



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

JOCEILTON CANDIDO ROCHA

**O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO E O LIVRO DIDÁTICO: UMA ANÁLISE
DE PROPOSTAS DE PRODUÇÃO DE TEXTO**

**CAJAZEIRAS
2015**

JOCEILTON CANDIDO ROCHA

**O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO E O LIVRO DIDÁTICO: UMA ANÁLISE
DE PROPOSTAS DE PRODUÇÃO DE TEXTO**

Dissertação apresentada ao Programa do Mestrado Profissional em Letras – Proletras - da Universidade Federal de Campina Grande, *Campus* de Cajazeiras na área de concentração *Linguagens e Letramentos*, linha de pesquisa *Leitura e Produção textual: diversidade social e práticas docentes*, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Nazareth de Lima Arrais

**CAJAZEIRAS
2015**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação - (CIP)

N972c Rocha, Joiceilton Candido
O interacionismo sociodiscursivo e o livro didático: uma análise de propostas de produção de texto. / Joiceilton Candido Rocha. -
Cajazeiras: UFCG, 2015.
170f. : il.
Bibliografia.

Orientador (a): Prof. Dra. Maria Nazareth de Lima Arrais.
Dissertação (Mestrado) – UFCG.

1. Interacionismo sociodiscursivo. 2. Livro didático. 3. Produção textual. I. Arrais, Maria Nazareth de Lima. II. Título.

UFCG/CFP/BS

CDU –81'42-002(075)

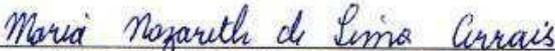
JOCEILTON CANDIDO ROCHA

**O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO E O LIVRO DIDÁTICO: UMA ANÁLISE
DE PROPOSTAS DE PRODUÇÃO DE TEXTO**

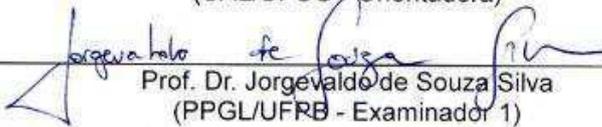
Dissertação apresentada ao Programa do Mestrado Profissional em Letras – Proletras - da Universidade Federal de Campina Grande, *Campus* de Cajazeiras na área de concentração *Linguagens e Letramentos*, linha de pesquisa *Leitura e Produção textual: diversidade social e práticas docentes*, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Aprovado em: 19/06/2015

Banca Examinadora:



Profa. Dra. Maria Nazareth de Lima Arrais
(UAL/UFCG - Orientadora)



Prof. Dr. Jorgevaldo de Souza Silva
(PPGL/UFRB - Examinador 1)



Profa. Dra. Josete Marinho de Lucena
(PPGL/UFPB - Examinador 2)

Ao Protetor da minha alma, que guia meus passos... À minha mãe (*in memoriam*) que, mesmo distante, esteve tão perto acreditando em mim. À minha esposa pela compreensão e apoio em todas as horas. Aos meus irmãos, amigos e colegas de trabalho que me apoiaram e compreenderam minha ausência durante esta trajetória acadêmica e, em especial, a minha filha Yane Ivonete.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela oportunidade da vida e conquista de mais uma vitória acadêmica.

A orientadora, amiga Prof.^a Dr.^a Maria Nazareth de Lima Arrais, pela honra de tê-la conhecido, por ter me guiado nas dificuldades encontradas com paciência, amizade e sabedoria.

Aos membros da banca de qualificação, Prof. Dr. Jorgevaldo de Souza Silva e Prof. Dr. José Wanderley Alves de Sousa, pelas orientações, estímulo e contribuições valiosíssimas, qualificando e validando meu amadurecimento acadêmico.

Aos colegas de curso, pelo exemplo de dedicação e compromisso com a tarefa de aprender, o que me serviu de inspiração.

À minha esposa, parceira de todas as horas, Maria Ranieli, pelo suporte e incentivo. Obrigado por fazer parte de minha vida.

Ao meu pai e minha mãe (*in memoriam*) pelos ensinamentos de vida, honestidade e respeito.

À minha filha Yane Ivonete, inspiração, tranquilidade e alegria que traz em minha vida.

A todos que contribuíram, direta ou indiretamente, para a elaboração desta pesquisa.

“A significação não está na palavra nem na alma do falante, assim como também não está na alma do interlocutor. Ela é o efeito da interação do locutor e do receptor [...]. é como uma faísca elétrica que só se produz quando há contato dos dois pólos opostos”.

(Bakhtin; Voloshinov, 2010, p.135)

RESUMO

Esta pesquisa se propôs analisar propostas de produção de texto no livro didático de Língua Portuguesa com base no Interacionismo Sociodiscursivo. A relevância de discutir essa temática se dá pelas seguintes razões: a atividade de produção textual revela-se um campo de investigação sugestivo, desafiador, ao mesmo tempo em que ocupa centralidade nas orientações normativas do ensino, também representa uma importante dimensão para o desenvolvimento da competência comunicativa e para o exercício da cidadania. O Interacionismo Sociodiscursivo tem se caracterizado como uma abordagem que concebe o ensino dos gêneros, chamando atenção para os aspectos contextuais que influenciam a qualidade desse ensino, tais como a noção de contexto sociossubjetivo proposto por Bronckart (2012). Além do mais, as pesquisas têm revelado a importância do livro didático como recurso indispensável ao ensino da linguagem, além de ser uma das principais ferramentas pedagógicas de apoio ao professor. Dessa forma, nos propomos a responder de que modo os pressupostos do Interacionismo Sociodiscursivo são aplicados em propostas de produção de texto nos livros didáticos, especificamente, o contexto sociossubjetivo? Buscamos responder esse questionamento apoiando-nos, além de Bronckart, em Schneuwly e Dolz, nas orientações gerais de Bakhtin, Vygotsky e teóricos que seguem a abordagem sociodiscursiva, a exemplo de Marcuschi. O caminho metodológico trilhado é o de natureza aplicada e de abordagem quali-quantitativa. O *corpus* foi constituído pela coleção de livros didáticos dos anos finais do ensino fundamental: Português Linguagens de Willian Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães. A partir do levantamento e classificação das propostas escritas da coleção, realizamos por amostragem, a análise de seis propostas. Os critérios de análise coadunam com os nossos objetivos específicos: investigar se nas propostas de produção textual há a indicação do gênero a ser produzido; e verificar se as propostas de produção de textos enfocam o contexto sociossubjetivo (lugar social, posição social do emissor, posição social do receptor e objetivo). Os resultados confirmaram a hipótese de que o livro não leva em consideração o contexto comunicativo de forma plena, pois apenas 25% das propostas contemplam todas as categorias de análise. Concluímos que ainda há a necessidade de ampliação e diversificação de estratégias para o ensino de gêneros, pois não basta apenas a exploração de aspectos estruturais, mas, sobretudo os contextuais. Assim, elaboramos uma proposta de intervenção com base nos pressupostos do Interacionismo Sociodiscursivo, redimensionando atividades retiradas do livro, uma vez que consideramos extremamente importante essa direção.

Palavras-chave: Interacionismo Sociodiscursivo. Livro Didático. Produção textual.

ABSTRACT

This study intended to analyze text production proposals in the textbook of Portuguese based on Sociodiscursive Interactionism Theory. The relevance of discussing this issue occurs for the following reasons: the textual production activity proves to be a suggestive and challenging research field, while occupying centrality in guidelines established by the school, it also represents an important dimension to the development of communicative competence and citizenship. Sociodiscursive Interactionism Theory has been characterized as an approach that conceives the teaching of genres focusing on contextual factors that influence the quality of the teaching, such as the notion of sociosubjetive context proposed by Bronckart (2012). Furthermore, the researches have revealed the importance of the textbook as an essential resource to language teaching as well as being one of the main pedagogical tools to support teacher. Thus, we propose to answer how the Sociodiscursive Interactionism Theory assumptions are applied in text production proposals in textbooks, specifically, the sociosubjetive context? We seek to answer this question by supporting us, besides Bronckart apud Schneuwly and Dolz, the general guidelines of Bakhtin, Vygotsky and theorists who follow the sociodiscursive approach, like Marcuschi. The methodological path followed is the applied nature and qualitative and quantitative approach. The *corpus* was constituted by the collection of textbooks for the final years of elementary school: Português Linguagens by Willian Roberto Cereja and Thereza Cochar Magalhães. From the survey and classification of the written proposals of the collection, we conducted by sampling the analysis of six proposals. The analysis criteria are in line with our specific objectives: to investigate whether the textual production of proposals contains an indication of its genre to be produced; and to verify that the texts production proposals focus on the sociosubjetive context (social position, social position of the issuer, social position of the receiver and goal). The results confirmed the hypothesis that the book does not take into account the communicative context fully, because only 25% of the proposals include all the categories of analysis. We conclude that there is still the need for expansion and diversification of strategies for teaching genres, it is not enough just exploring structural aspects, but mainly contextual ones. So, we prepared a proposal for intervention based on the assumptions of Sociodiscursive Interactionism Theory, by redimensioning activities from the book, since we consider extremely important to following that direction.

Keywords: Sociodiscursive Interactionism Theory. Textbook. Textual production.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Volumes da coleção dos anos finais do ensino fundamental: Português: linguagens de Willian Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães.....51

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Quantidade e percentual de propostas contempladas por categoria...67

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Procedimento para o levantamento das propostas	54
Quadro 2 - Procedimento para a classificação das propostas.....	55
Quadro 3 - Procedimento para a classificação geral das propostas.....	55
Quadro 4 - Levantamento das propostas do V6	57
Quadro 5 - Levantamento das propostas do V7	57
Quadro 6 - Levantamento das propostas do V8	58
Quadro 7 - Levantamento das propostas do V9	58
Quadro 8 - Classificação das propostas do V.6 (Volume 6).....	59
Quadro 9 - Classificação das propostas do V.7 (Volume 7).....	61
Quadro 10 - Classificação das propostas do V.8 (Volume 8).....	62
Quadro 11 - Classificação das propostas do V.9 (Volume 9).....	65
Quadro 12 - Classificação geral das propostas	66
Quadro 13 - Análise da proposta adequada nº1	71
Quadro 14 - Análise da proposta adequada nº2.....	77
Quadro 15 - Análise da proposta parcialmente adequada nº1	79
Quadro 16 - Análise da proposta parcialmente adequada nº2	84
Quadro 17 - Análise da proposta inadequada nº1	88
Quadro 18 - Análise da proposta inadequada nº2	90

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD	Adequada
CNLD	Comissão Nacional do Livro Didático
COLTED	Comissão do Livro Técnico e Livro Didático
CNLD	Comissão Nacional do Livro Didático
DCNEF	Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental
EF	Ensino Fundamental
FAE	Fundação de Assistência ao Estudante
FENAME	Fundação Nacional do Material Escolar
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
ISD	Interacionismo Sociodiscursivo
INL	Instituto Nacional do Livro
INAF	Indicador de Alfabetismo Funcional
LD	Livro Didático
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDs	Livros Didáticos
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PA	Parcialmente Adequada
PCN's	Parâmetros Curriculares Nacionais
PLIDEF	Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
V6	Volume 6º ano
V7	Volume 7º ano
V8	Volume 8º ano
V9	Volume 9º ano

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
2	O LIVRO DIDÁTICO E A PRODUÇÃO TEXTUAL	20
2.1	Legitimação do livro didático: um recorte histórico	20
2.1.1	O livro didático no contexto da LDB e das normas oficiais de ensino.....	22
2.2	O livro didático de Língua Portuguesa: pressupostos teóricos	26
2.3	Desafios da produção textual no livro didático	29
3	O ESTUDO DOS GÊNEROS	33
3.1	Da perspectiva clássica às abordagens contemporâneas de gênero	33
3.2	O gênero na visão de Marcuschi	37
4	O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO	40
4.1	As contribuições de Vygotsky e Bakhtin	40
4.2	A perspectiva de Bronckart	44
4.3	As condições de produção de texto	46
5	METODOLOGIA	50
5.1	Tipo de pesquisa	50
5.2	O universo da pesquisa e seleção do <i>corpus</i>	51
5.3	As categorias de análise	53
5.4	Procedimentos de coleta e tratamento dos dados	54
6	LEVANTAMENTO E CLASSIFICAÇÃO DAS PROPOSTAS	56
6.1	Levantamento das propostas de produção escrita	56
6.1.1	Coleção Português Linguagens volume 6º ano	56
6.1.2	Coleção Português Linguagens volume 7º ano	57
6.1.3	Coleção Português Linguagens volume 8º ano	58
6.1.4	Coleção Português Linguagens volume 9º ano	58
6.2	Classificação das propostas de produção escrita	59
6.2.1	Coleção Português Linguagens volume 6º ano	59
6.2.2	Coleção Português Linguagens volume 7º ano	61
6.2.3	Coleção Português Linguagens volume 8º ano	62
6.2.4	Coleção Português Linguagens volume 9º ano	65
6.2.5	Classificação geral das propostas	66
7	ANÁLISE DAS PROPOSTAS DE PRODUÇÃO ESCRITA	68
7.1	Análise das propostas adequadas	68
7.2	Análise das propostas parcialmente adequadas	78

7.3	Análise das propostas inadequadas.....	87
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS	92
	REFERÊNCIAS	96
	ANEXOS	99
	ANEXO A- PROPOSTAS DE PRODUÇÃO ESCRITA DO V.6.....	100
	ANEXO B - PROPOSTAS DE PRODUÇÃO ESCRITA DO V.7.....	114
	ANEXO C - PROPOSTAS DE PRODUÇÃO ESCRITA DO V.8.....	123
	ANEXO D - PROPOSTAS DE PRODUÇÃO ESCRITA DO V.9.....	138
	PROPOSTA DE INTERVENÇÃO.....	155

1 INTRODUÇÃO

A atividade de produção textual revela-se um campo de investigação extremamente rico e, ao mesmo tempo, complexo. Este caráter desafiador e sugestivo dos fenômenos textuais, e a tentativa de contribuir para o ensino-aprendizagem dessa habilidade linguística tão essencial à interação humana, motiva uma pesquisa como esta.

Sabemos, porém, o quanto o ensino de produção textual na escola tem se desviado de sua função original de uso da língua, revestindo-se de uma artificialidade onde pouco, ou melhor, quase sempre os elementos do contexto de produção são esquecidos.

Por outro lado, é perceptível a importância que é atribuída ao processo de escrever como objeto de ensino contextualizado, de forma a ocupar centralidade nas diversas orientações metodológicas e programáticas, a exemplo dos PCN's, em que há uma concepção de língua que orienta o ensino numa perspectiva interacionista.

O que percebemos, ao contrário, é um distanciamento entre o discurso teórico e sua aplicação efetiva. As contribuições da linguística enunciativa, que retiraram a reflexão da língua do campo da estrutura para situá-la, também, no campo do discurso onde sujeito, história e sociedade se entrelaçam, parece não terem sido absorvidas nas práticas pedagógicas efetivas de sala de aula. As críticas se devem, pois, a um esforço teórico significativo com a disseminação de pesquisas e teorias a exemplo de trabalhos com os gêneros textuais e sequências didáticas, mas que, por diversas razões, não impactaram de forma significativa a melhoria do ensino.

A instituição escolar, eleita como lugar para o desenvolvimento dessa competência, parece não estar cumprindo sua função social, pois são evidentes as situações de fracasso escolar como indicam as pesquisas, a exemplo do Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF), revelando que, no ensino superior, 38% dos alunos não sabem ler e escrever plenamente. Estes dados, sem dúvida, mostram a ineficácia das práticas de produção escrita no ensino básico¹.

Portanto, a questão do ensino da produção textual continua a exigir um maior aprofundamento, principalmente, em relação às condições em que ocorre a prática de escrita na escola.

¹Para saber mais, visite o sítio: <www.estadao.com.br link >. Acesso em: 20 jan. 2014.

Defendemos aqui, a necessidade de se levar em conta o contexto de produção como objeto de ensino, muitas vezes esquecido nas aulas de língua portuguesa e nas orientações dos livros didáticos. Este elemento se reveste da maior importância, pois influencia, e muito, a performance dos textos produzidos. Ao adotarmos o pensamento bakhtiniano (2010, p.127) de que “a interação verbal constitui a realidade fundamental da língua”, nos comprometemos a defender uma posição de que o trabalho de qualidade com a linguagem na escola, passa pela compreensão da língua como unidade histórica, cultural e social. A nosso ver, só é possível ensinar a escrever de forma significativa, considerando o contexto real de uso, em que as relações pessoais e sociais ocupam seu devido lugar. Sempre que escrevemos, assumimos papéis sociais, projetamos para os outros imagens que construímos de nós mesmos, assumimos posições ideológicas, interagimos com um destinatário que também assume uma posição social.

O Interacionismo Sociodiscursivo tem se caracterizado como uma abordagem que concebe o ensino dos gêneros, chamando atenção para os aspectos contextuais que influenciam a qualidade de sua produção. Além do mais, as pesquisas têm revelado a importância do livro didático como recurso indispensável ao ensino da linguagem. Nossa inquietação, portanto, se dá com a formulação do seguinte questionamento: de que modo os pressupostos do ISD são aplicados em propostas de produção de texto nos livros didáticos, especificamente, o contexto socio-subjetivo?

Assim, elegemos o livro didático como universo de pesquisa. Embora saibamos hoje que existe uma infinidade de ferramentas de apoio ao ensino, o livro didático ainda assume centralidade nas políticas públicas de educação, representando uma das principais ferramentas pedagógicas do professor. Além do mais, essa ferramenta não apresenta uma relação de neutralidade, ao contrário, sempre traz uma abordagem teórica, uma posição metodológica, concepções que orientam o ensino de língua (produção textual) e que merecem ser discutidas e investigadas.

Nossa pesquisa parte do seguinte objetivo geral: analisar, sob a perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo, as propostas de produção textual no livro didático de língua portuguesa dos anos finais do ensino fundamental. Guiamo-nos, também, pelos seguintes objetivos específicos: examinar se nas propostas de produção textual há a indicação do gênero a ser produzido; e verificar se as propostas de

produção de textos enfocam o contexto sociossubjetivo (lugar social, posição social do emissor, posição social do receptor e objetivo).

Partimos da hipótese de que, apesar das inúmeras contribuições das teorias enunciativas, ainda existem livros didáticos que falham quanto à orientação das propostas de produção escrita e não levam em consideração o contexto comunicativo, não oferecendo subsídios para que o aluno mobilize suas capacidades linguísticas, a partir de uma prática social de linguagem.

Esta pesquisa fundamenta-se na teoria do Interacionismo Sociodiscursivo de Bronckart, nos trabalhos de Schneuwly e Dolz, nas orientações gerais de Bakhtin, passando pelas contribuições de Vygotsky e outros teóricos que seguem esta abordagem, a exemplo de Marcuschi.

As questões levantadas pelo Interacionismo Sociodiscursivo, entre elas a noção de contexto sociossubjetivo proposto por Bronckart (2012), são relevantes para o ensino da produção textual. Percebemos que muitas obras didáticas já trazem um bom repertório de gêneros textuais, objeto esse que, por si só, não garante situar o aluno no contexto de interação efetiva, o que sugere também, a necessidade de uma análise mais profunda sobre essa teoria.

A relevância de discutir o contexto de produção, na perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo, está em conjugar uma abordagem teórica de produtiva contribuição na área da linguística, na última década, à discussão do ensino da língua a partir das propostas de produção de texto em uma das principais ferramentas de apoio pedagógico do professor. Por tudo isso, as justificativas para pesquisar este documento se dão, portanto, nos níveis social e científico.

Nosso *corpus* de pesquisa é constituído, assim, pela coleção de livros didáticos dos anos finais do ensino fundamental: *Português Linguagens* de Willian Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães. Selecionamos a referida coleção, utilizando como critério, o fato de essa obra ter obtido um grande número de indicações pelos professores durante o processo de escolha do livro didático referente ao PNLD 2014, como também em edições anteriores, além de ser a obra adotada em toda a rede municipal de ensino da cidade de Jardim - CE, rede na qual trabalhamos.

O caminho metodológico trilhado é o de natureza aplicada. Trata-se de uma pesquisa documental de abordagem quali-quantitativa. Ao procedermos com o levantamento, classificação e análise das propostas de produção escritas da

coleção, buscamos verificar a aplicabilidade dos pressupostos interacionistas a partir de um conjunto de categorias, que envolvem a quantificação e qualificação dos dados coletados nas propostas.

Organizamos, portanto, esta dissertação em seis capítulos. No primeiro, procuramos contextualizar nosso universo da pesquisa, o livro didático. Neste ponto, refletimos sobre o importante papel que essa ferramenta representa para o ensino da língua, especificamente a produção textual.

No segundo capítulo, tratamos da teoria dos gêneros, suas diversas abordagens além dos principais conceitos que envolvem essa teoria na perspectiva de Marcuschi.

No terceiro capítulo, completamos nosso aparato teórico com o quadro epistemológico do Interacionismo Sociodiscursivo e a noção de contexto sociosubjetivo propostos por Bronckart (2012), pressupostos-base de nossas análises.

No quarto capítulo, apresentamos nossos procedimentos metodológicos direcionados à investigação. Neste momento, além de caracterizar o *corpus* de pesquisa, também especificamos cada uma das categorias e as estratégias para o levantamento dos dados, classificação e análise.

No quinto capítulo, procedemos com o levantamento das propostas de produção no conjunto da coleção. Em seguida, classificamos, por volume, as proposta em orais e escritas e por fim, o enquadramento das propostas escritas em adequadas (AD), parcialmente adequadas (PA) e inadequadas (IN).

No sexto capítulo realizamos, por amostragem, as análises de duas propostas de cada enquadramento. Finalmente, apresentamos as considerações finais, sugerindo uma proposta de intervenção à luz da teoria desenvolvida.

2 O LIVRO DIDÁTICO E A PRODUÇÃO TEXTUAL

2.1 Legitimação do livro didático: um recorte histórico

O livro didático (LD) pode ser entendido como um material, resultado da combinação de elementos culturais, de perspectivas pedagógicas, científicas; de interesses editoriais, enfim, encontra-se atrelado às mudanças ocorridas na sociedade no decorrer dos tempos.

Sua origem está na própria cultura escolar. Embora a invenção da imprensa tenha ocorrido no final do século XV, naquela época se podia encontrar nas universidades da Europa, estudantes em sala de aula com livros-textos que eles próprios produziam. Segundo Gatti Júnior, (2004) somente com a consolidação da imprensa que os livros começaram a se popularizar e tornaram-se os primeiros produtos a serem produzidos em larga escala. Com o passar do tempo se cristalizou a concepção do livro como material guardião e promotor da cultura e do conhecimento.

No caso específico do Brasil, é importante destacar que a trajetória do livro é marcada por mudanças políticas e econômicas, uma vez que ele “sempre” esteve, de algum modo, integrado às políticas públicas, sobretudo, às de educação.

No que se refere ao histórico² das políticas públicas referentes ao livro didático, podemos considerar que a criação do Instituto Nacional do Livro (INL), em 1929, foi “um pontapé” para que os diversos tipos de manuais escolares chegassem às escolas brasileiras. Este órgão tinha por fim específico legislar sobre a política nacional do livro didático, de modo a legitimar esse importante material de apoio ao professor. Outro passo importante foi a instituição por meio do Decreto lei nº 1.006, de 30/12/1938 da Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), cujo fim era tratar da produção, acompanhamento e circulação desse material. Para Freitag *et al.* (1997), a referida comissão tomou um viés mais político ideológico do que propriamente didático, sendo mais tarde extinto.

² Ver anexo cronologia das ações do MEC em relação ao livro didático em: BATISTA, Antônio Augusto. A avaliação dos livros didáticos: para entender o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). In: ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio Augusto. **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003, p. 25-67.

Nos anos subsequentes, muitos outros órgãos responsáveis pela execução das políticas direcionadas ao livro didático foram sendo criados e posteriormente extintos em função da descontinuidade administrativa, falta de recursos, além da falta de planejamento educacional. A respeito disso, Batista (2003) cita o surgimento e extinção de uma série de órgãos. Um exemplo foi a criação em 1966 da Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (COLTED) que tinha por objetivo a coordenação das ações relacionadas à produção, edição e distribuição dos livros. Após sua extinção em 1971 o INL passou a coordenar o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF). Passados cinco anos, ou seja, em 1976 com a extinção do INL a Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME) assumiu a responsabilidade pelo PLIDEF. Ainda em 1976, por meio do decreto nº 77.107, de 04/02/76 o governo, através do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e em parceria com os Estados, iniciou um programa de investimento na compra de livros didáticos, porém, em função da insuficiência de recursos, a solução foi suspender o atendimento às escolas municipais de todo o país.

No início da década de 80, novas mudanças foram se sucedendo, tais como, a substituição da FENAME pela criação da Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), órgão que incorporou vários programas de assistência do governo federal, dentre os quais o PLIDEF. Segundo Freitag *et al.* (1997), essa mudança trouxe inúmeras críticas por parte da sociedade, entre elas, a centralização da política assistencialista do governo, além da insatisfação da comunidade escolar, sob a alegação de que os livros não eram distribuídos no prazo estabelecido, manipulação das editoras e reclamações quanto aos critérios não democráticos na escolha dos livros.

Em resposta a essas demandas da sociedade, um grande programa de fortalecimento do LD foi aos poucos sendo construído. Portanto, oportunas são as considerações feitas sobre a criação em 1985 do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), apresentada por Batista (2003, p. 26-27, grifo do autor),

O PNLD, tal como hoje se caracteriza, é o resultado de diferentes e sucessivas propostas e ações para definir as relações do Estado com o livro didático brasileiro. Essas relações sofreram um conjunto de alterações desde a criação do Ministério da Educação. Um marco significativo, porém, na história recente dessa relação, foi definido pelo Decreto Lei nº 91.542, de 1985, que estabeleceu e fixou parte das características atuais do PNLD: adoção de livros reutilizáveis, escolha do livro pelo conjunto de professores, sua distribuição

gratuita às escolas e sua aquisição com recursos do Governo Federal. Assumindo essas características, o desenvolvimento do Programa esteve, desde então, condicionado, dentre outros fatores, pelo modo por meio do qual respondeu a dois problemas centrais: a questão da *qualidade* dos livros que eram adquiridos e a das *condições políticas e operacionais* do conjunto de processos envolvidos na escolha, aquisição e distribuição desses livros.

Assim, se considerarmos o percurso que se inicia em 1929 até as recentes mudanças ocorridas a partir da democratização do Brasil com a promulgação da Constituição Federal (CF) de 1988, diversas foram as tentativas de se implantar um programa que realmente levasse o LD para as salas de aula. O PNLD, portanto, se fortalece como veremos a seguir, na esteira das mudanças educacionais implantadas a partir de meados dos anos 90.

2.1.1 O livro didático no contexto da LDB e das normas oficiais de ensino.

O fortalecimento do principal programa do LD já criado e atualmente vigente no país, o PNLD, conforme vimos em Batista (2003), está vinculado à superação de dois problemas: um relacionado às condições de operacionalização e outro relacionado à questão da qualidade do material. De fato, podemos observar um considerável avanço nesta política nas últimas décadas. Desse modo, vale apenas nos reportarmos a essa melhoria recente que se iniciou a partir de 1996.

Neste ponto, recorreremos novamente a Batista (2003) que reconhece que a necessidade de reformulação do PNLD, na época, se apoiou fundamentalmente na busca de superação dos limites pedagógicos próprios de um processo mais amplo de transição entre os novos paradigmas educacionais, fruto também das exigências sociais por mais educação. A própria história da educação pública brasileira mostra uma realidade marcada pela desigualdade de oportunidades, pois ela sempre foi um privilégio para poucos. Uma parcela significativa da população, sem acesso aos bancos escolares, elevava os índices de analfabetismo, configurando a nossa educação como mais um elemento de nossa vergonha nacional. Além dos problemas de acesso, muitos que se encontravam nas escolas não conseguiam aprender a ler e escrever com proficiência, assim acabavam sendo reprovados ou desistiam no meio do caminho.

Havia, portanto, a necessidade de um grande esforço para a superação dessa realidade. Neste ponto, o ensino de leitura e escrita passou a ser “encarado” como elemento central capaz de minimizar essa situação. Conforme Brasil (1988, p.19) em sua parte introdutória dos PCN’s confirma muito bem isso:

Desde o início da década de 80, o ensino de Língua Portuguesa na escola tem sido o centro da discussão acerca da necessidade de melhorar a qualidade da educação no País. No ensino fundamental, o eixo da discussão, no que se refere ao fracasso escolar, tem sido a questão da leitura e da escrita. Sabe-se que os índices brasileiros de repetência nas séries iniciais inaceitáveis mesmo em países muito mais pobres estão diretamente ligados à dificuldade que a escola tem de ensinar a ler e a escrever. Essa dificuldade se expressa com clareza nos dois gargalos em que se concentra a maior parte da repetência: no fim da primeira série (ou mesmo das duas primeiras) e na quinta série. No primeiro, por dificuldade em alfabetizar; no segundo, por não conseguir garantir o uso eficaz da linguagem, condição para que os alunos possam continuar a progredir até, pelo menos, o fim da oitava série.

Vale salientar, que o fracasso do ensino básico repercutia também no ensino superior, pois muitos alunos universitários demonstravam dificuldades na compreensão e produção de textos. Esse fato levou as instituições de ensino superior a incorporar em seus processos seletivos a prova de redação.

Nesse sentido, a elaboração dos PCN’s constitui-se um marco importante promovido pelo MEC, pois expressa o desejo de mudanças no sistema educacional, vigente. Nele, estão as diretrizes, caminhos e objetivos do ensino para as diferentes disciplinas que compõem os currículos dos níveis fundamentais e médios. Embora haja inúmeras críticas aos PCN’s no que se refere a uma melhor orientação no “como” transpor os princípios e concepções de ensino, embora defendamos que não há receita, ao mesmo tempo também não há como negar que a proposta e os objetivos descritos, no documento, não apenas para o ensino e aprendizagem da escrita de textos escolares, mas também para o conjunto dos saberes, não sejam adequados e necessários.

Portanto, o reflexo dessas novas exigências estava representado especialmente através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) nº 9394/96, nas Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental (DCNEF) e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’s).

A LDB representou a grande conquista educacional pós-democracia; enormes avanços foram alcançados no contexto educacional brasileiro, os quais podemos destacar a construção de um sistema de financiamento educacional, o combate a rigidez e maior flexibilidade curricular, permitindo maiores possibilidades de aprendizagem de acordo com os reais limites dos educandos, além da melhoria no acesso e permanência, sobretudo no ensino fundamental.

As DCNEF, resultado da implementação da LDB, também representam uma grande conquista, pois apontam para a necessidade de maior integração entre a comunidade escolar, através da elaboração e execução da proposta pedagógica pelo próprio estabelecimento de ensino, situando o trabalho coletivo como necessário ao sucesso das aprendizagens dos alunos.

Em relação aos PCN's, a grande novidade se deve a ideia de, ao mesmo tempo em que se propõem objetivos gerais para cada uma das disciplinas da base nacional comum, abre-se espaço para o respeito à diversidade local de aprendizagens e a importância de temas que normalmente são atravessados pelo currículo escolar e que merecem atenção da escola.

Portanto, esses novos paradigmas passaram a interferir, direta e indiretamente, na elaboração dos livros didáticos. Vale salientar que, somado a isso, segundo Batista (2003), diversos estudos vinham denunciando, reiteradamente, a falta de qualidade de parte significativa desses livros, ou seja, caráter ideológico e discriminatório, sua desatualização, suas incorreções conceituais e suas insuficiências metodológicas.

Desse modo, a introdução em 1996, do processo de avaliação pedagógica no PNLD permitiu ao MEC uma atuação mais efetiva na discussão da qualidade dos livros escolares, em sintonia com as novas referências para o ensino. Nesse sentido, foram analisados por diversos especialistas os livros didáticos dos anos iniciais do ensino fundamental para o PNLD/1997. A referida análise gerou uma classificação dos livros em quatro categorias³: excluídos, não recomendados, recomendados com ressalvas e recomendados. Além do mais, permitiu a elaboração de um guia de livros didáticos no qual foram reunidos todos os livros considerados de qualidade para serem apresentados aos professores. A ideia era que, com base neste guia, os

³Para uma melhor compreensão dessas categorias, ver: Batista (2003 p.30-33).

professores teriam condições melhores de escolha, aliadas às características dos alunos e à proposta pedagógica da escola.

A filosofia geral do programa permaneceu nos anos posteriores, sendo realizadas apenas alterações, tais como: ampliação de atendimento a outros níveis de ensino, incorporação de outras disciplinas, substituição de critérios e acréscimo de outros nos guias, além da modificação das categorias.

Apesar desses avanços que tanto a legislação educacional, as diretrizes e parâmetros curriculares trouxeram para a constituição de obras didáticas de melhor qualidade, ainda assim se mostrou insuficiente, pois, segundo Batista (2003), as avaliações sobre a escolha do livro didático nos PNLD 1997 e 1999, identificaram que parte considerável dessa escolha recaiu sobre os livros não recomendados. Portanto, havia um descompasso entre as expectativas do PNLD e as dos professores.

É inegável, portanto, que o processo de escolha do LD realizado pelos professores constitui-se um enorme avanço, mas ao mesmo tempo, aponta para a necessidade de se adotar políticas públicas que fortaleçam o trabalho docente através da melhoria das condições de trabalho e formação adequada, para apropriação de novas metodologias de ensino e concepções pedagógicas. Como afirma Batista (2003, p.38), “[...] o PNLD demarcou padrões de melhor qualidade para os livros didáticos brasileiros”. A respeito disso, podemos dizer que o PNLD vem cumprindo seu papel, repercutindo em muitos aspectos no material didático distribuído às escolas, entre eles diminuição em erros conceituais, qualidade gráfica, gradação de conteúdos, e até no campo didático-metodológico, embora ainda se possa dizer, que há problemas neste aspecto.

Salientamos também a importante conquista de universalização do atendimento aos diversos níveis de ensino da educação básica através das últimas edições do PNLD. Embora sempre haja críticas em relação à necessidade de revisão nos critérios de escolha, não temos como negar a influência que o programa vem exercendo na qualidade dos nossos livros didáticos ou pelo menos na busca de se adaptar às novas concepções de língua e ensino. Por outro lado, fica a reflexão de que de nada adianta esse esforço sem o repensar da prática pedagógica dos professores, pois são eles que intermediam as propostas dos livros didáticos à consecução dos objetivos do ensino.

2.2 O livro didático de Língua Portuguesa: pressupostos teóricos

Vimos, anteriormente, que inúmeras mudanças aconteceram nestas últimas três décadas interferindo, direta e indiretamente, na elaboração dos livros didáticos (LDs). Do mesmo modo, as novas concepções sobre o ensino de língua materna advindas das correntes da linguística enunciativa também impactou na organização do livro didático de Língua Materna. Com a publicação dos PCN's de Língua Portuguesa, o texto tornou-se a unidade de ensino-aprendizagem; e os gêneros, como objeto mediador desse processo. O ensino da língua deve ser pensado na perspectiva da interação:

Interagir pela linguagem significa realizar uma atividade discursiva: dizer alguma coisa a alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico e em determinadas circunstâncias de interlocução. Isso significa que as escolhas feitas ao produzir um discurso não são aleatórias-ainda que possam ser inconscientes, mas decorrentes das condições em que o discurso é realizado. Quer dizer: quando um sujeito interage verbalmente com outro, o discurso se organiza a partir das finalidades e intenções do locutor, dos conhecimentos que acredita que o interlocutor possua sobre o assunto, do que supõe serem suas opiniões e convicções, simpatia e antipatia, da relação de afinidade e do grau de familiaridade que tem da posição social e hierárquica que ocupam. (BRASIL, 1988, p. 20-21)

Indiscutivelmente, esse pensamento presente nos documentos orientadores motivou muitas reflexões e, conseqüentemente, incentivou novos estudos na área do ensino de línguas, principalmente no que diz respeito a como transpor esse conhecimento para as salas de aula. Essa transposição didática passa pelas concepções teóricas que os livros didáticos de língua portuguesa adotam em relação às “novas” teorias de ensino, principalmente aquelas relacionadas aos gêneros textuais.

Acreditamos que essa conquista é o resultado do trabalho dos pesquisadores brasileiros, sensíveis às contribuições de uma linguística da enunciação, que buscavam traduzir essas concepções num ensino de língua mais eficaz. A respeito desse esforço, Rojo e Cordeiro (2004, p.7, grifo dos autores) complementam:

[...] esse princípio foi sendo afirmado por diversas propostas curriculares e programas, em diferentes estados do Brasil, e uma obra, não única, mas importante nesse processo, é, por exemplo, o livro organizado por Geraldini em 1984, intitulado *o texto na sala de aula: leitura e produção*.

Assim, o ensino e aprendizagem da língua materna, antes centrados no ensino normativo cuja prioridade era o ensino da gramática e descrição linguística, ganha um novo componente na agenda pedagógica: o texto.

Esses novos pressupostos teóricos e, ao mesmo tempo, a importância que LD representa para o trabalho do professor, desencadeou uma série de pesquisas sobre o impacto dessa ferramenta em sala de aula.

Além da relevância da temática, entendemos que este forte interesse coincide com a expansão do programa de distribuição do LD que vem se consolidando, inserindo esse elemento pedagógico, antes não tão presente, nas salas de aula. Além do mais, se disseminaram fortes críticas à utilização desse material sob a alegação de que sua utilização acabava por “limitar” ou “facilitar” o trabalho do professor, pois tudo “já estava pronto”. Apesar disso, faz sentido o que diz Marcuschi e Cavalcante (2005, p.238),

[...] mesmo admitindo-se ações de resistência ao Livro didático, provenientes de parte da academia ou de outros setores da sociedade, bem como sua utilização parcial ou reinterpretada por parte dos professores, não pode ser menosprezada a força desse material na definição do currículo efetivamente ensinado no atual contexto brasileiro.

Daí vem o forte interesse de muitos pesquisadores brasileiros, sobre a utilização do LD em sala de aula. Há um levantamento realizado por Batista e Rojo (2005), onde se pode verificar a indicação da expressiva produção acadêmica, a partir dos anos 90, envolvendo o LD, especificamente, o de Língua Portuguesa. De acordo com esses autores, a maior porcentagem dessa produção científica, aproximadamente 38%, concentra-se na área da ciência da linguagem.

Os livros didáticos de língua portuguesa, portanto, passaram a ser investigados sob diversos aspectos. Considerando o objeto de nosso estudo faremos menção à pesquisa referente às noções de gêneros discursivos como um instrumento que melhor favorece o ensino de leitura e de produção textual, já que essa noção traz considerável importância aos aspectos ligados às condições de produção, ao contrário da noção de tipos textuais (narração, descrição e dissertação). Desse modo, recorreremos novamente ao levantamento realizado por Costa Val (2003, p. 139), agora sobre sua pesquisa com os gêneros textuais no Livro didático de língua portuguesa:

Dos critérios relativos às condições de produção, a indicação do gênero textual é o que recebe a maior pontuação positiva entre as coleções examinadas. Entretanto, para melhor compreender o significado desse índice quantitativo, deve-se considerar o fato de que, na grande maioria dos livros didáticos, as propostas se limitam a indicar um gênero, mas os livros não desenvolvem um trabalho orgânico em torno desse conceito, posto que não se cuida dos objetivos ou funções sociais, do perfil dos destinatários mais usuais, das esferas de circulação e dos suportes, fatores que, segundo Bakhtin, são responsáveis pela padronização (ainda que relativa) das abordagens temáticas, da forma composicional e do estilo dos textos pertencentes a um mesmo gênero.

Podemos perceber que, embora os livros de Língua Portuguesa tenham incorporado muitos dos conceitos de uma linguística não imanente, as pesquisas têm mostrado certa dificuldade quanto ao processo de transposição didática. A prática pedagógica cristalizada, fruto da tradição estruturalista, permaneceu sobre uma nova “roupagem”. Apesar de o conceito de texto e gênero ter estado presente nas atividades escolares, servia apenas para a realização de diversos procedimentos: atos de leitura, análise linguística, análise micro e macroestruturais dos textos: coesão e coerência. A respeito disso, Rojo e Cordeiro (2004, p. 8) afirmam: “Nessa perspectiva, não havia espaço para o ensino, e o texto era tomado como objeto de uso, mas não de ensino.”

Por tudo que refletimos, há questões que precisam ser respondidas, uma vez que os esforços dos sistemas de ensino, escolas, professores e especialistas não atingiram de forma completa o foco principal: a melhoria da qualidade do ensino da língua. Dessa forma, faz sentido nos perguntarmos: como ensinar realmente a produção textual a partir da noção de gêneros? Deve-se trabalhar apenas com gêneros de circulação escolar? Somente com os de circulação extraescolar? Esses questionamentos, portanto, contextualizam as discussões apresentadas no tópico a seguir.

2.3 Desafios da produção textual no livro didático

No que se refere ao ensino de língua materna muitos são os desafios que se colocam no contexto de sala de aula. Há uma dúvida de ordem pedagógica sobre o que se deve realmente ensinar nas aulas de língua materna, uma vez que quando o aluno chega à escola, este já sabe se comunicar. Para Marcuschi (2008, p. 55),

[...] considerando que a capacidade comunicativa já se acha muito bem desenvolvida no aluno quando ele chega à escola, o tipo de atividade não deve ser ensinar o que ele já sabe. Nem tolher as capacidades já instaladas de interação. Assim, a resposta pode ser dada na medida em que se postula que a escola não ensina língua, mas usos da língua e formas não corriqueiras de comunicação escrita e oral. O núcleo do trabalho será com a língua no contexto da compreensão, produção e análise textual.

Assim, a perspectiva de ensino de língua materna deve partir do enunciado e das condições de produção, para entender e produzir textos. A concepção de ensino de língua, que adotamos, se expressa num cenário em que o trabalho com a linguagem se dê a partir dos gêneros, pois acreditamos que essa matriz conceitual é capaz de desenvolver a competência comunicativa dos indivíduos, de maneira que possam agir socialmente através de seus textos, nas mais variadas situações de uso.

A realização dessa prática está em sintonia com as concepções de linguagem, apoiadas na linguística da enunciação. A referência feita a gêneros textuais remete a ideia de que todo texto é situado. Assim, no trabalho com produção de texto, diversos elementos linguísticos e também, não linguísticos, atuam na sua configuração, como por exemplo, a historicidade do contexto de produção. Não se pode negar que as intenções dos sujeitos, os espaços, tempo, o lugar concreto, as condições extralinguísticas são também determinantes na construção do gênero.

