

Luana Andrade Dalmolin Dourado

**OS GÊNEROS DO DISCURSO EM LIVROS DIDÁTICOS DE
LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO FUNDAMENTAL II: EM
TORNO DAS ATIVIDADES DE PRODUÇÃO TEXTUAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Rodrigo Acosta Pereira.

Florianópolis
2019

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Dourado, Luana Andrade Dalmolin
Os gêneros do discurso em livros didáticos de
Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II : em
torno das atividades de produção textual / Luana
Andrade Dalmolin Dourado ; orientador, Rodrigo
Acosta Pereira, 2019.
251 p.

Dissertação (mestrado profissional) -
Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de
Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em
Letras, Florianópolis, 2019.

Inclui referências.

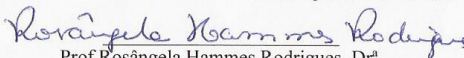
1. Letras. 2. livro didático. 3. gêneros do
discurso. 4. produção de texto. I. Pereira, Rodrigo
Acosta. II. Universidade Federal de Santa Catarina.
Programa de Pós-Graduação em Letras. III. Título.

Luana Andrade Dalmolin Dourado

**OS GÊNEROS DO DISCURSO EM LIVROS
DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO
FUNDAMENTAL II: EM TORNO DAS ATIVIDADES DE
PRODUÇÃO TEXTUAL**

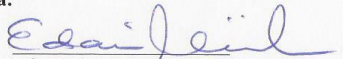
Esta Dissertação foi julgada adequada para obtenção do Título de
“Mestre” e aprovada em sua forma final pelo Programa de Mestrado
Profissional em Letras.

Florianópolis, 5 de abril de 2019.

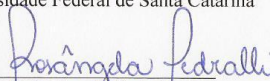


Prof. Rosângela Hammes Rodrigues, Dr.^a
Coordenadora do Curso
Universidade Federal de Santa Catarina

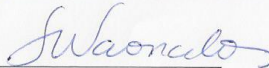
Banca Examinadora:



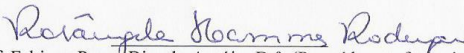
Prof.^a Edair Maria Gorski, Dr.^a
Presidenta da banca
Universidade Federal de Santa Catarina



Prof.^a Rosângela Pedralli, Dr.^a
Universidade Federal de Santa Catarina



Prof. Sílvia Inês Coneglian Carrilho de Vasconcelos, Dr.^a
Universidade Federal de Santa Catarina



Prof. Fabiana Pocas Biondo Araújo, Dr.^a. (Por videoconferência)
Universidade Federal do Mato Grosso do Sul

Prof.^a Dr.^a Rosângela Hammes Rodrigues
Coordenadora do Programa de
Mestrado Profissional em Letras
PROFLETRAS/CCE/UFSC
Portaria 1574/2016/GR

AGRADECIMENTOS

*Agradecer é reconhecer que se precisou de alguém
E eu tenho tanto a agradecer...*

Primeiramente, a Deus pela oportunidade de ter chegado até aqui.

Ao Felipe Dourado, meu companheiro de vida, que sempre me incentivou a alcançar voos mais altos, deu-me todo o suporte nesses dois anos de estudo.

Aos meus pais, Rachél e Vilson Dalmolin, pela vida, por acreditarem em mim quando escolhi essa profissão e, principalmente, pela compreensão da minha ausência quando o que eu mais queria era estar perto.

À minha sogra, Abigail Dourado, pela carinho e orações.

Ao meu orientador e professor, Rodrigo Acosta Pereira, pelas trocas de saber e orientações prestadas. Profê, tu és demais! Valeu.

À Luiza Bergamo, minha grande amiga que, em todos os meus momentos difíceis, estava ao meu lado, fazendo a diferença com a sua permanente companhia.

Aos meus colegas de Mestrado, em especial à Elisangela, pelas conversas, desabafos e trocas de conhecimento.

Aos professores do Mestrado, por dividirem conosco seus conhecimentos.

À banca, por participar desse momento.

À minha ex-diretora e amiga Vanete que, com toda a dedicação, adaptou meus horários escolares para que conseguisse conciliar as viagens a Florianópolis com minha carga de trabalho.

À CAPES pelo incentivo financeiro durante o curso.

A todos que, de alguma forma, fizeram parte dessa jornada...
Muito Obrigada!

RESUMO

Nesta dissertação, temos por objetivo analisar como os gêneros do discurso são intercalados dialogicamente nas atividades de produção de texto em livros didáticos (LD) de Língua Portuguesa do 9º ano do Ensino Fundamental II. Para isso, analisamos as atividades de produção de texto de três coleções de LD – os que obtiveram maior escolha nas escolas do município de Gramado/RS. Nosso referencial teórico está fundamentado nos escritos do Círculo de Bakhtin, no que diz respeito aos gêneros do discurso, às relações dialógicas da linguagem e à intercalação de gêneros. À luz das discussões de Geraldi (2012; 2013; 2015), discutimos sobre produção de texto *na* escola. No capítulo seguinte, abordamos de que forma os gêneros do discurso se intercalam nas atividades de produção de texto dos LD, tendo os Parâmetros Curriculares Nacionais como documento rege o trabalho com Língua Portuguesa e a publicação de LD no período analisado. Na sequência, analisamos se as propostas de produção de textos dos LD estão em consonância com o que o documento prevê para o ensino e, a partir disso, buscamos analisar se o foco nas atividades de produção de textos dos LD estão centrados no conteúdo temático, estilo ou composição do gênero. Apresentamos, posteriormente, as projeções semântico-axiológicas do gênero e, por fim, o discurso da tradição e o discurso da mudança que se engendra ao trabalho com o gênero do discurso como objeto de ensino nas aulas de Língua Portuguesa no Brasil. Os resultados demonstram que as atividades de produção de texto analisadas contemplam as propostas do documento para o trabalho com os gêneros do discurso. Além disso, constatamos que o maior número de atividades de produção de texto foca na composição do gênero, na sua forma de organização, seguidas do estilo e do conteúdo temático. Averiguamos que há diferentes atividades que abordam os gêneros como formas de trabalhar as estruturas textuais e atividades que não abordam as especificidades de esfera nas propostas de produção de texto. Por fim, ao fazermos um paralelo entre a tradição e a mudança, verificamos que os LD analisadas abordam atividades que conservam o discurso da tradição, enquanto outras reverberam um discurso de mudança.

Palavras-chave: livro didático, gêneros do discurso, produção de texto.

ABSTRACT

In this research, we aim at analyzing how discourse genres are dialogically interleaved in activities of text production presented in textbooks of Portuguese Language in 9th grade classes. To do so, we analyzed text production activities of three collections of textbooks – the ones were chosen the most at municipal schools from Gramado/RS. Our theoretical basis is based on Bakhtin Circle's writings, especially regarding to the concepts of discourse genres, dialogical relations and genre intercalation. In the light of Gerald's work, we discuss about text production *at* school. In the next chapter, we discuss how the discourse genres are interleaved in text production activities in the textbooks, having the National Curricular Parameters (PCN) as a document which rules the work with Portuguese Language and the publication of textbooks in the period analyzed. In sequence, we analyzed if the proposals of text production in the textbooks are centered in thematic content, style or compositional structure of the genres. After, we present the semantical-axiological projections of the genre and, lastly, speeches of tradition and speeches of change engendered in the practices with discourse genres as teaching objects in classes of Portuguese Language in Brazil. The results show that the text production activities analyzed contemplates the proposals of the documents for the work through discourse genres. Besides, we verified that the biggest number of text production activities focus in genres compositional structure, in its organization, followed by the style and the thematical content. We verified that there are different activities which report genres as ways to teach textual structures and activities that don't refer to specificities of the sphere in the text production activities proposed. Lastly, while we make a parallel between the tradition and the change, we verified that the textbooks analyzed propose activities that preserve the speech of tradition, while others reverberate speeches of change.

Keywords: textbook, discourse genre, text production.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1.....	31
Figura 2.....	32
Figura 3.....	32
Figura 4.....	40
Figura 5.....	41
Figura 6.....	43

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Livro didático e simbologia.....	33
Quadro 2 - Número de atividades de produção de texto de cada coleção.....	34
Quadro 3 - Proposta de atividade do livro didático e simbologia.....	35
Quadro 4 - Produção de textos orais e escritos.....	36
Quadro 5 - Livros didáticos adotados pelas escolas municipais de Gramado/ RS, do Ensino Fundamental II.....	37
Quadro 6 - A disciplina de Língua Portuguesa no Brasil na 2ª metade do século XX.....	49
Quadro 7 - O aluno como interlocutor numa relação interlocutiva.....	82
Quadro 8 - Atividades dos LD que contemplam o trabalho com gêneros discursivos conforme PCN.....	99
Quadro 9 - Número de atividades com foco no conteúdo temático nos LD.....	101
Quadro 10 - Número de atividades com foco no estilo nos LD.....	104
Quadro 11 - Número de atividades como foco na composicionalidade nos LD.....	110

ABREVIATURAS E SIGLAS

FNDE: Fundo Nacional da Educação Básica
IDEB: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INL: Instituto Nacional do Livro Didático
LD: Livro Didático
LDP: Livro Didático de Português
MEC: Ministério da Educação
PCN: Parâmetros Curriculares Nacionais
PL: Português Linguagens (Livro Diático)
PNLD: Programa Nacional do Livro Didático
PROFLETRAS: Mestrado Profissional em Letras
PT.P: Projeto Teláris (Livro Didático)
U.LP: Universos Língua Portuguesa (Livro Didático)
UFSC: Universidade Federal de Santa Catarina

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	19
2 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA.....	25
2.1 A PESQUISA QUALITATIVA.....	25
2.2 A ANÁLISE DOCUMENTAL.....	27
2.3 O UNIVERSO E O OBJETO DE ANÁLISE.....	29
2.4 JUSTIFICATIVA.....	36
3 ANCORAGEM HISTÓRICA: UM BREVE PERCURSO PELA DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	39
4 ANCORAGEM EM PESQUISAS PRÉVIAS: DIZERES OUTROS SOBRE O LIVRO DIDÁTICO.....	51
5 ANCORAGENS DIALÓGICAS: O ESTUDO DO CÍRCULO....	59
5.1 OS ENUNCIADOS E OS GÊNEROS DO DISCURSO.....	59
5.2 AS RELAÇÕES DIALÓGICAS E A INTERCALAÇÃO DISCURSIVA.....	68
6 ANCORAGEM DIDÁTICO-PEDAGÓGICA: A PRÁTICA DE PRODUÇÃO DE TEXTOS NA ESCOLA.....	77
7 OS GÊNEROS DO DISCURSO NAS PRÁTICAS DE PRODUÇÃO DE TEXTO EM LIVROS DIDÁTICOS DE LP.....	87
7.1 A <i>RETOMADA</i> DOS DOCUMENTOS PARAMETRIZADORES: OS <i>JÁ DITOS</i> DOS PCN.....	87
7.2 O <i>FOCO</i> NAS INSTÂNCIAS CONSTITUTIVO-FUNCIONAIS.....	100
7.2.1 O foco no conteúdo temático.....	100
7.2.2 O foco no estilo.....	102
7.2.3 O foco na composicionalidade.....	105
7.3 AS <i>PROJEÇÕES</i> SEMÂNTICO-AXIOLÓGICAS.....	112
7.3.1 Os gêneros do discurso como formas ou estruturas textuais.....	112
7.3.2 O apagamento das ancoragens ideológicas da esfera.....	114
7.3.3 Os gêneros como pretexto.....	116
7.4 O <i>ATRAVESSAMENTO</i> HISTÓRICO: A TRADIÇÃO E A MUDANÇA.....	118
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	125
REFERÊNCIAS.....	129
ANEXOS.....	135

1 INTRODUÇÃO

Durante o curso de graduação em Letras, entre as diversas formações que recebi, sempre fui orientada a uma prática docente que se voltasse ao contexto em que o aluno está inserido. Nas atividades propostas na disciplina de Língua Portuguesa¹, não deveríamos focar somente no ensino de gramática normativa, o que ocorre, muitas vezes, de forma descontextualizada.

Quando passei² a atuar como docente de minha escola, percebi que havia dificuldades, por parte de alguns colegas de área, em trabalhar com a nossa disciplina se não fosse somente a partir dos conteúdos decorados e com atividades que contivessem a resposta do livro didático. No entanto, o reflexo disso, em muitos casos, é o aluno ler determinado texto-enunciado³ e não compreender o que leu; estudar certos conteúdos sem saber a sua aplicabilidade. Para isso, Britto (1997) afirma que “[...] dois equívocos são cometidos: confundir ensino de língua com o ensino da norma⁴ culta ideal; e articular de maneira inextricável esta norma à forma escrita” (p.106).

Ao falarmos em livro didático, é relevante salientar que após longos anos de discussões sobre seu uso, sobre a qualidade do material impresso até sua avaliação pelo PNLD, é o instrumento que está a dispor da maioria dos alunos e que muitos de nós utilizamos para trabalhar diferentes conteúdos. É fato que muitos docentes ainda demonstram resistência quanto a sua adoção nas aulas e preferem não utilizá-lo. No entanto, coadunamos com a ideia de que ele deva servir como um suporte didático, mas não o centro de nosso trabalho e/ou planejamento.

Fazendo um breve percurso histórico da disciplina de Língua Portuguesa⁵, constatamos que, ainda segundo Britto (1997), a partir da década de 1970 as dificuldades com leitura e escrita dos alunos passam

¹ Utilizaremos letras iniciais maiúsculas, quando nos referirmos à disciplina. Por outro lado, quando nos referirmos à língua, utilizaremos letras iniciais minúsculas.

² Ao usar a 1ª pessoa singular, faço um breve relato de minha experiência como docente.

³ Utilizaremos o termo *texto-enunciado*, pois na perspectiva do Círculo, texto e enunciado compartilham das mesmas feições constitutivo-funcionais.

⁴ Não nos deteremos no conceito de norma nessa dissertação. Para isso, indicamos a leitura de Faraco (2008) e Possenti (1996).

⁵ No capítulo 3, abordaremos mais detalhadamente essa contextualização.

a ser notórias. No ano de 1976, especificamente, a redação passou a fazer parte dos vestibulares, de forma classificatória e eliminatória, então “[...] já começava a criar corpo a ideia de que o conhecimento da gramática não garante ao aluno uma redação adequada” (BRITTO, 1997, p.101).

A década de 1980 passa a ser o cenário da mudança nos estudos linguísticos, já que surgiram algumas necessidades de repensar questões relativas ao ensino, em especial ao ensino de Língua Portuguesa em nosso país – no que remetia à leitura e à escrita. Dessa forma, como o foco passa a ser a leitura e a escrita, na escola, as áreas do conhecimento passam a trabalhar em conjunto para melhor atender às necessidades que os alunos possuíam.

Cada vez mais se aprimoravam os estudos da língua(gem) e a década de 1990 serviu como uma alavanca para esses estudos em nosso país, já que é através da linguagem que o sujeito se comunica e participa das diferentes atividades sociais. Em 1997 e 1998, especificamente, o Ministério da Educação (MEC) publicou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) – documento que visa a servir como fonte de pesquisa e consulta para os processos de uso e reflexão da língua, calcada na interação e práticas sociais entre os falantes de diferentes grupos. Para o documento, em termos gerais,

Produzir linguagem significa produzir discursos. Significa dizer alguma coisa para alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico [...] quando se interage verbalmente com alguém, o discurso se organiza a partir dos conhecimentos que se acredita que o interlocutor possua sobre o assunto, do que se supõe serem suas opiniões e convicções, simpatias e antipatias, da relação de afinidade e do grau de familiaridade que se tem, da posição social e hierárquica que se ocupa e relação e vice-versa [...] (BRASIL, 1998, p. 21)

Por isso que, ao nos engajarmos na interação com o outro, sempre pretendemos algo e esperamos dele uma resposta-reação⁶, pois “[a]

⁶ Entendemos que todo enunciado implica em uma resposta, uma posição, por isso denominamos resposta-reação à resposta aos enunciados já ditos e também as diferentes reações (concordância ou discordância) esboçadas no processo de interação com o outro.

palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor.” (VOLOCHÍNOV, 2014 [1895-1975], p.117). Logo, a resposta de que falamos, é o que o que o Círculo de Bakhtin⁷ conceitua como uma posição responsiva, ou seja, “o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc.” (BAKHTIN, 2011 [1979], p. 271).

E foi nesse contexto, a partir da necessidade de se explorar a língua(gem) como forma de interação entre os sujeitos que, além de surgirem nos documentos oficiais, passam a fazer parte das aulas de Língua Portuguesa, os gêneros do discurso⁸, “[...] tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 2011 [1979], p.262)

Para entendermos o que são gêneros do discurso, precisamos partir da definição de enunciado⁹, o que, segundo Brait (2016), é uma tarefa um tanto difícil, pois esses conceitos não se encontram prontos e acabados. Podemos entender que os enunciados

[...] são 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. (BAKHTIN, 2011 [1979], p. 261)

Baseada nessas considerações, levando em conta que utilizamos o livro didático como ferramenta nas nossas aulas e na busca de esclarecer algumas inquietudes é que essa dissertação tem por **tema** a

⁷ Conjunto de obras publicadas por um grupo de intelectuais, especialmente Mikhail Bakhtin, Valentin Nikolaevich Volochínov e Pável Nikoláievitch Medviédev, que realizaram diversos estudos acerca da filosofia da linguagem. Destacamos, de acordo com Faraco (2009), o nome foi atribuído *a posteriori*, por estudiosos dos seu trabalhos, já que o próprio grupo não usava.

⁸ Ao usarmos o termo *gêneros do discurso*, trataremos os conceitos abordados pelo Círculo de Bakhtin.

⁹ Abordaremos, em um capítulo, os conceitos de *enunciado* de forma mais ampla, conforme os estudos do Círculo de Bakhtin.

intercalação dialógica dos gêneros do discurso nas atividades de produção de texto nos livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II e, para nortearmos a referida temática, apontamos como **objetivo geral** do trabalho: analisar como os gêneros do discurso são intercalados dialogicamente nas atividades de produção de texto em livros didáticos de Língua Portuguesa do 9º ano do Ensino Fundamental II.

Para fins de organização, elencamos nossos **objetivos específicos**, a saber:

- retomar considerações teórico-metodológicas acerca da ressignificação do ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica, apresentando um panorama histórico da disciplina a partir de 1950, em especial após publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998)

- revisar e apresentar as principais considerações teórico-metodológicas em torno da proposta de trabalho com gêneros do discurso nas aulas de Língua Portuguesa;

- mapear as três coleções de livros didáticos do Ensino Fundamental II do 9º ano mais escolhidas pelas escolas públicas (zona urbana) na rede municipal da cidade de Gramado, estado do Rio Grande do Sul (RS/Brasil), a partir de dados publicados na página eletrônica do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) a fim de obter um recorte para análise;

- identificar, descrever e interpretar como os gêneros do discurso são intercalados dialogicamente nas atividades de produção de texto nas coleções de livros selecionadas.

Para fundamentar metodologicamente esta dissertação, adotamos a **pesquisa qualitativa** sob o viés da **análise documental**.

A fim de contemplar os objetivos propostos e após apresentar a metodologia adotada neste trabalho, o que consiste o capítulo 2, a dissertação está **organizada nos seguintes capítulos**: no terceiro capítulo, faremos um percurso histórico em torno da abordagem da disciplina de Língua Portuguesa desde a década de 1950 até a atualidade para entendermos de que forma o texto-enunciado passou a funcionar como unidade de ensino na prática docente, contemplando as práticas discursivas na esfera escolar. No quarto capítulo, trataremos um breve estudo acerca do livro didático e seus usos em sala de aula, em seguida exporemos questões teóricas acerca dos gêneros do discurso e enunciado, sob uma visão dialógica da linguagem, tendo como base os estudos do Círculo. O sexto capítulo trará como discussões a prática de

produção de texto *na* escola, com base nos escritos de Geraldini (2012; 2013; 2015) e, por fim, no capítulo 7, faremos a análise dos dados, tendo como base os gêneros do discurso nas práticas de produção de texto em livros didáticos de Língua Portuguesa.

2 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

O presente trabalho é uma pesquisa em nível de mestrado, promovido pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS – oferecido pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC - e tem como objetivo central analisar como os gêneros do discurso são intercalados nas atividades de produção de texto em livros didáticos de Língua Portuguesa do 9º ano do Ensino Fundamental II. Para isso, utilizamos a pesquisa de base qualitativa com o intuito de averiguar, nos livros didáticos selecionados, como ocorrem as práticas de produção de texto, intercaladas aos gêneros discursivos.

Desse modo, organizamos a pesquisa apresentando, no primeiro capítulo, um percurso histórico pela disciplina de Língua Portuguesa, a partir da década de 1950; adiante, abordamos o estudo dos gêneros do discurso e esses também sobre uma perspectiva dialógica, tomando como base teórica os escritos do Círculo de Bakhtin; como nosso tema central é a produção de textos em livros didáticos, o seguinte capítulo aborda como ocorrem as práticas de produção textual nas aulas de Língua Portuguesa.

Este capítulo traz algumas considerações sobre a pesquisa de **base qualitativa** e também sobre **análise documental**, além de apresentar o **objeto de análise** e a **justificativa** de escolha da temática da pesquisa.

2.1 A PESQUISA QUALITATIVA

A fim de transgredir as propostas de uma pesquisa quantitativa (baseada nos aspectos numéricos) e com a ascendência dos estudos no campo das Ciências Humanas é que surge a necessidade de criar métodos diferentes para avaliar alguns processos como o educativo, por exemplo. Advindo das práticas desenvolvidas pelos antropólogos e mais tarde pelos sociólogos e com o intuito de compreender um determinado grupo social ou uma organização é que surgiram, segundo Triviños (2017), “alternativas metodológicas” para a pesquisa e, posteriormente, a pesquisa em educação que

[...] se preocupa com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que

corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos, e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 2001, p. 22)

Nessa perspectiva, verificou-se que muitas informações dos povos, de como viviam, organizavam-se não poderiam ser quantificadas, sua explicação precisava ir além do objetivo, era necessário interpretar, entender e explicar o porquê das coisas e mostrar como devem ser feitas e, por isso, surgiu a pesquisa qualitativa. Os dados não são quantificados, porque não são numéricos e são sustentados, portanto, por diferentes explicitações e abordagens.

Além disso, para Godoy (1995, p. 22), a pesquisa qualitativa é vista como um fenômeno que pode ser melhor compreendido no seu contexto e analisado sob uma ótica integrada. Ainda em consonância com a autora, há grande diversidade nos trabalhos qualitativos, mas existem características comuns entre eles: **(i) a pesquisa qualitativa tem espaços sociais como locus de geração de dados e o pesquisador como coparticipante dessa geração:** nesse sentido, conforme a autora, o pesquisador é o próprio sujeito para separar, gerar e interpretar os dados; **(ii) a pesquisa qualitativa é descritivo-interpretativista:** os dados aparecem sempre na forma transcrita, considerando os aspectos qualitativos, o pesquisador está preocupado com o processo como um todo, e não com os resultados finais; **(iii) os significados que as pessoas dão às coisas e à sua vida são a preocupação essencial do investigador:** o pesquisador tenta entender os fenômenos a partir da perspectiva dos participantes e, por fim **(iv) pesquisadores utilizam enfoque indutivo na análise de seus dados:** a construção do quadro teórico é construída aos poucos pelo pesquisador à medida que os dados são gerados e examinados. (GODOY, 1995, p.62-63)

Nossa pesquisa, portanto, é de **base qualitativa**, à luz das características supracitadas, visando compreender como os gêneros do discurso estão intercalados nas produções de textos nos livros didáticos do Ensino Fundamental II. Utilizamos, para isso, dados qualitativos dos livros didáticos analisados, sustentados por explicações e diferentes abordagens, tendo os escritos teóricos como norteador do nosso trabalho, a fim de fundamentar nosso pensamento, no que se refere aos gêneros do discurso.

2.2 A ANÁLISE DOCUMENTAL

De acordo com Ludke e André (1986), a análise documental é um ramo muito importante da pesquisa qualitativa, uma vez que ela pode complementar outras técnicas ou assinalar novos aspectos do tema em questão. Entende-se por documento “[...] quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano” (PHILLIPS apud LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 38), a exemplo de pareceres, memorandos, jornais, cartas, etc.

Nas palavras de Cellard (2008, p.295), “o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador das ciências sociais”, uma vez que, através dele, pode-se fazer um resgate não só a um passado remoto, mas também a um acontecimento recente. Outra definição para documento encontramos nas palavras de Bell (2008, p.108, grifos do autor), quando esclarece que

[...] durante a busca de documentos, convém esclarecer exatamente que tipos de documentos existem. “Documento” é um termo geral para uma pressão deixada em um objeto físico, por um ser humano. A pesquisa pode envolver a análise de fotografias, filmes, vídeos, slides e outras fontes não-escritas, todas podendo ser classificadas como documentos, mas o tipo mais comum em pesquisa educacional são as fontes impressas ou manuscritas[...]

A análise documental, assim, “[...] busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse” (CAULLEY apud LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p.38), já que com o passar do tempo, tais documentos podem servir como base para estudos posteriores, o que os tornará uma fonte rica de pesquisa. Ainda nas palavras de Ludke e André (1986), o investimento nesse tipo de documento é pequeno, pois só demanda tempo e dedicação por parte do pesquisador. Além disso, é possível a obtenção de dados mesmo que o acesso ao sujeito seja impossível, no caso de sua morte, por exemplo. Existem, portanto, algumas situações em que a análise documental é mais indicada, a saber

[...] quando o acesso aos dados é problemático, seja porque o pesquisador tem limitações de

tempo ou de deslocamento, seja porque o sujeito da investigação não está mais vivo, seja porque é conveniente utilizar técnica não-obstrusiva, isto é, que não cause alterações no ambiente ou nos sujeitos estudados.

- Quando se pretende ratificar e validar informações obtidas por outras técnicas de coleta, como, por exemplo, a entrevista, o questionário ou a observação [...]
- Quando o interesse do pesquisador é estudar o problema a partir da própria expressão dos indivíduos, ou seja, quando a linguagem dos sujeitos é crucial para a investigação [...], inclui-se redações, dissertações, diários pessoais [...]. (HOLSTI apud LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 39)

Após a seleção dos documentos para a pesquisa, chega o momento da análise de conteúdos. De acordo com Triviños (2017, p.159), são as considerações de Bardin que serão seguidas para o estudo da análise de conteúdos, já que “[...] ele se presta para o estudo das motivações, atitudes, valores, crenças, tendências”. Para o autor a análise de conteúdos baseia-se em

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, obter indicadores quantitativos ou não, que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) das mensagens. (BARDIN apud TRIVIÑOS, 2017, p. 160)

Quando se fala em mensagens, é importante destacar que elas podem ser abordadas de maneiras distintas, pode haver “[...] variações na unidade de análise, que pode ser a palavra, a sentença, o parágrafo ou o texto como um todo”, além disso, também podem ocorrer diferentes contagens, sejam por palavras ou expressões, sejam por análises temáticas. (KRIPPENDORFF apud LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 41)

Para os processos de análise de conteúdos, Bardin assinala três etapas básicas: **(i) pré-análise:** consiste na organização do material; **(ii) a descrição analítica:** ocorre quando o material que constitui o *corpus* é submetido a um estudo aprofundado, orientado pelas hipóteses e

referenciais teóricos; **(iii) interpretação referencial:** depois da organização do material da pesquisa é o momento da reflexão, da intuição com base nos materiais empíricos e estabelecer relações , aprofundando as conexões das ideias.

Levando em conta as informações acima, faremos uma análise documental em nossa pesquisa, pois utilizaremos documentos oficiais como, por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e como *corpus* de trabalho, o livro didático. Começaremos, portanto, pela pré-análise descrita anteriormente – momento em que selecionamos o material que será trabalhado - em seguida, faremos estudo dele, orientado pelo referencial teórico por nós escolhido no que se refere aos gêneros discursivos - Círculo de Bakhtin e, dessa forma, acreditamos que

[...] a análise de dados qualitativos é um processo criativo que exige grande rigor intelectual e muita dedicação. Não existe uma forma melhor ou mais correta. O que se exige é sistematização e coerência do esquema escolhido com o que se pretende o estudo. (PATTON apud LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 42)

Haja vista que, dentro de nossa pesquisa agora delimitada como qualitativa e de base documental, objetivamos analisar como os gêneros do discurso são intercalados nas atividades de produção de texto em livros didáticos de Língua Portuguesa do 9º ano do Ensino Fundamental II. Na seção seguinte exporemos o nosso universo e os objetos de análise escolhidos.

2.3 O UNIVERSO E O OBJETO DE ANÁLISE

Os resultados ¹⁰ do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) revelam, pela segunda vez consecutiva, que o Brasil não atinge a meta estipulada para o ano de 2017. Como a Prova Brasil¹¹ verifica os níveis de conhecimento em Língua Portuguesa e Matemática dos alunos de 5º e 9º ano do Ensino Fundamental, no que se refere às

¹⁰ <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=881193>.

Acesso em 08/09/2018.

¹¹ A Prova Brasil é uma avaliação para diagnóstico em larga escala e tem por objetivo avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes.

questões de leitura e interpretação, podemos, dessa forma, entender que o ensino da língua materna tem ocorrido de forma mais fragmentada, consistindo, muitas vezes, na apresentação de conceitos descontextualizados ao aluno, sem focar em práticas de leitura e produção de textos, por exemplo.

No entanto, as discussões sobre trabalhar a Língua Portuguesa a partir dos textos, como uma forma de interação social tem tido ascendência e, segundo Marcuschi (2008), as ideias de que o ensino da língua deva ocorrer através de textos é bastante discutida entre os linguistas, e também é a base de discussão dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) – documento oficial “[...] que serve como referência, fonte de consulta e de objeto para reflexão e debate”. (BRASIL, 1998, p. 15). De acordo como o documento

Toda educação verdadeiramente comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para que o aluno possa desenvolver sua competência discursiva. [...] ser capaz de utilizar a língua de modo variado para produzir diferentes efeitos de sentido e adequar o texto a diferentes situações de interlocução oral e escrita. (BRASIL, 1998, p. 23)

Reconhecemos que a escola visa a desenvolver no aluno um bom trabalho com a escrita. No entanto, Marcuschi (2008) afirma que é preciso delinear os atributos da escola quando o assunto são as aulas de Língua Portuguesa, já que o aluno sabe e conhece português. Dessa forma, então, a escola não ensinará português, mas formas não corriqueiras de seu uso, seja na comunicação oral, seja na comunicação escrita. Logo,

[...] o trabalho em língua materna parte do enunciado e suas condições de produção para entender e bem produzir textos. Sem esquecer a língua, essa mudança no foco iria do significado à significação. Do enunciado à enunciação. Da palavra ao texto e deste para toda a análise e produção de gêneros textuais. É uma forma de chamar a atenção do aluno para a real função da língua na vida diária e nos seus modos de agir e interagir. Nesse percurso, nota-se que a língua é variável e variada, as normas gramaticais não são

tão rígidas e não podem ser o centro do ensino.
(MARCUSCHI, 2008, p. 56)

Com a recente avaliação dos livros didáticos pelo Ministério da Educação (MEC) no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), já não há tanto descompasso entre o trabalho com os gêneros do discurso/textuais, há diferente abordagem entre as variedades linguísticas, e também diferentes tratamentos para com a oralidade, o que significa um grande progresso – apesar de não ser completamente – para as aulas de Língua Portuguesa.

Segundo Jurado e Rojo (2006), o livro didático tem sido o principal instrumento de letramento¹² na escola brasileira e, em muitos casos, é o único aporte didático disponível ao professor nas aulas de Língua Portuguesa. Levando em conta tais afirmações, utilizaremos como nosso **universo** da pesquisa as três coleções mais escolhidas pelos professores no município de Gramado/ RS (com vigência para os anos 2017, 2018 e 2019), que foram:

Figura 1



Fonte: Paiva (2015).¹³

¹² Reconhecemos a importância dos estudos do letramento, porém não o discutiremos nesta pesquisa. Faremos somente algumas remissões a ele.

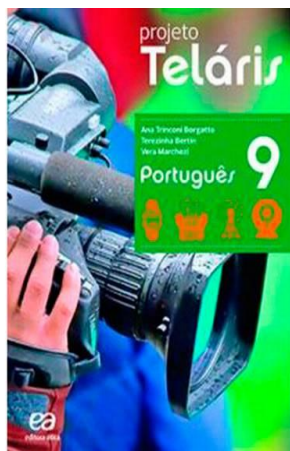
¹³ PAIVA Andressa Munique. **Universos Língua Portuguesa**, 9º ano. São Paulo: Edições SM, 2015.

Figura 2



Fonte: Cereja & Cochar (2015).¹⁴

Figura 3



Fonte: Borgatto (2015).¹⁵

¹⁴ CEREJA, Willian; COCHAR, Thereza. **Português Linguagens**, 9º ano. 9ª ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2015.

¹⁵ BORGATTO, Ana Maria Trinconi; BERTIN, Terezinha Costa Ashimoto; MARCHEZI, Vera Lúcia de Carvalho. **Projeto Teláris: português: ensino fundamental 2, 9º ano**. 2a. ed. São Paulo: Ática, 2015.

O trabalho, portanto, foi realizado com livros didáticos de 9º ano com as três coleções acima, já que atuo como professora de Ensino Fundamental II na rede municipal de ensino e levando em conta, após consulta ao site do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), que os livros demonstrados foram os mais escolhidos na rede pelos professores da área.

No quadro abaixo, segue a simbologia utilizada na análise dos dados quando nos reportamos a cada um dos LD.

Quadro 1 - Livro didático e simbologia

Livro Didático	Simbologia
Português Linguagens. Editora Saraiva. 9º ano	PL
Projeto Teláris: português . 9º ano	PT.P
Universos Língua Portuguesa. 9º ano	U.LP

Fonte: elaborado pela autora (2019).

Nosso **objeto de análise** são as atividades de produção de texto de cada coleção, especificamente de que forma os gêneros do discurso estão intercalados às propostas nas três coleções, haja vista que, cada vez mais, as questões referentes ao uso do texto como base das aulas de Língua Portuguesa, conforme já citado, têm sido levantadas e, por isso, entendemos que

[...] o texto envolve uma teia de relações, de recursos, de estratégias, de operações, de pressupostos, que promovem a sua construção, que promovem seus modos de sequenciação, que possibilitam se desenvolvimento temático, sua relevância informativo-contextual, sua coesão e sua coerência [...]. (ANTUNES, 2009, p. 51)

Dessa forma, levando em conta a importância do trabalho com o texto¹⁶ e também com suas práticas de produção é que fizemos um

¹⁶ Adentraremos nessa questão mais detalhadamente nos capítulos seguintes.

levantamento do número de propostas de produção textuais contidas nos livros didáticos por nós elencados, conforme quadro abaixo:

Quadro 2 - Número de atividades de produção de texto de cada coleção

Livro didático	Número de proposta de produção de texto
Português Linguagens, 9º ano. Editora Saraiva	12
Projeto Teláris – Português, 9º ano . Editora Ática	08
Universos Língua Portuguesa, 9º ano. Editora SM	08

Fonte: elaborado pela autora (2019).

Vale acrescentar que nossa análise foi feita em todas as atividades que envolvem as propostas de produção de texto de cada coleção, tendo sempre como base os aportes teóricos elencados na dissertação.

Quadro 3 - Proposta de atividade do livro didático e simbologia

Português Linguagens	Atividade	Simbologia
	1ª atividade	#01/PL
	2ª atividade	#02/PL
	3ª atividade	#03/PL
	4ª atividade	#04/PL
	5ª atividade	#05/PL
	6ª atividade	#06/PL
	7ª atividade	#07/PL
	8ª atividade	#08/PL
	9ª atividade	#09/PL
	10ª atividade	#10/PL
	11ª atividade	#11/PL
12ª atividade	#12/PL	
	Atividade	Simbologia
Projeto Teláris	1ª atividade	# 01/ PT.P
	2ª atividade	#02/PT.P
	3ª atividade	#03/ PT.P
	4ª atividade	#04/ PT.P
	5ª atividade	#05/ PT.P
	6ª atividade	#06/ PT.P
	7ª atividade	#07/ PT.P
	8ª atividade	#08/ PT.P
	Atividade	Simbologia
Universos Língua Portuguesa	1ª atividade	#01/ U.LP
	2ª atividade	#02/ U.LP
	3ª atividade	#03/ U.LP
	4ª atividade	#04/ U.LP
	5ª atividade	#05/ U.LP
	6ª atividade	#06/ U.LP
	7ª atividade	#07/U.LP
	8ª atividade	#08/ U.LP

Fonte: elaborado pela autora (2019).

Nossa análise contém atividades de produção de textos orais e escritos, conforme distribuição do quadro abaixo:

Quadro 4 - Produção de textos orais e escritos

Livro Didático	Produção de texto Oral	Produção de texto Escrito
PL	#07; #08	#01; #02; #03; #04; #05; #06; #09; #10; #11; #12.
PT.P	#04; #05	#01; #02; #03; #06; #07; #08
U.LP	#01; #05	#02; #03; #04; #06; #07; #08

Fonte: elaborado pela autora (2019).

Na seção seguinte, apresentaremos uma justificativa pela qual escolhemos o presente tema, bem como os objetos de análise.

2.4 JUSTIFICATIVA

Como atuo como docente na área de Língua Portuguesa de 6º a 9º ano na cidade de Gramado/RS e levando em conta que o livro didático desempenha um papel importante nas aulas – muitas vezes, fundamental - temos como objetivo analisar como os gêneros do discurso são intercalados nas atividades de produção de texto em livros didáticos de Língua Portuguesa do 9º ano do Ensino Fundamental II.

Para isso, como ministro aulas em tais anos na rede municipal, realizamos um levantamento, através do site do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), dos livros didáticos mais escolhidos entre os professores da rede municipal da cidade de Gramado /RS.

Em nosso município há 14 escolas municipais, entre rurais e urbanas, que atendem do Pré ao 9º ano. Nossa análise centra-se nas escolas urbanas, o que totalizam 10 escolas, visto que as rurais atendem aos alunos do Pré ao 5º ano e, quando concluem, são encaminhados à escola urbana mais próxima de onde reside.

A escolha pelo livro didático, até o ano de 2014, era feita coletivamente, ou seja, os professores de língua portuguesa optavam por uma coleção e era a utilizada em todas as escolas municipais. No entanto, a partir de 2017, na última seleção de livros didáticos, essa escolha ficou a cargo de cada escola. Logo, em sua totalidade, quatro coleções foram adotadas na rede municipal de ensino, conforme sintetizadas no quadro a seguir.

Quadro 5 - Livros didáticos adotados pelas escolas municipais de Gramado/ RS, do Ensino Fundamental II

Escola Municipal de Ensino Fundamental	Livros Didáticos			
	<i>Singular e Plural: leitura, produção e estudos da linguagem. Editora: Moderna</i>	<i>Projeto Teláris. Editora Ática.</i>	<i>Português Linguagens. Editora: Saraiva</i>	<i>Universos Língua Portuguesa. Editora: SM</i>
Dr. Carlos Nelz (Caic)	X			
Gentil Bonato		X		
Henrique Bertoluci Sobrinho		X		
Maximiliano Hahn			X	
Mosés Bezzi			X	
Nossa Senhora de Fátima			X	
Pedro Zucolotto				X
Presidente Vargas		X		
Senador Salgado Filho		X		
Vicente Casagrande				X

Fonte: FNDE¹⁷.

¹⁷ <https://www.fnde.gov.br/distribuicaoosimadnet/confirmarCancelar>.
Acessado em 15/02/2018.

Com isso, verificamos que a rede trabalha com quatro livros didáticos diferentes, no entanto, em nossa dissertação, trabalhamos com os três livros de maior escolha. Vale destacar que o critério de escolha pelo material de 9º ano foi devido ao fato de pesquisar como as práticas de produção textual atreladas aos gêneros do discurso ocorrem no último ano do Ensino Fundamental II, levando em conta o conhecimento que o aluno já obteve, ou seja, ao longo do seu percurso escolar.

3 ANCORAGEM HISTÓRICA: UM BREVE PERCURSO PELA DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA

A fim de compreendermos os caminhos percorridos pela disciplina de Língua Portuguesa até fazer parte dos currículos nas escolas, é que faremos, neste capítulo, um percurso histórico da disciplina a partir da década de 1950 perpassando as demais décadas e resgatando os principais acontecimentos que englobam a Língua Portuguesa. Optamos, dessa forma, por abordar o histórico da disciplina a partir dos anos de 1950 por ser “o período que começa a ocorrer uma real modificação no conteúdo da disciplina de português.” (SOARES, 2002, p. 166)

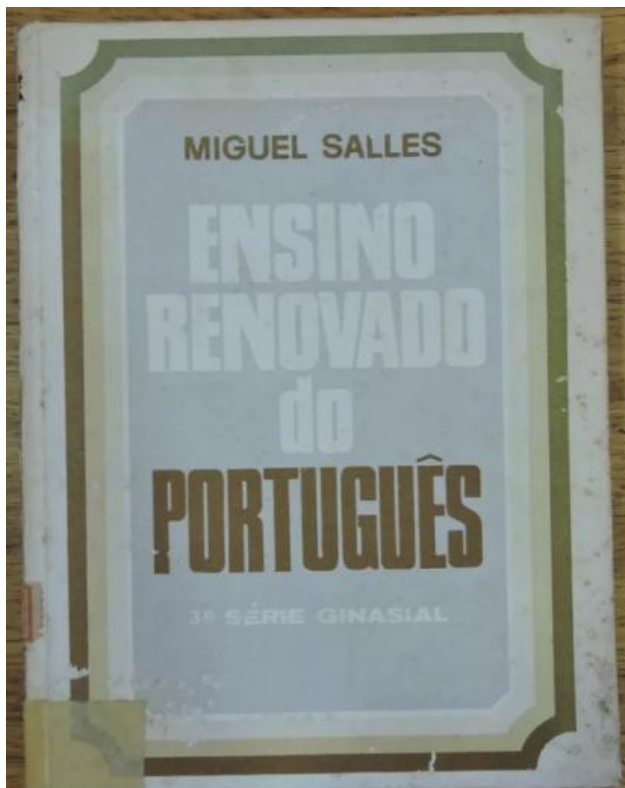
Até os séculos XVII e XVIII, a língua portuguesa era estudada como uma complementação ao ensino da língua latina; entretanto, ao longo das décadas, adquiriu sua autonomia e passou a integrar o currículo escolar. É a partir da década de 1950, que ocorre a modificação no conteúdo da disciplina de português, já que as condições sociais, culturais e o acesso à escola passam a exigir uma reformulação na composição e objetivos das disciplinas. (SOARES, 2002, p. 166). É a partir desse momento que o público discente passa a ser modificado em virtude às grandes possibilidades de acesso à escola, por parte das classes sociais que, até então, não compunham as escolas.

Na passagem dos anos de 1950 para os anos 1960 recorria-se, portanto, à gramática para buscar explicações para o texto – suas interpretações e compreensões – e, de acordo com Soares (2002, p.167), “ou se estuda[va] a gramática a partir do texto ou se estuda[va] o texto com instrumentos que a gramática oferece”. Ainda sobre essas décadas vale ressaltar que os docentes passam a buscar alternativas para diminuir suas cargas de trabalho, devido às precárias condições que enfrentavam, por isso uma das estratégias é “transferir ao livro didático a tarefa de preparar aula e exercícios”. (p. 176) Sendo assim, nas palavras de Soares (2002), na década de 1960 os livros passam, portanto, a serem organizados em unidades, cada uma formada a partir de um texto seguido de atividades de interpretação e questões gramaticais.

Com o passar dos anos, o ensino da língua portuguesa passou por transformações. Após o golpe militar em 1964 e sobre o olhar desse regime “a educação [...] passa a estar a serviço do desenvolvimento [...] e a língua passou a ser considerada instrumento para esse desenvolvimento” (SOARES, 2002, p. 169). Raupp (2004) afirma que, na década de 1970, após a publicação da primeira Lei de Diretrizes e

Bases da Educação nº 5692/71, houve uma mudança radical no ensino de todos os componentes curriculares. A disciplina de “Português” passou a ser *Comunicação e Expressão* (nas séries iniciais), *Comunicação em Língua Portuguesa* (nas séries finais) e, no atual ensino médio, *Língua Portuguesa e Literatura*.

Figura 4



Fonte: Livro didático de Língua Portuguesa e Literatura 1970 – 1977 (1970).¹⁸

¹⁸ Disponível em: http://www.anosdourados.blog.br/2018/02/cantinho-dos-anos-70_28.html. Acesso em: 10/11/2018.

Figura 5



Fonte: Livro didático de Comunicação e Expressão (1977).¹⁹

Essa década foi marcada como era da “comunicação”, pois a língua passa a ser estudada como um sistema à luz do estudo teórico-metodológico da *teoria da comunicação* – o que muitos livros didáticos trata(va)m por *elementos da comunicação*. O objetivo dessa teoria, segundo Soares (2002, p. 169), era desenvolver no aluno comportamentos de emissor, que enviaria uma mensagem a alguém, utilizando-se para tanto de um código; como se a interação entre os sujeitos se limitasse a essa troca (unidirecional) somente. No que diz

¹⁹ Disponível em http://www.anosdourados.blog.br/2018/02/cantinho-dos-anos-70_28.html. Acesso em 10/11/2018.

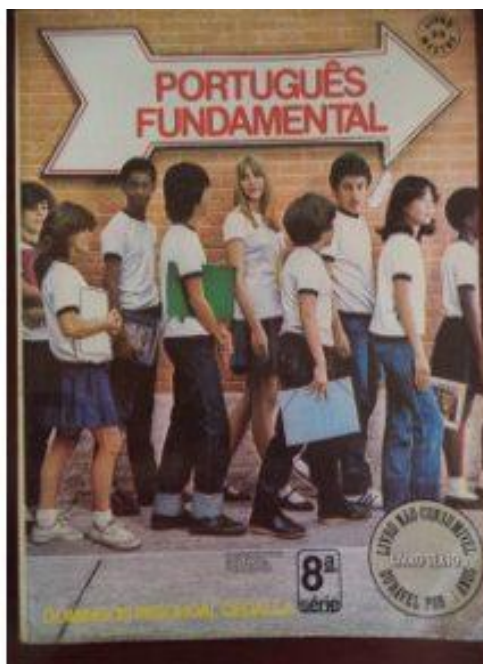
respeito ao trabalho escolar com a linguagem, vale destacar que tudo era feito em “busca do desenvolvimento da modalidade oral, com objetivos de promover a capacidade de comunicação do indivíduo para sua inserção social, principalmente no campo do trabalho”. (PIETRI, 2010, p.75). Ainda de acordo com Pietri (2010, p.75), encaminhavam-se os estudos para que “as teorias da área das ciências linguísticas, ainda que já previstas nos currículos de formação de professores desde a década de 1960, chegariam finalmente ao campo do ensino de língua materna”, o que levaria em conta os usos sociais da língua em detrimento ao ensino de gramática.

Foi nesse período que houve a inserção da redação nos vestibulares, pois, de acordo com Britto (1997), reforçava-se que a redação era parte do exame de português e, nesse ato, poder-se-ia verificar se o aluno teria capacidades com a escrita. Entretanto, constatou-se que os alunos tinham muitas dificuldades com a escrita e não produziam textos satisfatórios; dessa forma, compreendeu-se que somente o ensino da gramática tradicional não sanava as dificuldades de escrita dos alunos. Por isso, concordamos com a afirmação de Britto (1997, p. 101) quando cita que “a obrigatoriedade da prova de redação em vestibulares a partir de 1976 sugere que já começa a criar corpo a ideia de que o conhecimento de gramática não garante ao aluno uma redação adequada”.

Segundo Bunzen (2011, p. 901), “a transição dos anos [19]70 para os anos [19]80 foi marcada certamente por um conjunto de denúncias conta o ensino de Português das escolas públicas brasileiras. Se a escola pública não conseguia ensinar a ler e escrever, o ensino de língua materna encontrava-se em crise.” Em face disso, consoante com Britto (1997), cursos de extensão passaram a ser ofertados aos professores com o intuito de melhorar o ensino no país.

A década de 1980 passa a ser a “transformação na concepção de ‘língua’ na escola. É a partir daí que se pode discutir as relações entre língua, a história e a sociedade” (GREGOLIN, 2007, p.67), já que, desde que língua portuguesa passou a ser a língua ensinada como língua oficial nas escolas, trinta anos de transformações já tinham se passado. A nomenclatura para o ensino da língua materna deixa de ser “*Comunicação e Expressão e Comunicação em Língua Portuguesa* e volta à sua denominação anterior – *Língua Portuguesa ou Português*”. (RAUPP, 2004, p. 52), conforme as imagens ilustrativas.

Figura 6



Fonte: Livro didático de português – década de 1980 (1980).²⁰

Então, *interação* passa a ser a palavra-chave da década e o aluno passa, portanto, a ser o foco da aprendizagem, assim como afirma Raupp (2004) “não somente o ensinar é o foco de estudos, mas o aprender passa a ser o foco dos interesses”. (p.52)

Nesse cenário é que surgem as divergências quanto às práticas escolares ditas “tradicionais” (BUNZEN, 2011) - ensino de língua portuguesa calcado na transmissão das regras gramaticais - e o estudo das ciências linguísticas: da Linguística, Psicolinguística, Sociolinguística, Linguística Teórica, Pragmática Análise do Discurso, que já eram discutidos desde a década de 1960, integram com força o ensino da língua materna. Por isso que

²⁰ Livro didático de português – década de 1980. Disponível em: <https://livros.mercadolivre.com.br/series-anos-80>. Acesso em 10/11/2018.

[...] em cada um desses momentos, as concepções sobre a língua e o ensino se deslocaram e produziram efeitos que nos aproximaram, cada vez mais, de uma consciência sobre o papel da língua na sociedade. Esses avanços da teoria linguística determinaram novas visões sobre a língua e, nesse sentido, contribuíram para a construção da cidadania ao revelarem o papel da língua portuguesa na consolidação de nossa identidade. (GREGOLIN, 2007, p.54-55)

A aplicabilidade dessas ciências linguísticas, segundo Soares (2002), trouxe interferências significativas nos currículos. Em primeiro lugar, com o avanço da Sociolinguística, revelavam-se as reflexões entre a língua oral e escrita e enfocava-se muito o respeito às diferentes formas de fala, as variações. Em segundo lugar, evolui-se para uma nova concepção de gramática do português, para uma visão descritiva da língua e não mais prescritiva (centrada na aplicação das regras). Por último, trouxe a contribuição da Linguística Textual (final da década de 1980) para melhor entender a língua por meio de textos – o que passa a ser a unidade central do ensino. Logo, o ensino de gramática, deveria aliar-se ao texto, assim sendo

[...] a linguística textual vem ainda ampliar essa nova concepção [...] evidenciando a necessidade e conveniência de que essa gramática não se limite às estruturas fonológicas e morfossintáticas, mas chegue ao **texto**, considerando fenômenos que escapam ao estudo no nível da palavra e da frase [...]. (SOARES, 2002. p. 172, grifo nosso)

Já que o texto passa a exercer tal função, os conteúdos não são mais divididos em atividades de leitura, produção de texto e gramática, como eram até então; percebeu-se que deveria haver um engajamento desses conteúdos para que o aluno obtivesse sucesso na aprendizagem. Propõe-se então que “[...] essas atividades deveriam convergir organicamente, nas atividades centradas nos textos. Fortalece-se o papel da leitura e produção: aprender língua é tornar-se leitor e produtor de textos, saber utilizar linguagem nas diferentes situações da vida social” (GREGOLIN, 2007, p. 68)

Uma menção importante nos estudos dessa época é o fato de não só o sentindo – semântica – estar também estar associado à Linguística

Textual, com a finalidade de “trazer uma nova maneira de tratar a expressão e a compreensão tanto da modalidade oral quanto na escrita”, como também a pragmática com a “[...] [T]eoria da [E]nunciação pela [A]nálise do [D]iscurso”, (p. 172; 173) trazendo, nas palavras ainda de Soares (2002) uma nova concepção de língua,

[...] uma concepção que vê a língua como enunciação, não apenas como comunicação, que, portanto, inclui as relações da língua com aqueles que a utilizam, com o contexto, em que é utilizada, com as condições sociais e históricas de sua utilização. Essa nova concepção vem alterando em sua essência o ensino da leitura, da escrita, as atividades de prática da oralidade, e até mesmo o ensino de gramática. (SOARES, 2002, p.173)

De linguagem vista apenas como forma de comunicação entre os falantes a instrumento de interação entre os sujeitos é que perpassam os acontecimentos da década de 1990. Marcada pela publicação dos PCN, especialmente em 1997 e 1998, e pela reformulação no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)²¹, foi um salto importantíssimo para que a linguagem passasse a “[...] realizar-se por meio da interação verbal dos interlocutores” (BRASIL, 1998, p. 20). Nesse período, então, “o ensino de língua passou a incorporar as teorias da linguística da enunciação” (GREGOLIN, 2007, p. 68). Por isso que, para tratar os elementos relativos ao texto, era necessário utilizar-se de uma perspectiva discursiva.

Um dos objetivos dos PCN para o ensino de Língua Portuguesa é que o aluno seja capaz de lidar com as diferentes situações do cotidiano, compreender textos orais e escritos, assim como produzi-los em diferentes contextos, além de ter acesso aos bens culturais e alcançar a participação plena no mundo letrado. (BRASIL, 1997, p 33; 37)

O documento esclarece que a disciplina deverá organizar-se de modo a atingir os seguintes objetivos²²:

²¹ As informações acerca do programa estão disponíveis em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12391:pnld>. Acesso em: 10/11/2018.

²² Listaremos somente os objetivos que remetem ao ensino da linguagem.

- Utilizar a linguagem na escuta e produção de textos orais e na leitura e produção de textos escritos de modo a atender a múltiplas demandas sociais, responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos, e considerar as diferentes condições de produção de discurso;
- utilizar a linguagem para estruturar a experiência e explicar a realidade, operando sobre as representações construídas em várias áreas do conhecimento:
 - * sabendo como proceder para ter acesso, compreender e fazer uso de informações contidas nos textos, reconstruindo o modo pelo qual se organizam em sistemas coerentes;
 - * sendo capaz de operar sobre o conteúdo representacional dos textos, identificando aspectos relevantes, organizando notas, elaborando roteiros, resumos, índices, esquemas, etc.
- analisar criticamente os diferentes discursos, inclusive o próprio, desenvolvendo a capacidade de avaliação dos textos:
 - * contrapondo sua interpretação da realidade a diferentes opiniões;
 - * identificando referências intertextuais presentes no texto;
 - * percebendo os processos de convencimento utilizados para atuar sobre o interlocutor/leitor;
 - * identificando e repensando juízos de valor tanto socioideológicos (preconceituosos ou não) quanto histórico – culturais (inclusive estéticos) associados à linguagem e à língua;
 - * reafirmando sua identidade pessoal e social;
- usar os conhecimentos adquiridos por meio da prática de análise linguística para expandir sua capacidade de monitoração das possibilidades de uso da linguagem, ampliando a capacidade de análise crítica. (BRASIL, 1998, p. 33)

Vale ressaltar ainda que os PCN encontram-se dividido em dois eixos: ‘uso da língua oral e escrita’ e ‘Reflexão sobre Língua e linguagem’, culminando na análise e reflexão sobre a língua. Pensando sempre, de acordo com o documento, que o ponto de partida do ensino da língua é a “produção/recepção de discursos”. (BRASIL, 1998, p. 34). Em face disso, de acordo com BRASIL (1998) é que dentro de cada

eixo os conteúdos são organizados em **Prática de escuta e de leitura de textos** e **Prática de Produção de textos orais e escritos**, ambas articuladas no eixo USO da língua, enquanto no eixo REFLEXÃO encontram-se as práticas de análise linguística.

Segundo Bunzen (2011), ainda no que se refere ao documento, o mesmo centra o ensino de língua materna na historicidade da linguagem e da língua²³, na constituição do contexto de produção, nas implicações do contexto de produção a organização dos discursos e no processo de significação. Ademais,

[...] tanto os PCN quanto os critérios do PNLD se orientam para um currículo prescrito de língua materna que enfoquem práticas de usos de língua (gem) e de reflexão sobre os usos. Ambas as políticas apostam no *texto* como unidade de ensino e nos *gêneros* como objetos de ensino. Desta forma, elas afirmam tendências anteriores ao documento oficial e já conhecidas no cenário acadêmico, tais como o texto como unidade de ensino e/ou a diversidade textual e linguística como destaque para o ensino da língua materna. (BUNZEN, 2011, p. 905, grifos do autor)

Dessa forma, o objeto de ensino passa a ser o gênero e, por isso, a disciplina de Língua Portuguesa “assume uma perspectiva de um trabalho com a língua em uso nos diferentes gêneros e textos que circulam na sociedade contemporânea, afastando-se de uma visão reducionista de língua (gem) e da perspectiva técnica ou comunicativa dos anos 70 e 80.” (BUNZEN, 2011, p. 906)

Devido a esses avanços nos estudos da linguagem é que as ideias do Círculo de Bakhtin passaram a fazer parte dos documentos oficiais – os PCN – e também dos currículos nas escolas, por isso, pensamos em consonância com Gregolin (2007, p.89) quando afirma que “se com a linguística textual havíamos incorporado o *texto*, agora, com as formulações da análise do discurso [...] aliamos a ele o *discurso* no ensino de língua”. Por isso, refletindo acerca nas publicações dos PCN, entendemos que a partir da década de 1990 as ideias discutidas nas bases do documento afirmam que os textos são produzidos por

²³ Reiteramos que nesta dissertação não faremos a distinção entre língua e linguagem.

interlocutores situados tanto histórica quanto socialmente, e refletem os discursos que demonstram os valores e as ideologias de uma sociedade. “Produzir sentidos é, então, ocupar uma posição, tornar-se sujeito de um dizer frente a outras vozes”. (GREGOLIN, 2007, p. 69)

Além disso, ainda de acordo com a autora era preciso repensar a língua como a forma de inserção do indivíduo no meio social a partir dos conceitos de gêneros e contextos de produção de discursos. Logo,

[...] a centralidade do ensino passa a ser o *gênero* e não mais o texto, frases ou palavras soltas [...]. Dessa forma, a disciplina assume uma perspectiva de um trabalho com a língua em uso nos diferentes gêneros e textos que circulam na sociedade contemporânea, afastando-se de uma visão reducionista de língua(gem) e da perspectiva técnica ou comunicativa dos anos 70 e 80. (BUNZEN, 2011, p. 906, grifo do autor).

Certamente, que para a década de 1990, o documento de que falamos foi muito importante na evolução dos estudos da linguagem. No entanto, hoje, há praticamente 20 anos de sua publicação, questionamos para algumas questões, pois, de acordo com Marcuschi (2008), em muitos casos, os gêneros do discurso são abordadas como gêneros textuais.²⁴

[...] às vezes se trata de tipos de texto ou seqüências discursivas tais como: narrativa, descrição, exposição, argumentação e conversação. Em outros casos, trata-se de gêneros textuais: entrevista, debate, palestra, conto, novela, artigo, reportagem etc. Não se faz uma distinção sistemática entre tipos (enquanto construtos teóricos) e gêneros (enquanto formas textuais empiricamente realizadas e sempre heterogêneas). (MARCUSCHI, 2008, p. 209)

Então, a fim de sintetizar esse estudo sobre a história da disciplina de Língua Portuguesa e utilizando como respaldo teórico os apontamentos de Soares (2002), apresentamos a seguir um quadro

²⁴ Entendemos que existem diferentes abordagens para o estudo dos gêneros textuais/do discurso, no entanto, nessa dissertação dedicar-nos-emos ao estudo da abordagem dialógica.

explicativo de cada década já explanada, a partir dos anos de 1950 até a publicação dos PCN.

Quadro 6 - A disciplina de Língua Portuguesa no Brasil na 2ª metade do século XX

1950	1960	1970	1980	PCN 1997/1998
<ul style="list-style-type: none"> • Modificação do conteúdo da disciplina de português; <p>Com o aumento do alunado, fez-se necessário, reformular os conteúdos que compunham a disciplina.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Aumento dos alunos no ensino médio; • Estudo de gramática era prioridade sob o estudo do texto; 	<ul style="list-style-type: none"> • Primeira Lei de Diretrizes e Bases (nº 5692/71); • <i>Comunicação</i> é o que caracteriza esse período; • Modificação da nomenclatura de Língua Portuguesa para <i>Comunicação e expressão</i>; • Inserção da redação nos vestibulares. 	<ul style="list-style-type: none"> • Mudança significativa na concepção e ensino da língua português; • Recupera-se a nomenclatura <i>português</i> para a disciplina; • Chegada das ciências linguísticas (Linguística, Psicolinguística, Sociolinguística, Linguística Teórica, Pragmática, Análise do Discurso). 	<ul style="list-style-type: none"> • Linguagem: interação entre os sujeitos; • Ensino de língua associadas às teorias da linguística da enunciação; • Inserção do indivíduo no meio social; • Organização da língua por meio do USO-REFLEXÃO – USO; • Os gêneros do discurso passam a ser o objeto de ensino.

Fonte: adaptado de Soares (2002).

Não há dúvidas de que muito se modificou nos estudos da linguagem ao longo das décadas. Cada período, marcado por um acontecimento diferente, foi decisivo para que tivéssemos ressignificações nos estudos linguísticos. Hoje, frente às mudanças que ocorreram, podemos pensar no aluno como um sujeito capaz de interagir, nos diferentes contextos, através da linguagem e ainda, compreender que é através da dela que se realiza a interação verbal. (BRASIL, 1998, p. 20).

Mesmo com tantos avanços no campo de estudo da linguagem no que tange à sua forma de interação entre os sujeitos e os estudos inovadores dos PCN, ainda existem docentes em sala de aula que desconhecem a teoria, tampouco aplicam em sua disciplina. Sabemos que existem muitas lacunas nos documentos oficiais que regem o ensino de português, porém acreditamos que muito se tem a modificar. Uma das fragilidades do PCN é o tratamento dispensado à produção textual em sala de aula, por exemplo. Nas palavras de Marcuschi (2008, p. 210), há mais gêneros para se trabalhar com a “prática de compreensão de textos” do que para tratar da “prática de produção de textos”, o que acaba por gerar dificuldades na escrita por parte dos alunos. Produzir linguagem é o mesmo que produzir discursos e é nesse caminho que acreditamos e lutamos.

Entendemos, portanto, que para compreendermos as questões referentes à nossa língua arguidas na contemporaneidade, sejam nas reuniões escolares para a elaboração de planos de estudos, sejam na nossa prática em sala de aula é de total importância conhecermos os precedentes históricos pelos quais o ensino de Língua Portuguesa passou.

No capítulo seguinte exporemos algumas abordagens sobre o livro didático, especialmente o de Língua Portuguesa. Traremos as transformações pelas quais o LD passou até passar a ser utilizado como um instrumento de apoio nas nossas aulas.

4 ANCORAGEM EM PESQUISAS PRÉVIAS: DIZERES OUTROS SOBRE O LIVRO DIDÁTICO

Muito ouvimos falar sobre o livro didático e seu uso em sala de aula. Há docentes que ainda têm resistência com ele, como também há aqueles que o reconhecem como um bom suporte nas aulas. Nesse capítulo, abordaremos as questões referentes ao livro didático, especialmente o livro didático de português, sua avaliação pelo PNLD e as transformações pelas quais passou para que hoje se tornasse um material interessante e atual. Para isso, apresentaremos brevemente sua constituição histórica e também social além das transformações que incluem os programas de avaliação do livro didático.

As atribuições do livro didático e as discussões que envolvem seu uso não são recentes. De acordo com Silva (2008), na década de trinta começaram a aparecer os primeiros movimentos para assegurar a divulgação do livro didático com a criação da INL (Instituto Nacional do Livro Didático), cuja maior finalidade era “a manutenção de um projeto para o LD marcado pelo controle político-ideológico” (p. 77). Foi em meados da década de 1960, que as questões referentes à qualidade, que até então não eram alvo de preocupações, “seu caráter ideológico e discriminatório, sua desatualização, suas incorreções conceituais e suas insuficiências metodológicas” (BATISTA, 2003, p.28), começaram a ser abordadas. No que se refere ao estudo da linguagem, nesse período - 1960 e 1970 - mais precisamente, a gramática incorpora-se ao livro de textos de forma progressiva e os “manuais passam a apresentar exercícios de vocabulário, de interpretação, de redação e de gramática”. (PIETRI, 2010, p.74).

Nesse período, uma concepção de livro didático passa a ser cristalizada. Conforme Batista (2003) o livro didático tinha como função primordial estruturar o trabalho do professor em sala de aula e, por essa razão, dever-se-ia organizar em torno

- da apresentação não apenas dos conteúdos curriculares mas também de um conjunto de atividades para o ensino-aprendizagem desses conteúdos;
- da distribuição desses conteúdos e atividades de ensino de acordo com a progressão do tempo escolar, particularmente de acordo com as séries e unidades de ensino. (BATISTA, 2003, p. 46-47)

Justamente por assumir essa função como estruturadora de um trabalho pedagógico é que, ainda em consonância com o autor,

[...] os livros didáticos tendem a apresentar não uma síntese dos conteúdos curriculares, mas um desenvolvimento desses conteúdos; a se caracterizar não como um material de referência, mas como um caderno de atividades para expor, desenvolver, fixar e, em alguns casos, avaliar o aprendizado; desse modo, tendem a ser não um apoio ao ensino e ao aprendizado, mas um material que condiciona, orienta e organiza a ação docente, determinando uma seleção de conteúdos, um modo de abordagem desses conteúdos, uma forma de progressão [...]. (BATISTA, 2003, p. 47)

No entanto, a concepção acima é pouco adequada ao encadeamento educacional em que nós, docentes, estamos inseridos. Isso se deve ao fato de que nosso contexto é marcado pela diversidade – regionais, de gêneros, sociais - o que faz existir uma necessidade de atender a esses interesses. Para isso, de acordo com Batista (2003, p. 49), “é necessário dispor de um livro didático também diversificado e flexível, sensível à variação das formas de organização escolar e dos projetos pedagógicos, assim como a diversificação das expectativas e interesses sociais e regionais.”

Quando a pauta é a qualidade do LD, concordamos com Silva (2008) quando afirma que embora a distribuição fosse grande, não existia por parte do MEC a preocupação com a manutenção da qualidade do material impresso, que, muitas vezes, continham questões discriminatórias. Precisamos reconhecer que o LD tem um papel muito importante nas aulas, não só na disciplina de Língua Portuguesa, mas também nas demais disciplinas que compõem o currículo escolar, ainda, destacamos que, muitas vezes, é o único instrumento de ensino e de acesso por parte dos alunos, dessa forma, entendemos que

Seja em razão de uma inadequada formação de professores (inicial ou continuada), seja em razão de precárias condições de trabalho docente, seja, ainda, em razão das dificuldades enfrentadas para produzir e fazer circular o livro no Brasil (particularmente para fazê-lo circular na escola), o

livro didático brasileiro se converteu numa das poucas formas de documentação e consulta empregadas por professores e alunos. Tornou-se, sobretudo, um dos principais fatores que influenciam o trabalho pedagógico, determinando sua finalidade, definindo o currículo, cristalizando abordagens metodológicas e quadros conceituais, organizando, enfim, o cotidiano da sala de aula. (BATISTA, 2003, p. 28)

Então, com o intuito de melhorar a qualidade do material oferecido, é que, na década de 1990, foi criado o Programa Nacional do Livro Didático, programa este que atua em consonância com os Parâmetros Curriculares Nacionais, serve como avaliação dos Livros Didáticos, lançando algumas diretrizes para regulamentar e organizar o material, além de firmar requisitos mínimos que um LD deva preencher. Por isso, concordamos com Batista (2003, p. 49) quando afirma que o Programa deva contribuir

[...] para o desenvolvimento de novas concepções de livro didático; dê acolhida a propostas de novos modos de relação do manual com trabalho docente; possibilite uma renovação dos padrões editoriais associados ao conceito de livro didático que se cristalizou na tradição brasileira. Em outros termos: para que o MEC atue de modo mais significativo na promoção de um ensino de melhor qualidade, é necessário ampliar a concepção de livro didático, possibilitando que a oferta de materiais inscritos se diversifique e se enriqueça.

