UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE COMUNICAÇÃO, ARTES E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

ALICE ANE NAPOLITANO

AS PROPOSTAS DE REESCRITA NO LIVRO DIDÁTICO DO ENSINO FUNDAMENTAL: LIMITES E POSSIBILIDADES PARA A APROPRIAÇÃO DAS CAPACIDADES DE LINGUAGEM

DOURADOS
2012

ALICE ANE NAPOLITANO

AS PROPOSTAS DE REESCRITA NO LIVRO DIDÁTICO DO ENSINO FUNDAMENTAL: LIMITES E POSSIBILIDADES PARA A APROPRIAÇÃO DAS CAPACIDADES DE LINGUAGEM

Dissertação apresentada à Faculdade de Comunicação, Artes e Letras- FACALE- da Universidade Federal da Grande Dourados como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras, Linguística e Transculturalidade (Linguística Aplicada)

Orientador: Profº. Dr. Adair Vieira Gonçalves

DOURADOS
2012

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central - UFGD

370.1 Napolitano, Alice Ane.
N206p As propostas de reescrita no livro didático do ensino fundamental: limites e possibilidades para a apropriação das capacidades de linguagem / Alice Ane Napolitano. – Dourados, MS: UFGD, 2012.
206 f.

Orientador: Adair Vieira Gonçalves
Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal da Grande Dourados.

1. Educação – Ensino e estudo 2. Ensino fundamental. 3. Livro Didático. I. Título.

ALICE ANE NAPOLITANO

AS PROPOSTAS DE REESCRITA NO LIVRO DIDÁTICO DO ENSINO FUNDAMENTAL: LIMITES E POSSIBILIDADES PARA A APROPRIAÇÃO DAS CAPACIDADES DE LINGUAGEM

Data de aprovação: 11/06/2012

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Profº. Dr. Adair Vieira Gonçalves- Orientador

Profª. Drª. Elvira Lopes Nascimento- UEL

Profª. Drª. Célia Regina Delácio Fernandes - UFGD

Profº. Dr. Marcos Lúcio de Sousa Góis- UFGD

Local: Universidade Federal da Grande Dourados- UFGD
Faculdade de Comunicação, Artes e Letras- FACALE

Dedicatória

”Existem pessoas que nos fazem pensar como galinhas. E ainda até pensamos que somos efetivamente galinhas. Porém é preciso ser águia. Abrir as asas e voar. Voar como as águias. E jamais se contentar com os grãos que nos jogam aos pés para ciscar.”(LEONARDO BOFF)

Dedico este trabalho a Deus que me ensinou a pensar como águia, agir como águia, a viver como águia, a voar como águia e nunca deixou afogar em meu ser a águia que há em mim.

AGRADECIMENTOS

- A Deus, por permitir vencer esta etapa; por ter me dado saúde, sabedoria, força e garra, por ter zelado pela minha vida e me carregado no colo quando cansada não podia andar. A ti rendo todo o meu louvor, alegria e gratidão, pois tu és a razão de todas as minhas conquistas. Obrigada senhor por tudo que tens feito em minha vida.

- Ao Prof. Dr. Adair Vieira Gonçalves, pela orientação e pelo aprendizado desenvolvido ao do presente trabalho, por acreditar em mim e, na pertinência desta pesquisa, por me questionar, me propor reflexões e me instigar a ir mais além. Esse período possibilitou meu crescimento e amadurecimento profissional.

- Aos professores do programa, de pós-graduação em Letras, agradeço pelas valiosas discussões nas aulas.

- Aos professores membros da banca avaliadora Profª. Drª. Elvira Lopes Nascimento, Profª. Drª. Célia Regina Delácio Fernandes e Profº. Dr. Marcos Lúcio de Sousa Góis, agradeço pelas sugestões dadas durante o exame de qualificação.

- À CAPES- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, agradeço pela concessão da bolsa de estudos, cujo apoio financeiro possibilitou o desenvolvimento desta pesquisa.

- Às pessoas que estiveram do meu lado tanto no momento da seleção para o ingresso no mestrado como ao longo desse período.

- Às garotas do "cabelinho branco" que ainda não é tão branco ou nem um pouco branco; aquelas que estão uma boa parte da estrada distantes da curva que começará a trazer marcas do tempo, marcas da vida vivida, das conquistas realizadas, da experiência por ter conseguido carregar seu saquinho de pedras (ah, nossa Montanha vai ser linda e quantas pedrinhas brilhantes ela terá). Sim, agradeço as "garotas do

