Programa para o ensino fundamental, foi elaborado na gestão do ex-governador Eduardo Azeredo, período de 1995 a 1998, por José Fernandes Vilela - UFMG, Maria das Graças Rodrigues Paulino - UFMG e Laura Maria Malachias Galizes Aguiar - SEE. Trata-se de um texto dividido em Prática de Leitura (Capítulo III), Prática de Produção de Textos (Capítulo IV) e Instrumental Linguístico (Capítulo V).

Na apresentação do documento, afirma-se que sua fundamentação foi com base na avaliação das propostas curriculares anteriores e na análise das dificuldades encontradas na proposta de 1986, como falta de um plano de capacitação docente; falta de definição clara dos conteúdos básicos; falta de escolas equipadas com livros, laboratórios e outros, falta de acesso ao texto da proposta curricular por muitas escolas e muitos professores e falta de adequação da proposta curricular às condições regionais ou locais. (SEE-MG. 1995, p. 7)

Quanto à prática de produção de textos, embora defina-se, no documento, que falar e escrever são propostas de comunicação, é possível perceber a presença da concepção interacionista quando diz-se que a prática de produção de textos tem como objetivo estabelecer um tipo de interação social e que falamos/ escrevemos para alguém, sobre determinado tema, com algum propósito. (*Idem*, p. 30)

Entretanto, não se percebe a explicitação de que o ensino-aprendizagem de produção de texto faz-se por um processo, longo e complexo. Também não se trabalha a partir de gêneros textuais. Por outro lado, destaca-se que o papel da escola e do professor é orientar o aluno, estabelecendo sentido quanto à clareza, ao objetivo, ao destinatário e ao assunto do texto. Afirma-se que o papel da escola, ao contrário de cercear a prática de escrever, é o de estimulá-la. (*Ibidem*, p. 33).

O ensino-aprendizagem de produção de texto dentro de um processo e o trabalho com gêneros textuais, dentro da teoria da linguagem como interação, estava apenas sendo vislumbrada no Brasil no início dos anos 90, portanto essas falhas encontradas no documento não eram incoerentes. O livro organizado por Geraldí, intitulado *O livro na sala de aula: leitura e produção*, importante para esse processo, por exemplo, é datado de 1984. Assim como estudos de Costa Val, Possenti e Koch.

[...] O texto passa a ser estudado dentro de seu contexto de produção e a ser compreendido não como um produto acabado, mas como um processo, resultado de operações comunicativas e processos linguísticos em situações sociocomunicativas; parte-se, assim, para a elaboração de uma teoria do texto. (BENTES. 2001, p. 1)

Na seção seguinte apresentamos o documento Currículo Básico Comum (CBC) e o recorte que fizemos em relação ao ensino de Produção de Texto.

### **1.3.2 O que o CBC diz sobre o ensino de Produção de Texto no Estado de Minas Gerais**

O Currículo Básico Comum (CBC), cuja versão preliminar foi discutida por professores participantes do *Projeto Escolas-Referência* e em 2005 apresentada a todos os professores (SANTOS. 2009, p. 10), é uma

[...] Proposta [Curricular de Língua Portuguesa] fundamentada na legislação brasileira vigente, em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB (1996), em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais (Resolução CNE/CEB nº7/2010), bem como também a Resolução SEE/MG Nº 2197, de 26/10/12. (SEE/ MG p. 17) [Grifos nossos]

É também uma proposta revisada, que “mantém todas as orientações e diretrizes das versões anteriores. O componente novo da versão de 2005 se encontra na reorganização dos tópicos, eixos e temas, dentro de uma nova formatação e apresenta a explicação mais detalhada de alguns dos tópicos.” (*Idem*). Foi escrito por Ângela Maria da Silva Souto e Vilma de Souza, em 2008. A revisão de 2014

não pretende alterar sua concepção ou estrutura. A essência de nossa matriz curricular continua sendo os Conteúdos Básicos Comuns, elaborados no início dos anos 2000. A versão, ora construída, conta com o esforço coletivo de inúmeros colegas professores, analistas da SEE/MG e SRE, especialistas e acadêmicos que participaram de perto de sua construção. (SEE/ MG. 2014, p. 7)

A “proposta encontra-se fundamentada na legislação brasileira vigente, em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB (1996), em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais (Resolução CNE/CEB nº7/2010), bem como [...] a Resolução SEE/MG Nº 2197, de 26/10/12.” (*Ibidem*)

O objeto de estudo na proposta é o gênero textual, diferentemente do objeto tomado no documento anterior que indicava a comunicação como proposta para fala e escrita. Além disso, apresentam-se os conteúdos que devem ser trabalhados para desenvolver as competências e habilidades de cada eixo. Há também sugestões para o professor planejar em favor de desenvolvimento das habilidades referentes aos tópicos de conteúdo.

Um ponto importante a se destacar é como a concepção interacionista é compreendida. Na versão revisada, os estudos linguísticos atuais se fazem presentes. Tratando-se,

especificamente, do trabalho com os gêneros textuais, é interessante ver a ideia exposta sobre a seleção daquele que mais se adequa à situação comunicativa, pois é ela que faz exigências específicas ao usuário da língua, e não o gênero. Nesse sentido, considerar a diversidade de gêneros textuais é de suma importância, porém, há a conscientização sobre a impossibilidade de ensinar todos eles e a orientação de não ensinar vários de uma só vez (SEE/ MG. 2014, p. 14).

Destacamos também a apresentação das operações que se faz de forma análoga, mas não idêntica, ao que fizemos na seção anterior, quando descrevemos o processo de produção de texto. São as operações “para produzir sentido — contextualização, tematização, enunciação e textualização [...]”. (p. 19) No entanto, nesse processo não se fala sobre a releitura, a revisão e a reescrita, tais como apresentamos. Por meio de ferramenta *localizar*, por exemplo, ao digitar a palavra “reescrita” é encontrada apenas uma ocorrência, presente no item 8.3. *Correlação competências-atividades-conteúdos*, no quadro *conteúdos que podem ser desenvolvidos com o suporte jornal*, na p. 68, em *Reescrita, em discurso direto, variando o verbo dicendi, frases em discurso indireto, e vice-versa*.

Temos a percepção, porém, de que o trabalho com a reescrita pode ser inferido no item seis (*Avaliação*), quando se afirma que a avaliação, “ao aluno, permite a tomada de consciência de suas conquistas, dificuldades e possibilidades para reorganização de seu investimento na tarefa de aprender.”; que ela “[...] deve ocorrer antes, durante e após o processo de ensino e aprendizagem.” e que esse processo “é importante [para] que os alunos participem dessa avaliação formativa e que sejam apoiados pelo professor no processo de formação da capacidade de julgamento autônomo, consciente, a partir de critérios claros e compartilhados, de princípios de honestidade intelectual e espírito crítico” (p. 26).

No entanto, acreditamos que seria relevante haver o devido destaque, como fizemos na seção anterior, devido à nossa preocupação sobre o modo como a reescrita é vista e trabalhada por alunos, professores e autores de livros didáticos, assim como houve a preocupação desses autores em destacar as outras operações.

Na página 17 do CBC, há um quadro que resume os conteúdos do Eixo Temático I - *Compreensão e produção de textos*, a serem estudados do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. O temas 1 e 2 (Gêneros e Suportes, respectivamente), pertencentes ao Eixo 1, são definidos com base na consideração de que “todo texto se realiza como gênero, e todo gênero circula em algum suporte.” (p. 19)

Nesse quadro, os tópicos 1 e 2 do Eixo I referem-se à operação de contextualização; de 3 a 5, referem-se à operação de tematização; de 6 e 7, à de enunciação; de 8 a 14, à textualização dos discursos narrativo (ficcional), de relato (narrativo não ficcional), expositivo, argumentativo, injuntivo e poético. Especificamente,

o tópico 8 aplica-se a todo **gênero narrativo** (conto, cordel, romance, por exemplo) e a toda sequência narrativa que ocorra em qualquer gênero (por exemplo, um caso usado dentro de uma exposição ou argumentação a título de exemplificação). O tópico 9 refere-se especialmente aos gêneros **notícia**, reportagem e relatório, mas também a toda sequência de relato dentro de qualquer gênero. O tópico 10 remete ao gênero **perfil** ou **retrato** e, mais frequentemente, a sequências descritivas de **crônicas, contos, romances, notícias, reportagens, relatórios e instruções de operação, confecção ou montagem**. O tópico 11 aplica-se ao gênero **dissertação** e a **sequências expositivas** de livros didáticos ou técnicos, por exemplo. O tópico 12 refere-se à textualização de **artigos de opinião, cartas argumentativas** (como as cartas de leitor publicadas em jornais e revistas) e a **sequências argumentativas** que ocorram em qualquer outro gênero. As sequências **injuntivas** (tópico 13), além de textualizarem leis, estatutos, regulamentos, textos de aconselhamento e autoajuda, instruções de confecção, operação e montagem, anúncios publicitários, cartilhas educativas, panfletos, vêm se tornando cada vez mais frequentes em **artigos da mídia**, especialmente aquelas de revistas destinadas a adolescentes, a mulheres e a empresários e executivos. O tópico 14 remete a textos em **verso** (poemas e letras de canções) (p. 23) [Grifos nossos].

O Tema 2: *Suportes Textuais - Jornal e Livro literário*, “são os suportes selecionados para o CBC. A escolha do jornal para o Ensino Fundamental baseia-se no fato de esse suporte apresentar gêneros que correspondem a práticas de linguagem básicas, essenciais [...]”. (p. 23) Os autores ressaltam que, se desejado, pode haver o estudo de outros suportes (há sugestões nos anexos do documento para isso). Além da possibilidade de inversão do estudo dos temas, devido ao “caráter dinâmico e hipertextual” da proposta.

Esses conteúdos e suas respectivas habilidades estão detalhadamente apresentados no item CBC de Português do Ensino Fundamental de 6ª a 9ª série, no quadro apresentado nas páginas 30 a 45. Nele, para cada conteúdo há os tópicos e subtópicos, as habilidades, as orientações pedagógicas. (p. 30) Há também a inclusão da “Gradação Introduzir, Aprofundar e Consolidar - I, A, C - para o desenvolvimento das habilidades ao longo dos anos de escolaridade, distribuída para cada habilidade/conteúdo, em seu respectivo ano/ciclo de escolaridade” (p. 7).

Como para o Tema 1, para o Tema 2 também há um quadro, resumido, que apresenta os conteúdos a serem estudados. No entanto, não há comentários dos tópicos, apenas lembra-se “que é possível iniciar o estudo do Eixo I pelo tema 2, e depois abordar o tema 1, num movimento inverso [...]”.

Na seção seguinte, apresentamos os recortes relacionados ao ensino-aprendizagem do processo de produção de texto retirados dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), tanto do Ensino Fundamental II (doravante EF II) como do Ensino Médio (doravante EM). Mesmo o PCN sendo anterior ao CBC, optamos por apresentá-lo depois por esse ser uma proposta curricular do estado de Minas Gerais e os PCNs serem de cunho nacional.

### **1.3.3 O que os PCNs dizem sobre o ensino de Língua Portuguesa no âmbito nacional**

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa para os 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental (PCN) foram publicados em 1998. É considerado um marco porque introduz as teorias interacionistas na educação, tendo os gêneros textuais como base, em uma perspectiva sociointeracionista da linguagem, fundando-se, portanto, em Vygotsky e no Círculo de Bakhtin. No entanto, é um documento orientador, e não normatizador, não tendo, então, a obrigação de ser adotado pelas instituições de ensino, embora seja defendido (não desconsiderando as falhas), em grande parte, por profissionais e especialistas da área como colaborador para a qualidade da educação brasileira. Dentre as ideias está a busca de uma certa uniformização do currículo nacional, o que gera críticas pertinentes.

Uma versão preliminar do documento foi elaborada em dezembro de 1995 por um grupo de professores e especialistas reunidos pela Secretaria de Educação do Ministério da Educação – MEC – e, em seguida, encaminhada para análise por especialistas de universidades e secretarias de educação municipais e estaduais. Uma nova versão foi apresentada em agosto de 1996 e discutida em reuniões regionais com professores, especialistas e equipes de secretarias estaduais e municipais de educação. Finalmente, em setembro de 1996, nova versão foi apresentada ao Conselho Nacional de Educação – CNE – para deliberação. Então, em outubro de 1997, o então presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, anunciou que todos os professores do Brasil receberiam o material produzido, para o Ensino Fundamental I. O material referente ao Ensino Fundamental II foi disponibilizado pouco menos de um ano depois. (GALIAN. 2014, p. 651)

Em sua apresentação, afirma-se que sua “finalidade [...] é constituir-se em referência para as discussões curriculares da área [...] e contribuir com técnicos e professores no processo de revisão e elaboração de propostas didáticas.” (p. 13)

A organização do PCN-EFII se faz em duas partes. Na primeira, apresenta-se a área e definem-se as linhas gerais da proposta. Na introdução alguns dos principais problemas do ensino da língua são analisados e situa-se a proposta em relação ao movimento de reorientação curricular nos últimos anos, com abordagem da natureza, das características e da importância da área e indicação dos objetivos e conteúdos propostos para o ensino fundamental. Na segunda parte, ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa são caracterizados nos terceiro e quarto ciclos, são também definidos objetivos e conteúdos,

apresentadas orientações didáticas, as relações existentes entre o ensino de Língua Portuguesa, as tecnologias da comunicação são especificadas e, por fim, critérios de avaliação são propostos.

No que concerne à prática de produção de texto destacamos que o documento orienta que a produção de um mesmo gênero textual pode ser trabalhada “em diferentes ciclos, ou, ainda em diferentes momentos do mesmo ciclo, pressupondo níveis diferenciados de domínio do gênero.” (p. 39) Essa orientação se relaciona com o que Dolz *et al* (2010) sugere sobre trabalhar o ensino de produção de texto em espiral.

Sobre o processo de produção de textos escritos, o PCN-EFII apresenta o que se espera do aluno ao redigir 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; a explicitação de relações entre expressões mediante recursos linguísticos apropriados (retomadas, anáforas, conectivos), que possibilitem a recuperação da referência por parte do destinatário; realize escolhas de elementos lexicais, sintáticos, figurativos e ilustrativos, ajustando-as às circunstâncias, formalidade e propósitos da interação; utilize com propriedade e desenvoltura os padrões da escrita em função das exigências do gênero e das condições de produção; analise e revise o próprio texto em função dos objetivos estabelecidos, da intenção comunicativa e do leitor a que se destina, redigindo tantas quantas forem as versões necessárias para considerar o texto produzido bem escrito. (p. 51)

O documento também sugere uma lista de gêneros para a prática de produção de textos escritos. Para isso, separa-os em *Literários*, sugerindo a crônica; o conto e o poema; *de imprensa*, sugerindo a notícia; o artigo; a carta do leitor; a entrevista e *de divulgação científica*, sugerindo o relatório de experiências; o esquema e resumo de artigos ou verbetes de enciclopédia (p. 57).

Sobre as condições de produção para a prática de escrita, os PCNs apontam a finalidade; a especificidade do gênero; os lugares preferenciais de circulação; o interlocutor eleito; a utilização de procedimentos diferenciados para a elaboração do texto: estabelecimento de tema; levantamento de ideias e dados; planejamento; rascunho; revisão (com intervenção do professor); versão final; utilização de mecanismos discursivos e linguísticos de coerência e coesão textuais, conforme o gênero e os propósitos do texto, desenvolvendo diferentes critérios: de manutenção da continuidade do tema e ordenação de suas partes; de seleção apropriada do léxico em função do eixo temático; de manutenção do paralelismo sintático e/ou semântico; de suficiência (economia) e relevância dos tópicos e informações em relação ao tema e ao ponto de vista assumido; de avaliação da orientação e força dos argumentos; de



propriedade dos recursos linguísticos (repetição, retomadas, anáforas, conectivos) na expressão da relação entre constituintes do texto; utilização de marcas de segmentação em função do projeto textual: título e subtítulo; paragrafação; periodização; pontuação (ponto, vírgula, ponto-e-vírgula, dois-pontos, ponto-de-exclamação, ponto-de-interrogação, reticências); outros sinais gráficos (aspas, travessão, parênteses); utilização de recursos gráficos orientadores da interpretação do interlocutor, possíveis aos instrumentos empregados no registro do texto (lápiz, caneta, máquina de escrever, computador): fonte (tipo de letra, estilo negrito, itálico, tamanho da letra, sublinhado, caixa alta, cor); divisão em colunas; caixa de texto; marcadores de enumeração; utilização dos padrões da escrita em função do projeto textual e das condições de produção. (p. 58)

Os autores ressaltam que a tarefa do aprendiz é desigual à do autor cujo texto passará por diversos profissionais: leitores críticos; preparadores de originais; revisores; coordenadores editoriais. No entanto, espera-se que o aluno coordene sozinho todos esses aspectos, o que não é justo. Por isso eles defendem que pensar em atividades para ensinar a escrever é, inicialmente, identificar os múltiplos aspectos envolvidos na produção de textos, para propor atividades sequenciadas, que reduzam parte da complexidade da tarefa no que se refere tanto ao processo de redação quanto ao de refacção. (p. 76)

Em relação à reescrita ou *refacção*, como o documento intitula, o documento revela bastante coerência com as teorias atuais, já que considera que é uma prática inerente ao processo de produção de texto em que o aluno deve se apropriar, diferenciando da tarefa do professor de corrigir:

[...] durante a elaboração de um texto, se releem trechos para prosseguir a redação, se reformulam passagens. Um texto pronto será quase sempre produto de sucessivas versões. Tais procedimentos devem ser ensinados e podem ser aprendidos. (PCN. 1998, p. 77)

As orientações se referem ainda às vantagens de compreender a reescrita como parte do processo, tanto para os alunos, pois assim podem desenvolver uma postura crítica diante do próprio texto, quanto para o trabalho do professor, que pode elaborar estratégias para melhor auxiliar o aluno no processo de ensino-aprendizagem da produção textual.

São apresentados também procedimentos que sugerem os encaminhamentos possíveis para a tarefa de reescrever os textos após a leitura, pelo professor, da primeira versão para habituar o aluno a essa prática. Tais procedimentos correspondem a selecionar um texto como representativo e apresentar possibilidades para discussão dos aspectos priorizados e

encaminhamento de soluções; analisar e discutir os problemas selecionados; registrar respostas apresentadas pelos alunos; reelaborar o texto com base nas alterações propostas. (PCN. 1998, p. 80)

Além dos procedimentos, os autores alertam para alguns cuidados nas atividades de reescrita de textos: estabelecimento de vínculos de confiança entre o professor e os alunos; apresentar aos alunos a versão corrigida em relação aos aspectos ortográficos, caso os objetivos envolvidos sejam outros; destacar os trechos problemáticos quando os alunos tenham pouca familiaridade com os conteúdos; selecionar um conjunto de trechos de vários alunos para desenvolver com mais profundidade aspectos morfosintáticos; ampliar o grau de complexidade à medida que o trabalho com a reescrita for desenvolvido, propondo sua realização em duplas, em pequenos grupos, encaminhando-se para a autocorreção. (PCN. 1998, p. 81)

Após a publicação do PCN-EFII, em 1999 foi publicado os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), cuja diretriz está registrada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/ 96 e no Parecer do Conselho Nacional da Educação/ Câmara de Educação Básica nº 15/98. Em sua apresentação afirma-se que o documento “tem como finalidade delimitar a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, dentro da proposta para o Ensino Médio”. Além disso, diz-se que “o respeito à diversidade é o principal eixo da proposta [...]” (1999, p. 4).

Não detalhamos esse documento, pois sua elaboração foi com base no PCN-EFII. No entanto, devido ao nosso objeto de pesquisa, buscamos as palavras *revisão*; *reescrita*; *releitura* e *refacção*, com ajuda da ferramenta “localizar”, e apenas encontramos uma aparição de *revisão*, na p. 65, mas não se referindo à prática dentro do processo de escrever textos.

Há também o documento PCN+, publicado em 2002 (também não é um documento normativo), no qual se informa que as orientações educacionais buscam contribuir para a implementação das reformas educacionais definidas pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996) e regulamentadas por Diretrizes do Conselho Nacional de Educação. Informa-se ainda que entre seus objetivos centrais está o de facilitar a organização do trabalho escolar na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Para isso, explicita-se a articulação das competências gerais que se deseja promover com os conhecimentos disciplinares e seus conceitos estruturantes e apresenta-se, ainda, um conjunto de sugestões de práticas educativas e de organização dos currículos, coerentes com essa

articulação (PCN+. 2002, p. 7). Pelos mesmos motivos, também não detalhamos esse documento.

Há um documento recente que mantém a mesma concepção: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, porém, ao contrário dos PCNs, a BNCC é um documento normatizador, portanto obrigatório. Com a também ideia de uniformizar o ensino no país, o documento para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental foi homologado em 2017, já para o Ensino Médio, em 2018. Na apresentação do primeiro, o então ministro Mendonça Filho afirma que a BNCC é um documento em que “redes de ensino e instituições escolares públicas e particulares passam a ter uma referência nacional obrigatória para a elaboração ou adequação de seus currículos e propostas pedagógicas.” (BNCC. 2017, p 5).

Na apresentação do segundo, por sua vez, o ministro Rossieli Soares da Silva informa que “o texto referente ao Ensino Médio possibilitará dar sequência ao trabalho de adequação dos currículos regionais e das propostas pedagógicas das escolas [...] iniciado quando da homologação da etapa até o 9º ano do Ensino Fundamental”. Informa ainda que será garantido “o conjunto de aprendizagens essenciais aos estudantes brasileiros, seu desenvolvimento integral por meio das dez competências gerais para a Educação Básica, apoiando as escolhas necessárias para a concretização dos seus projetos de vida e a continuidade dos estudos.” e que “além dos currículos, influenciará a formação inicial e continuada dos educadores, a produção de materiais didáticos, as matrizes de avaliações e os exames nacionais que serão revistos à luz do texto homologado da Base” (2018. p. 5).

Geraldi (2015, p. 392) ao avaliar o documento, antes da homologação, em relação à área de Língua Portuguesa, informa que há

[...] uma manutenção das concepções de linguagem e de subjetividade já assumidas em meados da década de 1990 pelos PCN. Aqui, há um avanço na especificação das diferentes práticas de linguagem em diferentes campos de atuação, o que tornará mais palatáveis e compreensíveis os PCN.

Geraldi aponta, porém, críticas em relação aos gêneros textuais:

Peca-se, no entanto, pela exigência que faz de um trabalho com uma enormidade de gêneros e de uma forma em que as condições efetivas de emprego desses gêneros passam a ser um simulacro em sala de aula, anulando, desse modo, o ponto de partida teórico da interação que define o próprio fenômeno da linguagem.

Na seção seguinte apresentamos informações quanto ao PNLD e o Guia do PNLD 2018, destacando as orientações referentes à produção de texto.

### 1.3.4 O Guia do PNLD 2018 e a produção de texto

De acordo com informações presentes no *site* do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é o mais antigo dos programas voltados à distribuição de obras didáticas aos estudantes da rede pública de ensino brasileira e iniciou-se, com outra denominação, em 1937. De acordo com o mesmo *site*, a denominação atual foi feita em 1985 com a edição do [Decreto nº 91.542, de 19/8/85](#), com mudanças, como: indicação do livro didático pelos professores; reutilização do livro etc.

Em 1996 foi iniciado o processo de avaliação pedagógica dos livros inscritos para o PNLD, sendo publicado o primeiro “Guia de Livros Didáticos” de 1ª a 4ª série, com avaliação dos livros pelo MEC conforme critérios previamente discutidos. Na avaliação, uma triagem é feita e os livros que apresentam erros conceituais, indução a erros, desatualização, preconceito ou discriminação de qualquer tipo são excluídos do Guia.

No Guia do Livro Didático para o Ensino Médio 2018, informa-se que, para o trabalho com o texto, é preciso haver uma abordagem mais intensa e sistemática dos gêneros em circulação nas esferas públicas, tais como a técnico-científica, a política, a do jornalismo de opinião e dos mais frequentes no mundo do trabalho. (Guia do Livro Didático EM. 2018, p. 10)

Para a avaliação, há princípios e critérios que, quanto ao eixo de Produção Textual, foram considerados para os aspectos voltados para o aprimoramento das práticas de escrita dos estudantes, entre os quais estão a atenção aos diferentes letramentos; aos contextos de produção da escrita; aos processos de planejamento, escrita e reescrita, em função da situação comunicativa e dos objetivos do texto; às diferentes linguagens envolvidas na produção de textos multimodais; às orientações quanto aos usos das modalidades mais ou menos formais da língua relacionadas às situações comunicativas; entre outros. (PNLD. 2018, p. 13)

Após o MEC fazer as avaliações dos livros, as que se referem aos aprovados são publicadas no *site* do FNDE e em material impresso. As escolas cadastradas no Censo Escolar recebem esse material para que os professores e a equipe pedagógica tenham acesso às resenhas das coleções para selecionar as que melhor atendem à escola; ao aluno, ao professor e as suas realidades socioculturais. Em seguida, a escola deve indicar a escolha e fazer o pedido de duas obras para cada ano de cada disciplina.

A título de exemplificação, apresentamos abaixo a ficha de análise do eixo 3 - Produção de Texto, situada no Guia do Livro Didático 2018, na avaliação dos eixos de ensino-

aprendizagem, devido ao fato de esse ser o Guia em que a coleção didática analisada neste trabalho é resenhada.

Primeiramente, são preenchidas as lacunas do quadro reproduzido abaixo (Fig. 5), referente aos gêneros ou tipos de textos solicitados nas propostas de produção textual:

VOLUME 1		
	Gênero / tipo	Página
1		
2		
3		

FIGURA 5 - Ficha referente aos gêneros ou tipos de

Fonte: Guia do Livro Didático 2018, p. 90.

Abaixo reproduzimos o quadro (Fig. 6) sobre as atividades da escrita em relação ao seu uso e o quadro (Fig. 7) com informações quanto às atividades que contribuem significativamente para o desenvolvimento da proficiência em escrita:

8. AS ATIVIDADES SITUAM A PRÁTICA DA ESCRITA EM SEU UNIVERSO DE USO SOCIAL?		SC, SR, SP/N (Não)			
		V1	V2	V3	OBRA
8.1	Trabalham com os diferentes letramentos (literário, midiático, acadêmico, virtual etc.)?				
8.2	Esclarecem o contexto de produção do texto (esfera social, suporte, gênero, destinatário e autoria)?				
9.3	Esclarecem os objetivos da prática de produção textual e da atividade de escrita do estudante?				
9.4	Propõem temas pertinentes à faixa etária e à formação cultural do estudante?				
9.5	Trabalham gêneros relativos ao mundo do trabalho?				
9.6	Estimulam o uso de diversas linguagens (verbal e não verbal) na produção textual?				

FIGURA 6 - Ficha de atividades da escrita em relação ao seu uso

Fonte: Guia do Livro Didático 2018, p. 91.

9. AS ATIVIDADES CONTRIBUEM SIGNIFICATIVAMENTE PARA O DESENVOLVIMENTO DA PROFICIÊNCIA EM ESCRITA?		SC, SR, SP/ N (NÃO)			
		v1	v2	v3	OBRA
9.1	Trabalham a relação entre prática de escrita e gênero, atentando para questões como discurso, ideologia, autoria, esfera de atividade, efeitos de sentido previstos ou não previstos?				
9.2	Contemplam as diferentes etapas do processo de produção (planejamento, escrita, revisão, reformulação)?				
9.3	Fornecem subsídios para a elaboração temática (seleção e articulação dos conteúdos)?				
9.4	Orientam a construção da textualidade de acordo com o contexto de produção e o gênero proposto (coerência, recursos de coesão, seleção lexical, recursos morfossintáticos)?				
9.5	Orientam o uso da linguagem adequado ao gênero e à situação?				
9.6	Propõem referências e (ou) exemplos dos gêneros e tipos de texto que pretendem ensinar o estudante a produzir?				
9.7	Articulam a produção textual com o Eixo da Leitura?				
9.8	Articulam a produção textual com o Eixo da Análise Linguística?				

FIGURA 7 - Ficha de atividades que contribuem significativamente para o desenvolvimento da proficiência em escrita

Fonte: Guia do Livro Didático 2018, p. 92.

Posteriormente, como nos quadros reproduzidos abaixo (Fig. 8 e 9), devem-se apresentar os comentários, as justificativas e os exemplos para cada item avaliado quanto às atividades de produção textual e produzir uma síntese avaliativa sobre as atividades do Eixo da Produção Textual propostas na coleção em análise. Deve-se também fazer uma análise da coleção, levando-se em conta os itens: 1. consistência e suficiência metodológica; 2. diversidade e clareza na formulação das propostas, com adequação ao nível de ensino; 3. articulação e equilíbrio em relação aos outros eixos; 4. coerência com a proposta pedagógica da obra; 5. progressão e sistematização das estratégias e dos procedimentos implicados na formação de usuários competentes da língua escrita (Guia Livro Didático Língua Portuguesa 2018, p. 92).

COMENTÁRIOS E JUSTIFICATIVAS PARA O V1	EXEMPLOS

COMENTÁRIOS E JUSTIFICATIVAS PARA O V2	EXEMPLOS

FIGURA 8- Ficha para comentários quanto aos itens avaliados (vol. 1 e 2)

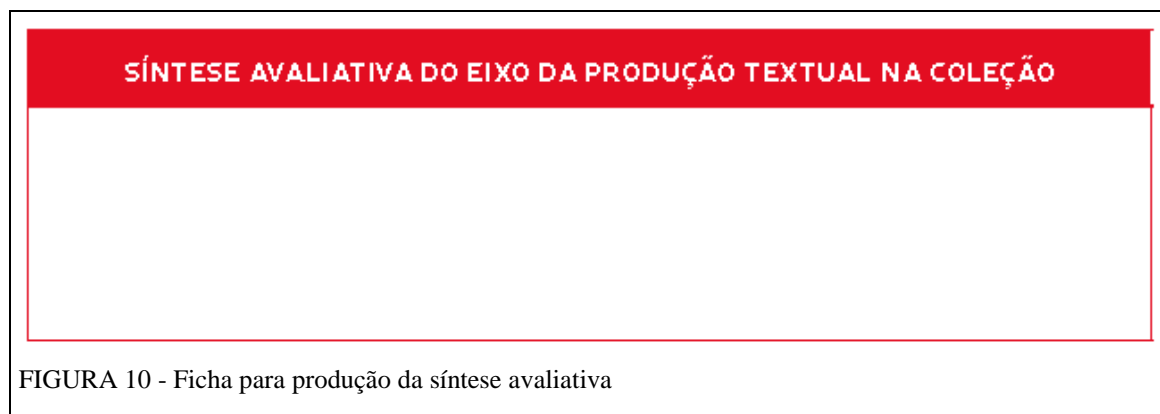
Fonte: Guia do Livro Didático 2018, p. 92.

COMENTÁRIOS E JUSTIFICATIVAS PARA O V3	EXEMPLOS

FIGURA 9 - Ficha para comentários quanto aos itens avaliados (vol. 3)

Fonte: Guia do Livro Didático 2018, p. 93.

Por fim, deve-se produzir uma síntese avaliativa sobre as atividades do Eixo da Produção Textual propostas na coleção em análise, analisando a coleção levando em conta os itens: 1. consistência e suficiência metodológica; 2. diversidade e clareza na formulação das propostas, com adequação ao nível de ensino; 3. articulação e equilíbrio em relação aos outros eixos; 4. coerência com a proposta pedagógica da obra; 5. progressão e sistematização das estratégias e dos procedimentos implicados na formação de usuários competentes da língua escrita. (Guia Livro Didático Língua Portuguesa 2018, p. 92)



**Fonte:** Guia do Livro Didático 2018, p. 93.

O PNLD é um programa importante para garantir a qualidade do material didático a ser distribuído aos alunos das escolas públicas, uma vez que é investida uma quantia significativa de dinheiro público. Os últimos dados apresentados pelo portal do FNDE apontam que os valores totais para aquisição dos materiais em 2017 foram R\$ 1.295.910.769,73. Para o Ensino Médio o gasto foi de R\$ 337.172.553,45. Os princípios e critérios atuais para a avaliação dos materiais são mobilizadores para que os autores de Livros Didáticos e as editoras adequem-se às concepções das teorias atuais, com uma reflexão aprofundada sobre o ensino de língua materna. O livro didático continua sendo um dos materiais mais usados pelos professores, principalmente de lugares em que os avanços tecnológicos quase não chegam, portanto, é preciso defender a permanência e constante manutenção do PNLD.

Embora os materiais didáticos de Língua Portuguesa não estejam ainda satisfatórios, é possível apontar algumas mudanças positivas em relação ao conteúdo, como a compreensão das relações entre a linguagem verbal e a não verbal, as dimensões sociolinguísticas, diálogo com as literaturas indígenas, africanas e afro-brasileiras, o trabalho feito com a diversidade dos gêneros textuais em uso, a consideração das diferentes etapas do processo de produção textual, exploração dos diversos gêneros orais, a reflexão sobre a natureza e o funcionamento da linguagem, a valorização da variação linguística, tomada do texto como ponto de partida, e não como pretexto etc.



## **Capítulo II Descrição e etapas de análise das propostas de produção de texto da coleção *Português*: Contexto, interlocução e sentido**

Neste estudo, analisamos as atividades de produção de texto de uma coleção de livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Médio para observar o trabalho proposto para o ensino das habilidades na escrita de textos, verificando até que ponto a produção de textos escritos é tomada como processo nos livros didáticos. Interessa-nos, especialmente, o ensino de um dos componentes desse processo: a revisão ou reescrita de textos. O objetivo geral do trabalho é, portanto, verificar até que ponto a operação de reescrita é trabalhada nas propostas de Produção de Texto presentes no livro didático de português (LDP). Também verificamos até que ponto as propostas podem contribuir para que os alunos sejam autores, revisores e críticos de suas próprias produções. Assim, como objetivos específicos o trabalho identifica:

- Analisar as propostas de Produção de Texto presentes em LDP, verificando até que ponto a operação de reescrita é abordada;
- Verificar até que ponto as propostas dos LDPs contribuem para que os alunos sejam autores, revisores e críticos de suas próprias produções;
- Produzir uma reflexão, que possa contribuir para que o ensino-aprendizagem da escrita se baseie no caráter dialógico e funcional da linguagem dentro de uma sociedade comunicacional.

Sendo assim, apresentamos, neste capítulo a descrição geral do corpus, as etapas e procedimentos de análise utilizados, de modo que possamos elucidar as escolhas que foram sendo feitas ao longo do percurso de pesquisa.

Para atingir o proposto, adotamos a pesquisa qualitativa, dentro da abordagem do estudo de caso, na perspectiva interpretativa, com recursos qualitativos e quantitativos, uma vez que esse tipo de pesquisa

[...] implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível e, após este tirocínio, o autor interpreta e traduz em um texto, zelosamente escrito, com perspicácia e competência científicas, os significados patentes ou ocultos do seu objeto de pesquisa. (CHIZOTTI, 2003, p. 221)

Como as análises foram generalizadas a partir de atividades de escrita presentes em apenas uma coleção do LDP, a abordagem do estudo de caso se justifica neste estudo. De acordo com Nunan (1992), citado por Greefe (2012, p. 4), essa abordagem é mais limitada e mais

concentrada e também pode usar métodos de coleta de dados quantitativos. As implicações dessa abordagem servirão como técnicas de ensino.

## 2.1 A coleção *Português: Contexto, interlocução e sentido*

O corpus da pesquisa é constituído por uma coleção de livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Médio, avaliado e aprovado pelo Programa Nacional do Livro Didático do Ensino Médio (PNLD-EM) na edição do ano de 2018. O título da coleção é *Português: Contexto, interlocução e sentido* - Volumes 1, 2 e 3, Maria Luiza M. Abaurre; Maria Bernadete M. Abaurre e Marcela Pontara - Editora Moderna. 3ª edição - 2016.



FIGURA 11 Capas da Coleção Didática Português: Contexto, interlocução e sentido

Fonte: Guia do Livro Didático 2018

O critério de seleção dessa coleção deu-se devido a sua adoção pela escola pública da Grande BH que faria parte deste corpus como campo de pesquisa. No entanto, devido às constantes paralisações do corpo docente, com o intuito de reivindicar melhorias na educação pública de Minas Gerais e melhores condições de trabalho, o processo de aproximação do campo e dos sujeitos foi interrompido. Por isso, ao reelaborar o trabalho, infelizmente, essa etapa precisou ser excluída, o que fez com que o estudo centralizasse-se na análise das propostas da coleção didática, que já havia sido adotada pelo corpo docente da escola.

## 2.2 Descrição geral da coleção

A coleção de livros didáticos *Português: Contexto, interlocução e sentido* é composta por três volumes, sendo cada um deles direcionado para uma das três séries do Ensino Médio. Esses volumes apresentam uma divisão interna organizada em três Partes: *Literatura*; *Gramática* e *Produção de texto*. Na resenha feita pelo Guia de Livros Didáticos 2018 do PNLD, a análise é a de que, na coleção,

é evidente um investimento significativo em seu caráter transmissivo, o que se revela na estrutura geral dos capítulos, constituída de longas exposições detalhadas a respeito de fundamentos teóricos ou informações sobre [...] estudos sobre gêneros textuais, embora se encontrem situações de caráter reflexivo, em atividades que antecedem ou sucedem os textos informativos acadêmicos, inclusive as de leitura. (p. 69)

As três partes são subdivididas em unidades e essas, por sua vez, em capítulos. Na Parte *Literatura*, predomina a sequência cronológica linear de períodos literários, enfatizando-se as literaturas portuguesa e brasileira. Nessa Parte, cada capítulo é constituído por três seções – *Leitura da imagem*, *Da imagem para o texto* e *Diálogos literários: presente e passado* (com exceção do capítulo um do vol. um que não possui a primeira seção). Os volumes um e dois são constituídos, cada um, por três unidades e onze capítulos. O volume três, por sua vez, constitui-se por duas unidades e oito capítulos, sendo o último composto também por uma *seção especial: Literatura africana*, que é organizada por “informações sobre autores africanos que se valem da língua portuguesa para a sua criação literária [...]” (Abaurre *et al.* 2016, p. 361. vol. 3)

Já na parte *Gramática*, os três volumes possuem três unidades, cada; porém, o volume um possui dez capítulos; o volume dois, doze; e o volume três, oito capítulos. De acordo com a análise feita pelo PNLD, a maior parte dos conteúdos são estritamente gramaticais, introduzidos por um “texto de abertura” e seguidos de atividades de aplicação.

Na parte *Produção de texto* o estudo se volta aos tipos e gêneros de textos - argumentação, narração, exposição. Há também atividades de produção oral, porém, elas aparecem nas atividades em que se trabalha o debate e exposições orais, na seção *Jogo de Ideias*. O volume um possui três unidades e onze capítulos; o volume dois também possui três unidades, mas apenas cinco capítulos; e o volume três, quatro unidades e seis capítulos.

Vale ressaltar que ao final da última unidade de cada Parte aparece a seção *Enem e Vestibulares* com questões de edições passadas dos exames relacionadas ao conteúdo do

capítulo. No volume três, porém, a última unidade - *Exposição e argumentação no Enem e nos Vestibulares* - é exclusivamente voltada a esses estudos.

Por fim, o Manual do Professor reproduz o Livro do Estudante, mas com acréscimos de orientações pedagógicas e sugestões destacadas em vermelho, em fonte menor, na maior parte dos volumes. Ao final de cada livro, há a seção *Guia de recursos*, em que se apresentam a Fundamentação teórico-metodológica, para cada parte, com bibliografia para cada um; as propostas pedagógicas e reflexões sobre a prática docente e as respostas das atividades e referências.

No geral, a coleção é bem avaliada pelo Guia do Livro Didático 2018, uma vez que se aponta boa diversidade de gêneros literários; farta reprodução de obras de arte; exercícios de leitura de diversas linguagens artísticas; atividades de leitura em todas as partes.

Na seção seguinte apresentamos o que se diz no *Guia de recursos* em relação à Produção de Texto.

### **2.3 O que o *Guia de recurso* da coleção *Português* - contexto, interlocução e sentido diz sobre o eixo *Produção de Texto***

Para tratar da Produção de Texto, no *Guia de recursos*, primeiramente, as autoras relacionam leitura e escrita, afirmando que “as atividades de leitura e escrita são complementares. Uma não existe sem a outra” (vol. 1. p. 330).

No item *Leitura e escrita: uma perspectiva discursiva (metodologia)* (vol. 1, p. 333), por exemplo, elas explicam os motivos de adotarem, na obra, uma perspectiva discursiva a partir da qual discutem os aspectos relacionados à escrita e à leitura que consideram relevantes para o trabalho de produção de textos em sala de aula.

No item *Gêneros do discurso: relação entre a linguagem e seus contextos de uso* (p. 333), apresentam o conceito de “gênero”, de Bakhtin em *Os gêneros do discurso*. Considerando os tipos relativamente estáveis, as autoras explicam que não estabeleceram, na coleção, uma tipologia exaustiva dos inúmeros gêneros orais e escritos e apontam os *e-mails*, *posts* em *blogs*, cartas pessoais na forma de mensagens eletrônicas para exemplificar sobre a passagem do tempo e transformação dos gêneros. Explicam, também, que, na seleção dos gêneros, optaram por aqueles cujas características estruturais, estilísticas e temáticas precisam ser reconhecidas e exercitadas pelos alunos: conjunto de textos expositivos e argumentativos em detrimento do conjunto de narrativos e injuntivos.

Nesse sentido, falam sobre as situações cotidianas em que são raras as oportunidades para escrever textos desses tipos e que a escola é o lugar preferencial para que os alunos entrem em contato com tais textos, explicando que isso é feito pelo fato de ser necessário desenvolver a competência para leitura desses gêneros que se constituem em espaços importantes para a manifestação de opiniões sobre relevantes questões de interesse de todos os cidadãos.

Em seguida, em *A estrutura da parte de Produção de Texto*, as autoras descrevem a organização do eixo Produção de texto, quanto ao número de unidades e de capítulos. Essa seção é referente a cada volume. No volume um, elas explicam que a unidade sete, *O discurso*, apresenta, ao longo dos capítulos, conceitos fundamentais para que se possa lidar com a leitura e a produção de textos a partir de uma perspectiva discursiva. Os conceitos são *formação discursiva, formação ideológica, contexto de produção, gêneros do discurso, tipos de texto* (narração, descrição, exposição, argumentação e injunção). Além disso, segundo as autoras, o aluno também aprenderá sobre como a leitura de textos de diferentes gêneros discursivos pressupõe a adoção de diferentes procedimentos, em função das estruturas e características específicas de tais gêneros.

As autoras afirmam que assim o aluno terá condições de compreender por que os gêneros abordados na obra apresentam determinadas características estruturais, estilísticas e temáticas.

Já em relação às unidades seguintes, elas informam que são referentes à apresentação dos vários gêneros do discurso e que o critério de organização adotado para cada uma dessas unidades foi com base nas características comuns compartilhadas por alguns gêneros cuja estrutura define-se a partir dos tipos de texto que dão nome às unidades.

Sobre *os capítulos da parte de Produção de texto*, Abaurre *et al* explicam que há, essencialmente, dois tipos na obra: os que apresentam as “ferramentas básicas” para a leitura e a análise de diferentes gêneros discursivos; e os destinados aos estudo das características e também à produção de textos de gêneros dos diferentes tipos textuais. Em seguida, elas apresentam a estrutura característica desses dois tipos de capítulo.

Os *Capítulos introdutórios* possuem a mesma estrutura e possuem as seções *Olho*, em que há um breve texto no qual são destacados os aspectos essenciais a serem trabalhados. Outra seção é *Leitura*, em que há um ou mais textos em que se podem observar características que permitirão a construção dos conceitos abordados no capítulo. A seção seguinte, *Análise*, é constituída de questões para direcionar o olhar do aluno para os aspectos mais relevantes dos

textos, permitindo que ele identifique os dados para construir os conceitos referentes ao trabalho com textos.

Informa-se que tipo de capítulo segue com a apresentação da teoria, em que o material é organizado por meio de uma hierarquia de títulos; que na produção, seção que fecha os capítulos, a ideia é os alunos reorganizarem o que aprenderam e que identifiquem a manifestação de alguns conceitos estudados. Informa-se também que há outra tarefa proposta, a de reescreverem textos para adequá-los a diferentes perfis de interlocutor. As autoras explicam como é feita a orientação do trabalho e que o momento da reescrita foi acrescentado apenas quando se julgou pertinente.

Elas informam que a intenção é oferecer aos alunos a oportunidade de enfrentar situações reais em que a produção do gênero estudado seria esperada. Dizem, também, que, com isso, pretendem ajudar os alunos a reconhecer os contextos de circulação, a explorar de modo produtivo as informações sobre o perfil dos interlocutores e a compreender de que modo as escolhas linguísticas devem ser feitas com base em uma análise do contexto discursivo no qual o exercício proposto se insere.

Em seguida, há informações sobre a organização dos outros tipos de capítulo, aqueles que apresentam os diferentes gêneros do discurso. As seções são (*Nome do gênero*): *definição e uso*, com definições teóricas; *contexto de circulação*, com informações sobre o leitor; *estrutura*, em relação às características da estrutura do gênero; *linguagem*, em que há algum aspecto que caracteriza o gênero; *produção*, que encerra o capítulo com a atividade de produção de texto.

Posteriormente, há a apresentação de como o trabalho é orientado, o que, para as autoras, é feito prevendo três momentos distintos: *pesquisas e análise de dados*, *elaboração* e *reescrita do texto*. A primeira é referente à coleta de informações pertinentes. As autoras informam que a seção sempre apresenta algumas informações básicas que devem ser consideradas no momento de elaboração do texto proposto, oferecendo sugestões do tipo de pesquisa a ser realizada para possibilitar a complementação das informações que permitam a reflexão sobre a tarefa a ser cumprida.

Na seção *elaboração*, a ideia é fazer com o que o aluno compreenda a necessidade de planejar os textos antes de os escreverem. Diz-se que essa seção tem por finalidade orientar esse processo por meio de uma série de perguntas para fazer refletir sobre alguns aspectos estruturais e da linguagem que caracterizam os gêneros.

Já a seção *reescrita do texto* informa que para as autoras esse é um momento fundamental do processo de escrita, em que apresentam a sugestão de contextos reais de leitura e avaliação dos textos escritos pelos alunos, definindo os aspectos a serem observados durante a leitura e a reescrita, para determinar quais alterações podem beneficiar o texto.

## **2.4 Etapas e procedimentos de análise**

### a) Levantamento quantitativo dos gêneros

Primeiramente, realizamos um levantamento dos gêneros propostos pela coleção, de modo a verificar se há uma diversidade de gêneros e ainda se existe a predominância de um gênero ou de um domínio discursivo. Quanto à diversidade de gêneros, analisamos o material textual apresentado nos três volumes da coleção com o intuito de verificar qual a bagagem de leitura está sendo ofertada aos alunos.

### b) Análise da articulação e progressão entre os três volumes

Em seguida, verificamos se houve articulação e progressão no trabalho com atividades de produção de texto elaboradas nas unidades dos três volumes da coleção, tendo em vista a recursividade, o trabalho em espiral e a progressão do processo de escrita elencados nos quadros de análise.

No que se refere ao estudo da progressão relacionada à seleção dos gêneros, tomamos como base o agrupamento de gêneros proposto por Scheneuwly e Dolz (2004) e Dolz *et al* (2010) e procuramos verificar em que medida o trabalho elaborado com base nesses grupos proporcionou a construção de uma progressão para o trabalho com a produção de texto no Ensino Médio.

