

Maria Flor de Maio Barbosa Benfica

**ATIVIDADES DE RETEXTUALIZAÇÃO EM LIVROS
DIDÁTICOS DE PORTUGUÊS: ESTUDO DOS ASPECTOS
LINGUÍSTICO-DISCURSIVOS DOS GÊNEROS
IMPLICADOS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Linguística.

Área de concentração: Linguística do Texto e do Discurso.

Linha de Pesquisa: Textualidade e Textualização em Língua Portuguesa.

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

Co-orientadora: Prof^ª. Dra. Maria da Graça F. Costa Val.

Belo Horizonte
Faculdade de Letras da UFMG
2013

Tese defendida por MARIA FLOR DE MAIO BARBOSA BENFICA em 28/08/13 e aprovada pela Banca Examinadora constituída pelos Profs. Drs. relacionados a seguir:

Regina Lúcia Péret Dell’Isola – UFMG
Orientadora

Maria da Graça Ferreira Costa Val – UFMG
Co-orientadora

Elizabeth Marcuschi – UFPE

Juliana Assis- PUC-Minas

Delaine Cafiero Bicalho – UFMG

Para

Henrique, Dani e Marcinha

Para Francisco.

Agradeço

Sobretudo a Deus, de quem dependo, sempre,
a toda a minha família, pelo apoio incondicional e
por tantos "Já acabou"? "Ainda falta muito?",
às minhas orientadoras, **Regina Péret Dell'Isola**
e Maria da Graça Costa Val, pela competência
com que me conduziram nesse processo,
à Maria Aparecida da Mata minha interlocutora,
sempre muito amiga,
às amigas Neiva, Walquíria e Gilseia, muito
queridas, com quem posso contar sempre,
à amiga Regina, pela tradução do resumo e pelo
espírito de solidariedade,
ao Harlei, pela disponibilidade para fazer os
gráficos, tabelas, quadros.

RESUMO

Este trabalho tem o propósito compreender e evidenciar como os livros didáticos de português (LDP) produzidos na última década exploram a retextualização como expediente metodológico para o ensino de língua, levando em conta os aspectos linguístico-discursivos implicados no funcionamento do(s) gênero(s) tomado(s) como objeto de ensino na formulação das atividades de retextualização. Acreditamos que propor atividades desse tipo como estratégia para o ensino de língua materna é criar situações para que o aprendiz reflita sobre as regularidades linguísticas, textuais e discursivas dos gêneros envolvidos, visto que tais atividades implicam realizar um movimento que engloba desde a organização das informações do texto, seu esquema global do gênero, seu tipo textual, passando pelo uso das unidades linguísticas, no trabalho de textualização, até aspectos discursivos, que remetem ao evento da interação do qual o texto emerge. Para isso, foram analisadas 9 coleções de livros didáticos, aprovadas nas edições de 2005, 2008 e 2011 do Plano Nacional do Livro Didático, destinadas ao terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental e mais solicitadas ao MEC. A análise do *corpus* mostrou que as coleções analisadas sinalizam as mudanças de paradigma no ensino de língua materna, considerando os documentos que parametrizam esse ensino e a produção acadêmico-científica dessa área. O texto é visto como unidade de ensino e os gêneros textuais/discursivos como objeto de ensino. As propostas de produção analisadas explicitam as condições de produção do texto, definem o gênero a ser produzido, embora, o contexto de circulação dos textos ainda fique restrito ao espaço escolar. Verificou-se que a atividade de retextualização é amplamente utilizada nas propostas de produção de texto orais e escritos, mas o processo de retextualização não é tomado como objeto de ensino, sendo pouco explorados aspectos importantes das dimensões discursiva, textual e linguística (*stricto sensu*) implicados no funcionamento do gênero.

Palavras-chave: gêneros textuais/discursivos, produção de textos, retextualização, livro didático.

ABSTRACT

This work aims to understand how Portuguese Didactic Books produced in the last decade explore the retextualization as methodological expedient for teaching language, taking into account the linguistic-discursive aspects involved in the gender operation(s) taken as teaching object in the formulation of retextualization activities. We believe that proposing such activities as a strategy for teaching language can create situations for the learner to reflect on the linguistic, textual and discursive regularities of the gender involved, since such activities imply a movement that comprehends the organization of information within the text, the overall scheme of the genre, the textual type, the use of language units and discursive aspects that refer to the event of interaction from which the text emerges, as postulated by Matencio (2002). For this, we analyzed three didactic books collections, further required from Brazilian Culture and Education Ministry, adopted in the editions of 2005, 2008 and 2011 National Didactic Book Plan, for the third and fourth cycles of basic education. After considering documents that parametrize that teaching and academic and scientific production in that area, the analysis shows that the Portuguese Didactic Books collections signal paradigm shifts in teaching language, con The text is seen as teaching unit and the textual/discursive genres as an object of teaching. The results point that the text production conditions, the definition of the genre to be produced are common points, however, the context of movement of texts is still restricted to the school. It was verified that the activity of retextualization is widely used in the proposed production of oral and written text, but the retextualization process is not taken as the object of teaching and important aspects of the discursive, textual and linguistic diversity (in its strict sense) involved in functioning of the genre are being poorly explored

Keywords: textual gender/ discursive text production retextualization, textbook.

LISTA DE QUADROS, TABELAS E GRÁFICOS

Quadro 1: Edições de 2005.....	51
Quadro 2: Edições de 2005.....	51
Quadro 3: Edições de 2011.....	52
Quadro 4: Proposta de produção envolvendo retextualização – edição 2005.....	53
Quadro 5: Proposta de produção envolvendo retextualização – edição 2008.....	54
Quadro 6: Proposta de produção envolvendo retextualização – edição 2011.....	54
Quadro 7: Tipos de retextualização encontrados nas coleções de 2005.....	57
Quadro 8: Tipos de retextualização encontrados nas coleções de 2008.....	59
Quadro 9: Tipos de retextualização encontrados nas coleções de 2011.....	62
Quadro 10: Tipos de retextualização encontrados nas coleções de 2005, 2008 e 2011.....	65
Quadro 11: Propostas envolvendo retextualização nos livros de 8ª série ou 9º ano	74
Quadro 12: Modelo das operações textual-discursivas realizadas na passagem do texto oral para o texto escrito.....	76
Quadro 13: Operações especiais envolvidas no tratamento dos turnos de fala nas atividades de retextualização.....	77
Tabela 1: Tipos de retextualização encontrados nas coleções de 2005(8ª série ou 9º ano).....	70
Tabela 2: Tipos de retextualização encontrados nas coleções de 2008(8ª série).....	71
Tabela 3: Tipos de retextualização encontrados nas coleções de 2011(9º ano).....	72
Gráfico 1: Tipos de retextualização encontrados nas coleções de 2005.....	58
Gráfico 2: Tipos de retextualização encontrados nas coleções de 2008.....	61
Gráfico 3: Tipos de retextualização encontrados nas coleções de 2011.....	63
Gráfico 4: Tipos de retextualização encontrados nas coleções de 2005, 2008 e 2011.....	68

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO:

..... 10

CAPÍTULO 1

AS BASES DA INVESTIGAÇÃO

..... 16

1.1. Língua, texto e discurso

..... 16

1.2. Gêneros textuais e tipos de discurso

..... 20

1.2.1 O gênero como norteador do ensino de língua materna

..... 24

1.3. Processos de retextualização

..... 28

CAPÍTULO 2

PCN DO 3º E 4º CICLOS E PNLD: PARÂMETROS PARA A CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO DE LÍNGUA PORTUGUESA.....

.....36

2.1. Contextualização

..... 36

2.2. A busca pela inovação no ensino de língua materna.

..... 38

CAPÍTULO 3

NAS TRILHAS DA RETEXTUALIZAÇÃO EM LIVROS DIDÁTICOS: O PERCURSO DA INVESTIGAÇÃO.....

..... 49

3.1 A constituição do *corpus* da pesquisa

..... 50

3.2. O *corpus* da pesquisa: análise quantitativa preliminar.....

..... 53

3.3. Categorização das propostas de retextualização.....

..... 56

3.4. A retextualização nos livros didáticos: delimitando o campo de investigação

..... 69

3.5. Procedimentos de análise

..... 75

CAPÍTULO 4

AS PROPOSTAS DE RETEXTUALIZAÇÃO NAS COLEÇÕES ANALISADAS.....

..... 81

4.1 A produção de texto envolvendo retextualização nas coleções de

2005.....

..... 81

4.2 A produção de texto envolvendo retextualização nas coleções de 2008

..... 105

4.3 A produção de texto envolvendo retextualização nas coleções de 2011

..... 113

CAPÍTULO 5

CRUZANDO DADOS

..... 130

5.1 Algumas considerações finais.....

..... 140

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... 144
ANEXOS 153

INTRODUÇÃO

O interesse pelo objeto desta tese – o processo de retextualização – surgiu desde a realização de uma pesquisa em Linguística Aplicada que resultou em minha Dissertação de Mestrado¹. A pesquisa atual buscou compreender como os livros didáticos de língua portuguesa (doravante LDP) produzidos na última década exploram a retextualização como expediente metodológico e estratégia de ensino de língua, levando-se em conta os aspectos textual-discursivos implicados no funcionamento do(s) gênero(s) tomados como objeto de ensino.

No mestrado, o objetivo do trabalho era compreender, a partir de uma atividade de retextualização, as habilidades que os estudantes do ensino fundamental demonstravam quanto às diferenças entre a versão falada – palestra – e a versão escrita – relato noticioso – de textos relativos ao mesmo tema, mas com diferentes condições de produção e circulação. Essa investigação possibilitou compreender as dificuldades dos aprendizes entre saber o que dizer e saber como dizer, considerando a nova situação discursiva. Um exemplo disso, diz respeito ao tratamento dos mecanismos enunciativos – o gerenciamento de vozes –, grande obstáculo para que eles produzissem as reformulações do objeto de discurso, mantendo o princípio da equivalência semântico-pragmática com o texto-base.

Outro aspecto que também influenciou a escolha do objeto desta tese é que, em minhas atividades em formação continuada de professores, venho observando que, em geral, o gênero tem sido tomado como objeto de ensino sem que o seu funcionamento seja considerado, ou seja, as propostas focalizam aspectos normatizadores do gênero e não consideram a prática discursiva da qual ele emerge. Nesse sentido, são comuns atividades que

¹ Para a realização desta investigação, foi feita uma pesquisa com três grupos de alunos de diferentes idades e níveis de escolaridade: oito anos, final do primeiro ciclo; onze anos, final do segundo ciclo; quatorze anos, final do terceiro ciclo. O *corpus* é constituído de um texto oral, do gênero *palestra*, produzido por um especialista em educação ambiental, e de um texto escrito, do gênero *relato noticioso*, produzido pelos alunos da escola onde a pesquisa foi realizada, para ser publicado em um jornal de circulação interna. Tendo como suporte teórico o modelo de produção de textos proposto por Schneuwly (1988) e Bronckart (1985, 1999), a análise buscou verificar como os alunos dos três grupos destacados, a partir do texto-fonte *palestra*, construíram o conteúdo temático e o discurso relatado no texto-final, e quais foram as operações linguístico-discursivas realizadas na atividade de retextualização. Os resultados indicam, no que concerne à seleção de informações do texto-fonte, que os alunos de quatorze anos apresentam uma expressiva diferença em relação aos sujeitos de oito e onze anos. Já entre os alunos de oito e onze anos, basicamente, não houve diferenças, os alunos de onze selecionaram a média de informações também selecionadas pelos alunos de oito anos. Na construção do discurso relatado, os resultados mostram que ele foi realizado, de forma adequada, apenas por um aluno de onze anos. Todos os outros alunos, dos três níveis de escolaridade, apresentaram alguma dificuldade no gerenciamento da encenação discursiva. Quanto às operações linguísticas necessárias à atividade de retextualização, os resultados evidenciam que as transformações elaboradas pelos alunos correspondem ao desenvolvimento de habilidades ligadas ao fator escolaridade.

se limitam a solicitar ao aluno apenas o reconhecimento do gênero ao qual pertence um texto dado. Outra atividade bastante difundida na educação básica é a organização de coletâneas de textos de diferentes gêneros, acompanhadas de definições calcadas apenas na configuração estrutural dos textos.

Por outro lado, as teorias de gênero de texto/do discurso têm sustentado amplas discussões voltadas para o ensino de língua e os referenciais curriculares nacionais de ensino de línguas – PCN de Língua Portuguesa – trazem indicações explícitas dos gêneros como objeto de ensino das práticas de leitura, escuta, produção de textos orais e escritos. Conforme destaca Rojo:

[...] as práticas de leitura/escuta de textos e de produção de textos orais e escritos estariam integradas na abordagem do texto como unidade de ensino para a construção do gênero como objeto de ensino e as práticas de análise linguística ou de reflexão sobre a linguagem seriam resultantes destas e estariam também integradas nas práticas de uso da linguagem (ROJO, 2000, p. 35).

O Programa Nacional do Livro Didático² (doravante PNLD), por sua vez, também vem incorporando reflexões sobre o gênero nas práticas de leitura e escrita. Nas palavras de Rangel (2001), tais mudanças se devem a uma movimentação no campo da reflexão sobre o ensino de língua materna, determinada por um conjunto articulado de orientações teórico-metodológicas surgidas nas concepções tanto de ensino quanto de linguagem que compõem essa área acadêmica.

Considerando que o LD deve contribuir efetivamente para que os objetivos do ensino de língua materna nos níveis fundamental e médio sejam alcançados, de acordo com o definido nos Parâmetros Curriculares Nacionais, Rangel (2001) esclarece que “o LDP [Livro Didático de Português] precisará enfrentar os novos objetos didáticos no ensino de língua materna: o discurso, os padrões de letramento, as diferentes gramáticas de uma mesma língua”, isto é, o estudo da língua em contextos de usos reais, postura já consolidada nos PCN, que refletem as teorias linguísticas mais recentes.

² O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) tem por objetivos básicos a aquisição e a distribuição, universal e gratuita, de livros didáticos para os alunos das escolas públicas do ensino fundamental brasileiro. É iniciativa do Ministério da Educação (MEC), por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), autarquia federal vinculada ao MEC e responsável pela arrecadação dos recursos do salário educação, para serem aplicados em programas sociais, voltados para o desenvolvimento do ensino fundamental. A fim de assegurar a qualidade dos livros a serem adquiridos, o Programa desenvolve um processo de avaliação pedagógica das obras nele inscritas, executado pela Secretaria da Educação Básica (SEB) do Ministério da Educação.

No caso desta investigação, o foco recai sobre a noção de gênero que subjaz às propostas de produção de textos realizadas a partir de atividades de retextualização em livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, produzidos na última década.

A hipótese que orienta esta pesquisa é a de que as propostas de produção de textos apresentadas nas coleções de LD mais solicitadas ao MEC sinalizam as mudanças de paradigma no ensino de língua materna, considerando os documentos que parametrizam o ensino e a produção acadêmico-científica dessa área, em cada período.

As novas gerações têm na escola a oportunidade de vivenciar diferentes práticas de leitura e escrita e, pelo menos em tese, de se apropriar de uma gama de gêneros discursivos e desenvolver esse conhecimento, como salienta Costa Val (2001, p. 102). Como lugar específico, a escola está ligada à existência de saberes objetivados, com destaque especial para a linguagem, e tem o papel específico de ensinar a falar e escrever segundo as convenções historicamente estabelecidas nas práticas sociais languageiras, contemplando, em seu trabalho, os diferentes níveis de organização do texto, que se realizam, simultaneamente, nos produtos empíricos pertencentes a diferentes gêneros.

Nesse sentido, mesmo considerando as ações de resistência ao LD, provenientes de parte da academia, de parte dos professores do ensino fundamental ou de outros setores da sociedade, bem como sua utilização parcial ou reinterpretada por parte dos professores, não se pode menosprezar a força desse recurso didático na definição do que efetivamente é ensinado em sala de aula, como pontuam Marcuschi & Cavalcante (2005). Por isso mesmo, o LD constitui um campo fértil e relevante de pesquisa.

Nas últimas décadas, observamos no cenário brasileiro um crescimento em pesquisas voltadas para o funcionamento do livro didático³, um subsetor editorial em torno do qual se organizam os objetos de ensino negociados pelos autores e editores para satisfazer as necessidades, muitas vezes divergentes, de ensino-aprendizagem formal da língua portuguesa no Brasil. Nas palavras de Bunzen (2009), há uma produção discursiva em que determinados objetos de ensino (e não outros) são selecionados e organizados, levando-se em consideração a avaliação apreciativa dos interlocutores e dos próprios objetos de ensino.

De acordo com levantamento sobre a produção acadêmica em torno do LD realizado por Batista & Rojo (2005), considerando os anos de 1987 a 2003, foram produzidas 209

³ Conferir, por exemplo, os trabalhos de Batista (1997); Batista & Rojo (2003); Batista & Costa Val (2004); Rojo (2000); Kleiman (1992); Guimarães (2009); Bunzen (2005, 2009); Costa Val (2010).

dissertações de mestrado e 20 teses de doutorado voltadas para esse tema. A área de Letras – Linguística, Linguística Aplicada e Língua Portuguesa – concentra 29% dessa produção⁴.

No estudo, os autores apontam que a maioria dos trabalhos concentra-se em torno do tratamento dado aos conteúdos e à metodologia de ensino nas questões de leitura, produção de texto e gramática.

Este estudo inclui-se nesse grupo, mas amplia a perspectiva de análise dos livros didáticos, uma vez que buscou relacionar os conhecimentos selecionados para serem apresentados nos LDP da última década às reflexões tanto teóricas quanto metodológicas surgidas nesse contexto histórico e às mudanças curriculares e programáticas provenientes dos diversos órgãos que legislam sobre a educação básica.

Nessa direção, entendemos, como sinaliza Bunzen (2009), que os conhecimentos e conteúdos selecionados para serem apresentados nos manuais didáticos estão envolvidos em uma grande rede de disputas econômicas, sociais, políticas e epistemológicas e que, por isso mesmo, são necessários estudos que tracem diferentes olhares epistemológicos e metodológicos sobre eles.

Em suma, esta pesquisa poderá contribuir para esse campo de estudo, uma vez que tomou como objeto de análise as coleções de livros didáticos aprovadas nas edições de 2005, 2008 e 2011 do PNLD, destinadas ao terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental, com o objetivo de verificar se e como essas coleções sinalizam as mudanças de paradigma no ensino de língua materna, considerando os documentos que parametrizam esse ensino e a produção acadêmico-científica dessa área.

Para isso foram tomadas como objeto de análise as propostas de atividades do LDP que envolvem retextualização, por entender-se que, do ponto de vista teórico adotado, propor atividades desse tipo como estratégia para o ensino de língua materna é criar situações para que o aprendiz reflita sobre as regularidades linguísticas, textuais e discursivas dos gêneros envolvidos, visto que tais atividades implicam realizar um movimento que engloba desde a organização das informações e formulação do texto, a construção dos modos de referência, a construção dos tipos textuais, o esquema global do gênero até aspectos discursivos, que remetem ao evento da interação do qual o texto emerge, como postula Matencio (2002).

Sob esse enquadre, o estudo orientou-se pelo objetivo central de compreender como os LDP produzidos na última década exploram a retextualização como expediente metodológico para o ensino de língua, levando-se em conta os aspectos textuais-discursivos implicados no

⁴ Os autores informam que foi utilizado como fonte de consulta o Portal da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), do Ministério da Educação.

funcionamento do(s) gênero(s) tomados como objeto de ensino na formulação das atividades de retextualização.

Para isso, busquei construir princípios teórico-metodológicos que levassem em conta aspectos sociocognitivos, discursivos e interativos do funcionamento da linguagem para proceder às análises e questões.

Para realizar a investigação empenhada, foram traçados objetivos mais específicos para orientar a análise do *corpus*, a saber:

- Identificar as coleções aprovadas nas versões do PNLD 2005, 2008 e 2011 e, dentre elas, as mais solicitadas pelas escolas públicas brasileiras;
- Identificar as que apresentam atividades que envolvem o processo de retextualização;
- Expor e analisar criticamente as atividades presentes nas coleções selecionadas;
- Identificar, em cada proposta, a concepção de retextualização que a orienta, as implicações teórico-metodológicas para a abordagem do texto e as implicações pedagógicas para o ensino de língua materna;
- Verificar se a atividade favorece a exploração de aspectos textual-discursivos implicados no funcionamento dos gêneros tomados como objeto de ensino na formulação das atividades de retextualização;
- Verificar se e /como (em que medida) as coleções sinalizam as mudanças de paradigma no ensino de língua materna, considerando os documentos que parametrizam esse ensino e a produção acadêmico-científica dessa área, período focalizado.

Para desenvolver esses objetivos, parti do princípio de que a “língua é uma sistematização aberta de recursos expressivos cuja concretude significativa se dá na singularidade dos acontecimentos interativos” (GERALDI, 1991, p. 18), do conceito de gênero postulado por Bakhtin (1952-53/2000) e desenvolvido por Marcuschi (2002b, 2006), Schneuwly (1988), Dolz e Schneuwly (1999), Bronckart (1999), Swalles (2004) e Bazerman (2005, 2006), e da noção de retextualização defendida por Matencio (2002a).

No primeiro capítulo apresentamos os pressupostos teóricos que orientaram a investigação, tais como a concepção de língua e os conceitos de gênero, texto, textualização e retextualização, indispensáveis para a análise empenhada.

No segundo capítulo, coloco em cena os referenciais curriculares e o Programa Nacional do Livro Didático, já que, de modo geral, a proposta curricular dos PCN se apresenta como base para o PNLD.

O terceiro capítulo trata dos procedimentos metodológicos e a constituição do *corpus* da pesquisa.

O quarto capítulo é destinado aos procedimentos de análise e tem como título “*As propostas de retextualização nas coleções analisadas*”.

No quinto e último capítulo, serão apresentadas as conclusões do estudo.

CAPÍTULO 1

AS BASES DA INVESTIGAÇÃO

1.1. Língua, texto e discurso

Uma pesquisa que busca compreender como os LDP produzidos na última década exploram a retextualização como expediente metodológico para o ensino de língua, levando em conta os aspectos textual-discursivos do funcionamento do(s) gênero(s) envolvidos, só poderia se pautar por uma concepção de língua como processo de interação entre sujeitos sócio-historicamente situados, conforme postula Bakhtin (1929/1999⁵, p. 142): “a linguagem vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes”. Assim, a concepção que dará suporte a essa investigação pressupõe a língua como uma atividade interativa, social e cognitiva, ou seja, “um fenômeno cognitivo sociocomunicativamente motivado no processo interativo” (cf. MARCUSCHI, 2002, p. 30).

Nessa perspectiva, a língua apresenta múltiplas formas de manifestações, é susceptível a mudanças – pois é fruto de práticas sociais e históricas –, é “indeterminada” sob o ponto de vista semântico (visto que a produção de sentidos submete-se às condições de produção) e se manifesta em situações de uso concretas como textos e discursos (cf. MARCUSCHI, 2002, p. 43).

Entendida dessa forma, a língua não está aí só para representar o mundo, ela é constitutiva do mundo, é um modo de produzir discursos que geram efeitos de sentido e não apenas instrumento para transmitir mensagens. Assim, a “heterogeneidade” e a “indeterminação” são fenômenos que estão na base da concepção de língua aqui pressuposta, conforme Franchi (1977).

Neste trabalho, considerando a língua como sistematização parcialmente indeterminada, atividade que se constitui e é constitutiva do processo sócio-cognitivo de interação verbal, entendo que, por um lado, pode-se pensar *texto* como produto da atividade linguageira (cf. Bronckart, 1999), como “um sistema real de escolhas reais interconectadas retiradas da língua enquanto sistema virtual de escolhas potenciais”, como propõe Beaugrande (1997, p. 15), mas, por outro lado, não se pode ignorar a concepção processual, postulada

⁵ Trata-se da obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, publicação original de 1929. A tradução brasileira consultada é de 1999.

tanto por Beaugrande (1997) quanto por Bronckart (1999), que prioriza a noção de *textualização*.

Para Beaugrande (1997, pp. 10-11), “é essencial ver o texto como evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, cognitivas e sociais, e não apenas como a sequência de palavras que são faladas ou escritas, porque a sequência de sons que realmente ouvimos ou lemos é como a ponta de um iceberg – “uma pequena porção da matéria e da energia dentro da qual uma enorme quantidade de informação foi ‘condensada’ por um falante ou escritor e está pronta para ser ‘amplificada’ por um ouvinte ou leitor.” Assim, o autor postula que “um texto não existe, como texto, a não ser que alguém o esteja processando” (p. 13) e, considerando prematura e restritiva a reificação que oblitera a compreensão de texto como evento comunicativo, pondera:

A textualidade é a qualidade essencial de todos os textos, mas é também uma realização humana sempre que um texto é textualizado, isto é, sempre que um ‘artefato’ de marcas sonoras ou escritas é produzido ou que recebe o nome de texto. Contudo, o ato de textualizar ocorre tão rápido e habilmente que nós não acreditamos que estamos realizando algo e assumimos o artefato em si mesmo como sendo um ‘texto completo’. Essa crença ‘reifica’ o texto numa entidade autônoma que ‘diz apenas o que significa’ e ‘contém’ sua própria verdade ou autoridade, testemunha alguns dizeres consensuais como ‘isto é o que se diz aqui’, ‘está bem aqui na página’, ou ‘essas são as palavras exatas’ (BEAUGRAND 1977, p.13).

Do mesmo modo, Bronckart (1999, p. 145-146) postula que um texto (escrito) não tem sentido senão através das atividades de interpretação de seus leitores, os quais constroem sentido a partir dos índices disponíveis na materialidade textual.

Essa concepção processual de *texto* se aproxima do conceito de *discurso* postulado por Possenti (1993, p. 49): “colocação em funcionamento de recursos expressivos de uma língua, com certa finalidade, atividade que sempre se dá numa instância concreta entre um locutor e um alocutário”.

Nesta pesquisa, é decisivo preservar a dimensão processual, fundamento das noções de *textualização* e de *retextualização*, com as quais vou operar na análise do *corpus*. Vou empregar o termo *texto* como a materialidade do processo que se constrói na atividade e como o produto dessa atividade. Essa compreensão exige que se leve em conta os processos fundamentais por meio dos quais os textos emergem.

Bronckart (1985), inspirado em Leontiev (1984), assim define a noção de atividade de linguagem:

O objeto que nos daremos nesse trabalho é a atividade de linguagem, como forma específica de atividade humana. Trata-se em realidade de uma superatividade motivada pelas necessidades de comunicação-representação, articuladas com outras formas de atividade (não verbal), onde se originam esses motivos. A atividade de linguagem se desenvolve em zonas de cooperação social determinadas (que nós definiremos adiante sob o termo “lugar social”) e ela toma forma de ações de linguagem, quer dizer, conjunto de condutas verbais orientadas por objetivos comunicativos determinados.

(Bronckart et al., 1985, p. 11)

Sob esse enquadre, a atividade de linguagem tem sua origem nas situações de comunicação e seu funcionamento nas práticas sociais, podendo ser compreendida como um sistema de ações. Entendendo desse modo é que busquei, neste estudo, compreender se as atividades de retextualização propostas nos livros didáticos selecionados para o *corpus* da pesquisa, envolvem os alunos em uma atividade no sentido proposto por Leontiev: se explicitam um motivo claro para a realização da tarefa (o que incita o sujeito a escrever), que os levaria a ação de, com base em um ou mais textos-fonte, produzir um novo texto, adequado ao gênero, ao suporte, ao contexto de circulação e aos objetivos do texto-alvo, realizando as operações linguístico-discursivas que possibilitassem o cumprimento dessa meta.

Schneuwly (1988), buscando compreender a atividade de linguagem observando-a “*de seu interior*”, postula, como hipóteses heurísticas, operações necessárias à existência e ao funcionamento da produção languageira. Supõe, de início, três grandes “*instâncias de operações*” – constituição da base de orientação, gestão textual e linearização –, no interior das quais ocorrem diferentes “*tipos de operação*”, interagindo de maneira complexa.

A primeira instância diz respeito à situação de comunicação e não é linguística. Refere-se a um nível de controle externo em que o enunciador considera os parâmetros extralinguísticos e os traduz em representações internas, dinâmicas, mutáveis, que regularão a atividade de forma global. Desse modo, a criação de uma base de orientação remete à instanciação de valores de diferentes parâmetros da interação social em andamento, traduzida essa instanciação em operações que definem o lugar social dos enunciadores, a finalidade da atividade de linguagem e a relação entre enunciador e enunciatário (ib., p. 32).

A segunda instância é de caráter linguístico, representa um sistema de controle interno, hierárquico, mas autônomo em grande medida. É nesse nível que as decisões sobre o desenvolvimento global da atividade acontecem, em função de conhecimentos e experiências languageiras anteriores. O autor postula dois tipos de operação que conduzem à gestão global do texto: a “*ancoragem enunciativa*” e o “*planejamento*”. A ancoragem enunciativa, que tem repercussão sobre as unidades linguísticas utilizáveis no texto, diz respeito às relações

instauradas pelo enunciador com a situação física de produção do texto, sendo possível distinguir duas dimensões: o eixo da situação, segundo o qual se define o texto como “*implicado*” ou “*autônomo*”, e o eixo da referencialidade, segundo o qual se define o texto como “*conjunto*” ou “*disjunto*” do mundo ordinário⁶.

No “*eixo da situação*”, quando a relação é de “*implicação*”, a atividade de linguagem se desenvolve em interação com locutores e interlocutores presentes no momento definido pela situação de enunciação. Já no “*modo autônomo*” prevalece uma relação de abstração dos elementos constitutivos da situação material, os quais não participam, de modo imediato e explícito, do discurso.

No “*eixo da referencialidade*”, situam-se as relações entre os temas ou conteúdos do mundo discursivo e o mundo da situação material de produção. No “*modo conjunto*”, a linguagem é utilizada para falar do mundo considerado existente, no qual se age; “*no modo disjunto*”, acontece uma ruptura entre o mundo dito e o mundo no qual se está vivendo, fala-se de um mundo no qual não se está, apresentam-se os conteúdos como pertencentes a um outro mundo (ib., p. 33-34).

Na instância da “*gestão textual*” está incluído ainda o “*planejamento*”, que Schneuwly (1988: 35) define como “*a construção e o controle de um texto ou discurso em sua globalidade*”, em função da tarefa comunicativa a cumprir. Trata-se da ativação e organização sequencial dos conteúdos presentes na memória dos produtores, pela elaboração macroestrutural e, se for o caso, levando em conta o modelo superestrutural. Essa operação está em interação com o tipo de ancoragem escolhida. É possível observar dois tipos básicos de planejamento: o “*poligerido*”, que envolve a coparticipação dos interlocutores, e o “*monogerido*”, em que, sem abrir mão da dialogia bakhtiniana, o autor prevê um processo individual de produção. No primeiro caso, o controle da atividade de linguagem se realiza através da avaliação do efeito do texto ou discurso em andamento sobre a situação de produção: “*o texto é produto de muitos co-enunciadores; e o destinatário é sempre um co-enunciador*” (ib., p. 37). Já no segundo tipo de planejamento a representação interna do destinatário (co-enunciador) é mediatizada, “*ela se faz pelas representações internas que o enunciator tem de seu interlocutor*”, ou seja, o controle é, sobretudo, interior e se dá na ausência do efeito imediato sobre a situação.

⁶ Essa classificação foi estabelecida, inicialmente, em Bronckart, J.-P.; Bain, D.; Schneuwly, B.; Davaud, C.; Pasquier, A. *Le fonctionnement des discours*. Paris: Delachaux e Niestlé, 1985. É retomada em Schneuwly, 1988 e em Bronckart, 1999.

A terceira instância postulada por Schneuwly (1988) é a de “*linearização*”. É uma instância de caráter linguístico, que opera sob a dependência das duas anteriores. Produz o tecido, as cadeias do texto, tem funcionamento linear e opera com as unidades linguísticas. O autor, utilizando a metáfora têxtil, enfatiza que “a gestão textual pode ser considerada como responsável pela textura do texto. Ela define a trama. Para obter o tecido – o texto – é necessário também produzir os elos. Esta é tarefa da instância de linearização” (p.31).

Merece discussão aqui o termo *linearização* adotado pelo autor, que remete à operação mais aparente da verbalização, em que o processamento se traduz na disposição em sequência de fonema por fonema (ou grafema por grafema), morfema por morfema, palavra por palavra, frase por frase. Entretanto, essa aparente linearização não revela a complexidade do processo, em que a definição dos recursos linguísticos da *superfície* não se faz pela escolha imediata e definitiva de um por um, mas por operações recursivas que consideram, simultaneamente o todo – o já realizado e o por realizar – e o micro, pondo em interação redes paralelas ou superpostas. Assim, a definição dos “*elos*” que produzem “*o tecido*” seria melhor designada por outro termo: quem sabe “*verbalização*”, adotado por Castilho (1989)⁷, ou mesmo “*textualização*”, que é empregado, na proposta de Schneuwly (1988) para nomear uma parte específica desse processo.

O autor distingue, na instância que ele chama de “*linearização*”, dois processos em forte interação: a “*referenciação*” – busca e posicionamento de itens lexicais; e a “*textualização*” – escolha e colocação em funcionamento de unidades linguísticas (anáforas, elipse, dêixis, organizadores textuais, etc.) dependentes do contexto. O processo de textualização inclui as operações de “*conexão*”, “*coesão*” e “*modalização*”.

1.2. Gêneros textuais e tipos de discurso

A questão dos **gêneros e tipos textuais/discursivos** tem despertado a atenção de pesquisadores diversos, como Schneuwly (1988), Dolz e Schneuwly (1999), Beaugrande (1997), Bronckart (1999), Marcuschi (2000), Matencio (2001b), Bazerman (2005), entre outros. Além das preocupações teóricas, discute-se muito a relação entre gêneros/tipos e o ensino de língua, porque, segundo Marcuschi (2000), um ensino baseado em gêneros promete um aprendizado mais adequado, tanto na oralidade quanto na escrita.

⁷ Castilho, Ataliba T. de. Para o Estudo das Unidades Discursivas no Português Falado. In: ____ (org.). *Português Culto Falado no Brasil*. Campinas, Editora da UNICAMP, 1989, p. 249-280.

Entendendo que os conceitos de *gênero* e *tipo* se inscrevem no quadro da discussão sobre as relações entre as formas e o funcionamento sociocomunicativo da linguagem, esses conceitos serão pensados a partir da concepção de língua assumida, inspirada em Franchi (1977) e desenvolvida por Possenti (1988), Geraldi (1991) e outros: sistematização aberta, heterogênea (não um código autônomo estruturado como sistema abstrato, preexistente e exterior ao falante), que se constrói e se reconstrói histórica e socialmente a cada processo interlocutivo.

Adotar essa concepção não implica postular a indeterminação absoluta da língua, mas sim compreender a sua historicidade: não se trata de um código ou sistema fixo de elementos e regras de combinação, mas de uma sistematização, por natureza plástica e flexível, que, resultante do trabalho linguístico social, historicamente elaborado, acaba por estabelecer regularidades de uso, desde o nível fonológico até o discursivo, mas prevê, como operação normal, e necessária conforme as circunstâncias, a subversão dessas regularidades na atividade individual de enunciação.

Bakhtin (1952-53/2000, p. 279)⁸ postula que “todas as esferas da atividade humana estão sempre relacionadas com a utilização da língua”, que se concretiza em forma de enunciados orais e escritos, os quais refletem certos modos de utilização da língua: “cada esfera de utilização da língua elabora seus diferentes tipos relativamente estáveis dos enunciados – os gêneros do discurso”. Para o autor, o processo de constituição dos gêneros pode ser caracterizado pelo conteúdo temático que costuma abordar; pelo estilo, que diz respeito às escolhas lexicais e sintáticas mais utilizadas; e pela construção composicional, tipo de estruturação definida por sua função, ou seja, a organização global do texto. O autor esclarece que esses três aspectos “fundem-se indissolúvelmente no todo do enunciado, todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera da comunicação. Desse modo, as formas do gênero “são mais maleáveis e mais plásticas do que as formas da língua”.

Assim, a escolha de um gênero se dará em função de uma situação definida, que articula determinada finalidade com os destinatários previstos e o conteúdo eleito. Há, nesse sentido, uma “base de orientação” para a ação discursiva (cf. SCHNEUWLY, 1988, p.38). Essa base remete à instanciação de valores de diferentes parâmetros da interação social em andamento, traduzida essa instanciação em operações que definem o lugar social dos enunciantes, a finalidade da atividade de linguagem e a relação entre enunciantes e

⁸ Trata-se do texto ‘O problema dos gêneros do discurso’, de 1952-1953, não revisto pelo autor e publicado postumamente. A tradução brasileira consultada está em *Estética da Criação Verbal*, da Martins Fontes, edição de 2000.

enunciatório, incluindo a escolha de um gênero num conjunto de possibilidades no interior de uma dada esfera de troca, em um contexto social específico.

Bakhtin (1952-53/2000, p. 302) ressalta ainda que se “não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos”, se tivéssemos que criar inteiramente os recursos para agir linguisticamente a cada momento interlocutivo, a comunicação não seria possível. Assim, para que a comunicação se torne viável, a sociedade cria “formas relativamente estáveis de textos – os gêneros – que funcionam como orientadores tanto para o produtor quanto para o destinatário”.

Nos diversos contextos sociais, cada um de nós já ouviu e contou relatos, histórias, fábulas, já participou de debates, assistiu a diversos programas de televisão. Todas essas formas e muitas outras passam a fazer parte da gama de gêneros difundidos na vida cotidiana e cada um de nós reconhece essas formas. Em uma dada situação de produção, o produtor reconhece e elege o gênero mais adequado de acordo com a situação e a ação de linguagem a ser produzida. Não se trata de formas, de padrões rígidos e inflexíveis, em que os sujeitos teriam que encaixar seus enunciados, mas de modelos que, conjugando determinadas funções em correspondência a uma práxis, orientam tanto a atividade de produção quanto a de interpretação, conforme postula Costa Val (2001).

Bazerman (2005, p.31), define gêneros como “fenômenos de reconhecimentos psicossocial que são parte de processos de atividades socialmente organizadas” e acentua que os “os gêneros emergem nos processos sociais” em que as pessoas tentam compreender umas às outras suficientemente bem para coordenar atividades e compartilhar significados com vistas a seus propósitos práticos” (BAZERMAN, 2005, p.31). Para o autor os gêneros organizam nossa vida social, porque definem padrões para as ações de linguagem orais e escritas que realizamos nas mais diversas situações sociais: na convivência cotidiana com a família e os amigos, no trabalho, na igreja, na escola etc.

Para Matencio (2001a), é importante perceber o gênero como realidade sociocognitiva. Construído no seio das práticas discursivas, “é uma realidade ao mesmo tempo coletiva e individual – coletiva porque se constrói na atividade social (na interação entre sujeitos) e individual porque implica a ação do sujeito (significada, é certo, na atividade, mas envolvendo operações cognitivas através das quais o sujeito representa a situação de produção/recepção e age nela, num processo de co-construção).

De acordo com o exposto e apoiando-me em Bakhtin (1952-53/2000), estou considerando os gêneros textuais “como produtos resultantes de tendências dominantes no processo histórico de constituição da língua pelo trabalho dos falantes”. Desse modo, entendo

que os gêneros integram o conhecimento linguístico dos sujeitos, “que os tomam como parâmetro, como ponto de referência e os reprocessam e reconstituem a cada atividade interlocutiva, alterando sua história e sendo alterados por ela”.

Bronckart (1999, p. 217-218), postula que os tipos de discurso “*constituem os elementos fundamentais da infraestrutura geral dos textos*”. É possível identificar neles diferentes tipos de seqüências que podem ser entendidas como responsáveis pela organização linear do texto, conforme acentua o autor:

As seqüências são essas formas de planificação convencional, também em número restrito, que podem ser observadas no interior de um tipo de discurso. Baseadas em operações de caráter dialógico, organizam uma parte ou a totalidade dos enunciados que pertencem a um tipo, de acordo com o plano linguisticamente marcado, que se sobrepõe à linearidade primeira de todo segmento textual. Esse plano comporta um número de frases (ou de pacotes de enunciados), explicitamente delimitadas e, portanto, identificáveis, que se sucedem na ordem requerida pelo objetivo específico buscado pelo agente produtor, tendo em vista seus destinatários. (BRONCKART 1999, p. 217-218)

O autor aponta a existência de cinco tipos básicos de seqüência – narrativa, argumentativa, injuntiva, explicativa e dialogal – que, combinados em um texto, ora por encaixamento, ora mescladas, resultam na heterogeneidade composicional de grande parte dos textos. Bronckart (2000, p. 252) pontua que as seqüências narrativas aparecem nos relatos interativos e nas narrações; as seqüências explicativas, argumentativas e injuntivas são observadas nos discursos teóricos e nos discursos interativos monologados; as seqüências dialogais são percebidas nos discursos interativos dialogados; as seqüências descritivas aparecem tanto em certos tipos da ordem do expor quanto em tipos da ordem do narrar (p. 252-253). Vale ressaltar que o próprio autor pontua que os textos homogêneos – compostos por um mesmo tipo de discurso – são muito raros, uma vez que a maioria dos gêneros é composta de diferentes tipos de discurso. Já os textos heterogêneos – compostos por vários tipos de discurso – comportam essencialmente um tipo de discurso principal e vários outros tipos, secundários ou subordinados com relação ao discurso principal, podendo a articulação entre eles se efetuar em forma de encaixamento ou de fusão.

1.2.1. O gênero como norteador do ensino de língua materna

Schneuwly (1988, p.50) postula que “aprender a produzir textos escritos, implica sempre aprender a agir linguisticamente em situações novas” e que, do ponto de vista psicológico, trata-se de dominar e fazer funcionar, nas diversas situações de comunicação escrita, dois processos: o planejamento autogerido do texto e a instauração de uma relação imediata com a situação de produção. No primeiro caso, é importante compreender que o controle e a gestão da produção não se ancoram mais na análise da produção de linguagem na situação, “é necessário desenvolver uma instância de controle e gestão autônoma, permanente, funcionando durante toda a produção de texto” (p. 50). O segundo processo implica que o cálculo e a criação das origens textuais (temporais, espaciais, argumentativas) funcionam independente da situação particular. No nível psicológico, trata-se de um funcionamento que exigirá a criação de novas instâncias de cálculo, de gestão e de controle, que já se encontram de uma maneira rudimentar nas situações geralmente ligadas ao uso da linguagem oral. Dessa forma, “o fator explicativo essencial não é tanto o modo da atividade de linguagem – oral ou escrita – mas a situação na qual ela é utilizada (de maneira prioritária ou quase exclusiva)”.

Assim, as reflexões feitas pelo autor vão no sentido de que a escrita coloca à disposição dos aprendizes “uma ferramenta nova para melhor dominar os processos psíquicos de planejamento, controle e gestão da linguagem” (cf. SCHNEUWLY, 1988, p.51). O indivíduo passa de um controle imediato da situação para um controle exterior, ao construir sistemas de autocontrole (notas, rascunhos, esquemas) e, por último, para um controle interior, por meio de modelos de linguagens mais complexos, tanto na produção escrita quanto na produção oral. Ou seja, no nível do funcionamento, a linguagem escrita não será mais vista como o desenvolvimento de “*um novo sistema*”, mas como a possibilidade de aquisição de novas formas de planejamento, de gestão e de controle do sistema de produção de linguagem, em geral, compreendendo as modalidades oral e escrita. (ib., p. 50-51).

Desse modo, Schneuwly (1988, p. 51) aponta para a compreensão de que a produção de textos escritos pressupõe a transformação de um sistema já existente – a linguagem oral – pela diversificação e complexificação de operações de linguagem, de níveis diferenciados, para situações comunicativas cada vez mais elaboradas.

Defendendo a tese de que “o gênero é uma mega-ferramenta”, termo de referência para o desenvolvimento de capacidades individuais, Schneuwly (2004, p.25-173) retoma a noção bakhtiniana de gênero, para ressaltar os seguintes aspectos:

- Cada esfera de troca elabora tipos relativamente estáveis de enunciados, que são os gêneros;
- Três elementos caracterizam os gêneros: conteúdo temático, construção composicional, estilo;
- A escolha de um gênero se determina pela esfera social de circulação, as necessidades da temática, o conjunto dos participantes e a vontade enunciativa ou intenção do locutor.

Segundo o autor, encontram-se nessa concepção os principais elementos característicos de uma atividade humana: sujeito, ação, instrumento. Ele esclarece que o gênero pode ser considerado um instrumento na medida em que há um sujeito – locutor/enunciador – que age discursivamente – falar/escrever – por uma série de parâmetros, com a ajuda de um instrumento semiótico que é o gênero.

A partir dessa definição, o autor depreende os três elementos centrais de que já falava Bakhtin: (1) a relação gênero e “dizível” – a escolha de um gênero se faz em função de uma situação definida por um determinado número de parâmetros, ou seja, há a elaboração de uma base de orientação para uma ação discursiva (finalidade, destinatários, conteúdo) e essa base conduz à escolha no interior de um conjunto de possibilidades, pois, ainda que “*mutáveis e flexíveis*”, os gêneros apresentam certa estabilidade e definem o que é dizível (embora também ocorra o inverso – o que será dito define a escolha de um gênero); (2) a estrutura composicional – os gêneros têm uma composição característica, uma certa estrutura definida por sua função, um plano comunicacional; (3) o estilo – os gêneros são caracterizados pelo emprego de certos recursos linguísticos recorrentes, definidores de um *estilo*, “que deve ser considerado como elemento de um gênero e não como efeito da individualidade.”

Visando explicar o esquema de utilização dos gêneros, Schneuwly vê certo imediatismo em afirmações de Bakhtin (1979/1999) como “para raciocinar, servimo-nos sempre dos gêneros do discurso” (p. 284), ou “os gêneros do discurso são, em comparação com as formas da língua, muito mais fáceis de combinar, mais ágeis; porém, para o falante, eles não deixam de ter um valor normativo; eles lhes são dados, não é ele que os cria” (p. 304). Sugere, então, que o esquema de utilização dos gêneros conduziria à possibilidade de adaptá-los à situação concreta, articulando-se o gênero a ser usado à base de orientação discursiva. Para Schneuwly (2004, p.27), esse esquema funciona em dois sentidos: por um lado, o gênero como instrumento, como “unidade de conteúdo temático, composição e estilo”, deve ser adaptado a um destinatário preciso, a um conteúdo preciso, a uma finalidade dada numa determinada situação; por outro lado, é a situação que pode ser concebida e conhecida

como uma situação de linguagem de um certo tipo na medida em que um determinado gênero está disponível. Noutros termos, os gêneros prefiguram as ações linguísticas possíveis. Por exemplo, “a existência do romance, seu conhecimento (...) é condição necessária da ação discursiva de escrever um romance” (p.28). O autor esclarece ainda que “o conhecimento e a concepção da realidade estão parcialmente nos meios de agir sobre ela”, confirmando sua tese de que o instrumento é um meio de conhecimento.

Schneuwly (2004, p.28) postula que outros esquemas de utilização dos gêneros podem ser concebidos como “diferentes níveis de operações necessárias para produção de um texto cuja forma e possibilidades são guiadas, estruturadas pelo gênero como organizador global: tratamento do conteúdo; tratamento comunicativo e tratamento linguístico” e, a partir daí, desenvolve a metáfora do gênero como “mega-instrumento” constituído de vários subsistemas semióticos (linguísticos e paralinguísticos) para agir em situações de linguagem.

Retomando e reinterpretando a sugestão de Bakhtin de gêneros primários e gêneros secundários, Schneuwly sugere para os gêneros primários as seguintes dimensões:

- Troca, interação, controle mútuo pela situação;
- Funcionamento do gênero como entidade global controlando todo o processo como uma só unidade;
- Nenhum ou pouco controle metalinguístico da ação linguística em curso.

Para o autor, como a criança, mesmo antes da escola, interage com os gêneros primários em múltiplas práticas de linguagem, eles a instrumentalizam e lhe permitem agir com eficácia em novas situações. É à medida que a criança tem acesso ao mundo da escrita que ocorre uma reestruturação fundamental do sistema de produção de linguagem: “os gêneros se complexificam e se tornam instrumentos de novas construções” (Schneuwly, 2004, p.30).