Foi então que, ainda na década de noventa, o MEC elabora uma comissão para avaliar os LD mais solicitados e criar alguns critérios de escolha por área do conhecimento, definidos como *critérios comuns de análise*. Esses, por sua vez, caracterizavam-se pela “adequação didática e pedagógica, a qualidade editorial e gráfica, a pertinência do manual do professor para uma correta utilização do livro didático e para a atualização do docente” (BATISTA, 2003, p. 30). Tais critérios, definiam que os livros “(i) não poderiam expressar preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade ou quaisquer outras formas de

discriminação; (ii) não poderiam introduzir ao erro ou conter erros graves relativos ao conteúdo da área, como por exemplo, erros conceituais”. (BATISTA, 2003, p. 30). Essa análise gerou, portanto, uma classificação dos livros em quatro categorias: os *excluídos*, os *não-recomendados*, os *recomendados com ressalvas*, e os *recomendados*.

Depois dessas alterações, os LD passaram a ter uma aceitabilidade diferente, conforme Tagliani (2011, p.139) “há um renovado interesse no LD, o que se deve, principalmente, às avaliações periódicas feitas via PNLD, considerando as transformações que ocorreram no contexto educacional brasileiro contemporâneo e as orientações advindas da LDB²⁵, dos PCN e das Diretrizes Curriculares Nacionais”.

Mesmo que tenham ocorrido mudanças nos LD, ele não pode ser o único meio e a única fonte de abordagem de conteúdos, mas deve ser um “instrumento que favoreça a aprendizagem do aluno, no sentido do domínio do conhecimento e no sentido da reflexão da direção de uso dos conhecimentos escolares para ampliar sua compreensão da realidade”. (BATISTA, 2003, p. 44). Já que falamos em compreensão de realidade, é preciso que o LD esteja a serviço do professor no sentido de instigar no aluno seu lado crítico, as suas possibilidades de pensar na resolução de problemas e nas suas possíveis soluções. Além disso, o professor deve ser o mediador entre o livro didático e o aluno, servindo como um norteador durante o trabalho escolar, pois

[...] é na redução e na dispersão e na heterogeneidade das formas e interlocução que o livro didático mais se impõe: mais que simplesmente estabelecer o conteúdo e o grau de detalhamento necessário em cada nível de ensino, o livro didático, ao pautar a dinâmica do ensino aula a aula, determina as falas e os comportamentos possíveis, instituindo uma voz fixa e norteadora de todas as ações. Ao trazer o programa, os modelos de avaliação, as perguntas e as respostas aos textos selecionados, faz do professor um gerente da aula, com função de garantir a normalidade do processo. (BRITTO, 2003, p. 155)

²⁵ Lei de Diretrizes e Bases/1996.

Embora o LD tenha sido remodelado, suas fragilidades, em partes, foram corrigidas, muitos docentes utilizam-no como o único recurso em sala de aula, conforme mencionado em parágrafos anteriores. Esperam que o livro seja totalmente completo, com textos, exercícios suficientes para dar conta de todo seu planejamento. Por isso, concordamos com as afirmações de Soares (2002, p. 167) quando cita que a responsabilidade de elaborar os exercícios e as questões que serão repassadas aos alunos, passa a ser do próprio livro, por isso entendemos que “o autor do livro didático assume ele mesmo essa responsabilidade e essa tarefa, que os próprios professores passam a esperar dele”, como se houvesse uma transferência a quem devesse preparar e elaborar as aulas de língua materna – não mais o professor, mas sim o próprio livro didático. Contudo, reforçamos que o LD é um recurso a ser utilizado, não deve, portanto, ser o único instrumento de nossas aulas.

Muitas vezes durante nossa prática, somos cercados de algumas dúvidas sobre nosso trabalho docente, como “o que devemos ensinar, que textos selecionar, que questões podemos elaborar para trabalharmos determinados conteúdos em determinadas séries”, entre outros questionamentos. Por isso, também nas palavras de Bunzen (2005, p.14), concordamos quando afirma que “os professores transferem para os livros didáticos tal responsabilidade, pois neles estão refletidos os entendimentos dominantes de cada época, relativos às modalidades da aprendizagem e ao tipo de saberes e comportamentos que se deseja promover”. No entanto, pensamos que o livro precisa funcionar como um suporte nas aulas e não como o responsável pela sequência de conteúdos, nem a única fonte de exercícios e produções de texto.

Ao se tratar do livro didático de Língua Portuguesa, não podemos deixar de mencionar que há diversos textos de qualidade, diversificados e que estejam em consonância, como já afirmamos, com o cenário social e, muitas vezes, cultural. Rojo (2003, p. 83) afirma a importância disso quando cita que “[...] muitas vezes, o LD é o único material de leitura disponível nas casas destes alunos de Ensino Fundamental [...], logo é fundamental que os textos sejam de qualidade, pertinentes e atuais.

Vale ressaltar que os textos usados nos LDs são quase sempre utilizados na sua íntegra, sem recortes, caso tenham de ser adaptados, “há um cuidado em se efetuar recortes com sentido e de se indicar os cortes” (ROJO, 2003, p. 85). Quando o assunto são as abordagens de gêneros nos LDs, a autora reconhece que há diversidade, no entanto, as características dos gêneros nem sempre são exploradas nas atividades de

leitura ou produção textual. De acordo com a autora, após a análise de alguns livros didáticos, há

[...] **diversidade de gênero (97%)**, de tipos de textos (89%) e de contextos sociais de uso dos textos (esferas de circulação, 86%), com uma incidência representativa da esfera literária (81%), o que parece colaborar com a ampliação do repertório literário do aluno (72%). Também há diversidade de suportes de origem dos textos (86%), sem que, entretanto, haja fidelidade à representação dos suportes em questão (64%). (ROJO, 2003, p. 85, grifo nosso)

Vale destacar, ainda, que há um ponto de grande importância que não ganha o espaço que deveria nos livros: a diversidade e as variedades linguísticas. Segundo Rojo (2003, p.85) “é mínima a incidência de textos oriundos da tradição oral [...] há uma decidida preferência por textos representativos da variedade padrão, norma culta, língua escrita” e, infelizmente, conforme a afirmação de Rojo (2003, p.87) “pensar a linguagem oral (formal e pública) como objeto de ensino, como querem os PNCs, está longe da realidade dos LD”. Assim, estamos de acordo com Rojo (2003, p. 21) quando cita que

[...] embora os livros didáticos tenham recebido, nos últimos anos, maior atenção de autores e editores na direção de propostas de ensino mais responsáveis, continuam centrados nas práticas letradas da cultura escrita, cujos resultados parecem, segundo o desempenho de alunos de Ensino Médio nas avaliações institucionais, não estar preparando os alunos par a vida cidadã – como querem os referenciais de ensino.

Dessa forma, e com base nas reflexões acima, destacamos a importância do livro didático em nossa prática como outra fonte de pesquisa, exercícios, leitura por parte dos alunos. Não podemos deixar de citar o quanto é importante a elaboração de nosso próprio material após as pesquisas que constantemente fazemos para a elaboração de nossas aulas. É necessário considerar também que, em alguns contextos,

em que muitos alunos não detêm de poder aquisitivo para a compra de materiais diversos, o livro torna-se uma boa alternativa.

A relevância de compreender os percursos do livro didático, especialmente de língua portuguesa, deve-se ao fato de além de nossa dissertação abordar em sua temática o livro didático, tentamos verificar se as transformações pelas quais o livro didático passou, percorridas neste capítulo, estão sendo, de fato, visíveis no material impresso na contemporaneidade. Ainda, se há um diálogo entre a fala do professor, a sociedade, a comunidade e o livro; se, realmente, os textos contidos neles são mantidos em sua íntegra e que estejam alicerçados em diferentes contextos sociais. Objetivando, dessa forma, a manutenção do padrão de qualidade para o livro escolar.

5 ANCORAGENS DIALÓGICAS: O ESTUDO DO CÍRCULO

Neste capítulo, trazemos algumas reflexões teóricas sobre os estudos dialógicos da linguagem na concepção do Círculo de Bakhtin. Na primeira seção do capítulo, exporemos as questões alusivas aos enunciados - seu conceito, sua composição e peculiaridades - e aos gêneros discursivos; na seção seguinte, refletiremos acerca da intercalação de gêneros e as relações dialógicas da linguagem.

5.1 OS ENUNCIADOS E OS GÊNEROS DO DISCURSO

Nas diferentes esferas da atividade humana, fazemos uso da linguagem (BAKHTIN, 2011 [1979]), sejam nas situações mais simples de nosso cotidiano, sejam nas situações que requerem maior formalidade. Ademais, para o Círculo de Bakhtin, as questões referentes à linguagem, não são abstratas, ao contrário, são concretas e realizadas pelo meio social, pela interação verbal dos sujeitos, o que constitui a realidade da língua. De acordo com Volochínov (2014 [1929]),

[...] a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (p. 127, grifos do autor)

A questão de levar em conta o meio social das interações verbais é um dos pilares dos estudos bakhtinianos, pois “[...] seria uma tarefa desesperada tentar compreender a construção das enunciações, que formam a comunicação verbal, sem ter presente nenhum de seus vínculos com a efetiva situação social que as provoca.” (VOLOCHÍNOV, 2013 [1930], p.158). A linguagem constitui-se a partir da interação entre sujeitos nas diversas relações sociais.

Além disso, a linguagem, de acordo com Volochínov (2013 [1930], p.157), é um fenômeno de duas faces, pois cada enunciação pressupõe, para realizar-se, a existência de um falante e de um ouvinte. Logo, quando interagimos com o outro, o fazemos por meio da

linguagem concretizada, nas situações de interação, na forma de *enunciados*. Em outras palavras,

[...] o emprego da língua efetua-se em forma 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 [...], mas acima de tudo, por sua construção composicional. (BAKHTIN, 2011 [1979], p.261)

Toda vez, nas interações verbais com outro, pretendemos algo, já que ao proferirmos enunciados diferentes, esperamos do outro uma reação-resposta, para concordar ou discordar do que falamos. Durante esse processo, ao compreender o nosso discurso, é necessário que o outro se posicione frente ao que manifestamos, pois “toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza responsiva [...] toda compreensão é prenhe de resposta e, nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante.” (BAKHTIN, 2011 [1979], p. 271), trata-se, dessa forma, do que o Círculo caracteriza como uma *posição responsiva*. Ainda, nas palavras de Volochínov (2013 [1930], p. 162), a comunicação verbal compõe-se de dois momentos “a enunciação feita pelo falante e sua compreensão por parte do ouvinte. Essa compreensão contém sempre os elementos da resposta. Em realidade, normalmente nós concordamos ou discordamos do que ouvimos”. Portanto,

[...] toda compreensão plena real é ativamente responsiva e não é senão uma fase inicial preparatória da resposta. [...]. O próprio falante está determinado precisamente a essa compreensão ativamente responsiva: ele não espera uma compreensão passiva, por assim dizer, que apenas duble seu pensamento em voz alheia, mas uma resposta, uma concordância, uma participação, uma objeção [...]. (BAKHTIN, 2011 [1979], p. 272)

Cabe acrescentar ainda que “[...] todo falante é por si mesmo um respondente em maior ou menor grau” (BAKHTIN, 2011 [1979] p. 272), uma vez que o enunciado proferido já fora proferido anteriormente, em outro momento, em outra esfera, por outros sujeitos. Logo, isso se deve ao fato de que, segundo o autor, “[...] cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados”.

Uma peculiaridade importante do enunciado é o que o Círculo compreende como *alteridade*²⁶, ou seja, os limites existentes em cada enunciado. O discurso do outro começa quando o meu discurso é concluído, já que “todo enunciado [...] tem um princípio absoluto e um fim absoluto [...]” (BAKHTIN, 2011 [1979], p.275). Assim entendemos, ainda nas palavras do autor, que o “enunciado não é uma unidade convencional, mas uma unidade real, precisamente delimitada pela alternância dos sujeitos do discurso [...]”. Por discurso, ainda de acordo com o autor, entendemos que “só pode existir na forma de enunciações concretas de determinados sujeitos do discurso [...], está sempre fundido em forma de enunciado pertencente a um determinado sujeito do discurso, e fora dessa forma não pode existir” (p.274)

Outro elemento constitutivo-funcional do enunciado é a *expressividade*, ou seja, “a relação subjetiva emocionalmente valorativa do falante com o conteúdo do objeto e do sentido do seu enunciado.” (BAKHTIN, 2011 [1979], p. 289). Por isso, toda a vez, nas nossas relações com o outro, utilizamo-nos de enunciados valorativos, que exprimem e projetam determinados índices sociais de valor. Justamente por não existirem enunciados neutros, sua expressividade é o que os torna tão individuais. Muitas vezes, a mesma palavra pode assumir significados diferenciados conforme a entonação com que é pronunciada, porque “o vínculo entre a enunciação, sua situação e o seu auditório se estabelece, sobretudo, pela entonação – expressão sonora da valoração social.” (VOLOCHINOV, 2013 [1930] p. 174;175).

Quando falamos em entonação, é preciso destacar que ela é determinada pelo auditório, ou seja, dirige-se a um interlocutor; e pela situação, que é caracterizada pelo “espaço e tempo em que ocorre a enunciação” (VOLOCHINOV, 2013 [1930] p. 172). Além disso, a entonação, de acordo com o autor, é o vínculo entre a enunciação, a situação e o auditório. Ela é, portanto, “o fio condutor mais dúctil, mais sensível, das relações sociais existentes entre os falantes de uma dada

²⁶ Ao falarmos em alteridade, também compreendemos como alternância dos sujeitos do discurso.

situação [...] a entonação é a *expressão sonora da valoração social*” (VOLOCHINOV, 2013 [1930] p. 175, grifo do autor). É por isso que selecionamos as palavras e as dispomos nos nossos enunciados levando em conta a situação em que estamos e quem são os nossos ouvintes. Uma mesma palavra, pronunciada com diferentes entonações, podem assumir outro significado, conforme já mencionamos nesse capítulo. É necessário, dessa forma, pensarmos que essa entonação de que falamos existe no campo do enunciado, já que tanto as palavras da língua, quanto as orações, não possuem entonação alguma, é por isso que

[...] Tanto a palavra quanto a oração enquanto *unidades da língua* são desprovidas de entonação expressiva. Se uma palavra isolada é pronunciada com entonação expressiva, já não é mais uma palavra mas um enunciado acabado expresso por uma palavra [...]. (p. 290, grifo do autor)

Outra peculiaridade do enunciado é a *conclusibilidade*, que, segundo Bakhtin (2011 [1979], p.280) “é uma espécie de aspecto interno da alternância dos sujeitos do discurso”, isso significa dizer que a ela está associada ao fato de o falante ter dito ou escrito tudo o que quis dizer em determinado momento da interlocução. A conclusibilidade, ainda em concordância com o autor, é determinada por três elementos: 1) a exauribilidade do objeto e do sentido; 2) projeto de discurso ou vontade de discurso do falante; 3) formas típicas composicionais e de gênero do acabamento.

Quanto ao primeiro elemento da conclusibilidade – a exauribilidade semântico-objetal – Bakhtin (2011 [1979], p. 281) explica que “o objeto é objetivamente inexaurível, mas ao se tornar tema do enunciado [...] ele ganha uma relativa conclusibilidade em determinadas condições [...], isso incide nos campos mais padronizados da vida; já nos campos mais criativos, somente um uma exauribilidade semântico-objetal é possível, de acordo com o autor, “aqui só se pode falar de um mínimo de acabamento”.

O segundo elemento – a vontade discursiva do falante – está intimamente relacionado ao elemento supracitado, deve-se, portanto, ao fato de tentarmos imaginar o que o falante quis dizer e dessa forma medir a conclusibilidade do enunciado. “[...] essa ideia determina tanto a própria escolha do objeto [...] quanto os seus limites e a sua

exauribilidade semântico-objetal [...] determina também a escolha da forma do gênero” (BAKHTIN, 2011 [1979], p. 281).

Por fim, o último elemento diz respeito às formas típicas composicionais e de gênero do acabamento, isso significa dizer que o falante faz a escolha do gênero discursivo a ser utilizado, conforme a situação comunicativa em que estiver. Por isso, “a intenção discursiva do falante, com toda a sua individualidade e subjetividade, é em seguida aplicada e adaptada ao gênero escolhido, constitui-se e desenvolve-se em uma determinada forma de gênero” (BAKHTIN, 2011 [1979], p. 282), sendo que tais gêneros existem nas diversas esferas da comunicação.

Bakhtin (2011 [1979]) afirma que os enunciados são concretos, de natureza oral, escrita, primários e secundários, por isso, cada enunciado proferido na cadeia enunciativa é particular e, dessa forma, cada campo da utilização desses enunciados elabora os seus tipos de enunciados, o que, em consonância com o Círculo, são os *gêneros do discurso*: “[...] tipos relativamente estáveis de enunciado” (BAKHTIN, 2011 [1979], p.262). De acordo com Faraco (2009, p.127), quando Bakhtin fala em “relativamente estáveis”, está dando relevo à historicidade dos gêneros e também à necessária imprecisão de suas características e fronteiras. Ainda nas palavras do autor, levar em conta sua historicidade significa salientar que os gêneros não são definidos uma única vez e para sempre, eles sofrem contínuas transformações, devido ao fato de as atividades humanas serem dinâmicas e também mutáveis.

Ao abordar os gêneros do discurso, Bakhtin (2011 [1979], p. 263) destaca que eles se tipificam em primários e secundários. O primeiro são os mais simples, trata-se de uma carta, de um bilhete, por exemplo. Segundo Faraco (2009, p. 132), esses gêneros são constituídos e desenvolvidos em circunstância de comunicação verbal espontânea e estão ligados a um contexto mais imediato. Já os gêneros secundários, são mais complexos (romances, dramas, pesquisas científicas) e, ainda em consonância com o autor, aparecem em situações culturais mais desenvolvidas. Vale destacar que, embora haja a distinção desses gêneros, eles não são duas realidades independentes, mas sim interdependentes, já que [...] no processo de sua formação eles incorporam e reelaboram diversos gêneros primários [...] esses gêneros

primários, que integram os complexos, aí se transformam e adquirem um caráter especial”. (BAKHTIN, 2011 [1979], p. 263).²⁷

Durante o processo de interação verbal, segundo Fiorin (2017, p.68), os sujeitos agem em determinadas esferas de atividades, o que ele exemplifica como a escola, o ambiente de trabalho, a faculdade, reuniões com os amigos, por exemplo; logo, nessas esferas, utilizamos a linguagem em forma de enunciados, pois “[...] não se produzem enunciados fora das esferas de ação, o que significa que eles são determinados pelas condições específicas e pelas finalidades de cada esfera”. Esferas, portanto, “não são uma noção abstrata, mas uma referência direta aos enunciados concretos que se manifestam nos discursos” (BRAIT, 2016, p. 156). Ainda, Faraco (2009, p. 131) quando menciona as esferas, afirma que “envolver-se em determinada esfera da atividade implica desenvolver também um domínio dos gêneros que lhe são peculiares”.

É por isso que, para cada campo da atividade humana, existem gêneros correspondentes. Em dadas situações comunicativas, ainda de acordo com Faraco (2009, p. 131), embora tenhamos o domínio da língua, podemos nos sentir um tanto desolados de determinada comunicação verbal, no entanto, isso não significa que não saibamos ou conheçamos a nossa língua, mas isso se deve ao fato de não dominarmos o gênero daquela esfera de comunicação, “[...] em cada campo existem e são empregados gêneros que correspondem às condições específicas de dado campo [...]”. (BAKHTIN, 2011 [1979], p. 266).

Organizar os nossos usos da linguagem, significa organizá-los na forma de enunciados, não basta somente selecionar as palavras que melhor se adaptam ao que queremos dizer, precisamos, entretanto, pensar quem será nosso ouvinte, qual nosso objetivo e qual o contexto social da nossa enunciação. Silveira (2012, p. 51) explica que “os gêneros norteiam as interações sociais e, ao mesmo tempo, são por ela norteados; apresentam flexibilidade para a organização dos enunciados, servem como baliza para o dizer social e para a interpretação desse dizer”. Por isso, encaixamos nossos enunciados em diferentes gêneros, haja vista que

²⁷ Vale destacar que o objetivo de Bakhtin não foi a classificação metalinguística, mas a compreensão da relação existente entre gêneros do discurso e ideologia.

[...] os gêneros do discurso organizam o nosso discurso quase da mesma forma que o organizam as formas gramaticais (sintáticas). Nós aprendemos a moldar o nosso discurso em formas de gênero e, quando ouvimos o discurso alheio, já adivinhamos o seu gênero pelas primeiras palavras [...]. (BAKHTIN, 2011 [1979], p. 283)

Já que, de acordo com o contexto de comunicação em que estamos inseridos, organizamos os nossos atos de fala, então podemos dizer que o sujeito age em diferentes esferas de atividades, conforme o que desenvolve em seu dia a dia. Essas esferas, segundo Fiorin (2017, p.68) podem ser a escola, a igreja, as relações de amizade, entre outras. Logo, ainda nos pensamentos do autor, não se produzem enunciados fora das esferas de atividades, uma vez que “eles são determinados pelas condições específicas e pelas finalidades de cada esfera”. Cada esfera de utilização, portanto, “elabora tipos relativamente estáveis de enunciados”. Para Brait (2016, p. 156), “as esferas de uso da linguagem não são uma noção abstrata, mas uma referência direta aos enunciados concretos que se manifestam nos discursos”.

No que se refere aos elementos constitutivo-funcionais dos gêneros – conteúdo temático, estilo e composição - ao interagir com o outro, nas diferentes esferas da comunicação, fazemos a seleção de elementos que comporão os enunciados, isso corresponde ao que o Círculo denomina como estilo. De acordo com Brait (2016, p.79), para o senso comum, “entende-se por estilo aquilo que é exclusivamente particular, subjetivo, individual, pessoal”, no entanto, ainda nas palavras da autora, *estilo*

[...] apresenta como um dos conceitos centrais para se perceber, a contrapelo, o que significa, no conjunto das reflexões bakhtinianas, **dialogismo**, ou seja, esse elemento constitutivo da linguagem, esse princípio que rege a produção e a compreensão dos sentidos, essa fronteira em que eu/outro se interdefinem, se interpenetram, sem se fundirem ou se confundirem. (grifo nosso)

É por isso que, conforme já exposto acima, a *expressividade* – como elemento de composição e estilo – é de total importância para a compreensão dos enunciados, haja

vista que não podem existir enunciados neutros. “[...] o estilo individual do enunciado é determinado principalmente pelo seu aspecto expressivo [...]” (BAKHTIN, 2011 [1979], p. 289).

Nas palavras de Fiorin (2017, p 69), “o estilo diz respeito a uma seleção de meios linguísticos. Ele é, pois, uma escolha de certos meios lexicais, fraseológicos e gramaticais em função da imagem do interlocutor e de como se presume sua compreensão responsiva ativa do enunciado”; logo, todo o gênero corresponde a um estilo. Entendemos, então, que não há possibilidade de dissociar o estilo de certas unidades temáticas e, por isso,

[...] em cada campo existem e são empregados gêneros que correspondem às condições específicas de dado campo; é a esses gêneros que correspondem determinados estilos. Uma determinada função (científica, técnica, publicística, oficial, cotidiana) e determinadas condições de comunicação discursiva, específicas de cada campo, geram determinados gêneros, isto é, determinados tipos de enunciados estilísticos, temáticos e composicionais relativamente estáveis. (BAKHTIN, 2011 [1979], p. 266)

Fiorin (2017, p. 69) afirma que “o conteúdo temático, o estilo e a organização composicional constroem o todo que constitui o enunciado, que é marcado pela especificidade de uma esfera e de ação”. O autor cita como exemplo as “cartas de amor”, que possuem como conteúdo temático “as relações amorosas” e, dentro de cada conteúdo, existem os assuntos específicos.

Para escrever uma carta como essa, é preciso organizar o texto dentro de uma determinada composição, a fim de situar o leitor no espaço, mostrando-lhe o que possa ter acontecido, etc. Para isso é que, dentro dos gêneros discursivos, há a *composição*. Bakhtin (2011 [1979], p.286) afirma que “os gêneros escolhidos nos sugere os tipos e os seus vínculos composicionais”. Logo, para cada escolha de gênero que fizemos, automaticamente estamos também fazendo a escolha da composição de determinado texto, organizamos, para isso, nosso texto, sua estrutura, os elementos que os compõem.

Ao falar em conteúdo temático, devemos saber, conforme Fiorin (2017) que não se trata de um assunto específico de um texto, mas o domínio de sentido do qual se ocupa o gênero, por isso concordamos com Acosta Pereira (2012, p.41-42) quando afirma que

[...] não é apenas representação, mas também refração das possibilidades de constituição do conteúdo temático. Os gêneros orientam-se na/para vida refletindo e refratando determinados aspectos da realidade. Desse modo, o conteúdo temático diz respeito à maneira como o gênero seleciona elementos da realidade e como os trata na constituição de seu conteúdo temático.

Com todas as afirmações e respaldos teóricos até então expostos, compreendemos que todos os campos da atividade humana estão associados aos usos da linguagem, já que é através dela que interagimos com o outro nas diferentes interlocuções. De acordo com Bakhtin (2011 [1979], p. 283), “aprender a falar significa aprender a construir enunciados”, já que a nossa fala não ocorre pela formação de orações sem sentido, isoladas, mas por meio de enunciados – concretos e individuais. Ainda, em consonância com o autor,

[...] quando escolhemos um determinado tipo de oração, não o escolhemos apenas para uma oração, não o fazemos por considerarmos o que queremos exprimir com determinada oração; escolhemos um tipo de oração do ponto de vista do enunciado inteiro que se apresenta à nossa imaginação discursiva e determina nossa escolha[...]. (p.286)

Segundo Bakhtin (2011 [1979]), até mesmo nos discursos mais informais e livres do nosso dia a dia, moldamos nossos discursos, apropriamo-nos de gênero cuja existência nem poderíamos suspeitar. O autor afirma que dominamos tais tipos de gêneros assim como dominamos a língua antes de iniciar um estudo teórico sobre ela, pois ela não nos chega a partir de dicionários ou manuais prontos, mas sim a partir de enunciados concretos. Por essa razão, entendemos que o enunciado é a base das interações verbais, visto que as primeiras

relações com o outro ocorrem por meio dos enunciados, por meio dos gêneros discursivos.

Estamos, frequentemente, adaptando nosso discurso, proferindo diferentes enunciados, selecionando o melhor léxico – isso ocorre desde uma simples conversa em uma roda de amigos, até uma situação que exige maior rigor e formalidade - a fim de organizar nosso pensamento, uma vez que “os gêneros do discurso organizam nosso discurso quase da mesma forma que organizam as formas gramaticais [...]. (BAKHTIN, 2011 [1979], p. 283).

É pertinente lembrar que, constantemente, há o surgimento de diferentes gêneros – e a eliminação de outros - não só devido às diferentes práticas sociais vigentes e à utilização da linguagem, mas também porque “[...] a medida que as esferas de atividade se desenvolvem e ficam mais complexas, gêneros desaparecem ou aparecem, gêneros diferenciam-se, gêneros ganham um novo sentido. Com o aparecimento da internet, novos gêneros surgem [...]”. (FIORIN, 2017, p. 72-73). Dessa forma e de acordo com Acosta-Pereira (2012, p.40), entendemos que “cada campo ou esfera social elabora e significa seus enunciados relativamente estabilizados, os gêneros do discurso”.

É por isso que, cada vez mais apostamos em um trabalho em sala de aula que tenha como base o meio social das interações entre os sujeitos, visto que já existem novas práticas de utilização da linguagem. É necessário, portanto, que o texto seja o norteador dos nossos trabalhos enquanto docentes, para que o cenário de um ensino fragmentado, que visa ao ensino prescritivo da língua, centrado nas abordagens metalinguísticas somente, passe a ser modificado.

Discutimos, nessa seção, os conceitos referentes ao enunciado e aos gêneros do discurso, segundo os escritos do Círculo de Bakhtin. Vale destacar que, na sequência, tais discussões serão retomadas, sejam em capítulos de base teórica ou ainda na análise dos dados. Na seção seguinte, abordaremos os conceitos de dialogismo nas obras do Círculo bem como da intercalação discursiva.

5.2 AS RELAÇÕES DIALÓGICAS E A INTERCALAÇÃO DISCURSIVA

Ao longo das leituras para este trabalho, muito temos lido a respeito da concepção dialógica da linguagem nas obras do Círculo. Levando em conta que relações dialógicas são princípios que norteiam os escritos de Bakhtin, nesta seção retomaremos alguns conceitos que

dão suporte teórico-metodológico ao nosso trabalho no que diz respeito às relações dialógicas e à intercalação discursiva.

Segundo Bakhtin (2011 [1979]), a língua é concreta, viva e tem como princípio ser dialógica. Nas palavras de Fiorin (2017, p. 21), “todos os enunciados no processo de comunicação independentemente de sua dimensão, são dialógicos”. Não há interação com o outro sem que ela seja estabelecida através de dois enunciados. É por isso que a alteridade, também já mencionada na seção anterior, é um dos pilares nas relações com o outro, haja vista que “cada enunciado isolado é um elo na cadeia da comunicação discursiva. Ele tem limites precisos, determinados pela **alternância dos sujeitos** do discurso (dos falantes). (BAKHTIN, 2011 [1979], p. 299, grifo nosso). Ainda, nas palavras de Brait (2007, p. 69), “o dialogismo diz respeito às relações que se estabelecem entre o eu e o outro nos processos discursivos instaurados historicamente pelos sujeitos, que, por sua vez, instauram-se e são instaurados por esses discursos.”

Justamente por ser necessária a presença do outro no processo de interação verbal, podemos entender que não são as formas constitutivas da língua (sintático-composicionais) que estabelecem a relação eu/outro, mas os enunciados, pois as relações dialógicas “[...] pressupõem linguagem, no entanto elas não existem no sistema da língua. Não são possíveis entre os elementos da língua. A especificidade das relações dialógicas requer um estudo especial”. (BAKHTIN, 2011 [1979], p. 323). Ainda, de acordo com Fiorin (2017), Bakhtin não nega a existência do estudo da língua, no entanto, pretende mostrar que somente os elementos fonológicos, morfológicos e sintáticos, não explicam o funcionamento da língua, pois “[...] enquanto a língua abrange os sons, as palavras e orações, são os enunciados as unidades reais da comunicação”. (FIORIN, 2017, p. 23).

Podemos, de acordo com Bakhtin (2011 [1979], p. 323), afirmar que só há relações dialógicas onde há sentido, pois sem ele não é possível existir linguagem, uma vez que “as relações dialógicas pressupõem linguagem, no entanto, não existem no sistema da língua”. Dessa forma, já que as relações a serem estabelecidas com o outro ocorrem no campo do sentido, do enunciado que

[...] não há, nem pode haver quaisquer relações dialógicas: estas são impossíveis entre os elementos do sistema da língua (por exemplo, entre as palavras no dicionário, entre os

morfemas, etc.) ou entre os elementos do “texto” num enfoque rigorosamente linguístico deste. [...]. As relações dialógicas não podem ser separadas do campo do *discurso*, ou seja, da língua como fenômeno integral concreto. A linguagem só vive na comunicação dialógica daqueles que a usam [...]. (BAKHTIN, 2015 [1975]), p. 208-209, grifos do autor)

Assim, podemos entender que

As relações dialógicas são de índoles específicas: não podem ser reduzidas a relações meramente lógicas (ainda que dialéticas) nem meramente linguísticas (sintático-composicionais). Elas só são possíveis em enunciados integrais de diferentes sujeitos do discurso (o diálogo consigo mesmo é secundário e representado na maioria dos casos) [...] são relações (semânticas) entre toda espécie de enunciados da comunicação discursiva. Dois enunciados, quaisquer que seja, se confrontando em um plano de sentido (não como objetos e não como exemplos linguísticos) acabam em relações dialógicas[...]. (BAKHTIN, 2011 [1979], p. 323)

Como já mencionamos anteriormente, as relações dialógicas são marcadas pela alteridade, que são construídas constantemente nos usos da linguagem, pois, em consonância com Acosta Pereira (2012, p. 49), “é na alteridade que os indivíduos se constituem em relações sócio-historicamente situadas.” Dessa forma, a cada dia, em cada enunciado proferido, passamos por transformações e mudanças frente ao outro e sempre esperamos dele uma resposta para nossos enunciados, por isso, entendemos que “cada vez que se produz um enunciado, o que se está fazendo é participar de um diálogo com outros discursos. O que delimita, pois, sua dimensão é a alternância dos falantes” (FIORIN, 2017, p. 24). Por isso, entendemos que o enunciado só está acabado quando se permite ou se transfere uma resposta ao outro.

Além disso, cada enunciado é resultante de outros enunciados que estão conectados dentro de uma mesma esfera de comunicação. Por isso, entendemos que

[...] os enunciados não são indiferentes entre si nem se bastam cada um a si mesmos; uns conhecem os outros e se refletem mutuamente uns nos outros.[...]. Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma resposta a enunciados precedentes de um determinado campo [...] o enunciado ocupa uma posição definida em uma dada esfera da comunicação, em uma dada questão, em um dado assunto, etc. [...]. (BAKHTIN, 2011 [1979], p. 297)

É por isso que dentro das relações dialógicas, os enunciados proferidos, já foram proferidos anteriormente, por outros sujeitos. Logo, nenhum enunciado é novo e inédito, mas são resultantes de outros já ditos. Por esse motivo é que os enunciados são totalmente dialógicos. Assim, compreendemos as afirmações de Bakhtin (2015 [1975], p. 51) quando escreve que

[...] todo discurso da prosa extraliterária – discurso do dia a dia, o retórico, o científico – não pode deixar de orientar-se “dentro do que já foi dito”, “do conhecido”, “da opinião geral”, etc. A orientação dialógica do discurso é, evidentemente, um fenômeno próprio de qualquer discurso [...] o discurso depara com a palavra do outro e não pode deixar de entrar numa interação viva e tensa com ele.

Já que as relações dialógicas, conforme já supracitado, são as relações estabelecidas entre eu/outro no plano dos sentidos, das enunciações; destacamos também a **intercalação de gêneros** ou **intercalação discursiva** como um mecanismo dialógico. De acordo com Rodrigues et al. (2012, p.56), “a intercalação de gêneros ocorre quando um enunciado de um gênero A insere/ intercala um enunciado [...] de um gênero B. Ou seja, quando um gênero passa a integrar e fazer parte de outro gênero, a fim de esclarecer, ou até mesmo, melhor explicar algum assunto trazido pelo autor.”

Em sua obra *Questões de literatura e estética: Teoria do romance I*, Bakhtin (2015 [1975]) traz os esclarecimentos acerca da intercalação discursiva. Na seção “O heterodiscurso no romance” – inserida no

capítulo *O Discurso no romance*, mais precisamente – esclarece duas formas de introdução e organização do heterodiscurso no romance: a construção híbrida e os gêneros intercalados²⁸.

Vale destacar que Bakhtin, quando se refere ao romance, cita-o como tal por se tratar, como o próprio nome sugere, de um romance composto por muitas vozes e não possui, portanto, um narrador central, uma voz única. Por esse motivo, o romance torna-se dialógico e polifônico, já que as vozes que os perpassam dialogam entre si. Nessa composição e na construção do romance dialógico, podemos afirmar que diversos gêneros se intercalam, se misturam, dando origem a um novo gênero, com novas características. Assim, reafirmamos o que escreve Bakhtin (2015 [1975], p.108) quando esclarece que

[...] o romance permite que se introduzam em sua composição diferentes gêneros tanto literários (novelas intercaladas, peças líricas, poemas, cenas dramáticas, etc.) como extraliterários (retóricos, científicos, religiosos, narrativa de costumes, etc). Em princípio, qualquer gênero pode ser incluído na construção do romance, e de fato é muito difícil encontrar um gênero que não tenha sido introduzido algum dia e por alguém no romance.

Dessa forma entendemos que intercalação discursiva consiste na inserção de um gênero em outro, a fim de ampliá-lo ou até mesmo explicá-lo sem que nenhum dos gêneros perca sua essência, sua característica primária.

Ao fazer a inserção de um gênero ao outro, Bakhtin (2015 [1975], p. 108-109) explica que um grupo de gêneros, ao integrarem novos gêneros auxiliam a construção do romance e acaba por elaborar algumas qualidades específicas. O autor cita como exemplo a confissão, o diário, a descrição de viagens, a biografia, a carta e outros gêneros; além de esses gêneros integrarem o romance, podem defini-lo enquanto forma. Logo, o romance passa a ser romance-confissão, romance-carta, etc. Por isso, nesse processo de formação, entendemos que “cada gênero tem suas formas verbo-semânticas de assimilação de diversos aspectos da realidade. O romance usa esses gêneros exatamente como formas elaboradas de assimilação verbal da realidade”. (BAKHTIN, 2015 [1975] p.109)

²⁸ Neste trabalho, deter-nos-emos no estudo apenas da intercalação discursiva.

Contudo, “os gêneros introduzidos no romance costumam conservar nele a elasticidade de sua construção, sua autonomia e sua originalidade [...]” (BAKHTIN, 2015 [1975], p. 108), então, mesmo que o gênero esteja intercalado a outro gênero, eles conservam o seu princípio. Além disso, ao integrarem o romance, “inserem nele as suas linguagens” (p.109) e modificam as unidades linguísticas, fazendo imergir em sua natureza heterodiscursiva. Dessa forma, consideramos importante destacar que

As linguagens dos gêneros extraliterários que integram o romance ganham amiúde tal importância que a introdução de um gênero correspondente (do episolar, por exemplo) cria uma época não só na história do romance, mas também na história da linguagem literária. (BAKHTIN 2015 [1975], p. 109)

Ao introduzir os gêneros no romance, o filósofo explica que pode ocorrer de duas formas: podem ser diretamente intencionais ou objetivos. Esses, por sua vez, são “inteiramente desprovidos de intenções do autor, não declarados mas apenas mostrados como coisa, numa palavra” (BAKHTIN, 2015 [1975], p. 109); enquanto aqueles são inseridos na obra romanesca de forma consciente e totalmente intencionais, sendo assim “[...] os gêneros poéticos em versos introduzidos no romance (por exemplo, os líricos) podem ser, de forma direta, poeticamente intencionais, plenamente conscientes.” (p. 109). Dessa forma, compreendemos que

É bem mais complexo o que acontece com a introdução de gêneros essenciais para o romance (a confissão, o diário, etc.). Eles também introduzem no romance as suas linguagens, mas essas linguagens importam antes de tudo como pontos de vista objetivos eficientes, que são desprovidos de convenção literária, ampliam o horizonte linguístico-literário e ajudam a conquistar para a literatura novos universos de apreensão verbal já sondados e particularmente conquistados em outras esferas – extraliterárias da vida da linguagem. (BAKHTIN, 2015 [1975], p. 112)

A intercalação de gêneros não é um assunto recente. Segundo Bunzen (2005, p.8), o fenômeno já se fazia presente nas aulas de Português do século XIX e XX, quando eram encontrados textos literários de autores portugueses e brasileiros em livros didáticos de português. Esses textos eram, muitas vezes, apresentados para os alunos como uma forma de trabalhar e explorar o vocabulário, por exemplo. É como se, ao intercalar os gêneros, as diferentes vozes entrassem em uma correlação, dessa forma “essas duas vozes são correlacionadas dialogicamente, como que conhecem uma à outra [...], como se conversassem uma com a outra”. (BAKHTIN, 2015 [1975], p. 113)

Um exemplo a ser considerado acerca da intercalação discursiva é o livro didático, tema já retratado nessa dissertação. Como cita Bunzen (2005, p.9) “este recurso didático-pedagógico - semelhante à própria organização de uma aula – é aquele que costura a intercalação de outros, trazendo mais claramente a voz e a postura autoral”. Por isso afirmamos que o LD constitui um gênero discursivo, e essa ideia, de acordo com Viana e Souza (2012, p.306) “advém justamente da confluência de outros gêneros do discurso, a exemplo dos gêneros: aula, gramática e antologia”. Alguns gêneros são trazidos em determinada seção do LD como uma forma de se intercalar a outro gênero, como, por exemplo, uma história em quadrinhos para abordar uma produção de narrativa, utilizando-se dos mesmos personagens, espaço, etc.

Quando ocorre essa intercalação entre os gêneros, é importante destacar que eles não deixam de ser, como no exemplo acima, uma história em quadrinhos porque faz parte do gênero LD. Ao contrário, “não deixam de manter, cada um suas características, estilo, idiossincrasias que os configuram como tais gêneros” (VIANA e SOUZA, 2012, p 306.), dessa forma, mantém sua configuração original, embora faça parte do gênero discursivo LD e mantém a sua autonomia como tal.

Em consonância com Viana e Souza (2012, p. 306) quando debatem o quanto é importante essa intercalação no LD, concordamos que

O interessante em se analisar esses gêneros discursivos que integram a unidade discursiva LDP é investigar como se dão as investigações, as construções de sentido a partir das formas típicas de enunciado quando estas compõem o complexo discursivo LDP. Os gêneros que integram o LDP

continuam a ser reconhecidos como cada qual, em sua individualidade de gênero.

Por fim, como abordado no capítulo, não há interação com o outro sem que essa seja feita em forma de enunciado. Toda a interação demanda alteridade, que como vimos é um dos pilares para que se estabeleçam as relações dialógicas. Além disso, coube destacar que as relações dialógicas também se manifestam através da intercalação discursiva, muita explorada no gênero LD. No capítulo seguinte, traremos algumas reflexões teóricas acerca das práticas de produção de texto na escola.

6 ANCORAGEM DIDÁTICO-PEDAGÓGICA: A PRÁTICA DE PRODUÇÃO DE TEXTOS NA ESCOLA²⁹

Neste capítulo abordaremos inicialmente uma breve síntese dos percursos históricos referentes ao trabalho com texto-enunciado nas aulas de LP, a partir do momento em que ele foi instituído como unidade de ensino da língua. Dessa forma, abordaremos o texto, para adentrarmos no nosso tema central: produção de textos. Apontaremos também a diferença existente entre produção de texto e redação, o que tem sido, em muitos casos, o foco no processo de escrita.

A publicação dos PCN na década de 1990 atribuiu à escola o compromisso com o exercício da cidadania além de oferecer condições para que o aluno, de forma crítica, compreendesse os usos da linguagem, sejam nas relações pessoais, seja na busca de informação. A publicação do documento, também serviu como uma alavanca para os estudos com texto em sala de aula, uma vez que [...] os textos podem favorecer a reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas” (BRASIL, 1998, p. 24). A partir disso, à luz do documento, entendemos que à escola cabe, portanto, possibilitar diferentes meios para que o aluno tenha acesso aos diferentes textos, que circulem nas diferentes esferas, bem como a produzi-los e interpretá-los. Dessa forma, os PCN destacam que o maior objetivo, tendo o texto como base do ensino das aulas de Língua Portuguesa, é que

[...] o aluno aprenda a produzir e a interpretar textos, não é possível tomar como unidade básica de ensino nem a letra, nem a sílaba, nem a palavra, nem a frase que descontextualizadas, poço têm a ver com a competência discursiva, que é questão central. Dentro desse marco, a **unidade de ensino** só pode ser o **texto**, mas isso não significa que não se enfoquem palavras ou frases nas situações didáticas específicas que exijam. (BRASIL, 1998, p. 29, grifo nosso)

Embora já tenhamos feito um resgate histórico da disciplina de Língua Portuguesa em capítulos anteriores, faremos um breve percurso

²⁹ Utilizamos a preposição “na” em contraposição a preposição “para” à luz das discussões de Geraldini.

a fim de compreender de que forma ocorreram os trabalhos com **texto**. Dessa forma, constatamos que até meados da década de 1970³⁰, o ensino de língua materna apontava somente para o erro por parte do aluno, concebendo como “erro” o não uso da norma padrão ensinada. Até então, de acordo com o Geraldi (2015, p. 75), o texto na sala de aula era visto como objeto de oralização, mais como exercícios de leitura silenciosa ou como objeto de estudo para a compreensão, nas palavras do autor

[...] A língua era estudada seguindo as descrições de alguma gramática; o texto oferecia os exemplos, era examinado para nele encontrar o que a lição de gramática acabara de ensinar. Alunos e professores se debruçavam sobre o texto não para um exercício de compreensões possíveis, mas verificar a presença de certa classe gramatical, de aplicação de certa regra, etc. (GERALDI, 2015, p.75-76)

Com a ascendência dos meios de comunicação – rádio, televisão – evidencia-se que é necessário ensinar o aluno a escrever, pois, de acordo com Raupp (2004, p. 52), só o ensino de gramática não garante ao aluno uma redação adequada. Foi nessa época, com o modelo de comunicação exposto por Jakobson, que “[...] o estudo dos textos são substituídos pela concepção da língua como *comunicação*.” (SOARES, 2002, p. 169, grifo da autora). Em consonância com Soares (2002), textos de jornais, revistas, história em quadrinhos passam a conviver com os textos literários, uma vez que se pretendia ampliar o conceito de leitura.

Foi na década de 1980 que surgiu a contribuição da Linguística Textual e, nesse cenário, portanto, o texto passa a ser a unidade de ensino nas aulas de Língua Portuguesa. Marcuschi (2008, p. 73) afirma que a “[...] a Linguística Textual parte da premissa de que a língua não funciona nem se dá em unidades isoladas, tais como fonemas, os morfemas, as palavras ou frases soltas. Mas sim em unidades de sentido chamadas texto, sejam elas textos orais ou escritos.” Geraldi (2015, p.76) menciona que momentos posteriores, após a influência da linguística, o texto passa a ser, portanto, “[...] mais central no processo

³⁰ Traremos as discussões acerca do texto a partir de 1970, pois foi a partir da teoria da comunicação que se centrou o estudo no texto. (GERALDI, 2015)

de ensino aprendizagem, com um deslocamento considerável: tratava-se agora de visar muito mais a aprendizagem da língua do que o ensino da língua”.

A partir do momento que o texto passa ser a unidade de ensino/aprendizagem, Bunzen (2006, p. 152) destacam dois aspectos importantes para o ensino de produção de texto na escola: o primeiro deles, tornou-se restrito somente às relações de textualidade centradas no texto, como coesão e coerência, deixando de abordar elementos de aceitabilidade, intencionalidade, etc; o segundo se refere à tentativa do professor de diversificar as atividades de produção de texto, no entanto, o enfoque maior está na sua composição, ao invés de centrarem nas práticas sociais, pois “[...] os alunos continuaram a produzir redações para o professor com a estrutura composicional de cartas, notícias e reportagens, etc., uma vez que não houve praticamente alteração no contexto de produção, circulação e recepção”. (BUNZEN, 2006, p. 153)

Mas o que entendemos por texto? Antunes (2010, p. 30), de forma bem insipiente aborda que “o que falamos ou escrevemos, em situações de comunicação, são *sempre* textos. (grifos da autora). Ela expõe três fatores sobre a utilização de textos: (i) recorremos ao texto, quando temos alguma pretensão comunicativa, (ii) como expressão verbal, o texto envolve sempre um interlocutor, nesse âmbito podemos pensar nas relações dialógicas apresentadas pelo Círculo de Bakhtin; e (iii) todo texto é construído a parti de uma temática, de uma ideia central.

Ademais, destacamos as palavras de Geraldi (2015, p.115) quando cita que “um texto não é produto da aplicação de regras e nem mesmo das regularidades genéricas; é um produto de elaboração própria que encontra nos outros textos apenas modelos ou indicações”. Ainda em consonância com Geraldi (2015), introduzir o texto em nossa aula é “introduzir a possibilidade das emergências dos imprevistos, dos acontecimentos e dos acasos”. (p. 140); já que texto “é o produto de uma atividade discursiva onde alguém diz algo a alguém” (GERALDI, 2013, p. 98)

Quando presenciamos as atividades de produção de texto em sala de aula, verificamos que os alunos têm muita dificuldade de escrever e, muitas vezes, isso se dá pelo fato de que estão sendo avaliados pelo professor, que “será o principal – talvez o único – leitor. Consciente disso, o estudante procurará escrever a partir do que acredita que o professor gostará”. (BRITTO, 2012, p. 120). E o questionamento sempre ronda: como produzir um texto? Geraldi (2013, p. 137) explica

que é preciso seguir alguns passos na produção de texto, é necessário, portanto que

- a) se tenha o que dizer;
- b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;
- c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer;
- d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz [...]
- e) se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c), e (d).

Outro fator que, em alguns casos, dificulta os processos de produção de texto é a imprecisão a quem se dirigir, uma vez que o aluno não sabe a quem direcionar seu texto, logo “[...] a cena textual não fica clara. Ele (aluno) não tem o outro (o auditório) bem determinado e assim tem dificuldade de operar com a linguagem” (MARCUSCHI, 2008, p. 78). Vale destacar que conhecer o interlocutor, faz-nos selecionar outros elementos lexicais bem como nos apropriarmos de níveis de formalidade diferentes.

Logo, a fim de sintetizar tal pensamento, ainda nas palavras de Marcuschi (2008, p. 78), expomos o que o autor aborda no que se refere ao ato de produzir textos

[...] sabemos que para produzir um texto deve-se seguir algumas normas, mesmo que não sejam regras rígidas. Sabemos que não se pode enunciar de qualquer modo os conteúdos, já que isso não favoreceria a compreensão pretendida. Também sabemos que deve haver pelo menos uma noção clara do quanto se deve dizer e do quanto se pode deixar de dizer, isto é, sabemos que os textos são desenhados para interlocutores definidos e para situações nas quais supomos que os textos devem estar inseridos.

Levando em conta tais afirmações é que entendemos que quando escolhemos determinados recursos para integrar nossa produção de texto, não significa que estejamos afastando outras possibilidades de escrita, ainda

[...] privilegiar o estudo do texto, em sala de aula ou em outros espaços, é aceitar o desafio do convívio com a instabilidade, com um horizonte de possibilidades de dizer que em cada texto se concretiza em uma forma a partir de um trabalho de estilo. [...]. Um texto é sempre uma possibilidade dentre múltiplas possibilidades, mesmo consideradas as restrições da situação em que é produzido. (GERALDI, 2015. p.140)

Destacamos que muitas vezes o processo de produção de texto é equiparado à redação, isso porque que os alunos têm sido cada vez mais cobrados nas provas nacionais e/ou vestibulares, por exemplo. É válido trazer, para isso, a distinção feita por Geraldi (2013, p. 136) quando esclarece que na produção de textos, produzem-se textos *na* escola; enquanto na escrita de redações, produzem-se *para a* escola. O mesmo autor afirma que não foi simplesmente uma mudança de nomenclatura de ‘redação’ para ‘produção de texto’, entendemos, portanto, que todo o processo de escrita e reescrita devem ser considerados, já que o sujeito passa a articular a produção de seus discursos, demarcando sua visão e conhecimento de mundo. Por isso “a devolução da palavra ao aluno faz deste o condutor de seu processo de aprendizagem, assumindo-se como tal” (GERALDI, 2013, p. 160), dessa forma, o aluno passa a ser o locutor efetivo, conforme esquema do quadro abaixo.

de incentivar as práticas de produção de texto utilizando-se dos aspectos.

Por essa razão é que precisamos pensar em uma prática de produção de texto voltada ao trabalho com os gêneros do discurso, já que esses são efetivados nas formas de enunciados, levando em conta as relações sociais entre os sujeitos e, portanto, um viés dialógico. Se assumir-se como locutor, implica em ter o que dizer, que por sua vez supõe razões para dizer, podemos pensar que o conhecimento de mundo, as práticas discursivas dos locutores levam a tais abordagens, colaborando para a construção das relações entre locutor/interlocutor.

Ao apontar para a produção de textos, Geraldi (2015) explica “aponta-se também para o fato de que toda e qualquer produção depende de condições, instrumentos e agentes de produção, além de focalizar o modo como se produz um texto na escola” (p. 166). Dessa forma, quando o aluno produz um texto, produz seu próprio texto, de sua autoria, sem que o outro escreva por ele, são as suas ideologias, suas visões de mundo expressas no texto, já que “escrever é um gesto próprio, que implica necessariamente os sujeitos do discurso” (GERALDI, 2015, p. 166).

Nas práticas de produção de texto, é necessário dominar os recursos que a língua dispõe para abordar determinada temática, sustentar nossa opinião (no caso de textos opinativos) ou até mesmo fazer as correlações de tempo, espaço, demarcar vozes de narradores (em textos narrativos), etc., no entanto, o pleno domínio desses recursos linguísticos não são pré-requisitos para que o aluno produza seu texto. Por isso, coadunamos com Geraldi quando escreve que

[...] É necessário mobilizar recursos linguísticos para enfrentar um tema, definir um projeto de dizer no interior desse tema, selecionar um gênero discursivo e transacionar com o estilo próprio do gênero, o estilo próprio do autor e o estilo suposto adequado para os interlocutores. Os estudos desenvolvidos têm mostrado que tais recursos não previamente aprendidos para depois serem postos em funcionamento, mas estão em funcionamento quando aprendidos. [...] ninguém imagina mais que decorar sinônimos e antônimos, coletivos ou qualquer coisa que valha prepara para escrever um texto.[...]. (GERALDI, 2015, p. 167)

Quando falamos no ensino de redação como um exercício escolar, ressaltamos que esse visa a “observar e apontar, através de uma correção quase estritamente gramatical os ‘erros’ cometidos pelos alunos”, (BUNZEN, 2006, p.147), fazendo com o que o olhar do professor recaia somente sob o produto final e que o próprio texto sirva um “ajuste de contas: entre professor e aluno”, no que se refere à aprendizagem das regras gramaticais estudadas. Geraldi (2013 [1991], p. 145) afirma que para ele o que mais preocupa nos processos de escrita para a escola – a redação – é a “ausência de pontos de vista, a ausência de sujeitos que, utilizando-se da modalidade escrita, se (des)velem, até para que as discussões de cunho ideológico possam ser levantadas”

No entanto, enquanto professores, no que se refere ao ensino do texto, almejamos que nossos alunos sejam capazes de produzir textos e não transcrever códigos fora de um contexto. Quando falamos em prática de produção textual, referimo-nos às relações interlocutivas que o aluno é capaz de desenvolver, utilizando-se do contexto, e tornando-se sujeito do que escreve e para quem escreve.

Concordamos com as palavras de Bunzen, quando afirmam que os alunos deveriam produzir

[...] textos diversos que se aproximassem dos usos extraescolares, com função específica e situada dentro de uma prática social escolar. Se assumirmos tal posicionamento, apostaremos em um ensino muito mais procedimental e reflexivo (e menos transmissivo), que leva em consideração o próprio processo de produção de textos e que vê a sala de aula, assim as esferas de comunicação humana, como um lugar de interação verbal. (BUNZEN, 2006, p. 149)

Por fim, como afirma Geraldi (2013 [1991], p. 135) a produção de textos, sejam orais e escritos, é o ponto de partida e de chegada de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua e, em nossa visão, não há como ensinar língua portuguesa sem que sua base sejam os textos, como forma de interação. Afinal, “[...] Se quisermos traçar uma especificidade para o ensino de língua portuguesa, é no trabalho com texto que a encontraremos. Ou seja, o específico da aula de português é o trabalho com textos”. (GERALDI, 2013 [1991], p. 105).

É esse espaço de interação humana que pensamos e defendemos nas aulas de Língua Portuguesa. Um lugar de reflexão, de diálogo, de

trocas com o outro, onde o aluno seja o sujeito das interações verbais, capaz de escrever a partir de suas práticas sociais. É a partir dessa visão que acreditamos em um trabalho de práticas de produção de texto articuladas aos gêneros do discurso, pois

[...] quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tato mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso. (BAKHTIN, 2011 [1979], p. 285)

No capítulo seguinte, abordaremos os gêneros do discurso nas produções de textos de livros didáticos de Língua Portuguesa, e o que afirmam os PCN acerca do trabalho com os gêneros.

7 OS GÊNEROS DO DISCURSO NAS PRÁTICAS DE PRODUÇÃO DE TEXTO EM LIVROS DIDÁTICOS DE LP

Este capítulo visa analisar de que forma os gêneros do discurso são intercalados nas atividades de produção de textos dos LDP. Para isso, dividimo-lo em três seções. Inicialmente, apresentamos uma retomada aos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) a fim de verificar como as atividades de produção de textos reverberam os direcionamentos desse documento; a segunda seção abordará como o conteúdo temático, o estilo e a composição são balizadores para os encaminhamentos das atividades de produção de texto e, na última seção, analisamos os sentidos e os valores que os gêneros discursivos engendram nas atividades de produção de textos nos LDP analisados.

7.1 A *RETOMADA* DOS DOCUMENTOS PARAMETRIZADORES: OS *JÁ DITOS* DOS PCN

Nossa intenção, nesta seção, é discutir de que forma os PCN³¹ orientam o trabalho com a produção textual, já que ainda é o documento norteador para nossas aulas de Língua Portuguesa, que regem o funcionamento e os objetivos de nossa disciplina, principalmente no que se refere às práticas de produção de textos – foco dessa dissertação.

Inicialmente, e conforme já estudado em seções anteriores, de acordo com os PCN (BRASIL, 1998), cabe à escola promover meios para que o aluno, ao longo dos nove anos de Ensino Fundamental, torne-se capaz de “[...] interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações”. (BRASIL, 1998, p. 19). Inclui-se, portanto, o trabalho com gêneros do discurso, haja vista que “[...] a linguagem é uma forma de ação interindividual orientada por uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos da sua história”. (BRASIL, 1998, p. 20). Além disso, ao fazermos uso da linguagem em uma situação interlocutiva, significa “realizar uma atividade discursiva” (BRASIL, 1998, p.20), por isso que,

³¹ Os LD analisados correspondem ao PNLD 2015 e, dessa forma, não possuem vinculação com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que, a partir de 2017, regulamenta o Ensino Fundamental no Brasil.

segundo o documento, as escolhas que fizemos ao produzir um discurso não são aleatórias, mas são resultados das diferentes situações em que os discursos ocorrem. É por isso que

O discurso, quando produzido, manifesta-se linguisticamente por meio dos textos. O produto da atividade discursiva oral ou escrita que forma um todo significativo, qualquer que seja sua extensão, é o texto [...]. (BRASIL, 1998, p.21)

A partir dessa perspectiva e com as discussões iniciadas por Geraldi (2012; 2013; 2015) o trabalho com texto-enunciado tornou-se a base do ensino de Língua Portuguesa. Essas questões, bem como a produção de texto, passaram a ser arguidas e discutidas no documento à luz da teoria de gêneros do discurso/textuais, pois, de acordo com os PCN “todo texto se organiza dentro de um determinado gênero, em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam”. (BRASIL, 1998, p.21). Para os PCN, os gêneros do discurso “são determinados historicamente constituindo formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura.” (BRASIL, 1998, p. 21) e são caracterizados pela presença de três elementos

- conteúdo temático: o que é ou pode torna-se dizível por meio do gênero;
- construção composicional: estrutura particular dos textos pertencentes ao gênero;
- estilo: configurações específicas das unidades de linguagem derivadas, sobretudo, da posição enunciativa do locutor; conjuntos particulares seqüências que compõem o texto, etc. (BRASIL, 1998, p. 21)

Dessa forma, conforme os PCN, a ‘porta de entrada’ é o texto-enunciado, ele é a “unidade básica de ensino” (BRASIL, 1998, p.23). Eles são sempre organizados conforme sua temática, sua composição, seu estilo; esses elementos são o que caracterizam o texto-enunciado como pertencente a um gênero ou outro. No entanto, faz-se necessário considerar a diversidade de gêneros, conforme o próprio documento

aponta, pois se organizam de diferentes formas (relativamente estáveis) e em diferentes contextos (situações de interação).

Ao listar os objetivos da disciplina de Língua Portuguesa, delineados nos PCN, vimos que em primeiro lugar (como já discutido no capítulo 3 desta dissertação), está “utilizar a linguagem na escuta e **produção de textos** orais e na leitura e **produção de textos** escritos, de modo a atender as múltiplas demandas sociais [...]” (BRASIL, 1998, p. 32, grifo nosso). O que nos inquieta é o fato de que a produção de textos, sejam orais ou escritos, aparecem no topo da lista dos objetivos a serem atingidos, merecendo destaque por se tratar de uma das temáticas desse trabalho. Isso significa, sob nossa ótica, que as práticas de produção de textos devem ser analisadas e exploradas com grande enfoque nas aulas de Língua Portuguesa.

No que se refere às práticas de produção de texto, o documento sinaliza como elas devem ocorrer na escola a fim de que o aluno desenvolva o domínio da expressão oral ou escrita, levando em conta os diferentes contextos de circulação – finalidade, intenção do autor, etc. Ainda de acordo com o documento, as produções de texto oral e escrita, devem estar ancoradas em práticas de

- redação³² de textos considerando suas condições de produção:
 - * finalidade;
 - * especificidade do gênero;
 - * lugares preferenciais de circulação;
 - * interlocutor eleito;
- utilização de procedimentos diferenciados para a elaboração do texto:
 - * estabelecimento do tema;
 - * levantamento de ideias e dados;
 - * planejamento;
 - * rascunho;
 - * revisão (com intervenção do professor);
 - * versão final;
- utilização de mecanismos discursivos e linguísticos de coerência e coesão textuais , conforme o gênero e os propósitos do texto, desenvolvendo diferentes critérios:

³² Nessa citação, o documento compreende o termo “redação” como “produção de texto”.

- * da manutenção da continuidade do tema e ordenação de suas partes;
- * de seleção apropriada do léxico em função do eixo temático;
- * da manutenção do paralelismo sintático e/ou semântico;
- * de suficiência e relevância dos tópicos e informações em relação ao tema e ao ponto de vista assumido;
- * de avaliação da orientação e força dos argumentos;
- utilização de marcas de segmentação em função do projeto textual;
 - * título e subtítulo;
 - * paragrafação;
 - * periodização;
 - * pontuação [...]
 - * outros sinais gráficos [...]
- utilização de recursos gráficos orientadores da interpretação do interlocutor, possíveis aos instrumentos empregados no registro do texto (lápis, caneta, máquina de escrever, computador);
 - * fonte (tipo de letra, estilo – negrito, itálico -, tamanho da letra, sublinhado, caixa alta, etc.)
 - * divisão em colunas;
 - * caixa de texto;
 - * marcadores de enumeração;
- utilização dos padrões da escrita em função do projeto textual e das condições de produção. (BRASIL, 1998, p. 58-59)

Todas essas propostas elencadas acima, remetem-nos ao princípio de que alguns fundamentos balizam a prática de escrita, ou seja, alguns passos direcionam a produção de texto. Retomamos os escritos de Geraldi (2013), conforme já mencionado no capítulo 6 dessa dissertação, de que é preciso “ter o que dizer, a quem dizer, como dizer”; atentando às considerações apontadas, sempre pensando no processo de escrita e reescrita, intermediada pelo professor.

Conforme nos propusemos no início desta seção, visamos a compreender se as propostas de produção de texto dos LD respondem às propostas dos PCN (BRASIL, 1998) em relação ao trabalho com gêneros do discurso. Nossa primeira análise é acerca das atividades #01, #02 e #09 de produção de texto do LD *Português Linguagens* (PL).

A atividade #01/PL solicita ao aluno a produção de um texto-enunciado do gênero do discurso reportagem. Para isso, traz um conteúdo temático relativo à vida social contemporânea do estudante – *o uso excessivo do WhatsApp*. Na sequência, o LD traz algumas reflexões sobre o conteúdo temático da reportagem solicitada. Além disso, há uma seção denominada “planejamento do texto”, nela algumas observações/encaminhamentos são listados, entre elas a de que os alunos compreendam o leitor da reportagem, remetendo ao que os PCN trazem como ‘ter o que dizer, há quem dizer’, já que “ao produzir um texto, o autor precisa coordenar uma série de aspectos: o que dizer, a quem dizer, como dizer” (BRASIL, 1998, p. 75). Destacamos que a questão ‘planejamento’ é abordada pelo documento (p. 58), conforme listado nessa seção. Também há a solicitação de que os alunos compreendam a dimensão visual da reportagem, o que remete à “utilização de recursos gráficos orientadores da interpretação do interlocutor, possíveis aos instrumentos empregados no registro do texto (lápis, caneta, máquina de escrever, computador)”. (BRASIL, 1998, p. 59). Ao finalizar a análise, entendemos que essa atividade segue a proposta estabelecida pelos PCN: o trabalho com os gêneros do discurso sob uma perspectiva sociointerativa, contemplando aspectos da situação de interação e das dimensões verbal e visual dos gêneros do discurso.

A atividade #02/PL continua a abordar a produção de um texto-enunciado do gênero do discurso reportagem que, posteriormente, fará parte da produção de um jornal. O LD traz um texto-enunciado de apoio e algumas temáticas como sugestão, já que o enfoque do conteúdo temático é a juventude da década de 1960. A partir disso, alguns conteúdos temáticos são listados como sugestão para o aluno escrever seu próprio texto-enunciado, retomando o planejamento de texto-enunciado exposto no capítulo acima. Assim como a atividade anterior, esta traz uma seção denominada “Revisão e reescrita”, em que há lembretes ao aluno a fim de que revise sua própria produção, como sugere os PCN nos itens “revisão e versão final”. (BRASIL, 1998, p. 58). Esta atividade analisada também segue o que é proposto pelo documento, já mencionado nesta seção: reverbera o que os PCN apresentam quanto à produção de textos balizados pelos gêneros do discurso.

Saímos da sequência de atividades e citamos outro exemplo, a atividade #09/PL. A proposta é a produção de um texto-enunciado do gênero do discurso artigo de opinião – já que o capítulo traz uma explicação acerca desse gênero. O conteúdo temático é bastante atual e

pertinente: *Gravidez na adolescência: o papel da família, da escola, da mídia e do governo na conscientização dos jovens*; o planejamento ocorre da mesma forma das atividades anteriores: elencar o interlocutor, o objetivo do texto, trazer diferentes olhares como médicos, pais, etc. Os PCN explicam que na produção de textos orais e escritos também devemos ter uma “finalidade; interlocutor eleito; levantamento de ideias e dados; estabelecimento do tema [...]”. (BRASIL, 1998, p. 58). Esses elementos expostos na atividade estão em consonância com os PCN, assim como as atividades anteriores analisadas.

Todas as atividades de produção de texto do LD PL seguem propostas semelhantes: quando o ‘planejamento’ não está escrito na proposta, o LD sugere que o aluno volte a uma determinada página, onde ocorre essa explicação (isso ocorreu, no caso de solicitação de produção de um texto-enunciado das atividades #02/PL, #05/PL, #06/PL, #12/PL). Além disso, em todas elas há a seção de ‘Revisão e reescrita’, o que possibilita ao aluno voltar ao seu texto-enunciado, depois de tê-lo escrito, relê-lo e, com um olhar mais atento, após a revisão, reescrevê-lo a fim de corrigir alguns equívocos eventualmente cometidos. Esse recurso, portanto, “permite que o aluno se distancie de seu próprio texto, de maneira a poder atuar sobre ele criticamente [...]”. (BRASIL, 1998, p. 77).

Do livro PT.P, analisamos três atividades de produção de texto, a partir delas fizemos nossa reflexão. A atividade #03/PT.P solicita ao aluno a produção de um texto-enunciado do gênero do discurso conto. O que nos chama atenção nas atividades desse LD é que já no topo da proposta há uma explicação, por exemplo, o gênero solicitado seguido das perguntas ‘o quê, para quem e para quê?’, as mesmas perguntas que encontramos nos PCN (BRASIL, 1998, p.75), já mencionada nessa seção. Ao longo da proposta, segue a explicação de como realizar a produção e, alguns itens listados ao final, como um passo a passo. Entre esses itens, consta uma discussão sobre enredo, o que o PCN denomina “estabelecimento do tema” (p.58); o planejamento da história e o rascunho, que também são as propostas do documento exatamente com essa nomenclatura. Notamos que não há uma revisão do texto, mas como o LD sugere um rascunho, pode ficar a cargo do professor solicitar em aula como uma forma de o aluno, no momento de passar seu texto a limpo, reler e reorganizar suas ideias. Nessa atividade, notamos que são contemplados a maioria dos objetivos traçados pelos PCN e que o trabalho com gênero também é evidenciado. Ao solicitar do aluno, na proposta de produção de texto, que selecione uma notícia

de jornal a fim de motivar a criação da história, o LD sugere que, além de trabalhar com os aspectos estruturais do texto, o aluno também investigue aspectos de circulação social, selecione outros textos-enunciados, de outros gêneros, que poderão compor seu texto-enunciado final.