### c) Levantamento e análise das propostas de produção de texto, enfatizando a operação *reescrita*.

Por fim, analisamos as atividades de produção de texto da coleção, após descrevê-las e observá-las, fazendo anotações e constatações para identificarmos como as situações de produção são apresentadas, qual concepção de linguagem está presente, quais as operações do processo de produção são apontadas como fundamentais para a escrita dos textos, principalmente a operação reescrita, foco deste estudo.

Enfatizamos que analisar como a reescrita faz-se presente nas atividades foi escolhido como objeto de pesquisa porque é comum observar que nem sempre ela é considerada como parte do processo de escrita. Além de ser vista, na maioria das vezes, de maneira negativa pela

comunidade escolar, essa operação é entendida como aumento de trabalho para o professor, já que normalmente o aluno escreve e o professor corrige.

Nossa intenção foi mostrar que as atividades de produção textual não precisam ser vistas assim, pois todo sujeito-autor experiente realiza essa operação durante todo o processo e que para o aluno tornar-se autônomo, autor de seus textos, pressupondo que seus textos sempre serão reescritos, no ensino-aprendizagem não necessariamente o professor precisa acumular as várias versões para corrigir, mas utilizar estratégias de ensino.

No geral, essas análises serviram para percebermos até que ponto as atividades consideram o texto como comunicacional, interativo, dialógico ou se são pressupostos para a concepção de escrita enquanto sistema de codificação, baseando-nos no que os teóricos apontam para o ensino-aprendizagem da escrita funcional, real e crítica.

Os dados encontrados nos três volumes foram sintetizados e apresentados em forma de quadros, apresentados no capítulo seguinte.



### Capítulo III - Análise dos dados e resultados

Neste capítulo, apresentamos, descrevemos e analisamos os quadros que contêm os resultados coletados neste estudo, quanto à quantidade de atividades de produção de texto, aos gêneros que são trabalhados em cada atividade, se há articulação e progressão entre eles ao longo da coleção, sobre como as operações da produção de texto são desenvolvidas e, em uma seção exclusiva, sobre como é feito o trabalho com a operação *reescrita*.

#### 3.1 As atividades de produção de texto na coleção *Português: Contexto, interlocução e sentido*

QUADRO 1: Quantidade de propostas de produção de textos por volume na coleção

Vol. I	Vol. II	Vol. III	Total
11	5	6	22

Fonte: Produzido pela autora desta pesquisa a partir da coleção *Português: Contexto, interlocução e sentido*

No Quadro I, mostramos a quantidade total das atividades de produção de texto propostas na coleção analisada e a sua distribuição nos volumes I, II e III. Ao observá-lo, é possível perceber que o volume I contém o maior número de propostas, totalizando onze, sendo metade das atividades totais da coleção: vinte e duas; enquanto o volume II e III contêm apenas cinco e seis atividades de produção de texto, respectivamente. Uma possível justificativa para essa grande diferença é apresentada no *Guia de recursos*, em que as autoras explicam que o volume I apresenta, na primeira unidade dessa Parte, “conceitos fundamentais para que se possa lidar com a leitura e a produção de textos” e só a partir da unidade seguinte é que se apresentarão os “vários gêneros do discurso”, organizados com base nas características comuns compartilhadas por alguns gêneros, cuja estrutura define-se a partir dos tipos de texto que dão nome às unidades (narração, descrição, exposição, injunção e argumentação).

Nesse contexto, o volume I apresenta, na verdade, oito atividades em que a tarefa gira em torno de um gênero textual estruturado em um dos cinco tipos textuais. Ainda assim a quantidade seria maior, porém a diferença menor, em comparação aos outros volumes, o que parece revelar que a coleção sugere que, no Ensino Médio, o aluno escreva menos à medida que for avançando na escolaridade. Essa constatação não é para dizer o contrário, que o aluno

deva escrever mais, mas sim que isso sinaliza que há um trabalho pouco consistente com a escrita, prática desenvolvida com muita dificuldade e pouco sucesso pela maioria dos alunos. Além disso, escrever não se limita ao ambiente escolar, uma vez que as pessoas não escrevem menos à medida que vão vivendo e vão acumulando experiências pessoais, acadêmicas e profissionais, ao contrário disso, escrever é uma prática cotidiana, que deveria ser realizada com autonomia, segurança e eficiência por todos, já que vivemos em uma sociedade que interage em grande parte por meio de textos escritos.

O Quadro II apresenta a separação dessas atividades com base nos tipos textuais numa tentativa de melhor entender o trabalho que se pretende fazer com essa prática, a de produzir textos escritos.

QUADRO 2 - Quantidade de propostas por tipo textual

<b>Tipo Textual</b>	<b>Vol. 1</b>	<b>Vol. 2</b>	<b>Vol. 3</b>	<b>Total</b>
Narrar/ Relatar	5	2	0	0
Argumentar	1	3	4	8
Expor	2	0	1	3
Instruir	2	0	1	3

Fonte: Produzido pela autora desta pesquisa a partir da coleção Português: Contexto, interlocução e sentido

O Quadro 2 mostra, na primeira coluna, quais são os tipos textuais<sup>6</sup> presentes nas atividades de produção de texto da coleção analisada. Na segunda, terceira e quarta colunas indicam-se quantas vezes eles são trabalhados em cada volume da coleção e na quarta coluna apresenta-se a somatória das quantidades dos três volumes. Ao observar o Quadro 2, é possível perceber que a coleção prioriza os tipos *narrar/ relatar* e *argumentar*, em detrimento dos tipos *expor* e *instruir*, uma vez que os dois primeiros aparecem sete e oito vezes, respectivamente; e os dois últimos, três vezes cada. Não há uma justificativa das autoras para essa priorização. Entretanto, é possível inferir que isso se deve à prática tradicional de ensinar a escrita de

<sup>6</sup> Bronckart (1999) usa o termo “mundos discursivos” ou “atitudes enunciativas”. Embora reconhecendo as nuances de diferenças ao usar a expressão “tipos textuais”, preferimos essa expressão para aproximação do uso que a coleção didática faz.

textos dissertativo-argumentativos, aqueles escolarizados que apareceram nas análises que fizemos dos exemplos das coleções didáticas escritas por Magda Soares.

O Quadro 3 apresenta quais e quantos gêneros são trabalhados na coleção.

QUADRO 3 - Quantidade de propostas por gênero textual em cada volume

<b>Gênero textual<sup>7</sup></b>	<b>Vol. 1</b>	<b>Vol. 2</b>	<b>Vol. 3</b>	<b>Total</b>
Anúncio			1	1
Artigo de opinião		1		1
Aula de leitura	1			1
Carta aberta - Carta do leitor		1		1
Conto de mistério/ maravilhoso			1	1
Crônica social			1	1
Diário virtual	1			1
Dissertativo-argumentativo (redação escolar - ENEM)			2	2
Editorial	1			1
E-mail com estabelecimento de metas pessoais	1			1

<sup>7</sup> A classificação dos textos como gêneros textuais e a nomenclatura dada a eles parte da coleção didática. A problematização e seu consequente desenvolvimento serão feitos em estudos futuros, por uma questão de tempo e de espaço, pois esse é um tema complexo, que merece atenção especial.

Notícia	1			1
Regulamento para ser um adolescente brasileiro	1			1
Relato de experiência	1			1
Relatório			1	1
Reportagem	1			1
Resenha crítica			1	1
Painel	1			1
Painel de imagem e letra de música	1			1
Perfil biográfico		1		1
“Projeto para criação de um texto informativo”	1			1
Textos de divulgação científica		1		1

**Fonte:** Produzido pela autora desta pesquisa a partir da coleção **Português: Contexto, interlocução e sentido**

O Quadro 3, na primeira coluna, apresenta os gêneros textuais classificados pelas atividades de produção de texto. Na segunda, terceira e quarta colunas, há a quantidade de vezes que cada gênero textual se apresentou em cada volume. Na quinta coluna, há a somatória da quantidade de vezes que o gênero foi trabalhado na coleção. Esse quadro possibilita perceber que a coleção analisada não demonstra o trabalho com os gêneros textuais feito em espiral,

conforme recomendado no CBC (de Minas Gerais) e também em Dolz *et al* (2010), já que apenas um dos gêneros classificados pela coleção se repete (a dissertação-argumentativa). Além disso, como será apresentado posteriormente, essa repetição não é progressiva e articulada. São vinte e duas atividades de produção de texto e vinte e um gêneros textuais classificados.

O que parece pressuposto é que apenas produzir uma vez o gênero seja suficiente para que o aluno aprenda a lidar com ele, reconheça sua forma composicional, identifique os modos de lidar com os recursos linguísticos e não linguísticos que o gênero demanda, reconheça sua função social.

Todavia, esse é um modo de compreender que a produção escrita se faz apenas pela reprodução de modelos, o que não cabe numa concepção efetivamente interacionista de linguagem. Para Dolz *et al* (2010, p. 52), a visão em espiral apresenta continuidade e rupturas e

cada trabalho com o gênero textual não é jamais feito de maneira definitiva. A cada série, os mesmos gêneros podem ser retomados, com os conteúdos da etapa anterior sendo tratados em um grau de exigência maior na etapa posterior. [...] As mesmas dimensões podem ser retomadas e progressivamente complexificadas, a fim de serem consolidadas. As tarefas para cada gênero vão sendo cada vez mais ambiciosas.

Os Quadros 4 e 5 mostram como as instruções das propostas contemplam as operações de *Contextualização*, *Tratamento dos conteúdos temáticos*, *Planificação*, *Textualização*, *Releitura*, *revisão* e *reescrita* (Ver Apêndice). Descrevemos essas operações nas páginas 46 a 70, do capítulo I, a partir da visão teórica de Dolz *et al* (2010). Ao produzir essa tabela, numeramos as propostas conforme apresentadas no Apêndice. São apresentadas as propostas cujas instruções apresentam-se de modo mais completo, embora nem sempre suficiente (Quadro 4); e as que se apresentam de modo menos completo (Quadro 5).

Para classificar as atividades como mais completas e menos completas, a partir das operações, consideramos a atividade de produção de texto apresentada na seção 1.1, pertencente ao livro *Português: Uma proposta para o letramento* (Manual do professor), vol. 8, de 2002, escrito por Magda Soares. Consideramos também os estudos apresentados na seção 1.2. Essas referências nos possibilitaram analisar as atividades em relação tanto à presença de elementos que permitem identificar as operações quanto à pertinência desses elementos, como, por exemplo, se o leitor pretendido é fictício ou público, devido à circulação real ou não da atividade, se há modelos dos gêneros a ser escrito, com orientações eficientes quanto à estrutura composicional, o conteúdo temático e os mecanismos linguísticos.

QUADRO 4 Instruções mais completas quanto às operações da produção de texto

<b>Operações da produção de texto</b>	<b>Número das Propostas de produção de textos (conforme Apêndice)</b>
Contextualização	3, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 15, 16, 18, 19, 20
Tratamento dos conteúdos temáticos	4, 6, 8, 10, 11, 12, 13, 15, 16, 18, 19, 20, 21, 22
Planificação	9, 10, 11, 12, 13, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22
Textualização	—
Releitura, revisão e reescrita	—

**Fonte:** Produzido pela autora desta pesquisa a partir da coleção *Português: Contexto, interlocução e sentido*

O Quadro 5 apresenta as propostas cujas instruções foram consideradas insuficientes para que o aluno realizasse as operações de produção de textos.

QUADRO 5 - Instruções menos completas quanto às operações

<b>Operações da produção de texto</b>	<b>Número das Propostas de produção de textos (conforme Apêndice)</b>
Contextualização	1, 2, 5, 14, 17, 21, 22

Tratamento dos conteúdos temáticos	1, 2, 3, 4, 5, 7, 9, 14, 17
Planificação	1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 14
Textualização	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22,
Releitura, revisão e reescrita	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22

**Fonte:** Produzido pela autora desta pesquisa a partir da coleção *Português: Contexto, interlocução e sentido*

#### QUADRO 6 As propostas de reescrita na coleção

Propostas em que a operação <i>reescrita</i> é trabalhada na escrita de textos	Propostas em que a operação <i>reescrita</i> é trabalhada apenas na versão final da escrita de textos	Propostas em que a operação <i>reescrita</i> é trabalhada no processo e na versão final da escrita de textos
2, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22	2, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22	—

**Fonte:** Produzido pela autora desta pesquisa a partir da coleção *Português: Contexto, interlocução e sentido*

O Quadro 6 mostra, na primeira coluna, quais propostas trabalham a operação *reescrita*; na segunda, quais propostas trabalham a operação *reescrita* apenas em relação à versão final do texto produzido e na terceira, a intenção seria a de mostrar quais trabalham essa operação em relação tanto ao processo quanto à versão final, mas como é possível observar, nenhuma proposta dessa natureza foi observada na coleção.

De maneira geral, com base nas análises que fizemos, podemos dizer que as atividades de produção de texto presentes na coleção *Português: Contexto, interlocução e sentido* são pouco

interativas. Para justificar essa afirmação, apresentamos duas das análises, feitas a partir das propostas 5 (Ver Anexo A, p. 168) e 13 (Ver Anexo B, p. 183-184).

Na maioria das propostas, no que diz respeito à operação *contextualização*, em que se apresenta a situação de comunicação, é possível preencher as lacunas em relação a *que*, *quem*, *para quem*, *como* e *local de circulação*. No entanto, na maior parte esses elementos são superficiais, em que o leitor pretendido não é real, não é público, na maioria das vezes é aquele que vai ler o texto para encontrar os problemas e as falhas, não havendo, portanto, recepção efetiva para o texto produzido. Além disso, a circulação também não acontece de fato e os objetivos são pouco claros. Há uma quebra na relação interlocutiva, pois nem sempre as orientações são claras para que o aluno se assuma como locutor que tem o que dizer, com razões para o que dizer, escolhendo estratégias para dizer. Isso revela que a finalidade das atividades é apenas a de exercitar uma tarefa escolar, limitada ao gênero textual estudado no capítulo para que o aluno produza um texto sem função.

Na proposta treze (Ver Apêndice, p.137), a qual classificamos como uma que apresenta a operação *contextualização* como “completa”, é possível identificar os elementos que contribuem para a construção da situação de comunicação em relação ao *que* escrever, a *quem* escrever, ao *porquê*, *para quem* e ao *local de publicação*. Entretanto, quanto à publicação, não está claro se o texto realmente será publicado. Essa constatação nos permite afirmar que o jornal e os leitores, por sua vez, são fictícios, quebrando, como dissemos, a relação interlocutiva. Trata-se, portanto, de uma proposta em que os elementos são identificáveis, mas superficiais.

A proposta cinco (Ver Apêndice, p. 121), por sua vez, foi classificada por nós como “menos completa” em relação à operação *contextualização*, por apresentar apenas os elementos quanto a *que* o aluno deve fazer e a *como* ele deve fazer, não sendo possível identificar o papel assumido por ele, o destinatário e o lugar de circulação do texto. Apenas sugere-se, ao professor, que seja feita uma compilação dos melhores micos registrados pelos alunos de cada uma das salas, digitá-los, transformá-los em um pequeno livro de micos e fazer cópias para circular entre as turmas.

Sobre o *tratamento dos conteúdos temáticos* podemos dizer que a coleção apresenta informações na maior parte das atividades, o que possibilita ativar o conhecimento prévio do aluno e ampliá-lo. Entretanto, há um rompimento com o dialogismo quando essas informações são apresentadas, tanto no estudo feito ao longo do capítulo quanto na atividade



de produção textual, pois são apenas trechos dos textos, além de não apresentar informações sobre quem escreveu os textos, por que escreveu, onde esses textos foram publicados, quando foram publicados, ou seja, ignora-se a situação de produção daquilo que o aluno lê. A seleção de informações é feita dentro de um recorte realizado pelas autoras, dificultando a atividade responsiva do aluno em relação às leituras, prejudicando a coleta de informações e a escrita com propriedade para a realização da tarefa.

Na proposta treze podemos dizer que o tratamento dado aos conteúdos temáticos dá-se, primeiramente, pela ilustração da placa alterada; pela contextualização em relação ao papel que o aluno deve assumir para escrever o texto e por meio do texto *De olho na placa*: para continuar vivendo, não siga em frente, o qual se inicia com a seguinte pergunta: “Se visse uma placa como esta ao lado de um semáforo fechado no trânsito, o que você faria? Seguiria em frente ou daria meia-volta”. Essa pergunta deve instigar o aluno a respondê-la em forma de crônica. Além disso, ele deve considerar, também, que o mesmo tipo de intervenção está acontecendo na cidade onde mora. Entretanto, não há mais informações, em outros textos, dentro de outros gêneros, com outros pontos de vista, em que o aluno possa se basear para entender e refletir sobre esse tipo de intervenção nos centros urbanos.

Já a proposta cinco apenas refere-se a essa operação ao apresentar um texto de exemplo, em que há o relato de um “mico”, retirado de um site. Entretanto, não há preocupação sobre a expressão idiomática em razão do baralho infantil *Jogo do Mico*, fabricado no Brasil desde a década de 1950, nem mesmo há mais exemplos de “micos” para ativar os conhecimentos prévios dos alunos, mesmo que “pagar mico” possa ser comum a qualquer pessoa.

Sobre o *planejamento* podemos dizer, de início, que é uma operação “completa” apresentada na maioria das atividades de produção de texto da coleção. No entanto, considerando que o planejamento é a tomada de decisões em relação à contextualização e à forma composicional, ela também se torna superficial, uma vez que as operações são complementares e intercambiáveis. Como a coleção apresenta poucos exemplos de textos pertencentes aos gêneros trabalhados, o aluno pode encontrar dificuldades em planejar o texto em razão da organização e hierarquização das partes, da função, das vozes, dos mecanismos linguísticos etc.

Na proposta cinco, faz parte do planejamento do texto a coleta de pelo menos cinco “micos”, a partir de conversas feitas entre o aluno e os interlocutores selecionados. A atividade informa que ele deve ouvir os relatos e registrá-los, fazendo a transcrição. Deve também lembrar que

há diferenças importantes entre relatos orais e escritos, já que ao longo do capítulo estudou-se sobre essa diferença. No entanto, se trata, na verdade, de uma tarefa de retextualização. Como argumenta Marcuschi (2001, p. 47),

há nestas atividades de retextualização um aspecto geralmente ignorado e de uma importância imensa. Pois para dizer de outro modo, em outra modalidade ou em outro gênero o que foi dito ou escrito por alguém, devo inevitavelmente *compreender* o que foi que esse alguém disse ou quis dizer. Portanto, antes de qualquer atividade de transformação textual, ocorre uma atividade cognitiva denominada compreensão.

De fato, tanto na proposta de escrita quanto nos estudos apresentados no capítulo, esse aspecto é ignorado, pois não se ensina sobre essa etapa que faz parte do processo de retextualizar que é, segundo esse autor, “um processo que envolve operações complexas que interferem tanto no código como no sentido e evidenciam uma série de aspectos nem sempre bem-compreendidos da relação oralidade-escrita” (*Idem*, p. 46).

Já a proposta treze, apresenta, para o planejamento do texto, instruções quanto ao ponto de partida para a reflexão a ser desenvolvida na crônica - a situação descrita e as perguntas feitas no primeiro parágrafo do texto; ao limite de linhas - 35; à ordem de dar um título; à organização das ideias, em que o aluno deve anotar que tipo de emoção, sentimento, reação ou reflexão a visão da placa modificada desencadeou no aluno, quanto à estrutura da crônica, que prevê como ponto de partida para o texto a apresentação de um breve relato que situe o leitor em relação ao fato/ imagem/ comportamento que desencadeou o processo analítico, perguntando-se ao aluno, em seguida, como ele fará a introdução, se descrevendo a placa e, a partir da descrição, explicitando o seu sentido ou se construirá uma breve “cena” em que sentimento, emoção, reflexão evocados pela placa fiquem mais claros para o leitor. Apesar de essa operação parecer mais completa, é também superficial, pois sem mais exemplos de textos pertencentes ao gênero crônica e sem um tratamento mais aprofundado do conteúdo temático torna mais difícil tomar decisões quanto ao que e como escrever.

Antunes (2010, p. 93), ao analisar uma crônica, desconstruindo-a, apresenta o seu enquadramento como

um gênero que surgiu na relação da literatura com a imprensa (os primeiros cronistas recebiam como missão escrever um relato dos fatos da semana ou dos costumes que marcavam a vida social. Daí uma característica distinta da crônica: seu tema são episódios do cotidiano, naquilo que eles têm de detalhe e que, aos olhos comuns, podem não significar nada. Aos olhos do cronista, no entanto, esses detalhes se convertem em material para relatos e descrições cheios de estilo, de muita graça e de muito encanto literário. Ocupam os grandes jornais brasileiros, constituindo, para o leitor, uma pausa diante das notícias dos tristes casos, das crises e das tragédias. Quase sempre, essas crônicas se transformam depois em livros de grande aceitação do público interessado pela boa escrita.

Particularmente, nossa opinião é a de que escrever uma crônica seja uma das tarefas mais difíceis para os alunos, os quais, a partir de observações em nossas experiências como professoras, acabam por escrever um texto mais parecido com um relato do que com uma crônica. Isso, talvez, pudesse ser superado se o ensino-aprendizagem desse gênero fosse feito por meio de um processo, em que se considerasse o trabalho em espiral para garantir uma maior aproximação do gênero crônica, além do trabalho de leitura feito a partir de vários exemplos de textos classificados como o gênero *crônica*.

Em relação à operação *textualização*, podemos dizer que é uma das quais há menos estratégias de ensino. Textualizar é a prática de passar as ideias para o papel, por meio de unidades linguísticas, conexão, segmentação, referenciação, retomadas, construindo o fio condutor responsável por interligar os elementos da situação de comunicação ao longo do texto. Para isso é preciso estratégias de ensino, mas essas estratégias não são estão presentes nas orientações da atividade. O que há, em quase todas, são informações acerca do grau de formalidade da linguagem permitido pelo gênero em questão, ou com base no leitor, aquele analisamos como sendo superficial.

Na proposta cinco, as orientações são para que o aluno, a partir das transcrições que fez dos relatos orais, modifique os textos. A instrução dada é a de que, para isso, o aluno deve eliminar as repetições e hesitações, usando elementos próprios da escrita para garantir a articulação entre os fatos, encontrar formas de registrar as reações/ recursos próprios da fala e não atribuir um grau de formalidade muito alto. Entretanto, não há estratégias para o uso das unidades linguísticas, das conexões, segmentações, coesão nominal e verbal, emprego dos modos e tempos verbais, lexicalização etc.

No caso da proposta treze, orienta-se apenas em relação ao fato de o gênero crônica admitir uma certa informalidade, mas sem exageros. Sugere-se ao aluno, também, que se julgar interessante, ele pode estabelecer uma interlocução com o leitor do texto e que deve considerar o perfil do leitor do jornal de sua cidade, já que é o seu interlocutor preferencial. Entretanto, como não há informações sobre esse leitor, não há como escrever o texto em

função do seu perfil, mas sim em função de um perfil generalizado e criado. Também não há estratégias de ensino para fazer essa textualização.

Apresentar vários exemplos do gênero a ser trabalhado e desconstruí-los, identificando os mecanismos linguísticos e como eles contribuem para a construção do sentido é uma estratégia também para ensinar a escrever. No caso dessas duas propostas analisadas que trazemos como exemplo, coincidentemente elas pertencem a gêneros com características semelhantes, uma dessas características é o uso da primeira-pessoa, em que os pronomes pessoais e possessivos são usados com frequência, no caso da crônica não necessariamente, mas a voz do locutor se faz presente. Outro mecanismo a ser explorado poderia ser os segmentos descritivos nas narrativas para que o aluno encontrasse possibilidades ao escrever seu texto.

Por se tratar do foco desta pesquisa, trataremos da operação *reescrita* mais detalhadamente na seção seguinte.

### **3. 2 A operação reescrita na coleção Português: Contexto, interlocução e sentido**

Ao observar o quadro seis, podemos perceber que a concepção de reescrita presente na coleção confirma a nossa hipótese de que essa operação não é considerada como parte fundamental do processo de produção textos escritos. Das vinte e duas atividades propostas, dezessete trabalham a reescrita, porém, em todas as dezessete essa operação refere-se apenas à versão final dos textos produzidos. Isso nos permite dizer que o ensino-aprendizagem dessa prática fica prejudicado e o aluno com menos oportunidades para ser autor do seu próprio texto, já que as condições dadas para que ele retorne à escrita, durante o processo, com olhar reflexivo, enxergando as possibilidades de reescrever são poucas.

Em todas as atividades em que a reescrita aparece, aparece na última seção, como última tarefa a ser realizada. Além disso, em todas elas há uma ideia equivocada do que é reescrever, já que os passos giram em torno de reler o texto - o autor ou outra pessoa (colega, familiar, vizinho etc.), procurar alguma falha e, se encontrar ou julgar pertinente, reescrever, sempre em uma perspectiva de correção, reforçando a ideia de que reescrever só serve para corrigir erros, para textos que não estão bons, para pessoas que não sabem escrever, ignorando-se o fato de que toda e qualquer pessoa que escreva um texto escreve por meio de um processo e desse processo a reescrita é parte fundamental.

Na proposta cinco, não há elementos que possibilitem identificar essa operação. Entretanto, para o professor, informa-se que, no momento de avaliar os relatos escritos, é necessário

observar se os alunos conseguiram eliminar as marcas de oralidade, como hesitações, repetições e truncamentos. Informa-se, também, que é preciso garantir que as informações essenciais sobre os acontecimentos relatados tenham sido articulados de modo a promover a coesão textual.

Ora, ao transcrever e retextualizar, tarefas da proposta cinco, o aluno deverá fazer constantes adaptações. Logo, é de fundamental importância que ele releia, revise e reescreva, durante todo o processo, até chegar à versão final para depois passar pela avaliação do professor, que deveria assumir o papel de interlocutor também. A atividade é um exemplo semelhante, no que se refere às diversas modificações, ao que Marcuschi (2001, p. 48) apresenta, pois esse processo, de retextualizar, é “uma ação de reescrita com o movimento de um {texto escrito<sup>a</sup>} para outro {texto escrito<sup>b</sup>}”.

Considerar e ensinar essas diversas ações de reescrita poderia fazer, por exemplo, que todos os textos fossem publicados no livro, incentivando os alunos a escreverem textos que serão lidos, sem excluir ninguém.

Já na proposta treze, essa operação também se encontra no final da atividade e também se relaciona à versão final da produção de texto. No entanto, a orientação limita-se à releitura, em que o aluno deve avaliar se ofereceu ao leitor exemplos suficientes para que ele acompanhe o processo de reflexão. Em seguida, informa-se que é importante garantir que o texto traga os elementos necessários para que o leitor possa convencer-se de que há, de fato, a relação percebida pelo aluno entre a placa modificada e a reflexão por ela desencadeada. Para o professor, há orientações quanto ao momento de avaliar os textos, em que se diz ser importante lembrar que esse gênero se caracteriza por percorrer uma trajetória que vai do registro de um evento particular para reflexões de natureza mais universal e filosófica; que essa trajetória é necessária para que o gênero cumpra sua funcionalidade: analisar uma experiência particular para revelar seu significado mais geral com relação ao comportamento humano; que embora possa parecer uma tarefa simples, a produção de uma crônica representa um desafio para os alunos porque exige, ao mesmo tempo, maturidade para a realização da análise do evento que a inspirou e controle da estrutura, para que o texto não se limite ao simples relato de um acontecimento ou experiência pessoal.

Podemos dizer que há uma contradição entre o que se diz ao professor e o que se apresenta ao aluno, pois as autoras reconhecem que escrever o gênero *crônica* é um desafio e que há chances de no final o aluno escrever um simples relato, porém, se a atividade propõe um

processo tão falho, como analisamos, esse desafio dificilmente será superado. No que se refere à reescrita, a falha está, em primeiro lugar, ao relacioná-la apenas ao produto final, porém, mesmo para esse momento, não há estratégias de ensino para que isso seja feito.

O que percebemos é que em todas as atividades de produção de texto a reescrita não é vista como parte fundamental da tarefa de escrever textos escritos, ao contrário, é apresentada como uma ação que pode ou não ser realizada, já que, em grande parte, as autoras modalizam as instruções com o uso das expressões “se necessário”, “se julgar necessário”, “se precisar ser alterado”, “se possível”, “alterações necessárias”, “caso haja falhas” etc. Além disso, em muitas atividades sugere-se que os alunos troquem os textos entre si para que um avalie o texto do outro ou que isso seja feito por um familiar ou vizinho, porém, não há instruções para que a reescrita seja feita amparada por uma referência de gênero, com base em vários exemplos de textos pertencentes aos gêneros estudados. Sendo assim, não há incentivos para que o aluno volte ao texto com um olhar crítico e reflexivo em relação a sua escrita, para ganhar autonomia no processo da atividade de escrever textos. Desconsidera-se que

a natureza interativa da escrita impõe esses diferentes momentos, esse vaivém de procedimentos, cada um implicando análises e diferentes decisões de alguém que é sujeito, que é autor de um dizer e de um fazer, para outro ou outros sujeitos, também ativos e cooperantes. (ANTUNES, 2003, p. 56)

Esse tratamento dado à operação reescrita vai ainda ao contrário do que se orienta nos PCNs em relação aos procedimentos e cuidados para trabalhar a reescrita em sala de aula, os quais têm como propósito auxiliar o aluno a desenvolver-se como autor crítico, consciente do que diz, como diz, onde diz, porque e para quem diz. Sendo assim é possível afirmar que a coleção, ao considerar a reescrita como facultativa e apenas referente à versão final, pouco contribui para o ensino-aprendizagem do processo de produzir textos escritos, na verdade, a pressuposição é de que tal concepção sustenta a ideia limitada de que reescrever equivale a corrigir, numa perspectiva higienista, o texto.

Esta seção, por fazer a análise do objeto desta pesquisa, poderia estender-se mais. No entanto, isso não ocorreu devido ao fato de as orientações, quanto à operação de *reescrita*, das propostas de produção de texto na coleção didática analisada, seguirem o mesmo modelo e a mesma concepção. Sendo assim, essas análises foram deixadas apenas no Apêndice, em que é possível constatar o tratamento limitado dado à *reescrita* em todas as propostas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A nossa atuação e nossas observações na sala de aula, no ensino de Língua Portuguesa, foram disparadores do desejo de pesquisar, neste trabalho, a operação *reescrita* no ensino-aprendizagem da produção de texto. Nesses momentos, foi possível perceber que há muitas dificuldades apresentadas pelos alunos na prática de escrever textos. Por isso, nos propusemos a verificar até que ponto as atividades de produção de textos escritos do livro didático, importante instrumento presente na sala de aula, contribuem para que alunos e professores considerem que reescrever não é uma prática que se refere apenas à correção daquilo que está errado, ou uma tarefa apenas mecânica, automática de passar um texto a limpo ao final da escrita, mas sim que faz parte do processo, que é inerente a ele, inerente a qualquer produção escrita que se faça, na escola ou fora dela. Ao considerar a produção de textos escritos como um processo complexo, foram também objetivos deste trabalho estudar essas operações e observar como elas se dão nas atividades do livro didático.

Para atingir a esse objetivo, porém, foi preciso estudar esse processo, que é comunicar-se por meio de textos escritos para tentar compreendê-lo melhor. Para isso, no primeiro capítulo desta pesquisa, apresentamos o quadro teórico discutindo conceitos que a embasam.

Na seção 1.1, apresentamos as mudanças ocorridas no ensino de produção de texto para entender a prática pedagógica, a partir de uma perspectiva dialógica da linguagem, e o ensino-aprendizagem da produção de textos na escola atual. Para isso, discutimos e analisamos, por meio de um percurso histórico, três concepções de linguagem: linguagem/língua como “espelho” do pensamento; língua como “instrumento de comunicação” e a concepção interacionista da linguagem, com exemplos de atividades de três livros didáticos de português de coleções pedagógicas diferentes, produzidos por Magda Soares, em três épocas distintas.

A concepção que nos interessa é a concepção interacionista da linguagem, a qual, segundo Soares (1998), chegou à escola no final dos anos 80 e início dos anos 90. No entanto, observamos algumas lacunas, mesmo quase 40 anos depois, que continuam fazendo-se presentes, como é o caso da valorização da forma composicional, em detrimento do processo de produção que aciona diversas atividades cognitivas e sociais, o que tem dificultado a efetiva interação do próprio ato de escrever.

Nessa seção, portanto, afirmamos nosso posicionamento em relação a nossa concepção de linguagem, considerando positivo o exemplo de Soares (2002) que apresentamos, pois nele estuda-se o texto para entender o tema e a perspectiva apresentada, os quais possibilitam que

o aluno amplie seus conhecimentos e tenha a oportunidade de fundamentar os argumentos, a partir de perguntas que dão suporte para que avance em direção à primeira atividade intitulada *produção de texto* que o volume apresenta. Com o objetivo de desenvolver uma das habilidades de planejamento de um texto dissertativo-argumentativo, com o registro de ideias e de argumentos ao longo do estudo do tema, o material reforça a concepção interacionista da linguagem e enfatiza o processo de escrita, fundamental no ensino-aprendizagem dessa prática. As atividades propostas por Soares evidenciam que a competência de escrever é consequência de trabalho nas práticas de sala de aula, desconstruindo, portanto, a ideia de que escrever textos é “dom” ou inspiração. Analisar as propostas de produção de textos de Soares (2002) foi importante porque essas mostram que a concepção de escrita do texto baseia-se na ideia de um processo complexo, com leituras e coleta de informações, o que amplia o conhecimento do aluno acerca do tema. Esse será um processo acompanhado pelo professor, com efetivas estratégias de ensino.

Outro ponto positivo que encontramos no material foi a não-fragmentação do ensino de Língua Portuguesa, o que hoje, além de ser raro encontrar nos materiais didáticos, está sendo desconsiderado no currículo por muitas escolas, na grande maioria particulares, em que há um professor diferente para o ensino de Gramática, de Literatura e de Produção de Texto (geralmente intitulada Redação).

Apesar de o material ser bem relevante em relação ao ensino aprendizagem da língua materna, identificamos algumas lacunas, sem desconsiderar a época de sua publicação, pois nele apresentam-se atividades de leitura baseadas em diferentes gêneros, porém, a atividade de produção de texto é aquela escolarizada, em que o aluno deve escrever um texto dissertativo-argumentativo, ou seja, o aluno lê e compreende vários gêneros que circulam nos setores da sociedade, mas a proposta é de escrever um gênero que fica circunscrito ao espaço escolar.

Falta também o “leitor público” e orientações quanto à releitura, revisão e reescrita na produção do texto.

Na seção 1.2, apresentamos o conceito de produção de texto de modo a evidenciar que essa aprendizagem é parte de um processo no qual estão envolvidas ações cognitivas e ações sociais do escritor, em que a realidade deve ser considerada para que estudar a língua, produzindo textos, faça sentido para o aluno, ou seja, as atividades devem ser representativas, dando voz a esse aluno para que possa assumir-se como produtor de textos que funcionem, comunicando, dizendo, não sendo, portanto, apenas produtos de tarefas escolares.



Nesse sentido, a nossa defesa foi a de que a produção de textos na escola deve ir além de produzir e reproduzir apenas palavras e frases soltas, pois no dia a dia, em nenhuma situação de interação verbal nos comunicamos assim. Acreditamos que o papel da escola, portanto, é proporcionar condições satisfatórias para o sucesso da produção, por meio de estratégias de ensino, em um processo que requer conhecimento, dedicação, prática, transformação, recursividade, interação.

Destacamos, também, que pensar a atividade de escrever como uma prática processual é considerar que as capacidades cognitivas estão diretamente relacionadas às dimensões psicológicas, afetivas e sociais. Este trabalho de pesquisa, por exemplo, é resultado de um procedimento que se iniciou na decisão de realizar o processo seletivo para conquistar uma vaga na pós-graduação. Após a decisão, foram dias de estudo da bibliografia e escrita do pré-projeto, esse que passou por constantes revisões, acréscimos, recortes, adaptações para chegar ao projeto final. Além disso, fizeram parte do processo também os estudos feitos nas disciplinas ao longo de três semestres, participação em congressos, conversas com os colegas, com os professores e, claro, com a orientadora. Isso tudo fez parte de um processo com diversas idas e vindas, de incertezas, desafios, descobertas para que fosse materializado em forma de texto.

Apresentamos, também, os estudos das operações da produção de texto, que orientam o processo da escrita de um gênero textual, de maneira separada apenas por uma questão didática, já que elas são complementares e intercambiáveis, em um processo que é recursivo, como enfatizamos ao longo da seção. Sendo assim, desenvolvemos as operações que fazem parte do processo de produção de texto apresentadas por Dolz *et al* (2010) com base também em BRONCKART (1999); VOLÓCHINOV (Círculo de Bakhtin, [1929] 2017); SCHNEUWLY e DOLZ *et al* (2004); ANTUNES (2003, 2005, 2009, 2010); BUNZEN (2006), SUASSUNA (2006); FIAD (2006); MARCUSCHI (2008) e KOCH e ELIAS (2017). Refletimos sobre essas operações e sobre o que se diz acerca delas, em diálogo com o que acontece na sala de aula. Quisemos mostrar que escrever é uma atividade complexa, que envolve diversos saberes dentro de um processo que começa antes da escrita propriamente dita e termina após as diversas idas e vindas para se chegar à satisfação de acordo com aquilo a que se propôs. Essa movimentação, essa recursividade das etapas confirmam que, de fato, escrever é reescrever. Por isso, enfatizamos a operação *reescrita*, mostrando a sua necessidade em todas as outras operações, para garantir ao texto o fio condutor e os objetivos pretendidos. Nossa intenção foi desconstruir a ideia de que reescrever é ruim e que ensinar a escrever deve

ser ensinar a reescrever, do início ao fim do ensino-aprendizagem do processo de produção de texto, em que o autor deve ter sempre o ato de reler, revisar e reescrever para transformar os modos de dizer sempre que julgar necessário.

Na seção 1.3, apresentamos os documentos oficiais que orientam o ensino da produção escrita no estado de Minas Gerais e no âmbito nacional, a fim de perceber a relação entre essas normas e orientações e o trabalho que se faz sobre a produção de texto na sala de aula. Dessa maneira, baseamo-nos nos documentos oficiais: o *Programa para o ensino fundamental* - (5ª à 8ª série) - Português - Vol. 1, da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais - 1995; o *Currículo Básico Comum (CBC)*, os *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)*, a *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)* e o *Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)*. A ideia foi destacar as orientações que tais documentos apresentam para o trabalho com o ensino-aprendizagem do processo de produção de texto. Comparamos e analisamos alguns pontos que nos pareceu pertinentes ao estudo desta pesquisa.

As análises feitas neste trabalho foram com base nas atividades da coleção de livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Médio, avaliado e aprovado pelo Programa Nacional do Livro Didático do Ensino Médio (PNLD-EM) na edição do ano de 2018. O título da coleção é *Português: Contexto, interlocução e sentido* - Volumes 1, 2 e 3, Maria Luiza M. Abaurre; Maria Bernadete M. Abaurre e Marcela Pontara - Editora Moderna. 3ª edição - 2016.

A primeira conclusão a que chegamos foi a de que a coleção didática apresenta um número relativamente pequeno de atividades de produção de texto ao longo dos volumes. São vinte e duas propostas, sendo que o volume um apresenta três atividades que não giram em torno de um gênero textual específico. O volume I apresenta oito atividades em que a tarefa gira em torno de um gênero textual estruturado em um dos cinco tipos textuais, enquanto os volumes II e III contêm apenas cinco e seis atividades de produção de texto, respectivamente. Isso parece revelar que a coleção sugere que, no Ensino Médio, o aluno escreva menos à medida que for avançando na escolaridade.

Como segunda conclusão, com base nas análises, percebemos que a coleção prioriza *narrar/relatar* e *argumentar*, em detrimento do *expor* e *instruir*, uma vez que os dois primeiros aparecem sete e oito vezes, respectivamente; e os dois últimos, três vezes cada. Além disso, não se demonstra o trabalho com os gêneros textuais feito em espiral, conforme recomendado no CBC (de Minas Gerais) e também em Dolz *et al* (2010), já que apenas um dos gêneros classificados pela coleção se repete (a dissertação-argumentativa), mesmo assim, essa

repetição não é progressiva nem articulada. Para nós, o que parece pressuposto é que apenas produzir uma vez o gênero seja suficiente para que o aluno aprenda a lidar com ele, reconheça sua forma composicional, identifique os modos de trabalhar com os recursos linguísticos e não linguísticos que o gênero demanda, reconheça sua função social.

Na maioria das propostas, no que diz respeito à operação *contextualização*, em que se apresenta a situação de comunicação, é possível preencher as lacunas em relação aos elementos. No entanto, na maior parte eles são superficiais, em que o leitor pretendido não é real, não é público, na maioria das vezes é aquele que vai ler o texto para encontrar os problemas e as falhas, não havendo, portanto, recepção efetiva para o texto produzido, além disso, a circulação também não acontece de fato e os objetivos são pouco claros. Há uma quebra na relação interlocutiva, pois nem sempre as orientações são claras para que o aluno assumisse como locutor que tem o que dizer, com razões para o que dizer, escolhendo estratégias para dizer. Isso revela que a finalidade das atividades é apenas a de exercitar uma tarefa escolar, limitada ao gênero textual estudado no capítulo para que o aluno produza um texto sem função.

Sobre o *tratamento dos conteúdos temáticos* é possível dizer que a coleção apresenta informações na maior parte das atividades. Entretanto, há um rompimento com o dialogismo quando essas informações são apresentadas, tanto no estudo feito ao longo do capítulo quanto na atividade de produção textual, pois são apenas trechos dos textos, além de não apresentar informações, ignorando-se a situação de produção daquilo que o aluno lê. A seleção de informações é feita dentro de um recorte realizado pelas autoras, o que dificulta a atividade responsiva do aluno em relação às leituras e prejudica a coleta de informações e a escrita com propriedade para a realização da tarefa.

Sobre o *planejamento*, considerando que essa operação é a tomada de decisões em relação à contextualização e à forma composicional. Ao nosso ver, essa é uma operação que também tornou-se superficial, uma vez que as operações deveriam ser complementares e intercambiáveis. Como a coleção apresenta poucos exemplos de textos pertencentes aos gêneros trabalhados, o aluno pode encontrar dificuldades em planejar o texto em razão da organização e hierarquização das partes, da função, das vozes, dos mecanismos linguísticos etc.

Em relação à operação *textualização*, podemos dizer que é uma das quais há menos estratégias de ensino. As estratégias de ensino não estão presentes nas orientações da

atividade. O que há, em quase todas, são informações acerca do grau de formalidade da linguagem permitido pelo gênero em questão, ou com base no leitor, aquele analisado por nós como sendo superficial.

Em relação à concepção de *reescrita* presente na coleção, confirmamos a nossa hipótese de que essa operação não é considerada como parte fundamental do processo de produção de textos escritos. Das atividades propostas que trabalham a *reescrita*, apenas há referência à versão final dos textos produzidos. Isso nos permite dizer que o ensino-aprendizagem dessa prática fica prejudicado e o aluno com menos oportunidades para ser autor do seu próprio texto, já que as condições dadas para que ele retorne à escrita, durante o processo, com olhar reflexivo, enxergando as possibilidades de reescrever são poucas.

Em todas as atividades em que a reescrita aparece, aparece na última seção, como última tarefa a ser realizada. Além disso, em todas elas há uma ideia equivocada do que é reescrever, já que os passos giram em torno de reler o texto - o autor ou outra pessoa (colega, familiar, vizinho etc.), procurar alguma falha e, se encontrar ou julgar pertinente, reescrever, sempre em uma perspectiva de correção, reforçando a ideia de que reescrever somente serve para corrigir erros, para textos que não estão bons, para pessoas que não sabem escrever, ignorando-se o fato de que toda e qualquer pessoa que escreva um texto escreve por meio de um processo e desse processo a reescrita é parte fundamental.

De maneira geral, com base nas análises que fizemos, concluímos que as atividades de produção de texto presentes na coleção *Português: Contexto, interlocução e sentido* são pouco interativas e pouco contribuem para o efetivo ensino-aprendizagem da produção de texto de maneira a desenvolver, nos alunos, uma escrita crítica, reflexiva, de autoria para dizerem e serem ouvidos.

Acreditamos que, na sala de aula, a situação de produção, no que diz respeito a essas operações: o que se diz, como se diz, para quem se diz, por que se diz, onde se diz e quem diz, traçando um fio condutor, deve ser considerada em sua totalidade, não privilegiando apenas a forma ou o conteúdo temático, pois assim o ensino-aprendizagem dos textos não fará sentido, não será coerente.

Fazer esta pesquisa possibilitou reforçar nosso desejo de uma educação de qualidade, em que o ensino-aprendizagem da produção textual na escola básica, sobretudo na escola pública, não seja rasa nem fique presa ao ambiente escolar. Nosso desejo é que autores de materiais

didáticos, toda a comunidade escolar, incluindo a família, mas principalmente os professores e os alunos, considerem que a

Maturidade na atividade de escrever textos adequados e relevantes [...] é uma conquista inteiramente possível a todos - mas é “uma conquista”, “uma aquisição”, isto é, não acontece gratuitamente, por acaso, sem ensino, sem esforço, sem persistência. Supõe orientação, vontade, determinação, exercício, prática, tentativas (com rasuras, inclusive!), aprendizagem. Exige tempo, afinal. (ANTUNES, 2003. p. 60)

Sendo assim, esperamos que os nossos dizeres neste texto possam contribuir para a reflexão do papel da reescrita na sala de aula, para que ela seja vista como pertencente ao processo de produção textual e seja uma ferramenta para desconstruir as inverdades acerca dessa prática, contribuindo para que os alunos possam cada vez mais se fazer presentes na sociedade, exercendo seus direitos e deveres através dos seus discursos, conscientes e efetivos.

Destacamos, por fim, que este trabalho não se encerra aqui, pois ao longo do processo, ele suscitou algumas perguntas como: Por que, apesar da extensa literatura sobre o tema, os materiais didáticos se aproximam mais das concepções anteriores e se afastam da concepção interacionista da linguagem? O que se pode fazer para que a fragmentação do ensino de Língua Portuguesa não prejudique tanto o ensino-aprendizagem da língua, em suas variadas formas, especialmente, a de textos escritos? Como incentivar o trabalho com o ensino-aprendizagem da produção de texto de maneira menos escolarizada, no sentido de se afastar da superficialidade e de se aproximar dos usos reais que ela tem em nossa sociedade? Por que os autores de materiais didáticos insistem em não apresentar textos completos para que alunos e professores tenham a atividade responsiva garantida? Como proporcionar à comunidade escolar a compreensão do fato de que ensinar e aprender (de forma eficiente, com estratégias de ensino) a escrever menos gêneros textuais é mais vantajoso do que ler e escrever, uma única vez, vários gêneros textuais? Quais outras questões estão subjacentes para que o olhar do professor e do aluno seja negativo em relação à reescrita e para que tal prática, na escola, esteja relacionada apenas à correção e não como parte do processo?

A essas perguntas podem ser acrescentadas outras, pois à medida que lemos, relemos, revisamos e reescrevemos, surgiram muitos questionamentos em relação às estratégias para o ensino-aprendizagem do processo de produção de texto na educação básica. Logo, esperamos que a leitura feita por terceiros produza outras perguntas, o que poderá ajudar a compreender melhor o tema e proporcionar melhorias na educação brasileira.