Quanto aos gêneros secundários, o autor sugere, numa primeira aproximação, que eles não são controlados diretamente na situação, o que não significa que sejam considerados descontextualizados, e sim como funcionando psicologicamente por entidades mais separadas, exigindo outros mecanismos de controle mais potentes. Schneuwly (2004, p.30) esclarece que “a diferença específica reside no tipo de relação com a ação, seja ela linguística ou não: a regulação se dá na e pela própria ação de linguagem no gênero primário; dá-se por meio de outros mecanismos, a definir, nos gêneros secundários.” Assim, o autor aponta três particularidades de funcionamento dos gêneros secundários.

A primeira refere-se aos modos de referência a um contexto linguisticamente criado. Devido à complexificação dos gêneros e sua autonomização, há necessidade de criação de

uma coesão interna do texto, que se faz, dentre outras formas, pela utilização de instrumentos linguísticos referentes ao contexto linguisticamente criado no texto (organizadores textuais, sistemas temporais, anáforas).

A segunda particularidade refere-se aos modos de desdobramento do gênero. Se os recursos utilizados na referência a um contexto linguisticamente criado podem caracterizar “*internamente*” os gêneros secundários, dando-lhes coesão interna e autonomia em relação ao contexto, outros meios garantem seu controle, sua avaliação, sua definição do exterior. Segundo Schneuwly, quanto mais um gênero é autônomo com relação a sua situação imediata, mais o aparelho linguístico criado na língua para falar dele se enriquece e se complexifica, na medida da complexificação dos gêneros secundários. “Os gêneros secundários criam seus duplos: gêneros, especializados por domínios, que servem à prescrição, à avaliação, mas também ao controle de sua produção”, cf. Schneuwly (2004, p. 31).

A terceira particularidade diz respeito à gestão eficaz dos gêneros secundários, que, para o autor, pressupõe a construção e a existência de um aparelho psíquico de produção de linguagem que não funciona mais na imediatez, mas baseia-se na gestão de diferentes níveis, relativamente autônomos: níveis de decisão de operações discursivas transversais em relação aos gêneros.

Diante disso, o autor conclui que, se os gêneros primários se desenvolvem em “trocas verbais espontâneas”, os gêneros secundários não são espontâneos. Sua apropriação requer um tipo de intervenção no processo de desenvolvimento diferente daquele necessário para o desenvolvimento dos gêneros primários. O desenvolvimento dos gêneros secundários, portanto, está relacionado com o processo de ensino-aprendizagem, que introduz uma nova dimensão psicológica, em que há dominância de relações formais mediadas pela leitura e escrita. O surgimento desse novo sistema – o dos gêneros secundários – está intimamente ligado com o que já existe, ele não anula o precedente nem o substitui: “mesmo sendo profundamente diferente, o novo sistema apoia-se completamente sobre o antigo em sua elaboração, mas, assim fazendo, transforma-o profundamente” (Schneuwly, 2004, p. 34).

Tendo em vista o que foi exposto, estou considerando, como Schneuwly e Dolz (1997/2004), que os gêneros textuais são um termo de referência intermediário para a aprendizagem da língua. No dizer dos autores, uma “mega-ferramenta” que fornece um suporte para a atividade nas diversas situações de comunicação e uma referência para os aprendizes, motivo pelo qual devem ser utilizados como meio de articulação entre as práticas sociais e o ensino da produção e compreensão de textos orais e escritos.

As práticas de linguagem, entendidas como “aquisições acumuladas pelos grupos sociais, ao longo da história (...), reflexo e principal instrumento de interação social” (cf. Dolz e Schneuwly, apud Cardoso, 2000, p.66), produzem tipos relativamente estáveis de enunciados cristalizados em forma de gêneros. Os autores entendem, como Bakhtin, que os gêneros “são instrumentos que fundam a possibilidade da comunicação”, nas práticas sociais dentro e fora da escola, e se constituem uma “porta de entrada” para as práticas de linguagem. Na medida em que são encontrados disponíveis na sociedade, tornam-se modelos de práticas de linguagem, que vão se “encarnar” nas atividades escolares de aprendizagem, tornando-se objetos passíveis de ensino por meio de estratégias explícitas. Por isso, os gêneros se constituem termo de referência intermediário para a aprendizagem. Além disso, a escola, no seu papel de ensinar os alunos a ler e escrever, também cria formas específicas de enunciados, de modo que “o trabalho escolar, no domínio da produção de linguagem, faz-se sobre os gêneros, quer se queira ou não” (DOLZ E SCHNEUWLY, 2004, p.75).

Se, por um lado, é verdade que a escola sempre trabalhou com os gêneros, pois toda forma de comunicação, também aquela centrada na aprendizagem, cristaliza-se em formas de linguagem específicas, relativamente estáveis, que possibilitam a comunicação, também é verdade, por outro lado, que a situação escolar apresenta uma particularidade: o gênero deixa de ser apenas ferramenta de comunicação, passando a ser, ao mesmo tempo, objeto de ensino-aprendizagem. Os autores esclarecem que “o aluno encontra-se no espaço do ‘como’, ‘se’, ‘em que gênero’ se funda uma prática de linguagem, que é necessariamente fictícia, uma vez que ela é instaurada com fins de aprendizagem.” (DOLZ E SCHNEUWLY, 2004, p. 76)

Essas reflexões são importantes para a investigação aqui empenhada, uma vez que as coleções selecionadas para análise deixam clara a opção de construir uma proposta pedagógica tendo como base o estudo dos gêneros textuais/discursivos, como orientado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais.

1.3 O processo de retextualização

O termo “*retextualização*” foi empregado por Neuza Travaglia (1993), quando realizava um estudo de tradução de uma língua para a outra. A autora compreende a tradução como produção de um “mesmo/novo texto”, isto é, como “processo de retextualização de um segmento linguístico (um texto) numa língua diferente daquela em que foi concebido” (TRAVAGLIA, 1993, p. 63), processo que, segundo ela, segue as mesmas operações realizadas na produção de qualquer tipo de texto.

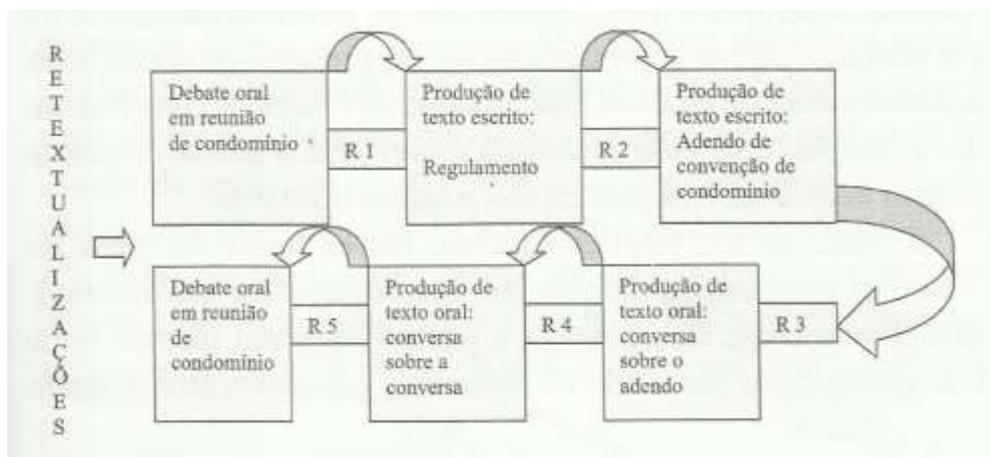
Aspecto importante para realizar a tradução/retextualização, como assevera Travaglia, é o processo de compreensão do texto fonte, pois o tradutor, guiado por um propósito comunicativo, planeja globalmente o novo texto e “**recoloca em texto** numa outra língua a reconstrução de um sentido que faz a partir de uma textualização anterior” (TRAVAGLIA, 2003, p. 63, grifo da autora). A textualidade, esclarece a pesquisadora, “é entendida não como uma condição que existe *a priori* no texto, mas como um tipo de ajuste de uma série de fatores levado a efeito tanto pelo produtor do texto na sua intenção de significar, quanto pelo receptor na sua intenção de reconstruir um significado para o texto como tal” (p. 24). Nesse sentido, traduzir não é transportar “um sentido fixo de uma língua para outra,” (p. 26), mas *retextualizar, re-enunciar*, afirma.

Marcuschi (2001), em estudos sobre fala e escrita, retoma a definição empregada por Travaglia (1993) e afirma que a retextualização “também se trata de uma “tradução”, mas de uma modalidade para outra, permanecendo-se, no entanto, na mesma língua”. Esclarece que as atividades de retextualização fazem parte da nossa vida diária, são rotinas altamente usuais e automatizadas, mas não são mecânicas: “lidamos com ela [a retextualização] o tempo todo nas sucessivas reformulações dos mesmos textos numa intrincada variação de registros, gêneros textuais, níveis linguísticos e estilos” (p. 48). O autor cita diversos exemplos de eventos linguísticos rotineiros em que se exerce a atividade de retextualização: uma secretária que anota informações orais do chefe para redigir uma carta, uma pessoa contando a outra o que leu em jornais e/ou revistas, ou ainda o que ouviu no rádio ou na TV, alunos que fazem anotações em uma aula, dentre outros. Afirma, entretanto, que esse processo acontece naturalmente e não mecanicamente e “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” (p. 47-48). O autor ressalta a importância do processo de compreensão na atividade de retextualização, pois “para dizer de outro modo, em outra modalidade ou outro gênero o que foi dito ou escrito por alguém” é imprescindível a compreensão. Esse estudo levou Marcuschi (2001) a formular quatro possibilidades de retextualização, representadas a seguir.

Possibilidade de retextualização					
1. Fala	→	Escrita	(entrevista oral	→	entrevista impressa)
2. Fala	→	Fala	(conferência	→	tradução simultânea)
3. Escrita	→	Fala	(texto escrito	→	exposição oral)
4. Escrita	→	Escrita	(texto escrito	→	resumo escrito)

(Fonte: Marcuschi, 2001: p. 48)

Dell'Isola (2007), em concordância com Marcuschi (2001), explica que a retextualização, além de ser uma atividade comum no dia a dia em nossa sociedade, ocorre de forma bastante diversificada. Para exemplificar, a autora cita diversas situações em que o mesmo conteúdo é retextualizado em diferentes práticas de uso da língua e elabora um esquema que representa essas possibilidades de retextualização. Para melhor compreensão, reproduzo o esquema elaborado pela pesquisadora. No esquema, cada R representa uma retextualização possível: R1 é o processo da fala para a escrita; R2, da escrita para a escrita; R3, da escrita para a fala; R4 e R5, da fala para a fala.



Fonte: Retextualizações, Regina L. Péret Dell'Isola (2007, p.37)

O esquema apresentado corrobora as possibilidades de retextualização apontadas por Marcuschi (2001) e, de acordo com a autora, mostra também que um mesmo conteúdo pode ser retextualizado de diversos modos. Assim, Dell'Isola (2007) esclarece que retextualizar é

[...] um processo que envolve operações complexas que interferem tanto no código como no sentido e evidencia uma série de aspectos da relação entre oralidade-escrita, oralidade-oralidade, escrita-escrita, escrita-oralidade. (p. 36).

Observa-se nos primeiros estudos sobre o fenômeno uma oscilação terminológica relativa à equivalência ou não das expressões *refacção*, *reescrita* e *retextualização*.

Dell'Isola (2007, p.36) assume a equivalência entre os três termos:

Retextualização é a refacção ou a reescrita de um texto para outro, ou seja, trata-se de um processo de transformação de uma modalidade textual em outra, envolvendo operações específicas de acordo com o funcionamento da linguagem.

Essa orientação também pode ser observada em Marcuschi (2001, p. 46), quando o autor declara que, em substituição ao termo *retextualização*, “igualmente poderíamos usar as expressões *refacção* e *reescrita*”, observando “aspectos relativos às mudanças de um texto no seu interior (uma escrita para outra, reescrevendo o mesmo texto)”, sem envolver as variáveis que incidem no caso da *retextualização*.

Vemos, entretanto que, ao se referir à *reescrita*, o autor afirma que ela atua sobre “o mesmo texto”, enquanto na *retextualização* passa-se de “uma modalidade para outra” (p.46). Dell'Isola (2007, p. 41/42) partilha essa segunda orientação quando, num relato de prática de *retextualização* realizada com alunos de diferentes níveis de escolaridade, chama a atenção para as tarefas envolvidas no trabalho e cita, entre elas, a leitura e compreensão dos textos envolvidos, a “*retextualização* (a escrita de um outro texto, orientada pela transformação de um gênero em outro)” e a “*reescrita do texto* (trata-se da escrita da versão final do texto, feitos os ajustes necessários)”.

Assim, tanto em Marcuschi (2001) quanto em Dell'Isola (2007) parece não haver a preocupação de distinguir rigorosamente os termos *retextualização*, *reescrita* e *refacção*, que são empregados ora como intercambiáveis, ora designando processos distintos.

No entanto, neste trabalho, vemo-nos diante da necessidade de estabelecer de modo mais rigoroso a relação entre essas expressões. Assumimos, então, que não se confundem as noções que elas denominam, não sendo esses termos, portanto, intercambiáveis. Chamamos de *retextualização* o processo de criação de um novo texto a partir de um ou mais textos-fonte, processo esse que implica modificações profundas, em função da alteração dos propósitos comunicativos, da modalidade textual ou dos gêneros. Já a *revisão* e a *reescrita* são

entendidas neste trabalho como etapas do processo de refacção de um texto produzido, antes de sua divulgação.

Essa discussão nos conduz aos estudos de Matencio (2002), para quem “retextualizar envolve a produção de um novo texto a partir de um ou mais textos-base” e “toda e qualquer atividade propriamente de retextualização irá implicar, necessariamente, mudança de propósito” (p.112). Já a reescrita é uma “atividade na qual, através do refinamento dos parâmetros discursivos, textuais e linguísticos que norteiam a produção original, materializa-se uma nova versão do texto” (p. 113).

A autora esclarece que enquanto na prática da reescrita trabalha-se o mesmo texto, com o objetivo de aperfeiçoá-lo, ajustá-lo à situação discursiva, mantendo-se, portanto, inalterado o mesmo propósito comunicativo, na retextualização

(...) opera-se, fundamentalmente, com novos parâmetros de ação de linguagem porque se produz novo texto: trata-se, além de redimensionar as projeções de imagem dos interlocutores, de seus papéis sociais e comunicativos, dos conhecimentos partilhados, das motivações e intenções, do espaço e do tempo de produção/recepção, de atribuir novo propósito à produção linguageira. (MATENCIO, 2002, p. 113)

A realização dessa atividade, como assevera a autora, “envolve tanto relações entre gêneros e textos – o fenômeno da intertextualidade – quanto relações entre discursos – a interdiscursividade” (p.111). Sob esse enquadre, a atividade de retextualização implica um trabalho do sujeito retextualizador sobre as operações linguísticas, que se referem à organização da informação em tópicos e sub-tópicos, à formulação do texto e à progressão referencial; sobre as operações textuais, referentes aos tipos textuais predominantes no texto (tipo narrativo, descritivo, argumentativo, injuntivo, expositivo e dialogal) e sobre as operações discursivas, que remetem ao evento interativo do qual o texto emerge: “tanto à construção do *quadro interlocutivo*, isto é, à assunção, pelos sujeitos, de lugares e papéis sociais, à delimitação de propósitos comunicativos e do espaço e tempo da interação, quanto aos *mecanismos enunciativos*, portanto à diafonia, à polifonia e à modalização (cf. MATENCIO, 2002).

Considerando essa dimensão processual da retextualização, não se pode ignorar a influência de diversos fatores envolvidos nesse processo, dentre os quais, destacam-se: o propósito ou objetivo da retextualização, a relação entre o sujeito retextualizador e o produtor do texto-base, a relação tipológica entre o gênero textual original e o gênero da retextualização.

A título de ilustração, tomemos o propósito ou finalidade da retextualização. Esse fator permite ao sujeito retextualizador, considerando o quadro interlocutivo proposto na tarefa, tomar um conjunto de decisões relacionadas, por exemplo, à seleção e organização das informações que irão compor o novo texto; ao nível de linguagem mais adequado à situação interlocutiva; à construção da textualidade de acordo o gênero proposto (recursos apropriados de coesão e coerência, inclusive seleção lexical, recursos morfossintáticos), etc.

Tomemos uma proposta de produção, envolvendo retextualização, extraída do livro da 6ª série da coleção *Projeto Araribá – Português*, da edição de 2008, para exemplificar essa reflexão.

PRODUÇÃO⁹

Você vai entrevistar um profissional atuante na sua comunidade, da área que você escolher. Sua entrevista fará parte de uma publicação chamada “Os profissionais de nossa comunidade”. Ela será lida pelos alunos da 6ª série e depois doada para a biblioteca da escola.

- a) O foco da entrevista deve ser mostrar como é exercer determinada profissão. Portanto, o profissional não precisa ser famoso (...).
- b) Escolha um profissional entre as pessoas às quais você tem acesso (...).
- c) Elabore perguntas para a entrevista, lembrando que o foco é o trabalho desenvolvido pelo profissional. Esse será o roteiro de perguntas.
- d) Entre em contato com o profissional (...).
- e) Grave a entrevista ou anote todas as respostas, tendo o cuidado de não perder nenhuma frase importante.

Procure lembrar-se de algumas dicas

(...)

Imprima às perguntas um tratamento respeitoso, mas deixe o entrevistado à vontade para falar.

Faça um rascunho da sua entrevista.

- a) Escreva um ou mais parágrafos antes da sequência de perguntas e respostas, situando o leitor: quem vai ser entrevistado, por que você escolheu esse tipo de profissional, etc.
- b) Elimine as perguntas e respostas que você não considerou importantes ou cujas informações estejam nos parágrafos iniciais que você elaborou.
- c) Marque graficamente as entradas de perguntas e respostas usando tipos de letras diferentes, sublinhado em cores, etc.
- d) Lembre-se do foco da entrevista: mostrar como é a atividade do profissional

⁹ Anexo 2

do entrevistado.

Troque sua entrevista com um colega. Leia o texto dele observando os seguintes aspectos.

- a) Os parágrafos iniciais esclarecem o leitor sobre o tipo de profissional entrevistado?

(...)

Passe o texto a limpo, considerando a avaliação do colega.

(...)

Podemos dizer que a explicitação do propósito para a realização da entrevista permite ao sujeito retextualizador construir uma *base de orientação*, (cf. Scheneuwly 2004) para a realização da tarefa, seja para a primeira retextualização – a oralização das perguntas elaboradas por escrito para a entrevista –, seja para a segunda retextualização – da entrevista oral (gravada) para o texto escrito. Tais orientações possibilitam ao sujeito retextualizador redimensionar seus conhecimentos sobre como agir nas diferentes práticas discursivas: a imagem que faz do entrevistado, tanto ao elaborar as perguntas por escrito, quanto no momento interativo em que ocorre a produção oral da entrevista (“imprima às perguntas um tratamento respeitoso, mas deixe o entrevistado à vontade para falar”). Na produção da segunda retextualização, o sujeito retextualizador também constrói imagens de seus leitores, dos lugares que ocupam socialmente, seus interesses (colegas da escola), sem perder de vista as imagens que tem do produtor do texto fonte (o profissional entrevistado), relacionando tudo isso à finalidade da tarefa. Trata-se, portanto, de operar com novos parâmetros para a ação de linguagem.

Diante desse quadro, o produtor do texto deverá se debruçar sobre as operações propriamente linguísticas, textuais e discursivas do texto-fonte – entrevista gravada e/ou anotada – e projetá-las considerando o novo quadro enunciativo.

Nesse sentido, a relação entre o produtor do texto original e o retextualizador é bastante relevante, pois, se na produção do novo texto, o retextualizador é também o autor do texto-base, então, ele se sentirá mais à vontade para fazer alterações na forma e conteúdo. No exemplo apresentado, é o que ocorre com o *roteiro de perguntas*, produzido em outro momento enunciativo e que poderá sofrer alterações quando da realização da entrevista (retextualização 1). Já na produção escrita da entrevista (retextualização 2), o produtor poderá se sentir mais inibido e promover menos mudanças no conteúdo do texto-fonte. De acordo

com Matencio (2002, p.112), “os retextualizadores, por atribuírem valor documental ao texto escrito”, sentem-se inibidos na retextualização.

No que se refere à relação tipológica entre o texto-fonte e a retextualização, é possível prever que haverá menos modificações entre o texto-fonte e o texto final, já que se mantém a configuração definida no texto-base (entrevista). Entretanto, na formulação típica de cada modalidade poderá haver mudanças mais ou menos acentuadas, relacionadas “às estratégias de produção vinculadas a cada modalidade” (cf. MARCUSCHI, 2001, p.55). No exemplo apresentado, essa orientação pode ser observada, por exemplo, nas indicações para a produção de uma introdução para a entrevista escrita (escreva um ou mais parágrafos antes da sequência de perguntas e respostas, situando o leitor: quem vai ser entrevistado, por que você escolheu esse tipo de profissional, etc.) e também para que sejam sinalizadas de modo diferente as perguntas e respostas, na entrevista escrita.

Em suma, podemos afirmar que a mudança em um ou outro desses fatores das condições de produção/recepção do texto “é determinante dos resultados da retextualização, embora seja possível prever que, em situações diferentes, esses fatores possam ter graus de interferência também distintos” (MATENCIO 2002, p.112).

Cabe ressaltar, uma vez mais, que,

se retextualizar é produzir um novo texto, então se pode dizer que toda e qualquer atividade propriamente de retextualização irá implicar, necessariamente, mudança de propósito, porque não se trata mais de operar sobre o mesmo texto, para transformá-lo – o que seria o caso na reescrita –, mas de produzir novo texto. (MATENCIO, 2002. p.111-112)

No quadro das discussões teórico-metodológicas em que se assenta esta pesquisa, a noção de retextualização que se mostra mais adequada aos propósitos deste estudo remete às reflexões desenvolvidas por Matencio (2002), uma vez que este estudo pretende compreender como os LDP produzidos na última década exploram a retextualização como expediente metodológico para o ensino de língua, levando-se em conta os aspectos textuais-discursivos implicados no funcionamento do(s) gênero(s) tomados como objeto de ensino na formulação das atividades de retextualização.

Nas próximas seções, colocaremos em cena os referenciais curriculares e o programa nacional do livro didático, já que de modo geral, a proposta curricular dos PCN se apresenta como base também para o PNLD.

CAPÍTULO 2

PCN DO 3º E 4º CICLOS E PNLD: PARÂMETROS PARA A CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO DE LÍNGUA PORTUGUESA

2.1. Contextualização

No cenário político brasileiro, a partir da Constituição de 1988, que preconiza a educação como um direito de todos, dever do estado e da família, desenvolvem-se políticas públicas que influenciaram significativamente o desenho das políticas educacionais da atualidade.

Em 1990, o Brasil participou da Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, convocada pela Unesco, Unicef, PNUD e Banco Mundial, da qual “resultaram posições consensuais na luta pela satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para todos, capazes de tornar universal a educação fundamental e de ampliar as oportunidades de aprendizagem para crianças, jovens e adultos”(cf. INTRODUÇÃO AOS PCN, p. 13). Entretanto, de acordo com Gadotti (2007), foi somente a partir de uma avaliação dos compromissos de Jomtien, realizada na Conferência de Nova Delhi, na Índia, em dezembro de 1993, que se chegou ao consenso de que os resultados apresentados pelos países envolvidos estavam muito aquém dos esperados e definiu-se como nova estratégia, “concentrar o debate não em todo o mundo, mas no máximo em dez países que tivessem mais de 10 milhões de analfabetos” (GADOTTI, 2000, p. 27). Esses países afirmaram, então, que “com a consciência plena que nossos países abrigam mais da metade da população mundial e que o sucesso de nossos esforços é crucial à obtenção da meta global de educação para todos” (EFA9, 1993, p.1). Naquele momento, de acordo com dados publicados pelo UNICEF, no final de 1994, 88% das crianças brasileiras deveriam concluir a quinta série, entretanto, apenas 39% alcançariam esse intento.

É nesse contexto que o Ministério da Educação e do Desporto elaborou o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003)¹⁰, que apresentava “um conjunto de diretrizes políticas [...] voltado para a recuperação da escola fundamental, a partir do compromisso com

¹⁰ Para análise mais detalhada do Plano Nacional de educação, consultar: MACHADO, Maria Aglaê de Medeiros. O Plano Decenal e os Compromissos de Jomtien. In: INEP. Educação para todos: a avaliação da década. Brasília: MEC/INEP, 2000. p.39-52.

a equidade e com o incremento da qualidade, como também com a constante avaliação dos sistemas escolares”, (BRASIL – MEC/SEF, 1998, p. 14), no empenho de alcançar melhores condições e êxito para uma educação que não contava com resultados satisfatórios. A criação de um plano geral estava relacionada à necessidade de se estruturar a educação em longo prazo, o que evitaria as que as mudanças de governo mudassem continuamente os rumos da política educacional, como tantas vezes ocorridas.

Nesse cenário, nasceu a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a partir de discussões de entidades educacionais, amparadas pelo ideário de “educação para todos”. No art. 22 dessa lei, por exemplo, recomenda-se que seja assegurado a todos que cursam o ensino fundamental “a formação comum indispensável para o exercício da cidadania” e “meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”, de modo a conferir ao ensino fundamental, “ao mesmo tempo, um caráter de terminalidade e de continuidade” (BRASIL - MEC/SEF, 1998, p. 14). De acordo com o texto de Introdução aos PCN,

Essa LDB reforça a necessidade de se propiciar a todos a formação básica comum, o que pressupõe a formulação de um conjunto de diretrizes capaz de nortear os currículos e seus conteúdos mínimos, incumbência que, nos termos do art. 9º, inciso IV, é remetida para a União. Para dar conta desse amplo objetivo, a LDB consolida a organização curricular de modo a conferir uma maior flexibilidade no trato dos componentes curriculares, reafirmando desse modo o princípio da base nacional comum (Parâmetros Curriculares Nacionais), a ser complementada por uma parte diversificada em cada sistema de ensino e na escola prática, repetindo o art. 210 da Constituição Federal. (p. 15-16). (BRASIL – MEC/SEF, 1998, p. 14)

Com essa *flexibilização*, muitas redes públicas apostaram em novas formas de organização da educação básica, instituíram os ciclos de aprendizagem, programas de correção de fluxo, grupos não seriados, com base na idade, na competência, cursos de supletivos, dentre outros. De acordo com Costa Val (2004), o governo federal “criou e promoveu a criação de instrumentos de controle curricular, seja elaborando os Parâmetros Curriculares Nacionais, seja estabelecendo um sistema de avaliação da educação básica” (p. 9), reformulou o processo de avaliação e distribuição do livro didático.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais são propostos, então, como referenciais para orientar e dialogar com propostas curriculares estaduais e municipais, bem como com as equipes pedagógicas das escolas, a fim assegurar, através de conteúdos e procedimentos mínimos exigidos por cada disciplina escolar, “uma formação básica comum” aos alunos em todo o país.

A partir de 1996, o MEC começou a promover e executar um conjunto de medidas para uma avaliação sistemática e contínua dos livros didáticos, visando garantir a qualidade das obras a serem adquiridas pelo FNDE no já existente Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Para isso, foram envolvidas diferentes universidades, que definiam os avaliadores de diferentes áreas do conhecimento que compõem o currículo do ensino fundamental. Bunzen (2009, p.75) ressalta que

[...] os PCN têm a função de selecionar e organizar determinados objetivos para a construção de materiais didáticos e programas de ensino, enquanto que o PNLD exerceria uma dupla função: avaliação dessas propostas pedagógicas e legitimação pelos critérios de avaliação de formas de selecionar e organizar os objetos de ensino. No entanto, tal afirmação não implica assumir que não há conflito ou divergências entre as concepções de ensino de língua propostas pelos PCN (1998) e os critérios do PNLD, que foram se alterando ao longo dos últimos dez anos.

Em suma, podemos dizer que o Programa Nacional do Livro Didático e os Parâmetros Curriculares Nacionais são políticas de governo dos anos 1990, que procuram dar continuidade a três processos inter-relacionados, conforme explicita Bunzen (2009, p.74): (i) avaliação e distribuição do livro didático; (ii) formalização ou legitimação de propostas curriculares oficiais que “procuram explicitar diretrizes específicas para cada nível de ensino e disciplina escolar; (iii) estabelecimento sistemático de avaliações em rede da educação básica”.

2.2. A busca pela inovação no ensino de língua materna

Considerando que neste estudo buscamos relacionar os conhecimentos selecionados para serem apresentados nos LDP da última década às reflexões tanto teóricas quanto metodológicas surgidas nesse contexto histórico e às mudanças curriculares e programáticas provenientes dos diversos órgãos que legislam sobre a educação básica, nesta seção procuramos discutir como os PCN e o PNLD, na construção dos critérios de avaliação das obras, incorporam o discurso da inovação do ensino da língua materna, agregando contribuições de diferentes áreas dos estudos da linguagem. O objetivo é verificar os impactos nas propostas pedagógicas de produção de textos orais e escritos dos livros didáticos de Português da última década. Discutir esses impactos também pode contribuir para compreender a construção do currículo efetivo de Língua Portuguesa, uma vez que o livro didático constitui um dos principais recursos pedagógicos do professor em sala de aula.

O discurso da inovação no ensino da língua materna não é novo. As décadas de 70 e 80, principalmente, foram marcadas por grandes discussões e denúncias contra o ensino de português das escolas públicas brasileiras, impulsionadas pelo fracasso escolar, que se expressava pela falta de domínio da leitura e da escrita pelos alunos do ensino fundamental e por não conseguir “levar os alunos ao uso apropriado de padrões da linguagem escrita, condição primordial para que continuem a progredir.” (BRASIL - MEC/SEF, 1998, p. 17). O ensino de língua materna se encontrava em crise. Faraco (1975, p.1) critica duramente a realidade educacional brasileira: “ora, essa "brutal realidade" é alarmante [...] o ensino de português tem se mostrado inútil (os resultados negativos nos autorizam tal classificação) [...]. Recursos humanos e materiais têm sido criminosamente desperdiçados numa atividade vazia de significado: onze anos de escola e o indivíduo está menos instrumentalizado linguisticamente que ao entrar na escola. (p.1).¹¹

Dentre as várias causas que indiciavam o fracasso no ensino de língua materna nesse contexto apontava-se uma prática de ensino orientada, essencialmente, pela perspectiva gramatical e a desconsideração da realidade e dos interesses dos alunos provenientes de camadas mais populares, já que, como esclarece Soares (2002), com a democratização do ensino, camadas da população que até então não tinham acesso às práticas escolares ou às variedades linguísticas de maior prestígio social, passaram a frequentar os bancos de escola.

Assim, nesse quadro de luta por maior democratização do ensino e de crise no ensino da leitura e da escrita (cf. BUNZEN 2009), emerge fortemente o “discurso da mudança” (cf. PIETRI, 2003), em que se discute o papel social e político da Linguística no país, até então, restrito ao meio acadêmico. É nesse contexto que, segundo Pietri (2003), se constroem as bases sobre as quais o discurso da mudança se constituirá sustentado sobre três pilares: as ideias linguísticas, o ensino de língua materna, a tradição gramatical. O autor esclarece que, na busca de culpados pelo “caos” no ensino de língua materna, na década de 80, a própria Linguística é apontada como responsável pela situação em que o ensino se encontrava. Nas palavras do autor:

O período de emergência do discurso da mudança mostra um hiato na tradição escolar brasileira. O ensino de língua portuguesa fundamentado na gramática é substituído por um ensino pragmatista que pretende desenvolver as capacidades comunicativas dos alunos, privilegiando não mais apenas a língua escrita literária, mas os mais diversos códigos verbais e não-verbais. É o momento em que se consolida o papel do livro didático como instrumento de atuação do professor e como responsável por divulgar as idéias linguísticas, porém de modo não criterioso, mas ao sabor dos modismos. (PIETRI, 2003, p. 9)

¹¹ Versão consultada (1975), disponível em: WWW.inforum.insite.com.br/gramatica e política.

O livro didático de português (LDP) é apontado, então, como “o principal responsável pelo fracasso” no ensino de língua materna, por diversas pesquisas (cf. PIETRI: 2003), já que nele “o autor faz uso superficial das idéias produzidas pelas ciências da linguagem, além de eliminar todo tipo de tensão através do método que utiliza” (p. 8).¹² Os LDP são, portanto, compreendidos como tradicionais e conservadores.

Nesse sentido, Kato (1983), *apud* Pietri (2003), defende a divulgação do discurso da Ciência como a possibilidade de interlocução entre a comunidade dos linguistas e “a vida nacional”. Aponta que um dos fatores que contribuía para o uso inadequado da linguística na pedagogia de línguas era a falta de uma literatura intermediária de ligação entre as pesquisas linguísticas e os materiais pedagógicos. Ressalta, então, que é “imprescindível formar no país esse tipo de literatura, que disponibiliza ao professor, ou ao autor de livro didático, o que é produzido para especialistas” (KATO, 1983, p 53).

O discurso de inovação e mudanças no ensino é também focalizado por Marinho (2007, p.171). A autora, ao comentar sobre a elaboração e publicação dos PCN de língua portuguesa informa que o processo de mudança teve início na década de 70 e “floresceu nos anos oitenta e noventa, em função do crescimento da produção e do debate nas universidades [...]”. Para ela, o discurso “da inovação ou mudança” no ensino de Português apoiou-se, “sobretudo nas mudanças de paradigmas no campo dos estudos linguísticos”. Marinho ressalta ainda que:

Esta mudança se organiza em torno de um novo objeto de ensino inspirado em um novo paradigma linguístico, redefinindo a concepção de linguagem, de língua e de ensino-aprendizagem. Dessa forma, 'inovação' significa constituir um objeto de ensino com pressupostos advindos das teorias da enunciação, da análise do discurso, da pragmática, da psicolinguística, da linguística textual, da sociolinguística, do sociointeracionismo, do construtivismo, entre outras. São essas áreas ou disciplinas que teriam, segundo esse discurso, o poder de se contrapor aos 'entulhos' ou 'tradições' e 'equivocos' presentes no ensino da língua. (MARINHO, 2007, p. 172-173)

A autora constatou, em análise de currículos de Língua Portuguesa de 20 estados brasileiros, realizada nas décadas de 80 e início de 1990, a presença desse debate, em busca de mudança dos pressupostos teórico-metodológicos da disciplina, em favor de 'novo' objeto de ensino, sustentado pelos estudos na área de linguagem.

¹² Para uma discussão mais detalhada da questão, sugerimos os estudos de Pietri (2003) e Angelo (2005).

Esta mudança ecoa no discurso dos PCN. Entendemos, então, os PCN (1998) como um documento oficial em que se procurou “sintetizar” as reflexões sobre o ensino de língua materna ocorridas entre os anos 70 e 90, tanto na esfera acadêmica quanto nas propostas curriculares estaduais. Na apresentação dos PCN de língua portuguesa, afirma-se esse esforço de síntese do que foi produzido na década:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa configuram-se como síntese do que foi possível aprender e avançar nesta década, em que a democratização das oportunidades educacionais começa a ser levada em consideração em sua dimensão política, também no que diz respeito aos aspectos intraescolares. (BRASIL - MEC/SEF, 1998, p.19)

Esse novo quadro permitiu a emergência de um corpo relativamente coeso de reflexões sobre a finalidade e os conteúdos do ensino de língua materna. O foco na gramática tradicional e a língua compreendida como um sistema são elementos que exemplificam tudo aquilo que deveria ser abolido no ensino (cf. MARINHO, 2007). A definição de 'parâmetros', de 'eixos', ou de 'área', em substituição ao termo disciplina, como proposto nos PCN, pode ser entendida como uma resposta, uma continuação ou uma 'apropriação' dos discursos e práticas 'inovadoras'.

Rangel (2001, p.13) também avalia que “o que hoje entendemos como ensino de língua materna é, portanto, uma espécie de síntese de respostas possíveis e legítimas aos questionamentos combinados das ciências da aprendizagem e da linguagem ao que se convencionou chamar de ‘ensino tradicional’”.

Nesse cenário, como os PCN incorporam o discurso da mudança no ensino de língua materna?

O documento se apóia no conceito de linguagem como uma ação interindividual que se realiza nas práticas sociais:

[...] pela linguagem se expressam ideias, pensamentos e intenções, se estabelecem relações interpessoais anteriormente inexistentes e se influencia o outro, alterando suas representações da realidade e da sociedade e o rumo de suas (re) ações. (BRASIL - MEC/SEF, 1998, p.20)

Nesse sentido, “língua é um sistema de signos específico, histórico e social”, e aprendê-la não se limita ao conhecimento das palavras e expressões e suas as combinações, mas “apreender pragmaticamente seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas entendem e interpretam a realidade e a si mesmas.” (PCN, p.20), o que pressupõe uma concepção da compreensão da linguagem como “a apreensão da orientação

que é conferida à palavra por um contexto e uma situação precisos, uma orientação no sentido da evolução e não do imobilismo” (Bakhtin/Volochinov, 1929, p. 94), *apud* Rojo (2005). Essa visão se contrapõe à perspectiva mais “tradicional” de ensino tão criticada, que considera escrevente e leitor como aquele que domina o código escrito para decifrar ou cifrar palavras, frases e textos. (cf. ROJO, 2005, p.6).

Sob esse enquadre, a unidade básica do ensino só pode ser o texto, entendido como “produto da atividade discursiva oral ou escrita que forma um todo significativo, qualquer que seja sua extensão”(p.22), como nas palavras do próprio texto dos PCN. Significa dizer que interagir pela linguagem é realizar uma atividade discursiva: dizer alguma coisa a alguém, de um determinado modo, num determinado contexto sócio-histórico e em determinadas circunstâncias de interlocução – é produzir discurso.

Considerando esse quadro referencial, o documento orienta que o ensino de língua materna se organize considerando dois eixos de práticas de linguagem: as práticas de *uso da linguagem* e as práticas de *reflexão da linguagem*. Os conteúdos que devem ser abordados nas práticas de *uso da linguagem* remetem aos aspectos enunciativos: o contexto de produção e de recepção dos enunciados – leitura/escuta e produção de textos orais e escritos; as implicações do contexto de produção na organização dos enunciados, aspectos relacionados à historicidade da língua e da linguagem. Já os conteúdos relacionados ao eixo da *reflexão da linguagem* remetem à estruturação dos enunciados, à variação linguística, ao léxico, às relações semânticas, aos modos de organização do discurso (cf. ROJO. 2004, p. 30). Essas orientações remetem a uma abordagem enunciativa de língua, anunciada no documento – o texto é visto como unidade de ensino e os gêneros textuais/discursivos como objeto de ensino.

Tendo em vista os propósitos desta pesquisa, focalizaremos, de modo mais específico, o tratamento dado à prática da produção de textos orais e escritos pelos PCN.

No item “Objetivos Gerais de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental”, o documento preconiza levar o aluno a “utilizar a linguagem na escuta e produção de textos orais e na leitura e produção de textos escritos de modo a atender a múltiplas demandas sociais, responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos, e considerar as diferentes condições de produção do discurso”. (PCN, p. 32)

Como bem esclarece Rojo (2005, p. 2), destaca-se uma perspectiva de ensino pautada por uma visão enunciativa de língua, focalizando os **usos** da linguagem em detrimento de **análises** da língua. Esses usos, esclarece a autora, são “qualificados como usos da linguagem oral e escrita, na compreensão e produção de textos socialmente situados, com finalidades comunicativas e ocorrendo em situações de produção específicas do discurso.” Trata-se,

portanto, de práticas sociais de uso da linguagem, que podem também ser entendidas como atividades de linguagem (cf. SCHNEUWLY & DOLZ, 1997). Essas práticas sociais circulam na forma de textos orais ou escritos. Nesse enquadre,

[...] práticas de linguagem são uma noção de ordem social, que implica a inserção dos interlocutores em determinados contextos ou situações de produção, a partir dos quais, tendo a linguagem como mediadora, os agentes sociais estabelecem diferentes tipos de interação e de interlocução comunicativa, visando diferentes finalidades comunicativas e a partir de diversificados lugares enunciativos. Claro está, estes agentes sociais dependem de suas experiências de vida, de seu conhecimento acumulado a respeito de tais práticas, para poderem enunciar. (ROJO, 2005, p. 2)

Ao orientar para que o texto seja tomado como unidade de ensino, os referenciais explicitam que “os **textos** organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero. Desse modo, a noção de **gênero**, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino” (PCN, p. 23).

Nesse sentido, além da sua relevância social, é preciso estudar o texto em suas propriedades formais, estilísticas e temáticas; o texto é visto como um exemplar de gênero do discurso e é por meio da exploração dessas comuns e recorrentes características em um conjunto de textos pertencentes a um certo **gênero** que se pode chegar à apropriação destas formas estáveis de enunciado (cf. SCHNEUWLY & DOLZ, 1997). Assim, como esclarece Rojo (2005),

[...] os gêneros, enquanto formas historicamente cristalizadas nas práticas sociais, fazem a mediação entre a prática social e a própria e as atividades de linguagem dos indivíduos. Os locutores sempre reconhecem um evento comunicativo, uma prática de linguagem, como instância de um gênero (a ação de telefonar como um telefonema; a ação de ensinar na escola como uma aula [...]). O gênero funciona, então, como um modelo comum, como uma representação integrante que determina um horizonte de expectativas para os membros de uma comunidade confrontados às mesmas práticas de linguagem. Os gêneros, portanto, intermediam e integram as práticas às atividades de linguagem. São referências fundamentais para a construção das práticas de linguagem. (ROJO, 2005, p. 2-3)

Em suma, de acordo com o documento, o objeto de ensino/aprendizagem de língua materna é o conhecimento linguístico-discursivo com o qual o sujeito opera ao participar das práticas sociais mediadas pela linguagem. Nesse sentido, organizar situações de aprendizagem requer planejar situações de interação nas quais esses conhecimentos possam ser construídos e/ou tematizados. Recomenda-se, então, planejar e organizar atividades que “procurem recriar na sala de aula situações enunciativas de outros espaços que não o escolar, considerando-se sua especificidade e a inevitável transposição didática que o conteúdo sofrerá; saber que a

escola é um espaço de interação social onde práticas sociais de linguagem acontecem e se circunsciam, assumindo características bastante específicas em função de sua finalidade: o ensino.” (BRASIL - MEC/SEF, 1998. p.19)

Considerando esses pressupostos que embasam a produção dos PCN de língua portuguesa do 3º e 4º ciclos e os objetivos desta pesquisa, é importante, então, verificar como os livros didáticos criam situações para o aprendiz se apropriar das experiências acumuladas pela sociedade no curso de sua história (práticas sociais e atividades).

Nesse sentido, é necessário apresentar os critérios estabelecidos no PNLD para avaliação das propostas de produção de texto presentes nas obras didáticas inscritas e refletir sobre eles, buscando identificar como o PNLD incorpora as contribuições dos estudos da linguagem na formulação de propostas de produção que implicam retextualização que fazem parte do *corpus* desta investigação.

Tendo em vista esse objetivo, transcrevemos a seguir as seções referentes à produção de textos escritos das Fichas de Avaliação das três edições do PNLD em foco.

PNLD 2005

As atividades de produção de textos escritos¹³

Tipologia
1. Diversidade de tipos de texto
2. Diversidade de gêneros
Condições de produção
3. Explicitação para o aluno das condições de produção e circulação do texto através dos objetivos para a produção e
4. De destinatários para o texto
5. Do contexto de circulação do texto (escola, família, bairro, etc.)
6. Do veículo ou do suporte (jornal, revista, livro cartaz, rádio, TV)
7. Do gênero e/ou tipo
Contribuição para a construção da textualidade pelo aluno
8. Contribuição para a elaboração temática e
9. Para a construção da coerência (sequencialização dos conteúdos, progressão temática, malha tópica, etc.)
10. Para a construção da forma composicional do texto
11. Para a construção do estilo adequado ao gênero e à situação

¹³ Numeração especial para este trabalho, diferente da usada no texto original.

12. Para a elaboração do texto de acordo com as convenções da escrita
13. Contribuição para as operações exigidas na produção através de operações de planejamento e
14. De revisão de texto
15. De reelaboração de texto
16. De correção de conceitos mobilizados.

PNLD 2008

Produção de textos escritos¹⁴

As propostas de produção textual
<ul style="list-style-type: none"> • Colaboram para o desenvolvimento da proficiência em escrita?
<ul style="list-style-type: none"> • Trabalham a escrita como processo?
<ul style="list-style-type: none"> • estabelecem e/ou discutem objetivos didáticos plausíveis para as propostas?
<ul style="list-style-type: none"> • definem — ou levam os alunos a definir — adequadamente condições de produção (objetivo, destinatário, contexto de circulação, suporte)?
<ul style="list-style-type: none"> • exploram a adequação entre essas condições de produção e os gêneros e/ou tipos textuais compatíveis?
<ul style="list-style-type: none"> • exploram a adequação entre essas condições de produção e os níveis de linguagem compatíveis?
<ul style="list-style-type: none"> • contemplam os diferentes procedimentos envolvidos na escrita (planejamento, escrita, avaliação/revisão, reescrita)?
<ul style="list-style-type: none"> • exploram a produção dos mais diversos gêneros e tipos de texto, contemplando suas especificidades?
<ul style="list-style-type: none"> • fornecem subsídios para a elaboração temática dos textos?
<ul style="list-style-type: none"> • apresentam, discutem e orientam o uso dos mecanismos de coesão e coerência implicados nos gêneros e tipos de textos propostos?
<ul style="list-style-type: none"> • apresentam, discutem e orientam o uso dos aspectos relativos à variedade linguística pertinente?
<ul style="list-style-type: none"> • propõem referências e/ou exemplos dos gêneros e tipos de texto que se pretende ensinar o aluno a produzir?
<ul style="list-style-type: none"> • mobilizam e/ou explicitam corretamente os conceitos?

PNLD 2011

Produção de texto escrito

¹⁴ Numeração especial para este trabalho, diferente da usada no texto original.

As atividades de produção de texto situam a prática de escrita em seu universo de uso social?
1. Trabalham com os diferentes letramentos (literário, midiático, jornalístico, multimodal etc.)?
2. Definem o contexto de produção do texto (esfera, suporte, função social, gênero, destinatário)?
3. Definem objetivos plausíveis para a escrita proposta?
4. Propõem temas pertinentes à faixa etária e à formação cultural do aluno?
As atividades contribuem efetivamente para o desenvolvimento da proficiência em escrita, tomando a produção de texto como processo de interlocução?
5. Contemplam as diferentes etapas do processo de produção (planejamento, escrita, revisão, reformulação)?
6. Fornecem subsídios para a elaboração temática (seleção e articulação dos conteúdos)?
7. Orientam a construção da textualidade de acordo com o contexto de produção e o gênero proposto (recursos apropriados de coesão e coerência, inclusive seleção lexical, recursos morfossintáticos)?
8. Orientam o uso do registro de linguagem adequado ao gênero e à situação (formal, informal)?
9. Propõem referências e/ou exemplos dos gêneros e tipos de texto pretendem ensinar o aluno a produzir?

Comparando as três Fichas é possível observar que elas mantêm os princípios básicos dos PCN. A abordagem é interacionista e "o texto é visto como unidade de ensino e os gêneros textuais/discursivos como objeto de ensino". São pontos em comum a exigência de definição das condições de produção do texto e de propostas que considerem a escrita como processo e orientem o aluno na realização de planejamento, revisão e reelaboração do texto. Do ponto de vista pedagógico, as três se preocupam com o desenvolvimento de habilidades pelo aluno. As habilidades e conhecimentos traduzidos em critérios de avaliação dos LD são basicamente os mesmos nas Fichas de 2005, 2008, 2011. O que as diferencia é o modo de hierarquizá-los, articulá-los e integrá-los.

A Ficha de 2005 é analítica, orienta para uma avaliação que deve considerar cada um dos aspectos tomados como componentes dos tópicos *tipologia, condições de produção e contribuição para a construção da textualidade pelo aluno*. Esse detalhamento pormenorizado leva à indicação de 16 critérios.

A Ficha de 2008 fica a meio caminho entre as outras duas. Ela tem início com um critério mais geral, que se refere a uma competência¹⁵ bastante abrangente – a proficiência em escrita –, que sintetiza as habilidades específicas arroladas. Em razão dessa busca de síntese,

¹⁵ As expressões competências e habilidades estão sendo utilizadas, aqui, para nos referirmos, respectivamente, ao desempenho linguístico dos alunos no que se refere à produção/compreensão de textos orais e/ou escritos, que é manifestado através de habilidades gerais e/ou específicas.

integra critérios apresentados isoladamente na Ficha de 2005 e leva à redução do número de critérios enumerados (de 16 para 13). Um exemplo significativo é o tratamento dado à questão da diversidade de gêneros e tipos. Em 2005 o tópico *tipologia* aparece descolado dos outros dois, como uma categoria à parte e relativa mais à constituição do LD do que à aprendizagem dos usuários. Em 2008, essa questão vem integrada à preocupação com o desenvolvimento da habilidade de produzir textos dos mais diversos gêneros e tipos, contemplando suas especificidades (critério 8).