Por outro lado, a experiência escolar apoiada nas propostas do LD tem revelado uma grande dificuldade na implementação dessa concepção de ensino. O que se verifica, conforme Marcuschi e Cavalcante (2005), é que ainda há livros didáticos que encaminham as atividades de produção textual com base, principalmente, na sugestão de temas, menção dos tipos textuais (narração, descrição e dissertação) ou indicação de gêneros, explorando apenas sua

composição e estrutura, por exemplo. A ênfase presente neste tipo de formatação está na realização da tarefa, ou seja, um mero exercício de escrita.

É importante destacar que o ensino da produção textual na escola durante praticamente todo o século XX, se desenvolveu de forma completamente descontextualizada, com indefinição das suas condições de produção. Conforme Geraldi (2011), normalmente, aos alunos, era solicitado que, a partir de figuras ou temas pré-determinados, escrevessem um texto para que fosse entregue ao professor. Isto servia apenas para que professor corrigisse a “redação” e devolvesse aos seus alunos. Era a comprovação de que tinham realizado a tarefa de escrever.

Neste ponto, muitos especialistas identificam a seguinte fragilidade: as práticas em sala de aula não consideram as funções sociocomunicativas como constitutivas do processo de produção textual. As atividades de escrita, muitas vezes, se desenvolvem sob a restrição de elementos, tais como: a situação de interação, objetivos, interlocutores, suporte, ambiente de circulação dos gêneros, entre outros. Ocorre que o trabalho com a diversidade textual transforma-se em mais um conteúdo curricular a semelhança da tradição descritiva gramatical. Nessa perspectiva, perde-se a oportunidade de proporcionar aos alunos diversas atividades de leitura e escrita, além do contato com diferentes gêneros, experimentando contextos diferenciados para diferentes fins. Não queremos negar a importâncias das atividades metalinguística e epilinguísticas no ensino da língua materna, mas é preciso considerar que a escolarização das práticas de produção textual deixa em segundo plano os contextos sociais de produção, revestindo de artificialidade o ensino e aprendizagem. Marcuschi e Cavalcante (2005, p. 242) ilustram bem essa situação:

A característica básica dessas redações é sua restrição ao espaço escolar, no que se refere ao leitor presumido, à esfera de circulação, ao objetivo pretendido. Dado seu caráter circular, elas são por nós denominadas de endógenas, pois, como o nome indica, se originam e se esgotam nelas mesmas. O círculo vicioso que se instala, responsável pelo elevado nível de artificialidade da produção escrita, é bastante conhecido: o professor solicita a redação de um texto, o aluno o produz para cumprir a tarefa estabelecida, o docente lê o texto com o objetivo de atribuir uma nota e devolve-o ao aprendiz, que considera a tarefa encerrada, não havendo, portanto, qualquer retomada da produção.

Por outro lado, sabemos que não é tarefa fácil e nem sempre possível ao professor planejar situações de produção de textos que preencham finalidades reais e que sejam destinados a outro público diferente do universo escolar (colegas e professor). Torna-se necessário, neste caso, que o professor pelo menos pense em situações que se aproximem daquelas que, normalmente, os alunos encontrarão na realidade.

Nesse sentido, precisamos reconhecer que a escolarização das práticas sociais de produção de textos implica a criação, dentro da instituição escolar, no dizer de Marcuschi e Cavalcante (2005), de situações “miméticas” às praticadas fora da escola. Salientam, no entanto, que esse processo não se dá de forma idêntica. Marcuschi e Cavalcante (2005, p. 243) levantam ainda um importante questionamento sobre o ensino de gêneros textuais na escola: “[...] há distinção entre, por exemplo, a carta que circula em contexto extraescolar e a carta elaborada na escola?” Em resposta, argumentam que:

[...] é possível considerar que os textos elaborados pelo aluno no espaço escolar retomam algumas características dos gêneros textuais estudados, mas sofrem restrições em sua função sociocomunicativa, que deixa de ser a presumida para os gêneros textuais que circulam socialmente e passa a ser a pedagógica.

Dessa forma, mesmo preservadas todas as características, formas e partes do gênero em questão, ainda assim, a carta elaborada pelo aluno, sugerida pelo professor é diferente da carta que circula socialmente, ou seja, são diferentes as formas de produção, circulação e recepção, permanecendo, portanto, a função pedagógica. (Exemplo: um aluno escreve uma carta ao professor para que seja avaliada sua habilidade na produção do referido gênero).

Apesar desse limite reconhecido, mais uma vez defendemos que é possível aproximar as atividades de produção textual de um circuito de interação efetivo, quando se oportuniza aos alunos comunicarem a outras audiências que não aquelas restritas ao ambiente escolar. Ainda sobre esse processo, Soares (1999) comenta que a escolarização de conhecimentos é um processo inevitável e necessário, e é, inclusive, intrínseco à escola. Ela ainda enfatiza que a questão não está em escolarizar ou não os conhecimentos, mas em escolarizá-los de maneira adequada. Nessa perspectiva, a inadequada escolarização de conhecimentos é que pode e deve ser criticada e não a escolarização em si. Considerando, ainda, que a escola é

uma instituição voltada para ensinar, baseada nas situações de uso da linguagem permitidas pelo contexto, ela se revestirá, necessariamente, dessa dimensão da interação.

Como já afirmamos anteriormente, nenhum LD se basta por completo. Neste sentido, há, indiscutivelmente, um papel fundamental no ensino da produção textual, que deve ser desempenhado pelo professor. Apesar de as teorias de ensino representarem subsídios à prática em sala de aula através do LD, é, sem dúvida, o professor que promove essa tradução. A respeito dessa questão, retomaremos adiante de forma propositiva, a partir dos resultados dessa pesquisa, um conjunto de orientações práticas para o enfrentamento desse problema.

3 O ESTUDO DOS GÊNEROS

3.1 Da perspectiva clássica às abordagens contemporâneas de gênero

Apesar da importância e forte presença dos gêneros na agenda científica e pedagógica nessas últimas décadas, seu estudo não é novo. Segundo Marcuschi (2008), já se tem, pelo menos, vinte e cinco séculos, considerando o início ainda na Grécia antiga. Dessa forma, a expressão “gênero” se fez presente também durante a tradição ocidental, especificamente sob a “rubrica”: gêneros literários.

Um levantamento importante realizado por Brandão (2011) a respeito da classificação dos gêneros pode nos dar uma visão panorâmica dessa temática. Em primeiro lugar, a autora faz referência à clássica e, ao mesmo tempo, problemática distinção entre poesia e prosa. Problemática, porque o sentido da palavra prosa abarca tudo o que não é literário também. A autora destaca a distinção entre o gênero lírico, épico e dramático como formas que, segundo Platão, são “fundamentais” e “naturais” da literatura, salientando que esta é uma classificação que perdura até hoje. O lírico refere-se a obras em que a única fala é a do autor; no dramático só falam as personagens e, no épico, tanto autor quanto a personagem têm igualmente direito à palavra.

Tragédia e Comédia também fazem parte de uma classificação literária bastante antiga. Na tragédia, temos uma caracterização mais séria das personagens e um desfecho infeliz, ao contrário da comédia, cujas ações corriqueiras e alegria das personagens se traduzem em final feliz.

Brandão (2011) apresenta outra distinção clássica que remonta à Idade Média, a teoria dos três estilos: elevado, médio e humilde. Para ilustrar essa classificação, ela recorre às seguintes obras do poeta romano Virgílio: Eneida, correspondendo ao estilo elevado, as Geórgicas, o estilo médio e as Bucólicas, o humilde. Além de ser uma distinção literária, (baseada na forma linguística e escolha vocabular), sociologicamente está relacionada ao grau social das pessoas representadas nas obras, respectivamente, guerreiros, camponeses e pastores, observa a autora.

A retórica antiga também nos legou sua classificação. Portanto, além das classificações tradicionais da literatura, a retórica aristotélica surge como uma “espécie de teoria” mais sistemática sobre os gêneros, reconhecendo três tipos de

discurso, neste caso, definidos pelas circunstâncias em que são ditos, são eles: o deliberativo (dirigido a um público a quem se aconselha ou se convence, semelhante ao discurso político), o judiciário (semelhante ao discurso de acusação e defesa) e epidítico (discurso de elogio ou repreensão sobre os atos praticados pelos cidadãos). Sobre essa classificação, sugiro conferir um interessante esquema de Olivier Reboul, presente na obra de Marcuschi (2008, p. 148) intitulado: *Os três gêneros do discurso segundo Aristóteles*.

Dessa forma, observamos que o estudo dos gêneros foi objeto de interesse ao longo da história e mais especificamente às pesquisas contemporâneas em poética, semiótica literária além das teorias linguísticas atuais. Neste sentido, Brandão (2011, p.19) faz um esclarecimento:

[...] a questão do gênero foi primeiro preocupação da poética e da retórica e não da linguística, por uma dupla razão: primeiro porque, enquanto uma ciência específica da linguagem, a linguística é recente e depois porque sua preocupação inicial foi com as unidades menores que o texto (o fonema, a palavra, a frase). Na medida em que ela passa a se preocupar com o texto, começa a pensar a questão do gênero. Essa preocupação se torna crucial quando ela deixa de trabalhar apenas com textos literários, mas se volta também para o funcionamento de textos quaisquer.

Além do mais, atualmente, não só a linguística, mas também diversos estudiosos de outras áreas têm se interessado a estudar esse objeto, tais como: sociólogos, analistas do discurso, tradutores, teóricos da literatura, professores de línguas, cientistas da cognição, entre outros. Dada essa diversidade de campos do saber, o estudo dos gêneros tem assumido um caráter multidisciplinar, resultando numa variedade de abordagens.

Portanto, julgamos importante apresentar as principais abordagens teóricas sobre os gêneros que se encontram atualmente em curso, destacando aquela na qual nos filiamos. Ao lançarmos este olhar panorâmico, podemos perceber as distintas direções que as perspectivas apresentam, pois, em seus quadros, as análises se sustentam, segundo Marcuschi (2008), em concepções variadas de texto, discurso, descrição da língua, visão de sociedade, além de buscar responder a questões de natureza sociocultural. Ainda segundo o autor, apesar de cada uma das perspectivas apresentarem definições e concepções distintas sobre a noção de gênero, pode ser dito que o gênero é o resultado, ao mesmo tempo, de todas as

concepções que as perspectivas apresentam, uma vez que, cada uma, explora um aspecto da observação.

Seguindo esse mesmo ponto de vista, Meurer, Bonini e Motta-Roth (2005, p. 8) fazem também a seguinte constatação: “[...] as abordagens teóricas tanto se aproximam ao lançar um olhar social e discursivos sobre a linguagem, quanto se distanciam, ao pôr em cena conceitos-chave bastante distintos.” Em relação à aproximação, os autores consideram que o fato de o gênero se localizar entre as noções contemporâneas de língua, discurso e sociedade, isso possibilita o diálogo mais intenso entre teóricos e pesquisadores dos diferentes campos, especificamente quando relacionados aos aspectos linguísticos-formais. Por outro lado, o distanciamento também é provocado quando o gênero passa a ser visto como uma categoria do discurso, e dessa forma, a linguística aplicada amplia seu território de análise e explicação da linguagem, fazendo com que cada uma das diferentes abordagens busque explicações para noções fluidas, tais como contextos e práticas sociais específicas.

Diante do exposto, Meurer, Bonini e Motta-Roth (2005, p.9) ainda observam que não é fácil classificar um quadro de abordagens, mesmo didático, para as diferentes correntes teóricas, pois “há muito mais um diálogo crescente do que um jogo de oposições claras entre esses trabalhos”. Mesmo percebendo as dificuldades de se determinar e classificar as correntes, como sugerem os autores, consideramos didática a divisão apresentada por eles, ao agruparem os trabalhos com laços teóricos mais visíveis. Desse modo apresentam uma configuração dos estudos em três direções: as abordagens sociosemióticas, sociorretóricas e sociodiscursivas dos gêneros.

O estudo dos gêneros do discurso, a partir da abordagem sociosemiótica, tem como objetivo entender como se dá a relação entre discurso e estrutura social, concebendo a linguagem como prática social de significação, estabelecida a partir das experiências diárias, relações interpessoais que se manifestam na forma de textos sócio situados. Portanto, estão presentes trabalhos que, em maior ou menor conta, utilizam aportes da teoria sistêmica (funcionalismo de Halliday), das análises críticas e da teoria textual. Meurer, Bonini e Motta-Roth (2005) destacam os seguintes estudiosos: Hansan e Martin mais próximos à perspectiva sistêmica funcional e Roger Fowler, Gunther Kress e Fairclough, seguindo uma perspectiva de análise crítica dos gêneros.

Para a configuração da abordagem sociorretórica, Meurer, Bonini e Motta-Roth (2005) consideram os trabalhos de Swales, Miller e Bazerman, estudiosos que retomam a retórica de Perelman e Olbrechts-Tyteca, a teoria do texto e as posições etnográficas acerca do discurso. Essa “nova retórica” refere-se à recuperação dos pressupostos da linguagem que se consolidaram no mundo clássico: a ideia de que a linguagem se faz através de estratégias argumentativas e atenção à audiência dirigida. Meurer, Bonini e Motta-Roth (2005), ponderam ainda que, na obra de Swales, se verifica a análise dos gêneros mais voltada para os contextos acadêmicos e profissionais. Miller e Bazerman focalizam a noção de gênero como ação social. Essa abordagem, portanto, passa a olhar o gênero como uma instância cujo objetivo é alcançar determinado propósito comunicativo em certa situação social, desfocando a atenção dos aspectos linguísticos apenas.

Por último, a abordagem sociodiscursiva dos gêneros reúne estudiosos que se ocupam de investigar e refletir sobre os aportes da análise do discurso, da teoria do texto e das teorias enunciativas. Portanto, Meurer, Bonini e Motta-Roth (2005) destacam os trabalhos de Bakhtin, Adam, Bronckart e Maingueneau que, mais próximos, se deslocam por entre esses aportes. Porém, apesar de Bakhtin ter sido apresentado como autor representativo desta abordagem, achamos importante destacar o pensamento de Marcuschi (2008, p. 152),

Como Bakhtin é um autor que apenas fornece subsídios teóricos de ordem macro analítica e categorias mais amplas, pode ser assimilado por todas as abordagens de forma bastante proveitosa. Bakhtin representa uma espécie de bom-senso teórico em relação à concepção de linguagem.

Como nosso trabalho se insere nesta última direção, dedicaremos uma seção para o aprofundamento desta abordagem, especificamente a perspectiva que reúne o quadro epistemológico do Interacionismo Sociodiscursivo. Esta perspectiva assume um caráter psicolinguístico e didático para o ensino dos gêneros, cujas influências teóricas residem nos trabalhos de Bronckart, Dolz, Schneuwly e que, se baseiam em Bakhtin, de um lado, e de outro, em Vygotsky.

Seguindo o pensamento de Brandão (2011), entendemos que o trânsito dos gêneros entre as diversas perspectivas tem revelado uma mescla de conceitos, que se evidenciam pela metalinguagem utilizada para referirem-se a gêneros, tais como gêneros do discurso, gêneros de texto, tipos de discurso, tipos textuais entre outros.

Não nos atentaremos na pertinência de uma ou outra nomenclatura, embora deixaremos clara a metalinguagem que adotamos à luz da posição teórica assumida neste trabalho, e que será abordada nos tópicos seguintes.

3.2 O gênero na visão de Marcuschi

Neste ponto, destacamos importantes considerações teóricas gerais que transitam nos quadros da hipótese sociointerativa de língua, tomando como referência os estudos de Marcuschi (2008; 2010). A postura assumida por ele traduz conceitos importantes acerca da noção de gênero textual. Muitos desses conceitos estão em sintonia com outros autores, entre eles Bronckart.

Inicialmente é importante frisar uma das teses defendidas por Marcuschi (2008, p. 154), “[...] é a de que é impossível não se comunicar verbalmente por algum gênero, assim como é impossível não se comunicar verbalmente por algum texto”. Para o autor, toda manifestação verbal se faz necessariamente por meio de textos realizados por um determinado gênero. Essa tese reforça o destaque que ocupa a noção de gênero nos estudos, sobretudo, os de natureza sociointerativa.

Nesse sentido, convém fazermos as seguintes perguntas: o que é texto? O que é gênero? O texto, portanto, é reconhecido por diversos autores como uma unidade de sentido que não se dá através de elementos isolados, soltos, tais como, os fonemas, morfemas, palavras ou frases. É importante destacar o que diz Marcuschi (2008, p. 71), “[...] os textos são, a rigor, o único material linguístico observável. Isto quer dizer que há um fenômeno linguístico (de caráter enunciativo e não meramente formal) que vai além da frase e constitui uma unidade de sentido.” O texto, portanto está no plano do observável, um fenômeno linguístico empírico.

Para Marcuschi (2008) os gêneros são os próprios textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sociocomunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. Em outras palavras, Marcuschi (2008, p. 84) acrescenta que, “gêneros são modelos correspondentes a formas sociais reconhecíveis nas situações de comunicação em que ocorrem.”

Em meio a estas duas distinções, destacamos também a ideia de discurso que se encontra não no “observável”, mas no plano do “dizer”. Discurso, portanto, pode ser entendido como aquilo que um texto produz ao se manifestar em contextos

específicos. Percebemos que há diferenças sutis entre texto, gênero e discurso e, neste ponto, Marcuschi (2008) chama atenção de que a tendência é a de não distinguir rigidamente entre esses termos, mas ao contrário, considerá-los como complementares de uma atividade enunciativa.

Feitas essas considerações, podemos avançar em outro conceito: o de tipo textual. Recorrendo novamente a Marcuschi (2010, p.23),

Usamos a expressão tipo textual para designar uma espécie de sequência teoricamente definida pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas). Em geral, os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção.

Os tipos textuais são identificados a partir de traços linguísticos predominantes que formam um conjunto ou sequência tipológica. Ao se nomear um texto como narrativo, por exemplo, não se está nomeando o gênero, mas o predomínio de um tipo sequência tipológica. Dito isto, podemos compreender melhor a seguinte definição de gênero dada por Marcuschi (2010, p. 28), “[...] Os gêneros são uma espécie de armadura comunicativa geral preenchida por sequências tipológicas de base que podem ser bastante heterogêneas, mas relacionadas entre si.” Daí, podemos também perceber os equívocos provocados por muitos materiais didáticos que empregam de forma inadequada a expressão “tipo textual” no lugar de “gênero textual”. Assim, o gênero artigo de opinião, por exemplo, passa a ser nomeado erroneamente como um tipo de texto. Apesar de apresentar a predominância de um tipo de sequência tipológica, no caso, argumentativa, refere-se realmente a um dos gêneros da instância jornalística.

Neste aspecto, observamos a importância da “forma” como um dos elementos caracterizadores do gênero textual. Apesar dessa importância, outros elementos estão interligados caracterizando um determinado gênero. No exemplo a seguir, Marcuschi (2010, p.31) esclarece que “uma publicidade pode ter o formato de um poema ou de uma lista de produtos em oferta; o que conta é que divulgue os produtos e estimule a compra por parte dos clientes ou usuários daquele produto”. Acrescenta ainda que “quando dominamos um gênero textual, não dominamos uma forma linguística apenas, e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares.”

Ainda sobre a forma, o autor observa que os estudos dos gêneros, apesar de não ser matéria recente, sempre parece ser algo novo, uma vez que as transformações na sociedade, aliadas ao surgimento de novas tecnologias, impulsionam, também, o nascimento de novos gêneros e ao mesmo tempo a modificação dos antigos. Assim, Marcuschi (2010, p.20) destaca que:

[...] os gêneros textuais surgem, situam-se e integram-se funcionalmente nas culturas em que se desenvolvem. Caracterizam-se muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas particularidades linguísticas e estruturais.

Um último ponto que merece destaque sobre os gêneros, refere-se à relação entre oralidade e escrita. Esta perspectiva encontra centralidade nos PCN's, que sugerem o trabalho com o ensino da produção através dos gêneros orais e escritos. Porém, esse pressuposto pedagógico merece alguns esclarecimentos. Em primeiro lugar, devemos ter cautela nesta distinção entre gêneros orais e escritos, pois, como pontua Marcuschi (2010, p. 35), “[...] os gêneros distribuem-se pelas duas modalidades num contínuo, desde os mais informais aos mais formais e em todos os contextos e situações da vida cotidiana.”

Portanto, muitos gêneros que se apresentam como orais, na verdade foram produzidos originalmente na forma escrita, por exemplo, as notícias de televisão ou rádio.

Neste sentido, gostaríamos de esclarecer que embora a presente pesquisa tenha classificado as propostas de produção em escritas e orais, essa classificação não se refere à questão de exclusividade, mas de preponderância de cada uma das modalidades presentes em cada gênero analisado.

4 O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO

Nesta seção, abordaremos especificamente a perspectiva teórica que alicerça esta pesquisa. Tomamos como base os princípios do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) de Jean Paul Bronckart. A referida abordagem se alimenta de muitas proposições do Interacionismo social, assumindo um posicionamento epistemológico geral, ou seja, abrange o conjunto das ciências humanas e sociais. Ao integrar a perspectiva traçada por Spinoza, Hegel, Max, além de Bakhtin, Habermas e Vygotsky, aponta para uma profunda modificação no esquema tradicional sobre as relações entre o mundo, o pensamento e a linguagem. Bronckart (2012), portanto, se apoia na ideia central de uma ciência do humano, advogando que os diversos aspectos da vida humana, ou seja, históricos, linguísticos, psicológicos, sociais e cognitivos mantêm uma relação de interdependência. No que se refere a este quadro teórico, destacaremos primeiramente o importante papel da psicologia e dos estudos da linguagem de Bakhtin para o posicionamento do ISD. Em seguida, retomaremos esses conceitos redimensionados na perspectiva bronckartiana apoiando-nos, também, na filosofia de linguagem de Habermas.

4.1 As contribuições de Vygotsky e Bakhtin

Um dos fundamentos mais pontuais do ISD tem herança, sem sombra de dúvidas, na obra de Lev Vygotsky, psicólogo soviético que viveu no início do século XX. Bronckart (2012), afirma que, para o estudioso, o fato de a psicologia ocupar um lugar nodal no campo das ciências humanas, a coloca em um confronto permanente entre a realidade físico-psíquica observável nos seres humanos e sua tarefa, portanto, cabe descrever e explicar essas duas ordens de fenômenos através de um processo metodológico unificado, seguindo a epistemologia monista de Spinoza. Ao contrário das psicologias cognitivistas e behavioristas, cujos fenômenos físico-psíquicos eram considerados substâncias diferentes e independentes, fruto da epistemologia dualista herdada de Descartes.

Essa compreensão do estudioso foi de fundamental importância para que mais tarde seus discípulos, particularmente Leontiev, propusessem a ideia de ação ou atividade como uma unidade integradora, conceito este que nos deteremos mais adiante.

Importante destacar também, a obra *póstuma de Vygotsky Pensamento e Linguagem* (1991) que mostra a relação entre a apropriação que a criança realiza das unidades de significação da língua para o desenvolvimento da estrutura psíquica e a formação do pensamento consciente.

Para o estudioso, a linguagem constitui-se uma ponte entre o pensamento e a ação em convívio social. Dessa forma, para o Interacionismo social, a linguagem é meio utilizada para que se exteriorize o pensamento, além de reestruturá-lo. Suas convicções nasceram das observações de crianças em situações de aprendizagem nas instituições escolares da União Soviética, com forte interesse para o fenômeno da linguagem interior.

Essa linguagem, portanto, se refere à manifestação do pensamento humano em ação. À medida que as crianças eram submetidas à resolução de problemas complexos, a linguagem interior se exteriorizava mais frequentemente, uma espécie de diálogo consigo mesma, ou seja, quando se observava uma criança falando sozinha. Para Vygotsky (2013), essa era a maneira que a criança encontrava para reformular ou superar as situações complexas.

Em outras palavras, quanto mais complexa a situação exige da criança, maior importância se atribui a fala durante o processo a que é exposta. Assim, antes de controlar o próprio comportamento, começa a controlar o ambiente utilizando a fala. Suas percepções, aliadas à ação e à fala, participam de um processo chamado internalização.

O ISD, portanto, se respalda nessa tese vigotskyana e concebe a linguagem como instrumento fundador e organizador dos processos psicológicos superiores; em outras palavras, Bronckart (2012, p.107) sustenta que: “[...]na espécie humana, as atividades coletivas mediadas pelas práticas de linguagem são primeiras, filo e ontogeneticamente”.

Desse modo, seus estudos impactaram o pensamento científico, repercutindo em diversas áreas das ciências humanas, da psicologia e da educação. A construção do conhecimento, por exemplo, recebe uma nova ótica. Vygotsky (1998) compreende que a relação do homem com o mundo se dá numa relação mediada. Defende que é através do estudo da origem e do desenvolvimento da espécie humana que se podem compreender certas características específicas do homem. Está presente nesta teoria um materialismo dialético que atribui enorme significado ao surgimento do trabalho e da formação da sociedade humana. Dessa forma, o

conhecimento se dá a partir das relações sociais, sendo produzido na intersubjetividade e marcado por condições culturais, sociais e históricas. O sujeito, ao agir sobre a realidade, interage com ela, construindo seus conhecimentos a partir das relações intra e interpessoais, ou seja, é na troca com outros sujeitos e consigo próprio que ele internaliza conhecimentos, papéis e funções sociais. Para Vygotsky (1988) os processos elementares são de origem biológica, enquanto as funções psicológicas superiores (pensamento, linguagem, comportamento, aprendizagem etc.) são de origem social, daí ser chamada teoria do Interacionismo social.

Vale salientar, porém, que a teoria apresentou problemas no que se refere às relações entre linguagem e as atividades sociais. Vygotsky não identificou as unidades verbais maiores que a palavra. Embora esteja presente este limite em sua obra, não podemos dispensar sua valiosa contribuição aos estudos da psicologia da linguagem. Portanto, neste ponto, o ISD encontrará suporte no nível do discurso, através dos estudos do russo Mikhail Bakhtin.

Podemos dizer que, assim como Vygotsky, Bakhtin contribuiu substancialmente para o Interacionismo Sociodiscursivo. Os termos “gêneros do discurso” e “enunciado” são dois conceitos que Bakhtin procura dar atenção em sua obra dedicada à teoria literária. Em *Estética da Criação Verbal*, ressignifica o conceito de enunciado inserindo o caráter interativo, algo que era desprezado pelas teorias da comunicação. Desse modo, contribuiu para a mudança de foco dos estudos linguísticos, elegendo o enunciado como uma importante unidade comunicativa. Sua visão de enunciado trouxe elementos outros, que devem ser considerados e que não são possíveis numa análise ao nível da palavra, frase ou da oração.

Para compreender esses conceitos, basta observarmos a importância de fatores externos à produção e compreensão de enunciados. As produções orais e escritas se vinculam a elementos externos como parte constitutiva de sua unidade de sentido. O artigo de opinião, por exemplo, é um gênero que é produzido por um determinado autor, que circula em um determinado jornal e possui um público pré-determinado. O que se depreende da obra de Bakhtin é que esses elementos não são apenas aspectos externos importantes para se compreender um enunciado, são, portanto, aspectos constitutivos do enunciado como um todo.

O sentido é outro aspecto que merece atenção na teoria quando nos reportamos ao enunciado. Tema e significação são dois conceitos que se

depreendem do conceito de sentido. Desse modo, podemos exemplificar a ideia de significação como aquela presente na definição dada pelos dicionários a uma determinada palavra. A significação é sempre constante e acompanha a palavra, um exemplo ilustrativo desta distinção é apresentado em Silva (2013, p.50), quando um fumante enuncia: “Adeus, cigarro!”, afirmando que decididamente toma a iniciativa de deixar de fumar. A palavra “Adeus” traz consigo uma significação de despedida, porém, sua temática nesta situação é única, como única também é a situação de despedida, ela nunca se repetirá novamente nas mesmas circunstâncias. Considerando essa situação, só poderíamos, de fato, saber o tema do enunciado em questão, entendendo quem é o autor, a quem se dirige e em quais circunstâncias utiliza a palavra de despedida. Para a autora, o que Bakhtin nos ensina é que os enunciados estão sempre interligados a nossa atividade humana. Eles são sempre desempenhados por um sujeito, que exerce uma função na sociedade e que é, ao mesmo tempo, resultante e participante do momento histórico.

Como podemos perceber, há explícita uma defesa sobre a importância da noção de enunciado, articulado aos aspectos não só verbais, mas também aliado a fenômenos da língua e das condições extras verbais (recepção, circulação, produção etc.).

Apesar de tudo que falamos sobre enunciado, acreditamos ser necessário revisitar, agora, o conceito de gênero de discurso presente na obra de Bakhtin (2013, p. 261-262, grifo do autor),

Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana, o que, é claro, não contradiz a unidade nacional de uma língua. O emprego da língua efetua-se em formas de enunciados [orais e escritos] concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo [temático] e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos- o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional estão indissolúvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo de comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*.

Podemos perceber que Bakhtin chama atenção sobre a relação entre os diversos campos das atividades humanas e o uso da linguagem. Neste ponto, procura deixar claro que a linguagem está intimamente ligada à vida social. A própria atividade humana é que dá origem ao enunciado. A esse respeito é importante considerar que o estudioso buscou uma organização da unidade de comunicação na forma de gêneros, estendendo às diversas atividades humanas, algo diferente da forma imposta pela tradição grega, que abrangia apenas os gêneros na forma literária. Ao conceber os enunciados como resultado das condições específicas e as finalidades de cada referido campo de atividade humana, chama a atenção para o aspecto das condições de produção, para elementos externos que exercem influência na constituição dos enunciados.

Ao lado do tema e estilo, a que também nos reportamos, o pensador advoga sobre a importância da forma composicional. Esses três elementos estão indissolivelmente ligados ao enunciado. Sua concretude, portanto, advém dessa junção.

Postos dessa forma, os gêneros do discurso são caracterizados como tipos de enunciados relativamente estáveis; relativos porque apesar de os gêneros apresentarem uma forma composicional mais ou menos padrão, sempre há espaço no evento discursivo para que seja caracterizado o estilo próprio do enunciatário, de modo a não subverter, é claro, a forma padronizada.

Essas contribuições, portanto, são basilares na constituição da epistemologia sociodiscursiva. Veremos a seguir que a perspectiva de Bronckart retoma conceitos que se fundem nessa filosofia de linguagem e na psicologia.

4.2 A perspectiva de Bronckart

A abordagem do ISD defendida por Bronckart (2012) considera a linguagem, o pensamento consciente e as condutas ativas suas unidades de análise. Neste tripé, a linguagem assume uma dimensão articuladora para uma ciência do humano, de maneira a acreditar que os signos linguísticos fazem parte da gênese da constituição da consciência.

Desta forma, entende a palavra como uma unidade de difícil articulação dentro das relações que a perspectiva apresenta. O autor acredita que primeiro é

necessário integrar a dimensão discursiva da linguagem e, obviamente, essa dimensão imprime relevância à obra de Bakhtin para o ISD.

Nesse sentido, concebemos como fundamental discutir o estatuto do gênero, agora ressignificado na perspectiva bronckartiana. Deste modo Bronckart (2012, p.15) considera os gêneros como “formas comunicativas [...], que serão postos em correspondência com as unidades psicológicas que são as ações de linguagem”. A respeito do termo ação de linguagem, esta constitui o resultado da apropriação, pelo organismo humano, das propriedades da atividade social mediada pela linguagem; é o que Vygotsky reivindicou, pois é ação que mobiliza e coloca em interação as dimensões físicas (comportamentais) e psíquicas (mentais) das condutas humanas.

Assim, a abordagem dos gêneros se inscreve, ao mesmo tempo, no quadro geral de uma psicologia da linguagem de base interacionista. Em outras palavras, Bronckart (2012, p.13) entende as “condutas humanas, como ações significantes, ou como ações situadas, cujas propriedades estruturais e funcionais são, antes de mais nada, um produto da socialização”.

Ainda sobre a ação de linguagem, Bronckart (2012, p.32) destaca a importância da teoria do agir comunicativo de Habermas, ou seja, na espécie humana as atividades são reguladas por “[...] verdadeiras interações verbais”. Portanto, com base na sociologia de Habermas, a língua é como um organismo social, estruturada em signos, que se representam em três mundos: a) mundo objetivo em que há representações sobre os parâmetros do ambiente; b) o mundo subjetivo, cujas representações incidem sobre cada um dos indivíduos do grupo. c) o mundo social, ou seja, os conhecimentos coletivos e convencionais que se estabelecem entre membros dos grupos.

Esses três mundos juntos representam o contexto da atividade social. É com base na ideia destes três mundos que discutiremos mais adiante o contexto de produção proposto pelo ISD.

Retomando a questão dos gêneros, é importante considerar que em razão das diversas correntes, abordagens e pesquisas na área linguística do texto, se proliferou uma confusão terminológica que reina em matéria de classificação dos termos texto e discurso e, para escapar dessa confusão, Bronckart (2012, p.75) conceitua texto “como toda unidade de produção de linguagem situada, acabada e auto-suficiente (do ponto de vista da ação e da comunicação)”. Ao mesmo tempo, o ISD provoca um abandono da noção de “tipo de texto” a favor da de “gênero de

texto” e de “tipo de discurso”. Como já dissemos, os gêneros são formas comunicativas que se inter-relacionam com as unidades psicológicas que são as ações de linguagem, enquanto que os tipos de discurso (narração, relato, discurso interativo,) serão considerados como formas linguísticas que entram na composição dos gêneros. Os “tipos de discurso” são materializações linguísticas dos “mundos virtuais”, ou mundos discursivos, que são construídos em qualquer produção verbal. A sua construção se baseia em operações de linguagem que devem ser descritas, assim como os modos de se articularem entre si por mecanismos de textualização e por mecanismos enunciativos que conferem ao texto a sua coerência sequencial.

Portanto, a perspectiva bronckartiana que se apoia em Vygotsky, Bakhtin e na Teoria do Agir Comunicativo de Habermas, entende as ações de linguagem como estruturantes da dimensão social. Podemos dizer que há um caminho que se inicia a partir dos processos semióticos, que se integram às ações de linguagem, e estas se organizam em discursos ou textos, os quais se realizam em forma de gêneros.

Desse modo, discutiremos a seguir o conceito de “situação de ação de linguagem”, apresentando as proposições do ISD sobre as condições de produção textual, mais especificamente o contexto sociossubjetivo, que reúne os parâmetros que subsidiam as análises presentes nesta pesquisa.

4.3 As condições de produção de texto

As condições de produção, na visão do ISD, se sustentam a partir do que se convencionou chamar de ação de linguagem. Bronckart (2012, p.99) define, assim, a ação de linguagem:

[...] no nível sociológico, como uma porção da atividade de linguagem do grupo [...] em um segundo nível, psicológico, como o conhecimento disponível no organismo ativo, das diferentes facetas da sua própria responsabilidade na intervenção verbal.

É nesse segundo nível que a ação de linguagem se integra à abordagem, uma vez que reúne as representações dos parâmetros do contexto de produção e do conteúdo temático, assim como um agente determinado as mobiliza, quando se encontra numa interação verbal. Essas ações estão ligadas à utilização das formas

comunicativas, textos empíricos, e se encontram em uso numa determinada formação social, isto é, através dos gêneros textuais.

De acordo com Bronckart (2012), o termo ação de linguagem corresponde, assim, a uma unidade psicológica que reúne representações de um agente sobre os contextos da ação humana a partir dos mundos formais (físicos sociais e subjetivos). São essas representações que podem exercer uma influência sobre a produção textual. É importante destacar que esses mundos formais são conjuntos de representações sociais que podem ser acionados pelos agentes produtores. O que Bronckart (2012) chama atenção é que o agente dispõe apenas de versões particulares dessas representações sociais. O autor distingue a situação de ação de linguagem externa, aquela em que a comunidade pode descrever os mundos formais, e a interna, ou seja, as representações que um agente interioriza desses mesmos mundos.

O agente, portanto, para produzir um texto deve mobilizar algumas de suas representações sobre os mundos formais. Para isso, surge a primeira pergunta: qual é a situação de interação e comunicação em que o agente produtor julga se encontrar? Essa pergunta requer a representação dos três mundos através do que Bronckart (2012) chama de contexto de produção textual. Alguns dos aspectos da organização textual se devem a esse controle de nível pragmático.

A segunda pergunta remete ao conteúdo temático ou referente. Quais temas vão ser verbalizados no texto? Esse tipo de mobilização influencia a organização textual no que se refere aos aspectos declarativos.

Sobre o contexto de produção, Bronckart (2012) explica que, primeiramente, todo texto resulta de um comportamento verbal concreto, que se inscreve nas coordenadas do tempo e do espaço, ou seja, um contexto físico. Esse contexto se subdivide em quatro parâmetros: o lugar de produção (o lugar em que o texto é produzido), o momento de produção (o tempo em que o texto é produzido), o emissor (a pessoa que produz o texto) e o receptor (a pessoa que recebe concretamente o texto).

Em segundo lugar, a produção de texto também se inscreve numa determinada formação social, ou seja, implica o reconhecimento (normas, valores, regras) de convívio social. Ao mesmo tempo, requer o mundo subjetivo (a imagem que o agente faz de si). Denominado de contexto sociossubjetivo, também é composto por quatro parâmetros: o lugar social (instituição ou modo de interação em

que o texto é construído), a posição social do emissor (papel social que desempenha na interação); o papel social do receptor (papel social atribuído ao receptor do texto) e os objetivos (o efeito a ser produzido no destinatário).

Considerando o contexto de produção acima descrito e para que possamos ter uma ideia como a situação de ação de linguagem acontece, observaremos o exemplo proposto por Bronckart (2012, p.99-100),

[...] - ação de linguagem escrita: no dia 14 de janeiro de 1994, em seu escritório (espaço-tempo de produção) e no quadro de suas atividades políticas (lugar social), a senhora Z (emissor), deputada federal (enunciador), redige um texto destinado aos eleitores (destinatário) para convencê-los a responder “sim” em uma votação sobre a proibição da viviseção (objetivo).

Diante deste exemplo, podemos identificar os elementos que remetem, em primeiro plano, a um contexto físico, ou seja, o lugar físico em que o texto é produzido, no caso o escritório; o momento de produção, o dia 14 de janeiro de 1994 e a pessoa física, ou seja, a senhora Z. Ao mesmo tempo, esta ação de linguagem se insere no quadro de uma forma de interação que implica o mundo social e ao mesmo tempo o mundo subjetivo. Daí, o lugar social pode ser identificado no exemplo como o “ambiente de atividade política”; a senhora Z assume um papel social, no caso, deputada federal; além do mais, podemos perceber o papel social atribuído ao receptor, no caso, o eleitor em questão. Neste exemplo, podemos perceber também, o efeito que o texto pode produzir no destinatário, ou seja, responder “sim” em uma votação.

É importante ressaltar o deslocamento dado a respeito do estatuto do emissor e do receptor (contexto físico) para enunciador e destinatário respectivamente (contexto sociosubjetivo). Apesar desta distinção, é necessário reconhecer, como nos alerta Bronckart (2012), que as instâncias responsáveis pela produção de texto são uma entidade única, pois sempre um determinado emissor (pessoa física) sempre ocupa uma posição social (enunciador).

Sobre o conteúdo temático, pode ser entendido como os conhecimentos que variam em função da experiência e, ao mesmo tempo, do nível de desenvolvimento do agente produtor. Eles estão armazenados na memória e são acionados durante a ação de linguagem. É importante destacar que estes conhecimentos mobilizados se encontram em mundos chamados discursivos.

Destacamos, portanto, além do contexto de produção e do conteúdo temático, que o ponto central desta abordagem reside na tese de que: é a situação de ação interiorizada de um agente produtor, a partir desses parâmetros, que influi realmente sobre a produção textual. Para Bronckart (2012, p.100, grifo do autor) ao ser, “[...] definida assim, exclusivamente pelas representações disponíveis no agente produtor, que a ação de linguagem constitui uma unidade **psicológica**”.

5 METODOLOGIA

Neste capítulo, apresentaremos o caminho metodológico seguido para o desenvolvimento deste trabalho. Neste sentido, explicitamos os seguintes direcionamentos da pesquisa quanto ao tipo (natureza, abordagem e objetivos), ao universo, às categorias de análise, bem como os procedimentos de coleta e tratamento dos dados.

5.1 Tipo de pesquisa

Para a realização deste estudo, utilizamos a pesquisa de **natureza aplicada**, uma vez que tem por finalidade verificar a aplicabilidade da teoria do Interacionismo Sociodiscursivo numa situação concreta, ou seja, em propostas de produção de texto em livros didáticos.

No que se refere à **abordagem**, realizamos uma análise **quali-quantitativa**, buscando conhecer os processos envolvidos nas orientações e propostas de produção de texto veiculadas nas obras. Fizemos a opção de quantificar através de determinadas categorias as ocorrências e classificamos cada uma das propostas sem relação aos elementos do contexto de produção. O levantamento e classificação desses dados foram imprescindíveis, tanto às análises, quanto à reflexão que fomentamos à luz dos princípios do Interacionismo Sociodiscursivo.

Nesse sentido, a pesquisa também se caracteriza como **pesquisa descritivo-analítica**, pois descrevemos as particularidades de uma amostra previamente escolhida, no caso propostas de produção escrita. Em outras palavras, embora não tenhamos realizado uma intervenção direta, entendemos que, subjacente a esta análise, as próprias reflexões e proposições apontam aspectos norteadores sugerindo um repensar sobre o ensino da produção textual.

Além disso, também se constitui como **pesquisa documental**, uma vez que a pesquisa é realizada através de fonte documental, no caso o livro didático. Segundo Ludke e André (1986) a análise documental revela-se uma técnica importante na pesquisa qualitativa, pois pode complementar informações já obtidas por outras técnicas, ou mesmo revelando novos aspectos do problema em questão.

Centrada, portanto, na área da linguística aplicada, o estudo discute as condições, a realidade do objeto numa perspectiva prática, o que não dispensa, é

claro, o embasamento teórico para a realização das discussões sobre a aplicabilidade, como abordamos em nossa fundamentação.