## REFERÊNCIAS

- ABAURRE, Maria Luiza M.; ABAURRE, Maria Bernadete M. e PONTARA, Marcela *Português: Contexto, interlocução e sentido - Volumes 1, 2 e 3*, - Editora Moderna. 3ª edição - 2016.
- ANTUNES, Irandé *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- \_\_\_\_\_. *Lutar com palavras: coesão e coerência*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- \_\_\_\_\_. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- \_\_\_\_\_. *Análise de textos: fundamentos e práticas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- BAKHTIN, Mikhail. *Os gêneros do discurso*. Paulo Bezerra (Organização, Tradução, Posfácio e Notas); Notas da edição russa: Seguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BENTES, A C. *Linguística Textual*. In- MUSSALIM, F. e BENTES, A C. (org.) *Introdução à linguística 1, domínios e fronteiras*. São Paulo: Corte, 2001.
- BOMBONATTI, J. C.. *A formação do leitor em Português através de textos* (1967) - Primeira coleção didática de Magda Becker Soares. In: IX Congresso de Pesquisa e Ensino de História da Educação em Minas Gerais (IX COPEHE), 2017, Uberlândia. Anais IX COPEHE. Uberlândia: RB Digital, 2017. Disponível em <<http://lattes.cnpq.br/8345582690803087>>
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.
- BRASIL. Lei nº. 5692, de 11 de agosto de 1971. Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>> Acesso em: 11/12/2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. *PNLD 2018: língua portuguesa – guia de livros didáticos – Ensino Médio/ Ministério da Educação – Secretária de Educação Básica – SEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação*. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2017.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)*. Brasília, DF: MEC/SEF, 2000.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Orientações educacionais complementares aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília, DF: MEC/SEF, 2002.
- BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, textos e discurso: por um interacionismo sociodiscursivo*. Tradução de Ana Rachel Machado e Péricles Cunha. 2ª ed. São Paulo: EDUC, 2012 [1999].

BUNZEN, Clécio. *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

CHIZOTTI, Antonio. *A Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais: Evolução e Desafios*. In: Revista Portuguesa de Educação, ano/vol 16/02, p. 221-236, Braga, Portugal, 2003.

DOLZ, J; SCHNEUWLY, B. DE PIETRO, J. F.; ZAHNA, G. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

DOLZ, Joaquim; GAGNON, Roxane; DECÂNDIO, Fabrício. *Produção escrita e dificuldades de aprendizagem*. Campinas: Mercado das letras, 2010.

FIAD, Raquel Salek. *Escrever é reescrever: caderno do professor*. Belo Horizonte: Ceale/FaE/ UFMG, 2006

Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Disponível em <<http://www.fnde.gov.br/>> Acesso em: 16/12/2018.

GALIAN, Cláudia Valentina Assumpção. *Os PCN e a elaboração de propostas curriculares no Brasil*. 2014. In: CADERNOS DE PESQUISA v.44 n.153. jul./set. 2014

GERALDI, João Wanderley. (Org.). *O texto na sala de aula: leitura & produção*. Cascavel: Assoeste, 1997.

GERALDI, João Wanderley. *O ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular*. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 9, n. 17, p. 381-396, jul./dez. 2015.

Greeffe, Dale T. 2012. *An Introduction to Second Language Research Method: Design and Data*. US: TESL-EJ Publication.

Jornal LETRA A, Ceale. nov/dez, 2012. p. 7. Disponível em: [http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/files/uploads/JLA/2012\\_JLAesp.pdf](http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/files/uploads/JLA/2012_JLAesp.pdf) Acesso em: 10/10/2018.

KOCK, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. 2. ed. 4ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2017.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 3. ed. - São Paulo: Cortez, 2001.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

MARCUSCHI, Beth; CAVALCANTE, Marianne. Atividades de escrita em livros didáticos de língua portuguesa: perspectivas convergentes e divergentes. In: VAL, Maria da Graça Costa; MARCUSCHI, Beth. (Orgs.). *Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005.

POSSENTI, Sírio. *Indícios de autoria*. PERSPECTIVA, I lorianópolis, 1-20, n.01, p.105-124, jan./ un. 2002.

ROJO, Roxane. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: Meurer, J. L.; Bonini, A.; Motta-Roth, D. (Org.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

SANTOS, Maria de Fátima Ribeiro dos. *A programação didática do CBC de língua portuguesa à luz do estudo de gênero*. REVISTA MEMENTO. N. 2, v. 1, jul.-ago. 2009 Revista do Mestrado em Letras Linguagem, Discurso e Cultura – UNINCOR ISSN 1807-9717.

Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. *Língua Portuguesa: CBC – Currículo Básico Comum do Ensino Fundamental – Anos Finais: Ciclos intermediário e da consolidação*. Revisão de 2014.

Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. *Programa para o ensino fundamental - (5ª à 8ª série) - Português - Vol. 1, da – 1995*.

SOARES, Magda. Concepções de linguagem e o ensino da Língua Portuguesa. In: BASTOS, N.B.(Org.). *Língua Portuguesa: história, perspectivas, ensino*. São Paulo: Educ, 1998.

SOARES, Magda. *Português através de textos: 1ª série*. 12ª ed. Belo horizonte: Editora Bernardo Álvares S/A, 1971.

SOARES, Magda. *Português através de textos (Exemplar do professor)*, vol. 8. São Paulo: Moderna, 1990.

SOARES, Magda. *Português: Uma proposta para o letramento (Manual do professor)*, vol. 8. São Paulo: Moderna, 2002.

SUASSUNA, Livia; MELO, Iran Ferreira; ELIAS, Wanderley. *O projeto didático: forma de articulação entre leitura, literatura, produção de texto e análise linguística*. IN: BUNZEN, Clécio. *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

VOLÓCHINOV, Valentin. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo; ensaio introdutório de Sheila Grillo. São Paulo: Editora 34, 2017.



## APÊNDICES

### APÊNDICE A – Descrição e análise das atividades de produção de texto

Proposta 1	
<p>A proposta de Produção de texto 1 está situada nas p. 231 e 232, do volume um da coleção analisada. Ela faz parte do capítulo 22 e da unidade 7. Em <i>pesquisa e análise de dados</i>, após a informação de que será montado um painel, com o objetivo de ilustrar a mudança de perfil sofrida pelo jovem a partir da década de 1970 até a atualidade os alunos deverão ler e analisar duas letras de músicas da década de 70 e de 80. Estabelece-se que o título do painel seja “A imagem do jovem na música popular brasileira entre os anos 1970 e 2010”. Na seção <i>Elaboração</i>, há instruções para organizar as informações coletadas, respondendo a algumas questões, e para analisar as letras. Há, ainda, instruções para a construção do painel e para a apresentação oral.</p>	
Análise da Proposta	
Identificação	
Domínio Social de comunicação	Transmissão de construção de saberes Expor
Aspectos tipológicos – Capacidades de linguagem dominantes	Apresentação textual de diferentes formas do saber para ilustrar a mudança de perfil do jovem a partir da década de 1970
Gênero	Painel de imagem e letra de música
Indicação de Operações da produção textual	
1- Contextualização	Há poucos parâmetros para construção da situação de comunicação. Indica-se que o perfil do jovem da década de 1970 não é o mesmo do perfil do jovem de hoje. A tarefa do aluno é mostrar por meio de apresentação de letras de músicas e imagens relacionadas a essas letras esse perfil. O painel tomará parte em uma exposição, mas não se explicita para quem, apenas indica-se que haverá explicação oral do painel.
2- Tratamento dos conteúdos temáticos	O aluno deve analisar duas letras de músicas sobre o perfil do jovem da década de 70 e da década de 80, identificando a formação ideológica a partir do destaque de termos e temas presentes nas letras. No início da proposta, lembra-se que ao longo do capítulo o aluno entrou em contato com diferentes imagens de mulher. Nele há atividades de leitura e de análise de textos cujo tema é o papel da mulher na sociedade, ou como a

	<p>sociedade enxergava e tratava a mulher entre as décadas de 1940 e 1960. No capítulo também o aluno teve a oportunidade de estudar, a partir de textos explicativos, sobre identificação da formação ideológica e sobre formação discursiva.</p>
3- Planificação	<p>Há apenas algumas contribuições para planificação, pois se explicita que, para a construção do painel, os alunos deverão organizar cronologicamente os textos, identificar cada música escolhida, indicando título, compositor e ano de composição; transcrever a letra da música, destacar os temas e termos correspondentes à formação discursiva por ela representada, fazer um quadro analisando, brevemente, essa formação ideológica e explicitando a relação entre a música selecionada e a imagem escolhida.</p>
4- Textualização	<p>Não há contribuições para o trabalho com recursos linguísticos e não linguísticos na unidade trabalhada. Entretanto, há, no manual do professor, a sugestão de se retomar os textos apresentados ao longo do capítulo para exemplificar como fatores extralinguísticos podem ser determinantes de usos específicos da língua.</p>
5- Releitura, revisão e reescrita	<p>Essas operações não são abordadas na atividade. Entretanto, para o professor há recomendações de “avaliação”, em que ele deve considerar a pertinência das músicas e das imagens; a capacidade de articulação das informações apresentadas e de análise dos exemplos escolhidos; a organização visual do painel; de que modo os alunos apresentam oralmente o painel. Também é informado ao professor que no <i>Guia de recursos</i> há considerações sobre a produção de gêneros da oralidade para orientação dos alunos.</p>

Proposta 2	
<p>A proposta 2 está situada nas p. 241-243 e pertence ao capítulo 23, da unidade 7 do volume um. A atividade é dividida em três partes. Em <i>Leitura e análise do texto</i> há informações sobre o texto a ser lido (uma seleção de dez perguntas e respostas dentro de um conjunto de cinquenta que fazem parte de uma matéria publicada pela revista <i>Veja</i>). Nessa seção informa-se que o aluno deverá selecionar informações necessárias para redigir um texto informativo, a ser publicado no jornal da escola, em edições especiais devido à semana de discussão, sobre questões ambientais, organizada pela escola. Os interlocutores serão crianças e adolescentes entre 10 e 13 anos e entre 14 e 17 anos de idade. Em <i>Elaboração de um projeto para criação do texto informativo</i>, há instruções para a elaboração. Em <i>Reescrita do texto</i>, o aluno deve comparar o texto com os dos colegas de equipe e, se for o caso, dar alguma explicação a mais sobre um termo que não esteja claro. Deve também fazer correções para eliminar eventuais problemas na linguagem utilizada.</p>	
Análise da Proposta	
Identificação	
Domínio social de comunicação	Transmissão e construção de saberes Expor
Aspectos tipológicos – Capacidades de linguagem dominantes	Apresentação textual de diferentes formas dos saberes sobre questões ambientais.
Gênero	“Projeto para criação de um texto informativo”
Indicação de Operações da produção textual	
1- Contextualização	<p>Nesta proposta é possível identificar alguns dos elementos que contribuem para a construção da situação comunicativa, pois temos <i>o que</i> o aluno deverá fazer - selecionar informações necessárias; <i>para que</i> - redigir um projeto de texto informativo, <i>onde</i> - a ser publicado no jornal da escola, em edições especiais, e <i>o porquê</i> - devido à semana de discussão, sobre questões ambientais, organizada pela escola. Há também a indicação dos interlocutores (<i>quem</i>) - crianças e adolescentes entre 10 e 13 anos e entre 14 e 17 anos de idade, sendo que metade da turma deverá escrever para uma faixa-etária e a outra metade para a outra faixa-etária. Entre os vários problemas que se colocam na proposta, é possível destacar dois: 1. O aluno vai fazer um projeto para criação de um texto considerado como informativo, mas a conclusão da atividade, que é a escrita do texto propriamente dito, não é definida, ele vai apenas fazer uma lista de elementos que poderiam compor o texto. 2. Outro problema é que a proposta não</p>

	<p>contribui para que o aluno crie uma representação do que é escrever para alunos de 10 e 13 anos, e o que é escrever para alunos de 14 e 17. Quais as especificidades da escrita para um e para outro grupo? Que marcas linguísticas e não linguísticas poderiam fazer a diferença?</p>
2- Tratamento dos conteúdos temáticos	<p>Os alunos deverão selecionar informações a partir das perguntas e respostas retiradas de uma matéria publicada pela revista <i>Veja</i>, apresentadas pela proposta. Essas informações devem ser usadas em textos informativos acerca do aquecimento global, com indicações de prováveis causas e conseqüências.</p>
3- Planificação	<p>As instruções que há na proposta que poderiam contribuir para planificação do texto são ler atentamente as informações apresentadas no texto (as perguntas e respostas retiradas da revista <i>Veja</i>); escrever no caderno os dados e as informações que precisam ser apresentadas sobre a questão tratada - essas duas instruções são, na verdade, tomada de notas que o aluno deve fazer; analisar tais informações em relação ao perfil do leitor e observar se informações e/ou explicações adicionais precisam ser introduzidas no texto. O estudo do capítulo, que antecede a proposta, refere-se aos conhecimentos sobre o interlocutor para quem o texto será escrito. Fala-se, por exemplo, do interlocutor universal, aquele que não é muito particular, mas sim genérico. Há também informações sobre o contexto, e sobre a relação entre contexto e interlocução. Porém esses estudos não são relacionados ao gênero a ser produzido a partir da proposta de produção de texto. Há também o destaque para a importância das ilustrações para auxiliar o leitor a compreender informações e conceitos, em que o aluno deve refletir sobre quais selecionar para cumprir essa função. A proposta fica confusa e mal delimitada, porque o aluno deve selecionar informações, mas não como elas serão usadas no texto, que na verdade é um “possível texto”, parece que ele não será escrito. O uso das informações selecionadas não será concluído na escrita do texto.</p>
4- Textualização	<p>No capítulo, as atividades que se referem ao tratamento dado ao interlocutor, abordam-se os termos usados para referir-se a ele nos textos, como os pronomes de 1ª e 2ª pessoa, no singular e no plural e verbos flexionados no imperativo afirmativo para mostrar a relação direta entre o texto e o leitor. No entanto, na proposta, em si, não há indicações de orientação quanto aos recursos linguísticos que podem ser explorados.</p>

5- Releitura, revisão e reescrita	A atividade de reescrita da proposta se refere à versão final da produção. Há duas sugestões propostas como reescrita: O aluno deve “comparar o texto com os dos colegas de equipe e, se for o caso, dar alguma explicação a mais sobre um termo que não esteja claro”. Deve também “fazer correções para eliminar eventuais problemas na linguagem utilizada”. Não há qualquer explicitação ou exemplificação de como essas sugestões podem ser concretizadas.
-----------------------------------	---

<b>Proposta 3</b>	
<p>A proposta 3 está situada na p. 247; pertence ao capítulo 24 e à unidade sete, do volume um. Está dividida em duas partes, <i>Pesquisa e análise de dados</i>, em que há uma breve descrição em relação a jornais e revistas, cujo conjunto de gêneros faz parte. O primeiro comando é analisar, em equipe, o conjunto de textos que compõem as revistas de grande circulação, com o objetivo de identificar os gêneros discursivos presentes na publicação. A escolha da revista a ser analisada pelas equipes deve se dar por meio de um sorteio. Após o sorteio, os membros devem fazer uma “leitura conjunta” e separar os textos com base nas suas características, podendo trabalhar com mais de um número da mesma revista. Em seguida, os alunos devem elaborar um painel intitulado <i>Os gêneros que circulam na revista X</i>. Na segunda parte desta proposta, <i>Elaboração</i>, há instruções para a organização dos exemplos de textos coletados e para a análise dos textos, com base nas respostas de três perguntas em relação à estrutura, do ponto de vista da organização, ao tema e à finalidade dos textos. Há, ainda, passos para a montagem do painel.</p>	
<b>Análise da Proposta</b>	
Identificação	
Domínio social de comunicação	Transmissão e construção de saberes Expor
Aspectos tipológicos – Capacidades de linguagem dominantes	Apresentação de diferentes formas dos saberes para identificar os gêneros discursivos pertencentes a jornais e revistas
Gênero	Painel
Indicação de Operações da produção textual	

1- Contextualização	<p>Jornais e revistas são espaços de circulação de um conjunto de gêneros diferentes. Para reconhecer o funcionamento social desses gêneros os alunos devem fazer um painel, apresentando textos identificados pelos gêneros discursivos, em equipe, lendo e separando os textos pertencentes a essas revistas, organizando os exemplos de textos coletados, analisando-os, com base nas características quanto à estrutura, ao tema e à finalidade, ao público e à situação de comunicação. Não está explícito nas instruções o lugar circulação dos painéis. Fica pressuposto que a circulação social deles será a própria escola.</p>
2- Tratamento dos conteúdos temáticos	<p>No estudo feito no capítulo, nas páginas que antecedem a proposta de produção de texto, os alunos têm a oportunidade de se informar, brevemente, sobre a definição de <i>gênero</i>, sua evolução e os tipos de composição. A obra apresenta um fragmento de texto pertencente ao gênero <i>crônica</i>, em que suas partes são destacadas por diferentes cores para identificar os trechos narrativos, os descritivos e os expositivos, exemplificando que um mesmo texto pode recorrer a mais de um tipo de composição.</p>
3- Planificação	<p>Na atividade, podemos identificar que a planificação dá-se por meio das perguntas apresentadas na seção <i>Elaboração</i>, em que o aluno deve organizar os exemplos dos textos coletados durante a pesquisa e identificar os gêneros discursivos representados por esses textos; no momento de analisar os textos, devem determinar quais são suas características comuns, observando se há algo na estrutura que os identifique do ponto de vista da sua organização, sobre o tipo de temática abordada e sobre a finalidade desses textos.</p>
4- Textualização	<p>Na proposta há instruções quanto à montagem do painel. Os alunos devem propor um nome para cada gênero e fazer um quadro apresentando as características dos textos pertencentes a cada um dos gêneros exemplificados.</p> <p>Há a definição de gênero, uma pequena parte sobre a evolução dos gêneros e os tipos de composição.</p>
5- Releitura, revisão e reescrita	Ausente

Proposta 4	
<p>A proposta 4 está situada na p. 254 e faz parte do capítulo vinte e cinco e da unidade oito, do volume 1. Está dividida em duas partes. Em <i>Pesquisa e análise de dados</i>, informa-se o que se estudou ao longo do capítulo. Em seguida, apresenta-se a tarefa: selecionar um conjunto de três textos de diferentes gêneros discursivos que abordem um mesmo tema ou acontecimento. Apresentam indicação de onde a pesquisa deve ser feita; sobre a elaboração de perguntas e respostas; sobre a tarefa de dar uma “aula de leitura”. Em <i>Elaboração das questões e preparação da aula</i> os há instruções quanto à observação das questões propostas para o texto de abertura do capítulo e também dos capítulos anteriores; à identificação dos elementos e as informações essenciais de cada um dos três textos selecionados; à seleção dos textos para preparar a parte expositiva da aula sobre leitura; à decisão sobre fazer ou não uso de algum recurso multimídia e ao posicionamento como espectadores.</p>	
Análise da Proposta	
Identificação	
Domínio social de comunicação	Transmissão e construção de saberes Expor
Aspectos tipológicos – Capacidades de linguagem dominantes	Apresentação de textual de diferentes formas dos saberes para identificar os diferentes gêneros
Gênero	Aula de leitura
Indicação de Operações da produção textual	
1- Contextualização	Devido ao fato de que ler é mais do que compreender o sentido literal dos enunciados e que diferentes gêneros oferecem diferentes desafios a seus leitores para que seu sentido seja compreendido, os alunos devem pesquisar em jornais e revistas de grande circulação textos de diferentes gêneros, elaborar um conjunto de perguntas e respostas para orientar a leitura desses textos e dar uma aula, tendo uma parte expositiva e uma prática, para os colegas da turma. Nesse contexto temos o <i>porquê</i> ; o <i>que</i> ; o <i>objetivo</i> ; o <i>leitor</i> e o <i>local de circulação</i> , que é o próprio acontecimento da aula, como elementos que contribuem para a situação comunicativa.
2- Tratamento dos	Para a pesquisa de diferentes gêneros discursivos, a proposta sugere que isso seja feito em jornais de grande circulação e cita

conteúdos temáticos	exemplos de alguns gêneros a serem observados: editoriais, colunas assinadas, artigos de opinião, notícias e charges. No estudo feito no capítulo, há exemplos de uma notícia, em que são destacados, de verde, os trechos informativos, e de um editorial, em que são destacados, de azul, os trechos que indicam a necessidade de conhecimentos prévios por parte do leitor e, em vermelho, os trechos em que o texto explicita uma opinião. Ambos os textos apresentam o mesmo conteúdo temático: ações de ativistas relacionadas ao fato de cães serem usados em pesquisas laboratoriais.
3- Planificação	Para a elaboração de questões e respostas e para a preparação da aula: o aluno deve observar as questões propostas nos capítulos (atual e anteriores); identificar os elementos e as informações essenciais de cada um dos três textos selecionados, em relação ao tema, à estrutura, à ligação existente entre o contexto discursivo e o sentido do texto, aos conhecimentos prévios, às informações objetivas e às opiniões; selecionar qual texto será utilizado para preparar a parte expositiva da aula e qual será utilizado para os exercícios de leitura; decidir se será usado algum recurso multimídia e colocar-se no lugar dos colegas ouvintes, para elaborar estratégias para a aula. Ao professor, o material didático sugere que ele defina um limite de tempo para a aula de leitura a ser dada, o qual pode ser menor do que a duração total da aula, para que seja possível a apresentação de mais de um grupo. Não há, porém, instruções para o planejamento da aula como acontecimento, quanto à preparação do texto oral, ao tempo, ao roteiro da fala, por exemplo.
4- Textualização	O aluno não fará a textualização, mas terá que elaborar perguntas e respostas com base nas questões relacionadas ao texto de abertura do capítulo, as quais se referem à expectativa do leitor sobre o conteúdo, à questão central abordada, ao uso da 3ª e 2ª pessoa em relação aos pontos de vistas apresentados; à generalização feita; uso de imagens/ metáforas e sobre a predominância do tipo de composição/ sequências comunicativas.
5- Releitura, revisão e reescrita	Não há instruções explícitas quanto a essa operação, porém, destaca-se que é importante que, no encerramento da aula, as pessoas manifestem sua opinião sobre a questão abordada nos textos selecionados. Para o professor, há sugestões para a avaliação, em que deverá focalizar os dois momentos constitutivos da proposta, destacando a importância de, tanto nas questões elaboradas quanto na aula dada, os alunos levarem em consideração os aspectos destacados ao longo do capítulo:



	<p>contexto discursivo, informações sobre o gênero discursivo, conhecimentos prévios necessários para a leitura dos textos. Além disso, deve também avaliar se as perguntas propostas para os textos realmente colaboram para orientar a leitura do material selecionado.</p>
--	---

Proposta 5	
<p>A proposta cinco está situada na p. 261 e faz parte do capítulo 26 e da unidade oito do volume um. Está dividida em duas partes. Em Pesquisa e análise de dados, a atividade traz uma breve definição do que é “mico” e um exemplo de relato dessa situação, retirado de um site. Em seguida, há o comando da tarefa: coletar, conversando com pais, familiares, amigos, professores etc. relatos de pelo menos cinco micos; registrar esses relatos orais e transformá-los em relatos escritos e escolher um título sugestivo para cada “mico” relatado. Em <i>Elaboração</i>, as instruções são: lembrar-se de que há diferenças entre relatos orais e escritos; fazer a transcrição dos relatos orais coletados, mantendo a estrutura original dos textos; modificar esse texto de acordo com a estrutura do relato escrito com base nas orientações fornecidas no capítulo, eliminando as repetições e hesitações, características da fala, e garantir a articulação entre os fatos relatados, fazendo uso dos elementos próprios da escrita; ter o cuidado de encontrar formas de registrar as reações próprias da fala ao fazer a transformação dos relatos orais em escritos e não atribuir um grau de formalidade muito alto.</p>	
<b>Análise da Proposta</b>	
Identificação	
Domínio social de comunicação	Documentação e memorização das ações humanas <b>RELATAR</b>
Aspectos tipológicos – Capacidades de linguagem dominantes	Representar o discurso, por meio de experiências vividas, situadas no tempo
Gênero	Relato de experiência
Indicação de Operações da produção textual	

1- Contextualização	É possível identificar na proposta os elementos da situação comunicativa quanto ao <i>que</i> o aluno deve fazer - transformar relatos orais em relatos escritos, <i>como</i> ele deve fazer isso - a partir da coleta em conversas com pessoas próximas. Não é possível identificar o papel assumido pelo aluno, o destinatário e o lugar de circulação do texto. No entanto, ao professor, sugere-se que seja feita uma compilação dos melhores micos registrados pelos alunos de cada uma das salas, digitá-los, transformá-los em um pequeno livro de micos e fazer cópias para circular entre as turmas.
2- Tratamento dos conteúdos temáticos	Em relação ao tratamento dos conteúdos temáticos, podemos dizer que a proposta apenas se refere a essa operação ao apresentar um texto de exemplo com a mesma temática, retirado de um site.
3- Planificação	Fazem parte do planejamento do texto a coleta de pelo menos cinco “micos”, nas conversas feitas entre o aluno e os interlocutores que ele selecionará. Ele deve ouvir os relatos e registrá-los, fazendo a transcrição.
4- Textualização	A textualização será feita a partir das transcrições que o aluno fez dos relatos orais; modificando os textos. Na proposta, a instrução dada é a de que, para isso, o aluno deve eliminar as repetições e hesitações, usando elementos próprios da escrita para garantir a articulação entre os fatos, encontrar formas de registrar as reações/ recursos próprios da fala e não atribuir um grau de formalidade muito alto.
5- Releitura, revisão e reescrita	Não há elementos que possibilitem identificar a operação <i>reescrita</i> . Entretanto, para o professor, informa-se que, no momento de avaliar os relatos escritos, é necessário observar se os alunos conseguiram eliminar as marcas de oralidade, como hesitações, repetições e truncamentos. Informa-se, também, que é preciso garantir que as informações essenciais sobre os acontecimentos relatados tenham sido articulados de modo a promover a coesão textual.

Proposta 6	
<p>A proposta seis está situada nas p. 267 e 268. Ela faz parte do capítulo 27 e da unidade oito, do volume um. Está dividida em três partes. Em <i>Pesquisa e análise de dados</i>, apresenta-se a iniciativa de uma organização americana sobre a escrita de <i>e-mails</i> feita pelo internauta para ele próprio no futuro. Narra-se como a iniciativa surgiu e apresenta-se o processo sobre a escrita e o envio do <i>e-mail</i>. Há também a ilustração de um esboço do <i>layout</i> da página de envio do <i>e-mail</i> com o título <i>O que você gostaria de dizer ao seu futuro eu?</i>, com os espaços pertencentes a esse gênero a serem preenchidos. Abaixo da imagem há o comando da atividade: escrever um <i>e-mail</i> para o seu “eu do futuro” a ser entregue depois de 10 anos. Informa-se, também, sobre o número de linhas que o e-mail deve ter. Em <i>Elaboração</i>, as instruções são: decidir quais metas pessoais (relacionamentos afetivos, familiares, viagens, etc.) e profissionais podem ser definidas para um período de 10 anos. Em <i>Reescrita do texto</i>, o aluno deve pedir ao melhor amigo para ler o e-mail, perguntar-lhe questões sobre as metas pessoais e profissionais estabelecidas para avaliar se algo precisa ser alterado no texto.</p>	
Análise da Proposta	
Identificação	
Domínio social de comunicação	Instruções e prescrições
Aspectos tipológicos – Capacidades de linguagem dominantes	Regulação mútua de comportamentos em relação a metas pessoais e profissionais para o eu do futuro
Gênero	E-mail com estabelecimento de metas pessoais
Indicação de Operações da produção textual	
1- Contextualização	Nesta proposta, podemos identificar os elementos constitutivos da situação comunicativa quanto ao <i>porquê</i> - após tomar conhecimento do <i>site</i> FutureMe ao ler uma notícia, a <i>que</i> - o aluno decide escrever um e-mail, <i>para quem</i> - ao seu “eu do futuro” a ser entregue depois 10 anos, <i>como</i> - registrando as metas pessoais e profissionais que pretende alcançar nesse período. Não está explícito se o aluno deve enviar o <i>e-mail</i> pelo site, apenas que deve escrevê-lo, assim, fica pressuposto que o lugar de circulação não foi considerado pelas autoras.
2- Tratamento dos conteúdos temáticos	Quanto ao tratamento dos dados, há informações sobre os motivos que levaram a organização americana, FutureMe, a criar um espaço virtual para que os internautas escrevessem <i>e-mails</i> para si próprios no futuro; há também informações sobre o que acontece quando o internauta entra no <i>site</i> da FutureMe. Consideramos que as orientações quanto às metas a serem definidas - caso as metas profissionais não estejam

	claras, estabelecer uma relação entre os principais interesses e carreiras profissionais a eles associados; caso o caminho profissional a ser seguido já tenha sido definido, estabelecer metas a serem atingidas no período determinado - também fazem parte do tratamento dos conteúdos temáticos.
3- Planificação	O planejamento do texto pode ser identificado na ilustração apresentada de um esboço do <i>layout</i> da página de envio do <i>e-mail</i> com o título <i>O que você gostaria de dizer ao seu futuro eu?</i> , dispondo os espaços pertencentes a esse gênero, que devem ser preenchidos antes de enviá-lo. A limitação do número de linhas - 15 a 20 - também fazem parte do planejamento. Não há exemplo de texto pertencente ao gênero.
4- Textualização	Quanto à textualização, podemos identificar a informação sobre o grau de formalidade - o interlocutor é o autor no futuro, o que marca bastante familiaridade, em que o aluno deve se atentar no momento de escrever. No entanto, não há outras instruções quanto aos mecanismos linguísticos, sintáticos e semânticos.
5- Releitura, revisão e reescrita	É possível identificar, na proposta, a operação <i>reescrita</i> apenas em relação à versão final: a revisão feita pelo melhor amigo, ao qual o autor deve perguntar-lhe se as metas pessoais e profissionais estabelecidas são compatíveis com seus (do autor) interesses atuais e se podem ser alcançadas. A reescrita deve ser feita pelo autor, caso avalie se algo precisa ser alterado em função dos comentários feitos pelo amigo. Há, para o professor, uma orientação para o momento de avaliação, devido ao fato de o interlocutor do <i>e-mail</i> pessoal ser muito particular: as metas estabelecidas devem ser compatíveis com as características dos autores dos <i>e-mails</i> . Orienta-se também sobre a linguagem, a qual pode ser bastante informal, mas pelo caráter reflexivo sobre projetos de vida, o aluno não pode assumir um tom de brincadeiras ou piada.

## Proposta 7

A proposta sete está situada na p. 279, no capítulo 28 da unidade oito, do volume um. Está dividida em três partes. Em *Pesquisa e análise de dados*, há uma breve caracterização sobre a escrita de um diário. Em seguida, há a contextualização e o comando da tarefa. Os alunos devem criar um *blog* coletivo no qual irão relatar e comentar experiências pessoais associadas a situações que revelam a realidade de desigualdade da sociedade brasileira. A tarefa de cada aluno será criar um *post* para o *blog*. Os alunos são lembrados a escolher um nome para o *blog* que traduza para o leitor a finalidade desse diário virtual. Há, também, a solicitação de que os alunos produzam um texto coletivo de apresentação do *blog*. Além de instruções gerais acerca do lugar de circulação; sobre a escolha do nome do *blog* e de uma imagem para identificá-lo; sobre o primeiro texto ser o que apresenta o *blog* e sobre o tamanho de cada *post*. Em *Elaboração* as instruções são: conversar sobre os *blogs* que costumam ler; lembrar-se de que o grau de formalidade da linguagem é determinado pelo autor do *blog*; em relação aos *posts*: não

<p>se esquecer de levar em consideração o perfil de leitor a quem o texto se dirige; avaliar se algum recurso iconográfico, sonoro ou de vídeo deve acompanhar o texto criado para o <i>blog</i> e lembrar-se de que os textos postados devem ter títulos e serem assinados. Em <i>Reescrita</i>, a instrução é de que os alunos devem escolher um colega para trocarem os textos e lerem a produção um do outro, observando aspectos quanto ao conteúdo temático e ao grau de formalidade.</p>	
<b>Análise da Proposta</b>	
Identificação	
Domínio social de comunicação	Documentação e memorização das ações humanas Relatar
Aspectos tipológicos – Capacidades de linguagem dominantes	Representar o discurso, por meio de experiências vividas associadas a situações que revelam a realidade de desigualdade da sociedade brasileira
Gênero	Diário virtual
Indicação de Operações da produção textual	
1- Contextualização	<p>Nesta proposta podemos identificar os elementos constitutivos da situação de comunicação em relação ao <i>por quê</i> - Após tomar contato com os desafios enfrentados por alguém que vive em um contexto de guerra -; ao <i>papel assumido</i> - os alunos devem conversar entre si sobre a possibilidade de reconhecer situações que desencadeiam sentimentos semelhantes aos de jovens que vivem em zonas de conflito; a <i>que</i> - relatar e comentar, em posts de blog, experiências pessoais associadas a situações que revelam a realidade de desigualdade da sociedade brasileira. O <i>destinatário</i> são outros adolescentes como os alunos e o lugar de circulação será o blog criado pelos alunos.</p>
2- Tratamento dos conteúdos temáticos	<p>Podemos identificar que o tratamento dado aos conteúdos temáticos do texto estão situados apenas na informação de que os alunos tomaram contato com os desafios enfrentados por alguém que vive em um contexto de guerra (imigrantes sírios refugiados no Brasil, por exemplo) e que devem conversar com os colegas sobre a possibilidade de reconhecer, na realidade brasileira, situações que desencadeiam neles sentimentos semelhantes aos de jovens que vivem em zonas de conflito. Entretanto não há informações sobre esses desafios, essa realidade, nem mesmo sobre onde se pode buscá-las. A proposta constrói uma situação imagética, sem dar suporte para que o aluno tenha o que dizer. Como a proposta possui também a etapa de criação do <i>blog</i>, podemos identificar</p>

	<p>a contextualização sobre esse suporte - o fato de, durante séculos, a escrita de um diário ter sido o espaço encontrado por muitos jovens para registrarem seus momentos de dúvida, de alegria, de angústia, de revolta, mas que se tratava de uma escrita privada e que, hoje, a tendência dos jovens que buscam um espaço de expressão de seus sentimentos tem sido a de compartilhá-los em <i>blogs</i> pessoais ou redes sociais. Há também a instrução para os alunos conversarem sobre os <i>blogs</i> que costumam ler e caso nunca tenham tido a oportunidade de ler, sugere-se que o façam antes de começarem a escrever. Para o professor, há a instrução de ver as orientações no <i>Guia de recursos</i> sobre a atividade de criar <i>blog</i> coletivo.</p>
3- Planificação	<p>Podemos identificar a presença da operação de planejar nos dois momentos da proposta. Primeiramente, para criação do <i>blog</i>, os alunos devem conversar sobre os que costumam ler; escolher uma plataforma virtual gratuita para hospedá-lo, como WordPress e Blogger; criar o nome do blog e escolher uma imagem para identificá-lo. A proposta informa que o primeiro texto deve ser o de apresentação do <i>blog</i>, mas não há instruções para a escrita desse texto; decidir sobre o grau de formalidade da linguagem. Para a escrita dos <i>posts</i>, a presença da operação de planejar pode ser identificada na orientação quanto ao número de linhas do texto - entre 15 e 20; sobre levar em consideração o perfil do leitor; avaliar se algum recurso iconográfico, sonoro ou de vídeo deve acompanhar o texto e a lembrança da criação do título e de o texto receber, ao final, a assinatura do autor.</p>
4- Textualização	<p>Para a operação <i>textualização</i>, não foi possível encontrar orientações quanto aos mecanismos linguísticos, semânticos e sintáticos para a escrita do texto. No estudo feito nas páginas anteriores, há, porém, informações quanto à linguagem presente nos <i>blogs</i> em que há um exemplo de um trecho extraído de um texto de abertura de um <i>blog</i> e um exemplo de texto em que o blogueiro deixa claro o fato de ser responsável pelos <i>posts</i> e pelas opiniões neles emitidas.</p>
5- Releitura, revisão e reescrita	<p>A operação <i>reescrita</i> pode ser identificada no final da proposta e está relacionada à versão final da produção. Primeiramente serão feitas a releitura e a revisão por um colega de classe para avaliar se a experiência relatada e comentada não são repetidas e que de fato ilustram uma situação de desigualdade social, além de considerar o grau de formalidade da linguagem. Já a reescrita deve ser feita pelo autor, com base nos comentários e sugestões feitos por quem releu e revisou. Para o professor, há a orientação de ver no <i>Guia de recursos</i> sobre como avaliar a proposta de criação de um <i>blog</i>.</p>

A proposta oito está situada nas ps. 285 e 286 e faz parte do capítulo dois, da unidade oito, do volume um. Está dividida em três partes. Em *Pesquisa e análise de dados*, o aluno é informado que escreverá uma notícia, com base nas informações apresentadas sobre uma notícia publicada em três *sites* diferentes – mas não há a reprodução dessas notícias, apenas os *links* dos *sites*: uma câmera fotográfica encontrada dentro de uma embalagem à prova d'água, bastante danificada, com o cartão de memória intacto, para ser publicada no *blog Registros de viagem*, criado pelos alunos da turma para compartilhar fotos, notícias e relatos de viagens. Informa-se sobre o local do acontecimento; as pessoas envolvidas e a data. Em seguida, apresentam-se discursos diretos e indiretos sobre a contextualização do acontecimento. Há também a imagem de um mapa indicando o deslocamento, pelo mar, feito pela câmera fotográfica. Posteriormente, há instruções para o aluno quanto à seleção de informações; ao perfil dos interlocutores; ao título e subtítulo e à seleção de imagens para ilustrar o texto e criar legenda para ela. Em *Elaboração*, também há instruções quanto ao lide; à estrutura da pirâmide invertida; ao uso das aspas em citações e ao grau de formalidade da linguagem. Em *Reescrita*, solicita-se que o aluno releia o texto; confira as informações apresentadas e veja se, no lide, as informações essenciais ficaram claras. Além de verificar se o texto traz também outras informações de interesse do leitor e de lembrar-se da recomendação do jornalista Ricardo Noblat na p. 284. Por fim, o aluno deve refletir sobre ser possível melhorar o início da notícia, de modo a tornar o texto mais atraente para o leitor e fazer a mudança.

### Análise da Proposta

#### Identificação

Domínio social de comunicação	Documentação e memorização das ações humanas. Relatar
Aspectos tipológicos – Capacidades de linguagem dominantes	Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo
Gênero	Notícia
Indicação de Operações da produção textual	
1- Contextualização	A proposta contextualiza a situação de comunicação quanto a <i>que</i> o aluno deve fazer - escrever uma notícia; a <i>como</i> - com base nas informações apresentadas acerca da câmera fotográfica encontrada; ao <i>local circulação</i> - para ser publicada no <i>blog Registros de viagem</i> , criado pelos alunos da turma para compartilhar fotos, notícias e relatos interessantes de viagens. Não identificamos o <i>objetivo</i> da escrita desse texto, também não está explícito quem será o destinatário, porém, infere-se que sejam os próprios alunos, que criaram o blog.

2- Tratamento dos conteúdos temáticos	<p>Sobre o tratamento dos conteúdos temáticos, informa-se o local onde a câmera foi encontrada - praia em Taiwan; o acontecimento - funcionário de uma empresa de aviação encontra uma máquina fotográfica, dentro de uma embalagem à prova d'água, bastante danificada e que o cartão de memória estava intacto; pessoas envolvidas - Douglas cheng - funcionário da empresa de aviação - e Lindsay Scalian - dona da máquina fotográfica; data da sessão de mergulho - agosto de 2007 - e data em que a câmera foi encontrada - março de 2013. Há também informações gerais, em que, por meio de discursos diretos e indiretos, contextualiza-se sobre a viagem da dona da câmera; sobre a opinião dela em relação ao fato de a câmera ter sido encontrada; sobre as circunstâncias em que a câmera foi perdida; sobre o sentimento da dona; sobre porque e como o funcionário entrou em contato com ela e sobre a distância percorrida pela câmera. Ainda há a representação de um mapa, indicando o tal deslocamento, que foi feito pelo mar. Apresenta-se, ainda, a fonte de três <i>sites</i> diferentes, em que a notícia foi veiculada. No entanto, não há nenhuma orientação para que esses links sejam acessados para que os alunos possam ler os textos na íntegra.</p>
3- Planificação	<p>Sobre o planejamento, podemos dizer que ele está situado na proposta nas instruções quanto à seleção de dados e de informações; à consideração do perfil dos interlocutores; à proposta do título e do subtítulo e à seleção de imagens para ilustrar o texto e criar legenda para elas.</p>
4- Textualização	<p>Para textualizar, instrui-se que o lide deve aparecer nos primeiros períodos do texto; que a estrutura da pirâmide invertida deve ser apresentada; que, ao incluir comentários, deve-se fazer corretamente o uso das aspas e que o grau de formalidade da linguagem deve ser avaliado em função dos leitores do blog.</p>
5- Releitura, revisão e reescrita	<p>Na proposta, pode-se perceber que a operação <i>reescrita</i> se relaciona à versão final do texto, quando o aluno deve reler a produção; conferir as informações apresentadas e ver se, no lide, as informações essenciais ficaram claras. Deve verificar, ainda, se o texto traz outras informações de interesse do leitor e lembrar-se da recomendação do jornalista Ricardo Noblat sobre a captação do leitor acontecer nas primeiras linhas do texto. Por fim, o aluno deve refletir sobre ser possível melhorar o início da notícia, de modo a tornar o texto mais atraente para o leitor e fazer a mudança.</p>



Proposta 9	
<p>A proposta nove está situada na p. 294. Faz parte do capítulo 30 e da unidade nove, do volume um. Em <i>Pesquisa e análise de dados</i>, primeiramente contextualiza-se acerca do conteúdo temático, em seguida, apresenta-se a tarefa do aluno - escrever uma reportagem, abordando as principais lendas urbanas indicadas. Em <i>Elaboração</i> o aluno é informado de que deve organizar informações obtidas durante a pesquisa e definir o foco do texto, respondendo sobre qual será o aspecto principal a ser destacado sobre as lendas urbanas; pôr-se no lugar dos adolescentes; lembrar-se da importância do primeiro parágrafo de um texto jornalístico; decidir quais testemunhos deverão ser citados no texto e organizar o material iconográfico. Em <i>Reescrita</i>, o aluno deve pedir a algum vizinho ou membro adolescente da família que leia o texto e que faça comentários sobre os aspectos da reportagem que julgou menos esclarecedores ou interessantes. O aluno deve reler o texto, reescrevê-lo e fazer as alterações necessárias para resolver os problemas apontados.</p>	
Análise da Proposta	
Identificação	
Domínio social de comunicação	Documentação e memorização das ações humanas Relatar
Aspectos tipológicos – Capacidades de linguagem dominantes	Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo
Gênero	Reportagem
Indicação de Operações da produção textual	
1- Contextualização	É possível dizer que a contextualização está presente na proposta em relação ao <i>porquê</i> : uma revista veiculou uma notícia sobre lenda urbana e recebeu cartas de leitores, interessados em saber mais sobre esse tema; a <i>que</i> : o aluno deverá escrever uma reportagem, ao <i>local de publicação</i> : a ser publicada em uma seção, ao <i>leitor</i> : destinada ao público adolescente, nessa revista, à <i>finalidade</i> : para informar sobre as lendas urbanas e apresentar as mais conhecidas delas. Ele deve abordar as principais lendas urbanas: <i>Gangue do palhaço</i> ; <i>Bonecos assassinos</i> ; <i>Homem do saco</i> e <i>Loira do banheiro</i> .
2- Tratamento dos conteúdos temáticos	Quanto ao tratamento dos conteúdos temáticos, podemos identificá-lo nos títulos das lendas que devem ser abordadas no texto - <i>Gangue do palhaço</i> ; <i>Bonecos assassinos</i> ; <i>Homem do saco</i> e <i>Loira do banheiro</i> , portanto, devem ser pesquisadas; na busca, pela internet, de informações sobre lendas urbanas para explicar o que as define e o que as torna conhecidas; resgatar alguma lenda urbana mais antiga, que ainda seja objeto dos comentários de moradores de alguma região brasileira, e apresentar,

	<p>resumidamente, a história das mais conhecidas. A possibilidade de o aluno ter obtido testemunhos interessantes ou curiosos sobre como as lendas urbanas marcaram a história de algumas pessoas também pode ser colocada como parte dessa operação. Entretanto, esse conteúdo temático não é dado, o aluno deve pesquisar por conta própria.</p>
3- Planificação	<p>As orientações, quanto ao planejamento, podem ser identificadas na seção <i>elaboração</i>, em que o aluno deve organizar informações obtidas durante a pesquisa e definir o foco do texto, respondendo sobre qual será o aspecto principal a ser destacado sobre as lendas urbanas; pôr-se no lugar dos adolescentes, respondendo sobre o que eles precisam saber sobre as lendas urbanas e por que precisam saber; lembrar-se da importância do primeiro parágrafo de um texto jornalístico; decidir quais testemunhos deverão ser citados no texto; organizar o material iconográfico e escolher as imagens que poderão acrescentar informações ao texto, ilustrando aspectos essenciais relacionados ao tema da reportagem. Há, também, um exemplo de texto, cujo tema é uma lenda urbana - <i>A lenda e análise de dados</i>, de Luiza Tenan, publicado na revista <i>Época</i>, em outubro de 2013 - em que o aluno pode se basear.</p>
4- Textualização	<p>Não há orientações quanto aos mecanismos linguísticos, sintáticos e semânticos, para a escrita do texto. Há, porém, nas páginas anteriores à produção, informações quanto ao tipo de linguagem utilizada na reportagem, em relação ao grau de formalidade, à presença de diferentes vozes, em que é exemplificada em um texto apresentado, destacando-as. Informa-se também que essas vozes podem aparecer de duas formas - transcritas literalmente, na forma do discurso direto, ou como discurso indireto, incorporadas ao texto do repórter; e que é importante atribuir à fala citada ao seu autor.</p>
5- Releitura, revisão e reescrita	<p>É possível identificar a <i>reescrita</i> em relação à versão final da produção, quando o aluno deve pedir a algum vizinho ou membro adolescente da família que leia o texto e que faça comentários sobre os aspectos da reportagem que julgou menos esclarecedores ou interessantes. Em seguida, o aluno deve reler o texto, reescrevê-lo e fazer as alterações necessárias para resolver os problemas apontados. Para o professor, há orientações quanto à correção, em que será importante avaliar se os alunos foram capazes de definir o que são as lendas urbanas e explicar como elas se disseminam. Orienta-se também que a estrutura da reportagem deve levar em consideração, além da objetividade obrigatória nesse gênero discursivo, a existência das ilustrações solicitadas nas instruções. E, por fim, dada a natureza do leitor da reportagem, admite-se uma certa informalidade da linguagem, para garantir o interesse do leitor preferencial - o público adolescente.</p>

Proposta 10	
<p>A proposta dez está situada na p. 298. Faz parte do capítulo 31 e da unidade nove, do volume um. Em <i>Pesquisa e análise de dados</i>, afirma-se que o aluno conhece a estrutura característica dos textos instrucionais e, por isso, inspirado pelo exemplo da escritora norte-americana Priscilla Ann Goslin, autora de <i>Rau tchu bi a carioca</i> (apresentado na página 297), pode criar regras bem-humoradas para ensinar jovens de outros países que visitam o Brasil em programas de intercâmbio a se comportar como adolescentes brasileiros típicos. Em seguida, apresentam-se alguns dos aspectos que podem ser orientados por meio de textos instrucionais. Em <i>Elaboração</i>, o aluno deve identificar cada um dos procedimentos associados ao comportamento escolhido; lembrar-se de que ele deve criar regras <i>bem-humoradas</i>; reler o trecho do livro apresentado no capítulo; analisar as anotações e verificar se os procedimentos devem seguir uma sequência específica; perceber em quais contextos o comportamento a ser apresentado costuma ser adotado e ter atenção ao uso dos verbos, certificando-se de que os comandos são expressos por formas do modo Imperativo. Em <i>Reescrita</i>, o aluno deve trocar suas instruções com um colega e pedir a ele que verifique se todos os procedimentos necessários para definir o comportamento escolhido foram apresentados. No caso de haver uma sequência específica, pedir que verifique se ela foi estabelecida corretamente. O aluno deve utilizar os mesmos critérios para avaliar o texto do colega. Para finalizar, solicita-se que o texto seja reescrito, caso haja críticas ou sugestões pertinentes.</p>	
Análise da Proposta	
Identificação	
Domínio social de comunicação	Instrução e Prescrição Instruir – injuntivo
Aspectos tipológicos – Capacidades de linguagem dominantes	Regulação mútua de comportamentos
Gênero	Regulamento para ser um adolescente brasileiro -
Indicação de Operações da produção textual	
1- Contextualização	Podemos dizer que os elementos constitutivos da situação de comunicação da proposta de produção de texto se referem ao <i>porquê</i> - Inspirado pelo exemplo da escritora norte-americana Priscilla Ann Goslin, autora de <i>Rau tchu bi a carioca</i> , a <i>que</i> - o aluno deve criar regras bem-humoradas - à <i>finalidade</i> - para ensinar jovens de outros países que visitam o Brasil em programas de intercâmbio a se comportar como adolescentes brasileiros típicos; ao <i>como</i> - isso deve ser feito a partir de conversas com os colegas e de identificações de outros comportamentos típicos dos adolescentes, <i>ao local de</i>

	<p><i>publicação</i> - “guia” <i>Como ser um adolescente brasileiro</i>. Não fica claro, porém, onde esse guia vai circular. Sobre o leitor, infere-se que seja simulado - “os jovens de outros países que visitam o Brasil”.</p>
2- Tratamento dos conteúdos temáticos	<p>O tratamento dos conteúdos temáticos dá-se a partir do exemplo da escritora norte-americana Priscilla Ann Goslin, autora de <i>Rau tchu bi a carioca</i> (apresentado na página 297) e por meio dos aspectos que podem ser orientados por meio de textos instrucionais: como se vestir como um adolescente; como falar como um adolescente; como se alimentar como um adolescente; como assistir às aulas como um adolescente e como frequentar um shopping como um adolescente.</p>
3- Planificação	<p>Para o planejamento do texto, podemos identificar que a proposta o considera quando o aluno é instruído a identificar cada um dos procedimentos associados ao comportamento escolhido, antes de elaborar as instruções; lembrar-se de que ele deve criar regras <i>bem-humoradas</i>; reler o trecho do livro apresentado no capítulo e ver de que modo a autora apresentou um olhar inesperado para definir como um verdadeiro carioca mergulha no mar; analisar as anotações e verificar se os procedimentos devem seguir uma sequência específica; perceber em quais contextos o comportamento a ser apresentado costuma ser adotado. Para o professor, informa-se que, independente do conteúdo temático, o importante é que os alunos reconheçam as características estruturais e de linguagem desses textos, para a eventualidade de precisarem, algum dia, escrever instruções ou orientar procedimentos.</p>
4- Textualização	<p>Sobre a textualização, a proposta apresenta ao aluno a orientação para que ele tenha atenção ao uso dos verbos, certificando-se de que os comandos são expressos por formas do modo Imperativo.</p>
5- Releitura, revisão e reescrita	<p>A operação <i>reescrita</i> está identificada no final da atividade e se relaciona à versão final da produção textual: o aluno deve trocar suas instruções com um colega e pedir a ele que verifique se todos os procedimentos necessários para definir o comportamento escolhido foram apresentados. No caso de haver uma sequência específica, pedir que verifique se ela foi estabelecida corretamente. A reescrita deve acontecer caso haja críticas ou sugestões pertinentes. Para o professor, há orientações para o momento de avaliar as instruções escritas, em que ele deve observar se eles foram capazes de respeitar as características estruturais e de linguagens definidoras dos textos instrucionais. Informa-se também que o professor deve avaliar se os alunos seguiram as orientações da proposta de elaborar regras bem-humoradas.</p>

Proposta 11
<p>A proposta onze está situada nas ps. 303 e 304. Faz parte do capítulo trinta e dois e da unidade dez, do volume um. Em <i>Pesquisa e análise de dados</i>, informa-se sobre o fato de que a escola, em que o aluno estuda, decidiu participar de um desafio proposto por um grande jornal: produzir uma edição de um caderno semanal dedicado à tecnologia e voltado para adolescentes, com o tema “O impacto das novas tecnologias na vida dos nativos digitais”. A tarefa do aluno é escrever um editorial sobre o tema “O impacto das redes sociais nos modos de relacionamento entre os jovens”. São apresentados dois textos, os quais são considerados pontos de partida para a reflexão sobre o tema. Há, ainda, duas instruções: dar título ao texto e escrever no máximo 35 linhas. Em <i>Elaboração</i>, apresentam-se instruções quanto ao planejamento do texto. Em <i>Reescrita do texto</i>, há instruções relacionadas à versão final da produção textual.</p>

Análise da Proposta	
Identificação	
Domínio social de comunicação	Discussão de problemas sociais controversos Argumentar
Aspectos tipológicos – Capacidades de linguagem dominantes	Fundamentar, na modalidade escrita da língua, pontos de vistas sobre o tema <i>O impacto das novas tecnologias na vida dos nativos digitais</i> .
Gênero	Editorial
Indicação de Operações da produção textual	
1- Contextualização	Podemos identificar, nesta proposta, os seguintes elementos constituintes da situação de comunicação, importantes para a contextualização do que deverá ser feito pelo aluno: <i>o que</i> fazer - escrever um editorial sobre o tema <i>O impacto das redes sociais nos modos de relacionamento entre os jovens</i> ; <i>porquê</i> - a escola decidiu participar de um desafio proposto por um grande jornal: produzir uma edição de um caderno semanal dedicado à tecnologia e voltado para adolescentes, com o tema <i>O impacto das novas tecnologias na vida dos nativos digitais</i> ; <i>como</i> - a partir da leitura de dois textos, pontos de partida para a reflexão sobre o tema; <i>para quem</i> - adolescentes; <i>local de circulação</i> - caderno semanal de um grande jornal (esse elemento parece ser fictício, pois não está explícito que o texto será publicado de fato.)