A Ficha de 2011 avança no caminho de uma abordagem mais sintética, mais holística, o que se faz visível pelo reduzido número de critérios – apenas nove. São enfatizados aí os aspectos discursivos e o desenvolvimento de competências gerais e abrangentes. No lugar de tópicos, essa Ficha tem duas grandes perguntas, que sintetizam os focos da avaliação, os quais são em seguida desdobrados em seus componentes. A primeira pergunta trata da contribuição do LD para o desenvolvimento de habilidades discursivas, ressaltando que a escrita é uma prática situada em um universo social de uso. Nos universos sociais de uso, essa prática se realiza por meio de diferentes letramentos¹⁶ – conceito que aparece pela primeira vez – e daí decorre a exigência de que o LD enseje o desenvolvimento das habilidades envolvidas. A segunda pergunta mantém a questão relativa ao desenvolvimento da proficiência em escrita, mas associando-a a uma competência de ordem discursiva: a de tomar a produção de texto como um processo de interlocução. Essa pergunta deixa claro que o que deve ser avaliado ultrapassa as dimensões formais do texto e do gênero e inclui a competência de compreender e incorporar à prática o conceito de escrita como interlocução.

Nenhuma das três Fichas faz menção ao processo de retextualização.

As Fichas de 2005 e 2008 falam em "gênero e/ou tipo"; a de 2011 fala apenas em gênero (implicitamente, toma os tipos como componentes dos diversos gêneros? Não dá importância aos tipos?).

Nas três Fichas de Avaliação, a definição do gênero (pela atividade do LD ou pelo aluno, como no critério 4 da Ficha de 2008) é subordinada às condições de produção. A FA de 2005 explicita como critério a presença de atividades voltadas para a exploração de componentes definidores de gênero, segundo Bakhtin, como a forma composicional e o estilo (números 10 e 11). Esse requisito é integrado a outros aspectos e fica subentendido no elenco dos pontos a serem avaliados nos LD, na Ficha de 2008 (adequação dos níveis de linguagem –

¹⁶ Letramento é aqui entendido como o estado ou condição de quem exerce as práticas sociais de leitura e de escrita, de quem participa de eventos em que a escrita é parte integrante da interação entre pessoas (cf. Soares, 2002).

n. 6 e uso de variedade linguística – n. 11; presença e exploração de exemplos dos gêneros tomados como objeto de ensino – n. 12). Na FA de 2011, percebe-se movimento semelhante: adequação do registro de linguagem (n. 8); presença e exploração de exemplos dos gêneros a serem ensinados (n. 9). A construção da coerência é tomada, na Ficha de 2005, como habilidade relativa ao texto (n.9), ao passo que, na FA de 2008, essa habilidade é considerada "implicada" nos gêneros e tipos propostos (n.10) e, na de 2011, é subordinada ao contexto de produção e ao gênero proposto (n.7).

As alterações nas Fichas parecem seguir na direção de tomar, cada vez com maior nitidez, o gênero como objeto de ensino. A construção da textualidade, de início parece mais pensada como caracterizadora do texto (cf. critérios 8, 9, 10,12 de 2005), passa a ser vinculada ao gênero nas FA de 2008 e 2011. Paralelamente, vê-se um movimento no sentido de valorizar dimensões discursivas fundamentais, como o universo social de uso das práticas de escrita e, nesse universo, os diferentes letramentos. Além disso, as Fichas caminham rumo a uma abordagem mais sintética e integradora, que ressalta competências gerais e abrangentes, como a "proficiência em escrita" e outras de cunho discursivo, como a compreensão da escrita como prática social e como processo de interlocução.

Batista (2000, p. 42) avalia que o PNLD tem tido impactos bastante positivos na produção de obras didáticas no Brasil e que sem dúvida tem contribuído para um ensino de melhor qualidade. Enfatiza, ainda, que “o programa precisa sofrer reformulações, seja em função da dinâmica do processo de avaliação, aquisição e distribuição do livro, seja em função das mudanças ocorridas no contexto educacional brasileiro, na busca de superação dos limites pedagógicos de um processo de transição entre diferentes paradigmas educacionais”.

No próximo capítulo apresentaremos os procedimentos metodológicos adotados para realizar a investigação aqui empenhada.

CAPÍTULO 3

NAS TRILHAS DA RETEXTUALIZAÇÃO EM LIVROS DIDÁTICOS: O PERCURSO DA INVESTIGAÇÃO

Explicitaremos neste capítulo, os procedimentos metodológicos adotados para realizar a investigação aqui empenhada – evidenciar como os LDP produzidos na última década exploram a retextualização como expediente metodológico para o ensino de língua, levando-se em conta os aspectos textuais e discursivos implicados no funcionamento do(s) gênero(s) tomados como objeto de ensino na formulação de atividades de retextualização.

Neste estudo, considerando os objetivos pretendidos, utilizamos, na análise de dados, métodos de investigação de natureza quantitativa e qualitativa, por entendermos que são processos complementares que asseguram a coerência teórico-metodológica da investigação em questão e, sobretudo, trazem clareza aos resultados (SANTOS FILHO; GAMBOA, 2002).

Para o desenvolvimento desta pesquisa constituímos um *corpus* de análise considerando três coleções de livros didáticos de português, aprovadas nas edições do PNLD de 2005, 2008 e 2011¹⁷, mais solicitadas ao MEC pelos professores da rede pública. Trata-se, portanto, de obras de grande circulação nas escolas brasileiras, com alta possibilidade de influenciar o trabalho em sala de aula.

A opção por essas três edições do PNLD se deve a dois aspectos principais do estudo:

Em primeiro lugar, a última década corresponde ao surgimento e à sedimentação de um conjunto de propostas teórico-metodológicas oriundas das concepções tanto de ensino quanto de linguagem que compõem essa área acadêmica: (RANGEL, 2001); (MARCUSCHI 1995; 1996; 2001); (LAJOLO, 1996); (DOLZ & SCHNEUWLY, 1996); (SCHNEUWLY, 1994, 1998); (BRONCKART, 1999); (BEAUGRANDE, 1997). A avaliação das coleções se faz dois anos antes da chegada à sala de aula dos compêndios aprovados, o que significa que os livros distribuídos em 2005 foram analisados em 2003 e, portanto, foram escritos pelo menos um ano antes disso. Processo análogo ocorreu com as coleções inscritas nas versões 2008 e 2011 do PNLD. Espera-se, portanto, que esses manuais didáticos – produzidos,

¹⁷ Cada segmento de ensino é contemplado pelo PNLD de três em três anos. Os livros distribuídos não são imediatamente descartáveis, devendo ser utilizados consecutivamente por três turmas de alunos de uma mesma série. Por isso é que as obras didáticas destinadas a alunos de 5ª a 8ª (ou, atualmente, do 6º ao 9º ano), foram avaliadas nas edições do Programa de 1999, 2002, 2005, 2008, 2011.

aproximadamente, entre 2002 e 2008 –, tenham incorporado, nas práticas de leitura e escrita propostas, as reflexões acadêmicas ocorridas na última década.

Em segundo lugar, a publicação dos PCN relativos ao ensino de 5ª a 8ª série (ou terceiro e quarto ciclo) é de 1998 e esse documento traz a orientação inovadora de que o texto seja tomado como unidade de ensino e os gêneros como objetos de ensino, considerados como instrumento capaz de favorecer o desenvolvimento e a ampliação da competência discursiva dos alunos. A avaliação pedagógica dos livros didáticos comprados e distribuídos pelo MEC tem início em 1996. As primeiras coleções de 5ª a 8ª série examinadas foram as inscritas no PNLD 1999, avaliadas em 1997¹⁸. As edições seguintes do Programa são posteriores à publicação dos PCN e estabelecem critérios de avaliação dos LDP em consonância com os parâmetros oficiais, analisando o trabalho proposto pelas coleções didáticas levando em conta os gêneros textuais/discursivos.

Em função desses aspectos, é que foi realizada a delimitação do período de análise, abrangendo as versões 2005, 2008 e 2011 do PNLD de 5ª a 8ª série (ou do 6º ao 9º ano, depois da ampliação do ensino fundamental, em decorrência da Lei 11.274, de 06/02/2006).

3.1. A constituição do *corpus* da pesquisa

Inicialmente, para chegarmos à constituição do *corpus* de pesquisa buscamos, junto ao MEC, informações referentes às coleções de livros didáticos de português (LDP), aprovadas nas edições do PNLD de 2005, 2008 e 2011 e mais solicitadas pelos professores da rede pública. Dos formulários recebidos do MEC (ver anexo1), foram extraídos os dados apresentados nos quadros 1, 2 e 3, que mostram em ordem decrescente as coleções mais solicitadas:

¹⁸ Duas edições do PNLD de 5ª a 8ª não foram examinadas nesta pesquisa: a 1ª, que é a de 1999, porque os livros inscritos nessa edição foram produzidos e avaliados antes da publicação dos PCN de 5ª a 8ª, que é de 1998, e a edição de 2002, em função das dificuldades para encontrar todos os exemplares das três coleções mais solicitadas ao MEC.

Quadro 1: Edição de 2005

Ordem	Editora	Título	Série	Tiragem total
1º	Saraiva	Português linguagens	5ª a 8ª série	2.076.915
2º	FTD	Entre palavras – edição renovada, não consumível	5ª a 8ª série	1.369.974
3º	Moderna	Português – leitura, produção, gramática	5ª a 8ª série	1.317.938

(Fonte: MEC/ SEB)

Como se pode observar no quadro 1, a coleção *Português linguagens* dos autores Thereza Anália Cochar e William Roberto Cereja foi a mais solicitada pelas escolas brasileiras. Ocupa o segundo lugar a coleção *Entre palavras, edição renovada* de autoria de Mauro Ferreira. Por último, ocupando o terceiro lugar, está coleção *Português – leitura, produção, gramática* de autoria de Leila Lauer Sarmento.

Quadro 2: Edição de 2008

Ordem	Editora	Título	Série	Tiragem total
1º	Saraiva	Português linguagens	5ª a 8ª série	2.883.859
2º	Moderna	Projeto Araribá português	5ª a 8ª série	2.722.179
3º	Moderna	Português - leitura, produção, gramática	5ª a 8ª série	1.672.673

(Fonte: MEC/SEB)

No quadro 2 descreve-se a classificação das coleções da edição de 2008. Como se pode observar, em 2008, a coleção *Português linguagens* dos autores Thereza Anália Cochar e William Roberto Cereja, continua ocupando o posto de mais solicitada pelas escolas

brasileiras. Ocupa o segundo lugar a coleção Projeto Araribá português, uma obra coletiva, organizada pela editora Moderna, tendo como editora responsável Aurea Regina Kanashiro. Em terceiro, está a coleção *Português - leitura, produção, gramática* de autoria de Leila Lauar Sarmento.

Quadro 3: Edição de 2011

Ordem	Editora	Título	Série
1º	Saraiva	Português linguagens	6º ao 9º ano
2º	Ática S/A	Tudo é linguagem	6º ao 9º ano
3º	Saraiva SA Livreiros Editores	Português - ideias & linguagens	6º ao 9º ano

(Fonte: MEC/ SEB)

No quadro 3, descreve-se a classificação das coleções da edição de 2011. Como se pode observar, a coleção *Português linguagens* dos autores Thereza Anália Cochar e William Roberto Cereja, continua ocupando o posto de mais solicitada pelas escolas brasileiras e, portanto, a coleção mais comprada pelo MEC. O segundo lugar é ocupado pela coleção *Tudo é linguagem* dos autores Ana Borgatto, Terezinha Bertin e Vera Marchesi e o terceiro lugar, *Português - ideias & linguagens* de autoria de Dileta Delmato e Maria da Conceição Castro. O quadro não apresenta a quinta (5ª) coluna como os anteriores (1 e 2), pois o formulário enviado pelo MEC contendo informações da edição do PNLD 2011, não apresentou a tiragem de volumes das coleções mais solicitadas nessa edição (ver anexo 1).

Um dado que chama a atenção nesse levantamento é a presença da Coleção *Português Linguagens*, dos autores Thereza Anália Cochar e William Roberto Cereja, ocupando o primeiro lugar no ranking, nas três edições examinadas, o que pode ser entendido como um aceno de que a coleção, na percepção dos professores que fazem as escolhas dos livros, apresenta um projeto didático acessível, factível. Essa preferência talvez possa ser explicada pelo perfil da coleção, que mantém a tradição do ensino gramatical ao mesmo tempo em que assimila algumas questões da discussão teórica acadêmica no que se refere a texto e discurso.

Com base nesse levantamento, foi constituído o *corpus* de análise desta investigação, a saber: são três coleções de livros didáticos de cada edição do PNLD, totalizando, portanto, nove coleções. Como cada coleção é composta por quatro volumes (5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries ou 6º,

7º, 8º e 9º anos), são, portanto, 12 livros por edição, totalizando, 36 livros nas três edições do PNLD (2005, 2008 e 2011).

Tendo como parâmetro esses dados, passamos para a próxima fase do processo.

3.2. O *corpus* da pesquisa: análise quantitativa preliminar

A primeira exploração objetivou identificar as coleções que apresentavam atividades que envolviam o processo de retextualização. Para isso, foi necessário realizar um levantamento de todas as propostas de produção de textos presentes nos diversos livros, para identificar as que implicavam o processo de retextualização. Foram identificadas nas coleções da edição 2005, perto de cento e setenta e duas (172) propostas de produção de texto, sendo que cinquenta e quatro propostas (54) envolviam o processo de retextualização. Na edição de 2008, foram identificadas por volta de cento e noventa e cinco propostas (195) de produção, dentre as quais, noventa e sete (97) envolviam o processo de retextualização. Finalmente, nas três coleções da edição de 2011, foram observadas cento e oitenta e quatro propostas (184) e dessas, setenta e nove propostas (79) implicavam processo de retextualização.

Com esse percurso, foi possível observar propostas de produção de texto envolvendo o processo de retextualização em todos os livros das diversas coleções. Os quadros 4, 5 e 6, abaixo, mostram, por ano de edição e por coleção, os dados quantitativos desta análise.

Quadro 4: Propostas de produção envolvendo retextualização – edição 2005

Coleção	Série/ano	Propostas por série/ano	Propostas por coleção
Português linguagens	5ª s	7	24
	6ªs	2	
	7ª s	9	
	8ªs	7	
Português leitura, produção, gramática	5ª s	1	9
	6ªs	1	
	7ª s	3	
	8ªs	4	
Entre palavras	5ª s	8	21
	6ªs	4	
	7ª s	5	
	8ªs	4	
Total de propostas	-	54	54

O quadro 4 mostra a distribuição das propostas de produção de texto, envolvendo processo de retextualização, por série, nas coleções da edição de 2005. Como se vê, as coleções *Português linguagens* e *Entre palavras*, edição renovada são as que mais apresentaram esse tipo de atividade.

Quadro 5: Propostas de produção envolvendo retextualização – edição 2008

Coleção	Série/ano	Propostas por série/ano	Propostas por coleção
Português linguagens	5ª s	3	30
	6ªs	8	
	7ª s	10	
	8ªs	9	
Projeto Araribá	5ª s	4	40
	6ªs	10	
	7ª s	12	
	8ªs	14	
Português leitura, produção, gramática	5ª s	3	27
	6ªs	5	
	7ª s	9	
	8ªs	10	
Total de propostas	-	97	97

No quadro 5, pode-se observar o aumento no número de atividades envolvendo a retextualização. Nessa edição (2008), a coleção *Projeto Araribá* é a que mais trabalha com esse tipo de atividade.

**Quadro 6: Propostas de produção envolvendo
retextualização – edição 2011**

Coleção	Série/ ano	Propostas por série/ano	Propostas por coleção
Português linguagens	6º ano	3	31
	7º ano	9	
	8º ano	8	
	9º ano	11	
Tudo é linguagem	6º ano	5	24
	7º ano	5	
	8º ano	10	
	9º ano	4	
Português ideias e linguagens	6º ano	12	24
	7º ano	3	
	8º ano	3	
	9º ano	6	
Total de propostas	-	79	79

Como se vê no quadro 6, todos os livros das coleções da edição do PNLD 2011 também apresentam propostas de produção envolvendo retextualização. Nota-se, entretanto, que em comparação com as coleções da edição de 2008, esta edição oferece menos atividades de retextualização, mas ainda oferece mais atividades que as coleções de 2005.

Resumindo, foram encontradas nas coleções analisadas da edição de 2005, cinquenta e quatro (54) propostas de produção de texto, envolvendo o processo de retextualização. Nas coleções pesquisadas da edição de 2008, foram identificadas noventa e sete (97). Por último, os livros investigados da edição de 2011 apresentaram setenta e nove (79) propostas envolvendo retextualização. No total, são duzentas e trinta (230) propostas de produção de textos implicando processo de retextualização, nas coleções das três edições em análise (2005, 2008 e 2011).

Diante desse volume de dados, optamos, por realizar a análise qualitativa apenas das propostas presentes nos livros da 8ª série/9º ano, o que equivale a sessenta e oito (68) propostas, envolvendo diferentes tipos de retextualização. Dessas, analisamos em profundidade e expusemos na tese uma proposta que exemplifica cada tipo de retextualização encontrada no *corpus*.

A escolha do último ano do ensino fundamental – 8ª série /9º ano – levou em conta o perfil de aluno dessa fase de escolaridade, que favorece um trabalho mais sistematizado em relação às reflexões sobre os usos da língua, pois, de acordo com os PCN, ao final do ensino fundamental, espera-se que o aluno tenha desenvolvido os conhecimentos e as habilidades

necessários para ampliar a sua competência discursiva. Como as coleções inscritas nas várias edições do PNLD se orientam pelos PCN, esperava-se que o último volume das coleções apresentasse e desenvolvesse propostas de ensino de acordo com o esperado para o final do EF.

Nesse sentido, a hipótese levantada neste trabalho de que as propostas de produção de textos apresentadas nas coleções mais solicitadas ao MEC sinalizam as mudanças de paradigma no ensino de língua materna, considerando os documentos que parametrizam esse ensino e a produção acadêmico-científica dessa área, em cada período, poderia ser testada.

3.3. Categorização das propostas de retextualização

Essas informações foram importantes para o passo seguinte da investigação, que foi buscar identificar os tipos de retextualização encontrados nos livros.

Em estudos sobre fala e escrita, Marcuschi (2001, p.48) sugere possibilidades de retextualização, como explicitado na seção 1.3 do capítulo 1. O autor aponta quatro possibilidades de retextualização: *da fala para a escrita, da fala para a fala, da escrita para a fala e da escrita para a escrita.*

Nesta pesquisa, além desses tipos de retextualização apontadas por Marcuschi (2001), as coleções em análise apontaram outras possibilidades. Há, por exemplo, propostas que solicitam que o aluno produza um artigo de opinião tendo como texto-fonte uma foto ou uma charge. Outra possibilidade identificada refere-se à retextualização que tem como texto-fonte uma história em quadrinhos, contendo apenas as imagens e proposta para que o aluno produza uma história escrita como texto final, entre outros exemplos.

Inicialmente, o resultado dessa análise será apresentado apenas quantitativamente, para que se tenha um panorama dos tipos de retextualização encontrados nos volumes em análise e, posteriormente, realizaremos uma análise qualitativa desses dados.

O quadro 7, a seguir, corresponde à edição do ano de 2005 e mostra o resultado da análise realizada nas coleções: *Português linguagens* – Autores: Thereza Anália Cochar e William Roberto Cereja, Editora Saraiva; *Português leitura, produção, gramática* – Autora: Leila Lauer Sarmiento, Editora Moderna; *Entre Palavras*, edição renovada – Autor: Mauro Ferreira, Editora FTP.

Quadro 7: Tipos de retextualização encontrados nas coleções de 2005

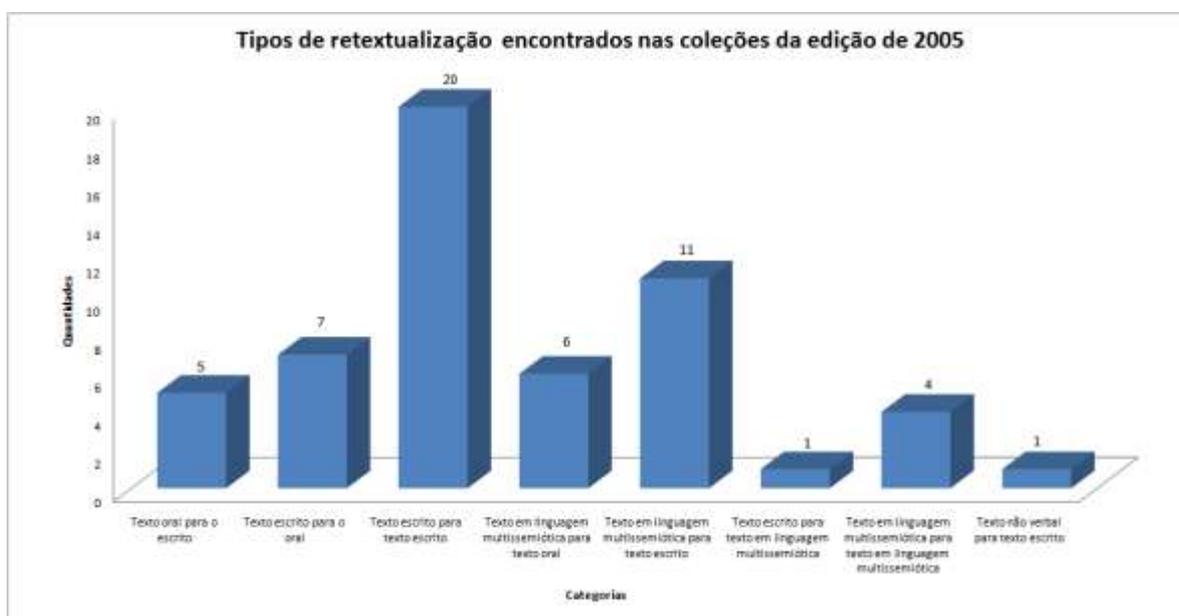
Categorias	Coleções			Total por categoria
	Português linguagens	Português leitura, produção, gramática	Entre Palavras - Edição renovada	
Texto oral para texto escrito			5ª série: 01	5
	6ª série: 02			
	7ª série: 01	7ª série: 01		
Texto escrito para texto oral			5ª série: 02	7
			6ª série: 01	
	7ª série: 03			
		8ª série: 01		
Texto escrito para texto escrito	7ª série: 05	5ª série: 01	5ª série: 04	20
	8ª série: 1	7ª série: 02	7ª série: 05	
		8ª série: 01	8ª série: 01	
Texto em linguagem multissemiótica para texto oral	5ª série: 02			6
	8ª série: 01	8ª série: 01	8ª série: 02	
Texto em linguagem multissemiótica para texto escrito	5ª série: 02			11
			6ª série: 03	
	8ª série: 04	8ª série: 01	8ª série: 01	
Texto escrito para texto em linguagem multissemiótica	5ª série: 01			1
Texto em linguagem multissemiótica para texto em linguagem multissemiótica	5ª série: 02		5ª série: 01	4
	8ª série: 01			
Texto não verbal para texto escrito		6ª série: 01		1
Total de propostas envolvendo o processo de retextualização por coleção:	24	9	21	54
Total de propostas envolvendo o processo de retextualização na 8ª série:	7	4	4	15

Como se observa no quadro 7, as coleções da edição de 2005 apresentam cinquenta e quatro (54) propostas de produção de texto envolvendo o processo de retextualização; dentre elas, quinze (15) encontram-se nos livros da 8ª série.

Nota-se, pela descrição feita no quadro, que as coleções oferecem tipos de retextualização que vão além das quatro possibilidades apontadas por Marcuschi (2001) em estudos predominantemente sobre fala e escrita, mas os oito tipos observados não foram encontrados em todas as coleções. Nessa edição, a retextualização *do texto escrito para o texto escrito* é o tipo de maior incidência nas três coleções, perfazendo um total de 20 propostas. Já a proposta de produção que envolve retextualização do tipo *do texto escrito para texto em linguagem multissemiótica* foi identificada apenas na coleção *Português linguagens*, no livro da 5ª série e *do texto não verbal para o texto verbal*, identificada somente no livro da 6ª série da coleção *Português, leitura e gramática*.

O gráfico 1 evidencia a totalização desses dados com maior clareza.

Gráfico 1



O quadro 8, apresentado a seguir, corresponde à edição do PNLD de 2008 e mostra as retextualizações encontradas nas coleções *Português linguagens* – Autores: Thereza Anália Cochar e William Roberto Cereja, Editora Saraiva; *Tudo é linguagem* – Autores: Ana Borgatto, Terezinha Bertin e Vera Marchezi, Editora Ática; *Português Ideias e linguagens* – Autores: Dileta Delamato e Mª da Conceição Castro, Editora Saraiva.

Quadro 8: tipos de retextualização encontrados nas coleções de 2008

Categorias	Coleções			Total por categoria
	Português linguagens	Projeto Araribá	Português: leitura, produção e gramática	
Texto oral para texto escrito		5ª série: 02		16
	6ª série: 04	6ª série: 01	6ª série: 01	
	7ª série: 01	7ª série: 01	7ª série: 03	
		8ª série: 02	8ª série: 01	
Texto escrito para texto oral	5ª série: 02		5ª série: 01	16
			6ª série: 01	
	7ª série: 02	7ª série: 02	7ª série: 03	
	8ª série: 01	8ª série: 02	8ª série: 02	
Texto escrito para texto escrito			5ª série: 02	42
	6ª série: 04	6ª série: 06	6ª série: 03	
	7ª série: 06	7ª série: 04	7ª série: 03	
	8ª série: 04	8ª série: 05	8ª série: 05	
Texto em linguagem multissemiótica para texto oral				3
	8ª série: 01	8ª série: 02		
Texto em linguagem multissemiótica para texto escrito				6
		6ª série: 01		
		7ª série: 02		
	8ª série: 01	8ª série: 01	8ª série: 01	
Texto escrito para texto em linguagem multissemiótica	5ª série: 01			7
		6ª série: 01		
		7ª série: 02		
	8ª série: 01	8ª série: 01	8ª série: 01	
Texto em linguagem multissemiótica para texto em linguagem multissemiótica				4
		6ª série: 01		
		7ª série: 01		
	8ª série: 01	8ª série: 01		
Texto não verbal para texto escrito		5ª série: 02		3
	7ª série: 01			
Total de propostas envolvendo o processo de retextualização por coleção:	30	40	27	97
Total de propostas envolvendo o processo de retextualização na 8ª série:	9	14	10	33

Nas coleções da edição de 2008 (quadro 8), foram identificadas noventa e sete (97) propostas envolvendo retextualização, dentre as quais 33 encontram-se nos livros da 8ª série das três coleções. Podemos observar que houve um aumento considerável no número de propostas envolvendo retextualização nas coleções dessa edição. Somente na coleção *Projeto Araribá* foram identificadas quatorze propostas no livro da 8ª série. Também nessa edição, um aspecto que chama a atenção é o número de atividades envolvendo a retextualização do texto escrito para o texto escrito: *Português linguagens* (16); *Projeto Araribá* (15) e *Português: leitura, produção e gramática* (13). Pela descrição apresentada no quadro notamos que os três primeiros tipos de retextualização, a saber, *do texto oral para texto escrito, do texto escrito para texto oral e do texto escrito para texto escrito*, são os mais recorrentes nas três coleções.

Comparando os dados de 2005 e 2008, percebemos, em 2008, maior investimento em propostas de produção envolvendo retextualização *do texto escrito para o oral*. Em 2005 foram identificadas 07 propostas desse tipo, enquanto em 2008 foram 16. Entendemos que esse investimento em propostas de produção envolvendo esse tipo de retextualização, ainda que o termo “retextualização” não seja utilizado, reflete a movimentação no campo da reflexão sobre o ensino de língua materna e a avaliação dos livros didáticos de português, pois o PNLD, ao estabelecer critérios para avaliação dos LDP, “traça e legitima alguns caminhos teóricos e metodológicos relacionados ao tratamento dos eixos e objetos de ensino, integrando, assim, um campo de atuação política para mudanças em relação ao currículo prescrito de língua materna” (cf. BUNZEN, 2009, p.75)

A coleção *Português linguagens*, por exemplo, anuncia, no Manual do Professor (MP), que a produção textual da obra reuniu contribuições de mais de uma linha teórica, mas revela um interesse especial pelas teorias de gêneros do discurso. Salienta, ainda que, no Brasil, “as pesquisas em torno do gênero textual são relativamente recentes e só depois que foram divulgados os Parâmetros Curriculares Nacionais é que a discussão teórica deixou os círculos restritos da discussão acadêmica e chegou às escolas”. (MP, p. 10). Na sequência, o MP apresenta um texto que reúne contribuições dos estudos de Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz sobre gêneros orais e escritos na escola e sugestões de bibliografias sobre o tema. A coleção *Português: leitura, produção e gramática*, embora não ofereça reflexões sobre as teorias de gêneros apresenta, na seção *Para saber mais*, indicações explícitas dos PCN para consultas sobre o tema.

O gráfico 2, a seguir, permite melhor visualização do que se viu no quadro 8.

Gráfico 2



Passando à edição 2011 do PNLD, trazemos a seguir o quadro nove (9), que mostra as propostas de retextualização encontradas nas coleções *Português linguagens* – Autores: Thereza Anália Cochar e William Roberto Cereja, Editora Saraiva; *Tudo é linguagem* – Autores: Ana Borgatto, Terezinha Bertin e Vera Marchezi, Editora Ática; *Português Ideias e linguagens* – Autores: Dileta Delamato e M^a da Conceição Castro, Editora Saraiva.

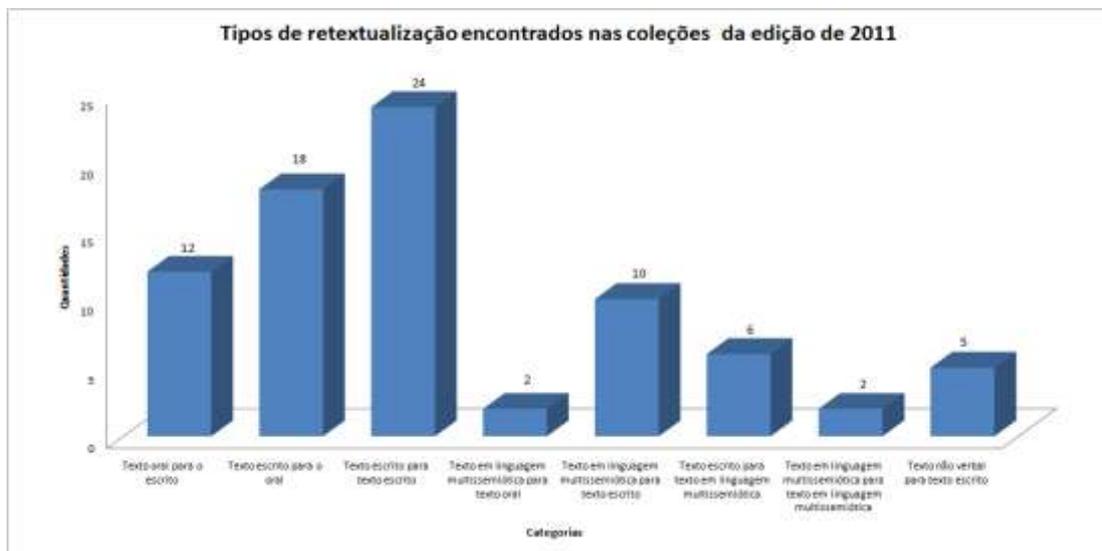
Quadro 9: Tipos de retextualização encontradas nas coleções de 2011

Categoria	Coleções			Total por categoria
	Português linguagens	Tudo é linguagem	Português Ideias e linguagens	
Texto oral para texto escrito			6º ano: 02	12
	7º ano: 04		7º ano: 01	
	8º ano: 01		8º ano: 01	
	9º ano: 01	9º ano: 01	9º ano: 01	
Texto escrito para texto oral	6º ano: 01	7º ano: 01	6º ano: 02	18
	7º ano: 04			
	8º ano: 02	8º ano: 03	8º ano: 01	
		9º ano: 01	9º ano: 03	
Texto escrito para texto escrito		6º ano: 02	6º ano: 04	24
	7º ano: 01	7º ano: 02	7º ano: 02	
	8º ano: 05	8º ano: 03	8º ano: 01	
	9º ano: 01	9º ano: 02	9º ano: 01	
Texto em linguagem multissemiótica para texto oral				2
	9º ano: 02			
Texto em linguagem multissemiótica para texto escrito			6º ano: 04	10
		8º ano: 01		
	9º ano: 04		9º ano: 01	
Texto escrito para texto em linguagem multissemiótica	6º ano: 01			6
		7º ano: 02		
		8º ano: 02		
	9º ano: 01			
Texto em linguagem multissemiótica para texto em linguagem multissemiótica				2
	9º ano: 02			
Texto não verbal para texto escrito	6º ano: 01	6º ano: 03		5
		8º ano: 01		
Total de propostas envolvendo o processo de retextualização por coleção:	30	24	24	79
Total de propostas envolvendo o processo de retextualização no 9º ano:	10	4	6	20

Como se vê, o quadro nove (9) mostra que as coleções da edição de 2011 apresentam setenta e nove (79) propostas de produção envolvendo retextualização, dentre as quais vinte (20) encontram-se nos livros destinados ao 9º ano. Nessa edição também foram observados os oito (8) tipos de retextualização identificados nas coleções de 2005 e 2008, mas, como ocorre nas outras edições, nem todos eles foram identificados nas três obras analisadas. Propostas de retextualização de *texto em linguagem multissemiótica para texto oral* e de *texto em linguagem multissemiótica para texto em linguagem multissemiótica* foram encontradas somente na coleção *Português: linguagens*, que apresentou todos os oito tipos de retextualização. Já na coleção *Português Ideias e linguagens*, foram identificadas apenas quatro tipos de retextualização: *do texto oral para o texto escrito*, *do texto escrito para o oral*, *do texto escrito para o texto escrito* e *do texto em linguagem multissemiótica para o texto escrito*. Como ocorre nas edições anteriores, o número de propostas de produção envolvendo a retextualização *do texto escrito para o texto escrito* é o de maior incidência: *Português linguagens* – 7; *Tudo é linguagem* – 9 e *Português ideias e linguagens* – 8. Nessa edição, podemos observar também crescimento no número de propostas de produção que envolvem retextualização *do texto escrito para o texto oral* (são 18), fato já observado nas coleções de 2008. Nas coleções pesquisadas da edição de 2005, apenas 07 propostas desse tipo foram identificadas na seção Produção de texto.

O gráfico 3 representa os tipos de retextualização encontradas.

Gráfico 3



O quadro 10, a seguir, foi elaborado a partir da análise realizada nas coleções das edições do PNLD 2005, 2008 e 2011. Ele apresenta, na coluna intitulada *Categorias*, os tipos de retextualização encontrados nos diversos volumes das coleções. Na sequência, apresenta os títulos das coleções selecionadas em cada edição, os livros nos quais foram identificadas propostas de produção de texto envolvendo retextualização, o número de propostas identificadas e, na última coluna de cada edição, o total de propostas identificadas nas três coleções, por categoria.

Quadro 10: Tipos de retextualização encontrados nas coleções de 2005, 2008 e 2011

Categorias	Coleções 2005			Total por categoria	Coleções 2008			Total por categoria	Coleções 2011			Total por categoria
	Português linguagens	Português leitura, produção, gramática	Entre Palavras - Edição renovada		Português linguagens	Projeto Araribá	Português: leitura, produção e gramática		Português linguagens	Tudo é linguagem	Português Ideias e linguagens	
1-Texto oral para texto escrito			5ª série: 01	5		5ª série: 02		16			6º ano: 02	12
	6ª série: 02				6ª série: 04	6ª série: 01	6ª série: 01		7º ano: 04		7º ano: 01	
	7ª série: 01	7ª série: 01			7ª série: 01	7ª série: 01	7ª série: 03		8º ano: 01		8º ano: 01	
						8ª série: 02	8ª série: 01		9º ano: 01	9º ano: 01	9º ano: 01	
2-Texto escrito para texto oral			5ª série: 02	7	5ª série: 02		5ª série: 01	16	6º ano: 01	7º ano: 01	6º ano: 02	18
			6ª série: 01				6ª série: 01		7º ano: 04			
	7ª série: 03				7ª série: 02	7ª série: 02	7ª série: 03		8º ano: 02	8º ano: 03	8º ano: 01	
		8ª série: 01			8ª série: 01	8ª série: 02	8ª série: 02			9º ano: 01	9º ano: 03	
3- Texto escrito para texto escrito	7ª série: 05	5ª série: 01	5ª série: 04	20			5ª série: 02	42		6º ano: 02	6º ano: 04	24
		7ª série: 02			6ª série: 04	6ª série: 06	6ª série: 03		7º ano: 01	7º ano: 02	7º ano: 02	
	8ª série: 1	8ª série: 01	7ª série: 05		7ª série: 06	7ª série: 04	7ª série: 03		8º ano: 05	8º ano: 03	8º ano: 01	
			8ª série: 01		8ª série: 04	8ª série: 05	8ª série: 05		9º ano: 01	9º ano: 02	9º ano: 01	
4-Texto em linguagem multissemiótica para texto oral	5ª série: 02			6				3				2
	8ª série: 1	8ª série: 01	8ª série: 02		8ª série: 01	8ª série: 02			9º ano: 02			
5-Texto em linguagem multissemiótica para texto escrito	5ª série: 02			11				6			6º ano: 04	10
			6ª série: 03			6ª série: 01				8º ano: 01		
	8ª série: 04	8ª série: 01	8ª série: 01		8ª série: 01	8ª série: 01	8ª série: 01		9º ano: 04	9º ano: 01	9º ano: 01	
6-Texto escrito para texto em linguagem multissemiótica	5ª série: 01			1	5ª série: 01			7	6º ano: 01			6
						6ª série: 01				7º ano: 02		
						7ª série: 02				8º ano: 02		
					8ª série: 01	8ª série: 01	8ª série: 01		9º ano: 01			
7-Texto em linguagem multissemiótica para texto em linguagem multissemiótica	5ª série: 02		5ª série: 01	4				4				2
						6ª série: 01						
					8ª série: 01	8ª série: 01			9º ano: 02			
8-Texto não verbal para texto escrito	0	6ª série: 01	0	1		5ª série: 02		3	6º ano: 01	6º ano: 03		5
					7ª série: 01					8º ano: 01		
Total de propostas envolvendo o processo de retextualização por coleção:	24	9	21	54	30	40	27	97	30	24	24	79

Como se vê no quadro 10, dentre as possibilidades de retextualização apontadas por Marcuschi (2001), apenas a retextualização *da fala para a fala* não foi observada nas coleções pesquisadas.

Como já explicitado na descrição apresentada nos quadros por edição, a análise das coleções apontou quatro outros tipos de retextualização, além daqueles previstos por Marcuschi (2001), a saber:

a) *De texto em linguagem multissemiótica para texto oral* – Um exemplo desse tipo de retextualização identificado na coleção *Entre palavras – edição renovada*, edição 2005, no livro da 5ª série, é a proposta que sugere que o aluno, tendo como fonte uma reportagem, texto multissemiótico, extraído do site www.hidenburg.net/disaster.htm, narre o acidente de Hindenburg, descrito no texto, como se fosse um repórter de rádio, transmitindo ao vivo o acidente.

b) *De texto em linguagem multissemiótica para texto escrito* – tipo de retextualização também identificado nas coleções das três edições (2005, 2008 e 2011). Pela descrição feita no Quadro 10, nota-se que propostas de produção envolvendo esse tipo de retextualização são bastante recorrentes em todos os livros das coleções. Uma das propostas que pode exemplificar essa possibilidade encontra-se na coleção *Projeto Araribá Português* (da 6ª série), que sugere ao aluno produzir um artigo expositivo para ser publicado em uma revista, tendo como textos-fonte imagens e um diagrama que explicam uma das teorias para a extinção dos dinossauros.

c) *De texto escrito para texto em linguagem multissemiótica* – tipo de retextualização encontrado com maior frequência nas coleções das edições do PNLD de 2008 e 2011, mas vale ressaltar que, nas coleções de 2008, a incidência desse tipo de retextualização ocorre na coleção *Projeto Araribá Português*, que apresenta quatro (4) propostas de produção das sete (7) identificadas nos livros dessa edição. Outro dado mostrado no Quadro 10 é que somente na coleção *Português linguagens*, das edições de 2005 e 2008 foram identificadas propostas de produção que implicam esse tipo de retextualização, no livro da 5ª série. Uma sugere que o aluno produza uma história em quadrinhos tendo como texto-fonte uma piada; a segunda propõe que o aluno produza uma história em quadrinhos contando uma versão bem atual da história de Chapeuzinho Vermelho, tendo como texto fonte o conto original.

d) *De texto em linguagem multissemiótica para texto em linguagem multissemiótica* – tipo de retextualização observado, por exemplo, na edição de 2005, no livro da 5ª série da coleção *Entre palavras – edição renovada*, com uma proposta que sugere ao aluno produzir um texto informativo e ilustrado sobre madeira de lei, tendo como texto-fonte, uma reportagem e outros textos coletados em pesquisa sobre o tema. O quadro 10 revela que essa possibilidade de retextualização aparece em todas as edições, mas não ocorre em todas as coleções. Na edição de 2008, por exemplo, esse caso foi identificado na coleção *Projeto Araribá Português* (3 propostas) e na coleção *Português*

linguagens (1 proposta). Já na edição de 2011, esse tipo de retextualização foi observado apenas uma vez, no livro do 9º ano.

e) *De texto não verbal para texto escrito* – tipo de retextualização identificado na edição de 2005, apenas no livro da 6ª série da coleção *Português, leitura e gramática*. A proposta sugere aos alunos a produção de um aviso, tendo como texto fonte uma gravura (peixes mortos na lagoa Rodrigues de Freitas, no Rio) para conscientizar as pessoas quanto aos danos causados ao meio ambiente com o assoreamento dos mares, rios e lagos. Já nas edições de 2008 e 2011, propostas de produção que implicam esse tipo de retextualização foram identificadas em duas das três coleções de cada edição, mas foi a coleção *Tudo é linguagem* (2011) que mais apresentou esse tipo de retextualização (4 propostas).

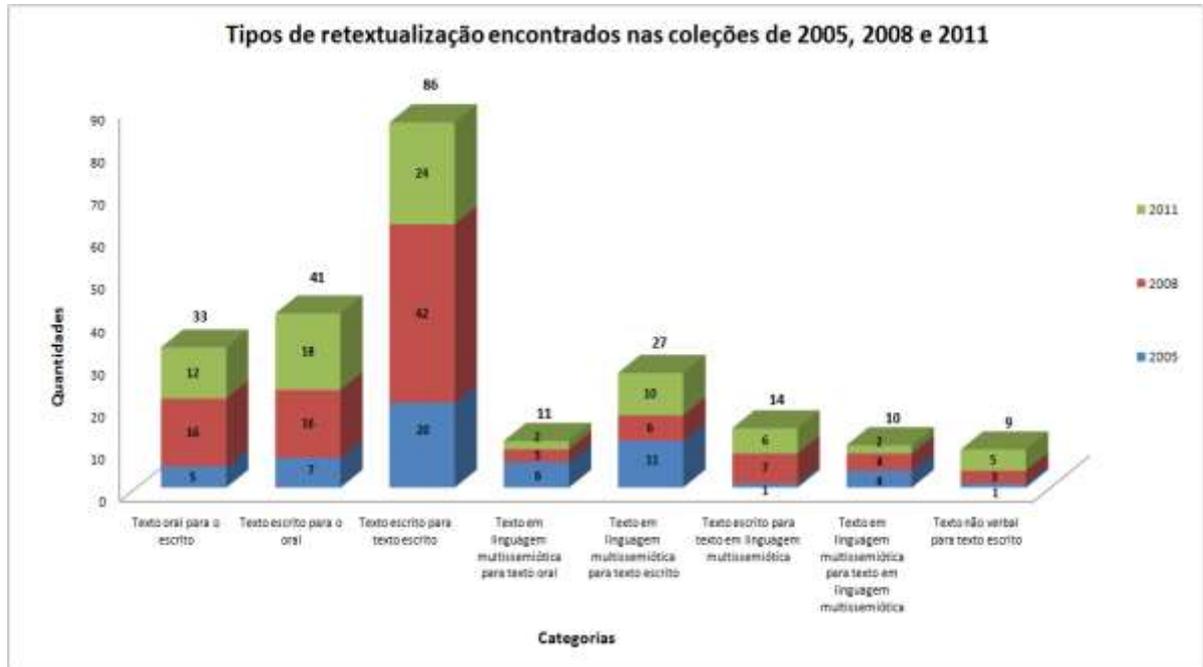
Nota-se, portanto, a diversidade de tipos de retextualização e o volume de propostas encontradas nos livros que compõem as coleções das três edições do PNLD. Considerando o volume de propostas, as coleções de 2005 apresentam cinquenta e quatro (54) atividades de produção de texto que envolvem o processo de retextualização, dentre as quais quinze (15) encontram-se nos livros da 8ª série.

Nas coleções da edição de 2008, esse número foi bastante ampliado. Foram identificadas noventa e sete (97) propostas envolvendo retextualização, dentre as quais 33 encontram-se nos livros da 8ª série das três coleções. Somente na coleção *Projeto Araribá* foram identificadas quatorze (14) propostas no livro da 8ª série. Um aspecto que chama a atenção nas coleções dessa edição é o número de atividades envolvendo a retextualização do texto escrito para o texto escrito: *Português linguagens* – 14; *Projeto Araribá* – 15 e *Português: leitura, produção e gramática* – 13, totalizando 42 propostas, enquanto na edição de 2005 foram identificadas 20 propostas e, nas coleções da edição de 2011, 24 propostas.

As coleções da edição de 2011 apresentam setenta e nove (79) propostas de produção envolvendo retextualização; dentre elas, vinte (20) encontram-se nos livros destinados ao 9º ano. Também nessa edição foram observados os oito (8) tipos de retextualização identificados nas coleções de 2005 e 2008, como demonstrados no quadro 10.

O gráfico 4, a seguir, permite visualizar os dados do quadro 10, sendo que cada cor, representa dados de cada edição.

Gráfico 4



3.4. A retextualização nos livros didáticos: delimitando o campo de investigação

A atividade de retextualização está presente nos debates sobre o ensino de língua materna. Nos livros didáticos, em planos de ensino em geral, esse tipo de atividade, ainda que o termo retextualização não seja empregado, tem sido adotado como prática para o ensino de produção de textos orais e escritos.

Em recente estudo sobre o tema, Dell'Isola (2008, p.5) salienta que “o processo de retextualização tem se mostrado um excelente recurso para o trabalho com os diversos textos em atividades de linguagem no ensino de Língua Portuguesa”. A autora descreve um conjunto de procedimentos que levaram os aprendizes a retextualizar, considerando os propósitos comunicativos necessários para a interação, “sem desconsiderar aspectos linguísticos importantes na construção dos textos”.

Benfica (2003) mostra os mecanismos empregados por alunos do Ensino Fundamental ao produzirem um relato noticioso, tendo como fonte uma palestra, e também conclui que a atividade que envolve retextualização pode favorecer reflexões importantes sobre as operações linguísticas, textuais e discursivas adequadas ao funcionamento dos gêneros envolvidos.

Em face das pretensões aqui empenhadas, consideramos importante apresentar inicialmente, todas as propostas de produção envolvendo retextualização presentes nos livros da 8ª série ou do 9º ano das coleções em análise. Assim, podemos visualizar, além do número de propostas de produção, o tipo de retextualização encontrada nos livros em análise. Com base nessas informações, selecionamos uma proposta que exemplifica cada tipo de retextualização encontrado no *corpus* para ser analisada em profundidade.

A primeira tabela, a seguir corresponde aos dados das coleções da edição de 2005.

