



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS  
LETRAS – LÍNGUA PORTUGUESA

LARA EMERICK

**A REDAÇÃO PRODUZIDA NA ESCOLA: GÊNERO TEXTUAL OU  
DISCURSIVO?**

GOIÂNIA

2020

LARA EMERICK

**A REDAÇÃO PRODUZIDA NA ESCOLA: GÊNERO TEXTUAL OU  
DISCURSIVO?**

Monografia apresentada ao Curso de Letras da  
Escola de Formação de Professores e Humanidades  
da Pontifícia Universidade Católica de Goiás como  
um dos requisitos para a obtenção do grau de  
Licenciatura Plena em Letras-Português.  
Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. M<sup>ª</sup>. Návia Regina Ribeiro da  
Costa

GOIÂNIA

2020

LARA EMERICK

**A REDAÇÃO PRODUZIDA NA ESCOLA: GÊNERO TEXTUAL OU DISCURSIVO?**

Monografia apresentada ao Curso de Letras da Escola de Formação de Professores e Humanidades da Pontifícia Universidade Católica de Goiás como um dos requisitos para a obtenção do grau de Licenciatura Plena em Letras-Português.

Aprovada em \_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_

Banca examinadora

Nome do orientador/ instituição

**Prof<sup>ª</sup>. M<sup>a</sup>. Návia Regina Ribeiro da Costa**

Nome do professor/ instituição

**Prof<sup>ª</sup>. M<sup>a</sup>. Edilene Maria de Oliveira**

A Deus e à minha família.

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus, que me auxiliou, dando-me sabedoria não só para minha caminhada acadêmica, mas também para minha vida.

Aos meus pais, Wesley e Eunice, e a meu irmão, Cleverson, pessoas que amo incondicionalmente, a minha gratidão pelo esforço que fizeram para me dar a melhor educação, sempre acreditaram no meu potencial, incentivando-me a alcançar meus objetivos e mostrando a importância dos estudos.

À minha cunhada, Tayane, que considero como uma irmã, que desde sempre acredita em mim, e à minha sobrinha, Elena, que mesmo com pouca idade faz dos meus dias os mais felizes.

Ao meu namorado, Johnattas Vinicius, por quem tenho um carinho e um amor enorme, que está comigo desde o início da minha caminhada acadêmica, sendo paciente, dando-me apoio e incentivo de que eu necessito e vibrando pelas minhas conquistas. Muito obrigado pelo cuidado e o zelo que você tem por mim.

À minha amiga Marcela, agradeço pela nossa amizade, pelo seu apoio, sua ajuda, e por estar sempre acreditando em mim e me fazendo acreditar que sou capaz e que também vibra a cada conquista minha, desde de sua entrada em minha vida. Obrigada por tudo e que a nossa amizade cresça a cada dia.

À minha amiga Renata Bueno, parceira não só de curso, mas que levarei como uma grande amizade que a PUC me presenteou, juntas conseguimos concluir essa grande etapa em nossas vidas, sempre apoiando e contribuindo para o crescimento uma da outra.

Às minhas amigas Ana Caroline e Taisa, a minha gratidão por contribuírem com a minha vida profissional, sempre me auxiliando naquilo que eu preciso e transmitindo aquilo que elas sabem para a construção do meu conhecimento, e também agradeço pela contribuição na minha vida pessoal. São duas grandes pessoas e amigas que quero ter sempre por perto.

À Daniela Cristina, uma sábia amiga, que, além de me abrir portas no mundo profissional, juntamente com a Taisa, sempre me iluminava com os seus conselhos.

Ao colégio Educandário Paranaíba, a toda direção e coordenação, local onde sempre estudei e que me deu oportunidade para ministrar aulas e, assim, me auxiliou não só na minha vida profissional, mas também para a construção da minha monografia, por meio da experiência em sala de aula.

À minha orientadora, Návia Regina Ribeiro da Costa, que me ensinou, norteou e auxiliou em todo meu trabalho. E à leitora da minha monografia, Professora Edilene Maria de Oliveira.

A todo corpo docente da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, que sempre transmitiu seu saber com muito profissionalismo.

Também agradeço a todos os meus colegas de curso, pela oportunidade do convívio e pela cooperação mútua durante estes anos.

Enfim, agradeço a todas as pessoas que fizeram parte desta etapa decisiva em minha vida.

“A leitura traz ao homem plenitude; o discurso,  
segurança; e a escrita precisão”.  
(Francis Bacon)

## RESUMO

Este trabalho tem o objetivo de realizar uma análise do processo de ensino e aprendizagem das produções textuais de uma escola particular de Goiânia, para os anos finais do Ensino fundamental, com o intuito de, tomando como exemplificação, avaliar se a escola cumpre com a função de preparar os estudantes, ao longo dos anos escolares do ensino fundamental anos finais, valendo-se de gêneros discursivos, para atuarem de forma crítica no meio social no qual estão inseridos, como um sujeito comunicador autônomo. Avalia, além disso, se o ensino se restringe aos gêneros textuais, ou seja, se focaliza o ensino de produção de texto, considerando-se as noções estruturais e os padrões de sequências didáticas pré-definidos e não o texto como um objeto comunicativo nas atividades interacionais humanas. Tem como *corpus* de análise a sequência didática para o ensino de produção textual materializada nos livros didáticos da Editora FTD, coleção, Trilhas Sistema de Ensino – Ensino Fundamental, anos finais. Ancora-se no método de pesquisa dialético e se caracteriza a pesquisa como descritiva, tendo como meio de investigação bibliografias científicas. Justifica-se pela sempre necessidade de problematizar sobre as formas de ensino, a fim de que evoluam e alcancem o máximo de efetividade possível. Como resultados finais, avaliamos que, nas escolas, o ensino de produções textuais não é voltado para a consideração do gênero discursivo, mas sim para do gênero textual, caracterizando-se ainda como prescritivista, uma vez que focaliza os padrões estruturais do uso da língua e do texto e as avaliações.

**Palavras-chave:** Processo de Ensino das Produções Textuais. Gêneros Textuais. Gêneros Discursivos.



## ABSTRACT

This academic work aims to carry out an analysis of the teaching and learning process of textual productions of a private school in Goiânia, for the final years of elementary school, with the aim of, taking as an example, to evaluate whether the school fulfills the function to prepare students, throughout the school years of elementary school, final years, using discourse genres, to act critically in the social environment in which they are inserted, as an autonomous communicating subject. Furthermore, it assesses whether teaching is restricted to textual genres, that is, if it focuses on teaching text production, considering the structural notions and patterns of pre-defined didactic sequences and not the text as a communicative object in human interaction activities. Its corpus of analysis is the didactic sequence for teaching textual production materialized in the didactic books of Editora FTD, collection, Trilhas Sistema de Ensino - Ensino Fundamental, final years. It is anchored in the dialectic research method and research is characterized as descriptive, using scientific bibliographies as a means of investigation. It is justified by the always need to problematize the forms of teaching, for them to evolve and achieve the maximum effectiveness possible. As final results, we evaluate that, in schools, the teaching of textual productions is not focused on the consideration of the discursive genre, but rather on the textual genre, being still characterized as prescriptive, since it focuses on the structural patterns of language use and text and evaluations.

**Keywords:** Teaching Process of Textual Production. Textual genres. Discursive Genres.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>10</b>
<b>1 OS GÊNEROS DISCURSIVOS COMO PRINCÍPIO NORTEADOR DAS PRODUÇÕES TEXTUAIS .....</b>	<b>12</b>
<b>2 O PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM DA PRODUÇÃO TEXTUAL NAS ESCOLAS: UMA BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO .....</b>	<b>22</b>
<b>3 ORIENTAÇÃO DIDÁTICA PARA PRODUÇÃO DE TEXTOS: UMA ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS DA EDITORA FTD PARA O ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS .....</b>	<b>32</b>
<b>3.1 ANÁLISE DO LIVRO DE PRODUÇÃO TEXTUAL - 6º ANO .....</b>	<b>34</b>
<b>3.2 ANÁLISE DOS LIVROS DE PRODUÇÃO TEXTUAL - 7º, 8º, 9º ANO.....</b>	<b>37</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>41</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>44</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>47</b>

## INTRODUÇÃO

Esta monografia tem o objetivo de realizar uma análise do processo de ensino e aprendizagem das produções textuais de uma escola particular de Goiânia, para os anos finais do Ensino fundamental, com o intuito de, tomando como exemplificação, avaliar se a escola cumpre com a função de preparar os estudantes, ao longo dos anos escolares, valendo-se de gêneros discursivos, para atuarem de forma crítica no meio social no qual está inserido, como um sujeito comunicador autônomo. Avalia, além disso, se o ensino se restringe aos gêneros textuais, ou seja, se focaliza o ensino de produção de texto, considerando-se as noções estruturais e os padrões de sequências didáticas pré-definidos e não o texto como um objeto comunicativo nas atividades interacionais humanas. Assim terá como *corpus* de análise a sequência didática para o ensino de produção textual materializada nos livros didáticos da Editora FTD, coleção, Trilhas Sistema de Ensino – Ensino Fundamental, anos finais.

Norteadada pela pergunta de pesquisa “A redação produzida na escola representa um gênero textual ou discursivo?”, no que se refere à metodologia, de acordo com Almeida (2007), este estudo se ampara no método de pesquisa dialético, que visa a avaliar o fenômeno em um contexto, considerando o processo e entendendo o mundo em constante mudança. Quanto ao tipo, esta pesquisa se caracteriza como descritiva, pois visa expor características de um determinado fenômeno, sem, contudo, ter o compromisso de explicar por que tais fenômeno são como são. Já como meio de investigação, temos o bibliográfico, cuja base de análise e de referencial teórico se materializa em artigos publicados em revistas, livros e bases de dados científicas.

Para o estudo, o trabalho foi dividido em três capítulos: o primeiro, Os gêneros discursivos como princípio norteador nas produções textuais; o segundo, O processo de ensino aprendizagem nas escolas: uma breve contextualização; o terceiro, Orientação didática para produções de textos: uma análise dos livros da editora FTD para o Ensino Fundamental Anos Finais Escolar, subdividido em: Análise do livro de produção de textual do 6º ano e Análise dos livros de produção textual do 7º, 8º e 9º anos.

O primeiro capítulo mostra um estudo sobre o gênero textual e o gênero discursivo, focalizando os conceitos norteadores, como sujeito, discurso, linguagem e o dialogismo, bem como refletindo sobre a diferença entre os dois conceitos, gênero textual e o gênero discursivo, sobre o tripé que os compõem e sobre os meios de

circulação, tudo isso norteado pelo seguinte questionamento: os termos gênero do discurso e gênero textual conferem conceitos distintos ou podem ser tomados um pelo outro?, questão esta imprescindível para refletirmos sobre o processo de ensino de produção de textos no ensino básico, sendo o foco de estudo desta pesquisa.

No segundo capítulo, é contextualizado o ensino de redação nas escolas, tendo como norte um breve panorama histórico de inserção das produções textuais, desde o surgimento até culminar com a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), discutindo as problemáticas que os envolvem, como os métodos avaliativos, o preparo dos professores, a forma de ensino prescritivista e as sequências didáticas nos livros didáticos.

Por fim, no terceiro capítulo, a finalidade é a de analisar o *corpus* composto para esta pesquisa, a título de exemplificação, com o fim de observar se a sequência didática norteadora do processo de ensino e aprendizagem cumpre com a proposta da atual BNCC de preparar o estudante para atuar na realidade, de forma autônoma e crítica, valendo-se dos gêneros discursivos como instrumento necessário para a atividade comunicativa humana. Tal *corpus* são os livros didáticos do 6º ao 9º ano da Editora FTD, Sistema de Ensino Trilhas, que, segundo a instituição, atende aos requisitos da Base. A análise é realizada, primeiramente, no livro do 6º ano e, em seguida, focaliza os livros dos 7º, 8º e 9º anos conjuntamente, já que a regularidade se fez presente nestes últimos, de forma que não entendemos necessário separá-los.

Por fim, passamos às considerações finais deste trabalho.

## CAPÍTULO I

### 1 OS GÊNEROS DISCURSIVOS COMO PRINCÍPIO NORTEADOR DAS PRODUÇÕES TEXTUAIS

Com o desenvolvimento da Linguística, os estudos sobre gênero textual e discursivo estão cada vez mais ganhando notoriedade, principalmente como prática pedagógica no ensino de produção textual nas escolas, tanto no Ensino Fundamental, quanto no Ensino Médio, especialmente considerando-se a instituição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Sendo assim, à luz da teoria do autor Mikhail Bakhtin e de outros autores, como suporte para os estudos realizados neste capítulo, será realizada uma discussão que se ancora no seguinte questionamento: os termos “gêneros do discurso” e “gênero textual” conferem conceitos distintos ou podem ser tomados um pelo outro? Pensar sobre isso é imprescindível para também refletir sobre produção textual no ensino básico, sendo o foco desta pesquisa os anos finais do Ensino Fundamental, como já apontado na introdução deste trabalho.

Como dito, nossa principal base teórica são as teorias bakhtinianas no que tange mais especificamente aos estudos sobre gêneros do discurso, como sendo nossa categoria analítica fundamental. Para seguirmos no propósito, antes, é necessário que tenhamos clareza e compreensão de alguns conceitos outros nucleares da teoria de Bakhtin, essenciais para apreendermos e contextualizarmos a discussão proposta neste capítulo, são eles os conceitos de sujeito, linguagem, discurso, enunciado, dialogismo e texto, todos interligados à teoria sobre gêneros, sendo também categorias analíticas necessárias para a abordagem sobre o processo de produção textual.

Começemos pela linguagem e pelo sujeito, já que não é possível conceber um sem o outro. A linguagem é entendida por Bakhtin (2006) como o que coloca o sujeito sempre em destaque em todas as situações de interação, uma vez que é a partir dele que se torna possível a compreensão das relações sócio-históricas, ou seja, a linguagem é vista “como um fenômeno social da interação verbal, realizada pela enunciação (enunciado) [e] não constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2016, p. 123). Esse sujeito não é autônomo nem criador de sua própria linguagem, ao contrário ele se constitui na relação com outros indivíduos, que é atravessada por diferentes usos da linguagem, de acordo com a esfera social na qual ele se inscreve, ou seja, ele produz

enunciados, que, na verdade, são acontecimentos que exigem determinada situação histórica, em que há identificação dos atores sociais, compartilhamento de uma mesma cultura, estabelecimento de um diálogo.

Com essa visão de linguagem e sujeito, o autor desenvolve o conceito de dialogismo, sendo a característica essencial e um princípio constitutivo da linguagem, intrínseco a ela, sendo as relações entre índices de valores que constituem o enunciado, visto como uma unidade de interação social. Para que o dialogismo ocorra, é necessário que o material linguístico ou semiótico entre na esfera do discurso, ou seja, transforme-se em um enunciado (BAKHTIN 2006).

Nas palavras de Barros (1991, p. 2), o dialogismo “é a condição do sentido do discurso”. Partindo da concepção bakhtiniana, Barros (2003) afirma que o processo dialógico da linguagem pode ser entendido sob dois aspectos: o da interação verbal entre o enunciador e o enunciatário, no espaço do texto; e o da intertextualidade no interior do discurso. Na primeira dimensão, a linguagem é o elemento que estabelece a relação entre os seres humanos e propicia a experiência da intersecção ou interação entre interlocutores. Assim, o homem encontra-se numa relação dialógica entre o eu e o tu ou entre o eu e o outro, no texto. Já na segunda dimensão, percebe-se que o indivíduo não é a origem do seu dizer. Dito de outra forma, o sentido não é originado no instante da enunciação, ele faz parte de um processo contínuo, em que tudo vem do exterior por meio da palavra do outro, sendo o enunciado um elo de uma cadeia infinita de enunciados, um ponto de encontro de opiniões e visões de mundo. O texto, então, é tecido polifonicamente por fios dialógicos de vozes que polemizam entre si, completam-se ou respondem umas às outras.

Para o linguista José Luiz Fiorin (2016), em seu livro *Introdução ao pensamento de Bakhtin*, o pensamento bakhtiniano a respeito do dialogismo, constitui: a unidade do ser e do evento, que diz respeito ao modo real de funcionamento da linguagem, ou seja, “todos os enunciados constituem-se a partir de outros” (FIORIN, 2016, p. 34); a relação entre sujeitos, que é a incorporação, pelo enunciador, das vozes de outros no enunciado, “São maneiras externas e visíveis de mostrar outras vozes no discurso” (FIORIN, 2016, p. 37); e, por fim, a dimensão axiológica, sendo esta relacionada ao sujeito e à subjetividade, “construída pelo conjunto de relações sociais de que participa o sujeito” (FIORIN, 2016, p. 60).

Outro conceito desenvolvido por Bakhtin (1997) é de enunciado, visto como a unidade da comunicação discursiva. Cada enunciado constitui um novo

acontecimento, um evento único e irrepitível da comunicação discursiva. Ele só pode ser citado e não repetido, pois, nesse caso, constitui-se como um novo acontecimento. O enunciado nasce na inter-relação discursiva, por isso que não pode ser nem o primeiro nem o último, pois já é resposta a outros enunciados, ou seja, surge como sua réplica. Em outras palavras, trata-se de uma unidade mais complexa e que transcende os limites do próprio texto, se este for tratado apenas sob o prisma da língua e de sua organização textual.

Nessa perspectiva, ao estudarmos o enunciado, devemos ter definidos os conceitos de significação e tema. De acordo com o pensamento bakhtiniano, distinguir tema e significação, observando a relação entre eles, é uma forma de constituir uma ciência sólida da significação. Uma investigação da significação de uma palavra pode levar, segundo o autor, a duas direções distintas: a investigação do tema, que abrangeria a significação contextual de certa palavra em determinadas condições de enunciação; ou a investigação da significação, que trataria da significação da palavra no sistema linguístico, correspondendo à investigação da palavra dicionarizada. Mas, apesar de esses dois conceitos poderem ser diferenciados, esses elementos estão relacionados, conforme se posiciona o pensador:

[...] bem entendido, é impossível traçar uma fronteira mecânica absoluta entre a significação e o tema. Não há tema sem significação, e vice-versa. Além disso, é impossível designar a significação de uma palavra isolada [...] sem fazer dela o elemento de um tema, isto é, sem constituir uma enunciação, um “exemplo”. Por outro lado, o tema deve apoiar-se sobre uma certa estabilidade da significação; caso contrário, ele perderia, em suma, o seu sentido (BAKHTIN, 1990, p.129).