5.2 O universo da pesquisa e seleção do *corpus*

Nosso universo da pesquisa são os livros didáticos.

Figura 1 - Volumes da coleção dos anos finais do ensino fundamental: *Português linguagens* de Willian Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães



Fonte: LIVRO FÁCIL. 2012. Disponível em: <<http://livrofacil.net/editora/atual/>> Acesso em: 29 de maio 2015.

A amostragem é constituída pela coleção dos anos finais do ensino fundamental: *Português: linguagens* de Willian Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães. Selecionamos a referida coleção, utilizando como critério, o fato de essa obra ter obtido um grande número de indicações pelos professores durante processo de escolha do livro didático referente ao PNLD 2014, como também em edições anteriores, já que a mesma encontra-se em sua sétima edição. Outro ponto significativo nesta escolha se deve ao fato de ser a obra adotada em toda a rede municipal de ensino da cidade de Jardim - CE, rede na qual trabalhamos.

Dessa forma, analisamos a última edição dessa coleção, em função da expectativa de que os estudos acerca dos gêneros textuais, especificamente a questão das condições de produção, estivessem consideravelmente contempladas nos livros didáticos, dada a significativa importância desta teoria na atualidade.

A coleção é direcionada a estudantes do ensino fundamental na disciplina de Língua Portuguesa. Conforme afirmam os autores Cereja e Magalhães (2012), nesta última edição a obra passou por um processo de revisão, ampliação e atualização. Embora reformulada, afirmam que ela procura confirmar e aprofundar os rumos traçados nas edições anteriores, porém alarga o horizonte dos estudos da linguagem, apoiando-se nos recentes avanços da linguística e da análise do discurso.

Decidimos trabalhar apenas com o livro do professor, pois como o nosso foco é a análise das propostas de produção escrita, entendemos que aquelas orientações direcionadas especificamente ao professor podem complementar o que não está explícito nas propostas dos livros dos alunos.

A coleção é organizada em quatro volumes: 6º, 7º, 8º e 9º anos do ensino fundamental. Cada volume, por sua vez, é composto por quatro unidades e cada unidade por quatro capítulos. O último capítulo de cada unidade, chamado intervalo, é dedicado ao desenvolvimento de projetos que complementam e contextualizam as produções realizadas no decorrer das respectivas seções e unidades.

Dessa forma, dos três capítulos iniciais de cada unidade, dois deles são abertos com textos verbais e estão organizados em cinco seções essenciais:

- *Estudo do texto;*
- *Produção de texto;*
- *Para escrever com adequação/coerência/coesão/expressividade;*
- *A língua em foco; e*
- *De olho na escrita.*

Há sempre um capítulo em cada unidade que apresenta a leitura de uma ou mais imagens – pintura, fotografia, cartum, escultura etc., todas elas relacionadas ao tema central da unidade.

Portanto, nossa amostragem se constitui da segunda parte da seção, intitulada *Produção de texto*, mais especificamente a atividade denominada *Agora é a sua vez*. A seleção da seção se justifica porque é onde o autor sugere as produções de textos escritos a partir da aplicação dos aspectos teóricos desenvolvidos na primeira parte da referida seção. A seguir, apresentaremos nossas categorias de análise.

5.3 As categorias de análise

Para podermos investigar o tratamento que os livros didáticos têm dado às condições de produção em suas propostas, buscamos, em primeiro lugar, identificar se as propostas contemplam o gênero a ser produzido, ou seja, através da categoria **Indicação do gênero**.

Em segundo lugar, elegemos as demais categorias de análise a partir do contexto sociossubjetivo proposto por Bronckart (2012), que se subdivide nos seguintes parâmetros: **lugar social, posição social do emissor, posição social do receptor e objetivo**.

No que se refere ao parâmetro **lugar social**, buscamos saber quais as orientações que as propostas de produção abordam a respeito do modo de interação em que o gênero se inscreve, ou seja, em que instituição, família, escola, instância jornalística etc.

Já na categoria **posição social do emissor**, queremos saber se as propostas encaminham o produtor a se constituir como enunciatário, assumindo um determinado papel social de acordo com o gênero a ser produzido.

Na outra ponta, **a posição social do receptor** serve para avaliarmos se há orientação quanto ao possível destinatário do gênero a ser produzido, se há atribuição de um papel social à audiência dirigida de acordo com o gênero que se produz.

Quanto ao propósito comunicativo, buscaremos identificar se estão presentes um “para quê” se produz determinado gênero e os efeitos que se quer produzir no destinatário, em outras palavras, os **objetivos**.

São estas categorias de análise, que utilizamos para efetuar a coleta, tratamento e análise dos dados, como apresentamos a seguir.

5.4 Procedimentos de coleta e tratamento dos dados⁴

Para o desenvolvimento desta pesquisa, definimos alguns procedimentos tanto para a coleta, quanto para o tratamento dos dados.

Em primeiro lugar, considerando que o foco de nossas análises são propostas de produção escrita e não oral, fizemos um levantamento de todas as propostas de atividade de produção escrita presentes em cada um dos volumes da coleção, especificamente na seção *agora é a sua vez*.

Para distinguir cada um dos livros da coleção em questão, definimos uma codificação para cada um deles:

V6 (volume 6 para o livro do 6º ano do ensino fundamental)

V7 (volume 7 para o livro do 7º ano do ensino fundamental)

V8 (volume 8 para o livro do 8º ano do ensino fundamental)

V9 (volume 9 para o livro do 9º ano do ensino fundamental)

Realizaremos esse levantamento, portanto, sinalizando com o sinal (+) presença e (-) ausência das propostas, conforme exemplificamos no quadro a seguir.

Quadro 1 - Procedimento para o levantamento das propostas

V.6 (VOLUME 6) PORTUGUÊS LINGUAGENS- SÉTIMA EDIÇÃO		
PROPOSTAS DE PRODUÇÃO		Páginas
Escrita	Oral	

Fonte: Elaborado pelo autor, 2015.

Em segundo lugar, observamos em cada uma das propostas de produção escrita selecionada, a presença ou ausência das condições de produção, conforme as categorias de análise.

Em terceiro lugar, realizamos uma classificação das propostas de produção escrita, reunindo-as em três grupos, conforme os seguintes **resultados**: consideradas **adequadas (AD)**, aquelas em que todas as categorias foram contempladas nas propostas; **parcialmente adequadas (PA)**, aquelas em que estiveram presentes apenas duas, três ou quatro dessas categorias; e **inadequadas**

⁴Os procedimentos nesta pesquisa são inspirados em: LIMA, A. M. J.de. **Os gêneros textuais e o ensino da produção de texto**: análise de propostas em livros didáticos de língua inglesa. 2007. 133 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2007.

(IN), aquelas em que foram indicadas apenas uma, ou aquelas em que nenhuma das categorias esteve presente.

Semelhante ao levantamento anterior, utilizamos posteriormente, quatro quadros para a apresentação desses dados, por volume e um quadro para o agrupamento geral dos volumes da coleção conforme exemplificamos abaixo:

Quadro 2 - Procedimento para a classificação das propostas

V.6 (VOLUME 6) PORTUGUÊS LINGUAGENS- SÉTIMA EDIÇÃO						
PROPOSTAS DE PRODUÇÃO ESCRITA						
Páginas	CATEGORIAS DE ANÁLISE					Resultado
	Indicação do Gênero	Lugar social	Posição social do emissor	Posição social do emissor	Objetivo	

Fonte: Elaborado pelo autor, 2015.

Quadro 3 - Procedimento para a classificação geral das propostas

VOLUMES DA COLEÇÃO	AGRUPAMENTOS		
	PROPOSTAS ADEQUADAS	PROPOSTAS PARCIALMENTE ADEQUADAS	PROPOSTAS INADEQUADAS
V6			
V7			
V8			
V9			
TOTAL			

Fonte: Elaborado pelo autor, 2015.

Para complementar o levantamento e classificação dos dados, apresentamos, em forma de tabela, as quantidades e percentuais de ocorrência em relação a cada uma das categorias observadas no conjunto das propostas da coleção.

Por último, fizemos uma análise das propostas por grupos da seguinte forma:

Grupo 1: propostas adequadas;

Grupo 2: propostas parcialmente adequadas e;

Grupo 3: propostas inadequadas.

A análise foi feita por amostragem. Assim, analisamos duas propostas de cada grupo, totalizando seis propostas analisadas. A escolha das propostas de cada grupo para análise seguiu o seguinte critério: selecionar por amostragem, propostas cujas análises possam focalizar categorias distintas.

6 LEVANTAMENTO E CLASSIFICAÇÃO DAS PROPOSTAS

O presente capítulo traz o resultado da coleta e tratamento dos dados. Em primeiro lugar, apresentamos os quadros referentes ao levantamento de todas as propostas de produção escritas e orais presentes em cada um dos volumes da coleção, que constam na seção *Agora é a sua vez*. Em segundo lugar, somente com as propostas de produção escritas, classificamos cada uma, segundo as categorias de análise, reunindo-as em três grupos, conforme apresentamos anteriormente: Adequadas (A), Parcialmente adequadas (PA) e Inadequadas (IN).

6.1 Levantamento das propostas de produção escrita

O levantamento das propostas a seguir refere-se somente às propostas da seção *Agora é a sua vez*, como já informamos. Cada quadro corresponde a um livro da coleção e neles estão indicadas todas as proposta escritas e orais, acompanhadas de suas respectivas páginas.

Conforme discutimos em nossa fundamentação teórica, entendemos também que a distinção entre gêneros orais e escritos é bastante problemática para o ensino, pois se distribui num contínuo entre elas. Portanto, este levantamento considera, tão somente, a predominância de um das modalidades da linguagem (oral ou escrita) conforme as orientações presentes em cada uma das propostas.

6.1.1 Coleção Português Linguagens volume 6º ano

Identificamos neste volume, 12 propostas de produção escritas e apenas 1 oral. Podemos verificar, conforme a proposta (exposição oral- p.245)⁵, que o comando da orientação focaliza essencialmente esse tipo de modalidade.

Em grupo, pesquisem sobre o assunto escolhido e iniciem a preparação da exposição oral.

Dessa forma, apesar de reconhecermos que nesta proposta se misturam as duas modalidades num contínuo, é fácil perceber que o aluno será avaliado essencialmente através de sua produção oral.

⁵Ver ANEXO A

Quadro 4 - Levantamento das propostas do V6

V.6 (VOLUME 6) PORTUGUÊS LINGUAGENS - SÉTIMA EDIÇÃO		
Páginas	Propostas de produção	
	Escrita	Oral
19-20	+	-
84-85	+	-
102-103	+	-
117-118	+	-
138-139	+	-
152-153-154	+	-
155	+	-
174-175	+	-
175-176	+	-
192	+	-
217-218	+	-
243	+	-
245	-	+
	12	01

Fonte: Dados da pesquisa, 2015.

6.1.2 Coleção Português Linguagens volume 7º ano

Neste volume, encontramos 5 propostas de produção escrita e 2 orais. Especificamente a proposta de produção (entrevista oral, p.204 e 205)⁶ foi considerada oral, pois entendemos ser muito mais uma transcrição do que uma produção, conforme orienta o seguinte comando:

Junto com os colegas de grupo, adaptem para a forma escrita a entrevista que realizaram no capítulo anterior.

Como se pode perceber, o referido comando sugere transcrever para a forma escrita uma entrevista oral.

Quadro 5 - Levantamento das propostas do V7

V.7 (VOLUME 7) PORTUGUÊS LINGUAGENS- SÉTIMA EDIÇÃO		
Páginas	Propostas de produção	
	Escrita	Oral
20-21	+	-
75-76-77-78-79	+	-
110	+	-
134-135	+	-
191-192	+	-
204-205	-	+
228	-	+
	5	2

Fonte: Dados da pesquisa, 2015.

⁶ Ver (ANEXO B)

6.1.3 Coleção Português Linguagens volume 8º ano

Foram identificadas 9 propostas de produção, sendo 8 escritas e apenas uma oral.

Quadro 6-Levantamento das propostas do V8

V.8 (VOLUME 8) PORTUGUÊS LINGUAGENS- SÉTIMA EDIÇÃO		
Páginas	Propostas de produção	
	Escrita	Oral
22-23	+	-
59-60	+	-
84	+	-
118-119	+	-
137-138-139	+	-
158-159-160	+	-
175-176	+	-
197-198-199	+	-
241	-	+
	8	1

Fonte: Dados da pesquisa, 2015.

6.1.4 Coleção Português Linguagens volume 9º ano

Neste último volume, encontramos 7 propostas de produção escrita e 2 orais.

Quadro 7 - Levantamento das propostas do V9

V.9 (VOLUME 9) PORTUGUÊS LINGUAGENS- SÉTIMA EDIÇÃO		
Páginas	Propostas de produção	
	Escrita	Oral
20-21	+	-
54-55	+	-
95	+	-
133-134-135-136	-	+
155-156-157-158	-	+
176-177-178-179	+	-
200-201-202-203	+	-
218-219-220	+	-
240-241-242	+	-
	7	2

Fonte: Dados da pesquisa, 2015.

6.2 Classificação das propostas de produção escrita

A classificação a seguir refere-se somente às propostas de produção escrita. Cada quadro corresponde a um livro da coleção e neles estão indicados cada um dos parâmetros de análise. Vale salientar, que estas categorias foram eleitas por considerarmos elementos indispensáveis numa atividade de produção de texto interativa. Acrescentamos ainda, que as referidas categorias, fazem parte do contexto de produção desenvolvido pela perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo, amplamente discutidas na sustentação teórica desta pesquisa.

Além de trazer a indicação das páginas, os quadros também apresentam a avaliação de cada proposta com base nos indicadores, sendo enquadrada como Adequada (A), Parcialmente adequada (PA) ou Inadequada (IN).

6.2.1 Coleção Português Linguagens volume 6º ano

**Quadro 8 - Classificação das propostas do V.6 (Volume 6)
V.6 (VOLUME 6) PORTUGUÊS LINGUAGENS- SÉTIMA EDIÇÃO
PROPOSTAS DE PRODUÇÃO ESCRITA**

Páginas	CATEGORIAS DE ANÁLISE					Resultado
	Indicação do Gênero	Lugar social	Posição social do emissor	Posição social do receptor	Objetivo	
19-20	+	+	-	+	+	PA
84-85	+	+	-	+	+	PA
102-103	+	+	-	+	+	PA
117-118	+	+	-	+	+	PA
138-139	+	+	-	+	+	PA
152-153-154	+	+	+	+	+	AD
155	+	+	+	+	+	AD
174-175	+	+	+	+	+	AD
175-176	+	+	+	+	+	AD
192	-	+	-	+	+	PA
217-218	-	+	-	+	+	PA
243	+	+	+	+	+	AD

Fonte: Dados da pesquisa, 2015.

Podemos observar, a partir da classificação acima, o enquadramento de 7 propostas como parcialmente adequadas e 5 adequadas. Além do mais, nenhuma proposta foi considerada inadequada.

Vale salientar que, em relação à categoria de análise **indicação do gênero**, apenas duas propostas não contemplam a referida categoria. Portanto, as propostas das páginas (192, 217 e 218)⁷ utilizam vagamente o termo “texto de opinião”, não deixando claro à qual gênero opinativo se refere. As outras propostas trazem os seguintes gêneros: conto, piada, história em quadrinhos, relato pessoal, carta, *e-mail*, diário e *blog*.

Quanto à categoria **lugar social**, observamos que nem todas as propostas procuram simular um modo de interação diferente do espaço escolar. Embora tenhamos considerado que todas elas apresentam o lugar social, identificamos que 7 delas encaminham a produção buscando caracterizar uma interação comunicativa específica, aproximando-se mais das situações reais de uso da língua.

Na categoria **posição social do emissor**, avaliamos que 5 propostas procuram caracterizar o emissor, enquadrando-o num contexto específico e papel social que um produtor deve assumir na interação. Na proposta (p.152)⁸ que aborda a questão dos gêneros digitais, podemos verificar um encaminhamento que procura situar o produtor do texto neste sentido:

É provável que você conviva com internautas, ou seja, um internauta, isto é, uma pessoa ligada à rede internacional de computadores, a Internet.

Como se pode observar há referência à imagem, papel de internauta a ser assumido pelo produtor do texto, elemento importante no processo de produção.

A posição social do receptor ou destinatário foi considerada em todas as propostas deste volume, sempre relacionada ao mesmo público, “colegas de sua classe e de outras, por seus pais e familiares”, ou seja, normalmente à comunidade escolar. Porém, podemos destacar que a proposta (texto de opinião p. 217-218)⁹ constitui uma exceção, uma vez que sugere um destinatário diferente, conforme o exemplo:

Se quiser, envie seu texto a um jornal da cidade ou a um fórum de debates de um dos provedores da Internet. Ou, ainda, hospede-o num blog da classe.

⁷ Ver (ANEXO A)

⁸ Ver (ANEXO A)

⁹ Ver (ANEXO A)

Neste caso, percebemos que a orientação conduz o aluno a imaginar um público extraescolar a que normalmente o gênero em questão também se destina.

Semelhante à categoria anterior, o **objetivo** foi um dos parâmetros considerados por todas as propostas.

6.2.2 Coleção Português Linguagens volume 7º ano

Quadro 9 - Classificação das propostas do V.7 (Volume 7)

V.7 (VOLUME 7) PORTUGUÊS LINGUAGENS- SÉTIMA EDIÇÃO PROPOSTAS DE PRODUÇÃO ESCRITA						
Páginas	CATEGORIAS DE ANÁLISE					Resultado
	Indicação do Gênero	Lugar social	Posição social do emissor	Posição social do receptor	Objetivo	
20-21	+	+	-	+	+	PA
75-76-77-78-79	+	+	-	+	+	PA
110	+	-	-	-	-	IN
134-135	+	+	-	+	+	PA
191-192	+	+	-	+	+	PA

Fonte: Dados da pesquisa, 2015.

Neste volume da coleção, as propostas foram classificadas como parcialmente adequadas e 1 inadequada. Portanto, este livro não apresenta nenhuma proposta adequada, conforme os parâmetros de análise.

No que se refere à **indicação do gênero**, podemos verificar que todas as propostas trazem essa indicação. A obra aborda os seguintes gêneros: mito, poesia, campanha publicitária e notícia. Vale salientar que o gênero poesia aparece em duas propostas.

Em relação ao **lugar social**, verificamos que apenas uma proposta não considera esta categoria. Acrescentamos, também, que as orientações presentes nas demais, procura situar o produtor do gênero numa interação restrita ao ambiente escolar.

Além do mais, avaliamos que as propostas deste volume não caracterizam o **papel social do emissor**, ou seja, o papel que o produtor do texto deve imaginar ao escrever. Observamos que as propostas poderiam explorar melhor as orientações específicas sobre o papel social do emissor, em sintonia com os gêneros abordados

nas referidas produções, cujos encaminhamentos levassem os alunos a se imaginarem como “poetas”, “escritores”, “jornalistas” e “publicitários”. Apesar de identificarmos na proposta (poema, p.78,79)¹⁰, uma tentativa de produzir essa imagem, percebemos que não há um prosseguimento, como podemos verificar no exemplo:

Então, agora, tente fazer como os poetas: escreva um texto em versos sobre um assunto de sua preferência.

Há somente um tímido comando “tente fazer como os poetas”, algo incapaz de projetar essa imagem, pois não há prosseguimento na orientação de modo a caracterizar o papel social do produtor do texto. Desse modo, entendemos que nenhuma dessas propostas leva em consideração essa categoria.

A posição social do receptor aparece em quatro das cinco propostas. Semelhante ao volume anterior, esta categoria está restrita ao público comunidade escolar, ou seja, os gêneros são direcionados aos colegas da classe, professores, pais e demais familiares e amigos.

Quanto ao **objetivo**, quinto critério analisado, constatamos que em apenas uma proposta essa indicação não aparece.

6.2.3 Coleção Português Linguagens volume 8º ano

Quadro 10 - Classificação das propostas do V.8 (Volume 8)

V.8 (VOLUME 8) PORTUGUÊS LINGUAGENS- SÉTIMA EDIÇÃO PROPOSTAS DE PRODUÇÃO ESCRITA						
Página	CATEGORIAS DE ANÁLISE					Resultado
	Indicação do Gênero	Lugar social	Posição social do emissor	Posição social do receptor	Objetivo	
22-23	+	+	-	+	+	PA
59-60	+	+	-	+	+	PA
84	+	+	-	+	+	PA
118-119	+	+	-	+	+	PA
137-138-139	+	+	-	+	+	PA
158-159-160	+	+	+	+	+	AD
175-176	+	+	+	+	+	AD
197-198-199	+	+	-	+	+	PA

Fonte: Dados da pesquisa, 2015.

¹⁰ Ver ANEXO B

Composto por 8 propostas, este volume apresenta a seguinte configuração: 6 propostas parcialmente adequadas e apenas duas adequadas. Além do mais, nenhuma proposta foi considerada inadequada. Nesta caracterização, o parâmetro **indicação do gênero** nos chamou atenção, não apenas pela presença, mas pela pertinência, ou seja, percebemos uma rica abordagem e variedade de gêneros textuais. A obra, portanto, contempla os seguintes gêneros: peça teatral, crítica, crônica, anúncio publicitário, carta do leitor, carta denúncia e texto de divulgação científica. No que se refere ao gênero peça teatral (p-22-23)¹¹, salientamos que, embora esse gênero seja atravessado fortemente pela oralidade, os encaminhamentos dessa proposta concentram-se numa avaliação da modalidade escrita, o que justifica sua classificação como proposta escrita.

Em relação à categoria **lugar social**, observamos sua presença em todas as propostas deste volume. Chamamos atenção para os encaminhamentos e orientações que, especificamente, a proposta (carta denúncia p.175-176)¹² traz. Ela contextualiza o processo de produção, situando o modo de interação mais próximo do exigido ao gênero indicado, no caso a carta denúncia. Observem a seguinte orientação:

Reúna-se com seus colegas de grupo e, juntos, façam uma pesquisa no bairro em que moram para identificar problemas que possam ser solucionados pela administração pública sem exigir grandes investimentos: buracos no asfalto, mato em terrenos baldios, lixo nas ruas, esgoto entupido, cães soltos nas ruas, etc. Escrevam uma carta-denúncia e enviem-na aos órgãos da prefeitura local ao qual compete a solução do problema. Ou enviem a carta para sites ou blogs da prefeitura ou de jornais, rádios e emissoras de TV locais.

Podemos observar que o referido comando sugere um modo de interação mais aproximado a uma situação em que se deve escrever uma carta denúncia, ou seja, a partir de problemas encontrados no entorno de sua comunidade e não apenas realizada na e para a escola.

Aproveitando este exemplo, podemos também observar que, indiretamente, o referido comando respeita a categoria **posição social do emissor**, ou seja, a

¹¹ Ver ANEXO C

¹² Ver ANEXO C

atividade estimula o produtor a não apenas se imaginar como um produtor de uma carta denúncia, mas produzi-la de fato em circunstâncias reais. Essa categoria foi observada em apenas duas propostas deste volume.

Quanto à categoria **posição social do emissor**, identificamos que todas as propostas levam em consideração esse elemento. O leitor alvo das produções, embora se constituam em grande parte o público escolar, em alguns casos identificamos uma audiência diferente. Novamente recorreremos ao exemplo acima citado, em que a proposta sugere enviar a carta-denúncia aos órgãos da prefeitura, jornais, *blogs* ou televisão.

Uma categoria que merece destaque neste volume é o **objetivo**. Diferentemente dos volumes anteriores, percebemos que estas propostas procuram, não apenas levar em consideração o propósito comunicativo geral do gênero, mas os efeitos que se deseja produzir no destinatário. Para exemplificar, selecionamos o seguinte trecho retirado da proposta (crônica p.84)¹³:

Procure contar o fato de uma forma que envolva o leitor, despertando nele o interesse pela narração e a vontade de chegar ao final dela. Se possível, guarde uma surpresa para o fim, de modo a fazer o leitor refletir ou achar graça.

Além do objetivo central da proposta que sugere produzir uma crônica para ser publicado num livro que faz parte do projeto final do capítulo, busca fazer com que o aluno produtor pense nos objetivos mais específicos do gênero em questão.

¹³ Ver ANEXO C

6.2.4 Coleção Português Linguagens volume 9º ano

Quadro 11 - Classificação das propostas do V.9 (Volume 9)

V.9 (VOLUME 9) PORTUGUÊS LINGUAGENS- SÉTIMA EDIÇÃO PROPOSTAS DE PRODUÇÃO ESCRITA						
Páginas	CATEGORIAS DE ANÁLISE					Resultado
	Indicação do Gênero	Lugar social	Posição social do emissor	Posição social do receptor	Objetivos	
20-21	+	+	+	+	+	AD
54-55	+	+	-	+	+	PA
95	+	-	-	-	-	IN
176-177-178-179	-	+	-	-	+	PA
200-201-202-203	-	+	-	+	+	PA
218-219-220	-	-	-	+	+	PA
240-241-242	-	-	-	+	+	PA

Fonte: Dados da pesquisa, 2015.

Por último, o volume do 9º ano apresenta 7 propostas de produção escrita com o seguinte enquadramento: 1 proposta adequada, 5 parcialmente adequadas e 1 inadequada.

Verificamos que o referido volume traz 4 propostas cuja **indicação do gênero** não aparece contemplada. Portanto, elas propõem a elaboração de “textos dissertativo-argumentativos”, não fazendo referência a nenhum gênero da ordem do argumentar, por exemplo. Schneuwly e Dolz (2004, p.102) agrupam os gêneros textuais a partir das capacidades de linguagem dominantes dos sujeitos, nas seguintes ordens: “relatar, narrar, argumentar, expor e descrever ações”. Neste caso, são exemplos de gêneros que pertencem à ordem do argumentar: debate, editorial, carta argumentativa, artigo de opinião, discurso de defesa, carta do leitor, etc. Desse modo, essas 4 propostas não sugerem a produção de nenhum desses gêneros, mas o domínio de um determinado aspecto tipológico, ou seja, o domínio da argumentação. As demais propostas apresentam os seguintes gêneros: reportagem, editorial e conto.

Quanto ao **lugar social**, temos três propostas em que esta categoria não aparece. As demais atividades de produção simulam um quadro de formação social que procura imitar o contexto real, embora ainda preso à instância escolar, como se pode verificar também na maioria das propostas dos outros volumes da coleção.

Percebemos que os autores deram pouca importância à **categoria posição social do emissor**. Neste volume, consideramos que apenas uma das propostas (reportagem, p.20-21)¹⁴ leva em consideração esta categoria. Nas demais se verifica que não há menção sobre o papel social desempenhado pelo produtor do texto que simule algo diferente daquele de aluno.

A categoria **posição social do receptor** aparece em 5 das 7 propostas, enquanto o **objetivo** não foi considerado em apenas uma das propostas deste volume.

6.2.5 Classificação geral das propostas

Quadro 12 - Classificação geral das propostas

VOLUMES DA COLEÇÃO	AGRUPAMENTOS		
	PROPOSTAS ADEQUADAS (AD)	PROPOSTAS PARCIALMENTE ADEQUADAS (PA)	PROPOSTAS INADEQUADAS (IN)
V6	05	07	00
V7	00	04	01
V8	02	06	00
V9	01	05	01
TOTAL	08	22	02

Fonte: Dados da pesquisa, 2015.

Apresentamos uma síntese geral dos dados da pesquisa a partir do agrupamento de todas as propostas da coleção. Assim, podemos visualizar o seguinte resultado: 8 propostas consideradas adequadas, 22 parcialmente adequadas e apenas 2 inadequadas. É importante observar que no V.7 nenhuma proposta foi considerada adequada e nos V.6 e V.9 nenhuma proposta foi considerada inadequada. Destacamos também, que das 32 propostas de produção escrita analisadas em toda a coleção, a maioria, ou seja, 22 propostas foram classificadas como parcialmente adequadas.

Ainda em relação ao conjunto das propostas apresentamos, também, uma síntese mais específica, através da tabela a seguir, que indica as quantidades e percentuais de propostas contempladas por categoria.

¹⁴ Ver ANEXO C

Tabela 1 - Quantidade e percentual de propostas contempladas por categoria

CATEGORIA	QUANTIDADE DE PROPOSTAS CONTEMPLADAS POR CATEGORIA	TOTAL DE PROPOSTAS	%
INDICAÇÃO DO GÊNERO	26	32	81,25
LUGAR SOCIAL	28	32	87,5
POSIÇÃO SOCIAL DO EMISSOR	8	32	25,0
POSIÇÃO SOCIAL DO RECEPTOR	29	32	90,62
OBJETIVO	30	32	93,75

Fonte: Dados da pesquisa, 2015.

Conforme podemos verificar, nos chama atenção a ausência da categoria **posição social do emissor** em grande parte do conjunto das propostas da coleção. Verificamos que esta categoria foi considerada em apenas 8 propostas, ou seja, 24 propostas não contemplam esta categoria. Por outro lado, observamos que a grande maioria das propostas traz a indicação do **objetivo**, sendo, portanto, a categoria mais contemplada, presente em 30 das 32 propostas, atingindo um percentual de 93,75% das propostas.

A seguir, procederemos com a análise das propostas por grupos, ou seja, selecionamos 2 propostas adequadas, 2 parcialmente adequadas e 2 inadequadas.

7 ANÁLISE DAS PROPOSTAS DE PRODUÇÃO ESCRITA

Procederemos agora com a análise qualitativa das propostas selecionadas de acordo com os três agrupamentos realizados no capítulo anterior. Constitui-se, portanto, uma análise interpretativa e ao mesmo tempo descritiva, de cada uma das propostas. Nesse sentido, realizaremos inicialmente a análise de duas propostas adequadas, em seguida duas parcialmente adequadas e por último, duas inadequadas, totalizando uma amostragem de seis propostas analisadas.

7.1 Análise das propostas adequadas

A amostragem deste primeiro agrupamento é composta por duas propostas adequadas dos livros do 8º e 9º anos da coleção. Como relatamos anteriormente, consideramos adequadas as propostas que contemplaram todas as categorias de análise. Segue, abaixo, a análise de cada uma delas.

Proposta adequada nº 1- (V.8.p- 158-159-160)

Agora é a sua vez

1. Leia esta reportagem:

Jovens enfrentam ofensas e violência no mundo virtual

Tipo de agressão via internet, o “cyberbullying” atinge 46% dos 510 jovens que responderam à enquete da ONG SaferNet

RAFAEL BALSEMÃO

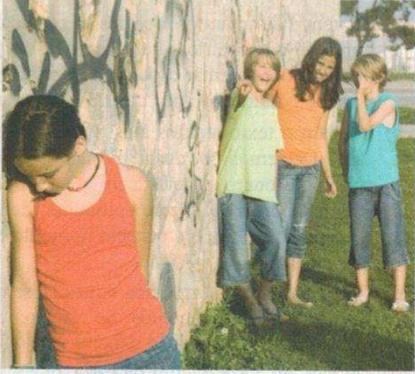
Alice (nome fictício) tinha 17 anos e cursava o ensino médio [...]. Estava havia dois anos na escola quando descobriu que haviam sido criadas anonimamente duas

Diante dos ataques, a estudante e sua família acharam melhor mudá-la de colégio. Lá, descobriram que a história tinha se espalhado. A solução foi mandar Alice para fora do país, enquanto eram tomadas providências legais para a retirada das páginas do ar e o rastreamento do autor ou dos autores.

Alice estava no centro de um caso de “cyberbullying”, fenômeno que transfere para a internet as agressões típicas que estudantes mais frágeis sofrem dentro da escola. Enquanto o clássico “bullying” acontece na sala de aula, no playground e nos arredores do colégio, a versão virtual transcende os limites da instituição de ensino. As hostilidades se potencializam na rede mundial de computadores, diante da facilidade atual de criar páginas e comunidades na internet. E-mails anônimos, mensagens de celular injuriosas, blogs ofensivos e vídeos humilhantes — todos fazem parte da violência virtual. “No mundo real, a agressão tem começo, meio e fim. Na internet, ela não acaba, fica aquele ‘fantasma”, compara Rodrigo Nejm, psicólogo e diretor de prevenção da SaferNet Brasil.

O resultado preliminar de uma enquete sobre segurança na internet realizada no site da ONG assusta: 46% dos 510 adolescentes e crianças que responderam ao questionário afirmam que foram vítimas de agressões na internet ao menos uma vez; 34,8% dizem que foram agredidos mais de duas vezes.

comunidades no Orkut contra ela: “Eu odeio a tosca da Alice” e outra com referências preconceituosas ao Estado de origem de sua mãe.



Dos participantes, 31% são do Estado de São Paulo, onde há o maior número de relatos, segundo a SaferNet.

[...]

A polícia conseguiu chegar ao computador que originou as comunidades, de uma colega de classe de Alice. Só havia uma relação entre as duas: Alice era a melhor amiga do então namorado da autora do “cyberbullying”.

[...]

A crueldade por parte da turma pode gerar diferentes reações. “As consequências são problemas de aprendizagem, reprovação escolar, isolamento, depressão e até mesmo suicídio”, diz Cleo Fante, pedagoga pioneira nos estudos sobre o “bullying” escolar no Brasil.

[...]

(Folha de S. Paulo, 5/10/2008.)

Fonte: CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Português Linguagens, 8ºano**: língua portuguesa. 7. ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

Suponha que você tenha lido essa reportagem no jornal e queira se manifestar em relação a algo que lhe tenha chamado a atenção. Escreva então uma carta ao jornal, dirigida ao editor responsável por ele ou pela seção em que a matéria foi publicada.

Você pode, por exemplo, manifestar-se em relação ao tema, comentando-o, relatando experiências próprias, etc. E também em relação ao enfoque dado ao tema, elogiando ou criticando o tratamento dispensado ao assunto pelo jornal.

2. Reúna-se com seus colegas de grupo e escolham uma revista ou um jornal para ser lido. Pode ser um jornal do bairro, da cidade ou do Estado ou uma revista que trate de música, de esportes, de cinema, etc. Seleccionem nesse veículo de comunicação uma matéria que seja interessante e que, segundo o ponto de vista de vocês, mereça comentários, quer positivos, quer negativos, ou ainda as duas coisas.

Escrevam então uma carta à revista ou jornal, comentando a matéria.

Sigam estas instruções:

- a) Anotem e discutam os aspectos da matéria merecedores de comentários, bem como os argumentos que vão fundamentar o ponto de vista de vocês — por que gostaram ou por que não gostaram, etc.
- b) Redijam o texto atentos à estrutura desse tipo de carta. Deixem claro, desde o início, a data do jornal ou o número da revista em que foi publicada a matéria sobre a qual estão opinando. Identifiquem a matéria pelo título e/ou pelo nome do jornalista que a assina.
- c) Opinem de forma firme mas educada, sempre com base em bons argumentos. Se estiverem fazendo uma crítica negativa, não deixem de elogiar alguns pontos positivos.
- d) Tenham em vista o leitor da carta, que será primeiramente o jornalista ou o editor e, se ela for publicada, o leitor do jornal ou revista — criança, jovem ou adulto. Procurem adequar a linguagem ao perfil desses leitores.
- e) Quando finalizarem a carta, revisem-na de acordo com o boxe **Avalie sua carta de leitor**. Depois leiam-na para outros grupos, de modo que toda a classe opine. Modifiquem o que for necessário e passem o texto a limpo em papel de carta e enviem-no à redação da revista ou jornal, tomando o cuidado de preencher corretamente o envelope. Se preferirem, e se tiverem o e-mail da revista ou do jornal, enviem a carta pela Internet. Depois acompanhem os números subsequentes da revista ou jornal, a fim de observar sua publicação.

Avalie sua carta de leitor

Observe se a carta apresenta: local e data, vocativo, corpo do texto (assunto), despedida e assinatura; uma opinião sobre uma matéria publicada no jornal ou revista, uma reclamação ou uma reivindicação; argumentos que expliquem ou fundamentem os motivos da opinião, da reclamação ou da reivindicação; linguagem e tratamento de acordo com o perfil do(s) interlocutor(es) e com o gênero.

Fonte: CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Português Linguagens, 8ºano**: língua portuguesa. 7. ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

Nesta primeira proposta (carta, p.158-159-160), percebemos que os autores estruturaram a atividade em torno da leitura de uma reportagem do jornal folha de São Paulo, tendo como título: *Jovens enfrentam ofensas e violência no mundo virtual*. Logo de início, percebemos que a temática está intimamente relacionada à vida dos jovens estudantes, ao mesmo tempo em que a reportagem desencadeia uma polêmica sobre os tipos de agressões via *internet*, especificamente nas redes sociais. A temática, portanto, interessa ao jovem, despertando a curiosidade para leitura.

A partir deste cenário, os autores sugerem a produção de uma carta do leitor, através da seguinte orientação:

1. Suponha que você tenha lido essa reportagem no jornal e queira se manifestar em relação a algo que lhe tenha chamado a atenção. Escreva, então, uma carta ao jornal, dirigida ao editor responsável por ele ou pela seção em que a matéria foi publicada.

Você pode, por exemplo, manifestar-se em relação ao enfoque dado ao tema, elogiando ou criticando o tratamento dispensado ao assunto pelo jornal.

Como podemos observar, o encaminhamento desta proposta apresenta, além do gênero, os quatro parâmetros do contexto sociossubjetivo, ou seja, todas as categorias de análise, conforme exemplificamos no quadro abaixo:

**Quadro 13 - Análise da proposta adequada nº1
PROPOSTA ADEQUADA 1- (V.8. p.158-159-160)**

			INDICAÇÃO DO GÊNERO	Carta do leitor
CONTEXTO SOCIOSSUBJETIVO	LUGAR SOCIAL			Instância jornalística
	POSIÇÃO EMISSOR	SOCIAL	DO	Cidadão leitor de jornal ou revista
	POSIÇÃO RECEPTOR	SOCIAL	DO	Editor do jornal ou revista
	OBJETIVO			Manifestar-se em relação ao tema, comentando, elogiando ou criticando o tratamento dispensado ao assunto pelo jornal.

Fonte: Dados da pesquisa, 2015.

É interessante considerar que a primeira categoria, gênero, aparece na proposta, vinculada a uma necessidade de comunicação simulada pelos autores. A carta do leitor corresponde ao “instrumento” que pode ser utilizado pelos alunos naquela situação para interagir com o editor do jornal em questão. Todo gênero, portanto, se insere numa ação de linguagem. Neste ponto, achamos oportuna considerar a ideia de ação de linguagem proposta por Bronckart (2012, p.91) que, segundo ele, “[...] designa as propriedades dos mundos formais (físico, social e subjetivo) que podem exercer influência sobre a produção textual”. Dessa forma, a

produção de um texto é o resultado da mobilização que o produtor realiza sobre as representações desses três mundos.

Avaliamos que os encaminhamentos que orientam a produção textual acima caracterizam o contexto de produção, de modo que o agente produtor possa interiorizar esses elementos através das representações da situação de linguagem que ele julga se encontrar.

Quanto ao **lugar social**, percebemos que o modo de interação, apesar de nascer na instituição escolar, se estende pela “instância jornalística”, pois os alunos são estimulados a interagir diretamente com o jornal que veiculou a reportagem. Além do mais, a interação se completará com a resposta do jornal à carta do leitor.

Ao mesmo tempo, identificamos que o encaminhamento da proposta através do comando “*suponha que você tenha lido essa reportagem no jornal*” simula um papel diferente daquele de aluno, ou seja, o de cidadão leitor de um jornal ou revista, crítico dos fatos que estão a sua volta. Temos, portanto, presente **o papel social do emissor** ou enunciatário.

No que se refere ao destinatário (**posição social do receptor**), também encontramos um interlocutor real, revestido de uma posição social: editor do jornal. Podemos constatar que a carta deve ser dirigida diretamente ao editor e, indiretamente, poderá ser lida por todos os leitores do jornal, caso seja publicada.

O objetivo aparece caracterizado na proposta a partir do efeito que se quer atingir com a carta do leitor: comentar, elogiar ou criticar a matéria do jornal.

Destacamos também, uma segunda orientação contida nessa seção, seguindo a mesma lógica, o que serviu de base para a classificação desta proposta como adequada:

2. Reúna-se com seus colegas de grupo e escolham uma revista ou um jornal para ser lido. Pode ser um jornal do bairro, da cidade ou do Estado ou uma revista que trate de música, de esporte, de cinema, etc. Seleccionem nesse veículo de comunicação uma matéria que seja interessante e que, segundo o ponto de vista de vocês, mereça comentários, quer positivos, quer negativos, ou ainda as duas coisas. Escrevam então uma carta à revista ou jornal, comentando a matéria.

Há, além disso, algumas instruções no final da proposta que procuram chamar atenção para detalhes importantes. Observem as instruções que se referem mais diretamente aos parâmetros de nossa análise:

Sigam estas instruções.

d) Tenham em mente o leitor da carta, que será primeiramente o jornalista ou o editor e, se ela for publicada, o leitor do jornal ou revista – criança, jovem ou adulto. Procurem adequar a linguagem ao perfil desses leitores.

*e) Quando finalizarem a carta, revisem-na de acordo com o boxe **Avalie sua carta de leitor**. Depois a leiam para outros grupos, de modo que toda a classe opine. Modifiquem o que for necessário e passem o texto a limpo em papel de carta e enviem-no à redação da revista ou jornal, tomando o cuidado de preencher corretamente o envelope. Se preferirem, e se tiverem o e-mail da revista ou do jornal, enviem a carta pela internet. Depois, acompanhem os números subsequentes da revista ou jornal, a fim de observar sua publicação.*

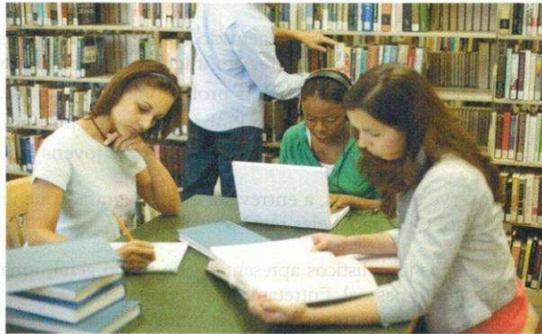
Verificamos a preocupação dos autores com o processo de produção, em que as instruções dão destaque aos interlocutores. Além do mais, antes do envio da carta ao jornal, há sugestão de que esta seja avaliada pela turma para possíveis modificações, oportunizando a todos os alunos participação no processo de criação e revisão.