Outra atividade que analisamos é a #05/PT.P, a produção de um texto-enunciado do gênero do discurso entrevista, cujo conteúdo temático é *profissões*. Essa proposta organiza-se nas seguintes seções ‘Preparando-se para fazer a entrevista: contato com o entrevistado e roteiro de questões; a entrevista; registro; avaliação e circulação do texto’. Nessa atividade também é solicitado ao aluno que tenha em vista o perfil do entrevistado, o público que lerá o texto, e o tipo de linguagem a ser utilizada, em conformidade com o que expõe os PCN quando cita “interlocutor eleito” (BRASIL, 1998, p.58) e que se deve atentar para a “utilização de mecanismos discursivos e linguísticos de coerência e coesão textuais³³, conforme o gênero e os propósitos do texto, desenvolvendo diferentes critérios”. (BRASIL, 1998, p. 58). Na parte de ‘registro’, o LD propõe que os alunos utilizem o computador (caso haja disponibilidade nas escolas) a fim de empregar recursos gráficos na edição da entrevista, tal mecanismo também é uma das propostas do documento (BRASIL, 1998, p. 69) para o trabalho com produção de texto “utilização de recursos gráficos orientadores da interpretação do interlocutor, possíveis aos instrumentos empregados no registro do texto (lápiz, caneta, máquina de escrever, computador)”.

Destacamos nessa atividade a avaliação solicitada e, para isso, o LD aponta que o aluno escolha um leitor para emitir um parecer sobre o trabalho, para depois fazer os ajustes necessários. Consideramos importante a avaliação do outro para o nosso texto-enunciado, um olhar diferenciado para que possamos ajustar o que não se tornou claro, pois “mesmo quando se exige a releitura, muitos alunos não identificam seus erros, ou, quando o fazem se concentram em aspectos periféricos, como ortografia e acentuação [...]” (BRASIL, 1998, p. 77). Como trata os PCN, é preciso saber os “lugares preferenciais de circulação” (BRASIL, 1998, p.58) dos textos produzidos e esta é a última seção da proposta, pois consideramos importante que o aluno tenha em mente onde seu texto circulará, jornal da escola, o *blog*, o *site* (se houver). No que se

³³ Tais conceitos estão associados ao escopo teórico-metodológico da Linguística Textual e não são, portanto, as discussões contempladas nesta dissertação.

refere ao trabalho com gêneros do discurso, podemos destacar que o conteúdo temático aborda uma questão atual e que se destaca no meio social entre os adolescentes: que profissão seguir. Ao organizar um roteiro e entrevistar o profissional desejado, o aluno já aprende a interagir com o outro, pois “[...] qualquer comunicação verbal, qualquer interação verbal, se desenvolve sob a forma de *intercâmbio de enunciações*, ou seja, sob a forma de diálogo”. (VOLOCHÍNOV, 2013 [1930], p.163, grifos do autor), conforme estudado no capítulo 5 desta dissertação.”

A última atividade que analisamos do LD PT.P é a #07 e nela a proposta é a elaboração de um texto-enunciado do gênero do discurso artigo de opinião com o conteúdo temático: *a tecnologia no controle dos pais sobre os filhos*. Para balizar a escrita, são trazidos recortes de textos-enunciados da esfera do jornalismo com o mesmo conteúdo temático e, em seguida, o planejamento que o aluno deve seguir. Primeiramente, há algumas perguntas, como os argumentos que convenceram mais, quais são mais ou menos importantes; o que contribuirá para o aluno elaborar seu próprio ponto de vista. A partir disso, ocorre a explicação de como escrever o texto, com argumentação e/ou contra-argumentação, sob a baliza do gênero do discurso. Percebemos que nessa atividade não há uma proposta de um rascunho, tampouco de reescrita. Também não há uma reflexão acerca do possível leitor, conforme preveem os documentos parametrizadores. Por isso, somente alguns requisitos previstos pelos PCN são contemplados. Notamos o trabalho com gênero do discurso nessa proposta em diferentes momentos, a considerar, por exemplo, a situação de produção do texto-enunciado, em que o aluno precisa pensar para quem escreve; ou seja, em seu interlocutor durante o processo de interação verbal, fazendo-se valer das diferentes situações de interação como referência para sua escrita.

Ao analisarmos o livro PT.P, vimos que as propostas de atividades não são semelhantes, não seguem a mesma organização como a editora analisada anteriormente. As atividades #03 e #05 contemplam um número maior de objetivos que propõe o documento, já a #07 deixa alguns aspectos, conforme citado no parágrafo anterior, de lado. É preciso, portanto, que as propostas dos LD estejam em consonância com o documento, no que diz respeito ao trabalho com gêneros do discurso a fim de que o aluno desenvolva as competências discursivas e saiba lidar com diferentes textos-enunciados em diferentes contextos de interação, já que

[...] Os gêneros do discurso organizam o nosso discurso quase da mesma forma que o organizam as formas gramaticais (sintáticas). Nós aprendemos a moldar o nosso discurso em formas de gênero e, quando ouvimos o discurso alheio, já adivinhamos o seu gênero pelas primeiras palavras [...]. (BAKHTIN, 2011 [1979], p. 283).

Por fim, expomos as atividades do livro didático U.PL analisadas, que foram a #03, #05 e a #08. A atividade #03/U.PL é a proposta de produção textual de uma crônica, cujo conteúdo temático é livre, ou seja, o aluno deverá produzir um texto dentro do conteúdo temático que escolher a partir de algumas imagens do cotidiano como, por exemplo, dois idosos conversando em um banco de praça, pessoas aguardando atendimento em uma fila de atendimento, etc. Conforme orientação dos PCN, na proposta fica claro ‘o que dizer, a quem dizer e como dizer’. Há, assim como nos outros LD analisados, um planejamento a ser seguido, nesse caso muito breve, que orienta o aluno a aspectos textuais que podem ser retomados. O que finaliza a produção é um exemplar do texto-enunciado do gênero do discurso crônica que se encontra ‘em fatias’ explicando a função de cada parágrafo, mostrando ao aluno como se apresenta a organização do texto. Nesta atividade, não há sugestão de reescrita, nem avaliação, nem onde circulará a crônica produzida pelos alunos. O que podemos verificar quanto ao trabalho com gêneros do discurso é, principalmente, uma produção voltada ao olhar do aluno para o cotidiano, para a realidade que o cerca e, a partir disso, produzir o seu texto-enunciado. Entendemos, portanto, que a atividade contempla as propostas previstas pelo PCN, quando sugere ao aluno entender a “finalidade do texto, as especificidades do gênero, o estabelecimento do tema, levantamento de dados e ideias” (BRASI, 1998, p.58)

A segunda atividade que analisamos foi a #05/U.LP: a produção de um texto-enunciado do gênero discurso de formatura, cujo conteúdo temático abarca *as histórias da turma e as expectativas para o próximo ano, a despedida, a saudade e os agradecimentos*. Verificamos agora o trabalho com uma produção de texto oral e, assim como a atividade anterior, na proposta, encontramos ‘o que dizer, a quem dizer e como dizer’, explicando como ocorre a produção. Além disso, o LD traz alguns tópicos para que a turma discuta e, por fim, produza o discurso em conjunto, que será lido no dia da conclusão do Ensino Fundamental, contemplando o documento no que diz respeito ao

“levantamento de ideias e dados” (BRASIL, 1998, p.58). A proposta reverbera os objetivos traçados pelos PCN no que diz respeito à produção de texto oral e também ao trabalho com os gêneros do discurso, uma vez que os alunos, em grupo, lembrar-se-ão do percurso enquanto turma na escola, além de trazer à realidade do aluno um gênero do discurso que, no último ano do Ensino Fundamental, fará parte da sua realidade. Conforme já citamos em capítulos anteriores, uma das particularidades do enunciado é ter um destinatário, dirigir-se a alguém; o LD menciona que o público é a família, professores, funcionários da escola, colegas, amigos, onde vemos, mais uma vez, um trabalho voltado aos gêneros do discurso.

A atividade #08/U.LP foi a última atividade analisada – a produção de um texto-enunciado do gênero do discurso artigo de opinião, com o conteúdo temático: *defesa de que a criança, o jovem, o adulto e o idoso, na nossa sociedade devem ter o direito de viver plenamente a fase em que estão*. Há, na proposta, em consonância com os PCN, a apresentação do “interlocutor eleito” e também a “finalidade” da produção do artigo. Também encontramos a “especificidade do gênero” (BRASIL, 1998, p.58), quando é apresentado o gênero e uma contextualização breve sobre o tema, em seguida são apresentados outros textos com a mesma temática para que, conforme sinaliza o LD, podem servir de argumentos. Não ocorre uma sugestão de rascunho, nem processo de reescrita, tampouco de avaliação do texto produzido. O trabalho com o gênero do discurso artigo de opinião faz vir à tona grande parte das relações sociais, uma vez que os argumentos criados pelos alunos para sustentar sua opinião revelam muito a respeito de seus valores, comportamentos e visão de mundo, contemplando os aspectos das situações de interação vividas por ele.

Os LD de modo geral, destacam para a atenção com utilização de mecanismos discursivos e linguísticos de coerência e coesão textuais, conforme o gênero do discurso e os propósitos do texto, desenvolvendo diferentes critérios; a utilização dos padrões da escrita em função do projeto textual e das condições de produção. (BRASIL, 1998, p. 58). No entanto, nem todas as atividades que analisamos sugere o processo de reescrita e avaliação do texto já escrito, o que consideramos de suma importância, pois para que o aluno de fato efetive a **produção** de textos, é importante, de acordo com o documento (BRASIL, 1998, p.78) “[...] atividades que permitem aos alunos sair do complexo (o texto), ir ao simples (as questões linguísticas e discursivas que estão sendo estudadas) e retornar ao complexo (o texto) [...], os alunos aprendem

não só um conjunto de instrumentos linguísticos-discursivos , como também técnicas de revisão [...]”.

Ao analisarmos de que forma os gêneros do discurso são intercalados nas atividades de produção de texto, percebemos que depois que os PCN estabeleceram que o ensino de Língua Portuguesa tivesse como base o trabalho com os gêneros do discurso, as propostas de produção de texto trabalham com gêneros variados e diversificados, além de um número significativo de produção escrita – 12 produções no PL, 8 no PT.P e 8 no U.LP.

Percebemos também que os LD abordam, em seus capítulos, assuntos atuais, que fazem parte do cotidiano e da realidade do aluno, um dos objetivos ao priorizar o trabalho com gêneros do discurso. Além disso, as situações sociointerativas são sempre levadas em conta na hora da produção (cf.cap. 5), seja na troca de textos com o colega, seja em uma entrevista, por exemplo, mostrando a importância da ancoragem na interação social para a construção dos enunciados, pois “o diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão umas das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal”. (VOLOCHINOV, 2014 [1929], p. 127).

Quando realizamos a leitura do manual do professor³⁴, conforme já previsto, os três livros didáticos reafirmam que os gêneros do discurso são o eixo norteador da organização do LD e são, conseqüentemente, a base para as produções de texto. O próprio documento sinaliza que se deve trabalhar com a diversidade de gêneros tratando- o como um objeto de ensino, uma vez que “noção de gênero, constitutiva do texto precisa ser tomada como objeto de ensino” (BRASIL, 1998, p 23), pelo fato de os textos estarem organizados por sua natureza composicional, temática e estilística.

As atividades que analisamos contemplam essa diversidade, pois variados gêneros são solicitados como prática de produção textual nos LD e, por isso, concordamos com Costa Val (2003, p. 129) quando afirma que “[...] produzir um texto escrito implica escolher um determinado gênero discursivo e essa escolha se faz em função de para quê se escreve, para quem se escreve, em que esfera e sobre que suporte deverá circular o texto produzido.” No capítulo 6 desta dissertação apresentamos a importância de o aluno saber para quem escreve, quem é

³⁴ O trabalho com manual do professor não é o foco da nossa análise, mencionamo-los apenas para sinalizar o que LD aponta ao professor no que se refere aos gêneros do discurso.

seu interlocutor, além de ser trazida pela autora³⁵, estar na base dos PCN, fazem parte das análises da produções textuais que fizemos.

Além disso, conforme mencionado nessa seção, quando se trata de gênero, o próprio documento salienta que todo o texto se constitui e funciona sob o referencial enunciativo-discursivo de determinado gênero do discurso. Para essa organização, de acordo com o PCN, caracterizam-se os gêneros do discurso por três elementos: conteúdo temático, construção composicional e estilo. Esses, já denominadas e por nós explicados no capítulo 5 dessa dissertação, são os elementos constitutivos-funcionais do gênero, como os caracteriza Bakhtin (2011[1979]).

Pensando nos elementos constitutivos-funcionais do gênero, as atividades analisadas acima definem o gênero – isso todas fazem - e trazem colaborações para a elaboração da temática e para a construção da sua forma composicional. No que se refere ao estilo, algumas atividades sugerem que os alunos utilizem uma linguagem objetiva e direta, de acordo com a variedade padrão da língua (#01/PL, #02/PL, #09/PL, #05/U.LP e #08/U.LP); um outro caso aponta que o aluno pode utilizar ‘pitadas de informalidade’, como a atividade #03/U.LP, sendo que o gênero tratado é uma crônica, o que permite a flexibilidade de uma linguagem mais informal, conforme o contexto de utilização.

Utilizamos como exemplo a atividade #07/PT.P, que analisamos em parágrafos anteriores, que propõe a produção de um artigo de opinião. Textos-enunciados de outros gêneros do discurso, como uma notícia, outro artigo de opinião que aborda a mesma temática são trazidos como um suporte para que o aluno tenha mais argumentos na construção do seu. Ao analisarmos, verificamos que a proposta contempla um dos elementos, a *composição*, uma vez que traz toda a explicação de como estruturar esse tipo de texto. No que se refere ao estilo não há sugestões de meios linguísticos, organização lexical, etc. para a construção do texto.

A maior parte dos objetivos listados pelo documento é preenchida pela proposta de atividade como, por exemplo, a “finalidade, estabelecimento de dados e ideias, a especificidade do gênero, interlocutor eleito, planejamento, rascunho [...]” (BRASIL, 1998, 58). Como vimos, certas propostas sugerem ao aluno que utilize uma linguagem mais “flexível”, permitindo, assim, que ele compreenda os diferentes contextos de circulação das diferentes linguagens, também à

³⁵ Ideia inicialmente trazida por Geraldi (2013).

luz do que propõe o documento “[...] seleção apropriada do léxico em função do eixo temático [...]]. (BRASIL, 1998, p. 59)

No quadro abaixo, sinalizamos as atividades que confirmam o trabalho com gêneros do discurso, como sinalizam as propostas nos PCN .

Quadro 8 - Atividades dos LD que contemplam o trabalho com gêneros discursivos conforme PCN

	PL	PT.P	U.LP
Atividades	#01, #02, #09	#03, #05, #07	#03, #05, #08
Número de atividades analisadas/ número de atividades que contemplam os PCN	03/03	03/03	03/03

Fonte: elaborado pela autora (2019).

Por fim, entendemos que os LD que analisamos respondem, de forma geral, às propostas dos PCN (BRASIL, 1998) no que se refere aos gêneros do discurso para as práticas de produção de texto. Constatamos que há diversidade e variedades de gêneros abordados, tantos orais quanto escritos, as atividades de produção de texto trabalham com temáticas contemporâneas que, em muitos casos, fazem parte da realidade social de muitos alunos. No que se refere à diversidade dos gêneros, concordamos com Bakhtin (2011 [1979], p. 283) quando afirma que

A diversidade desses gêneros é determinada pelo fato de que eles são diferentes em função da situação, da posição social e das relações pessoais de reciprocidade entre os participantes da comunicação: há formas elevadas, rigorosamente oficiais e respeitos desses gêneros, paralelamente a formas familiares [...]

Na seção seguinte, analisamos qual o foco, no que se refere às instâncias constitutivas-funcionais dos gêneros do discurso, nas práticas de produção textual. Se esse se encontra mais centrado no estilo, no conteúdo temático, na composição ou, ainda, se as atividades contemplam todos esses elementos propostos pelos PCN e também conforme os estudos do Círculo.

7.2 O *FOCO* NAS INSTÂNCIAS CONSTITUTIVO-FUNCIONAIS

Levando em conta que os gêneros do discurso são engendrados a partir de três elementos constitutivos-funcionais, conforme já explicamos no capítulo 5 desta dissertação, nesta seção, analisamos se as atividades de produção de texto focalizam alguns dos elementos em detrimento de outros ou se são abordadas pelos LD de forma igualitária, dentro da proposta de trabalho com os gêneros do discurso. Para isso, dividimo-las em quatro subseções conforme o enfoque que lhe é atribuído.

7.2.1 O foco no conteúdo temático

Para definir conteúdo temático, retomamos o que já foi exposto no capítulo 5 desse trabalho. Nas palavras de Fiorin (2017, p.68), os “gêneros são tipos de enunciados relativamente estáveis, caracterizados por um conteúdo temático, uma construção composicional e um estilo.” Para os PCN, o conteúdo temático é “o que é ou pode tornar-se dizível por meio do gênero” (BRASIL, 1998, p.21). Entendemos, portanto, que o conteúdo temático não se refere ao assunto de um texto, mas ao efeito de sentido que se projeta em determinado gênero. É importante destacar que o estilo e a composição de um enunciado

[...] são determinados pelo seu elemento semântico-objetal e por seu elemento expressivo, isto é, pela relação valorativa do falante com o elemento semântico-objetal do enunciado.[...]. A escolha dos meios linguísticos, segundo a concepção linguística corrente, é determinada apenas por considerações semântico-objetais e expressivas [...]. (BAKHTIN, 2011 [1979], p.296)

Ao analisar as atividades dos LD, compreendemos que a atividade #01/U.LP focaliza o conteúdo temático do gênero do discurso. Ao sugerir a produção de um ‘discurso’ para as ‘eleições do grêmio estudantil’, entendemos que, com essa produção, o aluno precisa refletir sobre os efeitos de sentido que pretende ao discursar a respeito do referido tema aos colegas da escola. O LD expõe que, antes de começar o discurso, “é preciso definir quais serão as propostas da chapa [...] o que precisa melhorar na escola, etc. [...]”. (PAIVA, 2015, p. 23), o que reafirma o foco no conteúdo temático.

Outra atividade que foca no conteúdo temático é a #05/U.LP ao solicitar aos alunos a produção de um ‘discurso de formatura’ e, ao longo da seção, há elementos que explicam os efeitos de sentido que se pretendem com a produção escrita. Há uma lista de lembretes para o aluno seguir a fim de que esses efeitos sejam produzidos, tais como relatar algum fato engraçado ou emocionante vivido pela turma, venda de doces, uma característica marcante de um colega que lembrarão para sempre, tudo isso porque “a expectativa é de que, no final, o discurso de formatura seja emocionante” (p. 140). Reafirmando o foco: o sentido que se pretende através da produção de texto.

Dos três LD que analisamos somente duas atividades de produção de texto apresentam como foco o conteúdo temático do gênero. As duas atividades são pertencentes ao mesmo livro, os demais, portanto, não apresentam nenhuma produção como esse foco, conforme o quadro abaixo.

Quadro 9 - Número de atividades com foco no conteúdo temático nos LD

	PL	PT.P	U.LP
Atividade	-	-	#01, #05

Fonte: elaborado pela autora (2019).

Destacamos que as duas atividades que possuem esse foco são atividades de produção oral. Refletimos, então, que levar em conta os efeitos de sentido que se projetam com o gênero do discurso é mais

válido para as atividades orais, se compararmos às atividades de produção escrita.

Focar no conteúdo temático do gênero do discurso nas atividades de produção de texto, em nosso olhar, significa fazer com que o aluno reflita, em sua prática, com o que se pretende com aquela produção, quais as relações de sentido que tal produção vai alcançar.

Entendemos, portanto, que os elementos que constituem o gênero (cf. cap. 5) devam ser explorados de forma igualitária em uma proposta de produção textual, focar em apenas um faz com que os alunos deixem de explorar os outros – que também são importantes e necessários como, por exemplo, selecionar, organizar e combinar elementos lexicais, fraseológicos do gênero discurso em questão, organizar a sua escrita; no caso das produções aqui listadas, a sua fala.

Na seção seguinte, apresentamos quais as atividades propostas para produção de texto cujo foco é no estilo do gênero do discurso apresentado.

7.2.2 O foco no estilo

Já vimos, nesse mesmo capítulo, que os PCN definem como estilo as “configurações específicas das unidades de linguagem derivadas, sobretudo, da posição enunciativa do locutor; conjuntos particulares sequências que compõem o texto, etc.” (BRASIL, 1998, p. 21). Brait (2016, p. 89), ao definir estilo, afirma que cada esfera conhece gêneros apropriados a suas especificidades e, a esses gêneros correspondem determinados estilos, isso significa dizer que “um dado tipo de enunciado, é relativamente estável do ponto de vista temático, composicional e estilístico”. Dessa forma, entendemos que o *estilo* (cf. cap. 5) corresponde à seleção de recursos linguísticos, fraseológicos e à organização lexical do enunciado e, para estabelecer o sentido como um todo, está intimamente ligado às unidades temáticas e à composição do gênero. Por isso que

[...] Em cada campo existem e são empregados gêneros que correspondem às condições específicas de dado campo; é esses gêneros que correspondem determinados **estilos**. [...]. O **estilo** é indissociável de determinadas unidades temáticas e – o que é de especial importância – de determinadas unidades composicionais [...]. O

estilo integra a unidade do enunciado como seu elemento. [...]. (BAKHTIN, 2011 [1979], p. 266, grifo nosso)

As primeiras atividades que analisamos cujo foco é no *estilo* nas atividades de produção de texto são as pertencentes ao LD PL. As atividades #01 e #02/PL apresentam, em suas propostas, a produção de um texto-enunciado do gênero do discurso reportagem e seguem a mesma organização. Sugerem ao aluno que estabeleçam conexões entre o assunto principal e assuntos paralelos, por meio de citações, estatísticas, fotografias; além disso, os alunos devem ter atenção para a utilização de uma linguagem objetiva e direta o que leva mais em conta a seleção de elementos linguísticos para a construção do texto-enunciado como cita alguns dos itens do planejamento, como podemos ver a seguir.

- [...] Procurem informações em jornais, revistas, livros e na Internet. Reúnam textos que tratem do assunto e, se possível, façam entrevistas com adolescentes que gostam de tecnologia;
 - Organizem o material obtido e escrevam reportagem procurando transmitir junto com as informações o ponto de vista da equipe sobre o assunto [...]
- Utilizem uma linguagem objetiva e direta e empreguem uma variedade linguística de acordo com a norma-padrão;
- Planejem o aspecto visual da reportagem [...]. (CEREJA e COCHAR, 2015, p.16)

No livro PT.P, a atividade #01 apresenta a proposta de produção de um texto-enunciado do gênero do discurso poema. Para isso, o LD sugere que o aluno selecione palavras que desencadearão o processo de criação. Para a escrita, devem utilizar linguagem verbal e gráfica, como descreve no LD

- [...] Pensem no texto a ser produzido: um poema. Para construí-lo, vocês devem associar
- linguagem verbal (palavras)
 - linguagem gráfica (fotos, desenhos, formas geométricas, etc.

Lembrem-se de que a imagem deve agregar sentido ao texto poético e ampliar seus significados. (BORGATO; BERTIN; MARCHEZI, 2016, p. 47)

Depois disso, o aluno deve verificar se há sentido entre o texto escrito e a imagem, por exemplo, “a) Selecionar palavras que desencadearão o processo de criação; b) classificar as palavras selecionais; c) reunir as palavras; d) partilhar as palavras reunidas”. (BORGATO; BERTIN; MARCHEZI, 2016, p. 47). Essa proposta, focada nos aspectos de organização dos versos, das palavras, fazem com que o estilo predomine para produzir o texto-enunciado do gênero do discurso solicitado.

Outra atividade em que compreendemos a predominância do estilo na produção de texto, é #04/U.LP. O livro dessa editora, assim como a anterior, também sugere a escrita de um poema. Para isso, os alunos devem atentar para os elementos da frase, em função dos outros. Algumas questões como organizar as ideias em versos, como constatamos na passagem “Tente organizar a sua ‘tempestade de ideias’ em versos [...]” (PAIVA, 2015, p.96), usar as figuras de linguagem na escrita dos versos, caracterizar lugares, pessoas, sentimentos, etc. levamos a compreender que a instância referente ao estilo do gênero do discurso é predominante.

Portanto, levando em conta que o foco era o estilo do gênero do discurso nas produções de texto, percebemos que somente quatro propostas o possuem como tal, distribuídas conforme quadro abaixo.

Quadro 10 - Número de atividades com foco no estilo nos LD

	PL	PT.P	U. LP
Atividade	#01, #02	#01	#04

Fonte: elaborado pela autora (2019).

Pensando em número de atividades que possuem como foco o estilo do gênero do discurso, também entendemos que seu número é

limitado em relação às outras instâncias – 4 atividades. Focar somente em elementos de ordem lexical e fraseológica não faz com que o aluno reflita sobre sua prática, tampouco reflita sobre seu possível interlocutor o que, conforme já abordamos no capítulo 5 e 6 desta dissertação é importante para que se estabeleçam as relações dialógicas da linguagem.

Dessa forma, focar em uma produção de texto que concentre nos elementos frasais e organização de recursos linguísticos, não garante que o trabalho com os gêneros do discurso seja realizado de forma satisfatória, contemplando todos os elementos, já que, em muitas vezes, o aluno vai atentar somente para as construções da frase, ortografia, sem considerar as relações de sentido que se estabelecem e a composição do gênero, elementos que balizam o trabalho com os gêneros do discurso (cf. cap. 5).

Na seção seguinte, investigamos quais as atividades de produção textual contém como foco a composição do gênero do discurso em suas propostas.

7.2.3 O foco na composicionalidade

De acordo com os conceitos já abordados no capítulo 5 deste trabalho, podemos entender, de acordo com Fiorin (2017, p. 69), que a construção composicional é “o modo de organizar o texto, de estruturá-lo”. É preciso, durante o processo de produção de um texto (cf. cap. 6) organizá-lo com uma determinada composição, com certos elementos que caracterizam como pertencentes a um ou outro gênero, uma vez que, de acordo com Bakhtin (2011 [1979], p.286) “os gêneros escolhidos nos sugere os tipos e os seus vínculos composicionais”. Essa composição corresponde, por exemplo, no acabamento de um conto como os elementos de em introdução, desenvolvimento, clímax e conclusão. Como já abordamos anteriormente (cf. cap.5), os enunciados são concretos e únicos, proferidos em um determinado campo da atividade humana e

[...] 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 de recursos lexicais e gramaticais da língua mas, acima de tudo, **por sua construção**

composicional”. (BAKHTIN, 2011 [1979], p.261, grifo nosso)

Na nossa análise, verificamos que o elemento composição é o de maior foco nas atividades de produção de texto. No livro PL, por onde iniciamos, identificamos 10 atividades cujo foco é: uma produção de texto centrada na composição, no modo de organizar, planejar e orquestrar o texto.

A atividade #03/PL, logo no início da proposta de produção de texto – um texto-enunciado do gênero do discurso editorial – traz uma explicação e um exemplo do gênero, seguida de questões sobre o texto-enunciado. Após escolher a temática do seu texto-enunciado, o livro direciona o aluno a pensar na sua organização (ideia principal, argumentos e conclusão), além disso, explica em que parágrafo essa ideia principal pode estar, que será seguida do ponto de vista. Há, também, a sugestão para que o número de parágrafos seja o mesmo do número de argumentos, por fim, sugere ao aluno que escolha o tipo de conclusão que fará parte do seu texto-enunciado. Na parte de revisão e escrita, o LD novamente lembra se o aluno apresentou a ideia principal, defendeu sua opinião, foi consistente e, por fim, se sua conclusão está em consonância com o restante do texto-enunciado o que prioriza, portanto, a composição do gênero.

A atividade #04/PL também apresenta como foco a composição do texto-enunciado. Inicialmente, a unidade apresenta como abertura um conto e, por isso, a produção de texto também terá como gênero, o conto. Três introduções são fornecidas como opções para o aluno dar continuidade ao texto-enunciado e, junto delas, a explicação da organização a ser seguida (introdução, complicação, clímax, desfecho). A sugestão, na subseção ‘planejamento’, é para que aluno, antes de escrever, imagine o conflito, o problema e como será a superação; em seguida a sugestão de como organizar o texto. Na ‘Revisão e escrita’, mais uma vez o foco na orquestração do texto, quando lembra o aluno que é necessário possuir um número restrito de personagens, poucas ações, além – novamente – do enredo estruturado.

Seguindo quase a mesma proposta, a atividade #05/PL, que continua o trabalho com o conto, traz explicações acerca de tempo, espaço e faculta ao aluno dar continuidade a duas histórias, seguindo as instruções do capítulo antecedente. Notamos, portanto, que o enfoque nessa atividade de produção, dá-se aos organizacionais e composicionais do texto. Nesta mesma intenção, analisamos a atividade #06/PL –

quando aborda o gênero conto pela terceira vez – explicitando ao aluno que atente para os mesmos critérios na escrita, levando em conta os elementos de organização do gênero do discurso conto.

Atividade #07/PL traz a sugestão de um debate regrado público. Para realizar a produção, após os textos-enunciados de suporte para que o aluno construa seu ponto de vista, há, na parte de ‘planejamento e realização do debate’ uma explicação dos princípios para a realização de um debate. Notamos que o foco era no elemento de composição do gênero, quando vimos alguns itens do planejamento como: “(i) pense sobre o tema e assuma um ponto de vista [...]; (ii) fundamente sua opinião com bons argumentos; (iii) procure usar dados e fatos como exemplo em sua argumentação; (iv) faça anotações dos pontos principais que você defenderá e dos argumentos [...]”. (CEREJA e COCHAR, 2015, p. 141). Tais sugestões ao aluno reafirmam que o foco predominante é a composicionalidade.

Produção de um debate regrado, cujo objetivo é o moderador, é o tema da atividade #08/PL, em que o foco, ao trabalhar o gênero do discurso, é a sua composição. Inicialmente, ocorre toda a explicação de como proceder em um debate e qual o papel do mediador. Após apresentar o tema ‘Gravidez na adolescência: o papel da família, da escola, da mídia e do governo na conscientização dos jovens’ e alguns textos de apoio, segue a lista de observações para o debate. Entre elas, o cuidado para os elementos que organizam o gênero: falar no momento certo, seguir as regras do moderador, ouvir os debatedores e procurar identificar as posições que defendem, identificar os argumentos mais fortes, manifestar-se com clareza, etc. Para avaliar o debate, o LD sugere que o aluno avalie justamente, ao nosso ver, se organização do debate foi seguida, uma vez que são apresentadas a indicação de pontos positivos e negativos quanto à participação do moderador, etc.

As atividades #09/PL, #10/PL, #11/PL e 12/PL também têm como foco os elementos composicionais do gênero do discurso. As quatro atividades contêm proposta para a produção de texto-enunciado com caráter opinativo. A atividade #09/PL é a produção de um artigo de opinião, o foco é para que o aluno pense na argumentação consistente, na defesa do ponto de vista, o que, como sabemos, é recorrente desse gênero. As demais atividades que listamos (#10, #11, #12), remetem à prática de produção de texto-enunciado dissertativo-argumentativo, cujo foco também centra-se na composição do gênero, já que os apontamentos feitos para a organização do texto, apresentação de tese - conforme especifica o ‘Planejamento’, no primeiro ou segundo

parágrafo – e a conclusão são elementos que caracterizam tal gênero, sem mencionar especificidades estilísticas das escolhas lexicais, gramaticais, fraseológicas e textuais.

As próximas atividades que analisamos, são do LD PT.P #02, #04, #05, #07 e #08. A atividade #02 propõe a produção de um texto-enunciado do gênero do discurso conto que dá maior atenção à forma como o texto-enunciado se organiza (personagens, tempo, espaço, ação/enredo, narrador), e também às partes principais do enredo (situação inicial, conflito, clímax e desfecho). Mais uma vez notamos que o foco está centrado na composicionalidade do gênero ao apresentar-lhes os elementos organizacionais/de orquestração em comparação aos outros.

A atividade #04/PT.P sugere a produção de um diálogo tendo como base um romance já trabalhado no LD. Para planejar o diálogo, os alunos devem pensar o que dois personagens estariam conversando, então o LD propõe que sejam levados em conta alguns elementos como o contexto histórico-social, a circunstância da primeira publicação do livro, enredo e personagens, etc. Notamos que ao propor a troca de falas do diálogo, as atenções são voltadas à organização do texto, por marcar, justamente, as trocas de diálogos, a organização da produção no que diz respeito ao fato de dar a palavra ao outro quando conclui a sua. Essas formas são características de foco na composição do gênero.

A produção de um texto-enunciado do gênero do discurso entrevista é a proposta de escrita da atividade #05/PT.P e essa tem como foco a composição desse gênero. A proposta abarca, portanto, as explicações de como proceder a fim de organizar o texto-enunciado com características de entrevista: as perguntas destinadas ao entrevistado, o tempo a ser gasto, observar se há uma sequência de perguntas, preparar a introdução com os dados do entrevistado, situando como as circunstâncias em que a entrevista se deu (como, onde e quando) o que consideramos como marcas de composição do texto.

A atividade #07/PT.P propõe a produção de um artigo de opinião e nela, há lembretes para que o aluno não se esqueça de utilizar argumentos consistentes na escrita, lembrando também para a organização a ser seguida a fim de produzir texto-enunciado desse gênero: introdução ou ancoragem, tese, argumentos e contra-argumentos, conclusão; além de atentar para a conclusão, em que, segundo o LD, o aluno deve lembrar que “pode retomar/justificar a tese/opinião apresentada” (BOGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2016, p.255)

A última atividade analisada desse livro é a #08/PT.P – produção de um texto-enunciado do gênero do discurso manifesto. As atenções são mais voltadas aos cuidados que os alunos devem ter com a orquestração do texto-enunciado. Assim como as outras atividades, devem apresentar suas opiniões e posicionamentos diante do conteúdo temático, e fundamentar a proposta apresentando argumentos consistentes e, finalmente, concluir. A argumentação, contra-argumentação, defesa de um ponto de vista marcam a predominância de elementos que organizam o texto.

O último LD analisado é o U.LP, que apresenta cinco atividades de produção de texto que têm como foco a composição do gênero. A atividade #02/U.LP, coincidentemente também é a escrita de um texto-enunciado do gênero do discurso manifesto, que leva em consideração a explicação acerca da organização desse tipo de texto-enunciado. Tanta importância dada a isso, que o capítulo traz um exemplo de manifesto dividido em parágrafos explicativos, e como cada um é constituído, o que marca, mais uma vez, o foco para com a organização do texto-enunciado.

A atividade #03/U.LP apresenta a produção de uma crônica. Há, na seção do LD, a explicação do que é o gênero e como é constituído e, assim como a atividade anterior, também há uma crônica ‘partida’ em parágrafos para que o aluno entenda como construir cada parte que compõe esse texto. Além disso, seguem alguns lembretes do planejamento do texto-enunciado: se é um episódio do cotidiano, se tem caráter mais subjetivo, se os elementos narrativos estão bem construídos, etc., definindo, mais um vez, que o foco explorado nessa produção são os elementos organizacionais.

Um texto enciclopédico³⁶ é a temática da atividade #06/U.LP. O LD propõe que essa atividade sirva como uma forma de “organizar uma coletânea de textos para divulgar as festas populares da sua região e atrair turistas” (PAIVA, 2015, p. 157). Para isso, algumas perguntas são listadas para que o aluno busque orientações para construção do texto-enunciado, como “(i) fazer um levantamento das festas populares que acontecem na sua região; (ii) qual a origem da festa; (iii) desde quando essa festa acontece [...]” (PAIVA, 2015, p. 157). Da mesma forma que na atividade anterior, há a divisão de um texto-enunciado em parágrafos, semelhante ao solicitado pelos alunos, que explicam a sua função no

³⁶ Não entendemos se essa nomenclatura seria correta como gênero, no entanto, optamos por utilizar conforme o LD apresenta.

texto-enunciado, para que o aluno compreenda como produzir o seu. No primeiro parágrafo, por exemplo, o LD expõe que ocorre a “explicação resumida sobre o calendário” (p. 159), no terceiro parágrafo ocorre a “identificação da finalidade do calendário” (p.159), e assim ocorre com os demais parágrafos do texto-enunciado. Por essa razão, pelo detalhamento dado à organização da produção escrita é que reconhecemos que a composição do gênero é o que predomina na atividade.

A proposta #07/U.LP consiste na criação de um conto. O aluno deve, nessa atividade, reescrever o ‘Conto de escola’, de Machado de Assis, com o objetivo de assumir a versão de outro personagem da história. O foco na orquestração do conto predomina, já que a proposta sugere, com maior ênfase que aluno atente para os elementos que organizam o texto-enunciado, tais como estabelecer uma característica aos personagens do conto e tentar perceber que, ao mudarem de narrador, o texto-enunciado não seja contraditório.

Por fim, a última atividade analisada, #08/U.LP, é a proposta de escrita de um artigo de opinião. As atenções redobradas para a argumentação e para um quadro que contém as ‘divisões’ desse tipo de texto-enunciado em parágrafos explicativos, mais uma vez levam-nos a entender que o foco da atividade está na composição do gênero discursivo. Sugestões como: apresentação do tema, desenvolvimento do tema e fechamento devem servir, segundo o LD, para a organização do texto-enunciado do aluno.

Ao findar as análises, constatamos que 20 propostas centram na composicionalidade do gênero do discurso, ou seja, o maior número de atividades focam na composição, na organização do texto-enunciado, conforme a tabela abaixo.

Quadro 11 - Número de atividades como foco na composicionalidade nos LD

	PL	PT.P	U. LP
Atividade	#03, #04, #05, #06, #07#08, #09, #10, #11, #12,	#02, #04, #05, #07, #08	#02, #03, #06, #07, #08

Fonte: elaborado pela autora (2019).

Entendemos que focar somente na composicionalidade do gênero, significa ‘limitar’ o processo de produção de texto (cf. cap. 6) dos alunos a aspectos de organização/ orquestração do texto, deixando de pensar nos outros elementos – estilo e conteúdo temática – o que também, como já dissermos neste capítulo, é de total importância para o trabalho efetivo com os gêneros do discurso.

Pensar na organização dos parágrafos, na sua combinação, na consistência dos argumentos que os textos-enunciados precisam conter, etc. são tão pertinentes quando fazer com que o aluno reflita sobre a relação de sentido pretendida com aquela produção e quais os elementos lexicais utilizarão na construção das suas frases.

Portanto, ao iniciarmos este trabalho, imaginávamos que os LD abordariam de forma igualitária ou em proporções equivalentes o foco nos elementos constitutivos do gênero, no entanto, verificamos que isso não se efetiva. Como já afirmamos anteriormente, são infinitas a diversidade e riqueza dos gêneros do discurso porque

[...] são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo [...]”. (BAKHTIN, 2011 [1979], p. 262).

Além disso, entendemos que os três elementos elencados nessa seção – estilo, conteúdo temático e composição – devem, conjuntamente, compor um enunciado, já que “[...] determinadas condições de comunicação discursiva, específicas de cada campo, geram determinados gêneros, isto é, determinados tipos de enunciados estilísticos, temáticos e composicionais relativamente estáveis [...]”. (BAKHTIN, 2011 [1979], p. 266).

Dessa forma, cabe destacar que as atividades de produção de texto das três coleções analisadas contemplam as três instâncias constitutivas-funcionais do gênero previstas pelos PCN e com base nos escritos do Círculo. O que analisamos foi o foco dessa abordagem e, com isso, percebemos, como mencionado anteriormente, que são mais numerosas as atividades cujo foco era na composição do gênero, do que as atividades que dão foco às outras instâncias. Notamos que explorar a organização a ser seguida, muitas vezes, parece mais focada em

preferência ao conteúdo temático, por exemplo, em que se prioriza o efeito de sentido do que se pretende com a produção de texto.

No capítulo seguinte abordamos as projeções valorativas do gênero do discurso nas atividades analisadas nos LD.

7.3 AS PROJEÇÕES SEMÂNTICO-AXIOLÓGICAS

Nesta seção, discutimos acerca das relações de sentido do gênero e como eles são valorados nas atividades de produção de texto analisadas nos LD. Para isso, abordamos na primeira subseção as propostas de produção de textos que trazem os gêneros do discurso enquanto forma de estrutura textual, em seguida, apresentamos as atividades que desconsideram as especificidades da esfera sociodiscursiva na produção de textos e, na última subseção, vimos em que situações os gêneros do discurso são usados como pretexto para explorar unicamente aspectos da língua.

7.3.1 Os gêneros do discurso como formas ou estruturas textuais

É fato que os LD estão mais atuais, abordando temáticas que fazem parte da vida social e do cotidiano de grande parte dos alunos, mas, mesmo assim, ainda identificamos algumas atividades que exploram a estrutura do texto em detrimento de fatores de ordem histórico-cultural e social.

Vale destacar que quando falamos em estruturas textuais, não a comparamos com composicionalidade do gênero, pois essa se refere às formas de organização do texto-enunciado; enquanto aquelas denotam aspectos que ‘montam’ o texto-enunciado em uma forma fixa, que impossibilita ao aluno a flexibilidade com os gêneros do discurso, uma vez que sua estrutura é apresentada pronta no LD, como um modelo ‘estranque’ a ser seguido.

Notamos nas atividades #04, #05 e #06/PL que há o uso do gênero do discurso como uma forma textual. Ao propor a produção de texto com esse gênero, as formas do texto ganham mais destaque do que as interações sociais, por exemplo. Como já elencamos em análises anteriores, as propostas focam na estrutura desse gênero, trazendo sua forma de organização (introdução, desenvolvimento, clímax, conclusão), muitas vezes a partir de uma introdução

“congelada” já proposta pelo livro para que o aluno prossiga com o seu texto, semelhantes às propostas de produção de texto de LD das décadas de 1980 (cf. cap. 4).

A atividade #11 e #12 /PL também se organiza em função das formas textuais ao solicitar aos alunos a escrita de um texto-enunciado do gênero do discurso dissertativo-argumentativo. A atividade foca para nossas atenções na construção dessa estrutura textual, levando em conta a argumentação, a sustentação do ponto de vista, o que mais uma vez nos mostra que os gêneros do discurso estão sendo trabalhados como uma forma de estruturar esses tipos de texto.

Ao abordar a construção de um texto-enunciado do gênero do discurso artigo de opinião na atividade #07/ PT.P, mais uma vez destacamos o uso do gênero do discurso como uma forma para trabalhar a estrutura do texto. Inicialmente, o aluno tem um texto do mesmo gênero para ler, a fim de compreender como deve ser a construção estrutural do seu texto-enunciado. A seguir, a exposição de como marcar a posição sobre o tema, como esquematizar o texto de opinião, como escrever o artigo de opinião são apresentadas no LD como forma de aluno “montar” seu texto, nesse formato.

Na sequência das atividades que trabalham com o gênero do discurso na forma de estrutura textual, está a atividade #08/ U.LP. A proposta sugere um texto-enunciado do gênero do discurso artigo de opinião e aborda, em formato de quadro, o que deve conter em cada parágrafo de organização do texto. O conteúdo temático do texto é fornecido pelo LD, bem como o objetivo da produção final (publicar em uma revista). Não há, portanto, outras abordagens para com o trabalho com o gênero do discurso com, por exemplo, qual o objetivo maior dessa esfera de circulação, qual o posicionamento ideológico da revista, quais os contextos de produção, por que esse assunto é tão relevante para ser discutido, etc.

Compreendemos que trabalhar com os gêneros do discurso como estruturas textuais é voltar às atenções às formas congeladas do texto-enunciado, por exemplo, como ocorreu em uma das atividades elencadas nesta subseção quando fornece ao aluno uma introdução para que ele adapte o desenvolvimento e conclusão do seu texto-enunciado. Entendemos que se trata de uma proposta fora de contexto e que não contempla aspectos de ordem social, histórico-cultural dos alunos, servindo somente para explorar as formas do texto-enunciado.

Vale lembrar que essas formas – quando o texto servia como meio de trabalhar a gramática ou explorar as estruturas textuais –

ocorreu antes da publicação dos PCN (cf. cap. 3 e 4), quando se tinha outra concepção acerca do trabalho com o texto-enunciado, como identificar elementos nos textos (personagens, tempo, espaço, número de parágrafos do texto, etc.).

Na subseção seguinte, faremos alguns apontamentos quanto ao “apagamento” das esferas de produção e circulação das atividades de produção de texto analisadas.

7.3.2 O apagamento das ancoragens ideológicas da esfera

Como vimos nos capítulos anteriores, os enunciados, por seu estilo, composição e conteúdo temático, refletem “as condições específicas e as finalidades de cada referido campo [...]. (BAKHTIN, 2011 [1979], p. 261). Dessa forma, entendemos que são nas diferentes esferas de interação humana que os enunciados são elaborados, uma vez que “em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo. (BAKHTIN, 2011 [1979], p. 262)

Algumas atividades analisadas dos LD não trazem uma explicação acerca da esfera de produção e circulação dos gêneros. Das três coleções analisadas, notamos que o LD PL é o que consta o maior número de atividades sem explicação da esfera (cf. cap. 5) ao aluno. As atividades #01, #02 solicitam ao aluno a produção de uma reportagem, e a #09, um artigo de opinião, no entanto, na proposta não consta nenhuma informação ao aluno sobre a esfera jornalística.

Da mesma forma ocorre com as atividades #04, #05 e #06 cuja proposta é a produção de um conto. Listamos em seções anteriores o que consta na proposta de produção desses textos, mas percebemos que explicações sobre a esfera literária não aparecem, ocorrendo, dessa forma, um apagamento de esfera.

Nas atividades #07 e #08 também ocorre o apagamento da esfera quando, ao ler a proposta de produção de debates, não encontramos nenhuma explicação de onde esse gênero do discurso é produzido e circula. O mesmo também ocorre com as atividades #10, #11 e #12 do mesmo livro.

No LD PT, das 8 atividades de produção de texto, 7 não trazem explicação alguma sobre a esfera do gênero do discurso. A atividade #01, quando solicita ao aluno a produção de um poema e também e não

apresenta a esfera de produção desse gênero – literária. O mesmo ocorreu com atividades #02, na proposta de produção de um conto.

Ao propor aos alunos a produção de texto-enunciado do gênero do discurso diálogo (#04) e uma entrevista (#05), as ancoragens dialógicas da esfera também encontram-se apagadas ao não explicar os contextos de produção e circulação desses gêneros do discurso, o que consideramos muito importante para que o aluno compreenda as situações interacionais do texto-enunciado (cf. cap. 5).

A proposta #06 também consta no LD sem a explicação da esfera do gênero do discurso crônica. Não há discussão sobre o imbricamento entre a esfera jornalística e literária para a produção e circulação desse gênero.

As atividades #07 e #08 – produção de artigo de opinião e manifesto, respectivamente – também não abordam as especificidades da esfera do gênero do discurso. As propostas são centradas somente nas explicações de composição do gênero, sem considerar suas esferas de produção e circulação, por exemplo.

No LD U.LP, em 3 atividades ocorre o apagamento da esfera. A atividade #04 propõe ao aluno a produção de um poema e a atividade #07, um conto. Ambas não apresentam explicações acerca da esfera literária, como ocorre nas outras editoras. O LD centra as atenções para que o aluno somente atente aos elementos relacionados ao estilo do gênero, conforme apresentamos em outra seção.

Na proposta #08/ U.LP – produção de um artigo de opinião – também não identificamos o esclarecimento acerca da esfera de produção e circulação do gênero do discurso solicitado. O que vimos diz respeito muito mais a estrutura do texto (o que deve ser escrito em cada parágrafo, a apresentação e desenvolvimento do tema, a utilização da norma padrão na escrita, etc.) como elencado na subseção acima, do que referente às esferas de circulação do gênero do discurso.

Ora, as produções de texto-enunciado que não possuem as especificidades da esfera devidamente explicitada nas propostas que deixam de apresentar aos alunos um contexto de produção e circulação daquele gênero do discurso, pois os sujeitos agem em situações de interação constituídas nas esferas de atividades, sejam elas a escolar, a religiosa, a política, a jornalística, etc. (cf. cap. 5).

Consideramos de total importância que o aluno produza seu texto-enunciado conhecendo as esferas de produção/circulação do gênero do discurso solicitado, pois através delas que compreenderá seu papel na situação de interação do seu texto-enunciado. De acordo com

Brait (2016, p. 146), “Bakhtin demonstra a importância da noção de esfera/campo para a compreensão da natureza e a consequente classificação dos gêneros. [...] a noção de esfera permeia a caracterização do enunciado e dos seus tipos estáveis, os gêneros [...]”.

Sendo assim, ao propormos um trabalho em que os gêneros do discurso são os pilares para nosso trabalho com texto-enunciado em sala de aula, devemos levar em consideração que o conhecimento de onde a produção do aluno circulará é de total importância para compreender as condições interacionais desses textos-enunciados. Por isso que “só se age na interação, só se diz no agir e a ação motiva certos tipos de enunciados, o que quer dizer que cada **esfera** de utilização da língua elabora tipos relativamente estáveis de enunciados” (FIORIN, 2017, p. 68, grifo nosso)

Na subseção seguinte, procuramos analisar se as atividades de produção de textos são abordadas nos LD somente como pretexto para realizar um trabalho com questões léxico-gramaticais da língua.

7.3.3 Os gêneros como pretexto

Vimos que o trabalho com os gêneros do discurso é o centro das discussões desde a publicação dos PCN, e que os LD têm se ajustado cada vez mais a essa proposta (cf. cap. 4). Até então o texto era trabalhado como forma de explorar conteúdos de ordem gramatical e não como forma de interação com a turma, ou entre os alunos, que explorasse elementos sociais, culturais, fazendo que houvesse um espaço de interação nas aulas de Língua Portuguesa. Ao analisar as atividades de produção de texto dos LD, nos deparamos com apenas uma atividade em que o gênero do discurso é usado como pretexto para explorar elementos da língua.

A atividade que propõe ao aluno a produção de um texto-enunciado do gênero do discurso poema - #01/ PT.P – simplesmente traz o gênero para que se efetive o trabalho com a combinação/seleção das palavras. Além de a proposta não trazer, conforme abordamos na seção anterior, a exposição de esfera, nesse caso a literária, também não traz o trabalho com o

gênero do discurso, o que pode ser dizível através desse gênero, qual o sentido pretendido.

A proposta de produção é voltada para o trabalho com os elementos da língua ao propor aos alunos que “selecione as palavras que desencadearão o processo de criação; classifique as palavras selecionadas [...]”. (BORGATTO; BERTIN, MARCHEZI, 2016, p. 47). Além disso, para construir o poema, o LD sugere que os alunos associem a “linguagem verbal (palavras) à linguagem gráfica (fotos, desenhos, formas geométricas)”. (p. 47)

Na parte em que o aluno deve apresentar a versão final do seu poema, o livro sugere ainda que o aluno verifique

- a) se é necessário reescrever alguma parte, fazendo escolhas mais adequadas de palavras e construções de frases;
- b) se a distribuição das palavras no espaço do papel está adequada: título, versos, estrofes; [...]
- d) se há necessidade de ampliação ou aprimoramento dos efeitos de sentido em relação a:
 - * sonoridade: ritmo e melodia obtidos pela combinação de palavras com sons parecidos;
 - * múltiplos significados produzidos pelas construções utilizadas e pelo uso de figuras de linguagem
 - * aspecto visual: efeitos produzidos pela distribuição das palavras no papel ou com a forma e tamanhos das letras empregadas. (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2016, p. 47)

As especificidades do gênero do discurso poema, bem como suas relações de sentido pretendidas com a produção são esquecidas ao dar maior ênfase para o trabalho com os elementos da língua. Isso implica que o aluno, em muitos casos, entenda que alguns gêneros, neste caso o poema sejam formas de explorar elementos linguísticos, que na sua produção, deve-se aprender somente a combinar e selecionar as palavras que melhor colaborarão para a rima, para a sonoridade em um resultado final.

Na seção seguinte, trataremos algumas reflexões acerca dos discursos da tradição e da mudança e como esses discursos consubstanciam as atividades analisadas.

7.4 O ATRAVESSAMENTO HISTÓRICO: A TRADIÇÃO E A MUDANÇA

Conforme já discutimos no capítulo 3 dessa dissertação, o ensino da Língua Portuguesa passou por um grande percurso de mudanças, desde a sua nomenclatura, até o seu foco de ensino. Com a democratização do ensino, na década de 1960 e 1970, as pessoas que até então não tinham acesso à escola, passam a frequentar os bancos escolares e, também, a conhecer a variedade de maior prestígio da língua, a qual não tinham acesso. Nos anos 1970, detectou-se que os altos índices de repetência ocorriam na primeira série: os alunos não sabiam ler e escrever; além dos péssimos resultados dos alunos de ensino médio nas provas de redação de vestibular.

Segundo Angelo (2005), embora a Linguística tenha sido introduzida nos currículos dos cursos de Letras, foi só a partir da década de 1980 que os efeitos do ensino dessa ciência começam a evidenciar-se no ensino de Português. A partir de então é que temos uma transformação da concepção de língua materna nas escolas, já que a *interação* passa a ser a palavra-chave da década e o aluno passa, portanto, a ser o foco da aprendizagem. Nesse cenário passam a surgir as divergências no que se refere ao ensino dito “tradicional” da língua.

Ainda em consonância com a autora supracitada, foi o desenvolvimento das teorias linguísticas que forneceram argumentos para mostrar a procedência das diferentes concepções de linguagem, instaurando uma relação polêmica entre as mudanças propostas, com base em estudos linguísticos e o tradicional ensino de gramática. Por isso, concordamos com a autora, quando afirma que “o discurso do novo só se deslança na existência do velho, da tradição a que se possa contrapor” (ANGELO, 2005, p. 12).

No entanto, quando falamos em mudança, logo pensamos que tudo referente ao passado, ao tradicional precisa ser rompido, e não é. A mudança vem para transformar concepções de linguagem que não se adaptava mais aos acontecimentos de uma época, devido a diversos fatores, entre eles uma nova parcela da sociedade que passa a frequentar a escola, conforme já elencamos acima. Por isso, concordamos com

Pietri (2003, p. 10) quando afirma que “[...] Esse novo discurso procura convencer quanto à necessidade de alterar o ensino corrente, substituí-lo por um ensino não discriminatório, transformador” e isso porque era necessário

- a) mudar o ensino em função de atender camadas da população que passam a frequentar os bancos escolares, fazendo da instituição de ensino o lugar em que seja possível agir socialmente para obtenção de uma ordem social mais justa;
- b) considerar a variedade da variação linguística e respeitar a linguagem do aluno, porém observando a escola como o lugar da norma, o lugar em que se pode/ deve levar ao aluno a variedade linguística socialmente prestigiada. (PIETRI, 2003, p. 78)

Então, de um lado, tínhamos um ensino focado na tradição e que durante muito tempo funcionou; tempos depois, vemos que muitas das mudanças se fizeram necessárias, já que tais métodos não eram suficientes para uma aprendizagem satisfatória, frente aos estudos que estavam em vigor, no campo da Linguística, por exemplo. Era o discurso da mudança começando a eclodir.

As críticas ao ensino de uma gramática descontextualizada, centrada apenas nos usos prescritivos da língua, tornam-se consistentes principalmente com a publicação dos PCN, em 1997 e 1998. Parece-nos que o discurso da mudança passa a vigor claramente, principalmente quando se institui o texto-enunciado como base para os trabalhos em sala de aula e os gêneros do discurso como objeto de ensino.

Referindo-se à mudança no que tange o trabalho com texto-enunciado, especialmente com produção de textos (cf. cap. 6), sabemos que esse já não pode ser feito tendo como base a exploração de conteúdos gramaticais. O aluno, no ensino tradicional, produzia textos a fim de corrigir e aprender aspectos textuais (enquanto estrutura) e gramaticais da língua e, até então, funcionava. No entanto, o que vemos hoje baliza o discurso de mudança: as produções de texto-enunciado devem ser o lugar de interação entre o autor do texto-enunciado e o leitor, levando em conta aspectos sócio-histórico e culturais do aluno.

Nos LD que analisamos, identificamos que algumas atividades abordam atividades voltadas ao ensino tradicional e, muitas vezes, não “há uma referência explícita ao ensino tradicional, isso não significa que, no texto, não sejam feitas alusões a ele ou não se recuperem

posições defendidas no ensino tradicional [...] (ANGELO, 2005, p.122) Citamos como exemplo a atividade #04/PL, que solicita a produção de um texto-enunciado do gênero do discurso conto. O LD traz três fragmentos como sugestão de introdução para o texto-enunciado a ser produzido pelo aluno e, além disso, cita que o mesmo também pode escrever com um assunto diferente, o que retoma ao ensino tradicional. Dessa forma, o uso da linguagem “é entendida no paradigma do ensino tradicional: uma atividade voltada para o exercício escolar, para ser analisada com os instrumentos consagrados no âmbito da escola de tempos atrás [...]. (ANGELO, 2005, p. 122)

Apontamos a atividade #03/ U.LP como uma retomada ao tradicional também. A proposta de escrita é de um texto-enunciado do gênero do discurso crônica. O LD aborda o tema como “livre”, ou seja, o aluno deverá escrever o seu texto-enunciado a partir de qualquer temática. Não há uma contextualização de como proceder, o aluno recebe algumas imagens aleatórias (por exemplo, um sorriso com uma alface no dente, uma vaca no pasto, uma árvore cujas folhas são amarelas, etc.) e “[...] a partir de tema imposto pelo professor ou escolhido pelo aluno, sem haver um preparo prévio para a escrita, a tortura enfrentada pelo aluno é a mesma: escrever sem ter ideias [...]”. (ANGELO, 2005, p. 160) o que caracteriza, dessa forma, a proposta como tradicional.

Ao usar o gênero do discurso como pretexto – atividade # 1/ PT.P, que apontamos na última subseção – também entendemos uma proposta voltada ao ensino tradicional, que “[...] centraliza a atenção na palavra, na frase isolada.” (ANGELO, 2005, p. 122). Isso porque o gênero é apresentado como proposta para que o aluno explore elementos linguísticos na construção do poema. Concordamos com Angelo (2005, p. 128) quando afirma que “[...] avaliar as crianças pelos erros gráficos cometidos, responsabilizar a presença de erros de grafia das palavras das crianças [...] são práticas do ensino tradicional da língua [...]” Em nossa visão, essa atividade também encontra-se fora de contexto, e também não faz com que o aluno reflita sobre diferentes contextos sociais.

Outras atividades que merecem destaque são as que visam a trabalhar os gêneros do discurso como estruturas e formas textuais - discutidas por nós em subseção anterior – quando solicita ao aluno que atente às formas do texto, à sua estrutura (introdução, desenvolvimento, conclusão), sem fornecer nenhuma opção de interação com seu interlocutor, nem as diferentes percepções da realidade.

Certamente também destacamos, nas análises feitas, muitos fatores relativos à mudança, a começar pelos LD, pois encontram-se mais atuais, com temáticas contemporâneas que fazem parte do contexto social da maioria dos alunos. As produções de textos que analisamos nas três coleções, de forma geral, trazem temas relevantes e abordam o trabalho com diferentes gêneros do discurso sejam orais ou escritos.

Outro fator que destacamos é a nomenclatura da seção do LD *Produção de texto*, justamente por, conforme afirma Geraldi (2015, p. 166) “[...] ao apontar para a produção, aponta-se também para o fato de que toda a produção depende de condições, instrumentos e agentes de produção [...]”. Os textos-enunciados dos alunos devem levar em conta o contexto de escrita e, principalmente, na nossa ótica, os processos de reescrita; o que consideramos de total importância para que a produção, de fato se efetive (cf. cap. 6). Dois LD analisados trazem como parte integrante da seção de produção de texto a “avaliação e reescrita” (no caso do PL), “ a primeira produção” (no LD da coleção U.LP): um espaço destinado a relembrar aos alunos alguns processos de reescrita e avaliação do seu próprio texto. Percebemos, portanto, a mudança, ao mostrar ao aluno a importância de ler, reescrever e avaliar, seu texto; com isso, estamos tornando-o agente de sua aprendizagem.

Verificamos um dos aspectos inicialmente discutidos por Geraldi (2012) e, posteriormente, elencados pelos PCN “o que dizer, a quem dizer, como dizer” (BRASIL, 1998, p. 75). Esses elementos, durante o processo de produção de texto, fazem com que o aluno reflita acerca do seu possível leitor, aprenda a elaborar estratégias para ter o que dizer, além de pensar de que forma dizer/escrever. Tais questionamentos são apresentados em todas as atividades do livro PT.P, no topo da proposta de produção de texto para que, antes de iniciar a produção do texto, o aluno já tenha em mente os elementos.

Outro avanço da mudança que constatamos foi a proposta de produção de texto oral – discurso de formatura e discurso para a chapa de grêmios estudantis, atividades #01 e #05/ U.LP respectivamente. As propostas fazem com que os alunos reflitam sobre as relações de sentido pretendidas com o seu discurso, além de aprender a utilizar estratégias argumentativas, elaborarem propostas de melhorias (no caso da proposta de grêmios estudantis). O fato de propor ao aluno estratégias de trabalho com produção oral, com gêneros do discurso que fazem parte daquele momento vivido pelos alunos, também reverbera o discurso da mudança, já que o aluno passa a ser o sujeito da interação.

Para tanto, de acordo com Pietri (2003, p. 78) pensar na mudança é “tornar o ensino menos repressor, o que se faria através do respeito pela linguagem do aluno, e, através desse respeito, ajudá-lo a se apropriar da variedade linguística mais valorizada socialmente”. Por isso, quando a atividade flexibiliza ao aluno o uso de uma linguagem mais informal devido ao contexto, são marcas da mudança, pois possibilita ao aluno a compreensão de que naquele contexto de interação, a linguagem permitida é a mais próxima da sua.

Dessa forma, em nossas análises dos LD no que compete à forma como os gêneros do discurso estão intercalados nas atividades de produção de texto, constatamos que os LD estão no caminho da mudança para a consolidar um trabalho com os gêneros discursivos nas produções textuais. No entanto, não é porque estamos inseridos nos processos da mudança que todas as atividades de produção de texto propostas vão focar somente nesse discurso. É necessário também abordar o discurso da tradição para que a mudança de fato se efetive através de um movimento dialógico que se constitui entre os sujeitos.

Entendemos também, que a própria inserção do trabalho com diferentes gêneros do discurso nas atividades já são características da mudança. Levar em consideração as interações sociais do aluno, são marcas de que muito mais do que reconhecer estratégias linguísticas ou aspectos gramaticais, está o desenvolvimento de sua competência discursiva, por isso, produzir textos, significa produzir enunciados e isso só é possível nas relações dialógicas (cf. cap. 5), no encaminhamento de um discurso da tradição para a mudança, em que as utilizações da linguagem permeiem os usos sociais em detrimento de estruturas textuais da língua.

Portanto, as atividades que analisamos confirmam as propostas dos PCN para o trabalho com os gêneros do discurso nas práticas de produção de texto. Diversos objetivos elencados no documento são encontrados nas propostas. Ao explorar o trabalho com os gêneros discursivos, compreendemos que as instâncias constitutivo-funcionais do gênero – conteúdo temático, estilo, composição – são elencadas nas atividades, mas não de forma equilibrada, em que cada atividade de produção de texto contivesse, na mesma proporção, os elementos; mas com um deles destaque em relação aos outros.

Na análise das atividades, encontramos propostas voltadas ao gênero do discurso enquanto formas para trabalhar a estrutura do texto, além de um gênero que foi exposto como pretexto para um trabalho com elementos linguísticos. Vale destacar: **uma** atividade em que o gênero

foi utilizado como pretexto, o que, em nosso olhar, encaminha-se para o discurso da mudança.

De toda forma, após as avaliações do PNL, os LD encontram-se em consonância com o documento, além de encaminhar-se para um efetivo trabalho com os gêneros do discurso nas atividades de produção de texto. Esse é o processo que vivenciamos e o tipo de ensino que queremos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante todo o processo de escrita deste trabalho, nossa preocupação foi investigar de que forma os gêneros do discurso estão intercalados nas atividades de produção de texto de LD de 9º ano do Ensino Fundamental II. Por isso, sentimos a necessidade, nessa seção, de retomar o percurso por nós percorrido a fim de compreendermos de que forma o trabalho com os gêneros do discurso foi realizado nas atividades analisadas dos LD.

Apresentamos, inicialmente, um breve percurso histórico em torno da disciplina de Língua Portuguesa, seguido da apresentação da historicidade do LD e a sua inserção nas nossas aulas como um material de apoio. Nosso referencial teórico teve como base os pressupostos do Círculo para compreendermos sobre enunciado por uma perspectiva dialógica da linguagem. A fim de nos apropriarmos acerca do trabalho com produção textual, fizemos um resgate aos textos de Geraldi (2012, 2013, 2015) no que diz respeito às produções de texto *na* escola.

Em nossa análise, ao buscarmos entender de que forma os gêneros do discurso estão intercalados nas atividades de produção de textos dos LD de Ensino Fundamental, com base no que afirmam os PCN, examinamos se as atividades elencadas reverberam os pressupostos do documento ou não. Constatamos que, na abordagem dos elementos constitutivo-funcionais do gênero – estilo, conteúdo temático e composição - alguns encontram-se com foco maior em função de outros. As abordagens alusivas à composicionalidade do gênero destacaram-se pelas numerosas atividades que apresentaram esse foco, seguida do estilo e, por último, o conteúdo temático. Pareceu-nos que as os LD dão mais atenção aos elementos de organização e orquestração dos textos-enunciados, em função das relações de sentido pretendidas com a produção do texto (no caso do conteúdo temático).

Além disso, buscamos investigar as propostas voltadas ao trabalho do gênero do discurso como estruturas e formas textuais, além de atividade que utiliza o gênero como pretexto para o trabalho com elementos linguísticos. Finalizamos nossa análise, fixando um paralelo entre o que entendemos por tradição e mudança, baseando-nos na inserção do trabalho com o texto-enunciado, através dos gêneros discursivos.

Pensando na efetivação do trabalho com gêneros do discurso, entendemos que o aluno deve ser capaz “de utilizar a língua de modo variado, para produzir diferentes efeitos de sentido e adequar o texto a

diferentes situações de interlocução oral e escrita”. (BRASIL, 1998, p. 23). Justificamos, dessa forma, a importância de verificarmos se as atividades de produção textual analisadas exploram o estilo, a composição e o conteúdo temático dos gêneros e, por isso, concordamos com de Barbosa (2000, p. 158) quando menciona as razões para adotar os gêneros do discurso como objeto de ensino

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

Após compreendermos as razões pelas quais devemos adotar o trabalho com o gênero do discurso, vale destacar que ao se consolidar em nossas aulas, também estamos contribuindo para a mudança no que compete ao trabalho com a Língua (gem), pois estamos, aos poucos rompendo com o discurso tradicional, conforme já citamos. Aliás, não se trata de uma única mudança, que retrata os mesmos problemas, mas trata-se de uma mudança constante e que demanda tempo.

Durante a realização deste trabalho, ao entendermos os usos da linguagem, concordamos com Angelo (2005, p. 28) quando afirma que compreender a linguagem pelo viés de um trabalho social e histórico, como lugar de conflitos e concessões, de interesses, de acordos, de confrontos de ideologias é, portanto, “entendê-la como discurso”. É por esse motivo que entendemos que nenhum sujeito é completo, sempre precisa do outro na produção dos discursos. Dessa forma, nossos

discursos sempre responderão ao discurso do outro, sempre tomando uma atitude responsiva, pois “ [...] cada enunciado é pleno de variadas atitudes responsivas a outros enunciados de dada esfera da comunicação discursiva [...]” (BAKHTIN, 2011 [1979], p. 297).

Por isso entendemos que pensar em uma prática de produção de textos com base nos gêneros do discurso é levar em consideração aspectos de ordem social e histórico, além de considerar as situações de produção dos textos (o que se fala, quem fala, para quem se fala). Ainda, vale considerar os lugares sociais, bem como os posicionamentos ideológicos dos interlocutores em busca de uma construção dialógica da linguagem e, assim, poderemos afirmar que a prática de produção de texto cumpriu o seu papel no ensino.