Fica perceptível, diante dessa consideração, que o enunciado deve ser interligado à situação social em que é produzido e está inserido. Isto é, o enunciado não pode ser compreendido dissociado das relações sociais que o suscitaram, pois o discurso, como fenômeno de comunicação social, é determinado por tais relações. Portanto, o enunciado bakhtiniano “não é a frase ou a oração enunciada, mas, se quisermos manter uma analogia, o texto enunciado (texto + situação social de interação = enunciado)” (RODRIGUES, 2005, p. 162).

Ainda outros dois conceitos devem ser discutidos, o de discurso e de texto. O conceito de discurso elaborado por Bakhtin (1997) no livro *Problemas da poética de Dostoievsky*, no capítulo intitulado O Discurso em Dostoievsky, onde se encontra a definição de discursos, refere-se à língua em sua integridade concreta e viva e não à

língua como objeto da linguística, obtido por meio de uma abstração absolutamente legítima e necessária de alguns aspectos da vida concreta do discurso.

Entender a língua como discurso significa não ser possível desvinculá-la de seus falantes e de seus atos, das esferas sociais, dos valores ideológicos que a norteiam. Por isso que, no conceito de língua, vista como objeto da linguística, não há relações dialógicas, pois elas são impossíveis entre os elementos no sistema da língua (as palavras, as orações etc.), entre os elementos da língua no texto e mesmo entre os elementos do “texto” e os textos no seu enfoque linguístico (BAKHTIN, 1997).

Na visão ainda de Bakhtin (1997), o discurso está sempre voltado para seu objeto (tema), que já traz no bojo de outros falantes. Em consequência, o discurso é sempre levado dialogicamente ao discurso do outro, repleto de entonações, conotações e juízos valorativos. Então, o discurso forma-se a partir de relações dialógicas com outros discursos, que influenciam o seu aspecto estilístico, ou seja, uma realidade de interação-enunciação.

Já o texto, consoante Bakhtin (2003), em seu livro *Estética da criação verbal*, no capítulo O Problema do Texto na Linguística, na Filosofia e em Outras Ciências Humanas, constitui a realidade imediata para que se possa estudar o homem social e a sua linguagem, já que a constituição deste, bem como sua linguagem é mediada pelo texto; é através do texto que o homem exprime suas ideias e seus sentimentos. Assim, podemos dizer que essa concepção de texto vai ao encontro da concepção de enunciado, por abordar um fenômeno concreto.

Ainda sobre sua concepção de texto, Bakhtin (2003) apresenta duas características que fazem com que o texto seja um enunciado: a primeira refere-se ao seu projeto discursivo, aquilo que quer ser dito pelo autor do texto; a segunda diz respeito à realização desse projeto, que é a produção do enunciado junto às condições de interação e a relação com os outros enunciados. O texto visto como enunciado tem uma função dialógica particular: autor e destinatário mantêm relações dialógicas com outros textos, isto é, têm as mesmas características do enunciado, pois é concebido como tal. O que faz do texto um enunciado, na concepção bakhtiniana, é ele ser analisado na sua integridade concreta e viva, ou seja, consideram-se os seus aspectos sociais, e não como objeto da linguística do texto. Com isso, não se pretende dizer que Bakhtin não reconheça a legitimidade do estudo do texto visto de forma linguística ou textual, mas que sua orientação caminha para outra direção, a de mostrar o texto como fenômeno sociodiscursivo, vinculado às condições reais da vida em uma sociedade.



Após essa superficial, porém necessária, abordagem sobre alguns elementos da teoria bakhtiniana, sem os quais não podemos discutir a produção textual, passamos a focalizar uma categoria fundamental dos estudos deste pensador russo para esta pesquisa, que é a de “gêneros do discurso”.

É importante expressar que a concepção de gênero é antiga. O autor Dominique Maingueneau (1995), em seu livro *O contexto da obra literária* – capítulo 05, menciona que, para Aristóteles, o conceito de gênero devia fazer referência a somente três tipos de textos: o gênero dramático, que é a palavra representada (tragédia e comédia); o gênero épico, a palavra narrada, sempre utilizando a figura de um herói; e, por fim, o gênero lírico, que é a palavra cantada, sendo textos de caráter emocional, focado nos sentimentos e na subjetividade. Todavia, os estudos bakhtinianos multiplicam o entendimento sobre gênero, apontando que os gêneros discursivos são os responsáveis pelas formas que todos os textos assumem, resultando em formas-padrão “relativamente estáveis” de um enunciado, determinado sócio-historicamente. Bakhtin (1997) refere que só nos comunicamos, falamos e escrevemos através de gêneros do discurso, tendo os sujeitos um infinito repertório de gêneros e, muitas vezes, nem se dão conta disso. Assim, qualquer manifestação verbal organiza-se em algum gênero do discurso, seja em situações formais ou informais, seja pelo uso da linguagem oral, escrita, e, acrescentamos, multissemiótica. Tais gêneros nos são dados, conforme Bakhtin (1997), quase da mesma forma com que nos é dada a língua materna, a qual dominamos livremente até começarmos o estudo da gramática.

Para Miller (2009, p. 44), quando aprendemos um gênero, não aprendemos apenas “um padrão de formas ou mesmo um método para atingir nossos próprios fins. Mais importante, aprendemos quais fins podemos alcançar: aprendemos que podemos elogiar, apresentar desculpas”, interagir, expressar desejos, contar histórias, construir e socializar conhecimento, influenciar pessoas, criticar, fazer um pedido, julgar um procedimento, recomendar alguém, dar instruções, mentir, ironizar, e assim por diante. De acordo com a autora, a aprendizagem de um gênero textual nos possibilita entender melhor as situações em que nos encontramos.

Os gêneros são, portanto, formas de enunciados produzidas historicamente, que se encontram disponíveis na cultura, como notícia, reportagem, romance, anúncio, receita médica, receita culinária, monografia, fábula, crônica, poema, relatório, seminário, palestra, panfleto, apenas para citar alguns, sendo eles caracterizados pelos temas que podem veicular, por sua composição e marcas linguísticas específicas.

Assim, cada gênero se presta a uma função comunicativa específica, não sendo qualquer gênero que serve para se dizer qualquer coisa, em qualquer situação comunicativa (MARCUSCHI, 2008).

A despeito da citação de alguns gêneros e tendo em vista que os gêneros são produzidos historicamente e socialmente, podemos dizer que eles vão sofrendo modificações em consequência do momento histórico no qual estão inseridos e cada situação social origina um gênero, com suas características que lhe são dadas e, assim, formam-se infinitos gêneros discursivos. Tal formação de novos gêneros vincula-se ao aparecimento de novas esferas de atividade humana, com finalidades discursivas específicas.

Bakhtin (1997) efetuou uma classificação de caráter mais amplo, dividindo os gêneros em primários e secundários. Os primários fazem referência a situações comunicativas cotidianas, espontâneas, não elaboradas, informais, que sugerem uma comunicação imediata. São exemplos de gêneros primários a carta, o bilhete, o diálogo cotidiano. Os gêneros secundários, normalmente mediados pela escrita, aparecem em situações comunicativas mais complexas e elaboradas, como no teatro, romance, palestra etc. Vale ressaltar que o princípio dos gêneros é o mesmo, ou seja, ambos são compostos por fenômenos de mesma natureza, os enunciados; a diferença, entretanto, é o nível de complexidade em que se apresentam (MARCUSCHI, 2008).

Quanto à habilidade com o uso dos gêneros, sejam eles primários ou secundários, está diretamente relacionada ao domínio que temos em relação a eles, ou seja, quanto maior for esse domínio, mais facilidade teremos em empregá-los de forma usual e adequada nas situações de comunicação nas quais estamos inseridos. Essa asserção é de Bakhtin (1997), que ainda afirma que grande número de pessoas que apresenta um amplo conhecimento em relação a uma determinada língua sente-se pouco potente em algumas situações por não dominarem os gêneros de dadas esferas. Para o autor, é a própria vivência em situações comunicativas e o contato com os diferentes gêneros do discurso que exercitam a competência linguística do produtor de enunciados. É essa competência dos interlocutores que auxilia no que é ou não aceitável em determinada prática social, sugerindo que, quanto mais experiente socialmente for o sujeito, mais hábil será na diferenciação dos gêneros e no reconhecimento do sentido e da estrutura que o compõe.

Chegamos a um ponto de retorno ao questionamento colocado no início deste capítulo sobre a diferença conceitual ou prática dos termos “gêneros do discurso” e

“gênero textual”. Para abordarmos a questão, serão apresentadas concepções de dois autores, Marcuschi (2008) e Roxane Rojo (2005), ambos valendo-se da herança dos conceitos bakhtinianos.

Marcuschi (2008, p. 154) assim se expressa:

Não vamos discutir aqui se é mais pertinente a expressão “gênero textual” ou a expressão “gênero discursivo” ou “gênero do discurso”. Vamos adotar a posição de que todas essas expressões podem ser usadas intercambialmente, salvo naqueles momentos em que se pretende, de modo explícito e claro, identificar algum fenômeno específico.

E ainda Marcuschi (2008, p. 58) acrescenta:

A tendência é ver no texto o plano das formas linguísticas e de sua organização, ao passo que no discurso seria o plano do funcionamento enunciativo, o plano da enunciação e efeitos de sentido na sua circulação sociointerativa e discursiva envolvendo outros aspectos. [...] São muito mais duas maneiras complementares de focar a produção linguística em funcionamento.

Para este autor, a distinção dos conceitos de gênero do discurso e gênero textual não é relevante, já que expressa que se deve levar em consideração que o gênero é considerado como um artefato textual-discursivo, tendo uma forma interna de se organizar, ou seja, suas estruturas e regras, sendo textos materializados, para que seja possível a interação. Assim, o que se deve dizer, o como e o quanto dizer dependerão de interlocutores (sujeitos), da recepção destes, das condições de produção e dos contextos nos quais os textos poderão circular, sendo essas considerações o que faz a diferença nessa discussão.

Marcuschi (2008) aponta que o gênero apresenta dois aspectos importantes: a gestão enunciativa, que inclui a escolha dos planos de enunciação, os modos discursivos e tipos textuais, e a composicionalidade, que diz respeito à identificação de unidades ou subunidades textuais. Assim, o domínio de um gênero textual não significa o domínio de “uma forma linguística e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares” (MARCUSCHI, 2008, p. 154).

Já a autora Roxane Rojo (2005) define bem os conceitos de gênero textual e gênero do discurso, mostrando não só uma diferença terminológica, mas uma diferença conceitual, observando dois aspectos. O primeiro aspecto parece direcionar o foco para

os elementos textuais e funcionais. Como salienta Rojo (2005, p. 189), num enfoque textual, trata-se de abordar a “materialidade linguística do texto”; já em um enfoque mais funcional/contextual, “trata-se de abordar o gênero, não parecendo ter sobrado muito espaço para a abordagem da significação, a não ser no que diz respeito ao ‘conteúdo temático’”.

Devemos salientar, segundo esta autora, que a vertente terminológica é mais antiga, pois houve uma evolução do conceito de gênero, que passa pela retórica, com Aristóteles, como já citamos com Maingueneau (1995), chegando a gênero do discurso, com Mikhail Bakhtin, e só recentemente é que se vê o uso do termo gênero textual.

Rojo (2005) também ressalta a importância dos interlocutores, tendo em vista que os gêneros devem ser observados levando-se em conta as condições de produção. Esses interlocutores têm um papel importante nas relações sociais, institucionais e interpessoais existentes entre eles, exercendo forte influência na escolha dos aspectos temáticos, composicionais e estilísticos de um texto ou um discurso e esses interlocutores são influenciados pelas esferas comunicativas. Outro aspecto mencionado por Rojo (2005, p. 194) sobre a definição de gênero é o fato de não conceberem o gênero como “um universal concreto decorrente das relações sociais e regulador das interações e discursos configurados em enunciados ou textos”, como se fosse algo sempre padronizado, totalmente estável, focalizando as questões de ordem estruturais e não como resultantes da atividade comunicativa humana.

A mesma autora ainda aponta características que sintetizam os aspectos constituintes da teoria dos gêneros textuais:

- todas se aproximam de uma definição wittgensteiniana de gênero como família de textos, sendo que famílias podem ser reconhecidas por similaridades (no dizer de Wittgenstein, por formatos). Essas similaridades podem se dar no nível do texto (e aqui, faz-se referência às formas do texto – textuais/ de composição; linguísticas/ de estilo – ou do contexto ou situação/ condição de produção – e aqui, faz-se referência a função, finalidade ou critérios pragmáticos/utilitários);
- todas buscam compatibilizar análises textuais/ da textualidade com as descrições de (textos em) gêneros, seja por meio de sequências e operações textuais (Adam, Marcuschi), seja por meio dos tipos de discurso (Bronckart);
- todas remetem a uma certa leitura pragmática ou funcional do contexto/situação de produção; [...] (ROJO, 2005, p. 192).

Do exposto, observamos que os dois pensamentos acerca do gênero textual, de Marcuschi (2008) e Rojo (2005), possuem herança bakhtiniana, entretanto posicionam-

se diferentemente ante a questão da diferença conceitual entre “gênero do discurso” e “gênero de texto”. Do ponto de vista dos gêneros do discurso, este recorre às marcas textuais e linguísticas, com vistas à produção de sentido nas situações enunciativas, considerando-se a atividade humana como originadora do enunciado. Já a concepção de gêneros textuais focaliza os aspectos textuais, linguísticos e estruturais da composição do gênero, muitas vezes reduzindo a teoria à classificação dos gêneros.

Como dito, o estudo sobre o gênero discursivo deve considerar, antes, que é resultado da atividade comunicativa do sujeito social, originando o enunciado, que se organiza em formas típicas que se compõem de tema, estilo e construção composicional, de acordo com Bakhtin (1997). O tema ou conteúdo temático é o domínio de sentido de um texto ou é aquele que aborda o aspecto discursivo do enunciado, sendo relacionado à situação sócio-histórica, que envolve o momento da interação, os sujeitos do discurso e a finalidade desse discurso. Segundo Bakhtin e Volochínov ([1929]2009, p. 133), “[...] ele se apresenta como a expressão de uma situação histórica concreta que deu origem à enunciação”, ou, ainda por Rodrigues (2005), pode ser entendido como objetos do discurso.

A construção composicional e o estilo ecoam o tema de um determinado texto, ou seja, o primeiro é a forma como se organiza e estrutura um texto ou, como menciona Bakhtin (1997), refere-se à estrutura formal propriamente dita, que, em alguns gêneros, pode ser mais padronizada. Já o estilo são as escolhas linguísticas, sendo os meios lexicais, fraseológicos e gramaticais utilizados para dizer o que queremos dizer, com a finalidade de gerar o sentido desejado. Para Bakhtin (1997, p. 284),

O estilo é indissociavelmente vinculado a unidades temáticas determinadas e, o que é particularmente importante, a unidades composicionais: tipo de estruturação e de conclusão de um todo, tipo de relação entre o locutor e os outros parceiros da comunicação verbal.

Do exposto, para Marcuschi (2008) não é produtivo pensar a determinação conceitual, podendo, portanto, o gênero textual ser tomado como gênero do discurso, pois, para ele, essas concepções são intrincadas, devendo-se separar para fins específicos. Para Rojo (2005), a distinção é feita e deve-se refletir sobre ela. De ambos os posicionamentos, podemos extrair a ideia de que a distinção deve ser apenas didática, mas, efetivamente na prática, há que se considerar a atividade enunciativa humana, sendo organizada estruturalmente, considerando-se o tripé constitutivo do gênero. Dito

isso, ainda permanece uma indagação: na prática, como as escolas operam com a compreensão de gênero? O que focalizam quando se aborda a teoria do gênero, independentemente da categorização “textual” ou “discursiva”? A essa reflexão passaremos nos capítulos seguintes.

## CAPÍTULO II

### 2 O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA PRODUÇÃO TEXTUAL NAS ESCOLAS: UMA BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO

Este capítulo tem o objetivo de compor uma breve contextualização sobre a introdução da produção textual nas escolas, bem como de refletir sobre como tem sido desenvolvido o processo de ensino e aprendizagem, com fundamento em vários estudiosos, como exemplo, Marcushi, Bunzen, Pécora, Bonini.

De acordo com o autor Bunzen (2006), o ensino da escrita nas escolas começou no fim do século XVIII, tendo pouco espaço e visibilidade na esfera escolar a produção textual, quando os destaques eram apenas para a gramática e a leitura. Do início do século XX até o fim dos anos 1980, as aulas direcionadas ao ensino da língua portuguesa dedicavam-se a questões voltadas para a escrita correta, ou seja, seguindo-se corretamente a gramática normativa e a orientação para a ortografia. Os textos eram vistos como um agrupamento de palavras e frases, e, assim, para elaborar um texto, bastava que os alunos aprendessem a escrever e a juntar frases gramaticalmente corretas.

Na década de 1950, a Produção Textual era ensinada para se constituir na forma de composição livre, como cita Razzini (2000, p. 76):

[...] com objetivo de ensinar a escrever através da apreciação de modelos escolhidos pelo professor nas antologias adotadas oficialmente, os exercícios de composição iam dos mais elementares, do primeiro ano (“reprodução e imitação de pequenos trechos”); passando pelas “breves descrições, narrações e cartas” do segundo ao quarto ano; da “redação livre” no quinto ano, culminando com a “composição de lavra própria” e discursos de improviso no sexto ano.

E, ainda como cita Meserani (1995, p.12),

[...] redação não era “matéria dada”, embora fosse pedida pelos professores. Pelo menos a composição livre. O professor de Português dava um tema fora do programa, um limite de trinta linhas e aguardava que o texto do aluno acontecesse.

Por meio desses fatos expostos, percebemos que a redação não possuía sentido,

tanto para o aluno quanto para o professor, pois o professor seguia apenas aquilo que era orientado para que fosse dirigido didaticamente ou aquilo que achava que deveria ser, algo totalmente descontextualizado, e o aluno apenas obedecia aos comandos do professor. Além disso, podemos afirmar que a parcimônia na apresentação do tema tendia a prejudicar os alunos que não dispunham de conhecimentos prévios sobre o assunto para realizarem as propostas dirigidas pelos professores.

Nessa década de 1950, devemos levar em consideração também que a escola não tinha uma grande acessibilidade, sendo pouco procurada, e, assim, a escola, juntamente com a grade de matérias escolares e a forma como estas eram ministradas, eram influenciadas por esse contexto (RAZZINI 2000).