Proposta adequada nº 2 (V.9- p. 20-21)

Agora é a sua vez

Forme com colegas uma equipe de reportagem e visitem as bibliotecas de sua cidade e de cidades vizinhas a fim de avaliar a condição delas e como têm sido utilizadas e depois escrever sobre o assunto. Na pesquisa, procurem respostas para as seguintes perguntas:

- As bibliotecas são utilizadas principalmente para pesquisas escolares ou para lazer?
- Elas estão bem localizadas? Têm acesso para deficientes?
- O que falta nelas?
- Que sugestões você daria para torná-las mais atraentes para o jovem?
- Qual é a importância das bibliotecas para a sociedade?
- As bibliotecas podem ser um meio de inclusão social? Podem ajudar a reduzir a violência?
- Há alguma biblioteca multicultural em sua cidade? Se sim, é um espaço bem-sucedido, confortável, com acervo atualizado? Quais são os seus atrativos? Muitos jovens a frequentam?



Escolham um enfoque para dar à reportagem e, para realizá-la, sigam estas instruções:

- a) Procurem informações em jornais, revistas e livros. Reúnam textos que tratem do assunto e, se possível, façam entrevistas com pessoas que trabalham em bibliotecas, que gostam de frequentá-las ou com pessoas que estejam envolvidas com algum projeto para a modernização de bibliotecas. Entrevistem também crianças e jovens, perguntem sobre sua experiência com bibliotecas e peçam a opinião deles sobre a leitura realizada em bibliotecas.
- b) Organizem o material obtido e escrevam a reportagem procurando transmitir junto com as informações o ponto de vista da equipe sobre o assunto, assim como o dos entrevistados.
- c) Procurem estabelecer conexões entre o assunto principal e assuntos paralelos, por meio de citações, reprodução de trechos de entrevistas, boxes informativos, estatísticas, fotografias, etc.
- d) Escrevam em linguagem objetiva e direta e empreguem uma variedade linguística de acordo com a norma-padrão.
- e) Tenham em mente o leitor da reportagem – colegas da sua classe e de outras, professores e familiares.
- f) Planejem o aspecto visual da reportagem, isto é, como será a distribuição dos textos, das fotos, etc. Lembrem-se de que as fotos devem ser acompanhadas de legendas e do crédito do fotógrafo. Deem à reportagem um título que atraia a atenção do leitor e, ao mesmo tempo, seja o anúncio do assunto. Se necessário, criem também um subtítulo.
- g) Montem a reportagem e façam uma revisão cuidadosa, seguindo as orientações do box **Avaliem a reportagem**. Modifiquem o que for necessário.

Avaliem a reportagem

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

Temos nesta amostragem uma proposta retirada do volume do 9º ano. Por se tratar de mais uma proposta adequada, portanto, todos os critérios de análise são respeitados pelos autores.

A situação de linguagem criada procura contextualizar a interação através da produção do **gênero** reportagem. Os autores sugerem a produção através do seguinte encaminhamento inicial:

Forme com colegas uma equipe de reportagem e visitem as bibliotecas de sua cidade e de cidades vizinhas a fim de avaliar a condição delas e como têm sido utilizadas e depois escrever sobre o assunto.

Como podemos verificar no enunciado, há uma tentativa de situar o aluno produtor do texto em um **lugar social** diferente do espaço escolar, ou seja, a comunidade, o seu entorno, o que pode ser comprovado com a orientação de que “visitem as bibliotecas de sua cidade e de cidades vizinhas”. Percebe-se que a atividade é encaminhada com o objetivo de proporcionar ao aluno uma situação mais próxima da realidade, através de modos de interação diferenciados.

Destacamos, também, nesse enunciado, o deslocamento de papéis sociais, como sugerido: *Forme com colegas uma equipe de reportagem*. Os produtores do texto, no caso os “colegas de classe”, são convidados a ocupar outro papel social, ou seja, a se constituírem uma “equipe de reportagem”. Acreditamos que um determinado produtor de texto que se imagina em outra **posição social de emissor**, mesmo que através de uma simulação, tende a projetar reflexos nos textos dessa representação, tanto do mundo subjetivo, quanto do social. Em outras palavras, o aluno construirá uma imagem de si mesmo, ocupando outro papel social.

Apesar de termos apresentado anteriormente alguns critérios para a classificação das propostas, vale destacar que esta proposta de produção foi classificada como escrita, embora tenhamos consciência de que a oralidade está presente num contínuo no gênero reportagem. Podemos observar, nas instruções, diversos comandos em que os alunos são expostos a atividades de linguagem que se alternam entre a oralidade e a escrita.

Escolham um enfoque para dar à reportagem e, para realizá-la, sigam estas instruções:

a) Procurem informações em jornais, revistas e livros. Reúnam textos que tratem do assunto e, se possível, façam entrevistas com pessoas que trabalham em bibliotecas, que gostam de frequenta-las ou com pessoas que estejam envolvidas com algum projeto para modernização de bibliotecas. Entrevistem também crianças e jovens, perguntem sobre sua experiência com bibliotecas e peçam a opinião deles sobre leitura realizada em bibliotecas.

b) Organizem o material obtido e escrevam a reportagem procurando transmitir junto com as informações o ponto de vista da equipe sobre o assunto, assim como dos entrevistados.

Essas instruções contemplam a entrevista no processo de produção da reportagem. Como sabemos, a utilização deste instrumento exige dos alunos atividades de linguagem em uma dupla direção: do oral para o escrito e do escrito para o oral. Nesse processo, há elaboração de perguntas por escrito, para, posteriormente, realização da entrevista oralmente; em outros, há a transcrição das respostas, das opiniões dos entrevistados, ocorrendo, portanto, movimento contrário. Contudo, deixamos claro que a referida proposta se caracteriza essencialmente como escrita, por exigir o domínio desta competência de forma mais específica.

Retomando as nossas categorias de análise, podemos observar, na instrução abaixo, que a proposta contempla **o papel social do receptor**.

e) Tenham em mente o leitor da reportagem – colegas da sua classe e de outras, professores e familiares.

Embora os autores tenham levado em consideração esta categoria, julgamos que a proposta poderia ter sido mais bem contextualizada, a partir de outros tipos de audiência diferente daqueles vinculados à audiência escolar (colegas de classe, professores e familiares). Apesar de estar vinculada a uma audiência real,

defendemos que as práticas de produção de texto devem se apoiar, além de situações autênticas de interação verbal, a uma maior variedade de público leitor, incluindo situações reais simuladas, destinatários fictícios sempre vinculados às práticas sociais com as quais os alunos irão se defrontar em situações autênticas.

Assim como discutimos em nossa fundamentação teórica sobre a escolarização das práticas de produção textual, as atividades realizadas em sala de aula devem se apoiar nas práticas sociais da vida cotidiana do aluno. Não podemos escapar do processo de “escolarização” do ensino, porém é possível lançar mão de diversas estratégias para o desenvolvimento da competência discursiva dos alunos, principalmente quando se leva em conta as condições de produção.

Por último, o **objetivo** também está presente na proposta. Esta categoria aparece de forma muito clara no comando da atividade, ou seja, os alunos produzirão uma reportagem com o objetivo de avaliar as condições das bibliotecas e a forma como têm sido utilizadas.

Segue abaixo um quadro síntese em que se pode verificar a ocorrência de todas as categorias:

**Quadro 14 - Análise da proposta adequada nº2
PROPOSTA ADEQUADA 2 (V.9 p.20-21)**

PROPOSTA ADEQUADA 2 (V.9 p.20-21)		
	INDICAÇÃO DO GÊNERO	Reportagem
CONTEXTO SOCIOSSUBJETIVO	LUGAR SOCIAL	Comunidade
	POSIÇÃO SOCIAL DO EMISSOR	Repórter/ Equipe de reportagem
	POSIÇÃO SOCIAL DO RECEPTOR	Comunidade escolar: colegas, professores, familiares.
	OBJETIVO	Avaliar as condições das bibliotecas e como elas têm sido utilizadas

Fonte: Dados da pesquisa, 2015.

7.2 Análise das propostas parcialmente adequadas

A amostragem deste segundo agrupamento é composta por duas propostas parcialmente adequadas dos livros do 6º e 8º anos da coleção. Como relatamos anteriormente, consideramos parcialmente adequadas aquelas propostas em que estiveram presentes apenas duas, três ou quatro das categorias. Segue abaixo a análise de cada uma delas.

Proposta parcialmente adequada nº1 (V.6- p.217-218)

Agora é a sua vez

Há, a seguir, três propostas para a produção de um texto de opinião. Leia-as e escolha uma delas.

1. Segundo Antônio Prata, autor do texto reproduzido acima, “os animais não são nossos amigos”. Além disso, diz ele, “estamos todos os seres vivos numa intensa competição, cada um come quem consegue e salve-se quem puder”. Você concorda com o ponto de vista do autor? Por quê?
2. Sabemos que alguns dos animais citados no texto, como a galinha, o peixe e a vaca, são uma importante fonte de proteínas na alimentação dos seres humanos. Nesses três casos, você concorda com a possibilidade de o ser humano se alimentar desses animais ou não? Por quê?
3. De acordo com o artigo IV da Declaração dos Direitos dos Animais, os animais selvagens não devem ser privados da liberdade, mesmo com fins educativos. Apesar disso, você certamente já foi a um zoológico e conheceu ali muitos animais selvagens, como a onça, o jacaré, a girafa, o orangotango e outros, que vivem no cativeiro para que as pessoas, sobretudo as crianças, possam conhecê-los de perto. E talvez tenha visto também muitos animais, como elefantes, ursos, pôneis e cães, trabalhando em circo. Você é a favor ou contra a existência de zoológicos? Por quê? Você é a favor ou contra a utilização de animais nos circos? Por quê?

Depois de escolher uma das propostas, tome uma posição e prepare-se para redigir um texto de opinião. Ele será lido por colegas da sua classe e de outros anos, por familiares, amigos e visitantes da mostra **Se é meio ambiente, estou no meio**, a ser realizada no capítulo **Intervalo** desta unidade.

Planeje seu texto e redija-o, seguindo as “Orientações passo a passo” dadas no capítulo anterior (página 192). Depois troque-o com um colega, a fim de que um leia e avalie o texto do outro, fazendo sugestões de mudanças. A seguir passe o texto a limpo e guarde-o para expor na mostra.

Se quiser, envie seu texto a um jornal da cidade ou a um fórum de debates de um dos provedores da Internet. Ou, ainda, hospede-o num *blog* da classe.

Fonte: CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Português Linguagens, 6ºano**: língua portuguesa. 7. ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

Como parte do volume do 6º ano, a proposta acima foi considerada parcialmente adequada, uma vez que não contempla de forma satisfatória a **indicação do gênero**. Observamos que essa indicação não está clara, como se pode observar no seguinte comando:

Há a seguir, três propostas para a produção de um texto de opinião. Leia-as e escolha uma delas.

O que se atesta, portanto, é que o comando inicial da proposta sugere a produção de um “texto de opinião”, o que a nosso ver faz referência apenas à indicação de um tipo textual, ou seja, faz referência apenas à natureza tipológica (opinativa ou tipologia argumentativa). Não há, portanto, indicação de um gênero específico.

A respeito desta questão, discutimos anteriormente com base em Marcuschi (2008, p.84) que “gêneros são modelos correspondentes a formas sociais reconhecíveis nas situações de comunicação em que ocorrem”. Reconhecemos, portanto, os diversos gêneros textuais da ordem do argumentar, que surgem em função de contextos específicos, tais como: artigo de opinião, carta do leitor, editorial, crônica argumentativa, resenha crítica, etc. Cada um deles surge dependendo da situação de interação. Além do mais, todos esses gêneros são “preenchidos” não apenas por um tipo de sequência tipológica, mas por várias, além da argumentativa.

Discutiremos, agora, os critérios contemplados na proposta, conforme o quadro abaixo:

Quadro 15 - Análise da proposta parcialmente adequada nº1

PROPOSTA PARCIALMENTE ADEQUADA 1 (V.6- p.217-218)		
	INDICAÇÃO DO GÊNERO	Não há referência a um gênero específico, apenas “texto de opinião”.
CONTEXTO SOCIOSSUBJETIVO	LUGAR SOCIAL	Escola/ Mostra ambiental
	POSIÇÃO SOCIAL DO EMISSOR	Aluno
	POSIÇÃO SOCIAL DO RECEPTOR	Colegas, familiares, amigos e visitantes da mostra.
	OBJETIVO	Expressar uma opinião acerca da temática: os animais

Fonte: Dados da pesquisa, 2015.

No que se refere aos parâmetros do contexto sociossubjetivo, percebemos que todos eles foram indicados na proposta. Conforme mencionamos anteriormente,

a proposta traz três sugestões de produção. Os autores, portanto, criaram a seguinte situação: são indicados três temas polêmicos envolvendo a vida dos animais, sendo que cada um deles traz uma posição diferente. O primeiro baseia-se no pensamento do autor Antônio Prata, o segundo num pensamento popular e o terceiro na declaração dos direitos dos animais.

Os autores, então, sugerem que os alunos escrevam um texto de opinião conforme indicado na proposta:

*Depois de escolher uma das propostas, tome uma posição e prepare-se para redigir um texto de opinião. Ele será lido por colegas da sua classe e de outros anos, por familiares, amigos e visitantes da mostra **Se é meio ambiente, estou no meio**, a ser realizada no capítulo **Intervalo** desta unidade.*

Podemos identificar primeiramente a definição do **lugar social** através da proposta de realização da “mostra Se é meio ambiente, estou no meio”. A ideia de realização de uma mostra, certamente despertará no aluno representações de um lugar social, além do conhecimento das normas, dos papéis sociais e o domínio da linguagem própria deste modo de interação.

Vale salientar, que é papel da escola desenvolver esse conhecimento, pois essas representações influenciam a configuração textual. Segundo Bronckart (2012), as representações sobre o contexto sociossubjetivo são objeto de uma aprendizagem mais longa e mais complexa, pois envolvem os conhecimentos sociais que dependem da experiência.

No que se refere à categoria **papel social do emissor**, verificamos que apesar de termos identificado o papel social de aluno, também estão presentes outros papéis assumidos durante o processo de produção que também podem ser considerados. Na parte final das orientações da proposta, podemos verificar esta categoria:

Planeje seu texto e redija-o, seguindo as “Orientações passo a passo” dadas no capítulo anterior (p.192). Depois troque-o com um colega, a fim de que um leia e avalie o texto do outro, fazendo sugestões de mudanças. A seguir passe o texto a limpo e guarde-o para expor na mostra. Se quiser, envie seu texto a um jornal da cidade ou a um fórum de debates de um dos provedores da Internet. Ou, ainda, hospede-o num blog da classe.

Portanto, ao sugerir que um colega leia e avalie o texto do outro, podemos considerar que os referidos alunos passam a ocupar também o papel de revisor. A reescrita do texto, além de se constituir um importante mecanismo de aperfeiçoamento textual, simula também outros papéis sociais a serem desempenhados pelos alunos: editor, professor, etc. Lembramos novamente que essas representações são internalizadas pelo agente produtor e que determinam a qualidade dos textos. Portanto, como nos diz Bronckart (2012, p.100, grifo do autor), a ação de linguagem não se constitui, apenas, uma unidade sociológica, mas “É na medida em que pode ser definida assim, exclusivamente pelas representações disponíveis no agente produtor, que a ação de linguagem constitui uma **unidade psicológica**”.

Verificamos, também, que a orientação considera o **papel social do receptor**. O encaminhamento de que o texto de opinião seja exposto na “mostra” remete a uma audiência presumida, ou seja, participantes do evento: colegas, familiares, amigos e visitantes da mostra.

Além do mais, há a sugestão de que o texto seja enviado a um jornal da cidade ou a um fórum de debates de um dos provedores da *Internet*. Ou, ainda, que seja hospedado num *blog* da classe. Neste caso, poderíamos identificar outros receptores com papéis sociais diferentes.

Em relação ao **objetivo**, observamos que se encontra contemplado na proposta. Vale salientar que essa categoria retoma o caráter pragmático da linguagem, ou seja, todo texto busca comunicar algo a alguém, se constituindo parte integrante do processo interativo. Portanto, a própria situação de linguagem criada pelos autores deixa bem clara a finalidade a que o texto se destina: expressar uma “opinião” acerca da temática em questão.

A partir das orientações acima, identificamos que os autores adotam situações simuladas, buscando promover uma prática contextualizada. Semelhante

à maioria das propostas, está também vinculada a um projeto que situa a atividade de linguagem mais próxima do real. Portanto, na estrutura da coleção, há um capítulo no final de cada unidade denominado “Intervalo” mecanismo criado pelos autores, em forma de projeto, para se definir os parâmetros para a produção: objetivo, interlocutor, esfera de circulação, suporte, variedade linguística adequada, etc. Apesar da ideia, é preciso que o projeto efetivamente seja executado, além de que, observamos que é preciso estar atento ao tempo entre a execução das atividades de produção e a efetiva realização projeto (culminância), de forma a não comprometer a contextualização das propostas.

Proposta parcialmente adequada nº 2 (V.7 p.191-192)



Agora é a sua vez

Escreva uma notícia, que depois deverá compor o jornal mural que você irá produzir com seu grupo no capítulo **Intervalo**. Ela será, então, lida por colegas de sua classe e de outras, por professores e funcionários da escola, por seus pais e amigos.

Escolha para produzir:

- Uma notícia sobre um fato ocorrido recentemente no Brasil ou no mundo. Ela pode se referir a um fato relacionado à política nacional ou internacional, à economia, ao meio ambiente, à saúde, à educação, aos esportes, às artes em geral, à violência urbana, etc.
- Uma notícia sobre um fato ocorrido recentemente em seu bairro ou em sua escola. Um fato referente ao bairro pode ser, por exemplo, a inauguração de uma praça, de um centro esportivo, um clube ou uma sociedade de amigos de bairro, pavimentação de ruas, abertura de uma casa de espetáculos ou de estabelecimento comercial, uma festa de rua, etc. Um fato referente à escola pode ser a chegada de um novo colega de classe ou de um novo professor, um campeonato esportivo, uma campanha comunitária, aquisição de livros para a biblioteca, uma festa, uma excursão, etc.

Ao escrever sua notícia, siga estas instruções:

- a) Faça um planejamento. Leia jornais e revistas, depois converse com seus pais, professores, colegas e vizinhos sobre o assunto escolhido, procurando obter o maior número possível de informações.
- b) Tenha em mente o leitor de seu texto; escreva com simplicidade, na ordem direta (sujeito, verbo e complementos); sempre que possível, empregue uma palavra em vez de duas ou mais; use frases curtas, com duas ou três linhas no máximo, e parágrafos com poucas frases; empregue o vocabulário comum; evite palavras difíceis, termos coloquiais, gírias, superlativos e adjetivos desnecessários; procure responder às perguntas que um leitor gostaria de fazer: o que?, quem?, quando?, onde?, como?, por quê?.
- c) Comece seu texto pela informação que considerar a mais interessante ou mais esclarecedora para o leitor; use no relato verbos em 3ª pessoa, limite-se a informar, não dê sua opinião sobre o fato e empregue a norma-padrão da língua.
- d) Faça um rascunho e só passe sua notícia a limpo depois de realizar uma revisão cuidadosa, seguindo as orientações do boxe **Avalie sua notícia**. Refaça o texto quantas vezes forem necessárias. Dê à sua notícia um título curto e sugestivo e que sirva para anunciar ao leitor o assunto de que ela trata.

Avalie sua notícia

Observe se sua notícia apresenta título, *lead* e corpo; se o *lead* menciona a maior parte das informações essenciais relacionadas ao fato ocorrido: o que, quem, quando, onde, como e por que; se o corpo contém o detalhamento do *lead*; se a linguagem empregada é impessoal e está de acordo com a norma-padrão da língua e o perfil dos leitores.

Fonte: CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Português Linguagens, 7º ano**: língua portuguesa. 7. ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

Nesta proposta, temos mais um exemplo em que se verifica a ausência de algumas categorias de análise, o que a caracteriza como parcialmente adequada. Pertencente ao volume do 7º ano, a proposta apresenta dois critérios que não consideramos suficientemente contemplados nas propostas: lugar social e posição social do emissor.

Vejamos algumas observações sobre cada uma das categorias analisadas nessa proposta.

Quadro 16 - Análise da proposta parcialmente adequada nº2

PROPOSTA PARCIALMENTE ADEQUADA Nº 2 (V.7- p.191-192)		
	INDICAÇÃO DO GÊNERO	Notícia
CONTEXTO SOCIOSSUBJETIVO	LUGAR SOCIAL	Escola
	POSIÇÃO SOCIAL DO EMISSOR	Aluno
	POSIÇÃO SOCIAL DO RECEPTOR	Colegas, professores, funcionários e familiares.
	OBJETIVO	Noticiar um fato ocorrido em âmbito local, no Brasil ou no mundo.

Fonte: Dados da pesquisa, 2015.

Podemos observar que a primeira categoria, **indicação do gênero**, está clara na proposta, pois é solicitado ao aluno produzir uma notícia que depois deverá compor um jornal mural. Segue o comando da atividade:

Escreva uma notícia, que depois deverá compor o jornal mural que você irá produzir com seu grupo no capítulo Intervalo. Ela será, então, lida por colegas de sua classe e de outras, por professores e funcionários da escola, por seus pais e amigos.

Reconhecemos que os autores procuraram criar uma situação de produção, porém pareceria mais conveniente que esta situação de linguagem estivesse mais contextualizada, já que o gênero “notícia” se constitui num modo de interação próprio do universo jornalístico. Sabemos que não é fácil desenvolver em sala de aula situações miméticas àquelas realizadas em contextos específicos próprios onde se exige este gênero. Por outro lado, há um esforço de contextualização através da sugestão de que a notícia seja produzida a partir de fatos, não apenas relacionados ao Brasil e ao mundo, mas também àqueles relacionados a questões locais: inauguração de uma praça, notícia sobre uma campanha comunitária, etc. Apesar de situar a temática mais próxima da realidade, observamos que a produção se circunscreve ao **lugar social**: escola.

A respeito disso, discutimos amplamente em nossa fundamentação teórica que, mesmo preservadas todas as características, formas e partes do gênero “notícia”, ainda assim, a notícia elaborada pelo aluno e sugerida pelo professor é

diferente da notícia que circula socialmente, pois neste caso, há restrição quanto à função sociocomunicativa.

Essa indefinição dos parâmetros do contexto sociossubjetivo, a nosso ver, compromete o processo de produção. Segundo Schneuwly (1988 *apud* BRONCKART, 2012, p.92, grifo do autor),

As representações do agente são apenas um ponto de partida, uma **base de orientação**, a partir da qual um conjunto de decisões devem ser tomadas. Essas decisões consistem, primeiramente, em escolher, dentre os modelos disponíveis no intertexto, o gênero de texto que parece ser o mais adaptado às características da situação interiorizada. [...]

Considerando, portanto, que são as representações do agente, ou seja, a situação interiorizada que define o gênero, podemos concluir que se reveste de extrema importância o papel desempenhado pelas orientações presentes nas propostas de produção de texto. Os encaminhamentos se constituem uma importante base de orientação para que o agente produtor possa produzir um gênero adequado aos contextos específicos em que normalmente são utilizados.

Retomando as categorias, além do **lugar social**, a **posição social do emissor** não foi também suficientemente contemplada na proposta, como já dissemos anteriormente. Seria mais significativo, se os autores tivessem caracterizado melhor o “papel social” normalmente atribuído àquele incumbido de produzir notícias, ou seja, um jornalista. Não há, na proposta, referência a elementos que remetam a essa interação profissional. O aluno não é levado a se imaginar como um jornalista, até porque o lugar social, o modo de interação se restringe ao escolar, além de que o jornal em que a notícia circulará se caracteriza como “mural”. Há outras possibilidades que não foram consideradas tais como: publicação no jornal do bairro ou divulgação na internet através de publicação de um *blog*.

O conveniente seria que o agente produtor internalizasse com base nos parâmetros da situação, as normas implicadas do mundo social que estão relacionadas à instância jornalística, participando ativamente de todo o processo que envolve a notícia até sua divulgação.

Quanto ao **papel social do receptor**, temos como destinatários a comunidade escolar: colegas, professores, funcionários, pais e amigos. O **objetivo**

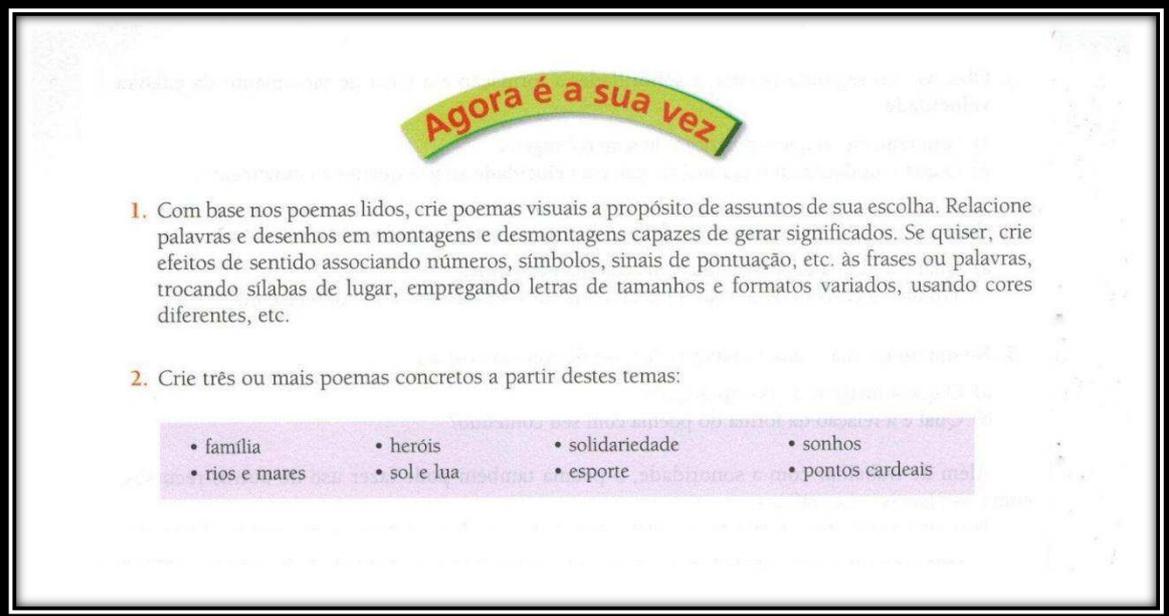
também aparece bem caracterizado: noticiar um fato ocorrido em âmbito local, no Brasil ou no mundo.

Um dos pontos positivos da proposta reside em suas instruções, pois elas trazem lembretes importantes quanto ao planejamento, estrutura da notícia e revisão.

7.3 Análise das propostas inadequadas

A amostragem deste terceiro agrupamento é composta por duas propostas inadequadas, presentes nos livros do 7º e 9º anos da coleção. Como relatamos anteriormente, consideramos inadequadas aquelas propostas, em que foram indicadas apenas uma, ou aquelas em que nenhuma das categorias esteve presente. Segue abaixo a análise de cada uma delas.

Proposta inadequada nº 1 (V.7 p.110)



Agora é a sua vez

1. Com base nos poemas lidos, crie poemas visuais a propósito de assuntos de sua escolha. Relacione palavras e desenhos em montagens e desmontagens capazes de gerar significados. Se quiser, crie efeitos de sentido associando números, símbolos, sinais de pontuação, etc. às frases ou palavras, trocando sílabas de lugar, empregando letras de tamanhos e formatos variados, usando cores diferentes, etc.
2. Crie três ou mais poemas concretos a partir destes temas:

• família	• heróis	• solidariedade	• sonhos
• rios e mares	• sol e lua	• esporte	• pontos cardeais

Fonte: CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Português Linguagens, 7ºano**: língua portuguesa. 7. ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

A primeira proposta desse agrupamento foi retirada do volume do 7º ano da coleção. Observamos que nela há apenas **a indicação do gênero**, ou seja, o aluno produzirá poemas visuais. Desse modo, os autores não explicitam em que modo de interação ou instituição o gênero circulará, não há elementos que caracterizam de forma satisfatória o papel social do emissor, o papel social do receptor, assim como não podemos identificar o propósito comunicativo. Por essa razão, consideramos a proposta inadequada.

Nesse caso fica evidente que a finalidade da proposta de produção do texto é a sua composição em si mesma: produzir poemas. Segue abaixo uma visão geral da proposta com referência às categorias de análise:

Quadro 17 - Análise da proposta inadequada nº1
PROPOSTA INADEQUADA nº1 (V.7. p.110)

	INDICAÇÃO DO GÊNERO	Poema
CONTEXTO SOCIOSSUBJETIVO	LUGAR SOCIAL	Não contemplada na proposta.
	POSIÇÃO SOCIAL DO EMISSOR	Não contemplada na proposta.
	POSIÇÃO SOCIAL DO RECEPTOR	Não contemplada na proposta.
	OBJETIVO	Não contemplada na proposta.

Fonte: Dados da pesquisa, 2015.

Não há, como dissemos, nenhuma evidência de contextualização da proposta. Ocorre que a orientação sugerida se apoia apenas na solicitação para criar poemas com base em outros lidos no capítulo anterior, como podemos observar abaixo:

1. Com base nos poemas lidos, crie poemas visuais a propósito de assuntos de sua escolha. Relacione palavras e desenhos em montagens e desmontagens capazes de gerar significados. Se quiser, crie efeitos de sentido associando números, símbolos, sinais de pontuação, etc., às frases ou palavras, trocando sílabas de lugar, empregando letras e formatos variados, usando cores diferentes, etc.

O comando da atividade se limita a apresentar procedimentos gerais para composição dos poemas através dos enunciados: crie poemas, relacione palavras, crie efeitos de sentido, troque sílabas de lugar, empregue letras, use cores diferentes. Todos esses encaminhamos, portanto, não apresentam de fato o “como fazer”.

Nesta segunda sugestão, também verificamos procedimento semelhante, ou seja, é solicitado aos alunos que criem poemas a partir de uma lista de palavras.

2. Crie três ou mais poemas concretos a partir destes temas:

<i>família</i>	<i>heróis</i>	<i>solidariedade</i>	<i>sonhos</i>
<i>rios e mares</i>	<i>sol e lua</i>	<i>esporte</i>	<i>pontos cardeais</i>

Proposta inadequada nº 2 (V.9 p.95)

Agora é a sua vez

1. Escolha um dos inícios de conto a seguir e dê continuidade à história, empregando o tempo cronológico.

Quarta-feira, hora melancólica das cinco e meia, quando chove. Choveu úmido e frio na tarde antes sufocante de novembro. Ela caminhava na direção do metrô, os sapatos molhados. Pelo menos o metrô lhe parecia um progresso no meio dos tempos decadentes. Dava-lhe a sensação de estar em outro país. A decadência em torno a assustava.

(Artur da Távola. *Em flagrante*. Rio de Janeiro: Bluhm, 2000. p. 61.)



Marcos Guilherme

Nos sete primeiros assaltos, Raul foi duramente castigado. Não era de espantar: estava inteiramente fora de forma. Meses de indolência e até de devassidão tinham produzido seus efeitos. O combativo boxeador de outrora, o homem que, para muitos, fora estrela do pugilismo mundial, estava reduzido a um verdadeiro trapo. O público não tinha a menor complacência com ele: sucediam-se as vaías e os palavrões.

(Moacyr Scliar. *A orelha de Van Gogh*. São Paulo: Cia. das Letras, 1989. p. 157.)

Não é para me gabar, mas eu sempre tive motivos de sobra para me considerar um ídolo das meninas do meu colégio [...]. Sou alto, loiro, forte e supercobra no vôlei e no basquete. Isso me tornava um cara paqueradíssimo, que podia namorar ora uma, ora outra. Fidelidade eu só demonstrava pela motocicleta que ganhara do meu pai (apesar dos protestos da minha mãe). Era uma CB 400 transadíssima, e em volta dela normalmente se formava uma rodinha de garotas à espera de carona, no final das aulas.

(Jesse Navarro e Márcia Melo. In: Gabriel Garcia et alii. *Sete faces do amor*. São Paulo: Moderna, 1992. p. 45.)



Vicente Mendonça

2. Escreva um conto empregando a técnica do *flashback*. O assunto pode ser, por exemplo, um acontecimento na escola, um presente-surpresa, uma discussão familiar, um encontro inesperado, uma viagem, uma comemoração em família. Inicie a narração com fatos que se dão no tempo presente. Apresente a(s) personagem(ns), faça referências ao tempo e ao espaço em que acontece a história. Depois introduza na narração fatos do passado, empregando a técnica do *flashback*.

Feito isso, retome o tempo presente e encaminhe a narração dos fatos para o desfecho, que pode ser surpreendente, engraçado, trágico, absurdo, etc.

Ao escrever seus textos, siga as instruções apresentadas na proposta de produção de texto do capítulo anterior, na página 76.

Esta segunda proposta foi retirada do volume do 9º ano da coleção. Semelhante à proposta anterior, observamos que também há apenas **a indicação do gênero**, neste caso, a crônica. Portanto, temos mais um exemplo de proposta inadequada.

Segue abaixo quadro indicativo de cada categoria analisada na proposta:

Quadro 18 - Análise da proposta inadequada nº2

PROPOSTA INADEQUADA 2 (V.9- p.95)		
	INDICAÇÃO DO GÊNERO	Conto
CONTEXTO SOCIOSSUBJETIVO	LUGAR SOCIAL	Não contemplada na proposta.
	POSIÇÃO SOCIAL DO EMISSOR	Não contemplado na proposta.
	POSIÇÃO SOCIAL DO RECEPTOR	Não contemplado na proposta.
	OBJETIVO	Não contemplado na proposta.

Fonte: Dados da pesquisa, 2015.

As orientações que encaminham a produção textual em questão revelam-se pouco produtivas no que se refere aos parâmetros de análise. A proposta se fecha em si mesma, cujas orientações focalizam aspectos mais formais e estruturais do que contextuais. Podemos notar essa condução pelo comando da atividade:

1. Escolha um dos inícios de conto a seguir e dê continuidade à história, empregando o tempo cronológico.

Como podemos perceber, a orientação sugere ao aluno dar continuidade a uma crônica já iniciada, objetivando a apropriação de uma das características desse tipo de narrativa, ou seja, o tempo cronológico.

Vale a pena, também, conferir outra sugestão presente nesta proposta que, embora diferente, não traz nenhuma referência aos parâmetros do contexto de produção:

2. Escreva um conto empregando a técnica do flashback. O assunto pode ser, por exemplo, um acontecimento na escola, um presente-surpresa, uma discussão familiar, um encontro inesperado, uma viagem, uma comemoração em família. Inicie a narração com fatos que se dão no tempo presente. Apresente as personagens, faça referências ao tempo e ao espaço em que acontece a história. Depois introduza na narração fatos do passado, empregando a técnica do flashback.

Feito isso, retome o tempo presente e encaminhe a narração dos fatos para o desfecho, que pode ser surpreendente, engraçado, trágico, absurdo, etc.

Ao escrever seus textos, siga as instruções apresentadas na proposta de produção de texto do capítulo anterior, na página 76.

Nessa segunda sugestão, temos novamente o encaminhamento da produção com foco nos elementos estruturais e técnicas utilizadas neste tipo de narrativa. Desta vez, os autores focalizam a técnica do “flashback”, um recurso narrativo que consiste em voltar no tempo.

Vale salientar que a proposta, apesar de não apresentar instruções como a grande maioria, apenas sugere que os alunos sigam as apresentadas no capítulo anterior. Nelas destacamos a observação de que o conto produzido será lido pela comunidade escolar por ocasião da realização do projeto intervalo. Não consideramos nesta análise que a proposta contempla os destinatários, pois não está explícita essa orientação, mas tão somente a recomendação de seguir as orientações presentes no capítulo anterior.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa abordou a temática do Interacionismo Sociodiscursivo em propostas de produção de texto no livro didático de Língua Portuguesa com a intenção de saber de que modo os pressupostos do ISD são aplicados em propostas de produção de texto nos livros didáticos, especificamente, o contexto socio-subjetivo.

Para respondermos a esse questionamento, contextualizamos nosso objeto de pesquisa, o livro didático, refletindo sobre o importante papel que essa ferramenta representa para o ensino da língua, especificamente a produção textual. Cercamo-nos também da teoria dos gêneros, uma vez que, as orientações oficiais de ensino, consideram essa perspectiva teórica condição essencial para o ensino interativo da linguagem. Para completar nossa matriz teórica, apresentamos o quadro epistemológico do Interacionismo Sociodiscursivo, bem como a noção de contexto socio-subjetivo propostos por Bronckart (2012), pressupostos centrais que subsidiaram nossas análises.

As principais considerações a seguir são resultado das análises realizadas no *corpus* da pesquisa, guiados pelos seguintes objetivos específicos: examinar se nas propostas de produção textual há a indicação do gênero a ser produzido; e verificar se as propostas de produção enfocam o contexto socio-subjetivo (lugar social, posição social do emissor, posição social do receptor e objetivo). Nesse sentido, esses dois objetivos, estiveram em sintonia com o objetivo central: analisar, sob a perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo, as propostas de produção textual no livro didático de língua portuguesa dos anos finais do ensino fundamental.

À luz das considerações teóricas que serviu de apoio ao olhar direcionado à classificação e análise dos dados, seguem os principais resultados da pesquisa:

1. Consideramos que os procedimentos metodológicos adotados possibilitaram investigar e assim conhecer o livro didático em questão. No que se refere ao levantamento dos dados, a coleção apresenta 32 propostas de produção escrita e apenas 6 orais. Esse dado quantitativo revela que o livro atribui uma maior importância aos gêneros escritos do que aos orais.

2. De modo geral, percebemos que as propostas de produção escrita presentes em cada um dos livros da *Coleção Português Linguagens*, apresentam, apenas parcialmente, os parâmetros do contexto socio-subjetivo, ou seja, a grande maioria

das orientações e encaminhamentos não contempla satisfatoriamente as categorias de análise. Assim, confirmamos a hipótese de que o livro não leva em consideração o contexto comunicativo de forma plena, pois do total de 32 propostas, apenas 8 foram consideradas adequadas, aquelas em que se verificou a presença de todas as categorias de análise.

3. A pesquisa também mostrou que apenas 2 propostas foram consideradas inadequadas, aquelas em que nenhuma categoria foi contemplada; e que 22 foram consideradas parcialmente adequadas. Esses dados revelam que 75% das propostas da coleção falham em pelo menos uma, duas ou três categorias.

4. Quanto à categoria Indicação do gênero, avaliamos que a coleção apresenta uma variedade de gêneros textuais, sendo que essa indicação aparece em 81,25% das propostas da coleção. Isso representa um avanço, já que a obra se insere na perspectiva do ensino através dos gêneros. Por outro lado, consideramos como ponto negativo, o número reduzido de gêneros de natureza literária.

5. A categoria lugar social, apesar de estar presente em 87,5% das propostas da coleção, nem sempre está vinculado a um modo de interação real. Na sua grande maioria, as orientações das propostas buscam situar o aluno produtor em um lugar social fictício, geralmente ligado à realização do projeto. Vale salientar, que é papel da escola desenvolver esse conhecimento, pois essas representações influenciam a configuração textual.

6. Considerada a categoria menos contemplada na coleção, a posição social do emissor aparece em apenas 25,0% do conjunto das propostas. Esse resultado se deve às falhas nas orientações que, em sua grande maioria, desconsidera o papel a ser assumido pelo produtor do texto. Nas propostas em que esteve presente essa categoria, percebemos que as orientações simulam a posição social do emissor em consonância com o gênero a ser produzido.

7. A posição social do receptor, pelo contrário, foi considerada em 90,62% das propostas da coleção. Por outro lado, identificamos que os destinatários são, na grande maioria, representados pela própria comunidade escolar. Nesse sentido, entendemos que os autores poderiam avançar na perspectiva de incorporar outras audiências diferentes daquelas do universo escolar.

8. O propósito comunicativo foi, entre todos os parâmetros, o mais atendido. Identificamos que as propostas levaram em consideração o objetivo, apresentando aproximadamente 94% de ocorrências. Vale ressaltar que em alguns casos, foi

necessário recorrer ao contexto da situação para se identificar a finalidade da produção, pois as orientações não foram suficientemente claras.

Portanto, todos esses dados corroboram o que afirmamos anteriormente, ou seja, o livro não contempla satisfatoriamente os pressupostos do Interacionismo Sociodiscursivo. Entendemos que a obra avança em muitos aspectos, pois entende o texto numa perspectiva de interação, aborda a proposta de ensino a partir dos gêneros textuais, ao mesmo tempo, busca contextualizar a produção. Apesar desse esforço, há falhas, especificamente, nessa tentativa de contextualização social dos gêneros.

Em nossa introdução, apontamos como uma das justificativas para esta pesquisa os dados alarmantes que revelam o fracasso do ensino básico e superior referentes às aprendizagens básicas de leitura e escrita. Desse modo, o resultado desse trabalho se propõe a contribuir socialmente para redução dessa problemática.

Queremos, assim, destacar e sugerir alguns pontos a todos aqueles que se ocupam do ensino-aprendizagem da produção textual. Trata-se de direcionamentos e proposições abertas a futuras discussões para a construção de um ensino mais produtivo:

- Em primeiro lugar, torna-se necessário reconhecer o legado das teorias de base sociointeracionista, pois permitem explorar diversos elementos responsáveis pelo ensino da língua nas diversas situações reais de uso. Assim, esses pressupostos não devem ser menosprezados, mas pelo contrário, merecem ser incorporados às práticas efetivas de sala de aula.

- Os resultados encontrados nessa pesquisa nos permitem afirmar que ainda há a necessidade de ampliação e diversificação de estratégias para o ensino de gêneros, pois não basta apenas a exploração de aspectos estruturais, mas, sobretudo os contextuais.

- Sugerimos que o ensino de produção textual esteja em sintonia com as práticas sociais dos alunos, ou pelo menos, que as atividades desenvolvidas sejam “miméticas” àquelas praticadas em situações reais.

- Considerando que a maioria dos professores orienta suas atividades pedagógicas com base no livro didático, e ainda que nenhuma obra didática se esgota por completo, entendemos que cabe ao professor sugerir, construir e enriquecer as orientações contidas nas propostas de produção à luz das reflexões do ISD.