2- Tratamento dos conteúdos temáticos	<p>Para o tratamento dos conteúdos temáticos, a atividade apresenta dois textos: O primeiro texto é reproduzido abaixo do tópico <i>O importante é ter um milhão de amigos</i>. Trata-se de uma história em quadrinhos, cujo título é <i>A internet aproxima as pessoas</i>, relacionada ao comportamento típico da maioria dos jovens nas redes sociais. Esse texto é de autoria de Pedro Leite e encontra-se no site <i>Quadrinhos ácidos</i>. O segundo texto, <i>Zygmunt Bauman: um poço de lucidez</i>, por sua vez, é apresentado abaixo do tópico <i>A visão de um sociólogo sobre as redes sociais</i>. Trata-se de um fragmento de um texto publicado no site <i>Planeta Sustentável</i>, de autoria de Raphaela C. Mello. Há, também, a informação de que, após a leitura desses textos, fica evidente que há diferentes opiniões sobre a questão a ser tematizada e que por isso é importante buscar outras fontes de informação para fundamentar o ponto de vista que será defendido.</p>
3- Planificação	<p>Para o planejamento do texto há as seguintes orientações: (i) organizar as informações e argumentos; (ii) selecionar os melhores argumentos para convencer o leitor; (iii) lembrar-se de que exemplos podem ilustrar o ponto de vista que será defendido sobre o tema, (iv) decidir-se sobre como deverá ser feita a contextualização inicial, para que o leitor compreenda a questão central e (v) identificar se há argumentos contrários à posição defendida e como eles podem ser refutados;</p>
4- Textualização	<p>Quanto à textualização, a atividade apenas instrui o aluno em relação à linguagem utilizada, que deve ser adequada ao espaço de publicação do editorial e ao perfil de seus leitores e à criação de um título que expresse, de modo conciso, o encaminhamento analítico adotado para tratar da questão proposta. No estudo feito ao longo do capítulo, há um texto, também pertencente ao gênero <i>editorial</i>, analisado pelas autoras. Trata-se de uma produção retirada do jornal digital <i>El País</i>, publicado em 27 de março de 2014. Entretanto, nessa análise também não há nada relacionado ao funcionamento dos recursos linguísticos usados no texto.</p>
5- Releitura, revisão e reescrita	<p>A operação <i>reescrita</i> está relacionada apenas à versão final da produção de texto e traz as seguintes orientações: o aluno deve trocar o texto com um colega e, ao lerem os editoriais que escreveram, procurar falhas na argumentação apresentada, como se eles defendessem posição contrária à dos textos; devem também perguntar-se quais pontos da argumentação e da articulação geral das ideias podem ser melhorados e, por fim, fazer modificações necessárias para garantir que o encaminhamento argumentativo seja claro e coerente.</p>

Proposta 12	
<p>A proposta doze está situada nas ps. 312-315. Faz parte da unidade seis e do capítulo vinte e quatro, do volume dois. Trata-se da proposta <i>Histórias de vida</i>: produção de perfil biográfico. Em <i>Pesquisa e análise de dados</i>, informa-se que, após conhecer as características do gênero <i>biografia</i>, o aluno decidiu pesquisar a vida de jovens que se tornaram exemplos para pessoas do mundo todo com a intenção de escrever um <i>perfil biográfico</i> para ser publicado no site da escola. Em seguida há trechos com informações sobre Malala Yousafzai e William Kambwamba, jovens cujos perfis biográficos serão escritos pelos alunos (cada aluno decidirá sobre jovem irá escrever); e instruções referentes à seleção do conteúdo temático, ao título e ao limite de linhas. Em <i>Elaboração</i>, há orientações quanto à estrutura do gênero textual em questão; à linguagem e ao perfil do leitor do site. Já em <i>Reescrita</i>, há instruções quanto à observação a ser feita nos textos apresentados no capítulo, à releitura do texto produzido e à possível reescrita do início desse texto.</p>	
Análise da Proposta	
Identificação	
Domínio social de comunicação	Documentação e memorização das ações humanas Relatar
Aspectos tipológicos – Capacidades de linguagem dominantes	Representação pelo discurso de experiências vividas por terceiros, situadas no tempo
Gênero	Perfil biográfico
Indicação de Operações da produção textual	
1- Contextualização	Podemos identificar, na situação de comunicação desta atividade, os seguintes elementos para a contextualização: o <i>que</i> - escrever um texto sobre jovens que se tornaram exemplos para pessoas do mundo todo, pertencente ao gênero <i>perfil biográfico</i> ; <i>porquê</i> - por conhecer as características do gênero <i>biografia</i> , decidiu-se pesquisar sobre a vida desses jovens; <i>como</i> - a partir da leitura de trechos com informações relevantes sobre a vida de dois jovens; <i>para quem</i> - leitores do site (fictício) da escola; <i>local de circulação</i> - seção <i>Jovens que fazem a diferença</i> do site (fictício) da escola.

2- Tratamento dos conteúdos temáticos	Para o tratamento dos conteúdos temáticos, a atividade apresenta trechos com informações sobre a vida dos jovens sobre os quais os alunos escreverão - Malala Yousafzai e William Kamkwamba. A atividade orienta também que, após o aluno decidir sobre qual desses dois jovens escrever, ele deve fazer uma pesquisa mais aprofundada para obter as informações necessárias para a criação de seu texto.
3- Planificação	Para o planejamento do texto, orienta-se quanto à estrutura, em que o aluno deve rever as recomendações feitas no primeiro texto transcrito na abertura do capítulo, feitas pelo jornalista Arthur Dapieve, em um “roteiro” a ser seguido para levantar informações importantes para escrever sobre a vida de alguém; sobre a seleção de informações, escolhendo um fato bem significativo da vida da pessoa biografada para prender, desde o início, a atenção dos leitores. Sobre a seleção de informações, a proposta orienta, também, por meio de questionamentos, em relação ao acontecimento que o aluno considera mais inspirador sobre a vida da personalidade escolhida para os futuros leitores; sobre o aspecto desse acontecimento a ser destacado; sobre o modo e o porquê de como esse acontecimento pode simbolizar a personalidade; sobre o contexto (histórico, social) em que se insere a pessoa a ser biografada e sobre os dados desse contexto que precisam ser resgatados para que o leitor compreenda o sentido maior dos acontecimentos narrados. Outro ponto que pode ser atribuído ao planejamento do texto é em relação e ao perfil do leitor do site, em que o aluno deve observar as características (idade, gostos pessoais, etc.) e o que, na vida dessa personalidade, pode ser destacado para promover certa identificação entre quem está lendo o texto e a história que ele conta.
4- Textualização	Quanto à textualização, podemos identificar que a proposta orienta o aluno quanto à linguagem, cujo uso deve ser valorizado, buscando descrições criativas nas quais o aluno ofereça ao leitor elementos visuais para que ele possa “recriar” a cena que está sendo apresentada no texto e sobre alguma fala da personalidade biografada que pode ser incorporada ao texto.
5- Releitura, revisão e reescrita	A operação <i>reescrita</i> traz instruções quanto à observação a ser feita nos textos apresentados no capítulo, dos quais o aluno deve reler o início, percebendo como os autores, mesmo utilizando diferentes estratégias textuais, conseguiram criar uma ambientação envolvente para o leitor. Em seguida o aluno deve reler a versão final do texto produzido por ele e perceber se foi capaz de provocar o mesmo efeito. Caso a resposta seja negativa, deve procurar encontrar outro modo de iniciá-lo, fazendo, assim, a reescrita desse início. Para o professor, há a orientação de, no momento da correção, devido à expectativa de que o aluno perceba que “não basta a história de vida de alguém ser



	<p>interessante para o leitor gostar de ler um texto que recontesse essa história”, pois “ela precisa ser bem contada”, os primeiros parágrafos devem merecer especial atenção, em relação à estratégia utilizada pelos alunos, se ela é capaz de chamar a atenção do leitor, enredando-o desde o início e seduzindo-o para ler a história de vida que começa a ser contada, se esses parágrafos estão bem articulados com os outros, que devem introduzir as informações contextuais necessárias sobre a vida do biografado. São questionamentos que devem orientar a leitura dos textos resultantes da tarefa proposta no capítulo.</p>
--	---

<b>Proposta 13</b>	
<p>A proposta treze está situada nas ps. 319 e 320. Faz parte do capítulo vinte e cinco e da unidade seis, do volume dois. Em <i>Pesquisa e análise de dados</i>, a proposta sugere que o aluno assumo o papel de alguém que um dia, passando de carro por uma rua da cidade, avista a placa de advertência “Rua sem saída” e lembra-se de ter lido, em um <i>blog</i>, um comentário a respeito de modificações que costumam ser feitas em placas desse tipo, na cidade de São Paulo. Há a apresentação de uma imagem contendo uma dessas placas alteradas para “vida sem saída”. Em seguida, apresenta-se um texto, retirado do <i>Blog do Curioso</i>, sobre o tema. O texto inicia-se com uma pergunta, a qual instiga o aluno por estar no papel de alguém impactado pela constatação de que o mesmo tipo de intervenção está acontecendo na cidade onde mora. Informa-se, então, qual é a tarefa - escrever uma crônica e enviar para a seção em que um dos jornais da cidade destina à publicação de textos dos leitores. A proposta apresenta algumas instruções para a tomada do ponto de partida para a reflexão a ser desenvolvida, sobre o limite de linhas e sobre o título. Em <i>Elaboração</i>, há instruções sobre a organização das ideias, a estrutura da crônica, a linguagem e o perfil do leitor. Em <i>Reescrita</i>, orienta-se sobre releitura, avaliação e elementos necessários para que o leitor se convença em relação à reflexão.</p>	
<b>Análise da Proposta</b>	
Identificação	
Domínio social de comunicação	Documentação e memorização das ações humanas Relatar
Aspectos tipológicos – Capacidades de linguagem dominantes	Representação pelo discurso de experiências vividas
Gênero	Crônica social
Indicação de Operações da produção textual	
1- Contextualização	<p>Podemos identificar os elementos que contribuem para a construção da situação de comunicação em relação ao <i>que</i> o aluno deve fazer, pois a tarefa é escrever uma crônica, a <i>quem</i></p>

	<p>vai escrever, pois ele deve assumir o papel de alguém que avista a placa de advertência “Rua sem saída” e se lembra de ter lido um comentário a respeito de modificações que costumam ser feitas em placas desse tipo, na cidade de São Paulo; ao <i>porquê</i> - por ter ficado instigado pela pergunta inicial do texto do blog e impactado por constatar que o mesmo tipo de intervenção estaria acontecendo na cidade onde mora; ao <i>para quem</i> - leitor do jornal da cidade e ao <i>local de publicação</i> - seção <i>Cenas urbanas</i> do jornal da cidade, destinada à publicação de textos dos leitores. Entretanto, quanto à publicação, não está claro se o texto realmente será publicado, o que podemos considerar que o jornal e os leitores, por sua vez, são fictícios.</p>
<p>2- Tratamento dos conteúdos temáticos</p>	<p>Podemos dizer que o tratamento dado aos conteúdos temáticos dá-se, primeiramente, pela ilustração da placa alterada; pela contextualização em relação ao papel que o aluno deve assumir para escrever o texto e por meio do texto <i>De olho na placa</i>: para continuar vivendo, não siga em frente, o qual se inicia com a seguinte pergunta: “Se visse uma placa como esta ao lado de um semáforo fechado no trânsito, o que você faria? Seguiria em frente ou daria meia-volta”. Essa pergunta deve instigar o aluno a respondê-la em forma de crônica. Além disso, ele deve considerar, também, que o mesmo tipo de intervenção está acontecendo na cidade onde mora.</p>
<p>3- Planificação</p>	<p>Para o planejamento do texto há instruções quanto ao ponto de partida para a reflexão a ser desenvolvida na crônica - a situação descrita e as perguntas feitas no primeiro parágrafo do texto; ao limite de linhas - 35; à ordem de dar um título; à organização das ideias, em que o aluno deve anotar que tipo de emoção, sentimento, reação ou reflexão a visão da placa modificada desencadeou nele; quanto à estrutura da crônica, que prevê como ponto de partida para o texto a apresentação de um breve relato que situe o leitor em relação ao fato/ imagem/ comportamento que desencadeou o processo analítico, perguntando-se ao aluno, em seguida, como ele fará a introdução, se descrevendo a placa e, a partir da descrição, explicitando o seu sentido ou se construirá uma breve “cena” em que sentimento, emoção, reflexão evocados pela placa fiquem mais claros para o leitor.</p>
<p>4- Textualização</p>	<p>Em relação à textualização, a proposta apenas orienta em relação ao fato de a crônica admitir certa informalidade, mas sem exageros. Sugere ao aluno, também, que se julgar interessante, pode estabelecer uma interlocução com o leitor do texto e que ele deve considerar o perfil do leitor do jornal de sua cidade, já que ele é o seu interlocutor preferencial. Entretanto, como não há informações sobre esse leitor, não há como escrever o texto em função do seu perfil, mas sim em função de um perfil generalizado e criado.</p>

5- Releitura, revisão e reescrita	<p>A operação <i>reescrita</i> encontra-se no final da atividade e está relacionada à versão final da produção de texto. No entanto, a orientação limita-se à releitura, em que o aluno deve avaliar se ofereceu ao leitor exemplos suficientes para que ele acompanhe o processo de reflexão. Em seguida, informa-se que é importante garantir que o texto traga os elementos necessários para que o leitor possa convencer-se de que há, de fato, a relação percebida pelo aluno entre a placa modificada e a reflexão por ela desencadeada. Para o professor, há orientações quanto ao momento de avaliar os textos, em que se diz ser importante lembrar que esse gênero se caracteriza por percorrer uma trajetória que vai do registro de um evento particular para reflexões de natureza mais universal e filosófica; que essa trajetória é necessária para que o gênero cumpra sua funcionalidade: analisar uma experiência particular para revelar seu significado mais geral com relação ao comportamento humano; que embora possa parecer uma tarefa simples, a produção de um crônica representa um desafio para os alunos porque exige, ao mesmo tempo, maturidade para a realização da análise do evento que a inspirou e controle da estrutura, para que o texto não se limite ao simples relato de um acontecimento ou experiência pessoal.</p>
-----------------------------------	---

Proposta 14
<p>A proposta quatorze está situada na p. 328. Faz parte do capítulo vinte e seis e da unidade sete, do volume dois. Está dividida em duas partes. Em <i>Pesquisa e análise de dados</i>, há uma síntese do que foi estudado ao longo do capítulo, sobre o desafio de tornar compreensíveis definições e conceitos complexos. Em seguida apresenta-se a tarefa do aluno - fazer uma pesquisa, consultando livros, revistas de divulgação científica e sites da internet; selecionar textos, fazer uma análise comparativa, com o objetivo de avaliar qual cumpre melhor a finalidade de apresentar, para leitores leigos, conceitos fundamentais para a compreensão do tema; redigir um texto, apresentando os resultados e justificando a escolha de um dos textos. Em <i>Passos para a elaboração da análise comparativa</i> há orientações, por meio de perguntas, referentes ao momento de analisar os textos selecionados pelos alunos, quanto ao grau de dificuldade de leitura; às dicas da revista <i>Ciência Hoje</i> apresentadas no capítulo; em relação à introdução dos textos selecionados para análise e sobre a utilização da linguagem feita pelos autores desses textos, em que o aluno deve atentar-se à interlocução, à presença ou ausência de analogias e aos exemplos, quando houver.</p>
<b>Análise da Proposta</b>
Identificação

Domínio social de comunicação	Transmissão e construção de saberes Expor
Aspectos tipológicos – Capacidades de linguagem dominantes	Apresentação textual de diferentes formas dos saberes para apresentar conceitos fundamentais para a compreensão do tema em questão
Gênero	Textos de divulgação científica
Indicação de Operações da produção textual	
1- Contextualização	<p>Nesta atividade, podemos perceber que os elementos apresentados para contribuir com a situação de comunicação relaciona-se ao <i>que</i> o aluno deve fazer - uma pesquisa para localizar diferentes textos de divulgação científica que abordem um determinado tema de seu interesse; selecionar dois dos textos encontrados e fazer uma análise comparativa do modo como os autores trataram do mesmo tema e redigir um texto em que apresente os resultados dessa comparação, justificando a escolha de um dos textos. Não foi possível contextualizar, porém, completamente, essas três tarefas, pois em relação à ação de pesquisar, encontramos apenas o elemento <i>como</i> - consultando livros, revistas de divulgação científica e <i>site</i> da internet. Em relação à análise, encontramos o <i>objetivo</i> - avaliar qual dos dois textos cumpre a melhor finalidade de apresentar, a um leitor que não dispõe de conhecimentos específicos sobre o assunto abordado, conceitos fundamentais para a compreensão do tema. Sobre a tarefa de redigir o texto, não encontramos nenhum parâmetro que contribua para a sua realização. Entretanto, há uma nota informativa para o professor com a seguinte explicação: como a produção de textos de divulgação científica exige dos autores desses textos um conhecimento mais profundo do conteúdo a ser “traduzido” para leitores leigos, as autoras julgaram não ser adequado propor que os alunos redijam um texto desse gênero discursivo; dizem, também, que por esse motivo, modificou-se a seção final de atividades, para torná-la adequada à atividade de análise proposta.</p>
2- Tratamento dos conteúdos temáticos	<p>Para o tratamento dos conteúdos temáticos identificamos a síntese relacionada ao estudo feito ao longo do capítulo, em que o aluno teve a oportunidade de aprender que os autores de textos de divulgação científica enfrentam o desafio de tornar compreensíveis, para o leitor leigo, definições e conceitos complexos e o que precisa fazer para alcançar esse objetivo. As “dicas” da revista <i>Ciência Hoje</i>, apresentadas no capítulo e lembradas na atividade, também se referem a essa operação.</p>

	Nelas há orientações quanto ao leitor; ao uso de analogias; ao léxico; à maneira de iniciar-se o texto e à tarefa de deixar o texto mais conciso possível.
3- Planificação	Quanto ao planejamento, a atividade apresenta os passos a serem seguidos para a tarefa de analisar os textos. Primeiramente, o aluno deve observar o grau de dificuldade enfrentado ao ler cada texto, se a leitura de um foi mais difícil do que do outro e em qual sentido; usar as dicas sugeridas pela revista <i>Ciência Hoje</i> como parâmetro; observar qual dos dois autores conseguiu redigir uma introdução mais interessante, motivando o leitor a continuar a ler; prestar atenção no modo de utilização da linguagem, se foi estabelecida uma interlocução explícita, contribuindo para aproximar o leitor ao tema; se foi feito uso de analogias, fornecendo referências conhecidas e contribuindo para tornar conhecidos os conceitos apresentados e se há exemplos, concretizando os conceitos ou as definições apresentadas.
4- Textualização	Como o aluno vai apenas analisar textos, não há parâmetros que orientem a textualização. Há, porém, no capítulo ao qual a atividade pertence, informações quanto ao grau de coloquialidade admitido em textos como os de divulgação científica, em que a linguagem coloquial serve como estratégia para aproximar o leitor dos tópicos abordados; como também a estratégia de estabelecer interlocução explícita. Para exemplificar essas estratégias, as autoras apresentam a introdução do livro de Bill Bryson em que essas duas características podem ser observadas. Além disso, elas citam que explicações, exemplificações, comparações, metáforas, nomeações e uma cuidadosa seleção de palavras são alguns dos recursos mais comuns ao texto desse pertencente a esse gênero. Entretanto, não há estratégias de ensino para o uso desses recursos.
5- Releitura, revisão e reescrita	Essa operação não foi identificada na atividade. No entanto, para o professor, há a orientação para a avaliação, em que deve levar em consideração os “passos” apresentados na atividade. Afirma-se também que é importante lembrar que a tarefa pede que o aluno apresente explicações sobre por que um dos textos cumpre melhor os objetivos associados ao gênero discursivo estudado.

Proposta 15
<p>A proposta quinze está situada nas ps. 334-336. Faz parte do capítulo vinte e sete e da unidade oito, do volume dois. Está dividida em três partes. Em <i>Pesquisa e análise de dados</i> contextualiza-se, primeiramente, sobre as campanhas de motivação para o uso de meios de transportes mais ecológicos, como a bicicleta. Em seguida, informa-se a tarefa do aluno - enviar uma carta aberta ao prefeito da cidade para argumentar em favor da construção de ciclovias. No final desta seção ainda há instruções quanto à publicação do texto e ao seu limite de linhas. Em <i>Elaboração</i>, há orientações quanto à organização das informações e argumentos; aos exemplos que podem ser usados para a defesa da ideia; às informações a serem apresentadas no início do texto; à imagem do interlocutor - prefeito da cidade; aos argumentos contrários e à linguagem utilizada. Em <i>Reescrita</i> há orientações quanto à releitura e avaliação feitas por terceiros, na versão final, e observadas pelo aluno para que faça a modificação.</p>

<b>Análise da Proposta</b>	
Identificação	
Domínio social de comunicação	Discussão de problemas sociais controversos Argumentar
Aspectos tipológicos – Capacidades de linguagem dominantes	Sustentação de tomada de posição, ao prefeito da cidade, em relação à construção de ciclovias
Gênero	Carta aberta - Carta do leitor
Indicação de Operações da produção textual	
1- Contextualização	<p>Nesta proposta, identifica-se os elementos contribuintes da situação de comunicação, em que o aluno assume o papel de quem sabe que a bicicleta é uma interessante alternativa para o deslocamento urbano (quem e porque) e por isso decide enviar uma carta aberta (o que) ao prefeito da cidade onde mora (a quem), com o objetivo de argumentar em favor da construção de ciclovias, considerando que o local de publicação será o principal jornal da cidade.</p>
2- Tratamento dos conteúdos temáticos	<p>Para o tratamento dos conteúdos temáticos a atividade traz um extenso e pertinente conjunto de informações em relação aos motivos de as pessoas não usarem a bicicleta, com informações e dados referentes ao percentual de pessoas que usam a bicicleta no Brasil; aos motivos para pedalar, em que se apresentam exemplos de cidades ao redor do mundo para andar de bicicleta, como Amsterdã, Barcelona, Copenhague, Berlim, Paris e Portland; dados referentes à estrutura cicloviária em cidades brasileiras; sobre a relação entre pedalar e ser saudável; sobre a segurança do ciclista e, por fim, há um quadro, <i>de olho na</i></p>

	<p><i>internet</i>, com dicas de fontes para se buscar material informativo sobre o tema, como o <i>Ministério das Cidades</i>, que possui informações sobre o programa “Bicicleta Brasil”, o <i>Portal Mobilize Brasil</i>, onde podem ser encontradas notícias, estudos e estatísticas sobre o tema e o curta <i>Pauliceia Bicicletas em São Paulo</i>, patrocinado pela Prefeitura de São Paulo, que apresenta uma visão futurista de como seria o trânsito na cidade caso as pessoas utilizassem mais bicicletas.</p>
3- Planificação	<p>Quanto ao planejamento, a atividade orienta sobre a organização das informações e argumentos; aos exemplos que podem ser utilizados para a defesa da ideia e à seleção dos melhores argumentos para convencer o prefeito; às informações a serem apresentadas no início do texto para marcar a interlocução; aspectos relacionados à imagem do interlocutor para ser explorados em termos argumentativos; sobre como os argumentos contrários podem ser refutados e à linguagem utilizada, que deve ser adequada ao espaço de publicação e ao perfil do interlocutor declarado.</p>
4- Textualização	<p>Em relação à textualização, não há, na apresentação da atividade, parâmetros para orientar a escrita quanto aos recursos linguísticos, sintáticos e semânticos. No estudo feito no capítulo há informações sobre a linguagem, em relação à interlocução, a qual se diz que a manutenção é feita por meio de pronomes, verbos, expressões de valor vocativo. Para exemplificar, apresenta-se um trecho de uma carta, em que se destacam esses recursos. Informa-se também sobre o grau de formalidade da carta, que costuma ser maior do que o das cartas pessoais.</p>
5- Releitura, revisão e reescrita	<p>A operação <i>reescrita</i> pode ser identificada no final da atividade e está relacionada à versão final do texto produzido. Há orientações quanto à releitura, em que o aluno deve pedir a pessoas mais velhas da família que leiam a carta e respondam aos argumentos utilizados no texto. Em seguida o aluno deve avaliar se essas pessoas consideram que os argumentos apresentados são suficientes para convencer o prefeito da necessidade e das vantagens de investir em ciclovias. Com base nessas observações o aluno deve perceber o que pode ser modificado no texto para torná-lo mais sólido do ponto de vista da argumentação, fazendo as alterações, ou seja, reescrevendo. Para o professor, há orientações para o momento de avaliar o texto, em que ele deve considerar o contexto de circulação definido na proposta, quanto ao grau de formalidade; observar se a interlocução explícita foi mantida e se, no parágrafo inicial, o aluno ofereceu informações suficientes para se apresentar ao prefeito e para informar qual o objetivo da carta a ele dirigida.</p>

Proposta 16	
<p>A proposta dezesseis está situada nas ps. 342-344. Faz parte do capítulo vinte e oito e da unidade oito, do volume dois. Está dividida em três partes. Em <i>Pesquisa e análise de dados</i> há a apresentação da situação de comunicação em relação à tarefa a ser feita - escrever um artigo de opinião; ao motivo - a escola resolveu promover uma discussão entre os alunos sobre o impacto dos jovens provocado pelo uso frequente da internet; ao objetivo - posicionar-se a respeito de uma afirmação polêmica sobre a mudança da forma como pensamos devido à exposição constante às mídias digitais; ao gênero selecionado - artigo de opinião; ao local de publicação - site da escola e ao tratamento do conteúdo temático, em que são apresentados textos de apoio - trechos de entrevistas, selecionados para destacar aspectos, positivos e negativos, relacionados ao impacto do uso frequente e intenso da internet no cérebro. No fim dessa seção, há, também, um quadro, <i>de olho na internet</i>, em que se apresentam <i>links</i> de <i>sites</i> com disponibilização de material sobre o tema. Em <i>Elaboração</i>, há orientações quanto à organização das informações; sobre a contextualização inicial; sobre o uso de exemplos; sobre o posicionamento diante de argumentos contrários; sobre as estratégias para a apresentação das informações; sobre o encaminhamento do leitor; sobre a linguagem utilizada e sobre o título e subtítulo. Já em <i>Reescrita do texto</i> se apresenta no final da atividade e se relaciona apenas ao produto.</p>	
Análise da Proposta	
Identificação	
Domínio social de comunicação	Discussão de problemas sociais controversos Argumentar
Aspectos tipológicos – Capacidades de linguagem dominantes	Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição sobre o impacto da internet no cérebro dos jovens
Gênero	Artigo de opinião
Indicação de Operações da produção textual	
1- Contextualização	Nesta atividade podemos identificar os parâmetros que contribuem para a construção da situação de comunicação em relação à tarefa a ser feita - escrever um artigo de opinião; ao motivo - a escola resolveu promover uma discussão entre os alunos sobre o impacto dos jovens provocado pelo uso frequente da internet; ao objetivo - posicionar-se a respeito de uma afirmação polêmica sobre a mudança da forma como pensamos devido à exposição constante às mídias digitais; ao gênero selecionado - artigo de opinião; ao local de publicação - site da escola e ao tratamento do conteúdo temático, em que são apresentados textos de apoio - trechos de entrevistas, selecionados para destacar aspectos, positivos e negativos, relacionados ao impacto do uso frequente e intenso da internet no cérebro.



2- Tratamento dos conteúdos temáticos	Sobre o tratamento do conteúdo temático, são apresentados quatro textos de apoio, sendo os três primeiros trechos de entrevistas, selecionados para destacar aspectos, positivos e negativos, e o último, um cartum relacionado ao impacto do uso frequente e intenso da internet no cérebro. O primeiro trecho é de uma entrevista com o intelectual e romancista Umberto Eco, feita pela revista <i>Época</i> . O segundo trecho é de uma entrevista com a neurocientista Susan Greenfield, feita pela revista <i>Veja</i> . Já o terceiro trecho é de uma entrevista o professor Mark Bauerlein, feita pela revista <i>Superinteressante</i> . Por fim, o cartum é de autoria de Latif Fityani, em que podemos refletir sobre o universo virtual representar um espaço de liberdade ou de aprisionamento para seus usuários. Além do que a atividade apresenta, informa-se sobre a necessidade de o aluno fazer uma pesquisa para completar as informações, para isso sugere-se <i>links</i> de <i>sites</i> que contêm material sobre o tema.
3- Planificação	Para planejar o texto, a proposta apresenta orientações quanto à organização das informações, em relação à necessidade de sustentar, por meio de argumentos, a opinião definida; sobre a contextualização inicial, para que o leitor compreenda a questão tematizada; sobre o uso de exemplos; sobre o posicionamento diante de argumentos contrários e sobre como eles podem ser refutados; sobre as estratégias para a apresentação das informações; sobre o encaminhamento do leitor, para a conclusão pretendida; sobre a linguagem utilizada em relação ao espaço de publicação ao perfil do leitor e sobre a criação do título, que expresse o encaminhamento analítico para tratar da questão proposta, e subtítulo, que antecipe a posição defendida no texto.
4- Textualização	Não há estratégias para o ensino de recursos linguísticos, sintáticos e semânticos, para a operação de textualização. Há, apenas, no capítulo estudado, informações acerca da linguagem, em uma análise feita de um texto pertencente ao gênero em questão, em que se aponta o uso de substantivos e adjetivos para definir a opinião do autor, em uma das partes do texto, e o uso de adjetivos para reforçar o juízo de valor negativo do autor, em outra parte. Além disso, informa-se que em jornais e revistas espera-se que os autores façam uso da modalidade escrita culta da língua para escrever textos desse gênero, mas que se admite a expressão de uma perspectiva mais subjetiva, sendo comum encontrar marcas da 1ª pessoa do singular em pronomes e verbos.
5- Releitura, revisão e reescrita	A operação <i>Reescrita do texto</i> pode ser identificada no final da atividade e se relaciona apenas ao produto, pois, primeiramente, orienta-se que os alunos devem trocar os textos entre si, ler e procurar falhas na argumentação apresentada, assumindo o papel de leitores que têm posição contrária àquela defendida nos textos. Em seguida, devem conversar sobre quais pontos da argumentação e da articulação geral das ideias podem ser

	melhorados. Por fim, devem fazer as modificações necessárias.
--	---

Proposta 17	
<p>A proposta dezessete está situada na p. 292. Faz parte do capítulo dezessete e da unidade seis, do volume três. Em <i>Pesquisa e análise de dados</i>, apresenta-se um trecho de um conto e informa-se que ele foi oferecido aos leitores de uma revista literária como inspiração para um concurso de escrita de um conto de mistério e que os melhores textos serão publicados em uma edição especial dedicada a esse gênero. Em seguida o aluno deve imaginar que é um leitor dessa publicação e que resolve participar do concurso, seguindo as instruções que são apresentadas. Em <i>Elaboração</i>, há outras instruções em relação a como o texto deve iniciar-se; ao modo como o acontecimento a ser narrado relaciona-se ao conflito; sobre o foco narrativo ser em 3ª pessoa; sobre a verossimilhança do texto e sobre o lugar e tempo em que a ação transcorre. Em <i>Reescrita do texto</i>, há orientações para que os alunos releiam e reescrevam a versão final do texto produzido.</p>	
Análise da Proposta	
Identificação	
Domínio social de comunicação	Cultura literária ficcional
Aspectos tipológicos – Capacidades de linguagem dominantes	Mimesis da ação por meio da criação da intriga do domínio do verossímil
Gênero	Conto de mistério/ maravilhoso
Indicação de Operações da produção textual	
1- Contextualização	Podemos identificar os elementos que contribuem para a construção da situação de comunicação em relação à tarefa a ser feita ao gênero textual - escrever um conto de mistério; ao <i>porquê</i> - existência de um concurso de escrita de um conto de mistério; ao papel assumido pelo aluno - leitor dessa publicação que resolve participar do concurso. Não está explícito, porém, se o texto será publicado de fato, pressupomos que a tal publicação apenas faça parte da construção da situação, tornando-a fictícia, em que o aluno escreverá para o professor, sendo assim, não há um leitor explícito.
2- Tratamento dos conteúdos temáticos	Como tratamento do conteúdo temático, identificamos o trecho do conto <i>Ressaca</i> , de Shaun Tan, oferecido inspiração para o concurso. Nesse trecho, apresenta-se um clima de suspense. O aluno deve fazer com que esse clima predomine no texto que

	<p>escreverá. Deve também revelar o que aconteceu de interessante na “abafada noite de verão”.</p>
3- Planificação	<p>Para o planejamento do texto, as instruções são para que o aluno considere que o conto deve apresentar o foco narrativo na 3ª pessoa, o que pressupõe uma apresentação mais distanciada das personagens e dos acontecimentos; que a história criada deve levar em conta as informações sobre personagem, cenário e tempo presentes no trecho, considerando tais elementos na hora de articular as informações do texto; que o clima de suspense deve predominar na narrativa e que também deve fazer uma revelação, começando por definir o que pode ter ocorrido para chamar a atenção de toda a vizinhança. Deve, ainda, lembrar-se de que todo conto precisa apresentar, desenvolver e solucionar um conflito e determinar de que modo o acontecimento a ser narrado relaciona-se com esse conflito; lembrar-se de que os comportamentos (ações e reações) das personagens precisam ser motivos para garantir a verossimilhança do texto, identificando quais são os motivos para os principais acontecimentos que serão incluídos, se a caracterização das personagens torna esses motivos verossímeis, se o leitor precisa conhecer sobre as personagens para aceitar o que está sendo contado, se a linguagem faz parte da caracterização da personagem e por quê. Além disso, deve ter em mente o limite de linhas - 60.</p>
4- Textualização	<p>Não identificamos na atividade parâmetros para orientar a textualização, pois os recursos linguísticos, semânticos e sintáticos não são trabalhados. O que encontramos foram informações, presentes no capítulo estudado, em relação à linguagem dos textos literários, quanto à criação de imagens para que se criem representações mentais; ao uso conotativo; ao nível de liberdade. Há também informações para definir o <i>fluxo de consciência</i>. No entanto, não são apresentadas estratégias de ensino para que o aluno aprenda a fazer uso dessas estratégias.</p>
5- Releitura, revisão e reescrita	<p>A operação <i>Reescrita</i> pode ser identificada no final da atividade e relaciona-se apenas à versão final do texto produzido. Primeiramente solicita-se que os alunos troquem os textos escritos entre si e leiam os textos uns dos outros, observando se a caracterização dos elementos narrativos foi feita de acordo com a orientação apresentada na proposta. Devem, também, verificar se o texto revela, de modo verossímil, o que aconteceu na noite de verão da qual fala a história. Além disso, com base na afirmação de que todo texto pode ser melhorado, pergunta-se sobre quais sugestões o aluno faria ao colega para reescrever o conto criado por ele, de modo a causar um maior impacto junto ao leitor. O colega deve fazer o mesmo. Para finalizar, o aluno deve reler seu texto, analisando as sugestões recebidas e refazer o texto, incorporando as modificações que lhe parecerem mais</p>

	interessantes. Entretanto, não há estratégias para ensinar o aluno a fazer essas observações para reler e reescrever. Para o professor, há informações para o momento da avaliação, em relação ao modo como os alunos incorporaram as informações básicas sobre personagens, espaço e tempo presentes no trecho citado; se os alunos construíram corretamente uma perspectiva associada a um narrador de 3ª pessoa; se os acontecimentos narrados foram motivados e se o comportamento das personagens é compatível com as suas características.
--	--

<b>Proposta 18</b>	
<p>A proposta dezoito está situada nas ps. 299-302. Faz parte do capítulo dezoito e da unidade sete, do volume três. Em <i>Pesquisa e análise de dados</i>, o aluno é informado de que, em equipe, conduzirá uma pesquisa sobre o que é feito com o lixo produzido na sua cidade e que o primeiro passo será realizar um levantamento de informações gerais sobre o lixo. Em seguida apresentam-se textos para o tratamento do conteúdo temático e a tarefa do aluno - elaborar, em equipe, com base na análise dos dados obtidos, um relatório intitulado <i>Situação atual da coleta e reciclagem de lixo na cidade X</i>. Deve considerar, também, como possíveis leitores do relatório todos os moradores da cidade, por tratar-se de tema de interesse geral. Em <i>Elaboração</i> apresentam-se as instruções quanto à organização das informações coletadas; à estrutura do relatório; à linguagem e ao perfil do leitor. Em <i>Reescrita do texto</i>, há orientações quanto à releitura e reescrita da versão final do texto produzido. Há, ainda, um quadro, <i>De olho na internet</i>, com indicações de sites em que o aluno poderá encontrar informações úteis sobre o tema e, se desejar, pode utilizá-los como base para auxiliá-lo no momento da elaboração do texto proposto.</p>	
<b>Análise da Proposta</b>	
Identificação	
Domínio social de comunicação	Transmissão e construção de saberes Expor
Aspectos tipológicos – Capacidades de linguagem dominantes	Apresentação textual de diferentes formas dos saberes para informar sobre aspectos gerais do lixo o que é feito com ele na cidade
Gênero	Relatório
Indicação de Operações da produção textual	
1- Contextualização	Podemos identificar os elementos que contribuem para a construção da situação de comunicação em relação ao <i>que</i> o aluno deve fazer - pesquisar sobre o que é feito com o lixo

	<p>produzido na sua cidade e realizar um levantamento de informações gerais sobre o lixo para elaborar um relatório intitulado <i>Situação atual da coleta e reciclagem de lixo na cidade X</i>; ao <i>como</i> - em equipe, com base na análise dos dados obtidos em <i>sites</i>, jornais, revistas e livros; ao <i>objetivo</i> - conhecer a situação de coleta e reciclagem de lixo da cidade onde mora; ao <i>leitor</i> - todos os moradores da cidade. Sobre o <i>local de publicação</i>, informa-se que pode ser o jornal da escola ou da cidade, o mural da sala ou um site da internet.</p>
<p>2- Tratamento dos conteúdos temáticos</p>	<p>Para o tratamento do conteúdo temático, a atividade apresenta informações consideráveis por meio de textos que abordam a questão do lixo. O primeiro texto faz parte do tópico <i>Definição</i> e traz o verbete <i>Lixo</i> presente no dicionário <i>Novo Aurélio</i>. O segundo tópico, <i>Um pouco de história</i>, reproduz um trecho de um texto presente no site <a href="http://www.lixo.com.br">www.lixo.com.br</a>, ao lado direito, há uma foto com a legenda <i>Lixo na região da Rua 25 de março, São Paulo, maio de 2013</i>. O tópico posterior, <i>Alguns aspectos do problema</i>, traz outro trecho de um texto, <i>Um bebê = 25 toneladas de lixo</i>, de Maurício Lima, e uma foto abaixo com a legenda <i>Lixão a céu aberto, Ilha comprida, São Paulo, maio de 2009</i>. O tópico seguinte, <i>Lixo x riqueza</i>, reproduz um mapa, <i>A rubbish map</i>, disponível no site <a href="http://www.economist.com">www.economist.com</a>, que mostra a quantidade, em kg, de resíduos sólidos urbanos, por pessoa e por dia. O penúltimo tópico, <i>Uma possível solução</i>, reproduz um trecho do texto <i>No caminho certo</i>, publicado pela revista <i>Veja</i> em dezembro de 2004, e uma foto com a legenda <i>Triagem de lixo para reciclagem. Rio de Janeiro, novembro de 2006</i>. Por fim, o tópico <i>Um pouco de humor</i>, reproduz uma tirinha do personagem Rango, do autor Edgar Vasques. Além disso, o aluno deve pesquisar, em diferentes fontes, outras informações importantes para a compreensão do problema apresentado pelo acúmulo de lixo nos grandes centros urbanos e, no site da prefeitura local, dados referentes à limpeza urbana para informar-se se há coleta seletiva; sobre o que é feito com o lixo domiciliar, industrial e hospitalar; se são feitas campanhas para conscientizar os cidadãos da importância da coleta seletiva e da reciclagem do lixo e se condomínios são estimulados a realizar a coleta seletiva. Destacamos que o conteúdo temático da proposta se relaciona ao conteúdo temático estudado no capítulo, o <i>choque climático</i>. Ambos são problemas urbanos.</p>
<p>3- Planificação</p>	<p>Para planejar o texto, o aluno é orientado a organizar as informações coletadas durante a pesquisa sobre quais são de caráter mais geral, quais apresentam aspectos específicos da questão abordada e quais dados referem-se à cidade pesquisada; a obedecer à estrutura do relatório fornecidas nas orientações do capítulo, definindo como deve ser feita a introdução, quais informações serão apresentadas no desenvolvimento, se algum gráfico será utilizado para apresentação dos dados coletados, se</p>

	sim, qual tipo de gráfico ilustra melhor as informações a serem destacadas para o leitor; a lembrar-se de considerar o perfil do leitor a quem o texto se dirige e o veículo em que o relatório pode ser divulgado.
4- Textualização	Para textualizar, há apenas orientação quanto à escolha da linguagem, que deve ser simples, objetiva e direta, evitando comentários pessoais e uso de linguagem figurada. Não há, porém, estratégias de ensino dos recursos linguísticos, sintáticos e semânticos. No estudo feito no capítulo, informa-se que adjetivos e advérbios aparecem quando é necessário caracterizar ou enfatizar um aspecto específico e que esse gênero textual não favorece a exploração de recursos estilísticos que definem um estilo individual por parte do autor.
5- Releitura, revisão e reescrita	A operação <i>Reescrita</i> é apresentada ao final da atividade e relaciona-se apenas à versão final do texto produzido. Há orientações quanto à leitura feita por terceiros, em que as diferentes equipes devem trocar os relatórios escritos, ler e verificar se a organização e a apresentação dos dados obedeceram ao perfil de cada uma das seções características desse gênero textual, analisar a adequação da linguagem utilizada e fazer sugestões de reelaboração ou apontar os trechos que parecerem inadequados. Após concluir essas tarefas, cada equipe deverá reler o relatório que produziu e realizar as alterações sugeridas pelos colegas, caso sejam pertinentes.