Nas décadas de 1960 e 1970, ampliou-se o acesso da população brasileira à escolarização, desse modo acarretando mudanças tanto dos alunos quanto da escola. Nessa época, a Lei n. 5.692/71 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) instituiu a disciplina “Comunicação e Expressão”, entretanto o ensino de produção escrita ainda enfrentava um conflito, pois, com essa nova disciplina, valorizava-se a comunicação falada, a argumentação e o discurso e, assim, ao mesmo tempo em que o aluno era chamado a expressar suas ideias de modo criativo, as atividades denominadas “Redação” cerceavam a liberdade do aprendiz. E, com isso, a argumentação e a escrita nunca caminhavam juntas, não sendo percebidas como complementares, não sendo contida essa ideia de complementaridade nem mesmo nos livros didáticos (RAZZINI 2000).

Outro conflito no ensino de produções textuais era o fato da falsa liberdade, pois o estudante ainda seguia um modelo, um padrão de texto a ser obedecido, pretendendo-se uma formação de aluno capaz de se expressar, com eficiência, via mensagens padronizadas, dirigidas para qualquer pessoa e, ao mesmo tempo, para ninguém. Tudo isso devido a questões do século passado e que ainda permaneceram, já que o ensino se guiava, agora de modo mais fiel, pelos livros didáticos e pelo proposto por meio deles. Nesse período, ocorreu a consolidação dos chamados “Gêneros Escolares”, que eram: a dissertação, narração, descrição e a carta, como mostra os autores Razzini (2000) e Mesquita (1978).

Ainda na década de 1970, impulsionada pelo Decreto Federal n. 79.298, de 24 de fevereiro de 1977, realmente houve a adesão da prática de redação na escola, na medida em que o Decreto determinava que todas as instituições que realizam vestibulares eram obrigadas a efetuar uma prova de redação na disciplina de língua portuguesa. A



decisão de obrigatoriedade de fazer a redação para ingressar no Ensino Superior redimensionou o currículo e a metodologia do ensino de língua na escola, principalmente no médio. Desde então, a comunidade escolar optava por um dos dois caminhos: ou preparava o aluno para o trabalho, oferecendo cursos profissionalizantes, ou, como acontecia na maioria dos casos, preparava o aluno para passar no vestibular, enfatizando o ensino de redação, principalmente do texto dissertativo, modalidade exigida pela maioria das universidades e outras instituições de ensino superior. Tal mudança fez com que acreditassem na melhoria da capacidade do aluno de se expressar por escrito; no entanto, diversos trabalhos e pesquisas de estudiosos da linguagem, como é o caso de Pécora (1983), Geraldi (1991), mostram que o problema não estava na falha linguística dos alunos, não se tratando de uma deficiência patológica, mas estava diretamente relacionado com as condições de produção e com o processo de ensino e aprendizagem da atividade de escrita, efetuada na sala de aula.

Nos anos 1980, a redação escolar é associada a um não texto, de acordo com Marcuschi & Leal (2009) e Geraldi (1997), sendo compreendida como um produto artificial, desprovida de características interlocutoras próprias dos textos que circulam fora de sala de aula. Por essa razão, foi sugerido que se deixasse de “fazer redações” e se passasse a “produzir textos”, respeitando-se, assim, o processo envolvido no ato de escrever.

Maria da Graça Costa Val (1998, p. 84) reflete sobre a instituição da ideia de se produzir textos, assim:

[...] um sistema que vai se constituindo e reconstituindo historicamente pela ação dos usuários, um sistema sensível ao contexto, plástico e flexível, que aceita e prevê variações, deslocamentos, inversões, ambiguidades, inovações [...] quando de sua utilização pelos falantes, nos processos de interação verbal. É a partir dessa compreensão que se formula a expressão “produção de texto”, com a qual se pretende evidenciar o ato, o processo de elaborar um texto.

Ante essas observações, foi percebida a relevância de se cuidar da organização textual de modo a garantir a produção de textos articulados, situados, informativos, coesos e coerentes.

Outra mudança pertinente nesse período foi a exploração da escrita de maneira contextualizada e, assim, a perspectiva sociointeracionista ganhou força em sala de aula. Também as políticas públicas de Educação, dentre as quais os Parâmetros Curriculares

Nacionais do Ensino Fundamental I e II (1997; 1998) e o Programa Nacional do Livro Didático (1996; 2003), contribuíram para que os autores dessem atenção e cuidado maiores ao ensino e à aprendizagem da escrita.

É na década de 1990 que o estudo dos gêneros textuais passou a ter um espaço expressivo em sala de aula, primeiramente predominando o interesse pelo ensino da nomeação e classificação dos gêneros textuais, caracterizando seus aspectos formais, ou até mesmo o ensino desses gêneros textuais com o fim de só obter o cumprimento do conteúdo programado. Entretanto, perceberam que a produção textual teria que ir além dos livros didáticos e de seu ensino formal, sendo assim foi vista a importância de se compreenderem os gêneros textuais em sua relação com as práticas sociais, ou seja, deveriam ser tomados como resultantes de um processo sociointeracionista. Assim, discutiu-se a importância de ensinar como os discursos, enquanto gêneros consolidados, vão se firmando em convenções sociais recorrentes. Nesse sentido, o ensino da produção textual, com base em gêneros, foi compreendido como o que poderia levar o estudante a compreender como participar, de modo ativo e crítico, das ações de uma comunidade, como possibilidade de se desenvolverem nos estudantes competências cognitivas para comunicarem-se de forma autônoma dentro e fora do meio escolar.

Embora tal orientação esteja posta desde 1990, como mencionado, Bezerra (2003) e Ferreira (2006) apontaram que na escola a produção de texto se restringe apenas a aspectos estruturais e formais. Esse fato contraria a ideia de que a escrita, como aponta a teoria Bahktiniana, deve se concretizar em gêneros textuais resultantes de um contexto sócio-histórico, ao passo que escrever na escola deve ser visto como um ensaio ou mesmo uma prévia convincente do que será requerido dos jovens aprendizes no espaço social.

Em concordância com o que apontam os autores citados, Papert (1994, p. 54) expressa que

[...] a instituição Escola, com seus planos diários de lições, currículo estabelecido, testes padronizados e outras tantas parafernalias, tende constantemente a reduzir a aprendizagem a uma série de atos técnicos e o professor, ao papel de técnico. Evidentemente, ela jamais obtém sucesso completo, pois professores resistem ao papel de técnico [...].

Disso, podemos entender que as abordagens do ensino de produção textual são delimitadas em apenas termos teóricos, envolvendo apenas o que está contido nos livros didáticos e planejamentos que as próprias escolas criam, deixando de lado o real sentido

de se ensinar o aluno a produzir um texto, focando apenas em avaliações para diferentes fins, e assim a escola tem se afastado cada vez mais de sua função formadora.

Bonini (2002) afirma que esse ensino é prescritivista, ou seja, no processo de ensino da produção das redações, o enfoque é dado a um levantamento das classes gramaticais, como a morfologia, a sintaxe e a ortografia, focalizando-se o aspecto normativo do texto. Quando foge um pouco a isso, de acordo com Brandão (2000 p. 17),

[...]o texto é ainda entendido como fonte ou pretexto para exploração das formas gramaticais isoladas do contexto ou como material anódino, indiferenciado, a ser trabalhado de forma homogênea nas pretensas atividades de leitura [...]

Nessa lógica do prescritivismo, Pécora (1981) reflete sobre uma didática aplicada no ensino da redação, quando aponta treze problemas que comumente são apresentados nas redações dos alunos de Ensino Fundamental e Ensino Médio e focalizadas pelos professores, sendo eles acentuação, pontuação, ortografia, norma culta, emprego lexical, incompletude associativa, emprego de relatores, emprego de anafóricos, redundância, emprego de noções confusas, emprego de noções de totalidade indeterminada, emprego de noções semiformalizadas e lugar comum.

Bonini (2002) ainda aponta que, na prática docente de ensino da produção textual, os seguintes elementos é que são considerados:

- A noção de dom como explicação central para o aluno que se desenvolva bem na disciplina;
- O texto literário como modelo padrão (muitas vezes, porque, em uma metodologia predominantemente prescritivista, é a única forma de conferir ao texto do aluno algum valor enunciativo);
- A técnica do desenvolvimento de temas como a principal base de trabalho didático;
- A ideia de que o aluno deve ser guiado e não incitado, incentivado, ao aprendido;
- A avaliação centrada em correção gramatical;
- A utilização de mecanismos textuais na forma de regras.

Vista desse modo, essa forma de ensino da redação, para Marcuschi (2005), possui somente uma finalidade sociocomunicativa, a pedagógica. O mesmo autor faz

referência a duas modalidades de texto redacional: a redação clássica e a redação mimética. A primeira define-se como os textos rotineiramente presentes na tradição escolar, sendo dirigido a partir de uma indicação de um tema, de característica tipológica (narrativo, argumentativo, descritivo, explosivo e injuntivo). Tema este que costuma ser indicado oralmente pelo professor, sem que seja fornecida qualquer orientação de planejamento do texto e a redação passa a ter o objetivo de permitir que o professor cheque a aprendizagem requerida, notadamente de questões relacionadas a aspectos formais da linguagem, sem nenhuma preocupação com o contexto extraescolar.

Já a redação mimética busca contextualizar as características dos gêneros textuais que se encontram no espaço extraescolar no texto escolar, como, por exemplo, crônica, tirinhas, reportagens artigos etc. Para Marcuschi (2005), então, ainda que os dois procedimentos mencionados (clássico e mimético) levem à produção de uma redação escolar, é fundamental que o professor dê prioridade ao trabalho valorizando a redação mimética, dada a contribuição que esta pode oferecer à construção da textualidade e à formação de um estudante produtor de texto autônomo e competente. É importante também não perder de vista que aprender a escrever um texto não é apenas saber representar graficamente as palavras, mas implica, sobretudo, aprender estratégias de produção de texto.

Outro ponto a ser destacado é que o texto é, acima de tudo, um discurso no mundo, e que, de acordo com Geraldi (1993), aquele que escreve deve ter algo relevante a dizer, a compartilhar; deve ter uma razão para dizer o que tem a dizer; deve ter um interlocutor, alguém com quem dialogar; deve poder colocar-se como autor, sentir-se responsável e comprometido com o jogo interlocutivo; deve ter condições de escolher as estratégias adequadas para atingir as condições anteriores. Em suma, quem escreve deve ter atendidas as condições necessárias para poder realizar a produção.

Em todo esse contexto de orientação didática para o ensino da produção textual na escola, situa-se o livro didático como o elemento norteador das práticas tanto do professor como do estudante. Tal elemento se constitui uma das problemáticas do ensino de produção textual. De acordo com o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) (1996), diante das mudanças teóricas na Língua Portuguesa, os livros didáticos sofreram mudanças, com a finalidade de contemplar atividades de leitura e produção de diferentes gêneros textuais, buscando envolver aspectos relacionados às condições de produção (interlocutores, finalidade produção, contexto de circulação e gênero a ser produzido) e estratégias de planejamento e revisão de textos. Existem hoje livros que se

colocam como enquadrados nas adequações da PNLD, como os inseridos nos sistemas de ensino utilizados pelas escolas, por exemplo, Sistema Ari de Sá (SAS), Bernoulli, FTD Sistema de Ensino Trilhas etc., porém não são todas as escolas que já utilizam esses livros, optando por ainda utilizarem livros que apenas atrapalham o ensino de produção textual.

Em uma grande maioria, embora discursivamente tenham se adaptado às novas exigências, os livros didáticos estudam os gêneros de maneira não contextualizada, ou seja, apresentam um texto e diversas perguntas para que o aluno identifique o gênero e faça a interpretação desse texto. Os gêneros textuais também são expostos mais de maneira teórica do que prática, assim o aluno entende que, para estruturar o texto, deve seguir somente o padrão já existente. Desse modo, o ato de produzir um texto não possui muito espaço nos livros didáticos, devido à grande quantidade de questões, e, se o professor se basear somente nos livros didáticos, os alunos não irão produzir e assim só estudarão a teoria. Ante isso, é importante que a escola juntamente com os professores saiba selecionar os melhores livros, que sejam adequados para os objetivos didáticos, além disso saber usar o que cada livro possui da melhor forma e alterar aquilo que não é considerado apropriado.

A essa altura, devemos focalizar um ponto crucial para nossa pesquisa, trazendo o histórico do ensino de produção textual para o contexto atual, e refletir sobre ele, qual seja, a instituição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), publicada em março de 2018 pelo o Ministério da Educação (MEC). Tal reflexão é necessária para observarmos se, com a nova orientação da Base, as práticas de ensino e os recursos metodológicos, como, por exemplo, o livro didático, já estão em acordo e se cumprem o objetivo.

Desde a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em 1996, discute-se no Brasil a criação de um documento para nortear os currículos da Educação Básica no país. Em 2018, após debates e contribuições da sociedade e de educadores, foi homologada a BNCC. De modo geral, a BNCC propõe uma progressão de aprendizagens que contribuem para a formação humana integral dos alunos e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. O documento orienta um aprendizado por meio de competências e habilidades, que devem ser desenvolvidas em cada nível de ensino.

Vale ressaltar que a BNCC não é um currículo, e sim um documento norteador que deve ser utilizado pelas Secretarias de Educação para elaborar currículos de seus estados, assegurando a todas as escolas e a todos os alunos o direito à mesma base

curricular.

Em relação à produção textual no contexto da BNCC, vemos novas aplicações do texto no âmbito escolar. O texto base traz a ideia de campos de atuação, que são os contextos dos mais diversos gêneros. A escolha desses campos aponta para a necessidade de contextualização do conhecimento escolar, trazendo uma preocupação, ainda maior do que a da década anterior, de mostrar à escola que os textos circulam na prática escolar e na vida social e que essa prática precisa ser refletida na aprendizagem e o aluno agora deve saber para o que ele aprende. A produção da redação deve ter como norte o seguinte questionamento: “Para que o aluno deve aprender a argumentar?”. Além desse processo, o documento incumbiu aos currículos dos anos iniciais do Ensino Fundamental a introdução dos conceitos de textualidade, para que já se comece a preparação desse aluno para suas futuras produções textuais.

Ainda em relação às práticas de produção de textos, é de importância perceber a apresentação de uma sequência de escrita de um texto, partindo do planejamento, passando pela escrita e terminando pela revisão e reescrita da produção, permitindo ao aluno acompanhar seu progresso de evolução, tornando-o capaz de identificar os próprios erros na hora da redação, de acordo com a BNCC.

Assim, o propósito deste capítulo foi o de refletir sobre a complexidade envolvida no processo da escrita, aspecto que coloca para a escola desafios que precisam ser enfrentados no encaminhamento de uma prática pedagógica preocupada com a formação de alunos proficientes, que saibam dimensionar e operar com as condições de produção e de circulação do texto.

Outra grande questão a se avaliar é a avaliação, que se tornou algo de grande preocupação entre os alunos, no que tange à aprovação em sua série, vestibulares, Enem é feita de maneira errada no que se refere às produções textuais, pois avaliar, para Marcuschi (2004), envolve concepção de mundo, conhecimento e juízos de valores, implicando em considerar todo o processo de aprendizagem e não apenas o produto, envolve ações investigativas e não apenas mensuração e classificação de resultados, predominantes em uma avaliação somativa. O que seria ideal é a avaliação formativa, a qual compartilha a ideia de que os sujeitos escolares são sujeitos históricos, culturais e sociais e não somente repetidores de conteúdo, buscando determinar até que ponto o educando alcançou as competências definidas como básicas para aquela etapa da escolarização, oferecendo-se para isso as oportunidades que se fizerem necessárias. Para Maria da Graça Costa Val (2009, p.30)

[...] A avaliação é, antes de tudo, uma atividade de leitura e, como tal, exige uma postura de diálogo perante o texto. Dispor-se ao diálogo não significa adotar uma atitude complacente, não implica ficar impassível diante da escrita do aprendiz nem obrigado a acatar, sem direito a objeção, qualquer opção do aluno. Significa, isto sim, considerar o trabalho textual empreendido pelo aluno-autor, freando qualquer tendência preconceituosa e pouco cooperativa que possa comprometer a leitura.

Portanto, ao avaliar um texto escrito por um aluno, a primeira tarefa de um professor é fazer a leitura do texto de modo imparcial, estando aberto às ideias e à forma de escrita do aluno, para depois verificar se o texto cumpriu a proposta. Além disso, o professor deve refletir sobre as marcas que sua correção deixará no aluno, essas correções vão contribuir apenas para a melhoria daquele texto ou será uma ferramenta que auxiliará o aluno a desenvolver sua escrita e melhorar em futuras produções?

Nesse sentido, se a interação for somente entre aluno e professor na produção textual, gerará uma comunicação limitada entre esses sujeitos, uma vez que a função sociocomunicativa possui apenas um único objetivo. O professor, então, analisa os textos em busca de erros e, portanto, julgam o aluno por ele não saber escrever corretamente, deixam de avaliar a capacidade argumentativa e criativa desses estudantes, por trabalharem apenas com a dicotomia do certo e errado, exibindo modelos a serem rigorosamente seguidos e, muitas vezes, as produções são utilizadas, como menciona Costa (2006), para castigar alunos e turmas inquietas ou apenas para preencher um tempo ocioso.

O professor, de acordo com Marcuschi (2008), precisa ter clareza de que tomar os gêneros como objeto de ensino requer um percurso pedagógico distinto, pois, mais do que levar o aluno a compreender os aspectos formais que organizam os diferentes gêneros textuais, é fundamental levá-lo a refletir sobre as práticas sociais em que os gêneros se inserem e os discursos e temas que neles circulam. Assim, outro cuidado que precisa ser levado em consideração na atividade de produção textual é quanto ao assunto que se deseja ver elaborado, que deve estar em sintonia com a prática social focalizada, com o gênero textual estudado e com a faixa etária do aluno.

Outra questão a se refletir é quanto ao preparo do professor para gerir tal processo de forma eficiente. Alencar e Fleith (2008; 2010) ponderam que muitas vezes esse preparo não existe, pois há professores que apresentam formação indesejável, com reduzido conhecimento, mesmo aqueles que acabaram de sair das universidades, como

também menciona Fregonezi (1999), e com isso a maioria dos professores desconhece os efeitos positivos de uma prática docente que incentive seus alunos a escreverem não só no contexto escolar, mas também para o contexto social.