cabelinho branco”, pois foi devagarzinho, de mansinho, com olhares aos pouquinhos, pensando com carinho que foi florescendo nossa amizade. Nesses dias de angustia (afinal, o aprendizado requer sacrifícios), de dias de solidão, de leituras intermináveis e de medos novos a cada dia fomos construindo nosso castelinho onde as princesinhas éramos nós (e, ainda, somos nós). Algumas amigas são de tempos mais remotos como Elizete de Souza Bernardes e Ana Karoline Teixeira da Costa, outras foram sendo agregadas aos poucos, como Mariolinda Rosa Romeira Ferraz e Eliana dos Santos Silva. Nessa ordem do discurso toda nossa fomos caminhando juntas, combinando aquele lugarzinho da Zethy cheio de fluflu. À vocês minhas amigas que tornaram meu fardo mais leve, possibilitando momentos de risadas, línguas de sogras (genros, sogros, sobrinhos, afinal, no nosso mundinho pode tudo) e muita descontração em meio à solidão, mas que, principalmente, também me ajudaram a pensar no que fazer com as pedras encontrada no meio do caminho eu serei eternamente grata.

- A todos que direta ou indiretamente ofertaram suas contribuições para a realização desta pesquisa.

Muito obrigada

> OS ENUNCIADOS E O
>
> TIPO A QUE PERTENCEM,
>
> OU SEJA, OS GÊNEROS DO
>
> DISCURSO, SÃO AS CORREIAS
>
> DE TRANSMISSÃO QUE LEVAM A
>
> HISTÓRIA DA SOCIEDADE À HISTÓRIA DA
>
> LÍNGUA. NENHUM FENÔMENO NOVO (FONÉTICO,
>
> LEXICAL, GRAMATICAL) PODE ENTRAR NO
>
> SISTEMA DA LÍNGUA SEM TER SIDO LONGAMENTE
>
> TESTADO E TER PASSADO PELO ACABAMENTO DO
>
> ESTILO-GÊNERO (MIKHAIL BAKHTIN, 2000, P. 286).

RESUMO

Com este estudo, intencionamos refletir e analisar como são direcionadas as propostas de reescrita de textos em livros didáticos recomendados pelo Programa Nacional do Livro Didático – PNLD 2011 e compreender se as atividades desenvolvidas nos módulos (capítulos) proporcionam o desenvolvimento de capacidades de linguagem por meio das quais o aluno terá mais autonomia para a compreensão e ação numa situação comunicativa específica. A partir do quadro epistemológico do Interacionismo sociodiscursivo (ISD) de Bronckart (2007), nos aportes teórico-metodológicos para o ensino de língua materna de Schneuwly e Dolz (2004) e em concepções de reescrita dialógica (GONÇALVES & BAZARIM, 2009), vamos investigar como duas coleções de Livros Didáticos votadas entre os professores da cidade de Dourados, município de Mato Grosso do Sul, a saber: Coleção "Diálogos" e Coleção "Para Viver Juntos", ambas para o Ensino Fundamental, abordam a reescrita de gêneros no Ensino Fundamental ciclo II. Para sua efetivação, vamos nos apoiar no *folhado textual* de Bronckart (2007), que contempla a infraestrutura textual, os componentes discursivos e linguístico-discursivos. Para efeito didático selecionamos o gênero ***resenha crítica***. Nossos resultados demonstram que a coleção **Diálogo** não proporciona o desenvolvimento de capacidades de linguagem e não aborda eficientemente as três capacidades de linguagem. A coleção **Para Viver Juntos** foca as três capacidades de linguagem analisadas, mas apresenta falhas. A partir da análise, propomos outra possibilidade de atividades que podem possibilitar o desenvolvimento das capacidades de linguagem.

PALAVRAS-CHAVE: Livro Didático, reescrita, gêneros.

ABSTRACT

With this study, we intend to reflect on and to analyze whether how the proposals are directed rewriting of texts didactic books recommended by national didactic books program-PNLD 2011 and understand if activities in the modules (chapters) provided the development of language capacities by means of which students will have more autonomy to the comprehension and action in the specific communicative situation. Parting from the epistemological frame of Bronckart`s Sociodiscursive Interactionism (2007), on the theorethical-methodological supports for the teaching of mother tongue of Schneuwly & Dolz (2004) and the dialogical rewriting`conceptions (GONÇALVES & BAZARIM, 2009), we investigate how two collections of didactic books voted among the teacher of city Dourados, municipality of Mato Grosso do sul - approach textual gender's rewriting in Primary Education cycle II. For its fulfillment, we will uphold on Bronckart's *textual leafy* (2007), which contemplates textual infrastructure, discursive and linguistic-discursive components. For didactic effect we selected the genre critical review. Our studies demonstrate that the **Diálogo** collection don't provided the development of all language capacities. The **Para Viver Juntos** collection, focus the three analyzed language's capabilities, but has failures. From the analysis, we propose possible activities that may enable the development of language capacities.

KEYWORDS: Didactic Book, Rewriting, Genres.