### Proposta 19

A proposta dezenove está situada nas ps. 315-318. Faz parte do capítulo dezenove e da unidade oito, do volume três. Está dividida em três partes. Em *Pesquisa e análise de dados* apresenta-se um trecho de um texto sobre o *bullying* sofrido por alunos na escola e sobre a passagem da vida real para o mundo virtual desse tipo de violência. Em seguida, pergunta-se ao aluno sobre o que ele sabe sobre o tema e apresentam-se algumas informações iniciais que devem ser complementadas por uma pesquisa mais extensa que o aluno fará sobre a prática do *bullying* e do *cyberbullying*. O resultado da pesquisa deverá servir de base para a elaboração de uma campanha publicitária de combate a essa violência entre os alunos da escola para persuadir o público-alvo - crianças de 6 a 10 anos, de 11 a 14 anos ou adolescentes de 15 a 17 anos. Há também um quadro com o título *Produção oral* em que o aluno é convidado a participar de um debate, com os colegas, sobre a questão do *bullying* e no qual apresentam-se questões para que eles considerem ao começar o debate. Em *Elaboração*, há instruções quanto à organização das informações; sobre a coleta de experiências de alunos da mesma faixa etária do público-alvo; sobre a escolha de imagens; sobre o título e sobre a criação de um *slogan*. Em *Reescrita do texto*, há orientações para que o aluno “teste” a eficácia do anúncio com algumas pessoas da mesma faixa etária do seu público-alvo, para fazer as alterações necessárias e garantir que o anúncio tenha o maior poder de persuasão possível.

### Análise da Proposta

Identificação	
Domínio social de comunicação	Instruções e prescrições
Aspectos tipológicos – Capacidades de linguagem dominantes	Regulação mútua de comportamentos para combater o bullying e o cyberbullying entre os alunos da escola
Gênero	Anúncio
Indicação de Operações da produção textual	
1- Contextualização	Podemos identificar os elementos que contribuem para a construção da situação comunicativa em relação ao <i>que</i> o aluno deve fazer - elaborar uma campanha publicitária de combate ao <i>bullying</i> e ao <i>cyberbullying</i> entre os alunos da escola, ao <i>como</i> - com base nas informações apresentadas pela atividade, complementadas por uma pesquisa mais extensa sobre a prática do <i>bullying</i> e do <i>cyberbullying</i> ; ao <i>leitor</i> - crianças de 6 a 10 anos, de 11 a 14 anos ou adolescentes de 15 a 17 anos; ao <i>objetivo</i> - combater essa prática entre crianças e adolescentes do colégio onde o aluno estuda. Não está explícito o lugar de circulação do anúncio, infere-se que seja em algum espaço da escola.
2- Tratamento dos conteúdos temáticos	Para o tratamento do conteúdo temático, a atividade apresenta uma disposição considerável de informações. Em <i>Uma definição</i> , reproduz-se o trecho do texto <i>Bullying</i> , de Ana Beatriz Barbosa Silva; em <i>Bullying nas escolas: o testemunho de alunos (Bullying escolar no Brasil: relatório final</i> . São Paulo: CEATS/FIA, 2010. p. 24.), há um infográfico de uma pesquisa sobre a quantidade e a frequência de vezes que alunos viram colegas sendo maltratados. Há também um quadro, <i>De olho no filme</i> , com a reprodução do cartaz do filme <i>As melhores coisas do mundo</i> e uma breve resenha sobre ele; em <i>Cyberbullying</i> , reproduz-se um fragmento do texto <i>Bullying escolar no Brasil: relatório final</i> , disponível no link <a href="http://escoladafamilia.fde.sp.gov.br/v2/Arquivos/pesquisabullying_escolar_no_brasil.pdf">http://escoladafamilia.fde.sp.gov.br/v2/Arquivos/pesquisabullying_escolar_no_brasil.pdf</a> ; em <i>Os participantes do bullying</i> , há o fragmento adaptado do texto <i>Maldade da infância e adolescência: bullying</i> , Disponível no link <a href="http://www.psiqweb.med.br/site/?area=NO/LerNoticia&amp;idNoticia=123">http://www.psiqweb.med.br/site/?area=NO/LerNoticia&amp;idNoticia=123</a> ; em <i>Perseguição virtual</i> , apresenta-se um fragmento do texto “ <i>Cybervalentões</i> ” <i>difamam colegas pela internet</i> , de Amy Harmon, publicado em <i>O Estado de S. Paulo</i> , 14 mar. 2005; em <i>Um pouco de humor</i> , reproduz-se a tirinha do Calvin (WATTERSON, Bill. <i>Calvin e Haroldo</i> : e foi assim que tudo começou. São Paulo: Conrad Editora do Brasil, 2007. p. 47.); em <i>Consequências legais</i> , há o fragmento do texto <i>Comissão aprova inclusão do crime de bullying no Código Penal</i> , de Lara Haje, publicado em Câmara Notícias. Apresenta-se, ainda, outro

	<p>quadro, <i>De olho na internet</i>, em que há informações sobre o tema na internet, onde o aluno pode pesquisar os termos em algum site de busca e exemplos de sites e blogs que tratam especificamente do tema: <a href="http://pt.wikipedia.org/wiki/Bullying">http://pt.wikipedia.org/wiki/Bullying</a> e <a href="http://www.cnmp.mp.br/conteate10/">http://www.cnmp.mp.br/conteate10/</a>.</p>
3- Planificação	<p>Para a realização do debate há orientações, por meio de perguntas, em que o aluno deve responder se conhece alguém que passou por uma situação de <i>bullying</i>; se sim, se tomou algum partido durante o episódio, qual e por quê; sobre sua reação quando vê um colega sendo humilhado por outro (s); sobre qual forma essa pessoa poderia buscar ajuda e sobre o que faria se estivesse no lugar dela. Após as questões, informa-se que o aluno deve se lembrar de que, em um debate, é importante ouvir de modo atento às opiniões dos colegas, para depois apresentar a própria, deve também procurar fundamentar a opinião em fatos concretos e argumentos que possam convencer os colegas. Para a criação da campanha publicitária, afirma-se que uma das condições para criar uma de qualidade é conhecer a fundo o “produto” a ser vendido e que, no caso desta proposta, o aluno precisa vender uma ideia: o <i>bullying</i> (ou o <i>cyberbullying</i>) deve ser combatido. Informa-se, em seguida, que por isso o aluno precisa saber quais são as principais características desse comportamento, qual o perfil das pessoas envolvidas, com que frequência costuma acontecer nos ambientes escolares e qual o perfil do público-alvo da campanha. Informa-se também que como se trata de combater essa prática entre crianças e adolescentes do colégio onde o aluno estuda, o perfil desse público pode variar um pouco. Solicita-se que o aluno escolha, antes de começar a criar, se o anúncio será destinado a crianças de 6 a 10 anos, de 11 a 14 anos ou adolescentes de 15 a 17 anos. Entretanto, não há critérios para basear essa escolha. Em seguida, o aluno deve criar um anúncio publicitário para persuadi-lo a combater o <i>bullying</i> (ou o <i>cyberbullying</i>) entre os amigos e conhecidos. Deve também criar um <i>slogan</i> que tenha apelo e possa ser repetido pela escola, como reforço da campanha.</p>
4- Textualização	<p>Na atividade não há estratégias para o ensino-aprendizagem de recursos linguísticos, sintáticos e semânticos. Há, apenas, nos estudos feitos ao longo do capítulo, a informação de que a linguagem dos textos publicitários admite algumas liberdades em relação às características da variedade urbana de prestígio da língua, para haver aproximação do leitor, por meio de interlocução explícita.</p>
5- Releitura, revisão e reescrita	<p>A operação <i>reescrita</i> pode ser identificada no final da atividade. Ela está relacionada apenas à versão final do texto produzido, em que o aluno é solicitado a “testar” a eficácia do anúncio com algumas pessoas da mesma faixa etária do seu público-alvo, fazendo uma breve pesquisa para verificar se o título e o texto foram bem entendidos, se o <i>slogan</i> final traduz bem a ideia a ser divulgada e se as imagens ajudam a seduzir o leitor. Com base no resultado dessa pesquisa, o aluno deve fazer as alterações necessárias para garantir que o anúncio tenha o maior poder de persuasão possível.</p>



Proposta 20	
<p>A proposta vinte está situada na p. 324. Faz parte do capítulo vinte e da unidade oito, do volume três. Está dividida em três partes. Em <i>Pesquisa e análise de dados</i> apresenta-se a situação de comunicação para que o aluno produza o gênero textual <i>resenha</i>. Em <i>Elaboração</i>, há orientações para que o aluno organize o texto quanto à coleta de informações; à síntese que deve ser feita da obra; aos argumentos utilizados para sustentar a avaliação; à organização dos argumentos com base no perfil dos leitores e ao título. Em <i>Reescrita do texto</i>, há orientações quanto à leitura do texto feita por terceiros, à releitura e reescrita feitas pelo aluno. Ações referentes apenas à versão final da produção textual.</p>	
Análise da Proposta	
Identificação	
Domínio social de comunicação	Discussão de problemas sociais controversos Argumentar
Aspectos tipológicos – Capacidades de linguagem dominantes	Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição sobre filmes, CDs/Shows musicais ao vivo ou em DVD ou livros
Gênero	Resenha crítica
Indicação de Operações da produção textual	
1- Contextualização	Para a construção da situação de comunicação nesta atividade identificamos os elementos que a constitui em relação ao <i>que</i> o aluno deverá fazer - escrever uma resenha; ao <i>porquê</i> - pois conheceu melhor a resenha no capítulo estudado e descobriu como esse gênero textual pode ser útil na orientação das pessoas em relação a livros, músicas e filmes que merecem (ou não) ser conhecidos; ao <i>destinatário</i> - os colegas; ao objetivo - indicar ou não o consumo dessas obras; ao <i>local de publicação</i> - <i>Jornal de Resenhas</i> que será preparado pela turma e deverá ser exposto no mural da sala.
2- Tratamento dos conteúdos temáticos	Para o tratamento do conteúdo temático, foram exemplificadas as músicas dos Beatles e os filmes <i>Star Wars</i> , <i>Caçadores da arca perdida</i> e <i>O silêncio dos inocentes</i> . Além disso, informa-se que o jornal deverá contar com três seções: uma referente a filmes, uma referente a CDs/Shows musicais ao vivo ou em DVD e a terceira destinada à apresentação de livros, permitindo que haja opções para o aluno escolher sobre o que quer escrever. Lembra-se, ainda, que as resenhas não precisam limitar-se aos lançamentos mais recentes, podendo também resgatar clássicos que marcaram uma época e continuam a

	<p>influenciar novas produções. Para decidir sobre o tema, o aluno deve também pesquisar se há outros livros/ músicas/ filmes do mesmo autor/diretor que devem ser tomadas como base de comparação com a obra escolhida para resenhar.</p>
3- Planificação	<p>Para auxiliar no planejamento do texto, há orientações quanto ao título para que seja atrativo aos leitores, destacando aquele que é o ponto central da resenha e também em relação à coleta de informações que pode ser feita quando o aluno estiver lendo o livro, ouvindo o CD ou assistindo ao show ou ao filme que será o objeto da resenha, tomando nota das impressões gerais, dos pontos positivos e negativos; à dica de que a primeira providência a ser tomada é fazer uma síntese da obra a ser resenhada, identificando, no caso de um livro, os elementos básicos do enredo ou a questão central abordada pelo autor (se se tratar de um livro de não ficção); no caso de um CD/ Show, identificando as músicas apresentadas (trata-se de composições novas ou não?) e no caso de um filme, identificando os pontos principais da trama. Essas anotações devem ser consultadas no momento em que se tomou contato com a obra, selecionando os argumentos que podem ser utilizados para sustentar a avaliação (positiva ou negativa) que se fará. Deve-se também refletir sobre o perfil dos leitores e decidir como os argumentos devem ser organizados, no texto, para convencê-los de que a avaliação está bem fundamentada.</p>
4- Textualização	<p>Em relação à textualização, não há estratégias de ensino-aprendizagem dos recursos linguísticos, sintáticos e semânticos. No estudo feito ao longo do capítulo há apenas informações quanto à linguagem utilizada ser influenciada pelo público leitor e que a presença constante de adjetivos valorativos é uma característica esperada das resenhas em geral. Entretanto, não há estratégias de ensino para trabalhar esses recursos.</p>
5- Releitura, revisão e reescrita	<p>A operação <i>reescrita</i> pode ser identificada no final da atividade e está relacionada apenas à versão final do texto produzido. Há orientações quanto à leitura do texto feita por terceiros e à releitura e reescrita feitas pelo aluno. Primeiramente, solicita-se ao aluno que procure outra pessoa que conheça a obra resenhada por ele, peça a ela que leia o texto e veja se concorda com os argumentos apresentados para sustentar a avaliação. Caso tenha discordado do ponto de vista o aluno deve identificar quais argumentos a pessoa apresentou para refutá-lo. O aluno deve reler a resenha e, levando em consideração a opinião desse leitor, deve verificar o que pode ser alterado para tornar o texto mais convincente. Por fim, deve reescrever o texto, fazendo as modificações necessárias.</p>

Proposta 21	
<p>A proposta vinte e um está situada nas ps. 329-331. Faz parte do capítulo vinte e um e da unidade nove, do volume três. Em <i>Pesquisa e análise de dados</i>, primeiramente apresentam-se informações sobre o conteúdo temático. Após refletir sobre o tema, o aluno é informado sobre sua tarefa - escrever um texto dissertativo-argumentativo em que, além de expor de modo claro e articulado a análise, deve também defender o seu ponto de vista sobre qual é o papel da tecnologia nas nossas vidas e dar um título ao texto. Em <i>Elaboração</i>, apresentam-se as orientações que o aluno deve seguir em relação ao planejamento do texto. Já em <i>Reescrita do texto</i> há orientações sobre leitura, releitura e revisão, relacionadas à versão final do texto produzido.</p>	
Análise da Proposta	
Identificação	
Domínio social de comunicação	Discussão de problemas sociais controversos Argumentar
Aspectos tipológicos – Capacidades de linguagem dominantes	Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição sobre “o papel da tecnologia nas nossas vidas”
Gênero	Dissertativo-argumentativo (redação escolar)
Indicação de Operações da produção textual	
1- Contextualização	Nesta atividade, podemos identificar os seguintes elementos que contribuem para a construção da situação comunicativa: o <i>que</i> o aluno deve fazer - escrever um texto dissertativo-argumentativo em que, além de expor de modo claro e articulado a análise, deve também defender o seu ponto de vista sobre qual é o papel da tecnologia nas nossas vidas; o <i>como</i> - refletindo, com base nos textos em que o conteúdo temático é trabalhado e se orientando por meio do planejamento do texto. Os outros elementos, objetivo, destinatário e local de circulação, não foram identificados na atividade.
2- Tratamento dos conteúdos temáticos	Para o tratamento do conteúdo temático há uma vasta seleção de textos e trechos de textos para auxiliar o aluno. Primeiramente, apresenta-se o fragmento do texto <i>Detox digital</i> , de Marion Strecker, publicado na Folha de S. Paulo ( <a href="http://www1.folha.uol.com.br/fsp/mercado/45983-detox-digital.shtml">http://www1.folha.uol.com.br/fsp/mercado/45983-detox-digital.shtml</a> ). Em seguida retoma-se o que foi apresentado no texto, sobre a dependência tecnológica, e segue-se falando do tema.

	<p>Posteriormente informa-se ao aluno que os textos apresentados a seguir foram selecionados para permitir que ele reflita sobre o seguinte tema: <i>Tecnologia: caminho para a liberdade ou para a escravidão?</i> Esses textos são apresentados em tópicos. O primeiro, <i>O que vale mais: um rim ou um tablet?</i>, traz o fragmento do texto <i>Adolescente chinês vende rim par comprar iPhone e iPad</i>, publicado em <i>O Globo</i> (<a href="http://oglobo.globo.com/mundo/adolescente-chines-vende-rim-para-comprar-iphone-ipad-4513679#ixzz3BoS01Hky">http://oglobo.globo.com/mundo/adolescente-chines-vende-rim-para-comprar-iphone-ipad-4513679#ixzz3BoS01Hky</a>). No segundo tópico, <i>Os sinais da dependência</i>, há a reprodução de outro trecho do texto de Marion Strecker; no terceiro, <i>Os riscos da dependência</i>, há o fragmento do texto <i>Uso excessivo das tecnologias pode trazer sérios riscos à vida social</i> (<a href="http://redeglobo.globo.com/globociencia/noticia/2013/08/uso-excessivo-das-tecnologias-pode-trazer-serios-riscos-vida-social.html">http://redeglobo.globo.com/globociencia/noticia/2013/08/uso-excessivo-das-tecnologias-pode-trazer-serios-riscos-vida-social.html</a>).</p> <p>O quarto tópico, por sua vez, <i>Para que servem os brinquedos?</i>, apresenta a charge de Bruno Galvão disponível no blog do chargista (<a href="http://www.chargesbruno.blogspot.com.br/2013_10_01_archive.html#1651009743738066649">http://www.chargesbruno.blogspot.com.br/2013_10_01_archive.html#1651009743738066649</a>) e, por fim, o quinto tópico, <i>A tecnologia é determinante ou condicionante?</i>, traz o fragmento do texto <i>Cibercultura</i>, de Pierre Lévy, (LÉVY, Pierre. <i>Cibercultura</i>. 3. ed. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 2010. p. 25-26.). Após essas apresentações, o aluno é solicitado a analisar atentamente os textos apresentados, identificando sua ideia principal. Deve buscar também outras informações que podem ajudá-lo a desenvolver uma análise da questão proposta no início da seção.</p>
3- Planificação	<p>Para auxiliar no planejamento do texto, o aluno deve seguir as orientações em relação ao fato de o texto dissertativo-argumentativo precisar apresentar uma análise articulada da questão tematizada, sendo importante compreender o sentido básico dos textos apresentados na coletânea; à seleção do ponto de vista (tese) que pretende defender sobre o papel da tecnologia nas nossas vidas, identificando, na coletânea (e nas informações obtidas por ele), argumentos que possam sustentar o ponto de vista e identificando os argumentos contrários; ao esquema do encaminhamento analítico que pretende desenvolver: escolhendo a maneira que vai introduzir a questão, para que torne mais compreensível, para o leitor, o que será tratado no texto, selecionando os aspectos do tema que precisam ser abordados e em que ordem devem aparecer e como o leitor será conduzido até a conclusão pretendida e à criação de um título que sintetize, para o leitor, não só o tema abordado, mas também o foco da análise desenvolvida.</p>
4- Textualização	<p>Quanto à textualização, a atividade apenas informa sobre o cuidado com o aspecto central do texto, em que o aluno deve observar se os verbos estão no presente do Indicativo, favorecendo um tratamento mais “atemporal” do tema e se as generalizações foram feitas por meio do uso de termos abstratos. Além desse aspecto, no estudo feito ao longo do capítulo informa-se que outra característica é a preferência por substantivos abstratos, para buscar um discurso mais</p>

	generalizante; que se deve evitar o uso das formas de 1ª pessoa e que se espera o respeito às regras da variedade escrita de prestígio do português. No entanto, não há estratégias de ensino para trabalhar esses recursos.
5- Releitura, revisão e reescrita	No final da atividade a operação <i>reescrita</i> se apresenta, porém, está relacionada apenas à versão final do texto produzido. Primeiramente, o aluno deve trocar seu texto com um colega, pedir a ele para avaliar o texto em relação à abordagem satisfatória do tema proposto, se há passagens confusas, truncadas ou argumentos pouco claros e se ele faria modificações para tornar o texto mais articulado. O aluno também deve ler o texto do colega, considerando os mesmos aspectos. Após as avaliações, deve reler seu texto, analisando os aspectos que ele pode ser melhorado. Por fim, o aluno deve reescrever a dissertação, fazendo as alterações necessárias.

Proposta 22	
A proposta vinte e dois está situada nas ps. 336-338. Faz parte do capítulo vinte e dois e da unidade nove, do volume três. Está dividida em três partes. Em <i>Pesquisa e análise de dados</i> , apresenta-se um enunciado semelhante ao que encontramos nas propostas do ENEM, solicitando ao aluno que escreva um texto dissertativo-argumentativo sobre o tema <i>Padrões de beleza e distúrbios alimentares: como enfrentar esse problema?</i> , apresentando proposta de conscientização social que respeite os direitos humanos. Informa-se que o aluno deve selecionar, organizar e relacionar, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para o desenvolvimento do ponto de vista. Em seguida, são apresentados textos e fragmentos de textos, organizados em tópicos. Em <i>Elaboração</i> apresentam-se instruções a serem seguidas pelo aluno em relação à apresentação da análise articulada da questão tematizada; à definição do ponto de vista (tese) que o aluno pretende defender; ao esquema do encaminhamento analítico e à criação do título. Em <i>Reescrita do texto</i> há orientações quanto à leitura, releitura e reescrita apenas da versão final do texto produzido.	
<b>Análise da Proposta</b>	
Identificação	
Domínio social de comunicação	Discussão de problemas sociais controversos Argumentar
Aspectos tipológicos – Capacidades de linguagem dominantes	Regulação mútua de comportamentos para combater o bullying e o cyberbullying entre os alunos da escola
Gênero	Dissertativo-argumentativo (redação escolar - ENEM)

Indicação de Operações da produção textual	
1- Contextualização	Podemos identificar nesta atividade os elementos que contribuem para a construção da situação comunicativa em relação ao <i>que</i> o aluno deve fazer - escrever um texto dissertativo-argumentativo sobre o tema <i>Padrões de beleza e distúrbios alimentares</i> : como enfrentar esse problema e ao <i>como</i> deve fazer - apresentando proposta de conscientização social que respeite os direitos humanos, selecionando, organizando e relacionando, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para o desenvolvimento do ponto de vista. Não foi possível identificar o objetivo, o porquê, o destinatário e o lugar de circulação do texto a ser produzido.
2- Tratamento dos conteúdos temáticos	Para o tratamento do conteúdo temático, a atividade apresenta textos e trechos de textos em tópicos. No primeiro tópico, <i>Mídia e padrões de beleza</i> , apresenta-se o fragmento do texto <i>O gordo em pauta</i> : representações do ser gordo em revistas semanais, de Nara Sudo e Luz Madel T. ( <i>Ciência &amp; saúde coletiva</i> . Rio de Janeiro, n.4, v. 12, jul/ago. 2007.), disponível no site da <i>Scielo</i> . O segundo tópico, <i>Distúrbios alimentares</i> : manifestações precoces traz o fragmento do texto <i>Distúrbios alimentares aumentam entre as crianças</i> , de Natalia Cuminale ( <a href="http://veja.abril.com.br/noticia/saude/disturbios-alimentares-aumentam-entre-as-criancas">http://veja.abril.com.br/noticia/saude/disturbios-alimentares-aumentam-entre-as-criancas</a> ). Já no terceiro tópico, <i>Uma charge</i> , há a reprodução da charge de Dalcio, publicada no <i>Correio Popular</i> . Campinas:22 mar. 2013. ( <a href="http://correio.rac.com.br/conteudo/2013/03/entretenimento/charges/41867-charge-do-dia.html">http://correio.rac.com.br/conteudo/2013/03/entretenimento/charges/41867-charge-do-dia.html</a> ). O último tópico, <i>Um depoimento</i> , reproduz um fragmento adaptado do texto <i>Dissipada</i> : memórias de uma anorética e bulímica, de Marya Hornbacher e tradução de Cássia Zanon (Rio de Janeiro/ São Paulo: Record, 2006. p. 8-10. Para finalizar, há a apresentação do quadro <i>De olho na internet</i> em que há informações sobre sites de busca e a Wikipédia em que é possível obter mais esclarecimentos sobre diferentes dietas, transtornos alimentares (bulimia e anorexia) e o impacto que têm na vida contemporânea. Informa-se também sobre o site do Dr. Drauzio Varella o qual permite buscas com os termos <i>obesidade</i> e <i>magreza</i> , para os quais há informações. Há, por fim, <i>links</i> desses sites já citados e do o do Google e Yahoo.
3- Planificação	Para auxiliar no planejamento do texto, a atividade apresenta instruções a serem seguidas pelo aluno, em que ele deve lembrar-se de que o texto dissertativo-argumentativo precisa apresentar uma análise articulada da questão tematizada: o que significa viver em uma sociedade que estigmatiza os corpos que não correspondem aos padrões de beleza impostos pela mídia?; Pode-se afirmar que existe uma relação entre esses padrões e o crescimento dos distúrbios alimentares?; (ii) definir qual é o ponto de vista (tese) que se pretende defender sobre a questão tematizada, identificando, na coletânea (e nas informações obtidas por ele), argumentos que possam sustentar o ponto de vista; fazer um esquema do encaminhamento analítico que se

	<p>pretende desenvolver: como será introduzida a questão? Procure encontrar uma maneira que torne mais compreensível, para o leitor, o que será tratado no texto; que aspectos do tema precisam ser abordados ao longo do texto? Em que ordem devem aparecer?; que tipo de proposta de conscientização social pode ser feita com relação ao problema analisado?, lembrando de evitar que a proposta seja apresentada em termos muito generalizantes; como conduzirá o leitor até a conclusão pretendida? e criar um título que sintetize, para o leitor, não só o tema abordado, mas também o foco da análise desenvolvida.</p>
4- Textualização	<p>Para a textualização, não identificamos estratégias para o ensino-aprendizagem dos recursos linguísticos, sintáticos e semânticos. No capítulo em que a proposta se encontra também não há essas estratégias de ensino.</p>
5- Releitura, revisão e reescrita	<p>A operação <i>reescrita</i> é apresentada no final da atividade, em que há orientações quanto à leitura, releitura e reescrita apenas da versão final do texto produzido. Primeiramente, o aluno deve trocar o texto com o colega e ambos devem avaliar o encaminhamento analítico que foi feito do tema proposto, observando se há passagens confusas, truncadas, ou argumentos pouco claros, sobre as modificações que se pode fazer para tornar o texto mais articulado. Depois de ouvir as observações do colega e apresentar as suas sugestões, o aluno deve reler o seu texto, analisando os aspectos em que ele pode ser melhorado. Por fim, deve reescrever o texto, fazendo as alterações necessárias.</p>

**ANEXOS**

ANEXO A – Reprodução das atividades de produção de texto da coleção *Português: contexto, interlocução e sentido*, vol. 1



## PRODUÇÃO DE TEXTO

2. "Sou tantas que mal consigo me distinguir." A partir dessa afirmação podemos identificar o problema que atormenta a personagem. Qual é ele?

► Um "problema" como esse poderia ser considerado típico de uma mulher que vivesse, por exemplo, na década de 1940? Explique.

3. O que quer dizer a personagem quando afirma sofrer de "hermafroditismo cerebral"? Justifique.

► Por que tal característica não é percebida pelos outros?

4. Ao longo do texto, Mercedes nega uma série de valores tradicionalmente associados à imagem de mulher como esposa e mãe, característicos de uma outra formação discursiva. Quais são os trechos em que isso ocorre?

► A negação desses valores sugere que a formação discursiva na qual se insere o romance de Martha Medeiros é diferente daquela identificada nas letras de música da década de 1940 e nos anúncios das décadas de 1950 e 1960. Explique por quê.

## Discurso e texto: dois conceitos essenciais

Fatores extralinguísticos associados ao contexto de produção de um texto são essenciais para a construção do sentido e para a definição de uma formação ideológica e discursiva.

Como membros de uma sociedade, tomamos contato com a formação discursiva própria do nosso grupo social. Ela se torna a base dos discursos que construímos, mesmo que não tenhamos consciência disso. Por refletir a perspectiva ideológica de um grupo, o discurso é social. Assim, falamos, por exemplo, no discurso dos oprimidos ou no discurso da classe dominante.

### Take nota

O termo **discurso** refere-se ao uso da língua em um contexto histórico e social específico, influenciado por fatores de natureza extralinguística (como idade dos interlocutores, gênero, classe social e outros) presentes no momento em que esse uso ocorre. Por isso, o discurso é o espaço da materialização das formações ideológicas, sendo por elas determinado. Corresponde à "voz" de um grupo social.

O texto é o espaço de concretização do discurso. É uma manifestação individual, do modo como um sujeito escolhe organizar os elementos de expressão de que dispõe para veicular o discurso do grupo a que pertence.

## A relação entre discurso e texto

Há uma relação necessária entre discurso e texto, por que todo texto vincula-se ao discurso que lhe deu origem. O modo como um texto específico manifesta um determinado

sugere-se retomar com os alunos textos apresentados ao longo deste capítulo para exemplificar como fatores extralinguísticos podem ser determinantes de aspectos específicos da língua. No caso do gênero, por exemplo, a comparação entre os textos "Dirigir um lar", de Clarice Lispector, e "Emília", de Haroldo Lobo e Nelson Batista, ilustra bem a relevância dos fatores extralinguísticos. A dona de casa descrita por Clarice é "uma economista, uma 'equilibrada' das coisas", sabe dar ordens e acompanhar sua execução. Trata-se, portanto, de uma imagem de mulher mais complexa do que a figura feminina passiva representada pelo olhar masculino em "Emília" (alguém que "sabe lavar e cozinhar" e acorda seu companheiro "na hora de trabalhar").

discurso é o que define o seu caráter subjetivo: ele nasce do olhar específico de um autor, que toma decisões particulares sobre como falar sobre determinados temas.

A liberdade do autor de um texto, porém, nunca será total, já que todos os membros de um grupo social expressam, em alguma medida, a formação discursiva que reflete a sua ideologia.

### O discurso no tempo:

#### produção de painel sobre imagens do jovem

### 1. Pesquisa e análise de dados

Ao longo deste capítulo, você entrou em contato com diferentes imagens de mulher. Apresentamos, agora, duas músicas que constroem imagens de jovens, uma da década de 1970 e outra da década de 1980.

Em equipe, montem um painel ilustrativo das diferentes imagens do jovem, presentes na música brasileira. Comecem analisando as músicas propostas aqui.

Veja orientações no Guia de recursos.

1973

#### Sangue latino

Jurei mentiras  
É sigo sozinho  
Assumo os pecados  
Uh! Uh! Uh! Uh!

Os ventos do norte  
Não movem moinhos  
É o que me resta  
É só um gemido

Minha vida, meus mortos  
Meus caminhos tortos  
Meu sangue latino  
Uh! Uh! Uh! Uh!  
Minh'alma cativa

Rompi tratados  
Traí os ritos  
Quebrei a lança  
Lancei no espaço  
Um grito, um desabafo

E o que me importa  
É não estar vencido  
Minha vida, meus mortos  
Meus caminhos tortos  
Meu sangue latino  
Minh'alma cativa

RICARDO, João, MENDONÇA, Paulinho.

Disponível em: <<http://letras.mus.br/ney-matogrosso/47736/>>. Acesso em: 5 fev. 2016.

1985

### Geração Coca-Cola

Quando nascemos fomos programados  
A receber o que vocês nos empurraram  
Com os enlatados dos U.S.A., de nove às seis  
Desde pequenos nós comemos lixo  
Comercial e industrial  
Mas agora chegou nossa vez  
Vamos cuspir de volta o lixo em cima de vocês

Somos os filhos da revolução  
Somos burgueses sem religião  
Somos o futuro da nação  
Geração Coca-Cola

Depois de 20 anos na escola  
Não é difícil aprender  
Todas as manhãs do seu jogo sujo  
Não é assim que tem que ser?

Vamos fazer nosso dever de casa  
E aí então, vocês vão ver  
Suas crianças derrubando reis  
Fazer comédia no cinema com as suas leis

Somos os filhos da revolução  
Somos burgueses sem religião  
Somos o futuro da nação  
Geração Coca-Cola  
Geração Coca-Cola  
Geração Coca-Cola  
Geração Coca-Cola

RUSSO, Renato; LEMOS, Fê. *Geração Coca-Cola*.  
Disponível em: <<http://www.vagalume.com.br/legiao-urbana/geracao-coca-cola.html>>. Acesso em: 5 fev. 2018.  
© EMI/1985/Edições Musicais Tapajós Ltda.

No momento de avaliar os painéis, considere os seguintes aspectos: 1) pertinência das músicas e das imagens selecionadas para ilustrar diferentes perfis do jovem; 2) capacidade de articulação das informações apresentadas e de análise dos exemplos escolhidos; 3) organização visual do painel. É necessário avaliar, também, de que modo os alunos apresentam oralmente o trabalho que realizaram para os visitantes interessados em seu painel. Trata-se de uma apresentação, o que faz com que a iniciativa de oferecer algumas informações mais gerais deva partir do representante do grupo escolhido para essa função. Também cabe a ele destacar os aspectos considerados mais importantes, bem como dominar o tema do trabalho de pesquisa realizado.

Escolhamos exemplos que permitem identificar diferenças no perfil do jovem em duas décadas. Vocês deverão, agora, selecionar músicas que, a partir da década de 1970 até os dias de hoje, ilustrem a mudança sofrida por esse perfil.

Após escolherem os textos que irão compor o painel, procurem também imagens (fotografias, propagandas, cenas de filmes, etc.) que possam complementar os textos escolhidos. Lembrem-se de que um mesmo discurso pode se manifestar por diferentes meios de expressão (linguagem verbal, cinematográfica, musical, etc.).

O resultado da sua pesquisa deverá ser um painel intitulado *A imagem do jovem na música popular brasileira entre os anos 1970 e 2010*.

## 2. Elaboração

- ▶ Organizem as informações coletadas durante a pesquisa: que décadas estão representadas pelas letras de música escolhidas? Vocês conseguiram informações sobre como a sociedade via o jovem nessas décadas?
- ▶ No momento de analisar as músicas, procurem determinar, a partir de informações presentes no texto, a que classe social pertencem os jovens nelas apresentados.
  - A música estabelece algum projeto de vida associado ao comportamento dos jovens? Que projeto é esse?

### Montagem do painel

*No Guia de recursos, há considerações sobre a produção de gêneros da oralidade para orientação dos alunos.*

No momento de montar o painel, vocês deverão seguir os passos abaixo:

- ▶ Organizar cronologicamente a apresentação dos textos, para permitir que o leitor do painel possa acompanhar as mudanças ideológicas e discursivas ao longo do período de tempo considerado.
- ▶ Identificar cada música escolhida (título, compositor, ano de composição).
- ▶ Transcrever a letra da música, destacando os temas e termos correspondentes à formação ideológica por ela representada.
- ▶ Fazer um quadro analisando, brevemente, essa formação ideológica e explicitando a relação entre a música selecionada e a imagem escolhida para complementá-la, quando for o caso.

### Apresentação oral do painel

No dia combinado para a apresentação, os vários painéis resultantes do trabalho de cada turma deverão ser expostos, lado a lado, em um local previamente escolhido e divulgado. Representantes dos vários grupos deverão expor oralmente o resultado da pesquisa realizada e também esclarecer as possíveis dúvidas que surjam por parte dos visitantes da exposição.

## PRODUÇÃO DE TEXTO

Para entender esse anúncio, o leitor precisaria não só conhecer todos esses fatos, mas também estabelecer uma relação entre os enunciados que aparecem escritos no anúncio e o período de intensa turbulência social que marcou o ano de 1968 no mundo. Somente com base no estabelecimento dessas relações é possível compreender o convite feito, no texto do box vermelho: "Conheça todos os lados dessa história".

O autor do anúncio espera, portanto, que o leitor recupere, a partir da imagem das palavras de ordem escritas no muro, uma série de fatores extralinguísticos, ou seja, acontecimentos, datas, símbolos que não fazem parte do sistema da língua, mas cuja identificação é fundamental para que o sentido do texto possa ser compreendido. Esses elementos constituem, portanto, o contexto desse texto.

### Uma nota

Contexto é o conjunto das circunstâncias (sociais, políticas, históricas, culturais, etc.) a que um texto se refere.

A identificação do contexto de um texto depende inteiramente do conhecimento de mundo dos leitores. Os textos, escritos ou orais, não têm existência autônoma, porque sua significação depende do reconhecimento de um contexto e da relação que os leitores/ouvintes estabelecem com ele.

## A relação entre contexto e interlocução

Como o contexto de um texto é constituído por fatores extralinguísticos, sempre que produzimos um texto, precisamos decidir quais informações contextuais devem ser fornecidas para que o sentido dele possa ser construído por seus interlocutores.

O anúncio analisado pressupõe que o leitor seja capaz de reconhecer referências a um contexto político-cultural específico. As palavras de ordem "Abaixo a ditadura", "É proibido proibir" e "Faça amor, não faça guerra", associadas ao ano de 1968, oferecem elementos necessários para a compreensão do contexto que o anúncio pretende evocar. O convite para assistir a um programa de televisão dedicado aos acontecimentos marcantes do ano de 1968 sugere que os autores tenham, de seus interlocutores, a imagem de pessoas capazes de relacionar os elementos contextuais apresentados a um período importante da história do século XX. Esses elementos têm a função de despertar, nos leitores do anúncio, o desejo de assistir à série de programas dedicados ao ano de 1968. A intenção persuasiva do texto só será realizada se o leitor compreender essas referências contextuais.

Portanto, de agora em diante, lembre-se: *todas as vezes que for escrever um texto, pense primeiro nos leitores a quem você irá se dirigir. Procure estabelecer uma imagem que defina, para você, o perfil desses leitores e, em função dessa imagem, decida quais são os argumentos, as informações, os dados e os fatos capazes de atender melhor à finalidade do texto.*

As observações que fizemos sobre contexto e sobre os interlocutores têm por objetivo esclarecer que não é possível escrever bons textos sem controlar muito bem esses dois aspectos, presentes em qualquer situação de interlocução.

## O perfil do leitor: produção de texto informativo

### 1. Leitura e análise do texto

As perguntas e respostas apresentadas a seguir fazem parte de um conjunto de 50 questões publicadas em uma reportagem da revista *Veja*. Foram elaboradas para oferecer, de modo objetivo e resumido, as principais informações disponíveis acerca do aquecimento global. Os interlocutores preferenciais dessa revista apresentam um perfil bastante genérico.

A questão tematizada é de grande interesse e merece ser conhecida e discutida, dadas as consequências do aquecimento global para a humanidade. Para que você tenha informações suficientes sobre essa questão, selecionamos 10 perguntas e respostas das 50 que fazem parte da matéria publicada na revista.

## O planeta tem pressa

Até mesmo os mais incrédulos já concordam: a temperatura da Terra está subindo e a maior parte do problema é provocada por ações do homem, como a queima de combustíveis fósseis. Ainda persistem divergências acerca do tamanho do impacto sobre a vida humana

**1. O AQUECIMENTO GLOBAL É PROVOCADO PELA AÇÃO HUMANA?** Como se viu, a Terra já experimentou ciclos de aquecimento muito antes de o homem fazer sua primeira fogueira. O que parece claro, agora, é que a atividade humana está contribuindo para o aumento no ritmo da elevação da temperatura média global. Isso se dá pela emissão principalmente de  $\text{CO}_2$ , o que dificulta a dissipação do calor para o espaço. Atualmente, a atividade humana produz mais  $\text{CO}_2$  do que a natureza. Antes da Revolução Industrial, as emissões de origem humana somavam 290 ppm (partes por milhão) de  $\text{CO}_2$ . Agora chegam a 380 ppm. Uma das principais razões é a ineficiência energética. Para se ter uma ideia, uma única lâmpada, ao final de sua vida útil, terá consumido em eletricidade o equivalente a 250 quilos de carvão (cálculo, claro, válido para os países que geram energia elétrica com carvão mineral).

**2. POR QUE A EMISSÃO DE  $\text{CO}_2$  AUMENTA A TEMPERATURA?** O aumento da concentração de gases cria uma barreira na atmosfera. Ela impede que o calor do sol, quando refletido pela Terra, se dissipe no espaço. O calor fica retido entre a superfície do planeta e a camada de gases. Dai o nome efeito estufa. O  $\text{CO}_2$  é o principal vilão porque sua presença é predominante. Equivale a 70% da concentração desses gases.

**3. QUE OUTROS FATORES PODEM CONCORRER PARA O AUMENTO DA CONCENTRAÇÃO DE GASES DO EFEITO ESTUFA?** Além da atividade humana, fatores naturais contribuem para as alterações climáticas: o processo de decomposição natural de florestas, o aumento na atividade solar e as erupções vulcânicas. Mas nenhum desses fatores produziu transformações com a velocidade que a atividade humana vem provocando.

**4. QUAL O PRINCIPAL AGENTE DA EMISSÃO DE  $\text{CO}_2$ ?** A queima de combustíveis fósseis. Ela é responsável por cerca de 80% das emissões globais desse gás, o que coloca o mundo numa espécie de sinuca de bico. Não há desenvolvimento sem consumo de energia, e a energia disponível em larga escala depende de carvão, petróleo e gás natural. A principal razão é que os combustíveis fósseis, quando queimados, emitem, em forma de gás, o carbono que ficava armazenado no subsolo. Isso aumenta a concentração na atmosfera.

**5. QUAL O PESO DO DESMATAMENTO E DAS QUEIMADAS NESSE FENÔMENO?** Cerca de 18% das emissões de  $\text{CO}_2$  são originadas de queimadas.

**6. QUAL A PARCELA DE RESPONSABILIDADE DOS PAÍSES EMERGENTES NO AQUECIMENTO GLOBAL?** Quando se analisa historicamente, a parcela de culpa desses países é pequena. A questão é como eles vão se comportar daqui em diante. Como são muito populosos e têm grande potencial de crescimento econômico, podem se tornar os grandes vilões do futuro.

**7. QUAL A PARTICIPAÇÃO DO BRASIL, EM ESPECIAL?** A maior preocupação em relação ao Brasil é quanto às queimadas e aos desmatamentos. Esses dois fatores respondem por 75% das emissões de  $\text{CO}_2$  no país. Se forem consideradas apenas as emissões de  $\text{CO}_2$  decorrentes da queima de combustíveis fósseis, o Brasil é o 16º maior poluidor do mundo. Mas, se for levada em conta a devastação ambiental, o país salta para a quarta posição.

[...]

**8. QUANDO O AQUECIMENTO PASSOU A ACONTECER COM MAIS INTENSIDADE?** O acúmulo de gases começou com o advento da Revolução

Imagem de satélite mostrando o monte Kilimanjaro, Tanzânia, em 2012. Entre 2000 e 2009, a camada de gelo do Kilimanjaro diminuiu cerca de 26%.



Industrial, no século XVIII. O aquecimento é diretamente proporcional à atividade industrial. Portanto, quanto mais intensa ela for, mais dióxido de carbono (CO<sub>2</sub>), metano e óxido nitroso (N<sub>2</sub>O) serão lançados na atmosfera. Os problemas começaram a se manifestar agora porque esses gases tendem a se acumular.

**9. QUANTO A TEMPERATURA GLOBAL JÁ SUBIU?** Durante o século XX, a temperatura média global subiu cerca de 0,75 grau.

**10. HÁ TEMPO PARA EVITAR O DESASTRE?** Há tempo de evitar as consequências mais negativas, mas não todas. A Terra já está se aquecendo. O objetivo viável é evitar que se aqueça catastróficamente.

FRANÇA, Ronaldo; SOARES, Ronaldo. *O planeta tem pressa*. Disponível em: <[http://veja.abril.com.br/070508/p\\_094.shtml](http://veja.abril.com.br/070508/p_094.shtml)>. Acesso em: 4 mar. 2016. (Fragmento adaptado).

Suponha que a sua escola irá organizar uma semana de discussão sobre questões ambientais. Como resultado das discussões, serão produzidas edições especiais do jornal da escola, dirigidas a interlocutores de duas faixas etárias: alunos de 10 a 13 anos e de 14 a 17 anos.

Um dos textos a serem publicados no jornal deverá trazer as informações mais relevantes acerca do aquecimento global, identificando prováveis causas e consequências.

Metade da classe fará o texto da edição para os alunos de 10 a 13 anos e a outra metade escreverá para os de 14 a 17 anos. Sua tarefa será selecionar as informações necessárias para redigir um texto informativo adequado ao perfil de alunos destinado à sua equipe.

## 2. Elaboração de um projeto para criação do texto informativo

- ▶ Leia atentamente as informações apresentadas no texto e escreva em seu caderno os dados e as informações que precisam ser apresentados sobre a questão tratada.
- ▶ Analise tais informações: elas são suficientes para o perfil de leitor para o qual o texto deverá ser escrito? Que informações e/ou explicações adicionais precisam ser introduzidas no texto?
- ▶ Ilustrações e fotos são importantes para auxiliar o leitor a compreender informações e conceitos. Que imagens podem cumprir essa função?
- ▶ Escolha com cuidado os termos a serem utilizados. Se julgar necessário, procure outras palavras mais simples ou crie um glossário com as definições dos termos mais complexos ou pouco conhecidos.

## 3. Reescrita do texto

Compare o seu texto com os de seus colegas de equipe e, se for o caso, dê alguma explicação e mais sobre um termo que não esteja claro. Faça correções para eliminar eventuais problemas na linguagem utilizada.

### De olho na internet

Nos sites abaixo, você poderá fazer pesquisas sobre aquecimento global e obter informações sobre fatores relacionados a essa questão:

- <http://planetasustentavel.abril.com.br/especiais/aquecimento-global/>
- <http://www.onu.org.br/influencia-humana-no-aquecimento-global-e-evidente-alerta-novo-relatorio-do-ipcc/>
- <http://www.greenpeace.org/brasil/pt/0-que-fazemos/Clima-e-Energia/?gclid=CpKaz42a8L4CFbRj7AodCwBAQQ>

Devido à natureza dinâmica da internet, com milhares de sites sendo criados ou desativados diariamente, é possível que alguns dos indicados não estejam mais disponíveis. Alerta seus alunos sobre isso.

## PRODUÇÃO DE TEXTO

Assim, em função dos objetivos a serem alcançados por um texto, poderemos precisar narrar algum acontecimento, expor ideias, apresentar informações, comentar, descrever alguma situação ou cena, dar instruções ou ordens. Em cada um desses casos, utilizaremos os diferentes tipos de composição mencionados.

Existem textos em que recorremos a mais de um tipo de composição. Na crônica a seguir, por exemplo, encontramos trechos de natureza narrativa, descritiva e expositiva.