## CAPÍTULO III

### **3 ORIENTAÇÃO DIDÁTICA PARA PRODUÇÃO DE TEXTOS: UMA ANÁLISE DOS LIVROS DA EDITORA FTD PARA O ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS**

Produzir um texto é uma atividade complexa, a qual exige leitura, conhecimento do estudante e auxílio da escola e do professor, tendo em vista que estes últimos são responsáveis por fazerem a condução do processo de desenvolvimento da capacidade de textualizar. Nessa lógica, a escola deve propiciar os recursos necessários para tal fim e o professor, amparado pela escola, deve instigar reflexões críticas sobre os temas objetos de discurso, para que a produção textual vá além da materialização de uma ideia no papel, considerando-se o texto produzido como meio de o estudante interagir socialmente, desenvolvendo, entre outras habilidades, a de argumentar. É o momento em que devem ser instigados todos os conhecimentos de que dispõe o estudante, valendo-se de recursos didáticos e metodológicos que propiciem a efetiva produção textual, não para fins avaliativos, mas considerada como produto de uma enunciação, na atividade comunicativa humana.

Diante disso e com o fim de refletir sobre a importância de um efetivo ensino de produção textual na escola, como já dito, esta pesquisa, como exemplificação, já que avalia as sequências didáticas utilizadas por uma escola particular de Goiânia, toma os livros didáticos de Produção de Texto do Ensino Fundamental – Anos Finais (6º ao 9ºano) da Editora FTD, com a finalidade de observarmos se, na prática, há falhas no ensino, se o livro contempla o que foi proposto pelos autores estudados nos capítulos anteriores e se se enquadra naquilo que propõe a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Fundamental. Desse modo, esta seção se presta a realizar as análises, considerando-se as teorias discutidas.

Como já mencionado, o *corpus* de análise se compõe dos livros da Editora FTD, que fazem parte do seu sistema de ensino, denominado Trilhas. A escolha deste material foi, principalmente, pelo fato de essa coleção se colocar em consonância com o que preconiza a BNCC e de ter a proposta de contextualizar o ensino de produção textual, afastando-se da proposta tradicional de ensino, como mencionado na apresentação que se segue:

Esta coleção foi elaborada para auxiliar você a produzir textos de forma consciente. Nesse sentido, a coleção permitirá a leitura de variados gêneros, a compreensão de suas principais características e, principalmente, a prática da escrita de acordo com as diversas situações comunicativas, tudo isso baseado no que propõe a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (FTD, 2017, p. 1).

Sobre as adequações relacionadas à BNCC, a editora menciona que

O Trilhas Sistema de Ensino está adequado à versão final da BNCC. Isso significa que a organização dos capítulos, incluindo os conteúdos e as atividades propostas, contribui para o desenvolvimento de habilidade e competências (FTD, 2017, p. 5).

Como menciona a Editora FTD, “é um material inovador com a marca FTD de qualidade editorial. Nele, as disciplinas são apresentadas de forma integrada nos livros do aluno e os professores contam com manuais que os ajudam a planejar, desenvolver e enriquecer as aulas”<sup>1</sup>. A Editora também traz, em sua página institucional, que

A FTD Educação transforma a sociedade por meio de soluções educacionais conectadas com o futuro, que garantem preparo e prazer no ensino e na aprendizagem de crianças e jovens, propiciando diferencial na vida das pessoas com uma presença altamente significativa.

Esse discurso de um ensino significativo, pautado na proposta da BNCC, que é de preparar o estudante para atuar na realidade de forma que considere habilidades e competências para agir de forma autônoma, é o que nos motivou a observar de perto se a sequência didática apresentada pelo referido material didático de fato cumpre tal objetivo.

### 3.1 ANÁLISE DO LIVRO DE PRODUÇÃO TEXTUAL – 6º ANO

O 6º ano é o período de transição dos alunos do Ensino Fundamental Anos Iniciais para o Ensino Fundamental Ano Finais e, com isso, os alunos que passam para essa série observam algumas mudanças em relação à didática, principalmente no que se refere à Produção Textual, ou seja, de 1º ao 5º ano, os alunos não têm a noção do significado de gênero textual. Ou seja, a coleção Trilhas Sistema de Ensino da Editora FTD - anos iniciais não possui livros dedicados à produção de texto, então a proposta textual é apresentada dentro do livro de Língua Portuguesa. Além disso, não focalizam

---

<sup>1</sup> Esta citação foi extraída do site da Editora FTD. Disponível em: <<https://ftd.com.br/>>. Acesso em: 10 nov. 2020. Por ter sido a citação extraída do site, não contém número de página.

o conteúdo sobre gênero textual ou discursivo, não mostrando ao aluno que aquilo que ele está estudando faz parte da comunicação por meio dos gêneros, apenas separa uma seção em seus livros, já mencionando diretamente a proposta que deve ser seguida, como exemplificado nos anexos 1 e 2, que apresentam atividade de produção textual do 4º e 5º anos.

Passando agora especificamente para a análise do livro do 6º anos, este se inicia com páginas dedicadas à explicação do que é texto, contexto, discurso e gênero textual, porém podemos observar que a explicação se dá apenas em um curto parágrafo, dando a entender que o significado de cada expressão citada fica restrito somente àquela mínima reflexão. Após a breve apresentação do conteúdo, o livro traz uma sequência de diversos exercícios, que servem para o estudante apenas fixá-lo no aspecto teórico e, assim, não se coloca em prática o desenvolvimento textual, a partir do conhecimento do que é texto e gênero, como podemos observar nos anexos 3, 4 e 5. Isso reitera aquilo que Marcuschi (2005) reflete, como mencionado no capítulo anterior, sobre o fato de o ensino só possuir uma finalidade pedagógica, ou seja, cobram-se exercícios sobre a teoria, que são corrigidos pelo professor.

Após essa breve explicação e orientação para os exercícios que cobram os conceitos apresentados, o livro inicia sua sequência de conteúdo, dividido em quatro unidades, começando pelo gênero Fábula, depois segue com Conto popular, Tirinhas, História em quadrinhos, Carta pessoal e E-mail, Notícia e Texto de opinião.

As primeiras páginas de todos os capítulos sempre trazem imagens e textos, na proposta de contextualizar o gênero a ser explicado (Anexo 6), momento em que dá ao aluno o indicativo de que ele vai realmente interagir com o gênero, que ele vai ter um espaço para expor sua criatividade e seus argumentos. No entanto, logo após as primeiras páginas, segue-se um conjunto de páginas explicativas, mostrando o histórico do gênero textual que será estudado e, em seguida, apresenta-se o padrão de escrita desse gênero, que, de acordo com o livro, deve ser rigorosamente seguido, ao contrário disso não terá um gênero bem estruturado, frustrando a possibilidade de autonomia dos estudantes para desenvolver tal gênero, na medida em que a sequência didática prescreve os passos a serem seguidos para a elaboração.

Além disso, o livro intercala explicação sobre o conteúdo com exercícios e, muitas vezes, a explicação se dá somente em uma frase, o que pode resultar em obscuridades para o estudante, dada a superficialidade informativa sobre o que ele deve realizar. Logo em seguida, o livro apresenta uma série de exercícios (Anexo 7) voltados

para a interpretação do texto, sem muito situar a finalidade do gênero textual propriamente dito, com o fim de ensinar ao aluno a estrutura do gênero (tema, Estilo, Construção Composicional), como pode ser visto no anexo 8.

Diante de tantas páginas explicativas e exercícios sobre a estrutura do gênero, fica o questionamento acerca do momento em que o aluno será desafiado a produzir um texto, já que se trata de um livro de produção textual. Infelizmente, a proposta de produção está sempre ao final dos capítulos, como pode se observar nos anexos 9, 10 e 11, quando o estudante já está condicionado a seguir um “roteiro” para estruturá-la. Apesar de o livro demonstrar uma sequência lógica, primeiro trabalhando-se os conteúdos que compõem o texto, a maneira como trata a produção do texto é sempre como o de uma “receita” que o aluno deve seguir corretamente para que ele consiga fazer o seu texto, o que, para Marcuschi (2005), predomina o enfoque tradicional, configurando o texto como uma redação escolar.

Duas análises aqui são possíveis de serem feitas e que contrapõem a teoria de Bakhtin quanto a gêneros do discurso vista nos capítulos anteriores. Primeiramente, o autor do livro mostra ao aluno que os gêneros textuais possuem contextos de circulação e recepção social, no entanto, ao analisar a proposta de redação, observamos que sempre é mencionada a sala de aula como tal contexto e o professor como receptor do texto produzido (Anexos 9 e 10). Desse modo, são os elementos circulação e recepção restritos, o que leva o aluno a fazer sua produção somente com intuito avaliativo, pois ele já tem a percepção de que tudo que é feito no espaço escolar focaliza, como objetivo principal, a avaliação, e o livro reforça esse fato por trazer um momento de avaliação da produção textual do aluno (Anexo 11), contrapondo o que Antunes (2009, p. 220) propõe, ao apontar que “Na avaliação deve-se ter um olhar retrospectivo – vê o que foi feito antes – e outro prospectivo, que aponta para futuros rumos e para futuras opções”. Tal problemática assume regularidade em todos os capítulos do livro.

Um outro ponto a ser analisado é a forte presença do ensino da gramática nas produções de texto, o que retoma a fala de Bonini (2002), ao dizer que o ensino da redação é prescritivista, quando valora muito o levantamento das classes gramaticais na atividade de produção de texto. É o que acontece no livro em análise: há partes dedicadas à gramática, quando o autor menciona o uso das pontuações, variação linguística, linguagem verbal, não verbal e mista, também com uma breve explicação e, em seguida, uma diversidade de exercícios que abordam o uso da pontuação e fora do contexto do gênero que estava sendo estudado, como, por exemplo,

“Identifique a função das aspas no trecho B.”, ou ainda, “Para que servem os parênteses empregados no trecho C? Que outra pontuação poderia ser usada sem alterar o sentido da frase?” (PRODUÇÃO DE TEXTO - 6º ANO, 2017, p. 145) (Anexo 12). No geral, é visto que todo o livro segue o mesmo padrão de exposição dos gêneros textuais.

### 3.2 ANÁLISE DOS LIVROS DE PRODUÇÃO TEXTUAL – 7º, 8º E 9º ANO

Esta seção apresenta a análise dos livros do 7º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental – Anos Finais juntos, pois os livros seguem o mesmo padrão desde o 6º até o 9º ano. Da análise podemos afirmar uma continuidade do caráter prescritivista do ensino de produção textual durante todo o Ensino Fundamental – Anos Finais, seguindo-se os seis elementos de ensino de produção de texto, colocados por Bonini (2002) no capítulo segundo, quais sejam: a noção de dom como explicação para que o aluno se desenvolva bem na disciplina; o texto literário como modelo padrão; a técnica do desenvolvimento de temas como a principal base do trabalho didático; a ideia de que o aluno deve ser guiado e não incitado; a avaliação centrada em correções gramaticais; e, por fim, a utilização de mecanismos textuais na forma de regras. Desse modo conduzido o ensino, o processo de ensino-aprendizagem fará com que os estudantes sempre tenham o pensamento de que a redação é somente aquilo que está sendo exposto pelo seu livro didático e que a redação circula somente dentro do espaço escolar.

Os três livros ainda são divididos em oito capítulos, assim como é o livro do 6º ano. Do 7º ano, os capítulos são dos gêneros receita culinária, regra de jogo, poema, poema visual, lenda, mito, anúncio publicitário e artigo de divulgação científica; do livro do 8º ano, entrevista, reportagem, sinopse, resenha, crônica humorística, crônica argumentativa, relato de viagem, diário íntimo; e do livro do 9º ano, Conto de terror, conto de ficção científica, artigo de opinião, editorial, texto dramático, roteiro de cinema, discurso e debate.

No início dos três livros, diferentemente do livro do 6º ano, não há uma retomada ou explicação sobre o que são os gêneros textuais. O agravante se torna ainda maior quando observamos a superficialidade de tal estudo apenas apresentado no livro do 6º ano. Por ser a explicação tão breve, fica a expectativa de que tal conteúdo será retomado e aprofundado nos próximos anos, porém, todos eles já iniciam diretamente no conteúdo proposto sobre a estrutura de um gênero específico. Os inícios de capítulos seguem o

mesmo padrão, ou seja, o livro começa contextualizando um gênero textual, com algo do cotidiano, como, por exemplo, filmes, programas de TV e imagens de fatos do cotidiano, contextualização possibilitada por meio de exercícios de interpretação da imagem e o que ela tem de relação com o gênero textual a ser estudado, mas agora são perguntas mais extensas em maior número. Como visto na análise do livro do 6º ano, as perguntas servem para interagir com os alunos, dando a entender que o ensino de produção textual será feito totalmente contextualizado (Anexos 13, 14 e 15).

Após o início dos capítulos, em todos os três livros, é dada continuação à parte de contextualização, mostrando exemplos do gênero textual, porém a contextualização fica desconexa, pois o livro não menciona, em nenhum momento no início dos capítulos, que aquele contexto faz parte de um determinado gênero textual, então cabe ao professor mostrar aos estudantes que aquilo que está sendo abordado faz parte de um gênero textual específico, com função comunicativa específica (Anexos 16, 17 e 18).

Assim como no livro do 6º ano, os livros do 7º, 8º e 9º ano colocam uma sequência de diversos exercícios, porém, nos livros destes três anos, a quantidade de exercícios aumentou, exercícios estes que servem mais para interpretar um texto ou trecho de textos do que para aprender sobre o gênero textual em questão, não dando ainda a oportunidade de o estudante redigir um texto (Anexos 19, 20 e 21).

Em relação aos aspectos gramaticais, o livro do 7º ano é o que mais possui explicações sobre conteúdo da gramática, entretanto todos em formato de exercícios com as seguintes abordagens: pontuação; figuras de linguagem, sentido conotativo e denotativo, verbos, escolhas lexicais; e, por último, algo que chama atenção, um conteúdo sobre consulta em dicionário, ficando totalmente fora do contexto, pois o gênero textual do capítulo é uma receita culinária, o que propicia confusão ao aluno, por tentar entender o que uma coisa tem de relação com outra, e até mesmo ao professor, no momento da planejamento de sua aula. No 8º ano, é retomado o conteúdo de figuras de linguagem e um novo conteúdo sobre marcas de oralidade e, por fim, o livro do 9º ano mostra os tipos de discurso e verbos. Todos esses conteúdos são dados por meio de uma diversidade de questões e, em alguns casos, o livro mostra uma breve explicação a respeito dos conteúdos mencionados, antes de dar início aos questionamentos, que abordam o conteúdo por meio de trechos de textos, que, na maioria das vezes, não fazem sequer parte do gênero textual em estudo. São perguntas do tipo “Em qual dos trechos acima há marca de oralidade?” (PRODUÇÃO DE TEXTO - 8º ANO 2017, p. 20) ou, ainda, “Que tipo de discurso é predominante nesse trecho?” (PRODUÇÃO DE

TEXTO - 9ºANO, 2017, p. 24) (Anexos 19 e 22).

A parte que trata da produção textual ainda continua ao fim de todos os capítulos em todos os livros, da mesma forma que no livro do 6º ano, ou seja, temas indicados e com foco em regras de escrita. Percebemos a falha quanto ao discurso de que o gênero textual é social, ao consideramos que, na realidade, é limitada à circulação e à recepção, já que só se veicula em espaço escolar. Mais do que no livro do 6ºano, nos três anos posteriores, os livros trazem um roteiro para que o aluno apenas complete, e isso já ser o seu texto. Todos os livros também incitam a avaliação. Primeiramente, pede para que o estudante faça a redação e, em seguida, já se apresenta um quadro de avaliação (Anexo 23).

Esses livros, ao final de várias questões iniciais sobre estrutura da língua e do gênero, trazem uma breve explicação sobre o gênero textual em apenas um parágrafo e, logo a seguir, uma esquematização, apresentando todo um resumo sobre o conteúdo. E, por fim, o livro mostra sugestões de filmes que intertextualizam com o gênero textual, porém é possível notar que tudo isso fica vago, pois são várias questões voltadas para interpretação e, de repente, o livro traz uma síntese de algo que não foi bem explicado. Ante isso, cabe ao professor fazer toda essa explicação de maneira completa, sem se esquecer de contextualizar o conteúdo e os filmes que talvez nem todos conheçam, nem mesmo o professor, o que dificulta a realização de uma discussão acerca desses filmes, juntamente com o gênero textual (Anexo 24). Um outro agravante pode ser ocasionado por uma possível falta de recurso na escola para estudantes e professor assistirem a esses filmes juntos, além de, pelo planejamento proposto pela escola, talvez não haver tal possibilidade. Além do mais, os estudantes podem não se interessar pelo filme ou ainda o professor não ter se preparado suficiente para fazer uma aula que possa envolver o gênero textual e o filme proposto. Outra questão problemática vista na análise em relação à indicação dos filmes é que, na grande maioria de filmes indicados, poucos são filmes nacionais, não fazendo parte da nossa cultura, contrapondo a concepção bakhtiniana apresentada de que os gêneros são produzidos histórica e socialmente e que estão inseridos na cultura do usuário da língua em situações concretas de comunicação, sendo assim o sujeito deve contextualizar suas produções escritas de acordo com o meio social em que vive.

Ainda em análise feita nos livros do 8º e 9º ano, primeiramente, no livro do 8º ano, juntamente com o capítulo sobre os gêneros sinopse e diário, o material didático traz uma seção intitulada “De olho no Enem”, na qual se apresentam textos

motivadores, uma proposta de redação dissertativa argumentativa e, em seguida, um modelo de redação nota 1000. Entretanto, anteriormente, os alunos não estudaram esse gênero e, pelo fato de mostrar uma redação “perfeita”, o aluno entende que deve ser seguido somente aquilo que está sendo exposto. Após a proposta, o livro apresenta ao aluno sete questões para interpretar a redação nota 1000 e, ao final, uma breve explicação do que seria o gênero dissertativo argumentativo, algo que fica completamente confuso para os estudantes, que ainda não estão totalmente focados em vestibular, e por ficarem “perdidos” em relação à organização dos gêneros textuais. No livro do 9º ano, também há essa seção, junto com dois capítulos, porém não apresenta questões, mas agora várias regras que devem ser seguidas para atingir a meta de melhor redação. O livro também coloca brevemente as cinco competências de correção da redação do ENEM e, assim, deve-se deixar mais uma vez enfatizado que a seção está totalmente à parte daquele que está sendo estudado no capítulo, sem nenhum contexto, sem explicações do porquê de estar organizado dessa forma, o que, em nenhuma medida cumpre com o objetivo de letrar para a vida (Anexos 25 e 26).