LISTA DE ABREVEATURAS E SIGLAS

COLTED	Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNLD	Comissão Nacional do Livro Didático
COMDIPE	Coordenação Geral de Materiais Didáticos e Pedagógicos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FAE	Fundação de Assistência ao Estudante
FENAME	Fundação Nacional do Material Escolar
FNDE	Fundo de Desenvolvimento da Educação
GRAPHE	*Groupe de Recherche pour l`Analyse du Français Enseigné*
INL	Instituto Nacional do Livro didático
ISD	Interacionismo Sóciodiscursivo
IS	Interacionismo Social
LAF	*Language-Action-Formation*
LD	Livro Didático
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MP	Manual do Professor
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OCEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PLIDEF	Programa do Livro Didático Ensino Fundamental
SD	Sequência Didática
SEF	Secretaria de Ensino Fundamental

LISTA DE QUADROS

Quadro 1..... 41
Reprodução do sistema de sequências

Quadro 2.....109-110
Análise das solicitações de escrita/reescrita no 6º ano da Coleção Diálogo

Quadro 3.....110-111
Análise das solicitações de escrita/reescrita no 7º ano da Coleção Diálogo

Quadro 4.....111-112
Análise das solicitações de escrita/reescrita no 8º ano da Coleção Diálogo

Quadro 5.....112-113
Análise das solicitações de escrita/reescrita no 9º ano da Coleção Diálogo

Quadro 6.....115-117
Análise das solicitações de escrita/reescrita no 6º ano da Coleção Para Viver juntos

Quadro 7.....117-118
Análise das solicitações de escrita/reescrita no 7º ano da Coleção Para viver Juntos

Quadro 8.....118-119
Análise das solicitações de escrita/reescrita no 8º ano da Coleção Para viver Juntos

Quadro 9.....119-120
Análise das solicitações de escrita/reescrita no 9º ano da Coleção Para viver Juntos.

Quadro 10..... 130
Resumo das características de uma resenha crítica.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1..... 48
O folhado textual e a arquitetura textual constitutiva

Figura 2..... 51
Esquema de uma sequência didática

Figura 3..... 96
Esquema representativo das atividades do PNLD

Figura 4..... 103
Representação das posições das áreas de ensino em relação à escolha de títulos com recomendações mais baixas.

Figura 5..... 105
Comparação entre o volume de solicitações de títulos RD em 1990 e 2001, por área de ensino

Figura 6..... 124
Atividade da Seção dialogando com o Texto

Figura 7..... 125
Dialogando com a Imagem

Figura 8..... 127
Identificação dos gêneros

Figura 9..... 129
Aspectos da capacidade de ação

Figura 10..... 132
Atividade da Seção Trabalhando a Gramática

Figura 11..... 133
Atividade da Seção Trabalhando a Linguagem

Figura 12..... 136
Atividade da Seção Projeto de Redação

Figura 13..... 137
Os organizadores textuais

Figura 14..... 146
Atividade da Seção Estrutura dos textos argumentativos

Figura 15..... 148
Atividade Sobre o Contexto de Produção

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 15

1 **O INTERACIONISMO SÓCIODISCURSIVO-ISD** 22
1.1 ISD: Origem e mentores 22
1.2 A língua, os textos e os gêneros para o ISD 32
1.2.1 O texto como uma atividade socio-histórica e cognitiva 36
1.2.2 Os gêneros e os tipos textuais 39
1.3 O contexto de produção textual 41
1.3.1 A ação de linguagem 43
1.4 Conceitos fundamentais do ISD e aplicações ao ensino 45
1.4.1 ISD e sua aplicação ao ensino 48

2 ESCRITA PROCESSO OU PRODUTO 54
2.1 Era uma vez a escrita 54
2.2 A repercussão da teoria sociointeracionista no Brasil 64
2.3 A reescrita de textos de acordo com os documentos oficiais de ensino 66
2.4. A escrita e a escola 71
2.4.1 O trabalho com o texto na escola 78
2.5 E aí, afinal o que é afinal escrever? 80

3 OS MATERIAIS DIDÁTICOS NO BRASIL 83
3.1 Os programas de avaliação dos livros didáticos 83
3.2 Os programas de avaliação dos livros didáticos 89
3.2.1 O PNLD: como são realizadas as análises 93

4 UM PANORAMA DAS COLEÇÕES 108
4.1 A Coleção Diálogo 108
4.1.2 A Coleção Para Viver Juntos 114
4.2 A Resenha crítica nas coleções 121
4.2.1 Coleção Diálogo 122
4.2.2 Coleção Para Viver Juntos 143

5 A RESENHA CRÍTICA PELA PERSPECTIVA DO ISD 153
5.1 Contextualizando 153
5.2 A apreciação de um produto artístico: a resenha em contexto escolar 155
5.3 Organizando nossas ações de linguagem: a capacidade de ação 156
5.4 As Capacidades Discursivas 161
5.5 As capacidades Linguístico-discursivas 164