Para tanto, com base nos postulados dos PCN e também do aporte teórico a que nos reportamos, entendemos que nós, professores, estamos no caminho certo para promover um ensino voltado à mudança no estudo da Língua, mudança esta que já estamos vivendo. Por isso, esta dissertação pretendeu sinalizar que o estudo da língua, através das práticas de produção de texto dos LD, deve considerar sempre o enunciado como cerne das discussões e os gêneros como o alicerce que permeia o nosso trabalho, pois

Quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso. (BAKHTIN, 2011 [1979], p. 285)

Este foi o caminho percorrido nesta dissertação e acreditamos nele.

REFERÊNCIAS

ACOSTA-PEREIRA, Rodrigo. **O gênero carta de conselhos em revista online: na fronteira entre o entretenimento e a autoajuda.** 2012. 255p. Tese. (Doutorado em Linguística). Universidade: UFSC., Florianópolis, 2012.

ANGELO, Gaziela Lucci. **Revisitado o ensino tradicional de Língua Portuguesa.** 2005. Tese. (Doutorado em Linguística). Universidade: UNICAMP. Campinas, 2005.

ANTUNES, Irandé. **Análise de textos: fundamentos e práticas.** São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal.** Tradução do russo por Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011 [1979].

BAKHTIN, Mikhail. [VOLOCHÍNOV, V. N]. **Marxismo e Filosofia da Linguagem: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem.** Tradução do francês por Michel Lahud e Yara F. Vieira. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2014 [1929].

BAKHTIN, Mikhail. **Teoria do romance I: A estilística.** São Paulo: Editora 34, 2015 [1975].

BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoiévski.** Tradução do russo, notas e Prefácio de Paulo Bezerra. 5ª Ed. Rio de Janeiro: Forense Editora, 2015.

BELL, Judith. **Projeto de pesquisa: guia para pesquisas iniciantes em educação, saúde e ciências sociais; tradução Madga França Lopes, 4ª edição,** Porto Alegre: Artmed, 2008.

BORGATTO, Ana Maria Trinconi; BERTIN, Terezinha; et. Al. **Projeto Teláris: português.** Ensino Fundamental 2. 2ª Ed. São Paulo: Ática 2015.

BRAIT, B. (Org.) **Bakhtin: conceitos-chave.** 5ª Ed. São Paulo: Contexto, 2016.

BRAIT, Beth. A natureza dialógica da linguagem: formas e graus de representação dessa dimensão constitutiva. In: FARACO, Carlos Aberto; TEZZA, Cristovão; CASTRO, Gilberto de (org.). **Diálogos com Bakhtin**. 4ª edição. Curitiba: Editora UFPR, 2007. p. 61 – 80.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **A Sombra do caos**: ensino de língua x tradição gramatical. Campinas: Mercado das Letras, 1997.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **Contra o consenso**: cultura escrita, educação e participação. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

BUNZEN, Clecio. A fabricação da disciplina escolar Português. Diálogo Educ. Curitiba, v.11, n.34, p. 885-911, set/dez. 2011.

BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia. **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

BUNZEN, Clecio. O livro didático de português como um gênero do discurso: implicações teóricas e metodológicas. In: I SILID - Simpósio sobre o livro didático de língua materna e estrangeira, 2008, Rio de Janeiro. **Anais do I Simpósio sobre o livro didático de Língua materna e estrangeira**. Rio de Janeiro: Edições Entrelugar, 2008. p. 1-16.

BUNZEN, Clecio. **Livro didático de Língua Portuguesa**: um gênero do discurso. 2005. Dissertação. Mestrado em Linguística. UNICAMP. Campinas, 2005.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. ET AL. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, Vozes: 2008.

CEREJA, William Roberto; COCHAR, Thereza. **Português Linguagens**. São Paulo: Saraiva, 2015. Edição 9ºano.

FARACO, Carlos Alberto. **Norma culta brasileira**: desatando alguns nós. São Paulo: Parábola, 2008.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & Diálogo**: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. 2ª edição. São Paulo: Contexto, 2017.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem**. 5ª edição. São Paulo: WMF, 2013.

GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015.

GODOY, Arilda Schmidt. **Revista de administração de empresas**. São Paulo, v. 35, n.2, p 57-63, Marco/Abril, 1995.

GREGOLIN, Maria do Rosário. O que ler, o que pode esta língua? Teorias linguísticas, ensino de língua e relevância social. In: CORREA, Diane Antonucci (org.) **A relevância social da Lingüística: linguagem, teoria e ensino**. São Paulo: Parábola. 2007. p. 51-78.

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

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

MEC (Ministério da Educação e do Desporto). **Parâmetros Curriculares Nacionais**. (Língua Portuguesa). Brasília: MEC, 1998.

MINAYO, M.C. de S. **O desafio do conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde**. 12ª ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 2010.

PAIVA. Andressa Munique. **Universos Língua Portuguesa**. 9º ano. 3ª ed. São Paulo: Edições SM, 2015.

PEREIRA, Camila Sequetto. **Universos: língua portuguesa**. 9º ano: anos finais: ensino fundamental. Organizadora: Edições SM. 3ª Ed. São Paulo: Edições SM, 2015.

PIETRI, Émerson de. **A constituição do discurso da mudança do ensino de língua materna no Brasil**. 2003. Tese. 193p. (Doutorado em Linguística Aplicada). Universidade: UNICAMP. Campinas, 2005.

PIETRI, Émerson de. Émerson de. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 15, n.43, p 70-83, enero-abril, 2010.

PIETRI, Émerson de. **Sobre a constituição da disciplina curricular de língua portuguesa**. Revista Brasileira de Educação, vol.15, número 43, enero-abril, 2010. p. 10 – 83 e 70-83. (páginas contempladas na referencia a seguir “10-83”)

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. São Paulo: Mercado das Letras, 1996.

RAUPP, Eliane Santos. **Ensino de Língua Portuguesa: Uma perspectiva Linguística**. Ponta Grossa: Faculdades Santa Amélia – SECAL, 2004.

RODRIGUES, Rosângela Hames; SILVEIRA, Ana Paula Kuczmynda; TOHLING, Nívea. **A análise dialógica dos gêneros do discurso e os estudos do letramento**: glossário para leitores iniciantes. Florianópolis: DIOESC, 2012. p. 56-59.

ROJO, Roxane. O perfil do Livro didático de Língua Portuguesa para o ensino fundamental. (5ª a 8ª série). In: BATISTA, Antônio Augusto Gomes; ROJO, Roxane (org.). **Livro didático de Língua Portuguesa, letramento e cultura escrita**. Campinas. Mercado das Letras, 2003. p. 69-99.

SILVEIRA, Ana Paula Kuczmynda da. **A análise dialógica dos gêneros do discurso e os estudos do letramento**: glossário para leitores iniciantes. Florianópolis: DIOESC, 2012.

SILVA, Jorge Luis Lira da. **O tratamento dado à análise linguística nos livros didáticos de língua portuguesa recomendados pelo PNLD**: normativa e textualidade. Recife, 2008.

SOARES, Magda. Português na escola – História de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos (org). **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002. p. 155- 177.

VIANA, L.D.C; SOUZA, E.M.F. Densidade discursiva do livro didático de português: um enunciado em gênero do discurso. **Revista de Letras**. v. 4, n.1. p. 297 - 313, Jan-jun, 2012.

TAGLIANI, Dulce Cassol. **O livro didático como instrumento mediador no processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa**: a produção de textos. RBLA, Belo Horizonte, v. 11, n.1, p. 135- 148, 2011.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. 1.ed. São Paulo: Atlas, 2017.

VOLOSHÍNOV, Valentin Nikolaevich. **A construção da enunciação e outros ensaios**. São Carlos & João Editores, 2013.


ANEXOS

Anexo 1 - #01/ PL

Produção de texto

A REPORTAGEM

Dos gêneros jornalísticos, você já conheceu a notícia oral e a impressa, a entrevista oral e a impressa, a carta de leitor, a carta-denúncia. Neste capítulo e no seguinte, você vai conhecer a **reportagem**.
Leia a reportagem a seguir.

RECURSO DIGITAL 

13

Teclar demais no celular pode causar "WhatsAppinite"

Uma mulher de 34 anos recebeu o diagnóstico de "WhatsAppinite", inflamação nos polegares e punhos pelo uso excessivo do smartphone e do aplicativo de mensagens de texto WhatsApp. O caso foi descrito na revista de medicina "The Lancet" por uma médica da Espanha.

A paciente chegou ao hospital com fortes dores nas mãos e relatou que, na véspera de Natal, ficou trabalhando, por isso no dia seguinte passou cerca de seis horas trocando mensagens de boas festas.

O movimento contínuo e repetitivo com os polegares causou a "WhatsAppinite". O tratamento prescrito foi abstinência total do telefone, além de anti-inflamatórios.

A inflamação nos músculos da região da mão e antebraços pelo uso de dispositivos tecnológicos não é nova. Na década de 1990, médicos relataram a "Nintendinite", ou "Nintendo thumb", diagnosticada em usuários constantes de videogames. Nos anos 2000, veio a "BlackBerry thumb" e a "Tendinite de SMS", que ocorriam nos donos dos primeiros celulares.

Segundo o ortopedista Mateus Saito, do Instituto de Ortopedia e Traumatologia da USP, a "WhatsAppinite" é mais comum do que se imagina e o número de pessoas atingidas cresce diariamente.

"Muitos profissionais tentam transformar o smartphone num escritório portátil, mas esses aparelhos não estão adaptados a um uso tão constante e repetido."

Saito ressalta que uma das formas de evitar problemas é utilizar smartphones e tablets para consumir informação e não para produzir textos longos.

"A interface desses aparelhos ainda precisa melhorar. Não dá para substituir um computador quando se quer sair de para as mãos."

O fisioterapeuta Rodrigo Peres diz que, para usuários constantes de dispositivos móveis, é importante fortalecer os músculos.

"Exercícios localizados e fisioterapia ajudam a reduzir as dores."

Outras dicas são alternar as posições de uso e usar compressas geladas para amenizar o processo inflamatório.

O reumatologista José Ribamar Moreno, especialista em dor, recomenda que, caso seja necessário teclar por mais de 45 minutos, sejam feitos intervalos de 15 minutos. Segundo ele, há fatores que podem gerar mais risco de desenvolver tendinite.

"Gravidez, obesidade, estresse, tabagismo e sedentarismo são fatores de risco. É importante não somar fatores."

O médico ainda ressalta a importância do diagnóstico de "WhatsAppinite", que ligou a dor ao uso de um dispositivo específico.

"O interessante do diagnóstico é que a autora conseguiu fazer a re-

lação direta do uso no WhatsApp e do quadro que aparece logo em seguida. Foram seis horas diretas de uso do app, um fator que desencadeou a tendinite."

Apesar do problema, a paciente diagnosticada com "WhatsAppinite" não cumpriu a indicação médica e voltou a enviar mensagens pelo aplicativo na véspera de Ano Novo.

(Stephanie Silveira, Folha de S. Paulo, 7/12/2014)

INFLAMAÇÕES TECNOLÓGICAS
Pescoço, ombros e mãos são as áreas mais afetadas pelo abuso de smartphones

PROBLEMAS
A cabeça abaluta, há dor entre os ombros e cervicais

DIAGNÓSTICO
São sintomas regulares pelo uso excessivo para manter e atualizar mensagens em suas mãos

Dicas para evitar problemas

- 1. **Evite ficar muito tempo utilizando smartphones e tablets**
- 2. **Evite usar os dedos para digitar e carregar nos polegares**
- 3. **Evite usar os dispositivos para receber textos longos**
- 4. **Evite ficar pensando regularmente durante o uso prolongado dos dispositivos**
- 5. **Evite ficar segurando o celular por mais de 30 segundos**
- 6. **Evite usar ferramentas de produtividade em textos ou vídeos de reconhecimento de voz**

Posições para reduzir o impacto

Para qualquer uma das posturas é importante não esquecer. Muito tempo usando qualquer dispositivo causará dores

SENTADO
No sofá ou cama

- 1. **Evite ficar muito tempo sentado para que esse fique próximo à altura do nariz**
- 2. **Evite o celular próximo ao rosto**
- 3. **Evite abraçar e puxar para reduzir o impacto**

EM PÉ
No sofá ou cama

- 1. **Evite ficar muito tempo em pé**
- 2. **Evite ficar muito tempo em pé**
- 3. **Evite ficar muito tempo em pé**

NA MESA

- 1. **Evite o celular apoiado na mesa**
- 2. **Evite o celular apoiado na mesa**
- 3. **Evite o celular apoiado na mesa**

NA CAMA

- 1. **Evite o celular apoiado na cama**
- 2. **Evite o celular apoiado na cama**
- 3. **Evite o celular apoiado na cama**



Anexo 3 - #01/PL

1. Como a notícia, a reportagem também é um gênero jornalístico.
- a) Em que a reportagem difere da notícia? Enquanto a notícia relata um fato de forma mais leve e pessoal, a reportagem dá a fotografia, entrevistas, etc., mas também com a opinião do jornalista e de pessoas envolvidas com o assunto.
- b) Em que veículos aparecem as reportagens? Em jornais escritos e falados, em revistas e na Internet.
2. Como vimos anteriormente, entre os gêneros jornalísticos existem os que visam à informação e os que visam ao comentário. Tomando por base a reportagem em estudo, responda: A que visa o gênero reportagem? A informação e ao comentário.
3. A reportagem lida tem por assunto o uso do *smartphone* e do WhatsApp, um aplicativo de mensagens de texto.
- a) Segundo o texto, quais são as consequências do uso excessivo desses recursos tecnológicos? As consequências são problemas nas articulações, diagnosticadas como "WhatsAppinite".
- b) O que leva à doença? Os movimentos contínuos e repetitivos, que produzem inflamação.
- c) Qual é o tratamento recomendado? A abstinência total do *smartphone* e anti-inflamatórios.
4. Para enriquecer a abordagem do assunto, a reportagem cita a opinião de especialistas que oferecem dicas sobre como evitar a doença. Que dicas dá:
- a) o ortopedista Mateus Saito? Segundo ele, o usuário deve usar *smartphones* e *tablets* para consumir informação e não para produzir textos longos.
- b) o fisioterapeuta Rodrigo Peres? Segundo ele, o usuário precisa fortalecer os músculos, alternar as posições de uso e fazer compressas geladas para amenizar o processo inflamatório.
- c) o reumatologista José Ribamar Moreno? Segundo ele, quando a pessoa precisar teclar por mais de 45 minutos, deve fazer intervalos de 15 minutos.
5. Observe os infográficos que ilustram o texto principal da reportagem em estudo. Que papel eles têm? Eles têm o papel de retomar as dicas principais dadas no texto e ampliar o assunto com novos dados, novas dicas e orientações.
6. Os textos jornalísticos apresentam, de modo geral, uma linguagem impessoal. Entretanto, nas reportagens, os jornalistas às vezes deixam transparecer sua opinião sobre o assunto de que tratam. Isso ocorre na reportagem em estudo? Não.
7. Uma reportagem é constituída de vários textos, nos quais normalmente são apresentados fatos, opiniões, tabelas e mapas relacionados ao assunto principal. Entre as afirmações a seguir, indique aquela que corresponde ao modo como as informações chegam ao leitor na reportagem em estudo.
- a) De forma impessoal, com simplicidade e objetividade, porém com a exposição de opiniões pessoais.
- b) As opiniões dos entrevistados são citadas diretamente, porém subordinadas ao ponto de vista da equipe de reportagem, que busca imparcialidade.
- c) O texto, em seu todo, é constituído apenas do texto principal, de responsabilidade da equipe de reportagem, sem a utilização de outros tipos de texto.
8. Observe a linguagem empregada na reportagem em estudo.
- a) Indique, no caderno, o item em que ela é caracterizada de maneira apropriada:
- Subjetiva e com o emprego de palavras de uso não corrente na língua.
 - Clara, objetiva, direta, tendendo à impessoalidade e acessível à maioria dos leitores.
 - Coloquial e com o emprego de gírias.
- b) Que variedade linguística é utilizada? Uma variedade de acordo com a norma-padrão.
- c) Nas formas verbais, que tempo predomina? E que pessoa? Professor: Com as conclusões dos grupos, sugerimos montar coletivamente na lousa um quadro com as características básicas da reportagem.
9. Reúna-se com seus colegas de grupo e, juntos, conclua: Quais são as características de uma reportagem? Apresenta informações de modo mais aprofundado do que a notícia e também opiniões e pontos de vista sobre fatos e assuntos que interessam ao público do jornal ou da revista. Estabelece ligações entre o fato principal e fatos paralelos, por meio de citações, trechos de entrevistas, tabelas, mapas, boxes informativos, dados estatísticos, fotografias, etc. Busca a impessoalidade, mas pode conter, a respeito do assunto tratado, o ponto de vista do seu autor e de entrevistados. A linguagem tende à impessoalidade e segue a norma-padrão.



Alamy/Corbis Images

AGORA É A SUA VEZ ►

Forme com colegas um grupo para produzir uma reportagem sobre o tema: **Os jovens de hoje e a tecnologia.**

Vocês poderão desenvolver um ou alguns dos diferentes aspectos que envolvem o tema. Eis alguns deles:

- Problemas de saúde decorrentes do uso exagerado da tecnologia, como dores lombares e tendinites resultantes da má postura diante do computador de mesa
- Deficit de atenção por causa do alto número de horas usando o computador ou navegando na Internet
- Problemas de socialização resultantes da preferência por contatos e relacionamentos virtuais
- A baixa qualidade do que se vê na Internet e a falta de outras fontes de informação
- A obrigação de estar nas redes sociais e ficar todo o tempo conectado

Se quiserem, abordem outro aspecto relativo ao tema.

A reportagem será incluída no jornal que o grupo deverá montar e expor no projeto **Jovem: o que você quer?**, do capítulo **Intervalo**.

Planejamento do texto

- Delimitem o tema, escolhendo o(s) aspecto(s) que querem desenvolver.
- Escolham o enfoque que darão ao tema: informativo, crítico ou apontando aspectos positivos e negativos, etc.
- Procurem informações em jornais, revistas, livros e na Internet. Reúnam textos que tratem do assunto e, se possível, façam entrevistas com adolescentes que gostam de tecnologia.
- 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.
- Procurem estabelecer conexões entre o assunto principal e assuntos paralelos, por meio de citações, reprodução de trechos de entrevistas, boxes informativos, estatísticas, fotografias, etc.
- Utilizem uma linguagem objetiva e direta e empreguem uma variedade linguística de acordo com a norma-padrão.
- Tenham em mente o leitor da reportagem — colegas, professores e funcionários da escola, familiares e amigos que serão convidados a visitar a mostra que a classe montará no capítulo **Intervalo**.
- 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.
- Montem a reportagem.



Revisão e reescrita

- Concluída a produção da reportagem, releiam-na, observando:
 - se ela apresenta informações, opiniões e diferentes pontos de vista sobre o assunto;
 - se há conexões entre o fato principal e fatos paralelos, estabelecidas por meio de citações, reprodução de trechos de entrevistas, boxes informativos, gráficos, infográficos, fotografias, etc.
 - se a linguagem está de acordo com a norma-padrão e com o perfil do leitor a que se destina o jornal.
 - se o título é atraente.
- Após modificar o que for necessário, sugerimos digitar e diagramar o texto, preferencialmente em colunas, como costumam ser publicadas as reportagens. Se possível, peçam auxílio ao professor de Informática para resolver dúvidas quanto à diagramação e à inserção de imagens, boxes, etc.

Anexo 5 - #02/PL

Produção de texto

O projeto do capítulo **Intervalo** desta unidade consiste, entre outras atividades, na produção de um jornal com reportagens sobre a juventude da década de 1960, os caras-pintadas de 1992 e a juventude atual. Agora, neste capítulo, você irá produzir uma reportagem que posteriormente fará parte desse jornal.

Para ter uma primeira ideia sobre a década de 1960, leia o texto a seguir.

32

Anexo 6 - #02/PL

Os anos 60 e a juventude brasileira

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

O *rock'n'roll* e a música *pop* internacional conquistaram amplas parcelas da nossa juventude desde o final dos anos 50, influenciando posteriormente cantores e compositores da jovem guarda e do tropicalismo. Junto com a música dos Beatles e dos Rolling Stones chegavam ao País novos costumes e uma nova moda: cabelos compridos e calças justas para os homens, minissaias para as mulheres, o uso de drogas alucinógenas e o questionamento de valores tradicionais, como a virgindade e o casamento. A segunda metade da década de 60 foi a época do lema "Paz e Amor", bandeira do movimento *hippie*.



Protesto de estudantes em São Paulo, em 1961.

à que tinha sido vitoriosa em Cuba em 1959. Depois de morto, Guevara tornou-se um ídolo para os jovens brasileiros que lutavam contra o regime militar. Em 1968, os movimentos de protesto realizados por jovens (principalmente estudantes) explodiram em todo o mundo. Nos Estados Unidos, protestava-se contra a guerra do Vietnã. Na França, os estudantes ocupavam as universidades e tentavam aliar-se aos trabalhadores para derrubar o governo. No Brasil, passeatas contestavam o poder dos militares.

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



A banda Rolling Stones na década de 1960.

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

Foi também uma década de ativa participação política da juventude. Em 1967, o guerrilheiro Ernesto "Che" Guevara foi morto na Bolívia ao tentar implantar uma guerra de guerrilhas semelhante

"Pra não dizer que não falei de flores"

Veja um trecho de uma música de protesto da década de 1960, do cantor e compositor Geraldo Vandré

Os amores na mente
as flores no chão
a certeza na frente
a História na mão
Caminhando e cantando
e seguindo a canção
Aprendendo e ensinando
uma nova lição



Marc Riboud/Magnum/Magnum Photos/Latinstock

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

Anexo 7 - #02/ PL

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

- O movimento *hippie* e o *Flower Power*
- As bandas dos Beatles, dos Rolling Stones e Bob Dylan
- O festival de *rock* Woodstock
- Movimentos musicais brasileiros: o grupo Opinião, a Bossa Nova, a Jovem Guarda e o Tropicalismo
- O cinema novo, o Teatro de Arena e o Teatro Oficina
- Nos Estados Unidos, protestos contra a Guerra do Vietnã; no Brasil, protestos contra o regime militar
- Os movimentos estudantis
- Che Guevara

Professor: Oriente a escolha de assuntos de modo que eles não se repitam. No caso de temas amplos, como o dos movimentos musicais brasileiros, por exemplo, sugerimos que sejam delimitados; nesse caso, um grupo faz uma reportagem sobre a Bossa Nova; outro, sobre a Jovem Guarda, e assim por diante.

Escolhido o assunto, sigam as instruções quanto ao planejamento do texto e à revisão e reescrita dadas no capítulo anterior, na página 16, adaptando-as para essa proposta.

A língua em foco

O PRONOME RELATIVO

CONSTRUINDO O CONCEITO

Leia o anúncio abaixo.

Você merece uma tinta que supera tudo.
Inclusive as expectativas.

Alto paratrazos como proteção.
Resistente frente a raios UV e ao calor.
Moderno e ambicioso, o Luxcolor se
renovela, se renova, cria. Não para por
essa magna missão e oferece bem
mais que a alta estética de seus dados.
Uma geração de arte, de progresso.
Para que você se comprometa
de qualidade com uma tinta que tem
características, eficiência, desempenho
e sustentabilidade. Essa Luxcolor é tinta
e resultado de uma solução.

LUXCOLOR
LUXCOLOR
LUXCOLOR

LUXCOLOR

(Veja Luxo, junho 2014.)

Anexo 8 - #03/ PL

Produção de texto

O EDITORIAL

Os bons jornais e revistas do país, quando noticiam os fatos, evitam misturar notícia com opinião. Assim, procuram veicular a notícia com certa neutralidade e, quando querem opinar sobre um fato relevante, expressam seu ponto de vista numa seção criada especificamente para esse fim: o editorial.

Da mesma família de outros gêneros argumentativos, o editorial faz a defesa de um ponto de vista. Por isso tem uma finalidade persuasiva, isto é, procura convencer o leitor a partir de argumentos. Leia, a seguir, um editorial publicado em um grande jornal da cidade de Porto Alegre.

O legado das ruas

Um ano depois da eclosão dos protestos de rua que, a partir de junho do ano passado, mexeram com a vida do país em muitos aspectos, as mobilizações populares mudaram de perfil, enquanto os manifestantes lembram cada vez menos os do período inicial. E, apesar de algumas conquistas importantes registradas desde então, muitos pleitos continuam sem resposta. Por isso, é positivo que os porta-vozes das reivindicações – parte dos quais afastada das ruas pela discordância com a violência dos protestos – continuem aperfeiçoando sua pauta. Desde que de forma pacífica, os manifestantes precisam preservar suas bandeiras, na maioria dos casos em favor de um Brasil mais ético, mais justo e mais eficiente sob o ponto de vista dos cidadãos.

Deflagrado majoritariamente por jovens usuários das redes sociais informados com a má qualidade do transporte público, o movimento

sionárias operam, mas a conquista inicial foi suficiente para ampliar a pauta. A vitória da Seleção Brasileira de Futebol na Copa das Confederações, realizada em meio aos protestos iniciais, não foi suficiente para livrar a Fifa e o próprio governo de se transformarem em alvo permanente de críticas. A partir daí, as reivindicações passaram a se concentrar em mais qualidade dos serviços públicos, particularmente os mais degradados.

De junho do ano passado até o deste ano, os avanços mais visíveis são os relacionados a maior transparência e mais simplicidade em processos relacionados tanto ao setor público quanto ao privado. A sensação de insegurança se mantém, o debate sobre as ações necessárias para a educação continua e as providências na área de saúde pública limitam-se a ações de maior visibilidade e resultados ainda não devidamente comprovados, como o Mais Médicos. De 25 projetos surgidos como resposta ao clamor das ruas, apenas sete viraram leis.

Um ano depois, a maior conquista dos manifestantes foi o seu próprio amadurecimento, com reflexos positivos sobre a agenda de mudanças para o país. Escanteada dos atos públicos pela violência dos black blocs, a classe média recolheu seus cartazes. Com isso, esvaziou as mobilizações, cedendo espaço a grupos organizados reduzidos, que hoje se valem mais do barulho e, em muitos casos, de métodos violentos, focados em causas menores e na inútil rejeição à Copa. Ainda assim, o balanço do período é positivo. As autoridades passaram a ver os movimentos sociais com mais respeito, houve avanços éticos na política e os cidadãos descobriram o poder de usar organizadamente as novas ferramentas de comunicação, com ganhos evidentes para a cidadania.

(Zero Hora, 5/6/2014.)



Manifestação de jovens no Rio de Janeiro, em 2013.

ganhou logo adeptos em todas as faixas sociais e etárias. O resultado imediato foi maior transparência e até mesmo revisão nas tarifas. Ficaram faltando as mudanças na forma como as concessões

Anexo 9- #03/ PL

- 1. O editorial lido manifesta o ponto de vista do jornal a respeito de um tema.**
- a) Qual é esse tema? *As manifestações que tomaram conta do país em junho de 2013.*
- b) Qual é o ponto de vista do jornal a respeito do tema?
O de que o saldo das manifestações foi positivo, pois houve conquistas importantes — embora muitas reivindicações tenham continuado sem respostas — os manifestantes amadureceram e as autoridades passaram a ver os movimentos sociais com mais respeito.
- 2. O editorial geralmente apresenta três partes essenciais: a introdução, o desenvolvimento e a conclusão.** Na introdução, é apresentado o assunto sobre o qual é feito o comentário e o posicionamento do jornal a respeito dele, isto é, a favor ou contra. Em relação ao editorial em estudo:
- a) Identifique a tese ou a ideia principal, isto é, a ideia desenvolvida no texto, e indique o parágrafo em que ela se encontra. *Trata-se da ideia de que é positivo que os porta-vozes das reivindicações continuem aperfeiçoando sua pauta, uma vez que muitas delas permanecem sem resposta. Ela se encontra no 1º parágrafo do texto.*
- b) Que parágrafos constituem o desenvolvimento? *O 2º e o 3º parágrafos, principalmente.*
- c) Que parágrafo corresponde à conclusão? *O último.*
- 3. Os parágrafos do desenvolvimento desempenham o papel de fundamentar com argumentos a ideia principal do texto.**
- a) Que ideia(s) o 2º parágrafo apresenta?
 b) E o 3º parágrafo?
- A de que as reivindicações resultaram em maior transparência e maior simplicidade em processos relacionados tanto ao setor público quanto ao setor privado.*
- 4. A conclusão dos editoriais geralmente aparece no último ou nos últimos parágrafos do texto.** Os tipos mais comuns de conclusão são a **síntese**, que reforça a ideia principal por meio de um resumo do que foi exposto, e a **proposta**, na qual são feitas sugestões para a solução do problema enfocado. Na sua opinião, o editorial lido apresenta uma conclusão do tipo síntese ou do tipo proposta? Justifique sua resposta. *Trata-se de uma conclusão do tipo síntese. Nela é reforçada a ideia de que o saldo das manifestações de junho é positivo, pois elas resultaram em ganhos evidentes para a cidadania.*
- 5. Observe a linguagem do texto.**
- a) Que variedade linguística é adotada no texto? *Uma variedade de acordo com a norma-padrão.*
- b) Que pessoa gramatical predomina no texto? *A 3ª pessoa.*
- c) Além da pessoa gramatical, expressões como “é positivo que os porta-vozes das reivindicações”, “a maior conquista dos manifestantes” e “o balanço do período é positivo” revelam um esforço do autor para tornar o texto pessoal ou impessoal? Justifique. *Para tornar o texto impessoal.*
Professor: Lembre aos alunos que os editoriais, apesar de serem textos que expressam a opinião do veículo em que são publicados, utilizam uma linguagem impessoal (sem marcas que revelem a pessoa do locutor), com o fim de dar confiabilidade às ideias que expõem.
- 6. Troque ideias com seus colegas e, juntos, conclua: Quais são as características do editorial?**
É um texto de natureza argumentativa, que expressa a opinião de um jornal ou de uma revista sobre um assunto da atualidade. Tem por finalidade convencer o leitor a respeito de um determinado ponto de vista. Apresenta normalmente três partes essenciais: introdução, desenvolvimento e conclusão. A tese ou ponto de vista que defende se fundamenta em comparações, exemplificações, depoimentos, pesquisas, dados estatísticos, etc. A linguagem é impessoal e segue a norma-padrão.
Professor: Com as conclusões dos grupos, sugerimos montar coletivamente na lousa um quadro com as principais características do editorial.



Protesto contra os gastos na Copa de 2014, realizado em Fortaleza, Ceará, em 2013.

A Editora Papirus 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.

Anexo 10 - #03/ PL

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 cinica, 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. [...]

[...]

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 pares 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, altruista. 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: Papius 7 Mares, 2009. p. 62-66.)



Anexo 11 - #03/PL

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 um dos temas sugeridos a seguir ou outro que queira. Converse com outras pessoas — jovens e adultos — sobre o tema escolhido. Você poderá também pesquisar o assunto em jornais e revistas da atualidade ou na Internet. Depois defina qual será a sua posição em relação ao tema. A seguir, anote no caderno os argumentos (a favor ou contra) e redija um editorial, que depois fará parte do jornal que, em grupo, você deverá montar e expor no projeto **Jovem: o que você quer?**, 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

Planejamento do texto

- Tenha em mente o público para quem vai escrever — colegas de sua classe e de outras, professores e funcionários da escola, familiares e amigos que serão convidados para visitar a mostra que a classe montará no capítulo **Intervalo**.
- Escolhido o tema, pense na estruturação do texto: qual vai ser a ideia principal, os argumentos e a conclusão.
- Apresente a ideia principal no 1º parágrafo, deixando claro seu ponto de vista sobre o tema.
- Desenvolva os argumentos que vão ampliar a ideia principal. É aconselhável que haja correspondência entre o número de argumentos e o número de parágrafos do desenvolvimento. Assim, se escolher, por exemplo, três argumentos, desenvolva-os em três parágrafos.
- Defina de que tipo será a conclusão (se do tipo resumo, que retoma as ideias apresentadas anteriormente, ou do tipo proposta, que apresenta uma saída para o problema focado) e apresente-a no último parágrafo.

Revisão e reescrita

Antes de finalizar seu editorial, releia-o, observando:

- se ele expressa com clareza sua opinião a respeito do tema abordado;
- se é capaz de convencer o leitor por meio de bons argumentos;
- se apresenta uma ideia principal e fundamenta-a com argumentos consistentes;
- se a conclusão é coerente com a ideia principal e com o desenvolvimento;
- se a linguagem é clara, com verbos e pronomes predominantemente em 3ª pessoa, e se está de acordo com a norma-padrão e adequada ao suporte e ao perfil do público.

Anexo 12 - #04/PL

Trocando ideias

- A filha do dono de livreria agia com crueldade com a narradora e com as outras meninas.
 - Você acha que ela era naturalmente má, ou tornou-se má no convívio com as pessoas?
 - Você acha que algumas pessoas nascem com uma índole má?
 - Você conhece pessoas perversas e ardilosas? Se sim, conte para os colegas como são essas pessoas.
- A mãe da menina teve uma atitude firme com a filha, desmascarando-a na frente da narradora. Você acha que ela agiu certo com a filha? Por quê? O que você faria no lugar dela?
- O texto narra a descoberta da paixão pelos livros. Você alguma vez já se apaixonou, como a narradora, por um livro? Se sim, conte para os colegas como foi.

Produção de texto

O CONTO (I)

- Como a crônica, o conto é um texto curto que pertence ao grupo dos gêneros narrativos ficcionais. Caracteriza-se por ser condensado, isto é, por apresentar poucas personagens, poucas ações e tempo e espaço reduzidos. No conto "Felicidade clandestina":
 - Quais são as personagens envolvidas na história?

A narradora, a menina filha do dono de livreria e a mãe da menina.

Onde acontecem os fatos narrados?

Na sala da livreria, na frente da casa da menina filha do dono de livreria e na casa da narradora.

c) Levante hipóteses: Qual é o tempo de duração dos fatos relatados no conto? Justifique sua resposta. Embora a narradora afirme não saber quanto tempo durou a situação e tenha tido a sensação de muito tempo, de um "tempo indefinido", é provável que o episódio tenha tido a duração de alguns dias.

- Do mesmo modo que a crônica, o conto pode ter tanto narrador-observador quanto narrador-personagem. Que tipo de narrador o conto "Felicidade clandestina" apresenta? Justifique sua resposta. Narrador-personagem, pois há no texto verbos de primeira pessoa, como, por exemplo, na frase "Até o dia seguinte eu me transformei na própria esperança da alegria: eu não vivia, eu nadava... as ondas me levavam e me traziam".

- Enquanto na crônica as personagens são, em geral, mostradas de forma superficial, no conto elas apresentam maior profundidade, por receberem um tratamento que lhes confere características psicológicas mais complexas.

a) A filha do dono de livreria era gorda e sarbenta, tinha cabelos muito crespos e um busto enorme; a narradora era bonitinha, esguia, atlética e tinha cabelos soltos.

b) Identifique, no texto, expressões que caracterizam psicologicamente a filha do livreiro. "que talento tinha para a crueldade", "era pura vingança", entre outras

- Nos gêneros narrativos, a sequência de fatos que mantém entre si uma relação de causa e efeito constitui o enredo. Um dos mais importantes elementos que compõem o enredo é o conflito. Leia o boxe "O conflito", na página ao lado, e identifique o conflito do conto "Felicidade clandestina". O conflito do conto consiste na promessa de empréstimo do livro *As rezações de Narizinho* e no adiamento do cumprimento dela.



A estrutura do enredo

- Introdução** (ou apresentação): geralmente coincide com o começo da história; é o momento em que o narrador apresenta os fatos iniciais, as personagens e, às vezes, o tempo e o espaço.
- Complicação** (ou desenvolvimento): é a parte do enredo em que é desenvolvido o conflito.
- Climax**: é o momento culminante da história, ou seja, aquele de maior tensão, no qual o conflito atinge o seu ponto máximo.
- Desfecho** (ou conclusão): é a solução do conflito, que pode ser surpreendente, trágica, cômica, etc., e corresponde ao final da história.

Anexo 13 - #04/ PL

5. O enredo do conto tradicional estrutura-se com base nas seguintes partes: introdução, complicação, clímax e desfecho. Identifique nesse conto o clímax, isto é, o momento de maior tensão.
6. Ocorre a solução do conflito, uma vez que o empréstimo do livro finalmente é feito. Contudo, o conto também pode ser lido como um ritual de passagem ou de fato.
6. No desfecho do conto geralmente ocorre a solução do conflito ou uma revelação para a personagem. A revelação acontece quando um fato ou uma situação muda o modo de pensar ou agir da personagem, levando-a a romper com determinados valores, a questionar seu modo de vida, etc. No desfecho do conto "Felicidade clandestina" ocorre a solução do conflito ou uma revelação?
7. Observe a linguagem do conto lido.
- a) Uma variedade de acordo com a norma-padrão.
- a) Que variedade linguística foi empregada?
- b) Que tempo verbal predomina no conto?
8. Reúna-se com seus colegas de grupo e, juntos, conclua: Quais são as características do conto?

AGORA É A SUA VEZ ►

Apresentamos a seguir o início de três contos de escritores brasileiros. Escolha um deles e dê continuidade à narrativa. Se preferir, escreva um conto com um assunto diferente dos propostos.

O telefonema pegou-a de surpresa. Atendeu com impaciência, os olhos presos a um livro que tinha nas mãos, uma história policial que não conseguia parar de ler. Era bom estar sozinha, lendo um livro de suspense numa noite de ventania. O sábado já estava quase no fim e ela ali, presa àquelas páginas. O som do telefone era uma intromissão, um estorvo. Atendeu a contragosto.

(Helôisa Seixas. *Contos mínimos*. Rio de Janeiro: Record, 2001. p. 43.)



Alexandre Camargo

Esse barulho todo é o Nilo chegando. Jogou os livros e cadernos no sofá e gritou para a mãe que queria comer.

— Como se eu não soubesse — disse ela. — Mas primeiro, ó — apontou para os livros no sofá — e depois, ó: lavar as mãos.

— É para já — ele disse. Pegou os livros, levou-os para o quarto e voltou correndo. E enquanto enxugava as mãos se olhando no espelho da pia, gritou para a cozinha: — Mãe, tenho uma novidade.

(José J. Veiga. *Torvelinho dia e noite*. São Paulo: Difel, 1985. p. 11.)

O conflito

Leia este texto:

5. O momento em que a mãe da menina aparece e pede explicações sobre o que estava acontecendo.

Dona Conceição é uma excelente comerciante. Hoje fui à sua loja, que, como sempre, estava cheia de gente. Ela atendeu a todos com muita simpatia, sem perder o bom humor e sem perder tempo. É por isso que muita gente gosta de fazer compras ali. Voltei para casa satisfeita com as compras que fiz e com a atenção recebida.

Esse texto apresenta uma história completa, pois tem os elementos fundamentais de uma narrativa (fatos, personagens, lugar, tempo). Entretanto, é apenas uma história comum, que não atrai o leitor ou o ouvinte, pois falta nela algo inquietante, que causa surpresa. Em outras palavras, falta nela um conflito. O conflito é qualquer elemento da história que se opõe a outro, criando uma tensão que organiza os fatos narrados e, conseqüentemente, prende a atenção do leitor ou do ouvinte.

É uma narrativa ficcional curta, condensada, que apresenta poucas personagens, poucas ações e tempo e espaço reduzidos. O enredo é geralmente estruturado em introdução, complicação, clímax e desfecho, e as personagens são mais aprofundadas psicologicamente do que nas crônicas. Emprega geralmente uma variedade de acordo com a norma-padrão.

Professor: Com as conclusões dos grupos, sugerimos montar coletivamente na lousa um quadro com as características básicas do conto.

Anexo 14 - #04/PL

— Até que enfim chegou a minha vez, Camila.

Tatá reclamou com razão. Quase todo mundo já tinha respondido as perguntas do caderno da Camila. Ele esperou, esperou, esperou com paciência, com calma, com o canto dos olhos, com uma vontade doida de pegar aquele caderno espiral de capa ensembada de tanto passar de mão. Às vezes ficava com uma ligeira impressão de que Camila sabia dessa sua ansiedade — e, pior, sabia do motivo da ansiedade — e por isso negava silenciosamente o direito de Tatá registrar suas respostas no caderno dela.

— Até que enfim...

(Edson Gabriel Garcia. *Contos de amor novo*. 3. ed. São Paulo: Atual, 1999. p. 50.)

Planejamento do texto

- Tenha em mente que seu conto será lido por colegas, professores, familiares e amigos, pois ele fará parte do livro que seu grupo irá produzir e expor na mostra **Quem conta um conto aumenta um ponto**, proposta no capítulo **Intervalo** desta unidade.
- Antes de escrever, imagine o conflito, ou seja, a situação problemática que as personagens viverão, e como ocorrerá sua superação.
- Planeje a organização dos fatos, estruturando o enredo em partes (introdução, complicação, clímax e desfecho) ou encontrando uma maneira de subverter essa estrutura. No caso de sua escolha ter recaído sobre um dos inícios sugeridos, a introdução já está feita.
- Ao redigir, empregue uma variedade de acordo com a norma-padrão da língua.
- Dê um título ao conto.

O que é necessário para criar uma boa história?

Veja a reflexão que o escritor italiano Umberto Eco faz sobre o ato de narrar:

Entendo que para contar é necessário primeiramente construir um mundo, o mais mobiliado possível, até os últimos pormenores. Constrói-se um rio, duas margens, e na margem esquerda coloca-se um pescador, e se esse pescador possui um temperamento agressivo e uma folha penal pouco limpa, pronto: pode-se começar a escrever, traduzindo em palavras o que não pode deixar de acontecer.

Revisão e reescrita

Antes de fazer a versão final do conto, observe:

- se é uma narrativa ficcional curta;
- se apresenta poucas personagens, poucas ações e tempo e espaço reduzidos;
- se atrai a atenção dos leitores;
- se apresenta um enredo estruturado em introdução, complicação, clímax e desfecho ou se subverte intencionalmente a estrutura;
- se a linguagem empregada está de acordo com a norma-padrão ou com o perfil do narrador e das personagens.

Anexo 15 - #05/ PL

4. Na última estrofe, o eu lírico define o que é o amor, com base em sua experiência pessoal. De acordo com os dois últimos versos do poema:
- O amor dura para sempre? Não. O amor é uma chama, logo, ele é intenso, mas pode se “apagar”.
 - No último verso há um paradoxo, ou seja, duas ideias antagônicas aparecem unidas: “infinito enquanto dure”. A palavra *infinito* foi empregada com valor qualitativo, e não temporal. Assim, para o eu lírico, fidelidade é sinônimo de entrega total, mesmo que numa relação passageira. Em outras palavras, enquanto o amor durar, o eu lírico pretende viver só para ele, de forma dedicada e intensa.
5. Compare o poema ao painel de imagens que você estudou na abertura do capítulo.
- Qual das imagens é um exemplo do amor “infinito enquanto dure”? Justifique sua resposta.
a) A imagem que retrata uma cena de *Romeu e Julieta*, pois os jovens protagonistas da história se amam com total entrega, a ponto de serem levados à morte por amor.
 - Em qual das imagens o amor “infinito enquanto dure” parece coincidir com a ideia de longa duração temporal? Por quê?
Na terceira imagem, pois o casal parece estar junto há muito tempo e, mesmo assim, ainda se ama e namora, como demonstram o gesto carinhoso do abraço e a paisagem romântica.

Produção de texto

O CONTO (II)

O tempo e o espaço

Os gêneros narrativos ficcionais têm em comum dois elementos essenciais: o tempo e o espaço. O tratamento que esses elementos recebem, porém, varia de um gênero para outro. No romance, por exemplo, tais elementos costumam ser mais detalhados, tratados com maior profundidade. No conto, são apresentados de forma mais contida, reduzidos ao essencial.

Leia este conto, de Moacyr Scliar:

Pausa

As sete horas o despertador tocou. Samuel saltou da cama, correu para o banheiro, fez a barba e lavou-se. Vestiu-se rapidamente e sem ruído. Estava na cozinha, preparando sanduíches, quando a mulher apareceu, bocejando:

— Vais sair de novo, Samuel?

Fez que sim com a cabeça. Embora jovem, tinha a fronte calva; mas as sobrancelhas eram espessas, a barba, embora recém-feita, deixava ainda no rosto uma sombra azulada. O conjunto era uma máscara escura.

— Todos os domingos tu saís cedo — observou a mulher com azedume na voz.

— Temos muito trabalho no escritório — disse o marido, secamente.

Ela olhou os sanduíches:

— Por que não vens almoçar?

— Já te disse: muito trabalho. Não há tempo. Levo um lanche.

A mulher coçava a axila esquerda. Antes que voltasse à carga, Samuel pegou o chapéu:

— Volto de noite.

As ruas ainda estavam úmidas de cerração. Samuel tirou o carro da garagem. Guiava vagarosamente, ao longo do cais, olhando os guindastes, as barcaças atracadas.

Anexo 16 - #05/ PL

Estacionou o carro numa travessa quieta. Com o pacote de sanduíches debaixo do braço, caminhou apressadamente duas quadras. Deteve-se ao chegar a um hotel pequeno e sujo. Olhou para os lados e entrou furtivamente. Bateu com as chaves do carro no balcão, acordando um homenzinho que dormia sentado numa poltrona rasgada. Era o gerente.

Esfregando os olhos, pôs-se de pé:

— Ah! seu Isidoro! Chegou mais cedo hoje. Friozinho bom este, não é? A gente...

— Estou com pressa, seu Raul — atalhou Samuel.

— Está bem, não vou atrapalhar. O de sempre. — Estendeu a chave.

Samuel subiu quatro lanços de uma escada vacilante. Ao chegar ao último andar, duas mulheres gordas, de chambre floreado, olharam-no com curiosidade:

— Aqui, meu bem! — uma gritou, e riu: um cacarejo curto.

Ofegante, Samuel entrou no quarto e fechou a porta a chave. Era um aposento pequeno: uma cama de casal, um guarda-roupa de pinho; a um canto, uma bacia cheia d'água, sobre um tripé. Samuel correu as cortinas esfarrapadas, tirou do bolso um despertador de viagem, deu corda e colocou-o na mesinha de cabeceira.

Puxou a colcha e examinou os lençóis com o cenho franzido; com um suspiro, tirou o casaco e os sapatos, afrouxou a gravata. Sentado na cama, comeu vorazmente quatro sanduíches. Limpou os dedos no papel de embrulho, deitou-se e fechou os olhos.

Dormir.

Em pouco, dormia. Lá embaixo, a cidade começava a mover-se: os automóveis buzinando, os jornaleiros gritando, os sons longínquos.

Um raio de sol filtrou-se pela cortina, estampou um círculo luminoso no chão carcomido.

Samuel dormia; sonhava. Nu, corria por uma planície imensa, perseguido por um índio montado a cavalo. No quarto abafado ressoava o galope. No planalto da testa, nas colinas do ventre, no vale entre as pernas, corriam. Samuel mexia-se e resmungava. Às duas e meia da tarde sentiu uma dor lancinante nas costas. Sentou-se na cama, os olhos esbugalhados: o índio acabava de trespassá-lo com a lança. Esvaindo-se em sangue, molhado de suor, Samuel tombou lentamente; ouviu o apito soturno de um vapor. Depois, silêncio.

Às sete horas o despertador tocou. Samuel saltou da cama, correu para a bacia, lavou-se. Vestiu-se rapidamente e saiu.

Sentado numa poltrona, o gerente lia uma revista.

— Já vai, seu Isidoro?

— Já — disse Samuel, entregando a chave. Pagou, conferiu o troco em silêncio.

— Até domingo que vem, seu Isidoro — disse o gerente.

— Não sei se virei — respondeu Samuel, olhando pela porta; a noite caía.

— O senhor diz isto, mas volta sempre — observou o homem, rindo.

Samuel saiu.

Ao longo do cais, guiava lentamente. Parou um instante, ficou olhando os guindastes recortados contra o céu avermelhado. Depois, seguiu. Para casa.

(In: Alfredo Bosi, org., *O conto brasileiro contemporâneo*. São Paulo: Cultrix, 1977. p. 275.)



Roberto Wagner

Anexo 17 - #05/ PL

1. Nesse conto, o narrador é observador. Ele narra o que acontece na vida da personagem Samuel/Isidoro.
- a) Quanto tempo transcorre entre o início e o final do conto?
Um pouco mais de duas horas; das sete da manhã às sete e pouco da noite.
- b) Como o narrador informa o leitor sobre o tempo decorrido?
O texto se inicia com uma frase que se repete no trecho final: "As sete horas o despertador tocou".

2. O tempo e o espaço são elementos importantes para a construção do sentido das narrativas. No conto "Pausa":

- a) Onde ocorrem os fatos?
Em três locais: a casa da personagem, o hotel e a rua, ao longo do cais.
- b) Qual deles é mais destacado? Justifique sua resposta.
O hotel, porque é descrito em detalhes.
- c) Como se caracteriza esse lugar?
- d) Que relação há entre o título, o lugar onde ocorre a maioria dos fatos e o tempo em que acontece a história?

3. Dê uma interpretação para as atitudes e para o sonho da personagem Samuel.
Resposta pessoal.

2. c) O hotel era pequeno e sujo, de baixa categoria; a poltrona do gerente era rasgada, a escada que conduzia aos quartos era vacilante; o quarto era pequeno, com uma cama de casal e um guarda-roupa de pinho; a um canto, havia uma bacia cheia de água, sobre um tripé; as cortinas eram esfarapadas e a colcha e os lençóis, ruins; o chão era carcomido.

o tempo

Os fatos de uma narrativa relacionam-se com o tempo em três níveis:

Época em que se passa a história

A época em que se passa a história constitui o pano de fundo para o enredo. No conto "Pausa", a época é a atual. Nem sempre, porém, a época em que se passa a história narrada coincide com aquela em que ocorre sua publicação.

Tempo cronológico

É o tempo que transcorre na ordem natural dos fatos do enredo. É o tempo relacionado ao enredo linear, ou seja, à ordem em que os fatos ocorrem. Chama-se **cronológico** porque pode ser medido em horas, meses, anos, séculos. No conto "Pausa", os fatos acontecem no período de um dia (um pouco mais de doze horas).

Tempo psicológico

É o tempo que transcorre numa ordem determinada pela vontade, pela memória ou pela imaginação do narrador ou de uma personagem. De acordo com esse tempo, os fatos podem ou não aparecer em uma ordem linear, isto é, coincidente com a do tempo cronológico. No conto de Moacyr Scliar que foi lido não existe tempo psicológico.

A técnica do *flashback*

O *flashback* é um recurso narrativo que consiste em voltar no tempo. Em nossa literatura, o romance *Memórias póstumas de Brás Cubas*, de Machado de Assis, apresenta essa técnica: o tempo em que se situa o narrador-personagem Brás Cubas é posterior à sua morte, o que lhe permite voltar ao passado recente e contar como morreu, por exemplo, ou voltar ao passado mais distante e contar fatos de sua infância e juventude. Veja um trecho dessa obra:



Roberto Viegand

Anexo 18 - #05/PL

Algum tempo hesitei se devia abrir estas memórias pelo princípio ou pelo fim, isto é, se poria em primeiro lugar o meu nascimento ou a minha morte. Suposto o uso vulgar seja começar pelo nascimento, duas considerações me levaram a adotar método diferente: a primeira é que não sou um autor defunto, mas um defunto autor, para quem a campa foi outro berço; a segunda é que o escrito ficaria assim mais galante e mais novo [...]

Dito isto, expirei às duas horas da tarde de uma sexta-feira do mês de agosto de 1869, na minha bela chácara de Catumbi. Tinha uns sessenta e quatro anos...

(São Paulo: Ática, 1992. p. 17)



Retrato de Machado de Assis.

O espaço

Os fatos de uma narrativa relacionam-se com o espaço em dois níveis:

Espaço físico ou geográfico

É o lugar onde acontecem os fatos que envolvem as personagens: uma rua movimentada, uma cidade, um cinema, uma escola, um cômodo de uma casa, etc. O espaço pode ser descrito detalhadamente ou suas características podem aparecer diluídas na narração. A história do conto "Pausa" se inicia na casa da personagem, mas o espaço privilegiado da narração é o hotel, que é descrito em pormenores pelo narrador.

Espaço social (ambiente)

É o espaço relativo às condições socioeconômicas, morais e psicológicas que dizem respeito às personagens. O espaço social situa as personagens na época, no grupo social e nas condições em que se passa a história. No conto "Pausa", o hotel é um espaço de isolamento da personagem; nesse lugar, a personagem Samuel cede lugar a Isidoro, que dorme e sonha.

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)

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 eles: sucediam-se as vaías e os palavrões.

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

Anexo 19 - #05/ PL

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 supercoba 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.)

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, sempre empregando a técnica do *flashback*. Depois disso, retome o tempo presente e encaminhe a narração dos fatos para o desfecho, que pode ser surpreendente, engraçado, trágico, absurdo, etc.

Planejamento, revisão e reescrita do texto

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

A língua em foco

O PERÍODO COMPOSTO POR COORDENAÇÃO: AS ORAÇÕES COORDENADAS

CONSTRUINDO O CONCEITO

Leia esta tira, de Fernando Gonsales:



(Fernando Gonsales.
Cadê o ratinho do titio.
São Paulo: Devir, 2011.
p. 10.)

- Observe a estrutura sintática da frase do 1º e do 2º quadrinho. Divida a frase em orações e responda:
 - Quantas orações há nesse período? *Duas.*
 - Quais são elas? *1ª oração: Sapato bico fino é o terror das baratas...; 2ª oração: mas existe um lugar seguro.*
- Na 1ª oração desse período, identifique:
 - o sujeito da forma verbal **ser**; *sapato bico fino*
 - a função sintática dos termos **é o terror das baratas**. *predicativo do sujeito*

Produção de texto

O CONTO (III)

Da época das narrativas orais feitas pelos povos antigos em volta de fogueiras até os dias atuais, o conto sofreu muitas alterações.

Modernamente, essa forma de narrativa tornou-se mais concentrada, e a estruturação de seu enredo em apresentação, complicação e clímax nem sempre se mantém. Com frequência, tal estrutura chega mesmo a ser substituída pela de outros gêneros textuais.

Leia os contos que seguem. O primeiro, de Ignácio de Loyola Brandão, envereda por uma das tendências do conto contemporâneo, que é a criação de um universo fantástico, quase surreal, em que fatos surpreendentes e ilógicos acontecem; os demais, "A viagem", "Outra viagem" e "Assim..." são minicontos, experiências mais radicais com a linguagem e a estrutura da narrativa.

O homem que gritou em plena tarde

Parou para espiar a vitrine. Sapatos e bolsas, pretos, amarelados, marrons, azuis. Não estava interessado em sapatos e bolsas. Olhava por olhar. Passava todos os dias por ali, cada dia observava uma vitrine, uma loja, um balcão, um canto. Costumava também olhar para cima. E assim tinha descoberto coisas que, era uma certeza, outros não viam. Um beiral antigo, esquecido na fachada de um prédio. Uma cornija. [...]

Enquanto admirava a vitrine, ouviu os passos. Era a primeira vez que prestava atenção no ruído dos passos. Virou-se, observando os pés do povo. Os sapatos batiam no calçamento; uns arrastavam os pés; outros saltitavam; uns pareciam flutuar. O que o impressionava mesmo era o barulho. Não, não era o barulho, percebeu. Era o silêncio, dentro do qual os passos sobressaíam. Um silêncio espesso dentro da tarde. [...]

O silêncio pareceu incômodo a um homem acostumado dentro da cidade barulhenta, irritadiça, insuportável. O seu dia a dia era constituído quase que por um barulho só, homogêneo, que se integrara à sua vida. Algo de que ele dependia, que fazia falta ao seu organismo. Só conseguia pensar, trabalhar com eficiência, dentro daquele conjunto de ruídos absorventes que lhe davam a certeza de que a cidade marchava, a pleno vapor, e ele era parte dela, um acréscimo. E que sem ele, e sem ele — o outro — numa escala infinita, esta cidade iria parar, quebrando toda uma estrutura.

Então, aquele silêncio distinto, imenso vazio dentro da tarde, provocou nele primeiro um sentimento de desconforto. Em seguida, veio a insegurança, a dúvida sobre sua situação. Estava na sua própria cidade, ou caíra de repente dentro de um pesadelo? Quando o homem duvida, o seu mundo cai em ruínas, desaparecem os pontos de apoio, os suportes familiares e ele se balança como boneco João-teimoso.

O desconforto surgiu e ele teve vontade de gritar. Mas, se gritasse, iriam achar que ele estava louco. E os loucos são eliminados dos grupos normais. Mas ele queria gritar. O ar que enchia o seu



Roberto Weingard

Anexo 21 - #06/ PL

corpo precisava ser expelido. Sentia-se como o pneu que suporta vinte e duas libras e está com trinta e cinco, a ponto de estourar. Os músculos do seu peito, a carne toda, doíam, dentro da tensão. Então, gritou. Ouviu o grito com nitidez dentro do silêncio que abrigava os ruídos da tarde. Olhou assustado para as pessoas e foi como se elas estivessem surdas. Nem se viraram. Gritou de novo, percebendo que o primeiro grito fora mais um urro, só para expulsar a massa de ar. E gritou. E gritou de frente para uma moça de amarelo. E a moça gritou. E os dois gritaram juntos, e sorriram. Viram outros sorrindo.

Gritaram os dois; e eram três. Gritaram os quatro; e eram cinco. Gritaram todas as pessoas naquela quadra. As que passavam, as que passeavam, as que olhavam as vitrines, as que olhavam para o chão, as que entravam e saíam dos prédios. Gritavam, e o grito ecoou pela rua. Foi respondido. Gritaram na esquina. E na outra esquina. Na praça. Gritaram de dentro dos ônibus, dos carros, no interior dos cinemas e dos escritórios, gritaram nos mictórios e nas lanchonetes, nos bancos e doçarias.

E no fim da tarde, quando o sol se pôs, não havia mais ruídos, nem silêncio, apenas o grito, uniforme, uníssono, unânime, solidário, de seis milhões de pessoas. Grito sem fim, enquanto a noite descia.

(Ignácio de Loyola Brandão. *Melhores contos*. Seleção de Deonísio da Silva. 5. ed. São Paulo: Global, 2001. p. 143-4.)

A viagem

Fora do ventre,
retraiu por um segundo a face,
que envelhecia.

(Marcelino França Castro. In: Marcelino Freire (org.). *Os cem melhores contos brasileiros do século*. Cotia, SP: Ateliê, 2004. p. 62.)

Outra viagem

A mala é bem grande,
mas não sei se cabem as pernas.

(Arthur Nestrovski. *Idem*, p. 11.)

Assim:

Ele jurou amor eterno.
E me encheu de filhos.
E sumiu por aí.

(Luiz Ruffato. *Idem*, p. 52.)

Loucos por contos

Se você está gostando da experiência de ler e escrever contos e deseja conhecer outros contos, sugerimos: *Boa companhia: contos* (Companhia das Letras); *De conto em conto* (Ática); *O conto brasileiro hoje* (RG Editores); *Os melhores contos de medo, horror e morte* (Nova Fronteira); *Os melhores contos de humor da literatura universal* (Ediouro); *Os cem melhores contos brasileiros do século* (Objetiva); *As mil e uma noites*, compilada por Antoine Galland (Ediouro); *Antologia escolar de contos brasileiros* (Ediouro); *Contos brasileiros contemporâneos* (Moderna); coleção *Para gostar de ler*, volumes 10, 11, 12 e 32 (Ática); coleção *Quem conta um conto* (Atual); coleção *Vínculos* (Atual).



AGORA É A SUA VEZ ►

Escreva um conto sobre o assunto que quiser. Você poderá escrever um conto tradicional, ou um que subverta a estrutura convencional do conto, ou um conto fantástico, como o de Ignácio de Loyola Brandão, um conto construído a partir de outros gêneros (por exemplo, a partir de mensagens do Facebook), ou um que tenha duas partes, cada uma narrada do ponto de vista de uma personagem, ou, ainda, que faça uso somente de substantivos. E poderá também escrever alguns minicontos, como os lidos.

Anexo 22 - #06/ PL

Planejamento do texto

- Primeiramente, pense no seu público. Seu conto fará parte de um livro de contos e de uma mostra que serão produzidos no capítulo **Intervalo**, ao final desta unidade. Será lido por alunos da escola, professores, funcionários, familiares e visitantes da mostra.
- Decida qual é o tema sobre o qual pretende escrever. Imagine, em seguida, a história que pretende desenvolver e as personagens dessa história.
- Pense, em seguida, na melhor forma de desenvolver a história: o tempo e o lugar em que acontecem as ações; se vai narrar em 1ª ou em 3ª pessoa; se vai desenvolver seu conto com a estrutura convencional da narrativa ou se vai subvertê-la.
- Se optar pela estrutura convencional, pense em como vai introduzir a história, qual será o conflito dela, qual será o clímax, como será o desfecho, etc.
- Se optar pelos minicontos, lembre-se de que os títulos são elementos importantes na construção do próprio enredo.

Revisão e reescrita

Antes de passar o conto para o suporte final, faça uma revisão dele, levando em conta as orientações dadas no capítulo 1 desta unidade (página 76). Caso tenha optado por uma estrutura não convencional do conto, observe se as mudanças que você fez cumprem uma função, isto é, colaboram para a construção dos sentidos do texto de forma inovadora e criativa.

A língua em foco

FIGURAS DE SINTAXE

CONSTRUINDO O CONCEITO

Leia esta tira, de Fernando Gonsales:



(Disponível em: www2.uol.com.br/niquel. Acesso em: 25/5/2010.)

1. Observe o 1º quadrinho e responda: Ao ler o primeiro balão, quem o leitor imagina que esteja falando dentro do consultório? Com quem? *Um paciente. / Com o dentista.*
2. O humor da tira é construído a partir das informações reveladas ao leitor no 2º quadrinho.
 - a) Quem, na verdade, é o paciente? *Uma cobra.*
 - b) A que barulhinho o paciente se referia no 1º quadrinho? *Ao motorzinho usado pelo dentista.*

Anexo 23 - #07/ PL

Ser a pessoa mais importante do mundo é doença, onipotência, fantasia infantil perdurante. Não ser importante nem para si mesmo é o extremo oposto, a doença ao contrário, o dualismo ocidental tão doído e frequente.

[...]

Então não há saída?, dirá o leitor. Há. É o novo, o criativo. O que rompe a imposição do dualismo bipolar, aprisionante. O zen. O que é? Não sei. Sei que é; e só se acha quando se para de procurar. E só se procura quando se desiste de saber.

(Artur da Távola. *Ser jovem*. 8. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, p. 15-17)

Produção de texto

O DEBATE REGRADO PÚBLICO

O debate regrado é um gênero argumentativo oral, o que significa que ele só se realiza em uma situação concreta de fala e interação entre pessoas. A convite desta coleção, doze jovens entre 15 e 18 anos debateram o tema **A violência na sociedade hoje e as causas da violência**. Leia o texto a seguir, que é a transcrição de uma parte desse debate.

Moderador: O tema que vamos debater então hoje é **A violência na sociedade hoje e as causas da violência**. [...] Quem gostaria de dar o pontapé inicial?

[...]

Rafael: Eu acho que existem várias causas pra violência, mas a principal delas é a diferença social que existe no Brasil. Por exemplo, o cara que não tem emprego, não tem trabalho, não tem o que fazer da vida, ele vai querer ter o que a pessoa que tem tem e aí ele vai... querer... praticar a violência porque ele vai querer ter aquilo, vai querer roubar, vai querer assaltar, porque quer melhorar a vida dele.

[...]

Roberson: Eu discordo completamente do que o Rafael falou porque eu acho que não é porque a pessoa é pobre que ela vai daí sair por aí roubando ou fazendo qualquer coisa, entendeu? Eu acho, que, meu, todas as pessoas praticam o ato da violência, independente da classe social. Desculpa, mas eu acho que você está sendo totalmente preconceituoso com o que você falou.

Rafael: Na verdade, eu não quis dizer que a pessoa é pobre e então ela tem que roubar. Disse que ela tem obrigatoriamente a necessidade de fazer isso. Quem é rico não vai precisar fazer isso. O pobre vai ter que fazer porque ele não tem o que fazer; o que tem é o que é desempregado, que mora na rua, por exemplo, ele vai querer viver como eu também.

Moderador: Esse foi o seu direito de réplica, concluiu? Direito de tréplica.

Roberson: Obrigado. Mas depende, uma pessoa pode ser rica, mas ela pode ser drogada. Ela vai começar a roubar porque ela vai perder tudo na casa dela. Ela vai começar a praticar o ato da violência dentro da casa dela, vai começar a ir pra rua pra roubar porque ela não vai ter dinheiro pra comprar droga. E aí?

Moderador: O.K., o próximo inscrito agora. Sofia.

Anexo 24 - #07/ PL

Sofia: Eu concordo com o que ele disse. Eu acho que você mesmo falou que a pessoa que é drogada vai ter que sair roubando pra poder comprar mais droga e, se ela é rica, ela consegue o dinheiro que ela quiser. Agora, as pessoas que são pobres, quer dizer, que têm a necessidade, que não têm... não têm o que fazer pra conseguir o que as pessoas ricas têm, elas querem fazer parte da sociedade, do mundo, elas querem fazer parte daquilo que as pessoas são, daquilo que as pessoas têm. Elas querem ter um salário legal, elas querem ter aquele carro, elas querem morar numa casa legal, elas não podem... Então elas têm que roubar pra isso. Essa é minha opinião.

Moderador: O.K. Roberson, depois Amanda.

Roberson: Eu discordo [...] do que você falou, Sofia. Não, não é porque a pessoa é pobre, meu, que ela vai sair roubando por aí. São pobres e pobres, são ricos e ricos, entendeu? Não é porque a pessoa é pobre que ela vai ficar pedindo no farol, se fazer de coit... Não. Ela vai procurar emprego, tipo, você tá falando de 100 pessoas, você tá falando tipo 5 pessoas. Dessas 100 pessoas, 5 pessoas devem fazer isso da classe mais baixa. Enquanto da classe rica, tudo bem, pode ter o maior dinheiro, mas elas não vão querer gastar o próprio dinheiro delas. Elas vão querer, elas vão querer roubar de uma outra pessoa, entendeu? Elas vão querer roubar da própria casa, dos próprios pais pra ir buscar isso.

Moderador: Você quer o direito de réplica?

Sofia: Não, acho que eu passo.

- O debate regrado é um gênero argumentativo oral, que ocorre quando um conjunto de pessoas deseja conhecer diferentes pontos de vista sobre um tema polêmico.
 - Em que situações e em que esferas sociais você acha que o debate regrado é praticado?

a) Entre outras possibilidades, os alunos poderão citar o debate entre candidatos a cargos políticos, em época de eleição; entre participantes de um programa de TV; entre cineastas (na época de campanha eleitoral); entre espectadores, depois da apresentação de um filme ou de uma peça teatral.
 - Em que suportes ele pode ser veiculado?

b) Pode ser veiculado pela fala, ao vivo, quando todos estão reunidos no mesmo espaço, e pode ser veiculado pela TV, pelo rádio e pela Internet.
- No debate em estudo:
 - O tema debatido é polêmico, isto é, permite diferentes opiniões? Sim
 - No trecho transcrito, todos participaram? Não. No texto de introdução é dada a informação de que os participantes do debate eram doze; no trecho transcrito, há a participação de três pessoas, além do moderador.
 - Das pessoas que falaram, alguma absteve-se do direito de contra-argumentar? Sim, a participante Sofia.