Toda a proposta de estudos nesta pesquisa utilizada aponta para a questão da interação, do homem falando e agindo comunicativamente em sociedade, do dialogismo e da atividade humana, logo os textos produtos dessas interações devem cumprir o propósito para o qual foram criados. Nessa mesma direção, segue também a proposta da BNCC, que prima pelo desenvolvimento de competências e habilidades, e, quando um material didático diz estar em conformidade com esta, entendemos que ele, juntamente com a escola e os professores, devem estar voltados para as práticas de uma sociedade, ou seja, deve haver um esforço conjunto para a busca da relação e do diálogo fora do ambiente escolar. Entretanto, tomando o material didático como o principal suporte de sequência didática, definido pela escola, entendemos pela sua orientação curricular, tal proposta não fica clara. Vista desse modo, podemos pensar com Foucault (2006, p. 44-5) sobre a doutrinação, quando este autor aponta que

O que é um sistema de ensino senão uma ritualização da palavra; senão uma qualificação e uma fixação de papéis para os sujeitos que falam; senão a constituição de um grupo doutrinário ao menos difuso; senão uma distribuição e uma apropriação do discurso com seus poderes e seus saberes?.

Isso porque, com base na análise, não vemos o exercício de desenvolvimento de seres autônomos, mas de estudantes que têm de aprender regras para alcançarem textos com



finalidades específicas pensadas pela escola, a exemplo do Enem e de outras formas de avaliação, o que “castra” a autonomia estudantil. Tais fatores refutam a ideia de Bakhtin (1995) de que o texto do aluno não é uma unidade fechada, e muito menos um produto acabado, mas sim um trabalho discursivo, sendo relacionado a acontecimentos sociais e históricos, estabelecendo um diálogo ininterrupto.

Tendo em vista essa breve análise, podemos perceber que o ensino de produção textual é descontínuo e com várias falhas. Há um discurso que se propõe a fazer um ensino assim como o proposto pelos autores vistos nos capítulos anteriores deste trabalho e pela BNCC, que também tem fundamento na teoria bakhtiniana, porém muito há que evoluir, pois, ao percebermos o dito, salta o não dito, que é uma cultura educacional arraigada em um ensino tradicional, tendo em vista somente aquilo que é decidido no e para o espaço escolar. Dito de outra forma, podemos assim então concluir que o livro didático *corpus* de análise desta pesquisa, discursivamente, pode até estar em conformidade relativa com que preconiza a BNCC, mas a responsabilidade completa de tornar o ensino da produção textual efetiva é do próprio professor, que, muitas vezes, não recebe apoio, nem autorização, das instituições de ensino para facilitar o processo de ensino e aprendizagem da maneira como a BNCC preconiza, devendo ficar conformado à proposta curricular e ao cumprimento do plano de ensino.

De acordo com a autora Lucia Helena (1998), o professor possui a maior parcela de responsabilidade no desenvolvimento da produção textual dos alunos, sendo um criador de oportunidades, ou, como agente participante da atividade, deve propiciar práticas sociais de linguagem dos estudantes. Todavia, sem um apoio efetivo da escola, tal tarefa se torna impossível.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho buscou fazer análise do ensino das produções textuais no Ensino Fundamental, Anos Finais, norteando-se pela seguinte pergunta de pesquisa: a redação na escola representa um gênero textual ou discursivo? O objetivo geral foi o de analisar se o processo de ensino e aprendizagem da produção textual na escola, na fase mencionada, cumpre com a função de ir preparando o estudante para atuar crítica e socialmente, como sujeito comunicador autônomo, por meio de gêneros discursivos, tendo como *corpus* de análise a sequência didática para o ensino de produção textual materializada nos livros da Editora FTD, coleção Trilhas, anos finais.

Assim, o primeiro objetivo específico foi o de buscar deixar bem definida as compreensões sobre os gêneros textuais e os gêneros discursivos, já que avaliamos que existem diferenças, considerando-se a maneira como se aborda o texto. É preciso dizermos que essa distinção só é importante para fins específicos e didáticos, pois, na realidade ambas as compreensões devem estar juntas e misturadas, já que uma não prescinde da outra, na medida em que os gêneros textuais se voltam aos aspectos estruturais de um texto e os gêneros discursivos para o dialogismo, o social, histórico e cultural.

Outro ponto de análise importante nesta monografia é o que se refere às condições de circulação, produção e recepção dos textos, o que para os autores que nortearam este trabalho é fator primordial, pois tem a ver com a sociedade, em conformidade com a história e a cultura, sendo o que possibilita o estabelecimento do diálogo entre o sujeito produtor do texto e o seu contexto social, no qual está inserido.

Após todo estudo, para cumprir com os objetivos propostos, foram feitas análises dos livros didáticos referidos como *corpus* e, assim, foi constatado que, mesmo a escola fazendo parte desse contexto social, a orientação metodológica aponta para uma conformação dos alunos, que são levados a pensarem de maneira conduzida pelo sistema didático, e, então, esse estudante possui um falso conhecimento daquilo que é real. Devido a isso, suas produções textuais seguem os padrões ordenados pela didática definida pela escola, refletindo um ensino prescritivista, voltado para o ensino de gêneros textuais e não gêneros discursivos.

Observamos que o discurso impresso no material didático é o de que a sequência didática para o ensino da produção textual em todas os anos em que realizamos a análise

corresponde com o que seria efetivo, de acordo com a teoria bakhtiniana e a BNCC, todavia, fica gritante que toda a responsabilidade recai sobre o professor, pois uma coisa é o discurso, a tomada de decisão da escola pela escolha do material didático, outra é a vivência do professor e o uso das sequências em sala. Na realidade, o discurso não corresponde com a realidade. Verificamos que, caso o professor não “fuja” do que está posto no material didático, o estudante será limitado a produzir somente textos escolares, sendo sem fins dialógicos, na medida em que a redação é feita na escola para a própria escola. Assim o aluno não tem um motivo para escrever um texto, pois já possui uma concepção de que a sua produção só será lida pelo professor, e, assim, essa redação deve ser suficiente para que seja bem avaliada, como menciona Leal (2003), os alunos irão se preocupar mais com o professor como mediador do que com outros destinatários. Além disso, é muito provável que os alunos, após escreverem várias redações, em sua maioria sem desejo próprio, podem, ao fim do ciclo escolar, reagir de forma negativa a uma nova produção que lhes for solicitada, uma vez que essa seria por eles considerada uma atividade completamente desagradável.

Dado o limite de nossa análise, ao avaliarmos como o livro didático da FTD se organiza, o que observamos é o foco no estudo e na aplicação prática das formas típicas dos gêneros. Marcushi (2002) define como “uma espécie de construção teórica definida pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas)”, ou seja, são categorias de uma gramática de texto (Linguística Textual), buscando classificar os textos com base em suas características gramaticais e linguísticas, e também de interpretação do texto.

Essas formas típicas vêm sendo ensinadas pelas escolas há muitos anos, o que faz delas gêneros escolares, circulando neste espaço para ensinar a boa escrita e a interpretação e assim os alunos produzem textos de temas já prontos e dados pelos professores, fazendo com que se torne uma prática engessada, focando principalmente nas estruturas linguísticas de diversos níveis e na interpretação fechada, da coerência interna do texto, e esquecendo-se de focar os temas, os valores, no sentido de se escrever um texto para formar mais escritores e leitores críticos, atuantes social e comunicativamente de forma protagonista.

Se olhada somente a orientação do livro didático, percebemos que o enfoque no ensino da produção textual não é interativo entre o contexto social e a escola, ou seja, não há incentivo para colocar em prática a argumentação, para praticar a produção de enunciados. Se desse modo conduzido o processo, os estudantes serão colocados como reféns de somente produzir gêneros textuais, seguindo apenas as regras

linguísticas e de produção e também dos livros didáticos, e, assim, no momento da produção textual, sentirão uma extrema dificuldade, escrevendo apenas redações, considerando-se os aspectos estruturais e não discursivos.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Marco Antonio Chaves. **Projeto de pesquisa: guia prático para monografia**. 4. Ed. Rido de Janeiro: WAK, 2007.

ANTUNES, I. Avaliação da produção textual no ensino médio. In: BUNZEN, C. e MENDONÇA, M. **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006.

\_\_\_\_\_. **Língua, texto e ensino**. Outra escola possível. São Paulo: Parábola, 2009.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BAKHTIN, M. /VOLOCHINOV. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do Método Sociológico na ciência da linguagem**. Traduzido por M. Lahud e Y. F. Vieira. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1995.

BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. 2. ed. rev. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997b.

BARROS, D. L. P. **Dialogismo, Polifonia, Enunciação**. In: BARROS, D. L. P.; FIORIN, J. L. (Orgs.). **Dialogismo, Polifonia, Intertextualidade**. São Paulo: EDUSP, 2003.

BAZERMAN, Charles. Gêneros textuais, tipificação e interação. Angela P. Dionisio; Judith C. Hoffnagel (Orgs.). São Paulo: Cortez, 2005.

BENTES A. C. e REZENDE, R. C. Texto: conceitos, questões e fronteiras [con]textuais. In: SIGNORINI, I. (org.). **(re)Discutir texto, gênero e discurso**. São Paulo Parábola, 2008. p. 19-46.

BONINI, Adair. **Perspectiva**. Florianópolis, p. 23-47. 2002

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: educação é a base. Brasília, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. PNLD: Progrma Nacional do Livro Didático. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação . Secretaria de Educação Fundamental. **Parametros Curriculares Nacionais: Portugues**. Brasilia: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministéio da Educação. **Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)** Brasília: MEC/ FNDE, 1996

BRANDÃO, H. N. **Gêneros do discurso na escola**. São Paulo: Cortez, 2000.

BUNZEN, Clécio. **Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio**. IN: BUNZEN, C. e MENDONÇA, M. **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006.

BUNZEN, Clecio. **Dinâmicas discursivas na aula de Português**: os usos do livro didático e projetos didáticos autorais. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

COSTA, N. B. da. **A produção do discurso operário**. 1991. 134f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 1991.

COSTA VAL, Maria da Graça. **O que é produção de texto na escola?** Presença Pedagógica, 1998.

FARACO, C. A. **Linguagem & diálogo: as idéias lingüísticas do Círculo de Bakhtin**. Curitiba: Criar, 2003.

FIORIN, José Luiz; SAVIOLI, Francisco Platão. **Para entender o texto: leitura e redação**. 17. Ed. São Paulo: Ática, 2007.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Contexto, 2006.

FREGONEZI, D. E. Aconteceu a virada no ensino de língua portuguesa; In: GIMENEZ, T. Os sentidos do projeto NAP: ensino de línguas e a formação continuada do professor. Londrina: Editora UEL, 1999

GARCEZ, L. H. C. Anotações para o futuro. In: GARCEZ, L. A escrita e o outro. Brasília, UnB, 1998, p. 155-163.

GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997.

ILARI, Rodolfo. **A linguística e o ensino da Língua Portuguesa**. 4. Ed. São Paulo: Scipione, 1998.

KOCH, Ingedore Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. 5. Ed. São Paulo: Contexto, 2001.

MAINGUENEAU, Dominique. **O contexto da obra literária**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 3. Ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

\_\_\_\_\_. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. In: DIONÍSIO, A.P.; MACHADO, A.B.; BEZERRA, M.A. *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MARCUSCHI, Beth. **Redação escolar: breves notas sobre um gênero textual**. In: C. F. SANTOS, M. CAVALCANTE & M. MENDONÇA (orgs.). *Diversidade textual: os gêneros na sala de aula*. Recife/Belo Horizonte: MECCEEL/Autêntica. No prelo, a sair em 2005.

MARCUSCHI, Beth. **Avaliação da língua materna:** concepções e práticas. Revista de Letras, v. 1 /2, nº 26, jan./dez., 2004.

MARCUSCHI, Beth & CAVALCANTE, Marianne. **Atividades de escrita em livros didáticos de língua portuguesa:** perspectivas convergentes e divergentes. In: M. G. COSTA VAL & B. MARCUSCHI (orgs.). Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania. Belo Horizonte: CEALE/AUTÊNTICA, 2005.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros Textuais no ensino de língua. In: \_\_\_\_. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola, 2008. p.143-225.

MESQUITA, Antonio M.; LIMA, Caetano José de. Criatividade em Língua Portuguesa. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1978. (v. da 5ª série do primeiro grau)

MESERANI, Samir. O intertexto escolar: sobre leitura, aula e redação. São Paulo: Cortez, 1995.

MILLER, C. 2009 [1984]. **Gênero como ação social.** In: C. MILLER, Estudos sobre gênero textual, agência e tecnologia. Tradução do inglês e adaptação de Judith Chambliss Hoffnagel. Recife, EDUFPE, p. 21-44.

MILLER, Carolyn. Estudos sobre gênero textual, agência e tecnologia. DIONISIO, Angela P.; HOFFNAGEL, Judith C. (Orgs.). Recife: Editora Universitária da UFPE, 2009.

PAPERT, Seymour. A Máquina das Crianças: Repensando a Escola na Era da Informática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PECORA, A. **Problemas de redação**, 4. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

RAZZINI, Márcia. O espelho da nação: a antologia nacional e o ensino de português e de literatura. 2000. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

RODRIGUES, R. H. **Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem:** a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, J. L. et al. (Orgs.). Gêneros: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. **Gênero do discurso e gêneros textuais:** questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L.; MOTTA-ROTH, D.; BONINI, A. Gêneros textuais sob diversas perspectivas, 2005.

ROJO, Roxane. Gêneros de discurso/texto como objeto de ensino de línguas: um retorno ao trivium? In: SIGNORINI, Inês (Org.). [Re]discutir texto, gênero e discurso. São Paulo: Parábola, 2008. p. 73-108.

## ANEXOS

## ANEXO 01

← 4º ano - Mód. 1 - BNCC ⋮

Produção de texto

Língua Portuguesa

## Poema visual

Na **Leitura 2**, você leu um poema visual e estudou algumas características desse gênero.

Agora, você vai produzir um poema visual, que fará parte de um livro da turma. Depois de pronto, o livro deverá ser disponibilizado na biblioteca da escola e, se possível, na biblioteca pública da cidade, a fim de que outras pessoas conheçam os poemas.

● **Para planejar o poema visual**

Planeje a produção do seu poema visual com base nas orientações a seguir.

- Escolha um tema para o seu poema. Ele pode ser sobre:
 

animais

leitura

flores

amor

natureza

lixo

horas

objetos

- Escolhido o tema, pense no que você pode escrever sobre ele e anote as palavras e expressões que estejam relacionadas a esse tema.
- Pense também na imagem que você vai criar.
- Lembre-se de que as palavras deverão ser organizadas de modo que formem uma imagem que represente o significado das palavras ou da ideia do poema como um todo.
- Se desejar, crie um título para o poema.

Você pode ler outros poemas visuais para ter mais ideias.

29

31 / 354



## ANEXO 02

## ← 5º ano - Mód. 1 - BNCC



## Produção de texto



### Verbetes de enciclopédia



Você estudou um verbete de enciclopédia sobre o dinossauro Irritator. Agora, em duplas, escolham outro dinossauro ou outro animal para produzir o seu próprio verbete. Depois, você e seus colegas vão montar a enciclopédia da turma, que ficará na biblioteca da escola onde toda a comunidade escolar poderá conhecê-la.

#### ● Para planejar o verbete

Primeiro, escolham o dinossauro ou o outro animal da preferência de vocês para a produção do verbete. Vejam a seguir quais informações sobre ele vocês podem pesquisar.

- Nome científico.
- Família a que pertence.
- Características físicas.
- Alimentação.
- Tamanho.
- Peso.
- Velocidade.
- Hábitat.
- Curiosidades.

Consultem o dicionário. Ele também pode apresentar mais informações sobre o animal que vocês escolheram.



Separem os materiais em que vão pesquisar: podem ser enciclopédias (impressas e digitais), livros, jornais e revistas especializadas. Anotem as informações mais importantes e algumas curiosidades sobre o tema.

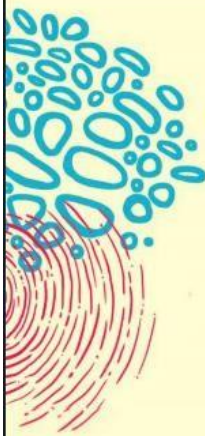
No site **Ciência Hoje das Crianças**, vocês encontram informações e curiosidades sobre diversos bichos, inclusive os pré-históricos. Ele pode ser uma boa fonte de pesquisa para o verbete escolhido pela dupla.

Ciência Hoje das Crianças. Disponível em: <<http://ftd.li/hhxvni>>. Acesso em: 7 jun. 2019.



## ANEXO 03

← Manual do Professor - 6º ano... ●●●



## TEXTO, CONTEXTO, DISCURSO E GÊNEROS TEXTUAIS

### TEXTO, CONTEXTO, DISCURSO

Você já parou para pensar que, no dia a dia, realizamos diversas atividades, como: ir à escola, frequentar um curso de inglês, nadar, ler um livro, tomar sorvete, passear no parque, ver um filme, brincar na casa de um amigo? Essas atividades são chamadas **práticas sociais**. Por meio dessas práticas nos relacionamos socialmente e interagimos com as pessoas empregando múltiplas linguagens, e, assim, atuamos no mundo em que vivemos. Chamamos de **interação** toda ação recíproca que se estabelece nas práticas sociais. Essa interação ocorre entre os **interlocutores**, ou seja, os participantes de uma interação social.

1. Observe estas fotografias.



A Essas fotografias mostram algumas práticas sociais. Que práticas estão representadas em cada uma delas?

Na fotografia A, está representada uma situação de um discurso formal; na B, uma conversa entre colegas.

B Qual dessas práticas é mais próxima do que você faz no seu dia a dia? Explique.

Resposta pessoal. Resposta esperada: a prática B, porque são jovens conversando provavelmente na saída (ou

entrada) das aulas.

## ANEXO 04

# ← Manual do Professor - 6º ano... ●●●

2. Observe o anúncio classificado a seguir.

**VENDE-SE**

Bicicleta branca, aro 26,  
21 marchas, nova, quadro de  
alumínio.  
Tel.: (01) 2345-6789

A. Com que objetivo o anúncio classificado foi produzido?

Anunciar a venda de uma bicicleta.

B. Que recursos foram utilizados para alcançar o objetivo proposto?

Foram apresentadas todas as características da bicicleta, a fim de persuadir o leitor a adquirir o produto.