- No que se refere especificamente aos parâmetros do contexto sociossubjetivo, sugerimos aos professores e autores de livros didáticos que contextualizem as produções levando em conta o lugar social próprio de circulação dos gêneros, o papel social do emissor e receptor e objetivo da produção. Lembramos que essas representações são internalizadas pelo agente produtor e que determinam a qualidade dos textos. Acreditamos que um determinado produtor de texto que se imagina num contexto de produção, mesmo que através de uma simulação, tende a projetar reflexos nos textos dessa representação, tanto do mundo subjetivo quanto do social. Segundo Bronckart (2012) as representações sobre o contexto sociossubjetivo são objeto de uma aprendizagem mais longa e mais complexa, pois envolvem os conhecimentos sociais que dependem da experiência. A escola, portanto, deve assumir o compromisso.

Com base nos resultados das análises, que, acreditamos também, se constituem como proposta de intervenção; selecionamos algumas atividades de produção textual retiradas da coleção analisada, cujas orientações e encaminhamentos das propostas foram por nós enriquecidos à luz das categorias para se constituírem como proposta, cuja finalidade é o trabalho com a produção textual em sala de aula. O referido material encontra-se nos anexos.

Esperamos, ainda, que as referências teóricas condensadas às análises de propostas de produção de texto de um livro didático, se constituam num material sugestivo para a reflexão sobre o ensino- aprendizagem da complexa e maravilhosa tarefa de escrever.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

BATISTA, A. A. A avaliação dos livros didáticos: para entender o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). In: ROJO, R.; BATISTA, A. A. **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003, p. 25-67.

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

BRANDÃO, H. N. Texto, gêneros do discurso e ensino. In: BRANDÃO, H. N. **Gêneros do discurso na escola: mito, conto, cordel, discurso político, divulgação científica**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção aprender e ensinar com textos, v. 5). p.17-45.

BRASIL PNLD. 2014. **Guia de Livros didáticos- língua portuguesa: ensino fundamental: anos finais**. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2013.

BRASIL. SEF. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1988.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. São Paulo: EDUC, 2012.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Organização e tradução Anna Rachel Machado *et al.* Campinas - SP: Mercado de Letras, 2006.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Português Linguagens, 6ºano: língua portuguesa**. 7. ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

_____. **Português Linguagens, 7ºano: língua portuguesa**. 7. ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

_____. **Português Linguagens, 8ºano: língua portuguesa**. 7. ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

_____. **Português Linguagens, 9ºano: língua portuguesa**. 7. ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

COSTA VAL, Maria da Graça. Atividades de produção de textos escritos em livros didáticos de 5ª a 8ª séries do ensino fundamental. In: ROJO, R.; BATISTA, A. A. (Org.). **Livro didático de Língua Portuguesa: letramento e cultura da escrita.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003. p. 125-152

FREITAG, B.*et. al.* **O livro didático em questão.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

GATTI JÚNIOR, Décio. **A escrita escolar da história: livro didático e ensino no Brasil.** Bauru, SP: Edusc; Uberlândia, MG: Edufu, 2004.

GERALDI, J.W. **O texto na sala de aula.** São Paulo: Martins Fontes, 2011.

GUIMARÃES, A.M.M.; MACHADO, A.R.; COUTINHO, A. (Org.). **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

LIMA, A. M. J. de. **Os gêneros textuais e o ensino da produção de texto: análise de propostas em livros didáticos de língua inglesa.** 2007. 133 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Lingüística Aplicada) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2007.

LIVRO FÁCIL. 2012. Disponível em: <<http://livrofacil.net/editora/atual/>> Acesso em: 29 de maio 2015.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MARCUSCHI, B.; CAVALCANTE, M. Atividades de escrita em livros didáticos de língua portuguesa: perspectivas convergentes e divergentes. In: COSTA VAL, M. da G.; MARCUSCHI, B. (Org.) **Livros didáticos de Língua Portuguesa: letramento e cidadania.** Belo Horizonte: CEALE, Autêntica, 2005. p. 237-260.

MARCHUSCHI, L. A. **Produção Textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). **Gêneros textuais & ensino.** São Paulo: Parábola Editorial, 2010. p. 19-38.

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

PEREIRA, R. C. M. (Org.) **Nas trilhas do ISD: práticas de ensino-aprendizagem da escrita.** São Paulo, SP: Pontes Editores, 2012.

ROJO, Roxane (Org.). **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs.** São Paulo: Educ.; Campinas: Mercado de Letras, 2000.

ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. Apresentação: Gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modos de pensar, modos de fazer. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004. p. 7-16.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J.(Colaboradores).**Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução Roxane Rojo e Glaís Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de letras, 2004.

SILVA, A. P. P. F. Bakhtin. In: OLIVEIRA, L. A. (Org.) **Estudos do Discurso: perspectivas teóricas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 45-69.

SOARES, M. B. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, A. A. M; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M. Z. V. **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

VYGOTSKY, L. V. **A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____.**Pensamento e Linguagem**. 3. ed. São Paulo: Martin Fontes, 1991.

ANEXOS

ANEXO A- PROPOSTAS DE PRODUÇÃO ESCRITA DO V.6

Proposta nº 1 (V.6 p. 19-20)

Agora é a sua vez

Os textos que você produzirá a seguir, individualmente ou em grupo, serão publicados num livro de contos que fará parte da mostra **Histórias de hoje e sempre**, proposta no capítulo **Intervalo**, e será lido por colegas de sua classe e de outras, por seus pais e demais convidados para o evento.

1. Reúna-se com seus colegas de grupo para, juntos, escreverem um conto maravilhoso.

Sigam as instruções:

a) Planejem o conto; revejam as situações enumeradas por Wladimir Propp; escolham algumas delas e definam quem será o herói ou a heroína e quem será o vilão da história. Vocês podem produzir dois tipos de conto:

- Uma história ocorrida no passado, num tempo impreciso. Nesse caso, trabalhem com personagens típicas, como, por exemplo, princesa, príncipe, bruxa, fada, animais e objetos que falam, etc.
- Uma história ocorrida nos dias atuais. Nesse caso, trabalhem com outros tipos de personagem, como, por exemplo, um garoto corajoso e destemido, uma mocinha distraída que adora ler, um cantor de rap, um esqueteista, uma avó moderna... ou um herói às avessas, isto é, atrapalhado, que tem medo de baratas, etc. E, para ser o vilão, escolham uma feiticeira muito má, uma bruxa moderna, que substituiu a vassoura por um *jet-ski*, etc.



Mercoz Guilherme

b) Comecem o conto fazendo o herói ser vítima de uma armadilha planejada pelo vilão. Se quiserem, podem dar ao herói poderes mágicos, fazê-lo passar por provas difíceis ou estabelecer para ele uma missão impossível. Nessas circunstâncias, o herói deverá usar não só a força física, mas também inteligência e esperteza.

O final da história pode ser feliz ou não, dependendo de como vocês a conduzirem.

Não se esqueçam de observar se a linguagem empregada está adequada a esse tipo de gênero.

c) Façam um rascunho primeiro e só passem a história a limpo depois de fazer uma revisão cuidadosa, seguindo as orientações do box **Avalie seu conto maravilhoso**. Refaçam o texto quantas vezes forem necessárias.

2. Escolha uma personagem de conto maravilhoso de que você goste muito (um mágico, uma fada, um super-herói, etc.) e crie uma história em que ela se envolva com outras personagens de contos maravilhosos, como, por exemplo, príncipes, princesas, reis, bruxas, ogros, gigantes, dragões, gênios, etc. Siga as instruções b e c da proposta anterior.

3. Dê asas à imaginação e crie livremente um conto maravilhoso.

Avalie seu conto maravilhoso

Observe se os fatos apresentados acontecem no passado, num tempo impreciso; se o narrador é observador; se as ações do herói e do vilão estão de acordo com as características que eles apresentam; se no início o herói se vê diante de um problema e se esse problema é resolvido; se a linguagem empregada está adequada aos leitores e ao gênero textual; e, finalmente, se a história contém um ensinamento.

Proposta nº 2 (V.6 p.84-85)

Agora é a sua vez

1. Leia com atenção esta piadinha:

O bebezinho da casa do Juquinha chorava o dia inteiro. Um dia, não aguentando mais aquele berreiro, o amigo de Juquinha disse-lhe:
 — Seu irmão é chato, hein? O menino é chorão!
 — Pois eu acho que ele tá certo.
 — Certo como?
 — Queria ver o que você faria se não soubesse falar, fosse banguela, careca e não conseguisse ficar de pé!

(Donaldo Buchweitz, org. *Piadas para você morrer de rir*. Belo Horizonte: Letura, 2001. p. 10.)

Transforme a piadinha numa história em quadrinhos. Siga as instruções:

- a) Risque em seu caderno ou numa folha de papel sulfite cinco quadrinhos.
 b) Desenhe em cada um deles uma parte da piadinha, assim:
- no 1º quadrinho, coloque um bebê chorando desesperadamente; use os recursos gráficos que você já estudou;
 - no 2º quadrinho, o bebê chorando, dois garotos olhando para o nenê e um balão com a primeira fala do texto saindo da boca de um dos garotos;
 - no 3º quadrinho, somente os dois garotos, e o irmão do bebê, indignado, respondendo;
 - no 4º quadrinho, o outro garoto fazendo a pergunta com cara de espanto;
 - no 5º quadrinho, a conclusão do irmão do bebê.
- Procure mostrar o comportamento das personagens por meio de gestos e da expressão do rosto.
- c) Dê um título à história, incorporando-o ao 1º quadrinho, e pinte os desenhos.
 d) Terminando, troque sua história com os colegas ou exponha-a no mural da classe. Depois guarde-a para exibi-la na mostra **Quadrinhos: um mundo de histórias**, proposta no capítulo **Intervalo** desta unidade.
2. Crie uma tira, isto é, uma história com três ou quatro quadrinhos, com personagens imaginadas por você. Para isso, risque os quadrinhos em seu caderno ou numa folha de papel sulfite e desenhe os elementos da história, entre eles os balões com a fala das personagens. Dê um título à história, incorporando-o ao primeiro quadrinho, e pinte os desenhos. Terminando, troque sua tira com os colegas ou exponha-a no mural da classe. Depois guarde-a para apresentá-la na mostra **Quadrinhos: um mundo de histórias**.
3. Leia os quadrinhos abaixo, observando a sequência dos fatos.



(www.monica.com.br/index.html. Acesso em 27/3/2010.)

Agora reconte em linguagem verbal a história lida. Primeiramente escreva um parágrafo situando as personagens Mônica e Cebolinha no tempo e no espaço. Depois imagine um diálogo que possa ter ocorrido entre elas. Atenção! Ao registrar as falas das personagens, não se esqueça do travessão. Lembre-se também de que Cebolinha usa uma linguagem diferente da norma-padrão.

Proposta nº3 (V.6 – Pag.102-103)



1. Crie uma história em quadrinhos, procurando empregar alguns dos recursos estudados: balões e letras de diferentes tipos, tamanhos e cores, legendas, onomatopeias e interjeições. Para isso, em seu caderno ou em uma folha de papel sulfite, desenhe os quadrinhos e as cenas da história.


Ricardo Dentias

Use legendas, se necessário, e balões com a fala das personagens. Dê título à história, incorporando-o ao primeiro quadrinho, e pinte os desenhos. Terminando, troque sua história em quadrinhos com os colegas ou exponha-a no mural da classe. Depois guarde-a para expor na mostra **Quadrinhos: um mundo de histórias**, proposta no capítulo **Intervalo** desta unidade.

2. Escolha com seus colegas de grupo uma das propostas a seguir. Para desenvolvê-la, tenham em mãos um bom número de gibis velhos, tesoura, cola, cartolina, canetas pretas e coloridas.



a) Recortem de gibis quadrinhos com onomatopeias e interjeições. Colem os quadrinhos em uma cartolina e, ao lado ou embaixo deles, identifiquem o som ou ruído expresso pelas onomatopeias e os estados emocionais revelados pelas interjeições.

b) Recortem quadrinhos com balões de todos os formatos. Colem-nos em uma cartolina e deem títulos a eles: balão-fala, balão-pensamento, balão-unísono, balão-grito, balão-sus-surro, etc.



Maurício de Souza Produções

c) Recortem um bom número de personagens, ou as personagens preferidas do grupo, e cole-as em uma cartolina. Ao lado ou embaixo de cada personagem, escrevam um pequeno texto sobre ela, informando seu nome, a revista à qual pertence, características mais marcantes, quem são seus amigos, qual é seu bicho de estimação inseparável, quais são seus poderes, etc.

Prontos os cartazes, deem a cada um deles um título, de acordo com o assunto trabalhado. No dia da mostra, exponham os cartazes para serem apreciados pelos visitantes.

Fonte: CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Português Linguagens, 6ºano**: língua portuguesa. 7. ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

Proposta nº 4 (V.6 p.117-118)

Agora é a sua vez

Vamos fazer, em grupo, histórias em quadrinhos?

Sigam as instruções:

- Recortem cinco ou mais personagens de diferentes gibis velhos.
- Coloquem-se no papel do argumentista e, num rascunho, criem uma história de que participem todas as personagens recortadas. Façam um esboço dos quadrinhos, indicando a sequência da história, o lugar onde ficarão as personagens, os balões e as onomatopeias.
- Numa folha de papel sulfite, desenhem os quadrinhos, cole as personagens, desenhem os balões, escrevam as falas, as onomatopeias, se houver, e completem com o que vocês julgarem necessário, incluindo desenhos e cores.
- Coloquem o título da história e o nome dos autores.
- Troquem a história em quadrinhos do grupo com outro grupo. Depois guardem-na para ser apresentada na mostra proposta no capítulo **Intervalo**.



Maurício de Sousa Produções



Turma do Xaxado

Fonte: CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Português Linguagens, 6ºano**: língua portuguesa. 7. ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

Proposta nº 5 (V.6 p.138-139)

Agora é a sua vez

Escreva um relato pessoal, contando os episódios mais importantes de sua vida. Seu relato será depois publicado num livro que fará parte da exposição **Eu também faço história**, proposta no capítulo **Intervalo** desta unidade, e será lido por colegas de sua classe e de outras, por seus pais e demais convidados para o evento.

Siga estas intruções:

a) Escolha o tipo de relato que você irá escrever:

- **Quem sou eu?** — Você pode começar o relato dizendo seu nome e sua idade e descrevendo como você é fisicamente: cor dos olhos, do cabelo, seu tamanho e peso, seus traços particulares, com quem da família você se parece. Conte sobre sua família: como são seus pais, quantos irmãos tem, se são mais velhos ou mais moços do que você, como eles são, como é o relacionamento entre vocês, etc.

Você pode dizer também quais são seus gostos: livros, revistas, músicas, esportes, *games*, filmes, programas de televisão, pratos prediletos, passeios, *hobbies*, etc., que coisas detesta, quais são suas manias, coisas e atitudes que lhe agradam ou que lhe desagradam, o que o(a) encanta no mundo e na natureza, quais são seus sonhos, suas vontades.

- **No túnel do tempo** — Inspire-se em uma fotografia em que você, bem criança, esteja em algum lugar com outras pessoas, familiares, colegas de escola ou amigos. Observe-a com atenção e embarque no túnel do tempo: relate o que você e as pessoas retratadas faziam naquele momento, de que evento participavam, o que falavam, do que riam, o que acontecia, etc. Para tornar seu relato mais real, peça informações a seus pais sobre o que acontecia no momento em que a fotografia foi tirada.

- b) Tente organizar as informações de forma a prender a atenção do leitor. Caracterize pessoas, lugares, objetos, etc. e procure empregar diálogo, quando possível. Lembre-se: você é o protagonista dos fatos e deve, portanto, escrever na 1ª pessoa. Empregue uma variedade linguística adequada a esse gênero e ao público leitor. Quando terminar, dê um título a seu relato.
- c) Faça um rascunho e só passe o texto a limpo depois de uma revisão cuidadosa, seguindo as orientações do boxe **Avalie seu relato pessoal** (da página anterior). Refaça o texto, se necessário.

Avalie seu relato pessoal

Observe se os fatos relatados acontecem no passado, em um tempo e em um espaço bem-definidos, e se o narrador é protagonista e, portanto, os verbos e pronomes estão predominantemente na 1ª pessoa. Verifique se o relato apresenta trechos descritivos e se a linguagem empregada está adequada aos leitores e ao gênero textual.



Proposta nº 6 (V.6 – p.152-153-154)

Agora é a sua vez

Escreva uma carta, comentando um assunto e convidando seu destinatário a dar uma resposta. Siga estas instruções:

- Peça ao professor o nome e o endereço completos de seu correspondente ou escolha um amigo de outro ano com quem possa se corresponder.
- Escolha um dos assuntos sugeridos a seguir ou pense em outro de sua preferência:
 - livros e filmes preferidos
 - RPG e *games*
 - heróis de TV ou de histórias em quadrinhos
 - coleções
 - animais de estimação
 - esportes e campeonatos
 - viagens e passeios
- Empregue uma variedade linguística de acordo com o interlocutor, isto é, adequada à idade dele e ao grau de intimidade existente entre vocês.
- Ao terminar sua carta, avalie-a de acordo com as orientações do boxe **Avalie sua carta pessoal** e passe-a a limpo, com bastante capricho, de preferência em um papel de carta especial. Se quiser, crie o "papel especial": pegue uma folha de caderno ou sulfite, branca ou colorida, e recorte-a no formato que achar interessante. Invente uma moldura e pinte-a com lápis de cor ou ilustre a carta com desenhos ou recortes.
- Preencha o envelope com o nome e o endereço completos do destinatário e do remetente. Cole o selo. Depois envie a carta, seguindo as orientações do professor, e aguarde a resposta.
- Se gostar da experiência, continue se correspondendo com o colega.

A carta social

Você sabia que é possível postar uma carta por R\$ 0,01? Para isso, é necessário que sua carta não ultrapasse o peso de 10 gramas, seja escrita a mão, seja de pessoa física para pessoa física (e não entre empresas) e contenha, logo abaixo do nome e do endereço completos do destinatário, a expressão **carta social**.



Avalie sua carta pessoal

Leia sua carta e observe se nela constam local, data e vocativo; se há assunto, uma despedida amigável e assinatura. Embora as cartas pessoais sejam informais, verifique se a linguagem está adequada ao seu interlocutor e à situação. Quanto ao envelope, observe se os dados do destinatário e do remetente estão completos.

Gêneros digitais

É provável que você conviva com internautas ou já seja um internauta, isto é, uma pessoa ligada à rede internacional de computadores, a Internet.

A popularização da Internet, no final do século XX, e o serviço de banda larga oferecido pelos provedores de acesso revolucionaram a comunicação humana. Em tempo real, pode-se saber o que acaba de acontecer no outro lado do mundo, ou participar de uma videoconferência com centenas de pessoas distribuídas ao redor do planeta.

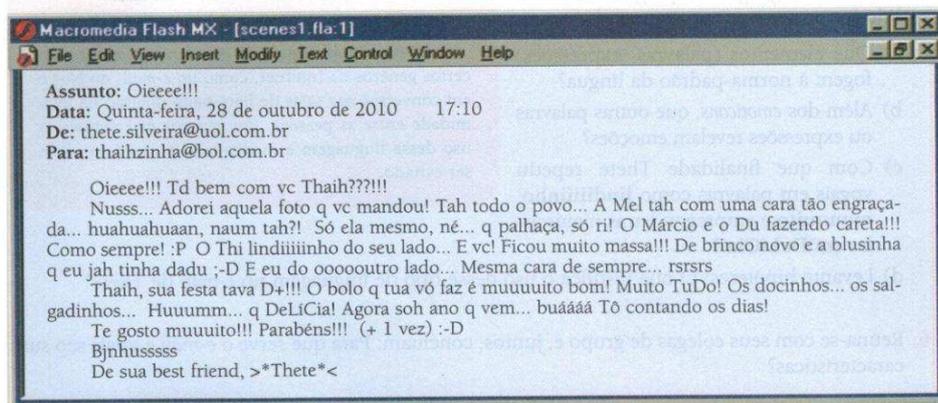
O uso da Internet possibilita fazer pesquisas, ler notícias, ver imagens, falar com outras pessoas (com ou sem a voz e as imagens dos interlocutores), “visitar” museus e bibliotecas, ouvir música, ouvir rádio e ver tevê, enviar mensagens a outro computador ou a um telefone celular.

Nesse novo contexto de comunicação digital, nasceram e continuam nascendo novos gêneros do discurso e novas redes de interação, como o *e-mail*, o *blog*, o *twitter*, o *orkut*, o *myspace* e o *facebook*, entre outros.

Neste e no próximo capítulo, vamos conhecer um pouco alguns desses gêneros.

O e-mail

Leia este e-mail:



1. No *e-mail* em estudo:
 - a) Qual é o endereço eletrônico (*e-mail*) do remetente?
 - b) E o do destinatário?
2. Acima dos *e-mails* do remetente e do destinatário, há dois itens: **assunto** e **data**.
 - a) A palavra **Oieeee!!!**, escrita no campo destinado ao assunto, resume o assunto da mensagem enviada?
 - b) Depois da data, aparece **17:10**. O que significa isso?
3. No *e-mail*, além do **vocativo** e da **assinatura** do remetente, há o **assunto** e a **despedida**. A assinatura é facultativa.
 - a) No *e-mail* de Thete, o assunto começa em “Oieeee!!! Td bem com vc Thaih????!!!”. Onde ele termina?
 - b) Qual é o assunto desse *e-mail*?
 - c) Que expressão Thete usa para se despedir de Thaih?

O que é e-mail

A palavra **e-mail** designa duas coisas: a mensagem enviada através da Internet e o endereço para onde enviamos essa mensagem. Geralmente um endereço eletrônico no Brasil tem a seguinte estrutura: **nome@provedor.com.br**. O **nome** designa o usuário. O símbolo **@** (arroba) informa ao computador que esse conjunto é um endereço de *e-mail*. O **provedor** é a empresa que possibilita o acesso à Internet, geralmente mediante o pagamento de uma taxa. O termo **com** significa comercial e **br** é a sigla de Brasil.

4. Quando o *e-mail* é dirigido a uma pessoa íntima, às vezes algumas palavras podem ser abreviadas, como, por exemplo: vc (você), tô (estou), pq (porque). No *e-mail* de Thete, de acordo com o contexto, a que palavras se referem as abreviações:

- a) nuss? d) tó?
b) tah? e) bjhusssss?
c) td?

5. Observe a linguagem empregada no *e-mail* lido.

- a) Que elementos (palavras, expressões) fogem à norma-padrão da língua?
b) Além dos *emoticons*, que outras palavras ou expressões revelam emoções?
c) Com que finalidade Thete repetiu vogais em palavras como **lindiiiiinho**, **muuuuito** e empregou letras maiúsculas em **DeLíCia!**?

d) Levante hipóteses: O que justifica o uso desse tipo de linguagem no *e-mail* de Thete?

6. Reúna-se com seus colegas de grupo e, juntos, concluem: Para que serve o *e-mail* e quais são suas características?

“Naum tow intndndu nd”

Para conversar pelo computador, os jovens inventaram uma linguagem, o internetês, cujo princípio é espremer o essencial de cada palavra. Vogais, por exemplo, são quase dispensáveis; acentos, raríssimos; duas consoantes normalmente viram uma, etc. Veja alguns vocábulos mais usados:

aham = sim	naum = não
blz = beleza	9dades = novidades
fds = fim de semana	t+ = até mais
gnt = gente	xops = shopping

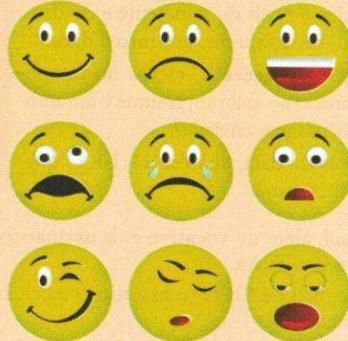
O uso dessa linguagem é adequado apenas em certos gêneros da Internet, como no *e-mail*, no *blog* e em conversas nas salas de bate-papo quando há intimidade entre as pessoas. Em gêneros não digitais, o uso dessa linguagem é inadequado e, por isso, deve ser evitado.

Emoções virtuais

A palavra *emoticons* vem do inglês *emotion icons* e significa “ícones de emoção”. Eles são criados com letras e sinais do teclado do computador e, quando digitados em uma certa ordem, parecem carinhas com diferentes expressões e significados. Eles são geralmente usados em *e-mails* e em bate-papos virtuais.

Para ler *emoticons*, é necessário inclinar um pouco a cabeça para a esquerda. Veja alguns:

- :- (— triste
>: (— com raiva
;-) — piscada
:D — gargalhada
@] — uma rosa para você
B-) — de óculos
' (— chorar
8-O — assustado
d:-) — de boné
:- &x — zangado
:* — beijo
:# — guardar segredo
% - \ — confuso
X- (— chateado
[:) — ouvir *walkman*



Jupiter Unlimited/Imago Plus

Proposta nº 7 (V.6 p.155)**Agora é a sua vez**

Escreva um *e-mail*, comentando o assunto e convidando seu destinatário a dar uma resposta. Siga estas instruções:

- a) Peça ao professor o *e-mail* de seu correspondente.
- b) Escolha um dos assuntos sugeridos a seguir ou pense em outro de sua preferência:
 - convite para um evento na escola ou em outro local
 - troca de informações sobre *games* e RPG
 - troca de informações sobre um assunto que esteja pesquisando
 - troca de comentários sobre livros ou revistas em quadrinhos
 - indicação de filmes
 - dicas sobre sites de pesquisa, jogos, etc.
 - *hobbies*
- c) Avalie seu *e-mail*, de acordo com as orientações do boxe **Avalie seu e-mail**.
- d) Preencha os campos **assunto**, **data**, **de** e **para**, se necessário (alguns programas preenchem os campos **data** e **de** automaticamente). Depois envie seu *e-mail*, seguindo as orientações do professor, e aguarde a resposta.
- e) Se gostar da experiência, continue trocando *e-mails* com o colega.

Avalie seu e-mail

Antes de enviar seu *e-mail* pela Internet, leia-o e observe se a mensagem está de acordo com o que você pretendia comunicar. O vocativo, uma despedida amigável e a assinatura são opcionais. Verifique se a linguagem está adequada ao interlocutor e ao grau de intimidade entre vocês. Finalmente, observe se o *e-mail* (endereço eletrônico) do destinatário está completo.

Proposta nº 8 (V.6 p.174-175)



Escreva uma página de diário, relatando fatos marcantes ou diferentes que você vivenciou recentemente. Ou relatando fatos do passado, como o nascimento de um irmão, um encontro inesperado, o primeiro dia na escola, uma surpresa agradável, a alegria de ganhar um animal de estimação, uma viagem ou um passeio inesquecível, etc.

Como o diário costuma ser íntimo, decida se você quer ou não tornar público o seu texto. Se sim, quando terminar de escrevê-lo, afixe-o no mural da classe ou escolha entre os(as) colegas de classe aquele(a) com quem tem mais intimidade e troquem de caderno: você será o leitor da página de diário que ele(a) escreveu, e ele(a) será o leitor de seu texto.

Siga estas instruções:

- Fale dos sentimentos, da emoção ou da surpresa que os fatos lhe causaram. Procure tecer comentários, opinar ou desabafar, se for o caso. Escreva na 1ª pessoa e, se quiser, adote uma linguagem espontânea, coloquial e informal.
- Faça um rascunho e, quando terminar seu texto, avalie-o, seguindo as orientações do boxe **Avalie sua página de diário**. Se necessário, refaça o texto.
- Passe seu texto a limpo e, se quiser, ilustre sua página de diário com desenhos, fotos e colagens.

Avalie sua página de diário

Observe se você colocou a data e se empregou a 1ª pessoa. Verifique se você registrou sua vivência, sua opinião ou suas ideias.

Embora a linguagem do diário tenha um tom coloquial e seja geralmente informal, verifique se ela está adequada ao leitor que você tem em vista.

O blog

O *blog* nasceu com a função de ser uma espécie de diário virtual, ou seja, um espaço que alguns internautas, principalmente adolescentes e jovens, utilizavam para relatar fatos do cotidiano, pensamentos, opiniões, etc.

Com o tempo, o *blog* foi se transformando e se tornou um espaço virtual mais complexo e diversificado, no qual podem ser encontrados desde relatos e fotos pessoais até notícias, opiniões, artigos, letras de música, curiosidades enciclopédicas, etc. Alguns profissionais de renome, inclusive, passaram a criar seus próprios *blogs*, que utilizam como forma de divulgar seu trabalho e sua agenda. Há também os *blogs* comunitários, nos quais todos os membros de determinado grupo podem editar textos e participar como autores.

Enquanto montar um *site* exige conhecimentos de programação de computadores ou pagar por essa assessoria, criar uma página na rede é simples, rápido e quase sempre gratuito. Além disso, o *blog* normalmente é mais pessoal e revela mais intimidades do que o *site* e, dependendo do caso, pode atender melhor aos interesses de seu criador.



Blog e diário: qual a diferença?

O *blog* guarda grandes semelhanças com o velho diário de papel, com a diferença de que, em vez de lápis e folhas em branco, o usuário tem um computador, teclado, mouse, monitor e acesso à Internet. A contradição é que, ao mesmo tempo, o *blog* não será envolvido naquele famoso código de segredo absoluto: ele é publicado on line para quem quiser ler. Aliás, o fluxo constante de gente interessada em saber da vida de cicrano ou de fulano é o que mantém a página em andamento e dá graça à coisa toda, porque normalmente um diário eletrônico sem visitas é o mesmo que um livro parado na prateleira.

(Aprenda sem professor - Crie seu blog, nº 1.)

Veja, como exemplo, este fragmento de uma página de *blog*:

Daew sua renca d gente estranha q visita meu blógue, belesma???uhuuu eu vov bem pacas, comessarm minhas provas hj e talz, geografia foi hj, mtuuuu facill, num deu nem graca faze uheuheue mtu bom, to estudando bastante e talz, cabei d sai do banho, to xero-saummmm, pra estuda mais biologia mais tarde [...] mas vamos estuda mais mat pq o trosso tah feio, estude nega, ti amu bjaummm e bjus pra tds as otras guriahhhssss tbm e pros cueca akele abraço [...]

(Folha de S. Paulo, 1/9/2003.)

Na Internet, encontram-se diversos programas gratuitos de hospedagem de *blogs*. Um dos mais conhecidos é o Blogger (blogger.com). Depois de acessá-lo e preencher um formulário, em poucos minutos o usuário já pode publicar seus textos na Internet.

Proposta nº 9 (V.6 p.175-176)



Se você dispõe de um computador e de uma conexão com a Internet, crie um *blog* pessoal ou participe da criação de um *blog* comunitário. Se optar por um *blog* comunitário, ele poderá ser, por exemplo, do seu grupo de estudos, da sua turma de amigos ou da sua classe. O conteúdo pode ser escolhido por você ou por todos os membros do *blog*, caso opte por um *blog* comunitário.

Existem vários *sites* e provedores de Internet que orientam, passo a passo, como montar um *blog*. Eis algumas sugestões:

• blogger.com • www.viablog.com.br • www.blog.uol.com.br • www.blog.com.br

Loucos por blogs

Para aqueles que são aficionados de *blogs*, existem vários livros sobre o assunto no mercado. Entre eles, sugerimos a leitura de *Biônicas*, de vários autores (Jaboticaba) e *Blog de papel*, de vários autores (Gênese).

O twitter

Assim como o *myspace* e o *facebook*, o *twitter* é uma comunidade de amigos e pessoas desconhecidas e conhecidas que mandam mensagens a respeito do que estão fazendo, lendo, pensando naquele momento ou sobre o que pretendem fazer.

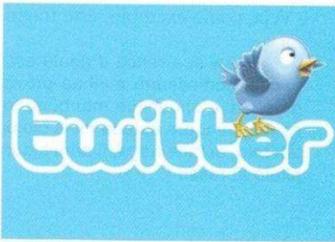
Quem participa do *twitter* pode ser um seguidor ou um seguido. Na condição de seguidor, você recebe mensagens do seu amigo (a pessoa a quem está ligado) com as informações que ele vai postando durante o dia. Na condição de seguido, você envia as mensagens, que podem ser, por exemplo, “no banho”, ou “no cinema”, ou “o livro que li”, “a prova”, etc.

Uma das principais características e desafios do *twitter* é o tamanho das mensagens. Elas não podem ter mais do que 140 caracteres, contando com a barra

O que são o myspace e o facebook?

São duas das mais importantes redes sociais que usam a Internet para comunicação e interação. Ambas permitem a divulgação de fotos, *blogs* e perfis de usuários e incluem um sistema interno de *e-mails*. O *facebook*, rede social que mais cresce no momento, começou inicialmente restrito ao meio universitário americano, mas hoje é acessado por mais de 50 milhões de usuários em todo o mundo.

de espaços. Uma mensagem enviada pelo seguido alcança simultaneamente todos os seus seguidores. Vários artistas, atletas, jornalistas e profissionais de outras áreas têm utilizado o *twitter* como forma de fidelizar o público, divulgar seus novos trabalhos, fazer conhecer seu lado pessoal, etc.



Cadastrando-se no twitter

Para utilizar o *twitter*, você deve cadastrar-se no *site* <http://twitter.com/>, abrindo uma conta, em inglês. Depois, para dar início, é só preencher no campo específico uma das quatro mensagens a seguir e atualizar.

1. O que você está fazendo.
2. Algo que você está vendo.
3. Algo que você quer fazer.
4. Algo que quer que os outros vejam.

Proposta nº 10 (V.6 – p.192)

Agora é a sua vez

Há, a seguir, duas propostas para a produção de um texto de opinião. Com a orientação do professor, escolha uma delas e discuta-a com seus colegas de classe para, em seguida, produzir seu texto por escrito.

1. Para muitas pessoas, os animais são como membros da família: cães, gatos, ratos, pássaros, tartarugas e até iguanas dividem o espaço familiar, sobem nos sofás e nas camas, comem comida de gente, tomam banho quente e vivem no colo como se fossem bebês. Para você, é correto tratar os bichos assim? Por quê?
2. Infelizmente, alguns cães e gatos podem transmitir, através do pelo, da saliva, das patas, das fezes e da urina, doenças como toxoplasmose, micose, bicho-geográfico, sarna e raiva. Apesar de ser proibido levar cães à praia em vários pontos do litoral brasileiro, muitas pessoas insistem em caminhar com eles na areia, ou nadar com eles no mar, pondo em risco a saúde de muitas pessoas que ali descansam, tomam sol, divertem-se e caminham descalças. Você concorda com a presença de animais na praia? Caso não, o que poderia ser feito para evitar que as pessoas levem seus cães a esse local de lazer?

Ao escrever seu texto, leve em conta o perfil dos leitores, que serão colegas de classe ou de outros anos, pais, professores e pessoas que visitarão a escola para ver a mostra sobre meio ambiente que você e seus colegas irão realizar no final da unidade.

Orientações passo a passo

- a) Primeiramente, posicione-se sobre o tema proposto, isto é, decida se você será a favor ou contra a prática considerada.
- b) Entre os argumentos surgidos na discussão com a classe, selecione e anote num papel aqueles que melhor fundamentem seu ponto de vista.
- c) Inicie a redação do texto, deixando clara, desde o início, sua opinião sobre o tema.
- d) Desenvolva um a um os argumentos selecionados para fundamentar seu ponto de vista. De preferência, cada argumento deve equivaler a um parágrafo.
- e) Disponha os argumentos em sequência lógica. Para isso, entre um parágrafo e outro, procure utilizar recursos linguísticos como **Em primeiro lugar**, **Em segundo lugar**, **Além disso**, **Outro aspecto**, **Em síntese**, etc.
- f) Concluído o texto, dê a ele um título e revise-o conforme as orientações do box **Avalie seu texto de opinião**. Depois, troque-o com um colega e, se necessário, façam sugestões de mudança um ao outro. A seguir, passe o texto a limpo e guarde-o para expor na mostra do final da unidade.

Se quiser, envie seu texto a um jornal da cidade ou a um fórum de debates de um dos provedores da Internet. Ou, ainda, hospede-o num *blog* da classe.

Avalie seu texto de opinião

Verifique se o texto deixa claro seu ponto de vista sobre o tema; se apresenta argumentos bem-desenvolvidos, capazes de convencer os leitores; se os argumentos estão bem distribuídos em parágrafos; se a linguagem é clara e está de acordo com a norma-padrão e adequada ao perfil dos interlocutores; se o título é atraente.

Proposta nº 11 (V.6 p.217-218)**Agora é a sua vez**

Há, a seguir, três propostas para a produção de um texto de opinião. Leia-as e escolha uma delas.

1. Segundo Antônio Prata, autor do texto reproduzido acima, “os animais não são nossos amigos”. Além disso, diz ele, “estamos todos os seres vivos numa intensa competição, cada um come quem consegue e salve-se quem puder”. Você concorda com o ponto de vista do autor? Por quê?
2. Sabemos que alguns dos animais citados no texto, como a galinha, o peixe e a vaca, são uma importante fonte de proteínas na alimentação dos seres humanos. Nesses três casos, você concorda com a possibilidade de o ser humano se alimentar desses animais ou não? Por quê?
3. De acordo com o artigo IV da Declaração dos Direitos dos Animais, os animais selvagens não devem ser privados da liberdade, mesmo com fins educativos. Apesar disso, você certamente já foi a um zoológico e conheceu ali muitos animais selvagens, como a onça, o jacaré, a girafa, o orangotango e outros, que vivem no cativeiro para que as pessoas, sobretudo as crianças, possam conhecê-los de perto. E talvez tenha visto também muitos animais, como elefantes, ursos, pôneis e cães, trabalhando em circo. Você é a favor ou contra a existência de zoológicos? Por quê? Você é a favor ou contra a utilização de animais nos circos? Por quê?

Depois de escolher uma das propostas, tome uma posição e prepare-se para redigir um texto de opinião. Ele será lido por colegas da sua classe e de outros anos, por familiares, amigos e visitantes da mostra **Se é meio ambiente, estou no meio**, a ser realizada no capítulo **Intervalo** desta unidade.

Planeje seu texto e redija-o, seguindo as “Orientações passo a passo” dadas no capítulo anterior (página 192). Depois troque-o com um colega, a fim de que um leia e avalie o texto do outro, fazendo sugestões de mudanças. A seguir passe o texto a limpo e guarde-o para expor na mostra.

Se quiser, envie seu texto a um jornal da cidade ou a um fórum de debates de um dos provedores da Internet. Ou, ainda, hospede-o num *blog* da classe.

Fonte: CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Português Linguagens, 6ºano**: língua portuguesa. 7. ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

Proposta nº 12 (V.6 p.243)

Agora é a sua vez

1. Reúna-se com seus colegas de grupo e criem textos curtos para a produção de cartazes sobre temas relacionados com o meio ambiente. Os cartazes serão afixados na escola, em lugares estratégicos. Há, a seguir, algumas sugestões de temas. Se preferirem, poderão escolher outros.

- Não desperdiçar água ao lavar as mãos e ao dar descarga.
- Economizar energia, por exemplo, apagando as luzes ao deixar um ambiente.
- Preservar a grama, as plantas e as árvores da escola.
- Jogar o lixo no lixo e manter a escola limpa.
- Separar o lixo para que ele possa ser reciclado.

Avaliem seu cartaz

Verifiquem se o título do cartaz é convidativo e se o texto verbal é curto e combina com as imagens. Vejam também se a linguagem é clara e direta e se ela está de acordo com o perfil do público a que o cartaz se destina.

Escolhido o tema, sigam estas orientações:

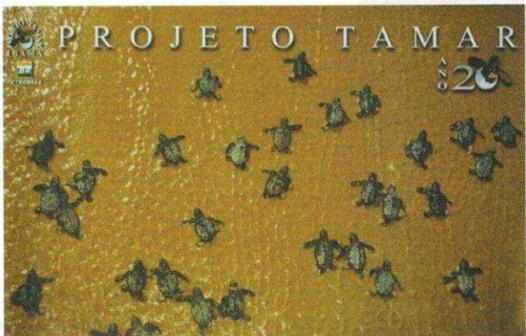
- a) Pensem no perfil dos leitores: alunos, professores e funcionários da escola, além de familiares. Utilizem uma linguagem que esteja de acordo com esse público.
- b) Criem uma mensagem verbal e, ao mesmo tempo, decidam sobre as imagens que a acompanharão: fotografias, desenhos, ilustrações.
- c) Quando todo o material estiver reunido, montem o cartaz numa folha de cartolina, dispoendo textos e imagens de uma forma convidativa à leitura.
- d) Avaliem o cartaz de acordo com as orientações do boxe **Avaliem seu cartaz** e façam alterações, se necessário.
- e) Discutam com o professor a melhor forma de divulgar os cartazes. Exponham-nos em lugar de grande circulação na escola, como a portaria central, o pátio, os corredores, a biblioteca, o bebedouro, os banheiros, etc.

2. Observe o cartaz abaixo, divulgado por ocasião das comemorações do 20º aniversário do Projeto Tamar.

Voltado à preservação das tartarugas marinhas, o Projeto Tamar conseguiu, durante vinte anos, encaminhar para o mar mais de 4 milhões de filhotes.

O cartaz foi publicado originalmente como você o vê, quase sem linguagem verbal. Imagine que você estivesse trabalhando no Tamar na ocasião em que ele foi criado e quisesse incluir nele uma mensagem verbal mais ampla. Qual seria essa mensagem?

Reúna-se com seus colegas de grupo e, juntos, criem uma mensagem verbal curta, que apoie a imagem do cartaz e seja apoiada por ela. Ao concluírem, leiam o texto para a classe e ouçam as produções de seus colegas.



Fonte: CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Português Linguagens, 6ºano**: língua portuguesa. 7. ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

ANEXO B - PROPOSTAS DE PRODUÇÃO ESCRITA DO V.7

Proposta nº 1 (V.7 p. 20-21)

Agora é a sua vez

Há, a seguir, duas propostas para a produção de textos sobre mitos. Com a orientação do professor, desenvolva pelo menos uma delas.

1. Você já ouviu falar de Orfeu? Na mitologia grega, Orfeu era um poeta que encantava a todos com a música que extraía da lira, um instrumento de cordas muito usado na Antiguidade. Conheça, por meio do resumo que segue, uma parte da trágica história de Orfeu.