Tabela 1: Tipos de retextualização encontradas nas coleções de 2005 (8ª série/9º ano)

Categoria	Português linguagens	Português leitura, produção, gramática	Entre Palavras - Edição renovada
Texto do oral para o escrito	-	-	-
Texto escrito para texto oral	-	01	-
Texto escrito para texto escrito	01	01	01
Texto em linguagem multissemiótica para texto oral	01	01	02
Texto em linguagem multissemiótica para texto escrito	04	01	01
Texto escrito para texto em linguagem multissemiótica.	-	-	-
Texto em linguagem multissemiótica para texto em linguagem multissemiótica	01		
Total de propostas envolvendo o processo de retextualização na 8ª série/9º ano:	07	04	04

Um dado importante da Tabela 1 é a recorrência dos tipos de retextualização, *de texto escrito para texto escrito* e *de texto em linguagem multissemiótica para texto escrito* nas três coleções analisadas. Já a retextualização *de texto escrito para texto oral* foi identificada apenas na coleção *Português, leitura, gramática*.

Vejamos a Tabela 2, em que são apresentados os tipos de retextualização propostos nas coleções de 2008.

Tabela 2: Tipos de retextualização encontradas nas coleções de 2008 (8ª. série)

Categoria	Português línguas	Projeto Araribá	Português: leitura, produção e gramática
Texto oral para o escrito	-	02	01
Texto escrito para o oral	01	02	02
Texto escrito para texto escrito	04	05	05
Texto em linguagem multissemiótica para texto oral	01	02	-
Texto em linguagem multissemiótica para texto escrito	01	01	01
Texto escrito para texto em linguagem multissemiótica	01	01	01
Texto em linguagem multissemiótica para texto em linguagem multissemiótica	01	01	-
Total de propostas envolvendo o processo de retextualização na 8ª série/9º ano.	09	14	10

A tabela 2 mostra, em relação às coleções de 2005, um aumento considerável de propostas de produção envolvendo o processo de retextualização (são 33) e também, a inclusão de outros tipos de retextualização, como, por exemplo, *de texto em linguagem multissemiótica para texto escrito*, *de texto em linguagem multissemiótica para texto oral*, dentre outras. Outro dado que chama a

atenção na edição de 2008, é a recorrência de propostas de retextualização do *texto escrito para texto escrito*, nas três coleções (14 propostas), de forma bastante equilibrada.

A seguir, apresentamos a tabela 3, com a tipificação de retextualizações propostas nas coleções da edição de 2011.

Tabela 3: Tipos de retextualização encontradas nas coleções de 2011 (9º ano)

Categoria	Português linguagens	Tudo é linguagem	Português Ideias e linguagens
Texto oral para o escrito	01	01	01
Texto escrito para o oral	-	01	03
Texto escrito para texto escrito	02	02	01
Texto em linguagem multissemiótica para texto oral	02	-	-
Texto em linguagem multissemiótica para texto escrito	03	-	01
Texto escrito para texto em linguagem multissemiótica	01	-	-
Texto em linguagem multissemiótica para texto em linguagem multissemiótica	01	-	-
Total de propostas envolvendo o processo de retextualização <u>no 9º ano</u>	10	04	06

A tabela 3 mostra que, em relação às coleções de 2008, houve uma queda no número de propostas de produção envolvendo o processo de retextualização. Esta apresenta vinte (20) propostas enquanto na de 2008 são trinta e três (33) propostas. Também nas coleções dessa edição foram encontradas propostas de produção envolvendo os mesmos tipos de retextualização observados nos livros da edição de 2008, embora ainda prevaleçam propostas que envolvem a

retextualização *de texto escrito para o texto escrito*. Outra constatação importante é que a coleção *Português linguagens* é a que mais adotou a retextualização como estratégia metodológica na prática de produção de texto.

O quadro 11, a seguir, reúne os dados de 2005, 2008 e 2011 - propostas de retextualização encontradas em cada livro de 8ª série ou 9º ano - e as classifica segundo as categorias adotadas e segundo o ano de edição do PNLD.

Quadro 11: Propostas envolvendo retextualização nos livros de 8ª série ou 9º ano

CATEGORIAS	PNLD 2005			PNLD 2008			PNLD 2011			Total por Categoria
	Português linguagens	Português leitura, produção, gramática	Entre Palavras - Edição renovada	Português linguagens	Projeto Araribá	Português: leitura, produção e gramática	Português linguagens	Tudo é linguagem	Português Ideias e linguagens	
1-Texto oral para texto escrito					2	1	1	1	1	6
2-Texto escrito para texto oral		1		1	2	2		1	3	10
3- Texto escrito para texto escrito	1	1	1	4	5	5	2	2	1	22
4-Texto em linguagem multissemiótica para texto oral	1	1	2	1	2		2			9
5-Texto em linguagem multissemiótica para texto escrito	4	1	1	1	1	1	3		1	13
6-Texto escrito para texto em linguagem multissemiótica				1	1	1	1			4
7-Texto em linguagem multissemiótica para texto em linguagem multissemiótica	1			1	1		1			4
8-Texto não verbal para texto escrito										
Total de propostas envolvendo o processo de retextualização nos LD de 8ª série ou 9º ano	7	4	4	9	14	10	10	4	6	68

Concluída essa etapa predominantemente quantitativa da pesquisa e tendo como referência esse quadro de informações, passo à definição dos procedimentos de análise adotados.

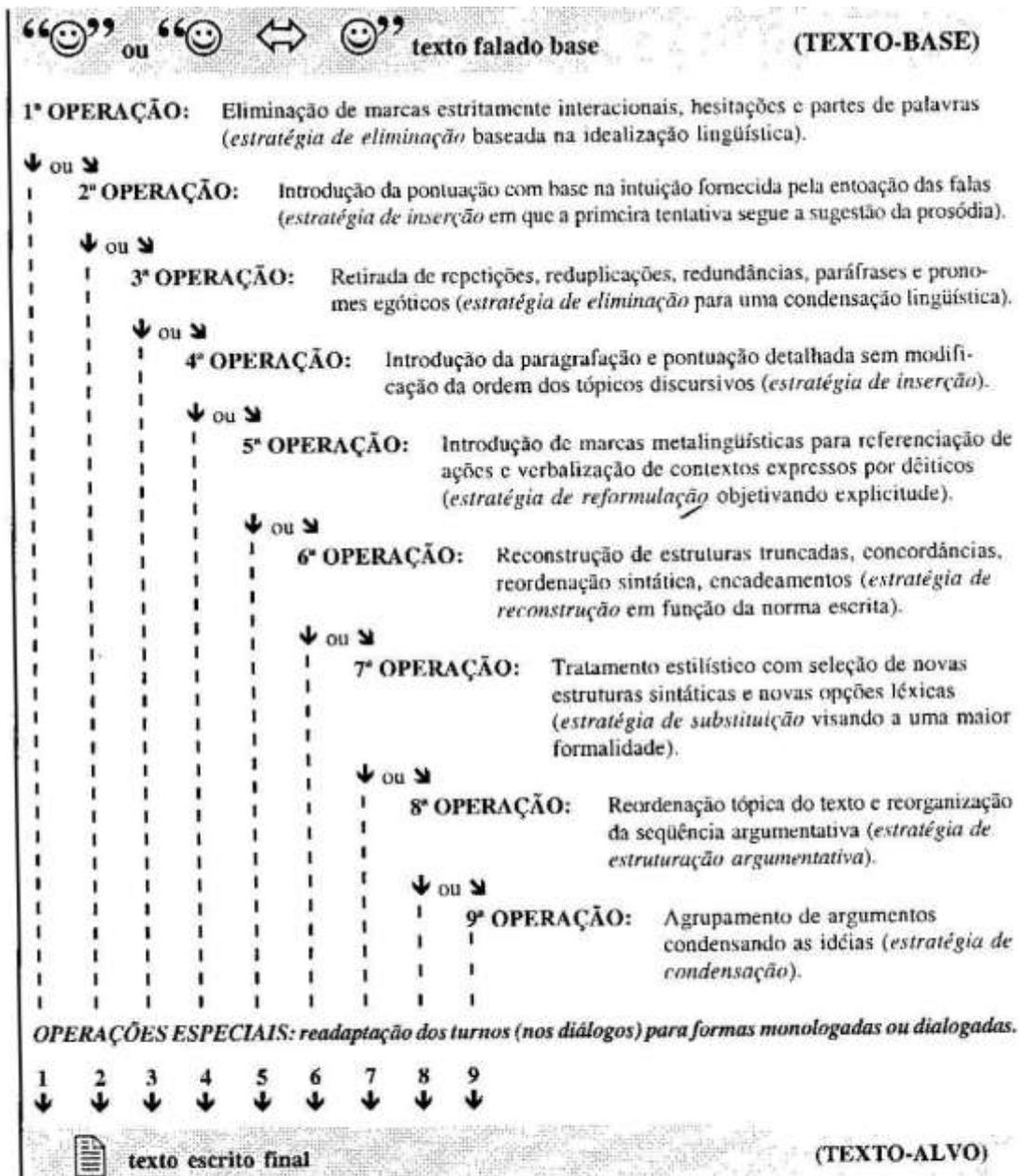
3.5. Procedimentos de análise

Considerando os propósitos específicos da pesquisa – descrever e analisar as propostas de produção envolvendo o processo de retextualização – considero importante retomar os estudos sobre retextualização em se assenta esta investigação.

Marcuschi (2001), em pesquisa sobre fala e escrita, defende que retextualizar é transformar um texto em outro e que essa atividade é um “um processo que envolve operações complexas nas reformulações de textos, envolvendo variação de registros, gêneros textuais, níveis linguísticos”. O linguista afirma que retextualizar faz parte da nossa vida diária, para atender aos mais diversos propósitos comunicativos. Ao recontar fatos, notícias lidas ou ouvidas, filmes assistidos, resumir capítulos de novela, estamos retextualizando, produzindo um novo texto, em outra situação enunciativa. Buscando detectar e sistematizar as principais operações que, geralmente, ocorrem na transformação da fala em escrita, o autor esclarece que esse tipo de retextualização “não é um processo mecânico, já que a passagem da fala para a escrita não se dá naturalmente no plano dos processos de retextualização” (MARCUSCHI, 2001, p.46). Pelo contrário, pontua, trata-se de um processo complexo, que envolve várias operações que interferem tanto no código como no sentido.

O autor formula, então, um quadro denominado "Modelo das operações textuais-discursivas envolvidas nos processos de retextualização do texto oral para o texto escrito", que apresentamos a seguir.

Quadro 12: Modelo das operações textual-discursivas realizadas na passagem do texto falado para o texto escrito.



Algumas observações sobre as legendas para ler o modelo:

- A seqüência inicial na parte superior do modelo [“😊” ou “😊 ↔ 😊”] lembra apenas que pode tratar-se de um texto falado *monológico* [“😊”] ou então de um texto falado *dialogado* [“😊 ↔ 😊”] que serve de *texto-base* para a retextualização.
- O símbolo [↓] posto abaixo de cada uma das 9 operações sugere que se pode partir desse ponto para o texto escrito final, e o símbolo [↘] indica que se pode ir à operação seguinte.
- O símbolo [📄] na parte inferior do modelo lembra que esse é o *texto escrito* tido como o ponto de chegada, isto é, o *texto-alvo* do processo de retextualização.

Marcuschi (2001, p. 74) esclarece que o modelo explicita aspectos textuais-discursivos envolvidos nas “*atividades de idealização*”, como regularização, eliminação, completude, e os aspectos envolvidos nas “*atividades de reformulação*”, como acréscimos, substituições e reordenação. O conjunto das “*operações especiais*” refere-se ao tratamento dos turnos, para “*o caso de retextualização de conversão*” (encontros diáticos, triádicos ou poliádicos).

O autor apresenta, ainda, um subconjunto de operações (“*Operações envolvidas no tratamento dos turnos de fala nas atividades de retextualização*”) propostas no quadro abaixo, como uma complementação do diagrama e aponta três técnicas que considera básicas para a transformação dos turnos na passagem da fala para a escrita.

Quadro 13: Operações especiais envolvidas no tratamento dos turnos de fala nas atividades de retextualização

Técnica I: Manutenção dos turnos

Transposição dos turnos tal como produzidos, abolindo a sobreposições e seguindo, no geral, as operações 1, 2, 3 e 5 do modelo, mas com uma sequenciação por falantes.

Introduzindo segmentos encadeadores a títulos de contextualização, podendo haver fusão de turnos, sobretudo os repetidos.

Técnica II: Transformação dos turnos em citação de fala.

Eliminação dos turnos com acentuada manutenção das falas num texto sem a estrutura dialógica geral, mas com indicação precisa de autoria das falas e com a aplicação das operações 1-6 do modelo.

Técnica III: Transformação dos turnos em citação de conteúdo

Eliminação dos turnos e introdução generalizada das formas do discurso indireto, co-citação de conteúdos através dos verbos *dicendi* e surgimento de um texto totalmente monologado, com reordenação dos conteúdos e léxico, aplicando-se as operações 1-9 do modelo.

(FONTE: Marcuschi, 2001, p. 89)

Marcuschi (2001: 91) esclarece que a técnica III corresponde a uma “transformação dos turnos em citação de conteúdo” e configura-se como “uma retextualização bastante acentuada, envolvendo todas as operações do modelo”, visto que o texto final é uma recriação completa, embora deva manter o conteúdo. O pesquisador esclarece ainda que as três técnicas dificilmente “se dão de forma pura”.

Os quadros formulados pelo autor são de grande importância para esta investigação, pois oferecem contribuições para a descrição e análise aqui empenhadas. As coleções de livros didáticos analisadas apresentam tanto propostas de produção que envolvem o processo de retextualização do texto oral para o escrito, quanto propostas de retextualização de textos escritos para textos orais. Além dos tipos apontados pelo autor, há outros, como explicitado anteriormente, na seção 3.3, em que o aluno retextualizador tem como fonte textos de gêneros diferentes, como por exemplo, entrevistas, reportagens apresentadas nos livros didáticos para, a partir deles, produzir um artigo de opinião, ou uma reportagem. Ou ainda, produzir uma narrativa, tendo como texto-fonte uma história em quadrinhos. Atividades que envolvem a realização de muitas das operações descritas pelo autor.

Como se vê, os quadros elaborados por Marcuschi (2001) oferecem importantes contribuições para a descrição das atividades de retextualização investigadas, pois detalha a natureza das operações envolvidas no processo de retextualização. No entanto, é preciso considerar as especificidades do processo de retextualização de textos envolvendo a linguagem multissemiótica, por exemplo, como os identificados na análise do *corpus* de pesquisa. Sobre a entrada desses textos nos manuais didáticos, Rojo (2008), comenta que o conhecimento de outros meios semióticos está ficando cada vez mais necessário no uso da linguagem, tendo em vista os avanços tecnológicos: as cores, as imagens, os sons, o design, etc. Esses textos multissemióticos, como sinaliza a autora, extrapolaram os limites dos ambientes digitais e estão presentes também nos jornais, revistas, livros didáticos.

A proposta que se segue exemplifica um tipo de retextualização envolvendo texto em linguagem multissemiótica.

A segunda etapa consiste em um desafio de realizar operações que focalizem a (re)estruturação formal da retextualização em relação ao texto-base (charge e discussão realizada em grupo), em função dos propósitos para a produção, o que envolve a realização de operações linguísticas, textuais e discursivas, que remetem ao evento de interação do qual o texto emerge.

Outro estudo que tomamos como referência nesta pesquisa foi o realizado por Matencio (2002). A pesquisadora analisou o processo de referenciação em resumos e resenhas, textos que envolvem o processo de retextualização do texto escrito para o texto escrito, produzidos na esfera acadêmica. Para ela, conforme já anunciado, retextualizar envolve a produção de um novo texto a partir de um ou mais textos-base, pois realizar uma atividade de retextualização implica, essencialmente, mudança de propósito. Como esclarece a autora, “não se trata de operar sobre o mesmo texto, para transformá-lo, mas de produzir um novo texto”. Opera-se, portanto, com novos parâmetros de ação da linguagem, porque é um novo texto que está sendo produzido (MATENCIO, 2002, p. 112).

Neste estudo, esses aspectos envolvidos no processo de retextualização não podem ser desconsiderados, pois, do ponto de vista adotado, propor atividade de retextualização como estratégia para o ensino de língua materna, significa considerar, no processo de produção, conforme postula Matencio (2002), a realização de diversas operações (linguísticas: de organização da informação, de formulação do texto, de progressão referencial; textuais: se referem aos tipos textuais através dos quais as sequências linguísticas dos textos ganham uma função e discursivas: que remetem ao evento de interação do qual o texto emerge), como já pontuado na seção 1.3.

À luz desses pressupostos teórico-metodológicos é que são descritas e analisadas as propostas de produção de texto envolvendo o processo de retextualização, apresentadas nos livros da 8ª série/9º ano das coleções em análise.

CAPÍTULO 4

AS PROPOSTAS DE RETEXTUALIZAÇÃO NAS COLEÇÕES ANALISADAS

Conforme anunciado, apresentaremos nas próximas seções propostas de produção de textos presentes nos livros da 8ª série/9º ano, das três coleções de LDP mais solicitadas nas edições do PNLD de 2005, 2008 e 2011, buscando identificar se as atividades propostas exploram aspectos linguístico-discursivos implicados no funcionamento do(s) gênero(s) focalizado(s) pela tarefa. As propostas serão apresentadas por edição, já que se busca relacionar os conhecimentos selecionados para serem apresentados nos LDs às reflexões teórico-metodológicas surgidas na última década e, em parte, assimiladas por documentos oficiais atinentes ao ensino de português, como os PCN e o PNLD.

4.1. A produção de textos envolvendo retextualização nas coleções da edição de 2005

A proposta descrita a seguir faz parte da coleção *Português: linguagens*, cujos autores são Thereza Anália Cochar e William Roberto Cereja. De acordo com o Manual do Professor (MP) a coleção propõe uma renovação do ensino de língua: “pensamos que o ensino de português, hoje, deve abordar a leitura, a produção de texto e os estudos gramaticais sob a mesma perspectiva de língua – a perspectiva da língua como instrumento de comunicação, de ação e de interação social” (MP, p. 3).

Na seção *Produção de texto* os autores explicitam que objetivam trabalhar com a diversidade textual, com textos que circulam socialmente. Esclarecem que a *Seção* está dividida em duas partes, sendo que na primeira é desenvolvido o conteúdo tratado na unidade do ponto vista teórico, “considerando a estrutura e certos aspectos discursivos que envolvem determinada modalidade de textos, tais como quem é o receptor, o tipo de linguagem adequado, a intencionalidade e a estrutura daquele tipo de texto.” (MP p. 5). Na segunda parte da seção, intitulada *Agora é sua vez*, o aluno terá a oportunidade de colocar em prática os aspectos estudados na unidade: “Procura-se, nesta Seção, unir o lúdico ao teórico, o prazer de escrever às técnicas de produção de linguagem”. (MP, p. 5).

Nesse trecho, é importante destacar a concepção de língua que sustenta a proposta pedagógica da coleção, que se mostra bastante limitada. Chamar a língua de 'instrumento' significa pensá-la como objeto pronto para o uso, que não depende do usuário, ou seja, não tem história, não muda no tempo e nem varia no espaço e na hierarquia social. Além disso, essa concepção não

considera que, como diz Franchi (1992), "antes de ser para comunicar, a língua é para pensar", portanto, desconsidera a dimensão cognitiva.

A proposta (1) selecionada para a análise faz parte das atividades apresentadas na unidade 2 do livro, que tem como tema *Valores*. O capítulo 2 dessa unidade coloca em discussão o tema a partir da leitura de um texto de opinião cujo título é *Beleza se põe na mesa?* Na sequência são apresentadas as seções destinadas ao *Estudo do texto*, à *Linguagem do texto* e *Trocando ideias* (o que é mais importante: a beleza física ou a beleza interior?). Já a seção Produção de texto introduz a tarefa da seguinte forma, em *Agora é a sua vez*:

(1) Produção de texto

“A década de 1960 caracterizou-se pela contestação dos valores estabelecidos, promovida pelos jovens. Alguns procuravam transformar a realidade por meio da participação política; outros por meio pacifismo, da música, do amor livre, do uso de drogas e de roupas e cabelos extravagantes. E os jovens de hoje, os herdeiros do século XX? Que valores eles têm? Do que participam? Qual é a sua revolução? Leia a reportagem a seguir, que mostra uma das formas de atuação social entre os jovens de hoje”, extraída do *Jornal Folha de São Paulo* em 2002.

Reflorestamento de letras

Cassiano Elek Machado

Da reportagem local

Expedição formada por três jovens percorrerá a Amazônia durante dez meses para implantar bibliotecas infanto-juvenis

Em menos de um mês um novo tipo de inseto vai se juntar a 10 milhões de espécies da classe já existentes na Amazônia. Ele tem seis olhos, seis pernas, três bocas e vai polemizar 7.000 livros pela maior floresta do mundo.

A criatura leva o nome Expedição Vaga-Lume, é formada pelas jovens Laís Fleury, 27, Maria Teresa Meninberg, 24, e Sylvia Guimarães, 24, e levanta vôo em direção ao norte do país no Dia Internacional da Mulher.

No próximo 8 de março o trio de amigas começa uma viagem que pretende “deixar um rastro de luz” pela Amazônia brasileira.

As “vaga-lumes” vão passar dez meses ininterruptos percorrendo todas as beiras da região para implantar em comunidades carentes 22 bibliotecas voltadas a crianças e adolescentes.

Esse projeto de “reflorestamento literário” começou a ser semeado quando as três se conheceram, por acaso, em viagens por Pernambuco e Inglaterra.

Em dezembro de 1999, o trio decidiu que queria unir a paixão pelas viagens com o “o desejo de dar uma contribuição ao país”.

O ano de 2000 foi todo usado para montar esse quebra-cabeça. Muita conversa com professores, líderes de organizações não-governamentais (ONGs), sociólogos e educadores, mais tarde, chegaram até a célebre frase de Monteiro Lobato: “Um país se faz com homens e livros”.

“Não queríamos apenas passar pelos lugares. A idéia era deixar algo com eles”, conta a paulistana Maria Teresa, codinome Fofa.

“Achamos um jeito de transformar o universo”, completa a goiana Laís, no pequeno escritório em São Paulo que serve de sede para os “vaga-lumes”.

Não muito difícil encontrar o epicentro da escassez de livros no Brasil. O maior deserto literário estava na Amazônia, que, segundo os últimos dados do Sistema Nacional de Bibliotecas Públicas do Ministério da Cultura, não tem mais de 400 bibliotecas públicas para seus 4,9 milhões de km².

O trio se dividiu, então, em três frentes: mapear as comunidades carentes, elaborar a lista de títulos e, o ponto mais complicado dos projetos sociais no país, conseguir patrocinadores. [...]

Com ajuda de empresas e com consultoria de escritoras como Ruth Rocha, as meninas montaram uma lista de 320 títulos, quase todos infantis e infanto-juvenis e de autores nacionais (incluindo de Monteiro Lobato até obras para crianças de Guimarães Rosa e Clarice Lispector).

A seleção das comunidades que receberão as bibliotecas foi feita à base de telefone, muito telefone. Foram centenas de ligações para secretarias municipais, estaduais e ONGs para definir a lista dos 22 povoados.

A última etapa, o patrocínio, foi resolvida com o interesse de uma financiadora de carros chamada Fináustria e a empresa de telefonia Amazônia Celular. Para completar a operação, as “vaga-lumes” teceram uma trama de colaboradores que inclui até a força aérea brasileira.

(Folha de S. Paulo, 20/02/2002)

Agora, reúna-se com seus colegas de grupo, para escreverem uma reportagem sobre a situação dos jovens na sociedade atual. Escolham um dos seguintes assuntos para desenvolver sua reportagem:

- Política nacional e internacional
- O trabalho voluntário
- Protestos, passeatas, campanhas
- A participação na comunidade
- Movimentos musicais brasileiros
- Violência e impunidade

Escolhido o assunto, sigam as orientações sobre produção de reportagem apresentada no capítulo anterior, na pag. 92. Ao pesquisar sobre o assunto, procurem entrevistar profissionais que estudam questões relativas à juventude ou trabalham com jovens.

(CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Português: linguagens*. 2005 vol. 8. p. 111/112.)

Orientações da p. 92:

Escolhido o assunto, sigam as instruções:

- a) Procurem informações em jornais e revistas da época, em livros e enciclopédias. Reúnam textos que tratem dos acontecimentos principais do período, curiosidades, entrevistas estatísticas, fotos, etc. Se possível, façam entrevista **com pessoas que viveram naquele momento, procurando obter várias versões e opiniões sobre o que então, ocorria.**
- b) Organizem o material obtido e escrevam a reportagem, procurando transmitir junto com as informações o ponto de vista do grupo sobre o assunto, assim como o dos entrevistados.
- c) Procurem estabelecer conexões entre o assunto principal e assuntos paralelos, por meio de citações, trechos de entrevistas, tabelas, mapas, boxes informativos, estatísticas, fotografias, etc.
- d) Escrevam em linguagem objetiva e direta e empreguem a variedade padrão da língua.
- e) Tenham em mente o leitor do jornal em que a reportagem será publicada – colegas da sua classe e de outras, professores e familiares.
- f) Planejem o aspecto visual da reportagem, isto é, a distribuição dos textos, as fotos, as tabelas, etc. Lembrem-se de que as fotos devem ser acompanhadas de legendas. Dêem à reportagem um título que atraia a atenção do leitor e, ao mesmo tempo, seja o anúncio do assunto. Se julgarem necessário, criem também um subtítulo.
- g) Montem a reportagem e façam uma revisão cuidadosa, segundo as orientações do boxe **Avalie sua reportagem.** Modifiquem o que for necessário.

Informações do boxe:**Avalie sua reportagem**

Observe se a reportagem apresenta informações, opiniões e diferentes pontos de vista sobre o assunto. Observe se há conexões entre o fato principal e os fatos paralelos, por meio de citações, trechos de entrevistas, boxes informativos, fotografias, etc. Observe se a linguagem está de acordo com o gênero e a variedade padrão da língua.

Informações do boxe:**Avalie sua reportagem**

Observe se a reportagem apresenta informações, opiniões e diferentes pontos de vista sobre o assunto. Observe se há conexões entre o fato principal e os fatos paralelos, por meio de citações, trechos de entrevistas, boxes informativos, fotografias, etc. Observe se a linguagem está de acordo com o gênero e a variedade padrão da língua.

Como se pode observar, a proposta de produção de texto envolve, claramente, o processo de retextualização – de texto multissemiótico para texto multissemiótico. Pode-se mesmo dizer que são múltiplas retextualizações, já que, além de ler a reportagem apresentada pelo livro, os alunos deverão realizar pesquisas e entrevistas sobre o tema, conforme orientações oferecidas na página 92 do referido livro: pesquisar em jornais e revistas, fotos, em livros e enciclopédias. O início da atividade ocorrerá com a leitura dos textos (escritos e multissemióticos) coletados na pesquisa (textos-fonte) e o aluno retextualizador precisará tomar nota (texto-final) dos aspectos importantes apresentados nesses textos. Outra sugestão do LD para a produção da reportagem é a realização de entrevistas com pessoas que viveram naquele momento histórico – década de 60. Para produzir a entrevista é necessário criar, previamente, um roteiro escrito de perguntas (texto-fonte). No momento da realização da entrevista (texto-final) – interação frente a frente, perguntas orais e respostas orais – um outro texto-fonte está sendo produzido, que é a oralização do texto escrito, em circunstâncias enunciativas diferentes das condições de produção do roteiro e com o entrevistado respondendo oralmente ao que é perguntado. Esse texto pode ser gravado ou anotado por escrito (texto-fonte), para ser retomado em outro momento enunciativo por ocasião da produção da reportagem (texto-final). Como se vê, para produzir a reportagem (texto-final), o aluno retextualizador precisará acionar diferentes conhecimentos e habilidades para agir discursivamente em situações diversas.

É certo que a proposta define claramente o gênero a ser produzido, define leitores para o texto e o seu contexto de circulação; propõe situações de pesquisa para o aluno conhecer mais sobre o tema em pauta, e esses fatores são essenciais para o planejamento do texto a ser produzido, em sua globalidade, em função da tarefa comunicativa a cumprir. Mas o processo não para aí. Há, também, outros aspectos necessários ao processo de produção do texto e que são merecedores de distinção. O primeiro deles refere-se à seleção e organização do material obtido para escrever a reportagem. Significa que os alunos se debruçarão sobre as estratégias linguísticas, textuais e discursivas identificadas nos textos-base (coletados na pesquisa) para, então, projetá-las tendo em vista a nova situação de interação, que é a produção da reportagem.

Diante disso, levantam-se as seguintes questões: que critérios estabelecer para selecionar informações, realizar a reordenação tópica do texto, a reorganização das sequências textuais argumentativas, expositivas, a integração de tais informações no texto-final? Considerando que a reportagem é um texto essencialmente polifônico, multimodal, é preciso orientar como o aprendiz vai sinalizar a encenação discursiva no texto – a articulação e o gerenciamento das diferentes vozes nesse texto, em função dos efeitos pretendidos. Como estruturar sintaticamente os períodos? Como fazer referências aos gráficos e imagens do(s) texto(s) fonte?

Nas orientações da página 92, há indicação para que os alunos procurem “transmitir junto com as informações o ponto de vista do grupo sobre o assunto, assim como o dos entrevistados” (p. 92). Mas, que estratégias podem ser utilizadas para mostrar o ponto de vista do grupo? Como sinalizar esses posicionamentos? Explicitamente – nós pensamos assim – ou indiretamente, como faz o texto-fonte, com adjetivos, advérbios, etc.?

Outra operação importante nesse processo de retextualização é transformação dos turnos em citação de fala, como pontua Marcuschi (2001, p.89). Há nessa operação a “eliminação dos turnos com acentuada manutenção das falas num texto sem a estrutura dialógica geral, mas com indicação precisa de autoria das falas”. No caso do gênero em questão, outra possibilidade, é a eliminação dos turnos e introdução das formas do discurso indireto, com citação de conteúdos através dos verbos *dicendi*, utilizando procedimentos que evidenciem modos de referir-se ao discurso do outro, ou seja, a delimitação entre a voz do produtor do texto e a voz do entrevistado.

Essa parte específica do processo, que Schneuwly (1988) denomina “*textualização*”¹⁹, inclui as operações de “conexão”, “coesão” e “modalização”. Trata-se da escolha e colocação em funcionamento de unidades linguísticas (anáforas, elipses, dêixis, organizadores textuais, recursos coesivos, modalizadores etc.) dependentes do contexto.

Pode-se dizer que as orientações apresentadas no LD, embora explicitem os aspectos discursivos para a produção do texto, não parecem suficientes para instrumentalizar os alunos a realizar ações linguístico-discursivas implicadas no funcionamento do gênero focalizado pela tarefa – constituir-se como enunciador jornalista para produzir um texto escrito (reportagem), abordando um tema construído com base em textos-fonte, adequado à publicação em um jornal escolar. Portanto, linguisticamente adequado à situação discursiva proposta.

A **segunda** proposta descrita a seguir, também faz parte da coleção *Português: linguagens*. A unidade em que a atividade está inserida tem como tema o amor, abordado em diversos gêneros: poema, artigo de opinião, fragmento de romance, etc. e o primeiro texto apresentado é o *Soneto da felicidade*, de Vinícius de Moraes. A seção *Produção de texto* apresenta um texto para introduzir a atividade, transcrito, na íntegra, no quadro a seguir.

¹⁹ O autor chama de “*linearização*” a instância de produção de linguagem que inclui, ao lado da *textualização*, a “*referencialização*”, que diz respeito à definição de tema e rema, sujeito e predicado, no nível da frase. Esta é uma etapa importante do processo de “*mise-em-texte*”, que é preciso ensinar e acompanhar na produção de textos.

(2) Produção de texto

Entre os textos argumentativos escritos, há vários gêneros, como o editorial, o artigo de opinião, a crítica de arte, etc. Cada um deles apresenta características específicas quanto ao tema, à estrutura e à linguagem; por isso, não existe receita de como produzir esses diferentes gêneros. Apesar disso, na maior parte dos gêneros argumentativos escritos verificam-se alguns procedimentos comuns, relativos principalmente, à **estrutura**, ao grau de **informatividade** e à **qualidade dos argumentos**, que serão examinados neste e nos dois capítulos seguintes.

O texto a seguir, é um artigo de opinião. Nele o médico e ginecologista Nelson Vitiello expõe seu ponto de vista a respeito de um tema que atualmente preocupa pais, médicos e adolescentes.

Leia o texto, observando sua estrutura. (p. 156).

GRAVIDEZ NA ADOLESCÊNCIA

A gravidez da mulher jovem não é um problema exclusivo de nossos dias. Nossas avós casavam-se aos 15 ou 16 anos e começavam a procriar, nunca ocorrendo a ninguém daquela época que isso pudesse ser um problema, pois essas gestações eram desejadas. O que se tem constituído em preocupação, nos dias atuais, é o crescente número de gestações indesejáveis e indesejadas na adolescência. Surgem como um "efeito colateral" do exercício da sexualidade entre jovens — às vezes muito jovens — que, pela própria imaturidade, nem sempre são capazes de avaliar e de assumir os riscos e as conseqüências dessa vida sexual.

O problema da gestação indesejada entre adolescentes passou a se tornar importante a partir da década de 60. A revolução de costumes, a onda de contestação juvenil, o advento de anticoncepção eficaz e a afirmação dos direitos da mulher marcaram a época, resultando em maior liberalização do exercício da sexualidade, iniciação sexual mais precoce e aumento dos índices de doenças sexualmente transmissíveis e de gravidez indesejada.

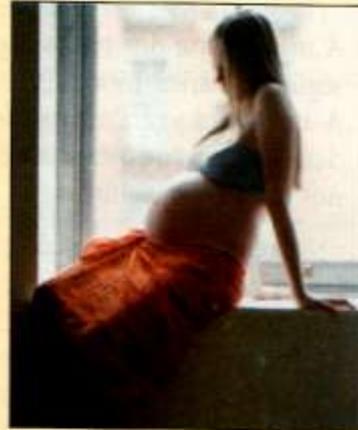
Dentre os inúmeros fatores que contribuíram para essa situação, há de se destacar o uso e abuso da sensualidade nos meios de comunicação de massa. A urbanização acelerada também contribuiu para a mudança nos hábitos e na estrutura e dinâmica das famílias. Afrouxaram-se, nas grandes cidades, os tradicionais meios sociais e familiares de controle sobre a sexualidade dos jovens.

Tivemos assim, nas últimas décadas, importantes mudanças sociais e culturais que acabaram estimulando os jovens — especialmente as mulheres adolescentes — ao início da vida sexual ativa. Sem, no entanto, prepará-los para o exercício consciente dessa sexualidade. Como seria de esperar, essa situação resultou num grande número da freqüência de doenças sexualmente transmissíveis e de gestações indesejadas.

No Brasil, embora não existam estatísticas globais, dados do IBGE nos dão conta de que ocorrem cerca de 600 mil partos adolescentes por ano, aos quais devemos acrescentar no mínimo outras 500 mil gestações que terminaram em abortamento provocado.

Outra cruel faceta do problema é a do filho socialmente indesejado. A inadequação social dessas crianças, muitas vezes abandonadas e mal-amadas, é importante causa de mortalidade infantil e de delinqüência juvenil.

Do ponto de vista orgânico, as pesquisas mais recentes vêm mostrando que as complicações médicas da gravidez precoce não são importantes. Os maiores riscos, na verdade, são psicológi-



Anna Palma/Corbis

cos e sociais. Tanto é assim que a gestação transcorre praticamente sem problemas, quando desejada e acolhida por um ambiente socialmente favorável.

Lembremos que, uma vez instalada uma gestação indesejada, a adolescente só tem três soluções possíveis, nenhuma delas satisfatória em todos os sentidos: abortamento, casamento de conveniência ou, se as anteriores não forem as eleitas, ser mãe solteira adolescente.

O abortamento provocado, pelos riscos que traz, não é evidentemente uma opção recomendável. Casamentos por conveniência freqüentemente acabam em separação e, quando não, levam a um convívio infeliz. Finalmente, num meio preconceituoso como é o nosso, ser mãe solteira adolescente é uma condição extremamente penosa. Assim, nenhuma dessas três soluções é a ideal, cada uma delas criando novos problemas.

A solução, evidentemente, não está em reprimir a sexualidade dos adolescentes, mas sim em prepará-los para o seu exercício. Em outras palavras, a solução só será possível com a instalação de programas coerentes e duradouros de educação sexual.

(País & Teens, ano 2, nº 3.)

1. A finalidade de todo texto argumentativo é defender o ponto de vista do autor acerca de um problema em discussão na sociedade.
 - a) Qual é o problema enfocado no texto lido? *A gravidez de adolescentes jovens.*
 - b) Levante hipóteses: A quem se dirige o texto lido: a adultos ou a adolescentes? Justifique sua resposta. *Aos dois tipos de público, pois o artigo foi publicado numa revista lida por pais e adolescentes. Contudo, na conclusão, o texto tem um tom mais voltado ao público adulto.*
2. A maior parte dos textos argumentativos apresenta uma estrutura semelhante, que consiste nas seguintes partes: introdução, desenvolvimento e conclusão.

A **introdução** geralmente é formada pelo primeiro ou pelos primeiros parágrafos. Ela situa o tema, define a posição do autor a respeito dele e apresenta a **idéia principal** ou **tese** que será desenvolvida nos parágrafos seguintes.

introdução: 1º parágrafo; desenvolvimento: do 2º ao 9º parágrafo; conclusão: 10º parágrafo

 - a) Identifique no texto lido o parágrafo ou os parágrafos que constituem cada uma dessas partes.
 - b) Identifique, na introdução, a idéia principal do texto. *O autor defende a idéia de que a gravidez precoce é resultado da vida sexual ativa de jovens despreparados para isso.*
3. O **desenvolvimento** do texto argumentativo é constituído pelos parágrafos que fundamentam a idéia principal. Esses parágrafos apresentam como **argumentos** elementos de diferentes tipos: exemplos, comparações, dados históricos, dados estatísticos, pesquisas, causas socioeconômicas ou culturais, depoimentos — enfim, tudo que possa demonstrar que o ponto de vista defendido pelo autor tem consistência.
 - a) No 2º parágrafo existe uma **alusão histórica**, isto é, o autor explica que a gravidez precoce começou a se tornar um problema a partir da década de 60 do século XX. Por que isso ocorreu a partir dessa década? *Porque foi nessa época que começou a haver maior liberdade sexual, em virtude de fatores como a revolução de costumes, a eficácia dos anticoncepcionais, etc.*
 - b) No 3º parágrafo, o autor aponta **causas culturais** para explicar por que os jovens passaram a se iniciar cedo na vida sexual. Cite algumas delas. *A influência dos meios de comunicação e a mudança de hábitos das famílias, entre outros.*
 - c) O 4º parágrafo amplia as idéias do 3º parágrafo. De acordo com o 4º parágrafo, o jovem estava preparado para o exercício da vida sexual? *Não.*
 - d) Para fundamentar a idéia principal, o autor também utiliza dados estatísticos. Quais são esses dados? *O autor apresenta dados do IBGE: 600 mil partos adolescentes por ano e 500 mil abortos.*
4. Como médico ginecologista, o autor não vê na gravidez da mulher jovem problemas orgânicos, isto é, complicações médicas. Entretanto, vê outros tipos de problemas.
 - a) De que tipos são esses problemas? *Psicológicos e sociais.*
 - b) Que saídas ele vê para a jovem que engravida precocemente **sem haver feito essa opção**? *Ele vê três saídas: aborto, casamento de conveniência ou ser mãe solteira.*
 - c) Que opinião o autor revela ter sobre essas saídas? Por quê? *Considera as três inadequadas, pois a adolescente terá de enfrentar outros tipos de problema.*

5. A **conclusão** geralmente é formada pelo último ou pelos últimos parágrafos do texto. Nela o autor pode retomar a idéia principal e reforçá-la, ou, dependendo do gênero, pode também fazer uma proposta, sugestão ou apelo aos leitores.

- a) No texto em estudo, o autor apresenta uma sugestão sobre o problema discutido. Qual é essa sugestão? *O autor propõe a instalação de programas coerentes e duradouros de educação sexual.*
 b) Compare essa sugestão com a idéia principal do texto. Além de fazer sugestão, a conclusão também retoma e confirma a idéia principal? Justifique.

Sim, a sugestão confirma a idéia principal, ou seja, a de que os jovens estão despreparados para lidar os riscos de uma vida sexual ativa. Professor! Chame a atenção do aluno para o fato de que nem sempre a proposta apresentada no final de um texto argumentativo coincide com a idéia principal.

6. Observe a linguagem do texto.

- a) Que variedade lingüística predomina? *A variedade padrão da língua.*
 b) A linguagem é predominantemente impessoal, com verbos e pronomes em 3ª pessoa, ou pessoal, com verbos e pronomes em 1ª pessoa? *É impessoal.*

7. Você examinou a estrutura de um texto argumentativo. Troque idéias com seus colegas sobre quais são as partes essenciais desse tipo de texto e as características básicas de cada uma delas.

As três partes são: introdução, desenvolvimento e conclusão. A introdução apresenta o assunto, a posição do autor diante dele e a idéia principal a ser desenvolvida. O desenvolvimento é formado pelos parágrafos que sustentam a idéia principal; normalmente, em cada parágrafo é apresentado e desenvolvido um argumento, acompanhado das razões e conclusões relativas a determinado ponto de vista. A conclusão é geralmente formada pelo parágrafo final e pode apresentar uma síntese de tudo o que foi exposto ou as propostas para solucionar o problema em discussão.

Agora é a sua vez 

Leia o painel de textos a seguir a fim de colher mais informações sobre a gravidez na adolescência:

14 MILHÕES DE ADOLESCENTES ENGRAVIDAM POR ANO

A gravidez entre adolescentes é um dado que vem preocupando os analistas em saúde reprodutiva. A cada ano, 14 milhões de mulheres pelo mundo, entre os 15 e os 19 anos, têm filhos. Somente 1,3 milhão dos partos acontece em países desenvolvidos.

O recordista de grávidas adolescentes é a Ásia (5,7 milhões). Os dados foram baseados em relatório divulgado pela ONU (Organização das Nações Unidas).

Vem crescendo, em proporção, também o número de adolescentes que recorrem ao aborto para evitar a gravidez indesejada em duas de cada cinco ocorrências. No Brasil, a cada 1000 adolescentes grávidas, 32 recorrem ao aborto. [...] Em uma década, a gravidez entre adolescentes aumentou cerca de 7% globalmente (12% na América Latina).

(Folha de S. Paulo, 14/3/1999.)



[...] ²⁰

Com base nos textos lidos e em suas próprias idéias sobre o assunto, escolha um dos temas abaixo e escreva um texto argumentativo, no gênero artigo de opinião, defendendo seu ponto de vista.

- Por que tantas jovens engravidam tão cedo?
- Os jovens estão começando cedo demais sua vida sexual?
- O comportamento sexual dos jovens de hoje é influenciado pelos meios de comunicação?

²⁰ Três pequenos textos foram suprimidos: O sexo começa cedo e com ousadia (fragmento e uma tabela fornecida pela UNESCO que mostra, por região, a precocidade sexual dos jovens) e Campanhas não bastam para prevenir gravidez, texto publicado pela Folha de S. Paulo.

- O que pode ser feito para diminuir os índices de gravidez indesejada entre adolescentes?

Ao produzir o texto, siga estas orientações:

- a) Pense no leitor: o texto ficará exposto no mural que será montado no projeto do capítulo *Intervalo* desta unidade e lido por colegas de outras classes, professores e funcionário da escola, familiares, amigos; você também pode enviar seu texto a um fórum de debates da internet.
- b) Após escolher o tema, tome uma posição em reação a ele, isto é, defina o ponto de vista que irá desenvolver.
- c) Planeje seu texto, levando em conta a estrutura do texto argumentativo. Qual é a ideia principal que ele irá defender? Que argumentos serão utilizados para fundamentar a ideia principal? Como eles estarão distribuídos em parágrafos? Que tipos de argumentos serão utilizados: exemplos, comparações, dados históricos, dados estatísticos, pesquisa, causa socioeconômicas ou culturais, depoimentos? Quando fizer uso de fragmentos extraídos dos textos do painel, lembre de utilizar aspas e citar a fonte.
- d) Como será a conclusão: do tipo síntese ou do tipo sugestão ou proposta?
- e) Fique atento à linguagem. Ela deve ser adequada ao gênero e ao perfil dos leitores do texto.

Concluído o texto, dê a ele um título atraente e, antes de passá-lo a limpo, faça uma revisão cuidadosa, seguindo as orientações do box **Avalie seu texto argumentativo**. Depois troque -o com um colega, de modo que um leia o texto do outro e opine, fazendo sugestões.

Avalie seu texto Argumentativo

Verifique se seu texto defende claramente uma posição acerca do tema abordado; se contém apresentação (com a ideia principal), desenvolvimento e conclusão, se no desenvolvimento a ideia principal está devidamente fundamentada por argumentos; se os parágrafos estão unidos por elementos coesivos; se a linguagem está de acordo com a variedade padrão da língua.

(CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Português: linguagens*. 2005, vol. 8. p. 161-163)

A segunda proposta de produção envolve retextualização de textos multissemióticos (além do texto gravidez na adolescência, um painel de textos (cinco fragmentos) extraídos de jornais e revistas) para compor um novo texto, do gênero artigo de opinião.

Observamos, já no texto que introduz a atividade em análise, a preocupação do LD em centralizar o estudo na estrutura textual. O livro deixa claro que não existe “receita de como produzir esses diferentes textos”, mas direciona o olhar do leitor, quase exclusivamente, para aspectos relativos à estrutura, à forma composicional do gênero em estudo. Para finalizar a introdução, solicita a leitura do texto, observando a sua estrutura. Nas questões destinadas ao estudo do texto esse direcionamento também pode ser observado “A maior parte dos textos argumentativos apresenta uma estrutura semelhante [...] introdução, desenvolvimento e conclusão”. A questão (7) retoma o conteúdo “Você examinou a estrutura de um texto argumentativo [...]”.

Pode-se dizer que os procedimentos adotados para a realização da atividade são a elaboração temática e a observação da estrutura composicional do texto apresentado para a leitura, que servirá como modelo para a produção do aluno. Nas orientações apresentadas, há um passo a passo para o planejamento do texto, considerando a estrutura observada no texto lido: “Planeje seu texto, levando em conta a estrutura do texto argumentativo”. Em relação ao conteúdo, há indicação para que o aprendiz construa argumentos para fundamentar a ideia que defenderá: “Qual é a ideia principal que ele irá defender? Que argumentos serão utilizados para fundamentar a ideia principal?” Entretanto, não se observa nenhuma referência sobre como produzir e formular esses argumentos; que operações o aluno precisará realizar (eliminação, sumarização, reordenação) para utilizar as informações dos textos-fonte na construção desses argumentos; como sinalizará as relações semânticas necessárias ao produzir esse gênero de texto.

Nas orientações para a produção, vemos a preocupação do LD em explicitar os aspectos discursivos para a realização da proposta: “a) Pense no leitor: o texto ficará exposto no mural que será montado [...] e lido por colegas de outras classes, professores e funcionário da escola, familiares, amigos; você também pode enviar seu texto a um fórum de debates da internet”. Essas orientações, de acordo com Schneuwly (1988, p.32), favorecem a constituição de uma *base de orientação*, que diz respeito à situação de comunicação e é necessária à existência e ao funcionamento da produção linguageira. Não é uma instância linguística, refere-se a um nível de controle externo em que o enunciador considera os parâmetros extralinguísticos e os traduz em representações.

Mesmo considerando a explicitação dos aspectos discursivos para a realização da tarefa, podemos dizer que as orientações apresentadas não são suficientes para a realização das operações necessárias aos processos de retextualização que a atividade exige.

Considerando a natureza das operações envolvidas no processo, que envolve a produção de novo texto, o aluno precisará tomar decisões em relação às operações da *dimensão linguística*: de organização da informação – a construção da malha tópica, da cadeia de informações dadas e novas, da articulação tópico/comentário, da progressão referencial na retomada de referentes explícitos ou

não, da unidade textual, das marcas da enunciação, dos modos de dizer, do gerenciamento de vozes. Quanto à *dimensão textual*, será preciso definir os tipos textuais que entrarão na composição do artigo de opinião. A *dimensão discursiva*, que abrange a atividade de compreensão dos textos-fonte, vai exigir do leitor a capacidade de integrar diferentes linguagens, a compreensão do funcionamento dos textos-base e o resultado da retextualização, que envolve representação da tarefa e do funcionamento da própria retextualização (cf. MATENCIO, 2002).

A proposta (3) apresentada a seguir, encontra-se na coleção *Entre Palavras* – Edição renovada, de autoria de Mauro Ferreira, e também faz parte da edição de 2005.