3. Espere-se que os alunos citem algumas regras básicas. Por exemplo: falar um de cada vez, quem quiser falar deve se inscrever e esperar sua vez, uma pessoa deve anunciar a inscrição dos que querem falar; deve ser estipulado um tempo máximo para falar; deve haver respeito à opinião do outro; etc. Professor: Caso os alunos tenham dificuldade para chegar à resposta, estimule-os com perguntas.
- Num debate, quando expomos nossas opiniões, precisamos fundamentá-las com argumentos, isto é, com motivos ou razões. No debate em estudo, Rafael diz que a principal causa da violência é a diferença social.
 - Com que argumentos ele fundamenta sua opinião? Ele afirma que os pobres, as pessoas que não têm emprego ou o que fazer na vida ou que moram na rua, têm a necessidade de roubar, de assaltar, porque eles também querem viver como os ricos.
 - Sofia concorda com os argumentos de Rafael? Justifique sua resposta. Sim. Segundo ela, os pobres que querem fazer parte da sociedade, do mundo, vão roubar para conseguir isso.
- Roberson discorda de Rafael e de Sofia. Com que argumentos ele defende sua opinião? Ele diz que a prática da violência independe de classe social e que Rafael está sendo preconceituoso ao afirmar que apenas os pobres assaltam ou roubam. E discorda de Sofia, afirmando e exemplificando, com outros exemplos, a mesma coisa.
- Ao argumentar, os debatedores expõem seu ponto de vista a respeito do tema. Por isso, é natural que sejam empregadas expressões como **eu acho que**, **na minha opinião**, **a meu ver**, etc. Identifique no texto expressões desse tipo. No debate foram empregadas as expressões eu acho que, eu discordo, eu concordo com.

7. Como o debate regrado público é um texto falado, a linguagem geralmente apresenta marcas de oralidade, como **né, compreendeu, tá, então**, etc. Além disso, ela pode revelar maior ou menor grau de formalismo, dependendo da situação em que se dá o debate: onde ele está sendo realizado, quem está participando dele, a faixa etária e o nível cultural dos participantes, o tipo de relacionamento existente entre eles, etc.

a) No debate em estudo, os participantes são jovens e fazem uso de linguagem informal e gírias. Identifique no trecho transcrito alguns exemplos de linguagem informal e gírias.

linguagem informal: pra, e aí?, entendeu?, tá falando, tudo bem; gírias: o cara, meu, tipo

b) O que a linguagem utilizada pelos participantes revela quanto ao modo como eles se sentiam na situação do debate?

Eles se sentiam à vontade, por isso, eles utilizaram linguagem informal e gírias.

8. Reúna-se com seus colegas de grupo e, juntos, respondam: Quais são as principais características do debate regrado? Respondam, levando em conta os seguintes critérios: finalidade do gênero, perfil dos interlocutores, veículo, tema, estrutura, linguagem.

Professor: Com as conclusões dos grupos, sugerimos montar na lousa um quadro com as características básicas do debate regrado.

É um texto produzido oral e coletivamente com a finalidade de que sejam conhecidos diferentes pontos de vista sobre um tema polêmico; para isso, dois ou mais debatedores expõem sua opinião sobre o tema e tentam convencer os interlocutores com base em argumentos. Os interlocutores são cidadãos em geral, estudantes, membros de uma comunidade, etc. O debate pode ser veiculado pela fala, ao vivo, e por veículos eletrônicos, como o rádio, a TV e a Internet. O tema são assuntos atuais e de interesse dos debatedores. Tem a seguinte estrutura, o tema

AGORA É A SUA VEZ ▶ **colegas de um debate regrado sobre o tema: O celular na sala de aula: vilão ou evolução pedagógica?** *é apresentado pelo mediador, que coordena e organiza o debate a partir de regras prestabelecidas; os debatedores expõem e ouvem os diferentes pontos de vista sobre o tema. Predomina a norma-padrão da língua, podendo haver menor ou maior grau de formalidade, dependendo do perfil dos interlocutores.*

Depoimento: Não dá pra não ter celular

MARION STRECKER, COLUNISTA DA FOLHA

Claro que dá pra não ter. Mas não ter é só para radicais, libertários, desprendidos ou os que têm uma vida regrada junto a telefones fixos.

A maioria acha que não dá pra não ter um celular. Eu também, embora saiba que dá. Virou dependência. Nós achamos que precisamos e os outros também esperam isso de nós. "Como? Você não tem celular?", perguntam, como se a pessoa fosse um ET.

[...]

O mito é ter o mundo nas mãos. A realidade é se tornar um escravo do aparelho.

[...]

Minha filha de 14 anos é mais viciada do que eu. Brinco que a geração dela ficará com patolas enormes no lugar dos dedos, de tanto digitar. Ela também dorme e acorda com ele (o álibi é do despertador). Leva o fulano para a escola, o banheiro, a praia, a neve, onde for. Só não surfou com ele, ainda.

[...]

(Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/equlibriosde2012/10/1177132-depoimento-nao-da-pra-nao-ter-celular.shtml>. Acesso em: 29/5/2014.)

Debate é briga?

Debater é ter o direito de expor livremente nossas ideias e o dever de ouvir e respeitar as ideias alheias, mesmo que diferentes das nossas.

Quando debatemos, desejamos convencer nosso interlocutor de que temos razão. Por esse motivo, devemos nos esforçar para escolher argumentos persuasivos, isto é, capazes de modificar o ponto de vista de nosso interlocutor. Mas o contrário também pode ocorrer: sermos convencidos pelos argumentos do interlocutor ao vermos outros ângulos da questão. Independentemente do resultado do debate, porém, a troca de argumentos é uma experiência enriquecedora tanto para quem dele participa diretamente quanto para quem o presencia.

Debater é modificar o outro e modificar a nós mesmos. É crescer com o outro e ajudá-lo a também crescer a partir de nossa experiência e de nossa visão de mundo. O debate é um exercício de cidadania.



Thinkstock/Getty Images

Anexo 26 - #07/ PL

Ex-vilão, especialistas apostam no celular para melhorar educação

Andréia Martins e Carolina Cunha

Nenhum professor gosta de ver seus alunos distraídos durante a aula, atraídos por mensagens, vídeos e redes sociais no celular. No entanto, a imagem do celular como um vilão da educação está ficando para trás. Especialistas em ensino a distância já consideram o celular um aliado da educação por sua facilidade de acesso.

[...]

"Precisamos começar a integrá-los no cotidiano escolar. Enquanto instrumento de informação e comunicação, o celular tem o potencial inquestionável de viabilizar o acesso a dados e colocar pessoas em contato", diz Antonio Carlos Xavier, professor da UFPE (Universidade Federal de Pernambuco) do Núcleo de Estudos de Hipertexto e Tecnologias Educacionais.

Para Gil Giardelli, especialista em inovação digital e professor da ESPM, o celular é hoje objeto inseparável do educador. "Se o educador se posicionar como um curador de conteúdos e enviar materiais que despertam o interesse do aluno no trânsito, nas filas e em seus momentos de micro-tédios, ele consumirá e compartilhará o conteúdo do professor e entraremos na era do fim da aula cronometrada e do espaço concreto, onde alunos aprenderão no seu tempo e espaço."

Exemplos de como os professores podem usar o celular nas aulas não faltam. Desde lembretes de tarefas, sugestões de leituras e de programação cultural, exercícios preparatórios, entre outras dicas que podem ser enviadas por torpedo, como para pesquisas rápidas na internet, consulta a dicionários e a gravação de entrevistas em áudio ou em vídeo feitas pelos alunos com posterior debate das respostas.

[...]

No Brasil, o uso do celular ou smartphones como recursos pedagógicos é bastante novo. Além dos exemplos citados [...], Xavier destaca o bom uso que escolas de idiomas vêm fazendo da ferramenta. [...]

Da UFPE, Xavier cita dois trabalhos [...]. Em um deles o aluno interagia com um avatar em um aplicativo que simulava situações de viagens para o exterior, e no outro, feito com aprendizes de inglês de uma escola pública do ensino médio, os alunos recebiam tarefas por torpedo, gravavam textos em inglês para testar a pronúncia e realizavam buscas em dicionários "baixados" em aparelhos celulares.

"Os resultados de ambas as investigações apontaram para um significativo aumento do interesse dos estudantes pela aprendizagem da língua inglesa, quando havia atividades para serem realizadas no e com o celular. Perceberam uma nítida ampliação de vocabulário e melhoria na pronúncia entre os estudantes que participaram das pesquisas", diz o professor.

[...]

(Disponível em: <http://educacao.uol.com.br/noticias/2013/10/30/ex-vilao-especialistas-apostam-no-celular-para-melhorar-acesso-a-educacao.htm>. Acesso em: 29/5/2014.)



Theresa/Corbis/Imagens

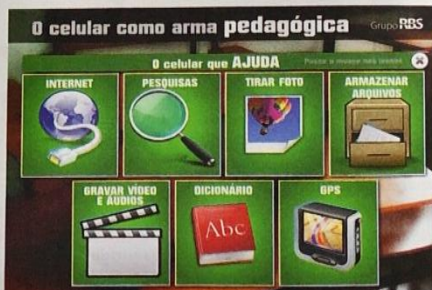
Pesquisa relaciona celular à queda de desempenho escolar

[...]
 [...] membros do corpo docente da Faculdade de Educação, Saúde e Serviços Humanos pesquisaram mais de 500 estudantes universitários. O uso diário de telefone celular foi registrado junto com uma medida clínica da ansiedade e do nível de satisfação de cada aluno com a sua própria vida ou, em outras palavras, a felicidade. Finalmente, todos os participantes permitiram aos pesquisadores acessar seus registros universitários oficiais, a fim de anotar a pontuação média real e acumulativa na faculdade (GPA). [...]

[...]
 [...] para a população estudada, usuários de alta frequência de telefonia celular tendem a ter menor GPA, maior ansiedade e menor satisfação com a vida (felicidade) em relação aos seus pares que usaram o celular com menor frequência. O modelo estatístico que ilustrou essas relações foi altamente significativo.

No início deste ano, uma equipe liderada por Lepp e Barkley também identificou uma relação negativa entre o uso de telefone celular e aptidão cardiorrespiratória. Tomados como um todo, estes resultados sugerem que os alunos devem ser encorajados a monitorar seu uso do telefone celular e refletir sobre isso de forma crítica para que este uso não venha em detrimento do desempenho escolar, a saúde mental e física, e no geral bem-estar ou felicidade.

(Disponível em: <http://www.inpaonline.com.br/celular-queda-desempenho-escolar/>. Acesso em: 29/5/2014.)



(Disponível em: <http://zh.clicrbs.com.br/rs/infografico/o-celular-como-arma-pedagogica-35735.html>. Acesso em: 29/5/2014.)

Anexo 28 - #07/ PL

Planejamento e realização do debate

Para participar do debate, siga estas orientações:

- Pense sobre o tema e assuma um ponto de vista, de acordo com sua opinião sobre o assunto debatido.
- Fundamente sua opinião com bons argumentos, com motivos e explicações.
- Procure utilizar dados e fatos como exemplo em sua argumentação. Quanto mais claros e precisos forem seus argumentos, mais facilidade você terá para convencer seus interlocutores.
- Faça anotações dos pontos principais que você defenderá e dos argumentos a serem utilizados; elas podem servir como guia para conduzir seu raciocínio.
- Leia o quadro "Princípios e procedimentos para a realização de um debate democrático".
- Direcione sua fala para o público e cuidado com a impositação da voz: não fale nem muito alto, nem muito baixo, nem gritando, nem sussurrando. Procure passar segurança e credibilidade com sua fala.
- Fique atento aos argumentos e contra-argumentos dos outros debatedores, para que você possa refutá-los adequadamente, sem, no entanto, ser agressivo.
- Utilize uma linguagem adequada ao debate, sem o uso excessivo de gírias e de expressões típicas de uma conversa informal, ou repetição excessiva de uma mesma expressão, como "tipo", "assim", "né", "tá", entre outras.
- Se possível, filme o debate. Assim, posteriormente, todos poderão assistir a ele ou a partes dele a fim de observar aspectos positivos e negativos e aprimorar os próximos debates.

Fancy/Keystone Brasil



Princípios e procedimentos para a realização de um debate democrático

1. Todos os participantes têm o direito de:
 - falar e ouvir livremente (não se deve interromper a exposição do outro; portanto, cada um só deve falar quando for a sua vez);
 - expressar suas ideias com liberdade e ter seu ponto de vista respeitado (não se deve, por exemplo, zombar ou provocar o debatedor durante sua exposição);
 - estar em igualdade de condições uns com os outros (por exemplo, quanto ao tempo para falar).
2. O debate é uma exposição de pontos de vista sobre determinado assunto. Nele, não se julgam pessoas, e sim ideias; por isso, a discussão nunca deve ser levada para o plano pessoal.
3. Quando um participante apresenta um contra-argumento ao ponto de vista do outro, pode haver réplica, dependendo do acordo feito pelos participantes antes do início do debate.
4. Durante o debate, deve-se anotar o nome da pessoa que fala e os argumentos apresentados por ela e, posteriormente, ao retomar ou combater algum argumento, consultar as anotações feitas.
5. É essencial respeitar as regras estabelecidas; caso contrário, pode-se comprometer o andamento e o sucesso do debate.
6. Deve-se expor a ideia principal logo no início da fala e não perder tempo com informações secundárias; se possível, o restante do tempo deve ser usado com exemplos.

Avaliação do debate

Após a realização do debate, avaliem-no em conjunto com o professor e os colegas, levando em conta os seguintes aspectos:

- As regras estabelecidas foram justas e respeitadas pelos debatedores?
- O uso da palavra se deu de maneira democrática? Houve alguém que monopolizou a palavra? Por que isso aconteceu?
- Os argumentos foram aprofundados, com explicações e exemplos? Houve argumentos repetidos?
- Os debatedores souberam identificar os pontos de vista a que se opunham e se posicionar diante deles (a favor, contra ou parcialmente contra)?
- Os debatedores falaram olhando para o público, de forma clara, com altura e voz adequadas?
- Os debatedores se trataram de maneira educada, sem agressividade?
- A linguagem dos debatedores foi adequada à situação? Houve emprego exagerado de determinadas expressões, a ponto de prejudicar a qualidade da exposição ou a concentração do público?

Para escrever com expressividade

O VERSO E SEUS RECURSOS MUSICAIS

É comum em poemas o emprego de recursos como metáforas, metonímias, polissíndetos, anáforas, antíteses, etc. Outros recursos também presentes com frequência em poemas são a métrica, a rima e o ritmo. O procedimento de compor um texto em versos é chamado de **versificação**.

Leia este poema, de Luís de Camões:

Amor é fogo que arde sem se ver

Amor é fogo que arde sem se ver;
É ferida que dói e não se sente;
É um contentamento descontente;
É dor que desatina sem doer;

É não querer mais que bem querer;
É solitário andar por entre a gente;
É nunca contentar-se de contente;
É cuidar que se ganha em se perder;

É querer estar preso por vontade;
É servir a quem vence, o vencedor;
É ter com quem nos mata lealdade.

Mas como causar pode seu favor
Nos corações humanos amizade,
Se tão contrário a si é o mesmo Amor?



(In: Vera Aguiar (coord.). *Poesia fora da estante*. Porto Alegre: Projeto, 2002. p. 83.)

Anexo 30- #08/ PL

Produção de texto

Professor: O objetivo desta atividade é levar os alunos a aprofundar seus conhecimentos a respeito da organização do debate, particularmente quanto ao papel do moderador e à regulação das trocas. Se necessário, represente o bloco "debate regrado público", do DVD Gêneros orais que acompanha esta coleção, a fim de observar especificamente o papel do moderador. Como o tema proposto para este debate é mais polêmico que o anterior, espere-se que os alunos vivenciem situações mais significativas de confronto de ideias e de pontos de vista.

O DEBATE REGRADO PÚBLICO: O PAPEL DO MODERADOR

No capítulo anterior, você participou de um debate regrado público e notou que essa atividade precisa ter certa organização, sob o risco de fracassar. Por exemplo, é necessário organizar a vez das pessoas que querem falar, estabelecer o tempo de duração do debate e um tempo máximo para a exposição de cada participante, evitar agressões pessoais, etc.

O papel de organizar o debate cabe ao **moderador** ou **mediador**. Uma atuação eficaz do moderador pode garantir a qualidade do debate, isto é, levar a um aprofundamento maior do tema e deixar os debatedores satisfeitos com sua participação.


Os aspectos do debate aos quais o moderador deverá estar atento estão relacionados a seguir.

a) **Apresentação:** o moderador cumprimenta o público, apresenta o tema a ser debatido, faz comentários a respeito da importância dele e do debate e fala resumidamente sobre as posições mais comuns em relação ao tema.

b) **Organização e regras:** o moderador apresenta as regras do debate, desde que já estabelecidas pelos debatedores, ou submete-as à aprovação da plateia. Veja algumas delas:

- Se todos os presentes podem participar como debatedores ou se o debate ficará restrito a certo número de pessoas.
- O tempo máximo de duração do debate e o tempo para a exposição de cada participante.
- Como as pessoas que querem falar devem se inscrever — por exemplo, levantando o braço ou fazendo um sinal para o mediador ou um auxiliar dele.
- Se haverá direito de réplica ou de tréplica quando um debatedor citar outro, contrapondo-se às suas ideias, etc.

c) **Regulação das trocas:** o moderador controla o tempo dos debatedores, a quem faz sinais para indicar que o tempo está terminando; interrompe a fala de um debatedor, se necessário, para dar a palavra a outro; concede o direito de réplica ou de tréplica, se estabelecido pelas regras; decide sobre qualquer incidente não previsto; faz a inscrição dos que querem falar (ou transfere esse trabalho para um secretário).



RECURSO DIGITAL

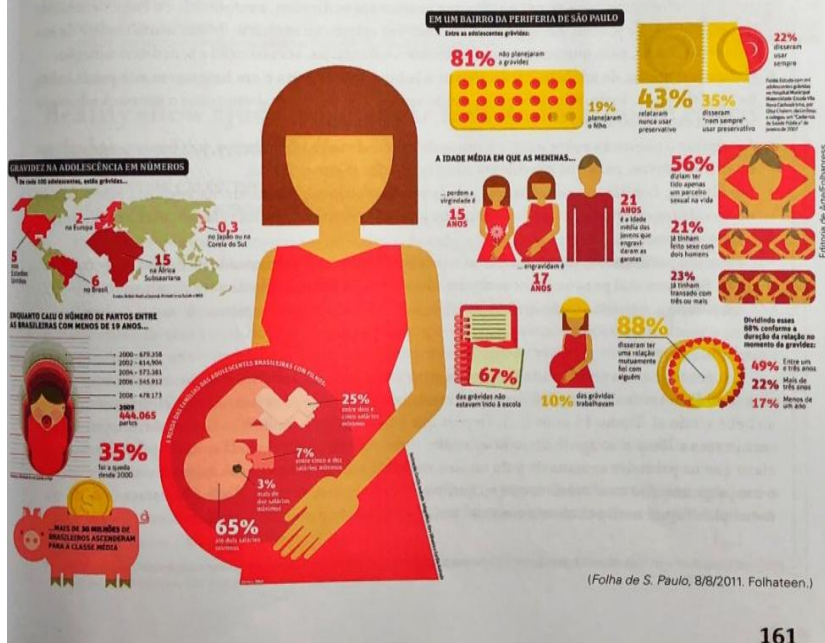
160

Anexo 31 - #08/ PL

- d) **Atuação e aprofundamento:** o moderador também é responsável pela qualidade das ideias debatidas e, por isso, tem de estar atento aos argumentos apresentados; assim, ele tem autoridade para:
- realizar breves interrupções no debate, quando o argumento apresentado não estiver claro, fazendo ao debatedor perguntas como **Por quê?**, **Como?** ou pedindo a ele que dê exemplos e, dirigindo-se ao público, a quem poderá perguntar, por exemplo: "Todos compreenderam esse argumento?";
 - alertar o debatedor de que ele está se repetindo, caso determinado argumento já tenha sido apresentado.
- e) **Fechamento:** perto de se esgotar o tempo previsto, o moderador encerra o debate. Mas, antes, retoma o tema debatido, faz um resumo dos principais argumentos apresentados, destaca a importância daquele debate para a reflexão pessoal dos participantes e/ou da plateia, agradece a participação de todos e despede-se.

AGORA É A SUA VEZ ►

Ainda hoje é significativo o número de adolescentes grávidas em nosso país. Leia o painel de textos que segue, consulte outras fontes de informação a fim de se informar melhor sobre o tema e depois participe de um debate regrado com os colegas.



(Folha de S. Paulo, 8/8/2011. Folhateen.)

Anexo 32 - #08/ PL

Gravidez na adolescência no Brasil

A juventude é uma fase de escolhas que podem ter influência determinante no presente e no futuro de cada pessoa, seja levando ao pleno desenvolvimento pessoal, social e econômico, seja criando obstáculos à realização destas metas. [...] De acordo com dados oficiais:

- 26,8% da população sexualmente ativa (15-64 anos) iniciou sua vida sexual antes dos 15 anos no Brasil;
- Cerca de 19,3% das crianças nascidas vivas em 2010 no Brasil são filhas e filhas de mulheres de 19 anos ou menos;
- Em 2009, 2,8% das adolescentes de 12 a 17 anos possuíam 1 filho ou mais;
- Em 2010, 12% das adolescentes de 15 a 19 anos possuíam pelo menos um filho (em 2000, o índice para essa faixa etária era de 15%).

A taxa de natalidade de adolescentes no Brasil pode ser considerada alta, dadas as características do contexto de desenvolvimento brasileiro, sendo observado um viés de renda, raça/cor e escolaridade significativo na prevalência desse tipo de gravidez (adolescentes pobres, negras ou indígenas e com menor escolaridade tendem a engravidar mais que outras adolescentes).

[...] Ao engravidar, voluntária ou involuntariamente, essas adolescentes têm seus projetos de vida alterados, o que pode contribuir para o abandono escolar e a perpetuação dos ciclos de pobreza, desigualdade e exclusão.

Para romper esse ciclo e assegurar que adolescentes e jovens alcancem seu pleno potencial, é preciso:

- Investir em políticas, programas e ações que promovam os direitos, a autonomia e o empoderamento de adolescentes e jovens, em especial meninas, em relação ao exercício de sua sexualidade e de sua vida reprodutiva, para que possam tomar decisões voluntárias, sem coerção e sem discriminação;
- Garantir o acesso de adolescentes e jovens à informação correta e em linguagem adequada sobre os seus direitos, incluindo o direito à saúde sexual e reprodutiva, bem como o acesso à educação integral em sexualidade;
- Assegurar o acesso às ações e aos insumos de saúde sexual e reprodutiva, tais como preservativos e contraceptivos, para que gravidezes não planejadas sejam evitadas;
- Envolver as famílias, comunidades, serviços e profissionais de saúde na resposta adequada às necessidades e demandas de adolescentes e jovens, incluindo aquelas relacionadas à saúde sexual e reprodutiva;
- Garantir a participação de adolescentes e jovens nos processos de tomada de decisões, como condição fundamental para os avanços democráticos e para a realização de seus direitos.

(Disponível em: <http://www.unfpa.org.br/Arquivos/Gravidez%20Adolescente%20no%20Brasil.pdf>. Acesso em: 2/6/2014.)

Oii gente, bom, vendo muitos tópicos de meninas que engravidaram cedo, resolvi aqui criar este. [...] Estou com 21 semanas, ou seja, 5 meses, eu e meu marido estamos superfelizes com nosso bebê vindo aí. Tenho 14 anos [...]. Depois que fiquei grávida, muitas coisas mudaram pra mim, mas graças a Deus e ao apoio de toda a família tudo está correndo bem. Estou no primeiro ano, e claro que na primeira semana de aula muitos me olharam de cima a baixo, falaram coisas de mim, e me julgaram. Até uma menina que eu conhecia fazia 9 anos, veio me dizer que estava com dó do meu bebê, fiquei muito chateada com ela, pois eu a considerava muito amiga minha.

[...]

(Disponível em: <http://brasil.babycenter.com/thread/198501/contando-um-pouco-da-minha-gravidez-aos-14-anos>. Acesso em: 2/6/2014.)

Ninguém comenta a gravidez na adolescência

De modo geral, não temos nos preocupado muito com a gravidez indesejada entre adolescentes. De quando em quando, vemos campanhas que alertam sobre a necessidade dos cuidados para evitar a gestação nessa etapa da vida, mas nada realmente consistente ocorre a esse respeito. [...]

Nós estamos diante de um fato bem recente: a adolescência antecede a puberdade. Dessa forma, quando o corpo faz a passagem do infantil para o adulto, as experiências de uma vida adulta já são diversas.

Entretanto, essas experiências não são suficientes para precipitar a maturidade.

Por isso, os jovens praticam o sexo adulto de forma infantil: sem compromisso com os resultados que podem advir de seus atos. Não se previnem da gravidez, tampouco das doenças sexualmente transmissíveis. E fica bem claro o motivo: porque eles ainda não desenvolveram o que chamamos de autocuidado. Esse conceito significa a atenção que se exerce sobre si mesmo e que, para ser praticado, exige maturidade.

Pois bem: quando a gravidez acontece, a jovem, em especial, se sente perdida. O que acontecerá com a vida dela estando grávida? Já que são imaturas, a maior preocupação das garotas costuma ser a reação dos pais. [...]

As famílias podem ajudar a evitar que a situação com os filhos atinja esse ponto. Proteger a infância dos filhos é uma medida que costuma ser benéfica [...]. Além disso, manter o interesse verdadeiro pela vida do filho e manter com ele conversas significativas – conversas, e não sermões – são atitudes que podem ajudar muito.

(Rosely Sayão. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/colunas/roselysayao/1116263-ninguem-comenta-a-gravidez-na-adolescencia.shtml>. Acesso em: 2/6/2014.)



Reality show ajuda a diminuir taxa de natalidade entre adolescentes nos EUA

GUILHERME CELESTINO

DE SÃO PAULO 07/04/2014 02h08

Programas de reality show na maioria das vezes são sinônimos de má qualidade e pessoas em situações vergonhas, mas, nos EUA, um reality show da MTV está apresentando resultados nobres: ajudar a diminuir a taxa de natalidade entre adolescentes.

Desde o início do reality show, em 2009, "16 and Pregnant" (Grávida aos 16), que acompanha adolescentes do sexto mês de gravidez até três meses após a gestação, ajudou a diminuir a taxa de natalidade entre adolescentes segundo estudos da organização privada National Bureau of Economic Research (Escritório Nacional de Pesquisa Econômica).

A taxa, que diminuiu em média 2,5% ao ano entre 1991 e 2008, passou a diminuir em média 7,5% ao ano entre 2009 e 2012. [...]

Quando foi ao ar, o show causou muita controvérsia, pois parte da opinião pública acreditava que ele poderia glamorizar a gravidez na juventude.

Ao contrário, diz o pesquisador, o show descreve a jovem grávida com relacionamentos instáveis e dificuldades familiares. "A mensagem passada pelo show é a de uma narrativa que outras adolescentes não querem imitar", disse.

(Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/equlibrio/2014/04/1436700-reality-show-ajuda-a-diminuir-taxa-de-natalidade-entre-adolescentes-nos-eua.shtml>. Acesso em 2/6/2014.)

Anexo 34 - #08/ PL

Em conjunto com a classe, escolham um colega para ser o moderador do debate e, com base nos textos lidos, em suas pesquisas e em ideias próprias sobre o assunto, realizem um debate sobre o tema: **Gravidez na adolescência: o papel da família, da escola, da mídia e do governo na conscientização dos jovens.**

Tome nota!

Lembre-se de tomar notas durante o debate: anote os pontos de vista e os argumentos que você considerar mais relevantes e convincentes. No próximo capítulo, você vai utilizá-los para produzir um artigo de opinião sobre esse mesmo tema.

Professor: Sugerimos que forme um grupo de observadores que, no final, possa ajudar na crítica ao debate. Cabe ao professor gravar ou, de preferência, filmar todo o debate. Isso torna mais elementos para a exposição do grupo de observadores e para a avaliação final do debate.

Debatendo o tema e observando o debate

Durante o debate, siga estas instruções:

- Observe as orientações e as regras anunciadas pelo moderador.
- Fale somente quando chegar a sua vez; evite conversas paralelas a fim de não haver dispersão.
- Ouçá atentamente a exposição dos debatedores, procurando identificar as posições que eles defendem.
- Procure identificar os argumentos mais fortes que fundamentam cada uma das posições. Se preferir, anote os argumentos num caderno para organizá-los e hierarquizá-los.
- Se você for um dos debatedores, manifeste-se com clareza a respeito da posição de outro debatedor, empregando expressões como: **Discordo inteiramente da posição de fulano porque...** ou **Concordo parcialmente com a posição de fulano porque...**
- Empregue uma variedade linguística que esteja de acordo com a situação. O uso excessivo de gírias e de “apoios” como **ahn..., né?, tipo** pode prejudicar a fluência e a clareza da exposição, além de desviar a atenção dos ouvintes.
- Respeite os princípios básicos de um debate democrático (veja-os na página 141).

Avaliando o debate

Após a realização do debate, o grupo de observadores deve avaliar a atividade e indicar os pontos positivos e negativos, por exemplo, relativos à participação do moderador, à dinâmica das trocas, à qualidade dos argumentos, etc., com vistas ao aprimoramento de debates futuros. Para isso, poderá seguir as orientações para avaliação do debate apresentadas no capítulo anterior (página 142).

Contudo, o aspecto que prioritariamente deve ser discutido pelo grupo de observadores e pela classe é o desempenho do moderador (se foi eficaz ou não e por quê).

Se o debate foi filmado, os aspectos discutidos poderão ser revistos a partir da gravação.

Buscando outros interlocutores

Se você gostou de participar desse debate, amplie-o. Produza um texto argumentativo escrito, manifestando seu ponto de vista sobre o tema debatido, e envie-o a blogs e fóruns de debate da Internet.



LEITURA EXPRESSIVA DO TEXTO

Faça uma experiência divertida: selecione do texto o trecho de que mais gostou. Depois, junte-se a quatro colegas e leiam uns para os outros os trechos selecionados. Em seguida, montem um novo texto, isto é, disponham os trechos selecionados na sequência que quiserem, buscando um sentido para ele. Leiam então o texto (cada um lê o trecho que selecionou), buscando expressividade: dependendo da situação, leiam sorrindo, com ironia, com tom reflexivo ou melancólico, com esperança, etc. Quando a leitura expressiva estiver satisfatória, apresentem-na à classe.

Professor: Sugira aos alunos que selecionem trechos curtos, de 3 a 4 linhas no máximo. Como os textos montados não serão longos, sugerimos que convide todos os grupos para apresentar a leitura expressiva. Comente os resultados positivos da leitura de cada grupo.

Trocando ideias

1. Para o narrador, mais importante do que vencer a corrida é chegar ao local desejado. E para você? O que lhe agrada mais: atingir um objetivo ou ser melhor do que os outros?
2. Sobre a parábola dos camundongos que parecem hipopótamos, e vice-versa, você já viveu alguma situação em que essa parábola se confirmou? Se sim, conte para os colegas como foi.
3. Para o narrador, por mais difíceis que sejam as situações da vida, é necessário nunca perder o humor. Você concorda com esse ponto de vista? Por quê?
4. Dê a sua opinião: Depois de ler ou ouvir as palavras do narrador, Maria da Graça continuará a mesma? Por quê?

Produção de texto

O ARTIGO DE OPINIÃO

Neste capítulo, será retomado o artigo de opinião, gênero que você estudou no 6º ano. Encontramos o artigo de opinião em revistas e jornais, no qual profissionais, personalidades e especialistas são chamados a expor seu ponto de vista sobre determinado assunto, argumentando em favor de suas ideias a fim de conquistar a adesão de seus interlocutores.

Assim, nesse gênero, o uso da 1ª pessoa é permitido (e, em alguns casos, até mesmo desejável), pois, como em geral se trata de um texto escrito por formadores de opinião e especialistas no assunto, espera-se que eles escrevam o que realmente pensam e, trazendo fatos e argumentos, ajudem seus leitores a construir seu próprio ponto de vista.

No artigo de opinião, portanto, é importante que o posicionamento do autor esteja claro e bem fundamentado, pois assim ele terá mais chances de persuadir seus leitores e convencê-los de que sua visão é a mais sensata e coerente sobre o tema em questão.

Você vai ler, a seguir, um artigo de opinião sobre o problema da exposição excessiva das pessoas nas redes sociais. O texto foi escrito por Luli Radfahrer, professor da Escola de Comunicação e Artes da USP e pesquisador nas áreas de Internet e inovação digital.



Anexo 36 - #09/ PL

Eu não quero saber da sua vida

Reclama-se de invasão de privacidade, mas quem tem vida privada hoje em dia?

Quando foi a última vez que você comeu em um bom restaurante, viu uma bela obra de arte ou foi para uma balada sem tirar uma foto e postar on-line? Quando foi a última vez que um amigo seu o surpreendeu com algo que tenha feito que não foi focado pelo Facebook?

Um tipo de privacidade muito desrespeitada é a dos desinteressados, que não se comovem com a vida de seus vizinhos, não leem a revista "Caras", não assistem a big brothers, domingões, caldeirões ou video shows e mal conseguem guardar os nomes dos atores e diretores dos filmes que veem.

Para estes pobres, alheios a quem dorme com quem, quando e onde, as redes sociais devem parecer ferramentas desenvolvidas para uma multidão narcisista, burra, voyeur e birrenta, pronta para dar opiniões impensadas a respeito dos assuntos mais bestas possíveis, cuja única regra parece ser a do "compartilho, logo existo". [...]

É praticamente impossível entrar em uma rede social e não ficar sobrecarregado com o volume de imagens e dados demasiadamente pessoais. A necessidade que alguns têm de falar do seu desejo por uma roupa nova, de sua higiene pessoal, de seu mau humor quando serviços e/ou serviços falham parece patológica. [...]

Tudo o que deveria ser guardado para si parece material de divulgação. O que é essa compulsão por dividir? Esse ataque coletivo de ansiedade cujo único antídoto parece ser compartilhar ainda mais?

Psicólogos dizem que um dos motivos principais para a troca de informações é o contato emocional, que demanda um esforço razoável para administrar a opinião do outro e tentar impressioná-lo. Quando isso é feito o tempo todo, é fácil provocar situações embaraçosas precisamente entre as pessoas que mais queremos impressionar. [...]

Como a noiva na festa de casamento, cada usuário precisa dar atenção a todos, mesmo que de forma efêmera e rasa. Com isso boa parte da riqueza das relações interpessoais é perdida, desumanizando seus atores e forçando os mais carentes de atenção a exagerarem suas atitudes para que pareçam interessantes o suficiente.

O Facebook é a rede da vez. Ela morrerá, surgirão outras. Abandoná-las é tão inviável quanto viver sem cartão de crédito, celular, conta bancária, plano de saúde, emprego ou qualquer tipo de atividade que deixe registros.

Mais do que isso, abandoná-las reduz oportunidades reais de autoexpressão, convívio, crescimento pessoal, aprendizado e intercâmbios sociais em geral.

Já que os processos de socialização digital e construção de identidade são inevitáveis, é importante redefinir, com eles, os limites e regras de etiqueta no convívio.

[Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/columnas/luliradfahrer/2014/05/1448779-eu-nao-queiro-saber-da-sua-vida.shtml>. Acesso em: 3/6/2014.]



Estudo BRX

Anexo 37 - #09/ PL

1. O autor introduz o tema e o seu ponto de vista sobre o assunto nos quatro primeiros parágrafos do texto.

a) No 1º parágrafo, ele começa citando um fato sobre o qual as pessoas em geral reclamam. Qual é esse fato? *As pessoas reclamam que têm sua privacidade invadida.*

b) Nos três parágrafos seguintes, ele expõe sua opinião sobre o fato mencionado. Qual é ela? *Os mesmos que reclamam são os que expõem suas vidas em redes sociais. Apenas poderiam reclamar aqueles que são "desinteressados", isto é, aqueles a fofocas e redes sociais.*

2. Nos parágrafos de 5 a 8, o autor traz exemplos e argumentos que sustentam o ponto de vista anunciado. Para dar mais peso a seus argumentos, ele utiliza algumas estratégias. Encontre, no texto, as estratégias abaixo.

a) menção a fatos do cotidiano; *A grande quantidade de informações "demasiadamente pessoais" nas redes sociais, tais como "do seu desejo por uma roupa nova, de sua higiene pessoal".*

b) utilização de vozes de autoridade; *"Psicólogos dizem que [...]".*

c) comparação com situações reais. *"Como a noiva na festa de casamento, cada usuário precisa dar atenção a todos, mesmo que de forma efêmera e rasa."*



3. Nos três últimos parágrafos, o autor finaliza sua argumentação, ratifica seu ponto de vista e conclui seu texto com uma sugestão que ele acredita ser interessante para minimizar os problemas levantados.

a) O autor faz uma constatação sobre o assunto em debate. Qual é ela? *Que sempre haverá alguma rede social em voga e que não é viável simplesmente abandoná-las.*

b) Em resumo, qual é a posição do autor a respeito do uso das redes sociais: ele é terminantemente contrário, ou é favorável, ou busca uma posição intermediária? Explique. *O autor busca uma posição intermediária: ele é contrário ao uso das redes sociais feito por muitas pessoas, que expõem sua intimidade. Entretanto, ele não acredita que simplesmente abandonar essas redes seja a solução, não porque considera que seu uso é inevitável. Propõe, portanto, que se redefinam os limites e regras de etiqueta no convívio digital.*

4. Com base em suas respostas às questões anteriores, levante hipóteses:

a) Para escrever um artigo de opinião, é necessário defender apenas um lado da discussão e negar completamente o outro? *Não.*

b) É preciso, no artigo de opinião, dizer necessariamente que um lado é bom e o outro é ruim? *Não.*

c) Qual a vantagem de se fazerem ponderações sobre os diferentes lados do assunto em um artigo de opinião? *Isso mostra maturidade por parte do autor, visto que, em geral, os assuntos são complexos e merecem uma análise cuidadosa. Dificilmente haverá somente um lado bom ou somente um lado ruim em um fato, e um texto que leve apenas um dos lados em consideração poderá ser rebatido mais facilmente.*

AGORA É A SUA VEZ ►

Imagine que, como adolescente, você tenha sido convidado(a) por um *blog* para escrever um artigo de opinião com base no tema: **Gravidez na adolescência: o papel da família, da escola, da mídia e do governo na conscientização dos jovens**, já debatido por você e seus colegas no capítulo anterior. O seu texto comporá uma seção especial do *blog* com artigos de opinião diversos sobre o mesmo tema, escritos por médicos, pais, professores e estudantes, entre outros. E a proposta é que você seja o representante adolescente, isto é, com base em sua experiência, escreva um texto expondo a sua visão do assunto.

Depois de pronto, você pode de fato publicar o seu texto em um *blog* coletivo da classe, ou em um espaço de rede social, ou ainda expô-lo em um mural na escola.

Planejamento do texto

- Retome as notas feitas por você no debate do capítulo anterior. Releia os textos, lembre a discussão realizada e tenha em mente qual a sua opinião sobre o assunto.
- Selecione os argumentos que vão fundamentar seu ponto de vista.

Anexo 38 - #09/ PL

- Como nesse caso o fato de você ser adolescente é importante para o texto, pense quais são as diferenças entre o seu olhar e o dos médicos, dos pais, etc., e tente priorizar o que há de peculiar na sua forma de ver os fatos, como adolescente.
- Tenha em vista o perfil do interlocutor: um público composto de outros adolescentes e de adultos.
- Defina qual será o objetivo do seu texto: se você for radical demais em suas opiniões, poderá causar mais polêmica e ter menos facilidade para conquistar um público amplo; se ponderar diferentes pontos de vista, poderá convencer um maior número de pessoas.
- Pense em uma argumentação consistente para conquistar a adesão de seu público. Traga exemplos, fatos, vozes de autoridade que fundamentem o que você diz.
- Empregue uma variedade de acordo com a norma-padrão, que parece ser mais adequada ao perfil do público que você quer atingir.
- Dê um título que preferencialmente desperte o interesse do leitor.
- Publique o texto da maneira que você, seus colegas e professores julgarem mais conveniente (*blog*, mural, redes sociais, etc.). Ele também poderá ser lido no jornal televisivo a ser desenvolvido ao final desta unidade, no capítulo **Intervalo**.

Revisão e reescrita

Antes de finalizar e passar seu artigo de opinião a limpo, releia-o e observe:

- se você se coloca na posição de um adolescente que escreve sua opinião sobre o tema;
- se o texto reflete de fato o que você pensa sobre o assunto debatido;
- se sua posição é radical ou ponderada, de acordo com o objetivo de seu texto;
- se o texto traz argumentos, fatos, exemplos e vozes de autoridade que fundamentam seu ponto de vista;
- se o texto tem um título convidativo à leitura;
- se o texto tem um tom persuasivo, isto é, busca conquistar a adesão dos leitores ou de parte deles;
- se a linguagem empregada está de acordo com a norma-padrão e adequada ao público-alvo.

A língua em foco

A CONCORDÂNCIA VERBAL

Regra geral

Leia esta tira, de Dik Browne:



(Folha de S. Paulo, 28/11/2007)

Produção de texto

O TEXTO DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVO

Você vai ler, a seguir, uma **dissertação escolar**, um tipo de texto argumentativo frequentemente solicitado nas escolas, em exames e em concursos. O texto foi produzido por um candidato no exame vestibular de Engenharia Química da Unicamp-SP, que solicitou a produção de uma dissertação cujo ponto de partida deveria ser a seguinte afirmação do filósofo Bertrand Russel: "A mudança é indubitável, mas o progresso é uma questão controversa". O texto, que está transcrito tal qual foi redigido pelo candidato, foi considerado um dos melhores do exame.

Há incerteza na mudança

O filósofo Bertrand Russel, ao afirmar que "a mudança é indubitável, mas o progresso é uma questão controversa", nos apresenta uma certeza e uma dúvida. A certeza se refere ao caráter dinâmico do universo no qual vivemos e a dúvida nos atinge quando questionamos se tal mudança será benéfica ou não.

Vivemos num universo dinâmico e as mudanças climáticas, junto aos ciclos dos movimentos aparentes dos astros, criando dias e noites, talvez sejam as provas mais evidentes disso. É interessante perceber como este dinamismo permeia a vida do homem, não só individualmente, mas também socialmente. Impérios são criados, conhecem seu apogeu e depois são destruídos, cedendo lugar a outros. As formas de vida também sofrem alterações através do tempo (teoria da evolução das espécies, de Darwin) e até mesmo os minerais, sujeitos à erosão e à ação oxidante da nossa atmosfera, se transformam em outras substâncias.

Correto está o filósofo, ao afirmar que "a mudança é indubitável". Porém a questão do progresso, ou seja, uma mudança positiva, deve ser analisada com mais cuidado. A partir da definição de progresso como mudança positiva, podemos nos perguntar "positiva sob qual ponto de vista?". Manuel Bonfim, em seu texto "A América Latina: males de origem", associa o progresso social a uma sociedade continuamente mais justa. Por outro lado, a revolução industrial, período de significativo progresso tecnológico, condenou mulheres e crianças a jornadas de trabalho desumanas, em troca de salários miseráveis. O progresso, nesse caso, representa uma mudança positiva apenas para o capitalista.

Passando da sociologia para a ecologia, podemos perceber, pelo texto "Bad evolution" de Alanna Mitchell, como o equilíbrio entre as espécies de uma lagoa pode ser alterado em função do aumento da temperatura. Entretanto, um ligeiro aumento na temperatura média do planeta pode reduzir o rigor do inverno em países "frios", aumentando a capacidade de produção agrícola desses países. Nesse caso o aumento da temperatura média do planeta deve ser considerado uma mudança positiva ou negativa?

Deve ficar claro que, muitas vezes, o ser humano não tem condições de avaliar o impacto causado por suas atividades. Sabemos que a instalação de uma usina termelétrica provoca o aumento



Roberto Wengraf

Anexo 40 - #10/PL

da acidez nas chuvas da região onde se encontra, mas qual o impacto sobre o meio ambiente devido a todas as outras atividades humanas? A aplicação de um determinado projeto social pode melhorar a vida de algumas pessoas em detrimento de outras. Como avaliar se isso é benéfico ou maléfico?

As palavras de Bertrand Russel, publicadas em 1959, continuam atuais e talvez nunca percam a atualidade. Talvez a humanidade deva continuar mudando sempre, sem nunca saber qual o próximo passo. Talvez estejamos condenados a continuar mudando, sem saber se caminhamos em direção à perpetuação da vida ou ao seu extermínio. Talvez Herbert Spencer esteja certo... e o progresso seja apenas parte da natureza humana.

Indubitável: sobre o que não pode haver dúvida; incontestável.

(Aldebaran L. do Prado Júnior. In: *Vestibular Unicamp — Redações 2003*. Campinas: Editora da Unicamp, 2003. p. 51.)

- O texto dissertativo escolar geralmente apresenta uma estrutura organizada em três partes: a introdução, na qual é apresentada a ideia principal ou tese, o desenvolvimento, que fundamenta ou desenvolve a ideia principal, e a conclusão.
 - Identifique os parágrafos que constituem essas partes.

a) A introdução é constituída pelo 1º parágrafo; o desenvolvimento, pelos 2º, 3º, 4º e 5º parágrafos; a conclusão, pelo 6º parágrafo.

b) A ideia de que o mundo em que vivemos muda com certeza, mas não temos como saber se essa mudança é ou não benéfica.
 - Qual é a ideia principal, ou a tese, defendida pelo autor na introdução?

7. Professor: Com as conclusões dos grupos, sugerimos montar na lousa um quadro com as características do texto dissertativo-argumentativo. Finalidade: explicar ou desenvolver um tema proposto, analisando-o sob determinado ponto de vista e fundamentando-o com argumentos convincentes; perfil dos interlocutores: quem escreve é o aluno ou candidato e quem lê é o professor, examinador ou corretor; o suporte é uma folha de papel; o tema são assuntos e fatos relevantes do momento, que geralmente suscitam divergências; a estrutura apresenta três partes: ideia principal ou tese, desenvolvimento (contendo argumentos que sustentam a ideia principal) e conclusão; a linguagem deve estar de acordo com a norma-padrão, tendendo à impessoalidade e à objetividade, com predomínio da 3ª pessoa do singular.
- O desenvolvimento é construído em quatro parágrafos.
 - Que aspecto da tese é desenvolvido no primeiro desses quatro parágrafos?

O dinamismo é característica do universo, do planeta e da vida humana.
 - Que aspecto é abordado nos outros três parágrafos?

A dificuldade de saber se a mudança é benéfica ou não.
- Os argumentos utilizados para fundamentar a tese podem ser de diferentes tipos: exemplos, comparações, dados históricos, dados estatísticos, pesquisas, causas socioeconômicas ou culturais, depoimentos — enfim, tudo o que possa demonstrar que o ponto de vista defendido pelo autor tem consistência. Quais desses tipos de argumento o autor utilizou em cada um dos parágrafos do desenvolvimento?

Na 1ª parágrafo do desenvolvimento utilizou exemplo e alusão histórica; no 2º, criação e alusão histórica (revolução industrial); no 3º, citação e exemplo (a legoa); no 4º, exemplo e relações da causa e efeito.
- Observe a conclusão do texto. Trata-se de uma conclusão do tipo síntese ou do tipo proposta?

Uma conclusão do tipo síntese.
- Observe o título do texto. Você o considera adequado? Por quê?

Resposta pessoal. Professor: Comente com os alunos que o título confirma o que o autor defende no texto.
- Observe a linguagem do texto:
 - Que variedade linguística foi empregada?

Uma variedade de acordo com a norma padrão.
 - Que pessoa gramatical dos verbos e pronomes predomina?

A 3ª pessoa do singular.
 - A linguagem tende à pessoalidade ou à impessoalidade? Tende à objetividade ou à subjetividade?

Tende à impessoalidade e à objetividade.
- Reúna-se com seus colegas de grupo e, juntos, concluem: Quais são as principais características do texto dissertativo-argumentativo? Respondam, levando em conta critérios como: finalidade do gênero, perfil dos interlocutores, suporte/veículo, tema, estrutura, linguagem.

A dissertação escolar o texto argumentativo

Nas escolas tradicionalmente tem-se desenvolvido o trabalho com a **dissertação**, um tipo de texto que costuma ser exigido em exames de seleção, como os concursos públicos, os vestibulinhos e os vestibulares.

A rigor, **dissertar** significa explicar um tema, isto é, desenvolver pormenorizadamente um assunto. Em princípio não é obrigatório tomar posição diante do tema. Porém, como os temas propostos quase sempre são polêmicos, o candidato geralmente é orientado para se posicionar e defender um ponto de vista. Em outras palavras, ele deve argumentar.

Por essa razão, estamos chamando esse tipo de texto de **dissertativo-argumentativo**.

AGORA É A SUA VEZ ►

Você acha que, no Brasil, existe preconceito racial? Se sim, acha que ele é assumido ou enrustido? Leia, a seguir, o painel de textos sobre o assunto para colher informações. Depois escreva um texto dissertativo-argumentativo a partir do seguinte tema: **Brasil: um país sem preconceito?**

Daniel Alves participou de dois gols do Barcelona na vitória sobre o Villarreal por 3 a 2 neste domingo. No entanto, o que mais chamou a atenção na atuação do brasileiro foi a maneira com que o lateral-direito lidou com uma manifestação racista. Aos 35 minutos do segundo tempo, torcedores jogaram uma banana dentro de campo quando o jogador ia cobrar um escanteio. Sem se abalar, Daniel pegou a fruta e comeu, como forma de protesto. [...]

[...]

Dani Alves recebeu diversas mensagens de apoio, incluindo uma publicação de Neymar dando força ao amigo de clube e de seleção brasileira.

[...]

(Disponível em: <http://globoesporte.globo.com/futebol/futebol-internacional/futebol-espanhol/noticia/2014/04/dani-alves-desabafa-apos-ironizar-racismo-temos-que-ri-desses-retardados.html>. Acesso em: 17/6/2014.)

Somos todos racistas. E a banana do Daniel Alves não muda isso

A campanha publicitária antirracista iniciada por Daniel Alves e Neymar tem lá seus méritos por disseminar uma discussão sobre o assunto. Mas será que ela ataca o ponto principal? Será que vai servir para ao menos reduzir a discriminação no futebol?

[...]

Obviamente que não. A estrutura do futebol é racista. E ela é racista porque nós, homens, que a construímos, somos racistas. [...]

Olhe por exemplo para o presidente da Fifa, Joseph Blatter. Branco e suíço. Seus antepassados sempre foram brancos das elites de seus países [...]. Negros só ocuparam posições laterais no poder. [...]

Observe agora a América do Sul, a Conmebol (Confederação Sul-Americana de Futebol). A foto de seu núcleo de poder só mostra brancos no centro. [...].

Chegamos ao Brasil, à CBF. Todos os presidentes da confederação até hoje foram brancos. [...]

Agora, pegue uma foto do presidente do seu clube. Se olharmos para as imagens dos presidentes dos 12 grandes times nacionais, no máximo, você verá o moreno Roberto Dinamite. [...]

[...]

Vamos aos bancos de reservas. Nos grandes times nacionais, há dois técnicos negros [...].

[...]

E não há negros no futebol? Ora, o futebol brasileiro foi formado em cima da capacidade técnica de jogadores mulatos, pretos, índios, mestiços em geral. [...] E nenhum deles teve



Marcelo Chagas/FP Photo

Anexo 42 - #10/PL

capacidade de ascender a cargos importantes após o final de sua carreira? Ou o caminho estava barrado por uma estrutura arcaica e racista?

Qual o quadro então que vê um torcedor destes desprovidos de inteligência, com banana na mão? Um futebol dirigido e dominado por brancos no qual os negros e mestiços podem atuar como bem-pagos artistas de espetáculos. Na visão distorcida dele, aquele ali é um macaco de exibição com quem ele pode fazer o que quiser, até tacar bananas.

[...]

Quando linchamos o racista no estádio, tentamos esconder o que também está em nós, ainda que escondido. Porque fomos nós que construímos essa estrutura discriminatória do futebol mundial, como reflexo do que fazemos na sociedade inteira. E, por mais que nos esforcemos por mudanças, continuaremos a ser racistas por longo tempo, de barrigas cheias de bananas ou não.

(Disponível em: <http://rodrigomattos.blogosfera.uol.com.br/2014/04/29/somos-todos-racistas-e-a-banana-do-daniel-alves-nao-muda-isso/>. Acesso em: 18/6/2014.)

NÃO EXISTE NADA MAIS
PERIGOSO
NO BRASIL DO QUE SER UM
JOVEM NEGRO
DOS 52.188 MORTOS POR
HOMICÍDIO EM 2011 NO PAÍS
MAIS DA METADE ERAM JOVENS
71,5% ERAM
NEGROS
93% ERAM HOMENS

A COR DA PELE
É O PRINCIPAL MOTIVO DE
SUSPEIÇÃO POLICIAL
65% DOS
POLICIAIS
ENTREVISTADOS ADMITIRAM QUE
PRETOS E PARDOS
SÃO PRIORIZADOS NAS ABORDAGENS

PARA **55,8%**
DA POPULAÇÃO
A MORTE DE UM JOVEM NEGRO
CHOCA MENOS
DO QUE A MORTE DE UM JOVEM BRANCO

(Disponível em: <http://revistatrip.uol.com.br/revista/231/especial/ser-um-jovem-negro.html>. Acesso em: 18/6/2014.)

Adolescentes contra o racismo — Depoimento de Gabrielle dos Santos Oliveira

Bom dia a todos! Sou Gabrielle, tenho 15 anos, venho do município de Valente, faço parte do Comitê Estadual da Bahia e sou membro da equipe Pró Selo do meu município, juntamente com outros adolescentes, participando de discussões e buscando ações de melhorias para qualidade de vida de nossas crianças e adolescentes.

O que eu acho do racismo: Eu sou negra e já fui vítima desse preconceito. Sei como isso afeta psicologicamente as pessoas, fazendo com que elas se sintam inferiores a outras pessoas, o que não é certo e nem é verdade.



Be free three (2010), de Kaaria Mucherera.

Anexo 43 - #10/ PL

Uma das coisas que o País pode fazer para acabar com o racismo, por exemplo, é iniciar uma mudança na educação — porque ela é a base de tudo —, buscando valorizar a história do povo africano que foi um povo que influenciou muito em nossa cultura, pois na escola nós só aprendemos, na maioria das vezes, que os negros vieram ao Brasil como escravos. Não nos falam que de lá vieram muitas rainhas e que aqui elas foram transformadas em escravas.

Portanto, a mensagem que deixo a vocês aqui hoje é: Não se pode julgar uma pessoa pela cor da sua pele, afinal o que realmente importa é o que cada um traz dentro de si.

(Disponível em: http://www.unicef.org/brazil/pt/multimedia_19597.htm. Acesso em: 18/6/2014.)

Quando nasci em São Paulo, tinha tudo para que minha vida desse errado. Sou albino. Isso já acarreta uma série de problemas, como não poder tomar sol ou ter visão prejudicada. Tenho 10% de visão no olho direito e 15% no esquerdo. Além dessas inconveniências físicas, havia também os problemas econômicos. Minha mãe era empregada doméstica, e meu pai, feirante. Tínhamos poucos recursos. Quando nasci, eles ficaram assustados. Já tinham perdido um filho com albinismo, com sérios problemas cardíacos.

Passado o susto, minha família sempre me aceitou e deu apoio. Fora de casa, era diferente. As pessoas me apontavam na rua, debochavam. Fui chamado de vovô, rato branco, até mesmo de marciano — e olha que nem sou verde. Nunca quis me esconder em casa. Desenvolvi uma série de estratégias. À medida que as pessoas me zoavam, fui percebendo que elas me colocavam no centro das atenções. Na adolescência, decidi que ocuparia essa posição por conta própria. Fiz teatro amador, estudei inglês e me dediquei aos estudos. Com o incentivo de professores, fiz mestrado e doutorado em dramaturgia americana na USP — e virei professor.

(Disponível em: <http://revistaepoca.globo.com/Vida-util/noticia/2013/03/roberto-rillo-biscaro-venci-preconceitos-e-virei-defensor-dos-albinos.html>. Acesso em: 18/6/2014.)



Guatavo Licardi

Planejamento do texto

- 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.
- 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.
- Busque uma linguagem objetiva, tendendo à impessoalidade e de acordo com a norma-padrão.
- Tenha em vista o perfil do interlocutor. O texto deverá ser exposto no mural da classe e, portanto, lido por seus colegas.
- Dê ao texto um título que desperte o interesse do leitor.

Anexo 44 - #10/ PL

Revisão e reescrita

Antes de passar o texto ao seu suporte final, observe:

- se ele apresenta um posicionamento claro sobre o tema;
- se apresenta uma ideia principal que resume seu ponto de vista sobre o tema;
- se a ideia principal é fundamentada, no desenvolvimento, com argumentos claros e bem-desenvolvidos;
- se a conclusão realmente finaliza o texto, retomando as ideias desenvolvidas ou fazendo uma proposta;
- se a linguagem está de acordo com a norma-padrão;
- se apresenta um título convidativo à leitura e se o texto, como um todo, é persuasivo.

Concluída a revisão, passe o seu texto a limpo e guarde-o, pois ele será exposto no jornal mural a ser produzido pela classe no capítulo **Intervalo**.

Para escrever com coerência e coesão**A ARTICULAÇÃO (I)**

Leia este texto, de Nelly de Carvalho:

A força da palavra na publicidade

A palavra tem o poder de criar e destruir, de prometer e negar, e a publicidade se vale desse recurso como seu principal instrumento. Bolinger [...] destaca que, com o uso de simples palavras, a publicidade pode transformar um relógio em joia, um carro em símbolo de prestígio e um pântano em paraíso tropical.

Assim, quando um congressista norte-americano ameaçou processar os fabricantes de determinados produtos por promessas não cumpridas — iniciativa que, aliás, se repetiria no Brasil —, um publicitário respondeu: "Então será necessário processar todos os fabricantes de cosméticos e perfumes, pois eles vendem à mulher um frasco de promessas".

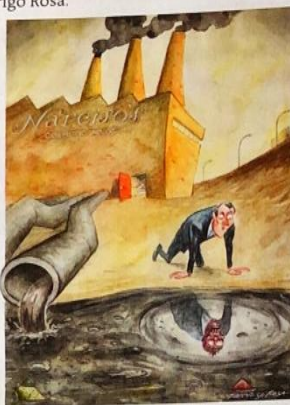
Por suas propriedades semânticas, o texto publicitário informa que "O sabonete Palmolive é feito com as mais finas essências de oliva e palma" e que "Diet Coke traz o prazer de viver em forma". A palavra deixa de ser meramente informativa, e é escolhida em função de sua força persuasiva, clara ou dissimulada. Seu poder não é simplesmente o de vender tal ou qual marca, mas integrar o receptor à sociedade de consumo. Pode-se, eventualmente, resistir ao imperativo ("compre"), mas quase sempre se atende ao indicativo. E mesmo que eu não acredite no produto, "creio na mensagem publicitária que quer me fazer crer" [Baudrillard]. Pode-se dizer que é algo parecido com a crença em Papai Noel: mesmo que não se acredite no mito, todos o aceitam como símbolo de amor e proteção.



Produção de texto

A INFORMATIVIDADE E A QUALIDADE DOS ARGUMENTOS

Leia o cartum abaixo, de Rodrigo Rosa.



1. b) No cartum e no quadro, o homem se espelha na água. No cartum, entretanto, a água da "fonte" é, em vez de cristalina, escura e lamacenta, poluída pelos resíduos da fábrica de cosméticos, e o reflexo do homem que se olha é uma caveira e não o rosto dele.

1. Para captar o significado geral e o humor do cartum, não podemos nos ater ao que é mostrado.

a) Leia o boxe lateral e responda: Que ligação há entre o nome da fábrica de cosméticos e o mito de Narciso? Uma fábrica de cosméticos se ocupa da criação de produtos que tornem as pessoas mais belas.

b) Observe, ao lado, a reprodução do quadro *Narciso*, de Caravaggio. Assim, o sentido de um texto depende não apenas do que está expresso nele, mas também dos conhecimentos prévios do leitor.

c) Explique a crítica contida no cartum.

O cartum é uma crítica à degradação do meio ambiente, feita em nome do "progresso", do "conforto", do "bem-estar".

2. A leitura do cartum permite notar que, quando lemos um texto, acionamos conhecimentos que já temos. Assim, o sentido de um texto depende não apenas do que está expresso nele, mas também dos conhecimentos prévios do leitor.

Se o cartum não for relacionado com a história de Narciso, ainda assim ele será um texto? Provocará humor? Justifique sua resposta.

Sim, mas seu sentido ficará empobrecido, pois parecerá estranho um homem bem-vestido estar se olhando naquela água suja. Os elementos principais do humor no cartum são o nome da fábrica e a referência ao mito de Narciso.

O mito de Narciso

Narciso, segundo a mitologia grega, era um jovem dotado de extrema beleza. Quando nasceu, seus pais consultaram um adivinho, que lhes disse que o filho viveria muito, desde que nunca contemplasse a própria imagem. Num dia de



Caravaggio, *Narciso*, 1597-99. Foto: Sabine Hill.

Narciso (1599), do pintor italiano renascentista Caravaggio (1573-1610) muito calor, Narciso se inclinou sobre as águas cristalinas de um lago e, nesse momento, contemplou seu rosto refletido na água. Pensou que se tratava de algum espírito das águas e o achou tão belo, que se enamorou e não conseguiu interromper aquela contemplação. Ali ficou até morrer, e no lugar em que se achava brotou uma planta cuja flor foi chamada de narciso.

Anexo 46 - #11/ PL

A compreensão mais aprofundada do cartum que você leu depende de conhecimentos prévios do leitor a respeito do mito de Narciso e do quadro pintado por Caravaggio. Nesse caso, dizemos que o cartum apresenta um alto grau de **informatividade**, pois nem todos os leitores têm esse tipo de informação.

Informatividade é o grau de informação que um texto veicula.

Apesar de o cartum lido apresentar um grau elevado de informatividade, é provável que um grande número de leitores tenha captado o sentido pretendido pelo cartunista — o de crítica à degradação do meio ambiente. No entanto, extrair da leitura do cartum apenas o entendimento de que as empresas de cosméticos poluem o meio ambiente é apoiar-se em uma visão que faz parte do senso comum, isto é, em uma ideia generalizada e evidente, emitida como verdade absoluta, mas desprovida de qualquer base científica e crítica e, por isso, discutível.

Senso comum é um conjunto de ideias quase sempre generalizantes e às vezes preconceituosas, baseadas em opiniões de autoria indefinida. Tais ideias apresentam uma visão parcial da realidade, sem nenhuma base científica ou crítica, e, por isso, são geralmente questionáveis.

Fazem parte do senso comum opiniões do tipo “O povo não sabe votar”, “O brasileiro não tem memória”, “Homem não chora”, “Os políticos são todos corruptos”, bem como afirmações como “Fumar é prejudicial à saúde”, “Devemos proteger os animais”, além daquelas representadas pela maioria dos provérbios.

Tais afirmações baseiam-se na evidência, na observação, em experiências de vida e na reflexão, evidenciam simplesmente um mínimo de bom-senso e não precisam de comprovação científica para demonstrar sua validade. Essas ideias devem ser evitadas como argumento, pois, embora não sejam inverdades e se apoiem em pontos de vista justificáveis, apresentam baixa informatividade.

Quando escrevemos, precisamos adequar o grau de informatividade do texto ao tipo de interlocutor a que ele se destina. Um texto científico sobre o tema da água, por exemplo, se for produzido para crianças de 7 anos, deverá ter um grau baixo de informatividade. Entretanto, se for produzido para cientistas, deverá apresentar um grau elevado de informatividade.

Os leitores geralmente preferem textos com grau médio de informatividade. Isso porque sempre que lemos desejamos saber alguma coisa nova — por essa razão o texto não pode ter informatividade muito baixa — e porque não temos conhecimentos aprofundados sobre a maioria dos assuntos — por isso o texto não pode ter informatividade muito alta.

O apresentador e humorista Jô Soares produziu humor no texto a seguir, dando a ele um grau de informatividade nulo.

Anexo 47 - #11/PL

Se ainda pairavam dúvidas quanto à verdadeira origem de Colombo, hoje pode-se dizer, sem sombra de dúvidas, que ele veio ao mundo na sua cidade natal, exatamente no dia do seu aniversário, que, aliás, era comemorado anualmente. Num ponto, todos os historiadores concordam: Colombo casou-se com sua mulher.

Além de exímio navegador, Colombo era homem de várias habilidades e foi perito em tudo aquilo que de melhor fazia. Registros da época narram, com detalhes, que sua memória era tão fantástica que ele conseguia se lembrar nitidamente de tudo aquilo que não esquecia. [...]

(Vêja, 28/10/1992.)

EXERCÍCIOS

O texto abaixo foi escrito por um candidato do vestibular de uma universidade mineira. Sua transcrição foi feita de acordo com o original e, por isso, é natural que apresente alguns problemas gramaticais. Leia-o para responder às questões a seguir, observando o grau de informatividade que apresenta.

Violência social

A violência social vem sendo praticada no mundo inteiro, em todas as classes da sociedade.

É uma luta pelo poder e pela sobrevivência. Uns matam e roubam para sobreviver, conseguir um pedaço de pão e ter com que se alimentarem, outros praticam a violência apenas com o objetivo de enriquecerem ainda mais e dominar a classe mais fraca.

Há rivalidades até entre famílias, filhos matando pais para tomar o que lhes pertence, irmãos brigando entre si.

Brigas por posses de terras, causando guerras entre países como ocorreu há pouco tempo e continua acontecendo.

Por qualquer motivo se pratica a violência, uma simples discussão, ciúmes, um lugar em fila de ônibus, etc. Ninguém respeita o próximo, qualquer coisa, por menor que seja, serve de motivo para acabar em violência e basta andarmos uns minutos pelas ruas, para encontrarmos vários exemplos.



D.O Images RF/Getty Images

Assim como há os que praticam a violência pelo poder e pela sobrevivência, há também muitos que a praticam por prazer, por querer mostrar que pode mais que o outro.

(Redação de aluno. Apud Maria da G. Costa Val. *Redação e textualidade*. São Paulo: Martins Fontes, 1994. p. 83-4.)

Anexo 48 - #11/PL

1. No 1º parágrafo, o autor afirma que a violência é praticada “no mundo inteiro”, o que nos leva a supor que o texto será desenvolvido com exemplos da realidade de diferentes países e de diferentes níveis sociais. Isso se verifica posteriormente no texto? Não, o texto dá exemplos da ganância humana e faz breves referências a “guerras” internacionais.
2. No 2º parágrafo, o autor afirma que há os que roubam e matam por fome e os que praticam violência com vistas ao poder.
 - a) O autor esclarece quem são as pessoas que chama de “uns” e “outros”, a que grupos sociais pertencem ou a cidade ou o país em que vivem? Não, as afirmações são genéricas.
 - b) Se há pessoas que roubam e matam por fome, então elas são vítimas de uma situação social grave. Logo, elas deveriam ser referidas no mesmo parágrafo em que são citados aqueles que praticam violência pelo poder? Não, por se tratar de situações diferentes, deveriam ser referidas em parágrafos diferentes.
3. Observe o 3º e o 4º parágrafos. Neles, as afirmações são genéricas e sem profundidade. Que informações o autor poderia fornecer para torná-los mais precisos e ricos em ideias? 3º parágrafo: que tipo de rivalidade há entre as famílias, por que os irmãos brigam entre si, se o que leva os familiares a brigar é a fome ou a luta pelo poder (conforme a introdução); 4º parágrafo: em que países tem ocorrido luta por terras, a que “guerras” faz referência.
4. De modo geral, o autor procura explicar o fenômeno da violência, ao longo dos parágrafos, valendo-se de argumentos sociais.
 - a) Isso também ocorre no 5º parágrafo? Por quê? Não, nele o autor expõe apenas exemplos individuais.
 - b) Qual é o único motivo apresentado para explicar por que o indivíduo é levado à violência? O desrespeito ao outro.
 - c) Na sua opinião, esse motivo é suficiente para explicar o fenômeno da violência, no plano individual? Espera-se que o aluno responda que não; há outras causas, mesmo no plano individual.
5. No último parágrafo, o autor retoma a ideia principal exposta nos primeiros parágrafos — ou seja, a de que a violência é fruto da luta pelo poder e pela sobrevivência —, mas introduz uma ideia nova.
 - a) Qual é essa ideia? A ideia de que a violência pode ser praticada por prazer.
 - b) Considerando-se as partes que normalmente compõem a estrutura de um texto, essa ideia está bem exposta no texto lido? Por quê? Não, porque ela não foi desenvolvida em nenhum momento.
6. Como você constatou, o texto apresenta baixa informatividade. Como consequência:
 - a) A leitura do texto é atraente? Por quê? Não, porque não traz informações novas.
 - b) O autor transmite a impressão de ter domínio do assunto desenvolvido? Por quê? Não, porque ele demonstra conhecer pouco sobre o assunto.
 - c) O texto consegue convencer o leitor sobre o ponto de vista que defende? Por quê? Não, pois com baixa informatividade e desconhecimento não há persuasão.