### Crônica de uma morte à toa

Para perder a vida no trânsito, você só precisa andar na linha

No dia em que se tomaria estatística de trânsito, Adriano da Fonseca Pereira, de 20 anos, acordou mais agitado que de costume, às seis e meia da manhã. Se sonhou, não conseguiu. Sentado à pequena mesa redonda da sala, de costas para a máquina de costura da mãe e de cara para a parede, engoliu o pãozinho com manteiga de todos os dias e tomou chá com açúcar. Nunca gostou de café. Sua figura alta e esguia enchia o minúsculo e mal ventilado apartamento do Conjunto Habitacional Haia do Carrão, ex-favela, ex-Projeto Cigapura, periferia da zona leste paulistana. Em menos de 24 horas Adriano estará morto, jogado no asfalto, o tronco voltado para o meio-fio, as pernas finas retorcidas para trás e olhos abertos, vítima de mais um atropelamento em São Paulo. Em 2008, informam os gráficos frios da Companhia de Engenharia de Tráfego (CET), foram 7602, mais de 20 por dia, quase 30% de todos os acidentes de trânsito registrados na cidade. As tabelas também marcam 670 pedestres mortos por período (2 por dia), mas o número pode ser maior. A CET conta apenas os que perecem no local, como Adriano, não os que se vão mais tarde, no hospital.

Já vestido com a mesma camisa verde-clara com a qual encontraria o fim, naquela manhã de sábado, 29 de agosto, Adriano só pensava em estrear seu novo xodó – uma Kodak C1013R, 10 megapixel, recém-comprada no carnê das Casas Bahia: nove parcelas de R\$ 97, incluindo o seguro de vida que encerra o débito automaticamente se o cliente morrer. Algo que ele certamente pagou pensando em jamais precisar, mas não teve chance de combinar isso com o produtor de eventos Fábio Melgar, de 29 anos. Às 4h20 da madrugada do sábado para domingo, ao volante de um BMW 330i prata que roncava seu motor de 231 cavalos em altíssima velocidade segundo testemunhas, Melgar ignorou o sinal vermelho e surpreendeu Adriano numa faixa de pedestres da Avenida Itaquera, zona leste paulistana. Fugiu sem prestar socorro, sem querer saber o destino da camisa verde-clara que lhe espatifara o para-brisa antes de tombar no asfalto, sem desconfiar que uma testemunha ocular do atropelamento o seguia e entregaria seu paradeiro à polícia. Melgar vinha de uma festa de formatura.

CRUZ, Christian Cervinho. *Entretanto, foi assim que aconteceu*. Quando a notícia é só o começo de uma boa história. Porto Alegre: Arquipélago, 2011. p. 33-34. (Fragmento).

No fragmento da crônica de Christian Cruz, os trechos narrativos foram destacados em *rosa*, os descritivos em *verde* e o expositivo em *azul*.

Embora seja possível identificar algumas passagens descritivas e uma passagem expositiva no trecho, percebemos que há a predominância da narração, porque a intenção do autor é contar o que aconteceu no último dia de vida de Adriano da Fonseca Pereira, mais uma vítima do trânsito em São Paulo.

Ao longo desta obra, tomaremos contato com textos representativos de vários gêneros discursivos. A análise da sua estrutura permitirá identificar os tipos de composição neles predominantes.

Veja informações sobre esta atividade no Guia de recursos.

### Diversidade de gêneros:

#### produção de painel

##### 1. Pesquisa e análise de dados

Jornais e revistas são espaços de circulação de um conjunto de gêneros diferentes. Em equipe, vocês deverão analisar o conjunto de textos que compõem as revistas de grande circulação. O objetivo é identificar os gêneros discursivos presentes na publicação.

Deverá ser realizado um sorteio para definir que revista cada um dos grupos analisará. Após o sorteio, os membros do grupo deverão fazer a leitura conjunta e, com base nas características dos textos, separá-los, procurando agrupar aqueles que apresentam características semelhantes. Se quiserem, podem trabalhar com mais de um número da mesma revista.

Cada grupo deverá elaborar um painel intitulado *Os gêneros que circulam na revista X* (nome da revista analisada).

##### 2. Elaboração

- ▶ Organize os exemplos de texto coletados durante a pesquisa: que gêneros discursivos estão representados pelos textos selecionados?
- ▶ No momento de analisar os textos, procurem determinar quais são suas características comuns.
  - Há algo na estrutura desses textos que os identifique do ponto de vista da sua organização?
  - Qual é o tipo de temática abordada?
  - Qual é a finalidade desses textos?

##### Montagem do painel

No momento de montar o painel, sigam os passos abaixo:

- ▶ Propor um nome para cada gênero discursivo identificado.
- ▶ Fazer um quadro apresentando, brevemente, as características dos textos pertencentes a cada um dos gêneros exemplificados.

Outra questão muito importante associada ao ato de ler diz respeito ao que deve ser a postura do leitor ao concluir a leitura de um texto e compreender seu sentido. Ele deve sempre definir qual é o seu posicionamento sobre o que acabou de ler. Em outras palavras: não deve tomar como verdade absoluta aquilo que lhe é apresentado por escrito. O leitor precisa interagir com o que lê, avaliando informações e argumentos, para responder a uma questão fundamental: como eu me posiciono frente ao texto lido?

Sugerimos que o professor defina um limite de tempo para a "aula de leitura" a ser dada. Esse tempo pode ser menor do que a duração total da aula, para que seja possível a apresentação de mais de um grupo.

No momento de avaliar o trabalho realizado pelos grupos, o professor deverá focalizar os dois momentos constitutivos da proposta: 1) seleção de textos de diferentes gêneros, elaboração de questões e respostas sobre eles; 2) preparação e apresentação de uma aula de leitura com base no material selecionado.

É importante que, tanto nas questões elaboradas quanto na aula dada, os alunos levem em consideração os aspectos destacados ao longo do capítulo: contexto discursivo, informações sobre o gênero discursivo, conhecimentos prévios necessários para a leitura dos textos. O professor deve, ainda, avaliar se as perguntas propostas para os textos realmente colaboraram para orientar a leitura do material selecionado.

## Aula de leitura:

### exercício de interpretação de textos

#### 1. Pesquisa e análise de dados

Ao longo deste capítulo, você aprendeu que ler um texto é muito mais do que compreender o sentido literal dos enunciados que o compõem e que diferentes gêneros discursivos oferecem diferentes desafios a seus leitores para que seu sentido seja compreendido.

Sua tarefa, agora, será reunir-se com seus colegas e, em grupo, selecionar um conjunto de três textos de diferentes gêneros discursivos que abordem um mesmo tema ou acontecimento. Sugerimos que vocês façam uma pesquisa em jornais de grande circulação e observem, por exemplo, o texto dos editoriais, das colunas assinadas, dos artigos de opinião, das notícias, das charges.

Uma vez selecionados os textos, vocês deverão elaborar um conjunto de questões que orientem a leitura de cada um desses textos por alguém como vocês: um estudante de Ensino Médio que pode ou não ter conhecimento dos temas abordados nos textos. Não se esqueçam de criar também as respostas esperadas para cada uma das perguntas feitas.

Concluído o trabalho, uma pessoa do grupo será escolhida para dar uma "aula de leitura" para os colegas de turma com base nos textos selecionados. Essa aula deverá ter uma parte expositiva (que trate de procedimentos de leitura) e uma parte prática (realização de atividades). É muito importante que, no encerramento dessa aula, as pessoas manifestem suas opiniões sobre a questão abordada nos textos selecionados.

#### 2. Elaboração das questões e preparação da aula

- ▶ Observem as questões propostas para o texto que abre este capítulo (vocês podem também observar as questões que constam das aberturas de capítulos anteriores). Vejam que elas procuram orientar a leitura, primeiro identificando elementos ou passagens significativas e, depois, oferecendo elementos para o leitor construir o sentido do que foi lido.
- ▶ Identifiquem, em grupo, os elementos e as informações essenciais de cada um dos três textos selecionados por vocês:
  - Decidam quais informações dizem respeito ao tema ou acontecimento abordado no texto e quais dizem respeito à estrutura do gênero discursivo escolhido;
  - Lembrem-se de avaliar a relação entre o contexto discursivo (autoridade do texto, local de circulação, perfil de leitor) e o sentido do texto;
  - Avaliem qual é a melhor forma de lidar com os conhecimentos prévios de que o leitor deve dispor para compreender os textos escolhidos;
  - Procurem separar as informações objetivas das opiniões eventualmente expressas sobre elas nos textos.
- ▶ Com base nas questões elaboradas por vocês, selecionem qual(is) texto(s) será(ão) utilizado(s) para preparar a parte expositiva da aula sobre leitura e qual(is) será(ão) utilizado(s) para os exercícios de leitura.
- ▶ Decidam se vão fazer uso de algum recurso multimídia: vídeo com informações gerais sobre o acontecimento tematizado nos textos, por exemplo; conjunto de slides para orientar a parte expositiva da aula.
  - Coloquem-se na posição dos colegas que irão assistir a essa aula e perguntem-se qual poderia ser a melhor estratégia para ajudá-los a acompanhar e compreender o que será dito.

Eu morava perto, a duas estações de trem do World Trade Center, e por isso corri pra lá. Tinha **utilizado** da academia, **estava subindo** o elevador. [...] Quando eu liguei a televisão **tinha acabado** de acontecer. Eu não entendi nada, só vi um buraco enorme no prédio.

No trecho, observamos que os verbos e as **locuções verbais** foram flexionados no passado, para indicar que os fatos relatados ocorreram em momento anterior ao do próprio relato. A sequência em que os verbos foram apresentados reconstitui, para os leitores, a ordem dos acontecimentos.

A situação de interlocução em que ocorre o relato definirá o grau de formalidade da linguagem utilizada, tanto na oralidade quanto na escrita. Contextos que pressupõem maior familiaridade entre os interlocutores admitem maior informalidade.

### Experiências compartilhadas:

#### produção de relato

##### 1. Pesquisa e análise de dados

Todos nós já passamos por situações embaraçosas que são motivo de riso para os outros. São os famosos "micos". Algumas revistas e sites destinados ao público jovem chegam a ter uma seção dedicada à publicação de relatos enviados pelos leitores. Veja um exemplo.

#### *Tinha uma porta no meio do caminho...*

"Uma vez fui a uma festa na casa de um amigo do meu irmão e não conhecia ninguém lá. Mas avistei um menino lindo dentro do salão e quando fui falar com ele... PÁ! Enfiei minha cara numa porta de vidro, quase cai pra trás e todo mundo viu, até ele. Fui cambaleando até o banheiro pra ver se não tinha quebrado o nariz. Foi horrível demais!"

Mico enviado por L. G. Disponível em: <<http://atrevidinha.uol.com.br/ria-com-os-micos-4/>>. Acesso em: 2 fev. 2016.

Você deverá coletar relatos de pelo menos cinco micos. Converse com seus pais, familiares, amigos e professores e descubra qual foi a situação mais embaraçosa ou engraçada pela qual passaram. Registre o relato oral feito por essas pessoas.

Sua tarefa será transformar esses relatos orais em relatos escritos. Escolha um título sugestivo para cada mico relatado.

##### 2. Elaboração

- ▶ Lembre-se de que há diferenças importantes entre relatos orais e escritos. Faça, primeiro, a transcrição dos relatos orais coletados, mantendo a estrutura original dos textos.
- ▶ A estrutura do relato escrito deve obedecer às orientações fornecidas neste capítulo. Para isso, você terá de fazer as modificações que julgar necessárias, atentando para alguns cuidados:
  - eliminar repetições e hesitações, características da fala;
  - garantir a articulação entre os fatos relatados, fazendo uso dos elementos próprios da escrita.
- ▶ A linguagem escrita não dispõe de alguns recursos próprios da fala, como é o caso dos gestos, da entoação. Ao fazer a transformação dos relatos orais em escritos, tenha o cuidado de encontrar formas de registrar essas reações.
- ▶ O grau de formalidade dos relatos escritos não deverá ser muito alto, porque o próprio contexto evocado pelos fatos a serem relatados já favorece uma certa informalidade.

No momento de avaliar os relatos escritos, é necessário observar se os alunos conseguiram eliminar as marcas de oralidade (hesitações, repetições, truncamentos). É preciso também garantir que as informações essenciais sobre os acontecimentos relatados tenham sido articuladas de modo a promover a coesão textual.

Sugerimos que seja feita uma compilação dos melhores micos registrados pelos alunos de cada uma das salas. Esse material pode ser digitado e transformado em um pequeno livro de micos. Feitas algumas cópias dessa publicação, ela pode circular entre as turmas.



## PRODUÇÃO DE TEXTO

Isso não significa, porém, que se possa ignorar, no momento de produção de cartas e de mensagens eletrônicas pessoais, a imagem do interlocutor. Justamente por se tratar de alguém conhecido, devemos considerar as características de tal pessoa e, no momento de escrever, utilizá-las como referência para a seleção do conteúdo e do grau de formalidade adequado.

### Estrutura

Os dois gêneros discursivos focalizados nesta seção apresentam uma estrutura que contém alguns elementos característicos.

As cartas pessoais são sempre iniciadas por um cabeçalho, em que se informam o local onde se encontra seu autor e a data em que escreve. A esse cabeçalho, segue a identificação do interlocutor com quem o autor da carta pretende "conversar". Cumprida essa etapa, inicia-se o texto propriamente dito. Observe os dois exemplos.

Santa Tereza, 6 de novembro de 1945.

Querida noivinha,

Ainda não faz três dias que escrevi-lhe e eis-me aqui, novamente, cheio de saudades, para desabafar um pouco o peito que se apodera da gente quando na solidão.

Fazenda Saudade, 10/11/1945.

Querido noivo,

Parece mentira que tenha recebido uma carta sua tão boa, tão carinhosa. Não me canso de lê-la e relê-la, pois é um pouco do seu pensamento que vem até aqui, para suavizar esta saudade tão grande.

Cartas de arquivo particular. (Fragmentos adaptados).

Podemos observar, nos exemplos acima, que o grau de intimidade dos autores das cartas com seus interlocutores é grande, e isso faz com que se dirijam um ao outro afetuosamente ("querida", "querido").

Uma vez concluído o texto da carta, como se trata de uma "conversa" escrita, deve-se incluir uma despedida, com a identificação final do autor da carta. Veja a seguir.

[...] Para você, querida noiva, todos os abraços possíveis do universo e um beijo de saudade do seu sempre sincero noivo. Até breve

Emílio

[...] Esperando, Emílio, poder dentro em breve abraçá-lo, despeço-me beijando-o afetuosamente

Maria Angélica

A estrutura das mensagens eletrônicas pessoais é bastante semelhante à das cartas. Uma pequena diferença ocorre em função dos programas de envio de correspondência eletrônica. O cabeçalho é automaticamente gerado e contém uma série de informações básicas: quem enviou o e-mail, a data e a hora do envio, para quem ele foi enviado, qual é o assunto da mensagem.

Por esse motivo, como vimos nos exemplos apresentados anteriormente, os autores de e-mails pessoais nem sempre identificam local e data. No caso de uma troca rápida de mensagens, uma em resposta à outra, também pode ocorrer de não haver identificação do interlocutor. Porém, a despedida final costuma estar presente no texto.

### Linguagem

Textos de caráter pessoal devem ter o nível de formalidade da linguagem estabelecido em função da imagem do interlocutor para quem são dirigidos. Quanto maior a intimidade entre os interlocutores, mais informal tende a ser a linguagem utilizada.

O grau de formalidade das cartas pessoais e das mensagens eletrônicas já pode ser observado na identificação inicial feita do interlocutor. Se a "conversa" escrita começa com "Prezado Senhor" ou "Cara Senhora", podemos concluir que o tom do texto será mais formal. "Querido" e "Querida", por sua vez, denotam intimidade e anunciam o uso de uma linguagem mais informal.

Outro aspecto muito importante em relação à linguagem desses dois gêneros é o papel desempenhado pelos pronomes pessoais na marcação da interlocução, ao longo do texto. Como vimos no exercício 3 da seção Análise, tanto a presença do interlocutor (2ª pessoa) como a do autor (1ª pessoa) deve ser marcada no texto.

### Carta eletrônica:

#### produção de e-mail pessoal

##### 1. Pesquisa e análise de dados

Uma organização americana, a FutureMe, resolveu criar um espaço virtual para que os internautas escrevam e-mails para si próprios no futuro. Essa iniciativa surgiu da crença de que a recuperação de memórias de eventos, sentimentos ou projetos pessoais é mais confiável a partir de registros escritos.

Ao entrar no site da FutureMe, o internauta vê uma tela que o convida a enviar um e-mail para seu "eu do futuro". O texto poderá conter uma mensagem inspiradora, definir metas a serem alcançadas ou simplesmente compartilhar sentimentos sobre como ele se vê no momento presente e o que deseja modificar em sua vida. Deve, ainda, decidir se seu e-mail será público (mantido o seu anonimato) – e, portanto, poderá ser lido por qualquer visitante do site – ou privado.

O que você gostaria de dizer ao seu futuro eu?

Endereço de e-mail:

Assunto:

Seu e-mail:

**MODELO**

Entregar em:

Este e-mail é:  Privado  
 Público (anônimo)

Adicionar uma foto:  Não, obrigado!  
 De uma webcam  
 De meu computador

Você tomou conhecimento do site FutureMe ao ler uma notícia e decidiu escrever um e-mail para o seu "eu do futuro" a ser entregue daqui a 10 anos. Nesse e-mail, você deixará registradas as metas pessoais e profissionais que pretende alcançar nesse período.

**Instruções**

- ▶ Seu e-mail deverá ter de 15 a 20 linhas.

**2. Elaboração**

- ▶ Antes de começar a escrever, decida quais metas pessoais (relacionamentos afetivos, familiares, viagens, etc.) podem ser definidas para um período de 10 anos. Procure imaginar como o seu eu do futuro avaliará o cumprimento ou não das metas estabelecidas pelo seu eu do presente.
- ▶ Com relação às metas profissionais:
  - Se você ainda não tem clareza sobre a profissão que deseja ter, procure estabelecer uma relação entre seus principais interesses e carreiras profissionais a eles associadas.
  - Se você já definiu que caminho profissional pretende seguir, estabeleça metas a serem atingidas no período determinado.
- ▶ Com relação ao grau de formalidade da linguagem, lembre-se de que o e-mail será dirigido ao seu futuro eu. Trata-se, portanto, de alguém com quem você tem bastante familiaridade.

**3. Reescrita do texto**

Peça a seu(sua) melhor amigo(a) que leia seu e-mail. Pergunte o que acha das metas pessoais e profissionais estabelecidas por você: elas são compatíveis com seus interesses atuais? Podem ser alcançadas? Avalie se algo precisa ser alterado no texto do e-mail em função dos comentários feitos por seu(sua) amigo(a).

## PRODUÇÃO DE TEXTO

Antes de mais nada, deixemos uma coisa clara: meus textos não são imparciais. No *blog* onde publico esse texto tem uma foto minha e meu nome no topo. O endereço do *blog* contém meu nome e sobrenome. Todos os textos aqui são meus e assino embaixo, representam minha opinião e não tenho nenhuma intenção de ser imparcial.

Na vida você é obrigado a tomar partido. Não dá para ser neutro: ficar em cima do muro é uma decisão consciente de apoiar que as coisas não mudem.

QUINTEIRO, Diego. Comunista que joga videogame. DIEGOQUINTEIRO: pensamentos, ideias e bobagens. Disponível em: <<http://diegoquinteiro.com/comunista-que-joga-video-game/>>. Acesso em: 9 mar. 2016. (Fragmento).

Como o *blog* pessoal é um espaço criado, definido e mantido por um autor, é ele quem determina o grau de formalidade da linguagem com que os textos são escritos e se vai, ou não, estabelecer uma interlocução direta com seus eventuais leitores. Como destacou Diego Quinteiro, os *posts* de um blogueiro são de sua inteira responsabilidade.

O mesmo não é verdade no caso de *blogs* jornalísticos, por exemplo. Nesse caso, o leitor tem a expectativa de encontrar publicados textos que adotem um maior grau de formalidade, porque a finalidade do *blog* é informar/opinar. Não se trata mais de um espaço organizado a partir de uma perspectiva marcadamente pessoal, como é o caso dos *blogs* pessoais, que, como vimos, são verdadeiros diários virtuais.

Ver orientações no Guia de recursos sobre a atividade de criar um *blog* coletivo e sobre como avaliar essa proposta.

### Diário virtual:

#### produção coletiva de *blog* pessoal

##### 1. Pesquisa e análise de dados

Durante séculos, a escrita de um diário foi o espaço encontrado por muitos jovens para registrarem seus momentos de dúvida, de alegria, de angústia, de revolta. Tratava-se, porém, de uma escrita privada. Hoje, a tendência dos jovens que buscam um espaço de expressão de seus sentimentos tem sido a de compartilhá-los em *blogs* pessoais ou redes sociais.

Após tomar contato com os desafios enfrentados por alguém que vive em um contexto de guerra (imigrantes sírios refugiados no Brasil, por exemplo), converse com seus colegas sobre a possibilidade de reconhecer, na realidade brasileira, situações que desencadeiam, em vocês, sentimentos semelhantes aos de jovens que vivem em zonas de conflito.

Criem um *blog* coletivo no qual irão relatar e comentar experiências pessoais, positivas ou negativas, associadas a situações que revelam a realidade de desigualdades da sociedade brasileira.

A tarefa de cada um de vocês será criar um *post* para esse *blog*. Lembrem-se de escolher para o *blog* um nome que traduza para o leitor (outros adolescentes como vocês) a finalidade desse diário virtual.

Vocês devem, ainda, produzir um texto coletivo de apresentação do *blog*.

##### Instruções

- ▶ Escolham uma plataforma virtual gratuita para hospedar o *blog*. As mais conhecidas são WordPress e Blogger.
- ▶ Criem o nome do *blog* e, se julgarem interessante, escolham uma imagem para identificá-lo.
- ▶ O primeiro texto postado deve ser o que apresenta o *blog*.
- ▶ Cada *post* deverá ter entre 15 e 25 linhas.

##### 2. Elaboração

- ▶ Conversem sobre os *blogs* que vocês costumam ler. Se nunca tiveram a oportunidade de ler *blogs* pessoais, é interessante que façam isso antes de começarem a escrever.
- ▶ Lembrem-se de que o grau de formalidade da linguagem é determinado pelo autor do *blog*. Decidam se vocês desejam fazer um uso mais ou menos formal da linguagem.
- ▶ Com relação aos *posts*:
  - Na hora de relatar e comentar a experiência escolhida, não se esqueçam de levar em consideração o perfil de leitor a quem o texto se dirige.
  - Avaliem se algum recurso iconográfico, sonoro ou de vídeo deve acompanhar o texto criado para o *blog*.
  - Lembrem que os textos postados devem ter títulos e receber, no final, a assinatura do autor.

##### 3. Reescrita do texto

Escolha um colega para ler o seu *post*. Você também deverá ler o texto escrito por ele. Como todos os textos farão parte de um mesmo *blog*, é importante garantir que a experiência neles relatada e comentada não seja repetida e que de fato ilustre uma situação de desigualdade social. Avalie esses dois aspectos no texto de seu colega e faça sugestões para resolver eventuais problemas identificados. Considere, ainda, se o grau de formalidade da linguagem está adequado ao que foi combinado entre todos. Com base nos comentários e sugestões, todos vocês devem reescrever os textos.

## Fatos do mundo real: produção de notícia

### 1. Pesquisa e análise de dados

Você foi encarregado de escrever uma **notícia**, com base nas informações apresentadas abaixo, para ser publicada no *blog Registros de viagem*, criado pelos alunos da sua turma para compartilhar fatos, notícias e relatos interessantes de viagens.

**Local:** praia em Taiwan

**Acontecimento:** funcionário de uma empresa de aviação encontra uma máquina fotográfica, dentro de uma embalagem à prova d'água, bastante danificada. O cartão de memória estava intacto.

**Pessoas envolvidas no acontecimento:**

Douglas Cheng – funcionário da empresa de aviação

Lindsay Scallan – dona da máquina fotográfica

**Data da sessão de mergulho:** agosto de 2007.

**Data em que a câmera foi encontrada:** março de 2013.

#### Informações gerais

- ▶ A norte-americana Lindsay Scallan aproveitou suas férias para ir ao Havaí.
- ▶ "Foi incrível. Não conseguia acreditar que ela tenha chegado tão longe, há tanto tempo, e que o cartão de memória ainda estivesse intacto", disse Lindsay.
- ▶ Lindsay Scallan perdeu sua máquina fotográfica durante um mergulho noturno.
- ▶ A máquina foi encontrada em fevereiro em uma praia taiwanesa, por um funcionário de uma companhia aérea.
- ▶ "O mar estava muito agitado. Havia muita areia. Estava difícil de enxergar", disse ela, em vídeo do *site Hawaii News Now*. Voltou à praia na manhã seguinte, mas não encontrou sua máquina e acabou desistindo.
- ▶ "Fiquei muito decepcionada, porque havia todas as fotos das minhas férias lá. Sem contar o custo da câmera."
- ▶ Douglas Cheng identificou a paisagem do Havaí nas imagens do cartão de memória e entrou em contato com um jornal local pedindo ajuda para encontrar a dona.
- ▶ "Fiquei sem palavras ao saber que era a minha câmera e que todas as minhas fotos antigas estavam lá."
- ▶ A história se espalhou pela internet e chegou aos ouvidos de um amigo de Lindsay.
- ▶ A companhia aérea ofereceu a Lindsay uma passagem para Taiwan para que ela recuperasse sua câmera. Ela recusou a oferta, pois havia acabado de começar um trabalho novo.
- ▶ A máquina percorreu 9.977 km entre o Havaí e Taiwan.



▶ Máquina fotográfica que foi encontrada em 2013.

Fontes: Link. Disponível em: <<http://blogs.estadao.com.br/link/camera-perdida-viaje-10-mil-km-e-e-identificada/>>. TechTudo. Disponível em: <<http://www.techtudo.com.br/noticias/noticia/2013/03/camera-perdida-no-havai-atravesa-o-oceano-e-e-encontrada-em-taiwan.html>>. Época. Disponível em: <<http://colunas.revistaeepoca.globo.com/bombounaweb/2013/03/26/sels-ano6-depois-jovem-encontra-em-taiwan-camera-perdida-no-havai/>>. Acessos em: 26 jan. 2016.



▶ A câmera fotográfica se deslocou quase 10 mil quilômetros, do Havaí (A) a Taiwan (B).

### Instruções

- ▶ Selecione os dados e as informações que você julgar mais pertinentes para a redação do texto da notícia.
- ▶ Considere o perfil de seus interlocutores (leitores do *blog*) no momento de redigir o texto.
- ▶ Proponha um título e um subtítulo adequados ao texto da notícia.
- ▶ Se julgar interessante, escolha uma ou mais imagens para ilustrar o texto e crie legenda(s) para ela(s).

No momento de corrigir os textos, é preciso garantir que os alunos souberam apresentar, nos períodos iniciais, as informações necessárias para constituir o lide da matéria. Além disso, também se deve verificar se o texto foi redigido de modo claro e objetivo. Com relação ao contexto de produção e de interlocução, deve-se analisar se os alunos levaram em conta o fato de que estão escrevendo para leitores do *blog* *Registros de viagem* e como lidaram com isso em termos das opções linguísticas, por exemplo. Outro aspecto afetado pelo contexto discursivo criado é a seleção de informações: além dos dados essenciais necessários para a notícia, que outros fatos eles julgaram pertinente incluir no texto para capturar a atenção de seu público preferencial?

### 2. Elaboração

- ▶ Lembre-se de que o lide deve aparecer nos primeiros períodos do texto e apresentar, de modo claro, algumas informações essenciais para o leitor.
- ▶ É preciso garantir que o texto da notícia redigida por você apresente a estrutura da pirâmide invertida.
- ▶ Ao incluir comentários, lembre-se de fazer corretamente o uso das aspas para marcar o início e o fim da citação da fala de alguém.
- ▶ Tome o cuidado de avaliar qual deve ser o grau de formalidade da linguagem em função do perfil dos leitores do *blog*.

### 3. Reescrita do texto

Releia o texto da sua notícia. Confira as informações apresentadas e veja se ficou claro, no lide, o que aconteceu, quando, como, onde e por quê.

Verifique também se o texto, além dos fatos relativos ao acontecimento noticiado, traz outras informações de interesse para o leitor.

Por fim, lembre-se da recomendação do jornalista Ricardo Noblat: "Vocês têm só uma bala na agulha para capturar a atenção dos leitores: as primeiras linhas de um texto. Se elas não forem capazes de despertar interesse, tchau e bênção".

É possível melhorar o início da sua notícia, de modo a tornar o texto mais atraente para o leitor? Faça isso.

No momento de corrigir os textos, é importante avaliar se os alunos foram capazes de definir o que são as lendas urbanas (histórias geralmente associadas a temas fantásticos, de terror, com certo teor trágico e alguns absurdos, além, é claro, de serem histórias comuns dos centros urbanos) e explicar como elas se disseminam (as histórias se espalham através da boca a boca, algumas são reforçadas pela imprensa ou por programas sensacionalistas que as repetem, etc.). Os

## Fatos do mundo real:

### produção de reportagem

alunos podem aproveitar como exemplos as lendas urbanas citadas na proposta, além de outras de que tiverem conhecimento. A estrutura da reportagem a ser analisada deve levar em consideração, além da objetividade obrigatória nesse gênero discursivo, a existência das ilustrações solicitadas nas instruções. Dada a natureza do tema da reportagem, admite-se uma certa informalidade da linguagem, para garantir o interesse do leitor preferencial: o público adolescente.

## 1. Pesquisa e análise de dados

A publicação da notícia abaixo despertou grande interesse nos leitores de uma revista:

### A lenda da "dama de branco"

Uma roda de amigos em volta de uma fogueira e alguém começa a contar uma história. Na maioria das vezes é uma lenda urbana. Que pode inspirar filmes de terror e livros de sucesso.

No meu caso, estava em um café de Buenos Aires com Daniel, um amigo taxista *porteño*. E foi ele que me contou a história da "Dama de Branco".

[...]

Rufina Cambaceres nasceu em 31 de maio de 1883, em Buenos Aires. Seu pai, Eugênio Cambaceres, era um escritor conhecido e sua mãe, Luisa Baccichì, era uma bailarina que sofria muito com o preconceito da alta sociedade da época. Quando Rufina completou 5 anos de idade, Eugênio faleceu de tuberculose.

Em 1902, no seu aniversário de 19 anos, sua mãe iria apresentá-la para a sociedade dando uma festa no Teatro Colón — que é a versão do Teatro Municipal em Buenos Aires. Pouco antes de ir, Rufina recebeu de uma amiga uma notícia — que seria fatal para ela. O único homem por quem havia se apaixonado mantinha relações com sua mãe. Com a revelação, Rufina teve um ataque cardíaco. A morte foi confirmada por médicos e ela, enterrada no cemitério da Recoleta.

O que não se sabia é que a jovem provavelmente sofria de catalepsia (doença em que a pessoa parece morta, mas não está)! No dia seguinte a seu enterro houve um deslocamento da terra acima do seu túmulo e foram verificar o que poderia ter ocorrido. Abriram seu caixão e encontraram o corpo da jovem fora da posição original e com marcas de unhas na tampa, nas mãos e no rosto. Sua mãe encomendou uma imensa estátua simbolizando Rufina tentando abrir a porta eternamente e colocou diante de seu túmulo.

Para tornar a história menos tenebrosa e mais romântica, dizem na Recoleta que a jovem Rufina Cambaceres perambula pelo cemitério chorando seu coração partido...

[...]

TENAN, Luiza. *Época*. 10 out. 2013.  
Disponível em: <<http://epoca.globo.com/colunas-e-blogs/ruth-de-aquino/noticia/2013/10/lenda-da-dama-de-branca-por-luiza-tenan.html>>.  
Acesso em: 8 mar. 2016. [Fragmento].

*Porteño*: portenho, em espanhol. Relativo a Buenos Aires, capital da Argentina.

A revista onde a notícia foi veiculada recebeu inúmeras cartas de leitores, interessados em saber mais sobre as lendas urbanas. Foi decidido, então, que seria feita uma reportagem, a ser publicada em uma seção destinada ao público adolescente, para informar sobre as lendas urbanas e apresentar as mais conhecidas delas.

Sua tarefa será escrever o texto dessa reportagem, que deverá abordar as principais lendas urbanas: Gangue do Palhaço, Bonecos Assassinos, Homem do Saco, Loira do Banheiro.

A internet pode ser uma ferramenta útil na obtenção de informações sobre as lendas urbanas. Lembre-se de que você deverá explicar o que define uma lenda urbana e o que a torna conhecida; resgatar alguma lenda urbana mais antiga, que ainda seja objeto dos comentários de moradores de alguma região brasileira; apresentar, resumidamente, a história das mais conhecidas.

As ilustrações são importantes nesse gênero textual. Escolha algumas que possam complementar seu texto. Defina um título e um olho que despertem o interesse do leitor.

## 2. Elaboração

- ▶ Organize as informações obtidas durante a pesquisa e defina o foco do seu texto: qual será o aspecto principal a ser destacado sobre as lendas urbanas?
- ▶ Ponha-se no lugar dos adolescentes. O que eles precisam saber sobre as lendas urbanas? Por quê?
- ▶ Lembre-se de que o primeiro parágrafo de um texto jornalístico é muito importante para capturar o interesse do leitor.
- ▶ Você pode, em suas pesquisas, ter obtido testemunhos interessantes ou curiosos sobre como as lendas urbanas marcaram a história de algumas pessoas: decida quais deverão ser citados no texto.
- ▶ Organize o material iconográfico e escolha as imagens que poderão acrescentar informações ao texto e ilustrar aspectos essenciais relacionados ao tema da reportagem.

## 3. Reescrita do texto

Quando sua reportagem estiver pronta, peça a algum vizinho ou membro adolescente de sua família que leia o texto. Peça a essa pessoa que faça comentários sobre os aspectos da reportagem que julgou menos esclarecedores ou interessantes.

Releia o seu texto, reescreva-o e faça as alterações necessárias para resolver os problemas apontados.

Procurou-se criar um contexto um pouco mais divertido para a produção de textos instrucionais. O importante é garantir que os alunos reconheçam as características estruturais e de linguagem desses textos, para a eventualidade de precisarem, algum dia, escrever instruções ou orientar procedimentos. No momento de avaliar as instruções escritas pelos alunos, deve-se observar se eles foram capazes de respeitar as características estruturais e de linguagem definidoras dos textos instrucionais. Deve-se, ainda, avaliar se os alunos seguiram a orientação da proposta de elaborar regras bem-humoradas, que resgatem comportamentos típicos dos adolescentes brasileiros e que possam ser vistos como diferentes por jovens estrangeiros.

### De olho no livro

#### Histórias de cozinheira

Cozinheira experiente, Nina Harta apresenta receitas que podem ser seguidas com facilidade pelas pessoas comuns. O principal ingrediente desse livro, porém, são as saborosas crônicas em que a autora fala sobre as implicações culinárias de cada um, os desastres do café da manhã, as comidas perversas e os pratos que consolam a alma, entre muitos outros assuntos ligados ao tema.

### Ensinar a fazer:

#### produção de texto instrucional

##### 1. Pesquisa e análise de dados

Agora que você conhece a estrutura característica dos textos instrucionais, pode, inspirado pelo exemplo da escritora norte-americana Priscilla Ann Goslin, autora de *Rau tchu bi a carioca*, criar regras bem-humoradas para ensinar jovens de outros países que visitam o Brasil em programas de intercâmbio a se comportarem como adolescentes brasileiros típicos.

Veja alguns dos aspectos que podem ser orientados por meio de textos instrucionais.

- ▶ *Como se vestir como um adolescente*
- ▶ *Como falar como um adolescente*
- ▶ *Como se alimentar como um adolescente*
- ▶ *Como assistir às aulas como um adolescente*
- ▶ *Como frequentar um shopping como um adolescente*

Converse com seus colegas e identifique outros comportamentos típicos dos adolescentes que poderiam fazer parte dessa lista.

Escolha um dos comportamentos identificados e redija o texto instrucional para orientar, de maneira cômica, os jovens estrangeiros que desejem aprender a agir de acordo com o comportamento escolhido.

Redija um breve parágrafo introdutório para contextualizar as situações em que o comportamento apresentado deve ser adotado.

Quando todos os textos estiverem prontos, a turma pode montar o "guia" *Como ser um adolescente brasileira*.

##### 2. Elaboração

- ▶ Antes de elaborar as instruções, identifique cada um dos procedimentos associados ao comportamento escolhido.
- ▶ Lembre-se de que você deve criar regras **bem-humoradas**. Releia o trecho do livro de Priscilla Ann Goslin e veja de que modo a autora apresentou um olhar inesperado para definir como um verdadeiro carioca mergulha no mar.
- ▶ Analise suas anotações e verifique se os procedimentos devem seguir uma sequência específica.
- ▶ Em que contextos o comportamento a ser apresentado costuma ser adotado?
- ▶ Atenção ao uso dos verbos. Certifique-se de que os comandos são expressos por formas do modo Imperativo.

##### 3. Reescrita do texto

Troque suas instruções com um colega. Peça a ele que verifique se todos os procedimentos necessários para definir o comportamento escolhido por você foram apresentados. E, no caso de haver uma sequência específica, peça que verifique se ela foi estabelecida corretamente. Utilize os mesmos critérios para avaliar o texto de seu colega.

Caso haja críticas ou sugestões pertinentes, o texto deve ser reescrito.

## Linguagem

O editorial é um texto explicitamente formal. Representa o periódico no qual circula e, por esse motivo, deve garantir que a imagem que dele fazem os leitores seja a melhor possível. No caso da linguagem, isso significa adotar como referência o padrão culto da língua escrita.

Outra observação importante diz respeito ao caráter impessoal dos textos desse gênero discursivo. Por ser um texto de caráter objetivo e sem autoria explícita, o editorial não apresenta marcas de estilo individual.

### Em defesa de um ponto de vista: produção de editorial

#### 1. Pesquisa e análise de dados

A escola em que você estuda decidiu participar de um desafio proposto por um grande jornal: produzir uma edição de um caderno semanal dedicado à tecnologia e voltada para adolescentes, com o tema *O impacto das novas tecnologias na vida dos nativos digitais*.

Você e seus colegas ficaram encarregados de escrever um editorial sobre o tema: **o impacto das redes sociais nos modos de relacionamento entre os jovens**.

Como ponto de partida para a reflexão sobre esse tema, considere os textos a seguir.

► O importante é ter um milhão de amigos

QUADRINHOS ÁCIDOS

PEDRO LEITE



LEITE, Pedro. A internet aproxima as pessoas. Quadrinhos ácidos. Disponível em: <http://www.quadrinhosacidos.com.br/2014/04/14/internet-aproxima-as-pessoas.html>. Acesso em: 11 fev. 2016.



► A visão de um sociólogo sobre as redes sociais

A sensação de que tudo é cada vez mais passageiro se deve, em boa medida, à expansão acelerada do mundo virtual. Na internet, o verbo "conectar-se" solapou o comprometer-se. E isso mudou as regras dos relacionamentos. "Um viciado em Facebook gabou-se de que havia feito 500 amigos em um só dia. Minha resposta foi que eu tenho 86 anos, mas não tenho 500 amigos. Então, provavelmente, quando ele diz amigo e eu digo amigo não queremos dizer a mesma coisa", conta Bauman.

Na juventude, ele conheceu o sentido das palavras "laço" e "comunidade". Por isso, olha com desconfiança para as redes sociais como [...] Facebook. "A atratividade do tipo de amizade do Facebook está na facilidade de se conectar. Mas o maior atrativo mesmo é a facilidade para se desconectar. Você só pressiona excluir, e pronto!

Ao passo que romper relações reais, olho no olho, é sempre um evento traumático", compara o intelectual. Essa nova dinâmica, ele afirma, "mina os laços humanos". Em contrapartida, tal cenário virou terreno fértil para a proliferação de relações superficiais e efêmeras. "Os laços só precisam ser frouxamente atados, para que possam ser outra vez desfeitos, sem grandes delongas, quando os cenários mudarem — o que, na modernidade líquida, decerto ocorrerá repetidas vezes", ele escreve na obra *Amor Líquido*.

[...]

MELLO, Raphaela C. Zygmunt Bauman: um pouco de lucidez. Disponível em: <<http://planetasustentavel.abril.com.br/noticia/atitude/sociologo-zygmunt-bauman-poco-lucidez-655566.shtml?func=2>>. Acesso em: 21 maio 2015. (Fragmento).

Após a leitura desses textos, fica evidente que há diferentes opiniões sobre a questão a ser tematizada no editorial. É importante, portanto, buscar outras fontes de informação para fundamentar o ponto de vista que será defendido no editorial.

**Instruções** Ver mais informações no Guia de recursos.

- Dê um título ao texto.
- Escreva, no máximo, 35 linhas.

## 2. Elaboração

- Organize suas informações e argumentos.
- Selecione os melhores argumentos para convencer seu leitor.
- Lembre-se de que exemplos podem ilustrar o ponto de vista que será defendido sobre o **impacto das redes sociais nos modos de relacionamento entre os jovens**.
- Como deverá ser feita a contextualização inicial, para que o leitor compreenda a questão central?
- É possível identificar argumentos contrários à posição defendida? Quais?
  - Como tais argumentos podem ser refutados por você?
- Certifique-se de que a linguagem utilizada é adequada ao espaço de publicação do editorial (um caderno de tecnologia de um jornal de grande circulação) e ao perfil de seus leitores.
- Crie um título que expresse, de modo conciso, o encaminhamento analítico adotado por você para tratar da questão proposta.

## 3. Reescrita do texto

Troque seu texto com um colega. Ao ler os editoriais que escreveram, procurem falhas na argumentação apresentada, como se defendessem posição contrária à dos textos.

Concluída a leitura, pergunte a seu colega qual(is) ponto(s) da argumentação e da articulação geral das ideias pode(m) ser melhorado(s). Faça as modificações necessárias para garantir que o encaminhamento argumentativo seja claro e coerente.

ANEXO B – Reprodução das atividades de produção de texto da coleção *Português: contexto, interlocução e sentido*, vol. 2.

Um uso mais criativo da linguagem valoriza o texto da biografia e faz com que os leitores tenham maior prazer no momento da leitura. Assim, um texto bem escrito transforma a apresentação dos fatos mais importantes da vida de uma personalidade na recriação narrativa dessa mesma vida. É esse o desafio a ser enfrentado quando se escreve um texto nesse gênero.

## Estratégias argumentativas

### Citação: a voz "viva" do biografado

Uma das ambições dos textos biográficos é levar o leitor a reconstruir a imagem mais real possível da personalidade cuja vida está sendo contada. As citações aparecem, nesse momento, como um interessante recurso narrativo, porque permitem incorporar ao texto a "voz" daquela pessoa, associando-a a momentos importantes da sua vida. Observe, no trecho a seguir, o impacto dos discursos proferidos pelo primeiro-ministro inglês Winston Churchill no contexto da sua liderança da resistência inglesa aos ataques nazistas.

Para o público, ele foi franco e firme sobre o que vinha pela frente. [...] Seu primeiro discurso como primeiro-ministro, em 13 de maio, deixara uma nova marca de realismo e determinação, ao prometer "sangue, trabalho, suor e lágrimas" como caminho para a "vitória, não importa quão longa e árdua seja a estrada". Os discursos de Churchill nos Comuns eram bem noticiados, mas foram suas falas pelo rádio que causaram o maior impacto. Embora tivessem sido apenas cinco durante este período crucial, eles passaram seu vigor, estabilizaram o moral e geraram confiança. Em 4 de junho, depois de Dunquerque, não justificou, desafiou:

"Vamos até o fim. Defenderemos nossa ilha qualquer que seja o custo, lutaremos nas praias, lutaremos onde descerem, lutaremos nos campos e nas ruas, lutaremos nos montes. *We shall never surrender* — nunca nos renderemos".

BALL, Stuart. *Winston Churchill*. Tradução de Gleuber Vieira. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006. (Fragmento adaptado).

A última fala destacada entre aspas dá ao leitor a medida da determinação de Churchill e a importância de seu pronunciamento para manter elevado o moral do povo e dos soldados ingleses. Citações bem escolhidas como essa, quando intercaladas ao texto de uma biografia, não só permitem que o leitor conheça de modo mais particular o pensamento do biografado, mas também que se sinta mais próximo dele. O resultado é sempre uma maior empatia com a pessoa cuja imagem está sendo construída pelo texto.

## Histórias de vida: produção de perfil biográfico

### 1. Pesquisa e análise de dados

Após conhecer as características do gênero *biografia*, você decidiu pesquisar a vida de jovens que, por meio de ações e realizações, ganharam destaque na mídia e se tornaram exemplos para pessoas do mundo todo. Sua intenção é escrever um **perfil biográfico** para ser publicado na seção "Jovens que fazem diferença", no site da escola.

Em uma pesquisa inicial, você identificou dois jovens cujas histórias de vida merecem ser divulgadas: Malala Yousafzai e William Kamkwamba.

Os trechos a seguir trazem algumas informações relevantes sobre a vida de cada um deles.

► Malala: a garota que defendeu o direito à educação

[1]

Venho de um país criado à meia-noite. Quando quase morri, era meio-dia. Há um ano saí de casa para ir à escola e nunca mais voltei. Levei um tiro de um dos homens do Talibã e mergulhei no inconsciente do Paquistão. Algumas pessoas dizem que não porei mais os pés em meu país, mas acredito firmemente que retornarei. Ser arrancada de uma nação que se ama é algo que não se deseja a ninguém.

O homem usava um gorro de lã tradicional e tinha um lenço sobre o nariz e a boca, como se estivesse gripado. Parecia um estudante universitário. Então avançou para a porta traseira do ônibus e se debruçou em nossa direção. "Quem é Malala?", perguntou.

[...]

[2]

Minhas amigas disseram que o homem deu três tiros, um depois do outro. O primeiro entrou perto do meu olho esquerdo e saiu abaixo do meu ombro esquerdo. Cai sobre Moniba, com sangue espirrando do ouvido. Os outros tiros acertaram as meninas que estavam perto de mim.

[...]

Quem é Malala? Malala sou eu, e esta é a minha história.

[...]

[3]

Hoje, ao me olhar no espelho, lembrei que uma vez pedi a Deus alguns centímetros a mais. Ele acabou me fazendo alta como o céu, tão alta que não consegui me medir. [...]

Amo Deus. Agradeço a meu Alá. Converso com Ele todo dia. É o maior. Ao me dar uma altura para alcançar as pessoas, ele também me deu grandes responsabilidades. Paz em todo lar, toda rua, toda aldeia, todo país — esse é o meu sonho. Educação para toda criança do mundo. Sentar numa cadeira e ler livros com todas as minhas amigas, em uma escola, é um direito meu. Ver todo ser humano com um sorriso de felicidade é o meu desejo.

Eu sou Malala. Meu mundo mudou, mas eu não.

YOUSAFZAI, Malala (com Christina Lamb). *Eu sou Malala: a história da garota que defendeu o direito à educação* foi baleada pelo Talibã. Tradução de Caroline Chang, Denise Bottmann, George Schlesinger, Luciano Vieira Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 2013. p. 11; 17-18; 327. (Fragmentos).



### De olho na internet

Como a sua tarefa é obter informações sobre a vida de uma personalidade, a internet pode ser uma valiosa ferramenta de pesquisa. Os sites de busca, de modo geral, devem ser o seu ponto de partida. Procure, porém, selecionar cuidadosamente as fontes mais confiáveis, porque há muita informação não comprovada circulando na rede. Lembre-se disso na hora da sua pesquisa.

- <http://pt.wikipedia.org/>
- <http://www.google.com.br/>

Devido à natureza dinâmica da internet, com milhares de sites sendo criados ou desativados diariamente, é possível que alguns dos indicados não estejam mais disponíveis. Alertar os alunos sobre isso.