O mito de Orfeu

Orfeu nasceu nas vizinhanças do Olimpo, frequentado pelas musas. Ele era excelente poeta, cantor e músico, sendo considerado o inventor da cítara. Passava o dia cantando ao som de sua lira, a qual aumentou de sete para nove cordas.

Seu canto era tão melodioso que, ao ouvi-lo, os homens mais brutais ficavam sensibilizados, as feras mais ferozes vinham repousar a seus pés mansamente, os pássaros pousavam nas árvores, os rios suspendiam seu curso e as árvores formavam coros de dança.

Devido a sua fraqueza física, Orfeu participou da expedição dos Argonautas apenas marcando a cadência para os remadores. Durante as tormentas ele abrandava as vagas e tranquilizava a tripulação com seu canto. E, quando as sereias começavam a cantar, Orfeu entoava cantos mais agradáveis que o delas, livrando os remadores do fascínio.

Orfeu era apaixonado por Eurídice, filha de Apolo. No dia de seu casamento, Eurídice, sua noiva, caminhava pelas margens do rio, quando apareceu Aristeu, que tentou violentá-la. No desespero de se livrar do atacante, ela pisou numa serpente escondida na vegetação e morreu depois de ser picada.

Orfeu julgou que devia procurá-la mesmo entre os mortos. Tomou sua lira e desceu ao inferno.

(Irene Machado. *Literatura e redação*. São Paulo: Scipione, 1994, p. 142-3. Resumo da autora a partir do *Dicionário de mitologia grega e romana*, de Mário da Gama Kury.)

Prepare-se para dar continuidade ao mito de Orfeu. Para isso, considere estes fatos:

- No inferno, Orfeu encanta com sua música todos os seres sombrios e monstruosos que lá habitam.
- O herói sensibiliza também os reis do inferno, o deus Hades e sua esposa Perséfone, e consegue permissão para levar Eurídice de volta ao mundo da luz.
- Uma condição é estabelecida por Hades e Perséfone: Orfeu só poderia olhar para sua amada depois de terem saído do inferno.
- O casal dirige-se ao mundo dos vivos, sendo Orfeu seguido a certa distância por Eurídice. Contudo, no momento em que já estão completando o percurso, Orfeu, para certificar-se de que a amada estava por perto, olha para trás e vê Eurídice perder-se para sempre nos abismos do inferno.



Orfeu e Euridice (1862), de Edward John Poynter.

Reúna esses fatos, organize-os de modo coerente e redija o final do mito de Orfeu. Para enriquecer a narração, descreva o inferno e as personagens que habitam esse mundo. Inclua diálogos para tornar o texto mais dinâmico. Para ligar os fatos, empregue elementos de coesão como **em seguida**, **por isso**, **então**, **mas**, **entretanto** e outros que forem necessários.

Ao concluir o texto, avalie-o de acordo com as orientações do boxe **Avalie seu mito** e altere o que for necessário. Depois, leia seu texto para a classe e ouça o de seus colegas.

2. Leia agora este resumo do mito de Narciso:

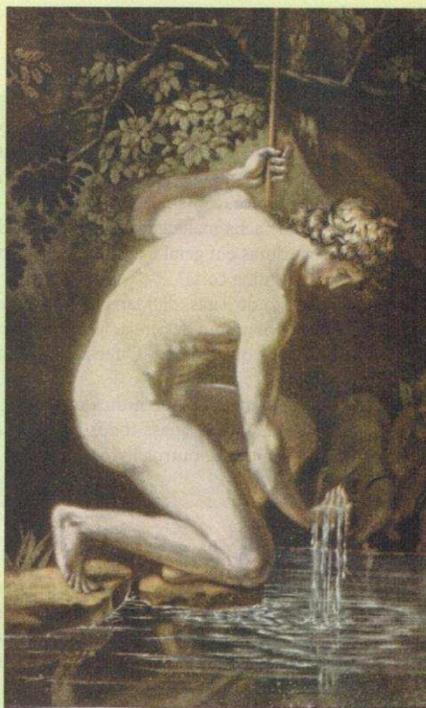
O mito de Narciso

Narciso era um belo rapaz, filho do deus do rio Céfiso e da ninfa Liríope. Por ocasião de seu nascimento, seus pais consultaram o oráculo Tirésias para saber qual seria o destino do menino. A resposta foi que ele teria uma longa vida, se nunca visse a própria face.

Muitas moças e ninfas apaixonaram-se por Narciso, quando ele chegou à idade adulta. Porém, o belo jovem não se interessava por nenhuma delas. A ninfa Eco, uma das mais apaixonadas, não se conformou com a indiferença de Narciso e afastou-se amargurada para um lugar deserto, onde definhou até que somente restaram dela os gemidos. As moças desprezadas pediram aos deuses para vingá-las.

Nêmesis apiedou-se delas e induziu Narciso, depois de uma caçada num dia muito quente, a debruçar-se numa fonte para beber água. Descuidando-se de tudo o mais, ele permaneceu imóvel na contemplação ininterrupta de sua face refletida e assim morreu. No próprio Hades ele tentava ver nas águas do Estige as feições pelas quais se apaixonara.

(Idem, p. 143.)



JK Le Bon, 1903/Mary Evans Pictures Library/Domedia

Com base nesse resumo, reconte o mito de Narciso. Se possível, pesquise mais sobre esse mito em livros de mitologia e na Internet e inclua na história outros elementos e detalhes que julgar convenientes. Além disso, não se prenda à linguagem do texto lido. Utilize suas próprias palavras ao criar seu texto.

Tenha em mente, desde o início, o objetivo desse trabalho e o perfil de seu leitor. Seu texto fará parte de um livro da classe que reunirá histórias sobre heróis de todos os tempos. Será lido por colegas da classe e de outras, por professores e funcionários da escola, por parentes e amigos de vocês.

Para dar suspense e conferir maior dinamismo à história, caracterize bem as personagens principais e crie diálogos entre elas.

Quando concluir seu texto, avalie-o de acordo com as orientações do boxe **Avalie seu mito**. Modifique o que for necessário, até que o texto fique adequado ao gênero.

Avalie seu mito

Observe se o texto transmite um ensinamento, uma lição de sabedoria sobre a beleza ou sobre o amor; se as ações do herói se destacam e se os fatos narrados aconteceram no passado; se o narrador é observador e se a linguagem está de acordo com a variedade padrão e com o perfil dos leitores.

Proposta nº 2 (V.7 p.75-76-77-78-79)

Agora é a sua vez

Realize as atividades de produção de texto a seguir, individualmente ou com os colegas da classe, de acordo com as orientações do professor. Depois de prontos, seus textos serão publicados num livro de poemas que fará parte da mostra **Viva a poesia viva!**, proposta no capítulo **Intervalo**, e serão lidos por colegas de sua classe e de outras, por professores e funcionários da escola, por seus pais e demais convidados para o evento.

Aprendiz de poeta

As atividades a seguir têm por finalidade “esquentar” suas ideias e sua criatividade. Seguindo a orientação do professor, solte a imaginação e participe delas.

- 1. Quadrinha maluca.** O professor diz uma palavra. O primeiro aluno da fileira da direita, sem pensar muito, diz outra, que rime com a palavra dada, isto é, uma palavra que tenha um som final parecido. O segundo continua, e assim sucessivamente, até que as possibilidades de rima tenham se esgotado. O professor dá uma nova palavra, com outro final, e o encadeamento continua. Um aluno anota rapidamente na lousa as palavras que vão sendo lembradas pela classe.

Agora, com as ideias e a criatividade “esquentadas” pela brincadeira de rimar iniciada com as palavras dadas pelo professor, crie combinações sonoras interessantes, formando uma quadrinha. Não é preciso se preocupar muito com o sentido. Veja um exemplo de quadrinha maluca, composta a partir dos pares de palavras **moreno/Sereno** e **mamão/chão**:

O menino moreno
derrubou o mamão
beijou a Sereno
e tombou no chão.

Sua quadrinha pode ficar de pé-quebrado e até meio maluca, mas **você** terá feito um “poema”. Depois leia sua quadrinha para a classe e, se gostou da experiência, repita-a outras vezes.

(Exercício baseado em: Alda Beraldo. *Trabalhando com poesia*. São Paulo: Ática, 1990. v. 1.)

- 2. Você sabe o que são limeriques?** São poemas bem-humorados, de cinco versos, rimados e bem-ritmados, que servem para fazer divertidas brincadeiras com palavras, rimas, ideias, personagens, bichos, objetos, etc. De origem desconhecida, tornaram-se muito populares na Inglaterra a partir do século XIX. O poeta inglês Edward Lear é o mestre dos limeriques.

Leia três limeriques desse poeta, traduzidos pela escritora Tatiana Belinky:

Um magro rapaz em Bilbao
De tanto comer só mingau
Em vez de crescer
Só fez encolher
Até virar catatau.

No galho da árvore, um bode
Torcia o frondoso bigode,
Mas os passarinhos
Fizeram seus ninhos
Nos pelos daquele bigode.

Um velho barbudo dizia:
— A coisa é tal qual eu queria:
Doze passarinhos
Fizeram seus ninhos
Na barba da minha alegria.



(Um caldeirão de poemas. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2003.)

Há, a seguir, alguns versos retirados de poemas. Crie limeriques para dar sequência a eles, tentando manter o ritmo do verso inicial. Procure rimar e ser criativo, imaginando situações surpreendentes e engraçadas. Se quiser, crie limeriques diferentes dos sugeridos.

- a) Na rua um dia eu vi
- b) Era uma vez um menino
- c) Veja se não é trágico
- d) Nas asas de um avião
- e) Construí a minha casa



3. Com seus colegas de grupo, escolha uma música atual que todos conheçam. Escrevam um poema cujos versos se “encaixem” na melodia da música escolhida. Vocês podem criar um texto que brinque com a sonoridade das palavras ou que faça uma crítica bem-humorada ao momento político, a um programa de rádio ou TV, a um fato engraçado ocorrido recentemente no mundo ou no Brasil, a um ritmo musical, à sua turma ou ao que quiserem. Terminando o texto, deem a ele um título sugestivo. Depois, com a orientação do professor, cantem para os colegas da classe a música com a nova letra.

lá se vai no vai e vem
 gado povo turistas e
 dois poetas: pra quê?
 pra sentir no ar o barulho do rio;
 pra sentir na pele o
 áspero ribeirão;
 pra sorrir;
 e depois tirar uma pena da cartola
 e um papel do bolso e mostrar
 pra você, a poesia

(Chagal. In: Antônio Carlos de Brito (Cacaso). *Lero-lero*. São Paulo: Cosac & Naify, 2002. p. 76.)



4. No poema a seguir, de Gonçalves Dias, foi eliminado propositalmente o segundo verso de cada estrofe. Agora o poeta é você. Crie versos para completar as estrofes, tentando, se possível, rimar a última palavra do segundo verso com a última palavra do primeiro.

Indagação

Em que céu de azul celeste □ ?	Em que meio, em que cidade □ ?
Em que ilha do pacífico □ ?	[...]
Em que chão contaminado □ ?	Em que tempo, em qual muro □ ?
Em que mar de água doce □ ?	Em que fruta sem semente □ ?

(Gonçalves Dias et alii. *Poesia sempre*. Organização de Maria Amélia Mello. Rio de Janeiro: José Olympio, 2003. p. 52-3.)

Criando poemas

Você já ouviu e leu muitos poemas. Também já “esquentou” a imaginação. Então, agora, tente fazer como os poetas: escreva um texto em versos sobre um assunto de sua preferência.

O agrupamento dos versos em estrofes dependerá do assunto, do tamanho e dos efeitos de sentido que você quiser dar a seu poema. Seus versos podem ou não ter rima, mas devem ter ritmo. Ao terminar seu poema, revise-o com cuidado, seguindo as orientações do boxe **Avalie seu poema**. Refaça o texto quantas vezes forem necessárias e depois passe-o a limpo.

Para se inspirar, releia, se quiser, os poemas reproduzidos neste capítulo e leia o painel de poemas a seguir.

Avalie seu poema

Observe se o poema está organizado em versos e estrofes; se explorou recursos sonoros como ritmo e rima; se a linguagem apresenta imagens e está adequada aos leitores e ao gênero textual.

Outras palavras

Para dizer certas coisas
são precisas
palavras outras
novas palavras
nunca ditas antes
ou nunca
antes
postas lado a lado.
São precisas
palavras que nascem com
aquilo que dizem
palavras que inventaram
seu percurso
e cantam sobre a língua.
Para dizer certas coisas
são precisas palavras
que amanhecem.



(Marina Colasanti. *Fino sangue*. São Paulo: Record, 2005. p. 12. © by Marina Colasanti.)

Pensamento

Pensamento vem de fora
e pensa que vem de dentro,
pensamento que expectora
o que no meu peito penso.
Pensamento a mil por hora,
tormento a todo momento.
Por que é que eu penso agora
sem o meu consentimento?
Se tudo o que comemora
tem o seu impedimento,
se tudo aquilo que chora
cresce com seu fermento;
pensamento, dê o fora,
saia do meu pensamento.
Pensamento, vá embora,
desapareça no vento.
E não jogarei sementes
em cima do seu cimento.

(Arnaldo Antunes. *Todos*. São Paulo: Iluminuras, 2000.)

Paciência

Sentar na beira do universo
e com infinita paciência
jogar a linha
e sonhar palavras esquecidas,
pedras sonoras que se desmancham
como bruma.
Uma estrela lateja solitária
à espera de ser colhida.
Quando dois olhos se encontram
tudo é possível.



(Roseana Murray. *Rios da alegria*. São Paulo: Moderna, 2005. p. 24.)

Quadrilha

João amava Teresa que amava Raimundo
que amava Maria que amava Joaquim que
[amava Lili
que não amava ninguém.
João foi para os Estados Unidos, Teresa para
[o convento,
Raimundo morreu de desastre, Maria ficou
[para tia,
Joaquim suicidou-se e Lili casou com J.
[Pinto Fernandes
que não tinha entrado na história.

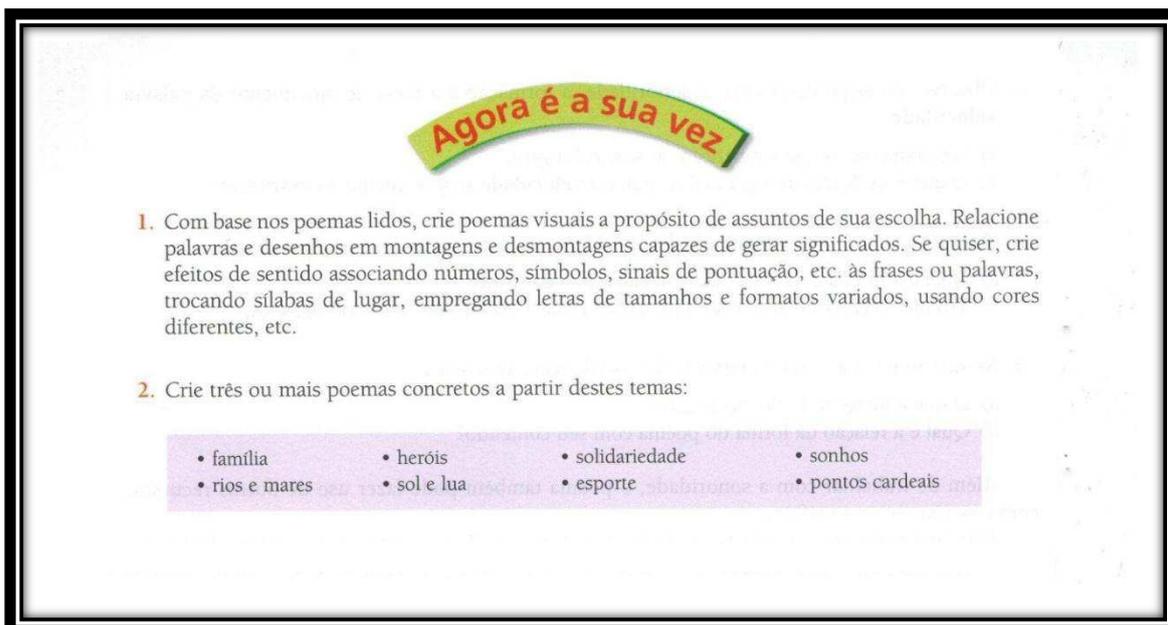
(Carlos Drummond de Andrade. *Poesia completa e prosa*. Rio de Janeiro: José Aguilar, 1973. p. 69.)

Arte do chá

ainda ontem
convidei um amigo
para ficar em silêncio
comigo
ele veio
meio a esmo
praticamente não disse nada
e ficou por isso mesmo

(Paulo Leminski. *Distraídos venceremos*. São Paulo: Brasiliense, 1990. p. 32.)



Proposta nº 3 (V.7 p.110)

Agora é a sua vez

1. Com base nos poemas lidos, crie poemas visuais a propósito de assuntos de sua escolha. Relacione palavras e desenhos em montagens e desmontagens capazes de gerar significados. Se quiser, crie efeitos de sentido associando números, símbolos, sinais de pontuação, etc. às frases ou palavras, trocando sílabas de lugar, empregando letras de tamanhos e formatos variados, usando cores diferentes, etc.
2. Crie três ou mais poemas concretos a partir destes temas:

• família	• heróis	• solidariedade	• sonhos
• rios e mares	• sol e lua	• esporte	• pontos cardeais

Fonte: CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Português Linguagens, 7ºano**: língua portuguesa. 7. ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

Proposta nº 4 (V.7 p.134-135)

Agora é a sua vez

Há, a seguir, duas propostas de produção de textos de campanha comunitária. Os textos produzidos pela classe serão expostos na feira **Solidariedade e respeito**, que será realizada no capítulo **Intervalo** desta unidade. Portanto, eles serão lidos pelos convidados para o evento: colegas de sua classe e de outras, professores e funcionários da escola, seus amigos e familiares.

1. Leia este anúncio de campanha comunitária:

O TRABALHO NÃO TIRA SÓ A ESCOLA DAS CRIANÇAS. TIRA A INFÂNCIA TAMBÉM.

Muitas crianças brasileiras têm passado o dia coletando sucata nos lixões e ruas da cidade, deixando de frequentar as aulas. No Brasil, um milhão de meninos e meninas trocaram os estudos pelo trabalho. O UNICEF ajuda a levar essas crianças e adolescentes de volta às salas de aula. Mas, para isso, precisa de seu apoio. Se você conhece algum caso de exploração do trabalho infantil, denuncie.

VEJA COMO AJUDAR NO SITE WWW.UNICEF.ORG.BR



DM/0008

(31º Anuário do Clube de Criação de São Paulo.)

Individualmente ou em grupo, crie um texto para acompanhar o anúncio, detalhando os objetivos da campanha contra o trabalho infantil.

Siga estas instruções:

- Planeje seu texto, pensando nos argumentos que vai utilizar para convencer seu leitor.
- Pense num título ou numa chamada que atraia o leitor.
- Utilize uma linguagem clara, direta e adequada ao perfil dos leitores.
- Se quiser, acrescente outras imagens relacionadas com o tema da campanha.



- e) Deixe claro para o leitor o modo de participar da campanha.
- f) Quando concluir o texto, pense na melhor forma de apresentá-lo: em papel sulfite, em cartolina ou em papel *kraft*.

2. Junte-se a seus colegas de grupo e, entre os temas a seguir, escolham um que possa servir de base para uma campanha em sua escola ou em sua comunidade:

- valorização e apoio aos idosos
- doação de roupas e alimentos às comunidades carentes
- importância de selecionar e reciclar o lixo
- apoio às vítimas de secas, enchentes e outras catástrofes naturais
- respeito às normas de trânsito, especialmente aquelas que envolvem a segurança dos pedestres
- plantio de árvores em lugares públicos

Se preferirem, escolham outro tema de importância no momento. Escolhido o tema, criem o texto para a campanha, seguindo as instruções dadas na proposta anterior.

Após concluir o texto, avaliem-no de acordo com as orientações do boxe **Avalie seu texto de campanha comunitária** e façam as modificações necessárias. Passem o texto a limpo e guardem-no para expor na feira que será realizada no final desta unidade, no capítulo **Intervalo**.

Avalie seu texto de campanha comunitária

Verifique se seu texto esclarece o leitor quanto aos objetivos da campanha; se apresenta argumentos convincentes e se deixa claro qual é o modo de participar da campanha; se o título é atraente; se a linguagem é clara, objetiva e persuasiva, de acordo com a norma-padrão da língua e adequada ao público leitor; se há verbos no imperativo ou outras formas verbais equivalentes.

Proposta nº 5 (V.7 p.191-192)

Agora é a sua vez

Escreva uma notícia, que depois deverá compor o jornal mural que você irá produzir com seu grupo no capítulo **Intervalo**. Ela será, então, lida por colegas de sua classe e de outras, por professores e funcionários da escola, por seus pais e amigos.

Escolha para produzir:

- Uma notícia sobre um fato ocorrido recentemente no Brasil ou no mundo. Ela pode se referir a um fato relacionado à política nacional ou internacional, à economia, ao meio ambiente, à saúde, à educação, aos esportes, às artes em geral, à violência urbana, etc.
- Uma notícia sobre um fato ocorrido recentemente em seu bairro ou em sua escola. Um fato referente ao bairro pode ser, por exemplo, a inauguração de uma praça, de um centro esportivo, um clube ou uma sociedade de amigos de bairro, pavimentação de ruas, abertura de uma casa de espetáculos ou de estabelecimento comercial, uma festa de rua, etc. Um fato referente à escola pode ser a chegada de um novo colega de classe ou de um novo professor, um campeonato esportivo, uma campanha comunitária, aquisição de livros para a biblioteca, uma festa, uma excursão, etc.

Ao escrever sua notícia, siga estas instruções:

- a) Faça um planejamento. Leia jornais e revistas, depois converse com seus pais, professores, colegas e vizinhos sobre o assunto escolhido, procurando obter o maior número possível de informações.
- b) Tenha em mente o leitor de seu texto; escreva com simplicidade, na ordem direta (sujeito, verbo e complementos); sempre que possível, empregue uma palavra em vez de duas ou mais; use frases curtas, com duas ou três linhas no máximo, e parágrafos com poucas frases; empregue o vocabulário comum; evite palavras difíceis, termos coloquiais, gírias, superlativos e adjetivos desnecessários; procure responder às perguntas que um leitor gostaria de fazer: o que?, quem?, quando?, onde?, como?, por quê?.
- c) Comece seu texto pela informação que considerar a mais interessante ou mais esclarecedora para o leitor; use no relato verbos em 3ª pessoa, limite-se a informar, não dê sua opinião sobre o fato e empregue a norma-padrão da língua.
- d) Faça um rascunho e só passe sua notícia a limpo depois de realizar uma revisão cuidadosa, seguindo as orientações do boxe **Avalie sua notícia**. Refaça o texto quantas vezes forem necessárias. Dê à sua notícia um título curto e sugestivo e que sirva para anunciar ao leitor o assunto de que ela trata.

Avalie sua notícia

Observe se sua notícia apresenta título, *lead* e corpo; se o *lead* menciona a maior parte das informações essenciais relacionadas ao fato ocorrido: o que, quem, quando, onde, como e por que; se o corpo contém o detalhamento do *lead*; se a linguagem empregada é impessoal e está de acordo com a norma-padrão da língua e o perfil dos leitores.

ANEXO C - PROPOSTAS DE PRODUÇÃO ESCRITA DO V.8

Proposta nº 1 (V.8 p. 22-23)

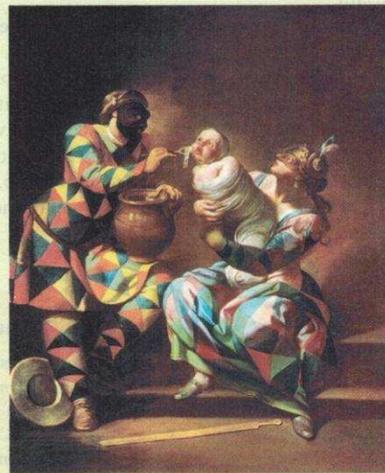
Agora é a sua vez

Reúna-se com seus colegas de grupo, para, juntos, escolherem uma das seguintes propostas de produção de texto teatral. Se quiserem, encenem o texto para os colegas de sua classe e de outras, professores e funcionários da escola, parentes e amigos, na mostra teatral proposta no capítulo **Intervalo** desta unidade.

1. Escrevam uma continuação para a cena da peça teatral *Um fantasma camarada* retratada no texto lido. Sigam estas instruções:

a) Baseiem-se nos seguintes fatos:

- Roberto, meio assustado, vai para o sótão com o Fantasma. Explica que está esperando sua garota para irem juntos a um baile de máscaras e que não quer que ela morra de medo. O fantasma promete não assustá-la. Diz querer conhecê-la, mas ficará invisível.
- Jorge e Emília conversam na sala, tentando achar uma forma de se livrar do fantasma. A campanha toca. Margô chega e o casal vai cuidar do jantar.
- Roberto e o Fantasma voltam para a sala. O Fantasma, invisível, senta-se em uma poltrona.
- Roberto diz a Margô que a fantasia dela está ótima e pergunta se ela trouxe a dele. Margô diz que a fantasia de esqueleto que queria lhe trazer já tinha sido alugada e, então, trouxe um lençol para ele ir fantasiado de fantasma. O Fantasma cai do sofá, exclamando "Que coincidência!". Roberto começa a discutir com Margô sobre a fantasia, dizendo-lhe que lençol não é fantasia adequada para um fantasma. Margô lhe pergunta desde quando ele virou uma autoridade no assunto. Roberto lhe responde que desde que viu um. Ela lhe diz para não ser bobo e vai se sentar na poltrona onde está o Fantasma. Roberto, agonizado, lhe diz para não sentar lá. Ela quer saber por quê, e ele lhe pergunta se ela gostaria de ver um fantasma. Ela diz que sim e que não tem medo de nada quando está junto dele. O Fantasma fica visível. Margô se lança nos braços de Roberto com um grito. O Fantasma se apresenta a Margô.
- Jorge e Emília voltam à sala. Jorge pergunta a Margô sobre o pai, dizendo-lhe que travarão uma batalha definitiva pela casa. Margô diz que o pai logo virá e que sente muito pelo fato de o pai estar sendo tão teimoso em relação à casa. O Fantasma diz a Margô que agora a casa também é o lar dele, que ele gosta do lugar e não tem a menor intenção de se mudar. Jorge pede ao Fantasma que o ajude a persuadir o sr. Souza a não vender a casa. O Fantasma convida Roberto para irem ao sótão a fim de verificar se a sonoplastia está funcionando.
- A campanha toca. Jorge vai atender à porta. Entra em cena o sr. Souza.



Arlequin no papel de pai, de Giovanni Domenico Ferretti.

b) Imaginem outros fatos que possam acontecer no contexto da história, a partir da entrada do sr. Souza em cena.

c) Comecem a continuação da cena, reproduzindo a última fala do texto lido. Coloquem o nome das personagens antes de suas falas e procurem dar ao diálogo um dinamismo que mostre o clima da situação em que estão as personagens. Se possível, insiram nas rubricas de movimento e de interpretação informações que tornem engraçados alguns momentos da cena. O desfecho pode se dar por meio de um fato inesperado. Observem se a variedade linguística empregada é adequada às personagens e ao contexto.

d) Façam um rascunho e só passem o texto a limpo depois de realizar uma revisão cuidadosa, seguindo as orientações do boxe **Avalie seu texto teatral**. Refaçam o texto quantas vezes forem necessárias.

2. Transformem em cena teatral o texto “Sopa de macarrão”, de Domingos Pellegrini, lido no início deste capítulo. Se quiserem, acrescentem personagens, imaginem outras situações, mudem o desfecho, etc. Procurem dar dinamismo ao diálogo, observando a tensão crescente entre as personagens. Insiram rubricas de movimento e de interpretação. Observem também a instrução apresentada no item **d** da proposta anterior.

Avalie seu texto teatral

Observe se o diálogo em que o texto está estruturado mostra o desenvolvimento das ações e seu desfecho; se há indicação de cenário e se as rubricas de movimento e de interpretação estão indicadas com letras de tipo diferente; e, finalmente, se a linguagem empregada está adequada às personagens e ao contexto.

Proposta nº 2 (V.8 p. 59-60)

Agora é a sua vez

Reúna-se com seus colegas de grupo e escolham uma das seguintes propostas para a produção de uma crítica.

1. Façam a crítica de um objeto cultural da preferência de todos: uma peça de teatro em cartaz na cidade, um livro, um filme, um CD, um jogo em CD-ROM, um *show* musical, uma exposição de arte. Antes de produzirem o texto, assistam à peça, ao filme ou ao *show*, leiam o livro, ouçam o CD, joguem o jogo no computador, visitem a exposição.
2. Façam a crítica de um dos textos teatrais produzidos pelos colegas nos capítulos anteriores.

Escolhida a proposta, sigam estas instruções:

- a) Anotem os dados técnicos do objeto cultural: título, autor(es), diretor(es), atores e outros dados que julgarem importantes.
- b) Façam também outras anotações que possam ajudar na descrição do objeto cultural. No caso de se tratar de livro, anotem trechos interessantes, pensando na possibilidade de citá-los na crítica.
- c) Antes de começarem a redigir, pensem no público leitor e em qual será o veículo do texto: o mural ou o jornal da escola ou o mural da classe.
- d) Com base nos dados coletados e sem perder de vista o público-alvo, escrevam a crítica, estimulando ou desestimulando o leitor a conhecer ou consumir o objeto analisado. Lembrem-se de empregar uma variedade linguística adequada ao público e ao veículo.
- e) Façam um rascunho e só passem o texto a limpo depois de realizar uma revisão cuidadosa, seguindo as orientações do box **Avalie sua crítica**. Refaçam o texto quantas vezes forem necessárias.

Avalie sua crítica

Observe se o texto apresenta uma descrição do objeto cultural em exame; se destaca seus pontos positivos e negativos; se estimula ou desestimula o leitor a conhecer ou consumir o objeto em questão; se os verbos estão predominantemente no presente do indicativo; se a linguagem empregada está adequada ao veículo em que será publicado e ao público a que se destina.

Proposta nº 3 (V.8 p. 84)



Agora é a sua vez

Lembre-se de uma situação corriqueira que tenha sido vivida por você ou vista no noticiário da televisão ou do jornal e escreva uma crônica sobre ela. Por exemplo: uma manifestação de trabalhadores, um mendigo solitário caminhando pelas ruas, um momento constrangedor dentro de um elevador, uma criança que pede trocados no semáforo, idosos conversando ou jogando xadrez numa praça, pais desesperados em busca de uma criança que se perdeu, etc.

Siga estas instruções:

- Pense no leitor: sua crônica será publicada num livro de crônicas da classe e lida por colegas de sua turma e de outras, por professores e funcionários da escola, por pais, amigos e demais convidados para a mostra **O adolescente: não ao não**, proposta no projeto do capítulo **Intervalo** desta unidade. Pense também nos seus objetivos. Você quer divertir o leitor, sensibilizá-lo ou fazer com que ele reflita sobre o assunto escolhido?
- Aborde o fato ou a situação escolhida procurando ir além do que aconteceu, narrando com sensibilidade ou com humor. Como sua crônica deverá ser narrativa, lembre-se de mencionar o lugar onde aconteceu o fato e o tempo (se era de noite, de manhã, etc.). Faça a apresentação das personagens e, se quiser dar mais dinamismo à narrativa, utilize o discurso direto. Procure contar o fato de uma forma que envolva o leitor, despertando nele o interesse pela narração e a vontade de chegar ao final dela. Se possível, guarde uma surpresa para o fim, de modo a fazer o leitor refletir ou achar graça. Escreva de forma simples e direta, procurando proximidade com o leitor, e empregue em seu texto uma variedade de acordo com a norma-padrão informal ou outra, que corresponda à linguagem das personagens.
- Faça um rascunho e só passe seu texto a limpo no livro de crônicas depois de realizar uma revisão cuidadosa, seguindo as orientações do box **Avalie sua crônica**. Refaça o texto quantas vezes forem necessárias.

Avalie sua crônica

Observe se a crônica apresenta uma visão pessoal do assunto escolhido; se há nela os elementos narrativos básicos; se o texto ficou curto e leve e se diverte e/ou promove uma reflexão crítica sobre o assunto; se a linguagem empregada está adequada ao gênero e ao contexto.

Fonte: CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Português Linguagens, 8ºano**: língua portuguesa. 7. ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

Proposta nº 4 (V.8 p. 118-119)

Agora é a sua vez

Escreva uma crônica argumentativa inspirada nas informações contidas no seguinte artigo de jornal.



É preciso ser generoso

Ao longo de minhas décadas, formei um conceito sobre a juventude. Fiz-me otimista. A base do meu olhar sobre esse extraordinário segmento da aventura humana é colhida da convivência com jovens nas salas de aula e no consultório. A amostragem é pequena, pouco heterogênea, portanto não faz ciência, até porque são complexos os vetores de uma produção cultural. Mesmo assim, eu me fio nela e não me filio ao partido dos apocalípticos.

Juventude é o tempo da mais extraordinária revolução por que passa o ser humano. No corpo, na consciência, no campo sociofamiliar. “Não pode confiar em ninguém com mais de 30 anos.” Metáfora, obviamente, que dá o que pensar.

É o segmento da vida humana de que se fala com uma acentuação quase sempre desaprovadora e pejorativa. “Avançando para trás”, ouço os rótulos que marcaram as épocas por que passei, “juventude transviada, rebelde e opositiva, psicodélica, maconheira, festiva, riponga, revoltada, subversiva, drogada, alienada, geração perdida, careta” etc. Nunca se usaram jargões análogos para crianças e adultos.

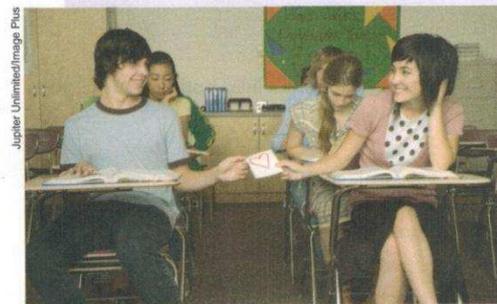
Cedo aprendi a buscar uma compreensão desse momento glorioso e sofrido da alma juvenil. Dão sempre o seu recado, não sendo as gerações piores, iguais ou melhores que as outras, e sim diferentes. O que me interessa é a reviravolta que “as ondas da vez” trazem para a comunidade humana, sobretudo a partir das novas formas de linguagem e comportamento. Costumam deixar o “mundo de pernas para o ar”. Há mais ganhos do que perdas.

O que há de novo na economia interna da juventude de hoje?

Pragmática, não pensa em aposentadoria, na estabilidade do emprego. Graduar-se é bom, mas não para a garantia certa da felicidade certa. Conjuga os verbos no tempo presente. Aspira a ser rica, mas não vai consumir todas as energias nisso. A fruição não pode ser adiada. [...]

Os acontecimentos são “acontecências”, ou seja, no instante mesmo em que aparecem se desvanecem.

Vinculativa, acredita em aliança amorosa que só se parte com a morte do amor ou que seja “eterna enquanto dure”. **Internauta**, vive on-line com o mundo, por meio da inteligência que acontece na ponta dos dedos e na logística dos games. **Caseira**, onde mais mora do que vive com a família, sem autoritarismos.



Comprometida, cuida do corpo por razões de estética, sem preconceitos, e de saúde; sensibiliza-se com a natureza e é partidária da ecologia. Política não lhe faz a cabeça. A ideia de ruptura, criança versus adulto, dependência versus independência, submissão versus liberdade, continua como sempre existiu, mas faz-se de forma singular, não é violenta nem ideológica.

Inventiva, na linguagem, na música, na vida profissional. Cresce o número de “jovens empresários”. No mercado financeiro, são imbatíveis. **Inquieta**, a inquietação é geral, sem um foco determinado, “o sonho acabou”, “a promessa é vazia”, “o mundo não está nada potável”, portanto “eu que cuide de mim”.

Inteligente, vai surgindo uma nova forma de coleta da informação, visitando a internet mais que as bibliotecas, lendo sínteses mais do que compêndios. Ser culto é um conceito vago. Avaliar essa inteligência, impossível fazê-lo agora. Ver-se-á depois.

Generosa, o outro existe, se comparecer. **Sem culpa**, nem sempre acata limites, o que deságua perigosamente no “tudo posso”. **Revolucionária**, como toda juventude, dá o passo seguinte do próximo pedaço da história. Algumas reviravoltas extraordinárias, conquistadas por movimentos jovens anteriores, encampadas pela geração atual, como a questão da mulher, do negro, da religião, dos costumes, da sexualidade, do casamento, habitam o universo juvenil.

Enfim, com todos os cabíveis reparos, a juventude, com “som e fúria”, com dor e amor, com medo e paixão, vai dando o seu recado. Um olhar generoso é capaz de perceber que, com todos os cacocetes, o recado é bom.

Ganhamos todos...

João Batista Ferreira, 70, é psicanalista.

(Folha de S. Paulo, 27/7/2008. Caderno especial: Jovem século XXI.)

Siga estas instruções:

- Com base nas ideias expostas no texto lido, formule uma frase que possa servir de ideia principal para sua crônica argumentativa. Por exemplo: “Juventude é o tempo da mais extraordinária revolução por que passa o ser humano”; “Alma juvenil: glória e sofrimento”; “Adolescência: o aqui e o agora”; “A juventude: avanço e ruptura”.
- Pense no leitor: sua crônica será publicada num livro de crônicas da classe e lida por colegas de sua turma e de outras, por professores e funcionários da escola, por pais, amigos e demais convidados para a mostra **O adolescente: não ao não**, proposta no projeto do capítulo **Intervalo** desta unidade. Pense também nos seus objetivos. Além de levar o leitor a refletir sobre o assunto escolhido, você quer também diverti-lo e sensibilizá-lo?
- Antes de escrever, planeje a apresentação do seu ponto de vista sobre o assunto. Liste argumentos que o desenvolvam e, para enriquecê-los, exemplifique, cite frases de especialistas no assunto, retiradas do texto lido ou de outras leituras que tenha feito a respeito do tema.
- Se quiser, inicie sua crônica argumentativa pela ideia principal a ser defendida. Em seguida, acrescente os argumentos e, finalmente, a conclusão. Se possível, dê à crônica um final surpreendente. Lembre-se de dar ao assunto um tratamento subjetivo, isto é, apresentar sua opinião sobre o assunto em discussão. Utilize uma linguagem direta, de acordo com a norma-padrão, mas com certa informalidade, buscando proximidade com o leitor.
- Faça um rascunho e só passe seu texto a limpo depois de realizar uma revisão cuidadosa, seguindo as orientações do box **Avalie sua crônica argumentativa**. Refaça o texto quantas vezes forem necessárias.

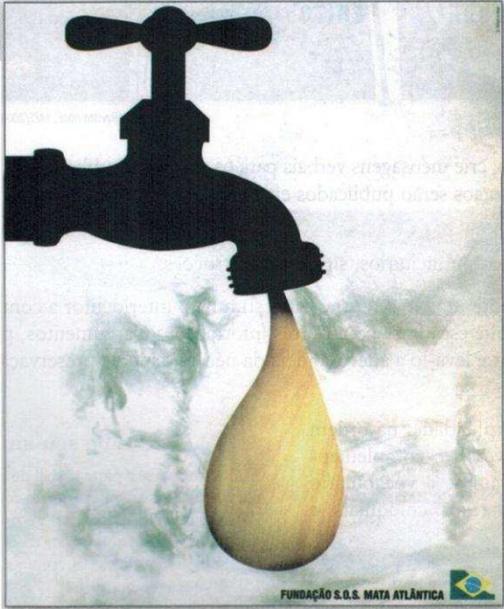
Avalie sua crônica argumentativa

Observe se a crônica apresenta uma visão pessoal do assunto escolhido; se há uma ideia principal, argumentos e conclusão; se os argumentos são convincentes; se o texto ficou curto e leve; se ele sensibiliza e/ou promove uma reflexão crítica sobre o assunto; e, finalmente, se a linguagem empregada está adequada ao gênero e ao contexto.

Proposta nº 5 (V.8 p. 137-138-139)

Agora é a sua vez

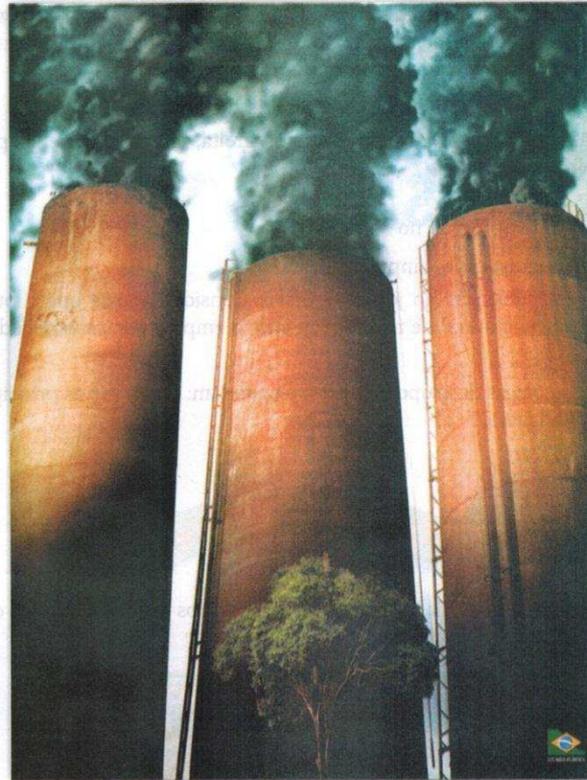
1. Observe as imagens a seguir. Elas fazem parte de anúncios publicitários dos quais a mensagem verbal principal foi eliminada propositalmente.



FUNDAÇÃO S.O.S. MATA ATLÂNTICA

(Horizonte Geográfico, nº 109, ano 20.)

Fonte: CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Português Linguagens, 8ºano:** língua portuguesa. 7. ed. São Paulo: Saraiva, 2012.



(Revista IstoÉ, 14/5/2008.)

A partir das imagens, crie mensagens verbais para os anúncios publicitários. Pense no leitor, imaginando que os anúncios serão publicados em revistas como *Veja*, *IstoÉ*, *Exame*, *Terra da Gente*, *Superinteressante*.