O Manual do Professor (MP) esclarece que em boa parte das unidades são apresentadas duas propostas de produção de textos: uma de caráter mais prático (anúncios, panfletos, regras de jogo, notícia, manual de instrução, etc.) e uma outra que propõe a produção de um texto narrativo, expositivo ou argumentativo. Caberá ao professor definir se desenvolverá essa segunda proposta em sala de aula, em função das condições de trabalho. A coleção se organiza por temas específicos, que, por sua vez, orientam a escolha dos textos para leitura e as temáticas a serem desenvolvidas nas atividades de produção de texto.

É importante esclarecer que a temática abordada na unidade é o meio ambiente ("*questões ambientais*") e o texto para leitura que abre a unidade é uma carta do Cacique Seattle, da nação Duwamish, da América do Norte, dirigida, em 1954, a Franklin Pierce, presidente dos Estados Unidos.

Passemos, então, à descrição e análise da proposta.

3) Produção de texto

ESCREVER

na Atividade do professor ("Orientações específicas", unidade 4), sugerem-se os parâmetros para avaliar esta produção textual (item 1) e um tema alternativo (item 2).

Você tem, a seguir, um conjunto de informações, fatos e opiniões a respeito das questões ambientais que atualmente geram tantas polêmicas, preocupações e conflitos. Leia-o atentamente.

ONU prevê 4 bilhões sem água em 2025

Um relatório das Nações Unidas [foi divulgado] com previsões sombrias para o futuro do planeta.

O nível dos mares está subindo, as florestas estão sendo destruídas. [...]

O consumo de combustíveis fósseis e a emissão de carbono (sobretudo CO₂, principal gás do efeito estufa) continuaram a subir na década de 90 [...]. Sinais de mudança climática relacionada com o aquecimento global estão agora mais evidentes, incluindo secas mais severas e freqüentes em regiões da África e da Ásia.

(Folha de S. Paulo — Folha Ciência, 14/8/2002.)

Um futuro seco

2 bilhões de pessoas (um terço da população mundial) já enfrentam escassez de água.	4 bilhões estarão nessa situação em 2025 (metade da população mundial).
---	---

1 bilhão não tem acesso a água tratada.
2,2 milhões morrem a cada ano de doenças causadas por água contaminada.

(Idem.)

Poluição

Mais de 3 milhões de pessoas morrem anualmente por efeitos da poluição do ar. Uma nuvem de poluentes cobre vários países orientais. Os poluentes, dentre os quais fuligem e outras partículas perigosas para a saúde, também podem causar mudanças no clima da Terra.

(Idem.)

89

Bichinhos da Terra

Reclamo é contra a destruição insensata das terras, é contra a poluição das águas, é contra o envenenamento dos ares, que debilitam todas as formas de vida, inclusive a nossa. O ideal seria fazer do planeta Terra o jardim dos homens, o santuário das plantas e dos bichos e, nele, um mundo justo e belo, em que toda gente comesse todo dia e cada um respeitasse os direitos de todos os outros. Compor uma sociedade em que se cultivassem as ciências e as artes e na qual cada criança pudesse se fazer herdeira do patrimônio de sabedoria e de beleza da humanidade. Isto tudo num esforço conjunto de fazer vicejar todas as formas de vida.

(Darcy Ribeiro. *Noção de coisas*. São Paulo, FTD, 2000.)

Causas do desmatamento

Entre as causas diretas do desmatamento figuram o corte, a conversão da floresta à agricultura e à criação de gado, a urbanização e a construção de infra-estrutura (estradas, hidrelétricas etc.), a mineração, a exploração do petróleo, a chamada chuva ácida e os incêndios. [...] São os pobres que fazem funcionar as serras ou põem fogo nas florestas, mas são, principalmente, os governos e as empresas que estão por trás dessas ações.

(*Enciclopédia do mundo contemporâneo*. Rio de Janeiro, Terceiro Milênio, 2000.)

O que a gente faz com o lixo? Ah, quando não chove, o caminhão do lixo pega, mas aqui chove muito e aí ele não vem porque atola na estrada. Já teve vez de ficar vinte dias sem passar. Aí, a gente joga o lixo no rio, pra não ficar fedendo e juntando mosquito.

(Fala de uma moradora da periferia de uma metrópole brasileira.)

Em Londres, cada metro cúbico de mogno (madeira nobre extraída das florestas brasileiras) custa 1.600 dólares, e apenas 20 dólares são pagos aos índios de cujas reservas a madeira é ilegalmente extraída.

(Revista *IstoÉ*, nº 1716, São Paulo, Três 21/8/2002.)

PRODUÇÃO DE TEXTO

Professor, terminada a produção/avaliação/auto-avaliação, sugere-se que alguns alunos apresentem seu trabalho aos colegas de turma ou a outras turmas da escola.

Suponha que sua escola vá promover uma semana de atividades culturais cujo tema será **O Jovem ligado no mundo** e durante a qual serão realizados debates, *shows*, palestras etc.

Você ficou responsável pela redação de um texto expositivo ou argumentativo sobre **ecologia e meio ambiente**, a ser apresentado em uma das palestras.

Em um texto expositivo, os fatos relacionados ao assunto são apresentados sem a opinião do autor; em um texto argumentativo, o autor se posiciona em relação aos fatos, isto é, emite suas opiniões e argumentos.

Prepare o seu trabalho, tomando como ponto de partida o texto da seção **Ler** e as informações e opiniões das páginas 89 e 90.

Para redigir seu texto, leve em consideração que as atividades culturais serão abertas à comunidade, ou seja, a platéia que assistirá à sua apresentação será composta por alunos de todas as séries, professores, funcionários, pais e parentes dos alunos. Assim, você deverá escolher um nível de linguagem adequado a esse público e à situação de comunicação.

Sugestões de procedimentos para elaborar seu texto

1. **Selecione**, nos textos apresentados, aspectos que você julgar importantes/interessantes e **acrescente** outro(s) que você quiser.
2. **Defina uma seqüência** em que você posicionará, no texto, esses itens (quais aparecerão primeiro e quais serão deixados para o final).
3. Escreva uma **versão inicial** (rascunho), desenvolvendo as idéias contidas nos itens escolhidos. Dê atenção à **ligação lógica** entre os parágrafos e à mudança de um para outro.
4. **Crie um título** adequado e interessante.
5. Faça uma **análise crítica** do seu rascunho:
 - **altere** o que julgar necessário: corte/acrescente trechos, separe ou junte parágrafos, mude trechos de posição;
 - verifique se a **ligação lógica** entre os parágrafos cria uma **continuidade** adequada à exposição das idéias.
6. Troque seu rascunho com o de um(a) colega e peça-lhe que sugira **alterações de conteúdo e de forma** que possam aperfeiçoar o trabalho. Faça o mesmo com o texto dele(a).
7. Redija uma **segunda versão** do trabalho, incorporando as alterações.
8. Leia essa versão e faça uma **revisão** do conteúdo e da linguagem (clareza, ortografia, pontuação etc.).
9. **Passa a limpo**, atentando para os aspectos visuais do texto: letra legível, recuo de início de parágrafos, ausência de borrões, margens etc.

A proposta de produção envolve claramente processos de retextualização do texto escrito para texto escrito e do texto escrito para o texto oral.

O contexto de produção apresentado ao aluno sugere que ele escreva um texto para, supostamente, ser apresentado em uma das palestras que a escola, supostamente, irá realizar. Nesse caso, para realizar a tarefa, o produtor do texto procederá a mais de uma retextualização, a saber: 1) texto-fonte: conjunto de informações, fatos e opiniões a respeito das questões ambientais, fornecido pelo LD, texto-final: texto expositivo ou argumentativo escrito; 2) texto-fonte: texto escrito expositivo ou argumentativo, texto-final: apresentação da palestra. O texto produzido poderá ser lido (oralização do texto escrito), ou poderá servir apenas como apoio para a apresentação oral do tema.

A realização da tarefa exigirá do aluno a tomada de uma série de decisões que envolvem desde o planejamento das informações que irão compor o texto, orientado por um propósito comunicativo, até a sua execução em material *linguageiro* – simbólico (verbal ou não verbal), como pontua Matencio (2001a). Trata-se de construir representações sobre como agir nas diferentes práticas, de se apropriar de conceitos relacionados ao tema em foco, de selecionar estratégias de textualização mais adequadas à situação discursiva proposta. Como as atividades anteriormente analisadas, da coleção *Português: linguagens*, a proposta em foco envolve o fenômeno da intertextualidade, pois estabelece relações entre gêneros e textos, e o fenômeno da interdiscursividade, já que também cria relações entre discursos (cf. MATENCIO, 2002).

Entretanto, nota-se que as *Sugestões de procedimentos para elaboração do texto* apresentadas apontam uma série de procedimentos que o aluno deverá realizar, mas parecem insuficientes para orientá-lo quanto às operações de retextualização necessárias à produção do novo texto. Refiro-me às operações propriamente linguísticas, às operações textuais, no caso dessa proposta em análise, a construção do tipo expositivo e/ou argumentativo, ao esquema global dos gêneros textuais envolvidos na tarefa – texto escrito e palestra – e as operações discursivas, que remetem ao evento de interação do qual o texto emerge (cf. Matencio, 2001a). Sugere-se, por exemplo, que o produtor selecione dos textos apresentados “aspectos importantes/ interessantes e que acrescente outros” e que defina a sequência e o modo de articulação mais adequado. Consideramos que essa orientação remete às operações que focalizam a (re) estruturação formal das retextualizações em relação ao texto-base, como proposto por Marcuschi (2001), em análise de retextualização da fala para a escrita, porque entendemos, assim como Matencio (2002, p. 3)²¹, que as operações de 6 a 9 do quadro proposto pelo linguista são operações que manifestam “o foco dado

²¹Trata-se de um trabalho intitulado *Notas para uma primeira tentativa de descrição das operações textual-discursivas envolvidas na retextualização de texto escrito para texto escrito*, produzido por Matencio, em abril de 2002, no âmbito do Grupo de Pesquisa – *Leitura, Produção de Textos e Construção de Conhecimentos* e que tem orientado estudos sobre retextualização.

pelo retextualizador ao *conteúdo proposicional do texto-base*, por meio de estratégias textuais-discursivas, através das quais o sujeito retextualizador manifesta sua adesão integral ou parcial em relação à orientação argumentativa do texto-base”. Entretanto, não se observam orientações para realizar o trabalho de seleção, reordenação e reconstrução de estruturas sintáticas, de novas escolhas lexicais, de reordenação tópica do texto e de reorganização de sequências argumentativas ou expositivas, de agrupamento de ideias, entre outros, em função da nova situação enunciativa, seja na produção do texto escrito ou na exposição oral.

Ainda em relação às operações discursivas, avaliamos conforme Marcuschi e Cavalcante (2005, p.243), que as orientações para a produção “retomam algumas características dos gêneros textuais estudados, mas sofrem restrições em sua função sócio comunicativa, que deixa de ser a presumida para os gêneros textuais que circulam socialmente e passa a ser a pedagógica.” Nessa proposta de atividade isso fica evidenciado logo no início: “Suponha que sua escola vá promover uma semana de atividades culturais [...]” e na orientação dada ao professor, em que se sugere que alguns alunos apresentem seu trabalho para a turma ou para outras turmas”.

A **quarta** proposta de produção apresentada a seguir, também faz parte da coleção *Entre palavras*. A atividade propõe a retextualização de texto multissemiótico para texto escrito.

4) Proposta de produção de texto

Professor, também, antes da produção, apresentar o termo **notícia** de jornal e fazer uma análise de suas características: linguagem, espaço na página, disposição gráfica (foto, manchete, "links", colunas etc.). Se possível, pedir que cada aluno traga para a sala um recorte de jornal com uma notícia sobre problema social para ser analisada.

No Manual do professor ("Orientações específicas", unidade 12), estão sugeridas as parâmetros de avaliação desta produção textual (item 1) e um tema alternativo de produção textual (item 2).

ESCREVER

As notícias publicadas nos jornais apresentam ao público-leitor acontecimentos de interesse e de importância relevantes para um grande número de pessoas.

Os elementos que constituem uma notícia não são apenas uma simples descrição de um fato; eles constituem uma **reconstrução** desse fato. Essa reconstrução pode ser apresentada ao leitor sob a forma de linguagem verbal (textos) ou combinando a linguagem verbal com a visual (imagens).

Os objetivos de uma notícia também variam. Ela pode simplesmente noticiar, de forma neutra, um fato; mas pode também exprimir um posicionamento ideológico, isto é, elogiar, criticar ou denunciar um fato ou situação.

Fotos, manchetes, frases de resumo do texto etc. são componentes da notícia que buscam retratar da melhor forma possível um determinado acontecimento e atrair a atenção do leitor.

A foto a seguir documenta uma situação social que pode gerar uma notícia de jornal. Observe-a com atenção.

Antigo lixão de Samambalatuba, São Vicente, estado de São Paulo.



A partir da cena e do fato sugerido pela foto, escreva uma **notícia** que desperte o interesse do leitor. Veja, a seguir, as perguntas básicas que deverão ter respostas em seu texto.

- Quem é (são) o(s) personagem(ns)?
- Quando ocorreu?
- Qual é o fato principal?
- Como aconteceu?
- Em que local ele ocorreu?
- Quais são as causas desse fato?

Ao final da atividade o professor definirá uma destinação a ser dada aos textos produzidos.

(FERREIRA, Mauro. *Entre palavras*-edição renovada. 2005, vol. 8, p. 259-260)

A coleção apresenta, no MP, *Orientações específicas*, que podem ser utilizadas para orientar a correção da atividade:

Parâmetros de avaliação da produção textual (produzir uma notícia a partir da foto apresentada):

- a) título (síntese da notícia e grau de interesse que desperta no leitor);
- b) presença de elementos básicos de uma notícia, conforme orienta a proposta;
- c) adequação ao nível de linguagem à finalidade do texto (publicação em jornal); estrutura textual adequada a um texto noticioso (parágrafos e frases curtos, coesão, grau de informatividade);
- d) presença (desejável) de referências a causas e efeitos do fato noticiado; opiniões implícitas;
- e) aspectos gramaticais e estéticos mais relevantes.

A proposta de produção envolve processo de retextualização do texto-fonte: foto (com identificação do local do lixo) – texto multissemiótico – para texto-final: notícia escrita.

A realização desse tipo de retextualização exigirá do aluno retextualizador a capacidade de relacionar a cena observada aos conhecimentos que ele tem sobre o tema, de construir representações sobre o funcionamento discursivo do gênero notícia, seu contexto de circulação e sua relação com o contexto situacional da foto. Caso não tenha conhecimentos suficientes para compor o novo texto, será necessário realizar pesquisas a fim de coletar e selecionar informações consideradas pertinentes à proposta. Além disso, deverá selecionar as estratégias de textualização mais adequadas para levar ao término o seu projeto discursivo. Esses aspectos vão muito além da estrutura formal do texto, tópicos focalizados nas orientações apresentadas na seção.

No Manual do Professor, há orientações para que seja realizado um trabalho com a notícia de jornal em sala de aula. Embora seja possível observar algumas contribuições para a elaboração temática, sobre aspectos discursivos da notícia, como a explicitação de objetivos, o viés ideológico podemos notar que tais orientações focalizam, mais aspectos estruturais do texto. A fome no mundo é tematizada no livro do aluno, mas não há, na unidade em que a proposta de produção está inserida, reflexões e atividades voltadas para o funcionamento discursivo do gênero notícia. Diante disso, pode ser que o aluno retextualizador encontre dificuldades para realizar tal atividade.

O texto de introdução à tarefa informa que “os elementos que constituem uma notícia não são apenas uma simples descrição do fato, eles são uma reconstrução do fato” e que para isso o produtor se vale de outras modalidades de linguagem. Informa também que “Os objetivos de uma notícia também variam. Ela pode ser neutra [...], mas pode também exprimir um posicionamento ideológico, criticar, denunciar [...]”. Embora essas observações correspondam ao que se constata no noticiário cotidiano, elas contrariam as orientações assumidas pela grande imprensa sobre a produção desse gênero de texto. Por exemplo, o Manual de Redação da *Folha de São Paulo*, define notícia como “puro registro dos fatos, sem opinião” e afirma que “a exatidão é o elemento-chave da

notícia". Entretanto, reconhece que "vários fatos descritos com exatidão podem ser justapostos de maneira tendenciosa e que "suprimir ou inserir uma informação no texto pode alterar o significado da notícia." Daí, recomenda a seus redatores: "não use desses expedientes".²² Nesse caso, as orientações do LD são mais pertinentes ao efetivo funcionamento discursivo do gênero notícia. Importa considerar, também, que a foto é estática, retrata uma atividade usual e não um acontecimento fora do comum, que é o que, geralmente, costuma ser objeto de notícia.

Considerando a cena, a foto poderia ser mais bem aproveitada em uma reportagem, gênero de texto lido e estudado na unidade em que se encontra a proposta de produção.

Outro aspecto que chama a atenção nessa proposta refere-se à função sociocomunicativa do texto-final, já que, de acordo com as orientações apresentadas no livro do aluno, caberá ao professor definir a destinação a ser dada aos textos produzidos. Nesse sentido, o aluno se encontra no espaço do 'como', 'se', 'em que gênero' se funda uma prática de linguagem, que é necessariamente é fictícia, (cf. DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p.76), uma vez que ela é instaurada apenas com fins de aprendizagem da estrutura textual adequada a um texto noticioso (parágrafos e frases curtos, coesão, grau de informatividade), aspectos apontados no Manual do Professor, como Parâmetros de avaliação da produção textual.

A **quinta** proposta apresentada também é da edição de 2005, da coleção *Português – leitura, produção gramática* de Leila Lauer Sarmiento. A coleção apresenta uma seção específica para a produção de texto, contendo as subseções *Preparação para produção*, geralmente e traz um exemplar do gênero em foco, *Produção*, que apresenta, geralmente, o subtítulo *Oficina de produção*, trazendo informações sobre o gênero a ser produzido, *Você é o autor*, onde aparece a atividade a ser realizada e, por último, a subseção *Avaliação e reescritura*. O eixo organizador da coleção é o tema.

A proposta solicita a produção de um telejornal. Para introduzir a atividade apresenta-se um texto com algumas informações sobre o gênero solicitado. Informa-se que os telejornais fazem parte da programação diária da TV e que muitos são apresentados por jornalistas. Informa-se também que a linguagem em que as notícias são veiculadas é, em geral, a linguagem formal. Lê-se: "A fala dos apresentadores não é espontânea [...] eles leem um texto cuidadosamente preparado e exibido em uma espécie de monitor que fica ao alcance do jornalista. [...] "Nosso objetivo é fazer com que você compreenda que a fala dos apresentadores ou âncora não é espontânea. O texto preparado para ser lido tem características específicas. O padrão de linguagem, em geral, é a norma culta. Você nunca ouve um apresentador usar expressões como "né," "daí," etc. As frases são curtas e a maior parte

²² Versão consultada está disponível em: http://www1.folha.uol.com.br/folha/circulo/manual_edicao_n.htm

dos períodos é composta por coordenação e não por subordinação. “Esta escolha facilita a compreensão rápida do texto, fundamental, nesse caso” (p. 115).

Tendo como referência esses esclarecimentos, apresenta-se a seguinte proposta:

5) Proposta de produção de texto

Produção de um telejornal

Você é o autor

Produção de um telejornal

A classe vai produzir um telejornal. Reúna-se em grupo com alguns colegas e siga as instruções.



Etapa 1: Análise de um telejornal

- O grupo escolhe um telejornal a ser assistido em conjunto pelo grupo ou individualmente. Todos devem assistir ao telejornal no mesmo dia e horário.
- Um dos membros do grupo deve gravar em fita cassete a fala do âncora. Não é necessário gravar todo o jornal, mas é interessante gravar ao menos quinze minutos.
- A fala deve ser transcrita (passada para o papel) e analisada por todo o grupo. A estrutura do texto e a escolha das palavras deve ser observada.

Etapa 2: Produção do telejornal

- Cada grupo participará de uma parte do telejornal.
- O grupo escolhe um tema: política, economia, esportes, arte, ciências, meio ambiente.
- Escolhido o tema, o grupo deve selecionar uma notícia real ou criar uma notícia de acordo com sua preferência. É necessário definir exatamente como, quando, onde, por que ocorreu o fato e quais as conseqüências desse acontecimento.
- A narração da notícia pode ser acompanhada por uma entrevista ou um depoimento breve. O grupo deve escolher o que achar mais adequado.
- O texto do âncora deve ser preparado de acordo com os parâmetros estabelecidos na análise do texto transcrito para a Etapa 1.
- A apresentação pode ser feita por um ou dois membros do grupo. Os demais podem apresentar o depoimento ou a entrevista. Como não haverá *teleprompter*, os âncoras poderão ler a notícia a partir do papel mesmo. A postura e a dicção devem ser cuidadosamente observadas.

Avaliação e reescritura

- Você e seus colegas devem ler os textos, antes da apresentação, e reescrever o que for necessário.
- Verifique se as instruções foram adequadamente seguidas.
- As notícias apresentadas devem ser compreendidas por todos. Esclareça as dúvidas com o professor, que marcará o dia da apresentação do telejornal.

(SARMENTO, L.L. *Português leitura, produção, gramática*. 2005, v.8, p. 115-116)

A proposta (5) envolve processos de retextualização, já que os alunos deverão produzir um telejornal, tendo como texto-fonte alguma notícia lida – notícia real – ou produzida pelo grupo de

trabalho. A proposta de produção sugere também a inserção de uma entrevista ou um depoimento breve na narração do jornal falado, o que implica a realização de novas retextualizações.

Para realizar a primeira etapa da atividade os alunos deverão gravar trechos de um telejornal assistido e transcrever esses fragmentos para, posteriormente, analisar a estrutura do texto e as palavras utilizadas pelos jornalistas. De acordo com Marcuschi (2000: p.49), a transcrição é a passagem de palavras pronunciadas para o sistema gráfico, com base em uma série de procedimentos convencionais, representando uma “*transcodificação*”. O autor esclarece que para realização dessa atividade algumas mudanças ocorrem, mas “não a ponto de interferir na natureza do discurso produzido do ponto de vista da linguagem e do conteúdo”, embora seja importante considerar que “há uma atividade onipresente na atividade de transcrição, que é a compreensão”. Para realizar essa análise (a textualização do jornal falado), entretanto, o aprendiz contará apenas com as informações apresentadas na *etapa 1* da proposta – analisar a estrutura do texto e a escolha das palavras na composição do texto –, já que o gênero telejornal não está entre os textos lidos na unidade do livro em que a proposta de produção se encontra. Assim, com base nas instruções apresentadas para a realização da tarefa, os alunos deverão, na análise, observar que a fala dos apresentadores não é espontânea e que eles não usam expressões como “né,” “daí,” etc. Usam frases curtas e a maior parte dos períodos é composta por coordenação e não por subordinação.

O que vemos nessa orientação pode ser entendido como uma tentativa de direcionar o olhar do aluno para uma análise da estrutura das sequências textuais predominantes no gênero textual jornal falado, buscando estabelecer uma articulação entre *a dimensão linguística* e *a textual e discursiva*.

Na segunda etapa da atividade, sugere-se a produção de uma notícia e a inclusão no telejornal de entrevista ou depoimento breve, mas não se apresentam orientações sobre como produzir e incluir esses textos no telejornal. Para a produção da entrevista será necessária a elaboração de um roteiro de perguntas, considerando um determinado contexto enunciativo e, posteriormente, oralização desse roteiro, em outro momento enunciativo. O mesmo pode ser observado para a produção da notícia. Como se vê, há uma preocupação em fornecer um passo a passo para a realização da atividade, mas o foco recai sobre os aspectos mais estruturais do texto, o estilo de linguagem do gênero notícia de telejornal.

Nesse contexto criado pelo livro, podemos dizer que o aluno não foi inserido em uma prática social de uso da linguagem como postulado por Schnewly & Dolz (2004, p. 72), o que envolveria a inserção dos interlocutores em determinados contextos, a partir dos quais os agentes sociais estabelecem diferentes tipos de interação e de interlocução comunicativa, para realizar diferentes propósitos comunicativos, desempenhando diversificados papéis enunciativos e, tendo a linguagem como mediadora. Como bem esclarece Rojo (2004, p. 6),

[...] esses agentes sociais dependem de suas experiências de vida, de seu conhecimento acumulado a respeito de tais práticas, para poderem enunciar. O desenvolvimento ou aprendizagem, assim vistos, são sempre um processo de apropriação das experiências acumuladas pela sociedade no curso de sua história (práticas sociais e atividades). A apropriação é, por sua vez, um processo de aprendizagem que conduz à interiorização de uma prática social.

4.2 A produção de textos envolvendo retextualização nas coleções da edição de 2008

Apresentamos a seguir duas propostas de produção selecionadas de coleções da edição de 2008. A proposta de número seis (6) foi extraída da coleção: *Português – Leitura, produção e gramática*, de autoria Leila Lauer Sarmiento. O trabalho com a produção de texto nessa coleção tem início na seção *Oficina de produção* e, depois da exposição didática sobre o gênero, é apresentada a subseção *Você é o autor*, em que são fornecidas orientações básicas para a produção, a avaliação e a reescritura do gênero em questão.

A atividade em análise envolve retextualização do texto escrito para o escrito e do texto oral para o escrito, como se verá na análise.

6) Proposta de produção de texto

Você é o autor

Produção de resenhas

1ª proposta:

- a) Forme dupla com um colega para fazer esta atividade.
- b) Você e seu colega deverão assistir a dois filmes, ou duas peças, ou devem ler dois livros. O importante é que a dupla conheça duas obras iguais. O filme pode ser visto no cinema ou na TV.
- c) Cada elemento da dupla deverá fazer uma resenha expositiva de uma das obras e uma resenha crítica da outra obra, expondo, nesse segundo texto, claramente, a opinião sobre o filme ou livro.
- d) A linguagem deve ser formal e adequada aos parâmetros da variedade culta. As críticas ou elogios devem ser bem fundamentados. Os comentários como, por exemplo, “gostei porque é legal”, “Não gostei porque é ruim”, não são válidos.

Avaliação e reescritura:

- a) Troque o texto com o colega de dupla;
- b) Leia as resenhas criadas. Verifique se ele apresentou todas as informações necessárias e se a linguagem está adequada.
- c) Preste atenção aos argumentos da resenha crítica. Verifique [...] convincente para induzir o leitor a querer conhecer a obra.
- d) Faça sugestões necessárias;
- e) Troque novamente o texto com o colega. Refaça seus textos se necessário de acordo com as observações enumeradas por ele.

2ª proposta:

- a) Retome a resenha crítica escrita por seu parceiro de dupla.
- b) Escreva uma resenha crítica que apresente a opinião contrária da construída por seu colega, ainda que não seja sua opinião. O objetivo dessa etapa é exercitar sua habilidade de construir uma argumentação sólida.
- c) A linguagem agora pode ser coloquial.

Avaliação e reescritura.

- a) Troque o texto com o colega;
- b) Verifique se texto está convincente e se está adequado à proposta. Faça sugestões, se necessárias;
- c) Troque novamente o texto novamente. Reescreva sua resenha, se for preciso.

(SARMENTO, L.L. *Português– leitura, produção, gramática*. 2008 v.8, p.139-142)

A proposta (6), produção de resenhas, envolve processo de retextualização, seja de texto oral para texto escrito (assistir a uma peça teatral para produzir uma resenha), seja de texto escrito para texto escrito (produzir uma resenha a partir de um livro lido). Na seção *Oficina de texto*, o livro apresenta a definição do gênero resenha, discute as estratégias que diferenciam uma resenha expositiva de uma resenha crítica e traz alguns exemplos desse gênero de texto.

Observa-se um cuidado em orientar a organização do trabalho (em dupla), a divisão de tarefas para cada participante, mas a definição de propósitos discursivos para a produção da resenha não recebe a mesma atenção. Não se discute a função social desse gênero de texto nem as situações em que ele é produzido ou lido, como também não se esclarece a quem os textos se destinam. Nessa direção, Machado (2002a), focalizando o ensino da resenha de divulgação afirma que esse gênero de texto tem como propósito básico a divulgação de uma obra recém lançada (CD, livro, filme, peça teatral) e que seu circuito comunicativo depende da obra resenhada: “[...] dirige-se a receptores ausentes [...] com dois objetivos: em primeiro lugar, fazê-los cientes dos aspectos fundamentais de uma obra recém-lançada [...] e, em segundo lugar, convencer esses destinatários sobre a validade de seu posicionamento (positivo ou negativo) em relação à referida obra. (p.6).

Pelas orientações apresentadas no livro do aluno, infere-se que o provável leitor demandaria uma linguagem “formal e adequada aos parâmetros da variedade culta”. Já na segunda proposta, “a língua pode ser coloquial”. A referência ao leitor é retomada novamente, no roteiro *Avaliação e reescritura*, com a recomendação de que o aluno verifique se os argumentos “estão suficientemente convincentes para induzir o leitor a querer ou não conhecer a obra”. Mas quem é esse leitor?

Partindo da compreensão de que os gêneros textuais emergem nas práticas discursivas, tal atividade parece não favorecer a construção de representações, por parte do aprendiz, sobre como agir nessas práticas e como selecionar estratégias de textualização mais adequadas ao projeto

discursivo. O gênero em questão é um texto essencialmente polifônico, pressupõe um diálogo com a obra resenhada e o entrecruzamento de vozes na trama discursiva é um fator de fundamental importância, na medida em que o resenhista terá que lidar com elementos da dimensão enunciativa e discursiva do texto (cf. MATENCIO e QUINTILIANO. 2010) ²³, aspectos que não são tomados como objeto de ensino no capítulo em que a proposta de produção está inserida.

Em suma, direciona-se a atenção do aluno especialmente para a crítica e a argumentação que ele deverá construir, chama-se a atenção para comentários que não são válidos no gênero em questão, mas essas orientações não são suficientes para o aluno retextualizador realizar as operações necessárias para produzir o novo texto.

A proposta (7) foi selecionada da coleção *Projeto Araribá – Português* e envolve retextualização de texto escrito para texto escrito e do texto oral para o escrito. A coleção é uma obra coletiva, concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna. O MP declara a opção pelo trabalho com projetos ligados a gêneros.

7) Proposta de produção de texto:

²³ Versão consultada disponível em:
<http://www.docdatabase.net/details-retextualiza199195o-movimentos-de-aprendizagem-590.html>

Comentário

Técnica: articular informações de dois textos.

Você vai produzir um texto comparando as informações e opiniões que encontrará em duas crônicas distintas. Vai, também, registrar sua opinião sobre elas.

As duas crônicas foram escritas por Antonio Prata, cronista da revista *Capricho* e filho do escritor Mário Prata. Elas revelam um modo particular de encarar a vida e a idéia de felicidade.

TEXTO 1

Felicidade sem ilha deserta

Eu estava num bar, sozinho. Uma garota se aproximou, cheia de patrocínios na camiseta, e me deu o convite de uma festa, dizendo: "Cara, essa balada vai mudar a sua vida!". Pensei um pouco com meus botões e respondi: "Então eu não vou. Não quero que a minha vida mude". Ela não entendeu, achou que eu estava tirando sarro da cara dela e saiu distribuindo seus convites festivo-revolucionários entre as outras mesas.

Se ela quisesse me ouvir, eu diria que estou feliz com a minha vida: namoro a garota que eu amo, trabalho com o que mais gosto, moro numa casa com churrasqueira e não tenho nenhuma doença. Claro, nem tudo é maravilhoso, mas somando as minhas angústias com as minhas conquistas, minhas topadas de dedinho do pé no batente da porta com meus primeiros gols de chope gelado, minhas horas no trânsito com minhas horas na praia, e tirando a média, acho que sou feliz. Não sou bobo de achar que é mérito só meu a minha felicidade. Tive tudo a meu favor: pais maravilhosos, comida boa, escola liberal, livrinhos, filminhos e disquinhos coloridos, a bola de futebol oficial de cada copa, e, quando mesmo com tudo isso percebi que não estava contente, meus pais me levaram a uma psicóloga para me ajudar com as minhas angústias.

A felicidade é uma conquista difícil. Difícil, mas não impossível nem tão distante de nossa realidade. O pensamento que deu origem à frase da garota da festa me parece ser o seguinte: a felicidade é o oposto do que vivemos. Isso se expressa bem naquela idéia que temos do cara que ganha na loteria, larga TUDO e vai para uma ilha deserta ser feliz. Que horror! Se para ser feliz é preciso largar TUDO, então NADA do que fazemos é legal?! Será que nossas vidas são mesmo esse desastre? Acho que não. Claro, acho que nem todo mundo é feliz. Mas não acho que para eles serem teriam que largar TUDO e mudar completamente.

Acho que a felicidade está muito mais em conseguirmos ser felizes do jeito que somos do que em mudar nosso jeito. Não estou dizendo: contente-se com um prato de feijão com farinha por dia, pobre criatura, pois Jesus te ama, não reclame e tente ser feliz. Acho que a gente tem que ter uma busca de mão dupla: ao mesmo tempo em que tentamos mudar o que achamos estar errado (em nós e no mundo), temos que tentar nos adequar a quem somos e ao que temos.

Só seremos felizes se estivermos contentes. Parece uma frase idiota, mas não é. Você já parou para pensar na palavra contente? Vem do verbo conter. Seremos felizes se nossa realidade for capaz de conter os nossos desejos. Se nossos anseios forem muito maiores do que nossas possibilidades, estamos fritos. Não podemos entrar nessa de filminho bobo de Hollywood, em que basta querer muito que nossos sonhos se realizam. Mentira! Sermos milionários, dez centímetros mais altos ou viver sem termos que trabalhar não está ao nosso alcance. Ser feliz, sim, está.

ANTONIO PRATA.

Estive pensando. São Paulo: Marco Zero, 2003.

TEXTO 2

A vida não é sessão da tarde!

Boa parte desses 24 anos que tive o privilégio de passar sobre a Terra, gastei-os em frente a uma televisão. Se não me tornei uma besta violenta nem um cretino completo talvez seja por nunca ter levado muito a sério aquilo que os canais me mostram. Para ver tevê e sair ileso é imprescindível ter em mente que aquilo é tudo de mentirinha.

Uma dessas mentirinhas que tem me incomodado ultimamente é a moral que há por trás de nove entre dez filmes americanos: se a gente quiser muito alguma coisa, se lutar e torcer com bastante força para que ela aconteça, os astros se moverão a nosso favor, o bem vencerá o mal, as portas se abrirão e no final tudo acontecerá como gostaríamos.

Cara leitora, sinto muito desempenhar, mais uma vez, esse papel de estraga-prazeres, mas sou comprometido com a verdade e tenho que dizer: é balela! Esse papo de que se a gente tiver fé e lutar tudo dará certo é lindo, mas só é verdade nos filminhos da sessão da tarde! Se não nos dermos conta disso, não poderemos ser felizes nessa outra realidade, a da vida cotidiana, onde a população é sempre mais vagabunda, os atores têm espinhas e celulite e as coisas são um pouquinho mais complicadas do que em Hollywood. Quantas vezes, apesar de sermos legais, honestos e botarmos todas as nossas energias num projeto, não o vemos descer ralo abaixo, fazendo aquele retumbante barulho da última chupada no canudo do Toddynho?

Aposto que você já esteve numa festa, louca de vontade de ficar com um cara e, na hora que achou que ele estava dando bola para você... ele acabou beijando outra. Ou na infância desejou com todas as forças ganhar um presente que seus pais não podiam dar, até que na hora do Natal... não ganhou mesmo! Ou, quem sabe, estudou pra caramba para uma prova em que precisava tirar uma nota e na hora H... não tirou!

Isso não é justo! Não mesmo. Se o mundo fosse justo, não existiriam cinco bilhões de pessoas na miséria, enquanto um bilhão de pessoas comem sossegadas suas batatas fritas, assistindo aos filmes da televisão que dizem que o mundo é justo!

Não estou dizendo que todo esforço é em vão e o melhor a fazer é desistir de tudo e nos afundarmos na cachaça. É muito mais provável que consigamos a nota se estudarmos, que fiquemos com a pessoa x ou y se nos esforçarmos. Estou dizendo é que esforço não é igual vitória. A vida, ao contrário dos filmes de Hollywood e da novela das sete, é feita de mil e um episódios onde, no final, a gente se estrepá. E só podemos ser felizes e plenos se compreendermos que as coisas nem sempre funcionam do jeito que pensávamos ser mais justo, se aceitarmos a derrota como parte fundamental da vida e soubermos que há mais coisas entre o céu e a Terra do que mostra a nossa vã televisãozinha.

ANTONIO PRATA.

Estive pensando. São Paulo: Marco Zero, 2003.

- Depois de ler atentamente os dois textos, levante as idéias de cada um separadamente.
 - Copie no caderno as idéias que lhe pareceram mais importantes em cada parágrafo. Anote onde começa e onde termina cada uma. Veja um exemplo da seleção de informação feita para este parágrafo do texto 1.

Parágrafo: Acho que a felicidade está muito mais em conseguirmos ser felizes do jeito que somos do que em mudar nosso jeito. Não estou dizendo: contente-se com um prato de feijão com farinha por dia, pobre criatura, pois Jesus te ama, não reclame e tente ser feliz. Acho que a gente tem que ter uma busca de mão dupla: ao mesmo tempo em que tentamos mudar o que achamos estar errado (em nós e no mundo), temos que tentar nos adequar a quem somos e ao que temos.

Informação selecionada: A busca da felicidade é uma via de mão dupla: deve-se tentar mudar o que se acredita estar errado e tentar ser feliz da forma que se é e com o que se tem.

- Discuta com seus colegas: todos concordam que essa é a informação mais relevante do parágrafo? Por quê?
 - Selecione informações nos parágrafos restantes e depois releia apenas o que tiver selecionado.
- Reproduza o quadro a seguir e preencha-o com as informações que você selecionou. O quadro vai ajudar você a comparar os textos.

	Texto 1	Texto 2
Idéia principal defendida no texto	♦	♦
Qual o fato que desencadeia as reflexões do cronista	♦	♦
Principais argumentos utilizados para defender a idéia principal	♦	♦
Assunto de que trata	♦	♦
Relação do título com o texto	♦	♦

■ Compare os textos com base nas informações mais importantes de cada um. Observe estes critérios.

- O que os textos têm de comum e de diferente quanto ao assunto e à idéia que defendem.
- Os pontos comuns entre os argumentos utilizados para defender a idéia principal nos textos.

■ Agora, leia os dados sobre o autor contidos nesta ficha.

Nome e idade	Antonio Prata, 29 anos.
Profissão	Escreve contos e crônicas para livros e revistas.
Formação	Formado em Ciências Sociais na PUC-SP.
Experiência profissional	Escritor. Publica crônicas na revista <i>Capricho</i> .
Onde vive	São Paulo.
Livros publicados	<i>Estive pensando, Douglas e outras histórias e As pernas da tia Corália</i> .
Por que se tornou escritor	Filho de pai e mãe escritores, começou precocemente a manifestar interesse e demonstrar talento para o ofício.

■ Planeje antes o que vai escrever tomando como base este esquema.

```

  graph TD
    A[Introdução: quem escreveu os textos e a idéia geral de cada um.] --> B[O que os textos têm em comum.]
    B --> C[Qual é a idéia principal comum entre os textos.]
    C --> D[O que achou dos textos.]
  
```

■ Escreva seu comentário crítico segundo o que planejou. Utilize as informações que você levantou sobre os textos.

■ Se quiser, ilustre-o com um desenho ou foto.

■ Junte-se em dupla com outro colega e troque seu texto com ele. Avaliem em conjunto a produção de vocês.

A proposta analisada – produzir texto comparando informações e opiniões encontradas em duas crônicas – envolve retextualização de texto escrito para texto escrito, a saber: textos-fonte – duas crônicas; texto-final – comentário. Observa-se, logo no início da proposta, que o objetivo da atividade é ensinar uma técnica para articular informações de dois textos, para compor um comentário. No entanto, a proposta desconsidera a dimensão discursiva do texto, privilegiando apenas os aspectos estruturais (forma composicional) e o conteúdo a ser atualizado no texto *comentário*. Diante desse quadro, selecionar ideias que pareçam mais importantes aos alunos pode ser uma tarefa complicada, porque o que parece importante para um pode não ser para outros. Nesse sentido, que critérios deverão ser utilizados para escolher informações relevantes do texto base?

Outro aspecto merecedor de atenção nessa proposta de retextualização é a total desconsideração da encenação discursiva, a ser construída no texto. O sujeito retextualizador precisará articular diferentes posicionamentos sobre o tema em questão, posicionar-se frente a esse tema e também em relação ao autor do discurso comentado. Em outras palavras, precisará mobilizar estratégias para o gerenciamento das vozes identificadas nos textos base e articulá-las no texto – final – *comentário*. Nota-se, entretanto, que o livro não faz referência a esses aspectos, como também não trata da progressão referencial (na retomada de referentes explícitos ou não) da unidade textual. Em outras palavras, não orienta a construção da textualidade.

Observa-se, ainda, que a orientação final da proposta sugere a troca do texto com colegas para avaliar, em conjunto, os textos produzidos. Tal estratégia, de acordo com Dell’Isola (2007), tem se mostrado parcialmente eficaz, pois, se por um lado, dá um destino diferente para as produções, que só tinham o professor como leitor privilegiado, por outro lado, desconsidera o que se tem discutido sobre os gêneros textuais, como “fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social; fruto do trabalho coletivo; formas de ação social; modelos comunicativos” (p. 17).

Desconsidera-se, sobretudo, que todo texto brota da intenção de dizer alguma coisa a alguém em um determinado contexto situacional. Nesse sentido, os gêneros e os textos a eles pertencentes não podem ser compreendidos, produzidos ou conhecidos sem referência aos elementos de sua situação de produção, como explicita Bakhtin/Volochinov (1929, p.112, *apud* Rojo (2002): “qualquer que seja o aspecto da expressão-enunciação considerado, ele será determinado pelas condições reais da enunciação em questão, isto é, antes de tudo **pela situação social mais imediata**” [ênfase do autor].

4.3 A produção de textos envolvendo retextualização nas coleções da edição de 2011

Dentre as propostas de produção analisadas nessa edição, selecionamos quatro para ilustrar a abordagem que os livros dão ao trabalho com a retextualização.

A proposta (8) foi extraída da coleção *Tudo é linguagem*, de Ana Borgato, Terezinha Bertin e Vera Marchezi. O MP explicita que a coleção fez a opção de trabalhar o desenvolvimento dos conteúdos e atividades com base no estudo dos gêneros textuais (MP, p. 2) e que, para isso, as unidades serão desenvolvidas, predominantemente, em torno de um gênero: “Os gêneros textuais constituem o eixo norteador da organização didática dos conteúdos de cada uma das unidades” (MP, p. 2).

(8) Produção de texto

Editorial

Em grupos.

1. Seleccionem editoriais cujos assuntos vocês tenham interesse em discutir.
2. Cada grupo deverá escolher um assunto de sua preferência. Para assumir um posicionamento a respeito dele, ler e pesquisar: dados científicos, estatísticas, opiniões de especialistas ou de pessoas que já tenham se posicionado sobre o assunto. Não se esqueçam de que, geralmente, os editoriais exploram temas polêmicos.
3. O grupo poderá também colher outros dados em conversas ou entrevistas com pessoas que queiram se manifestar a respeito do tema.
4. Seleccionem a ideia (tese) a ser defendida pelo grupo.
5. Pensem em que tipo de veículo de comunicação vocês gostariam de ver publicado seu editorial:
 - a. A que tipo de público seria destinado?
 - b. Considerando o tema do editorial e o público-alvo, qual é o nível de linguagem mais adequado para o texto?
6. Façam um esquema prévio do texto como o da página 147.
7. Desenvolvam as partes do editorial. Releiam e vejam o que pode ser melhorado e façam as adequações que julgarem necessárias.

Tópicos para avaliar o editorial produzido:

- a. A **ancoragem** está clara? Vocês acham que o leitor vai entender rapidamente o assunto de que trata o editorial?
- b. A **tese** de fato representa uma polêmica?
- c. Os **argumentos** desenvolvidos estão sustentando a tese de forma lógica e coerente? Não estão se repetindo ou se desviando do assunto?
- d. Há mais algum dado, alguma informação especial que possa ser usada para dar mais credibilidade à argumentação e referendar a opinião de vocês?

e. Os **elementos de coesão** (conjunções, pronomes) articulam de modo lógico as ideias expostas? Nos períodos há unidade de sentido e coerência?

f. Os **recursos de linguagem** estão bem empregados? O nível de linguagem está de acordo com o público e o tipo de veículo de comunicação em que vocês pensaram?

g. E a **conclusão**? Retoma as ideias iniciais? Está baseada no que foi exposto ao longo da argumentação?

Importante:

Se possível, não se esqueçam de enriquecer o texto de vocês com propostas de ação acerca da polêmica tratada no editorial. Verifiquem também se não há problemas de ortografia, acentuação, concordância, etc.

1) O editorial está pronto? Então deem a ele um título que sinalize ao leitor o assunto a ser discutido e que atraia sua atenção para a leitura.

2) Na aula combinada com o/a professor/a, leiam seu editorial para a classe, informando qual o público leitor do texto de vocês e em que tipo de veículo gostariam de vê-la publicada para que os colegas possam avaliar se vocês atingiram os objetivos da produção.

Outras sugestões:

a. Se a escola tiver um jornal, os editoriais poderão ser enviados ao responsável, para publicação.

b. Os editoriais poderão ser impressos e acrescentados à hemeroteca da escola ou da sala de aula.

c. Os editoriais podem ser publicados no *site* da escola.

d. A classe poderá montar um “Caderno de Opiniões” para circular pela escola e depois compor a hemeroteca de editoriais.

(BORGATO Ana, BERTIN Terezinha, MARCHESI, Vera. *Tudo é linguagem*. (2011, vol. 8, p. 175)

A proposta apresentada envolve o processo de retextualização de texto oral e escrito para texto escrito, a saber: textos-fonte: textos escritos e orais(conversas, entrevistas) coletados em pesquisa; texto – final: editorial escrito. Sob o título *O jornal como documento – organizando uma hemeroteca*, o LD propõe a produção de editoriais, no fechamento da unidade 5 do livro, destinada ao estudo desse gênero. Logo no início da unidade, o LD esclarece que o gênero editorial será estudado em todos os seus aspectos – estrutura, função, tipos de argumentos e elementos coesivos predominantes –, o que, de fato, pode ser observado na unidade, em detalhes. Podemos observar, nessa proposta, o cuidado em monitorar o processo de construção do texto, à luz do que foi trabalhado na unidade. As questões apresentadas para orientar a tarefa encontram eco no trabalho realizado na unidade e por isso ganham um sentido novo, uma vez que o aluno poderá relacioná-las diretamente aos tópicos estudados. É preciso questionar, no entanto, se os tópicos estudados foram suficientes para instrumentalizar o aprendiz para realizar a atividade de modo adequado aos propósitos definidos.

Nesse sentido, o LD busca orientar, em função de um propósito definido, o tema em foco, a construção da tese e a linguagem a ser utilizada, tendo em vista um suporte textual e o contexto de circulação do texto a ser produzido. A questão 6 do roteiro apresentado no livro do aluno sugere que elaborem um esquema prévio do texto, tomando como parâmetro um exemplo comentado na unidade (p. 157). Tal direcionamento pode orientar e facilitar a seleção de informações do texto base, em função dos propósitos comunicativos do produtor.

Entendemos que a noção de gênero²⁴ adotada pelas autoras exerceu um papel fundamental na construção das unidades de ensino propostas no livro e na coleção, organizadas em forma de sequências didáticas, entendidas como um “conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero, oral ou escrito”, como proposto por Schneuwly e Dolz (1997). No MP as autoras esclarecem, que

[...] o estudo da língua com base nos gêneros discursivos situa e contextualiza de forma mais clara os aspectos linguísticos a serem analisados, pois vincula-os às escolhas de linguagem realizadas pelo autor na consecução de suas intenções. O estudo gramatical ganha sentido, pois passa a dirigir a reflexão não apenas para o domínio de uma norma, mas também para o domínio das possibilidades de escolhas disponíveis para o usuário da língua. (MP, p. 8)

Sob esse enquadre essa coleção didática sugere o trabalho de retextualização²⁵ defendendo que essas atividades “podem constituir, além de momentos de sistematização e de reflexão sobre os gêneros, momentos de avaliação das condições de uso, de adequação e de manejo da língua tanto falada quanto escrita” (MP, p. 21). Entretanto, a coleção parece não considerar que a atividade proposta (produzir um editorial tendo como textos-base um ou mais textos coletados em pesquisa sobre o tema) implica retextualização, já que não se observou referência às ações necessárias ao processo de retextualização, como por exemplo, a sumarização e condensação de informações extraídas de textos-fonte, a inserção de trechos de entrevistas, a sinalização de vozes inseridas no texto, etc. Considerando, conforme anunciado no Manual de Professor que as atividades de retextualização não são mecânicas, necessário se faz, então, provocar reflexões acerca das relações que se estabelecem entre os textos-fonte e o texto final, a partir da situação proposta.