◀ A paquistanesa Malala Yousafzai, no dia em que foi anunciada vencedora do Nobel da Paz, Birmingham, Inglaterra, 10 out. 2014.

► William: o rapaz que domou o vento

[...]

Moro na vila de Wimbe. É um lugar pequeno com uma grande estrada empoeirada e algumas lojas. Chamamos de Centro de Comércio. Há o barbeiro, o soldador, vários armazéns que vendem roupas e uma loja Farmer's World, onde meu pai compra milho para plantar e fertilizante. Seguindo essa estrada, há a minha vizinhança, Masitala. A cidade grande mais próxima é Kasungu, com muitos habitantes, um grande supermercado e várias lojas. Para chegar até lá, tem que ir de carona, espremido por uma hora na caçamba de um caminhão. Só 2% da população rural do Malawi tem eletricidade e isso é um grande problema. E antes de eu conseguir perfurar um poço e providenciar água limpa para minha família, não havia água corrente por quase 100 km.

[...]

Essa seca [que assolou o Malawi no ano 2000] fez faltar alimento em todo o país. Ninguém conseguia plantar o suficiente para comer. As pessoas começaram a passar fome. Muitos moradores aqui perto de Wimbe morreram de inanição. Causou a morte de mais de 10 mil malauianos. Meus vizinhos e minha família fomos forçados a cavar o solo para achar raízes e cascas de banana, qualquer coisa para forrar o estômago. A taxa para minha escola era 80 dólares por ano. Por causa da situação, meu pai não conseguia pagar, tive que parar de estudar com 14 anos.

[...]

Se você não está estudando, quer dizer que vai ser fazendeiro. Eles não controlam a própria vida; dependem do sol, da chuva, do preço das sementes e do fertilizante. Quando sai da escola, olhei meu pai, aqueles campos ressecados e vi o resto de minha vida. Era um futuro que não podia aceitar. [...]

Fui [à biblioteca] com a esperança de estudar por conta própria, para ficar no mesmo nível dos amigos que continuaram na escola. Comecei a ler livros de ciência, e isso mudou minha vida.

[...]

No livro, *Explaining Physics*, entendi como funcionavam motores e geradores. Não lia inglês muito bem. Usei diagramas e fotos para associar as palavras, e assim aprender física básica. O outro livro que li chamava-se *Using energy*, tinha uma foto de um moinho de vento na capa. Dizia que moinhos podem bombear água e gerar eletricidade. Meu pai poderia irrigar a plantação, aumentar a colheita e nós nunca mais passaríamos fome! Por isso decidi construir um moinho. Não havia instruções, mas sabia que se um homem havia construído no livro, eu também conseguiria.

[...]

Fui a um ferro-velho perto de casa e encontrei vários pedaços de metal e uns canos de plástico. Mas vi que não tinha todas as peças para uma bomba-d'água, então procurei fazer um moinho que gerasse eletricidade. Quando me viam carregando os ferros, as pessoas achavam que eu estava louco. [...] Mas não deixei que isso me incomodasse. Continuei. Meu primo, Geoffrey, e outro amigo, Gilbert, me ajudaram a construir. Ficou pronto em dois meses. Quando o vi funcionando, fiquei muito feliz. Finalmente as pessoas sabiam que eu não estava louco.

[...]

O gerador do moinho era um dínamo de bicicleta, produzia 12 volts. Era suficiente para acender uma lâmpada. Mais tarde, meu primo achou uma bateria de carro na estrada. Demos uma carga nela,



William Kamkwamba no moinho de vento que construiu com sucatas. Oowa, Malawi.

e conseguimos energia para manter quatro lâmpadas e dois rádios. As pessoas faziam fila para carregar seus celulares. Os celulares estão em todo o lugar na África porque são baratos. Há poucos lugares onde a eletricidade chega — geralmente nos arredores das empresas estatais de tabaco — e algumas lojas cobram para as pessoas carregarem os celulares. Comigo era grátis.

[...]

Entrevista com William Kamkwamba. O menino que domou o vento. *Galileu*, ed. 221. Disponível em: <<http://revistagalileu.globo.com/Revista/Galileu/1..E0687250-8489-00.html>>. Acesso em: 11 mar. 2016. (Fragmento adaptado).

**Decida** sobre qual desses dois jovens você deseja escrever e faça uma pesquisa mais aprofundada para obter as informações necessárias para a criação de seu texto.

Lembre-se de que a sua tarefa é escrever o perfil biográfico da personalidade escolhida. Procure, portanto, selecionar um fato bem significativo da vida dessa pessoa para prender, desde o início, a atenção dos leitores.

#### Instruções

- Dê um título ao texto que possa despertar o interesse dos visitantes do site da escola.
- Seu texto deverá ter entre 40 e 60 linhas.

## 2. Elaboração

- ▶ No primeiro texto transcrito na abertura deste capítulo, o jornalista Arthur Dapieve apresentou um "roteiro" a ser seguido para levantar informações importantes para escrever sobre a vida de alguém. Reveja essas recomendações e siga aquelas que forem pertinentes para a execução da sua tarefa.
- ▶ A estrutura de um perfil biográfico admite alguma liberdade para o autor do texto. Você pode, por exemplo, destacar um acontecimento importante da vida da pessoa a ser biografada e mostrar as relações entre tal acontecimento e outras informações relevantes a serem apresentadas ao leitor.
  - De todos os acontecimentos marcantes da vida da personalidade escolhida, qual deles você considera mais inspirador para seus futuros leitores?
  - Que aspecto(s) desse acontecimento poderia(m) ser destacado(s)?
  - De que modo tal acontecimento pode simbolizar a personalidade de quem você está biografando? Por quê?
  - Qual é o contexto (histórico, social, etc.) em que se insere a pessoa a ser biografada?
  - Que dados desse contexto precisam ser resgatados para que o leitor compreenda o sentido maior dos acontecimentos narrados?
- ▶ Lembre-se de valorizar o uso que você faz da linguagem, buscando descrições criativas, nas quais você ofereça ao leitor elementos visuais para que ele possa "recriar" a cena que está sendo apresentada no texto.
- ▶ Há alguma fala da personalidade biografada que possa ser incorporada ao texto?
- ▶ Não se esqueça de levar em conta o perfil do leitor do site.
  - Que características (idade, gostos pessoais, etc.) teriam esses leitores?
  - O que, na vida dessa personalidade, pode ser destacado para promover uma certa identificação entre quem está lendo o texto e a história que ele conta?

## 3. Reescrita do texto

Releia o início dos três textos biográficos citados neste capítulo. Observe como seus autores, mesmo utilizando diferentes estratégias textuais, conseguiram criar uma ambientação envolvente para o leitor. Releia seu texto e veja se ele é capaz de provocar o mesmo efeito. Se não for, procure encontrar um outro modo de iniciá-lo.

O objetivo da tarefa proposta é combinar a prática do gênero estudado com o desenvolvimento de algumas estratégias narrativas mais voltadas para capturar a atenção do leitor. Espera-se que os alunos se deem conta de que não basta a história de vida de alguém ser interessante para o leitor gostar de ler um texto que reconta essa história. Ela precisa também ser bem contada. Por esse motivo, devem merecer especial atenção, no momento da correção, os primeiros parágrafos dos textos biográficos. Qual foi a estratégia utilizada pelos alunos? Ela é capaz de chamar a atenção do leitor, enredando-o desde o início e seduzindo-o para ler a história de vida que começa a ser contada? Esses parágrafos estão bem articulados com os outros, que devem introduzir as informações contextuais necessárias sobre a vida do biografado? Perguntas como essas devem orientar a leitura dos textos resultantes da tarefa proposta neste capítulo.

...adotivo, além de permitir que os alunos desenvolvam a habilidade de realizar uma apresentação oral organizada, com um roteiro que se deem conta de que o caminho reflexivo presente na crônica não é exclusivo de textos em prosa.

De modo geral, o princípio organizador da crônica é o movimento reflexivo que parte de uma experiência única, pontual e vai ampliando a abrangência do que foi observado para alcançar um significado mais geral, que esse e a experiência de diferentes pessoas. A reação frequente dos leitores aos textos de seus cronistas preferidos é uma prova de que, de fato, há muito a ser aprendido sobre o comportamento humano a partir da observação e análise dos fatos cotidianos.

### Diferentes temas, diferentes crônicas

A possibilidade de abordar um sem-número de temas faz com que os cronistas escrevam sobre os mais variados assuntos. É possível, porém, identificar algumas grandes tentativas no interior desse gênero discursivo. Por essa razão, alguns teóricos propõem uma "classificação" das crônicas, a depender dos assuntos nelas abordados:

- crônica mundana: trata de fatos ou acontecimentos característicos de uma sociedade;
- crônica lírica: registra a expressão de um estado de espírito do cronista;
- crônica filosófica: busca sempre a extrapolação do fato relatado para alcançar um sentido mais abrangente;
- crônica humorística: apresenta uma visão irônica ou cômica dos fatos relatados;
- crônica jornalística: trata periodicamente de aspectos particulares de notícias ou fatos; pode ser policial, esportiva, política, etc.

É claro que essa classificação é apenas uma referência e, em muitos casos, uma mesma crônica pode apresentar características associadas a mais de um dos tipos identificados acima.

### Linguagem

A linguagem utilizada na crônica é marcada por certa informalidade. Como se trata de um texto para publicação, espera-se que as regras do português escrito culto sejam seguidas, mas admite-se o uso de um registro mais informal da língua.

Essa aparente contradição é facilmente explicada: por trazer sempre uma perspectiva fortemente subjetiva, a crônica configura-se como um gênero discursivo no qual se espera a presença de um "eu". É essa perspectiva mais pessoal que introduz alguns **toques de informalidade** ao texto. Observe.

Ela não entendeu, achou que eu estava tirando sarro da cara dela e saiu distribuindo seus convites festivo-revolucionários entre as outras mesas.

Nesse trecho, e em muitos outros ao longo do texto, Antonio Prata alterna passagens características de um registro coloquial da linguagem com estruturas perfeitamente

### PRODUÇÃO DE TEXTO

adequadas do ponto de vista do português escrito. Esse jogo entre momentos mais formais e menos formais também contribui para dar ao texto um tom mais descontraído, que se assemelha a uma "conversa" entre amigos, e aproxima do texto o leitor.

### PRODUÇÃO ORAL

Dividida em equipes de quatro pessoas, a turma deve montar uma seleção de "crônicas musicais". Cada equipe deverá selecionar uma letra de canção que apresente um encaminhamento semelhante ao de uma crônica, ou seja, deve partir de uma observação ou experiência de caráter mais pessoal do eu lírico que motiva uma reflexão a respeito daquilo que ele observa ou vive.

Escolhida a letra da canção, a equipe deve organizar uma apresentação para a classe. Os integrantes do grupo podem cantar a música (acompanhados por instrumentos ou não), ou podem reproduzi-la. Cada equipe deverá fornecer para a classe a letra da canção escolhida, explicar para todos oralmente o que está sendo observado ou vivido pelo eu lírico e que reflexões ele faz a partir dessa observação ou vivência. Se a letra da canção apresentar outras características da crônica (se tiver humor, por exemplo), isso também deve ser ressaltado.

### Vida cotidiana: produção de crônica

#### 1. Pesquisa e análise de dados

Um dia, passando de carro por uma rua da cidade, você avista a seguinte placa.



Na hora, você se lembra de ter lido, em um blog, um comentário a respeito de modificações que costumam ser feitas em placas de "ruas sem saída", na cidade de São Paulo.

### De olho na placa: para continuar vivendo, não siga em frente!

Se visse uma placa como esta ao lado de um semáforo fechado no trânsito, o que você faria? Seguiria em frente ou daria meia-volta?

Algum paulistano muito pessimista anda mexendo em placas de rua sem saída de São Paulo. O *Blog do Curiosidade* flagrou a da foto no cruzamento das ruas Arthur de Azevedo e Virgílio de Carvalho Pinto, em Pinheiros. Em uma travessa da avenida Brigadeiro Faria Lima, encontramos outra idêntica a essa. A Companhia de Engenharia de Tráfego informa que intervenções em placas são recorrentes. Por isso não há como precisar quantas placas de "Rua sem Saída" foram modificadas. Segundo a assessoria de imprensa da CET, se for apenas um adesivo, a remoção será feita pelas equipes de comando que passarem pelo local. Mas, se a brincadeira tiver sido feita com tinta, a manutenção precisará ser agendada.

DUARTE, Marcelo. 29 julho 2011 21:34:43. Disponível em: <<http://blogs.estadao.com.br/curiosidade/para-continuar-vivendo-nao-siga-em-frente/>>. Acesso em: 19 fev. 2018.

Instigado pela pergunta inicial do texto do *blog* e ainda sob o impacto da constatação de que o mesmo tipo de intervenção está acontecendo na cidade onde mora, você decide escrever uma crônica e enviar para a seção *Cenas urbanas*, que um dos jornais da cidade destina à publicação de textos dos leitores.

#### Instruções

- ▶ Tome a situação descrita e as perguntas feitas pelo jornalista Marcelo Duarte no primeiro parágrafo do texto como ponto de partida para a reflexão a ser desenvolvida na sua crônica.
- ▶ Escreva, no máximo, 35 linhas.
- ▶ Dê um título à sua crônica.

#### 2. Elaboração

- ▶ Organize suas ideias. Procure anotar que tipo de emoção, sentimento, reação ou reflexão a visão da placa modificada desencadeou em você.
- ▶ A estrutura da crônica prevê como ponto de partida para o texto a apresentação de um breve relato que situe o leitor em relação ao fato / imagem / comportamento que desencadeou o processo analítico. Como você fará essa introdução?
  - Descreverá a placa e, a partir da descrição, começará a explicitar o seu sentido?
  - Construirá uma breve "cena" em que sentimento, emoção, reflexão evocados pela placa fiquem mais claros para o leitor?
- ▶ A linguagem da crônica admite uma certa informalidade, mas evite exageros. Se você julgar interessante, lembre-se de que é possível estabelecer uma interlocução com o leitor do texto.
- ▶ Lembre-se de considerar o perfil do leitor do jornal de sua cidade, já que ele é o seu interlocutor preferencial.

#### 3. Reescrita do texto

Releia a sua crônica e avalie se você ofereceu ao leitor exemplos suficientes para que ele acompanhe o seu processo de reflexão. É muito importante garantir que o texto traga os elementos necessários para que o leitor possa se convencer de que há, de fato, a relação percebida por você entre a placa modificada e a reflexão por ela desencadeada.

O objetivo da proposta é criar um contexto em que os alunos se vejam desafiados a produzir uma reflexão a partir da observação de uma placa modificada.

No momento de avaliar as crônicas produzidas é importante lembrar que esse gênero se caracteriza por percorrer uma trajetória que vai do registro de um evento particular para reflexões de natureza mais universal e filosófica. Essa trajetória é necessária para que o gênero cumpra a sua finalidade: analisar uma experiência particular para revelar seu significado mais geral com relação ao comportamento humano. Embora possa parecer uma tarefa simples, a produção de uma crônica representa um desafio para os alunos, porque exige, ao mesmo tempo, maturidade para a realização da análise do evento que a inspirou e controle da estrutura, para que o texto não se limite ao simples relato de um acontecimento ou experiência pessoal.



anos (esperamos), essas partículas minúsculas se dedicarão totalmente aos bilhões de esforços jeitosos e cooperativos necessários para mantê-lo intacto e deixá-lo experimentar o estado agradávelíssimo, mas ao qual não damos o devido valor, conhecido como existência.

BRYSON, Bill. *Breve história de quase tudo*. Tradução de Ivo Korytowski. São Paulo: Companhia das Letras, 2005. p. 11. (Fragmento).

Explicações, exemplificações, comparações, metáforas, nomeações e uma cuidadosa seleção das palavras a serem utilizadas são alguns dos recursos mais comuns ao texto de divulgação científica. Todos eles têm por objetivo garantir que o texto contenha todos os elementos necessários para ser compreendido, mesmo que apresente definições e conceitos complexos.

Nesse sentido, comparações e metáforas acabam por merecer um lugar de destaque na linguagem desses textos, porque criam referências conhecidas para os leitores e, por meio delas, "traduzem" os conceitos abordados. Vimos exemplos do uso de comparações no texto de abertura deste capítulo, e de metáforas no de Carl Sagan, citado na seção anterior.

Como a produção de textos de divulgação científica exige dos autores desses textos um conhecimento mais profundo do conteúdo a ser "traduzido" para leitores leigos, julgamos não ser adequado propor que os alunos redijam um texto desse gênero discursivo. Por esse motivo, modificou-se a seção final de atividades, para torná-la adequada à atividade de análise proposta.

## ▶ Ciência ao alcance de todos:

### análise de textos de divulgação científica

#### 1. Pesquisa e análise de dados

Você aprendeu, neste capítulo, que os autores de textos de divulgação científica enfrentam o desafio de tornar compreensíveis, para o leitor leigo, definições e conceitos complexos. Para alcançar esse objetivo, além de dominar o tema a ser abordado, o autor também precisa fazer uma série de opções relativas ao modo de utilizar a linguagem e explorar recursos, como exemplos, analogias e metáforas.

Sua tarefa será fazer uma pesquisa para localizar diferentes textos de divulgação científica que abordem um determinado tema de seu interesse. Consulte livros, revistas de divulgação científica e sites da internet.

Selecione dois dos textos encontrados e faça uma análise comparativa do modo como seus autores trataram do mesmo tema. Seu objetivo, nessa análise, será avaliar qual dos dois textos cumpre melhor a finalidade de apresentar, a um leitor que não dispõe de conhecimentos específicos sobre o assunto abordado, conceitos fundamentais para a compreensão do tema.

Concluída a análise, redija um texto em que você apresente os resultados dessa comparação, justificando a escolha de um dos textos.

No momento de entregar a sua análise, anexe a ela uma cópia dos dois textos analisados, para que seu professor possa conhecê-los.

#### Dicas para escrever textos de divulgação

- **Lembre-se de seu público:** [...] Explique noções que podem parecer básicas, mas que não são necessariamente conhecidas pelo público geral.
- **Use analogias:** comparações com situações concretas ajudam a aproximar conceitos teóricos ou abstratos da realidade do leitor.
- **Não use palavras difíceis nem jargões:** evite termos técnicos que só afastam o leitor. Procure palavras semelhantes mais simples. Sempre é possível explicar conceitos difíceis. [...]
- **Capriche na abertura:** as linhas iniciais são fundamentais para prender a atenção do leitor. Conte parte de suas conclusões no início. Imagens fortes, depoimentos de impacto, temas de interesse, analogias ou toques de humor podem ser usados para motivar a leitura do texto.
- **Seja conciso:** o espaço da revista e o tempo do leitor são preciosos. Procure dar a informação essencial – sem se apegar a detalhes – da forma mais concisa possível.

Disponível em: <<http://cienciahoje.uol.com.br/revista-ch/instrucoes-para-autores>>. Acesso em: 22 fev. 2016. (Fragmento).

#### 2. Passos para a elaboração da análise comparativa

- ▶ O seu primeiro critério deve ser o grau de dificuldade que você enfrentou ao ler cada um dos dois textos.
  - A leitura de um deles foi mais difícil do que a leitura do outro? Em que sentido?
- ▶ Lembre-se das "dicas" para elaboração de textos de divulgação científica sugeridas pela revista *Ciência Hoje*. Utilize-as como parâmetro para avaliação dos textos escolhidos por você.
- ▶ Qual dos dois autores conseguiu redigir uma introdução que "prende" a atenção do leitor e o deixa com vontade de continuar a ler?
- ▶ Preste atenção ao modo como os autores desses textos utilizaram a linguagem.
  - Foi estabelecida uma interlocução explícita? Ela contribui para promover a aproximação entre o leitor e o tema abordado?
  - O autor fez uso de analogias? Elas fornecem referências conhecidas ao leitor e realmente contribuem para tornar mais compreensíveis os conceitos apresentados?
  - O texto apresenta exemplos? Eles tornam mais "concretos" os conceitos ou as definições que são apresentados?

A avaliação dos textos em que os alunos expõem os resultados da análise comparativa dos dois textos de divulgação científica deve levar em consideração os "passos" apresentados aqui, em que são identificados os principais aspectos a serem contemplados na análise. É importante, além disso, lembrar que a tarefa pede que o aluno apresente explicações sobre por que um dos textos cumpre melhor os objetivos associados ao gênero discursivo estudado.

O grau de formalidade das cartas abertas costuma ser maior do que o das cartas pessoais. A explicação é simples: como o autor de uma carta aberta geralmente não tem intimidade com seu interlocutor, deve não só manter o respeito e o distanciamento no modo como se refere a ele, mas também utilizar a modalidade escrita culta da língua.

Esse cuidado contribui para que o interlocutor faça uma imagem do autor do texto como uma pessoa educada, cujas opiniões e argumentos merecem ser considerados.

## Em defesa de uma reivindicação: produção de carta aberta

### 1. Pesquisa e análise de dados

Várias campanhas têm sido feitas para estimular o uso de meios de transporte que tenham menor impacto ambiental. Nesse contexto, a bicicleta surge como uma interessante alternativa para o deslocamento urbano.

Sabendo disso, você decide enviar uma carta aberta ao prefeito da sua cidade para argumentar em favor da construção de ciclovias (ou da ampliação da rede, caso já existam ciclovias em sua cidade) que viabilizem o uso seguro das bicicletas por um maior número de pessoas.

#### ► Por que as pessoas não usam bicicletas?

No Brasil, o percentual da população que usa a bicicleta como meio de transporte urbano nas grandes metrópoles ainda é baixo se comparado às cidades europeias, que têm mais de 30% dos deslocamentos feito a pedal. [...]

As principais justificativas para não optar pela bicicleta em trechos mais longos, como o trajeto para o trabalho, são a distância grande (47,2%), o medo do trânsito (8,1%), a falta de ciclovia (7,5%) e a falta de integração com outros meios de transporte (5,6%).

A construção de mais ciclovias, a integração com outros meios de transporte e a existência de vestiários com chuveiros no local de trabalho poderiam mudar essa realidade. Caso houvesse essas condições, 56,5% dos entrevistados afirmaram que passariam a usar a bicicleta para se deslocar para o trabalho.

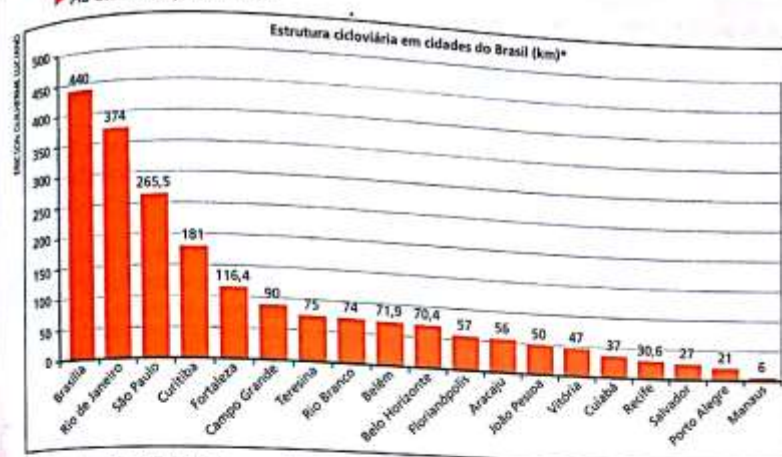
Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/infograficos/bicicletas-no-mundo>>. Acesso em: 13 fev. 2013.

#### ► Por que pedalar?



Disponível em: <<http://www.blogdaude.com.br/saude-cultural/2012/03/07/veja-como-a-bicicleta-e-usada-em-redor-do-mundo>>. Acesso em: 19 fev. 2016.

### ► As cicloviás pelo Brasil



\*Dados de abril de 2015. Fontes: prefeituras dos municípios e União dos ciclistas do Brasil.

Disponível em: <<http://www.mobilize.org.br/estatisticas/28/estrutura-cicloviaria-em-cidades-do-brasil-km.html>>. Acesso em: 21 mar. 2016.

### ► Quem pedala é mais saudável

## BICICLETAS PODEM SER A SOLUÇÃO

Em média,  
as pessoas  
perdem 5 kg  
no primeiro  
ano pedalando  
para o  
trabalho



Em espaço



20 bicicletas ocupam o  
espaço de 1 carro em um  
estacionamento

em tempo



Um estudo do MIT em Lyon,  
França, constatou que bicicletas  
são 50% mais rápidas que  
carros na hora do rush

e em dinheiro



Andar de bicicleta 30 minutos  
por dia faz você economizar em  
média US\$ 544 em consultas  
médicas anualmente

### SALVANDO VIDAS E POUPANDO DINHEIRO

Um estudo feito em 11 cidades do centro-oeste dos  
EUA mostrou que seria possível salvar vidas e poupar  
dinheiro se os cidadãos fizessem suas tarefas de bicicleta  
ao invés de carro durante 4 meses por ano.



1.100 mortes

poderiam  
ser evitadas  
anualmente



US\$ 3,8 bilhões

em bem-estar e  
menos acidentes  
de carro



US\$ 3,5 bilhões

aumento da  
qualidade  
do ar

Fonte: <<http://maisaventura.com.br/como-bicicleta-pode-salvar-mundo/>>. Acesso em: 21 mar. 2016.

### ► *Uso da bicicleta e segurança do ciclista*

O uso de bicicletas é uma ótima alternativa não só para diminuir o trânsito das grandes cidades e o impacto de gases poluentes sobre o meio ambiente, como também por representar um meio de locomoção bem mais saudável para quem o utiliza.

No entanto, o ciclista, ao lado do pedestre, continua sendo bastante vulnerável no trânsito e mesmo que o número de acidentes envolvendo quem anda de bicicleta não seja tão alto, a gravidade deles costuma ser bem maior do que quando se envolve em um acidente de carro, por exemplo.

[...] Mais importante que incentivar o uso de bicicletas como meio de transporte é proporcionar as devidas condições de infraestrutura, principalmente ciclovias separando os demais veículos das bicicletas, para que as chances de acidente sejam menores e, com isso, a segurança do ciclista maior.

Glauco Cortez

Disponível em: <<http://glaucoartez.com/2012/03/22/apesar-de-todas-vantagens-do-uso-da-bicicleta-nas-grandes-cidades-o-ciclista-ainda-e-um-dos-usuarios-mais-vulneraveis-do-transito>>. (Fragmento adaptado). Acesso em: 13 fev. 2013.

A tarefa do aluno, ao redigir a carta aberta proposta, é defender a construção (ou ampliação) de ciclovias em sua cidade. Considerando que o interlocutor definido é o prefeito, a primeira providência necessária é descobrir se há algum projeto na prefeitura relacionado ao tema proposto e qual a posição do prefeito a respeito da questão da mobilidade urbana, em geral, e do uso de bicicletas em particular. As informações oferecidas na coletânea mostram que, em comparação com outros países, o estímulo ao uso de bicicletas como meio de transporte, no Brasil, ainda é bastante insuficiente. É importante lembrar que, como o tema proposto diz respeito à mobilidade urbana, aspectos como a segurança dos ciclistas também são de responsabilidade do prefeito, porque cabe a ele garantir que as pessoas que optarem pelo uso das bicicletas como meio de transporte possam fazê-lo sem colocar a própria vida em risco.

### De olho na internet

Muito material interessante sobre ciclovias, mobilidade urbana e uso de bicicletas pode ser encontrado na internet. Faça a sua pesquisa com o auxílio dos principais sites de busca, lembrando sempre de considerar a confiabilidade das informações obtidas em função da qualidade do site em que são apresentadas. O link do Ministério das Cidades traz informações sobre o programa "Bicicleta Brasil". O penúltimo link dá acesso ao Portal Mobilize Brasil, onde podem ser encontradas notícias, estudos e estatísticas sobre o tema. O último link dá acesso ao curta "Pauliceia Bicicletas em São Paulo", patrocinado pela Prefeitura de São Paulo, que apresenta uma visão futurista de como seria o trânsito na cidade caso as pessoas utilizassem mais bicicletas.

- <http://vadebike.org/>
- <http://www.mobilize.org.br/>
- <http://vimeo.com/58213238>

Devido à natureza dinâmica da internet, com milhares de sites sendo criados ou desativados diariamente, é possível que alguns dos indicados não estejam mais disponíveis. Alertar os alunos sobre isso.

### Instruções

- Considere que a **carta aberta** dirigida ao prefeito será publicada no principal jornal da sua cidade.
- Escreva, no máximo, 60 linhas.

## 2. Elaboração

- Organize suas informações e argumentos.
- Como o ponto de vista a ser defendido já foi definido, que exemplos podem ser utilizados para defender a construção de ciclovias ou a expansão da rede já existente? Selecione os melhores argumentos para convencer o prefeito da sua cidade.
- Que informações deverão ser apresentadas, no início da carta, para que o prefeito saiba quem se dirige a ele?
- Que aspectos relacionados à imagem do prefeito (pessoais ou públicos) podem ser explorados em termos argumentativos?

- Existem argumentos contrários à construção de ciclovias em sua cidade?
  - Como tais argumentos podem ser refutados por você?
- Lembre-se da importância da interlocução em uma carta aberta. Certifique-se, além disso, de que a linguagem utilizada é adequada ao espaço de publicação do texto (principal jornal da cidade) e ao perfil de seu interlocutor declarado (prefeito).

## 3. Reescrita do texto

Peça a pessoas mais velhas de sua família que leiam sua carta aberta. Pergunte como responderiam aos argumentos utilizados no texto. Avalie se consideram que os argumentos apresentados por você são suficientes para convencer o prefeito da necessidade e das vantagens de investir em ciclovias.

Com base nas observações feitas, veja o que pode ainda ser modificado em seu texto para torná-lo mais sólido do ponto de vista da argumentação. Faça tais alterações.

No momento de avaliar os textos, o professor deve considerar também o contexto de circulação definido na proposta: como se estabeleceu que a carta aberta será publicada no principal jornal da cidade, é preciso atentar para o grau de formalidade da linguagem a ser utilizada no texto. O fato de a carta ser dirigida ao prefeito é outro fator que exige cuidado no uso da linguagem. Deve-se observar, ainda, se a interlocução explícita foi mantida ao longo do texto e se, no parágrafo inicial, o aluno ofereceu informações suficientes para se apresentar ao prefeito e para informar qual o objetivo da carta a ele dirigida.

Trechos como esses soam mais como comentários da autora, mas é importante observar que são parte integrante da sua argumentação. É recomendável que autores menos experientes tentem evitar esses comentários mais informais, para não comprometerem a estrutura argumentativa do texto que estão escrevendo.

## Em defesa de um ponto de vista: produção de artigo de opinião

### 1. Pesquisa e análise de dados

A escola onde você estuda resolveu promover uma discussão entre os alunos sobre o impacto no cérebro dos jovens provocado pelo uso frequente da internet.

Como preparação para participar dessa discussão, ficou decidido que os alunos do Ensino Médio escreverão artigos de opinião, que ficarão disponíveis para leitura no site da escola, em que se posicionarão a respeito de uma afirmação polêmica feita pelo professor norte-americano Mark Bauerlein: "Se você tiver menos de 30 anos, considere-se membro da geração mais estúpida da história". Essa imagem de jovem coincide, em parte, com a de outro escritor norte-americano, Nicholas Carr, que acredita que a exposição constante às mídias digitais está mudando, para pior, a forma como pensamos.

Os textos a seguir devem ser considerados como ponto de partida para que você escreva seu artigo de opinião sobre o impacto da internet no cérebro dos jovens.

- ▶ *"O excesso de informação provoca amnésia"*  
(Umberto Eco – intelectual e romancista italiano)

#### ÉPOCA — [...] O senhor ainda vê a internet como um perigo para o saber?

Eco — A internet não seleciona a informação. Há de tudo por lá. A Wikipédia presta um desserviço ao internauta. Outro dia publicaram fofocas a meu respeito, e tive de intervir e corrigir os erros e absurdos. A internet ainda é um mundo selvagem e perigoso. Tudo surge lá sem hierarquia. A imensa quantidade de coisas que circula é pior que a falta de informação. O excesso de informação provoca a amnésia. Informação demais faz mal. Quando não lembramos o que aprendemos, ficamos parecidos com animais. Conhecer é cortar, é selecionar. Vamos tomar como exemplo o ditador e líder romano Júlio César e como os historiadores antigos trataram dele. Todos dizem que foi importante porque alterou a história. Os cronistas romanos só citam sua mulher, Calpúrnia, porque esteve ao lado de César. Nada se sabe sobre a viuvez de Calpúrnia. Se costurou, dedicou-se à educação ou seja lá o que for. Hoje, na internet, Júlio César e Calpúrnia têm a mesma importância. Ora, isso não é conhecimento.

ÉPOCA — Mas o conhecimento está se tornando cada vez mais acessível via computadores e internet. O senhor não acha que o acesso a bancos de dados de universidades e instituições confiáveis estão alterando nossa noção de cultura?

Eco — Sim, é verdade. Se você sabe quais os sites e bancos de dados são confiáveis, você tem acesso ao conhecimento. Mas veja bem: você e eu somos ricos de conhecimento. Podemos aproveitar melhor a internet do que aquele pobre senhor que está comprando salame na feira aí em frente. Nesse sentido, a televisão era útil para o ignorante, porque selecionava a informação de que ele poderia precisar, ainda que informação idiota. A internet é perigosa para o ignorante porque não filtra nada para ele. Ela só é boa para quem já conhece — e sabe onde está o conhecimento. A longo prazo, o resultado pedagógico será dramático. Veremos multidões de ignorantes usando a internet para as mais variadas bobagens: jogos, bate-papos e busca de notícias irrelevantes. [...]

GIRON, Luis Antônio. *Época*. Disponível em: <<http://revistaepoca.globo.com/ideias/noticia/2011/12/umberto-eco-o-excesso-de-informacao-provoca-amnusia.html>>. Acesso em: 19 fev. 2016. [Fragmental].

- *"O ambiente digital está alterando nosso cérebro de forma inédita"*  
[Susan Greenfield – neurologista britânica]

**A internet afeta o cérebro?** Todos estão interessados em saber como as tecnologias digitais, especialmente a internet, afetam o cérebro. A primeira coisa a saber é que viver afeta o cérebro. O cérebro muda a todo instante de nossas vidas. Tudo que é feito durante o dia vai afetar o cérebro. A razão disso é que o cérebro humano se desenvolveu para se adaptar ao ambiente, não importando qual fosse esse ambiente. É interessante notar que agora o ambiente é muito diferente, de maneira sem precedentes.

**Como a imersão num ambiente virtual pode afetar o cérebro?** Há várias perguntas diferentes a serem respondidas. Eu acho que há três grupos abrangentes. O primeiro é o impacto das redes sociais na identidade e nos relacionamentos. O segundo é o impacto dos *video-games* na atenção, agressividade e dependência. E o terceiro é sobre o impacto dos programas de busca no modo como diferenciamos informação de conhecimento, como aprendemos de verdade. É claro que há muitos estudos que ainda precisam ser feitos, mas certamente há cada vez mais evidências sobre aspectos positivos e negativos. [...]

ROSSI, Jones. *Veja*. Disponível em:  
<<http://veja.abril.com.br/noticia/ciencia/o-ambiente-digital-esta-alterando-nosso-cerebro-de-forma-inedita-diz-neurologista-britanica>>.  
Acesso em: 19 fev. 2016. [Fragmento].

- *"Em vez de mentes juvenis inquietas e repletas de conhecimento, o que vemos nas escolas é uma cultura anti-intelectual e consumista"*  
[Mark Bauerlein – professor norte-americano]

#### **Como a internet piora a inteligência dos jovens?**

Eu me refiro principalmente a 4 elementos: curiosidade intelectual, conhecimento histórico, consciência cívica e hábitos de leitura. Os jovens têm lido cada vez menos nos EUA. E estou dizendo livros, jornais e revistas, que ainda são o principal e o mais importante acesso ao conhecimento.

#### **Mas a web não pode ser útil para o conhecimento?**

Poderia, mas os garotos não se importam com essas coisas. Eles não visitam um *site* de um grande museu para ver as pinturas. Preferem visitar seu perfil pessoal na internet ou fazer *upload* das fotos da última festa, ou escrever em seu *blog* como odeiam a escola. Segundo o instituto Nielsen Media Research, 9 entre os 10 *sites* mais populares entre os adolescentes são redes de relacionamento. É isso que as ferramentas significam para eles: um meio social.

[...]

SZKLARZ, Eduardo. *A internet nos deixa estúpidos: entrevista com Mark Bauerlein*. *Superinteressante*. Disponível em: <<http://super.abril.com.br/tecnologia/internet-deixa-estupidos-entrevista-mark-bauerlein-447688.shtml>>. Acesso em: 19 fev. 2016. [Fragmento].

No momento de avaliar a produção dos alunos, é importante garantir que foram capazes de organizar seus artigos de opinião de modo a deixá-los a posição defendida. Além disso, também se deve avaliar se os argumentos apresentados são suficientes para defender tal posição.

Com relação aos textos de apoio oferecidos na proposta, deve-se observar que são trechos de entrevistas, selecionados para destacar aspectos (positivos e negativos) relacionados ao impacto do uso frequente e intenso da internet no cérebro. É importante verificar se os alunos conseguem identificar o sentido básico desses textos e se relacionam esse sentido a diferentes visões do tema em questão.

### ► Usuários ou prisioneiros?

LATIF FITYANI



▲ FITYANI, Latif. 23 abr. 2015. Disponível em: <[https://www.facebook.com/Artist.LatifFityan/Info?tab=page\\_info](https://www.facebook.com/Artist.LatifFityan/Info?tab=page_info)>. Acesso em: 19 fev. 2016.

Antes de definir se você irá defender que o impacto da internet no cérebro dos jovens é algo positivo ou negativo, será necessário fazer uma pesquisa para complementar as informações trazidas pelos textos desta página e da página anterior.

### De olho na internet

Material interessante sobre os impactos no cérebro do uso frequente da internet pode ser encontrado por meio dos mecanismos de busca. Além disso, os links abaixo dão acesso a reportagens que tratam especificamente da questão proposta para discussão.

- <http://revistaepoca.globo.com/ideias/noticia/2011/10/internet-faz-mal-ao-cerebro.html>
- <http://exame.sbril.com.br/rede-de-blogs/o-que-te-motiva/2014/01/13/tecnologia-e-humanidade/>
- [http://www2.uol.com.br/vivermente/noticias/a\\_culpa\\_nao\\_e\\_da\\_internet.html](http://www2.uol.com.br/vivermente/noticias/a_culpa_nao_e_da_internet.html)

Umberto Eco (texto 1) afirma que a internet "é perigosa para o ignorante porque não filtra nada para ele" e defende a ideia de que os mecanismos de busca só são verdadeiramente úteis para "quem já conhece — e sabe onde está o conhecimento". Nesse sentido, o impacto da quantidade excessiva de informação no processo de aprendizagem e construção do conhecimento pode representar um risco para os jovens, que ainda não dispõem dos conhecimentos básicos que lhes permitem filtrar as informações disponíveis na internet. A neurocientista Susan Greenfield (texto 2) chama a atenção para o fato de que tudo o que fazemos afeta o cérebro. Também propõe diferentes perguntas para avaliar o impacto que uma "vida digital" pode ter. Dentre elas, merece destaque a terceira pergunta (qual seria "o impacto dos programas de busca no modo como diferenciamos informação de conhecimento"?). Ela não oferece respostas para essa pergunta, mas o aluno pode encontrar posições claras a esse respeito nos textos 1 e 3. Segundo Mark Bauerlein (texto 3), quatro aspectos essenciais para a formação dos jovens são

## 2. Elaboração

- Organize suas informações e argumentos. Não basta ter uma opinião definida, ela precisa ser sustentada por argumentos que possam convencer um leitor.
- Como deverá ser feita a contextualização inicial para que o leitor compreenda qual é a questão tematizada no texto?
- Você pretende utilizar algum exemplo? Para ilustrar o quê?
- É possível identificar argumentos contrários à posição que você defende? Quais são eles?
  - Como tais argumentos podem ser refutados por você?
- Qual é a melhor estratégia para a apresentação das informações, dos exemplos e dos argumentos que você pretende utilizar?
- Procure garantir que a organização geral do texto encaminhe naturalmente o leitor para a conclusão que você pretende apresentar.
- Certifique-se de que a linguagem utilizada é adequada ao espaço de publicação do texto e ao perfil de seus futuros leitores.
- Crie um título que expresse, de modo conciso, o encaminhamento analítico adotado por você para tratar da questão proposta.
  - Você pode, ainda, acrescentar um subtítulo que antecipe a posição defendida no texto.

## 3. Reescrita do texto

Troque seu texto com um colega. Vocês deverão, ao ler os artigos que escreveram, procurar falhas na argumentação apresentada, como se fossem leitores que têm posição contrária àquela defendida nos textos.

Concluída a leitura, pergunte a seu colega qual(is) ponto(s) da argumentação e da articulação geral das ideias pode(m) ser melhorado(s), para tornar mais convincente a posição defendida por você. Oriente-o no mesmo sentido em relação ao artigo que ele escreveu.

Faça as modificações necessárias para garantir que o encaminhamento argumentativo do artigo de opinião que você escreveu seja claro e coerente.

negativamente influenciados pela exposição intensa à internet: a curiosidade intelectual, o conhecimento histórico, a consciência cívica e os hábitos de leitura. O cartum de Latif Fityani (texto 4) nos obriga a considerar uma importante questão: o universo virtual representa um espaço de liberdade ou de aprisionamento para seus usuários? No caso dos jovens que, hoje, se mostram completamente dependentes da internet, essa questão não pode ser ignorada.

ANEXO C – Reprodução das atividades de produção de texto da coleção *Português: contexto, interlocução e sentido*, vol. 3.



## A concisão narrativa: produção de conto de mistério

### 1. Pesquisa e análise de dados

A casa número dezessete era mencionada apenas em voz baixa pelos vizinhos. Conheciam bem os frequentes sons de gritaria, portas batendo e objetos quebrando. Mas numa abafada noite de verão, outra coisa aconteceu, algo bem mais interessante: [...]

Quando o jovem casal que vivia no número dezessete enfim surgiu para ver a cena, com olhos turvos e confusos, o primeiro impulso deles foi de raiva e recriminação. "Você está de BRINCADEIRA?", gritavam um para o outro, e também para alguns vizinhos. Mas essa reação logo deu lugar a um espanto silencioso quando se deram conta do absurdo da situação. [...]

TAN, Shaun. *Ressaca. Contos de lugares distantes*. São Paulo: Cosac Naify, 2012. Tradução: Érico Assis, p. 37. (Fragmento).

O trecho acima foi oferecido aos leitores de uma revista literária como inspiração para um concurso de escrita de um **conto de mistério**. Os melhores textos serão publicados em uma edição especial dedicada a esse gênero.

Imagine que você é um leitor dessa publicação e resolve participar do concurso. Escreva seu conto de mistério, seguindo as instruções abaixo.

#### Instruções

- Seu conto deve manter o **foco narrativo em 3ª pessoa**.
- A história criada deve levar em consideração as informações sobre **personagem, cenário e tempo** presentes no trecho.
- O clima de suspense deve predominar na narrativa, que deve também revelar o que aconteceu de interessante na "abafada noite de verão".
- Escreva no máximo **60 linhas**.

### 2. Elaboração

- ▶ Como seu conto deve revelar o que aconteceu na "abafada noite de verão", comece por definir o que pode ter ocorrido para chamar a atenção de toda a vizinhança.
- ▶ Lembre-se de que todo conto deve apresentar, desenvolver e solucionar um conflito. Determine de que modo o acontecimento a ser narrado relaciona-se com esse conflito.
- ▶ O foco narrativo em 3ª pessoa pressupõe uma apresentação mais distanciada das personagens e dos acontecimentos. Não se esqueça disso no momento de escrever seu conto.
- ▶ Lembre-se de que os comportamentos (ações e reações) das personagens precisam ser motivados para garantir a verossimilhança do texto.
  - Quais são os motivos para os principais acontecimentos que você irá incluir no seu texto?
  - A caracterização do(s) personagem(ns) torna esses motivos verossímeis?
  - De que o leitor precisa conhecer sobre a(s) personagem(ns) para aceitar o que está sendo contado?

- A linguagem faz parte da caracterização do(s) personagem(ns)? Por quê?

- ▶ Lembre-se de que toda ação deve transcorrer em algum lugar e durante algum tempo. Tome o cuidado de analisar os elementos de cenário e tempo oferecidos no trecho inspirador do conto. Leve em consideração tais elementos na hora de articular as informações sobre espaço e tempo do seu texto.

### 3. Reescrita do texto

Troque seu conto com o de um colega. Vocês deverão ler os textos um do outro, observando se a caracterização dos elementos narrativos foi feita de acordo com a orientação apresentada na proposta. Deverão, também, verificar se o texto revela, de modo verossímil, o que aconteceu na noite de verão da qual fala a história.

Todo texto pode ser melhorado: que sugestões você faria a seu colega para reescrever o conto criado por ele, de modo a causar um maior impacto junto ao leitor? Peça a ele que faça o mesmo tipo de sugestões em relação ao seu conto.

Releia seu conto, analisando as sugestões recebidas. Refaça o texto, incorporando as modificações que lhe parecerem mais interessantes.

O objetivo desta proposta é oferecer elementos motivadores para que os alunos escrevam um conto de mistério. Nesse sentido, é importante avaliar de que modo eles foram capazes de incorporar às narrativas as informações básicas sobre personagens, espaço e tempo presentes no trecho citado. Deve-se observar, ainda, se os alunos construíram corretamente uma perspectiva associada à um narrador em 3ª pessoa. Como a tarefa não estabelece se esse narrador deve ser onisciente ou observador, eles podem escolher o que for mais adequado à história a ser contada. Também é muito importante avaliar se os acontecimentos narrados foram motivados e se o comportamento das personagens é compatível com as suas características, de modo que o enredo do conto de mistério resulte verossímil para seus leitores.

## PRODUÇÃO DE TEXTO

No caso de relatórios muito extensos, é comum a apresentação de **anexos**, após a conclusão. Nesses anexos são reproduzidos os dados coletados durante a pesquisa e que, muitas vezes, não fazem parte do corpo do relatório, mas permitem ao leitor aprofundar-se na questão.

### Linguagem

Por se tratar de um texto de caráter analítico-expositivo, o relatório deve ser redigido em linguagem clara, concisa e objetiva, obedecendo às características da variedade escrita de prestígio. Observe a seguinte passagem:

A dengue encontra-se já em altitudes **elevadas**, em áreas da América Latina anteriormente **livres** dessa doença. Na

Indonésia, as temperaturas mais **elevadas** levaram à mutação do vírus da dengue, causando um aumento de fatalidades na época das chuvas.

No trecho citado não existem termos que possam traduzir uma visão particular, subjetiva da questão abordada. **Adjetivos** e **advérbios**, por exemplo, aparecem quando é necessário caracterizar ou enfatizar um aspecto específico.

Também não se observa o uso de linguagem figurada e há um predomínio da ordem direta na organização sintática dos enunciados.

Como apresenta uma estrutura mais rígida, o relatório não é um gênero discursivo que favorece a exploração de recursos estilísticos que definem um estilo individual por parte de seu autor.

## Apresentação de resultados: produção de um relatório

### 1. Pesquisa e análise de dados

Em equipe, você conduzirá uma pesquisa sobre o que é feito com o lixo produzido na sua cidade. O primeiro passo será realizar um levantamento de informações gerais sobre o lixo. Leia alguns textos que abordam a questão do lixo.