Ao produzir os textos publicitários, siga estas instruções:

- a) Crie primeiramente uma frase curta, que estimule o interlocutor a continuar lendo o anúncio. Depois, amplie essa frase com outras informações e argumentos, procurando sensibilizar o interlocutor e levá-lo a aderir à ideia da necessidade de preservação da natureza ou do ambiente.
- b) Escreva com simplicidade, na ordem direta (sujeito, verbo e complementos); use frases curtas e vocabulário comum; evite termos coloquiais e gírias.
- c) Pense em como atrair a atenção e o interesse de seu público.

Avalie seu anúncio

Observe se a parte verbal do anúncio está de acordo com a parte visual; se o anúncio consegue atrair a atenção do interlocutor e despertar-lhe o interesse; se apresenta argumentos suficientes para convencê-lo a adquirir o produto; se a linguagem empregada está adequada aos leitores e ao gênero textual.

d) Faça um rascunho e só passe seus textos a limpo depois de realizar uma revisão cuidadosa, seguindo as orientações do boxe **Avalie seu anúncio**. Refaça os textos quantas vezes forem necessárias.

2. Observe na sua escola que tipo de desperdício costuma haver: de alimento, de papel, de energia elétrica, de água. Crie um anúncio para uma campanha contra o desperdício. Siga as instruções dadas anteriormente, adaptando-as para a campanha. Depois afixe seu anúncio no mural da escola.

3. Escreva uma antipropaganda, isto é, um anúncio que, em vez de convencer o interlocutor, o assuste. Siga as instruções:

a) Escolha um produto que você considere prejudicial à saúde física ou mental das pessoas ou imagine um produto enganoso ou maluco, que faça uma promessa absurda, como, por exemplo, o consumidor perder 10 quilos em uma semana sem fazer dieta e exercícios físicos; um tapete voador; um tênis capaz de levar quem o estiver usando a vencer qualquer modalidade esportiva; um perfume mágico; etc.

b) Tenha em mente os leitores da sua antipropaganda: colegas de sua classe e de outras, professores, funcionários da escola, pais, amigos e os demais convidados para a **Feira de consumo**, proposta no projeto do capítulo **Intervalo** desta unidade.

c) Observe as orientações apresentadas na proposta de produção de texto anterior, porém empregue argumentos que convençam o leitor a **não** consumir o produto. Para isso, ressalte os defeitos dele, criando, se possível, um texto publicitário surpreendente e engraçado.

Cartilha da propaganda

Veja o que diz o código do Conselho Nacional de Autorregulamentação Publicitária (Conar) sobre a propaganda:

Nenhum anúncio deve favorecer ou estimular qualquer espécie de ofensa ou discriminação racial, social, política, religiosa ou de nacionalidade.

O anúncio não deverá conter informações de texto ou apresentação visual que direta ou indiretamente, por implicação, omissão ou exagero, leve o consumidor a engano quanto ao produto anunciado.

Proposta nº 6 (V.8 p. 158-159-160)

Agora é a sua vez

1. Leia esta reportagem:

Jovens enfrentam ofensas e violência no mundo virtual

Tipo de agressão via internet, o “cyberbullying” atinge 46% dos 510 jovens que responderam à enquete da ONG SaferNet

RAFAEL BALSEMÃO

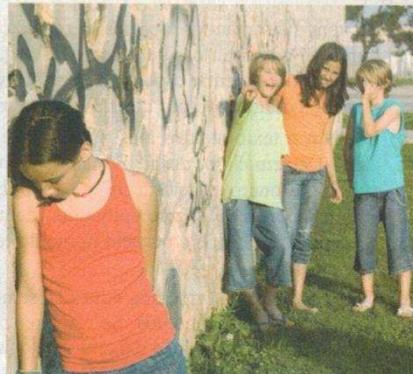
Alice (nome fictício) tinha 17 anos e cursava o ensino médio [...]. Estava havia dois anos na escola quando descobriu que haviam sido criadas anonimamente duas

comunidades no Orkut contra ela: “Eu odeio a tosca da Alice” e outra com referências preconceituosas ao Estado de origem de sua mãe.

Diante dos ataques, a estudante e sua família acharam melhor mudá-la de colégio. Lá, descobriram que a história tinha se espalhado. A solução foi mandar Alice para fora do país, enquanto eram tomadas providências legais para a retirada das páginas do ar e o rastreamento do autor ou dos autores.

Alice estava no centro de um caso de “cyberbullying”, fenômeno que transfere para a internet as agressões típicas que estudantes mais frágeis sofrem dentro da escola. Enquanto o clássico “bullying” acontece na sala de aula, no playground e nos arredores do colégio, a versão virtual transcende os limites da instituição de ensino. As hostilidades se potencializam na rede mundial de computadores, diante da facilidade atual de criar páginas e comunidades na internet. E-mails anônimos, mensagens de celular injuriosas, blogs ofensivos e vídeos humilhantes — todos fazem parte da violência virtual. “No mundo real, a agressão tem começo, meio e fim. Na internet, ela não acaba, fica aquele ‘fantasma’”, compara Rodrigo Nejm, psicólogo e diretor de prevenção da SaferNet Brasil.

O resultado preliminar de uma enquete sobre segurança na internet realizada no site da ONG assusta: 46% dos 510 adolescentes e crianças que responderam ao questionário afirmam que foram vítimas de agressões na internet ao menos uma vez; 34,8% dizem que foram agredidos mais de duas vezes.



Dos participantes, 31% são do Estado de São Paulo, onde há o maior número de relatos, segundo a SaferNet.

[...]

A polícia conseguiu chegar ao computador que originou as comunidades, de uma colega de classe de Alice. Só havia uma relação entre as duas: Alice era a melhor amiga do então namorado da autora do “cyberbullying”.

[...]

A crueldade por parte da turma pode gerar diferentes reações. “As consequências são problemas de aprendizagem, reprovação escolar, isolamento, depressão e até mesmo suicídio”, diz Cleo Fante, pedagoga pioneira nos estudos sobre o “bullying” escolar no Brasil.

[...]

(Folha de S. Paulo, 5/10/2008.)

Suponha que você tenha lido essa reportagem no jornal e queira se manifestar em relação a algo que lhe tenha chamado a atenção. Escreva então uma carta ao jornal, dirigida ao editor responsável por ele ou pela seção em que a matéria foi publicada.

Você pode, por exemplo, manifestar-se em relação ao tema, comentando-o, relatando experiências próprias, etc. E também em relação ao enfoque dado ao tema, elogiando ou criticando o tratamento dispensado ao assunto pelo jornal.

2. Reúna-se com seus colegas de grupo e escolham uma revista ou um jornal para ser lido. Pode ser um jornal do bairro, da cidade ou do Estado ou uma revista que trate de música, de esportes, de cinema, etc. Seleccionem nesse veículo de comunicação uma matéria que seja interessante e que, segundo o ponto de vista de vocês, mereça comentários, quer positivos, quer negativos, ou ainda as duas coisas.

Escrevam então uma carta à revista ou jornal, comentando a matéria.

Sigam estas instruções:

- a) Anotem e discutam os aspectos da matéria merecedores de comentários, bem como os argumentos que vão fundamentar o ponto de vista de vocês — por que gostaram ou por que não gostaram, etc.
- b) Redijam o texto atentos à estrutura desse tipo de carta. Deixem claro, desde o início, a data do jornal ou o número da revista em que foi publicada a matéria sobre a qual estão opinando. Identifiquem a matéria pelo título e/ou pelo nome do jornalista que a assina.
- c) Opinem de forma firme mas educada, sempre com base em bons argumentos. Se estiverem fazendo uma crítica negativa, não deixem de elogiar alguns pontos positivos.
- d) Tenham em vista o leitor da carta, que será primeiramente o jornalista ou o editor e, se ela for publicada, o leitor do jornal ou revista — criança, jovem ou adulto. Procurem adequar a linguagem ao perfil desses leitores.
- e) Quando finalizarem a carta, revisem-na de acordo com o boxe **Avalie sua carta de leitor**. Depois leiam-na para outros grupos, de modo que toda a classe opine. Modifiquem o que for necessário e passem o texto a limpo em papel de carta e enviem-no à redação da revista ou jornal, tomando o cuidado de preencher corretamente o envelope. Se preferirem, e se tiverem o e-mail da revista ou do jornal, enviem a carta pela Internet. Depois acompanhem os números subsequentes da revista ou jornal, a fim de observar sua publicação.

Avalie sua carta de leitor

Observe se a carta apresenta: local e data, vocativo, corpo do texto (assunto), despedida e assinatura; uma opinião sobre uma matéria publicada no jornal ou revista, uma reclamação ou uma reivindicação; argumentos que expliquem ou fundamentem os motivos da opinião, da reclamação ou da reivindicação; linguagem e tratamento de acordo com o perfil do(s) interlocutor(es) e com o gênero.

Proposta nº7 (V.8 p. 175-176)

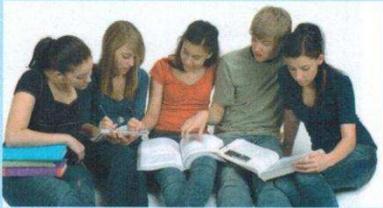


No *blog* de onde foram extraídas as cartas-denúncia que você leu, havia um conjunto de observações para os internautas que quisessem deixar suas mensagens. Veja:

Envie sua reclamação.
 Importante! Leia antes de escrever.
 O remetente é legalmente responsável pelo conteúdo enviado.
 Os dados para contato não serão publicados.
 Não garantimos que todas as mensagens recebidas serão publicadas.
 Verifique a correta grafia do seu texto.
 Seu texto não será publicado se:

- Estiver escrito em maiúsculo;
- Não estiver corretamente acentuado;
- Tiver conteúdo ofensivo de qualquer natureza;
- Não contiver o nome e o sobrenome do reclamante;
- Não for uma reclamação;
- Não citar claramente os nomes ou razões sociais dos envolvidos;
- Tratar de um assunto já publicado.

Supplier: UnlimitedImage Plus



Antes de enviar sua reclamação, pesquise o assunto aqui no *blog*; não serão publicadas reclamações repetidas sobre o mesmo assunto. Se já houver reclamação publicada sobre o assunto, coloque a sua reclamação nos comentários.

Reúna-se com seus colegas de grupo e, juntos, façam uma pesquisa no bairro em que moram para identificar problemas que possam ser solucionados pela administração pública sem exigir grandes investimentos: buracos no asfalto, mato em terrenos baldios, lixo nas ruas, esgoto entupido, cães soltos nas ruas, etc. Escrevam uma carta-denúncia e enviem-na ao órgão da prefeitura local ao qual compete a solução do problema. Ou enviem a carta para *sites* ou *blogs* da prefeitura ou de jornais, rádios e emissoras de TV locais. Nesse caso, levem em conta a existência de possíveis orientações, como as que você leu na página anterior.

Sigam estas instruções:

- a) Discutam o tipo de denúncia que pretendem fazer e a quem será dirigida a carta.
- b) Redijam a carta observando a estrutura conveniente, as formas de tratamento adequadas, a apresentação do problema, a reivindicação principal e os argumentos que fundamentam a denúncia.
- c) Revisem o texto de acordo com as orientações do boxe **Avalie sua carta-denúncia**, corrigindo o que for necessário. Depois passem o texto a limpo, leiam-no para a classe e discutam com o professor a melhor forma de encaminhá-lo.

Avalie sua carta-denúncia

Observe se a carta apresenta: local e data, vocativo, corpo do texto (assunto), despedida e assinatura; uma denúncia; argumentos que expliquem ou fundamentem os motivos da denúncia; linguagem e tratamento de acordo com o perfil do(s) interlocutor(es) e com o gênero.

Proposta nº 8 (V.8 p. 197-198-199)

Agora é a sua vez

Escreva um texto de divulgação científica sobre a obesidade e suas consequências, destinado a crianças e adolescentes do 6º ao 9º ano. Nesse texto, você poderá explicar, por exemplo, em que consiste a obesidade, quando uma pessoa é considerada obesa, que consequências a obesidade traz para a saúde, as relações entre tipo de alimentação e obesidade, entre vida sedentária e obesidade, etc.

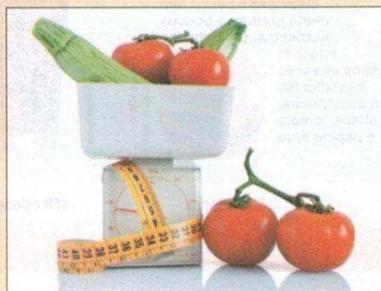
O painel de textos a seguir apresenta mais informações e dados complementares sobre o assunto. Sua leitura irá ajudar você a produzir um texto rico, com um grau de informatividade adequado ao tema e aos interlocutores. Você poderá ampliar seus conhecimentos sobre o tema também pesquisando em livros, revistas, jornais, enciclopédias e na Internet.

Contra os estigmas da balança

A obesidade, atualmente considerada epidemia e motivo de preocupação mundial, é uma doença grave, crônica, de elevada mortalidade e causas múltiplas. Sua incidência tem aumentado de maneira assustadora em países desenvolvidos e em desenvolvimento, enquanto países mais pobres enfrentam ainda os problemas relacionados à carência nutricional.

Um dos aspectos mais alarmantes dessa situação é a evidência de que vários países apresentam crescentes índices de sobrepeso e obesidade infantil e na adolescência. [...]

Embora sem ter alcançado a assustadora taxa da população americana, de quase 40% (em que também há 1% de obesos mórbidos — cerca de 5 milhões), a obesidade e o sobrepeso no Brasil vêm assumindo preocupante importância epidemiológica. Estima-se que, entre 2000 e 2005, o contingente de brasileiros com sobrepeso passará de 45 milhões para 60 milhões enquanto a população obesa saltará de 12 milhões para 17 milhões de pessoas.



Táki Athanássios Cordas e Alexandre Pinto Azevedo

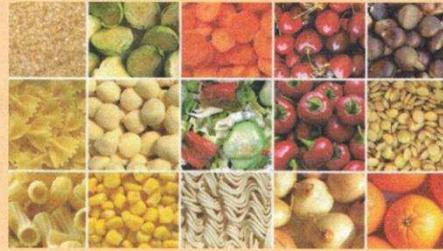
(Viver, nº 152.)

A saúde dos brasileiros piorou

Nos últimos quatro anos, a renda média do brasileiro cresceu, mas o dinheiro extra não trouxe mais saúde. O Brasil está mais gordo e sedentário. Abusa mais de álcool. Come menos feijão, frutas e hortaliças. Está mais sujeito à hipertensão e ao diabetes. Esse é o retrato de uma pesquisa anual feita pelo Ministério da Saúde desde 2006, com 54 mil moradores de todas as capitais. [...]

O levantamento Vigitel capta o estilo de vida da população por meio de extensas entrevistas feitas por telefone. Não traduz o que acontece em todos os cantos do país, mas dá uma boa ideia do comportamento de quem vive nas capitais e tem renda suficiente para ter em casa uma linha telefônica fixa. [...]

“Os dados mais alarmantes são os índices de sobrepeso e obesidade”, diz Deborah Carvalho Malta, coordenadora de Vigilância de Doenças e Agravos Não Transmissíveis do Ministério da Saúde. Entre os entrevistados do sexo masculino, 51% têm excesso de peso (em 2006, eram 47%). Nas mulheres, o índice é de 42% (em 2006, era de 38%). O Brasil está caminhando rapidamente para a situação de países como os Estados Unidos, onde 60% da população tem sobrepeso. [...]



(Época, 19/6/2010.)

A bomba calórica

Se você tem problemas de peso, lamento, mas vai precisar deixar de lado os lanches mais gostosos

Os refrigerantes são feitos basicamente de açúcar, gás e água, uma mistura que não significa nada em termos de nutrição e pode acabar com os dentes da moçada

Queijo derretido, malonese e bacon têm muita gordura e poucos nutrientes. O sanduíche engorda menos se esses ingredientes forem substituídos por alface, tomate e pepino crus



590 calorias



168 calorias

A batata é um alimento saudável para a dieta juvenil. O problema é quando ela é frita. Ai, as desvantagens da gordura excessiva superam os benefícios



280 calorias

TOTAL: 1038 calorias

(Veja, nº 1813, edição especial: Jovens.)

Antes de começar a redigir, planeje seu texto, tendo sempre em vista o perfil dos leitores. Como sugestão, eis um roteiro, que poderá ser modificado de acordo com seus objetivos:

- Inicie o texto com um parágrafo de apresentação do tema.
- Em seguida, aponte as causas da obesidade identificadas pela ciência.
- Em um ou mais parágrafos, aponte as consequências e os riscos da obesidade para a saúde.
- Crie outro parágrafo, apontando a importância de reverter o quadro do crescente aumento da obesidade no mundo com vistas à saúde e ao bem-estar físico e psicológico das pessoas.
- Como conclusão, aponte saídas para a solução do problema da obesidade.

Concluído o texto, revise-o de acordo com as orientações do boxe **Avalie seu texto de divulgação científica** e modifique o que for necessário. Depois, leia-o para a classe. Ouça as sugestões dos colegas e, se as considerar procedentes, faça alterações no texto e passe-o a limpo. Posteriormente, afixe-o no mural da classe para que todos possam lê-lo. Discuta com o professor e com os colegas outras formas de divulgar o texto.

Avalie seu texto de divulgação científica

Observe se seu texto explica claramente o fenômeno de que trata; se há um desenvolvimento de ideias, com as causas e as consequências do fenômeno e possíveis saídas para a solução do problema.

Verifique também se a estruturação do texto em parágrafos está bem feita, se a linguagem apresenta terminologia científica acessível e está de acordo com a norma-padrão da língua.

Fonte: CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Português Linguagens, 8ºano**: língua portuguesa. 7. ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

ANEXO D - PROPOSTAS DE PRODUÇÃO ESCRITA DO V.9

Proposta nº 1 (V.9 p. 20-21)



Forme com colegas uma equipe de reportagem e visitem as bibliotecas de sua cidade e de cidades vizinhas a fim de avaliar a condição delas e como têm sido utilizadas e depois escrever sobre o assunto. Na pesquisa, procurem respostas para as seguintes perguntas:

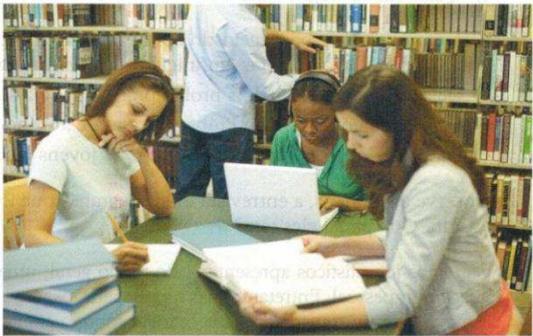
- As bibliotecas são utilizadas principalmente para pesquisas escolares ou para lazer?
- Elas estão bem localizadas? Têm acesso para deficientes?
- O que falta nelas?
- Que sugestões você daria para torná-las mais atraentes para o jovem?
- Qual é a importância das bibliotecas para a sociedade?
- As bibliotecas podem ser um meio de inclusão social? Podem ajudar a reduzir a violência?
- Há alguma biblioteca multicultural em sua cidade? Se sim, é um espaço bem-sucedido, confortável, com acervo atualizado? Quais são os seus atrativos? Muitos jovens a frequentam?

Escolham um enfoque para dar à reportagem e, para realizá-la, sigam estas instruções:

- a) Procurem informações em jornais, revistas e livros. Reúnam textos que tratem do assunto e, se possível, façam entrevistas com pessoas que trabalham em bibliotecas, que gostam de frequentá-las ou com pessoas que estejam envolvidas com algum projeto para a modernização de bibliotecas. Entrevistem também crianças e jovens, perguntem sobre sua experiência com bibliotecas e peçam a opinião deles sobre a leitura realizada em bibliotecas.
- b) Organizem o material obtido e escrevam a reportagem procurando transmitir junto com as informações o ponto de vista da equipe sobre o assunto, assim como o dos entrevistados.
- c) Procurem estabelecer conexões entre o assunto principal e assuntos paralelos, por meio de citações, reprodução de trechos de entrevistas, boxes informativos, estatísticas, fotografias, etc.
- d) Escrevam em linguagem objetiva e direta e empreguem uma variedade linguística de acordo com a norma-padrão.
- e) Tenham em mente o leitor da reportagem – colegas da sua classe e de outras, professores e familiares.
- f) Planejem o aspecto visual da reportagem, isto é, como será a distribuição dos textos, das fotos, etc. Lembrem-se de que as fotos devem ser acompanhadas de legendas e do crédito do fotógrafo. Deem à reportagem um título que atraia a atenção do leitor e, ao mesmo tempo, seja o anúncio do assunto. Se necessário, criem também um subtítulo.
- g) Montem a reportagem e façam uma revisão cuidadosa, seguindo as orientações do box **Avaliem a reportagem**. Modifiquem o que for necessário.

Avaliem a reportagem

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



Fonte: CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Português Linguagens, 9ºano:** língua portuguesa. 7. ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

Proposta nº 2 (V.9 p. 54-55)

Agora é a sua vez

A Editora Papyrus convidou dois consagrados escritores da literatura brasileira, Ana Maria Machado e Moacyr Scliar, para “discorrer sobre alguns espaços e momentos de intersecção entre a literatura e o amor”. Leia a seguir um trecho desse diálogo.

Solidariedade: gesto plural

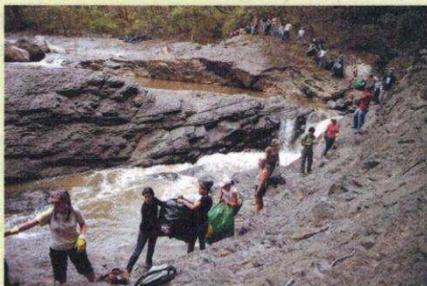
Ana Maria – [...] Eu estava aqui pensando um pouco na expressão da solidariedade, do amor fraternal... Eu gostaria muito de acreditar que as organizações do Terceiro Setor, as ONGs e similares são espaços contemporâneos para esse fim. Não gosto de generalizar, deve haver alguns casos em que isso seja verdade, sempre existiram na história da humanidade, mas penso que na maioria das vezes não é assim.

Acho que há duas vertentes dignas de nota sobre o tema. Uma é o fato de que é considerado politicamente correto fazer parte dessas organizações e todo mundo quer sair bem na foto. Hoje em dia, quando alguém vai a uma entrevista de emprego ou solicita uma bolsa de estudos, sempre é perguntado se a pessoa trabalha como voluntária. Portanto, esse é um dado entendido como positivo no currículo. Essa talvez seja uma resposta cínica, mas acho que acontece sim, e muito. [...]

Por outro lado, na segunda vertente, há uma realidade que me impressiona muito. Conto um pouco de minha experiência para exemplificar. Atualmente, há pouco convívio da família estendida, dos primos, entre outros familiares. No entanto, minha família é muito agarrada, muito grudada. [...]

Houve uma época, por exemplo, em que três deles – uma filha e dois sobrinhos – davam aula num curso pré-vestibular comunitário da Rocinha. Não sei detalhes sobre os horários dos outros, mas minha filha, todas as sextas-feiras à noite, durante dois anos, ia dar aula sem ganhar nada, ou melhor, sem remuneração. [...]

Entre meus outros sobrinhos, há um que fez medicina e, quando se formou, disse que não poderia se considerar médico se não fizesse alguma coisa pelos outros, num lugar que precisasse muito de assistência. Não foi nada fácil viabilizar seu projeto, mas ele acabou indo como voluntário, pelo Exército, para a Amazônia. [...]



AFP/Getty Images

[...]

Então, acho que existem, sim, histórias muito bonitas de diferentes formas de solidariedade. Estou dando apenas alguns exemplos próximos, mas acho que, atualmente, isso, de alguma forma, substitui a militância partidária que caracterizou a geração anterior, dos pais deles. Todos os meus irmãos tiveram algum tipo de engajamento, participaram do movimento estudantil ou coisa parecida. Hoje, não é mais essa a via de atuação social, mas fomos criados desse modo e criamos nossos filhos assim. [...] No caso das novas gerações, os jovens estão trabalhando pelo outro, pela coletividade, enquanto seus pais estão na balada de sexta-feira à noite – enfim, é mais invisível. Acho que isso é uma expressão genuína de algo que podemos chamar de fraternidade.

Moacyr – Você tocou num assunto tão importante quanto interessante, que é essa questão das novas formas de vida comunal. A convivência entre as pessoas mudou. Em geral, esses são jovens que não querem uma vida hipócrita, fingida; querem viver de uma maneira diferente, autêntica, altruísta. E existem muitas experiências sociais desse gênero. [...]

[...]

Na minha juventude frequentei um movimento juvenil que seguia muitos dos princípios da vida comunal. Por exemplo, todo o dinheiro que a gente ganhava ia para uma caixa comum, e depois aquilo era repartido fraternalmente. Quando acampávamos, todo mundo comia a mesma coisa, ninguém levava bala ou chocolate só para si.

[...]

(Ana Maria Machado e Moacyr Scliar. *Amor em texto, amor em contexto* – Um diálogo entre escritores. Campinas-SP: Papyrus 7 Mares, 2009. p. 62-66.)

Pelo diálogo mantido pelos escritores, pode-se perceber que eles não concordam com a ideia de que a juventude atual é alienada e despolitizada. E você, o que pensa a respeito desse assunto? O jovem atual está atento aos problemas de sua comunidade, de seu país?

Escolha com seus colegas de grupo um dos temas sugeridos a seguir ou outro que queiram. Conversem com outras pessoas — jovens e adultos — sobre o tema escolhido. Vocês poderão também pesquisar o assunto em jornais e revistas da atualidade ou na Internet. Depois troquem ideias e definam qual será a posição do grupo em relação ao tema. A seguir, tomem uma posição e anotem no caderno os argumentos (a favor ou contra) e redijam um editorial, que depois fará parte do jornal a ser montado no projeto do capítulo **Intervalo** desta unidade.

Temas sugeridos:

- O olhar do jovem sobre o descuido público com a cidade e/ou com o cidadão
- O jovem e o envolvimento com a atuação em benefício do outro
- Ser jovem hoje: alienação ou engajamento?
- O jovem e a política
- O jovem de hoje e os desafios que ele vive
- O trabalho “invisível” do voluntariado jovem



Proposta nº 3 (V.9 p. 95)

Agora é a sua vez

- Escolha um dos inícios de conto a seguir e dê continuidade à história, empregando o tempo cronológico.

Quarta-feira, hora melancólica das cinco e meia, quando chove. Choveu úmido e frio na tarde antes sufocante de novembro. Ela caminhava na direção do metrô, os sapatos molhados. Pelo menos o metrô lhe parecia um progresso no meio dos tempos decadentes. Dava-lhe a sensação de estar em outro país. A decadência em torno a assustava.

(Artur da Távola. *Em flagrante*. Rio de Janeiro: Bluhm, 2000. p. 61.)



Marcelo Guilherme

Nos sete primeiros assaltos, Raul foi duramente castigado. Não era de espantar: estava inteiramente fora de forma. Meses de indolência e até de devassidão tinham produzido seus efeitos. O combativo boxeador de outrora, o homem que, para muitos, fora estrela do pugilismo mundial, estava reduzido a um verdadeiro trapo. O público não tinha a menor complacência com ele: sucediam-se as vaiais e os palavrões.

(Moacyr Scliar. *A orelha de Van Gogh*. São Paulo: Cia. das Letras, 1989. p. 157.)

Não é para me gabar, mas eu sempre tive motivos de sobra para me considerar um ídolo das meninas do meu colégio [...]. Sou alto, loiro, forte e supercobra no vôlei e no basquete. Isso me tornava um cara paqueradíssimo, que podia namorar ora uma, ora outra. Fidelidade eu só demonstrava pela motocicleta que ganhara do meu pai (apesar dos protestos da minha mãe). Era uma CB 400 transadíssima, e em volta dela normalmente se formava uma rodinha de garotas à espera de carona, no final das aulas.

(Jesse Navarro e Márcia Melo. In: Gabriel Garcia et alii. *Sete faces do amor*. São Paulo: Moderna, 1992. p. 45.)



Vicente Mendonça

- Escreva um conto empregando a técnica do *flashback*. O assunto pode ser, por exemplo, um acontecimento na escola, um presente-surpresa, uma discussão familiar, um encontro inesperado, uma viagem, uma comemoração em família. Inicie a narração com fatos que se dão no tempo presente. Apresente a(s) personagem(ns), faça referências ao tempo e ao espaço em que acontece a história. Depois introduza na narração fatos do passado, empregando a técnica do *flashback*.

Feito isso, retome o tempo presente e encaminhe a narração dos fatos para o desfecho, que pode ser surpreendente, engraçado, trágico, absurdo, etc.

Ao escrever seus textos, siga as instruções apresentadas na proposta de produção de texto do capítulo anterior, na página 76.

Proposta nº4 (V.9 p. 176-177-178-179)

Agora é a sua vez

Você acha que, no Brasil, existe preconceito racial? Se sim, acha que ele é assumido ou enrustido?
 O Instituto Datafolha fez uma pesquisa nacional sobre o tema em 1995. Treze anos depois, fez uma nova pesquisa sobre o mesmo tema e constatou mudanças importantes. Conheça, a seguir, alguns dados dessas pesquisas.



[...]
 Para [Lília Moritz] Schwarcz, o que mudou de 1995 para 2008 foi a popularização do discurso politicamente correto. Ela, no entanto, demonstra algum ceticismo com relação ao menor percentual de concordância com afirmações preconceituosas.

"As coisas mudaram, mas nem tanto. As pessoas reagem mais às frases preconceituosas, como se já estivessem vacinadas. É positivo ver que há maior consciência, mas é preocupante constatar que a ambivalência se mantém. Parece que os brasileiros jogam cada vez mais o pre-

conceito para o outro. 'Eles são, mas eu não.'"

Também historiador, Manoel Florentino, da UFRJ, tem opinião semelhante. "O que cresceu foi sobretudo o pudor. Para tanto deve ter colaborado, em alguma medida, a disseminação da praga politicamente correta. Se for este o caso, estaremos mais uma vez frente à constatação de que nosso racismo é envergonhado, que, afora casos patológicos, o brasileiro só expressa seu preconceito racial através de carta anônima."

[...]
 (Folha de S. Paulo, 23/11/2008. Caderno especial.)

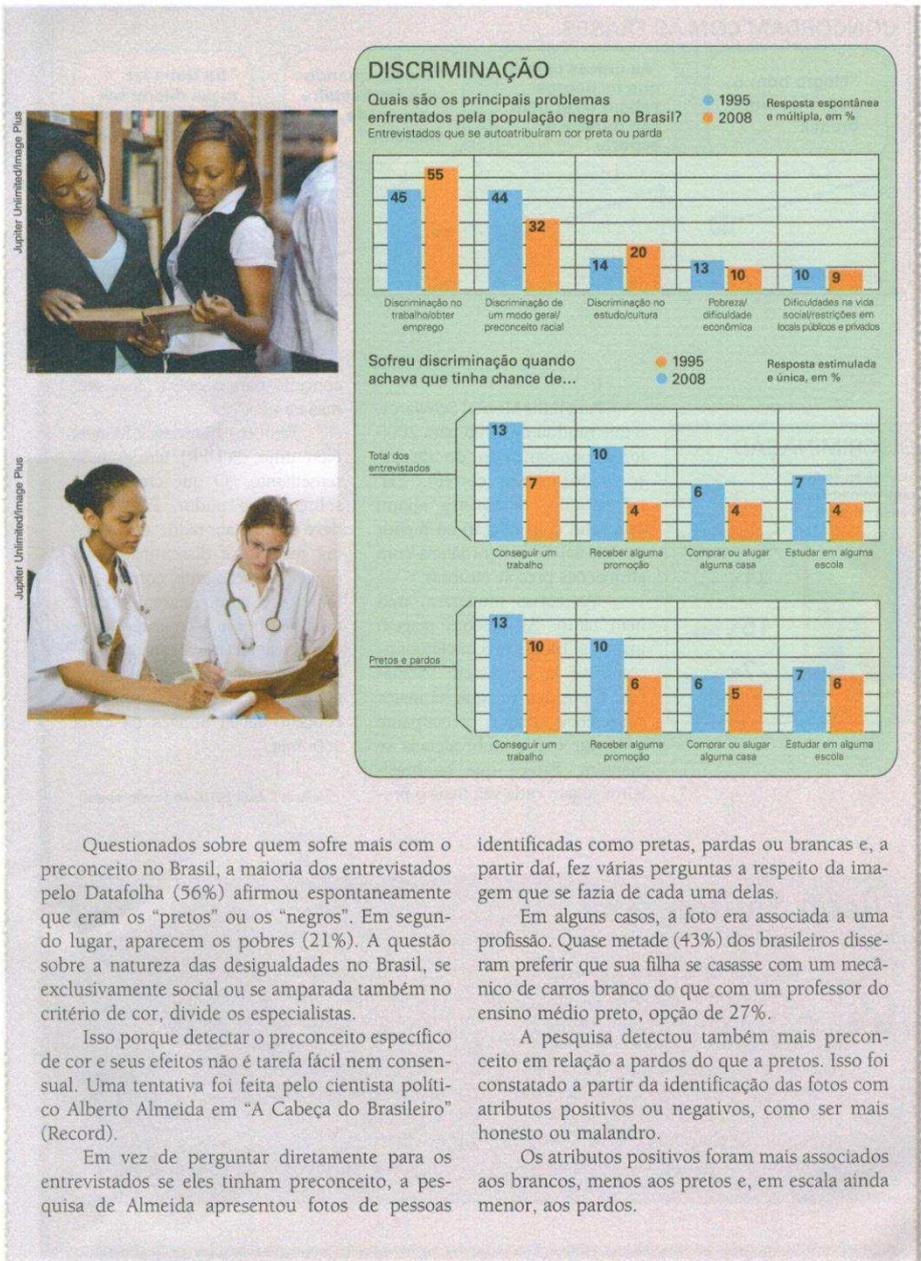
Edson Santos, 54

ministro da Igualdade Racial

“ Há cerca de um mês, embarcava para um compromisso fora do país e, já no avião, vivi mais uma situação que mostrou como ainda há poucos negros em posições tradicionalmente ocupadas por brancos. Fui abordado pela aeromoça brasileira em inglês e respondi que ela podia falar em português mesmo, porque eu era brasilei-

ro. Um outro passageiro, já sentado, ouviu o diálogo e disse à moça que eu era ministro. Imediatamente ela perguntou: "De qual igreja?". Não foi discriminação ou racismo, mas mostra como nossa população ainda não está acostumada a ver negros em cargos de chefia.

(Folha de S. Paulo, 23/11/2008. Caderno especial.)

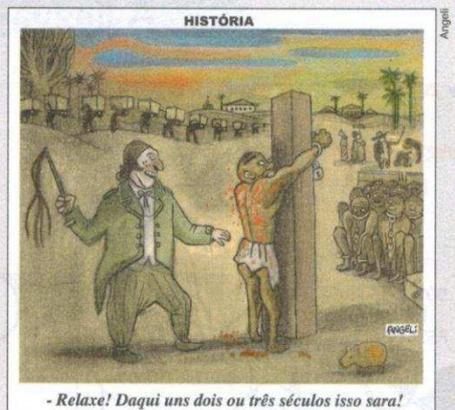


Em alguns casos, diz Almeida, trata-se de discriminação estatística, ou seja, o entrevistado deduz que o branco tem mais estudo, por exemplo, por saber que, em média, brancos são mais escolarizados no país.

No entanto, quando se trata de questões como ser mais honesto, preguiçoso ou malandro, esse conceito não se aplica. Para o autor, é aí que fica claro o preconceito. "O preto é visto muitas vezes como alguém que não teve chance na vida, mas que conhece o seu lugar. Já o pardo pode ser visto como alguém que teima em disputar posições com os brancos", diz Almeida. É por essa razão que, para o autor, qualquer política de ação afirmativa no Brasil não deve excluir os pardos.

[...]

(Folha de S. Paulo, 23/11/2008. Caderno especial.)



-Relaxe! Daqui uns dois ou três séculos isso sara!

(Folha de S. Paulo, 25/11/2008.)

Com base nas informações do painel lido e em suas próprias ideias, desenvolva um texto dissertativo-argumentativo a partir do seguinte tema: **Brasil: um país sem preconceito?**

Siga estas instruções:

- a) Anote os melhores argumentos que encontrou nos textos lidos e que possam ser úteis para fundamentar o ponto de vista que você irá desenvolver. Depois anote argumentos próprios que expressem sua opinião sobre o tema.
- b) Organize o texto em parágrafos. Você pode apresentar a ideia principal (a tese) de seu texto logo no primeiro ou no segundo parágrafo e, nos parágrafos seguintes, expor argumentos que possam fundamentá-la. Reserve um parágrafo para a conclusão.
- c) Busque uma linguagem objetiva, tendendo à impessoalidade e de acordo com a norma-padrão.
- d) Tenha em vista o perfil do interlocutor. O texto deverá ser exposto no mural da classe e, portanto, lido por seus colegas.
- e) Dê ao texto um título que desperte o interesse do leitor.
- f) Quando concluir seu texto, revise-o a partir das orientações do boxe **Avalie seu texto dissertativo-argumentativo** e faça as alterações que forem necessárias. Depois, passe-o a limpo e afixe-o no mural da classe.

Avalie seu texto dissertativo-argumentativo

Verifique se seu texto apresenta uma posição clara sobre o tema; se apresenta uma ideia principal que resume seu ponto de vista; se a ideia principal é fundamentada, no desenvolvimento, com argumentos claros e bem desenvolvidos; se a conclusão realmente finaliza o texto; se a linguagem está de acordo com a norma-padrão e com o perfil do público leitor; se apresenta um título convidativo à leitura e, como um todo, se é persuasivo.

Proposta nº 5 (V.9 p. 200-201-202-203)



Toda vez que ouvimos falar em clonagem, deparamo-nos com questões relacionadas com ciência, saúde, ética, justiça e religião.

Por que o tema é tão debatido e tão controverso?

A fim de se informar melhor sobre o assunto, leia o painel de textos a seguir.

A clonagem dez anos depois

[...]

Para criar Dolly, Wilmut e Campbell retiraram o núcleo de uma célula mamária de uma ovelha de seis anos. Por meio de uma corrente elétrica, introduziram esse núcleo no interior de um óvulo não fertilizado, do qual haviam previamente retirado o núcleo. Ao final, o óvulo contendo os genes da célula mamária da ovelha adulta foi implantado no útero de uma ovelha de aluguel.

Depois de tentar esse procedimento 277 vezes, nasceu Dolly, geneticamente idêntica à mãe de seis anos. Estavam subvertidos os papéis tradicionais do pai, dos gametas e das células maduras. Desde então, foram obtidos por clonagem animais de 16 espécies: lobos, cachorros, gatos, camundongos, búfalos, cabritos, coelhos, cavalos, porcos e outros. Em todos os casos, porém, menos de 10% dos embriões implantados no útero sobreviveram.

[...]

Com o emprego da tecnologia atual, embora a maior parte dos fetos morra na fase intrauterina e alguns venham ao mundo com malformações, uma minoria completa o período de

gestação e envelhece sem exibir anormalidades físicas. A existência destes demonstra que a ousadia humana de gerar fetos sem a participação de um dos progenitores às vezes dá frutos. A identificação dos genes que devem ser silenciados ou chamados a exercer sua função durante o desenvolvimento embrionário e a descrição dos programas celulares responsáveis por esses controles apontarão os caminhos da clonagem nos próximos dez anos.

Além de clonar animais, esses conhecimentos tornarão possível desenvolver técnicas de produção de células-tronco capazes de regenerar tecidos humanos, através de métodos inquestionáveis pelos que se opõem às pesquisas com embriões humanos obtidos a partir de óvulos e espermatozoides.

Explico melhor. Para produzirmos tecidos humanos precisamos de células embrionárias, chamadas de totipotentes, porque capazes de dar origem a qualquer tipo de tecido. Para tanto, hoje dispomos apenas dos embriões armazenados nas clínicas de fertilização, considerados inúteis para os casais que doaram espermatozoides

e óvulos para o processo de fecundação in vitro. Mas há pessoas que consideram pecado mortal o emprego desses óvulos fertilizados, mesmo que seja para tratar doenças incuráveis, cegas ao argumento de que eles acabarão na lata de lixo.

Quando dominarmos a tecnologia para clonar células embrionárias a partir do núcleo de uma célula da pele do filho doente, introduzido num óvulo esvaziado da mãe, sem a participação espúria de qualquer espermatozoide, ainda haverá quem se julgue no direito de impedir o uso terapêutico de células-tronco sob o pretexto de defender a vontade de Deus?



Margaret Conselho/Imagem.com/Contrast.com/Stock

(Drauzio Varella. Folha de S. Paulo, 23/6/2007.)

Fonte: CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Português Linguagens, 9ºano:** língua portuguesa. 7. ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

Clonando a ressurreição

A espécie animal mais assassina da natureza é, sem dúvida, o homem. É uma grande ironia que tenhamos a petulância de nos acharmos a espécie mais inteligente. Para mim, separar inteligência de sabedoria é absurdo. Mas é o que acontece, quando vemos nossa "inteligência" sendo usada para construir armas e armadilhas cada vez mais eficientes para caçar animais. O marfim dos elefantes, as peles das onças, dos jacarés e de tantos outros animais, será que é tão difícil assim viver sem esses "produtos"?

A desculpa dada é que os caçadores são pobres e precisam disso para sobreviver, que o problema é econômico. Sem dúvida é um problema econômico. Daqueles ricos que não têm a noção do que está por trás de um casaco de peles ou de brincos de marfim, de quais são as consequências da destruição das espécies. Se esse mercado desaparecesse, os caçadores iriam caçar outras coisas, de preferência animais que não estão em extinção. Melhor ainda, eles iriam mudar de profissão. Mesmo a caça de subsistência já foi corrompida pelo consumismo desenfreado de partes de animais com que enfeitamos nossa casa ou corpo.

[...]

Com a tecnologia de clonagem de animais em extinção, o debate sobre a preservação das espécies se torna crucial. Infelizmente, oportunistas irão dizer que agora, com essa tecnologia, não precisamos mais temer a extinção, pois sempre poderemos clonar animais da espécie em perigo. Portanto, vamos caçar mais onças, jacarés e baleias, que tudo bem! Obviamente, esse argumento é absurdo.