AGORA É A SUA VEZ ►

Quando o assunto é televisão no Brasil, as opiniões são controversas. Há, por um lado, os que admiram nossa TV, com produções exportadas para inúmeros países, profissionais reconhecidos internacionalmente, informação, entretenimento e cultura acessíveis a grande parte da população. Por outro lado, há aqueles que discordam desse posicionamento. Trata-se de um tema polêmico.

A fim de se informar melhor sobre o assunto, leia o painel de textos a seguir. Depois escreva um texto dissertativo-argumentativo sobre **o papel da televisão na sociedade brasileira**, procurando dar atenção à qualidade dos argumentos, isto é, evitando apoiar seu ponto de vista em afirmações do senso comum e/ou que apresentem baixa informatividade.

Anexo 49 - #11/ PL

A televisão me deixou burro, muito burro demais
Agora todas coisas que eu penso me parecem iguais
[...]

A mãe diz pra eu fazer alguma coisa, mas eu não faço nada
A luz do sol me incomoda, então deixa a cortina fechada
É que a televisão me deixou burro, muito burro demais
E agora eu vivo dentro dessa jaula junto dos animais

(Arnaldo Antunes, Marcelo Fromer e Tony Belloto. Disponível em: <http://www.vagalume.com.br/titas/televisao-2.html#ixzz35logl4or>. Acesso em: 15/6/2014.)

Além da audiência

Empreendimento sustentado por publicidade (e venda de horários para igrejas), a TV comercial aberta no Brasil sempre recorreu à métrica da audiência e ao perfil socioeconômico dos espectadores para estabelecer parâmetros. Quanto maiores os números e mais qualificado o público, mais dinheiro.

Os tempos são outros — e a lógica de funcionamento deste modelo está em completa transformação.

O aparelho de TV hoje está presente em 97% das residências do país. Houve um importante fenômeno de mobilidade social provocado pelo aumento de renda das classes C e D.

Operadoras de TV paga já têm mais de 18 milhões de clientes (o alcance pode ser multiplicado por dois ou três). Novas tecnologias permitem o acesso a conteúdo produzido pelas emissoras em telefones, tablets, notebooks etc.

A audiência média das TVs abertas despencou. As explicações são desdobramentos dos pontos elencados acima. Opções de lazer estão acessíveis a mais gente, a TV paga oferece mais variedade, o consumo de games disparou etc.

(Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/colunas/mauriciostycer/2014/04/1439170-alem-da-audiencia.shtml>. Acesso em: 15/6/2014.)



© Ilustração: Wokos/Cine&Artes

País	Aprovação geral da população sobre a programação de TV
Reino Unido	72%
Emirados Árabes Unidos	69%
Estados Unidos	61%
Holanda	57%
Austrália	55%
Brasil	45%
Suécia	45%

País	Aprovação geral da população sobre a programação de TV
Portugal	44%
Dinamarca	39%
Alemanha	35%
França	28%
Itália	25%
Japão	25%
Espanha	23%

(Disponível em: <http://exame.abril.com.br/estilo-de-vida/noticias/tv-cultura-tem-2a-melhor-programacao-do-mundo-diz-pesquisa>. Acesso em: 15/6/2014.)

Anexo 50 - #11/ PL



(Disponível em: <http://www.ecovilatiba.org.br/tibaqualvida/TV/index.html>. Acesso em: 15/6/2014.)

Como já foi anunciado na abertura da unidade, no capítulo **Intervalo** será produzido um jornal mural, cujos leitores serão os colegas de sua classe e de outras, professores e funcionários, seus pais e demais convidados. Comporão esse jornal textos dissertativo-argumentativos que exponham a opinião de um ou mais alunos da classe sobre determinados temas.

Além disso, os textos provenientes de jornais ou revistas utilizados como subsídios para a produção das dissertações (notícias, editoriais, infográficos, charges, etc.) também poderão ser selecionados e disponibilizados no jornal mural da classe, sempre acompanhados das devidas fontes.

Agora, pesquise outros textos que tratem do assunto do painel e entre na discussão: O que você pensa sobre a TV brasileira? Acha saudável ver televisão todos os dias? Se não, por quê? Se sim, quais programas? Crianças, adolescentes e adultos têm o mesmo direito de escolher a programação a que querem assistir? Por quê?

Planejamento do texto

- Tenha em mente qual aspecto do tema você vai abordar e que ponto de vista vai defender.
- Selecione os argumentos que vão fundamentar seu ponto de vista.
- Tenha em vista o perfil do interlocutor: um público composto de outros adolescentes e de adultos.
- Pense em uma argumentação consistente: faça comparações, apresente exemplos, fatos, citações, vozes de autoridade que fundamentem o que você diz.
- Empregue uma variedade linguística de acordo com a norma-padrão e adequada ao perfil dos leitores.
- Dê um título a seu texto.

Revisão e reescrita

- Antes de finalizar seu texto dissertativo-argumentativo e passá-lo ao suporte final, leia-o e observe:
- se você assume uma posição clara sobre o tema;
 - se ele traz argumentos, fatos, exemplos, comparações e vozes de autoridade que fundamentam seu ponto de vista;
 - se ele tem um título;
 - se a linguagem empregada está de acordo com a norma-padrão e adequada ao público-alvo.

Quando o texto estiver concluído, passe-o a limpo, levando em conta o tamanho da letra para que fique legível no mural. Publique o texto no jornal mural.

Produção de texto

O TEXTO DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVO: CONTINUIDADE E PROGRESSÃO

Quando lemos um texto, geralmente desejamos avançar na leitura, conhecer suas ideias principais e, por fim, nos apropriar de seu conteúdo geral. Para atender a essa expectativa do leitor, é preciso que as ideias apresentadas pelo autor, à medida que vão sendo expostas, sejam retomadas e desenvolvidas, pois é esse procedimento que possibilita a construção do sentido geral do texto. Esses movimentos de retomada e desenvolvimento de ideias são chamados de *continuidade e progressão textual*.

Leia o texto a seguir e responda às questões propostas.

Tecnologia parece alterar caráter de amizades juvenis

Hilary Stout — The New York Times

Antigamente, as crianças conversavam fisicamente com seus amigos. Aquelas horas passadas no telefone da família ou na companhia de amigos do bairro desapareceram muito tempo atrás. Hoje, porém, até mesmo trocar ideias por celular ou e-mail está ultrapassado. Para os adolescentes e pré-adolescentes atuais, a amizade parece se desenrolar cada vez mais por meio de minitextos, SMSs ou nos fóruns muito públicos de Facebook ou MySpace.

Boa parte das preocupações com esse uso da tecnologia tem sido voltada, até agora, a suas implicações no desenvolvimento intelectual das crianças. Mas especialistas começam a estudar um fenômeno profundo: a possibilidade de a tecnologia estar mudando a própria natureza das amizades das crianças.

"De modo geral, os temores suscitados pelo cyberbullying e o sexting (troca de mensagens com textos e imagens de teor sexual) têm ocupado o primeiro plano, deixando em segundo plano um olhar sobre coisas realmente nuançadas, como a maneira como a tecnologia está afetando o caráter de proximidade da amizade", disse Jeffrey G. Parker, professor-associado de psicologia na Universidade do Alabama, que estuda as amizades infantis desde a década de 1980. "Estamos apenas começando a analisar essas modificações sutis."

A dúvida é se todo esse envio de mensagens e a participação em redes sociais on line permite aos adolescentes e crianças ficar mais em contato com seus amigos e lhes dar mais apoio — ou se a qualidade de suas interações está sendo prejudicada pela ausência de intimidade e da troca emocional dadas pelo tempo passado fisicamente juntos.

Ainda é muito cedo para saber a resposta. Escrevendo no periódico "The Future of Children", Kaveri Subrahmanyam e Patricia M. Greenfield, psicólogos, [...] observaram: "Evidências qualitativas iniciais indicam que a facilidade das comunicações eletrônicas pode estar fazendo os 'teens' terem menos interesse em comunicação cara a cara com seus amigos. São necessárias mais pesquisas para avaliar até que ponto esse fenômeno está presente e quais seus efeitos sobre a qualidade emocional de um relacionamento".

Anexo 52 - #12/ PL



Imagem: Brian Keypourne/Starat

Mas a questão é importante, acreditam estudiosos, porque as amizades infantis estreitas ajudam as crianças a ganhar a confiança em pessoas de fora de seu círculo familiar e a deitar as bases para relacionamentos adultos saudáveis. "Não podemos deixar que os relacionamentos bons e estreitos desapareçam. Eles são essenciais para permitir que as crianças brinquem com suas emoções, expressem suas emoções — todas as funções de apoio que acompanham os relacionamentos adultos", disse Parker.

O que veem muitos profissionais que trabalham com crianças são intercâmbios mais superficiais e mais públicos que no passado. Um dos receios é que a criança e os adolescentes de hoje possam estar deixando de viver experiências que os ajudam a desenvolver empatia, compreender nuances emocionais e interpretar indicações como as expressões faciais e a linguagem corporal. Com as obsessões tecnológicas das crianças começando em idade cada vez mais precoce, é possível que seus cérebros acabem sofrendo modificações e que essas habilidades se enfraqueçam mais, pensam alguns pesquisadores.

Mas outros estudiosos da amizade argumentam que a tecnologia está aproximando as crianças mais do que nunca. Elizabeth Hartley-Brewer, autora do livro "Making Friends: A Guide to Understanding and Nurturing Your Child's Friendships", [...] acredita que a tecnologia permite a adolescentes e crianças ficar conectados com seus amigos 24 horas por dia. [...]

[...]

Para algumas crianças ou adolescentes, a tecnologia é um instrumento que facilita uma vida social ativa. Hannah Klot, 15, [...] diz que usa o SMS para fazer planos e para transmitir coisas que acha engraçadas ou interessantes. Mas também o usa para saber como estão suas amigas que podem estar chateadas com alguma coisa — e, nesses casos, procura conversar realmente com elas. "Mas acho que a nova forma de conversar com uma pessoa é o bate-papo por vídeo, no qual você realmente vê a outra pessoa", disse. "Já dei telefonemas, mas telefonar é considerado antiquado."

(Folha de S. Paulo, 10/5/2010.)

Anexo 53 - #12/ PL

1. O texto apresenta nove parágrafos.

- a) Os dois primeiros formam a **introdução**. Identifique, no 2º parágrafo, a ideia principal do texto.
A tecnologia pode estar mudando a própria natureza das amizades das crianças.
- b) Quais são os parágrafos do **desenvolvimento**?
Do 3º ao 8º parágrafo.
- c) Que parágrafo forma a **conclusão**?
O último.

2. Há no texto palavras e expressões responsáveis pela **continuidade**, ou seja, pela retomada de palavras e ideias expressas anteriormente. No início do texto, por exemplo, a autora refere-se ao uso da tecnologia nos relacionamentos sociais dos jovens. Que palavra do 2º parágrafo retoma essa ideia e dá continuidade ao texto?

No 2º parágrafo, o pronome demonstrativo *esse* ("com esse uso da tecnologia") remete aos usos da tecnologia mencionados no parágrafo anterior.

3. No 5º parágrafo, a que se refere a frase "Ainda é muito cedo para saber a resposta"?

Refere-se à qualidade das relações dos jovens nas redes sociais.

4. No início do 6º parágrafo, há uma palavra que estabelece uma ideia de **retificação** em relação ao que foi dito no parágrafo anterior.

- a) Qual é essa palavra?
É a conjunção coordenativa *mas*.
- b) Qual é a afirmação que essa palavra retifica?
Ela retifica a afirmação inicial do 5º parágrafo: "Ainda é muito cedo para saber a resposta".

5. Para garantir a textualidade, não basta que o texto retome elementos já expressos. A retomada deve levar ao acréscimo de novas informações, a uma ampliação de ideias, a que se chama **progressão**. Do 3º ao 8º parágrafo, a autora retoma e amplia, ponto a ponto, a ideia principal apresentada na introdução. Que aspectos a autora aborda:

- a) no 3º parágrafo?
as preocupações a respeito do assunto
- b) no 4º parágrafo?
a dúvida sobre a qualidade das interações entre os adolescentes e entre as crianças
- c) no 5º parágrafo?
a falta de uma resposta sobre a qualidade das interações
- d) no 6º parágrafo?
a importância da questão tratada
- e) no 7º parágrafo?
a avaliação negativa do fenômeno feita por profissionais que trabalham com crianças
- f) no 8º parágrafo?
a contra-argumentação apresentada por outros profissionais

6. O último parágrafo, que traz a conclusão do texto, faz uma retomada da ideia apresentada na introdução e acrescenta um exemplo. Com que intenção isso é feito?

Com a intenção de reafirmar a ideia central: a tecnologia pode estar mudando a própria natureza das amizades das crianças. O exemplo ajuda a tornar mais consistente o ponto de vista do autor.

A continuidade e a progressão textual são condições essenciais para que um texto apresente coerência e coesão.

Enquanto a continuidade é responsável pela retomada de palavras, expressões e ideias já expressas, a progressão é responsável pelo andamento do texto, isto é, pelos acréscimos semânticos e pelo aprofundamento das ideias.

Um texto sem continuidade dá a impressão de fragmentação, de falta de conexão entre as ideias; e um texto sem progressão, a de que as ideias se repetem em círculos, uma vez que não há acréscimo de ideias novas.



Anexo 54 - #12/ PL

EXERCÍCIOS

Professor: Se preferir, poderá desenvolver estes exercícios oralmente.

Leia, a seguir, um texto redigido por um estudante no exame vestibular de uma universidade mineira. O tema proposto era a violência social.

Professor: O exercício apresenta certo grau de dificuldade, pois exige do aluno abstração e apreensão da estrutura de todo o texto. Apesar disso, é importante que ele reconheça as razões que levam um texto a ser vazio de ideias e pouco atraente para o leitor.

A sociedade em desarmonia

A cada dia que passa a violência social aumenta. A sociedade não consegue viver em harmonia.

O que acontece com as pessoas, é que elas não conseguem chegar a um resultado comum. A agressão, tanto física, como moral é mais uma rotina de nossos dias. As constantes guerras, são imagens de total falta de conscientização com a vida do próximo.

A desarmonia entre os povos acarretará consequências trágicas sem qualquer benefício. As pessoas são egoístas só pensam em si mesmas, não se preocupam com seu semelhante. No mundo de hoje há poucas pessoas que lutam por dias melhores.

Sendo assim, a tendência é o aumento da violência com resultados irreparáveis. As pessoas se afastam umas das outras a cada momento. Vivem assim em plena desarmonia.

(Apud Maria da Graça Costa Val. *Redação e textualidade*. São Paulo: Martins Fontes, 1994. p. 65-6.)

- O texto apresenta elementos de **continuidade**, mas falta nele o desenvolvimento adequado da **progressão**. No 1º parágrafo, por exemplo, o autor faz duas afirmações: a de que a violência social aumenta e a de que a sociedade vive em desarmonia.
 - Em qual dos parágrafos é desenvolvida a primeira afirmação? No 2º parágrafo.
 - Não, ele apenas dá informações conhecidas: a violência é constante, as pessoas não têm consciência, etc. Professor: Lembre aos alunos que tal procedimento resulta em falta de progressão textual.
 - O autor, nesse desenvolvimento, apresenta as razões do aumento da violência social? Justifique.
 - Em que parágrafo é retomada a afirmação de que “a sociedade vive em desarmonia”? No 3º parágrafo.
- A ausência de progressão adequada no texto gera repetição e superficialidade de ideias. Em relação ao 3º parágrafo, responda:
 - São apresentadas as razões da desarmonia entre as pessoas? Não.
 - Há esclarecimento sobre quais são as consequências provocadas pela desarmonia entre os povos? Não, é dito apenas que elas serão trágicas.
 - Três orações de um período têm o mesmo significado. Identifique esse período.
As pessoas são egoístas só pensam em si mesmas, não se preocupam com seu semelhante.
- Compare as ideias da conclusão do texto — o último parágrafo — às ideias dos demais parágrafos. Existem diferenças substanciais entre umas e outras?
Não, todos os parágrafos do texto afirmam a mesma coisa: na sociedade atual há violência e desarmonia porque as pessoas são egoístas.
- Quando lemos um texto, geralmente estamos em busca de novas informações. Considerando esse dado e também a dificuldade que o autor do texto lido tem em lidar com a progressão textual, responda: Qual é a reação do leitor comum diante de um texto como esse?
Desinteressasse, pois o texto não apresenta desenvolvimento de ideias, é redundante e superficial.



AGORA É A SUA VEZ ►

Nos dias atuais, crianças e adolescentes têm participado ativamente de redes sociais *on-line*. Para ampliar seus conhecimentos sobre esse assunto e se preparar melhor para produzir um texto dissertativo-argumentativo sobre o tema, leia o painel de textos a seguir.

Vinte e tantos

[...] Me chamam de "nativo digital" porque cresci rodeado de aparelhos inteligentes. É certo que minha vida social se fundiu com a eletrônica, que não vivo sem o meu celular, mesmo achando que falar ao telefone é quase falta de educação. Prefiro mandar fotos e mensagens de texto, até porque posso fazer isso para várias pessoas ao mesmo tempo. Estou sempre conectado, durmo e acordo com o celular. Sei que isso incomoda você, mas não consigo evitar. Do meu jeito, estou prestando atenção em você. [...]

A vida nas grandes cidades me tirou das brincadeiras na rua e na lama, mas me deu em troca um pluralismo sem precedentes entre indivíduos de diferentes etnias, gêneros, crenças, partidos e preferências sexuais. Riquezas são diferenças. [...]

Muitas vezes tenho vergonha de perguntar as coisas até para meus amigos, por isso apelo para o tio Google, que me ajuda a entender o que é cada novo assunto, cada novo serviço, como faço pra cozinhar um ovo, quem foi Getúlio Vargas, do que trata esse filme ou música. [...]



(Luli Radfharer. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/colunas/luliradfharer/2014/05/1452803-vinte-e-tantos.shtml>. Acesso em: 8/6/2014.)

Garotas foram encontradas enforcadas após fotos e vídeos publicados na internet

JULIANA COISSI
DE SÃO PAULO

Júlia, 17, era fã de rap e da cantora Miley Cyrus, frequentava o colégio e um curso técnico de enfermagem. Giana, 16, gostava de salto alto e cursava o ensino médio e um curso de secretariado. Júlia Rebeca dos Santos, de Parnaíba (PI), e Giana Laura Fabi, de Veranópolis (RS), tinham algo em comum: viviam conectadas à internet.

Elas tiveram a intimidade devassada com a divulgação de fotos e vídeos íntimos. E, com uma diferença de quatro dias, foram achadas enforcadas em casa; Júlia, no dia 10, e Giana, no dia 14. As suspeitas são de suicídio. [...]



Anexo 56 - #12/ PL

O delegado Marcelo Ferrugem disse que um adolescente foi interrogado e admitiu o envio a quatro amigos de uma foto de Giana com os seios à mostra. A imagem foi gravada por ele em uma conversa pelo Skype, há seis meses.

No caso de Júlia, a polícia analisa quem espalhou um vídeo no qual ela aparece mantendo relações sexuais com uma garota e um jovem, todos menores de idade. [...]

Ana Luiza Mano, do Núcleo de Pesquisa da Psicologia em Informática, explica que as vítimas se deixam filmar por acharem que estão num contexto de confiança e que aquele momento ficará só entre os envolvidos.

Quando a confiança é quebrada, têm de enfrentar a pressão social.

Foi o caso da estudante Fran Santos, 19, de Goiânia, que tenta reconstruir sua vida desde que foi exposta na internet, em outubro.

"Parei de trabalhar e estudar. Na rua as pessoas ficam olhando e comentando. Já até tentaram tirar foto minha no ônibus", conta Fran, que teve um vídeo de sexo divulgado na internet por um rapaz com quem se relacionou.

A jovem tenta retirar o conteúdo da rede — sem muita esperança de que vá conseguir. "Infelizmente está cada dia mais comum. Não fui a primeira e não serei a última".

Editoria de Análise e Opiniões

RISCOS NA INTERNET

Como agir para evitar que imagens íntimas suas sejam divulgadas

Para não se tornar uma vítima

- > Nunca compartilhe fotos ou vídeos de sua intimidade que possam trazer constrangimentos futuros
- > Cuidado com relacionamentos virtuais. Pessoas mal-intencionadas podem querer imagens íntimas suas para publicar sem sua autorização
- > Na internet, tudo é para sempre
- > O que você divulga para os seus amigos nas redes sociais se torna público e pode ser manipulado por alguém para chantagear

Fontes: ONG Safenet Brasil, Omar Kaminsky, advogado especializado em novas tecnologias



Para ajudar os seus filhos

- > Não confunda a capacidade técnica de seus filhos com a maturidade e capacidade crítica de interpretar e resolver problemas na rede
- > Proibir não educa nem previne, uma relação de confiança e muito diálogo ainda são as melhores tecnologias
- > Provoque conversas sobre a noção que seus filhos têm de privacidade e se entendem a dimensão pública dos ambientes digitais
- > Caso seu (sua) filho(a) seja vítima, não condene ou recrimine de imediato. O mais importante é acolher e proteger para minimizar a angústia da vergonha que sentem

(Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2013/12/1379103-garotas-foram-encontradas-enforcadas-apos-fotos-e-videos-publicados-na-internet.shtml>. Acesso em: 10/6/2014.)

Escreva um texto dissertativo-argumentativo sobre o tema **O adolescente e as redes sociais**, procurando dar atenção especial aos aspectos de continuidade e progressão de ideias.

Planejamento, revisão e reescrita

Para planejar seu texto e fazer a revisão e reescrita dele, siga as orientações dadas no capítulo 1 desta unidade, páginas 214 e 215.

Lembre-se: o seu texto será divulgado no jornal mural a ser desenvolvido por você e por seus colegas no capítulo **Intervalo** desta unidade e será lido por colegas de outras classes, professores e funcionários da escola.

A língua em foco

COLOCAÇÃO – A COLOCAÇÃO PRONOMINAL

CONSTRUINDO O CONCEITO

O texto a seguir é o início do conto "O morto-vivo da colina verde", de Leo Cunha. Leia-o.

1 FANTASMAS, CAVEIRAS, ETC.

ALI ESTAVA EU, AO lado da menina mais linda do mundo, e não conseguia nem olhar pra ela. Fantasmas saltavam em cima da gente, aranhas dependuradas no teto quase grudavam em nosso cabelo, caveiras medonhas gritavam nas grutas, um lobisomem arreganhava os olhos e os dentes. A menina mais linda do mundo apertava meu braço, assustada, e quase subia no meu colo. E eu nem pra criar coragem de segurar a mão dela.

Mas espere aí. Acho que estou pulando algumas partes importantes dessa história. Antes de chegar à menina mais linda do mundo, antes de chegar aos fantasmas, caveiras e companhia, preciso contar certas coisas que aconteceram primeiro.



Roberto Veigand

2 UM ESTRANHO VELÓRIO

TUDO COMEÇOU NO ENTERRO do Zequinha. Bem no meio do velório, o danado se levantou do caixão, coçou aquela barbona preta que descia pelo peito, e perguntou muito vivo:

— Como é que é, já serviram a janta?

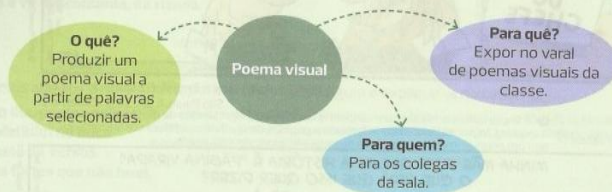
(In: Bram Stoker, Robert L. Stevenson e Leo Cunha. *Três terrores*. São Paulo: Atual, 2007 p. 93.)

Anexo 58 - #01/ LP



Produção de texto

Gênero: poema visual



A escrita criativa de textos demanda um exercício de construção que necessita do conhecimento dos recursos da língua, de tempo e de dedicação. O desafio nesta seção é, inspirado em um texto de Eduardo Galeano, você e alguns colegas criarem um poema para participarem de um varal de poesias da classe.

- Leia, a seguir, um texto do escritor urugualo Eduardo Galeano que trata do processo de construção de um texto literário.

Janela sobre a palavra (IV)

Eduardo Galeano

Magda Lemonier recorta palavras nos jornais, palavras de todos os tamanhos, e as guarda em caixas. Numa caixa vermelha guarda as palavras furiosas. Numa verde, as palavras amantes. Em caixa azul, as neutras. Numa caixa amarela, as tristes. E numa caixa transparente guarda as palavras que têm magia.

Às vezes, ela abre e vira as caixas sobre a mesa, para que as palavras se misturem do jeito que quiserem. Então, as palavras contam a Magda o que acontece e anunciam o que acontecerá.

GALEANO, Eduardo. *As palavras andantes*. Porto Alegre: L&PM, 1994.



Prepare-se: você vai ser convidado a empregar a estratégia descrita no texto para alimentar sua imaginação com palavras.

Anexo 59 - #01/ PT.P

Produção do poema

1. Em grupo. Com a orientação do professor, combinem um modo de:
 - a) Selecionar as palavras que desencadearão o processo de criação:
 - escrever palavras em tiras de papel;
 - recortar palavras de jornais e revistas.
 - b) Classificar as palavras selecionadas:
 - como no texto de Galeano: palavras "furiosas", "amantes", "neutras", "tristes", "mágicas";
 - ou de outra forma: palavras "calmas", "engraçadas", "alegres", "científicas", "estranhas", "rudes"...
 - c) Reunir as palavras:
 - em caixas coloridas ou em sacos plásticos etiquetados;
 - todas juntas em um único recipiente que sirva para a classe, ou cada grupo reúne as suas em um recipiente próprio.
 - d) Partilhar as palavras reunidas:
 - cada participante joga com a sorte ao retirar a(s) palavra(s) da caixa ou do saco;
 - cada participante escolhe as palavras para atender suas **intenções** quando chegar sua vez;
 - cada grupo separa as palavras que possam **alimentar sua produção**.
2. Pensem no texto a ser produzido: um poema. Para construí-lo, vocês devem associar:
 - linguagem verbal (palavras);
 - linguagem gráfica (fotos, desenhos, formas geométricas, etc).
 Lembrem-se de que a imagem deve agregar sentido ao texto poético e ampliar seus significados.
3. Escolham uma das estratégias para o trabalho em grupo:
 - cada participante apresenta sua sugestão e o grupo decide por uma;
 - um participante começa e os demais colaboram na sequência;
 - cada participante produz individualmente e, depois de lidas em grupo, escolhe-se a melhor produção;
 - um participante é eleito para registrar o que todos sugerirem e votarem oralmente.
 Decidam e... mãos à obra.

Revisão e versão final do poema

1. Releiam o texto produzido. Considerem:
 - a) se é necessário reescrever alguma parte, fazendo escolhas mais adequadas de palavras e construções de frases;
 - b) se a distribuição das palavras no espaço do papel está adequada: título, versos, estrofes;
 - c) se a relação entre imagem (linguagem visual) e texto escrito (linguagem verbal) cria o efeito de sentido imaginado;
 - d) se há necessidade de ampliação ou aprimoramento dos efeitos de sentido em relação a:
 - sonoridade: ritmo e melodia obtidos pela combinação de palavras com sons parecidos;
 - múltiplos significados produzidos pelas construções utilizadas e pelo uso de figuras de linguagem;
 - aspecto visual: efeitos produzidos pela distribuição das palavras no papel ou com a forma e tamanho das letras empregadas.
2. Façam as correções que considerarem necessárias.

Varal de poemas visuais

1. Pendam um barbante no espaço da classe combinado com o professor.
2. Organizem os poemas nesse varal, prendendo-os com pregadores de roupa.

Anexo 60- #01/ PT.P

A S
Z X

Produção de texto

Gêneros: conto breve ou miniconto

O quê?
Conto breve ou miniconto inspirado em manchete e em imagem.

Conto

Para quem?
Para os convidados do sarau.

Para quê?
Entreter, estimular a imaginação. Participar de um sarau com a reunião dessas narrativas.

Nesta seção, o desafio é produzir contos breves ou minicontos: um deles inspirado por manchete de jornal, o outro inspirado por uma imagem.

Antes de iniciar sua produção, leia um miniconto e acompanhe os comentários sobre essa narrativa.

Miniconto e elementos da narrativa

- Leia o miniconto de Wilson Freire reproduzido a seguir. Nesse miniconto, com economia de linguagem o autor narra uma história que desafia o leitor a completar o que não está escrito, buscando deduzir elementos da narrativa.

BALA PERDIDA

Acorda, levanta, vai ganhar a vida...
(Disparos)
... passou tão rápida.

WILSON FREIRE

In: FREIRE, Marcelino (Org.).
Os cem menores contos...
op. cit., p. 211.

🔗 Conversar com os alunos sobre as referências possíveis provocadas pelas ambiguidades produzidas pelo texto.

Leia o quadro que apresenta os elementos do miniconto "Bala perdida".

Elementos da narrativa	O que pode ser inferido
Personagens	Um narrador e/ou uma personagem que vive os fatos (acorda, levanta...).
Tempo	O tempo entre as ações.
Espaço	Doméstico, rua – dentro e fora de casa – ou outro.
Ação/Enredo	Momentos do enredo: situação inicial (acorda, levanta...); clímax (disparo); desfecho (morte da personagem).
Narrador	Narrador em 3ª pessoa ou narrador-personagem.

Observe que, pelo texto, o leitor também pode inferir o contexto histórico-social dos fatos narrados: cotidiano de violência em grandes centros urbanos ou, até mesmo, em pequenas cidades.

75

Anexo 61 - #02/ PT.P

Produção de conto breve ou miniconto inspirado em manchete de jornal

1. O desafio é escolher uma das manchetes a seguir e, inspirado por ela, produzir um miniconto. Leia-as:

Pai solteiro participa de aulas para aprender a fazer pães para a filha de 3 anos

Disponível em: <<http://atl.clicrbs.com.br/mundoidao>>. Acesso em: 27 fev. 2015.

Homem escreve carta de amor a esposa todos os dias em 40 anos

Disponível em: <<http://atl.clicrbs.com.br/mundoidao>>. Acesso em: 27 fev. 2015.

Ele foi deixado dias antes do casamento e agora leilo o pacote de viagem de lua de mel

Disponível em: <<http://atl.clicrbs.com.br/mundoidao>>. Acesso em: 27 fev. 2015.

2. Inspirado por sua escolha, defina os elementos de sua narrativa, produzindo, no caderno, um quadro como o do conto "Bala perdida", indicando personagens, tempo, espaço, ação, narrador.
3. A narrativa também precisa dar ao leitor indicações das partes principais do enredo:
- situação inicial;
 - conflito;
 - clímax;
 - desfecho.
4. Defina a posição do narrador de sua história.
5. Lembre-se de que a narrativa deve ser curta, portanto, escolha bem a linguagem para produzir, com poucas palavras, os efeitos de sentido desejados. Economize na linguagem, mas não na criatividade!
6. Troque sua narrativa com um colega: leia a dele enquanto ele lê a sua. Faça as anotações necessárias para ajudá-lo a aprimorar a história. Devolva para ele o trabalho e retome o seu comentado. Faça as alterações pertinentes.

Produção de conto breve ou miniconto inspirado em imagem

1. O desafio é inspirar-se em uma das imagens a seguir para produzir um conto breve ou um miniconto.



Foto: ZuziKary/Shutterstock/Imagem



Foto: ZuziKary/Shutterstock/Imagem

2. Siga as mesmas etapas – 2 a 6 propostas acima – para escrever seu miniconto.

Sarau: organização

- Conforme combinado com o professor, a classe deve organizar o sarau. Para isso, uma possibilidade é:
- distribuir os convites para a comunidade escolar;
 - organizar, no espaço reservado para o evento, as narrativas produzidas para que todos possam lê-las;
 - preparar a leitura em voz alta dos contos breves e dos minicontos para o sarau.

Anexo 62 - #03/ PT.P

Produção de texto

Gênero: conto

O quê?
Conto a partir de notícia de jornal.

Conto

Para quê?
Entreter o leitor, estimular sua imaginação.
Para ser publicado no jornal da escola ou do bairro.

Para quem?
Para os colegas da sala de aula e para aqueles que leem o jornal da escola.

Nesta Unidade você leu um texto de Rachel de Queiroz dividido em três unidades narrativas que a autora chamou de **quadros**. Para encadear os quadros e prender a atenção do leitor, a autora empregou frases que criam uma expectativa em relação ao que vai acontecer na sequência do texto. Tomou como ponto de partida fatos de seu cotidiano.

A proposta aqui é que você, com um colega, produza um conto inspirado em uma notícia de jornal, tomando o cuidado de encadear as unidades narrativas de forma a prender a atenção de seu leitor. A seguir, há um exemplo de conto escrito dessa maneira.

O escritor gaúcho Moacyr Scliar (1937–2011), em certo período, escreveu contos inspirados em notícias publicadas em jornal. A respeito desse tipo de criação, ele escreveu:

[...] atrás de muitas notícias esconde-se uma história pedindo para ser contada.

A seguir, transcrevemos o conto "Passe de mágica", de Moacyr Scliar. Um trecho da notícia que o inspirou está logo abaixo do nome do autor. Ao ler o conto, observe como o autor também emprega frases que separam as unidades narrativas e criam expectativa para a sequência de acontecimentos da história. (Os destaques do texto são nossos.)

Mágicos fazem congresso para aprender novos truques. Evento de cinco dias em Barueri (SP) teve mercado de mágica e conferências com ilusionistas internacionais.

Folha de S.Paulo, São Paulo, 3 nov. 2004, Cotidiano.



Folha de S.Paulo, São Paulo, 8 nov. 2004, Cotidiano, p. C2.

Anexo 63 - #03/ PT.P

Passe de mágica

Moacyr Scliar

O congresso ultrapassou as melhores expectativas dos organizadores. Não apenas o número de participantes era muito grande, como também a qualidade dos truques apresentados por mestres internacionais revelou-se soberba. Além disso, o clima era de amável convivência, mesmo porque ali todos mais ou menos se conheciam. Estavam hospedados em um único hotel e, durante as refeições, o papo fluía animado, todos trocando ideias sobre mágica e ilusionismo.

No terceiro dia apareceu um desconhecido. Era um homem de meia-idade, simpático, elegantemente vestido, falando português com um forte mas indefinido sotaque. Apresentava-se como o Grande Astor e dizia ter sido convidado para apresentar um original número de mágica, exibindo inclusive a cópia do e-mail que teria recebido. Ninguém, na comissão organizadora, lembrava-se desse e-mail; a verdade, porém, é que os preparativos haviam sido apressados e confusos, e o convite bem poderia ter sido expedido por iniciativa de alguém.

De qualquer modo, seria uma descortesia mandar embora o Grande Astor, que, ademais, parecia de fato um experiente ilusionista. Seu número passou a ser aguardado com certa expectativa e foi apresentado no encerramento do congresso. No pequeno palco da sala de espetáculos havia uma vistosa caixa de madeira. O Grande Astor pediu que o colocassem ali, que fechassem a tampa com cadeados e que, depois de 30 segundos, a abrissem. Isso foi feito: não havia ninguém na caixa, claro. Os mágicos aguardaram que o Grande Astor aparecesse para explicar o truque, mas ele tinha mesmo sumido. Número notável, todos reconheciam, mas, ao mesmo tempo, inquietante.

Quando voltaram para o hotel tiveram outra, e desagradável, surpresa. Objetos tinham desaparecido, como por encanto, de todos os apartamentos: celulares, laptops, relógios, sem falar em joias e dinheiro. E o gerente estava transtornado: sua mulher, uma bela e sensual morena, também sumira.

Ficou claro por que o Grande Astor não reaparecera para receber o troféu Mandraque, a que fazia jus por ter apresentado o melhor número do evento; ele, por assim dizer, simplificara as coisas, como se constatou ao abrir o armário onde ficava a bela estatueta. Ela tinha sumido. Como por passe de mágica, diriam vocês? Pois é. Como por passe de mágica.

Folha de S. Paulo, São Paulo, 8 nov. 2004. Cotidiano, p. C2.

Em dupla.

1. Seleccionem uma notícia de jornal que vocês considerem que possa motivar a criação de uma boa história.
2. Discutam sobre qual será o enredo da história.
3. Lembrem-se de que o conto que vocês vão produzir deverá atrair a atenção de pessoas habituadas a ler notícias em jornal, veículo que geralmente emprega linguagem mais concisa e rápida.
4. Planejem o desenvolvimento da história em unidades narrativas.
5. Façam um rascunho do texto.
6. Releiam e observem se vocês garantiram a presença de frases que criem expectativa na passagem de uma unidade para outra.
7. Observem se foram empregados elementos coesivos e se eles contribuíram para o bom encadeamento do texto.
8. Leiam os textos para os colegas, conforme orientação do professor.
9. Escolham os contos de que vocês mais gostaram para serem publicados no jornal da escola ou para serem enviados ao jornal de seu bairro ou de sua cidade.

É importante que seja garantida a leitura e a apreciação de todos os textos produzidos, bem como a possível publicação, mesmo que no âmbito da escola.

Anexo 64 - #04/ PT.P

AS
ZX

Produção de texto

Retextualização: sequência conversacional

📌 É proposto trabalho especialmente dedicado a sequência dialogal aqui por se tratar de recurso frequente no gênero em estudo, o romance.

O quê?
Diálogo a partir do que é sugerido em um dos capítulos de romance lidos.

Para quem?
Para os colegas da classe lerem essa história.

Para quê?
Reconstruir possibilidades de sentido para o texto lido. Motivar a leitura do romance.

📌 É essencial que os alunos percebam que, como capítulo de uma narrativa maior, o texto em questão não pode deixar de ser dependente dos outros elementos e que as marcas da fala na escrita são os elementos que mais limitam a liberdade dada à imaginação do leitor.

■ Seu desafio nesta seção é preencher os vazios do capítulo “O velho diálogo de Adão e Eva”, de *Memórias póstumas de Brás Cubas*, criando a conversa entre os pensamentos de Brás e os de Virgília. Sobre o que estavam conversando?

- Para planejar o diálogo, pense no que você já conhece da história e leve em conta os seguintes aspectos:
 - Contexto histórico-social da narrativa: sociedade da cidade do Rio de Janeiro do século XIX.
 - Circunstância da primeira publicação do texto: como folhetim, em seqüências de jornal destinado ao público em geral.
 - Enredo e caracterização das personagens do romance (uso da linguagem, modo de se expressar, comportamento, idade, o que estão vivendo naquele momento).
 - Marcas da fala na escrita: pontuação, turnos de fala, isto é, ora fala uma personagem, ora outra, em alternância.
- Imagine as falas de cada personagem na seqüência conversacional, considerando a pontuação feita pelo autor.
- Registre em seu caderno esse diálogo.
- Junte-se a um colega e troquem as produções, comparando as soluções que cada um encontrou para a elaboração do diálogo.
 - Escolham uma das produções para ser apresentada oralmente à classe: cada participante da dupla dará voz a uma das personagens, concretizando o diálogo.
 - Em conjunto, analisem semelhanças e diferenças entre as produções. Conversem sobre quais elementos que se revelaram fundamentais na hora de cada um de vocês, leitores, construir o diálogo organizado por Machado de Assis.
- A classe deve eleger as sinopses que mais agradarem à maioria dos alunos, despertando neles o desejo de ler a obra. Se possível, as melhores poderão ser divulgadas no mural da escola, no *site* da escola ou no *blog* da classe.

155

A S
Z X

Produção de texto

Gênero: entrevista

Segundo Stephen Kanitz, "a escolha de uma profissão é o primeiro calvário de todo adolescente". Essa preocupação já faz parte da sua vida?

Para ampliar a discussão sobre esse assunto tão presente na vida dos jovens, você e seus colegas vão produzir uma entrevista sobre "Vocação e realização pessoal".

Sob a orientação do professor, organizem-se em grupos de acordo com as áreas profissionais ou as profissões que desejam conhecer melhor. Em seguida, cada grupo vai escolher uma pessoa que possa ser entrevistada para falar a respeito dessa profissão.

Preparando-se para fazer a entrevista: contato com o entrevistado e roteiro de questões

1. Façam contato com a pessoa a ser entrevistada para saber se ela tem disponibilidade para agendar esse compromisso. Informem a ela qual é o tema da entrevista e perguntem: se permite gravação desse evento, se quer que seja dada ênfase a algum aspecto, se há detalhes sobre os quais não gostaria de falar.
2. Pesquisem na internet, em livros e revistas o assunto de que se vai tratar, pois isso facilitará a elaboração das perguntas.
3. Preparem por escrito cinco perguntas que possam nortear a conversa, para permitir que o entrevistado desenvolva mais abertamente suas ideias e valorize o assunto. No decorrer da entrevista, certamente surgirão outras questões que vocês poderão explorar.
4. Tendo em vista o perfil do entrevistado e o público que deverá ler o texto — principalmente jovens —, planejem o nível de linguagem a ser utilizado: mais formal ou mais informal.
5. Façam uma previsão do tempo a ser gasto na entrevista. Procurem evitar que seja muito longa.

192

Anexo 66 - #05/ PT.P

A entrevista

1. Se forem gravar em áudio ou audiovisual, preparem os aparelhos, de forma que eles possam ser usados por tempo suficiente para a entrevista. Se não forem gravar, combinem quem do grupo vai ficar responsável pelo registro da entrevista.
2. Procurem não interromper o entrevistado durante sua fala: é preciso respeitar o turno para falar.
3. Com o andamento da conversa, as perguntas podem ser redirecionadas, adaptadas, outras podem surgir em vista das respostas do entrevistado. Por isso é necessário prestar atenção no que o entrevistado estiver falando para não perguntar algo que ele já tenha dito.

Registro

1. Se a conversa for gravada, transcrevam as perguntas e as respostas, fazendo uma primeira versão para montar o texto e editá-lo. Não joguem fora essa versão. Vocês poderão usá-la em outra etapa da produção.
2. Se tiverem acesso a um computador, vocês podem empregar recursos gráficos na edição da entrevista. Se não, usem canetas de cores diferentes para marcar os turnos de fala.
3. Observem o encadeamento entre perguntas e respostas, se não há repetições, se as informações estão claras. Na edição por escrito da entrevista, vocês podem até eliminar uma ou outra pergunta que não esteja se encaixando bem no contexto ou acrescentar uma pergunta pertinente que os ajude a dividir uma resposta muito longa.
4. Como se trata de uma entrevista mais informativa, verifiquem se é adequado registrar gestos, reações, pausas, hesitações do entrevistado por meio de sinais de pontuação tais como reticências, exclamação ou interrogação ou mesmo por meio de palavras escritas entre parênteses tais como (dúvida, gesto de discordância) ou se isso deve ser eliminado do texto.
5. Observem se há alguma informação citada pelo entrevistado que merece ser esclarecida ao leitor. (Lembrem-se das observações feitas pela entrevistadora de João Montanaro.)
6. Seleccionem alguns trechos significativos das respostas do entrevistado para destacar na montagem do texto.
7. Preparem a introdução com dados do entrevistado, situando também as circunstâncias em que a entrevista se deu (como, onde e quando).
8. Providenciem os demais recursos: um título atraente, fotos conseguidas nas pesquisas, etc. Verifiquem se o entrevistado concorda em acrescentar uma foto dele para ilustrar a introdução, assim como fazem alguns jornais e revistas. Não se esqueçam de criar legendas curtas e bem informativas para as imagens.
9. Releiam o texto para verificar se está tudo se encaixando e se não há problemas de linguagem: verifiquem a coerência entre perguntas e respostas, a pontuação, etc.

Avaliação

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

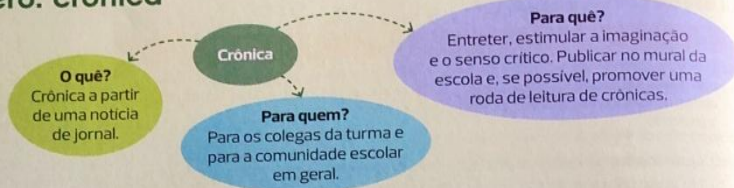
Circulação do texto

- Vocês podem publicar a entrevista no jornal e/ou site da escola, se houver. Também podem encaminhar a entrevista para revistas de sua região voltadas para o público jovem. Um assunto como esse, tão discutido nos dias de hoje, merece ser compartilhado.



Produção de texto

Gênero: crônica



Assim como Roberto Pompeu de Toledo, autor da crônica estudada neste capítulo, o desafio proposto aqui é você produzir sua crônica a partir de uma notícia.

Inspiração e planejamento da crônica

1. Leia a notícia sugerida para inspirar sua crônica:

Comovidos, policiais pagam fiança de ladrão e fazem compras para ele no DF

Jéssica Nascimento
Do UOL, em Brasília

Comovidos com a história de um homem que havia sido preso em S. M. por furtar carne de um supermercado, policiais civis da 20ª Delegacia de Polícia (Gama Oeste) resolveram pagar a fiança e comprar alimentos e produtos de higiene pessoal para ele e sua família.

Desempregado há três meses, o electricista M. F. L., 47, que mora com o filho de 12 anos, tentou furtar 2 quilos de carne por volta das 16h de quarta-feira (13) em um supermercado, quando foi preso em flagrante.

Disponível em: <<http://noticias.bol.uol.com.br/ultimas-noticias/brasil/2015/05/14/comovidos-policiais-pagam-fianca-de-ladrao-e-fazem-compras-para-ele-no-df.htm>>. Acesso em: 17 maio 2015. Abreviamos nomes para preservar a identidade do cidadão.

2. A partir dos elementos da notícia lida — pessoas e fato —, você pode imaginar uma história baseada nesse acontecimento real. O fato pode ser abertura, o desenvolvimento ou o desfecho de sua história.
3. Decida qual será a sua intenção ao produzir esse texto: fazer rir, criticar, sensibilizar, provocar emoções...

Mãos à obra: a escrita do texto

1. Faça o rascunho de seu texto pensando que você vai tratar de um tema do cotidiano em uma narrativa breve, narrada de forma simples, valorizando o episódio da notícia. Por se tratar de uma crônica, você poderá empregar diálogos. Se desejar, poderá fazer um final que surpreenda o leitor.
2. Releia seu texto observando se deu conta de sua intenção. Para isso, procure ler a crônica como se fosse a primeira vez, como se não fosse você o autor do texto.
3. Antes da versão final, troque seu texto com um colega para que ele faça observações que o ajudem a melhorar ou a ajustar seu texto. Você vai contribuir com o trabalho dele do mesmo modo.
4. Escreva a versão definitiva de sua crônica.

Publicação das crônicas

1. Com os colegas e o professor, defina a organização do mural de crônicas. Para isso, uma possibilidade é agrupar os textos pela intenção: humor, emoção, crítica, etc.
2. É possível também convidar a comunidade escolar para uma roda de leituras de crônicas.

Anexo 68 - #07/ PT.P

ASZ **Produção de texto**

Gênero: artigo de opinião

O quê?
Artigo de opinião sobre tema polêmico.

Artigo de opinião

Para quem?
Pessoas da comunidade escolar.

Para quê?
Expor sua opinião e defender seu posicionamento.

A tecnologia no controle dos pais sobre os filhos

A – Lendo opiniões sobre o tema/assunto

Você leu no artigo "Celebidades descelebradas" como a tecnologia pode invadir a vida privada das pessoas. O telefone celular equipado com GPS é uma dessas tecnologias.

Lela:

Serviços que hoje são muito comuns em vários aplicativos, há alguns anos era uma grande novidade. Próximo ao Natal de 2004, e por meio de grande campanha de vendas, foi lançado o telefone celular equipado com rastreadores que fornecem a localização do usuário. Eram aparelhos dotados de GPS (sigla em inglês para "sistema global de posicionamento"), capazes de enviar sinais e captar os resultados por técnicas de localização. Como o apelo publicitário enfatizava o auxílio da tecnologia na localização dos filhos pelos pais, o lançamento desse produto gerou polêmica entre especialistas em relacionamento entre pais e filhos.

A possibilidade de controle da vida dos filhos por meio do celular, uma espécie de *Big Brother* paterno, gerou uma grande polêmica na ocasião. Dois especialistas em comportamento humano, um psiquiatra e uma psicóloga, confrontaram opiniões em textos publicados em um jornal de grande circulação. Confira:

Big Brother / A favor

"Coleira" é necessária para alguns
Içami Tiba

A questão do controle dos pais sobre os filhos sempre é controversa, mas é necessário deixar claro que o responsável pelos limites que os adultos estabelecem para a sua autonomia é o próprio adolescente.

Quem vai dizer se tem de haver um controle ou não é a própria vida que o adolescente leva nesse processo de "segundo parto" — porque a adolescência é o segundo parto para ganhar a autonomia comportamental.

Teoricamente, esse jovem não precisa depender dos adultos para decidir o que fazer.

‘Coleira’ é necessária para alguns

Alguns adolescentes transcendem os limites, e os pais só vão saber na hora de tirá-los, na melhor das hipóteses, da delegacia

Esses jovens que precisam de controle não temem as invólucas de proteção necessárias e acabam se expondo a todo o tipo de perigo. Em vez de manter a família informada, simplesmente desaparecem. Os pais têm de tempo limitado se largar o celular em qualquer lugar, então não merecem sair.

Nesse ponto, tem de ser um pouco mais radical, porque alguns adolescentes transcendem os limites, e os pais só vão saber na hora de tirá-los, na melhor das hipóteses, da delegacia.

Assim como há jovens que podem ir para a "balada", sem maiores preocupações, existem outros que precisam, sim, dessa "coleira virtual".

Nesse contexto, aparelhos rastreadores capazes de ditar os filhos localizáveis o tempo todo, que chamo de "coleira virtual", são bastante válidos.

ICAMI TIBA **É** jornalista, o autor de "Quem Não É, não pode", entre outros livros.

253

Anexo 69 - #07/ PT.P

Agora, uma vez que ele não se mostre competente para ditar os próprios rumos e, em vez de ir à escola, fica no bar da esquina, o controle é necessário.

Nesse contexto, aparelhos rastreadores capazes de deixar os filhos localizáveis o tempo todo, que chamo de "coleira virtual", são bastante viáveis.

Esses jovens que precisam de controle não tomam as medidas de proteção necessárias e acabam se expondo a todo o tipo de perigo. Em vez de manter a família informada, simplesmente desaparecem. Os pais têm de impor limites: se largar o celular em qualquer lugar, então não merece sair.

Nesse ponto, tem de ser um pouco mais radical, porque alguns adolescentes transcendem os limites, e os pais só vão saber na hora de tirá-los, na melhor das hipóteses, da delegacia.

Assim como há jovens que podem ir para a "balada" sem maiores preocupações, existem outros que precisam, sim, dessa "coleira virtual".

TIBA, Içami. "Coleira" é necessária para alguns. *Folha de S.Paulo*, São Paulo, 12 dez. 2004, p. C3.



Içami Tiba.

Big Brother / Contra

Trocamos educação por tecnologia?

Rosely Sayão

Estamos trocando a educação para a liberdade responsável e para a autonomia pelos recursos tecnológicos mais avançados, é isso? O caminho é sedutor porque é bem mais simples e com custos bem menores. Os pais, preocupados com a segurança dos filhos – ah, o que não temos feito em nome desse item! –, acabam consumindo, sem grandes reflexões, as ideias mais absurdas. Como essa, por exemplo, do controle da localização dos filhos pelo celular.

Ora, ora! Quem diria que a geração pós-Segunda Guerra, que lutou pela democracia e pela liberdade, que bradou contra a tutela da família, chegasse a esse ponto com os próprios filhos? "Ainda somos os mesmos e vivemos como os nossos pais..."¹

O controle é eficiente para acalmar as aflições dos pais. É eficiente, ainda, para provocar efeitos colaterais dos mais indesejáveis, e outros riscos. Vejamos.

Em primeiro lugar, se tem quem controle o jovem, por que haveria ele de se responsabilizar pelo autocontrole? Mais fácil deixar para os pais essa tarefa difícil já que eles assim o desejam. Em segundo, tem a dificuldade da construção da privacidade. E sem privacidade, não há intimidade. E tem mais, ainda: se os pais não acreditam que o filho seja capaz de avaliar situações de risco, de se proteger, de caminhar com as próprias pernas, por que ele mesmo acreditaria?

Pensando bem, é uma bobagem preocupar-se com isso. Os jovens sempre têm respostas inteligentes para propostas mediocres. Eles encontrarão um jeito de burlar o dispositivo. Não são eles os melhores no uso da tecnologia?

SAYÃO, Rosely. Trocamos educação por tecnologia?. *Folha de S.Paulo*, São Paulo, 12 dez. 2004, p. C3.

¹ Este trecho "Ainda somos os mesmos e vivemos como os nossos pais..." faz referência a um verso da letra de canção "Como nossos pais" composta por Belchior, bem conhecida na voz da cantora brasileira Elis Regina.

BIG BROTHER/CONTRA

Trocamos educação por tecnologia?

ROSELY SAYÃO

12 DEZEMBRO DE 2004

Estamos trocando a educação para a liberdade responsável e para a autonomia pelos recursos tecnológicos mais avançados, é isso? O caminho é sedutor porque é bem mais simples e com custos bem menores. Os pais, preocupados com a segurança dos filhos – ah, o que não temos feito em nome desse item! –, acabam consumindo, sem grandes reflexões, as ideias mais absurdas. Como essa, por exemplo, do controle da localização dos filhos pelo celular.

Ora, ora! Quem diria que a geração pós-Segunda Guerra, que lutou pela democracia e pela liberdade, que bradou contra a tutela da família, chegasse a esse ponto com os próprios filhos? "Ainda somos os mesmos e vivemos como os nossos pais..."

O controle é eficiente para acalmar as aflições dos pais. É eficiente, ainda, para provocar efeitos colaterais dos mais indesejáveis, e outros riscos. Vejamos.

Se os pais não acreditam que o filho seja capaz de avaliar situações de risco, de se proteger, por que ele mesmo acreditaria?

Pensando bem, é uma bobagem preocupar-se com isso. Os jovens sempre têm respostas inteligentes para propostas mediocres. Eles encontrarão um jeito de burlar o dispositivo. Não são eles os melhores no uso da tecnologia?

Em primeiro lugar, se tem quem controle o jovem, por que haveria ele de se responsabilizar pelo autocontrole? Mais fácil deixar para os pais essa tarefa difícil já que eles assim o desejam. Em segundo, tem a dificuldade da construção da privacidade. E sem privacidade, não há intimidade. E tem mais, ainda: se os pais não acreditam que o filho seja capaz de avaliar situações de risco, de se proteger, de caminhar com as próprias pernas, por que ele mesmo acreditaria?

Pensando bem, é uma bobagem preocupar-se com isso. Os jovens sempre têm respostas inteligentes para propostas mediocres. Eles encontrarão um jeito de burlar o dispositivo. Não são eles os melhores no uso da tecnologia?

SAYÃO, Rosely. Trocamos educação por tecnologia?. *Folha de S.Paulo*, São Paulo, 12 dez. 2004, p. C3.



Rosely Sayão.

Anexo 70 - #07/ PT.P

Apesar da distância no tempo, a polêmica entre direito à privacidade e controle do outro por meios eletrônicos continua.

Em artigo de opinião publicado na revista *Exame Info*, de junho de 2011, intitulado "Eles estão seguindo nossos passos", Dagomir Marquezi abordava o mesmo assunto, agora² relacionado ao uso dessa tecnologia não só pelo celular, mas também pela internet, em serviços como o *Four Square* e o *Google Latitude*.

Você pode fazer a leitura completa desse artigo de opinião na seção *Outro texto do mesmo gênero*, ao final deste capítulo.

² O motivo de inserir textos para leitura antes do início da produção é estimular a reflexão e o posicionamento do aluno perante o tema/ assunto proposto de forma a facilitar a estruturação do texto argumentativo, um desafio para o aluno do Ensino Fundamental.

B – Refletindo para posicionar-se sobre o tema/ assunto

1. Com qual das opiniões você concorda mais?
2. Que argumentos o convenceram?
3. Que argumentos você considera menos ou nada importantes?
4. Que argumentos você acrescentaria para justificar a opinião escolhida?

C – Esquematisando o texto de opinião

1. Escreva sua opinião sobre o tema/ assunto: **A tecnologia no controle dos pais sobre os filhos.**
2. Escreva pelo menos dois argumentos que possam sustentar sua opinião. Lembre-se de todos os tipos de argumentos que você poderá utilizar: de autoridade, científico, citação de especialistas no assunto, argumento de valorização, argumento com ironia...
3. Decida se será necessário utilizar contra-argumentos para valorizar os seus argumentos. Se necessário, anote-os.
4. Verifique se será conveniente escrever uma introdução ou ancoragem para situar sua posição.

D – Escrevendo o artigo de opinião

1. Siga suas anotações e escreva seu texto, não se esquecendo das partes que organizam um texto argumentativo:
 - introdução ou ancoragem;
 - tese/ posição sobre o assunto;
 - argumentos, contra-argumentos;
 - conclusão.
2. Lembre-se de que a conclusão pode retomar /justificar a tese/opinião apresentada.
3. Releia o texto e faça os ajustes necessários antes de passá-lo a limpo e de assiná-lo.


E – Socializando e divulgando opiniões

Aguarde as orientações do professor para:

- juntar-se aos colegas que tiveram opinião parecida com a defendida por você;
- escolher o melhor artigo de cada grupo;
- viabilizar a divulgação dos artigos de opinião eleitos: em um jornal mural, em cópias a serem distribuídas para a comunidade escolar, no site da escola ou da comunidade, ou até em um jornal de bairro ou da cidade.

² Observar que esse termo refere-se ao tempo em que o artigo foi escrito.

Produção de texto

Gênero: manifesto 

O quê?
Manifesto sobre tema de interesse coletivo.

Manifesto

Para quê?
Convocar o leitor para discutir o tema proposto e se engajar em uma ação de interesse da comunidade.

Para quem?
Para os colegas que leem o mural da escola ou para quem lê o jornal do bairro.


Na seção *Prática de oralidade*, foi proposta a organização de um seminário sobre uma causa de interesse da comunidade. Há orientação lá para que sejam guardadas as anotações feitas para o seminário. Chegou o momento de usar essas anotações. Retomem-nas para elaborar um manifesto que defenda esse tema, convocando a coletividade para a discussão.

Produção do manifesto

1. Planejem o manifesto tomando o cuidado de evidenciar:
 - a) ancoragem e apresentação do problema a ser solucionado;
 - b) apresentação da opinião ou do posicionamento assumido sobre o problema;
 - c) fundamentação da proposta apresentando argumentos:
 - ideias para fundamentar o posicionamento;
 - dados e informações que deem mais consistência às ideias;
 - argumentos fundamentados em dados e ações concretas (se for preciso, pesquisem dados científicos ou o que dizem especialistas para fundamentar as posições).
 - d) conclusão: convocação e mobilização dos envolvidos em uma ação concreta.
2. Para empregarem a linguagem adequada, observem:
 - a) o tipo de destinatário principal de seu manifesto: a comunidade escolar ou do bairro;
 - b) o formato do manifesto: texto escrito para publicação no mural da escola ou no jornal do bairro;
3. Criem um *slogan* para chamar a atenção do leitor..
4. Façam um rascunho do manifesto e leiam seu texto para a classe. Ouçam e analisem os comentários do professor e dos colegas.
5. Deem o formato final ao manifesto. Ele pode ser enriquecido com ilustrações e ter um logotipo.

Publicação do manifesto

1. Organizem um painel com os manifestos elaborados e elejam aquele que deverá ser veiculado e assinado por todos que aderirem à ideia nele defendida.
2. Se possível, encaminhem o manifesto para as pessoas, autoridades ou órgãos responsáveis pela resolução do problema central no documento.



Carlos Araujo/Agência da Editora

283

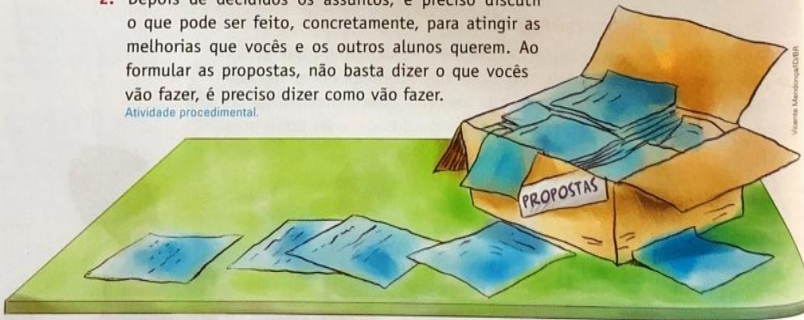
Anexo 73 - #01/ U.LP

Professor, caso os alunos decidam utilizar o questionário proposto, oriente-os a copiá-lo ou digitá-lo em uma folha à parte e a fazer cópias a serem distribuídas aos alunos da escola. Peças-folhas que deixem uma urna em local acessível para que todos possam depositar o questionário, garantindo o sigilo da pesquisa.

Questionário de levantamento dos interesses dos alunos da escola

1. Você se interessa principalmente por assuntos ligados a:
 - a) cultura.
 - b) direitos e deveres do estudante.
 - c) esporte.
 - d) internet.
 - e) meio ambiente.
 - f) política.
 - g) sexualidade.
 - h) vocação profissional.
 - i) outro. Qual?
2. Você acha que o grêmio deve atuar promovendo:
 - a) campeonatos esportivos.
 - b) festas.
 - c) feiras de livros.
 - d) festivais de música.
 - e) gincanas.
 - f) campanhas para a limpeza e conservação da escola.
 - g) palestras.
 - h) relação escola-comunidade.
 - i) outro tipo de evento. Qual?
3. Você acha que a sua escola precisa melhorar, prioritariamente, a qualidade do(a):
 - a) ensino.
 - b) biblioteca.
 - c) sala de aula.
 - d) sala de informática.
 - e) banheiro.
 - f) cantina e/ou merenda escolar.
 - g) pátio.
 - h) quadra esportiva.
 - i) outro. Qual?

1. Com seu grupo, analise os resultados das conversas e se oriente por esses resultados para a escolha dos temas que o grupo abordará no discurso. A opinião de vocês coincide com a dos colegas de outras turmas? Quais são as reivindicações mais justas, de interesse coletivo? *Atividade procedimental.*
2. Depois de decididos os assuntos, é preciso discutir o que pode ser feito, concretamente, para atingir as melhorias que vocês e os outros alunos querem. Ao formular as propostas, não basta dizer o que vocês vão fazer, é preciso dizer como vão fazer. *Atividade procedimental.*



A primeira produção

Chegou a hora de você e seu grupo escreverem a primeira versão do discurso, partindo das propostas formuladas na etapa anterior. Assim que acabarem, façam uma leitura em voz alta e avaliem se o texto está coerente e se tem chance de obter sucesso. Lembrem-se de que os colegas da escola são o público-alvo. *Atividade procedimental.*

Anexo 74 - #01/ U.LP

Criando soluções para os problemas

Você e o seu grupo certamente fizeram o melhor possível, mas, com ajuda, podem deixar o discurso bem mais eficiente. Nesta seção, vamos dar uma assessoria para vocês. Nós prometemos: vamos fazer de tudo (que estiver dentro da lei) para que vocês sejam eleitos!

Módulo I – A estrutura do texto

Para trabalhar a estrutura do gênero estudado, vamos retomar um dos discursos lidos no início deste capítulo e analisar as partes que o compõem.

Bom dia, pessoal. Nós somos da chapa de oposição e vamos apresentar propostas que vão mudar a vida de vocês dentro e fora da escola.

A primeira proposta é “música no recreio”, mas com banda ao vivo uma vez por mês. Provavelmente, vocês estão pensando “todo ano é a mesma promessa, mas ninguém cumpre”. Por que vocês devem acreditar que nós vamos cumprir a promessa? Porque, na nossa chapa, duas pessoas são de banda, o que facilita o contato com músicos [...]. Durante a gestão da atual chapa, alguma banda veio tocar ao vivo no recreio da escola?

A segunda proposta é de continuidade do “Baile do aluno”, mas com melhoria. A nossa chapa vai continuar com o “Baile do aluno”, que já foi realizado nos dois últimos anos. No entanto, vai ser um baile muito melhor, pois vamos propor à direção que seja um baile para os dois turnos e não como aconteceu no ano passado e no retrasado, dividindo todo mundo: turno da manhã em um dia, turno da noite em outro dia. Nós sabemos que essa divisão foi uma exigência da direção, que tinha medo de que muita gente reunida pudesse causar tumulto e estragar alguma coisa na escola. Nossa chapa já começou a conversar com a direção e vai assumir a responsabilidade pela realização de um único baile. Nós vamos entrar em todas as turmas e vamos pedir a colaboração de todos. [...]. Não adianta a outra chapa dizer que vai fazer isso, pois eles ficaram um ano à frente do Grêmio e nem tocaram no assunto.

A terceira proposta tem a ver com a carteirinha de estudante, mas carteirinha pra valer. Vocês vão falar “mas não tem novidade alguma na carteirinha de estudante, o ano passado teve, o ano retrasado teve”. Qual é a novidade da carteirinha de estudante? A gente pesquisou e descobriu que esta carteirinha aqui, a do ano passado, a do ano retrasado, só é válida em Dracena. [...] Qual é a solução? A solução é simples e fácil: dia trinta, vocês votam na nossa chapa. Por quê? Porque há três meses a gente está em contato com um órgão que se chama UBES,



↳ Não escreva no livro.

O discurso tem início com uma saudação. A introdução é feita com a apresentação da chapa, seguida de informação de forte valor persuasivo.

Início da apresentação das propostas, que será feita de modo ordenado (primeira proposta, segunda proposta, etc.). O orador contrapõe, pelo uso do *mas*, um estado real, presente (já existe recreio com música), a um estado ideal, futuro (existirá, caso sua chapa seja eleita, recreio com música ao vivo). Em seguida, faz uma pergunta retórica e esclarece como pretende colocar a proposta em prática. Por fim, faz uma pergunta cujo objetivo é criticar a chapa da situação.

Continuidade da apresentação das propostas. Novamente o orador contrapõe, pelo uso do *mas*, um estado real (já existe baile do aluno) a um estado ideal, futuro (existirá, com a eleição de sua chapa, baile do aluno integrando os dois turnos). Depois, o orador esclarece como pretende convencer a direção da escola a autorizar a iniciativa. Essa parte se encerra com uma “alfinetada” na chapa da situação.

Continuidade da apresentação das propostas. O orador repete o recurso de contrapor um estado real (já existe carteirinha de estudante válida em Dracena) a um estado ideal (existirá, com a eleição de sua chapa, carteirinha de estudante válida em todo o Brasil). Simula uma dúvida dos alunos para anunciar as vantagens da carteirinha nacional. Faz uma pergunta retórica e explica por que só a sua chapa teria condições de resolver o problema com agilidade. Faz mais uma pergunta, simulando outra dúvida dos alunos, e aproveita para, novamente, criticar a chapa da situação.

Anexo 75 - #01/ U.LP

União Brasileira dos Estudantes Secundaristas. [...] Vocês podem até falar "ah, por isso não, eu vou votar na outra chapa, porque eles também podem fazer esse projeto da carteirinha válida por todo o Brasil". Olha, eu não vou falar que eles não podem, só que é o seguinte: como eu já disse, há três meses a nossa chapa já está em contato com a UBES. Então, vamos fazer um cálculo assim: eles vão demorar, no mínimo, seis meses para entregar a carteirinha de estudante válida por todo o Brasil, para vocês. Com a gente, não, com a gente, vai ser diferente. Como já tem um contato, tem tudo esquematizado, em menos de um mês, ou até dois, no máximo, essas carteirinhas estariam prontas para vocês.



Esse parágrafo é de retomada: o orador enumera as três propostas de sua chapa, enfaticamente. Encerra o parágrafo, mais uma vez, criticando a chapa da situação.

No último parágrafo, o orador conclama os colegas a votar em sua chapa, salientando que a responsabilidade pelas mudanças é dos eleitores, e agradece pela atenção.