²⁴ A obra declara filiação à abordagem bakhtiana dos gêneros do discurso, considerando que tal perspectiva “favorece o desenvolvimento da percepção de que no mundo das linguagens, a produção de sentidos é sempre contextualizada, circunstancializada em situações específicas de comunicação e carregada de intenções. É a dimensão social da linguagem e dos textos [...]” (MP, p. 7).

²⁵ O MP apresenta a seguinte referência sobre retextualização: MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001 (p. 46-49).

Nesse sentido, merece atenção o item 3 da proposta, que sugere a coleta de dados em “conversas ou entrevistas com pessoas que queiram se manifestar sobre o assunto”, uma vez que esses dados entrarão na composição do novo texto que será produzido. Que estratégias serão traçadas para articular os diferentes posicionamentos acerca do tema no texto – final? São questões que remetem à intertextualidade e à interdiscursividade na constituição do discurso a ser atualizado no editorial, novo texto, a ser produzido pelos alunos. Considerando a noção de gênero que dá suporte à proposta pedagógica da coleção, pode-se dizer que os aspectos relacionados à textualização do discurso não são problematizados nas orientações apresentadas para a realização da tarefa, o que contraria a posição assumida no MP [...] de que o estudo da língua com base nos gêneros discursivos situa e contextualiza de forma mais clara **os aspectos linguísticos a serem analisados, pois vincula-os às escolhas de linguagem realizadas pelo autor na consecução de suas intenções**” (MP, p. 8, grifo nosso).

Essa orientação em relação ao processo de retextualização pode ser observada na proposta (9), extraída da mesma obra.

A seguir, apresentamos a análise da proposta nove (9), também extraída da coleção *Tudo é linguagem* de Ana Borgato, Terezinha Bertin e Vera Marchezi.

Produção de texto

Entrevista

Segundo Stephen Kanitz, “a escolha de uma profissão é o primeiro calvário de todo adolescente”. Você já se preocupa com essa questão?

Para dar continuidade a esse assunto tão importante na vida dos jovens, você vai fazer uma entrevista com o tema “Vocação e realização pessoal”.

Com a orientação do/a professor/a, a classe será dividida em grupos e cada grupo vai escolher uma pessoa que considere capaz para falar sobre esse tema, para ser entrevistada.

Orientações para organizar a entrevista

1 Preparação

- a. Façam contato com a pessoa a ser entrevistada para saber se ela aceita a entrevista, se permite gravação, se quer que seja dada ênfase a algum aspecto, se há detalhes sobre os quais não gostaria de falar.
- b. Pesquisem na internet, em livros e revistas o assunto de que se vai tratar, pois isso facilitará a elaboração das perguntas.
- c. Preparem por escrito cinco perguntas para nortear a conversa, para permitir que o entrevistado possa desenvolver mais abertamente suas ideias e valorizar o assunto. No decorrer da entrevista, certamente surgirão outras questões que vocês poderão explorar.
- d. Tendo em vista o perfil do entrevistado e o público que deverá ler o texto — principalmente jovens —, planejem o nível de linguagem a ser utilizado: mais formal ou mais informal.
- e. Façam uma previsão do tempo a ser gasto na entrevista. Procurem evitar que seja muito longa.

2 Realização da entrevista

- a. Se for gravada, preparem o gravador, com fita suficiente para o tempo previsto. Se não for, combinem quem do grupo vai ficar responsável pelo registro da entrevista.
- b. Procurem não interromper o entrevistado durante sua fala: é preciso respeitar o turno para falar.
- c. Com o andamento da conversa, as perguntas podem ser redirecionadas, adaptadas, outras podem surgir em vista das respostas do entrevistado. Por isso é importante prestar bastante atenção no que o entrevistado estiver falando para não perguntar algo que ele já tenha dito.

3 Registro

- a. Se a conversa for gravada, transcrevam as perguntas e as respostas, fazendo um primeiro rascunho para montar o texto e editá-lo. Não joguem fora esse rascunho. Vocês poderão usá-lo em outra etapa da produção.

b. Se tiverem acesso a um computador, vocês podem empregar recursos gráficos na edição da entrevista. Se não, usem canetas de cores diferentes para marcar os turnos de fala.

c. Observem o encadeamento entre perguntas e respostas, se não há repetições, se as informações estão claras. Vocês podem até eliminar uma ou outra pergunta que não esteja se encaixando bem no contexto da entrevista ou acrescentar uma pergunta para dividir uma resposta que esteja muito longa.

d. Como se trata de uma entrevista mais informativa, verifiquem se é adequado registrar gestos, reações, pausas, hesitações do entrevistado.

e. Vejam se há alguma informação citada pelo entrevistado que merece ser esclarecida ao público-leitor. (Lembram os recursos que foram usados nas entrevistas com Gabriel, O Pensador, e com Lygia Fagundes Telles?)

f. Seleccionem alguns trechos significativos das respostas do entrevistado para destacar na montagem do texto.

g. Preparem a **introdução** com dados do entrevistado, situando também as circunstâncias em que a entrevista se deu (como, onde e quando).

h. Providenciem os demais recursos: um **título** atraente, **fotos** conseguidas nas pesquisas. Verifiquem se o entrevistado concorda em acrescentar uma foto dele para ilustrar a introdução, assim como fazem alguns jornais e revistas. Não se esqueçam de legendar as imagens.

i. E, como sempre, é bom reler o texto para verificar se está tudo se encaixando e se não há problemas de linguagem.



1 **Avaliação**

Finalizada a edição do texto, escolham um leitor para dar um parecer sobre o trabalho de vocês — alguém da família, um amigo, um colega de outra classe, ou quem sabe até um jornalista. Depois, conforme os comentários desse leitor, façam na entrevista os ajustes que julgarem adequados.

2 **Circulação do texto**

Vocês podem encaminhar a entrevista para revistas voltadas ao público jovem e também publicá-la no jornal e/ou site da escola, se houver. Um assunto como esse, tão presente nos dias de hoje, merece ser compartilhado.

BORGATO, A.; BERTIN, T.; MARCHESI, V. Tudo é linguagem. (2011, vol. 9º ano, p. 145)

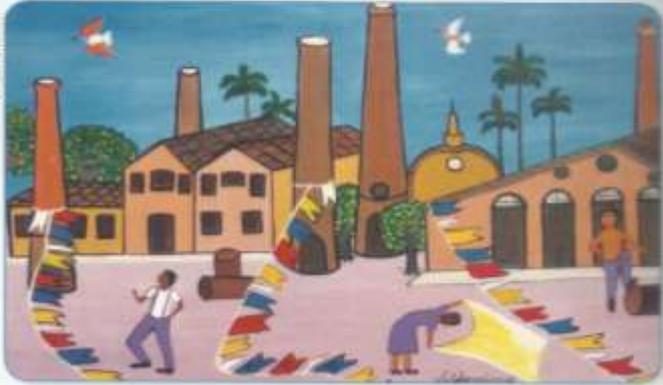
A proposta 9 solicita a produção de uma entrevista sobre o tema “Vocação e realização pessoal”, como fechamento da unidade que trata desse gênero. A atividade envolve processos de retextualização do texto escrito (roteiro de perguntas) para o texto oral (realização da entrevista – oralização das perguntas) e do texto oral (entrevista gravada) para o escrito (entrevista escrita). Como se observa, também no caso desta proposta, há um cuidado em monitorar as etapas de planejamento da tarefa e o processo de construção do texto, considerando o trabalho desenvolvido na unidade. O que chama a atenção nessa proposta são as orientações na seção *Registro*, que direcionam o olhar do aluno para algumas operações necessárias ao processo de retextualização da entrevista oral para a entrevista escrita. São exemplos desse tipo de orientação, as recomendações

quanto ao uso de canetas de cores diferentes para marcar os turnos de fala, ao encadeamento entre perguntas e respostas, à eliminação de repetições, à condensação e ao desdobramento de perguntas. A proposta (10) foi extraída da coleção *Português – ideias e linguagens* de autoria de Dileta Delmanto e Maria da Conceição Castro.

(10) Proposta de produção

RELATO A PARTIR DE PESQUISA

Os alunos podem trabalhar em grupos, em trios ou duplas. As imagens podem ser atuais, outras, das antigas, outras das famílias, outras da comunidade. Como esta atividade será realizada, apresentamos, de maneira sintética, sete interessantes sugestões de resultados de pesquisas para investigar a festa junina de sua região, contextualizando-a com "Festas e tradições".



Festa em Cotabambá, Wálter de Deus, 1997 (desenho tela, 70 x 50 cm).

1. Pesquisa

Festas juninas são uma gostosa tradição que anima diferentes regiões do Brasil. Mas, como o país é muito grande, os festejos não são iguais em todos os lugares. Por exemplo, em muitas festas juninas se dança quadrilha, mas é o forró que esquentam os bailes nordestinos. Na região Sul, não pode faltar pinhão; no Norte, serve-se cuscuz de tapioca. Em Cuiabá, abrem-se os festejos com a missa ao romper do dia. Em seguida, todos acompanham o Santo até a casa do festeiro. À meia-noite, verifica-se um fato interessante que não ocorre em nenhuma outra região do Brasil: o curioso banho de São João, em que o festeiro, acompanhado pelo povo que canta, molha os pés da imagem.

E na região onde você nasceu, como são as festas juninas? Quais as danças, as comidas, as músicas, as roupas, os costumes característicos dos folguedos de São João? Quais são os outros santos padroeiros homenageados nas festas juninas? Como eram as festas antigas em sua região? (Pergunte a seus familiares e a antigos moradores de sua cidade.) Há influência de outros povos que colonizaram o país e sua região nas comemorações?

Depois que descobrir tudo isso, apresente o resultado à classe.

2. Relato oral *Esta parte da atividade pode ser realizada em grupos.*

Depois de feita a pesquisa, organize os resultados antes de apresentá-los à classe. Para isso:

- Faça uma pequena introdução, apresentando os aspectos pesquisados.
- Identifique se sua pesquisa foi a respeito da tradição local (sua cidade, sua região) ou do país.
- Cite as fontes pesquisadas (familiares, moradores do bairro, jornais, revistas, livros, Internet).
- Faça um roteiro para orientar sua exposição.
- Fale pausadamente, usando tom de voz audível para toda a classe.

A proposta (10) está inserida na unidade 3 do livro de 2011, do 9º ano, que trata do tema *memórias*. A atividade em análise envolve processos de retextualização. Inicialmente, os alunos deverão coletar informações entre parentes e antigos moradores sobre festas juninas. Embora a proposta não explicita o termo, é possível inferir que seja por meio de uma entrevista, já que o livro oferece um conjunto de perguntas para orientar a pesquisa. Assim, a proposta envolve retextualização do texto escrito (roteiro de perguntas), para o texto oral (a oralização da entrevista, interlocutor presente). O resultado dessa pesquisa, provavelmente, será gravado ou anotado e retomado em outro momento enunciativo, como texto-fonte para produzir o texto escrito – texto-final, resultado da entrevista. Entretanto, a proposta não esclarece que essas etapas do processo de produção envolvem retextualização. A segunda orientação é para que o resultado da pesquisa seja apresentado à classe em forma de relato oral. Para isso, será necessário, a partir do texto-fonte entrevista, planejar e produzir um roteiro escrito (texto-final) para apresentação do texto (oral).

Como se vê, o aluno estará envolvido em diferentes situações comunicativas, cada uma delas para atender a determinados propósitos e isso traz implicações para o processo de textualização dos textos, sejam orais ou escritos, como já explicitado anteriormente em outras análises. Por exemplo, partindo do pressuposto de que a maioria dos alunos deve pertencer à mesma região, que estratégias serão traçadas pelos envolvidos para selecionar informações e recursos visuais a serem usados na apresentação oral?

A proposta não cria situações para provocar reflexões acerca da situação de uso da língua. Além disso, os conteúdos trabalhados na unidade não contemplam os aspectos necessários para a produção do texto solicitado, ainda que o tema abordado na unidade seja o mesmo – as festas juninas. As sugestões apresentadas para a produção da pesquisa e os textos lidos na unidade sobre o tema podem orientar as decisões que o aluno deverá tomar no plano temático do texto, mas não são suficientes para orientar as decisões no plano linguístico-discursivo implicados na produção dos novos textos.

A proposta (11), reproduzida a seguir, também foi extraída da coleção *Português ideias e linguagens* e sugere várias produções de texto, realizadas em etapas, todas envolvendo processos de retextualização, seja do texto escrito para o oral, seja do texto oral para o escrito: (i) entrevista – texto-fonte: perguntas escritas, texto-final: entrevista oral; (ii) análise oral dos resultados com o grupo-classe – texto-fonte: dados coletados na entrevista, texto-final: análise e comentários dos dados; (iii) preparação para a mesa-redonda – texto-fonte: textos coletados em pesquisas, texto-final: texto escrito de trinta linhas; (iv) participação na mesa-redonda – texto-fonte: texto escrito de 30 linhas, texto – final: apresentação oral; (v) elaboração de artigo a partir da mesa-redonda – textos-fonte: resultados das entrevistas e discussões realizadas na mesa-redonda, texto-final: artigo para ser publicado na "Nossa Revista", projeto orientado pelo livro.

Proposta (11)

Produção de texto oral e escrito

Esta atividade pode e deve ser realizada com o auxílio de professores de outras disciplinas, principalmente de Matemática e Informática, para fazer a tabulação e elaborar gráficos representativos dos resultados obtidos. Lembre-se aos alunos que todos poderão opinar a respeito de quais perguntas farão parte da entrevista, porém as perguntas finais deverão ser as mesmas para permitir a tabulação dos resultados.

Esta atividade deve ser realizada em quatro etapas.

Primeira etapa — Entrevista

Cada aluno vai se encarregar de entrevistar de cinco a dez adolescentes, procurando dados para traçar um **perfil do jovem de sua região**. Apresentem aos entrevistados um questionário (pode ser o que sugerimos a seguir, acrescido de questões que a classe considere importantes), anotem as respostas, tabulem os resultados.

Para realizar uma boa entrevista:

- Marque a entrevista com antecedência, informando ao entrevistado o tema.
- Escolha um local calmo para conversarem.
- Leve as perguntas preparadas.
- Não se esqueça de levar material para o registro (papel para anotações ou gravador). Não confie na memória.
- Seja educado, ouça e registre as respostas dadas. Não tente mudar o ponto de vista do entrevistado.

Sugestão de questionário (Admitam mais de uma resposta.)

Incluir para que os alunos apresentem outras sugestões. Nesse caso, pedir-lhes que também apresentem alternativas. Se as questões forem abertas, não será possível tabular os resultados.

- Como você se vê?

a) engraçado	d) original	g) individualista
b) rebelde	e) relaxado	h) intelectual
c) conservador	f) como meus amigos	i) outros
- Quais suas atividades de lazer?

a) assistir à TV	f) ficar com os amigos	j) ouvir CDs
b) ouvir rádio	g) assistir a filmes em casa	k) ler revistas
c) ir ao cinema	h) estudar	l) ler jornais
d) ler livros	i) praticar esportes	m) jogar videogame
e) navegar na Internet		
- Em quem você confia?

a) em mim mesmo	e) no namorado ou na namorada	h) nos professores
b) em parentes	f) no técnico esportivo	i) nos políticos
c) em líderes religiosos	g) em amigos	j) outros
d) no país		
- O que pensa do mundo e do país?

a) vão melhorar	c) não vejo perspectivas de melhora
b) dependem da organização da sociedade	d) pessoas comuns podem fazer a diferença
	e) outros

(DELMATO, D. & CASTRO, da C. *Português ideias e linguagens*. 2011, 9º ano, p. 138-140)

Segunda etapa — Análise oral dos resultados com o grupo-classe

Quando tiverem em mãos os resultados tabulados, analisem e comentem-nos com os colegas.

É importante observar com os alunos se os resultados foram os esperados ou se alguns têm as surpresas.

Terceira etapa — Mesa-redonda: Jovens de hoje

Vamos organizar uma **mesa-redonda** para compreender melhor como vive, pensa e age o jovem no Brasil de hoje?

Para realizar uma mesa-redonda vocês devem, divididos em grupos, percorrer duas etapas:

Mesa-redonda é um debate previamente marcado do qual participam pessoas que dominam o assunto em pauta. Esses participantes são encarregados de abordar determinados aspectos do tema em debate.

1. Preparação

a) Tarefas para cada grupo:

– escolher um **aspecto do tema** (jovens no Brasil de hoje). Podem falar sobre a maneira de se vestir, músicas que ouvem, estudo, trabalho, individualismo (só pensam no próprio bem-estar?), consumismo, divertimentos e lazer, esporte, gravidez na adolescência, conflito de gerações, drogas. Podem falar de jovens desassistidos, indígenas, com necessidades especiais, com perfis diferentes dos vistos até agora, que participam de partidos ou movimentos políticos (como os dos Sem-Terra, dos Sem-Feto...), ou outros assuntos escolhidos por vocês;

Cuidar para que os grupos selecionem aspectos diferentes.

– **pesquisar e selecionar** o maior número possível de informações, dados, estatísticas, opiniões a respeito do aspecto escolhido;

– produzir um **texto** (de mais ou menos 30 linhas) reunindo as informações mais importantes colhidas pelo grupo. Releiam o texto, sugiram modificações e redijam a versão definitiva. Depois, é só escolher um aluno que ficará **responsável pela apresentação oral** do texto.

b) Tarefas para a classe:

Deixar claro para os alunos que cada grupo deverá fazer sua própria abertura.

– escolher um **mediador**, que é quem inicia e encerra a mesa-redonda, apresenta cada expositor e o aspecto que será por ele abordado, informa o tempo reservado a cada um, avisa se o tempo estipulado já foi ultrapassado, agradece a participação dos expositores e a presença do público; *(O professor poderá exercer este papel.)*

– definir a **organização** do evento: quanto tempo cada expositor terá para apresentar seu texto; quanto tempo será reservado à participação da plateia; que fará perguntas, pedirá esclarecimentos, discordará do que foi dito ou concordará, apresentando novos aspectos;

– preparar a sala para a apresentação, colocando uma mesa e um número de cadeiras correspondente ao número de apresentadores, incluindo o mediador. Se o local permitir, vocês podem convidar outros alunos para assistir à mesa-redonda.



(DELMATO, D. & CASTRO, da C. *Português ideias e linguagens*. 2011, 9º ano, p. 138-140)

2. Realização

Na data previamente marcada, os expositores, devidamente apresentados pelo mediador, apresentam seus textos. A plateia (os demais alunos) deverá permanecer atenta e em silêncio durante a apresentação.

Se for decidido que haverá perguntas da plateia, cada aluno que quiser participar deve levantar a mão para pedir a palavra e ouvir a resposta com atenção.

Esgotado o tempo reservado às perguntas, o mediador encerra o evento e agradece a participação de todos.

3. Avaliação

Terminada a mesa-redonda, a plateia (a classe) deverá avaliar a apresentação, considerando, entre outros pontos:

- relevância dos aspectos abordados;
- informações novas trazidas pelos grupos;
- questões e aspectos interessantes enfocados durante o evento;
- participação dos membros do grupo;
- linguagem utilizada, clareza e objetividade dos textos apresentados;
- adequação entre perguntas e respostas;
- comportamento da plateia.

Quarta Etapa — Elaboração de artigo a partir da mesa-redonda

Reúna-se com um colega e, com base no que foi discutido durante a mesa-redonda e utilizando o resultado das entrevistas que realizaram, elaborem um artigo em que demonstrem a visão que vocês têm do jovem brasileiro nos dias de hoje.

Vocês poderão seguir um esquema semelhante ao que sugerimos abaixo:

- primeiro parágrafo (**introdução**): falem sobre a dificuldade de definir o jovem brasileiro (lembre-se do que foi dito no **Texto 1** e discutido na abertura da Unidade);
- segundo parágrafo (**início do desenvolvimento**): comentem a visão estereotipada que muitos têm do jovem;
- terceiro parágrafo: refutem essa visão por meio de argumentos e de exemplos;
- quarto parágrafo: comecem a apresentar a visão que vocês têm a respeito do jovem (usem quantos parágrafos forem necessários, não deixem de aproveitar o resultado da pesquisa);
- último parágrafo (**conclusão**) — abordem o papel do jovem nas transformações sociais. (**Atenção**: este parágrafo não pode ficar “solto”; precisa estar articulado ao que foi dito nos parágrafos anteriores.)

Não se esqueçam de dar um título adequado, tendo em vista a ideia principal desenvolvida no texto.

Terminada a primeira versão do texto, troquem-na com outra dupla para que os colegas deem sugestões e apontem correções ou alterações possíveis. Só depois façam a versão definitiva.

Atenção

Projeto "Nossa Revista". Vocês podem fazer a cobertura da mesa-redonda para a Seção "Aconteceu" da revista que estamos organizando. Para isso, um aluno de cada grupo deverá resumir o que foi dito pelo expositor do grupo, outro aluno deverá comentar os momentos mais importantes do debate e outro, ainda, irá reunir todos esses textos, preparando uma reportagem.

O aluno encarregado de resumir e o que for comentar os momentos mais importantes deverão fazer notas durante o evento. Escolham também alguém para, se possível, tirar fotos de cada apresentação para ilustrar o texto. [Um único aluno da classe pode tirar as fotos e, depois, distribuir uma para cada grupo.]

Guardem os textos e as fotos na pasta da revista que cada grupo está organizando.

Em grupo, escolham dois (ou mais) artigos para guardar na pasta de textos para o Projeto Nossa Revista.

Depois, escolham um representante do grupo para registrar o resultado da pesquisa [as entrevistas]. Esse resultado pode aparecer em um quadro ao lado dos artigos selecionados para o Projeto.

(DELMATO, D. & CASTRO, da C. *Português ideias e linguagens*. 2011, 9º ano, p. 138-140)

A proposta analisada, em todas as fases, envolve processo de retextualização. Na primeira e segunda etapas, os alunos deverão realizar uma entrevista escrita (roteiro apresentado) e, tendo esses dados como fonte, produzir um novo texto, multissemiótico, com os dados da entrevista (tabulação, gráficos, comentários). Na terceira etapa da proposta, deverão produzir um texto escrito de trinta linhas, tendo como fonte textos coletados em pesquisa (informações, dados, estatísticas a respeito do aspecto escolhido). Esse texto escrito será tomado em outro momento enunciativo como apoio para apresentação oral em uma mesa-redonda. Na última etapa do trabalho, os alunos produzirão outro texto (artigo de opinião), tendo como textos-base as apresentações e discussões ocorridas na mesa redonda. Além dessas, há sugestões para que sejam produzidas reportagens sobre a realização do evento e para isso, indica-se a produção de resumos, comentários e fotos para a produção da matéria jornalística a ser publicada em uma revista da turma.

Como se vê, o livro apresenta um rico projeto para discutir a situação dos jovens no Brasil de hoje e, para sua realização, os alunos estarão envolvidos em diferentes situações de uso da língua, o que tem implicações no processo de textualização dos textos orais ou escritos, como já explicitado anteriormente em outras análises.

Nota-se um cuidado em orientar e definir as etapas do projeto, bem como as tarefas que os alunos deverão realizar em cada uma delas. Há também a definição dos propósitos para a ação discursiva e do contexto de circulação dos textos a serem produzidos (os alunos estarão envolvidos na produção de uma revista), aspectos de grande relevância, quando se toma “o gênero como instrumento de trabalho para o desenvolvimento da linguagem” (cf, Dolz e Schneuwly, 2004, p. 80). De acordo com os autores, a escola, ao criar situações de aprendizagem, opera com o gênero como um instrumento de comunicação e também como objeto de ensino-aprendizagem, já que visa “a objetivos precisos de aprendizagem [...], embora [o gênero] permaneça gênero para comunicar”.

Sob esse enquadre, podemos dizer que a proposta 11, ao criar uma situação para os alunos debaterem aspectos importantes sobre a situação dos jovens no Brasil, pode favorecer uma situação autêntica de exposição e argumentação em que capacidades necessárias à situação de uso da língua podem ser problematizadas. Entretanto, nota-se que as orientações apresentadas focalizam mais o planejamento do evento, as etapas do projeto do que do processo de produção dos textos solicitados. Sugerem-se pesquisas sobre o tema (texto-fonte) para a produção de um texto de trinta linhas (texto-final) que será utilizado em outro momento enunciativo – mesa-redonda, o que coloca em cena atividades de linguagem realizadas oralmente e por escrito. Todavia, não há orientações sobre como produzir esses textos, considerando a situação discursiva proposta. Além das estratégias de textualização, necessárias à produção desses textos (orais e escritos), é preciso considerar no processo de produção, como pontuam Dolz e Schneuwly (2004, p.160), que “a comunicação oral não se esgota somente na utilização dos meios linguísticos”: as expressões faciais, posturas, a gestualidade do corpo durante a interação, validam ou não o que está sinalizado linguisticamente no texto.

Vale ressaltar que a participação em uma mesa-redonda implica o uso da língua em instância pública, diferente dos momentos de discussão e comentários realizados nos grupos de trabalho em sala de aula. Tais reflexões são necessárias, pois, considerando o papel da escola de ampliar as capacidades de uso da língua por parte dos alunos, é preciso levá-los a ultrapassar as formas de produção oral mais cotidianas “para os confrontar com outras formas mais institucionais, mediadas, parcialmente reguladas por restrições exteriores” (cf. Dolz e Schneuwly, 2004, p.175).

A proposta sugere também a produção de um artigo de opinião, tendo como textos-base apresentações e discussões ocorridas na mesa-redonda e os resultados da entrevista. A produção desse texto implica retextualização do texto oral e dos textos multissemióticos (dados da pesquisa) para o texto escrito (artigo de opinião). Há, nesse caso, orientações que concorrem para a elaboração temática do texto, considerando que são sugeridas informações que deverão constar em cada parte do texto.

Entretanto, o processo envolve operações bem mais complexas, por exemplo, de reordenação e condensação de informações, de seleção de informações para a produção de argumentos e contra-argumentos, tendo em mente os efeitos pretendidos e ainda, a seleção de estratégias para construção da textualidade de acordo com o contexto de produção e o gênero proposto: recursos apropriados de coesão e coerência (a construção da cadeia referencial, articulação das diferentes partes temáticas), seleção lexical, recursos morfossintáticos, entre outros.

Observa-se, ainda, sugestão para que sejam produzidas reportagens sobre a realização do evento e para isso, indica-se a produção de resumos, de comentários e de fotos para a elaboração da matéria jornalística a ser publicada em uma revista da turma. É certo que os aspectos discursivos para a produção das reportagens foram definidos, entretanto, também nesse caso, não há orientações sobre as operações linguístico-textuais e discursivas necessárias à situação de produção do novo texto. Assim, fica a cargo do professor promover tais reflexões. Nesse caso, vale lembrar, o Manual do Professor precisa oferecer ao docente discussões dessa natureza.

Retomando as orientações para o ensino de língua portuguesa propostas pelos PCN, avaliamos que tal proposta cria a situação para o uso da linguagem, na medida em que explicita o contexto de produção e de recepção dos textos, mas não orienta a prática de *reflexão* sobre a *linguagem*, pois pouco orienta a estruturação dos enunciados, a variedade linguística adequada ao gênero, as escolhas lexicais mais usuais para a situação, as relações semânticas, os modos de organização do discurso. Tais orientações remetem a uma abordagem enunciativa de língua, anunciada nos PCN e, que, de acordo com o Manual do Professor, é a base de sustentação da proposta pedagógica da coleção.

A proposta de número **12**, apresentada a seguir, foi extraída da coleção *Português: linguagens* de William Cereja e Tereza Cochar Magalhães. A atividade envolve vários tipos de retextualização do texto multissemiótico para texto multissemiótico.

Produção de texto

O projeto do capítulo **Intervalo** desta unidade consiste, entre outras atividades, na produção de um jornal cujo tema será a comparação entre o momento em que vivemos atualmente e a década de 1960. Agora, neste capítulo, você irá produzir uma reportagem que posteriormente fará parte desse jornal.

Para ter uma primeira ideia sobre a década de 1960, leia este texto:

Os anos 60 e a juventude brasileira

No início da década de 60, a modernização do Brasil e o desenvolvimento das telecomunicações tinham causado o crescimento das cidades e desenvolvimento de uma cultura urbana, sintonizada com os acontecimentos políticos, sociais e culturais de outros países.

O *rock'n'roll* e a música *pop* internacional conquistaram amplas parcelas da nossa juventude desde o final dos anos 50, influenciando posteriormente cantores e compositores da jovem guarda e do tropicalismo. Junto com a música dos Beatles e dos Rolling Stones chegavam ao País novos costumes e uma nova moda: cabelos compridos e calças justas para os homens, minissaias para as mulheres, o uso de drogas alucinógenas e o questionamento de valores tradicionais, como a

virgindade e o casamento. A segunda metade da década de 60 foi a época do lema "Paz e Amor", bandeira do movimento *hippie*.

Nos filmes do cinema novo e nas peças do Teatro de Arena e do Teatro Oficina, jovens artistas brasileiros procuravam uma nova estética que expressasse as transformações que o País vinha sofrendo, ao mesmo tempo que a televisão se tornava uma presença cada vez mais influente nos lares brasileiros.

Foi também uma década de ativa participação política da juventude. Em 1967, o guerrilheiro Ernesto "Che" Guevara foi morto na Bolívia ao tentar implantar uma guerra de guerrilhas semelhante à que tinha sido vitoriosa em Cuba em 1959. Depois de morto, Guevara tornou-se um ídolo para os jovens brasileiros que lutavam contra o regime militar. Em 1968, os movimentos de protesto realizados por jovens (principalmente estudantes) explodiram em todo o mundo. Nos Estados Unidos, protestava-se contra a guerra do Vietnã. Na França, os estudantes ocupavam as universidades e tentavam aliar-se aos trabalhadores para derrubar o

governo. No Brasil, passeatas contestavam o poder dos militares.

A década se encerrou, no Brasil e no mundo, com um sabor de derrota para a juventude: as rebeliões foram sufocadas, a guerra do Vietnã continuou por mais alguns anos, os governos conservadores ficaram mais fortes. Será que "o sonho acabou", como declarou o ex-beatle John Lennon em 1970, depois da dissolução do conjunto?

(José Geraldo Couto Brito - Anos 60. 3. ed. São Paulo: Ática, 1991, p. 24-5.)



Robert Rindling



Che Guevara



Reúna-se com seus colegas de grupos e escolham para tema da reportagem um destes assuntos:

- O movimento hippie e o Flower Power;
- A banda dos Beatles, dos Rolling Stones e Bob Dylan;
- O festival de rock Woodstock
- Movimentos musicais brasileiros: o grupo Opinião, a Bossa Nova, a Jovem Guarda e o Tropicalismo o Teatro oficina

- Nos estados Unidos, protestos contra a guerra do Vietnã; no Brasil, protestos contra o regime militar
- Os movimentos dos estudantes
- Che Guevara
- Escolhido o assunto, sigam as instruções dadas na página 20, adaptando-as para esta proposta.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Português: linguagens*. 2011, 9º ano, p.36.

Orientações para a produção de reportagem.

Escolha o enfoque que sua reportagem terá e, para realizá-la, siga estas instruções:

- Procure informações em jornais e revistas. Reúna textos que tratem do assunto e, se possível, faça entrevistas com pessoas que trabalham com leitura, que gostam de ler e que estejam envolvidas com algum projeto cujo único objetivo seja proporcionar o prazer da leitura. Entreviste também crianças e jovens, pergunte sobre sua experiência com leitura e peça a opinião delas sobre essa atividade.
- Organize o material obtido e escreva a reportagem, procurando transmitir junto com as informações o seu ponto de vista sobre o assunto, assim como o dos entrevistados.
- Procure estabelecer conexões entre o assunto principal e assuntos paralelos, por meio de citações, reprodução de trechos de entrevistas, boxes informativos, estatísticas, fotografias, etc.
- Escreva em linguagem objetiva e direta e empregue a variedade padrão da língua.
- Tenha em mente o leitor de sua reportagem — colegas da sua classe e de outras, professores e familiares.
- Planeje o aspecto visual da reportagem, isto é, como será a distribuição dos textos, das fotos, etc. Lembre-se de que as fotos devem ser acompanhadas de legendas. Dê à reportagem um título que atraia a atenção do leitor e, ao mesmo tempo, seja o anúncio do assunto. Se julgar necessário, crie também um subtítulo.
- Monte a reportagem e faça uma revisão cuidadosa, seguindo as orientações do boxe **Avalie sua reportagem**. Modifique o que for necessário.

Avalie sua reportagem

Verifique se sua reportagem apresenta informações, opiniões e diferentes pontos de vista sobre o assunto. Observe se há conexões entre o fato principal e fatos paralelos, por meio de citações, reprodução de trechos de entrevistas, boxes informativos, fotografias, etc. Examine se a linguagem está de acordo com o gênero e com o perfil do leitor e se segue a variedade padrão da língua.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Português: linguagens*. 2011, 9º ano, p.20.

Como se pode observar, a proposta de produção de texto envolve, claramente, o processo de retextualização – de texto multissemiótico para texto multissemiótico. Pode-se mesmo dizer que se trata de uma sequência de múltiplas retextualizações, já que, além de ler a reportagem apresentada pelo livro, os alunos deverão realizar pesquisas e entrevistas sobre o tema – comparação entre o momento em que vivemos e a década de 1960 – conforme orientações oferecidas na página 20, do referido livro: “Procure informações em jornais e revistas, fotos, etc. [...]. Reúna textos que tratem do assunto e, se possível, faça entrevistas com pessoas [...]”.

É curioso observar que a coleção, em sua edição de 2005, também propõe a realização de um projeto comparando o momento atual com a década de 60. Nesta proposta, os alunos deverão

produzir uma reportagem para ser publicada num jornal produzido pela turma e para isso, deverão consultar as orientações sobre como produzir o gênero (fazendo as adequações pertinentes ao tema), conteúdo desenvolvido em unidade anterior.

O início da atividade ocorrerá com a leitura dos textos (escritos e multissemióticos) coletados na pesquisa (texto-fonte) e o aluno retextualizador precisará tomar nota (texto-final) dos aspectos importantes apresentados nesses textos. Outra sugestão do LD para a produção da reportagem é a realização de entrevistas com pessoas que viveram naquele momento histórico – década de 60. Para produzir a entrevista é necessário criar, previamente, um roteiro escrito de perguntas (texto-fonte). No momento da realização da entrevista (texto-final) – interação frente a frente, perguntas orais e respostas orais – um outro texto-fonte estará sendo produzido, que é a oralização do texto escrito, em circunstâncias enunciativas diferentes das condições de produção do roteiro e com o entrevistado respondendo oralmente ao que é perguntado. Esse texto pode ser gravado ou anotado por escrito (texto-fonte), para ser retomado em outro momento enunciativo por ocasião da produção da reportagem (texto-final). Como se vê, para produzir a reportagem (texto-final) o aluno retextualizador precisará acionar diferentes conhecimentos e habilidades para agir discursivamente na situação nova, como já explicitado em outras análises.

É certo que a proposta, ao definir a situação comunicativa, favorece a construção de representações da situação comunicativa pelo aluno, como a de criar uma imagem dos leitores, da finalidade visada, de sua própria posição como autor ou locutor e do gênero a ser produzido. Ao pesquisar sobre o tema ele pode construir um conjunto de informações e elaborar conteúdos, considerando a situação discursiva proposta e pode, também, planejar a estrutura do texto, considerando as referências nas unidades. Nota-se, entretanto, que, para a realização do texto o aluno deve selecionar os meios de linguagem mais adequados para levar a cabo seu projeto discursivo.

Nas orientações para a produção da reportagem são indicados procedimentos, como, por exemplo, “organize o material selecionado de jornais e revistas, entrevistas, e escreva a reportagem, procurando transmitir junto com as informações o seu ponto de vista sobre o assunto, assim como o dos entrevistados”. Todavia, são apenas indicações, não há orientações sobre como selecionar as informações mais pertinentes à situação proposta, sobre como articular tais informações para sinalizar a coesão e coerência temática no texto. Considerando que a reportagem é um texto essencialmente polifônico, indica-se a inserção de diferentes vozes – dos entrevistados, dos autores consultados bem como do autor do texto – mas não há orientações sobre como sinalizar linguisticamente essa encenação discursiva – o gerenciamento dessas vozes no texto. Significa que os alunos se debruçarão sobre as estratégias linguísticas, textuais e discursivas identificadas nos textos-base (coletados na pesquisa) para, então, projetá-las tendo em vista a nova situação de

interação, que é a produção da reportagem para ser publicada em um jornal escolar, sem orientação sobre as operações de textualização.

Vale ressaltar que as observações apresentadas na análise da proposta da edição de 2005 podem ser repetidas para a proposta de produção ora analisada.

Nesse sentido, podemos concluir que as orientações apresentadas no LD do aluno, embora explicitem os aspectos discursivos para a produção do texto, parecem não suficientes para instrumentalizar o sujeito produtor a realizar ações linguístico-textuais e discursivas implicadas no funcionamento do gênero proposto pela tarefa – constituir-se como enunciador jornalista para produzir um texto multissemiótico (reportagem), abordando um tema construído com base em textos-fonte, adequado à publicação em um jornal escolar, como explicitado em análise constante nos livros da coleção *Português: linguagens*. Nesse sentido, caberá ao professor, como mediador do processo de ensino-aprendizagem, promover tais reflexões de modo a inserir os alunos em práticas de linguagem reais, o que implica considerar tanto dimensões sociais como cognitivas e linguísticas do funcionamento da linguagem, numa dada situação comunicativa.

Finalizando a análise das propostas de produção apresentadas nos livros de 8ª série/9º ano, das coleções de 2005, 2008 e 2011, fica evidente a necessidade de sistematizar algumas questões que nortearam este estudo o que será feito no Capítulo 5, a seguir.

CAPÍTULO 5

CRUZANDO DADOS

Neste trabalho, buscamos compreender como os livros didáticos de língua portuguesa produzidos na última década exploram a retextualização como expediente metodológico e estratégia de ensino de língua, levando-se em conta os aspectos textual-discursivos implicados no funcionamento do(s) gênero(s) tomados como objeto de ensino.

A hipótese que orientou o estudo é a de que as propostas de produção de textos apresentadas nas coleções de LDP mais solicitadas ao MEC sinalizam as mudanças de paradigma no ensino de língua materna, considerando os documentos que parametrizam o ensino, os critérios de avaliação do PNLD e a produção acadêmico-científica dessa área, em cada período.

A finalidade das discussões que se seguem é refletir sobre essas questões, buscando sistematizar as interpretações que construímos a partir de descrições e análises das atividades de produção escrita dos livros que compõem o *corpus* desta pesquisa, mais especificamente, de propostas de elaboração textual que implicam retextualização.

Uma análise do MP das coleções que compõem o *corpus* desta pesquisa nos permitiu observar que, de modo geral, elas declaram assumir como suporte para a construção da proposta pedagógica a perspectiva sociointeracionista, em que o conhecimento é compreendido e apreendido como construção histórico-social. Explicitam que o texto é visto como unidade de ensino e os gêneros textuais/discursivos como objeto de ensino; compreendem o texto como produto resultante de um conjunto de orientações, como quem fala, quando fala, para quem, com que intenção, devendo o texto circular onde, com que grau de formalidade, tendo em vista que suporte, etc.; demonstram preocupação com o desenvolvimento de capacidades linguísticas pelo aluno – enfim, declaram-se de acordo com os princípios básicos dos PCN.

Nesse contexto, o que está em discussão neste estudo é o próprio processo de produção de textos, pelo viés da retextualização, como proposto pelas coleções de livros didáticos. Dito de outra forma, a análise do *corpus* selecionado buscou compreender se o LDP, ao elaborar a proposta de produção textual, orienta o processo de produção, desde os aspectos discursivos (e a partir deles) até a textualização dos gêneros tomados como objeto de ensino (a compreensão do texto-fonte, inclusive), pois, de acordo com o quadro teórico assumido, a atividade de retextualização implica o trabalho do sujeito retextualizador sobre as operações linguísticas, textuais e discursivas do texto-fonte, para projetá-las considerando a situação discursiva proposta para o texto final.

A análise realizada em nove coleções de LDP (2005, 2008, 2011) que compõem o *corpus* desta pesquisa nos permitiu chegar a algumas constatações.

Considerando o modo como os autores dos projetos pedagógicos elaboram as propostas de produção de texto, podemos dizer que a concepção de retextualização que subjaz a essas propostas é a de produção de um novo texto, tendo como fonte um ou mais textos-base. Para efeito de ilustração, consideremos os excertos de propostas de produção que se seguem.

- a) “Leia o texto a seguir e veja os dados de uma pesquisa a respeito dos jovens brasileiros de hoje. [...] E você, o que pensa a respeito dos dados da pesquisa? Em sua opinião o jovem brasileiro é individualista? [...] Troque ideias com seus colegas de grupo e anotem no caderno os melhores argumentos [...] tomem uma posição e redijam um editorial, que fará parte do jornal a ser montado no projeto do capítulo Intervalo”.

(CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. *Português: linguagens*. 2005, vol. 8. p. 135)

- b) “Leia a reportagem a seguir, que mostra uma das formas de atuação social entre os jovens de hoje [...] Agora se reúna com seus colegas de grupo para escrever sobre a situação dos jovens [...] pesquisem sobre o assunto [...]

(CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. *Português: linguagens*. 2005, vol. 8. p. 112)

- c) “Com base nas ideias do painel de textos e suas próprias ideias a respeito do assunto, escreva um texto argumentativo, que depois será exposto no Mural a ser montado no capítulo Intervalo[...]”.

(CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. *Português: linguagens*. 2005, vol. 8. p. 208)

- d) “Observe com bastante atenção a crítica sugerida pelo chargista nesse texto. Trata-se de uma crítica social e política. Imagine que você tenha sido convidado para escrever um texto de opinião para um jornal publicado por uma ONG [...] O texto será ilustrado pela charge [...]. Reúna-se com um colega para discutir o conteúdo da charge. Observe atentamente o título da charge, o diálogo apresentado nos balões de fala e as imagens [...]”.

(SARMENTO, L. L. *Português – leitura, produção gramática*. 2008 v.8, p.111).

- e) “Feita a pesquisa, organize os resultados antes de apresentá-los à classe”

(DELMANTO, D. & CASTRO, M da C. *Português ideias e linguagens* 2011, vol. 8, p.73-74)

Como apontam os exemplos, o aluno deverá ler um ou mais textos-base para produzir um novo texto, considerando a situação comunicativa proposta. Nesse sentido, entendemos que eles estarão inseridos em uma atividade que envolve retextualização, o que implica “tanto relações entre

gêneros e textos – o fenômeno da intertextualidade – quanto relações entre discursos – a interdiscursividade” (cf. Matencio 2002, p. 111).

Com esse entendimento, não se pode negar a influência dos propósitos comunicativos para a retextualização, porque eles determinam as escolhas que fazemos e o modo como falamos ou escrevemos.

Merece atenção, nesse sentido, a dificuldade dos livros em criar propósitos discursivos "reais" para os textos a serem produzidos, bem como definir contextos mais amplos de recepção e circulação para esses textos, aspectos já apontados por Marcuschi (2004), Marcuschi e Cavalcante (2005), Guimarães (2009). Tal prática pode levar ao “desaparecimento da comunicação”, como bem esclarecem Dolz e Schneuwly (2004, p. 76), porque os gêneros não se relacionam com uma situação de comunicação e acabam tornando-se “uma pura forma linguística”.

Em função dessas lacunas, ainda que a proposta esclareça qual é e como é o gênero de texto a ser produzido, o sujeito retextualizador poderá encontrar dificuldades para mobilizar as estratégias linguísticas, textuais e discursivas necessárias à produção do novo texto, porque já sabe que a situação é fictícia, os leitores previstos para o seu texto – os colegas e o professor – também estão envolvidos na tarefa, leram os mesmos textos. São redações “*miméticas*”, pois, como avaliam Marcuschi e Cavalcante (2005, p. 4), “imitam gêneros de circulação social, sem todavia conseguirem preservar a função sócio comunicativa do espaço de circulação original, que é substituída pela função pedagógica”.

Algumas coleções buscam resolver essa questão criando projetos no final das unidades, promovendo mostras de trabalhos e exposições que potencialmente alcançariam outros leitores, como pais e amigos dos alunos, mas a estratégia mais recorrente é eleger como leitores preferenciais os colegas da mesma classe e professor.

Nesse sentido, entendemos, que, ao explicitar para o aluno os prováveis interlocutores para seu texto, a proposta aproxima o aluno das funções discursivas da produção do texto, ainda que, como esclarecem Marcuschi e Cavalcante (2005, p. 4) não se observem nos livros "encaminhamentos que incorporem as condições de recepção do texto, o que acaba reduzindo significativamente a experiência do aluno como escritor”.

Comparando as propostas de produção presentes nos livros das três edições, podemos dizer que a restrição ao contexto escolar está mais acentuada nos livros de 2005 e 2008. Nas coleções de 2005, são exemplos dessa orientação, na coleção *Entre palavras*, de autoria de Mauro Ferreira, no livro da 7ª série: “O professor poderá propor que algumas cartas sejam lidas para a turma [...]” (p. 67); “Imagine que você seja a barata com a qual tenha sido realizada a experiência e escolha um dos temas a seguir [...]. Depois que você terminar [seu texto], troque-o com um colega [...]” (p. 187). Na coleção *Leitura, produção e gramática*, de autoria de Leila L. Sarmento: “Leia este poema de

Carlos Drummond de Andrade e crie uma paráfrase [...]. Os alunos poderão escolher as paródias e paráfrases para serem lidas na classe” (p. 47); “Afixe o seu depoimento no Mural da classe”(p. 78); “O professor selecionará os textos que se adequarem à proposta para serem lidos”(p. 99);“Entregue a sua produção para o professor avaliar. Ele organizará um debate [...]. “Ao final, coloque o texto no Mural da sala” (p. 112). Já na coleção *Português: linguagens*, de autoria de William R. Cereja e Thereza C. Magalhães, grande parte das propostas de produção estão atreladas ao projeto *Intervalo*, mas, há aquelas que não fazem qualquer referência ao projeto, como por exemplo, no livro da 8ª série: “Escolha um dos inícios de conto e dê continuidade à história, empregando o tempo cronológico [...]" (p. 42).

Essa visão das propostas é corroborada pela avaliação dessas coleções, presente nas resenhas que compõem o Guia do PNLD 2005. Em relação à coleção *Português: Leitura, produção e gramática*, a resenha avalia que “[...] as propostas nem sempre exploram as possibilidades de redação em situações concretas, não artificiais, como a produção de uma carta a ser efetivamente, enviada ao seu destinatário [...]" (p.185). A coleção *Entre palavras*, de acordo com a resenha, "revela algumas insuficiências, principalmente em relação às condições de produção e circulação do texto. Na maioria das vezes, a circulação fica limitada ao espaço da sala de aula [...]" (p.64). Já a coleção *Português: linguagens* é bem avaliada pela resenha. No texto, explicita-se que “as condições de produção são fornecidas de forma adequada, incluindo o destinatário, objetivos, tema, gênero e registro linguístico [...]"

Na edição de 2008, as coleções *Português – Leitura, produção e gramática* e *Português: linguagem* mantém, basicamente, as mesmas orientações em relação às propostas.

De acordo com o Guia do PNLD 2008, na coleção *Português – Leitura, produção e gramática*, “as atividades de produção de textos escritos, geralmente não indicam objetivo, destinatário, contexto de circulação e suporte. [...] não exploram o contexto de produção do gênero solicitado, fixando-se, sobretudo, na estrutura textual. Os destinatários indicados são, quase sempre, o professor e os colegas; os textos limitam-se, portanto, à esfera escolar [...]" (p. 67). O eixo de produção de texto, na coleção *Português: linguagens*, também na edição de 2008, é considerado um dos pontos fortes da obra. De acordo com a resenha, “as propostas de produção textual possibilitam a aprendizagem de diferentes gêneros e a circulação, no ambiente escolar, dos textos produzidos em sala, ao final do bimestre [...]" (p. 148. Grifo nosso). Como podemos ver, essa coleção continua sendo muito bem avaliada. Entendemos que as propostas de projeto ao final de cada bimestre, podem, considerando o encaminhamento dado pelo professor, alcançar contextos mais amplos porque são criados eventos aos quais devem comparecer os familiares, os amigos, os membros da comunidade. Ou seja, esses eventos são abertos ao público extraescolar, pelo menos nas indicações dos livros. Mas, também nessa edição, há outras propostas que não fazem qualquer referência ao

projeto desenvolvido no capítulo *Intervalo*, como por exemplo, no livro da 8ª série: “Escreva você também um conto cuja estrutura seja inspirada na de outros gêneros textuais: carta, diário [...] Planeje o conflito, a organização dos fatos e o desfecho e, ao escrever, procure contar a história de maneira a criar expectativa e prender a atenção do leitor”. (p.61). Não se observa, nas orientações, qualquer referência ao leitor para esse texto, nem ao seu contexto de circulação.