CONCLUSÃO 170

REFERÊNCIAS 173

ANEXOS 181

INTRODUÇÃO

> Ritmo, respiração, penitência... Para quem, para mim? Não, claro, para o leitor. Escreve-se pensando em um leitor, assim como o pintor pinta pensando no observador do quadro. Depois de uma pincelada, recua dois ou três passos e estuda o efeito: isto é, olha o quadro como deveria olhá-lo o espectador, ao admirá-lo pendurado na parede, em condições de luz adequada. Quando a obra está terminada, instaura-se um diálogo entre o texto e seus leitores (o autor fica excluído). Enquanto a obra está sendo feita, o diálogo é duplo. Há o diálogo entre o texto e todos os outros textos escritos antes [...] e há o diálogo entre o autor e seu leitor modelo.
>
> (Umberto Eco, 1985, p. 40)

PRIMEIRAS PINCELADAS SOBRE O TEMA

Discussões sobre a qualidade do ensino e as deficiências apresentadas na aprendizagem dos estudantes brasileiros já não são nenhuma novidade; contudo, continua a preocupar, devido às evidentes necessidades de intervenção. Os principais dados que justificam essas preocupações se respaldam nos resultados dos exames como ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos) e SAEB (Sistema Nacional de Avaliação de Alunos), os quais nos dão raios-x das dificuldades apresentadas pelos alunos. Se por um lado, pode-se afirmar que houve avanços; por outro, não podemos fechar nossos olhos para os problemas tanto no âmbito da leitura como na produção textual dos alunos avaliados.

Uma das causas desse descompasso está entre aquilo que é cobrado dos estudantes fora do âmbito escolar e a composição das metodologias presentes na escola. Logo, é sabido que nós vivemos em uma sociedade grafocêntrica, a qual passou e está passando por mudanças; em sua maioria, impulsionadas pelas novas tecnologias. No entanto, essas mudanças e as transformações que essas impulsionaram no uso da linguagem não provocaram as devidas rupturas nas metodologias de ensino utilizadas na escola. Tal afirmação pode ser, pelo menos em parte, observada pelas escolhas dos materiais didáticos que circulam nas escolas. As escolhas destes materiais, como podem ser comprovadas em

pesquisas[1] desenvolvidas acerca dos Livros Didáticos, concentram-se, em geral, nos materiais de qualidade ínfima, para não dizermos impróprios e, sobretudo, sem as devidas condições de uso nas escolas. No nosso entender, as habilidades de uso da linguagem são fundamentais para formar um sujeito competente tanto para ler e compreender de forma eficaz os textos com os quais interage, como para escrever para diferentes interlocutores em diferentes contextos. Entendemos que por trás dessas escolhas estão profissionais, dentre os quais muitos não sabem planejar o currículo e sua progressão, cujas bases estão alicerçadas em metodologias consideradas válidas pelos pesquisadores. Podemos ainda levantar um discurso que se tornou senso comum, a saber: alunos oriundos de camadas sociais de pouco letramento não conseguem acompanhar e desenvolver as atividades presentes em LD com uma abordagem mais aprofundada dos conteúdos.

De nossa parte, compreendemos e aceitamos que, caso esses alunos não tenham uma boa mediação, não ocorrerá aprendizagem. O ponto-chave está na forma de mediação do docente e, também, no grau de complexidade das atividades. Vygotsky (1997) nos exemplifica o valor da mediação do *outro* no processo de aprendizagem, a qual não se separa do desenvolvimento, ou seja, não precisamos atingir um estágio e, assim, estar apto ao desenvolvimento desta ou daquela habilidade. Nós nos posicionamos a favor de LD que propiciem a apropriação das capacidades de linguagem por corroborarmos com Schneuwly e Dolz (2004), Bronckart (2009, 2008, 2007), Gonçalves (2002, 2007), Pasquier e Dolz (1996) quando defendem que o apropriar-se dessas capacidades nos possibilita transitar por diferentes esferas e ascendermos ao nível de letramento esperado de um indivíduo multiletrado[2]. Para transitar entre as esferas da comunicação humana em nossas práticas sociais, necessitamos nos apropriar dos usos linguísticos a partir de diferentes práticas de linguagem (que se materializam em gêneros textuais), pois são elas que nos possibilitam a comunicação humana. Em outros termos, o ensino com base nos gêneros textuais possibilita o desenvolvimento. Eles representam a linguagem viva e não mumificada no sistema linguístico. Não obstante, não basta mesclar os LD de inúmeros gêneros; não se trata de mostrar e dizer "tá aqui, veja: Olha, somente nessa seção eu trabalhei com X gêneros". O trabalho com o ensino de gêneros pressupõe uma metodologia cuidadosa; a importância não está na quantidade, mas na qualidade da forma como exploramos esses exemplares

[1] Ver Batista 2003, 2005, entre outros.