C. Onde normalmente um anúncio classificado é veiculado?

Costuma ser veiculado em jornais, revistas, sites.

D. Quem são os interlocutores desse texto?

A pessoa que deseja vender a bicicleta e a pessoa que tem interesse em comprá-la.

3. Agora, veja a situação representada na fotografia ao lado. Ao observar a obra de arte, é possível afirmar que ocorre uma interação entre o espectador e o autor da tela? Explique.

Sim, pois, ao ler a tela, o espectador entra em contato com as ideias expressas pelo

autor da obra. É importante destacar para os alunos que as obras de arte sempre

comunicam algo ao espectador.

O anúncio classificado e a tela observada pelo homem na fotografia transmitem uma mensagem ao leitor/espectador por meio de diferentes linguagens, verbais e não verbais, respectivamente.



Homem contemplando uma obra de arte no Museu de História da Arte, em Viena, na Áustria.

O **texto** (oral ou escrito, verbal ou visual) é um todo com sentido significativo e resultado de uma atividade discursiva. Para ter um sentido significativo, o texto deve estar associado a um contexto também significativo.

Assim, o **contexto** é o conjunto de fatores que compõem a situação comunicativa. Entre esses fatores, podemos citar, por exemplo: os interlocutores (quem fala/escreve, quem ouve/lê), a finalidade com que o texto é produzido, onde ele irá circular e onde será publicado, exposto ou veiculado.

O **discurso**, por sua vez, é a atividade comunicativa que produz sentido e se estabelece na relação entre os interlocutores.



## ANEXO 05

# ← Manual do Professor - 6º ano... ●●●

## GÊNEROS TEXTUAIS

No cotidiano, quando interagimos com as pessoas, estamos produzindo gêneros textuais, ou seja, textos que possuem uma finalidade, uma estrutura, uma linguagem específica. Ao produzir determinados gêneros, é importante saber, por exemplo, o objetivo do texto, para quem será destinado e em que veículo será publicado. Os gêneros textuais estão sempre relacionados a áreas do conhecimento, campos de atividade humana ou esferas de circulação, tais como: esfera jornalística, literária, publicitária, jurídica, científica, cotidiana, entre outras.

1. Observe, a seguir, alguns exemplos e responda às questões.

**A**

**B**

### Paquistanesa de 13 anos cria projeto para ler um livro de cada país

#### Aisha Esbhani já leu obras de 80 países, incluindo o Brasil

Tudo começou em março de 2016. "Eu olhei para minha prateleira e notei que algo estava faltando", conta Aisha Esbhani, paquistanesa de 13 anos, da cidade de Karachi. Depois disso, a menina decidiu ler uma obra de cada país do mundo, para conhecer autores e culturas diferentes, já que a maioria de seus livros vinham dos Estados Unidos ou do Reino Unido.

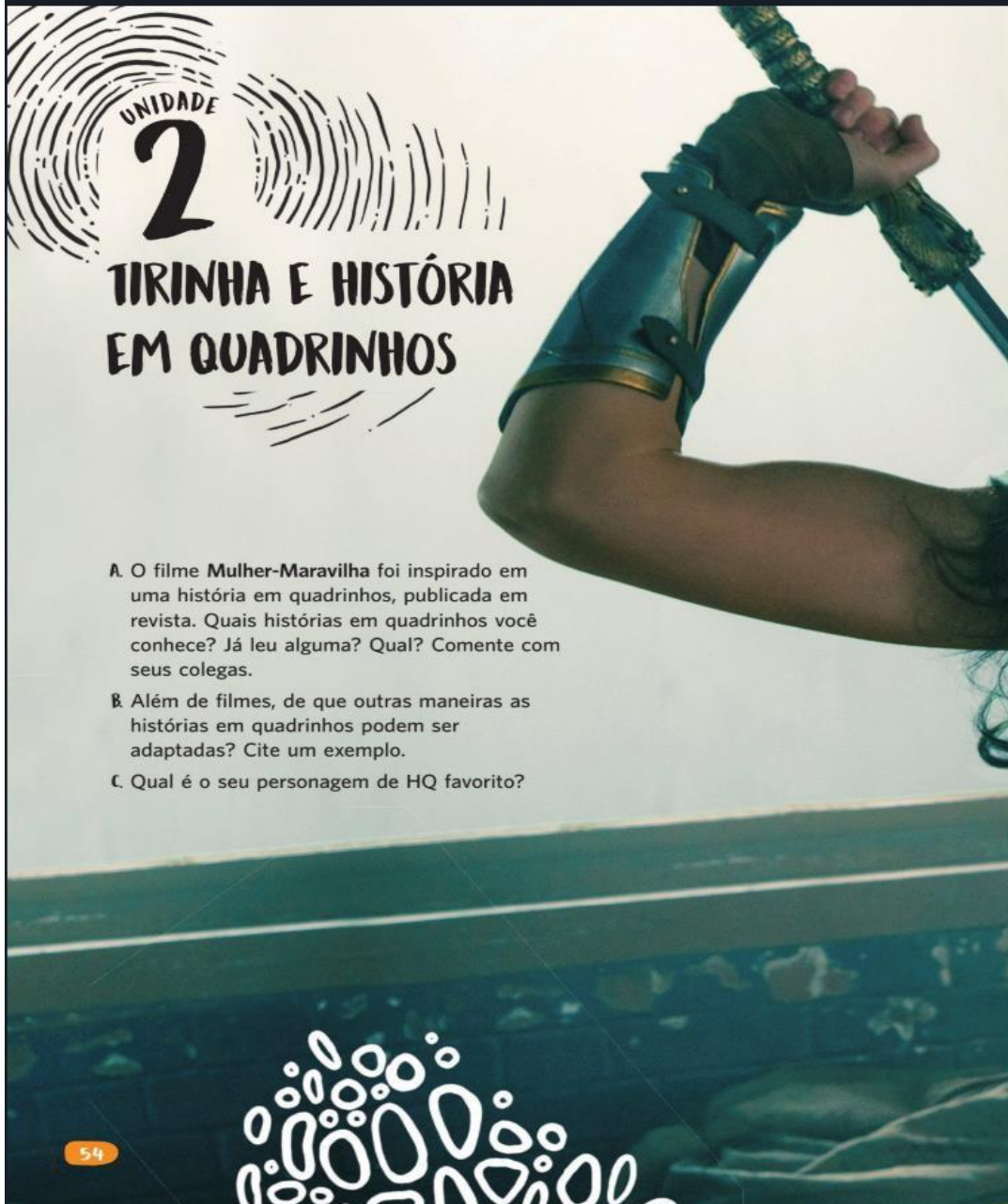
A garota se inspirou em Ann Morgan, que também fez esse desafio, mas, diferente de Morgan, Aisha não estipulou um tempo limite para o desafio: "Quero explorar cada país, não apenas ler o livro", afirma ela à GALILEU.

Para escolher as obras, Aisha criou uma página no Facebook, onde busca dicas de leitores de todo o mundo. Além disso, seus pais sempre se certificam de que o livro é apropriado para sua idade. [...]

VIGGIANO, Giuliana. Paquistanesa de 13 anos cria projeto para ler um livro de cada país. *Revista Galileu*. 25 abr. 2017. Disponível em: <<http://revistagalileu.globo.com/Cultura/Livros/noticia/2017/04/paquistanesa-de-13-anos-cria-projeto-para-ler-um-livro-de-cada-pais.html>>. Acesso em: 10 maio 2017.

## ANEXO 06

← Manual do Professor - 6º ano... ●●●



UNIDADE  
**2**  
TIRINHA E HISTÓRIA  
EM QUADRINHOS

A. O filme **Mulher-Maravilha** foi inspirado em uma história em quadrinhos, publicada em revista. Quais histórias em quadrinhos você conhece? Já leu alguma? Qual? Comente com seus colegas.

B. Além de filmes, de que outras maneiras as histórias em quadrinhos podem ser adaptadas? Cite um exemplo.

C. Qual é o seu personagem de HQ favorito?

54

## ANEXO 06

← Manual do Professor - 6º ano... ●●●



Foto de Patty Jenkins, Mulher-Maravilha, EUA, China e Hong Kong, 2017.  
Fonte: Imagem.com / Getty Images

Fotograma do filme  
Mulher-Maravilha,  
dirigido por Patty  
Jenkins, lançado em  
2017.



Veja nas Orientações para o professor as respostas e mais orientações sobre esta seção. 55

57 / 210



## ANEXO 07

# ← Manual do Professor - 6º ano... ●●●

## VARIAÇÃO SOCIAL

A variação social ocorre de acordo com a idade, a escolaridade, o sexo e a classe social dos falantes.

4. Leia a tirinha a seguir.



Ziraldo. O Menino Maluquinho. Porto Alegre: L&PM, 1991. p. 24.

- A. No segundo quadrinho da tirinha, foi empregada a expressão *soltar os bichos*. Quais são as duas possibilidades de sentido dessa expressão, considerando o contexto?

Sentido 1: libertar os bichos do zoológico; sentido 2: bagunçar.

- B. Com qual sentido Menino Maluquinho emprega essa expressão?

Com sentido de bagunçar.

- C. Geralmente, essas expressões são empregadas no dia a dia por qual grupo social? Comente com os alunos que, embora as gírias sejam vinculadas ao grupo social dos jovens, alguns adultos ou até idosos podem emprega-las em contextos informais para se comunicar com falantes desse grupo, a fim de gerar uma proximidade, ou para outras finalidades.

Elas são mais utilizadas pelos jovens.

- D. E você, no dia a dia, que palavras costuma empregar com o mesmo sentido das expressões da tirinha?

Resposta pessoal.

- E. Expressões como *soltar os bichos* são empregadas em situações comunicativas mais ou menos informais? Comente.

São empregadas em situações informais, pois caracterizam uma variedade linguística de um grupo, usada em

situações mais descontraídas.

# ANEXO 08

**Carta pessoal:** o remetente e o destinatário possuem alguma relação de proximidade. Em geral, o emissor utiliza um registro predominantemente informal, coloquial, com emprego de expressões próximas da oralidade para tratar de assuntos pessoais.

**Carta comercial:** geralmente tem como principais interlocutores as instituições comerciais, por isso empregam um registro predominantemente formal.

8. Nessa seção, lemos dois tipos de cartas: a **carta pessoal** e a **carta comercial**.

Identifique qual dessas classificações se refere à carta de Miguel e qual delas se refere à carta de José Antunes.

*Carta de Miguel: carta pessoal; carta de José Antunes: carta comercial.*



9. Veja as situações comunicativas dispostas no quadro. Como você começaria uma carta em cada uma dessas situações? *Resposta pessoal.*

Para os vereadores da cidade, solicitando uma melhoria para o seu bairro.	Para um colega que mora distante, combinando uma programação para as férias escolares.
<b>DESTINATÁRIO:</b> _____ _____	<b>DESTINATÁRIO:</b> _____ _____
<b>SAUDAÇÃO:</b> _____ _____	<b>SAUDAÇÃO:</b> _____ _____
<b>INTRODUÇÃO:</b> _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____	<b>INTRODUÇÃO:</b> _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____



## ANEXO 08

# ← Manual do Professor - 6º ano... ●●●

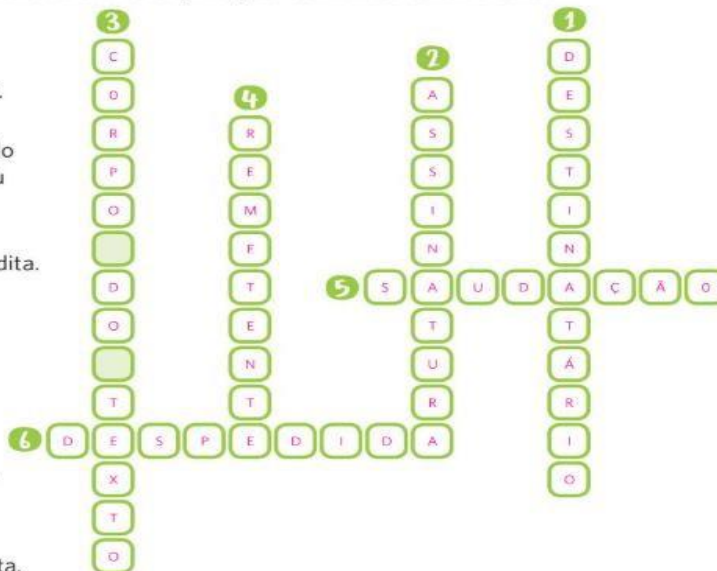
10. Resolva o diagrama e encontre os principais elementos de uma carta.

### VERTICAL

- 1 Aquele que recebe a carta.
- 2 Parte final da carta, indicando quem escreveu o texto.
- 3 Mensagem propriamente dita.
- 4 Aquele que envia a carta.

### HORIZONTAL

- 5 Forma de tratamento usada para cumprimentar a pessoa.
- 6 Maneira de encerrar a carta.



Conheça a seguir outros exemplos de carta, além da carta pessoal e da carta comercial.

[...]

de leitor: geralmente de opinião (argumentativa), circula em jornais e revistas, já que o leitor a envia para manifestar seu ponto de vista sobre matérias que leu;

[...]

aberta: carta que se dirige publicamente a alguém através dos órgãos de imprensa;

[...]

circular: a que é endereçada, simultaneamente, a vários destinatários;

[...]

de apresentação: carta passada por autoridades ou particulares apresentando alguém para concorrer a algum cargo ou função em alguma instituição;

diplomática [...]: carta de um governo soberano a outro que apresenta um diplomata que o representará;

de recomendação: documento, título, atestado, autorização [...], passado(a) por autoridades civis, militares etc.;

[...]

COSTA, Sérgio Roberto. *Dicionário de gêneros textuais*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 50-51.

## ANEXO 09

# ← Manual do Professor - 6º ano... ●●●

## PRODUÇÃO DE TEXTO DE OPINIÃO ESCRITA

Nas páginas 158 e 159, você leu um texto de opinião em que o autor defende, como uma alternativa viável, o uso de bicicletas como meio de transporte nas cidades. Leia o trecho da reportagem a seguir, que trata sobre os desafios do uso de bicicleta no Brasil.

### O desafio da bicicleta no Brasil

Isenção de impostos aumentaria venda de bicicletas em até 3,5 milhões por ano e estimularia seu uso como meio de transporte. Mas até que ponto nossas cidades estão preparadas para receber mais *bikes* e levar a sério o ciclismo urbano?

Em 18 de março, ativistas da rede Bicicletas para Todos entraram no Senado carregando 70 mil assinaturas que pedem isenção de impostos para as *bikes*, ideia que esperam ver aprovada até o final de junho. A campanha, que mobiliza mais de 200 grupos, acendeu um debate político no qual o ciclismo tem sido — algumas vezes, literalmente — atropelado pelos automóveis.

Nos últimos 10 anos, políticas que estimularam o uso de carros, como incentivos fiscais e facilitação de financiamento, ajudaram a quase dobrar a frota brasileira, de acordo com dados do Departamento Nacional de Trânsito. A isso seguiu-se aumento de congestionamentos em grandes cidades e de mortes em decorrência de acidentes. É apontando para fatos como esse, e para a necessidade de alternativas, que os ativistas esperam abrir novos caminhos.

[...]

AMPUDIA, Ricardo. O desafio da bicicleta no Brasil. *Revista Galileu*. 27 jun. 2014. Disponível em: <<http://revistagalileu.globo.com/Revista/noticia/2014/06/b-desafio-da-bicicleta-no-brasil.html>>. Acesso em: 22 maio 2017.



- Agora, baseando-se na discussão proposta no texto acima, é sua vez de produzir um texto de opinião e se posicionar sobre o questionamento no balão ao lado.

Antes de produzir seu texto, é importante considerar o contexto de produção, para que ele alcance o objetivo a que se propõe. Observe-o.

O que vou produzir?

Texto de opinião me posicionando sobre o fato de a bicicleta ser ou não um transporte viável nas grandes cidades.

Para quem?

Gestores, alunos da escola, familiares, amigos, entre outros convidados.

Onde será publicado?

Mural da escola.

A BICICLETA É UM MEIO DE TRANSPORTE VIÁVEL EM GRANDES CIDADES?

173

## ANEXO 10



### PESQUISANDO

Antes de produzir seu texto de opinião, é importante pesquisar sobre o assunto a ser discutido. Essas pesquisas podem ser feitas em livros, jornais, revistas ou em *sites* da internet. Veja a seguir algumas possibilidades de pesquisas.

- Artigos do Código de Trânsito Brasileiro que se relacionam ao uso da bicicleta. É importante também procurar saber quais são os problemas que os ciclistas locais enfrentam no dia a dia.
- Países que adotam o transporte sustentável como veículo urbano e quais foram os desafios enfrentados por eles.
- A respeito dos benefícios que a bicicleta pode trazer ao meio ambiente, à saúde do ciclista, à economia e à sociedade como um todo.
- Imagens que possam ilustrar seu texto de opinião.

Após as pesquisas, selecione as informações que poderão ser utilizadas para produzir seu texto. Discuta sobre essas informações em sala de aula com os colegas, de modo a trocar ideias.

### DEFININDO O PONTO DE VISTA E OS ARGUMENTOS

- A. Nesse momento, após todas as pesquisas e as discussões com os colegas e o professor, defina seu ponto de vista. Lembre-se de que é em torno dele que todo o texto deverá ser construído.
- B. Definido o ponto de vista, é hora de elencar os argumentos a serem utilizados para defendê-lo. Para isso, é fundamental determinar a ordem em que serão apresentados no texto.
- C. Escolha palavras e expressões que indiquem marcas de pessoa em seu texto. Veja algumas sugestões: eu acho, eu acredito, eu penso, na minha opinião.

### PRODUZINDO O TEXTO DE OPINIÃO

Agora, é hora de produzir seu texto de opinião. Para isso, siga as orientações a seguir.

- A. Inicie seu texto apresentando a questão que será discutida e seu ponto de vista.
- B. Na sequência, desenvolva seu texto organizando os argumentos. Verifique se são coerentes com o ponto de vista, evitando, ainda, repetir informações.

ANEXO 11

- C. Empregue palavras e expressões que liguem as partes do texto e estabeleçam entre elas uma relação de sentido.
- D. Na conclusão, é importante reforçar o posicionamento sobre o tema, procurando ser coerente com todos os argumentos já apresentados.
- E. Empregue o registro formal ao desenvolver o texto de opinião.
- F. Por fim, crie um título coerente com o desenvolvimento dos argumentos e o ponto de vista apresentado.