Então, resumindo e deixando claro: carteirinha de estudante que vale por todo o Brasil é só com a gente! Baile do aluno em conjunto com os dois turnos é só com a gente! Recreio com música e banda ao vivo uma vez por mês é só com a gente! Com a outra chapa, vocês vão ter carteirinha de estudante que só vale em Dracena; baile do aluno da tarde separado do baile do aluno da manhã; recreio desanimado, de vez em quando uma musiquinha...

Então, essas são as nossas propostas para vocês pensarem. Nós temos certeza de que, se vocês pensarem direitinho, dia trinta, vocês vão votar na chapa de oposição. Obrigado pela atenção. No dia trinta, o voto de vocês vai decidir se as coisas vão continuar como estão ou se vão mudar para melhor.

J. D. D. N., aluno da 8ª série (9º ano), 2006.
Discurso coletado para esta edição/Arquivo da editora.

1. Com seu grupo, retome a produção inicial e avalie se o seu discurso tem uma estrutura próxima à do discurso analisado. Certifique-se de que os seguintes elementos estejam presentes no seu discurso: saudação e apresentação da chapa; apresentação das propostas de forma ordenada e esclarecimento de como pretende colocá-las em prática; retomada e resumo das propostas apresentadas e presença de críticas à outra chapa; pedido aos colegas para votar na sua chapa. *Atividade procedimental.*

Módulo II – Uau!!!

Tente se lembrar de uma situação em que você exclamaria: *Uau!!!* Em um discurso de candidato à presidência de grêmio estudantil, os momentos *Uau!!!* acontecem quando o público pensa: “Que ótimo, isso que foi falado pode realmente ser importante para nós, alunos!”.

Provavelmente, o tópico que provocará esse momento está entre os temas apontados pelos colegas na etapa de preparação de conteúdos. Mas, lembre: não adianta “prometer o mundo”; é preciso pensar em formas de viabilizar suas propostas. Selecionado o momento *Uau!!!*, ele deve receber atenção especial em seu discurso.

Anexo 76 - #01/ U.LP

Exercitando a escolha e a redação do momento *Uau!!!*

Vamos simular a seguinte situação, a partir de respostas hipotéticas dadas pelos alunos na entrevista.

- Os alunos se interessam principalmente por **cultura** e **esporte**.
- Os alunos consideram que o grêmio deve atuar promovendo principalmente **feiras de livros** e **campeonatos esportivos**.
- Os alunos consideram que a escola deve melhorar principalmente a qualidade da **biblioteca** e da **quadra esportiva**.

1. Releia o texto trabalhado na seção *Avalie o que você aprendeu*.

[...] O primeiro projeto da chapa 2 é fazer um jornal informativo e, através dele, nós iremos dar vários tipos de anúncio, certo?

O segundo projeto é Livro para todos, porque muitas vezes um professor passa um trabalho de um determinado livro, mas não tem livro suficiente para todas as equipes. Nós procuramos lutar para alcançar um número... um número básico de livros, suficiente para todas as equipes.

Terceiro, uma mascote para o nosso time, certo? A mascote tanto irá levantar o astral de nosso time e dar mais força para que ele possa lutar e ganhar, e vencer todas, como também irá incentivar mais os alunos a valorizar o seu time.

Polo esportivo dos colégios Liceu: ou seja, haverá um campeonato entre os nossos colégios, nós somos três, e haverá uma disputa entre os três. [...]

Discurso coletado para esta edição/Arquivo da editora.

- a) Com base na situação simulada, selecione dois projetos que podem ser transformados em momentos *Uau!!!* desse discurso.

O projeto Livro para todos e o projeto de criação de uma mascote para o time.

- b) Reescreva o discurso de modo que os projetos selecionados fiquem em destaque. Siga as dicas do quadro.

Atividade procedimental.

- Antes de apresentar os projetos, destaque que eles foram escolhidos como os mais importantes porque vão ao encontro das reivindicações dos alunos – informe ao público que isso foi apurado em uma pesquisa.
- Relate algumas situações em que os alunos demonstraram sentir falta dos eventos que a chapa vai propor e mostre como algumas carências seriam supridas por eles.
- Faça perguntas retóricas: “Como fazer um trabalho sem o livro indicado?” ou “Como vencer jogos contra adversários fortes se nossa torcida não veste a camisa, não empurra o time para a vitória?”. Elas são importantes para manter a atenção da audiência.
- Destaque como a chapa pretende realizar os projetos.

Victoria Mendonça/Grêmi

2. Agora, retome o discurso do seu grupo. Atividade procedimental.

- a) Com seus colegas, avalie: O discurso tem um momento *Uau!!!* destacado que possa ser facilmente identificado pela audiência como o ponto principal?
- b) Caso não tenha, faça alterações no discurso de maneira que a audiência possa identificar esse ponto principal.

Anexo 77 - #01/ U.LP

Módulo III – No papel

Está na hora de reescrever o discurso do seu grupo.

1. Faça uma revisão final do texto. Cuide, principalmente, das concordâncias verbal e nominal. Em uma situação como essa, é obrigatório o uso da língua de acordo com as normas urbanas de prestígio. *Atividade procedimental.*
2. Digite o discurso em uma letra fácil de ler, em tamanho que também dê boa leitura (14 ou 16). Use apenas os dois terços superiores da folha de papel. Não “quebre” frases de uma página para outra. Numere as páginas, mas deixe-as soltas, na ordem, sem cliques nem grampos. *Atividade procedimental.*

Módulo IV – Do papel para o público

Se alguém disser que ler em público é simples, pois o texto já está pronto no papel, não acredite! É preciso treinar, treinar e treinar... Veja algumas dicas que podem ajudá-lo a ler em público de modo satisfatório.

Não perca a audiência de vista

- Não olhe para o texto o tempo todo. Sua conversa não é com o papel, mas com os ouvintes.
- Aproveite as pausas mais prolongadas para demonstrar ao público que você está falando para ele.
- Não fixe o olhar sempre nos mesmos ouvintes.
- Marque antecipadamente, no texto, os pontos em que acontecerão as pausas, assim você diminui o risco de se perder enquanto olha para os ouvintes.

Coloque o papel em altura adequada

- Não deixe o papel nem muito baixo, nem muito alto. Coloque a folha na altura da parte superior do peito.
- Ao olhar para as pessoas, apenas levante os olhos, sem movimentar muito a cabeça.

**Faça marcações no texto**

- Use traços verticais antes das palavras para indicar o momento de fazer pausas mais expressivas e traços horizontais embaixo das palavras que merecem maior destaque.
- Note que as marcações nem sempre coincidem com a pontuação da gramática.

Dê importância ao estilo na leitura

- Adote tons variados, conforme o tema que estiver sendo abordado no discurso. Uma leitura mecânica não tem a menor chance de cativar os ouvintes.
- Procure, sobretudo, ser verdadeiro: o discurso só tem propostas em que você acredita. Muitos oradores, infelizmente, usam o estilo para enganar as pessoas. Nesse último caso, são ótimos oradores e péssimos políticos.

Anexo 78 - #01/U.LP

Economize nos gestos

- Modere nos gestos, exceto nos momentos em que o discurso exigir expressão corporal mais intensa.
- Gesticule para destacar informações. Por exemplo, se você vai usar as expressões *por um lado* e *por outro lado*, pode movimentar os braços para acompanhá-las.
- Caso não sinta segurança para gesticular, segure a folha com as duas mãos.

Capriche na pronúncia

- Professor, como o discurso será lido, não faremos um módulo de ortografia como os propostos nos capítulos com produção de textos escritos. Optamos por abordar aqui aspectos de pronúncia dos sons finais de palavras.
- Pronuncie o *r* e o *s* de finais de palavras.
 - Fique atento, também, a outras marcas de plural.
- Exercite usando as dicas. Faça marcações no papel para ajudar na expressividade e treine com a ajuda de uma filmadora ou em frente a um espelho. Cada componente do grupo deve treinar e se apresentar para os outros, e o grupo escolhe aquele que se saiu melhor para representá-lo diante da turma. Atividade procedimental

Módulo V – Escolhendo o melhor orador

Para escolher o melhor orador do grupo, você e os colegas devem avaliar uns aos outros com base na tabela a seguir. Copie-a no caderno e preencha-a com suas observações sobre cada um. Fique tranquilo, os elementos avaliados foram discutidos e ensinados ao longo do capítulo. Atividade procedimental.

ORADOR:		
AVALIADOR:		
Critérios de avaliação	Sím	Não
O orador manteve contato visual com os ouvintes?		
Manteve o papel em altura adequada?		
Fez pausas expressivas?		
Destacou palavras importantes?		
Adotou um tom de fala coerente com o conteúdo do discurso?		
Usou gestos em quantidade e ocasião adequadas?		
Pronunciou as concordâncias nominal e verbal de acordo com as normas urbanas de prestígio?		
OBSERVAÇÕES:		

A produção final

Retome o seu texto e faça os últimos ajustes a partir da tabela de avaliação do discurso. Faça um último ensaio com o orador escolhido pelo grupo já com o texto em sua versão final.

No dia marcado pelo professor, leia o texto para a turma. A qualidade dos discursos e o desempenho dos oradores devem ser avaliados por todos os grupos. Depois que todos tiverem se apresentado, será feita uma votação para escolher a chapa vencedora. Atividade procedimental.

**Mais um dedo de prosa**

Depois de estudar, neste capítulo, o discurso político-estudantil, você diria que esse gênero tem algo em comum com o anúncio publicitário? Por que?

Sim. Porque ambos têm como objetivo principal fazer o público querer algo, o primeiro, fazer querer votar em determinado candidato, o segundo, fazer querer comprar um produto ou um serviço. Professor, na coleção, o anúncio publicitário foi estudado no volume II. Retome os conhecimentos dos alunos a respeito desse gênero.

- Não escreva no livro.

Anexo 79 - #02/ U.LP

→ Oficina de textos

Professor, a atividade deve ser feita oralmente e os alunos devem justificar suas escolhas.

Qual é o gênero?

Se você fosse escrever um texto para anunciar ao mundo as características de um movimento artístico-musical e defender os fundamentos desse movimento, você escreveria:

- a) uma letra de canção. c) uma notícia.
 b) um manifesto. d) um discurso político-estudantil.

A notícia não tem como finalidade anunciar e defender fundamentos de um movimento; uma letra de canção pode fazer isso, mas essa não é sua finalidade primeira; um discurso político-estudantil está ligado à vida estudantil, e não a um movimento artístico-musical. Para a situação criada, o manifesto é o gênero mais apropriado.

Apresentação da situação

Você e mais dois colegas vão estar na pele de três grandes artistas contemporâneos do século XXI, Arnaldo Antunes, Carlinhos Brown e Marisa Monte, que criaram um movimento relâmpago, os *Tribalistas*. Imaginem que o álbum lançado por vocês caiu nas graças de parte da crítica, mas foi muito mal recebido por outros críticos. O trio vai fazer um manifesto a ser publicado numa revista especializada, para sacudir o cenário musical brasileiro. O desafio está lançado: é preciso escolher muito bem o que se vai dizer quando se quer fazer uma revolução pelas palavras.

Definição do projeto de comunicação

Gênero	Manifesto
Tema	Tribalismo, movimento musical
Objetivo da produção final	Apresentar as ideias do Tribalismo e rebater as críticas negativas feitas ao movimento
Leitores	De uma revista especializada em música
Produção	Em trio

Preparação de conteúdos

Para escrever seu manifesto, você e seu grupo devem pesquisar sobre os Tribalistas em revistas, jornais e na internet. Na *web*, especialmente, há muita informação sobre esse trio que sacudiu o Brasil: críticas positivas, críticas negativas, dados sobre os artistas, reportagens sobre a onda *neo-hippie* à qual os Tribalistas foram vinculados, etc. Procurem, principalmente, ouvir as canções do álbum *Tribalistas*. É provável que algumas delas já façam parte do seu repertório.

1. Para compreender melhor o que foi o Tribalismo, leia na página 50 a letra de uma canção do álbum que o grupo produziu. Trata-se de uma espécie de canção-manifesto que, em tom meio brincalhão, declara as bases desse "antimovimento".



→ Não escreva no livro.

Anexo 80 - #02/ U.LP

Tribalistas

(Triade, trinômio, trindade, trimero,
triângulo, trio
Trinca, três, terno, triplo, triplice,
tripé, tribo)

Os tribalistas já não querem ter razão
Não querem ter certeza
Não querem ter juízo nem religião

Os tribalistas já não entram em questão
Não entram em doutrina, em fofoca ou
[discussão
Chegou o tribalismo no pilar da
[construção

Pê em Deus e Fê na Taba
Pê em Deus e Fê na Taba

Um dia já fui chimpanzé
Agora eu ando só com o pé
Dois homens e uma mulher
Arnaldo, Carlinhos e Zé

Os tribalistas saudosistas do futuro
Abusam do colírio e dos óculos escuros
São turistas assim como você e seu vizinho
Dentro da placenta do planeta azulzinho

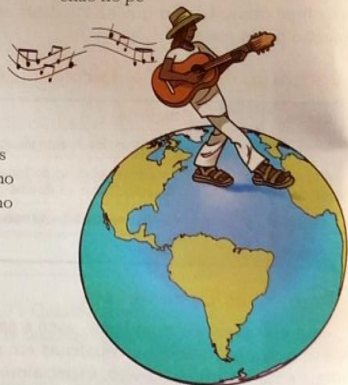
Pê em Deus e Fê na Taba
Pê em Deus e Fê na Taba

Um dia já fui chimpanzé
Agora eu ando só com o pé
Dois homens e uma mulher
Arnaldo, Carlinhos e Zé

Dois homens e uma mulher
Arnaldo, Carlinhos e Zé
Um dia já fui chimpanzé
Agora eu ando só com o pé

Pê em Deus e Fê na Taba
Pê em Deus e Fê na Taba

O tribalismo é um antimovimento
Que vai se desintegrar no próximo
[momento
O tribalismo pode ser e deve ser o
que você quiser
Não tem que fazer nada basta ser o
[que se é
Chegou o tribalismo, mão no teto e
chão no pé



Arnaldo Antunes, Carlinhos Brown e Marisa Monte. *Tribalistas*. EMI Music, 2002. Faixa 13.

2. Para conhecer os argumentos contrários ao álbum e ao Tribalismo, pesquise e leia atentamente as críticas negativas: conheça bem os adversários para combatê-los com maior eficácia.

A primeira produção

Professor, um exemplo de crítica negativa é o texto "Os tribalistas e o pilar que não se sustenta", de Janaina Monteiro. Disponível em: <<http://www.sanainsda.com/arquivos-do-central-da-musica/resenhas-de-cds/critica-os-tribalistas-e-o-pilar-que-nao-sustenta>>. Acesso em: 17 mar. 2015.

Com os colegas, escreva a primeira versão do manifesto. O texto deve ocupar o espaço de duas colunas de uma revista: entre trinta e quarenta linhas manuscritas.

Criando soluções para os problemas

Atividade procedimental

Vamos ver se você e seu grupo "mandaram bem" no manifesto? As atividades dos próximos módulos vão ajudar vocês a avaliar a primeira versão do texto.

Anexo 81 - #02/ U.L.P

Módulo I – A estrutura do texto

Releia o manifesto da página 43 prestando atenção à análise de sua estrutura.

Somos brasileiros e estrangeiros. Somos estrangeiros porque a nossa verdadeira casa e a casa da nossa música não têm paredes nem teto nem cerca nem fronteiras. Não vegetamos nem precisamos de raízes.



Reprodução: Acervo/CPQ/BR

Mas nascemos aqui, aqui trabalhamos e escolhemos ser brasileiros. Por quê? Porque este país é a nossa cara. A força dele, como a nossa, não pode vir de nenhuma fonte pura. Fontes puras não existem. O Brasil vem da fusão de todas as águas, de todas as correntes culturais, da miscigenação. Por isso ele realmente mete medo em todos os que sofrem de agorafobia. Como a música é a expressão viva da cultura no Brasil, é justamente a ela que os caretas tentam impor a sua "ordem". E a ordem dos caretas é e sempre foi a da fidelidade às tais "raízes" ou "purezas" ou sabemos lá o quê...

Já para nós, bom é ser contemporâneo ao mundo. Tomamos partido pelo presente e nele pelo mais full gas e mais fugaz. Se nossa música é política? Nossa música é a nossa política. Queremos descobrir novas possibilidades: não de fazer "arte", mas de viver.

Chega de ideais repressivos, [...] fingindo estar acima do tempo e dizendo [...] que devemos ou que não devemos ter ciúmes, ou que temos que gostar da bossa nova ou fazer samba ou ser new wave...

Melhor para nós são a descoberta e liberação dos desejos e gostos autênticos de cada um.

Nossa música é simples, deliberadamente simples e direta. Por isso mesmo ela é mais difícil para aqueles que se viciaram às velhas fórmulas. Sabemos que somos superficiais demais e profundos demais para essa gente.

Não há CAMINHO REAL para fazer algo que enriqueça o mundo. Por mais que certos setores da "vanguarda" sugiram uma evolução linear da Música, a verdade é que às vezes é do mais "vulgar" que vem o toque mais sutil. E é claro que o novo vem sempre de onde menos se espera.

Assim somos nós. Assim é o que fazemos. Simples como fogo. Fullgás.

Marina Lima e Antonio Cícero. Encarte do disco *Fullgás*. Polygram, 1984.

O primeiro parágrafo tem a função de anunciar quem são os manifestantes, por meio de um paradoxo: "Somos brasileiros e estrangeiros". Observe que isso é feito com o uso do verbo na primeira pessoa do plural, *nós* – o que vai acontecer em todo o texto. O parágrafo segue explicando o segundo elemento do paradoxo: por que "somos estrangeiros".

O segundo parágrafo explica o primeiro elemento do paradoxo: por que "somos brasileiros". Os autores usam uma pergunta retórica para buscar uma maior aproximação com os leitores, simulando um diálogo.

O terceiro parágrafo introduz a crítica aos opositores. A oposição que vai dar o tom do manifesto se explicita nesse parágrafo: de um lado, os "atenados", que não acreditam em fontes puras e, por isso, se declaram "brasileiros e estrangeiros"; de outro, os "caretas", que defendem as fontes puras, as raízes.

O quarto parágrafo retoma a afirmação dos ideais dos manifestantes. O uso da expressão "Já para nós" marca explicitamente a oposição entre os dois pontos de vista: o dos manifestantes e o dos "caretas". Novamente, os autores do manifesto lançam mão da pergunta retórica.

O quinto parágrafo intensifica a crítica aos opositores, resumindo a postura deles com a expressão "ideais repressivos", desqualificando-os como hipócritas e limitadores da liberdade.

O sexto parágrafo, bem curto, assinala novamente um contraponto com as ideias dos opositores: os manifestantes se declaram a favor da liberdade. O uso da expressão "para nós" ressalta a existência de dois lados bem distintos.

O sétimo parágrafo inicia-se com a indicação de mais uma característica dos ideais dos manifestantes: a simplicidade. Segue desqualificando os opositores, apontados como aqueles "que se viciaram às velhas fórmulas", incapazes assim de compreender o novo.

O oitavo parágrafo reafirma os manifestantes como porta-vozes do novo e os "caretas" como falsamente de "vanguarda" (isto é, eles dizem estar à frente de seu tempo, mas, na verdade, optam pelo velho).

Com quatro frases curtas, o nono parágrafo retoma as ideias de simplicidade ("Simples como fogo") e de contemporaneidade ("Fullgás").

Anexo 82 - #02/ U.L.P

Fique antenado

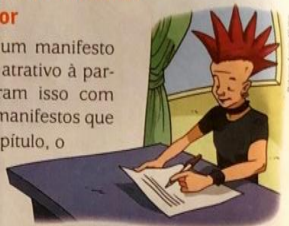
Dom Pero Fernandes Sardinha foi bispo na diocese da Bahia em meados do século XVI. Chamado pelo rei dom João III, embarcou de volta a Portugal na companhia de cerca de cem pessoas. A embarcação, entretanto, naufragou no litoral de Alagoas. Conta-se que o bispo e a maior parte da tripulação teriam sido capturados (e devorados!) pelos indígenas da etnia caeté. O episódio é controverso, pois não existem relatos precisos sobre ele. Ainda assim, teve consequências graves: o governador-geral Mem de Sá, anos depois, vingou-se dos caetés, ordenando o seu massacre.

1b. O título tem uma dose de sarcasmo e de agressividade, o que é comum em manifestos. Além disso, a presença das duas exclamações dá certa ênfase ao que é dito.

- Retome a produção inicial do trio e avalie os itens a seguir. Atividade procedimental
 - O manifesto tem uma estrutura próxima à do manifesto analisado na página 51?
 - Ele anuncia quem são os manifestantes, apresenta e defende as ideias do movimento?
 - Lança mão de recursos linguísticos próprios do gênero, como o uso da primeira pessoa do plural e de perguntas retóricas?
 - Deixa clara para o leitor a existência de dois lados, com argumentos capazes de sustentar que “o seu lado” é mais qualificado do que “o outro lado”?
- Volte à sua produção inicial e avalie o que deve ser reorganizado ou acrescentado. Faça as alterações necessárias. Atividade procedimental

Módulo II – A capacidade de informar e de surpreender o leitor

O título e a assinatura de um manifesto podem se transformar em um atrativo à parte: alguns manifestantes fizeram isso com maestria. Vamos retomar dois manifestos que foram lidos ou citados neste capítulo, o Manifesto *punk* e o Manifesto Antropófago, para observar esses itens.



- Releia o título do manifesto da página 48.

Manifesto *punk*: fora com o mofo da MPB! Fim da ideia de falsa liberdade! 1a. Revela os dois lados que se opõem claramente no texto: de um lado, os punks; do outro lado, os artistas da MPB, cujos trabalhos são qualificados de envelhecidos e passam a ideia de falsa liberdade.

- O que o título revela sobre o conteúdo do Manifesto *punk*?
 - Como você descreveria o tom do título?
- Agora, observe a assinatura do Manifesto Antropófago.

[...]

OSWALD DE ANDRADE

Em Piratininga.

Ano 374 da Deglutição do Bispo Sardinha.

Oswald de Andrade. *Revista de Antropofagia*, n. 1, p. 3 e 7, maio 1928

- A assinatura do manifesto parece ser formal, como a de um documento? Explique. Não. O autor assina o texto em tom bem-humorado.
- Por que Oswald de Andrade indicou o ano dessa maneira e não simplesmente, 1928?

Para responder releia o boxe *Fique antenado* sobre o Manifesto Antropófago, na página 44, e relacione seu conteúdo ao do boxe *Fique antenado* desta página. Porque o tom do manifesto é irreverente, e Oswald de Andrade preferiu fazer uma brincadeira na assinatura, referindo-se ao episódio envolvendo o Bispo Sardinha em que o termo antropofagia tem um sentido literal, diferentemente do que aconteceu no manifesto.

Não escreva no livro.

Anexo 83 - #02/ U.LP

3. Agora, você vai criar um título e uma assinatura para o manifesto de Marina Lima e Antonio Cícero (página 43).
- Para o título, pense em algo capaz de instigar, de provocar a imaginação do leitor. *Resposta pessoal.*
 - Para a assinatura, pense em algo que surpreenda o leitor. Talvez ajude saber de um importante elemento do contexto no qual foi lançado o álbum *Fullgás: estávamos na década do primeiro Rock in Rio*. *Resposta pessoal.*
4. Retome sua produção inicial.
- Seu manifesto tem um título capaz de informar e surpreender o leitor? *Resposta pessoal.*
 - Ele foi assinado e datado de modo a surpreender o leitor, seja pelo humor, seja pelo impacto? *Resposta pessoal.*
 - Faça as alterações que julgar necessárias. *Atividade procedimental.*

Módulo III – Ortografia

O objetivo de um manifesto é convencer as pessoas sobre determinado assunto – o que é muito mais difícil se houver, no texto, erros de ortografia. Faça estas atividades para relembrar algumas das mudanças definidas pelo Acordo ortográfico que entrou em vigor em 2009.

- Observe se, nas frases a seguir, há alguma palavra grafada ainda conforme a ortografia anterior ao Acordo ortográfico. Em caso positivo, escreva-a com a grafia correta e descreva a nova regra.
 - A música brasileira precisa alçar novos vãos. *Vãos: As palavras paroxítonas terminadas com o hiato "oo", seguido ou não de -s, não têm mais acento na vogal tônica fechada do hiato.*
 - Os conservadores estão congelados no tempo, mas a história não para. *As palavras foram grafadas corretamente. Não se deve mais utilizar o acento diferencial em para, do verbo parar, a fim de distingui-lo da preposição para.*
 - Eles creem defender uma pureza que, na verdade, não existe. *Creem: Não deve ser usado o acento gráfico nas formas verbais paroxítonas que contêm um e tônico fechado em hiato com a terminação -em da 3ª pessoa do plural do presente do indicativo.*
- Retome sua produção inicial e destaque todas as palavras paroxítonas que acentuou. *Atividade procedimental.*
- Confira as palavras destacadas e observe se você acentuou alguma palavra por engano. *Atividade procedimental.*

A produção final

Chegou a hora de fazer a versão final do manifesto.
Todas as atividades desta seção são procedimentais.

- Veja também se, do ponto de vista da linguagem e dos recursos utilizados, o seu texto está adequado. Confira se você usou a primeira pessoa do plural e se criou algumas perguntas retóricas.
- Faça uma revisão da concordância verbal e da concordância nominal: em um texto como um manifesto, espera-se o uso das normas urbanas de prestígio.



Mais um dedo de prosa

O título deste capítulo é "Um exercício de cidadania". Por que um capítulo que fala sobre o gênero manifesto tem esse título?

Porque, entre outras coisas, a cidadania se constrói pelo direito de se manifestar, de se posicionar, de apresentar ideias e de defendê-las diante de seus opositores.

→ Não escreva no livro.

Anexo 84 - #03/ U.LP

➔ Oficina de textos

Professor, faça a atividade com os alunos oralmente e peça-lhes que justifiquem suas escolhas.

Qual é o gênero?

Ao abrir o jornal de domingo, para rir e/ou refletir sobre os pequenos episódios do cotidiano, você vai ler:

- a) uma reportagem. b) um artigo de opinião. c) uma notícia. **d) uma crônica.**

Apresentação da situação

Indo para a escola, seu olhar é atraído por uma cena qualquer: uma árvore florida, um poste de luz caído, uma mangueira carregada, o barulho da correnteza de um rio... Cenas comuns podem ser o ponto de partida para a produção de uma crônica que faça uma reflexão atenta do cotidiano. Seu objetivo é envolver e sensibilizar o leitor com sua crônica. O tom pode ser sério, lírico ou cômico.

Definição do projeto de comunicação

Gênero	Crônica
Tema	Livre
Objetivo da produção final	Escrever uma crônica para ser publicada no jornal da escola
Leitores	Leitores do jornal da escola que se interessam por crônicas
Produção	Individual

Preparação de conteúdos

Os temas das crônicas são muito diversos. O que importa, nesse gênero, é observar a sociedade, a natureza e as relações humanas com olhos atentos. Por isso, preste atenção àquilo que poderia passar despercebido para a maioria das pessoas.

Para ajudá-lo a desenvolver esse “olhar aguçado”, apresentamos algumas imagens do cotidiano. Observe-as atentamente e, em trios, discutam que reflexões elas poderiam despertar.



Professor, não há uma possibilidade de resposta única. Os alunos podem pensar sobre vários aspectos do cotidiano: Se achar conveniente, socialize as ideias dos trios e dê orientações para ampliar o “olhar” dos alunos. Algumas sugestões: peça aos alunos que comecem localizando o assunto, as personagens, o cenário, etc. Depois, faça-lhes perguntas para ajudá-los a desenvolver esse “olhar aguçado”. Apresentamos algumas imagens do cotidiano. Observe-as atentamente e, em trios, discutam que reflexões elas poderiam despertar.

➔ Não escreva no livro, apenas que os levem a extrapolações. A atividade sugere histórias, cenas, ações? O que a imagem evoca: beleza, tristeza, alegria, impaciência,

Nada impede que uma reportagem ou uma notícia faça o leitor rir e refletir sobre um episódio do cotidiano, mas o leitor procura lê-las, em geral, com o propósito primeiro de se informar sobre um fato relevante (e não trivial) do cotidiano. Quem se dispõe a ler um artigo de opinião tem em geral interesse pela questão polêmica tratada pelo articulista e por formar sua própria opinião sobre o tema.

Donatelli Moraes/Polar Imagens

Zé Zuzupini/Polar Imagens

Na estante

A crônica é o gênero literário mais lido no Brasil. Embora a circulação em jornais e revistas facilite o acesso a esse gênero, ela tem um lado negativo: as crônicas podem ser esquecidas tão rapidamente quanto o jornal de ontem ou a revista da semana passada. Por isso, é comum a seleção das crônicas mais significativas de um autor transformar-se em livro. É o caso de *Ferreira Gullar: crônicas para jovens* (Global, 2011), seleção de crônicas do escritor maranhense feita pela professora Maria Antonieta Antunes Cunha. O tom das crônicas varia do cômico ao sério, recuperando episódios do passado do escritor e do Brasil. Não deixe de ler “Os aforismos da crase” e “Drummond, uma parte de mim”.



Capa do livro *Ferreira Gullar: crônicas para jovens*, em que aparece uma imagem do autor.

O autor introduz o fato episódico que deflagra suas reflexões: sai do genérico e vai para o particular, usando a primeira pessoa do singular. Além disso, faz uma descrição de sua personalidade (virginiano) e da de sua amiga (libriana/balança), preparando o leitor para a narração do encontro entre os dois.

A primeira produção

Chegou a hora de escrever sua crônica. Veja o que não pode faltar em seu texto: narração de um episódio pessoal, particular; reflexão mais genérica a partir do episódio narrado; uso da primeira pessoa; interlocução com o leitor; uso de uma linguagem com pitadas de informalidade. Atividade procedimental.

Criando soluções para os problemas

Ao ser perguntado sobre o que é a crônica, Rubem Braga respondeu: “Se não é aguda, é crônica”. O cronista faz uma brincadeira com o universo da medicina, em que uma doença aguda é aquela que se torna grave e intensa de maneira rápida, ao contrário da doença crônica, aquela que é permanente no indivíduo. Os módulos a seguir ajudarão você a transformar sua produção de “aguda” em “crônica”! Bom trabalho!

Módulo I – A estrutura do texto

Leia a crônica a seguir, prestando atenção aos comentários laterais para entender o que compõe a estrutura de uma crônica.

Além do possível

Coisa fácil é julgar os outros e difícil é compreendê-los. Já afirmei, aqui, que quem admite a complexidade da realidade não pode ser radical nem sectário, pela simples razão de que, se os problemas são complexos, não serão resolvidos de uma penada. Aliás, toda vez que se tenta fazê-lo, o desastre é inevitável. Mas a tendência mais comum é acreditar nas soluções milagrosas, mesmo porque aceitar que as coisas são complicadas custa muito, a não ser se se trata de nós mesmos. Claro, quando alguém nos acusa de ter agido mal, nossa resposta é sempre que não deu pra fazer melhor. “As coisas são complicadas”, a gente argumenta. E são mesmo, mas para os outros também.

Essas considerações vêm a propósito de uma conversa que tive com uma amiga muito querida, que vive sonhando. Devo esclarecer que nasci sob o signo de Virgo e sou, portanto, segundo a discutível astrologia, um tipo da *terra*, que vive pesando e medindo tudo, sem tirar os pés do chão. Tanto isso é verdade que muito raramente escrevo poesia, uma vez que a poesia nos obriga a voar. Essa é a razão por que, quando me perguntam se eu sou o poeta Ferreira Gullar, eu respondo: “As vezes”. Dá então para entender a dificuldade que tenho de discutir certas coisas com uma pessoa do signo de Balança, por exemplo.

O título da crônica assume um caráter paradoxal. Quando se está “além do possível”, entra-se na zona do impossível. O título parece sinalizar que é possível alcançar o impossível.

De maneira genérica, o autor introduz o que será o tema de sua crônica. Ele afirma que, geralmente, as pessoas acreditam em soluções milagrosas quando os problemas são complicados. Mesmo quando é usada a primeira pessoa do plural, o tom é de generalização.

Anexo 86 - #03/ U.LP



O autor continua sua narração, de forma subjetiva, apresentando seu arrependimento por ter repretendido a amiga. Ela o surpreende ao dizer que não pretendia fazer a viagem ao Atacama, mas simplesmente sonhava com isso.

Essa minha amiga é de Balança, isto é, não só hesita, sobe e desce, como flutua o tempo todo. E por isso, apesar do carinho que nos une, frequentemente nos desentendemos.

— Mas você não vê que isso é loucura, menina?

— Loucura? Só porque desejo ir pro deserto de Atacama catar múmia?

— Não sabia que você agora virou arqueóloga!

— E precisa ser arqueóloga pra ir catar múmia em Atacama?

— Precisa, sim. Mesmo porque aquilo deve ser um campo arqueológico, supervisionado pelo governo chileno. Não pode qualquer pessoa chegar lá e começar a cavucar.

— Você é um chato, ouviu! É por isso que não suporto os virginianos!

— Você não suporta é a realidade, meu amor!

Pedi a conta e saímos amuados do restaurante. Ao chegar em casa, refleti.

— Que diabo tenho eu que ficar botando areia no sonho dos outros?

E, como bom virginiano, aleguei que só falara aquilo temendo que ela entrasse numa fria, se tocasse para o deserto de Atacama e desse com os burros n'água.

No dia seguinte, liguei para ela e me desculpei, expliquei-lhe que minha intenção era apenas alertá-la.

— E você pensa que eu sou maluça? Acha que eu ia mesmo me tocar para Atacama semana que vem?

— Temia que...

— O que você não entende é que tenho necessidade de sonhar, de imaginar coisas maravilhosas. Se as levarei à prática ou não, é secundário. Às vezes levo, como a viagem que fiz ao Himalaia e a outra, a Machu Picchu. Sei muito bem que fazer é mais difícil que sonhar, e por isso mesmo é que eu sonho.

Cai em mim. Lembrei-me de uma coisa que sei e de que às vezes me esqueço: a vida não é só o possível. Sem o impossível, não se vai muito além da próxima esquina.

Ferreira Gullar. Além do possível. Em: *Ferreira Gullar: crônicas para jovens*. São Paulo: Global, 2011. p. 108-109 (Coleção Crônicas para Jovens).



O autor narra o diálogo que teve com a amiga, marcando o caráter episódico, cotidiano, de sua crônica. Além disso, retoma o segundo parágrafo, quando fala sobre a conversa com uma amiga.

No último parágrafo, o autor faz mais uma reflexão genérica que retoma a relação paradoxal do título – “Além do possível” – ao se dar conta, pela fala da amiga, de que a vida não se faz apenas com o possível, que é preciso sonhar e tentar alcançar o impossível.




Anexo 87 - #03/ U.L.P

Módulo II – Exercitando o foco narrativo

Em geral, nas crônicas, o autor narra um acontecimento presenciado ou vivido por ele, usando a primeira pessoa do singular. Assim, o foco narrativo está no próprio autor; é da perspectiva dele que a história é narrada.

Você vai ler uma das muitas versões de uma fábula de Esopo recuperada pelo francês La Fontaine (1621-1695) e recontá-la do ponto de vista da cigarra, para exercitar a construção do foco narrativo de primeira pessoa.

Antes de realizar a reescrita, preste atenção aos comentários nas laterais e tente responder às perguntas que aparecem. Para realizar as mudanças necessárias, você vai ver que não basta transformar verbos e pronomes: é preciso apresentar o ponto de vista da cigarra sobre a situação.  **Atividade procedimental.**

Nesse trecho, percebemos que o narrador sabe de tudo, conhece a cigarra e a formiga. Ao mudar o foco narrativo para a cigarra, que informação não poderá aparecer? Como esse trecho pode ser reescrito para mostrar apenas o ponto de vista da cigarra?

A cigarra não poderia saber que a folha carregada pela formiga era pesada. Ela apenas viu uma formiga que trabalhava. Também não é comum, ao se narrar uma história em primeira pessoa, usar a expressão "era uma vez".

O narrador da fábula, que conhece a fundo as emoções da personagem, sabe que a formiga tinha gostado da sugestão, mas a cigarra poderia afirmar isso com tanta segurança? Como esse problema poderia ser resolvido?

A cigarra não poderia falar com tanta segurança, já que não sabe o que se passa no interior da formiga. Para resolver esse impasse, pode-se usar um modalizador, como advérbios (talvez, possivelmente, etc.) e verbos auxiliares (poder, dever, etc.).

A cigarra e a formiga

Era uma vez uma cigarra que vivia saltitando e cantando pelo bosque, sem se preocupar com o futuro. Esbarrando numa formiguinha, que carregava uma folha pesada, perguntou:

— Ei, formiguinha, para que todo esse trabalho? O verão é para gente aproveitar! O verão é para gente se divertir!

— Não, não, não! Nós, formigas, não temos tempo para diversão. É preciso trabalhar agora para guardar comida para o inverno.

Durante o verão, a cigarra continuou se divertindo e passeando por todo o bosque. Quando tinha fome, era só pegar uma folha e comer.

Um belo dia, passou de novo perto da formiguinha carregando outra pesada folha.

A cigarra então aconselhou:

— Deixa esse trabalho para as outras! Vamos nos divertir. Vamos, formiguinha, vamos cantar! Vamos dançar!

A formiguinha gostou da sugestão. Ela resolveu ver a vida que a cigarra levava e ficou encantada. Resolveu viver também como sua amiga.

Mas, no dia seguinte, apareceu a rainha do formigueiro e, ao vê-la se divertindo, olhou feio para ela e ordenou que voltasse ao trabalho. Tinha terminado a vidinha boa.

A rainha das formigas falou então para a cigarra:

— Se não mudar de vida, no inverno você há de se arrepender, cigarra! Vai passar fome e frio.

A cigarra nem ligou, fez uma reverência para a rainha e comentou:

— Hum!! O inverno ainda está longe, querida!



Anexo 88 - #03/ U.L.P

1. Professor, há diversas possibilidades de resposta. O importante é o exercício de construção do paralelismo das orações subordinadas e coordenadas entre si. Caso os alunos construam relações que comprometam o sentido dos trechos, mostre o que tornou a resposta inadequada.

Para a cigarra, o que importava era aproveitar a vida, e aproveitar o hoje, sem pensar no amanhã. Para que construir um abrigo? Para que armazenar alimento? Pura perda de tempo!

Certo dia o inverno chegou, e a cigarra começou a tiritar de frio. Sentia seu corpo gelado e não tinha o que comer. Desesperada, foi bater na casa da formiga.

Abriu a porta, a formiga viu na sua frente a cigarra quase morta de frio.

Puxou-a para dentro, agasalhou-a e deu-lhe uma sopa bem quente e deliciosa.

Naquela hora, apareceu a rainha das formigas que disse à cigarra:

— No mundo das formigas, todos trabalham e se você quiser ficar conosco, cumpra o seu dever: toque e cante para nós.

Para a cigarra e para as formigas, aquele foi o inverno mais feliz das suas vidas.

Disponível em: <<http://portal.doprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=563>>.

Acesso em: 20 mar. 2015.

A cigarra poderia citar uma fala da formiga que confirmasse que tinha entendido sua situação precária.

A constatação de que a cigarra estava quase morta de frio é do narrador. Como a cigarra contaria a reação da formiga ao vê-la em sua porta?

A cigarra poderia falar, sem um questionamento prévio, que o inverno para as formigas tinha sido um dos melhores? Como resolver esse problema?

Não, essa informação caracteriza um narrador que sabe de tudo, conhece o interior das personagens. Uma sugestão para mostrar que o foco narrativo é o da cigarra é inserir a informação de que ela não sabe qual o sentimento das formigas acerca do inverno, mas que para ela esse tinha sido o melhor.

Módulo III – Coordenando orações subordinadas

Você aprendeu que duas ou mais orações subordinadas, com a mesma função sintática em relação à oração principal, podem estar coordenadas entre si. Agora, você vai exercitar a construção dessa estratégia para que seu texto fique mais claro e organizado.

1. Os trechos a seguir, retirados de textos que você já leu neste capítulo, apresentam orações subordinadas em destaque. Sua função é reescrevê-los, acrescentando novas orações subordinadas com a mesma função sintática e coordenando-as com as que já existem. Veja um exemplo.

Alguém já me escreveu também que eu sou um escoteiro ao contrário. [...] Mas acho **que isso é exagero**.

Alguém já me escreveu também que eu sou um escoteiro ao contrário. Mas acho **que isso é exagero e que não tem importância**.



- I. E o pior é que não quero saber; nego-me terminantemente a saber, e, se o senhor é um desses cavalheiros **que sabem qual é o feminino de cupim**, tenha a bondade de não me cumprimentar.
- II. Essas considerações vêm a propósito de uma conversa que tive com uma amiga muito querida, **que vive sonhando**.
- III. E por isso, apesar do carinho **que nos une**, frequentemente nos desentendemos.
- IV. Era uma vez uma cigarra **que vivia saltitando e cantando pelo bosque**, sem se preocupar com o futuro.
- V. Esbarrando numa formiguinha, **que carregava uma folha pesada**, perguntou: [...].

III. E por isso, apesar do carinho que nos une e **que nos deixa mais fortes**, frequentemente nos desentendemos.

IV. Era uma vez uma cigarra que vivia saltitando e cantando pelo bosque e **que gostava de boa vida**, sem se preocupar com o futuro.

→ Não escreva no livro. V. Esbarrando numa formiguinha, que carregava uma folha pesada, **mas (que) parecia dar conta do recado**, perguntou: [...].

I. E o pior é que não quero saber; nego-me terminantemente a saber, e, se o senhor é um desses cavalheiros que sabem qual é o feminino de cupim **ou conhecem alguém que nasceu no Cairo**, tenha a bondade de não me cumprimentar.

II. Essas considerações vêm a propósito de uma conversa que tive com uma amiga muito querida, **que vive sonhando, mas (que) tem um coração de ouro**.

Anexo 89 - #03/ LP

Módulo IV – Títulos interessantes

Professor, avalie a pertinência das respostas dos alunos e, depois, apresente os títulos verdadeiros. Se for possível, leia as crônicas na íntegra para os alunos antes da atividade.

- I. "Eloquência singular" – Fernando Sabino
- II. "Para Maria da Graça" – Paulo Mendes Campos
- III. "Quero lasanha" – Carlos Drummond de Andrade
- IV. "Falisismo" – Luis Fernando Veríssimo

Muitas vezes escolhemos uma crônica pelo título. "Nascer no Cairo, ser fêmea de cupim", por exemplo, é inusitado e desperta a atenção do leitor. Além disso, o título pode anunciar o tom do texto: "Medo da eternidade" sugere algo filosófico ou lírico.

Neste módulo, você e um colega vão exercitar a criatividade para criar títulos que atraiam a atenção do leitor.

■ No quadro a seguir, há o resumo do enredo de quatro crônicas. Com o colega, crie para cada uma delas um título que seja interessante e, ao mesmo tempo, coerente com o tom indicado.

- I. Um deputado, ao iniciar seu discurso, se vê com uma dúvida de concordância e não consegue proferi-lo. Dá voltas, voltas e voltas, não diz nada e é aplaudido ao final. (tom cômico)
- II. Uma adolescente, Maria da Graça, ao fazer 15 anos, ganha o livro *Alice no País das Maravilhas* do autor da crônica, que faz considerações sobre a vida: solidão, dores, sofrimentos, problemas. (tom lírico)
- III. Uma garotinha, de 4 anos, vai ao restaurante com o pai. Seu desejo, desde o início, é comer lasanha. O pai não respeita sua vontade e pede camarões. A menina come os camarões e, na sequência, pede lasanha, deixando o pai desconcertado. (tom cômico)
- IV. O cronista critica o sistema penitenciário brasileiro, afirmando ser ele um resumo da chamada "fatalidade social". Declara que o problema da violência nos presídios não se resolverá a menos que sobre algum dinheiro. (tom sério)



Módulo V – Avaliando a produção inicial

Depois de fazer todos os módulos, você tem condições de dar a seu texto uma "cara" de crônica. Retome sua produção inicial e veja o que pode ser melhorado com base nos itens a seguir. Professor, todas as atividades são procedimentais.

1. Seu texto parte de um episódio do cotidiano, aparentemente banal?
2. Essa narração do fato cotidiano tem um caráter mais subjetivo?
3. Os elementos narrativos estão bem construídos? O leitor consegue perceber claramente o que, com quem, onde e quando aconteceu?
4. Há um momento em que você propõe uma reflexão mais genérica relacionada ao fato narrado?
5. Observe se o seu texto segue uma das estruturas abaixo.
 - Inicia-se com uma reflexão mais genérica → narra um episódio particular → fecha com uma reflexão genérica sobre o fato narrado,
 - Inicia-se narrando um episódio particular → fecha com uma reflexão mais genérica sobre o fato narrado.
6. Seu texto apresenta as orações subordinadas com relação de coordenação entre si? Você conseguiu igualar, no plano sintático, informações de mesmo valor semântico?

Anexo 90 - #03/ U.LP

7. O título da sua crônica é interessante, chama a atenção para o que você considera importante no texto? Seu leitor já se sentiria atraído a ler o texto pelo título?
8. Você conseguiu dar à crônica o tom que queria? Seu leitor vai rir, se emocionar ou refletir?

Módulo VI – Uso da vírgula

A pontuação, como você já aprendeu em outros momentos, é um importante recurso na construção dos sentidos do texto. Neste módulo, vamos exercitar uma regra de uso da vírgula.



1. Observe alguns trechos retirados das crônicas que você leu neste capítulo e no anterior.

- I. Vários problemas e algumas mulheres já me tiraram o sono, **mas** não o feminino de cupim.
- II. No fundo o que esse tipo de gramático deseja é tornar a língua portuguesa odiosa; não alguma coisa através da qual as pessoas se entendam, **mas** um instrumento de suplício e de opressão [...]
- III. Não pretendo fazer o relato sentimental de pureza de um povo simples e isolado do mundo, **mas** é que a virtude precisa mesmo de exercício para manter-se espontânea [...]
- IV. Até de noite a gente pode ir mastigando, **mas** para não engolir no sono a gente prega o chiclé na cama.
- V. E são mesmo, **mas** para os outros também.

Que regra pode ser inferida para o uso da vírgula nesses trechos?

Separar-se por vírgulas as orações coordenadas introduzidas pela conjunção **mas**.

2. Volte ao seu texto e confira se você usou a vírgula de maneira adequada em casos como esse. *Atividade procedimental.*

A produção final

Retome as anotações que você fez na avaliação da sua crônica e reescreva-a, acrescentando informações, alterando partes que não estejam claras, excluindo outras. Cuide também da ortografia. *Atividade procedimental.*

Mais um dedo de prosa

A crônica e o artigo de opinião são gêneros que têm pontos de contato, mas apresentam algumas diferenças. Copie e complete o quadro no caderno, indicando os aspectos solicitados de cada gênero, para ter uma visão mais clara sobre as semelhanças e diferenças entre eles. MF

	CRÔNICA	ARTIGO DE OPINIÃO
Finalidade		
Linguagem		
Público-alvo		
Temática		

Anexo 91 - #04/ U.LP

➔ Oficina de textos

A indicação de que o aluno falará de forma pessoal sobre seus sentimentos e suas emoções descarta os gêneros reportagem e notícia, que devem ser mais objetivos. O conto de fadas pode expressar um ponto de vista sobre o mundo, mas deve seguir outras convenções próprias do gênero. O poema é o gênero mais adequado à situação apresentada, pois ele recorre à linguagem expressiva para externar sentimentos, emoções e impressões sobre o mundo.

Qual é o gênero?

Professor, faça o atividade com os alunos oralmente e peça-lhes que justifiquem suas escolhas.

Se você tiver vontade de falar sobre seus sentimentos, suas emoções, suas impressões sobre o mundo, de forma bem pessoal e com uma linguagem expressiva, pode escrever:

- a) uma reportagem. b) um conto de fadas. c) uma notícia. **d) um poema.**

Apresentação da situação

Como é estar no mundo para você? Que palavras e imagens poderiam descrever como você se sente? Um ponto de partida interessante para escrever um poema é pensar no que está “mexendo” com você nos últimos tempos. Você vai explorar esse sentimento de estar no mundo produzindo um soneto e depois vai lê-lo para os colegas em um sarau.



Definição do projeto de comunicação

Gênero	Poema (soneto)
Tema	A maneira como você percebe o mundo, como se vê em relação ao “universo ao seu redor”
Objetivo da produção final	Escrever um soneto para ser lido em um sarau na sala de aula
Leitores	Colegas de sala
Produção	Individual

Preparação de conteúdos

Pense em suas emoções, suas sensações, seus anseios, suas angústias, seus desejos em relação ao que está à sua volta. Para nomear suas emoções com mais precisão, leia no dicionário as definições de alguns sentimentos que costumam fazer parte das nossas vidas.




Professor, a ideia é que os alunos possam, neste momento, refletir sobre o seu “estar no mundo” e expressar, por meio da palavra escrita, suas sensações. Se puder, disponibilize aos alunos um dicionário analógico (ou de ideias afins) e um dicionário de rimas para eles consultarem.

Agora é a hora de soltar a imaginação, de passar para o papel, com toda a liberdade possível, aquilo que você está sentindo. Escreva uma lista de palavras, de frases, de expressões, de imagens que poderiam traduzir os seus sentimentos. Você vai criar, aqui, uma verdadeira “tempestade de ideias”!

➔ Não escreva no livro.

Anexo 92 - # 04/U.LP



A primeira produção

Escreva a primeira versão de seu soneto. *Atividade procedimental.*

- Tente organizar a sua “tempestade de ideias” em versos. Os leitores devem sentir-se envolvidos por seus sentimentos em relação ao “universo ao seu redor”.
- Use figuras de linguagem na composição de seus versos.
- Se caracterizar pessoas, lugares, sentimentos, etc. for relevante em seu texto, construa versos com orações subordinadas adjetivas.
- Lembre-se das principais características do soneto lendo o boxe *Fique atento*, da página 94. Seu soneto não precisa ser metrificado, mas tente construir versos de tamanho aproximado.

Criando soluções para os problemas

Os módulos a seguir apresentam atividades que podem ajudá-lo a construir melhor seu soneto.

Módulo I – A estrutura do texto

Leia um soneto de Vinicius de Moraes, observando a análise feita nas laterais do texto.

Soneto de fidelidade

O título indica, de maneira simples e direta, o tema do poema: a fidelidade.

O eu lírico declara como e o quanto será fiel ao amor, pois estará atento a ele antes de tudo, sempre e com muita intensidade. Ele estará tão envolvido, tão enleado com seu amor, que não haverá espaço para outros sentimentos. Por isso, ele será fiel.

O eu lírico devaneia sobre a possível consequência dessa dedicação integral ao sentimento amoroso no futuro: quando a morte ou a solidão o procurar, por ter sido fiel e dedicado, ele terá tranquilidade para dizer a si mesmo o que de fato pensa sobre o amor – ideia que será expressa nos versos finais.

De tudo, ao meu amor serei atento
Antes, e com tal zelo, e sempre, e tanto
Que mesmo em face do maior encanto
Dele se encante mais meu pensamento
Quero vivê-lo em cada vão momento
E em seu louvor hei de espalhar meu canto
E rir meu riso e derramar meu pranto
Ao seu pesar ou seu contentamento
E assim quando mais tarde me procure
Quem sabe a morte, angústia de quem vive
Quem sabe a solidão, fim de quem ama
Eu possa me dizer do amor (que tive):
Que não seja imortal, posto que é chama
Mas que seja infinito enquanto dure

O eu lírico reafirma sua fidelidade ao amor, dizendo que o celebrará e o vivenciará todo o tempo – ele demonstra dedicação total ao sentimento. Para enfatizar o quanto é fiel, afirma ainda que dedicará seu riso e seu pranto ao contentamento e ao pesar do seu amor, ou seja, será fiel “na alegria e na tristeza”.

No desfecho, o eu lírico explicita o que pensa sobre o amor: ele é uma chama, algo que arde, queima, consome; por isso, não pode ser imortal. O amor pode ser infinito, mas apenas em intensidade, porque não dura para sempre.

Vinicius de Moraes. *Antologia poética*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009. p. 116.

- Com base na análise acima, retome seu poema e avalie: você escreveu um soneto? Ele possui quatro estrofes? As duas primeiras estrofes têm quatro versos e as duas últimas possuem três? Seu título sinaliza para o leitor o tema do poema? Você conseguiu mostrar para o leitor como se sente em relação ao “universo ao seu redor”? *Atividade procedimental.*

96

Não escreva no livro.

Anexo 93 - #04/ U.LP

Módulo II – Construindo rimas ricas e pobres

O esquema de rimas é uma importante característica dos sonetos; as rimas ajudam a compor o ritmo do poema. Faça as atividades para sofisticar o esquema rímico de seu soneto.

1. Retome o “Soneto de fidelidade”. Se julgar necessário, retome as explicações dos possíveis esquemas rímicos com os alunos antes de realizar este módulo.

a) Identifique o esquema de rimas utilizado.

Use letras diferentes para indicar cada rima; siga a ordem alfabética.

Estrofe 1: ABBA, Estrofe 2: ABBA, Estrofes 3 e 4: CDE DEC.

b) No soneto “O morcego”, o esquema de rimas é o mesmo? Explique. Não, em “O morcego”, o esquema é ABBA BAAB CDE CDE. Professor, o objetivo é mostrar ao aluno que não há apenas um esquema rímico. O importante é que ele perceba a necessidade de construir um esquema de rimas para seu soneto.

ARQUIVO

As rimas podem ser classificadas em **ricas e pobres**. Rimas ricas são aquelas em que as palavras com mesma terminação sonora pertencem a classes gramaticais diferentes; por exemplo, *vede* (verbo) e *sede* (substantivo). Rimas pobres são aquelas em que as duas palavras rimadas pertencem à mesma classe gramatical; por exemplo, *parede* e *rede* (substantivos).

2. Estrofe 1: rima rica: *atento, pensamento*; rima rica: *tanto, encanto*. Estrofe 2: rima pobre: *momento, contentamento*, rima pobre: *canto, pranto*. Estrofes 3 e 4: rima pobre: *procura, dura*; rima pobre: *vive, vive*; rima rica: *ama, chama*.

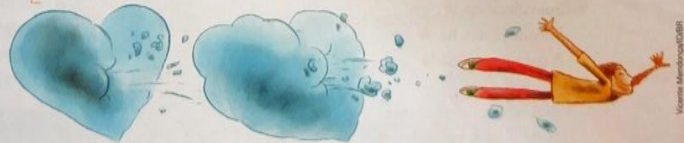
2. Como podem ser classificadas as rimas no “Soneto de fidelidade” da página 96?

3. Um momento de grande responsabilidade para você: se passar por Vinícius de Moraes. As palavras finais dos versos do soneto abaixo foram embaralhadas e você deve colocá-las no lugar! Copie o poema no caderno e observe as dicas na lateral das estrofes: o esquema de rimas e o tipo de rima (rica ou pobre). Ao final, o professor vai apresentar o soneto original. Professor, ao final da atividade, seria importante ler o texto original para os alunos.

- saudade
- doença
- vida
- tanto
- calma
- acalanto
- intensa
- pertencida
- suspensa
- humildade
- encanto
- imensa
- alma
- canto

Soneto de contrição

Esquema: ABBA; rima rica, rima rica.	Eu te amo, Maria, eu te amo ★ Que o meu peito me dói como em ★ E quanto mais me seja a dor ★ Mais cresce na minha alma teu ★	Não é maior o coração que a ★ Nem melhor a presença que a ★ Só te amar é divino, e sentir ★ E é uma calma tão feita de ★ Que tão mais te soubesse ★ Menos seria eterno em tua ★	Esquema: CDC DEE; rima pobre, rima pobre, rima rica.
Esquema: ABAB; rima pobre, rima pobre.	Como a criança que vagueia o ★ Ante o mistério da amplidão ★ Meu coração é um vago de ★ Berçando versos de saudade ★		



Vinícius de Moraes. *Antologia poética*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001. p. 92.

4. Retome seu soneto e verifique se ele apresenta um esquema rímico e se você construiu rimas pobres e rimas ricas. *Atividade procedimental.*

➤ Não escreva no livro.

Anexo 94 - #04/ U.L.P

Módulo III – Construindo metáforas, metonímias e antíteses

As imagens construídas pelas figuras de linguagem dão um sabor todo especial aos poemas. Vamos explorar um pouco mais esse universo.

- Retome o “Soneto de fidelidade” (página 96).
 - Na segunda estrofe, há uma **metonímia**. Identifique-a e explique o efeito de sentido produzido por ela. Riso é metonímia para alegria, e pranto, para tristeza. O eu lírico, para mostrar o quanto é fiel ao seu amor, afirma que ficará triste se o seu amor estiver triste e ficará alegre se o seu amor estiver alegre.
 - Na quarta estrofe, identifique a **metáfora** e a **antítese criadas** e explique que sentidos elas produzem. Metáfora: o amor é chama porque aquece, arde, queima. Antítese: o amor deve ser ao mesmo tempo mortal e infinito. O amor é infinito na intensidade, mas apenas enquanto durar. Essas figuras sugerem a ideia do eu poético a respeito do amor, diferentemente da noção tradicional de amor eterno.
- No poema a seguir, o eu lírico fala de sua infância. Observe as imagens construídas e tente completar, no caderno, os três versos do poema, criando metáforas.

Professor, a ideia é que os alunos construam metáforas relacionando as informações presentes no poema: o fato de as palavras terem cheiro, derramarem-se de um caldeirão temperado. É importante que os alunos percebam que devem completar usando palavras que sugiram a ideia do cheiro. Faça a leitura do texto original ao final da atividade.

Sinto o cheiro
das palavras
que me sustentam.
Paixão é ★, origano
força é ★, alho frito
sonho é ★... manjerico
e a vida inteira
se derramando
do caldeirão
temperado
pelas mãos
da mãe,
caixa de segredos
pra curar qualquer dor!

Celso Sisto. *O cheiro da lembrança*.
Rio de Janeiro: Sociedade Literária, 2009. p. 24.



- No caderno, complete os versos do poema com algumas palavras do quadro, formando metonímias. Observe o tema do texto para escolher as palavras mais adequadas.

Professor, o poema faz alusão a um episódio da infância do eu lírico, em que ele vê a avó preparando uma galinha e servindo-a à mesa, fato que lhe causa angústia pela lembrança do animal vivo. A ideia é que os alunos identifiquem quais palavras estabeleceram uma relação de proximidade com o elemento galinha, já que ele é o assunto do poema.

Água quente e ★, penas
A avó trabalha
Para arrancar a
Suavidade da ★, carne
Porque já não há ★, canto
A galinha molhada
Vai pra mesa
E eu não consigo comer.
A lembrança daqueles ★ olhos
Incendiados de um fogo-socorro!

pelos • penas • carne
• canto • choro •
• braços • olhos •
pasto • riso

Celso Sisto. *O cheiro da lembrança*. Rio de Janeiro: Sociedade Literária, 2009. p. 21.

Módulo IV – Ortografia

Como o poema costuma expressar ideias, impressões e sentimentos íntimos, é comum o uso de pronomes pessoais. Vamos observar o uso do hífen nos pronomes pessoais do caso oblíquo.

1. A seguir estão alguns versos de poemas lidos neste capítulo. Observe os pronomes e os verbos aos quais eles estão ligados.

- I. **interrogam-se** no espelho
- II. Mas se tento **comunicar-me**,
- III. Companheiros, **escutai-me!**
- IV. **exalando-se** de um homem.
- V. Meia-noite. Ao meu quarto **me recolho**.
- VI. **Morde-me** a goela igneo e escaldante molho.
- VII. – Digo. **Ergo-me** a tremer. Fecho o ferrolho
- VIII. E olho o teto. E **vejo-o** ainda, igual a um olho,
- IX. A **tocá-lo**. Minh'alma se concentra.
- X. Dele **se encante** mais meu pensamento
- XI. Quero **vivê-lo** em cada vão momento
- XII. E assim quando mais tarde **me procure**
- XIII. Eu possa **lhe dizer** do amor (que tive):
- XIV. Que o meu peito **me dói** como em doença
- XV. E quanto mais **me seja** a dor intensa

- a) Separe os versos em dois grupos, observando a presença ou não de hífen.

(Grupo 1 (com hífen): I, II, III, IV, V, VII, VIII, IX, XI. Grupo 2 (sem hífen): VI, X, XII, XIII, XIV, XV.)

- b) Analise os dois grupos para responder: quando se usa e quando não se usa hífen para ligar o verbo ao pronome do caso oblíquo?

Quando o pronome é colocado depois do verbo, usa-se hífen (grupo 1). Quando o pronome é colocado antes do verbo, não se usa hífen (grupo 2).

- c) Volte ao seu soneto e observe se a grafia dos pronomes com seus verbos segue a regra que você acabou de formular. Atividade procedimental.

A produção final

Professor, combine com os alunos um dia para a realização do sarau. A sala pode ser organizada para o evento com varais, para que os sonetos sejam afixados e os alunos possam ler os textos dos colegas. No volume 6, há um projeto que ensina os alunos a realizar um sarau na escola. Se julgar pertinente, retome essas informações.

Finalmente, você está pronto para compartilhar com os colegas de classe suas impressões, sensações e sentimentos em relação ao “universo ao seu redor”. Treine a leitura do soneto em casa, para que, no sarau, você tenha bastante confiança para ler o texto com expressividade. Recorde algumas dicas.

- Pronuncie bem as palavras.
- Alongue sílabas ou palavras para dar ênfase aos sentimentos.
- Respeite a entonação de cada verso.
- Ao ler ou declamar, olhe para os ouvintes.

Mais um dedo de prosa

Depois de ouvir os sonetos dos colegas sobre o sentimento de estar no mundo, o que você diria sobre o modo como a turma se relaciona com o “universo ao seu redor”? De maneira geral, vocês são mais otimistas ou pessimistas?

Professor, este “dedo de prosa” é uma conversa com a turma. Seria interessante ouvir os alunos e questioná-los sobre o seu modo de se relacionar com o “universo ao seu redor”

➔ Não escreva no livro.



Viviane Mendonça/BR

Anexo 96 - #05/ U.L.P

Professor, a situação exposta pede um discurso de formatura. Lembre os alunos que o discurso político-estudantil é adequado quando se disputa uma eleição para representante da turma ou do colégio estudantil; o orador procura convencer e persuadir as colegas de que é portador das melhores propostas. A reportagem e o artigo de opinião não são escritos para serem proferidos por oradores.

➔ Oficina de textos

Professor, faça oralmente a atividade com os alunos e peça a eles que justifiquem as escolhas.

Qual é o gênero?

Você está concluindo o 9º ano do Ensino Fundamental e foi o escolhido para ser o orador da turma.

Você vai escrever e proferir:

- a) um artigo de opinião. c) uma reportagem.
 b) um discurso de formatura. d) um discurso político-estudantil.

Apresentação da situação

Já que você e sua turma estão concluindo o Ensino Fundamental, nada mais oportuno do que produzir um discurso para a solenidade de formatura. Como a produção será feita em grupos de cinco alunos, será preciso escolher o discurso preferido pela maioria. Um dos módulos da oficina será dedicado a isso.

Definição do projeto de comunicação

Gênero	Discurso de formatura
Tema	As histórias da turma e as expectativas para o próximo ano, a despedida e a saudade, os agradecimentos
Objetivo da produção final	Celebrar o encerramento do Ensino Fundamental com as pessoas presentes na solenidade de formatura
Público	Familiares, professores, funcionários da escola, colegas, amigos
Produção	Em grupos de cinco; a produção final deve ter duração de 5 a 7 minutos

Professor, solicite aos alunos que se organizem em grupos antes da etapa de preparação de conteúdos.

Preparação de conteúdos

Desta vez, os conteúdos vão correr por conta da turma, mas vamos ajudar com algumas sugestões. Anote tudo o que você e seu grupo pensarem sobre os tópicos listados a seguir e sobre outros que considerem importantes.

Professor, todas as respostas de perguntas desta seção são pessoais.

1. Como vocês desejam saudar os presentes? Uma pitada de humor é permitida, mas sem deixar o respeito de lado.
2. Resgatem histórias engraçadas ou que emocionaram a turma ao longo dos anos de convivência; por exemplo, uma bronca geral recebida da diretora. (Neste momento, é de bom-tom dar razão à diretora, concordam?)
3. Considerem mudanças na turma e no corpo de professores. Desde o período em que a maior parte da turma está junta, entrou algum colega novo ou saiu alguém? Professores com quem a turma se identificava deixaram a escola? Entrou algum professor que passou a ser o "queridinho" de todos?



➔ Não escreva no livro.

Anexo 97- #05/ U.LP

4. A turma realizou alguma viagem ou trabalho de campo que, além de representar ganhos para os estudos, serviu para aproximar ainda mais os colegas?
5. Como foi a passagem da turma do 5º para o 6º ano? Foi tranquila? Havia muitas expectativas em relação às mudanças?
6. Quais são os sentimentos da turma ao final do 9º ano? Que expectativas vocês têm com relação ao Ensino Médio?
7. Que característica positiva de cada colega vai fazer a turma se lembrar dele para sempre? Tem algum “dom Juan” especialista em cantadas, como o Akira? Tem alguém craque em esporte? Tem alguém que escreve textos de dar inveja? Tem alguém que canta e encanta? Lembrem-se: nenhuma brincadeira do discurso pode significar humilhação ou ridicularização dos colegas.



8. Quem merece os agradecimentos da turma? Não podem faltar os professores, os pais, os funcionários, os próprios colegas... Nos agradecimentos aos professores, também cabem algumas brincadeiras (mas nenhuma de mau gosto).
9. Como foram os preparativos para a cerimônia de formatura? Vocês fizeram festas, venderam doces a fim de arrecadar algum dinheiro? É bom dar uma relembra dos momentos que antecederam o grande dia.
10. Vocês têm alguma ideia para fechar o texto com chave de ouro? A expectativa é de que, no final, o discurso de formatura seja emocionante. Pensem em algo capaz de surpreender o auditório pelo ineditismo, pelo humor ou pelo tom lírico.
11. Vocês querem aproveitar o momento para acertar as contas com um colega ou professor? **Esqueçam!** Não façam, no discurso, comentários negativos, ofensivos ou em tom de reclamação; o dia da formatura deve ser lembrado por seus colegas, professores e convidados como um dia feliz.

A primeira produção

O discurso será escrito pelo grupo. Chegou a hora! Vocês vão seguir a estrutura do discurso da seção *Texto* e falar de acontecimentos que marcaram a turma, do 6º até o 9º ano? Ou se decidiram por outro formato?

Escrevam o texto, considerando que ele será lido na cerimônia de formatura do final do Ensino Fundamental, um momento que nunca se repetirá. *Atividade procedimental*

Anexo 98 - #05/ U.L.P

Criando soluções para os problemas

Segundo conta o especialista em discursos Reinaldo Polito, pessoas de todas as partes do mundo escrevem a ele pedindo ajuda para se apresentar em público. Entre esses pedidos, há um recorrente: “como fazer e expor um discurso como orador de turma em formaturas”. Com os módulos de ensino que se seguem, nós esperamos ajudá-lo nesse momento tão especial.



Módulo I – A organização sintática do discurso

A essa altura do Ensino Fundamental, você já deve ter percebido que os modos de combinação e de articulação entre palavras, frases e parágrafos são determinantes para a qualidade de um texto.

O auditório não vai ler o discurso que você e sua turma escreveram; ele vai apenas ouvi-lo. Portanto, caso as pessoas não compreendam alguma parte do discurso, não terão oportunidade de retomá-la, o que pode causar desinteresse. Uma boa organização sintática pode facilitar a compreensão do texto e capturar o interesse do auditório do início ao fim do discurso.

Neste módulo, você e seu grupo vão retomar a primeira produção para avaliá-la do ponto de vista da sintaxe. Para isso, procurem responder às perguntas propostas. Cada aspecto abordado nas perguntas será seguido de exemplos comentados.

Professor, todas as respostas às perguntas desta seção são pessoais. Passe pelos grupos para ajudá-los na tarefa.

1. O texto do seu grupo se inicia com o uso de vocativos, separados por vírgula?

Exemplo

“Prezadas autoridades aqui presentes, prezados colegas, amigos e familiares”

Comentário

- O vocativo identifica já no início do discurso quem são os interlocutores dele. As vírgulas ajudam a identificar cada um dos interlocutores.