Um dos problemas fundamentais da clonagem é que ela apenas duplica o material genético, destruindo a diversidade genética da espécie. Ou seja, reconstruiríamos uma espécie em extinção com centenas de cópias idênticas de alguns indivíduos. Imagine um mundo habitado por bilhões de cópias das mesmas cem pessoas!

Mesmo que a clonagem ofereça a esperança de podermos repovoar certas espécies, teremos de criar meios de variar artificialmente seu material genético, talvez misturando-o com o de espécies afins, um processo arbitrário e eticamente complicado. O melhor antídoto contra a extinção é a conscientização e a destruição do mercado de consumo que promove a caça desses animais.



Sanford/Agfobol.com/Shock

E a clonagem de espécies já extintas? Se podemos clonar uma espécie em extinção, por que não um mamute ou mesmo um dinossauro, como no filme "Parque dos Dinossauros"? Em princípio, se tivermos o material genético dessas espécies em bom estado de preservação, sua clonagem é possível. Felizmente, ao menos na minha opinião, devido a milhares (ou milhões) de anos de fossilização e mudanças de temperatura, o material genético dessas espécies se encontra em péssimo estado. Ainda não podemos usar a clonagem para ressuscitar espécies. Paradoxalmente, apesar dessa técnica representar uma grande conquista da ciência moderna, ela também representa a pobreza do espírito humano.

(Marcelo Gleiser, Folha de S. Paulo.
In: <http://atualaula.vilabol.uol.com.br/gleiser.htm>)

Admirável embrião novo

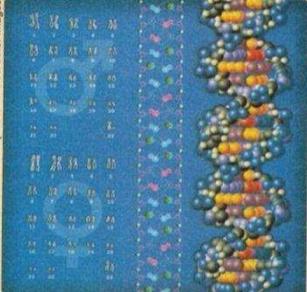
No livro "Admirável Mundo Novo" (1932), o escritor inglês Aldous Huxley imaginou uma sociedade em que as pessoas eram geradas em laboratório, sem a participação do homem ou da mulher.

Grupos de indivíduos eram clonados para exercer certas funções. A sociedade era "perfeita" e "higiénica". Os "imperfeitos" eram "descartados".

A fértil imaginação do escritor, que assombrou seus contemporâneos, mostrou-se perfeitamente possível por meio da fertilização "in vitro" (final dos anos 1970) e com a recente clonagem da ovelha Dolly (1996).

Como consequência desses perturbadores avanços tecnológicos, o Supremo Tribunal Federal foi acionado para decidir se embriões humanos podem ser manipulados em experiências. É que a Lei de Biossegurança (11.105/05) não só permitiu uma lucrativa e descontrolada industrialização de embriões como a incentivou.

Jupiter Unlimited/Other Images



De fato, a pretexto de ajudar casais a ter filhos, laboratórios fabricam milhares de embriões excedentes. Os pais escolhem os que sobreviverão pelo sexo, pela cor dos olhos ou da pele, possibilitando uma preocupante "higienização" genética.

Os cientistas alegam que os embriões excedentes são "descartáveis", pois ficarão congelados ou serão dispensados. Assim, agarram-se ao "fato consumado": os embriões estão congelados e os pais não os querem. Portanto, seria mais justo e digno utilizá-los em prol da medicina.

O argumento, ao estilo de "os fins justificam os meios", já foi usado por cientistas radicais a pretexto de buscar o "bem da humanidade". Exemplo emblemático foi o uso de cobaias humanas pela Alemanha no século passado. Julgavam preferível que as vidas dos "indesejáveis" servissem para ajudar a humanidade a curar doenças, já que seriam de todo modo eliminados nos campos de concentração.

Reagindo aos horrores da Segunda Guerra Mundial, a ONU determinou que a dignidade é "inerente ao ser humano" e o direito à vida é "inalienável", nos termos da Declaração Universal dos Direitos Humanos. [...]

(Fausto Rodrigues de Lima. Folha de S. Paulo, 12/5/2008.)

COMO É NO MUNDO
Ainda não há consenso quanto ao seu uso. Conheça a posição de alguns países

- CANADÁ** – permite o uso de linhagens já criadas e também a extração de embriões que serão descartados
- ESTADOS UNIDOS** – há verbas federais para pesquisas com linhagens criadas até 2001. Mas os Estados também têm suas regras. Em alguns, como a Califórnia, os estudos são totalmente liberados e novas linhagens estão sendo desenvolvidas
- ISRAEL, JAPÃO, SINGAPURA E CHINA** – Nestes países a lei é bem liberal. É permitida inclusive a criação de embriões por meio da técnica de transferência de núcleo (o material genético de uma célula é extraído e transferido para um óvulo do qual o DNA foi previamente retirado)
- ITALIA** – Não liberou qualquer estudo com células embrionárias

Fernando Brun/Agência Isocê

CÉLULA DA ESPERANÇA
As células-tronco embrionárias são consideradas uma das grandes promessas da medicina. Entenda por quê:

- Elas apresentam versatilidade ilimitada. Podem se transformar em qualquer tecido do corpo

O QUE JÁ FOI OBTIDO ATÉ AGORA
Algumas células geradas a partir de células-tronco embrionárias



Fonte: Sociedade Internacional para Pesquisas com Célula-Tronco

Em junho de 2008, o Supremo Tribunal Federal aprovou a realização de pesquisas com células-tronco no Brasil. Mas essa permissão não é unanimidade no mundo. Veja acima como é a legislação relativa a esses estudos em alguns países e os avanços a que tais pesquisas já conduziram.

Entre nessa discussão: você é a favor da clonagem? Se não, por quê? Se sim, que tipo de clonagem: de animais, de células-tronco para tratar de doenças de seres humanos, de alimentos (os transgênicos)?

Delimite o tema — isto é, escolha o tipo de clonagem que vai abordar —, tome uma posição sobre ele e oriente-se pelas instruções a seguir.

- a) Pense no leitor: o texto ficará exposto no mural que será montado no projeto do capítulo **Intervalo** desta unidade e será lido por colegas de outras classes, professores e funcionários da escola, familiares e amigos.
- b) Antes de iniciar a redação, defina o ponto de vista que irá desenvolver.
- c) Planeje seu texto, levando em conta a estrutura do texto dissertativo-argumentativo. Qual é a ideia principal que você irá defender? Que argumentos serão utilizados para fundamentar a ideia principal? Como eles serão distribuídos em parágrafos? Que tipos de argumentos você utilizará: exemplos, comparações, dados históricos, dados estatísticos, pesquisa, depoimentos? Quando fizer uso de fragmentos extraídos dos textos do painel, lembre-se 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 estar de acordo com a norma-padrão e com o perfil dos leitores.
- f) 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 dissertativo-argumentativo**, que se encontra na página 179. Depois troque-o com um colega, para que um leia o texto do outro e opine, fazendo sugestões.
- g) Se quiser, você pode enviar seu texto a um fórum de debates da Internet.

Proposta nº 6 (V.9 p. 218-219-220)

Agora é a sua vez

Os índices de violência urbana no Brasil têm crescido de maneira impressionante e nos últimos anos passaram a ser registrados também nas antes tranquilas cidades do interior. Para ampliar seus conhecimentos sobre esse tema, leia o painel de textos a seguir. Depois escreva um texto dissertativo-argumentativo sobre a violência urbana, procurando dar atenção à qualidade dos argumentos, ou seja, evitando apoiar seu ponto de vista em afirmações que apresentem baixa informatividade.

Refleta sobre as seguintes questões relacionadas ao tema e escolha uma delas para enfocar de modo especial em seu texto dissertativo-argumentativo.

- Existe relação entre corrupção e violência ou impunidade e violência?
- Aumento de violência tem relação com aumento de pobreza e desemprego?
- Só os pobres e desempregados cometem crimes?
- Os programas de TV provocam ou refletem a violência da sociedade?
- Isolar-se em condomínios fechados é solução para a violência?
- A maioridade penal aos 16 anos vai mudar o quadro da violência?

Ao produzir seu texto, siga as instruções dadas na página 203.

Não há como ficar pior

Chacina na Baixada Fluminense expõe a face mais cruel da violência no país: a polícia organizada para matar inocentes

A corrupção policial é o inimigo número 1 da segurança pública. É ela que alimenta os bandidos com uma encorajadora sensação de impunidade e esteriliza a ação do Estado. É também ela a porta de entrada dos próprios policiais no mundo do crime. O exemplo extremo dessa realidade foi visto na Baixada Fluminense, no Rio de Janeiro, há duas semanas, quando trinta pessoas foram assassinadas em menos de duas horas. O crime foi de uma brutalidade nunca vista no país. Não apenas pelo número de vítimas, mas porque foram contados nos corpos mais de sessenta tiros dados principalmente na cabeça, no pescoço e na região do coração. Entre os mortos, adolescentes e crianças. Todos absolutamente inocentes. A investigação inicial tem provas

de que os autores são policiais suspeitos de envolvimento em atividades de segurança privada.

[...] O envolvimento de policiais com o crime não é novidade e acontece em todo o país. Mas a frequência com que tem ocorrido cresce assustadoramente. Especialista em supervisão de policiais, o americano Paul Whisenand escreveu que a integridade faz parte da infraestrutura da segurança pública. Quando ela se esvai, a polícia perde credibilidade e eficiência. Várias cidades do mundo já se defrontaram com esse problema e a experiência mostra que a faxina é inevitável quando se pretende construir uma política de segurança eficaz.

[...] Em Nova Orleans, nos Estados Unidos, um terço da força policial foi afastada

com a implantação de uma política de tolerância zero semelhante à de Nova York, onde o mesmo ocorreu. Em Los Angeles, centenas de policiais foram postos para fora de seus distritos. Nessas cidades os índices de criminalidade foram reduzidos em até um terço do que eram, o que não se teria conseguido sem a limpeza na polícia.

A experiência americana mostra que o expurgo dos policiais criminosos é vital, mesmo quando se sabe que no dia seguinte à expulsão haverá um bandido a mais à solta. “É melhor um bandido na rua, monitorado, do que disfarçado de policial e com sua ação criminosa custeada pelo estado”, afirma o ex-secretário nacional de Segurança Pública José Vicente da Silva Filho.

(Ronaldo França. *Veja*, nº 1900. Editora Abril.)

Quatro tiros de fuzil no policial parteiro

Era noite do dia 4 de outubro. Ao parar em frente à residência na Rua Bitencourt da Silva, no Tremembé, o soldado Ailton Tadeu Lamas desceu apressado da viatura com sua maleta de primeiros socorros. Deitada na cama, a dona de casa Laudiceia Santos já ouvia o choro de sua filha Ana Carolina, que acabara de nascer. Lamas chegou a tempo de cortar o cordão umbilical e embalar a pequena em um lençol branco. “Ele levou a menina rapidamente para o Hospital do Mandaqui”, lembra a mãe.

Emocionado, o soldado comemorou em casa com a mulher, Eliane, a participação no 15º parto em 22 anos de carreira na Polícia Militar. “Ele preferia sempre trabalhar na rua e gostava de conversar com as pessoas”, conta Eliane. Um mês depois do nascimento de Ana Carolina, outra ocorrência, também no Tremembé, despertou-lhe preocupação. Pelo

rádio, soube que uma quadrilha havia roubado um banco em Guarulhos e seguia para a Zona Norte. Ao chegar à Rua Alberto Pierrotti, encontrou dois integrantes do bando invadindo uma casa. Ele e seu parceiro trocaram tiros com os bandidos. Um foi atingido e o outro reagiu com disparos de fuzil AR-15. Lamas tomou quatro tiros, um deles no tórax. Foi socorrido, mas morreu ao chegar ao Hospital da Polícia Militar.

(Veja São Paulo, ano 41, nº 48.)



Jupiter Unlimited/Image Plus

A punição como crime

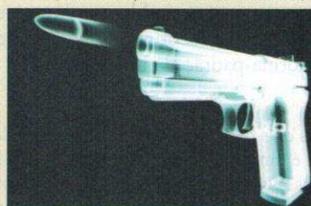
[...]

Não tenho dúvida alguma de que, exatamente nos setores encarregados da punição, existe um sentimento subjacente de que só se deve punir em último caso, já que a punição é coisa retrógrada, resto de uma noção de Justiça anacrônica. Posso estar errado mas ouço com frequência advogados e juristas nos alertarem para o fato de que não se deve usar a lei para vingar-se do réu.

Sei que não tenho autoridade para falar de leis e problemas jurídicos. Não tenho, como a vasta maioria dos cidadãos também não tem. Não obstante, o problema da segurança, do respeito à nossa vida e a nossa tranquilidade passa pelas mãos dos que estão encarregados, pela sociedade, de aplicar as leis e fazê-las respeitar. E se eles não o fazem ou o fazem mal, isso nos atinge. Na minha santa ignorância, tenho a audácia de afirmar que a complacência com o crime torna inviável o convívio social e que seria preferível viver numa sociedade em que o aumento da criminalidade fosse menos assustador.

Vamos ao exemplo mais primário: se a mãe vê o filho insistir em bater na irmãzinha e não o pune, o mais provável é que ele continue a espancá-la. Punição não é crueldade nem vingança, mas o recurso que resta para deter quem não aceita submeter-se às normas do convívio social. Se é verdade que uma noção primária de educar consistia em espancar brutalmente as crianças, foi, mais tarde, substituída por uma complacência que anulou a autoridade dos pais. Hoje, compreende-se que o respeito às normas não é algo inato e, sim, inculcado nas pessoas pela educação, visando tornar seguro e pacífico o convívio social. [...]

(Ferreira Gullar, poeta e escritor. Folha de S. Paulo, 2/11/2008.)



Jupiter Unlimited/Image Plus

A desigualdade é violenta

Qual é exatamente a relação entre violência e pobreza? É preciso estabelecê-la adequadamente, de maneira esclarecedora, pois a ligação entre os dois temas se dá por meio de uma rede de amplos alcances. Não se chega a um por meio do outro sem que, no entorno e no caminho, nos deparemos com uma série de outras confluências no campo das políticas públicas.

Não tratamos da violência dos pobres, que são principalmente honrados trabalhadores, mas da pobreza e da desigualdade.

A pobreza, violenta em si, mata silenciosamente pela fome, pela desnutrição, pela ausência de cuidados básicos. Mas é necessário reforçar que a desigualdade é a fonte de alimentação do caldo de violência que preocupa o país. Dessa compreensão pode-

mos buscar as mais adequadas abordagens, reconhecer e saber como fazer com que os investimentos em políticas sociais se traduzam também em investimentos em segurança pública.

Os pobres são as primeiras vítimas da violência. A desigualdade lhes impõe uma situação de desamparo tamanho que, para além da violência latente na condição de carência confrontada com o fausto, estão sem a defesa contra a violência que se forma em torno. Na periferia dominada por redes criminosas, famílias inteiras convivem com o risco de desconstituição, ameaças de morte de crianças e adolescentes, restrições no direito de ir e vir, parentes desaparecidos.

A segurança, como bem público, deve ser garantida a todos os cidadãos. No entanto, historicamente, os pobres foram alijados desse direito, dentre outros tantos tão elementares para a constituição da cidadania.

[...]

(Petrus Ananias, ministro do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. *Folha de S. Paulo*, 21/10/2007.)



Jupiter/Unimedia/Imagem Plus

Proposta nº 7 (V.9 p. 240-241-242)

Agora é a sua vez

Nos dias atuais, crianças e adolescentes têm participado ativamente das redes sociais *on-line*. Para ampliar seus conhecimentos sobre esse assunto, leia o painel de textos a seguir. Depois escreva um texto dissertativo-argumentativo sobre o tema, procurando dar atenção especial aos aspectos de continuidade e progressão das ideias.

HQ “Mônica Jovem” aborda “fakes” e redes sociais

MAURÍCIO KANNO
colaboração para a **Folha Online**

A revista em quadrinhos no estilo mangá de Mauricio de Sousa “Turma da Mônica Jovem”, líder de vendas nas bancas, abordou o fenômeno dos “fakes” na internet, indivíduos que fingem ser outros, especialmente em redes sociais.

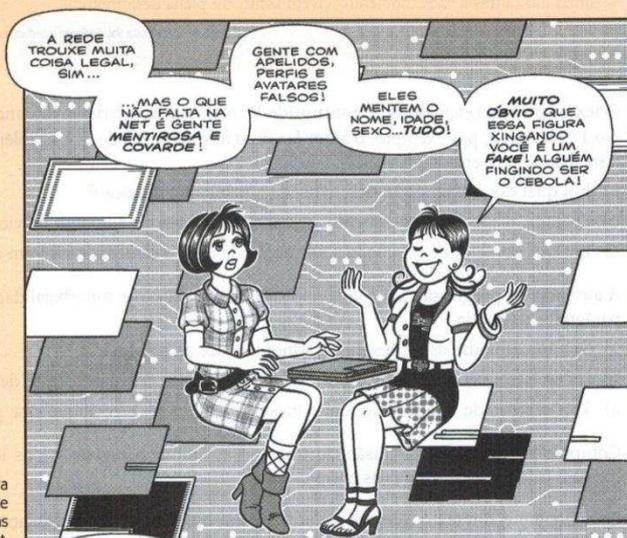
O assunto é parte do enredo da história “Monstros do ID”, que aparece na edição número 15 da revista, lançada nesta semana.

A personagem Mônica fica irritada porque Cebola aparentemente teria espalhado insultos sobre ela em sua comunidade “Coelhos azuis são a coisa mais fofo ever”, no fictício site Yogurt — paródia da rede social Orkut.

Com isso, o menino Cebolinha teria passado dos rabiscos no muro para a plataforma virtual, ao se tornar adolescente.

No entanto, a amiga Magali recomendou à Mônica que não acreditasse nisso, apostando que fosse apenas um “fake” querendo criar inimizade. “Ele gosta de você, Mônica.” E acrescenta, advertindo para o risco de perder um amigo: “o que não falta na net é gente mentirosa e covarde”.

Essa foi a segunda vez em que a série de Mauricio de Sousa abordou a possibilidade de anonimato na internet.



Quadrinho de “Turma da Mônica Jovem” 15, que discute o problema dos “fakes” nas redes sociais da internet.

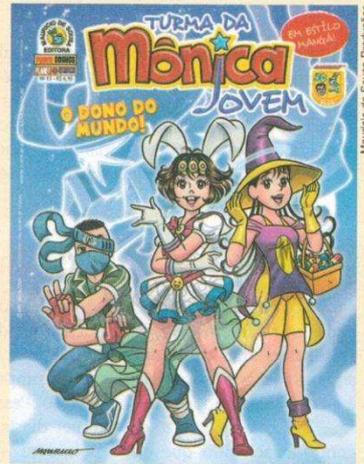
Games

Na história publicada entre as edições 13 e 14, um mistério foi criado quanto a quem seria na verdade a parceira virtual de Cebola no game de aventura que jogava, no estilo MMORPG (jogo de interpretação de personagem on-line e em massa para múltiplos jogadores), como "World of Warcraft".

O próprio Cebola também se ocultava por trás da identidade do chamado Capitão Onion, personagem anônimo no começo.

Na edição 13, Mauricio de Sousa fazia uma recomendação explícita em seu editorial na revista para que não exagerassem no uso de internet. [...]

(Disponível em: www1.folha.uol.com.br. Acesso em: 21/7/2010.)



Capa de "Turma da Mônica Jovem" número 13, em que personagens entram em game on-line de aventura e surgem jogadores anônimos.

Jovens expõem vida em vídeos na rede

Em diários postados em sites como o YouTube, internautas relatam desde gostos culturais até lugares que frequentam.

Moda cria celebridades na rede, mas há quem exagere na exposição da intimidade e tem a vida particular investigada.

N. J.* viajou para Orlando (EUA) com os primos em janeiro. C. G. frequenta às sextas-feiras a rua Frei Caneca, na região central de São Paulo, e M. G. adora se maquiar.

Para saber de tudo isso, não é preciso ser amigo de nenhuma delas. Basta acessar a internet.

As três adolescentes criaram no YouTube diários em vídeo, chamados pelos internautas de "vlogs", uma alusão aos blogs, onde predominam os textos.

A mania vem crescendo nos últimos meses, principalmente depois do aparecimento do vlog "Mas Poxa Vida", de PC S., que fala com humor sobre vários temas, de sexo a cinema.

Nos diários, os adolescentes contam desde livros de que gostam até informações mais pessoais, como o colégio onde estudam, os locais que frequentam e problemas familiares.

C., 17, começou o seu em março. Com uma máquina fotográfica que também filma, ela passou a gravar depoimentos sobre seus dias depois de mudar de endereço. "Vim passar um tempo com a minha tia e queria que meus amigos soubessem o que estava acontecendo na minha vida", conta. Quando cortou o cabelo, a novidade logo foi parar no YouTube. A balada de sexta também, com direito a fotos.

A carioca N., 18, já é veterana. Começou a colocar seus diários com mais frequência no YouTube há um ano e costuma contar neles as coisas que acontecem na escola. Com um jeito engraçado, virou fenômeno na rede e foi reconhecida na rua.

A popularidade também chegou para M., 19, a menina que adora maquiagem. Ela começou a entretear dicas de como se maquiar com assuntos de sua vida pessoal, como viagens. [...]

"Aquele diário que as meninas faziam no papel, onde anotavam suas reflexões, deixou de ser uma coisa secreta e passou a ser uma coisa popular, compartilhada", diz Mara Pusch, psicóloga do Centro de Adolescência da Unifesp (Universidade Federal de São Paulo). "Os vídeos podem ser positivos quando dão a possibilidade de o jovem exercitar uma personalidade que não é a dele. Se ele é mais tímido, fica mais extrovertido."

*Os nomes foram abreviados para preservar a identidade dos jovens.

Exposição

Entre os diários colocados no YouTube, há os de jovens de 13 anos falando que “passaram mal” depois de beber. “Quem vê acha que isso é legal”, afirma Mara Pusch.

Além disso, compartilhar informações pessoais pode trazer problemas a quem está exposto. M., por exemplo, passou por uma situação assustadora quando começou seu vlog, há pouco mais de um ano.

Um homem começou a mandar e-mails pedindo para encontrá-la e pelos vídeos descobriu a faculdade onde ela estuda. “Fiquei morrendo de medo de ele aparecer na porta”, diz.

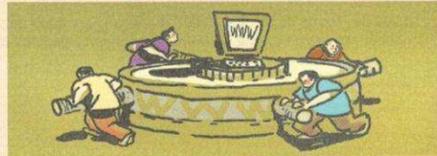
(Talita Bedinelli. Disponível em: www1.folha.uol.com.br. Acesso em: 21/7/2010.)

A internet e a roda

Continuo indeciso diante do universo virtual, notadamente do tipo de comunicação instantânea e barata que a internet nos dá. Evidente que dela me benefico, tal como me benefico do computador.

Passo mais de 20 anos sem escrever ficção, porque não suportava a máquina de escrever, mesmo aquelas que se diziam eletrônicas. O computador abriu um mundo para mim — se é que o meu umbigo é a coisa mais importante do universo. Pessoalmente, acho que é.

Embora me utilize da internet diariamente, continuo achando que ela é poluidora, não no sentido ecológico, mas espiritual. Dá informações demais, excessivas, inúteis e redundantes. Mesmo a comunicação por e-mail, que aboliu o fax, o telegrama e a carta postal, transformou-se numa correspondência cultural e afetiva maciça, e nem sempre sincera, refletida e consciente.



Filipe Rocha

A facilidade dos desabaços, das confissões, até mesmo da expressão dos sentimentos, protegidos por códigos secretos e relativo anonimato, cria um universo que pode ser duplamente virtual, na forma tecnológica da expressão eletrônica e no conteúdo que deságua no faz de conta da fantasia.

Não há segurança, nem moral nem material, no universo eletrônico. Ele é, sem dúvida, a ferramenta mais importante inventada pelo homem depois da roda. Mas é um instrumento, nada mais que isso.

Como a roda, a informática está gerando uma nova civilização. É o início de nova era, além e acima do admirável mundo novo, que já está defasado. De seis em seis meses, o mundo novo se torna mais admirável e complexo, diluindo responsabilidades e anulando o indivíduo, que nada tem de admirável, mas lamentável. Como a roda, a internet apenas nos facilita o caminho. Mas não nos aponta um destino.

(Carlos Heitor Cony. *Folha de S. Paulo*, 20/5/2010.)

Você, como jovem, o que pensa a respeito do uso das redes sociais *on-line*?

Refleta sobre as seguintes questões relacionadas ao tema e escolha uma delas para focar de modo especial em seu texto dissertativo-argumentativo.

- A tecnologia está aproximando mais os jovens?
- A qualidade da amizade entre os jovens está sendo prejudicada pelo relacionamento predominantemente *on-line*?
- A falta de contato físico e de troca emocional pode afetar as amizades?
- Quais são os perigos dos *fakes*?
- Há relação entre *fakes* e *bullying*?
- Quais são os perigos da exposição excessiva da vida pessoal na Internet?
- A facilidade das comunicações proporcionada pelas redes sociais *on-line* pode estar fazendo os jovens terem menos interesse nas relações cara a cara?

Ao produzir seu texto, siga as instruções dadas na página 203.



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS
CAMPUS DE CAJAZEIRAS**

JOCEILTON CANDIDO ROCHA

**PROPOSTA DE INTERVENÇÃO
A PRODUÇÃO TEXTUAL NO LIVRO DIDÁTICO:
PROCEDIMENTOS DE CONTEXTUALIZAÇÃO DE PROPOSTAS**

**CAJAZEIRAS
2015**

JOCEILTON CANDIDO ROCHA

PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

**A PRODUÇÃO TEXTUAL NO LIVRO DIDÁTICO:
PROCEDIMENTOS DE CONTEXTUALIZAÇÃO DE PROPOSTAS**

Proposta de intervenção apresentada ao Programa do Mestrado Profissional em Letras - Profletras - da Universidade Federal de Campina Grande, *Campus* de Cajazeiras como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

**CAJAZEIRAS
2015**

APRESENTAÇÃO

A proposta de intervenção ***A produção textual no livro didático: procedimentos de contextualização de propostas*** foi elaborada com base no resultado da pesquisa¹. A referida proposta traz, além do redimensionamento das atividades de produção escritas consideradas inadequadas, um conjunto de orientações a todos aqueles que se ocupam em matéria de ensino da produção escrita.

Assim, professores, autores de livros didáticos, pesquisadores, estudantes de graduação podem encontrar pontos de reflexão e subsídios para a construção de alternativas a um ensino de língua ainda marcado pelas concepções formalistas.

Esclarecemos que a apresentação das propostas redimensionadas aliadas ao conjunto de orientações não se constituem receitas prontas. Defendemos que nenhum livro didático ou proposta de ensino se bastam a si mesmos; sempre há espaço durante o processo pedagógico para adequações, constituindo-se muito mais como alternativa do que verdade absoluta; assim também, esta proposta não foge a regra.

Entendemos ainda, que é papel do professor, protagonizar o processo de ensino. Apesar de as teorias linguísticas representarem subsídios à prática efetiva de linguagem em sala de aula através do livro didático, é indiscutivelmente o professor o responsável por promover a “tradução” dessas teorias.

Além do mais, esta proposta procura chamar atenção para o trabalho com o gênero textual, aproximando-o de uma prática social de linguagem. Apresentamos de forma prática situações de comunicação semelhantes aquelas em que o aluno se defrontará na realidade. Schneuwly e Dolz (2004, p.67), a respeito do processo de didatização dos gêneros, ponderam que:

A situação de comunicação é vista como geradora quase automática do gênero, que não é descrito, nem ensinado, mas aprendido pela **prática de linguagem escolar**, por meio dos **parâmetros próprios à situação** e das interações com os outros. [...] O gênero nasce naturalmente da **situação**. (grifo nosso).

¹ ROCHA, Joceilton Candido. **O Interacionismo Sociodiscursivo no livro didático: uma análise de propostas de produção de texto**. Dissertação – em fase de conclusão - (Mestrado Profissional em Letras - Profletras) – Universidade Federal de Campina Grande – *Campus* de Cajazeiras, 2015.

Nosso objetivo, portanto, é o de contribuir através de orientações e encaminhamos que possam se somar às dos livros didáticos, de forma a contextualizar, ainda mais, suas propostas. Desse modo, complementamos as orientações através das categorias utilizadas na pesquisa: indicação do gênero textual e os parâmetros do contexto sociossubjetivo (lugar social, posição social do emissor, posição social do receptor e objetivo). Vale salientar, que procuramos manter, em parte, a proposta original, acrescentando apenas alguns comandos, de forma a contemplar as referidas categorias.

Dividimos a proposta em duas partes; em primeiro lugar o **redimensionamento** das únicas duas **propostas** consideradas inadequadas, cujas orientações foram por nós enriquecidas à luz das categorias, seguidas de sugestões específicas ao professor; e em segundo lugar, apresentamos as **orientações gerais**.

REDIMENSIONAMENTO DA PROPOSTA²

Poemas Visuais

OBJETIVOS

Geral



- Despertar para o fazer poético, a apreciação e o conhecimento dessa arte.

Específicos



- Produzir poemas visuais desenvolvendo a capacidade de uso da técnica.
- Desenvolver a sensibilidade poética expondo, interpretando ou declamando os poemas produzidos.

² Ver (ANEXO B) proposta inadequada nº1 (V.7 p.110)



Hora de Escrever

1. O poeta utiliza a criatividade como sua matéria prima. A palavra é o resultado de sua arte. Faça como os poetas; leia muito e use sua imaginação. Vá à biblioteca e pesquise livros de poesia concreta, ou faça uma busca na internet deste tipo de poesia. Atente para os elementos utilizados, o estilo e a forma com os quais os poetas organizam esse gênero.

2. Agora é sua vez, escreva poemas concretos, utilizando técnicas e recursos semelhantes. Crie efeitos de sentido associando números, símbolos, sinais de pontuação, etc. às frases ou palavras, trocando sílabas de lugar, empregando letras de tamanhos e formatos variados, entre outros. Lembre-se que o objetivo está no efeito de sentido que se quer produzir: emocionar, encantar através da arte da palavra.

3. Ao final, pode se organizar uma feira literária, com exposição de livros de poesia e apresentações em que você e seus colegas recitarão seus poemas. Pode ser na escola, ou num espaço público da cidade. Convidem amigos, familiares e pessoas do bairro para prestigiar o evento.

4. Se quiser divulgue os poemas em blogs ou exponham no jornal escolar.

ORIENTAÇÕES AO PROFESSOR

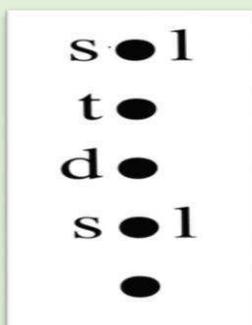
1. Apresentação do Gênero

Professor (a):

Antes de iniciar a produção dos poemas visuais, proponha uma atividade de reconhecimento deste gênero, isso irá facilitar o trabalho durante o processo de criação. Por exemplo, faça uma coletânea de poemas concretos e apresente aos seus alunos ou leve-os ao laboratório de informática para pesquisarem. Fale também, um pouco do ofício de poeta, como é sua rotina; explicita o seu fazer artístico. Como sugestão, explore a biografia e o trabalho de poetas como de o Arnaldo Antunes.



Arnaldo Antunes.
Poeta e músico



Atenção!

Neste momento, além de motivar seu aluno a escrever você também contextualizará o **papel social** a ser assumido pelo aluno: **(poeta)**.

2. Produção do Gênero

Professor (a):

Neste momento, peça aos alunos que usem sua criatividade, imaginação e escrevam uma primeira versão dos poemas. Essa primeira produção é importante, pois revela o nível de assimilação do gênero. Durante esse processo, se tiverem dificuldade, sugira que utilizem os poemas pesquisados e recriem, modificando, substituindo palavras ou mesmo complementando. Depois de prontos proponha uma correção e revisão. Se achar melhor, peça aos alunos que formem duplas, pois cada um pode opinar sobre a produção do outro.

Lembre-se!

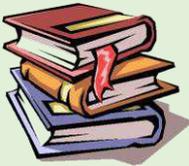
Deixe claro o **objetivo**, ele aponta a direção da produção: **emocionar e encantar pela palavra**.



3. Socialização das Produções

Professor (a):

Organize com seus alunos uma exposição com os trabalhos produzidos. Escolha um local apropriado para o evento, que pode ser uma praça pública ou mesma a própria escola. Convide a comunidade para participar. Prepare os alunos de acordo com as atividades a serem apresentadas: recital dos poemas, exposição dos trabalhos em estandes, jograis etc. Convide algum escritor ou poeta da comunidade para abrilhantar o evento e para que possa, também, apresentar o seu trabalho.



Importante!

A realização deste evento remete à simulação de uma prática social de linguagem. Contextualiza **o papel social do receptor e o lugar social.**

REDIMENSIONAMENTO DA PROPOSTA³

Contos

OBJETIVOS

Geral

- Produzir contos utilizando corretamente as características próprias desse gênero, quanto à forma e conteúdo.

Específicos

- Ampliar a capacidade criativa e a imaginação através do conhecimento e experiência com este tipo de narrativa literária.
- Utilizar a sequência lógica de um conto e seus principais elementos: enredo, personagens, tempo e espaço.

³ Ver (ANEXO D) proposta inadequada nº2 (V.9 p.95)



Hora de Escrever

1. *Imagine-se como escritor de contos que transforma fatos do cotidiano em obras de arte. A um contista, uma simples gota d'água pode desencadear uma bela narrativa. Assim, pense numa história original que você gostaria de escrever, nos personagens, no conflito e no desfecho. O assunto pode ser, por exemplo, um acontecimento na escola, um presente surpresa, uma discussão familiar, um encontro inesquecível, uma viagem ou uma comemoração na família.*

2. *Inicie a narração com fatos que se dão no tempo presente. Apresente as personagens, faça referência ao tempo e ao espaço em que acontece a história. Depois introduza na narração fatos passados, empregando a técnica do flashback. Por fim, retome o tempo presente e crie um desfecho. Pense no leitor e crie um efeito de sentido através de um final engraçado, surpreendente, trágico ou absurdo.*

3. *Os contos produzidos podem fazer parte de uma antologia ou mesmo de um livro de contos da turma. As coletâneas podem também ser expostas no mural escolar ou organize uma exposição para divulgar os trabalhos. Outra sugestão é o envio das melhores produções para publicação em um blog ou jornal de circulação local.*

ORIENTAÇÕES AO PROFESSOR

1. Apresentação do Gênero

Professor (a):

Antes de iniciar a produção dos contos, motive seu aluno a escrever. Explore as temáticas utilizadas pelos contistas de nossa literatura. Como sugestão, utilize os contos machadianos, pois revelam a beleza artística através dos comportamentos humanos. Como sugestão, proponha uma atividade de leitura em duplas, buscando reconhecer as temáticas abordadas em cada um dos contos. Essa atividade proporcionará, também, a assimilação das características desse tipo de narrativa.

Outra sugestão é apresentar um vídeo com uma entrevista de algum escritor. Nesta atividade o aluno poderá conhecer um pouco sobre a vida, rotina e o fazer artístico de um escritor de contos.



Blog do Ellamar

"Há pessoas que choram por saber que as rosas têm espinho, há outras que sorriem por saber que os espinhos têm rosas"

"Palavra puxa palavra, uma idéia traz outra, e assim se faz um livro, um governo, ou uma revolução"

Machado de Assis

Atenção!

Aproveite este momento e contextualize o **papel social** a ser assumido pelo aluno: **(contista)**.

2. Produção do Gênero

Professor (a):

Neste momento, o aluno já deve ter escolhido a temática a ser abordada na produção do conto. Peça que use sua criatividade, imaginação e escreva um primeiro esboço. Verifique, durante o processo de produção, se cada aluno utiliza uma sequência lógica e apresenta os principais elementos da narrativa: personagens, enredo, tempo e espaço. Em relação ao tempo, atente também, para que utilize a técnica do flashback. Sugira, ainda, que procure encantar o leitor através de um final surpreendente. Depois de prontos, proponha uma correção e revisão.

Lembre-se!

Deixe claro o **objetivo** da produção: **atrair a atenção leitor** através de um enredo criativo e final surpreendente.



3 Socialização das Produções

Professor (a):

Combine com seus alunos a melhor forma de divulgar os trabalhos produzidos. Como sugestão, organize um livro de contos da turma. Proponha o lançamento do referido livro para toda a comunidade escolar. Pense numa data especial, que pode ser o aniversário da escola, da biblioteca, por ocasião do aniversário de morte de algum escritor renomado de nossa literatura, ou ainda durante a semana do livro, por exemplo. Divida as tarefas com os alunos: distribuição de convites, local para seção de fotos, organização de um ambiente adequado ao lançamento. Durante o evento, sugira a participação dos alunos com apresentações artísticas e musicais, para abrilhantar



Importante!

A realização deste evento remete à simulação de uma prática social de linguagem. Contextualiza **o papel social do receptor e o lugar social.**

ORIENTAÇÕES GERAIS AO PROFESSOR

Por entendermos que muitas das orientações não levam em conta de forma explícita cada uma das categorias, sugerimos, portanto, que o professor enriqueça essas orientações à luz da teoria aqui desenvolvida. Apresentamos, assim, alguns procedimentos gerais sobre o ensino dos gêneros textuais e alguns comandos que podem ser utilizados pelos professores quando da elaboração ou modificação das propostas de produção, pois remetem a cada um dos parâmetros do contexto socio subjetivo.

Vamos a cada um deles:

POSIÇÃO SOCIAL DO EMISSOR

Sugerimos alguns comandos e direcionamentos que remetem às características **do papel social que o emissor** desempenha no processo de interação em função do gênero a ser produzido:

1. Imagine que você é um **repórter**...
2. Suponha que você trabalha como **editor** de um jornal...
3. Faça como os **revisores**...
4. Forme com seus colegas uma **equipe de entrevistadores**...
5. Da mesma maneira que um **escritor atente** para adequação da linguagem às características sociais e culturais do personagem, empregue uma linguagem...
6. O poeta é um artista. A palavra é a matéria prima de sua arte literária. Faça como os **poetas**; leia muito, use sua imaginação e então escreva...
7. Organize uma campanha em sua comunidade para o respeito às normas de trânsito, por exemplo. Para isso pense como um **publicitário** e crie anúncios...
8. O papel de um **crítico** é analisar um determinado produto: filme, peça teatral, um livro, uma exposição de arte etc. Imagine-se como um **crítico de filmes** e escreva sobre a obra destacando seus pontos positivos e negativos...

POSIÇÃO SOCIAL DO RECEPTOR

As orientações sobre a **posição social do receptor** remetem às características do papel social que o receptor desempenha no processo de interação:

1. Pense no **leitor dos anúncios**, pois serão publicados no jornal escolar.
2. Escreva, então, uma carta para o **editor do jornal**...
3. Depois de realizada a pesquisa sobre os problemas do bairro façam um abaixo assinado dirigindo-se ao **secretário de obras do município** solicitando...
4. Suponha que você seja um diretor de escola e queira organizar uma palestra sobre gravidez na adolescência. Elabore, então, um ofício solicitando à **coordenadora do programa saúde da família** do seu município uma palestra...
5. Os cartazes serão lidos pelos visitantes do evento: **pais, alunos, professores, familiares e demais convidados**...
6. Em grupo, assista a uma reunião na sessão da câmara municipal de sua cidade, elaborem uma ata e depois leiam em sala de aula para seus **colegas e professores**...
7. Elabore um texto de divulgação científica sobre o sedentarismo e suas consequências, destinado aos **alunos do 6º ao 9º ano**...
8. Ao escrever seu texto leve em conta o perfil dos destinatários, que serão os leitores da revista: **colegas da escola, familiares, amigos entre outros**...

LUGAR SOCIAL

Quanto ao **lugar social** apresentamos alguns comandos e direcionamentos que remetem às características, ao modo de interação ou instituição em que os textos são produzidos:

1. As produções farão parte de uma **mostra científica...**
2. Organize uma **feira literária** para socialização dos trabalhos...
3. Entreviste os moradores do **bairro** ou mesmo de **idades** vizinhas...
4. Depois de produzida a carta, vá aos **correios** e envie...
5. Os textos podem ser expostos na **internet**, ou seja, no **blog** pessoal ou da escola.
6. Utilize as **redes sociais** e continuem se correspondendo. Pode ser através do **twitter, facebook, myspace** ou mesmo **e-mail**.
7. Organize uma **exposição** para o lançamento dos livros produzidos...
8. Depois de publicado o texto, participe do **fórum...**
9. Acompanhe diariamente para saber se sua carta do leitor foi publicada no **jornal...**
10. Os folhetos da campanha comunitária podem ser distribuídos nas **ruas do bairro...**

OBJETIVO

Os comandos abaixo deixam explícito o propósito comunicativo. Esses **objetivos** servem para nortear o processo de produção e deixam clara a forma como vamos atingi-lo e os efeitos de sentido pretendidos:

1. Escreva uma história em quadrinhos sobre a importância da atividade física, com objetivo de **chamar atenção para os benefícios dessa prática...**
2. Elabore cartazes sobre temas relacionados à preservação da natureza. Tenha como objetivo a **conscientização na escola sobre as seguintes temáticas**: combate ao desperdício de água, limpeza da escola, preservação das plantas e árvores, economia de energia...
3. Em grupo escolha um tema relacionado a uma problemática do bairro, pode ser desrespeito às normas de trânsito, a dengue, desperdício de água, por exemplo. Elabore anúncios **para uma campanha comunitária, conscientizando a população sobre...**
4. Escreva uma resenha crítica sobre um livro que você leu, **levando o leitor a conhecer seus diversos aspectos, estimulando ou desestimulando a consumir o referido material.**
5. Crie uma crônica de forma **a prender a atenção do leitor**. Para isso, desenvolva um enredo criativo **despertando o interesse e a imaginação durante a narrativa**; prepare uma final surpreendente...
6. Atenção: seu artigo de opinião deve abordar o assunto **de forma a analisar, avaliar e responder um tema controverso**. O objetivo está em, **além de levá-lo a refletir sobre o assunto, ser também relevante para o leitor...**
7. Escolha um produto usado que você gostaria de vender. Para realizar esse objetivo, escreva um anúncio **tentando convencer as pessoas a consumir o seu produto...**
8. Leia uma reportagem de seu interesse numa revista de grande circulação e se manifeste sobre algo que deseja expressar. Para isso escreva uma carta do leitor dirigida ao editor da revista **elogiando, criticando ou sugerindo algo sobre a matéria...**