[2] Os autores, com exceção de Gonçalves, não utilizam o termo letramento ou multiletramento, mas a apropriação da linguagem como apresentada pelos autores equivale às capacidades que se espera de um sujeito letrado ou multiletrado.

linguísticos e, com base em nossas reflexões, incitamos os estudantes a refletir sobre o uso da linguagem em diferentes contextos de comunicação.

Pensar na tarefa de oferecer múltiplos letramentos na formação escolar não é fácil, é uma tarefa árdua, mas refletir a respeito possibilita, ao menos, tentar construir caminhos não pensados ou vistos antes e, principalmente, nos munir de habilidades para atuarmos como agentes de letramento[3], visto ser a própria escola considerada como tal. Se é agência, os responsáveis por propagar o ensino devem assumir o papel de agente, atuando como mediadores do ensino/aprendizagem dos discentes.

Em primeiro lugar, é preciso pensar o significado de letramento para então compreender o valor dessa exigência: ser multiletrado. Estamos entendendo letramento, tal como Kleimam (1995, p. 19): "um conjunto de práticas que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos". Kleimam (2007), ao falar dos usos da escrita, expõe o fato de que, na escola, a escrita e leitura são trabalhadas como competências individuais desenvolvidas ao longo da escolaridade até se chegar ao nível considerado proficiente, entendendo por competente aquele sujeito capaz de comunicar-se eficazmente em língua escrita.

Segundo a perspectiva do letramento, escrita e leitura são práticas discursivas e, como tal, não podem ocorrer fora de um dado contexto. Elas emergem de situações sociais concretas e são construídas por sujeitos reais que, diante da diferentes práticas sociais das quais fazem parte, se veem incumbido de escolher uma prática de linguagem adequada a cada situação de comunicação.

Se deixo um bilhete para alguém, vou ao mercado (banco, igreja, etc.), escrevo um artigo de opinião, uma carta à redação do Jornal, um conto, uma tese para um curso de pós-graduação, o faço em função de uma necessidade de comunicação com interlocutor (es) específicos etc. Os interactantes envolvidos nessa ação de linguagem fazem parte da interação e compreendem ao lerem/ouvirem minha intenção comunicativa.

Estamos entendendo como situações sociais concretas as diversas práticas sociais a que somos expostos. Elas podem ou não estar relacionadas a um projeto de letramento[4], a

[3] Para nós, os professores são agentes de letramento, pois cabe a eles o papel de fazer a mediação entre aquilo que o aluno sabe e as capacidades de linguagem que necessitam ser aprendidas e/ou aprimoradas. A eles, atores de uma instituição socialmente marcada como agência de letramento, é incumbida a tarefa de atuar no processo de letramento de seus alunos.

[4] Projeto de letramento é "um conjunto de atividades que se origina de um interesse real na vida dos alunos e cuja realização envolve o uso da escrita, isto é, a leitura de textos que, de fato, circulam na sociedade e a produção de textos que serão, realmente lidos, em um trabalho, coletivo de alunos e professor, cada um segundo sua capacidade". (Kleimam, 2000, p. 38)

fim de envolver os alunos em uma prática de interesse comum. Situações concretas são, sobretudo, as ações de comunicação propostas por trabalhos que visem à elaboração de um livro de contos, um painel de resenhas, um jornal, entre outros, os quais são de interesse e atenda ao projeto pedagógico planejado pelo professor. Somos cientes, no entanto, de que essas situações concretas são, em certa medida, falseadas na escola, pois o ensino dos gêneros, independentemente de estarem firmados em propósitos de comunicação definida, entram na escola com objetivos distintos aos de sua esfera de comunicação. O falseamento, segundo Schneuwly (2004), se caracteriza porque os gêneros quando levados para a escola, estão aliados ao propósito de ensinar. Apesar de esse fator ser gerador de incertezas quanto a seu valor para o ensino, julgamos esse falseamento comum a toda atividade realizada no âmbito escolar e defendemos a eficácia dessa metodologia, nos respaldando nos resultados de diferentes trabalhos que relatam seus benefícios.

Por conseguinte, se, em nossos agires, nos são solicitadas práticas letradas diversas, esses múltiplos letramentos devem ser levados para o âmbito escolar. Compreender a linguagem como forma de interação pressupõe considerar o contexto físico: o lugar de produção, o espaço/tempo, o autor e o interlocutor; o contexto sociossubjetivo: o lugar social, o papel social do autor e dos interlocutores, o objetivo da comunicação; os recursos linguísticos.