2. O sujeito das orações é facilmente identificado no discurso de formatura do seu grupo? Ou o ouvinte vai ter dificuldades para descobri-lo?
3. Os adjuntos adverbiais estão próximos do termo a que se ligam sintaticamente? Ou o ouvinte corre o risco de não lembrar mais qual é o elemento a que eles se referem?

Exemplo

“A sétima série **foi** o último ano de muitos professores, foi um choque saber que duas das nossas professoras favoritas **sairiam** no meio de nosso percurso **inesperadamente**.”

Comentários

- Os sujeitos dos verbos destacados (a “sétima série” e “duas das nossas professoras favoritas”) são claramente identificáveis.
- O adjunto adverbial *inesperadamente* indica o modo como as duas professoras saíram. Se ele fosse deslocado para mais perto do verbo, a compreensão seria processada mais facilmente. Observe: Foi um choque saber que duas das nossas professoras favoritas saíram **inesperadamente** no meio de nosso percurso.

Anexo 99 - #05/ U.LP

4. Os verbos no gerúndio ou no infinitivo têm sujeito facilmente recuperável pelos ouvintes? Ou ficará por conta e risco deles decidir qual é o sujeito desses verbos?

Exemplo

“É, nós estamos aqui, finalmente chegou a noite de formatura! Depois de um ano caótico **vendendo** bolo, rifa, **fazendo** reuniões segundas à noite, **decidindo**, **escolhendo**, **brigando**... A hora chegou... E a hora é agora... É difícil acreditar.”

Comentário

- O sujeito dos verbos destacados (no gerúndio) é facilmente recuperável pelos ouvintes, pois coincide com o sujeito expresso mais próximo, *nós*.

5. Faça as alterações que o grupo avaliou como necessárias para tornar o discurso mais eficiente!

Módulo II – O momento Uau!!!

Assim como o discurso político-estudantil, estudado no capítulo 1 deste volume, o discurso de formatura também precisa de momentos *Uau!!!*

No discurso de formatura, eles acontecem quando o auditório se emociona, quando dá boas risadas com as histórias da turma, por exemplo.

Vale a pena se esforçar em busca do momento *Uau!!!* do seu discurso.



1. Retome o discurso de formatura da turma de EJA, na seção *Avalie o que você aprendeu*. Qual é o momento *Uau!!!* daquele texto? 🗨️
2. Retome a primeira produção do seu grupo e avalie: o discurso tem um momento *Uau!!!*, com potencial para emocionar o auditório? Se a resposta for “não”, elabore esse momento. *Atividade procedimental.*

Módulo III – Eleição do discurso e do orador

Agora, chegou o momento de escolher o orador e o discurso de formatura da turma. Veja como proceder. *Todas as atividades deste módulo são procedimentais.*

1. Primeiro, a turma deve decidir se será possível escolher o discurso de um grupo e o orador de outro.
2. Depois, cada grupo deve fazer uma seleção interna do melhor orador. Os candidatos a orador devem reler as orientações do *Módulo IV - Do papel para o público* da seção *Oficina de textos* do capítulo 1, na página 28.
3. Os oradores selecionados farão a leitura do discurso do seu grupo para a turma.

Anexo 100 - #05/ U.LP

- Professora, caso julgue necessário acrescentar ou tirar itens, faça alterações nas tabelas.
4. Chegou a hora de escolher o melhor discurso e o melhor orador, de acordo com o critério decidido no item 1. Para isso, copiem e preencham as tabelas de avaliação a seguir.

TABELA DE AVALIAÇÃO DO DISCURSO		
Critérios	Sim	Não
O discurso apresenta saudação ao auditório e identifica seus interlocutores?		
Resgata histórias engraçadas ou que emocionaram a turma ao longo dos anos de convivência?		
Menciona mudanças na turma e no corpo de professores?		
Fala sobre alguma viagem ou trabalho de campo realizado pela turma?		
Fala sobre a passagem da turma do 5º para o 6º ano?		
Fala sobre os sentimentos da turma ao final do 9º ano?		
Menciona características positivas de cada colega?		
Está isento de trechos ofensivos ou piadas de mau gosto?		
Faz adequadamente os agradecimentos?		
Relata como foram os preparativos para a cerimônia de formatura?		
Apresenta um momento <i>Uau!!!</i> ?		
Os verbos têm sujeito de fácil identificação?		
Os adjuntos adverbiais estão colocados perto do termo a que se referem?		
Os verbos no gerúndio ou no infinitivo têm sujeito recuperável pelos ouvintes?		

TABELA DE AVALIAÇÃO DO ORADOR		
Itens referentes ao desempenho do orador	Sim	Não
O orador mantém o auditório sempre à vista?		
Coloca o papel em altura adequada?		
Faz pausas expressivas?		
Destaca palavras importantes?		
Adota um tom de fala coerente com o conteúdo do discurso?		
Usa gestos em quantidade e ocasião adequadas?		
Pronuncia as concordâncias nominais e verbais de acordo com as normas urbanas de prestígio?		

O discurso e o orador que somarem mais "sim" serão os escolhidos da turma.

A produção final

Vocês já sabem: a produção final mesmo só vai acontecer na solenidade de formatura, quando o orador, com um friozinho na barriga, mas sabendo que está muito bem preparado para a tarefa, emocionará a todos.

Mais um dedo de prosa

E então, como estão as expectativas para a cerimônia de formatura? Muito boa sorte para o orador ou a oradora! Com certeza o discurso de vocês vai acertar em cheio a emoção da plateia.

Professora, reserve um tempo da aula para que os alunos falem sobre suas expectativas em relação à formatura.

> Não escreva no livro.

Anexo 101 - #06/ U.LP

A notícia está ligada à informação sobre fatos relevantes da atualidade, e não sobre qualquer assunto que faz parte do conhecimento humano. A resenha tem por objetivo recomendar ou não um produto cultural, deixando explícito o ponto de vista do autor. A reportagem admite certo grau de subjetividade e aborda diferentes pontos de vista sobre o tema. O texto enciclopédico é o mais adequado à situação proposta, já que informa de maneira objetiva sobre qualquer assunto que faz parte do conhecimento humano.

→ Oficina de textos

Professor, a atividade deve ser feita oralmente. Peça aos alunos que justifiquem suas escolhas.

Qual é o gênero?

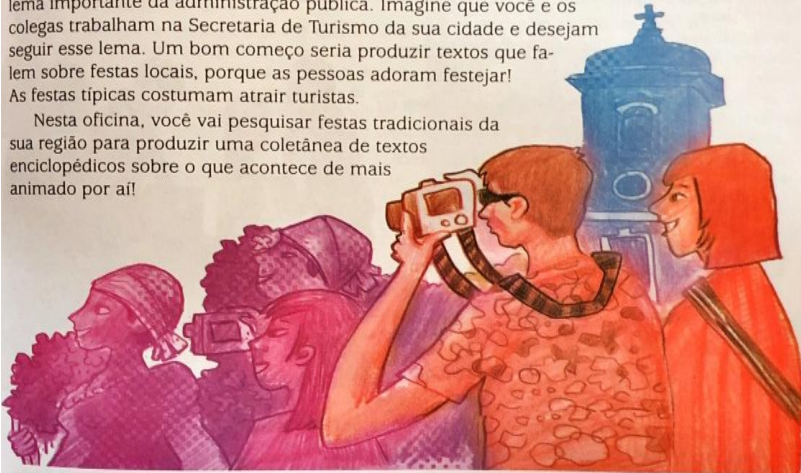
Se você tivesse que produzir um texto para informar as pessoas sobre qualquer assunto que faz parte do conhecimento humano, de maneira mais objetiva, você escreveria:

- a) uma notícia. **b) um texto enciclopédico.** c) uma reportagem. d) uma resenha.

Apresentação da situação

“Vamos aumentar o número de turistas na nossa região!” Esse é, atualmente, um lema importante da administração pública. Imagine que você e os colegas trabalham na Secretaria de Turismo da sua cidade e desejam seguir esse lema. Um bom começo seria produzir textos que falem sobre festas locais, porque as pessoas adoram festejar! As festas típicas costumam atrair turistas.

Nesta oficina, você vai pesquisar festas tradicionais da sua região para produzir uma coletânea de textos enciclopédicos sobre o que acontece de mais animado por aí!



Marcelo Guimarães/COBR

Definição do projeto de comunicação

Gênero	Texto enciclopédico
Tema	Festas populares da região
Objetivo da produção final	Organizar uma coletânea de textos para divulgar as festas populares da sua região e atrair turistas
Leitores	Pessoas interessadas em festas populares que possam se tornar turistas da região
Produção	Em trios

COBR

Preparação de conteúdos

Para produzir o texto enciclopédico sobre festas populares que acontecem em sua região, é fundamental pesquisar sobre o assunto. Reúna-se com dois colegas para fazer essa pesquisa.

→ Não escreva no livro.

Anexo 102 - #06/ U.LP

1. O primeiro passo é fazer um levantamento das festas populares que acontecem em sua região. *Atividade procedimental.*

- A biblioteca da escola ou da cidade, a internet, as entidades que promovem as festas e as pessoas que residem há muito tempo na região podem ser boas fontes de informação.
- Se também houver nas proximidades hotéis, secretarias de turismo e ONGs envolvidas com a preservação da cultura local, seria interessante visitá-los para obter mais informações. É importante pesquisar em mais de uma fonte, pois um bom texto enciclopédico precisa estar ancorado em informações seguras, confiáveis.

2. As perguntas a seguir podem orientar a busca por mais informações sobre a festa escolhida pelo trio. *Atividade procedimental.*

- Qual é a origem da festa? Ela tem origem religiosa?
- Essa festa foi trazida por alguém ou por um grupo em especial?
- Desde quando essa festa acontece na região?
- Quando ocorre e quanto tempo dura a festa?
- Quem foram os primeiros organizadores?
- O que se comemora por ocasião dessa festa?
- Ela tem algum fim lucrativo ou é beneficente?
- É preciso pagar para participar dessa festa ou a participação popular é gratuita?
- Há empresários envolvidos na organização?
- Essa festa é promovida por alguma entidade, pelo poder público ou sua organização fica sob a responsabilidade de particulares?
- Essa festa movimentou outros setores, como culinária, grupos de dança, decoração?



Professor, no capítulo 7, volume 6, os alunos aprenderam a fazer legendas para as imagens de texto enciclopédico. Se julgar necessário, reúna as dicas apresentadas no aquele momento.

3. Um aspecto que pode enriquecer o texto enciclopédico são as fotografias. Busquem em arquivos (públicos ou particulares) imagens que ilustrem a festa, não se esquecendo de registrar informações para a construção da legenda. *Atividade procedimental.*

A primeira produção

Professor, diga aos alunos que ainda não é necessário, nesta etapa, acrescentar as fotografias e suas respectivas legendas.

De posse das informações da pesquisa, o grupo deve escrever a primeira versão do texto sobre a festa escolhida. Evitem, como vocês aprenderam na seção *A gramática na reconstrução dos sentidos do texto*, o uso de adjetivos ou orações adjetivas que expressem juízos de valor. Lembrem-se de que as informações obtidas não devem ser copiadas. Além disso, ao ler o texto, os leitores devem ter informações suficientes para conhecer a festa que vocês escolheram! Lembrem-se também de que, em textos enciclopédicos, a linguagem é formal e não há discurso direto. *Atividade procedimental.*

Criando soluções para os problemas

O texto do seu grupo ainda não está com cara de texto enciclopédico? Os módulos a seguir ajudarão o trio a colocá-lo nos moldes necessários para compor o livro sobre festas típicas da região. Afinal, é preciso fazer bonito para atrair os turistas!

Módulo I – A estrutura do texto

Leia mais um texto enciclopédico para conferir as características da estrutura desse gênero.

É importante saber

O texto que você vai ler faz parte de uma matéria intitulada "Os incríveis maias", que apresenta diversas informações sobre esse povo, publicada na revista *Leituras da História*. Para ler o texto e saber outras curiosidades sobre os maias, acesse o site da revista. Disponível em: <<http://leiturasdahistoria.uol.com.br/ESLH/Edicoes/46/artigo242659-1.asp>>. Acesso em: 24 mar. 2015.

Capa da revista *Leituras da História*, n. 46.



Calendários maias

Mais do que um simples método de quantificar o tempo, os Maias tinham um sistema de calendário circular, cujo ciclo completo era de 52 anos solares.

Graças à exatidão dele, eles eram capazes de organizar suas atividades cotidianas e registrar simultaneamente a passagem do tempo, incluindo os acontecimentos políticos e religiosos que consideravam cruciais.

Em si, esse calendário sincronizava dois calendários circulares. O referente ao ciclo equivalente a um ano solar era chamado de Haab. Com 365 dias e 1/5, ele tinha 18 meses de 20 dias, mais cinco dias sem nome, que eram considerados nefastos para a realização de qualquer empreendimento. Tido como o calendário das coisas e plantas, seu uso era aplicado às atividades agrícolas, notadamente na prescrição das datas de plantio, colheita, tratos culturais e previsão dos fenômenos meteorológicos. Já o calendário Tzolk'in tinha treze meses de vinte dias, cujo ciclo completo totalizava 260 dias, e era usado para fins religiosos, entre os quais a escolha de datas propícias para cerimônias religiosas, atos civis e adivinhação. Quando sobrepostos, os dois calendários formavam a chamada roda ou calendário circular. Juntos, os anos de Haab e de Tzolk'in indicam ciclos – como as nossas décadas ou séculos – que tanto podem ser contados de 20 em 20 anos, quanto integrados por 52 anos.

→ Não escreva no livro.

O título faz referência direta ao assunto abordado.

Explicação resumida sobre o calendário.

Identificação da finalidade do calendário.

Explicação detalhada do funcionamento do calendário maia e da função de cada parte na organização das atividades e eventos. Há dados numéricos, que esclarecem as medidas usadas, e analogia com o nosso calendário.

Fique antenado

Os maias, civilização pré-colombiana da Mesoamérica, cujos primeiros registros remontam ao ano 1000 a.C., tiveram grande desenvolvimento nas artes, na escrita, na matemática, na arquitetura e nos sistemas astronômicos.

Embora essa civilização tenha entrado em declínio, os maias não desapareceram. A influência da civilização maia pode ser percebida em países como Honduras, El Salvador, Guatemala e México.



Escultura maia. Museu Nacional de Antropologia, Cidade do México. Sem data.

Museu Nacional de Antropologia, Cidade do México. Fotografia: Photo Satta. Imagem: iStockphoto.com

Anexo 104 - #06/ U.LP

Para situar os acontecimentos em ordem cronológica, os Maias usavam o método da "conta longa", a partir do ano zero, correspondente a 3113 a.C. A inscrição da data registrava o número de ciclos a partir do kin (dia), uinal (mês), tun (ano), k'atun (20 anos), b'aktun (400 anos) e alautun (64 milhões de anos), decorridos até a data considerada. Mas eles ainda acrescentavam informações sobre a fase da Lua e aplicavam uma fórmula de correção ao calendário que harmonizava a data convencional com a verdadeira posição do dia no ano solar.

Entretanto, como a repetição dominava a linearidade, acontecimentos diferentes em datas anteriores de cada período de 20 ou 52 anos dificilmente são distinguidos com precisão, porque cada sequência sempre é exatamente igual à outra, passada ou futura, conforme ressalta o manuscrito Chilam Balam: "Treze vezes 20 anos e, depois, sempre voltará a começar".

De acordo com estudos realizados por especialistas, a grande importância dada a esse tipo de medição provém da concepção de que tempo e espaço tratam de uma só coisa, que flui circularmente em ciclos repetitivos. Tal conceito, chamado Najt, explica por que os Maias acreditavam que, conhecendo o passado e transportando as ocorrências para idêntico dia do ciclo futuro, os acontecimentos basicamente se repetiriam. Isso fazia com que eles também se sentissem capazes de prever o futuro e exercer poder sobre ele.

Atualmente, pesquisadores também defendem que a observação da repetição cíclica das estações do ano e dos eventos climáticos, aliados aos ciclos vegetativos e reprodutivos das plantas e dos animais e sincronizados à repetição do curso dos astros, inspiraram a criação dos dois calendários, que se desenvolveram graças à necessidade de sistematizar os principais eventos. Considerando ainda que a matemática tinha base 20, o mês de 20 dias seria algo bem natural para a cultura Maia, tanto que, a cada katun (período de 20 anos), eles erigiam uma estela, monumento lítico decorado, no qual registravam as datas e principais eventos, que poderiam ser interpretados no futuro.

Mas, como ainda há quem defenda que os Maias definiam o tempo como uma energia real ou força que existe em todo o universo, cuja frequência seria de 13:20, o calendário Tzolk'in provavelmente identificava o aspecto energético e espiritual do tempo de cada dia. Ponderando que o número 13 se referia às 13 luas anuais ($13 \times 28 = 364$), no qual o mês lunar tem 28 dias, que, multiplicado por 20 (base) resulta em 260 dias, teríamos um período próximo ao ciclo ovariano da reprodução humana, evento esse que indica um dos aspectos energéticos do homem.

Calendário utilizado pelos maias, esculpido em pedra, medindo 3,6 m de diâmetro.



Maia: História do Arquipélago, Cláudia de Menezes
Fotografia: Werner Forman/Arquivo/Contrasto

Explicação, com dados numéricos, de possíveis imprecisões no calendário maia em função de sua contagem de tempo.

Explicação sobre a inspiração da criação do calendário maia para organizar os eventos a partir da observação de fenômenos naturais e sobre sua relação com a Matemática.

Explicação sobre outra possível medida para o calendário Tzolk'in a partir do ciclo ovariano da reprodução humana.

Explicação sobre como os maias dividiam as unidades de tempo e faziam ajustes para corrigir os erros do calendário com a finalidade de calcular a cronologia dos acontecimentos.

Explicação sobre a noção dos maias a respeito do tempo e do espaço e sua crença de que acontecimentos passados poderiam se repetir e de que eles poderiam, por isso, fazer previsões e controlar o futuro.

Anexo 105 - #06U.LP

De um modo ou outro, essa repetição cíclica cria problemas para transpor as datas referentes à civilização Maia para nosso calendário, já que fica muito difícil identificar fatos parecidos em sequências diferentes. Entre eles, podemos citar a invasão Tolteca do século 10 que se confunde, nas crônicas Maias, com a invasão espanhola que ocorreu 500 anos depois. Esse fato explica por que os historiadores contemporâneos recorrem às profecias, tidas como uma forma de memória, para conhecer episódios do passado da sociedade Maia. Portanto, de acordo com o calendário Maia, o final do ciclo atual se dará em 22 de dezembro de 2012, época em que deve ocorrer o início de uma nova era.

Morgana Gomes. Os incríveis Maias. Revista *Leituras da História*. Disponível em: <<http://leiturasdahistoria.uol.com.br/ESLH/Edicoes/46/artigo242659-2.asp>>. Acesso em: 24 mar. 2015.

- Retome o texto produzido pelo grupo e verifique se o título é explicativo e se há informações suficientes sobre a festa escolhida – origem, definição, finalidade, organização, eventos paralelos, patrocinadores, entre outros. *Atividade procedimental.*

Módulo II – Cuidados com a adjetivação

Para exercitar o uso de orações subordinadas adjetivas, leia a primeira parte de uma matéria sobre fogos de artifício. No penúltimo parágrafo, parte das orações subordinadas adjetivas foi suprimida. Você deve reescrevê-las no caderno, evitando emitir juízos de valor.

Espectáculos de som e luz nos céus

[...]

Os fogos de artifício foram levados pelos árabes para a Europa, e as festividades pirotécnicas de caráter cívico ou religioso surgiram na Itália, na cidade de Florença, no final do século 14.

Os espetáculos produzidos atualmente por fogos de artifício atraem e seduzem espectadores de todas as idades e crenças. No entanto, o espectro de cores nem sempre foi tão amplo assim. Nos primórdios, as cores desses artefatos estavam limitadas ao dourado e prateado, por ser a mistura dos componentes restrita a apenas pólvora, carvão (carbono vegetal) e limha de ferro.

O universo de cores dos fogos de artifício ganhou não só novos matizes com a descoberta, em 1786, do clorato de potássio, pelo químico francês Claude Louis Berthollet (1748-1822), mas também grande luminosidade e brilho com a disponibilidade dos elementos químicos magnésio (1865) e alumínio (1894).

Inventados pelos chineses antes da era cristã, os fogos de artifício terrestres deram lugar aos fogos aéreos só a partir do século passado. Além da variedade de formas, a multiplicidade de cores torna a queima de fogos de artifício um grande espetáculo.

Quem os vê a distância não imagina as reações químicas que estão por trás das **★** que maravilham, por exemplo, todos os anos, em 31 de dezembro, na praia de Copacabana, no Rio de Janeiro (RJ), **★** que vão assistir à **★**.

Mas o que realmente faz com que ocorra essa variedade de cores no céu?

[...] *Sugestão de resposta (trechos suprimidos do original): impressionantes apresentações pirotécnicas / ou milhões de pessoas / festa de Ano-Novo.*

Sérgio de Paula Machado e Ângelo C. Pinto. Espectáculos de luz e som nos céus. Disponível em: <http://cienciahoje.uol.com.br/revista-ch/2011/288/pdf_aberto/fogosdeartificio288.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2015.

- Retome seu texto enciclopédico e confira se, ao usar as orações subordinadas adjetivas, você e seu grupo conseguiram caracterizar a festa de forma mais objetiva, sem exagerar na opinião sobre ela. *Atividade procedimental.*

Conclusão, com a menção de exemplo, de que a transposição das informações para o nosso calendário é complicada. Finalização com a afirmação de que uma nova era se iniciou, segundo o calendário maia, em dezembro de 2012.



Matheus (iStock.com)

Anexo 106 - #06/ U.LP

CONEXÕES Arte

Dândi, do inglês *dandy*, era o nome que se dava ao homem de bom gosto, ostensivamente elegante e de apurado senso estético, inclusive no vestir-se. Segundo pesquisadores, o poeta francês Charles Baudelaire, na segunda metade do século XIX, foi um dos primeiros a descrever esse tipo masculino. Os dândis, à época, cultivavam uma linguagem refinada e apreciavam artes em geral. Surgiram como uma espécie de resposta, uma manifestação de revolta contra a vulgaridade da recém-nascida burguesia ao seu redor.



Retrato de um típico dândi do século XIX.

para que se queime para que se excitem "para queimar a mistura dos agentes redutores" e "para excitar os átomos dos compostos emissores de luz."

Para que se exemplifique Para que se dissipe para que voltem

"Para exemplificar o tamanho reduzido do núcleo", "Para dissipar a energia absorvida e voltar ao nível de origem"

Módulo III – Os dândis da escrita!

Nesta segunda parte da matéria sobre fogos de artifício, cinco das orações subordinadas adverbiais finais foram suprimidas. Ao lado de cada trecho, você encontrará orações desenvolvidas de sentido equivalente às do texto original, na ordem em que aparecem no texto. Sua tarefa é reescrevê-las de forma elegante com orações reduzidas de infinitivo, exercitando seu lado dândi na escrita!

[...]

Barulho e luz

Professor, as sugestões de resposta apresentadas são do texto original. O aluno pode escolher desenvolver outra oração subordinada; o importante é que sua escolha esteja adequada ao trecho.

Por trás desse espetáculo está a química, com seus processos de perda de elétrons (oxidação) e de fornecimento de energia para essas partículas subatômicas (excitação eletrônica).

O primeiro processo é responsável pelo barulho produzido pelo aquecimento das substâncias químicas; o segundo, pela emissão de luz [...].

Portanto, as imagens e os sons de cada explosão são o resultado de diversas reações químicas.

Oxidações (perda de elétrons) e reduções (ganho de elétrons) de produtos químicos ocorrem nos fogos de artifício em sua trajetória em direção ao céu. Oxidantes produzem o gás oxigênio, necessário ★ a mistura dos agentes redutores e ★ átomos dos compostos emissores de luz.

Mudança de orbital

Para que se entenda como os fogos de artifício colore o céu e o barulho que provocam, é preciso se entender o que são os átomos. Os átomos são formados por núcleos – que contêm os prótons e os nêutrons – e por elétrons. Como o nome sugere, os núcleos ocupam uma região muito pequena e condensada – cerca de 99% da massa atômica estão aí concentrados.

★ o tamanho reduzido do núcleo, basta fazer o seguinte exercício de imaginação. Se o tamanho dele for aumentado até atingir o de uma cabeça de alfinete ou mesmo de um palito de fósforo – obviamente, isso dependerá se o elemento químico em questão for o de hidrogênio ou um com muitas partículas no núcleo –, o átomo terá, então, o tamanho aproximado do estádio de futebol Maracanã.

Já os elétrons estão dispostos em regiões chamadas orbitais. Os orbitais ocupam regiões de diferentes energias, e o processo do aparecimento da cor está relacionado às transições dos elétrons de um orbital para outro. Isso ocorre quando os elétrons absorvem energia e passam para níveis de maior energia.

★ a energia absorvida e ★ ao nível de origem, os elétrons emitem luz. Cada elemento químico emite luz com cores distintas e bem características – as cores emitidas por um elemento funcionam como um tipo de carteira de identidade dele. [...]

Sérgio de Paula Machado e Ângelo C. Pinto. Espetáculos de luz e som nos céus. Disponível em <http://cienciahoje.uol.com.br/revista-ch/2011/288/pdf_aberto/fogodeartificio288.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2015.

- Retome a primeira versão do texto do grupo para avaliar se vocês usaram adequadamente orações subordinadas adverbiais finais reduzidas de infinitivo. Façam as modificações necessárias. *Atividade procedimental*

Módulo IV – Vírgulas nas orações adjetivas

Observe, nos trechos retirados do texto “Festas populares e religiosas”, as orações subordinadas adjetivas em destaque.

- I. [...] as festas populares [...] resultam da mistura de elementos **que se convencionou chamar de sagrados e profanos**.
- II. A Irmandade de Nossa Senhora da Boa Morte nasceu nas senzalas, locais **que abrigavam escravos negros nos engenhos de cana-de-açúcar, há cerca de 150 anos**.
- III. É formada exclusivamente por mulheres negras **que tinham o intuito de alforriar escravos ou dar-lhes fuga** [...].
- IV. Com a abolição da escravidão, as irmãs aproximaram-se da Igreja Católica, fundando a entidade **que funciona atualmente em um conjunto de quatro sobrados do século XVIII** [...].
- V. Mistura de herança africana com toques da cultura portuguesa, a *Gongada* representa a coroação dos reis congos, **que desfilam mascarados e trajados com fardas ornamentadas de ouro e diamantes** [...].
- VI. Além de reminiscência de rituais africanos, a manifestação folclórica somou-se aos costumes das *Gongadas* lusitanas, **que ilustravam as comemorações de Nossa Senhora do Porto**.
- VII. A encenação recria anualmente a tentativa de fuga de um escravo, **que é caçado e amarrado**, para depois comprar sua alforria.
- VIII. Os personagens que representam os negros, quando não estão correndo ou lutando, ficam em espécie de dança lenta, ao ritmo da música, **que, segundo pesquisadores, possui ligação com o candomblé**.

1. Indique a que grupo do quadro abaixo pertence a oração destacada em cada trecho.

Grupo 1: orações adjetivas que fazem referência a uma particularidade do termo a que se referem.

Grupo 2: orações adjetivas que particularizam o termo a que se referem.

2. Como podem ser classificadas as orações do grupo 1? E as do grupo 2?
 ⚡ Vá às páginas 246 e 247 e relembre o que você estudou sobre as orações adjetivas.
Grupo 1: orações subordinadas adjetivas explicativas; grupo 2: orações subordinadas adjetivas restritivas.
3. Formule a regra para uso de vírgulas nas orações subordinadas adjetivas.
Separam-se por vírgulas as orações subordinadas adjetivas explicativas.
4. Volte ao seu texto e observe se o uso de vírgulas nas orações adjetivas está correto.

Atividade procedimental.

A produção final

Com o grupo, escreva a versão final do texto enciclopédico, com imagens e legendas.

Você e sua turma podem organizar um calendário festivo para ninguém ficar de fora das festas da sua região!

Mais um dedo de prosa

Se você morasse em outra região e lesse o texto enciclopédico do seu grupo, ficaria interessado em participar da festa apresentada? Justifique.

Atividade pessoal. Professo(a): neste momento é de autoavaliação e, ao mesmo tempo, pode servir para uma reflexão dos alunos sobre o grau de envolvimento deles com as tradições populares locais.

➔ Não escreva no livro.



Sônia Furtado. *Boi de mamão*, 1995. Óleo sobre tela, 70 cm x 100 cm. Essa obra representa uma festa popular.

Cortesia: Arquivo do Museu de Arte de São Paulo, Fundação de Arte de São Paulo.

Anexo 108 - #07/ U.LP

➔ Oficina de textos

Professor, realize oralmente a atividade com os alunos. Peça-lhes que justifiquem suas escolhas.

Qual é o gênero?

Se você tivesse que escrever uma narrativa ficcional curta, com um único conflito, a fim de produzir um único efeito em seu leitor, você escreveria:

- a) uma letra de canção. **b) um conto.** c) um poema. d) um romance.

Professor, se os alunos tiverem dúvida entre romance e conto, lembre-os de que, além da extensão da narrativa, um romance se diferencia do conto por trabalhar com personagens e temas diversos, estruturar a ação em conflitos principais e secundários, produzindo, desse modo, efeitos diferentes no leitor.

Apresentação da situação

Imagine uma viagem no tempo! Voltar ao ano de 1840 e, na pele de Raimundo, de Curvelo ou de Policarpo, recontar a história narrada originalmente por Pilar. Nesta *Oficina*, você vai reescrever o conto de Machado de Assis, assumindo o ponto de vista de uma dessas personagens.

Professor, a etapa da preparação de conteúdos é a leitura de "Conto de escola", já que os alunos vão reescrevê-lo da perspectiva de uma das outras personagens centrais.

Definição do projeto de comunicação

Gênero	Conto
Tema	Reescrita de "Conto de escola" com mudança de foco narrativo
Objetivo da produção final	Reescrever o conto de Machado de Assis na visão de outra personagem - Raimundo, Curvelo ou Policarpo - para ser lido em sala de aula
Leitores	Colegas de classe e professor
Produção	Em dupla

1. Os fatos principais do enredo devem ser mantidos, porque todas as três personagens participam dele. Portanto, o pedido de Raimundo, a aceitação de Pilar, a delação de Curvelo e o castigo de Policarpo devem continuar a fazer parte da história.

3. Professor, os alunos devem considerar aquilo que é pertinente para cada narrador-personagem. Pilar, por ter vivenciado a corrupção e a delação, fala sobre as duas coisas. Se os alunos optarem por Curvelo, por exemplo, como narrador, podem falar apenas da corrupção. O importante é que percebam que, assim como Machado de Assis, sua reescrita deve suscitar algum tipo de reflexão.

Preparação de conteúdos

Antes de reler o conto, escolha qual personagem recontará a história. Essa escolha é determinante, já que a dupla terá de fazer cortes e acrescentar informações, tendo em vista o narrador. Tente responder às seguintes perguntas.

1. Que partes do conto devem ser mantidas?
2. Que partes do conto devem ser alteradas?
A introdução, com a contextualização da narrativa, e o desfecho, que começa a partir da saída da escola.
3. O que será pertinente se Raimundo for o narrador? Ou Curvelo? Ou Policarpo?



A primeira produção

Escreva a primeira versão do conto, assumindo o ponto de vista da personagem que a dupla escolheu. Use a primeira pessoa do singular.

Lembre-se de marcar linguisticamente dois tempos: quando se contam os fatos e quando eles acontecem.

Use uma linguagem mais formal, sem gírias ou expressões que denunciem que você já está no século XXI.


Cuidado ainda com os elementos que serão acrescentados ao enredo. Nenhuma das personagens pode, por exemplo, falar em computadores, internet, automóveis... É necessário garantir a lógica dentro da narrativa. *Atividade procedimental.*

Criando soluções para os problemas

O texto de vocês lembra o estilo de Machado de Assis? Os módulos a seguir ajudarão a dupla a apresentar a história, de outro ponto de vista, de forma mais convincente. Afinal, ser “Machado por um conto” não é tarefa das mais fáceis.

Módulo I – Caracterizando as personagens

Retome, com o colega de dupla, o conto “A carteira”, na página 181. Quem nos conta a história é um narrador de terceira pessoa, que acompanha as ações de Honório e conhece suas dúvidas, incertezas, contradições.


1. Vamos analisar agora de que maneira esse narrador caracteriza as personagens do conto. Para isso, releia o texto, copie a tabela a seguir no caderno e escreva nela alguns trechos em que Honório, Gustavo C. e D. Amélia são descritos. Note que o narrador pode caracterizar as personagens, também, ao avaliar suas falas ou comentar suas ações. 

CARACTERIZAÇÃO DAS PERSONAGENS DO CONTO “A CARTEIRA”, DE MACHADO DE ASSIS, PELO NARRADOR

Honório	Gustavo C.	D. Amélia

Qual das três personagens é caracterizada de forma mais detalhada? Por quê?

Honório, porque o narrador interessa descrever suas emoções e reações. A história é contada com o foco nele.

2. Você e o colega de dupla farão agora o papel do narrador de “A carteira” em duas situações. Na primeira delas, caracterizarão Gustavo C. como se ele fosse a personagem mais importante; na segunda, o foco narrativo deve estar em D. Amélia. Lembrem-se, novamente, de que, para realizar essa tarefa, vocês podem cortar e/ou incluir trechos no enredo. Recordem o que foi dito sobre a caracterização das personagens machadianas na seção *A gramática na reconstrução de sentidos do texto*. Escrevam trechos que poderiam fazer parte do conto, como os que vocês destacaram na atividade 1. 
3. Retomem o texto produzido pela dupla e verifiquem se, ao mudar o narrador do texto “Conto de escola”, vocês caracterizaram as personagens de forma coerente. As personagens machadianas, principalmente as centrais, sempre se mostram contraditórias. Não se esqueçam disso. *Atividade procedimental.*

Módulo II – “Envelhecendo” a linguagem

Professor, o Módulo II proporciona aos alunos uma reflexão sobre **variação linguística**.

Como você já sabe, nossa linguagem não é machadiana. Mais de um século nos separa do escritor. Entretanto, podemos tentar “envelhecer” a linguagem. É sua próxima tarefa. Leia parte de uma matéria publicada na revista *GEO Brasil*, intitulada “O caminho da felicidade”, e faça as atividades propostas.

o Nipo escreve no livro.



Marlene Santos/CEBR

Anexo 110 - #07/ U.LP

[...]

O que será desse menino? Seu nome é David. Assim que entra na escola, leva seus professores à beira da loucura. Tanto faz se conta piadas sujas no meio da aula ou incita seus colegas a um duelo de cuspe – sua índole é orientada para a provocação. E, no entanto, ele não é burro: graças às suas excelentes notas, consegue entrar em uma boa faculdade – onde também é considerado difícil. “Sombrio, acanhado, atormentado por complexos de inferioridade, medos e desprezo por si mesmo” é como um psiquiatra o descreve em uma avaliação. A vida não sorri para David.

Bill, por outro lado, não é motivo de preocupação para ninguém. É talentoso e estudioso, tem muitos amigos, é um aluno cheio de confiança e capitão do time de futebol. Conclui a faculdade com as melhores notas. Um superior o descreve como um jovem “descontraído e calmo em situações delicadas, dono de um grande senso de humor”. Outro profetiza: “Esse rapaz poderá ir longe”.

Será que se pode afirmar o mesmo a respeito de Susan? A menina, filha única, é altamente talentosa, especialmente para a música. Aos 5 anos de idade já se apresenta no palco cantando e dançando. Mas não voluntariamente.

É a mãe que a obriga a isso. Essa mãe detesta crianças e explora inescrupulosamente os talentos de sua filha. Ela chega até a obrigar Susan a esconder sua idade para poder exibí-la como criança pequena em espetáculos de teatro de variedades.[...]

Os três estão entre os participantes de um projeto científico único: o Estudo de Harvard sobre o Desenvolvimento na Idade Adulta. Ele é um dos projetos de longo prazo mais dispendiosos já empreendidos na área de ciências humanas e explora um campo de pesquisa incomum: o segredo da “boa vida”. Seu objetivo é determinar quais forças internas e externas contribuem para a manutenção da mais perfeita saúde física e mental até uma idade muito avançada.[...]

Johanna Romberg. O caminho da felicidade. Revista GEO Brasil, São Paulo, Escala, n. 30.



Professor, os alunos estudaram “Os tempos verbais do pretérito do modo indicativo” no *Manual gramatical do volume 7 desta coleção*. Se julgar conveniente, retorne com eles esse conteúdo.

1. Esse texto deve ser reescrito para ganhar um “ar de fundo do baú”. Siga as dicas.
 - a) Consulte um dicionário para usar palavras menos comuns e/ou mais antigas.
 - b) Se possível, use verbos no pretérito mais-que-perfeito simples. Faça inversões na ordem canônica das frases: coloque o sujeito no final, desloque adjuntos adverbiais para o início das frases, use o adjetivo antes do substantivo. *Atividade procedimental.*
2. Retome com o colega a reescrita de “Conto de escola” e observem se a linguagem está com um ar envelhecido. Alterem o que julgarem necessário. *Atividade procedimental.*

Módulo III – A colocação pronominal e suas particularidades ortográficas

Neste módulo, você vai exercitar a colocação pronominal e suas particularidades ortográficas para que seu texto lembre ainda mais o estilo de Machado de Assis.

Anexo 111 - # 07/ U.L.P

1. Leia os trechos de "Conto de escola", atentando para as expressões destacadas.

- I. Uma vez sentado, extraiu da jaqueta a boceta de rapé e o lenço vermelho, **pô-los** na gaveta [...]
- II. Os meninos, que se conservaram de pé durante a entrada dele, tornaram a **sentar-se**.
- III. Então lembrou-me outra vez que queria **pedir-me** alguma coisa, e perguntei-lhe o que era.
- IV. Como era mais severo para o filho, buscava-o muitas vezes com os olhos, para **trazê-lo** mais aperreado.
- V. Era só levantar a mão, **despendurá-la** e **brandi-la**, com a força do costume, que não era pouca.
- VI. E daí, pode ser que alguma vez as paixões políticas dominassem nele a ponto de **poupar-nos** uma ou outra correção.
- VII. Minha resposta foi **estender-lhe** a mão disfarçadamente, depois de olhar para a mesa do mestre.
- VIII. [...] pegou dela e veio **esfregá-la** nos joelhos, à minha vista, como uma tentação...
- IX. Não queria **recebê-la**, e custava-me **recusá-la**.
- X. Pode ser até que se arrependesse de nos ter denunciado; e na verdade, por que **denunciar-nos**?



Além de estarem associados a pronomes, os verbos destacados apresentam outro ponto em comum. Identifique-o.

💡 Para responder, lembre-se das formas nominais dos verbos: infinitivo, particípio e gerúndio.

Todos os verbos estão no infinitivo.

2. A grafia dos verbos não permite dividi-los em dois grandes grupos – os que sofrem alteração na escrita (grupo 1) e os que não sofrem variação na escrita (grupo 2).
 - a) Explique quando as formas verbais não sofrem e quando sofrem alteração.
 - b) Explique a regra de mudança nas formas verbais.

💡 Para responder, observe que, se no trecho VIII o pronome viesse antes do verbo, ficaria "e veio a **esfregar** nos joelhos [...]".

Quando os verbos terminam em r e são usados os pronomes o e a no final do verbo, restabelece-se a letra r e acrescenta-se a letra f aos pronomes. Além disso, nos verbos de 1ª e 2ª conjugação devem ser acrescentados os acentos agudo e circunflexo, respectivamente, à última sílaba do verbo, antes do hífen.

3. Volte ao texto e observe se o uso dos pronomes, no final dos verbos, segue as regras que você acabou de descobrir! Lembre-se de que a reescrita do conto deve estar de acordo com as normas urbanas de prestígio. *Atividade procedimental*

A produção final

Professor, para que a atividade não fique enfadonha, pode ser interessante dividir a leitura dos textos ao longo da semana. A cada encontro, podem ser lidos três textos – um de cada narrador

Com o colega de dupla, escreva a versão final do conto. Verifiquem se o episódio da escola foi narrado, se a contextualização está coerente com a personagem escolhida como narrador, se a conclusão leva à reflexão, se há marcas linguísticas de dois tempos e se a linguagem está envelhecida.

Decida, com o colega, quem vai ler o texto para a turma.

Mais um dedo de prosa

Se você estudasse na sala de Pilar, Raimundo e Curvelo, levaria bolos de palmatória do professor Polícarpo? Por quê?

Professor, incentive os alunos a explicar sua posição. Essa atividade pode ser uma boa oportunidade para que eles reflitam sobre o próprio comportamento em sala de aula.

➤ Não escreva no livro.

2a. As formas verbais não sofrem alteração quando são usados os pronomes me, lhe, nos, se e sofram alteração quando são usados os pronomes o, a.

Anexo 112 - #08/ U.LP

Oficina de textos

Professor, faça a atividade com os alunos oralmente e peça-lhes que justifiquem suas escolhas.

Qual é o gênero?

Se você fosse convidado pela revista *Viração* a defender a ideia de que precisamos viver plenamente cada fase da vida, você escreveria:

- a) um artigo de opinião. b) uma reportagem. c) uma resenha. d) uma notícia.

Apresentação da situação

Imagine se as nossas crianças pudessem viver plenamente sua infância, sem ocupar boa parte do seu tempo com a preparação para a vida adulta? Se os nossos idosos tivessem seus direitos garantidos e fossem, de fato, respeitados pelos mais jovens? Imagine se a busca pela eterna juventude não fosse um valor da nossa sociedade e pudéssemos envelhecer de forma digna, contribuindo com a experiência adquirida ao longo dos anos? Sua missão é tentar convencer as pessoas de que, se adotássemos alguns dos ensinamentos da educação indígena defendidos por Daniel Munduruku, nossa sociedade poderia ser melhor!

A notícia não tem por finalidade defender ideias; a resenha defende um ponto de vista sobre um produto cultural, recomendando-o ou não ao leitor; a reportagem pode levar o leitor a refletir sobre um tema, apresentando diferentes pontos de vista sobre ele, mas não é propriamente um gênero opinativo. Para a situação apresentada, o artigo de opinião é o gênero mais adequado.

Definição do projeto de comunicação

Gênero	Artigo de opinião
Tema	Defesa de que a criança, o jovem, o adulto e o idoso, na nossa sociedade, devem ter o direito de viver plenamente a fase em que estão
Objetivo da produção final	Escrever um artigo de opinião para ser publicado na revista <i>Viração</i>
Leitores	Leitores jovens interessados em propostas que possam transformar, de modo positivo, nossa sociedade
Produção	Individual

GTBR

Preparação de conteúdos

Para começar a se preparar para produzir seu artigo de opinião, leia os textos a seguir. Identifique, em cada um deles, trechos que podem servir de argumentos favoráveis e argumentos contrários à sua tese. Faça a atividade tendo um objetivo em mente: pensar como os princípios da educação indígena poderiam ajudar a transformar, para melhor, alguns dos fatos apresentados. Mas atenção, não vale copiar!



Arno/DGBR

Professor, seria interessante apresentar outros textos para que os alunos possam ter o que dizer. Promeça com eles que é importante conhecer os argumentos contrários para refutá-los, e que essa estratégia dá mais credibilidade ao texto.
 Não escreva no livro.

Texto 1

Resgatar o respeito aos velhos

Olhar para os idosos não como um estorvo, mas como pessoas com quem nós podemos aprender muitas coisas. Eis o desafio nesta época de alta tecnologia e grandes e rápidas mudanças.

Nos últimos 50 anos temos vivido uma fase de rápidas e importantes transformações na nossa vida prática graças aos significativos avanços da ciência e da tecnologia. Ao menos em seus aspectos externos, o mundo está muito diferente do que era até o início deste século. Esses progressos práticos trouxeram vários problemas para as pessoas mais velhas. O primeiro é o surgimento mais claro de uma tendência conservadora que todos temos. Pessoas de mais idade não veem com bons olhos as novidades: ou não se adaptam a elas, ou o fazem muito lentamente. Afinal de contas, viveram tantas décadas sem um dado equipamento que não o acham tão necessário. Eu mesmo, que ainda não estou tão velho, tenho grande resistência aos novos equipamentos eletrônicos.

Mas a consequência mais grave desse avanço rápido foi a ideia de que as pessoas mais velhas não podem acompanhá-lo, nem mesmo do ponto de vista intelectual. Há uns vinte anos atendi uma senhora de idade. Ela me olhou e disse: "Que bom que o senhor é jovem. Não gosto de médicos mais velhos porque estão desatualizados". Ou seja, os próprios idosos passaram a achar que a luz e sabedoria estavam todas com os jovens. Isso trouxe vários desdobramentos, todos eles negativos, do meu ponto de vista. Os jovens passaram a se achar

muito sábios. Perderam a capacidade de ser "discípulos" porque não tinham mais condições de ver os mais velhos como "mestres". Não estavam – e não estão

– preparados para isso nem intelectualmente, nem emocionalmente. Um jovem deveria ter alguém mais velho com quem se aconselhar, até para aliviar o peso da responsabilidade que recai sobre suas costas.

O subproduto mais grave disso foi a tendência de relegarmos as pessoas mais idosas para um papel menor, desprezível mesmo. Nossos velhos passaram a ser vistos como um fardo a ser carregado, como pessoas inúteis e chatas. Afinal de contas, não sabem nem mesmo como é bom navegar na internet! Estão fora da realidade. Não têm nada a nos ensinar. Assim, perderam o direito de ser tratados com o respeito e a reverência que eram dedicados aos idosos em outros tempos.

Naquela época, eles eram os detentores de um saber que todos os moços queriam ter. Conheciam mais da vida, tinham experimentado e sofrido mais. Conheciam ofícios manuais e intelectuais que só se aprendiam convivendo com os que tinham mais experiência. Eram respeitados, tratados por senhor e senhora; os filhos e netos lhes beijavam a mão e pediam a bênção. Esse tratamento diferenciado e reverente dava sentido e importância para este período difícil da vida. O velho tem que conviver com as doenças e suas dores. Tem que conviver com a ideia da morte se aproximando. Tem que assistir à própria decadência física e, às vezes, intelectual. O respeito e a admiração dos mais novos eram um pequeno alimento para a vaidade das pessoas nessa fase – vaidade abalada por todos esses fatores inerentes à idade. A verdade é que a velhice sem essas pequenas honrarias se torna bastante [...] triste e dolorosa.



Anexo 114 - #08/ ULP

Acho que hoje já podemos fazer uma avaliação crítica dos tempos modernos. Já podemos dar o devido peso ao progresso técnico e às vantagens que ele nos trouxe. Já sabemos que as belas máquinas não resolvem nossas questões íntimas mais importantes. Já sabemos que as vitórias e a experiência acumuladas ao longo das décadas valem mais do que elas. Já podemos, pois, voltar a olhar para as pessoas mais velhas não como um estorvo e sim como criaturas com quem podemos aprender muitas coisas. Se isso acontecer, penso que os idosos também tenderão a voltar a valorizar sua condição e sua experiência. Sim, porque, hoje, muitos velhos se pensam em como conseguir manter a aparência típica da mocidade. Vão atrás de cirurgias plásticas de todo o tipo [...] para adiar o máximo possível a chegada dessa fase da vida, que deveria ser rica em reflexões e filosofia e livre de disputas e competições.

Flávio Gikovate. Resgatar o respeito aos velhos. Disponível em: <<http://sostodosum.ig.com.br/conteudo/conteudo.asp?id=5658>>. Acesso em: 26 mar. 2015.

Texto 2

Cirurgia plástica em adolescentes

A procura quadruplicou em cinco anos, o que merece a atenção para as motivações e as consequências da intervenção nessa fase da vida

O número de cirurgias plásticas vem aumentando consideravelmente nos últimos tempos e, com isso, a presença do adolescente também ficou mais constante nos consultórios médicos, sendo necessário dar mais atenção às suas motivações, seus problemas e as consequências das plásticas nessa pessoa. Em 2000, cinco entre 100 pacientes que procuravam meu consultório tinham de 6 a 16 anos. Este ano o número saltou para 22 entre 100 pacientes.

[...]
Todos nós, principalmente aqueles que têm filhos, sabemos que o adolescente está em constante mudança, e que a sua vontade por uma plástica hoje pode não ser a mesma amanhã, podendo não aceitar os resultados conseguidos.

Determinar os efeitos da plástica em um organismo em desenvolvimento não é muito fácil, mas hoje essas condutas estão mais padronizadas. Mesmo assim, o problema principal é o aspecto psicológico do adolescente, que deve ser bem analisado para conseguir boa indicação para a cirurgia, de maneira que seus anseios sejam atingidos e os resultados fiquem dentro de sua expectativa.

Quando se chega à conclusão de que o problema em si está dificultando o relacionamento em seu grupo social e, se possível, apoiado por educadores e psicólogos, então a cirurgia é realizada.

Se a cirurgia plástica normalmente influencia a vida de quem a procura, as alterações no adolescente são muito mais perceptíveis, e, em geral, contribuem para o seu desenvolvimento psicossocial. Normalmente no primeiro curativo são notadas sensíveis alterações como postura corporal e fala mais espontânea.

[...]
Ainda sim, com todos os benefícios, devemos lembrar que os riscos inerentes à cirurgia, anestesia, internação em ambiente hospitalar, medicamentos e outros fatores sempre irão existir, e se nossa geração, que passou pela adolescência há 20, 30 anos, resolveu suas "neuras" sem recorrer a cirurgias, por que os adolescentes de hoje também não podem resolvê-las da mesma maneira? Essa questão fica em aberto.

Hans Arteaga. Cirurgia plástica em adolescentes. Disponível em: <<http://www.terra.com.br/istoegente/320/saude/index.htm>>. Acesso em: 26 mar. 2015.



Pessoa: Camilla/CPB

Anexo 115 - #08/ U.LP

Professor, de acordo com o Parecer CNE/CEB 15/2000, "o uso didático de imagens comerciais identificadas pode ser pertinente desde que faça parte de um contexto pedagógico mais amplo, conducente à apropriação crítica das múltiplas formas de linguagens presentes em nossa sociedade, submetido às determinações gerais da legislação nacional e às especificas da educação brasileira, com comparecimento médico e variado". Para saber mais, consulte o Parecer inteiro, especialmente a parte "II - Voto do relator". Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCEB15_2000.pdf>. Acesso em: 26 mar. 2015.

Texto 3

Nascidas para se maquiar

Elas ainda não passaram da 1ª série. Mas não vivem sem batom, salto alto, roupa de grife e cabeleireiro



A carioca Bettina Maciel é fã de música estrangeira: aprecia as bandas Black Eyed Peas e Rolling Stones e sabe letras e coreografias de Britney Spears e Beyoncé. Usa vestido curtinho ou calça jeans (marca Diesel, de preferência) com sandália de salto, intercalados com conjunto de moletom e tênis All Star, este um visual inspirado no filme americano *High School Musical*, sobre adolescentes que querem se sair bem em um espetáculo musical da escola. Quando sai de casa, não deixa de pôr na bolsa brilho para os lábios, óculos escuros e escova de cabelo. Antes de dormir, Bettina toma mamadeira, compreensível para um adorável toquinho de gente que ainda não fez 4 anos – o aniversário é em dezembro e ela quer uma câmera digital ou um iPod. “A Bettina foi uma surpresa. Tenho um filho mais velho que eu sempre vesti do jeito que queria. Mas ela mostrou opinião própria muito cedo”, conforma-se a mãe, a empresária Daniela Maia, de quem, piscou o olho, a menina toma emprestados sapatos de salto e batom. Pois é: por mais que os pais fiquem de cabelo em pé com a precocidade acelerada (embora mamãe seja, na maioria das vezes, a fonte inspiradora, e papai babe de orgulho de sua bonequinha), as meninas estão exibindo traços de adolescente cada vez mais cedo, num movimento incontrolável estimulado pela televisão e cultivado pela interação nos grupos que frequentam. Mesmo que estes ainda estejam na esfera do jardim de infância ou do prezinho.

Nesse mundo de vaidades e interesses precoces, garotinhas que mal abandonaram a chupeta levam a mãe junto quando vão comprar roupas só porque não dirigem e não têm cartão de crédito. No mais, sabem tudo sobre marcas, modelos e cores. “Não gosto quando vejo alguém com a roupa ou o corte de cabelo igual ao meu. As meninas me copiam muito”, declara Nicole Ayer, 7 anos, que, de tanto rodopiar na frente do espelho de sua loja preferida, foi convidada a subir na passarela da marca. “Fiquei desfilando para a minha avó, para treinar”, diz Nicole, que no recreio da escola costuma se transmutar em Nicole Kidman (“Minha amiga é Gisele Bündchen, a outra é Ana Hickmann”) e vez por outra manifesta o desejo de fazer regime, porque “às vezes me acho uma baleia”. A mãe, Ana Julia, não deixa, nem vê nenhuma necessidade, nessa idade, se for uma queixa constante, evidentemente pode virar problema sério, alerta a psicóloga Isabel Kahn Marin, professora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. [...]

Cuidados com o visual requerem, evidentemente, idas frequentes ao salão de beleza, onde meninas que antes acompanhavam a mamãe e, se bem comportadas, ganhavam uma leve camada de esmalte incolor agora têm hora marcada e conhecem as manicures pelo nome. Quando precisa ir ao cabeleireiro com pressa, a bancária Cristine dos Santos, 41 anos, alega que vai ao supermercado. Senão, já sabe: tem de levar junto a filha Ana Luiza, 5, que costuma ir de quinze em quinze dias, mas acha pouco. Ocasionalmente, ela faz o pé, hidratação, chapinha no cabelo; mas fixo mesmo só a mão e “uma escova básica”. “Eu não sou de me maquiar muito. No dia a dia, uso só batom”, informa Ana Luiza, que no Natal passado pediu e ganhou um estojo completo de maquiagem. Anseia por mais. “Eu não sou adolescente para poder ver filmes de amor, fazer chapinha sempre e pintar meu cabelo de vermelho, como o da Roberta”, suspira. Roberta, para quem não vive no planeta muito jovem, é uma das integrantes do RBD, grupo musical que faz parte do enredo da novela mexicana *Rebelde* e acabou ganhando vida própria por causa do tremendo sucesso alcançado entre o público infantil [...].

Anexo 116 - #08/ ULP

[...] A pergunta inevitável de pais um pouco menos condescendentes é se suas filhinhas não estão “perdendo a infância” com comportamentos precoces. “A vaidade só é prejudicial se virar exagero, se a criança deixar de brincar para não estragar a roupa ou a maquiagem”, diz a psicóloga Isabel Kahn Marin. “Criança nessa idade tem de brincar – inclusive de ser mais velha do que é.”

Laura Ming. Nascidas para se maquiar. Revista *Veja*, p. 110-112, nov. 2006.

A primeira produção

Você aprendeu ao longo da coleção que, em um bom artigo de opinião, não podem faltar: apresentação do tema; desenvolvimento do tema com apresentação de argumentos favoráveis e refutação de argumentos contrários; e um fechamento que instigue o leitor, persuadindo-o a adotar as ideias que você defendeu.

1. O quadro a seguir o ajudará a organizar seu artigo de opinião. Reproduza-o no caderno e recheie-o com informações antes de produzir seu texto. Substitua os tópicos pelos conteúdos que eles indicam.

Atividade procedimental.

Apresentação do tema	<ul style="list-style-type: none"> • Apresente a tese a ser defendida. Releia o quadro <i>Definição do projeto de comunicação</i> para relembra-lo.
Desenvolvimento do tema	<ul style="list-style-type: none"> • Anote os problemas detectados na forma como as crianças, os jovens, os adultos e os idosos vivem na nossa sociedade. • Use as partes que você selecionou dos textos da seção <i>Preparação de conteúdos</i> como argumentos favoráveis a seu ponto de vista. • Use as partes que você selecionou dos textos da seção <i>Preparação de conteúdos</i> como argumentos contrários a seu ponto de vista e refute-os. • Relacione as características da educação indígena com a proposta de melhorar a maneira como vivemos cada fase.
Fechamento	<ul style="list-style-type: none"> • Retome a tese defendida e convide o leitor a adotar o que você propôs para melhorar a maneira como vivemos cada fase da vida.

Professor, trabalhamos com artigo de opinião ao longo de toda a coleção. Se julgar necessário, retome com os alunos os aspectos abordados, como a organização e a “costura” dos parágrafos no volume 6; a seleção de argumentos convincentes e a refutação de argumentos contrários no volume 7; as estratégias de argumentação no volume 8.

2. As informações que você usou para preencher cada item do quadro podem ser organizadas em parágrafos no seu texto. Lembre-se de que cada parágrafo deve cumprir um objetivo na organização do plano textual. Por exemplo, em um artigo de opinião, o parágrafo introdutório deve apresentar e contextualizar a questão polêmica. Use o mesmo critério ao produzir os parágrafos de desenvolvimento do tema e de fechamento.

Atividade procedimental.

3. Escreva seu texto de acordo com as normas urbanas de redação.



Anexo 117 - #08/ U.LP

Criando soluções para os problemas

Seu artigo ainda está pouco convincente? Os módulos a seguir o ajudarão a organizá-lo para que você seja considerado um verdadeiro especialista. Afinal, o que você tem a dizer é importante, e muitas pessoas podem mudar de atitude inspiradas por suas ideias.

Módulo I – Construindo a frase-núcleo do parágrafo

1. Analise este trecho do texto “A milenar arte de educar dos povos indígenas”.

Resumo da ópera: a educação tradicional indígena tem dado certo. As pessoas se sentem completas quando percebem que a completude só é possível num contexto social, coletivo. Cada fase por que passa um indígena – desde a mais tenra idade – alimenta um olhar para o todo, pois o conhecimento que aprendem e vivem é um saber holístico que não se desdobra em mil especialidades, mas compreende o humano como uma unidade integrada a um Todo maior e Único.

1b. Ele apresenta uma explicação para justificar a ideia de que a educação tradicional indígena tem dado certo: o fato de os índios se sentirem completos, como parte de um todo.

a) Qual é o assunto do parágrafo?

A ideia de que a educação tradicional indígena tem dado certo.

b) Como o autor desenvolve esse assunto no parágrafo?

c) Explique de que maneira a primeira frase se relaciona ao desenvolvimento do parágrafo.

As outras frases do parágrafo são um desdobramento daquilo que se afirma na primeira frase.

ARQUIVO

Frase-núcleo é a frase inicial de um parágrafo, que serve para orientar a escrita dele, já que indica uma direção para o desenvolvimento do assunto. A frase-núcleo é importante tanto para quem escreve – já que organiza o que deve ser dito – quanto para quem lê – já que orienta a leitura.

2. A seguir, vamos apresentar alguns parágrafos de um artigo de opinião do teólogo, professor e escritor Leonardo Boff. Sua missão é escolher a frase-núcleo mais adequada para iniciar cada parágrafo, copiando-a no caderno. Uma dica: as frases-núcleos também podem ser expressas em forma de perguntas. Professor, as frases consideradas mais adequadas são as do texto original.

- I. ★. O espaço terrestre praticamente o conquistamos. Mas o tempo continua sendo o grande desafio: poderemos dominá-lo? A corrida contra ele se dá em todas as esferas, a começar pelo esporte. Em cada olimpíada busca-se superar todos os tempos anteriores, especialmente na clássica corrida dos cem metros. Os carros devem ser cada vez mais velozes, os aviões e os foguetes têm que superar a velocidade da geração anterior. No agronegócio se utilizam promotores químicos de crescimento para encurtar o tempo e lucrar mais. A internet é de altíssima fluidez e sem cabos, pois, para ganhar tempo, tudo é feito via satélite. E a aceleração atingiu especialmente as bolsas. Quanto mais rapidamente se transferem capitais de um mercado para outro, acompanhando o fuso horário, mais se pode ganhar. Como nunca antes “tempo é dinheiro”.



Anexo 118 - #08/ U.LP

- **Opção 1:** Uma das características principais do ser humano moderno é a conquista do espaço terrestre.
- **Opção 2:** Uma das características principais do atual momento é a aceleração do tempo. x

II. ★. Em termos de trabalho, são ejetados do mercado, pois suas habilidades ficaram obsoletas. Os que se resignam perdem o ritmo do tempo e são considerados precocemente envelhecidos ou simplesmente retardatários. Isso pode ocorrer com países inteiros que não incorporam os avanços da tecnociência. Todos são obrigados rapidamente a se modernizar e a ser emergentes.

- **Opção 1:** Ai daqueles que não se adaptam aos tempos. x
- **Opção 2:** Ai daqueles que não se especializam em alguma área da informática.

III. ★. Ele sempre nos ganha, pois não podemos congelá-lo. Ele simplesmente passa devagar ou acelerado como nos grandes túneis de aceleração de partículas.

- **Opção 1:** Para onde nos levará o progresso da ciência?
- **Opção 2:** Para onde nos levará essa corrida contra o tempo? x

IV. ★. O tempo natural do crescimento de uma árvore gigante pode demorar 50 anos. O tempo tecnológico de sua derrubada com a motosserra pode durar apenas 5 minutos. Quanto tempo precisamos para crescer em maturidade, sabedoria e conquistar o próprio coração? Às vezes uma vida inteira de 80 anos é curta demais. O tempo interior não obedece ao tempo do relógio. Precisamos de tempo para trabalhar nossos conflitos interiores que às vezes nos obrigam a parar.

Leonardo Boff. Para onde estamos fugindo? Disponível em: <<http://site.adital.com.br/site/noticia.php?lang=PT&cod=31432>>. Acesso em: 26 mar. 2015.

- **Opção 1:** Mas importa considerar que há tempos e tempos. x
- **Opção 2:** Mas importa considerar que somos velhos aos 80 anos.



3. Retome seu artigo e reveja o objetivo de cada parágrafo. As frases-núcleos estão adequadas a esses objetivos? E quanto ao que você desenvolveu em cada parágrafo, está adequado aos objetivos e às frases-núcleos? Caso não esteja, reescreva o que for preciso para orientar seu leitor de forma mais clara e objetiva.

Módulo II – Medindo as palavras

O médico Hans Arteaga demonstra cuidado ao expressar suas ideias sobre cirurgia plástica em adolescentes. Para evitar imprecisões nos argumentos, ele às vezes evita fazer afirmações categóricas. Tiramos do texto as palavras ou expressões que sinalizam esse cuidado e indicamos essas supressões com o símbolo ★. Indique no caderno que palavra ou expressão do quadro abaixo parece preencher melhor cada espaço criado.

normalmente • em geral • principalmente aqueles que têm filhos • se possível

3. Não escreva no livro.

Anexo 119 - #08/ U.LP

Cirurgia plástica em adolescentes

A procura quadruplicou em cinco anos, o que merece a atenção para as motivações e as consequências da intervenção nessa fase da vida

O número de cirurgias plásticas vem aumentando consideravelmente nos últimos tempos e, com isso, a presença do adolescente também ficou mais constante nos consultórios médicos, sendo necessário dar mais atenção às suas motivações, seus problemas e as consequências das plásticas nessa pessoa. Em 2000, cinco entre 100 pacientes que procuravam meu consultório tinham de 6 a 16 anos. Este ano o número saltou para 22 entre 100 pacientes.

[...]

Todos nós, [...] ★, sabemos que o adolescente está em constante mudança, e que a sua vontade por uma plástica hoje pode não ser a mesma amanhã, podendo não aceitar os resultados conseguidos. *principalmente aqueles que têm filhos*

Determinar os efeitos da plástica em um organismo em desenvolvimento não é muito fácil, mas hoje essas condutas estão mais padronizadas. Mesmo assim, o problema principal é o aspecto psicológico do adolescente, que deve ser bem analisado para conseguir boa indicação para a cirurgia, de maneira que seus anseios sejam atingidos e os resultados fiquem dentro de sua expectativa. *se possível*

Quando se chega à conclusão de que o problema em si está dificultando o relacionamento em seu grupo social e, [...] ★, apoiado por educadores e psicólogos, então a cirurgia é realizada.

Se a cirurgia plástica [...] ★ influencia a vida de quem a procura, as alterações no adolescente são muito mais perceptíveis, e, [...] ★, contribuem para o seu desenvolvimento psicossocial. Normalmente no primeiro curativo são notadas sensíveis alterações como postura corporal e fala mais espontânea. *normalmente / em geral*

[...]

Ainda sim, com todos os benefícios, devemos lembrar que os riscos inerentes à cirurgia, anestesia, internação em ambiente hospitalar, medicamentos e outros fatores sempre irão existir, e se nossa geração, que passou pela adolescência há 20, 30 anos, resolveu suas "neuras" sem recorrer a cirurgias, por que os adolescentes de hoje também não podem resolvê-las da mesma maneira? Essa questão fica em aberto.

Hans Arteaga. Cirurgia plástica em adolescentes. Disponível em: <<http://www.terra.com.br/istoegente/320/saude/index.htm>>. Acesso em: 26 mar. 2015.



- Volte ao seu texto e veja se você usou afirmações muito categóricas, que dão a impressão de que você é o "dono da verdade". Em caso positivo, reescreva essas partes medindo as palavras, ou seja, usando palavras e expressões que tornem as afirmações mais suaves, que as relativizem.

Módulo III – Retomando informações com clareza

Você viu que a retomada de informação com o uso da voz passiva tornou o artigo de Munduruku mais claro. Existem outras estratégias para obter esse efeito. Uma delas é usar expressões que façam referência ao que foi dito anteriormente.

1. Para cada trecho, retirado de um dos textos que você leu no capítulo, escolha o termo que poderia ser usado para retomar as informações destacadas.

I. Nos últimos 50 anos temos vivido **uma fase de rápidas e importantes transformações na nossa vida prática** graças aos significativos avanços da ciência e da tecnologia.

- Opção 1: Essa ideia
- Opção 2: Esse momento
- Opção 3: Esse problema

Anexo 120 - #08/ U.LP

II. O subproduto mais grave disso foi a **tendência de relegarmos as pessoas mais idosas para um papel menor, desprezível mesmo.**

• **Opção 1:** Esse comportamento x • **Opção 2:** Esse produto • **Opção 3:** Essa dimensão

III. [...] as meninas estão exibindo traços de adolescente cada vez mais cedo, **num movimento incontrolável estimulado pela televisão e cultivado pela interação nos grupos que frequentam.**

• **Opção 1:** Esse procedimento • **Opção 2:** Esse processo x • **Opção 3:** Essa visão

IV. "No dia a dia, uso só batom", informa Ana Luiza, que no Natal passado pediu e ganhou **um estojo completo de maquiagem.**

• **Opção 1:** Esse *kit* x • **Opção 3:** Essa coisa
• **Opção 2:** Esse utensílio



2. Volte ao seu texto e observe se, ao retomar informações, você usou termos que façam referência, de forma adequada, ao que já foi dito.

Módulo IV – Ortografia

Artigo de opinião com erro de ortografia não pega bem. Faça as atividades para testar seus conhecimentos ortográficos e usá-los na revisão do seu texto.

1. Leia este grupo de palavras.

inevitável • desprezível • natal • prejudicial • psicossocial •
possível • social • intelectual • tradicional • infantil •
incontrolável • musical • digital • igual • compreensível • visual
• espiritual • ancestral • imemorial • adorável • corporal

a) O que há em comum entre todas elas? *Todas terminam em -l.*

b) Que regra pode explicar o critério de acentuação ou não dessas palavras?

Para responder, lembre-se da classificação das palavras quanto à sílaba tônica.

Acentuam-se as palavras paroxítonas terminadas em -l. Não se acentuam as palavras oxítonas terminadas em -l.

2. Volte ao texto e observe se você usou a regra de acentuação que acaba de revisar!
Atividade procedimental.

A produção final

Escreva a versão final de seu artigo de opinião, considerando todos os aspectos vistos nos módulos.

Professor, a ideia é que os alunos possam responder que não precisam ser ninguém quando "crescerem", porque já são alguém, em função das discussões que foram feitas não só neste capítulo, mas também na unidade.

Meu um dedo de prosa

Depois de toda essa conversa sobre educação indígena, sobre a possibilidade de viver plenamente cada fase da vida, o que você responderia se alguém perguntasse: "o que você vai ser quando crescer?"

Não escreva no livro.