Se necessário, para produzir seu texto de opinião, reveja as características desse gênero. Para isso, volte às questões que o exploram e à seção **Esquemmatizando**.

**AVALIANDO O TEXTO DE OPINIÃO**

Depois de pronto, avalie seu texto com base nas questões a seguir.



Ficou claro no texto qual é a questão sobre a qual se escreve?		
A pesquisa sobre o tema foi feita em fontes confiáveis?		
A sua posição sobre o tema foi apresentada no início do texto?		
O texto foi organizado em introdução, desenvolvimento (argumentos) e conclusão?		
Os argumentos apresentados foram convincentes e coerentes com o ponto de vista?		
Houve sustentação de uma posição?		
Foram empregadas palavras e expressões para conectar as partes do texto, estabelecendo entre elas relações de sentido?		
Foram empregados os verbos e os tempos verbais de forma adequada?		
O título criado foi coerente?		



## ANEXO 12

# ← Manual do Professor - 6º ano... ●●●

## AMPLIANDO A LINGUAGEM PONTUAÇÃO

Na língua falada, usamos recursos como gestos, sons e expressões corporais para indicar expressividade. Na escrita, utilizamos sinais de pontuação para representar a entonação, isto é, o tom de voz empregado em determinada situação e, também, para fazer ligações entre palavras e partes do texto, conferindo-lhes sentido.

1. Leia trechos da notícia da página 137 e veja a pontuação destacada.

**A** Jax, de 5 anos, sugeriu que corte de cabelo fosse igual ao de amigo negro.

**B** "Se isso não é uma prova de que o ódio e o preconceito é algo que é ensinado, eu não sei o que é", escreveu Lydia. "A única diferença que Jax vê entre eles dois é o cabelo", afirmou.

**C** Depois da repercussão da publicação, feita no domingo (24), a família decidiu que nesta terça-feira ele poderia ir ao cabeleireiro acompanhado do amigo para, enfim, raspar o cabelo.

Os sinais de pontuação servem para estruturar as frases e dar clareza e sentido ao texto.

**A.** No trecho A, com que função as vírgulas foram empregadas?

Para inserir a informação que apresenta a idade do menino.

**B.** Identifique a função das aspas no trecho B.

Marcam o início e o fim de uma citação.

**C.** Para que servem os parênteses empregados no trecho C? Que outra pontuação poderia ser usada sem alterar o sentido da frase?

Os parênteses servem para especificar o dia do mês ao qual se refere a palavra "domingo", de modo a especificá-lo. Poderiam ser substituídos por vírgulas.

Veja a seguir as pontuações que podemos empregar em um texto.

Ponto de interrogação ?

Ponto de exclamação !

Ponto e vírgula ;

Aspas " "

Parênteses ( )

Travessão —

Reticências ...

Vírgula ,

Dois-pontos :

Ponto final .

145

## ANEXO 13

← Manual do Professor - 7º ano... ●●●

UNIDADE  
**1** RECEITA CULINÁRIA E  
REGRA DE JOGO

O chef James Oliver  
realizando uma  
demonstração culinária  
em Londres.

10 / 210

A photograph of a chef, James Oliver, in a green and blue plaid shirt, focused on cooking. He is using a metal spatula to lift a piece of meat from a black frying pan on a stovetop. In the background, there are several stainless steel pots and pans. The scene is set in a kitchen with a green wall and palm fronds hanging from above. The image is part of a digital document interface, with a blue header bar at the top and a dark grey footer bar at the bottom.

## ANEXO 13

← Manual do Professor - 7º ano... ☰



A. Você conhece o homem retratado na imagem? Qual atividade ele está realizando?

B. Existem muitos programas de culinária na TV. Com que objetivo esses programas são transmitidos?

C. Além de programas de culinária na TV, de que outras formas podemos aprender a preparar um prato?

D. As receitas culinárias, assim como as regras de jogos, têm a finalidade de orientar as pessoas. Você costuma ler receitas e regras de jogos?

11 / 210



## ANEXO 14

← Manual do Professor - 8º ano... ●●●

UNIDADE  
**3** CRÔNICA HUMORÍSTICA E  
CRÔNICA ARGUMENTATIVA

Escultura do escritor Carlos Drummond de Andrade, na praia de Copacabana, Rio de Janeiro.

90 / 210




## ANEXO 14

← Manual do Professor - 8º ano... ●●●

A. Você conhece o escritor representado nesta imagem? O que você sabe sobre ele?

B. Carlos Drummond de Andrade, ao longo de sua vida literária, produziu diversas crônicas. Você já leu alguma crônica escrita por ele? O que você sabe sobre esse gênero?

C. Que crônicas você já leu? Comente com seus colegas.



91 / 210

ANEXO 15

← Manual do Professor - 9º ano... ●●●

UNIDADE  
**2** ARTIGO DE OPINIÃO  
E EDITORIAL



## ANEXO 15

← Manual do Professor - 9º ano... ●●●



**A.** Em sua opinião, que motivos levaram essas pessoas a realizar essa marcha?

**B.** Todas as pessoas reunidas nessa marcha têm o mesmo posicionamento em relação ao presidente da Venezuela e a crise no país?

**C.** No dia a dia, de que forma você se manifesta sobre um assunto importante?

**D.** Além de uma marcha, há outras formas de uma pessoa expressar seu posicionamento sobre um assunto. Cite algumas.

Manifestante e Presidente Nicolás Maduro e a crise na Venezuela, Caracas, 19 de abril de 2014.

Um novo Desafio para o professor em atividade e suas orientações sobre este texto.

49 / 210

## ANEXO 16

← Manual do Professor - 7º ano... ●●●



### CONTEXTOUALIZANDO

Neste capítulo você vai ler a história de como o semideus Hércules enfrentou e derrotou um perigoso leão. Essa narrativa é um mito, comum na tradição oral, e o texto que você vai ler foi recontado pelo escritor brasileiro Luiz Galdino.

### O QUE É MITOLOGIA

Na Idade Antiga, os gregos e os romanos criaram várias histórias sobre deuses e semideuses, dando origem, assim, aos mitos. Para esse povo, essas histórias explicavam todos os acontecimentos, fossem bons ou ruins, pois acreditavam que eles eram diretamente relacionados aos deuses. Portanto, tratava-se de uma civilização politeísta, que cultuava vários deuses, cada um com uma finalidade. Havia o deus da música, do amor, do mar, da guerra, da beleza, do inferno, entre outros.

A partir do século II a.C., as culturas grega e romana fundiram-se efetivamente, de maneira que os valores de uma se misturaram com os da outra. Existem vários exemplos dessa mescla de valores, um deles consiste em que, para cada deus grego, há um correspondente romano.

Esses mitos eram passados de geração em geração; dessa forma, as crianças já ouviam sobre os deuses e seus fabulosos feitos. Com o tempo, tanto a crença neles quanto as suas histórias ficaram conhecidas como mitologia.

### LUÍZ GALDINO (1940-)

Luiz Galdino nasceu na cidade de Caçapava, em São Paulo. É formado em Comunicação Social e especializou-se em Artes. Começou escrevendo para adultos, mas hoje dedica-se, principalmente, à literatura infantojuvenil, o que já lhe rendeu prêmios como o Jabuti e o João de Barro. Algumas de suas histórias foram traduzidas no México e nos Estados Unidos.

Capa do livro *Os dez trabalhos de Hércules*, escrito por Luiz Galdino.



Medusa, de Caravaggio. A medusa era um ser mitológico. Em vez de cabelos, ela tinha cobras em sua cabeça e seu olhar era mortal.



104

## ANEXO 17

← Manual do Professor - 8º ano... ●●●



## RELATO DE VIAGEM

### CONTEXTUALIZANDO

Você vai ler, neste capítulo, um relato de viagem escrito por Che Guevara. Antes, saiba quem foi ele.

#### CHE GUEVARA (1928–1967)

Nascido em Rosário, Argentina, Ernesto Guevara de la Serna formou-se em Medicina e atuou como repórter fotográfico antes de se tornar um líder revolucionário.



Gravite feito em Havana, Cuba, em homenagem a Che Guevara.

Suas viagens pela América Latina o fizeram ver essa região como uma unidade política, econômica e cultural. As injustiças sociais sofridas por grande parte da população, como os camponeses, mineiros e indígenas, o levaram a combater os donos do poder. Com Fidel Castro, foi um dos responsáveis pela Revolução Cubana em 1959, cujo governo resiste até hoje.

Em 1967, em luta na Bolívia, Che foi capturado e executado pelo exército local. Uma fotografia sua em trajes de guerrilha é uma das imagens mais reproduzidas no mundo, ícone de "rebeldê sonhador", com quem muitos jovens se identificam. Considerado uma das personalidades mais importantes do século XX, as opiniões a seu respeito divergem: de mártir pela luta por uma sociedade mais justa a líder violento por eliminar opositores.



#### DE MOTO PELA AMÉRICA DO SUL

Em 1951, aos 23 anos de idade, quando cursava a faculdade de Medicina, Ernesto "Che" Guevara fez uma viagem um tanto peculiar para a época: de moto, com o amigo Alberto Granado, foram de Buenos Aires, na Argentina, a Caracas, na Venezuela. Essa experiência inspirou o próprio Che a relatá-la no livro *De moto pela América do Sul*. Em 2004, o filme *Diários de motocicleta*, dirigido pelo brasileiro Walter Salles, adaptou essa obra.

Capa do livro *De moto pela América do Sul*: diário de viagem, escrito por Ernesto Che Guevara.

137



## ANEXO 18

← Manual do Professor - 9º ano... ●●



## EDITORIAL

### CONTEXTUALIZANDO

Neste capítulo, você vai ler um editorial. Antes, leia algumas informações sobre o G20 e seus objetivos.

#### O QUE É O G20?

O Grupo dos 20 (G20) é um fórum que reúne, duas vezes ao ano, representantes dos países mais industrializados do mundo e, ainda, do Fundo Monetário Internacional (FMI) e do Banco Mundial para debater assuntos pertinentes à economia do planeta. O G20 é formado pela União Europeia e mais 19 países: África do Sul, Argentina, Brasil, Canadá, Estados Unidos,

México, China, Japão, Coreia do Sul, Índia, Indonésia, Arábia Saudita, Turquia, Alemanha, França, Itália, Rússia, Reino Unido e Austrália.

Seus principais objetivos são:

- Ajudar em negociações econômicas internacionais.
- Discutir sobre o desenvolvimento sustentável da economia mundial.
- Debater as regras e as condições do mercado de trabalho.
- Criar mecanismos para o fortalecimento do sistema financeiro internacional.
- Criar formas de auxiliar a liberalização do comércio mundial.

Em 2017, a 12ª reunião de cúpula do G20 teve como temas o combate ao terrorismo, o livre comércio e a contenção das mudanças climáticas.

O encontro dos líderes (cúpula) ocorrido em Hamburgo, Alemanha, foi marcado por protestos da população, resultando na prisão de vários manifestantes. Grupos anticapitalistas alegam que as políticas adotadas pelo G20 são as principais responsáveis pelas guerras, pela fome, pelas mudanças climáticas e pelos desastres ambientais.



Representação das bandeiras dos 19 países e da União Europeia, que compõem o G20.

Entre os anticapitalistas, estão os Black Blocs, que não se consideram um grupo, mas uma tática de ação para atacar os símbolos do capitalismo, sistema econômico, social e político baseado na propriedade privada, na divisão de classes e na livre iniciativa de mercado, cujo principal objetivo é obter lucro.



## ANEXO 19

# ← Manual do Professor - 7º ano... ●●●

2. Leia a história em quadrinhos com o personagem Garfield.



©1995, Inc. Garfield: todos os direitos reservados. ©1995, Inc. Pinta-Água: 2001, p. 41.

A Por que Garfield pede à aranha que se aproxime?

*Garfield tenta a interação de aproximação com um animal estranho.*

B Que elementos da imagem sugerem esse motivo?

*As expressões faciais e corporais de Garfield e a panela em sua mão, apontando para o animal.*

C As formas verbais *chegue* e *obrigue*, no 1º quadrinho, fazem referência a que pessoa do discurso?



## ANEXO 20

## ← Manual do Professor - 8º ano... ●●●

### Calendário Maia

O famoso e apocalíptico Calendário Maia divide-se em dois: o tzolk'in e o haab. O tzolk'in era um calendário de 260 dias divididos em 20 meses, utilizado para marcar rituais e datas festivas ou religiosas. O calendário haab era utilizado no cotidiano maia, além de servir para marcar as estações para uso na agricultura. Era composto

por dezoito meses de vinte dias e um período de cinco dias conhecido como Wayeb, em que os maias acreditavam que os portais entre os mundos dos vivos e dos mortos se dissolviam e toda a sorte de coisas ruins poderia acontecer.

O haab ainda é utilizado por algumas sociedades maias modernas no interior da Guatemala.

ALENCAR, Lucas. Oito tipos de calendários usados pelo mundo. *Galileu*. Editora globo. 12 jan. 2016. Disponível em: <<http://revistagalileu.globo.com/Cultura/noticia/2016/01/08-oito-tipos-de-calendarios-usados-pelo-mundo.html>>. Acesso em: 25 jul. 2017.

- A.** No primeiro parágrafo, foi introduzido o tema em torno do qual o texto será construído. Que tema é esse?

*Os diferentes tipos de calendários existentes no mundo.*

---



---



---

- B.** De que forma as demais informações do texto se relacionam com o primeiro parágrafo?

*As demais informações são um desdobramento do tema, subdividindo-os em subtemas.*

---



---



---

- C.** Com que função são apresentados os intertítulos do texto?

*Para organizar e marcar os subtemas do texto.*

---



---



---

- D.** Que tipo de informações são apresentadas sobre cada um dos calendários citados?

*A contextualização histórica sobre o surgimento de cada um deles e uma*

*explicação de como eles funcionam.*

---



---



---

Quando, em um texto, o tema do primeiro enunciado se subdivide em subtemas, ocorre a **progressão com divisão de temas**, recurso que torna o texto mais didático para o leitor, organizando-o melhor.



## ANEXO 21

← Manual do Professor - 9º ano... ●●●



## EXPLORANDO O ROTEIRO DE CINEMA

1. A quem um roteiro de cinema é destinado?
 

A direção, o elenco e a equipe técnica do filme. No entanto, pode interessar ao público em geral, principalmente se estiverem por gostar muito do cinema.
2. Com que finalidade um roteiro de cinema é produzido?
 

Para que os espectadores possam assistir ao filme (direção, uma equipe técnica prepara visualizações, roteiro, e fim de se estruturar para a produção de um filme.
3. Leia um trecho da entrevista de Cao Hamburger dada a uma revista da USP sobre a produção do filme.
 

**C & E:** Qual era o público que você pretendia atingir?

**Cao Hamburger:** O público-alvo sempre foi o adulto. Depois nós focamos também, já na campanha de lançamento, os jovens. Queria fazer um filme sobre a infância, mas para os adultos. Entretanto as crianças têm aderido... as de 10, 12 anos têm gostado muito.

©2014, Caixa A12, Conselho de Administração, Univesp em parceria com Cao Hamburger. Consultado & editado, em 16, n. 2, maio-ago. 2017, p. 49.

Em relação ao público-alvo, o que é possível concluir sobre a produção de um filme?

Que embora a distribuição tenha buscado atingir determinados públicos, a audiência pode ser diferente, ou seja, o público ser mais amplo em relação ao seu objetivo de filme.

O roteiro de cinema se estrutura em três partes fundamentais: cabeçalho da cena (direção e local/ação e tempo em que a cena ocorre, podendo trazer, ainda, o número da cena); descrição auditiva/visual ou ação (descrição daquilo que se vê e se ouve no momento em que se está assistindo ao filme); diálogos (falas dos personagens).

4. Relacione cada uma das partes do roteiro de cinema (à esquerda) aos trechos (à direita).

<p><b>A</b> Cabeçalho da cena</p> <p><b>B</b> Descrição auditiva/visual ou ação</p> <p><b>C</b> Diálogos</p> <p style="font-size: x-small; color: red; margin-top: 10px;">Se necessário, informe aos alunos que a descrição visual pode aparecer entre parênteses no roteiro, dependendo do estilo adotado pelo roteirista.</p>	<p><b>A</b> Miriam está apreensiva: ouve um SOM DE CARRO.</p> <p><b>B</b> PELO PARA-BRISA —</p> <p><b>C</b> MALURO Olha! DANIEL Putz!</p>
---	---

118

118 / 210

## ANEXO 21

← Manual do Professor - 9º ano... ●●●

5 Em alguns momentos do roteiro, há alternância de cabeçalhos. Por exemplo: NA ESTRADA, DENTRO DO CARRO, NA CALÇADA.

A Durante as filmagens, o que essa alternância indica?

*Indica que há mudança de localização de câmera.*

B O que esse recurso acarreta a um filme?

*A mudança de câmera de filmamento de cena.*

*Uma vez dentro o ambiente que, no caso de câmeras fixas, não acontece entre tomada e tomada.*

6 Nos cabeçalhos, são apresentadas informações em letras maiúsculas e, em alguns casos, abreviações. Observe-as a seguir e relacione-as às respectivas explicações.

A PV.

B VE

C V.O.

Interna/Externa.

Cena vista sob a ótica de um personagem.

Em inglês significa voice over; é a voz de alguém que não está na cena, mas faz comentários.

7 O cabeçalho e a descrição visual são exemplos de rubricas. Explique a importância das rubricas em um roteiro de cinema.

*Essas abreviações servem para denunciar a localização de cenas, momentos de cenas, etc.*

*Definir a posição técnica sobre a filmagem (o tempo, o espaço, os ações dos personagens e os sentimentos que está devendo apresentar).*

Uma outra abreviação comum em roteiros de cinema

O.S. - over the shoulder. A cena enquadrada a partir de trás da cabeça e o ombro do outro.

EXT local externo.

INT local interno.

P.O.V. - point of view. Indica que a cena é feita com base no ponto de vista de determinado personagem.

Como vemos, o tipo de letra utilizado nas rubricas pode variar. No texto dramático lido no capítulo anterior, por exemplo, elas foram escritas em itálico. O importante é diferenciá-las das falas dos personagens.

111

119 / 210

## ANEXO 22

# ← Manual do Professor - 9º ano... ●●●

## VERBOS DE ELOCUÇÃO

1. Leia um trecho do romance *A Dama das Camélias*, do escritor francês Alexandre Dumas-Filho, em que o narrador está em um leilão dos pertences de uma das personagens.