Se outrora a presença dos gêneros textuais era reservada a esferas específicas, atualmente, têm sido, gradativamente, inserido nas escolas. É possível visualizar diferentes propostas de leitura/compreensão e escrita/reescrita nos livros didáticos. Entretanto, a metodologia, por meio da qual são direcionadas as atividades que compõem um módulo (capítulo, seção), nem sempre é capaz de possibilitar aos alunos atingirem a finalidade pretendida pelos autores do LD. A "falha" pode residir nos exercícios desenvolvidos, já que nem sempre oferecem respaldo para o aluno desenvolver as capacidades de linguagem necessárias e ser instrumentado a escrever. Consequentemente, não terá condições, posteriormente, de reescrever seu texto. O outro ponto crítico se refere à forma como a atividade de reescrita é apresentada aos estudantes. Em muitos casos, esse processo se resume à correção de microestruturas; em outros, se observam lacunas nas orientações.

Trabalhos produtivos de reescrita pressupõem condições favoráveis que possibilitem o retorno do aluno ao texto munido de ferramentas adequadas para essa ação. Pressupõe, também, compreender a reescritura como parte constituinte da escrita, a escrita/reescrita não se separam; muitas vezes, ocorrem concomitantemente. É o caso de escritores experientes

que possuem capacidades de linguagem adequadas para ir reorganizando seu texto às exigências do gênero. Se observarmos o fato de nossos discursos sempre retomarem a fala do outro, então podemos afirmar que escrever é reescrever; é retomar o dito de outro; fazer minhas suas palavras, tomando a sua voz.

Nesta pesquisa, estamos entendendo a reescrita como parte constituinte da escrita, ou seja, a revisão do dito e o reescrever são práticas que subjazem ao próprio ato da escrita. Essa etapa é oportunizada ao estudante, com o intuito de este poder voltar à sua produção e rever pontos característicos do gênero produzido, por vezes não observado. A reescrita é compreendida como uma etapa na qual o aluno, de posse das intervenções feitas pelo professor ou mesmo a partir de uma lista de constatações[5], efetua mudanças em seu texto. Entendendo-a por esse viés, acreditamos que seja, em certa medida, um momento de diálogo, entre a primeira versão, a mediação do professor e as capacidades de linguagem adquiridas. Na medida em que se acostuma retomar o dito, nossos aprendizes podem realizar essa etapa da escrita concomitantemente à ação da produção textual. Ao ser instrumentalizado para se avaliar ou mesmo avaliar o texto de um colega será, dentro dos limites de seu aprendizado, autônomo para produzir e se corrigir. O aluno poderá tornar-se proficiente no uso da língua, e, portanto, cremos que ele poderá ter subsídios para utilizar de forma consciente e contextualizada a nomenclatura gramatical tão exigida e cobrada de forma descontextualizada de seus usos pela escola.

No tocante a nossos objetivos, de modo mais amplo, no presente trabalho investigaremos como é orientado o trabalho com a reescrita nas duas coleções mais utilizadas entre os professores da cidade de Dourados, município de Mato Grosso do Sul. A partir desse objetivo geral, observaremos se:

- ✓ As atividades propostas nas seções (unidades) atendem aos pressupostos teóricos advogados pela linha epistemológica na qual estão embasados os livros didáticos, ou seja, se há correlação entre os objetivos defendidos pelo autor da coleção no manual do professor e as atividades desenvolvidas ao longo de cada coleção;

[5] A lista, ao nosso ver, possibilita ao professor intervir sobre o gênero produzido e, num processo dialógico, construir (re) significação para o texto do estudante. Não se pode afirmar que esse método de correção seja a resposta para todos os males, haja vista que a correção é apenas uma das etapas da produção textual. Na verdade, sua proposta pretende mobilizar-se a favor de um recurso metodológico bastante eficaz no processo interativo aluno/professor e alunos entre si. (GONÇALVES, 2009)

- ✓ Segundo a proposta didática do interacionismo sociodiscursivo, na qual se embasam as coleções analisadas, é necessário que o aluno se aproprie de três capacidades de linguagem: capacidade de ação, capacidade discursiva e capacidade linguístico-discursiva. Por conseguinte, verificaremos se as atividades propostas oferecem respaldo para a apropriação de tais capacidades.

- ✓ A proposta didática apresentada pelo LD possibilita contribuições, particularmente, ao ensino da escrita/reescrita do ponto de vista do conceito de língua como forma de interação, visão defendida pelos documentos oficiais de ensino brasileiro.

- ✓ As orientações dadas para a produção e a reescrita do gênero resenha possibilitam ao aluno a apropriação das capacidades de linguagem pertinentes a esta prática de linguagem.

O estudo proposto neste trabalho recai sobre a temática das práticas de linguagem desenvolvidas no âmbito da escola, com foco na reescrita de gêneros textuais para o processo de ensino/aprendizagem. Trata-se de uma pesquisa que se enquadra no campo da Linguística Aplicada e adota pressupostos metodológicos de uma investigação qualitativo-interpretativista. Segundo Moita-Lopes (1994, p. 331), tal modalidade "tem que dar conta da pluralidade de vozes em ação no mundo social e considerar que isso envolve questões relativas a poder, ideologia, história e subjetividade".