#### ► Definição

**Lixo** [De or. obscura.] **S. m.** 1. Aquilo que se varre da casa, do jardim, da rua, e se joga fora; entulho. 2. *P. ext.* Tudo o que não presta e se joga fora. 3. Sujidade, sujeira, imundície. 4. Coisa ou coisas inúteis, velhas, sem valor. 5. *Restr.* Resíduos que resultam de atividades domésticas, industriais, comerciais, etc. [...]

BUARQUE DE HOLANDA FERREIRA, Aurélio. *Novo Aurélio: o dicionário da língua portuguesa* — século XXI. 3. ed. rev. e atualiz. Curitiba: Positivo, 2004. p. 1222. (Fragmento).

#### ► Um pouca de história

[...]  
A partir da Revolução Industrial, as fábricas começaram a produzir objetos de consumo em larga escala e a introduzir novas embalagens no mercado, aumentando consideravelmente o volume e a diversidade de resíduos gerados nas áreas urbanas. O homem passou a viver então a era dos descartáveis, em que a maior parte dos produtos — desde guardanapos de papel e latas de refrigerante, até computadores — são inutilizados e jogados fora com enorme rapidez.

Ao mesmo tempo, o crescimento acelerado das metrópoles fez com que as áreas disponíveis para colocar o lixo se tornassem escassas. A sujeira acumulada no ambiente aumentou a poluição do solo, das águas e piorou as condições de saúde das populações em todo o mundo, especialmente nas regiões menos desenvolvidas. Até hoje, no Brasil, a maior parte dos resíduos recolhidos nos centros urbanos é simplesmente jogada sem qualquer cuidado em depósitos existentes nas periferias das cidades.

A questão é: o que fazer com tanto lixo?

[...]

Disponível em: <[http://www.lixo.com.br/index.php?option=com\\_content&task=view&id=1436&Itemid=250](http://www.lixo.com.br/index.php?option=com_content&task=view&id=1436&Itemid=250)>. Acesso em: 2 mar. 2016.



► Lixo na região da rua 25 de Março, São Paulo, maio de 2013.

► *Alguns aspectos do problema*

**D**e lata cheia em lata cheia, cada brasileiro que viva até os 70 anos de idade vai produzir 25 toneladas de detritos. Como a família média no país é formada por quatro pessoas, cada lar irá fabricar 100 toneladas de lixo. São números pavorosos, mas pouca gente dá atenção a isso até que o lixo — feito um vulcão aparentemente extinto — dê sinais de vida. [...]

O problema ganha uma dimensão mais perigosa por causa da mudança no perfil do lixo. Há cinquenta anos, os bebês [...] utilizavam fraldas de pano, que não eram jogadas fora. Tomavam sopa feita em casa e bebiam leite mantido em garrafas reutilizáveis. Hoje, os bebês usam fraldas descartáveis, tomam sopa em potinhos que são jogados fora e bebem leite embalado em tetrapak. Ao final de uma semana de vida, o lixo que eles

produzem equivale, em volume, a quatro vezes o seu tamanho. Na metade do século, a composição do lixo era predominantemente de matéria orgânica, de restos de comida. Com o avanço da tecnologia, materiais como plásticos, isopores, pilhas, baterias de celular e lâmpadas são presença cada vez mais constante na coleta. [...] Levando-se em consideração que

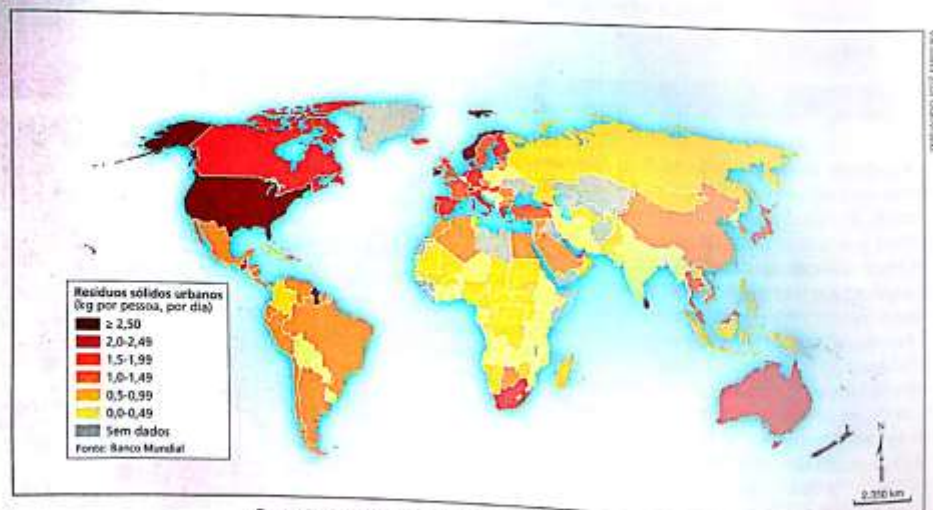
[...] 70% do lixo brasileiro é jogado a céu aberto, a contaminação dos lençóis freáticos localizados abaixo desses lixões não para de crescer. [...]

LIMA, Maurício. Um bebê - 25 toneladas de lixo. *Vozes*. São Paulo: Abril, ed. 1589, 17 mar. 1999. Maurício Lima/Editora Abril. Disponível em: <[http://vozes.abril.com.br/170399/p\\_060.html](http://vozes.abril.com.br/170399/p_060.html)>. Acesso em: 17 mar. 2013.



▲ Lixão a céu aberto, Ilha Comprida, São Paulo, maio de 2009.

► *Lixo x riqueza*



Fonte: *The Economist*. A rubbish map, 7 jun. 2012. Disponível em: <<http://www.economist.com/blogs/graphicdetail/2012/06/daily-chart-37?id=3196ah-fe2aac0b11edf572d67aed9273b6e55>>. Acesso em: 6 abr. 2016.

► Uma possível solução

[...]  
Papel e plástico formam cerca de metade do lixo urbano do planeta, mas o problema tende a diminuir à medida que alternativas biodegradáveis se popularizarem. Para cada tonelada de papel reciclado, em média trinta árvores são poupadas. Reciclar 1 tonelada de alumínio consome 5% da energia necessária para produzir 1 tonelada a partir da bauxita. O Brasil está adiantado nesse setor: recicla 87% das latas de alumínio, reaproveita um terço do papel e 40% das garrafas plásticas de refrigerantes. A reciclagem gera 200 000 empregos

no país e 1,5 milhão em todo o mundo. Calcula-se que 700 milhões de toneladas de materiais de todo tipo sejam recicladas anualmente no planeta. Isso representa um faturamento anual de 200 bilhões de dólares. Nos EUA, a reciclagem emprega diretamente meio milhão de pessoas, o dobro do que emprega a indústria do aço, segundo levantamento do Instituto Worldwatch. [...]

No caminho certo. Veja. São Paulo: Abril, ed. 1885, 22 dez. 2004. Disponível em: <[http://veja.abril.com.br/221204/p\\_208.html](http://veja.abril.com.br/221204/p_208.html)>. Acesso em: 17 mar. 2013.



► Triagem de lixo para a reciclagem, Rio de Janeiro, novembro de 2008.

► Um pouco de humor

RANGO



EDGAR VASQUES

► Disponível em: <<http://evblogalera.blogspot.com.br/2010/04/rango.html>>. Acesso em: 2 mar. 2016.

No momento de avaliar os relatórios produzidos em sala, dois aspectos devem ser considerados: 1) a pertinência das informações coletadas e apresentadas pelas equipes; 2) a adequação do texto à estrutura do gênero solicitado. É importante observar, nesse sentido, se os alunos foram capazes de fazer uma introdução mais geral, informando qual a questão a ser tratada e os objetivos do relatório; se conseguiram realizar, de modo adequado, uma transição textual da questão mais geral do lixo urbano para a questão particular do modo como o lixo urbano é tratado na cidade em que moram. Também é interessante avaliar o uso de diferentes linguagens na apresentação dos dados. Caso sejam apresentados gráficos, eles contribuem para tornar mais claros os dados para o leitor do texto? Por fim, é preciso observar se a seção final do relatório traz conclusões decorrentes dos dados apresentados no desenvolvimento.

Devido à natureza dinâmica da Internet, com milhares de sites sendo criados ou desativados diariamente, é possível que alguns dos indicadores não estejam mais disponíveis. Alertar os alunos sobre isso.

Agora que você já tem alguns dados, pesquise, em sites, jornais, revistas e livros, outras informações importantes para a compreensão do problema apresentado pelo acúmulo de lixo nos grandes centros urbanos.

O foco da pesquisa deverá ser a situação de coleta e reciclagem de lixo em sua cidade. Pesquise no site da prefeitura local dados referentes à limpeza urbana: há coleta seletiva? O que é feito com o lixo domiciliar, industrial, hospitalar? São feitas campanhas para conscientizar os cidadãos da importância da coleta seletiva e da reciclagem do lixo? Condomínios são estimulados a realizar a coleta seletiva?

Com base na análise dos dados obtidos, elabore, em equipe, um relatório intitulado *Situação atual da coleta e reciclagem de lixo na cidade X*.

Por se tratar de tema de interesse geral, considere como possíveis leitores do relatório todos os moradores da sua cidade.

**2. Elaboração** Caso a prefeitura local não tenha, em seu site, informações sobre o destino dado ao lixo urbano, orientar os alunos a buscarem essas informações por telefone.

- ▶ Organize as informações coletadas durante a pesquisa:
  - Quais delas são de caráter mais geral?
  - Quais apresentam aspectos específicos da questão abordada?
  - Quais dados referem-se à sua cidade?
- ▶ A estrutura do relatório deve obedecer às orientações fornecidas neste capítulo. Para isso, será necessário definir os seguintes aspectos:
  - Como deve ser feita a introdução?
  - Que informações serão apresentadas no desenvolvimento?
  - Algum gráfico será utilizado para apresentação dos dados coletados? Em caso afirmativo, que tipo de gráfico ilustra melhor as informações a serem destacadas para o leitor?
- ▶ A linguagem deve ser simples, objetiva e direta. Devem ser evitados comentários pessoais e uso de linguagem figurada.
- ▶ Lembre-se de considerar também os seguintes aspectos:
  - O perfil do leitor a quem o texto se dirige.
  - O veículo em que o relatório pode ser divulgado (jornal da escola ou da cidade, mural da sala, site da internet).

### 3. Reescrita do texto

As diferentes equipes devem trocar os relatórios escritos.

Leiam o relatório produzido por uma outra equipe. Verifiquem se a organização e a apresentação dos dados obedeceram ao perfil de cada uma das seções características desse gênero textual. Analisem a adequação da linguagem utilizada no texto. Façam sugestões de reelaboração ou apontem os trechos que parecerem inadequados.

Concluída a etapa de leitura e análise dos textos, cada equipe deverá reler o relatório que produziu e realizar as alterações sugeridas pelos colegas, caso sejam pertinentes.

#### De olho na Internet

Nos sites abaixo você encontra uma série de informações úteis sobre: lixo, coleta seletiva, reciclagem, legislação ambiental, etc. Se desejar, pode utilizá-los como base para uma pesquisa mais aprofundada que possa auxiliá-lo no momento de elaboração do texto proposto.

- <http://www.lixo.com.br/>
- <http://www.compem.com.br/>
- <http://pt.wikipedia.org/wiki/Lixo>

## A arte de persuadir: produção de anúncio

### 1. Pesquisa e análise de dados

A hora do intervalo das aulas deixou de ser um momento de brincadeiras, conversa e descontração para muitos alunos. Eles são vítimas de um comportamento agressivo de seus colegas, o *bullying*. Da vida real, o *bullying* passou para o mundo virtual. O *cyberbullying* já é um problema que afeta muitas crianças e adolescentes.

O que você sabe sobre esse tema? Apresentamos, abaixo, algumas informações iniciais que devem ser complementadas por uma pesquisa mais extensa que você fará sobre a prática do *bullying* e do *cyberbullying*. O resultado dessa pesquisa deverá servir de base para a elaboração de uma campanha publicitária de combate ao *bullying* e ao *cyberbullying* entre os alunos do seu colégio.

#### ► Uma definição

### Bullying

[...] De origem inglesa e sem tradução ainda no Brasil, [o termo *bullying*] é utilizado para qualificar comportamentos agressivos no âmbito escolar, praticados tanto por meninos quanto por meninas. Os atos de violência (física ou não) ocorrem de forma intencional e repetitiva contra um ou mais alunos que se encontram impossibilitados de fazer frente às agressões sofridas. Tais comportamentos não apresentam motivações específicas ou justificáveis. Em última instância, significa dizer que, de forma "natural", os mais fortes utilizam os mais frágeis como meros objetos de diversão, prazer e poder, com o intuito de maltratar, intimidar, humilhar e amedrontar suas vítimas.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa. *Bullying*. Cartilha 2010. Projeto Justiça nas Escolas. Conselho Nacional de Justiça. 2010. p. 7. Disponível em: <[http://www.cnmj.mp.br/conteudo10/pdfs/tema3\\_cartilha-bullying-cnj.pdf](http://www.cnmj.mp.br/conteudo10/pdfs/tema3_cartilha-bullying-cnj.pdf)>. Acesso em: 8 mar. 2016. [Adaptado].

#### ► Bullying nas escolas: o testemunho de alunos

Viu colega ser maltratado	Quantidade	Percentual
Não vi	1468	28,4%
Vi 1 ou 2	1.834	35,5%
Vi de 3 a 6	531	10,3%
1 vez por semana	262	5,1%
Vários por semana	461	8,9%
Todos os dias	522	10,1%
Em branco	90	1,7%
Total geral	5.168	100%

Bullying escolar no Brasil: relatório final. São Paulo: CEATS/FITA, 2010. p. 24.

Os dados da tabela foram obtidos em pesquisa realizada com um total de 5.168 alunos, no ano de 2009. Foram escolhidas 5 escolas por região geográfica do país, sendo quatro escolas públicas municipais e uma particular.

### De olho no filme

#### A difícil travessia da adolescência



Em *As melhores coisas do mundo*, acompanhamos um mês na vida de Mano, que, com o irmão mais velho, leva uma vida tranquila até o dia em que os pais resolvem se separar.

As muitas histórias do grupo de adolescentes que estudam em um colégio de classe média de São Paulo, e do qual Mano faz parte, ilustram temas e problemáticas comuns aos jovens não só de capital paulista mas de todo o Brasil e do mundo, entre os quais destacam-se a pressão do grupo sobre os indivíduos, dúvidas sobre a sexualidade, a fixação pela tecnologia e uma questão bastante atual, o *cyberbullying* (assédio virtual). Seria a juventude "a melhor coisa do mundo"?

Cartaz do filme *As melhores coisas do mundo*, de Lais Bodanzky. Brasil, 2010.

Sugere-se que o filme seja assistido em sala. Antes de exibi-lo para os alunos, porém, recomenda-se que o professor avalie se é adequado para a turma: há cenas de sexo e uma cena em que um aluno tenta o suicídio por meio da ingestão de comprimidos.

Após a exibição, as questões podem ser utilizadas como motivadoras de um debate entre os alunos sobre a prática do bullying. A intenção desta proposta é, além de promover o exercício oral da exposição e da argumentação, criar um contexto para que os alunos reflitam sobre a existência, na escola em que estudam, de situações semelhantes às retratadas no filme e, assim, tomem consciência do problema e sintam-se mais motivados para participar de uma campanha que combata o bullying entre seus colegas e conhecidos.

## PRODUÇÃO ORAL

Que tal participar de um debate, com seus colegas, sobre a questão do bullying? Comecem o debate considerando as seguintes questões:

- Você conhece alguém que passou por uma situação de bullying?
- Você tomou algum partido durante o episódio? Qual? Por quê?
- Quando você vê um colega sendo humilhado por outro(s), qual costuma ser a sua reação?
- De que forma essa pessoa poderia buscar ajuda?
- O que você faria se estivesse no lugar dela?

Lembre-se de que, em um debate, é importante ouvir de modo atento as opiniões dos colegas, para depois apresentar a sua. Procure fundamentar sua opinião em fatos concretos e argumentos que possam convencer seus colegas.

### ► Cyberbullying

Pesquisa realizada pela ONG Safernet em 2009 para conhecer os hábitos de crianças e adolescentes no espaço virtual apontou que 33% dos entrevistados já haviam tido algum amigo seu vítima desse tipo de humilhação [maus-tratos por meio da internet] na rede.

Tais maus-tratos consistem em práticas de difamação, humilhação, ridicularização e estigmatização por meio de ferramentas da internet. Com o atual aumento das facilidades para acesso ao mundo virtual por parte de crianças e adolescentes, esse tipo de agressão se torna cada vez mais frequente. Uma característica importante desse tipo de agressão é que consiste num "fenômeno sem rosto", à medida que, na internet, o agressor pode, muitas vezes, não se identificar.

Bullying escolar no Brasil: relatório final. São Paulo: CEATS/FIA, 2010. p. 69. Disponível em: <[http://escoladafamilia.fde.sp.gov.br/v2/Arquivos/pesquisa-bullying\\_escolar\\_no\\_brasil.pdf](http://escoladafamilia.fde.sp.gov.br/v2/Arquivos/pesquisa-bullying_escolar_no_brasil.pdf)>. Acesso em: 15 maio 2015. (Fragmento).

### ► Os participantes do bullying

Normalmente existem três tipos de pessoas envolvidas nessa situação de violência: o espectador, a vítima e o agressor. O espectador é aquele que presencia as situações de bullying e não interfere. [...]

A vítima, por outro lado, costuma ser a pessoa mais frágil, com algum traço ligeiramente destoante do modelinho culturalmente imposto ao grupo etário em questão, traço este que pode ser físico (uso de óculos, alguma deficiência, não ser tão bonitinho...) ou emocional, como é o caso da timidez, do retraimento... [...]

Os agressores no bullying são, comumente, pessoas antipáticas, arrogantes e desagradáveis. Alguns trabalhos sugerem que essas pessoas vêm de famílias pouco estruturadas, com pobre relacionamento afetivo entre seus membros, que são debilmente supervisionadas pelos pais e vivem em ambientes onde o modelo para solucionar problemas recomenda o uso de comportamento agressivo ou explosivo.

BALLONE, G. J. *Maldade da infância e adolescência: bullying*. Disponível em: <<http://www.paiqweb.med.br/site/?area=NO/LerNoticia&idNoticia=126>>. Acesso em: 13 abr. 2018. (Fragmento adaptado).

## ▶ Perseguição virtual

Não mais confinados à escola ou aos horários diurnos, "cybervalentões" estão caçando suas presas nos próprios quartos. Ferramentas como mensagens de e-mail e blogs permitem que o bullying seja menos óbvio para os adultos e mais humilhante publicamente, já que fofocas, gozações e fotos embaraçosas passam a circular entre um público maior, pela internet. [...]

As novas armas no arsenal adolescente de crueldade incluem roubar os apelidos on-line dos outros e enviar mensagens provocativas para amigos ou objetos de paixão, passar material particular para muitas pessoas e deixar anonimamente comentários pejorativos sobre colegas em blogs.

HARMON, Amy. "Cybervalentões" difamam colegas pela internet. *O Estado de S. Paulo*. São Paulo, 14 mar. 2005. *Vida & Estilo*, p. A11. [Fragmento].

## ▶ Um pouco de humor



## ▶ Consequências legais

**Comissão aprova inclusão do crime de bullying no Código Penal**

*O crime consiste em intimidar, constranger, ofender, castigar, submeter, ridicularizar ou expor alguém, entre pares, a sofrimento físico ou moral, de forma reiterada*

A Comissão de Segurança Pública e Combate ao Crime Organizado aprovou na última quarta-feira (20) proposta que inclui no Código Penal (Decreto-lei 2.848/40) o crime de intimidação vexatória (ou *bullying*).

[...] Pela proposta, o crime consiste em intimidar, constranger, ofender, castigar, submeter, ridicularizar ou expor alguém, entre pares, a sofrimento físico ou moral, de forma reiterada. A pena prevista é de detenção de um a três anos e multa. Se o crime ocorrer em ambiente escolar, a pena será aumentada em 50%.

**Cyberbullying**

Se o crime for praticado por meio de comunicação (prática conhecida como *cyberbullying*), a pena será aumentada em dois terços. O *cyberbullying* não estava previsto na proposta original e foi incluído pelo relator. Se a vítima for deficiente físico ou mental, menor de 12 anos, ou se o crime ocorrer explicitando preconceito de raça, etnia, cor, religião, procedência, gênero, idade, orientação sexual ou aparência física, a pena será aplicada em dobro.

Se do crime de intimidação vexatória resultar lesão corporal ou seqüela psicológica grave de natureza temporária, a pena será de reclusão de 1 a 5 anos. Se a lesão for de



natureza permanente, a pena aumentará para reclusão de 2 a 8 anos. Já se a intimidação resultar em morte, a pena será de reclusão de 4 a 12 anos.

Em qualquer caso, o juiz poderá deixar de aplicar a pena se a própria vítima do *bullying* tiver provocado a intimidação, de forma reprovável.

HAJE, Lara. Comissão aprova inclusão do crime de *bullying* no Código Penal. Câmara Notícias. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/camara/noticias/noticias/DIREITO-E-JUSTICA/457744-COMISSAO-APROVA-INCLUSAO-DO-CRIME-DE-BULLYING-NO-CODIGO-PENAL.html>>. Acesso em: 15 maio 2015. [Fragmento].

Devido à natureza dinâmica da internet, com milhares de sites sendo criados ou desativados diariamente, é possível que alguns dos indicados não estejam mais disponíveis. Alertar os alunos sobre isso.

### De olho na internet

É possível encontrar bastante informação na internet sobre o *bullying* e o *cyberbullying*. Para isso, basta fazer uma pesquisa com os termos em algum site de busca. Há também alguns sites e blogs que tratam especificamente do tema.

- <http://pt.wikipedia.org/wiki/Bullying>
- <http://www.cmp.mp.br/conteute10/>

Uma das condições para criar uma boa campanha publicitária é conhecer a fundo o "produto" a ser vendido. No caso desta proposta, você precisa vender uma ideia: o *bullying* (ou o *cyberbullying*) deve ser combatido. Portanto, você precisa saber quais são as principais características desse comportamento, qual o perfil das pessoas envolvidas, com que frequência costuma acontecer nos ambientes escolares e, muito importante, qual o perfil do público-alvo da sua campanha.

Como se trata de combater essa prática entre crianças e adolescentes do colégio onde você estuda, o perfil desse público pode variar um pouco. Escolha, antes de começar a criar, se o seu anúncio será destinado a crianças de 6 a 10 anos, de 11 a 14 anos ou adolescentes de 15 a 17 anos.

Feita a escolha do público-alvo, crie um anúncio publicitário para persuadi-lo a combater o *bullying* (ou o *cyberbullying*) entre seus amigos e conhecidos.

O objetivo da proposta é desafiar os alunos a se colocarem no lugar de alguém que precisa persuadir um público-alvo com um perfil bem definido. Além disso, não se trata de vender um produto, mas sim uma ideia. Por isso, no momento de avaliar os anúncios produzidos, é preciso observar se eles respeitam a estrutura do texto publicitário e se os argumentos e estratégias persuasivas foram selecionados e definidos em função do perfil do público a que se destinam. Seria interessante que os alunos escolhessem os melhores anúncios, por meio de uma votação, e, depois, que os textos selecionados fossem realmente afixados nos espaços coletivos da escola, para que a campanha contra o *bullying* se tornasse uma realidade. Só assim seria possível "medir" a eficácia persuasiva dos anúncios criados.

## 2. Elaboração

- ▶ Organize as informações obtidas na pesquisa. Decida quais delas são pertinentes para o público-alvo escolhido por você.
- ▶ Faça algumas entrevistas com alunos da mesma faixa etária do seu público-alvo e procure descobrir:
  - se já foram vítimas de alguma forma de *bullying* (qual?);
  - se já praticaram algum tipo de *bullying* (qual? por quê?);
  - se já presenciaram algum episódio de *bullying* (como reagiram na hora?);
  - que opinião têm sobre o *bullying*.
- ▶ Seu anúncio deverá ter algum tipo de imagem. Escolha a(s) imagem(ns) que ajude(m) a provocar uma reação no seu público-alvo.
- ▶ Decida qual será o título do seu anúncio. Lembre-se de que o título já define o perfil do público-alvo e procura conquistar a sua atenção.
- ▶ Como o seu anúncio faz parte de uma campanha para divulgar uma ideia, ele será fechado por um slogan. Crie um slogan que tenha apelo e possa ser repetido pela escola, como reforço da campanha.

## 3. Reescrita do texto

"Teste" a eficácia do seu anúncio com algumas pessoas da mesma faixa etária do seu público-alvo. Faça uma breve pesquisa para verificar se o título e o texto foram bem entendidos, se o slogan final traduz bem a ideia a ser divulgada, se a(s) imagem(ns) ajuda(m) a seduzir o leitor.

Com base no resultado dessa pesquisa, faça as alterações necessárias para garantir que o anúncio tenha o maior poder de persuasão possível.

## Análise crítica: produção de resenha

### 1. Pesquisa e análise de dados

Neste capítulo, você conheceu melhor a resenha e descobriu como esse gênero discursivo pode ser útil na orientação das pessoas em relação a livros, músicas e filmes que merecem (ou não) ser conhecidos. Sua tarefa, agora, é escrever uma resenha para o *Jornal de Resenhas* que será preparado pela sua turma.

O jornal que vocês irão preparar deverá contar com três seções: uma referente a filmes, uma referente a CDs/shows musicais ao vivo ou em DVD, e a terceira destinada à apresentação de livros. Depois de pronto, o jornal deverá ser exposto no mural da sala, para que todos os alunos possam lê-lo e conferir as indicações que lhes parecerem mais interessantes.

Decida, em primeiro lugar, se você irá resenhar um livro, um CD/show ou um filme. Uma vez selecionada uma dessas três possibilidades, lembre-se de que as resenhas não precisam se limitar aos lançamentos mais recentes, também podem resgatar clássicos que marcaram uma época e continuam a influenciar novas produções. As músicas dos Beatles ou filmes como *Star Wars*, *Caçadores da arca perdida* e *O silêncio dos inocentes* são exemplos desse tipo de "clássicos" em suas categorias.

Como seus colegas serão os leitores da sua resenha, leve em conta o conhecimento que você tem sobre eles no momento de escrever o texto.

Não se esqueça de pesquisar, antes de fazer a resenha, se há outros livros/músicas/filmes do mesmo autor/diretor que devem ser tomados como base de comparação com a obra que você escolheu para resenhar.

Dê, a seu texto, um título que possa atrair a atenção dos leitores.

### 2. Elaboração

- ▶ Quando você estiver lendo o livro, ouvindo o CD ou assistindo ao show ou ao filme que será objeto da sua resenha, tome nota das suas impressões gerais, dos pontos positivos e negativos.
- ▶ Lembre-se de que a primeira providência a ser tomada é fazer uma síntese da obra a ser resenhada.
  - No caso de um livro, identifique os elementos básicos do enredo ou a questão central abordada pelo autor (se se tratar de um livro de não ficção).
  - No caso de um CD/show, identifique as músicas apresentadas (trata-se de composições novas ou não?).
  - No caso de um filme, identifique os pontos principais da trama.
- ▶ Consulte as anotações feitas no momento em que você tomou contato com a obra: que argumentos podem ser utilizados para sustentar a avaliação (positiva ou negativa) que você fará?
- ▶ Reflita sobre o perfil dos leitores e decida como os argumentos devem ser organizados, no texto, para convencê-los de que a sua avaliação está bem fundamentada.
- ▶ No momento de criar um título, lembre-se de que ele deve destacar aquele que é o ponto central da resenha feita por você.

### 3. Reescrita do texto

Procure uma outra pessoa que conheça a obra resenhada por você e peça a ela que leia seu texto. Veja se ela concorda com os argumentos apresentados para sustentar a sua avaliação. Caso tenha discordado do seu ponto de vista, que argumentos apresentou para refutá-lo?

Releia sua resenha e, levando em consideração a opinião desse leitor, verifique o que pode ser alterado para tornar o texto mais convincente. Reescreva a resenha, fazendo as modificações necessárias.

No momento de avaliar o resultado desta proposta, é necessário verificar se os alunos conseguiram articular a apresentação da obra a ser resenhada com a explicitação do julgamento que fizeram dela. Além disso, devem ser analisados os argumentos apresentados para sustentar a avaliação da obra: eles contribuem para convencer os leitores da validade da opinião do autor do texto?

## PRODUÇÃO DE TEXTO

sociedade para o caminho oposto, apresentando a participação política como algo já superado, num contexto que provoca nos cidadãos o desejo de proclamarem-se "apolíticos", embora não devesse ser assim, visto que a participação política é indispensável para a organização da vida em sociedade.

O presente do Indicativo não tem, no caso de uma análise, uma conotação temporal, ou seja, ele não faz referência a acontecimentos que ocorrem no momento da enunciação. Sua função é permitir a generalização própria do encaminhamento analítico. Nesse sentido, assume um valor atemporal.

Outra característica distintiva da linguagem das dissertações é a preferência por substantivos abstratos. Isso se

explica pela necessidade que temos, quando analisamos, de definir, de comparar, de argumentar, sempre buscando a construção de um discurso mais generalizante.

Também como uma necessidade decorrente da construção de um discurso mais abrangente, deve-se evitar o uso das formas de 1ª pessoa no texto dissertativo. Esse cuidado se explica pelo desejo de fazer com que o texto seja encarado não como expressão de um olhar subjetivo, particular, mas sim como uma argumentação racional, válida para todas as pessoas.

Pelo mesmo motivo, espera-se que as dissertações sejam redigidas respeitando as regras da variedade escrita de prestígio do português.

### Exposição de um ponto de vista:

#### produção de texto dissertativo-argumentativo

##### 1. Pesquisa e análise de dados

*Estou em tratamento. Sou a paciente e minha própria médica. Tomei consciência de quanto viciada e intoxicada estou de tecnologia.*

*Demorei a perceber. Achava que sempre era eu quem estava no comando da situação. É assim com qualquer dependência. Achei que sabia tirar o melhor proveito dos eletrônicos, dos sistemas, dos sites, das redes sociais. Mas agora reconheço que não.*

*Agora reconheço que quem mandava no meu tempo não era eu: era o fluxo dos aparelhos e sistemas eletrônicos que uso. Era qualquer um, menos eu.*

STRECKER, Marion. Detox digital. Folha de S.Paulo. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/mercado/45883-detox-digital.shtml>>. Acesso em: 1ª mar. 2016. [Fragmento].

Foi nesses termos que a jornalista Marion Strecker confessou ser dependente de tecnologia. Tomou consciência dessa dependência no dia em que se deu conta de que não era ela quem controlava o próprio tempo: vivia em função dos aparelhos eletrônicos que tinha à sua volta.

Hoje é difícil encontrar pessoas, em grandes centros urbanos, que não tenham a sua vida atravessada pelos gadgets: smartphones, tablets, GPS, MP3 players. A questão essencial é se a nossa relação com esses e outros aparelhos produz uma maior qualidade de vida, ou se essa relação acaba por gerar dependência e uma sensação de angústia a ela associada.

Os textos apresentados a seguir foram selecionados para permitir que você reflita sobre o seguinte tema: **Tecnologia: caminho para a liberdade ou para a escravidão?**

#### ► O que vale mais: um rim ou um tablet?

Um adolescente chinês, de 17 anos, vendeu um rim para comprar um iPhone e um iPad, segundo reportagem publicada [...] no site da Xinhua, agência estatal de notícias da China. Cinco pessoas foram acusadas de envolvimento na compra do órgão e vão responder por lesão corporal dolosa.

Entre os cinco, há um cirurgião que removeu o rim em abril do ano passado. O menino, identificado ape-

nas pelo sobrenome Wang, agora sofre de deficiência renal, segundo promotores da cidade de Chenzhou, província de Hunan.

Adolescente chinês vende rim para comprar iPhone e iPad. *O Globo*. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/mundo/adolescente-chines-vende-rim-para-comprar-iphone-ipad-4513679#ixzz3Bo501HKy>>. Acesso em: 1ª mar. 2016. [Fragmento].

► *Os sinais da dependência*

Arriscar coisas perigosas, como escrever no celular enquanto caminha ou dirige. Ouvir reclamações por dar mais atenção ao seu "bichinho" eletrônico do que a pessoas do seu lado. Não se lembrar do que as pessoas falaram, pois sua atenção estava com o aparelho. Ter a sensação de que nada é realidade a não ser que seja contado pelo Twitter ou publicado como foto instantânea no Facebook ou no Instagram.

Gastar mais tempo na internet do que em pessoa com os melhores amigos. Ter a ilusão de saber como estão os familiares apenas pelo que publicam no Facebook. Pôr o telefone sobre a mesa do restaurante,

antes de pegar o cardápio. Frequentar ambientes em que todos ficam lendo mensagens em vez de conversar. Usar aparelho escondido para não parecer viciado.

Acho que essa hiperconectividade é no fundo um desejo infantil e irrealizável de ter tudo ao mesmo tempo agora. Sinto culpa e angústia por estar *off-line*, demorando para reagir a uma mensagem que talvez tenha chegado, embora eu ainda não saiba.

[...]

STRECKER, Marion. Detox digital. *Folha de S. Paulo*. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/mercado/45983-detox-digital.shtml>>. Acesso em: 1º mar. 2016. (Fragmento).

► *Os riscos da dependência*

Celulares, tablets, computadores e videogames portáteis, enfim, um verdadeiro mundo de equipamentos eletrônicos invadiu, nos últimos 20 anos, a vida cotidiana. Na carona desses gadgets, como também são conhecidos, surgiram novos termos, expressões e padrões de comportamento. [...]

No caso das pessoas viciadas nos eletrônicos, a psicóloga [Dora Sampaio Góes, do Grupo de Dependência de Internet do Instituto de Psiquiatria do Hospital das Clínicas da Universidade de São Paulo (USP)] lembra que o uso abusivo da tecnologia atua como uma espécie de anestésico, uma forma de desfofocar de questões importantes da vida pessoal, como um conflito em família, problemas na escola, ou no trabalho. "O uso excessivo da tecnologia é uma forma de desconectar de si mesmo e estar conectado às máquinas. Em muitos casos, é realmente como um anestésico, uma espécie de refúgio para não viver as angústias e dificuldades do mundo real", aponta a especialista.

Uso excessivo das tecnologias pode trazer sérios riscos à vida social. Disponível em: <<http://redglobo.globo.com/globociencia/noticia/2013/08/uso-excessivo-das-tecnologias-pode-trazer-serios-riscos-vida-social.html>>. Acesso em: 1º mar. 2016. (Fragmento).

► *Para que servem os brinquedos?*

BRUNO GALVÃO



GALVÃO, Bruno. Disponível em: <[http://www.chargesbruno.blogspot.com.br/2013\\_10\\_01\\_archive.html#1851009743738066649](http://www.chargesbruno.blogspot.com.br/2013_10_01_archive.html#1851009743738066649)>. Acesso em: 1º mar. 2016.

► A tecnologia é determinante ou condicionante?

As técnicas determinam a sociedade ou a cultura? Se aceitarmos a ficção de uma relação, ela é muito mais complexa do que uma relação de determinação. A emergência do ciberespaço acompanha, traduz e favorece uma evolução geral da civilização. Uma técnica é produzida dentro de uma cultura, e uma sociedade encontra-se condicionada por suas técnicas. E digo *condicionada*, não *determinada*. Essa diferença é fundamental. A invenção do estribo permitiu o desenvolvimento de uma nova forma de cavalaria pesada, a partir da qual foram construídos o imaginário da cavalaria e as estruturas políticas e sociais do feudalismo. No entanto, o estribo, enquanto dispositivo material, não é a "causa" do feudalismo europeu. [...]

Uma técnica não é nem boa, nem má (isto depende dos contextos, dos usos e dos pontos de vista), tampouco neutra (já que é condicionante ou restritiva, já que de um lado abre e de outro fecha o espectro de possibilidades). Não se trata de avaliar seus "impactos", mas de situar as irreversibilidades às quais um de seus usos nos levaria, de formular os projetos que explorariam as virtualidades que ela transporta e de decidir o que fazer dela.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*, 3. ed. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 2010. p. 25-26. (Fragmento).

Analise atentamente os textos apresentados, identificando sua ideia principal. Busque também outras informações que possam ajudá-lo a desenvolver uma análise da questão proposta no início da seção.

Após refletir sobre o tema, escreva um texto dissertativo-argumentativo em que, além de expor de modo claro e articulado a sua análise, você também defenda o seu ponto de vista sobre qual é o papel da tecnologia nas nossas vidas.

Dê um título a seu texto.

## 2. Elaboração

► Lembre-se de que o texto dissertativo-argumentativo precisa apresentar uma análise articulada da questão tematizada. É importante, portanto, que você tenha compreendido o sentido básico dos textos apresentados na coletânea.

► Qual é o ponto de vista (sua tese) que você pretende defender sobre o papel da tecnologia nas nossas vidas?

- Identifique, na coletânea (e nas informações obtidas por você), argumentos que possam sustentar seu ponto de vista.
- Identifique os argumentos contrários ao seu ponto de vista.

► Faça um esquema do encaminhamento analítico que você pretenda desenvolver.

- Como será a introdução da questão? Procure pensar de uma maneira que torne mais compreensível, para o leitor, o que será tratado no texto.
- Que aspectos do tema precisam ser abordados? Em que ordem devem aparecer?
- Como você conduzirá o leitor até a conclusão pretendida?

► Cuide do aspecto formal do seu texto.

- Os verbos estão no presente do Indicativo, favorecendo um tratamento mais "atemporal" do tema?
- As generalizações foram feitas por meio do uso de termos abstratos?

► Crie um título que sintetize, para o leitor, não só o tema abordado, mas também o foco da análise desenvolvida por você.

## 3. Reescrita do texto

Troque sua dissertação com um colega. Peça a ele para avaliar o seu texto: o tema proposto foi abordado satisfatoriamente? Há passagens confusas, truncadas ou argumentos pouco claros? Que modificações ele faria para tornar o texto mais articulado?

Leia a dissertação de seu colega considerando os mesmos aspectos. Depois de ouvir as observações que ele fez sobre sua dissertação e apresentar as suas sugestões sobre o texto de seu colega, releia seu texto, analisando os aspectos em que ele pode ser melhorado. Reescreva a dissertação, fazendo as alterações necessárias.

Consulte as sugestões para esta seção no Guia de recursos.



Cena de 1984, de Michael Radford (1984), filme baseado na obra homônima de George Orwell (1949). Vê-se, ao fundo, a imagem do Grande Irmão.

Sempre é possível identificar o planejamento que deu origem a um bom texto dissertativo-argumentativo. No caso do exemplo citado, o que fizemos foi explicitar os **passos expositivos** e **argumentativos** seguidos para promover a articulação das informações necessárias para que um leitor que desconheça a questão possa compreendê-la, e também acompanhar o raciocínio desenvolvido pela autora do texto para defender sua tese.

É importante observar que o projeto de texto não é um rascunho. Trata-se de um plano geral, da identificação de aspectos essenciais a serem abordados e, além disso, do tipo de relação a ser estabelecida entre as informações que serão apresentadas no texto.

O grau de detalhamento de um projeto de texto dependerá, sempre, do conhecimento que o autor tem do tema. Quanto mais seguro ele estiver, menor será a necessidade de registrar de modo detalhado os passos a serem seguidos. Algumas palavras-chave poderão bastar para delinear o percurso argumentativo.

No caso do Enem ou de um exame de seleção, porém, a situação é um pouco diferente: somente no momento de fazer a prova é que o candidato toma contato com o tema e com as informações que o acompanham. É mais prudente, portanto, que faça um projeto de texto bem detalhado, já que a articulação das ideias, responsável pela coerência textual, é um dos aspectos mais valorizados no momento de avaliação da redação.

## Exposição de um ponto de vista: produção de texto dissertativo-argumentativo

### 1. Pesquisa e análise de dados

Com base na leitura dos textos motivadores seguintes e nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija um texto dissertativo-argumentativo em norma padrão da língua portuguesa sobre o tema **Padrões de beleza e distúrbios alimentares: como enfrentar esse problema?**, apresentando proposta de conscientização social que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para o desenvolvimento de seu ponto de vista.

#### ► *Mídia e padrões de beleza*

Em nenhuma época o corpo magro e esbelto esteve tão em evidência como nos dias atuais. O corpo nu ou vestido, exposto em diversas revistas femininas e masculinas, está definitivamente na moda; é capa de revistas e matéria de jornais. Revistas semanais brasileiras realizam constantemente matérias de capa abordando temas como: dieta; medo de engordar; estar/entrar em forma; a ciência em prol da saúde e do corpo, indicando, primeiramente, que questões envolvendo, direta ou indiretamente o corpo - e mais precisamente como evitar o corpo gordo - vendem, encontrando leitores ávidos pelo tema.

SUDO, Nara; LUZ, Madel T. O gordo em pauta: representações do ser gordo em revistas semanais. *Ciência & saúde coletiva*. Rio de Janeiro, n. 4, v. 12, jul./ago. 2007. [Fragmento]. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-81232007000400024](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232007000400024)>. Acesso em: 3 mar. 2016

Devido à natureza dinâmica da internet, com milhares de sites sendo criados ou desativados diariamente, é possível que alguns dos indicados não estejam mais disponíveis. Alertar os alunos sobre isso.

## PRODUÇÃO DE TEXTO

### ► Distúrbios alimentares: manifestações precoces

Até recentemente, os diagnósticos de bulimia e anorexia ocorriam, em geral, na adolescência. O dado alarmante, divulgado na edição de dezembro da revista da Academia Americana de Pediatria, é a incidência crescente do problema Estados Unidos, entre 1999 e 2006. No Brasil, faltam estudos epidemiológicos específicos, mas, na prática clínica, com anorexia com idades entre 10 e 11 anos", diz Mara Maranhão, psiquiatra do Hospital Israelita Albert Einstein. [...]

Foi esse o caso de Juliana. Aos 13 anos, ela passou a criar um critério para excluir alguns alimentos do cardápio. Começou pela carne, com o argumento de que não era saudável. A segunda restrição foi para a massa. Já sem o macarrão e o bife, outros alimentos vieram na sequência. Comia só o arroz em vez de misturar com o feijão. Depois de diminuir a quantidade das porções, ela passou a evitar refeições, com desculpas das mais variadas. A rotina de privação fez com que Juliana perdesse entre um e dois quilos por mês – quase dez quilos no total. Hoje, aos 15, a estudante tem o Índice de Massa Corporal (IMC) próximo a 13 (o normal é entre 20 e 25) e o diagnóstico de anorexia nervosa.

CUMINALE, Natalia. Distúrbios alimentares aumentam entre as crianças. [Fragmento]. Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/noticia/saude/disturbios-alimentares-aumentam-entre-as-criancas>>. Acesso em: 27 abr. 2016.

### ► Uma charge



© DALCIÓ/COMUNICAR

Professor: veja no Guia de recursos orientações para esta proposta.

DALCIÓ. Correio Popular. Campinas: 22 mar. 2013. Disponível em: <[http://correio.rac.com.br/\\_conteudo/2013/03/entretenimento/charges/41876-charge-do-dia.html](http://correio.rac.com.br/_conteudo/2013/03/entretenimento/charges/41876-charge-do-dia.html)>. Acesso em: 19 abr. 2016.

### ► Um depoimento

Eu me tornei bulímica aos 9 anos de idade, anoréxica aos 15. Não consegui me decidir entre as duas coisas, e fui e voltei de uma e outra até os 20 anos. [...] Ao longo dos últimos 13 anos, meu peso variou entre 6] e 23 quilos, aumentando um pouco e depois caindo em queda livre. [...]

Entre outras coisas, descobri que sou "crônica", um "caso perdido". [...] Eu não sou nem delirante, nem inválida. Contrariando as fichas médicas que me qualificavam para expiração iminente, até onde sei, eu não expirei. Eu não faço mais cirurgias no menor dos *muffins*, dividindo-o em pedacinhos infinitesimais nem fico mordiscando como um coelho psicótico. Eu moro não salto mais da minha cadeira ao final da refeição e saio correndo para o banheiro. Eu moro numa casa, não num hospital. Sou capaz de viver dia após dia, independentemente do fato de, numa certa manhã, eu ter ou não a impressão de que o meu traseiro aumentou magicamente durante a noite. Não foi sempre assim. Houve uma época em que eu era incapaz de sair da

cama porque o meu corpo, com os músculos se alimentando de si mesmos, recusava-se a se sentar. Houve uma época em que as mentiras saíam da minha boca com facilidade, quando para mim era muito mais importante me destruir do que admitir que eu tinha um problema, muito menos permitir que alguém me ajudasse. [...]

Eu tenho um transtorno alimentar, não há dúvidas quanto a isso. Ele e eu vivemos num desconfortável estado de antagonismo mútuo. Isto é, para mim, de longe melhor do que costumava ser, quando ele e eu dividíamos uma cama, um cérebro, um corpo, quando meu senso de valor estava inteiramente relacionado à minha capacidade de passar fome.

[...]

HORNBERGER, Marya. *Dissipada: memórias de uma anorética e bulímica*. Tradução de Cássia Zanon. Rio de Janeiro/São Paulo: Record, 2006. p. 8-10. (Fragmento adaptado).

### De olho na internet

Em sites de busca e na Wikipédia, é possível obter mais informações sobre diferentes dietas, transtornos alimentares (bulimia e anorexia) e o impacto que têm na vida contemporânea. O site do dr. Drauzio Varella também permite buscas com os termos *obesidade* e *magreza*, para os quais oferece interessantes informações.

- <http://www.google.com.br/>
- <http://br.yahoo.com/>
- <http://pt.wikipedia.org/>
- <http://drauziovarella.com.br/>

## 2. Elaboração

- ▶ Lembre-se de que o texto dissertativo-argumentativo precisa apresentar uma análise articulada da questão tematizada.
  - O que significa viver em uma sociedade que estigmatiza os corpos que não correspondem aos padrões de beleza impostos pela mídia?
  - Pode-se afirmar que existe uma relação entre esses padrões e o crescimento dos distúrbios alimentares?
- ▶ Qual é o ponto de vista (sua tese) que você pretende defender sobre a questão tematizada?
  - Identifique, na coletânea (e nas informações obtidas por você), argumentos que possam sustentar o seu ponto de vista.
- ▶ Faça um esquema do encaminhamento analítico que você pretende desenvolver:
  - Como será introduzida a questão? Procure encontrar uma maneira que torne mais compreensível, para o leitor, o que será tratado no texto.
  - Que aspectos do tema precisam ser abordados ao longo do texto? Em que ordem devem aparecer?
  - Que tipo de proposta de conscientização social pode ser feita com relação ao problema analisado? Lembre-se de evitar que sua proposta seja apresentada em termos muito generalizantes.
  - Como você conduzirá o leitor até a conclusão pretendida?
- ▶ Crie um título que sintetize, para o leitor, não só o tema abordado, mas também o foco da análise desenvolvida por você.

## 3. Reescrita do texto

Troque sua dissertação com um colega. Peça a ele para avaliar o encaminhamento analítico que você fez do tema proposto: há passagens confusas, truncadas, ou argumentos pouco claros? Que modificações ele faria para tornar o texto mais articulado? Leia a dissertação de seu colega considerando os mesmos aspectos.

Depois de ouvir as observações do colega sobre sua dissertação e apresentar as suas sugestões sobre o texto dele, releia seu texto, analisando os aspectos em que ele pode ser melhorado. Reescreva a dissertação, fazendo as alterações necessárias.