Quanto à obra *Projeto Araribá – Português*, também de 2008, a coleção propõe o trabalho com projetos ligados a gêneros. Nessas atividades há preocupação em definir e exemplificar o gênero cuja produção será proposta, em trabalhar aspectos que levam o aluno a observar a estrutura textual, o tema a ser abordado. Todas as propostas oferecem um planejamento detalhado das atividades que os aprendizes deverão realizar. Algumas vezes, a seção *Produção de textos*, oferece atividades em forma de *oficinas* que trabalham aspectos da coesão textual voltados para a construção do texto a ser produzido. Entretanto, os leitores indicados são quase sempre os colegas de classe e o professor. São exemplos dessa orientação, no livro da 8ª série: “Leia sua crônica para seu colega da classe, usando os recursos da oralidade para reforçar as passagens de humor [...] Ouça a crônica dele com atenção” (p. 32); “Você vai apresentar à classe, oralmente, sugestões de leitura para as férias [...]” (p. 44); “Você vai escrever a continuação de um conto de mistério. Depois fará a leitura dramatizada do texto para os colegas numa seção mistério” (p.61). A resenha apresentada no Guia do PNL 2008, confirma nossa avaliação ao explicitar que “as propostas de produção de textos escritos, em geral, se restringem ao universo escolar, não promovendo satisfatoriamente o aprendizado do aluno em outras situações socialmente relevantes. [...]” (p.143).

Na edição de 2011, a coleção *Português: linguagens* mantém as propostas de produção atreladas aos projetos do capítulo *Intervalo*, como nas outras edições da coleção. Na mesma direção, a coleção *Português Ideias & linguagens* propõe a realização de projetos, como, por exemplo, no livro do 8º ano, relato ficcional (p. 100), hemeroteca (p. 154), entre outros, e, no livro do 9º ano, a proposta de produção de uma revista (*Nossa revista*) como culminância de um trabalho realizado ao longo do ano (p. 95, p.226). Os textos a serem publicados nessa revista serão os produzidos pelos alunos, no fechamento de um trabalho que articula um tema e um gênero, em cada unidade. Projetos dessa natureza podem favorecer a circulação dos textos produzidos em sala de aula para além dos muros da escola e serem lidos pelos familiares, os amigos, os membros da comunidade, de modo geral.

De acordo com o Guia do PNL 2011, um dos pontos fortes dessa coleção são as propostas de produção escrita que “contemplam diferentes letramentos, são detalhadas nas orientações sobre a estrutura do texto e ilustradas com modelos [...]. Quase sempre essas propostas estão articuladas ao trabalho realizado na seção de leitura. Além disso, há orientações para o planejamento temático, para execução do texto e para revisão”. (p. 101).

Vale observar, entretanto, que algumas vezes, as condições de produção e recepção dos textos são definidas e não se observa qualquer relação entre a proposta apresentada na seção *Produzindo texto* e o projeto *Nossa Revista*. No livro do 9º ano, por exemplo, há uma proposta em que os aprendizes deverão narrar uma história ocorrida na noite de São João. Ao final, o texto deverá ser entregue ao colega, que deverá analisá-lo e apresentar sugestão, considerando o conteúdo estudado, a importância da focalização (p.75). São também, exemplos dessa orientação: “Que tal realizar um concurso para escolher as melhores produções da classe? Vocês podem expor os textos no mural da classe [...]”. (p.51); “Quando terminar, troque seu texto com um colega. Cada um deve ler a crônica do outro e depois preencher o roteiro a seguir (Roteiro para avaliação)”(p. 76). Podemos dizer, nesse sentido, que o gênero produzido é desprovido de “qualquer relação com uma situação de comunicação autêntica” (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004, P.76). Nesse contexto, prevalece o trabalho com os aspectos mais estruturais dos gêneros envolvidos e desconsidera-se, sobretudo, a ação de linguagem que efetivam nos contextos sociais em que ocorrem.

A coleção *Tudo é linguagem* apresenta projetos organizados em sequências didáticas²⁶, cujo foco é o estudo do gênero textual. De acordo com o Manual do Professor, o trabalho com a produção de textos nessa coleção deve ser visto como “o resultado do projeto de trabalho desenvolvido na unidade” (BORGATTO, 2011, p. 15). Seguindo essa orientação, o trabalho desenvolvido em cada unidade se volta para o estudo dos aspectos linguísticos, textuais e discursivos do gênero focalizado. Nas propostas de produção do livro do 9º ano, observam-se indicações para que os textos produzidos sejam enviados para jornais do bairro ou da cidade (p.86, p. 177), para revistas e sites (p. 146), para pessoas e autoridades ou órgãos públicos (p. 230), etc. O Guia do PNLD 2011 avalia que “Na seção *Produção de texto* e no projeto ao final dos volumes, são apresentadas atividades que tomam a produção de texto como um processo de interlocução, contribuindo, assim, para o desenvolvimento da proficiência em escrita. Diferentes etapas são contempladas, com ênfase no planejamento do tema e na configuração do gênero” (p.144).

Como se vê, as coleções analisadas encontram dificuldades para criar propósitos discursivos "reais" para os textos a serem produzidos, bem como definir contextos mais amplos de recepção e circulação para esses textos, embora declarem, em seus Manuais, tomar como unidade de ensino o texto e os gêneros textuais/discursivos como objeto de ensino, portanto, práticas sociais de uso da linguagem, princípio orientador dos PCN de língua portuguesa do 3º e 4º ciclos. Ressalta-se, entretanto, a existência, por parte de algumas coleções, de boas tentativas de romper esse círculo de

²⁶ O procedimento ‘sequência didática’ é, de acordo Dolz e Scheneuwly (2004, p. 97), “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”.

artificialidade da escrita em suas propostas de produção, buscando ampliar o horizonte do aprendiz com relação ao seu contato com a diversidade de gêneros que circulam socialmente.

Esse novo olhar para abordagem do texto no espaço escolar pode ser atribuído à incorporação, pelos livros didáticos de português, das discussões acerca de princípios da teoria da enunciação (BAKHTIN, 1953/1997) e das teorias de gêneros textuais/discursivos (BAKHTIN, 1953/1997, BRONCKART, 1999; MARCUSCHI, 2000; SCHNEUWLY e BAIN, 1993; SCHNEUWLY e REVAZ, 1996; ROJO, 2000, 2004). Esses conceitos são assumidos como fundamentos teóricos nos Manuais do Professor das coleções analisadas.

Este estudo nos permitiu constatar também que a atividade de retextualização é bastante frequente nas propostas de produção de textos orais e/ou escritos, podendo ser encontrada em todos os livros das três edições (2005, 2008, 2011), embora o termo não tenha sido empregado em nenhuma das propostas analisadas. Apenas uma coleção, da edição de 2011 (*Tudo é linguagem* de Ana Borgato, Terezinha Bertin e Vera Marchezi), faz referência a esse tipo de atividade, mas somente no Manual do Professor. Essa discussão não é colocada em prática nas propostas apresentadas no livro do aluno, como já apontado no capítulo (4) deste trabalho.

Além de frequente nos projetos didáticos, o que confirma nossa expectativa de que tal tipo de atividade tem sido amplamente utilizado como estratégia para o ensino de língua, a retextualização aparece em propostas de produção que envolvem uma sequência desse processo – múltiplas retextualizações, como já explicitado nas análises. A produção de uma reportagem, por exemplo, muitas vezes, exige a realização de entrevistas, a busca de depoimentos, o que implica diferentes tipos de retextualização: *da fala para a escrita, da escrita para a fala, da escrita para a escrita*, como mostrado em nossas análises. Dentre os tipos de retextualização encontrados nos livros das três edições, apenas a retextualização *do texto não verbal para o texto escrito* não foi identificada nos livros da 8ª série/9º ano. Os mais encontrados em todos os livros são retextualizações *de texto escrito para texto escrito, de texto em linguagem multissemiótica para texto escrito e de texto escrito para texto oral*.

Em relação a esses tipos de retextualização, é interessante observar a inserção de propostas de produção envolvendo textos multissemióticos, como, por exemplo, a escrita de reportagens, gênero de texto muito solicitado, principalmente na coleção *Português: linguagens*, das três edições do PNL, mas presente também em livros das demais coleções. De modo geral, os livros apresentam textos que integram a linguagem verbal a outras semioses, como gráficos, ilustrações, fotografias, etc., extraídos de jornais e revistas, solicitam pesquisas em diversos suportes textuais (textos-fonte) para a produção de reportagens, de debates, entre outros gêneros. Como comenta Dionísio (2005, p.159), “imagem e palavra mantêm uma relação cada vez mais próxima”. Também

Rojo (2008), ao discutir sobre letramentos múltiplos, salienta que “já não basta mais a leitura do texto verbal escrito, é preciso colocá-lo em relação com um conjunto de signos de outras modalidades de linguagem (imagem estática, imagem em movimento, fala, música) que o cercam, ou intercalam ou impregnam,” e enfatiza que “esses textos multissemióticos extrapolaram os limites dos ambientes digitais e invadiram também os impressos (jornais, revistas, livros didáticos).”

Entendemos que a ampliação do acesso a outras modalidades de linguagem, com a inserção de imagens, tabelas, boxes, provoca, certamente, impactos visíveis nos letramentos escolares e pode contribuir, por exemplo, para que o aprendiz construa diferentes modos de leitura. Merece atenção, entretanto, o fato de que as propostas dos LDs analisados dispensam pouca atenção às reflexões sobre como trabalhar com esses recursos na construção da textualidade por parte do aluno. São comuns, nas diversas orientações para a produção dos textos, indicações para que o aluno organize o material obtido em pesquisas (fotos, gráficos, textos escritos, dentre outros), para que cuide da conexão entre o assunto principal e assuntos paralelos, por meio de citações, reprodução de trechos de entrevistas, boxes informativos, estatísticas, fotografias, etc., mas são apenas indicações, não se orienta como fazer a articulação entre os assuntos, como organizar o material selecionado em função dos efeitos pretendidos.

As Fichas do PNLD tomam a textualidade como critério para a avaliação das coleções didáticas. Na Ficha da edição 2005, em que a textualidade é pensada como caracterizadora do texto (cf. critérios 8, 9, 10,12 de 2005), seus componentes são explicitados de forma mais detalhada. Já nas Fichas de 2008 e 2011, em que a textualidade é vinculada ao gênero, percebe-se um movimento no sentido de valorizar dimensões discursivas fundamentais, como o universo social de uso das práticas de escrita e, nesse universo, os diferentes letramentos.

Costa Val (2004, p.4) define “*textualidade*” como “um componente do saber linguístico das pessoas”, que “sabem que, para um conjunto de palavras constituir um texto, é preciso que esse conjunto pareça aos interlocutores um todo articulado e com sentido, pertinente e adequado à situação de interação em que ocorre.” Ou seja, a textualidade não é determinada pelo enunciador, é co-construída por locutor e interlocutor – é uma questão discursiva. Isso abrange a construção da coesão textual, a seleção dos mecanismos de textualização, conforme postula Bronckart (1999), e constitui uma capacidade fundamental a ser desenvolvida pelos alunos do EF.

As Fichas de Avaliação apontam, também, a necessidade de cuidar da construção da coerência temática do texto (a sequencialização dos conteúdos, a progressão temática, a malha tópica), do uso de aspectos relativos à variedade linguística pertinente à situação, etc. – outra capacidade indispensável à formação de um escritor.

Um princípio de textualização importante e não contemplado nas Fichas é a informatividade, que, para Beaugrande (1997), tem a ver com o grau de novidade e previsibilidade que o

ouvinte/leitor reconhece no texto: quanto mais previsível, menos informativo o texto será para esse ouvinte/leitor, uma vez que pouco acrescentará aos seus conhecimentos anteriores. Costa Val (2000, p. 39), comentando Beaugrande e Dressler (1981), afirma que, segundo os autores, um texto que, para determinado ouvinte/leitor, alternasse zonas de baixa informatividade com zonas de alta informatividade funcionaria melhor, pois, no processamento, esse ouvinte/leitor agiria “no sentido de alçar ou rebaixar informações, levando-as ao nível mediano, para integrá-las ao sentido que está produzindo para o texto e esse trabalho o manteria envolvido com o texto, interessado no texto”. É importante que o sujeito produtor saiba dar às informações um tratamento que leva em conta os conhecimentos do leitor previsto, nas retextualizações, de modo que seu texto não se afigure nem hermético nem óbvio, mas seja capaz de envolver o leitor.

Com esse entendimento, e tendo como parâmetro as propostas analisadas nesta pesquisa, é possível perceber que os livros, ao proporem a realização de pesquisas e/ou a leitura de textos apresentados nas unidades, como base para a produção do texto, estão oferecendo ao aluno a possibilidade de construir um conjunto de informações e conhecimentos sobre o tema trabalhado, o que concorre para que o aprendiz amplie seu conhecimento sobre o tema e tenha o que dizer, uma vez que leu diferentes textos, em diferentes linguagens, suportes ou veículos. Entretanto, o sujeito retextualizador pode encontrar dificuldades em relação ao como dizer, como lidar com a elaboração temática, organizando coerentemente os conteúdos e dosando a explicitação das informações de modo adequado à situação proposta e ao perfil de leitor previsto, como efetivar o planejamento, seja pensado por ele, seja como proposto pelo livro. Dificuldades talvez maiores podem surgir no trabalho de textualização que envolve o uso das unidades linguísticas: como estruturar sintaticamente as orações, como construir a cadeia referencial, a coesão verbal, a conexão.

Nesse sentido, é possível inferir que, para os autores dos projetos pedagógicos, a estratégia de fornecer textos-fonte para a produção do texto é suficiente para apoiar o processo de produção dos alunos – aprendizes da escrita –, já que não orientam o trabalho que o sujeito retextualizador deverá realizar sobre as operações linguístico-discursivas identificadas nos textos-fonte para então projetá-las, considerando o projeto comunicativo para a produção do novo texto.

Os excertos que se seguem contribuem para essa avaliação:

- a) “Escolha um desses possíveis enfoques relacionados à leitura e escreva uma reportagem sobre ele. Pesquise em seu bairro ou cidade, faça entrevistas, fotografe e forme sua opinião a respeito do assunto escolhido. Antes, para ampliar seu conhecimento sobre o tema, leia os textos a seguir”

(CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. *Português: linguagens*. 2011, 9º ano, p.18)

- b) “Com orientação do professor, participe com seus colegas de um debate regrado sobre o tema: Televisão: deformadora de costumes ou espelho de uma sociedade? Para ampliar as informações que você tem sobre o assunto, leia o painel de textos a seguir”

(CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. *Português: linguagens*. 2011, 9º ano, p.140)

Nesse sentido, entendemos que os livros analisados encontram dificuldades para orientar o processo de retextualização envolvido nas atividades de produção, uma vez que as orientações identificadas nas propostas analisadas direcionam o olhar dos aprendizes mais para o conteúdo e a forma estrutural dos textos, para a identificação e definição dos gêneros envolvidos na tarefa e para a sua função social, mas são raras as reflexões sobre os aspectos linguístico-discursivos implicados no funcionamento dos gêneros tomados como objeto de ensino na formulação das atividades. Essa lacuna tem implicações para o processo de ensino-aprendizagem do texto.

Os PCN, ao apostarem em uma visão de leitor/produtor de textos como um usuário competente da linguagem escrita, “imerso em práticas sociais e em atividades de linguagem letradas que, em diferentes situações comunicativas, utiliza-se dos gêneros do discurso para construir ou reconstruir os sentidos de textos que lê ou produz” (cf. ROJO, 2004 p. 6), defendem um ensino de língua materna que “envolva a historicidade da linguagem e da língua”, que considere o contexto de produção e suas implicações “na organização dos discursos e no processo de significação”.

A principal consequência de se tomar tal pressuposto como referência para as práticas de ensino da língua materna é, portanto, a centralidade que o uso linguístico passa a ter no processo de ensino-aprendizagem. Com esse entendimento, quanto mais uma prática se oriente nessa direção, mais o discurso e o texto são, efetivamente, tomados como unidades básicas, como objeto de estudo desse processo (cf. COSTA VAL, 2008).

Nesse sentido, entendemos que propor uma atividade de produção de texto que envolva retextualização como estratégia para o ensino de língua materna pode favorecer situações para que o aprendiz reflita sobre as regularidades linguísticas, textuais e discursivas dos gêneros envolvidos, visto que tais atividades implicam realizar um movimento que engloba desde a organização das informações do texto, seu esquema global do gênero, seu tipo textual, passando pelo uso das unidades linguísticas, no trabalho de textualização, até aspectos discursivos, que remetem ao evento da interação do qual o texto emerge, como postula Matencio (2002).

Para concluir, avaliamos que os dados analisados revelam propostas pedagógicas que podem favorecer, pelo menos em parte, reflexões úteis para que se assuma o protagonismo do uso como eixo do ensino da língua, já que, de modo geral, as coleções explicitam em suas propostas de produção os aspectos que caracterizam o processo de interlocução, criam situações para os aprendizes conhecerem o tema em foco, trabalham as características dos gêneros envolvidos.

Todavia, a reflexão sobre as operações de textualização e, portanto, de retextualização, são uma parte do processo que ficará a cargo do professor. Uma parte fundamental.

5. 1. Algumas considerações finais

Em nossa pesquisa de mestrado buscamos compreender, a partir de uma atividade de retextualização, as habilidades que os estudantes do ensino fundamental demonstravam quanto às diferenças entre a versão falada – palestra – e a versão escrita – relato noticioso – de textos relativos ao mesmo tema, mas com diferentes condições de produção e circulação.

A análise focalizou a instância de “*gestão textual*” do modelo proposto por Schneuwly (1988), tomando como eixos os dois conjuntos básicos de operações pertinentes ao “*planejamento*”: a organização dos conteúdos na composição da macroestrutura semântica, e a estruturação formal desses conteúdos, conforme os modelos convencionais de tipos e sequências discursivas que vão incorporar o gênero que está sendo produzido.

Essa investigação possibilitou perceber as dificuldades dos aprendizes entre o saber o que dizer e saber como dizer, considerando a nova situação discursiva.

Esses resultados motivaram o interesse pelo objeto desta tese – compreender como os livros didáticos de língua portuguesa produzidos na última década exploram a retextualização como expediente metodológico e estratégia de ensino de língua, levando-se em conta os aspectos textual-discursivos implicados no funcionamento do(s) gênero(s) tomados como objeto de ensino. Nesse sentido, era preciso enfocar a noção de gênero que subjaz a essas propostas de produção de textos realizadas a partir de atividades de retextualização. A hipótese levantada era a de que as propostas de produção de textos apresentadas nas coleções de livros didáticos mais solicitadas ao MEC, sinalizavam as mudanças de paradigma no ensino de língua materna, considerando os documentos que parametrizam o ensino e a produção acadêmico-científica dessa área, em cada período.

A escolha do LD como campo de pesquisa se deu em função da força que desse recurso didático tem na definição do que efetivamente é ensinado em sala de aula, como pontuam Marcuschi & Cavalcante (2005).

Para constituição do *corpus* de pesquisa, identificamos as coleções aprovadas nas versões do PNLD 2005, 2008 e 2011 e, dentre elas, as mais solicitadas pelas escolas públicas brasileiras. A partir daí, foi feito um levantamento de todas as propostas de produção de texto presentes nas coleções e selecionadas as que apresentavam atividades que envolviam o processo de retextualização. Com esse levantamento, chegamos a um total duzentas e trinta (230) propostas de produção de textos, implicando processo de retextualização, nas coleções das três edições em análise (2005 2008 e 2011). Diante desse volume de dados, optamos, por realizar a análise

qualitativa apenas das propostas presentes nos livros da 8ª série/9º ano, o que equivale a sessenta e oito (68) propostas, envolvendo diferentes tipos de retextualização. Dessas, foram analisadas em profundidade e expostas na tese, propostas que exemplificam cada tipo de retextualização encontrado no *corpus*.

A análise se orientou pelo entendimento de que os gêneros nascem das práticas discursivas, que são produtos resultantes de tendências dominantes no processo histórico de constituição da língua pelo trabalho dos falantes e que apresentam características sociocomunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição características. Assim, sua aprendizagem implica o acesso a essas práticas e a construção de representações sobre como agir quando delas se participa (cf, MATENCIO, 2001a).

Sob esse enquadre, “retextualizar envolve a produção de um novo texto a partir de um ou mais textos-base, o que significa que o sujeito trabalha sobre as estratégias linguísticas, textuais e discursivas identificadas no texto-base para, então, projetá-las tendo em vista uma nova situação de interação, portanto um novo enquadre e um novo quadro de referência” (cf, MATENCIO, 2001a).

Um dos objetivos desta tese era identificar a concepção de retextualização que orienta as propostas de produção e as implicações teórico-metodológicas para a abordagem do texto e para o ensino de língua materna. Considerando o modo como as propostas de produção de texto são elaboradas, a concepção de retextualização que subjaz a essas propostas é a de produção de um novo texto, tendo como fonte um ou mais textos-base, como explicitado no capítulo 5, desta tese. Entretanto, a retextualização não é tomada como objeto de ensino pelas obras didáticas, pois não observamos, nas propostas analisadas discussões voltadas para as operações textual-discursivas envolvidas nesse processo.

A análise evidenciou que, mesmo nas coleções que adotam como princípio organizador de suas propostas pedagógicas *projetos ligados a gêneros e temas*, como, por exemplo, a coleção *Português: linguagens* (2005, 2008 e 2011), *Projeto Araribá-Português* (2008), e as coleções *Tudo é linguagem, Ideias e linguagens* (2011), essa lacuna foi observada. No encaminhamento das propostas, confere-se mais atenção ao detalhamento dos elementos formais dos gêneros, à definição gênero, ao tema trabalhado, em detrimento de aspectos relacionados à textualização dos gêneros envolvidos na retextualização.

Assim, pode-se dizer que, a partir da análise dessas propostas de produção, o trabalho com os gêneros se pauta, de modo mais ou menos acentuado, pelo estudo detalhado de sua composição estrutural, do tema a ser abordado e pela sua função sociocomunicativa. Essa orientação também pode ser observada na coleção *Português, leitura, produção, gramática* (2005 e 2008). Já na coleção *Entre palavras: edição renovada* (2005) a função sociocomunicativa do gênero nem sempre é tematizada.

Em relação ao trabalho com estilo, que remete à operação mais aparente da verbalização, parte específica do processo de produção que Schnewly (1988) denominou de *textualização*, a análise evidenciou pouco investimento por parte das propostas. Nas coleções *Português, leitura, produção, gramática* (2005 e 2008) e *Entre palavras: edição renovada* (2005) orientações dessa natureza, nas propostas de produção, são quase inexistentes. Já as demais coleções indicam os aspectos coesivos como um item a ser observado na produção do texto, mas não problematizam o uso de estratégias de (re) textualização que remetem às dimensões textuais (linguísticas, textuais e discursivas), considerando a “*base de orientação*” definida para a tarefa (cf. SCHNEUWLY, 2004, p. 26). Mesmo quando os livros oferecem, na seção *produção de texto*, atividades em forma de oficina que trabalham elementos de coesão textual, recursos expressivos, entre outros, essa articulação não é estabelecida. São exemplos dessa orientação, na coleção *Projeto Araribá – português* (2008, p. 186 – 6ª série; p. 113).

Tal aspecto é merecedor de atenção, pois, essa lacuna remete ao trabalho com os recursos linguísticos voltados para a construção da textualização de textos e convém que isso seja feito, considerando a situação de uso da língua, orientação coerente com a concepção de língua assumida pelas coleções.

O estudo realizado no mestrado apontou a necessidade de um trabalho voltado para os aspectos linguístico-discursivos no processo de produção de texto. Esta pesquisa evidencia que aspectos importantes em relação ao funcionamento discursivo do gênero têm sido tematizados nos livros didáticos e isso evidencia que as obras didáticas têm incorporado as contribuições teórico-metodológicas surgidas na última década, entretanto, ainda falta investir em ações voltadas para o uso de recursos linguístico-discursivos envolvidos na produção dos gêneros tomados como objeto de ensino.

Como bem esclarece Costa Val (2007, p. 24), em sala de aula, os gêneros “devem ser abordados [...] de maneira funcional” o que “significa trabalhar com o objetivo de que os alunos aprendam usá-los”, o que envolve, em situação de produção de texto, “escolher o gênero adequado à situação social e à ação de linguagem e produzir um texto pertinente a esse gênero – quanto ao conteúdo, à forma e ao estilo de linguagem”.

Para além dessas questões pontuadas, entendemos que as coleções analisadas sinalizam as mudanças de paradigma no ensino de língua materna, considerando os documentos que parametrizam esse ensino e a produção acadêmico-científica dessa área, na última década.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. S. Paulo:Hucitec.1999.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BATISTA, Antônio Augusto; ROJO, Roxane. Livros escolares no Brasil: a produção científica. In: COSTA VAL, M. Graça; MARCUSCHI, Beth (Orgs.). *Livro didático de Língua Portuguesa: letramento, inclusão e cidadania*. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 2005. p.13-45.

BATISTA, A. Augusto Gomes & COSTA VAL, M^a da Graça. (Org.). *Livros de Alfabetização e de Português: Os professores e suas escolhas*. CEALE. Autêntica. Belo Horizonte, MG. 2004.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes & COSTA VAL, Maria da Graça. Livros didáticos, controle do currículo, professores. In: Antônio Batista e Maria da Graça Costa Val (Orgs.). *Livros de alfabetização e de português: os professores e suas escolhas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. et al. Produzindo livros didáticos em tempo de mudança. In: Maria da Graça Costa Val e Beth Marcuschi (Org.) *Livros didáticos de Língua Portuguesa: letramento e cidadania*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

BATISTA, Antonio Augusto Gomes. A Avaliação dos livros didáticos: Para entender o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). In: ROJO, & BATISTA, A. A. G. (Orgs.) *Livro didático de Língua Portuguesa, letramento e cultura da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

BAZERMAN, C. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. São Paulo: Cortez, 2005.

BAZERMAN, C. *Gênero, Agência e Escrita*. São Paulo: Cortez, 2006.

BAZERMAN, C. *Escrita, gênero e interação social*. São Paulo: Cortez, 2007.

BEAUGRANDE, R. *New Foundations for a Science of Text and Discourse*. New Jersey: Ablex 1997. Cap. 1 a 3.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Ensino de língua portuguesa e contextos teóricos-metodológicos. In: DIONÍSIO Angela e BEZERRA M. A.(Org.). *Gêneros textuais & Ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

BENFICA, M. F. B. *Atividade de retextualização: os conhecimentos linguístico - discursivo acerca das diferenças entre o texto oral e escrito*. Dissertação de mestrado. FALE/UFMG - Belo Horizonte, 2003.

BRASIL-MEC, Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa (5a. a 8a. série)*. Brasília, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. V. I, II, III.

BRASIL, Ministério da Educação. *Guia de livros didáticos PNLD/2005: Língua Portuguesa 3º e 4º ciclos*. Brasília: MEC/FNDE, 2005.

BRASIL, Ministério da Educação. *Guia de livros didáticos PNLD/2008: Língua Portuguesa 3º e 4º ciclos*. Brasília: MEC/FNDE, 2008.

BRASIL, Ministério da Educação. *Guia de livros didáticos PNLD/2011: Língua Portuguesa 3º e 4º ciclos*. Brasília: MEC/FNDE, 2011.

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: EDUC, 1999.

BUNZEN, Clecio. O livro didático de português como um gênero do discurso: implicações teóricas e metodológicas. In: *Anais do I Simpósio sobre o livro didático de língua materna e estrangeira*. Rio de Janeiro: Edições Entrelugar, 2008.

BUNZEN, Clecio. Reapresentação de objetos de ensino em livros didáticos de língua portuguesa: um estudo exploratório. In: Inês Signorini (Org.) *Significados da inovação no ensino de Língua Portuguesa e na formação de professores*. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

BUNZEN, Clecio. *Dinâmicas discursivas na aula de português: os usos do livro didático e projetos didáticos autorais*. Tese de doutorado. Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2009.

BUNZEN, Clecio. *Livro didático de Língua Portuguesa: um gênero do discurso*. 2005. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

CASTILHO, Ataliba T. de. *Para o Estudo das Unidades Discursivas no Português Falado*. In: (org.). *Português Culto Falado no Brasil*. Campinas, Editora da UNICAMP, 1989, p. 249-280.

COSTA VAL, Maria da Graça. *Atividades de produção de textos escritos em livros didáticos de 5ª a séries do Ensino Fundamental*. In: ROJO, R; BATISTA, A. A. G. (Orgs.) *Livro Didático de Língua Portuguesa, Letramento e cultura escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

COSTA VAL, Maria da Graça e CASTANHEIRA, Maria Lúcia. Cidadania e ensino em livros didáticos de alfabetização e de Língua Portuguesa (1ª a 4ª série). In: COSTA VAL, Maria da Graça; MARCUSCHI, Beth (orgs.). *Livros didáticos de Língua Portuguesa: letramento e cidadania*. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2005.p.143-184.

COSTA VAL, Maria da Graça. *O desenvolvimento do conhecimento linguístico-discursivo: o que se aprende quando se aprende a escrever?* Veredas – Revista de Estudos Linguísticos. Juiz de Fora: UFJF, v. 5, n.1, jan./jun. 2001. p. 83-104.

_____ et al. Padrões de escolha de livros e seus condicionantes: um estudo exploratório. In: BATISTA, A.A G. e COSTA VAL, Maria da Graça. *Livros de alfabetização e de Português: os professores e suas escolhas*. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2004. p.75-114.

COSTA VAL, Maria da Graça. (Org.). *Alfabetização e Língua Portuguesa: livros didáticos e práticas pedagógicas*. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 2010.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *A Educação Básica no Brasil*. In: *Educação e sociedade*, v. 23, nº 20. Campinas-SP: setembro de 2002. p. 168-200.

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

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. *(Re)-textualizações*. Belo Horizonte: Editora Fale/UFMG, 2009.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. *Retextualização no ensino de linguagens*. Belo Horizonte: Editora Fale/UFMG, 2010-No prelo.

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

DIONÍSIO, Ângela Paiva. Gêneros Multimodais e multiletramento. In: KARVOSKI, A.M.; GAYDECZKA, B; BRITO, K.S. *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. Palmas e União da Vitória (PR), Kaygangue, 2005.

DOLZ, Joaquim e SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça. In: SCHNEUWLY, Bernard e DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

DOLZ, J. & SCHNEUWLY, B. *Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elemento para reflexões sobre uma experiência suíça*. (Francófona). Enjeux: 31-49. Tradução de Roxane Rojo (inédita), 1996.

EFA9. *Declaração de Nova Delhi sobre Educação para Todos*. Nova Delhi, Índia: 16 de dezembro de 1993.

FRANCHI, Carlos. *Linguagem: atividade constitutiva (Texto mimeografado)*. Campinas. 1992.

GADOTTI, Moacir e col. *Perspectivas atuais da educação*. Porto Alegre: Artes médicas Sul, 2000.

_____. *A escola e o professor: Paulo Freire e a paixão de ensinar*. São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

GERALDI, João W. *Portos de passagem*. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. *Linguagem e ensino*. Campinas: ALB/Mercado de Letras, 1996.

GUIMARÃES, Eloísa H. R. *O processo de produção escrita em livros didáticos de língua portuguesa: do planejamento à revisão*. Tese de doutorado. Faculdade de Letras da UFMG. Belo Horizonte, 2009.

KLEIMAN, Ângela. O ensino de línguas no Brasil. In: Paschoal, M et al. (Orgs.) *Linguística Aplicada: da aplicação da linguística à linguística transdisciplinar*. São Paulo: EDUC/PUC-SP, 1992.

LEONTIEV, A. N. *Le developpement du psychisme*. Paris, Editions Sociales.1984.

MACHADO, Anna Rachel. A formação de professores como *locus* de construção de conhecimentos científicos. In: CAVALCANTE, Mônica Magalhães (org.). *As faces da Linguística Aplicada*. São Paulo: EDUC, 2002a.

MACHADO, Anna Rachel. Revisitando o conceito de resumo. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva et alii (orgs.) *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002b.

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

MARCUSCHI, Beth (orgs.). *Livros didáticos de Língua Portuguesa: letramento e cidadania*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005.

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

_____. Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco falada. In DIONÍSIO, Ângela Paiva et al (orgs.). *O livro didático de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

_____. *Gêneros textuais: o que são e como se classificam*. Recife: Universidade Federal de Pernambuco. 2000. (versão preliminar, inédita).

_____. Gêneros Textuais: Definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela P.; BEZERRA, M. Auxiliadora. *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. cap.1. p.22-24.

_____. Letramento e oralidade no Contexto das práticas sociais e eventos comunicativos. In: SIGNORINE (ORG). *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas, São Paulo. 2001.

MARINHO, Marildes. *Currículos da escola brasileira: elementos para uma análise discursiva*. Revista Portuguesa de Educação, CIED - Universidade do Minho, 2007, 20 (1), pp. 163-180 2007.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meireles. Atividade de retextualização em práticas acadêmicas: um estudo do resumo. In: Scripta. *Linguística e Filologia*. Belo Horizonte: Programa de pós-graduação em Letras e Centro de Estudos luso-afro-brasileiros da PUC MINAS. vol. 6, nº 11, 2º sem. 2002.

_____. *Retextualização de textos acadêmicos: leitura, produção de textos e construção de conhecimentos*. Projeto de Pesquisa/FAPEMIG. Belo Horizonte: PUC MINAS. 2001a.

_____. *Estudo da língua falada e aula de língua materna: uma abordagem processual da interação professor/alunos*. Campinas: Mercado de Letras, 2001b.

_____. *Atividade de retextualização em práticas acadêmicas: um estudo do resumo*. Scripta. *Linguística e Filologia Belo Horizonte*: Programa de pós-graduação em Letras e Centro de Estudos luso-afro-brasileiros da PUC MINAS. vol. 6, nº 11, 2º sem. 2002.

_____. *Notas para uma primeira tentativa de descrição das operações textual-discursivas envolvidas na retextualização de texto escrito para texto escrito*. Belo Horizonte: PUC Minas, 2002b (digitado).

_____. *Os gêneros acadêmicos na formação profissional: práticas discursivas e produção de conhecimentos na leitura e na escrita*. Projeto de Pesquisa/PUC Minas. Belo Horizonte: PUC Minas, 2004. Digitado.

MATENCIO, M. de L. M.; SILVA, Jane Q. G. Retextualização: movimentos de aprendizagem. In. *II Encontro Internacional Linguagem, Cultura e Cognição*. Belo Horizonte/Campinas: Faculdade de Educação da UFMG/ Faculdade de Educação da UNICAMP, 2003.

PIETRI, E. *A constituição do discurso da mudança do ensino de língua materna no Brasil*. Campinas, SP:[s.n.], 2003. Tese (Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2003.

POSSENTI, Sírío. *Discurso, estilo e subjetividade*. São Paulo: Martins Fontes. 1993. p.49.

POSSENTI, Sírío. *Falamos mais corretamente que pensamos*. In: Por que (não) ensinar gramática na escola. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

RANGEL, E. Livro didático de Língua Portuguesa: o retorno do recalcado. In: DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. *O Livro didático de Português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna. 2003. p.13-20.

RAZZINI, M. P. G. O livro didático e a memória das práticas escolares. In: M. A. Marfan (Org.). *Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: formação de professores*. Brasília: MEC, SEF, 2002. v. 1.

ROJO, R.; CORDEIRO, Glaís Sales. Apresentação: gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modo de pensar, modo de fazer. In: Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz (Orgs.) *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

ROJO, R. *Letramento e diversidade textual*. In: Boletim 2004, Alfabetização, leitura e escrita, programa 5. Disponível em: www.tvebrasil.com.br/salto.

ROJO, R.. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola editorial, 2009.

ROJO, R. O texto como unidade e o gênero como objeto de ensino de língua portuguesa. In: TRAVAGLIA, L. C. (Org.) *Encontros de Linguagem – Estudos Linguísticos e Literários*, Uberlândia, MG: EDUFU – Editora da Universidade Federal de Uberlândia, 2006 c. p. 51-80.

ROJO, R. (Org) *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNS*. Mercado de Letras, Campinas. 2000.

ROJO, R.; SCHNEUWLY, Bernard. As relações oral/escrita nos gêneros orais formais e públicos: o caso da conferência acadêmica. In: *Linguagem em (Dis)curso*, v. 5, p. 0603/06, 2006.

ROJO, R. H. R.; BUNZEN, C. Livro didático de Língua Portuguesa como gênero do discurso: autoria e estilo. In: COSTA-VAL, M. G.; MARCUSCHI, B. (Orgs.) *Livros didáticos de Língua Portuguesa: letramento e cidadania*. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

ROJO, R. & BATISTA, A. A. Gomes. *O livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita*. Mercado de letras. Campinas. 2003.

ROJO, R.; BARBOSA, Jaqueline. O conceito de esferas de atividade/comunicação em Bakhtin: Sua aplicação para a construção de currículos para o ensino de língua materna. In: Caderno de Resumos do 13º INPLA – *Intercâmbio de Pesquisas em Lingüística Aplicada*: 120. SP: LAEL/PUC-SP, 2003.

ROJO, R. H. R. A concepção de leitor e produtor de textos nos PCN: Ler é melhor do que estudar. In: FREITAS, M. T. A. & COSTA, S. R. (orgs.). *Leitura e Escrita na Formação de Professores*, p. 31-52. SP: Musa/UFJF/INEP-COMPED, 2002.

SANTOS FILHO, J. C. Pesquisa quantitativa versus pesquisa qualitativa: o desafio paradigmático. In: SANTOS FILHO, J. C.; GAMBOA, S. S. (Org.). *Pesquisa Educacional: quantidade-qualidade*. 5. ed. São Paulo, SP: Cortez Editora, 2002. p. 13-59.

SCHEUWLY, B. e DOLZ, J. *Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino*. In: Revista Brasileira de Educação. Trad. Gladis Sales Cordeiro. N. 11, p 5 – 16, maio a agosto 1999 (original de 1997).

_____. *Gêneros Orais e Escritos na Escola*. Mercado de Letras. Campinas, 2004.

_____. *Le Language écrit chez enfant. La production des textes informatifs et argumentatifs*. Paris Delachax & Niesstlé. 1988.

_____. Genres et types de discours: Consideration psychologiques et ontogénétiques. In: yues BEUTER. *Les interations lecture – écriture*. 2º éd. Paris: Peter Long, 1998 (éd de 1994).

SOARES, Magda. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Ática, 1986.

_____. O livro didático como fonte para a história da leitura e da formação do professor-leitor. In: MARINHO, Marildes. *Ler e navegar – Espaços e percursos de leitura*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

SWALES, J. M. *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

SWALES, J. M. *Research genre: Exploration and applications*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

TRAVAGLIA, N. (1993). *A Tradução numa Perspectiva Textual*. Tese de Doutorado, USP, (digitado), 315.p. TRAVAGLIA, N. G. *Tradução retextualização: tradução numa perspectiva textual*. Uberlândia: Edufu, 2003.

Coleções didáticas:

BORGATTO, Ana; BERTIN, Terezinha; MARCHEZI, Vera. *Tudo é linguagem*. 2ª ed. São Paulo: Ática, 2011.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Português: Linguagens*. 5ª ed. São Paulo: Atual, 2009.

_____. *Português: Linguagens*. 2ª ed. São Paulo: Atual, 2004.

_____. *Português: Linguagens*. 4ª ed. São Paulo: Atual, 2006.

DELMANTO, Dileta; CASTRO, Maria da Conceição. *Português: Idéias & Linguagens*. 13 ed. reformulada. São Paulo: Saraiva 2009.

FERREIRA, Mauro. *Entre Palavras*. São Paulo. FTD, 2002.

KANASHIRO, Áurea Regina (org.). *Projeto Araribá*. 1ª ed. São Paulo: Moderna, 2006.

SARMENTO, Leila Lauer. *Português: Leitura, produção, gramática*. 2 ed. São Paulo: Moderna, 2002.

_____. *Português: Leitura, produção, gramática*. 2 ed. São Paulo: Moderna, 2006.

FERREIRA, Mauro. *Entre palavras*. São Paulo: FTD, 2002.

Referências eletrônicas:

<http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 12 de junho de 2012 e 21 de fevereiro 2013.

http://www.fnde.gov.br/home/livro_didatico/edital_pnld2008.pdf.

http://www.fnde.gov.br/home/livro_didatico/edital_pnld2011.

portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol1b.pdf

ANEXOS

Anexo 1:

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO							
FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO							
PNLD/2005							
EDITORA	CÓDIGO	TÍTULO	TIPO	SÉRIE	COMP. CURR.	TIRAGEM	TOTAL
SCIPIONE	510080	A PALAVRA É SUA - 5ª SÉRIE	L	5	PORTUGUES	154.047	156.558
SCIPIONE	510080	A PALAVRA É SUA - 5ª SÉRIE	M	5	PORTUGUES	2.511	
FTD	510941	ALP NOVO - ANÁLISE, LINGUAGEM E PENSAMENTO - 5A. SÉRIE NÃO-C	L	5	PORTUGUES	14.104	14.347
FTD	510941	ALP NOVO - ANÁLISE, LINGUAGEM E PENSAMENTO - 5A. SÉRIE NÃO-C	M	5	PORTUGUES	243	
NOVA DIDÁTICA	510010	APRENDENDO A LER E ESCREVER TEXTOS 5ª SÉRIE	L	5	PORTUGUES	187.037	190.112
NOVA DIDÁTICA	510010	APRENDENDO A LER E ESCREVER TEXTOS 5ª SÉRIE	M	5	PORTUGUES	3.075	
NOVA DIDÁTICA	510072	ARTE & MANHAS DA LINGUAGEM	L	5	PORTUGUES	47.296	48.132

NOVA DIDÁTICA	510072	ARTE & MANHAS DA LINGUAGEM	M	5	PORTUGUES	836	
MODERNA	510060	ENCONTRO E REENCONTRO EM LÍNGUA PORTUGUESA - REFLEXÃO & AÇÃO	L	5	PORTUGUES	120.089	122.152
MODERNA	510060	ENCONTRO E REENCONTRO EM LÍNGUA PORTUGUESA - REFLEXÃO & AÇÃO	M	5	PORTUGUES	2.063	
FTD	510047	ENTRE PALAVRAS - EDIÇÃO RENOVADA - 5A. SÉRIE NÃO-CONSUMÍVEL	L	5	PORTUGUES	422.227	429.349
FTD	510047	ENTRE PALAVRAS - EDIÇÃO RENOVADA - 5A. SÉRIE NÃO-CONSUMÍVEL	M	5	PORTUGUES	7.122	
BRASIL	510032	LEITURA DO MUNDO	L	5	PORTUGUES	61.656	62.643
BRASIL	510032	LEITURA DO MUNDO	M	5	PORTUGUES	987	
MODERNA	510063	LENDO E INTERFERINDO	L	5	PORTUGUES	71.003	72.100
MODERNA	510063	LENDO E INTERFERINDO	M	5	PORTUGUES	1.097	
ÁTICA	510021	LER, ENTENDER, CRIAR - LÍNGUA PORTUGUESA - 5ª SÉRIE	L	5	PORTUGUES	245.818	249.813
ÁTICA	510021	LER, ENTENDER, CRIAR - LÍNGUA PORTUGUESA - 5ª SÉRIE	M	5	PORTUGUES	3.995	
IBEP	510098	LÍNGUA PORTUGUESA - LINGUAGENS NO SÉCULO XXI - 5A. SÉRIE	L	5	PORTUGUES	63.567	64.492
IBEP	510098	LÍNGUA PORTUGUESA - LINGUAGENS NO SÉCULO XXI - 5A. SÉRIE	M	5	PORTUGUES	925	
BASE	510001	LÍNGUA PORTUGUESA - RUMO AO LETRAMENTO	L	5	PORTUGUES	79.904	81.185
BASE	510001	LÍNGUA PORTUGUESA - RUMO AO LETRAMENTO	M	5	PORTUGUES	1.281	
SARAIVA	510123	LINGUAGEM - CRIAÇÃO E INTERAÇÃO - 5S	L	5	PORTUGUES	132.403	134.696
SARAIVA	510123	LINGUAGEM - CRIAÇÃO E INTERAÇÃO - 5S	M	5	PORTUGUES	2.293	
ÁTICA	510022	LINGUAGEM NOVA - 5ª SÉRIE	L	5	PORTUGUES	205.830	209.314
ÁTICA	510022	LINGUAGEM NOVA - 5ª SÉRIE	M	5	PORTUGUES	3.484	
FTD	510046	OLHE A LÍNGUA! 5A. SÉRIE NÃO-CONSUMÍVEL	L	5	PORTUGUES	6.647	6.780
FTD	510046	OLHE A LÍNGUA! 5A. SÉRIE NÃO-CONSUMÍVEL	M	5	PORTUGUES	133	
SARAIVA	510124	PALAVRA ABERTA - 5S	L	5	PORTUGUES	62.859	63.924
SARAIVA	510124	PALAVRA ABERTA - 5S	M	5	PORTUGUES	1.065	
IBEP	510906	PALAVRAS - 5A. SÉRIE	L	5	PORTUGUES	170.556	173.066
IBEP	510906	PALAVRAS - 5A. SÉRIE	M	5	PORTUGUES	2.510	
SARAIVA	510090	PARA LER O MUNDO	L	5	PORTUGUES	3.763	3.823
SARAIVA	510090	PARA LER O MUNDO	M	5	PORTUGUES	60	
SARAIVA	510135	PORTUGUÊS - IDÉIAS & LINGUAGENS - 5S	L	5	PORTUGUES	5.893	6.029
SARAIVA	510135	PORTUGUÊS - IDÉIAS & LINGUAGENS - 5S	M	5	PORTUGUES	136	
MODERNA	510067	PORTUGUÊS - LEITURA, PRODUÇÃO, GRAMÁTICA	L	5	PORTUGUES	395.325	401.581
MODERNA	510067	PORTUGUÊS - LEITURA, PRODUÇÃO, GRAMÁTICA	M	5	PORTUGUES	6.256	
MODERNA	510059	PORTUGUÊS - UMA PROPOSTA PARA O LETRAMENTO - LIVRO 5	L	5	PORTUGUES	114.822	116.668
MODERNA	510059	PORTUGUÊS - UMA PROPOSTA PARA O LETRAMENTO - LIVRO 5	M	5	PORTUGUES	1.846	
SCIPIONE	510085	PORTUGUÊS EM OUTRAS PALAVRAS - 5ª SÉRIE	L	5	PORTUGUES	25.675	26.087
SCIPIONE	510085	PORTUGUÊS EM OUTRAS PALAVRAS - 5ª SÉRIE	M	5	PORTUGUES	412	