As pesquisas inseridas no paradigma qualitativo tiveram origem na tradição epistemológica e seguem um paradigma fenomenológico que recebeu o nome de interpretativismo, porque visa compreender/interpretar os significados culturais das ações em um contexto específico. Nessa perspectiva de análise, "não há como observar o mundo independentemente das práticas sociais e significados vigentes" (BORTONI-RICARDO, 2008, p.32).

Consequentemente, a escolha desse material como objeto de pesquisa se justifica, em consonância com as concepções de Jurado & Rojo (2006), por acreditarmos que o LD seja o principal material utilizado em sala de aula. Partimos da concepção de mediação no processo de ensino advinda do ISD, entendendo a escola como um espaço no qual permeiam várias crenças. Dentre essas, as baseadas numa concepção de linguagem como forma de interação que se cruza com outras crenças que, por décadas, foram ali enraizadas e

influenciaram/influenciam tanto a prática dos professores, como a elaboração dos materiais didáticos.

Para efetuar a análise, subdividimo-la em três etapas: na primeira, fazemos a catalogação das propostas de reescrita nos LD da coleção e expomos, de maneira sintética[6], se as atividades presentes em todos os módulos dos LD são suficientes para oferecer respaldo à apropriação das capacidades necessárias para a escrita e posterior reescrita do gênero estudado. Na etapa seguinte, iniciamos a análise das propostas de produção do gênero resenha crítica, no LD do 9º ano das duas coleções. Em um terceiro momento, de posse de nossas análises, elaboramos atividades, utilizando os mesmos textos da coleção, que complementem ou mesmo explorem-nas por outro viés. Essa metodologia justifica-se na medida em que se fez necessário, devido às lacunas presentes nas duas coleções, mostrar modelos de como devem ou quais aspectos precisam ser abordados, quando se pretende trabalhar as capacidades de linguagem próprias de cada gênero textual. Optamos por construir exercícios, pois não é nosso intuito apenas tecer críticas às ações dos autores dos LD, mas, sobretudo, promover reflexões sobre o ensino tendo os gêneros como objeto além de propor formas de explorar o texto por outro olhar, julgado adequado em função dos objetivos desta pesquisa. Frisamos, porém, que essas atividades são apresentadas e discutidas, segundo a proposta didática desenvolvida pelo ISD para o ensino por gêneros textuais.

Nosso *corpus* é composto por duas coleções, a saber: "Diálogo", de Eliana Santos Beltrão e Tereza Gordilho, e "Para Viver Juntos", de Ana Elisa Penteado *et al*, ambas destinadas ao ensino fundamental. Para a seleção das coleções que compõem nosso *corpus* de pesquisa baseamo-nos nas escolhas[7] feitas pelos docentes de Dourados, município do estado de Mato Grosso do Sul. Desse modo, nossa investigação é realizada nas duas coleções mais utilizadas entre os professores da cidade, ambas em uso em diferentes escolas municipais de Dourados.

---

[6] É preciso mencionar que sintetizamos todas as propostas, expondo a forma como são apresentadas as solicitações de escrita/reescrita para que nosso leitor compreenda o trabalho desenvolvido na coleção inteira.

[7] As informações a respeito das escolhas dos LD feita pelos professores das escolas municipais de Dourados-MS foram obtidas na Secretaria Municipal de Educação da cidade. Nenhum documento oficial foi disponibilizado ou mesmo uma Ata da reunião, na qual os representantes das escolas apresentassem as escolhas dos docentes. Segundo o órgão municipal, não há documento dessa natureza, pois a escolha é feita pelo site oficial do INEP/MEC . A Secretaria forneceu uma lista com os dados das escolhas. Trata-se de um documento de caráter informal, visto não existirem identificações com a assinatura dos responsáveis e conteúdo da reunião. Existem, apenas, as descrições relacionando as escolhas às escolas e aos resultado das coleções mais votadas (ver anexo). A pesquisadora entrou em contato com as escolas de Ensino Fundamental e constatou, em todas aquelas onde os responsáveis aceitaram conversar, que os LD usados se alternavam entre as **Coleções Diálogo** e **Para Viver Juntos.**

CAPÍTULO 1- O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO - ISD

Onde não há um texto, também não há objeto de estudo e de pensamento.
(BAKHTIN 2006)

Palavras Iniciais

As discussões acerca da linguagem são, ainda hoje, muito complexas. Entre as perspectivas teóricas em disputa no campo dos estudos da linguagem, adotamos o interacionismo sociodiscursivo (ISD) para sustentar nossa tese em relação ao ensino-aprendizagem de língua materna via gêneros textuais. Dessa forma, neste capítulo, explicamos as bases epistemológicas dessa perspectiva de estudo. Primeiramente, traçamos um breve percurso sobre sua origem e mentores; em seguida, discutimos a concepção de texto e de gêneros textuais adotados pelos teóricos dessa vertente; por último, são apresentados os conceitos fundamentais do ISD e suas aplicações ao ensino.