— |—|  
Instalou-me humildemente no meio daquela turmulta. Estava ali mais para assistir do que para comprar Vestidos, saias de casimira, jóias, tudo era vendido com uma rapidez inacreditável. Nada daquilo me interessava, e eu continuava esperando alguma coisa que me interessasse.

De repente, ouvi gritarem:

— Um livro, lousosamente encadernado, com filotes de ouro, intitulado *Manon Lescaut*, obra do escritor Abbé Prévost. Há alguma coisa escrita na primeira página. Dez francos.

— Dize — disse outra voz depois de algum tempo.

— Quinze — eu disse, sem saber por quê. Provavelmente por causa do que estaria escrito na primeira página.

— Quinze — repetiu o leiloeiro.

— Trinta — exclamou o primeiro arrematante, num tom que parecia desafiar qualquer outro lance.

|—|

DUMAS FILHO, Alexandre. *A Dama das Camélias*. Introdução de Carlos Heitor Cony. São Paulo: Imprensa Oficial, 2002. p. 7. (Biblioteca Nacional)

2. Nesse trecho, o narrador expõe sua visão e seus desejos diante do evento. Em meio a tanta oferta, somente o livro lhe chamou a atenção. Por quê?

*Um livro, lousosamente encadernado, com filotes de ouro, intitulado Manon Lescaut, obra do escritor Abbé Prévost. Há alguma coisa escrita na primeira página.*

3. Que tipo de discurso é predominante nesse trecho? Justifique.

*Discursos diretos, pois os personagens falam diretamente, sem o intermédio do narrador.*

Os verbos empregados para indicar a fala dos personagens e a forma como eles estão dizendo algo são chamados de verbos de elocução.

4. Quais verbos foram empregados para indicar as falas dos personagens?

*Discursos, disse, repetiu, exclamou.*

5. Se todos esses verbos fossem substituídos pelo verbo dizer, o efeito de sentido do texto continuaria o mesmo?

*Não, pois, além de indicar a fala dos personagens, esses verbos de elocução, muitas vezes, destacam o estado de ânimo deles.*

## ANEXO 23

← Manual do Professor - 7º ano... ●●●

**PRODUÇÃO ESCRITA** **RECEITA CULINÁRIA**

Após o estudo do gênero, chegou a sua vez de produzir uma receita culinária de modo a orientar as pessoas a preparar o seu prato preferido. Dessa forma, você poderá compartilhar com os colegas de sala ou da escola os pratos de que mais gosta.

O que vou produzir? ↓ Receita culinária.

Para quem? ↓ Comunidade escolar.

Onde será publicado? ↓ Livro de receitas.

**PLANEJANDO A RECEITA CULINÁRIA**

Antes de iniciar a produção, planeje seu texto. Veja algumas dicas.

- 1. Escolha um de seus pratos preferidos. Se não souber como ele é feito, converse com algum familiar ou consulte os materiais disponíveis na biblioteca.
- 2. Defina os ingredientes e as quantidades conforme o rendimento pretendido.
- 3. Pense na sequência das ações para que esse prato seja feito.
- 4. Se possível, faça a receita antes. Isso ajudará você a entender melhor o processo para depois escrevê-lo.

**ESCREVENDO A RECEITA CULINÁRIA**

Agora é hora de escrevê-la. Para isso, veja algumas instruções.

- 1. Insira um título para sua receita que apresente o nome do prato.
- 2. Na parte **Ingredientes**, liste tudo que será utilizado e sua quantidade.
- 3. Na sequência, oriente as etapas do preparo, no **Modo de fazer**.
- 4. Use verbos no modo imperativo ou no infinitivo.
- 5. Empregue uma linguagem objetiva e frases curtas.
- 6. Se julgar pertinente, indique o tempo aproximado de preparo, o rendimento do prato e o grau de dificuldade.
- 7. Crie uma ilustração ou pesquise uma fotografia para representar sua receita ou o prato finalizado. Você pode fotografar o prato preparado previamente, imprimir a fotografia e colocá-la no texto.

Antes de planejar sua receita, revise as características desse gênero. Para isso, veja as questões que exploram essas características e a texto explorando.

Para ajuda para algum detalhe sempre que for utilizar a câmera.

75

25 / 210

## ANEXO 23

## ← Manual do Professor - 7º ano... ●●●

A seguir, faça um rascunho do seu texto, indicando cada uma das partes da sua receita.

TÍTULO DA RECEITA:

INGREDIENTES:

MODO DE FAZER/MODO DE PREPARO:

TEMPO DE PREPARO OPCIONAL:

RENDIMENTO OPCIONAL:

GRAU DE DIFICULDADE OPCIONAL:

## ANEXO 24

# ← Manual do Professor - 8º ano... ●●●

A sinopse é um gênero predominantemente expositivo, cujo objetivo é apresentar uma breve descrição do objeto a que se refere (livro, filme, peças de teatro, etc.), para instigar o leitor a se interessar por ele. De modo geral, apresenta linguagem objetiva, embora, dependendo da situação comunicativa, possa apresentar traços de subjetividade. A ficha técnica do objeto pode acompanhar a sinopse, sendo apresentada antes ou após o texto. As sinopses costumam ser veiculadas em livros, revistas, jornais e sites de internet.

## ESQUEMATIZANDO



## SUGESTÃO DE FILME

Capa do filme *Mary e Max: uma amizade diferente*, dirigido por Adam Elliot, lançado em 2009.

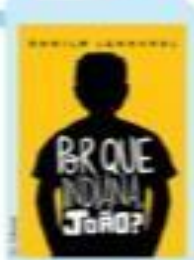


O filme *Mary e Max*: uma amizade diferente conta a história de Mary, uma garota de oito anos muito solitária que vive na Austrália, e Max, um homem de 44 (também solitário) que mora em Nova York. Max sofre de síndrome de Asperger, o que dificulta suas relações afetivas.

Por meio de cartas, Mary e Max desenvolvem uma amizade, mesmo com a grande diferença de idade e morando tão longe. Mas, assim como a vida, essa amizade é feita de altos e baixos.

## SUGESTÃO DE LEITURA

Capa do livro *Por que Indiana, João?*, escrito por Danilo Leonardo.



O livro *Por que Indiana, João?* conta a história de João, um adolescente de 15 anos que sofre com as constantes provocações, humilhações e apelidos que recebe dos colegas de escola. Timido, João nunca faz nada, até o dia em que resolve reagir! Uma atitude que vai mudar sua vida e ter consequências na vida de todos ao seu redor. O livro nos faz refletir sobre um assunto delicado, o bullying, tanto pelo lado de quem o pratica quanto pela visão de quem é vítima.



## ANEXO 25

# ← Manual do Professor - 8º ano... ●●●

## DE OLHO NO ENEM

Neste momento, você vai conhecer como é a produção escrita em uma prova oficial. Para isso, leia a proposta de redação a seguir, extraída do Enem/2016.

### Textos motivadores

#### Texto I

Em consonância com a Constituição da República Federativa do Brasil e com toda a legislação que assegura a liberdade de crença religiosa às pessoas, além de proteção e respeito às manifestações religiosas, a laicidade do Estado deve ser buscada, afastando a possibilidade de interferência de correntes religiosas em matérias sociais, políticas, culturais etc.

Disponível em: <https://www.constituinte.org.br>. Acesso em: 27 maio 2016. Fragmento.

#### Texto II

O direito de criticar dogmas e encaminhamentos é assegurado como liberdade de expressão, mas atitudes agressivas, ofensas e tratamento diferenciado a alguém em função de crença ou de não ter religião são crimes inafiançáveis e imprescritíveis.

CF/88, 2. Constituição original e correção de 1994 e 2000. Brasil de Brasília. Acesso em: 27 maio 2016. Fragmento.

#### Texto III

### CAPÍTULO I

Das Crimes Contra o Sentimento Religioso

Ultraje a culto e impedimento ou perturbação de ato a ele relativo

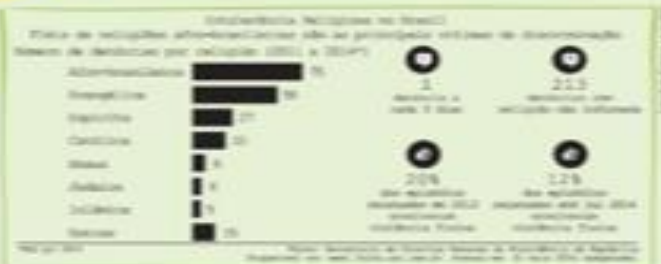
Art. 208 - Escarnecer de alguém publicamente, por motivo de crença ou função religiosa; impedir ou perturbar cerimônias ou prática de culto religioso; vilipêndiar publicamente ato ou objeto de culto religioso:

Pena - detenção, de um mês a um ano, ou multa.

Parágrafo único - Se há emprego de violência, a pena é aumentada de um terço, sem prejuízo da correspondente à violência.

CF/88, Código Penal. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 27 maio 2016. Fragmento.

#### Texto IV



## ANEXO 25



### Proposta de redação

A partir da leitura dos textos motivadores e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo em modalidade escrita formal da língua portuguesa sobre o tema "Caminhos para combater a intolerância religiosa no Brasil", apresentando proposta de intervenção que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

Para desenvolver um texto dissertativo-argumentativo, é muito importante que você conheça o assunto. Portanto, para se preparar para a redação de uma prova oficial, é importante estar muito bem informado e realizar diversas leituras em diferentes veículos de comunicação.

### Instruções para a redação

- O rascunho da redação deve ser feito no espaço apropriado.
- O texto definitivo deve ser escrito à tinta, na folha própria, em até 30 linhas.
- A redação que apresentar cópia dos textos da Proposta de Redação ou do Caderno de Questões terá o número de linhas copiadas desconsiderado para efeito de correção. Receberá nota zero, em qualquer das situações expressas a seguir, a redação que:
  - tiver até 7 (sete) linhas escritas, sendo considerada "texto insuficiente".
  - fugir ao tema ou que não atender ao tipo dissertativo-argumentativo.
  - apresentar proposta de intervenção que desrespeite os direitos humanos.
  - apresentar parte do texto deliberadamente desconectada do tema proposto.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Sistema Nacional de Ensino. 2016. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/diretorias-geq/questoes/>. Acesso em: 18 ago. 2017.

### Redação nota mil (ENEM/2016)

A seguir, leia a redação que tirou nota mil (nota máxima), da estudante Marcela Sousa Araújo, 21 anos, de Itabuna, na Bahia.

#### No meio do caminho tinha uma pedra

No limiar do século XXI, a intolerância religiosa é um dos principais problemas que o Brasil foi convidado a administrar, combater e resolver. Por um lado, o país é laico e defende a liberdade ao culto e à crença religiosa. Por outro, as minorias que se distanciam do convencional se aprofundam em abismos cada vez mais profundos, cavados diariamente por opressões intolerantes.

O Brasil é um país de diversas facetas, etnias e crenças e defende em sua Constituição Federal o direito inestricto à liberdade religiosa. Nesse cenário, tomando como base a legislação e acreditando na laicidade do Estado, as manifestações religiosas e a disseminação de ideologias fora do padrão não são bem aceitas por fundamentalistas. Assim, o que deveria caracterizar os diversos "Brasils" dentro da mesma nação é motivo de preocupação.

Paradoxalmente ao Estado laico, muitos ainda confundem liberdade de expressão com crimes inofensivos. Segundo dados do Instituto de Pesquisa da USP, a cada mês são registrados pelo menos 10 denúncias de intolerância religiosa e destas 15%





## ANEXO 26

# ← Manual do Professor - 9º ano... ●●●

## DE OLHO NO ENEM

No 8º ano, você estudou como se constrói um texto dissertativo-argumentativo e viu como se estrutura a proposta de redação do Enem. Agora é a sua vez de produzir um texto nesses moldes. Observe a proposta do Enem/2013.

### Proposta de redação

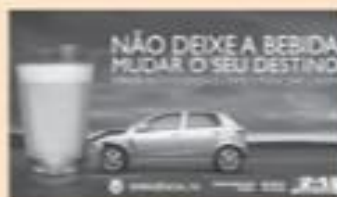
A partir da leitura dos textos motivadores seguintes e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija um texto dissertativo-argumentativo na modalidade escrita formal da língua portuguesa sobre o tema "Efeitos da implantação da Lei Seca no Brasil", apresentando proposta de intervenção, que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

#### Qual o objetivo da "Lei Seca ao volante"?

De acordo com a Associação Brasileira de Medicina de Tráfego (Abramet), a utilização de bebidas alcoólicas é responsável por 30% dos acidentes de trânsito. E metade das mortes, segundo o Ministério da Saúde, está relacionada ao uso do álcool por motoristas. Diante deste cenário preocupante, a Lei 11.705/2008 surgiu com uma enorme missão: alertar a sociedade para os perigos do álcool associado à direção.

Para estancar a tendência de crescimento de mortes no trânsito, era necessária uma ação enérgica. E coube ao Governo Federal o primeiro passo, desde a proposta da nova legislação à aquisição de milhares de etilômetros. Mas para que todos ganhem, é indispensável a participação de estados, municípios e sociedade em geral. Porque para atingir o bem comum, o desafio deve ser de todos.

Disponível em: [www.folhaopinionista.com.br](http://www.folhaopinionista.com.br). Acesso em: 25 jul. 2012.



Disponível em: [www.folhaopinionista.com.br](http://www.folhaopinionista.com.br). Acesso em: 25 jul. 2012.



Disponível em: [www.folhaopinionista.com.br](http://www.folhaopinionista.com.br). Acesso em: 25 jul. 2012.

#### Repulsão magnética a beber e dirigir

A lei da física que determina que dois polos opostos se atraem em um campo magnético é um dos conceitos mais populares desse ramo do conhecimento. Tulpas de chope e bolachas de papélio não seriam, em condições normais, como objetos de experimento para confirmar essa proposta. A ideia de uma agência de comunicação em Belo Horizonte foi bem simples. Imediatamente foram inseridos em bolachas utilizadas para descansar os copos, de forma

## ANEXO 26

# ← Manual do Professor - 9º ano... ●●●

Lembre-se de que o texto dissertativo-argumentativo deve apresentar tese, desenvolvimento e conclusão.

- Tese: ideia central em torno da qual o texto será construído.
- Desenvolvimento: estratégias argumentativas que validem a tese.
- Conclusão: apresenta a proposta de intervenção, indicando os agentes responsáveis por esse processo (quem? como? por meio de quê? quais as consequências?).

imperceptível para o consumidor. Em cada lado, há uma opção para o cliente: dirigir ou chamar um táxi depois de beber. Ao mesmo tempo, talipes de chope também receberam pequenos pedaços de metal mascarados com uma pequena rodela de papel na base do copo. Durante um fim de semana, todas as bebidas servidas passaram a pregar uma peça no cliente. Ao tentar descansar seu copo com a opção dirigir virada para cima, os táxis apresentaram a mesma polaridade e, portanto, causando repulsa, fazendo com que o descrente fugisse do copo; se o cliente virava mostrando o lado com o desenho de um táxi, ela rapidamente gravava na base do copo. A ideia surgiu da necessidade de passar a mensagem de uma forma leve e no exato momento do consumo.

Disponível em: [www.comunicacao.com.br](http://www.comunicacao.com.br). Acesso em: 28 jun. 2013 (adaptado).

### Instruções:

- O rascunho da redação deve ser feito no espaço apropriado.
- O texto definitivo deve ser escrito à tinta, na folha própria, em até 30 linhas.
- A redação que apresentar cópia dos textos da Proposta de Redação ou do Caderno de Questões terá o número de linhas copiadas desconsiderado para efeito de correção.

### Receberá nota zero, em qualquer das situações expressas a seguir, a redação que:

- tiver até 7 (sete) linhas escritas, sendo considerada "insuficiente";
- fugir ao tema ou que não atender ao tipo dissertativo-argumentativo;
- apresentar proposta de intervenção que desrespeite os direitos humanos;
- apresentar parte do texto deliberadamente desconectada com o tema proposto.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Exame Nacional do Ensino Médio, 2011. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/inep/inep-gab/gabnet/inep>. Acesso em: 27 ago. 2012.

## PLANEJANDO O TEXTO DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVO

Faça, ainda, uma pesquisa sobre o tema em sites, jornais e revistas impressos e digitais, para compreendê-lo melhor.

1. Reflita sobre as informações apresentadas nos textos motivadores e nas pesquisas realizadas. Defina, então, qual será sua tese sobre o assunto. Lembre-se de expor os efeitos (positivos ou negativos) da implantação da Lei Seca no Brasil. Anote-os no caderno.
2. Selecione argumentos que possam ser empregados para validar sua tese e comprovar os efeitos positivos e negativos indicados.
3. Defina que proposta de intervenção será apresentada, sinalizando quem são os agentes desse processo.
4. Decida em quantos parágrafos seu texto será escrito, a fim de organizar melhor a sequência lógica de suas ideias.

14

**RESOLUÇÃO nº 038/2020 – CEPE**

**ANEXO I**

APÊNDICE ao TCC

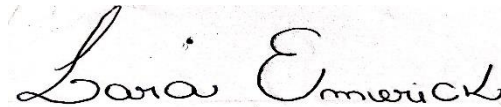
Termo de autorização de publicação de produção acadêmica

O(A) estudante Lara Emerick do Curso de Letras, matrícula 20171012501020, telefone: (62) 99682-2212 e-mail [laraemerick@hotmail.com](mailto:laraemerick@hotmail.com), na qualidade de titular dos direitos autorais, em consonância com a Lei nº 9.610/98 (Lei dos Direitos do autor), autoriza a Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás) a disponibilizar o Trabalho de Conclusão de Curso intitulado

A redação produzida na escola: Gênero Textual ou Gênero Discursivo;

gratuitamente, sem ressarcimento dos direitos autorais, por 5 (cinco) anos, conforme permissões do documento, em meio eletrônico, na rede mundial de computadores, no formato especificado (Texto (PDF); Imagem (GIF ou JPEG); Som (WAVE, MPEG, AIFF, SND); Vídeo (MPEG, MWV, AVI, QT); outros, específicos da área; para fins de leitura e/ou impressão pela internet, a título de divulgação da produção científica gerada nos cursos de graduação da PUC Goiás.

Goiânia, 15 de dezembro de 2020.



Assinatura do(s) autor(es): \_\_\_\_\_

Nome completo do autor: Lara Emerick

Assinatura do professor-orientador: \_\_\_\_\_ 

Nome completo do professor-orientador: Návia Regina Ribeiro da Costa