SARAIVA	510127	PORTUGUÊS LINGUAGENS - 5S	L	5	PORTUGUES	606.333	615.918
SARAIVA	510127	PORTUGUÊS LINGUAGENS - 5S	M	5	PORTUGUES	9.585	
QUINTETO	510027	PORTUGUES NA PONTA DA LINGUA	L	5	PORTUGUES	13.947	14.227
QUINTETO	510027	PORTUGUES NA PONTA DA LINGUA	M	5	PORTUGUES	280	
SCIPIONE	510074	PORTUGUÊS PARATODOS - 5ª SÉRIE	L	5	PORTUGUES	270.854	275.028
SCIPIONE	510074	PORTUGUÊS PARATODOS - 5ª SÉRIE	M	5	PORTUGUES	4.174	
SARAIVA	510091	PORTUGUÊS: DIALOGANDO COM TEXTOS	L	5	PORTUGUES	5.388	5.480
SARAIVA	510091	PORTUGUÊS: DIALOGANDO COM TEXTOS	M	5	PORTUGUES	92	
BRASIL	510037	PORTUGUÊS: TEXTO E VOZ	L	5	PORTUGUES	62.589	63.589
BRASIL	510037	PORTUGUÊS: TEXTO E VOZ	M	5	PORTUGUES	1.000	
MODERNA	510968	SÉRIE LINK DA COMUNICAÇÃO	L	5	PORTUGUES	8.638	8.787
MODERNA	510968	SÉRIE LINK DA COMUNICAÇÃO	M	5	PORTUGUES	149	
IBEP	510093	TECENDO TEXTOS - ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA ATRAVÉS DE PRO	L	5	PORTUGUES	12.921	13.135
IBEP	510093	TECENDO TEXTOS - ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA ATRAVÉS DE PRO	M	5	PORTUGUES	214	
SCIPIONE	610080	A PALAVRA É SUA - 6ª SÉRIE	L	6	PORTUGUES	133.195	135.437
SCIPIONE	610080	A PALAVRA É SUA - 6ª SÉRIE	M	6	PORTUGUES	2.242	
FTD	610041	ALP NOVO - ANÁLISE, LINGUAGEM E PENSAMENTO - 6A. SÉRIE NÃO-C	L	6	PORTUGUES	12.104	12.314
FTD	610041	ALP NOVO - ANÁLISE, LINGUAGEM E PENSAMENTO - 6A. SÉRIE NÃO-C	M	6	PORTUGUES	210	
NOVA DIDÁTICA	610010	APRENDENDO A LER E ESCREVER TEXTOS 6ª SÉRIE	L	6	PORTUGUES	148.512	151.068
NOVA DIDÁTICA	610010	APRENDENDO A LER E ESCREVER TEXTOS 6ª SÉRIE	M	6	PORTUGUES	2.556	
NOVA DIDÁTICA	610072	ARTE & MANHAS DA LINGUAGEM	L	6	PORTUGUES	40.687	41.417
NOVA DIDÁTICA	610072	ARTE & MANHAS DA LINGUAGEM	M	6	PORTUGUES	730	
MODERNA	610060	ENCONTRO E REENCONTRO EM LÍNGUA PORTUGUESA - REFLEXÃO & AÇÃO	L	6	PORTUGUES	103.413	105.216
MODERNA	610060	ENCONTRO E REENCONTRO EM LÍNGUA PORTUGUESA - REFLEXÃO & AÇÃO	M	6	PORTUGUES	1.803	
FTD	610047	ENTRE PALAVRAS - EDIÇÃO RENOVADA - 6A. SÉRIE NÃO-CONSUMÍVEL	L	6	PORTUGUES	353.580	359.784
FTD	610047	ENTRE PALAVRAS - EDIÇÃO RENOVADA - 6A. SÉRIE NÃO-CONSUMÍVEL	M	6	PORTUGUES	6.204	
BRASIL	610032	LEITURA DO MUNDO	L	6	PORTUGUES	50.016	50.848
BRASIL	610032	LEITURA DO MUNDO	M	6	PORTUGUES	832	
MODERNA	610063	LENDO E INTERFERINDO	L	6	PORTUGUES	55.080	55.992
MODERNA	610063	LENDO E INTERFERINDO	M	6	PORTUGUES	912	
ÁTICA	610021	LER, ENTENDER, CRIAR - LÍNGUA PORTUGUESA - 6ª SÉRIE	L	6	PORTUGUES	198.174	201.495
ÁTICA	610021	LER, ENTENDER, CRIAR - LÍNGUA PORTUGUESA - 6ª SÉRIE	M	6	PORTUGUES	3.321	
IBEP	610098	LÍNGUA PORTUGUESA - LINGUAGENS NO SÉCULO XXI - 6A. SÉRIE	L	6	PORTUGUES	55.577	56.417
IBEP	610098	LÍNGUA PORTUGUESA - LINGUAGENS NO SÉCULO XXI - 6A. SÉRIE	M	6	PORTUGUES	840	
BASE	610001	LÍNGUA PORTUGUESA - RUMO AO LETRAMENTO	L	6	PORTUGUES	64.027	65.072

BASE	610001	LÍNGUA PORTUGUESA - RUMO AO LETRAMENTO	M	6	PORTUGUES	1.045	
SARAIVA	610123	LINGUAGEM - CRIAÇÃO E INTERAÇÃO - 6S	L	6	PORTUGUES	111.338	113.36 6
SARAIVA	610123	LINGUAGEM - CRIAÇÃO E INTERAÇÃO - 6S	M	6	PORTUGUES	2.028	
ATICA	610022	LINGUAGEM NOVA - 6ª SÉRIE	L	6	PORTUGUES	165.310	168.32 7
ATICA	610022	LINGUAGEM NOVA - 6ª SÉRIE	M	6	PORTUGUES	3.017	
FTD	610946	OLHE A LÍNGUA! 6A. SÉRIE NÃO-CONSUMÍVEL	L	6	PORTUGUES	5.512	5.625
FTD	610946	OLHE A LÍNGUA! 6A. SÉRIE NÃO-CONSUMÍVEL	M	6	PORTUGUES	113	
SARAIVA	610124	PALAVRA ABERTA - 6S	L	6	PORTUGUES	53.010	53.951
SARAIVA	610124	PALAVRA ABERTA - 6S	M	6	PORTUGUES	941	
IBEP	610106	PALAVRAS - 6A. SÉRIE	L	6	PORTUGUES	151.495	153.75 7
IBEP	610106	PALAVRAS - 6A. SÉRIE	M	6	PORTUGUES	2.262	
SARAIVA	610090	PARA LER O MUNDO	L	6	PORTUGUES	3.779	3.838
SARAIVA	610090	PARA LER O MUNDO	M	6	PORTUGUES	59	
SARAIVA	610935	PORTUGUÊS - IDÉIAS & LINGUAGENS - 6S	L	6	PORTUGUES	5.323	5.450
SARAIVA	610935	PORTUGUÊS - IDÉIAS & LINGUAGENS - 6S	M	6	PORTUGUES	127	
MODERN A	610067	PORTUGUÊS - LEITURA, PRODUÇÃO, GRAMÁTICA	L	6	PORTUGUES	336.315	341.85 4
MODERN A	610067	PORTUGUÊS - LEITURA, PRODUÇÃO, GRAMÁTICA	M	6	PORTUGUES	5.539	
MODERN A	610059	PORTUGUÊS - UMA PROPOSTA PARA O LETRAMENTO - LIVRO 6	L	6	PORTUGUES	99.583	101.24 1
MODERN A	610059	PORTUGUÊS - UMA PROPOSTA PARA O LETRAMENTO - LIVRO 6	M	6	PORTUGUES	1.658	
SCIPION E	610085	PORTUGUÊS EM OUTRAS PALAVRAS - 6ª SÉRIE	L	6	PORTUGUES	22.023	22.381
SCIPION E	610085	PORTUGUÊS EM OUTRAS PALAVRAS - 6ª SÉRIE	M	6	PORTUGUES	358	
SARAIVA	610127	PORTUGUÊS LINGUAGENS - 6S	L	6	PORTUGUES	531.068	539.85 0
SARAIVA	610127	PORTUGUÊS LINGUAGENS - 6S	M	6	PORTUGUES	8.782	
QUINTET O	610027	PORTUGUES NA PONTA DA LINGUA	L	6	PORTUGUES	11.847	12.062
QUINTET O	610027	PORTUGUES NA PONTA DA LINGUA	M	6	PORTUGUES	215	
SCIPION E	610074	PORTUGUÊS PARATODOS - 6ª SÉRIE	L	6	PORTUGUES	234.287	238.10 7
SCIPION E	610074	PORTUGUÊS PARATODOS - 6ª SÉRIE	M	6	PORTUGUES	3.820	
SARAIVA	610091	PORTUGUÊS: DIALOGANDO COM TEXTOS	L	6	PORTUGUES	4.589	4.671
SARAIVA	610091	PORTUGUÊS: DIALOGANDO COM TEXTOS	M	6	PORTUGUES	82	
BRASIL	610037	PORTUGUÊS: TEXTO E VOZ	L	6	PORTUGUES	54.747	55.665
BRASIL	610037	PORTUGUÊS: TEXTO E VOZ	M	6	PORTUGUES	918	
MODERN A	610068	SÉRIE LINK DA COMUNICAÇÃO	L	6	PORTUGUES	7.890	8.027
MODERN A	610068	SÉRIE LINK DA COMUNICAÇÃO	M	6	PORTUGUES	137	
IBEP	610093	TECENDO TEXTOS - ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA ATRAVÉS DE PROJ	L	6	PORTUGUES	11.876	12.074
IBEP	610093	TECENDO TEXTOS - ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA ATRAVÉS DE PROJ	M	6	PORTUGUES	198	
SCIPION E	710080	A PALAVRA É SUA - 7ª SÉRIE	L	7	PORTUGUES	113.739	115.75 9
SCIPION E	710080	A PALAVRA É SUA - 7ª SÉRIE	M	7	PORTUGUES	2.020	

FTD	710041	ALP NOVO - ANÁLISE, LINGUAGEM E PENSAMENTO - 7A. SÉRIE NÃO-C	L	7	PORTUGUES	10.470	10.651
FTD	710041	ALP NOVO - ANÁLISE, LINGUAGEM E PENSAMENTO - 7A. SÉRIE NÃO-C	M	7	PORTUGUES	181	
NOVA DIDÁTICA	710010	APRENDENDO A LER E ESCREVER TEXTOS 7ª SÉRIE	L	7	PORTUGUES	128.126	130.404
NOVA DIDÁTICA	710010	APRENDENDO A LER E ESCREVER TEXTOS 7ª SÉRIE	M	7	PORTUGUES	2.278	
NOVA DIDÁTICA	710072	ARTE & MANHAS DA LINGUAGEM	L	7	PORTUGUES	34.155	34.793
NOVA DIDÁTICA	710072	ARTE & MANHAS DA LINGUAGEM	M	7	PORTUGUES	638	
MODERNA	710060	ENCONTRO E REENCONTRO EM LINGUA PORTUGUESA - REFLEXÃO & AÇÃO	L	7	PORTUGUES	91.709	93.363
MODERNA	710060	ENCONTRO E REENCONTRO EM LINGUA PORTUGUESA - REFLEXÃO & AÇÃO	M	7	PORTUGUES	1.654	
FTD	710047	ENTRE PALAVRAS - EDIÇÃO RENOVADA - 7A. SÉRIE NÃO-CONSUMÍVEL	L	7	PORTUGUES	304.552	310.057
FTD	710047	ENTRE PALAVRAS - EDIÇÃO RENOVADA - 7A. SÉRIE NÃO-CONSUMÍVEL	M	7	PORTUGUES	5.505	
BRASIL	710932	LEITURA DO MUNDO	L	7	PORTUGUES	41.699	42.422
BRASIL	710932	LEITURA DO MUNDO	M	7	PORTUGUES	723	
MODERNA	710063	LENDO E INTERFERINDO	L	7	PORTUGUES	49.450	50.307
MODERNA	710063	LENDO E INTERFERINDO	M	7	PORTUGUES	857	
ÁTICA	710021	LER, ENTENDER, CRIAR - LÍNGUA PORTUGUESA - 7ª SÉRIE	L	7	PORTUGUES	173.998	177.006
ÁTICA	710021	LER, ENTENDER, CRIAR - LÍNGUA PORTUGUESA - 7ª SÉRIE	M	7	PORTUGUES	3.008	
IBEP	710098	LÍNGUA PORTUGUESA - LINGUAGENS NO SÉCULO XXI - 7A. SÉRIE	L	7	PORTUGUES	50.274	51.058
IBEP	710098	LÍNGUA PORTUGUESA - LINGUAGENS NO SÉCULO XXI - 7A. SÉRIE	M	7	PORTUGUES	784	
BASE	710001	LÍNGUA PORTUGUESA - RUMO AO LETRAMENTO	L	7	PORTUGUES	58.105	59.078
BASE	710001	LÍNGUA PORTUGUESA - RUMO AO LETRAMENTO	M	7	PORTUGUES	973	
SARAIVA	710123	LINGUAGEM - CRIAÇÃO E INTERAÇÃO - 7S	L	7	PORTUGUES	97.481	99.324
SARAIVA	710123	LINGUAGEM - CRIAÇÃO E INTERAÇÃO - 7S	M	7	PORTUGUES	1.843	
ÁTICA	710022	LINGUAGEM NOVA - 7ª SÉRIE	L	7	PORTUGUES	144.250	146.950
ÁTICA	710022	LINGUAGEM NOVA - 7ª SÉRIE	M	7	PORTUGUES	2.700	
FTD	710046	OLHE A LÍNGUA! 7A. SÉRIE NÃO-CONSUMÍVEL	L	7	PORTUGUES	4.339	4.432
FTD	710046	OLHE A LÍNGUA! 7A. SÉRIE NÃO-CONSUMÍVEL	M	7	PORTUGUES	93	
SARAIVA	710124	PALAVRA ABERTA - 7S	L	7	PORTUGUES	46.158	47.015
SARAIVA	710124	PALAVRA ABERTA - 7S	M	7	PORTUGUES	857	
IBEP	710106	PALAVRAS - 7A. SÉRIE	L	7	PORTUGUES	133.261	135.324
IBEP	710106	PALAVRAS - 7A. SÉRIE	M	7	PORTUGUES	2.063	
SARAIVA	710090	PARA LER O MUNDO	L	7	PORTUGUES	3.567	3.625
SARAIVA	710090	PARA LER O MUNDO	M	7	PORTUGUES	58	
SARAIVA	710135	PORTUGUÊS - IDÉIAS & LINGUAGENS - 7S	L	7	PORTUGUES	4.679	4.794
SARAIVA	710135	PORTUGUÊS - IDÉIAS & LINGUAGENS - 7S	M	7	PORTUGUES	115	

MODERN A	710967	PORTUGUÊS - LEITURA, PRODUÇÃO, GRAMÁTICA	L	7	PORTUGUES	297.700	302.802
MODERN A	710967	PORTUGUÊS - LEITURA, PRODUÇÃO, GRAMÁTICA	M	7	PORTUGUES	5.102	
MODERN A	710959	PORTUGUÊS - UMA PROPOSTA PARA O LETRAMENTO - LIVRO 7	L	7	PORTUGUES	88.845	90.380
MODERN A	710959	PORTUGUÊS - UMA PROPOSTA PARA O LETRAMENTO - LIVRO 7	M	7	PORTUGUES	1.535	
SCIPIONE	710085	PORTUGUÊS EM OUTRAS PALAVRAS - 7ª SÉRIE	L	7	PORTUGUES	18.949	19.266
SCIPIONE	710085	PORTUGUÊS EM OUTRAS PALAVRAS - 7ª SÉRIE	M	7	PORTUGUES	317	
SARAIVA	710127	PORTUGUÊS LINGUAGENS - 7S	L	7	PORTUGUES	477.253	485.357
SARAIVA	710127	PORTUGUÊS LINGUAGENS - 7S	M	7	PORTUGUES	8.104	
QUINTETO	710027	PORTUGUES NA PONTA DA LINGUA	L	7	PORTUGUES	9.438	9.627
QUINTETO	710027	PORTUGUES NA PONTA DA LINGUA	M	7	PORTUGUES	189	
SCIPIONE	710074	PORTUGUÊS PARATODOS - 7ª SÉRIE	L	7	PORTUGUES	207.913	211.399
SCIPIONE	710074	PORTUGUÊS PARATODOS - 7ª SÉRIE	M	7	PORTUGUES	3.486	
SARAIVA	710991	PORTUGUÊS: DIALOGANDO COM TEXTOS	L	7	PORTUGUES	4.191	4.264
SARAIVA	710991	PORTUGUÊS: DIALOGANDO COM TEXTOS	M	7	PORTUGUES	73	
BRASIL	710037	PORTUGUÊS: TEXTO E VOZ	L	7	PORTUGUES	47.762	48.609
BRASIL	710037	PORTUGUÊS: TEXTO E VOZ	M	7	PORTUGUES	847	
MODERN A	710068	SÉRIE LINK DA COMUNICAÇÃO	L	7	PORTUGUES	7.461	7.591
MODERN A	710068	SÉRIE LINK DA COMUNICAÇÃO	M	7	PORTUGUES	130	
IBEP	710093	TECENDO TEXTOS - ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA ATRAVÉS DE PROJ	L	7	PORTUGUES	10.910	11.093
IBEP	710093	TECENDO TEXTOS - ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA ATRAVÉS DE PROJ	M	7	PORTUGUES	183	
SCIPIONE	810080	A PALAVRA É SUA - 8ª SÉRIE	L	8	PORTUGUES	100.617	102.463
SCIPIONE	810080	A PALAVRA É SUA - 8ª SÉRIE	M	8	PORTUGUES	1.846	
FTD	810041	ALP NOVO - ANÁLISE, LINGUAGEM E PENSAMENTO - 8A. SÉRIE NÃO-C	L	8	PORTUGUES	9.782	9.955
FTD	810041	ALP NOVO - ANÁLISE, LINGUAGEM E PENSAMENTO - 8A. SÉRIE NÃO-C	M	8	PORTUGUES	173	
NOVA DIDÁTICA	810910	APRENDENDO A LER E ESCREVER TEXTOS 8ª SÉRIE	L	8	PORTUGUES	114.352	116.444
NOVA DIDÁTICA	810910	APRENDENDO A LER E ESCREVER TEXTOS 8ª SÉRIE	M	8	PORTUGUES	2.092	
NOVA DIDÁTICA	810072	ARTE & MANHAS DA LINGUAGEM	L	8	PORTUGUES	30.265	30.848
NOVA DIDÁTICA	810072	ARTE & MANHAS DA LINGUAGEM	M	8	PORTUGUES	583	
MODERN A	810060	ENCONTRO E REENCONTRO EM LÍNGUA PORTUGUESA - REFLEXÃO & AÇÃO	L	8	PORTUGUES	82.396	83.934
MODERN A	810060	ENCONTRO E REENCONTRO EM LÍNGUA PORTUGUESA - REFLEXÃO & AÇÃO	M	8	PORTUGUES	1.538	
FTD	810047	ENTRE PALAVRAS - EDIÇÃO RENOVADA - 8A. SÉRIE NÃO-CONSUMÍVEL	L	8	PORTUGUES	266.051	270.906
FTD	810047	ENTRE PALAVRAS - EDIÇÃO RENOVADA - 8A. SÉRIE NÃO-CONSUMÍVEL	M	8	PORTUGUES	4.855	
BRASIL	810032	LEITURA DO MUNDO	L	8	PORTUGUES	36.848	37.503
BRASIL	810032	LEITURA DO MUNDO	M	8	PORTUGUES	655	
MODERN A	810063	LENDO E INTERFERINDO	L	8	PORTUGUES	41.535	42.300

MODERN A	810063	LENDO E INTERFERINDO	M	8	PORTUGUES	765	
ATICA	810021	LER, ENTENDER, CRIAR - LÍNGUA PORTUGUESA - 8ª SÉRIE	L	8	PORTUGUES	152.465	155.188
ATICA	810021	LER, ENTENDER, CRIAR - LÍNGUA PORTUGUESA - 8ª SÉRIE	M	8	PORTUGUES	2.723	
IBEP	810098	LÍNGUA PORTUGUESA - LINGUAGENS NO SÉCULO XXI - 8A. SÉRIE	L	8	PORTUGUES	45.049	45.762
IBEP	810098	LÍNGUA PORTUGUESA - LINGUAGENS NO SÉCULO XXI - 8A. SÉRIE	M	8	PORTUGUES	713	
BASE	810001	LÍNGUA PORTUGUESA - RUMO AO LETRAMENTO	L	8	PORTUGUES	53.077	54.004
BASE	810001	LÍNGUA PORTUGUESA - RUMO AO LETRAMENTO	M	8	PORTUGUES	927	
SARAIVA	810123	LINGUAGEM - CRIAÇÃO E INTERAÇÃO - 8S	L	8	PORTUGUES	83.842	85.512
SARAIVA	810123	LINGUAGEM - CRIAÇÃO E INTERAÇÃO - 8S	M	8	PORTUGUES	1.670	
ATICA	810022	LINGUAGEM NOVA - 8ª SÉRIE	L	8	PORTUGUES	123.713	126.144
ATICA	810022	LINGUAGEM NOVA - 8ª SÉRIE	M	8	PORTUGUES	2.431	
FTD	810046	OLHE A LÍNGUA! 8A. SÉRIE NÃO-CONSUMÍVEL	L	8	PORTUGUES	3.802	3.883
FTD	810046	OLHE A LÍNGUA! 8A. SÉRIE NÃO-CONSUMÍVEL	M	8	PORTUGUES	81	
SARAIVA	810124	PALAVRA ABERTA - 8S	L	8	PORTUGUES	41.102	41.880
SARAIVA	810124	PALAVRA ABERTA - 8S	M	8	PORTUGUES	778	
IBEP	810106	PALAVRAS - 8A. SÉRIE	L	8	PORTUGUES	121.086	123.011
IBEP	810106	PALAVRAS - 8A. SÉRIE	M	8	PORTUGUES	1.925	
SARAIVA	810090	PARA LER O MUNDO	L	8	PORTUGUES	3.428	3.483
SARAIVA	810090	PARA LER O MUNDO	M	8	PORTUGUES	55	
SARAIVA	810135	PORTUGUÊS - IDÉIAS & LINGUAGENS - 8S	L	8	PORTUGUES	4.144	4.247
SARAIVA	810135	PORTUGUÊS - IDÉIAS & LINGUAGENS - 8S	M	8	PORTUGUES	103	
MODERN A	810067	PORTUGUÊS - LEITURA, PRODUÇÃO, GRAMÁTICA	L	8	PORTUGUES	267.082	271.746
MODERN A	810067	PORTUGUÊS - LEITURA, PRODUÇÃO, GRAMÁTICA	M	8	PORTUGUES	4.664	
MODERN A	810059	PORTUGUÊS - UMA PROPOSTA PARA O LETRAMENTO - LIVRO 8	L	8	PORTUGUES	78.981	80.390
MODERN A	810059	PORTUGUÊS - UMA PROPOSTA PARA O LETRAMENTO - LIVRO 8	M	8	PORTUGUES	1.409	
SCIPIONE	810085	PORTUGUÊS EM OUTRAS PALAVRAS - 8ª SÉRIE	L	8	PORTUGUES	16.644	16.930
SCIPIONE	810085	PORTUGUÊS EM OUTRAS PALAVRAS - 8ª SÉRIE	M	8	PORTUGUES	286	
SARAIVA	810127	PORTUGUÊS LINGUAGENS - 8S	L	8	PORTUGUES	428.313	435.790
SARAIVA	810127	PORTUGUÊS LINGUAGENS - 8S	M	8	PORTUGUES	7.477	
QUINTETO	810027	PORTUGUES NA PONTA DA LINGUA	L	8	PORTUGUES	8.424	8.602
QUINTETO	810027	PORTUGUES NA PONTA DA LINGUA	M	8	PORTUGUES	178	
SCIPIONE	810074	PORTUGUÊS PARATODOS - 8ª SÉRIE	L	8	PORTUGUES	185.866	189.045
SCIPIONE	810074	PORTUGUÊS PARATODOS - 8ª SÉRIE	M	8	PORTUGUES	3.179	
SARAIVA	810091	PORTUGUÊS: DIALOGANDO COM TEXTOS	L	8	PORTUGUES	3.451	3.513
SARAIVA	810091	PORTUGUÊS: DIALOGANDO COM TEXTOS	M	8	PORTUGUES	62	
BRASIL	810937	PORTUGUÊS: TEXTO E VOZ	L	8	PORTUGUES	41.510	42.257
BRASIL	810937	PORTUGUÊS: TEXTO E VOZ	M	8	PORTUGUES	747	

MODERN A	810068	SÉRIE LINK DA COMUNICAÇÃO	L	8	PORTUGUES	6.523	6.647
MODERN A	810068	SÉRIE LINK DA COMUNICAÇÃO	M	8	PORTUGUES	124	
IBEP	810093	TECENDO TEXTOS - ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA ATRAVÉS DE PROJ	L	8	PORTUGUES	9.704	9.882
IBEP	810093	TECENDO TEXTOS - ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA ATRAVÉS DE PROJ	M	8	PORTUGUES	178	

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO							
FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO							
PNLD/2008							
EDITOR A	CÓDIGO	TÍTULO	TIP O	SÉRI E	Comp. Curricular	TIRAGEM	TOTAL
Scipione	00094C0105	Construindo Consciências - Português	L	5	PORTUGUES	28.037	28.453
Scipione	00094C0105	Construindo Consciências - Português	M	5	PORTUGUES	416	
Brasil	00036C0105	LEITURA DO MUNDO	L	5	PORTUGUES	26.892	27.179
Brasil	00036C0105	LEITURA DO MUNDO	M	5	PORTUGUES	287	
Ática	00016C0105	Ler, Entender, Criar	L	5	PORTUGUES	44.829	45.434
Ática	00016C0105	Ler, Entender, Criar	M	5	PORTUGUES	605	
Ática	00015C0105	Linguagem Nova	L	5	PORTUGUES	29.828	30.228
Ática	00015C0105	Linguagem Nova	M	5	PORTUGUES	400	
FTD	00048C	Novo Diálogo - 5ª série (6º ano)	L	5	PORTUGUES	408.749	414.899

	0105				S		
FTD	00048C 0105	Novo Diálogo - 5ª série (6º ano)	M	5	PORTUGUE S	6.150	
FTD	00046C 0105	Olhe a Língua! - 5ª série (6º ano)	L	5	PORTUGUE S	2.559	2.603
FTD	00046C 0105	Olhe a Língua! - 5ª série (6º ano)	M	5	PORTUGUE S	44	
Saraiva	00143C 0105	PORTUGUÊS - IDÉIAS & LINGUAGENS	L	5	PORTUGUE S	371.151	375.737
Saraiva	00143C 0105	PORTUGUÊS - IDÉIAS & LINGUAGENS	M	5	PORTUGUE S	4.586	
Moderna	00063C 0105	PORTUGUÊS - Leitura, Produção, Gramática	L	5	PORTUGUE S	496.953	502.616
Moderna	00063C 0105	PORTUGUÊS - Leitura, Produção, Gramática	M	5	PORTUGUE S	5.663	
IBEP	00108C 0105	PORTUGUES - Linguagens no Século XXI	L	5	PORTUGUE S	24.859	25.139
IBEP	00108C 0105	PORTUGUES - Linguagens no Século XXI	M	5	PORTUGUE S	280	
Moderna	00065C 0105	PORTUGUÊS - Uma proposta para o letramento	L	5	PORTUGUE S	55.709	56.347
Moderna	00065C 0105	PORTUGUÊS - Uma proposta para o letramento	M	5	PORTUGUE S	638	
IBEP	00110C 0105	PORTUGUES (Mosaico do conhecimento)	L	5	PORTUGUE S	15.646	15.797
IBEP	00110C 0105	PORTUGUES (Mosaico do conhecimento)	M	5	PORTUGUE S	151	
IBEP	00109C 0105	PORTUGUES (Tecendo Linguagens)	L	5	PORTUGUE S	90.937	91.929
IBEP	00109C 0105	PORTUGUES (Tecendo Linguagens)	M	5	PORTUGUE S	992	
Positivo	00081C 0105	PORTUGUÊS : DIALOGANDO COM TEXTOS / 5ª SÉRIE	L	5	PORTUGUE S	58.596	59.319
Positivo	00081C 0105	PORTUGUÊS : DIALOGANDO COM TEXTOS / 5ª SÉRIE	M	5	PORTUGUE S	723	
Scipione	00092C 0105	Português em Outras Palavras	L	5	PORTUGUE S	2.860	2.912
Scipione	00092C 0105	Português em Outras Palavras	M	5	PORTUGUE S	52	
Saraiva	00141C 0105	PORTUGUÊS LINGUAGENS	L	5	PORTUGUE S	832.968	842.215
Saraiva	00141C 0105	PORTUGUÊS LINGUAGENS	M	5	PORTUGUE S	9.247	
FTD	00138C 0105	Português na Ponta da Língua - 5ª série (6º ano)	L	5	PORTUGUE S	3.336	3.396
FTD	00138C 0105	Português na Ponta da Língua - 5ª série (6º ano)	M	5	PORTUGUE S	60	
Scipione	00093C 0105	Português Paratodos	L	5	PORTUGUE S	78.053	78.977
Scipione	00093C 0105	Português Paratodos	M	5	PORTUGUE S	924	
Ática	00017C 0105	Praticando Nossa Língua	L	5	PORTUGUE S	7.581	7.667
Ática	00017C 0105	Praticando Nossa Língua	M	5	PORTUGUE S	86	
Moderna	00064C 0105	Projeto Araribá - Português	L	5	PORTUGUE S	804.322	813.791
Moderna	00064C 0105	Projeto Araribá - Português	M	5	PORTUGUE S	9.469	
Escala	00006C 0105	Textos & Linguagens - PORTUGUES	L	5	PORTUGUE S	115350	116.581
Escala	00006C 0105	Textos & Linguagens - PORTUGUES	M	5	PORTUGUE S	1231	
FTD	00137C 0105	Trabalhando com a Linguagem - 5ª série (6º ano)	L	5	PORTUGUE S	12.837	12.970
FTD	00137C 0105	Trabalhando com a Linguagem - 5ª série (6º ano)	M	5	PORTUGUE S	133	
Ática	00019C 0105	Tudo é Linguagem	L	5	PORTUGUE S	526.411	532.866
Ática	00019C 0105	Tudo é Linguagem	M	5	PORTUGUE S	6.455	
Ática	00018C 0105	Viva Português	L	5	PORTUGUE S	8.086	8.180

Ática	00018C 0105	Viva Português	M	5	PORTUGUE S	94	
Base	00001C 0105	Vozes e sentidos	L	5	PORTUGUE S	26.558	26.832
Base	00001C 0105	Vozes e sentidos	M	5	PORTUGUE S	274	
Base	00001C 0106	A riqueza da diversidade	L	6	PORTUGUE S	23.444	23.708
Base	00001C 0106	A riqueza da diversidade	M	6	PORTUGUE S	264	
Scipione	00094C 0106	Construindo Consciências - Português	L	6	PORTUGUE S	24.792	25.187
Scipione	00094C 0106	Construindo Consciências - Português	M	6	PORTUGUE S	395	
Brasil	00036C 0106	LEITURA DO MUNDO	L	6	PORTUGUE S	23.843	24.111
Brasil	00036C 0106	LEITURA DO MUNDO	M	6	PORTUGUE S	268	
Ática	00016C 0106	Ler, Entender, Criar	L	6	PORTUGUE S	38.030	38.582
Ática	00016C 0106	Ler, Entender, Criar	M	6	PORTUGUE S	552	
Ática	00015C 0106	Linguagem Nova	L	6	PORTUGUE S	26.946	27.326
Ática	00015C 0106	Linguagem Nova	M	6	PORTUGUE S	380	
FTD	00048C 0106	Novo Diálogo - 6ª série (7º ano)	L	6	PORTUGUE S	340.761	346.523
FTD	00048C 0106	Novo Diálogo - 6ª série (7º ano)	M	6	PORTUGUE S	5.762	
FTD	00046C 0106	Olhe a Língua! - 6ª série (7º ano)	L	6	PORTUGUE S	2.321	2.360
FTD	00046C 0106	Olhe a Língua! - 6ª série (7º ano)	M	6	PORTUGUE S	39	
Saraiva	00143C 0106	PORTUGUÊS - IDÉIAS & LINGUAGENS	L	6	PORTUGUE S	327.010	331.280
Saraiva	00143C 0106	PORTUGUÊS - IDÉIAS & LINGUAGENS	M	6	PORTUGUE S	4.270	
Moderna	00063C 0106	PORTUGUÊS - Leitura, Produção, Gramática	L	6	PORTUGUE S	430.579	435.970
Moderna	00063C 0106	PORTUGUÊS - Leitura, Produção, Gramática	M	6	PORTUGUE S	5.391	
IBEP	00108C 0106	PORTUGUES - Linguagens no Século XXI	L	6	PORTUGUE S	22.731	23.004
IBEP	00108C 0106	PORTUGUES - Linguagens no Século XXI	M	6	PORTUGUE S	273	
Moderna	00065C 0106	PORTUGUÊS - Uma proposta para o letramento	L	6	PORTUGUE S	47.707	48.287
Moderna	00065C 0106	PORTUGUÊS - Uma proposta para o letramento	M	6	PORTUGUE S	580	
IBEP	00110C 0106	PORTUGUES (Mosaico do conhecimento)	L	6	PORTUGUE S	15.180	15.328
IBEP	00110C 0106	PORTUGUES (Mosaico do conhecimento)	M	6	PORTUGUE S	148	
IBEP	00109C 0106	PORTUGUES (Tecendo Linguagens)	L	6	PORTUGUE S	79.200	80.147
IBEP	00109C 0106	PORTUGUES (Tecendo Linguagens)	M	6	PORTUGUE S	947	
Positivo	00081C 0106	PORTUGUÊS : DIALOGANDO COM TEXTOS / 6ª SÉRIE	L	6	PORTUGUE S	51.645	52.317
Positivo	00081C 0106	PORTUGUÊS : DIALOGANDO COM TEXTOS / 6ª SÉRIE	M	6	PORTUGUE S	672	
Scipione	00092C 0106	Português em Outras Palavras	L	6	PORTUGUE S	2.528	2.576
Scipione	00092C 0106	Português em Outras Palavras	M	6	PORTUGUE S	48	
Saraiva	00141C 0106	PORTUGUÊS LINGUAGENS	L	6	PORTUGUE S	747.489	756.350
Saraiva	00141C 0106	PORTUGUÊS LINGUAGENS	M	6	PORTUGUE S	8.861	
FTD	00138C 0106	Português na Ponta da Língua - 6ª série (7º ano)	L	6	PORTUGUE S	2.915	2.971
FTD	00138C	Português na Ponta da Língua - 6ª série (7º ano)	M	6	PORTUGUE	56	

	0106				S		
Scipione	00093C 0106	Português Paratodos	L	6	PORTUGUE S	68.724	69.590
Scipione	00093C 0106	Português Paratodos	M	6	PORTUGUE S	866	
Ática	00017C 0106	Praticando Nossa Língua	L	6	PORTUGUE S	6.800	6.876
Ática	00017C 0106	Praticando Nossa Língua	M	6	PORTUGUE S	76	
Moderna	00064C 0106	Projeto Araribá - Português	L	6	PORTUGUE S	708.919	717.972
Moderna	00064C 0106	Projeto Araribá - Português	M	6	PORTUGUE S	9.053	
Escala	00006C 0106	Textos & Linguagens - PORTUGUES	L	6	PORTUGUE S	99322	100.485
Escala	00006C 0106	Textos & Linguagens - PORTUGUES	M	6	PORTUGUE S	1163	
FTD	00137C 0106	Trabalhando com a Linguagem - 6ª série (7º ano)	L	6	PORTUGUE S	11.873	11.997
FTD	00137C 0106	Trabalhando com a Linguagem - 6ª série (7º ano)	M	6	PORTUGUE S	124	
Ática	00019C 0106	Tudo é Linguagem	L	6	PORTUGUE S	462.300	468.454
Ática	00019C 0106	Tudo é Linguagem	M	6	PORTUGUE S	6.154	
Ática	00018C 0106	Viva Português	L	6	PORTUGUE S	7.446	7.537
Ática	00018C 0106	Viva Português	M	6	PORTUGUE S	91	
Scipione	00094C 0107	Construindo Consciências - Português	L	7	PORTUGUE S	21.782	22.158
Scipione	00094C 0107	Construindo Consciências - Português	M	7	PORTUGUE S	376	
Brasil	00036C 0107	LEITURA DO MUNDO	L	7	PORTUGUE S	19.982	20.236
Brasil	00036C 0107	LEITURA DO MUNDO	M	7	PORTUGUE S	254	
Ática	00016C 0107	Ler, Entender, Criar	L	7	PORTUGUE S	32.790	33.304
Ática	00016C 0107	Ler, Entender, Criar	M	7	PORTUGUE S	514	
Ática	00015C 0107	Linguagem Nova	L	7	PORTUGUE S	24.562	24.928
Ática	00015C 0107	Linguagem Nova	M	7	PORTUGUE S	366	
FTD	00048C 0107	Novo Diálogo - 7ª série (8º ano)	L	7	PORTUGUE S	289.842	295.128
FTD	00048C 0107	Novo Diálogo - 7ª série (8º ano)	M	7	PORTUGUE S	5.286	
FTD	00046C 0107	Olhe a Língua! - 7ª série (8º ano)	L	7	PORTUGUE S	2.340	2.377
FTD	00046C 0107	Olhe a Língua! - 7ª série (8º ano)	M	7	PORTUGUE S	37	
Saraiva	00143C 0107	PORTUGUÊS - IDÉIAS & LINGUAGENS	L	7	PORTUGUE S	284.519	288.592
Saraiva	00143C 0107	PORTUGUÊS - IDÉIAS & LINGUAGENS	M	7	PORTUGUE S	4.073	
Moderna	00063C 0107	PORTUGUÊS - Leitura, Produção, Gramática	L	7	PORTUGUE S	381.074	386.214
Moderna	00063C 0107	PORTUGUÊS - Leitura, Produção, Gramática	M	7	PORTUGUE S	5.140	
IBEP	00108C 0107	PORTUGUES - Linguagens no Século XXI	L	7	PORTUGUE S	20.188	20.455
IBEP	00108C 0107	PORTUGUES - Linguagens no Século XXI	M	7	PORTUGUE S	267	
Moderna	00065C 0107	PORTUGUÊS - Uma proposta para o letramento	L	7	PORTUGUE S	43.046	43.608
Moderna	00065C 0107	PORTUGUÊS - Uma proposta para o letramento	M	7	PORTUGUE S	562	
IBEP	00110C 0107	PORTUGUES (Mosaico do conhecimento)	L	7	PORTUGUE S	13.363	13.506
IBEP	00110C 0107	PORTUGUES (Mosaico do conhecimento)	M	7	PORTUGUE S	143	

IBEP	00109C 0107	PORTUGUES (Tecendo Linguagens)	L	7	PORTUGUE S	69.004	69.920
IBEP	00109C 0107	PORTUGUES (Tecendo Linguagens)	M	7	PORTUGUE S	916	
Positivo	00081C 0107	PORTUGUÊS : DIALOGANDO COM TEXTOS / 7ª SÉRIE	L	7	PORTUGUE S	46.457	47.098
Positivo	00081C 0107	PORTUGUÊS : DIALOGANDO COM TEXTOS / 7ª SÉRIE	M	7	PORTUGUE S	641	
Scipione	00092C 0107	Português em Outras Palavras	L	7	PORTUGUE S	2.234	2.281
Scipione	00092C 0107	Português em Outras Palavras	M	7	PORTUGUE S	47	
Saraiva	00141C 0107	PORTUGUÊS LINGUAGENS	L	7	PORTUGUE S	659.657	668.141
Saraiva	00141C 0107	PORTUGUÊS LINGUAGENS	M	7	PORTUGUE S	8.484	
FTD	00138C 0107	Português na Ponta da Língua - 7ª série (8º ano)	L	7	PORTUGUE S	2.427	2.477
FTD	00138C 0107	Português na Ponta da Língua - 7ª série (8º ano)	M	7	PORTUGUE S	50	
Scipione	00093C 0107	Português Paratodos	L	7	PORTUGUE S	58.807	59.598
Scipione	00093C 0107	Português Paratodos	M	7	PORTUGUE S	791	
Ática	00017C 0107	Praticando Nossa Língua	L	7	PORTUGUE S	5.541	5.610
Ática	00017C 0107	Praticando Nossa Língua	M	7	PORTUGUE S	69	
Base	00001C 0107	Produção pela linguagem	L	7	PORTUGUE S	19.985	20.240
Base	00001C 0107	Produção pela linguagem	M	7	PORTUGUE S	255	
Moderna	00064C 0107	Projeto Araribá - Português	L	7	PORTUGUE S	621.506	630.213
Moderna	00064C 0107	Projeto Araribá - Português	M	7	PORTUGUE S	8.707	
Escala	00006C 0107	Textos & Linguagens - PORTUGUES	L	7	PORTUGUE S	88320	89.408
Escala	00006C 0107	Textos & Linguagens - PORTUGUES	M	7	PORTUGUE S	1088	
FTD	00137C 0107	Trabalhando com a Linguagem - 7ª série (8º ano)	L	7	PORTUGUE S	10.130	10.250
FTD	00137C 0107	Trabalhando com a Linguagem - 7ª série (8º ano)	M	7	PORTUGUE S	120	
Ática	00019C 0107	Tudo é Linguagem	L	7	PORTUGUE S	402.418	408.264
Ática	00019C 0107	Tudo é Linguagem	M	7	PORTUGUE S	5.846	
Ática	00018C 0107	Viva Português	L	7	PORTUGUE S	6.885	6.973
Ática	00018C 0107	Viva Português	M	7	PORTUGUE S	88	
Scipione	00094C 0108	Construindo Consciências - Português	L	8	PORTUGUE S	19.275	19.630
Scipione	00094C 0108	Construindo Consciências - Português	M	8	PORTUGUE S	355	
Brasil	00036C 0108	LEITURA DO MUNDO	L	8	PORTUGUE S	18.162	18.405
Brasil	00036C 0108	LEITURA DO MUNDO	M	8	PORTUGUE S	243	
Ática	00016C 0108	Ler, Entender, Criar	L	8	PORTUGUE S	28.608	29.078
Ática	00016C 0108	Ler, Entender, Criar	M	8	PORTUGUE S	470	
Ática	00015C 0108	Linguagem Nova	L	8	PORTUGUE S	22.756	23.111
Ática	00015C 0108	Linguagem Nova	M	8	PORTUGUE S	355	
FTD	00048C 0108	Novo Diálogo - 8ª série (9º ano)	L	8	PORTUGUE S	251.883	256.733
FTD	00048C 0108	Novo Diálogo - 8ª série (9º ano)	M	8	PORTUGUE S	4.850	
FTD	00046C	Olhe a Língua! - 8ª série (9º ano)	L	8	PORTUGUE	2.405	

	0108				S		2.439
FTD	00046C 0108	Olhe a Língua! - 8ª série (9º ano)	M	8	PORTUGUE S	34	
Base	00001C 0108	Ponto de chegada, novos rumos	L	8	PORTUGUE S	18.270	18.510
Base	00001C 0108	Ponto de chegada, novos rumos	M	8	PORTUGUE S	240	
Saraiva	00143C 0108	PORTUGUÊS - IDÉIAS & LINGUAGENS	L	8	PORTUGUE S	257.425	261.306
Saraiva	00143C 0108	PORTUGUÊS - IDÉIAS & LINGUAGENS	M	8	PORTUGUE S	3.881	
Moderna	00063C 0108	PORTUGUÊS - Leitura, Produção, Gramática	L	8	PORTUGUE S	342.942	347.873
Moderna	00063C 0108	PORTUGUÊS - Leitura, Produção, Gramática	M	8	PORTUGUE S	4.931	
IBEP	00108C 0108	PORTUGUES - Linguagens no Século XXI	L	8	PORTUGUE S	18.239	18.496
IBEP	00108C 0108	PORTUGUES - Linguagens no Século XXI	M	8	PORTUGUE S	257	
Moderna	00065C 0108	PORTUGUÊS - Uma proposta para o letramento	L	8	PORTUGUE S	39.157	39.710
Moderna	00065C 0108	PORTUGUÊS - Uma proposta para o letramento	M	8	PORTUGUE S	553	
IBEP	00110C 0108	PORTUGUES (Mosaico do conhecimento)	L	8	PORTUGUE S	12.375	12.515
IBEP	00110C 0108	PORTUGUES (Mosaico do conhecimento)	M	8	PORTUGUE S	140	
IBEP	00109C 0108	PORTUGUES (Tecendo Linguagens)	L	8	PORTUGUE S	60.755	61.593
IBEP	00109C 0108	PORTUGUES (Tecendo Linguagens)	M	8	PORTUGUE S	838	
Positivo	00081C 0108	PORTUGUÊS : DIALOGANDO COM TEXTOS / 8ª SÉRIE	L	8	PORTUGUE S	42.329	42.930
Positivo	00081C 0108	PORTUGUÊS : DIALOGANDO COM TEXTOS / 8ª SÉRIE	M	8	PORTUGUE S	601	
Scipione	00092C 0108	Português em Outras Palavras	L	8	PORTUGUE S	2.139	2.182
Scipione	00092C 0108	Português em Outras Palavras	M	8	PORTUGUE S	43	
Saraiva	00141C 0108	PORTUGUÊS LINGUAGENS	L	8	PORTUGUE S	609.004	617.153
Saraiva	00141C 0108	PORTUGUÊS LINGUAGENS	M	8	PORTUGUE S	8.149	
FTD	00138C 0108	Português na Ponta da Língua - 8ª série (9º ano)	L	8	PORTUGUE S	2.259	2.308
FTD	00138C 0108	Português na Ponta da Língua - 8ª série (9º ano)	M	8	PORTUGUE S	49	
Scipione	00093C 0108	Português Paratodos	L	8	PORTUGUE S	53.614	54.341
Scipione	00093C 0108	Português Paratodos	M	8	PORTUGUE S	727	
Ática	00017C 0108	Praticando Nossa Língua	L	8	PORTUGUE S	5.176	5.243
Ática	00017C 0108	Praticando Nossa Língua	M	8	PORTUGUE S	67	
Moderna	00064C 0108	Projeto Araribá - Português	L	8	PORTUGUE S	551.792	560.203
Moderna	00064C 0108	Projeto Araribá - Português	M	8	PORTUGUE S	8.411	
Escala	00006C 0108	Textos & Linguagens - PORTUGUES	L	8	PORTUGUE S	80226	81.238
Escala	00006C 0108	Textos & Linguagens - PORTUGUES	M	8	PORTUGUE S	1012	
FTD	00137C 0108	Trabalhando com a Linguagem - 8ª série (9º ano)	L	8	PORTUGUE S	9.557	9.676
FTD	00137C 0108	Trabalhando com a Linguagem - 8ª série (9º ano)	M	8	PORTUGUE S	119	
Ática	00019C 0108	Tudo é Linguagem	L	8	PORTUGUE S	363.856	369.379
Ática	00019C 0108	Tudo é Linguagem	M	8	PORTUGUE S	5.523	
Ática	00018C 0108	Viva Português	L	8	PORTUGUE S	6.067	6.151

Ática	00018C 0108	Viva Português	M	8	PORTUGUE S	84
-------	----------------	----------------	---	---	---------------	----

Anexo 2:Proposta de produção.

Projeto Araribá – Português, 6ª série, edição de 2008.

3. Produção



8 Você vai entrevistar um profissional atuante na sua comunidade, da área que você escolher. Sua entrevista fará parte de uma publicação chamada "Os profissionais da nossa comunidade". Ela será lida pelos alunos das 6^{as} séries e depois doada para a biblioteca da escola.

- O foco da entrevista deve ser mostrar como é exercer determinada profissão. Portanto, o entrevistado não precisa ser famoso, mas deve ter experiência para poder mostrar na entrevista como é ser um profissional de determinada área.
- Escolha o profissional entre as pessoas às quais você tem acesso: família, amigos da família, profissionais que trabalham no bairro; ou entre em contato por *e-mail*, carta ou telefone com um profissional que você conheça de nome.
- Elabore as perguntas para a entrevista, lembrando que o foco é o trabalho desenvolvido por esse profissional. Esse será seu **roteiro** de perguntas.
- Entre em contato com o profissional, explique suas intenções e marque um horário para a entrevista.
- Grave a entrevista ou anote todas as respostas, tendo o cuidado de não perder nenhuma frase importante.

9 Procure lembrar-se das dicas a seguir.

- Estabeleça um limite de tempo para a entrevista.
- No dia da entrevista, leve uma ficha com as perguntas anotadas para você não se perder.
- Dependendo das respostas que obtiver, você não precisará fazer todas as perguntas que planejou.
- Faça perguntas a partir das respostas do entrevistado.
- Imprima às perguntas um tratamento respeitoso, mas tente deixar o entrevistado à vontade para falar.
- Espera que o entrevistado termine de responder. Evite interrompê-lo.

10 Faça um rascunho da sua entrevista.

- Escreva um ou mais parágrafos antes da seqüência de perguntas e respostas, situando o leitor: quem vai ser entrevistado, por que você escolheu esse tipo de profissional, etc.
- Elimine as perguntas e respostas que você não considerou importantes ou cujas informações já estejam nos parágrafos iniciais que você elaborou.
- Marque graficamente as entradas de perguntas e respostas, usando tipos de letras diferentes, sublinhados em cores, etc.
- Lembre-se do foco da entrevista: mostrar como é a atividade profissional do entrevistado.

4. Avaliação e apresentação

11 Troque sua entrevista com um colega. Leia o texto dele observando os seguintes aspectos.