1.1 – ISD: Origem e mentores

A perspectiva interacionista sociodiscursiva (daqui para frente ISD) surgiu na Suíça, mais precisamente em Genebra e desenvolveu-se, principalmente, a partir dos estudos de Bronckart (grupo LAF- *Language-Action-Formation*), Schneuwly e Dolz (grupo GRAPHE- *Groupe de Recherche pour l`Analyse du Français Enseigné*), os quais, junto com outros pesquisadores[8], desenvolvem pesquisas acerca do uso dos gêneros textuais no ensino de língua francesa. As pesquisas do grupo foram (são) desenvolvidas na Universidade de Genebra UNIGE/ SUÍÇA, na unidade de didática de línguas da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação/FAPSE. No Brasil, as pesquisas são realizadas por pesquisadores do Programa de Estudos Pós-graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL) da PUC/SP, além de outros programas de pós-graduação (UEL, UNICAMP, UFGD, UNISINOS etc.).

[8] O grupo é formado por doze integrantes, divididos em dois subgrupos: o LAF, que estuda a morfogênese das ações nos textos, é coordenado por Jean-Paul Bronckart, e o GRAPHE, coordenado por Schneuwly, que visa analisar as ações dos professores em sua prática didática.

Os pesquisadores do grupo tecem críticas aos princípios teóricos behavioristas e se baseiam nos princípios psicológicos desenvolvidos por Vygotsky, Leontiev e Luria. O ISD é denominado por Bronckart como uma corrente da ciência do humano. Portanto, para o autor, essa corrente não pertence à Linguística, à Psicologia ou mesmo à Sociologia, ainda que tal afirmação possa constituir um paradoxo. Segundo Bronckart (2007, p. 23-24), a abordagem interacionista adota contribuições de outras correntes teóricas. Para uma primeira análise, utiliza-se do estruturalismo de Saussure[9],

> [...] Mas, devido a seus postulados fundadores (ou behaviorista ou neonativistas), essas correntes, geralmente, se impedem de considerar os **fatos de linguagem** como traços de condutas humanas socialmente contextualizadas. É então as abordagens que integram essas dimensões **psicossociais** a que o interacionismo se refere, de preferência. Aos recentes trabalhos centrados nas interações verbais [...] e, sobretudo, à análise dos gêneros e tipos textuais provenientes de Bakhtin (1978; 1984) e à análise das formações sociais elaboradas por Foucault (1969), proposições que expandem a concepção das interações entre formas de vida e jogos de linguagem desenvolvida segundo Wittgenstein (1961; 1975). [...] Mas, [...] é, sobretudo, a obra de Vygotsky que constitui o fundamento mais radical do interacionismo em psicologia e é então a ela que se articula mais claramente nossa própria abordagem. (grifo do autor)

Ainda segundo Bronckart, o ISD é uma teoria inacabada, continuação do interacionismo social[10] (doravante IS). Ela analisa "as condutas humanas como ações significantes, ou como <<*ações situadas*>>, cujas propriedades estruturais e funcionais são, antes de tudo, um produto da socialização" (*Ibidem*, p. 21). Nesse sentido, ele explica que "a tese central do interacionismo sociodiscursivo é que a ação constitui o resultado da apropriação, pelo organismo humano, das propriedades da atividade social mediada pela linguagem" (*Ibidem* p. 42).

Essa postura teórica adotada pelo grupo genebrino deve-se ao fato de o ISD aderir aos princípios epistemológicos do IS, ou seja, se inscrever no quadro da psicologia da linguagem, a qual segue a orientação dos estudos do interacionismo social; portanto, IS e

---

[9] "[...] como já sustentamos várias vezes (BRONCKART, 1977, 1987, 1994), a abordagem interacionista não pode se apoiar senão na análise saussureana do *arbitrário radical* do signo (1916), que constitui uma contribuição teórica essencial para a compreensão do estatuto das relações de interdependência entre a linguagem, as línguas e o pensamento humano" (BRONCKART, 2007, p. 23).

[10] O interacionismo social surgiu em um contexto dominado pelo psicologismo (correntes mentalistas e biologizantes). Vygotsky, seu principal mentor, discordando dessas visões que dividiam as ciências, ao analisar separadamente os fenômenos físicos e psíquicos que envolviam o desenvolvimento humano, compreendia que era preciso considerar o papel da interação, visto que o desenvolvimento ocorre via processos de socialização. Logo, julgava impossível compreendê-lo analisando apenas suas capacidades biológicas ou comportamentais.

ISD discordam da divisão das ciências humanas e sociais. Os princípios desenvolvidos pelo IS e adotados por Bronckart (2009, p. 9-10) são:

> 1) O problema da construção do pensamento consciente humano deve ser tratado paralelamente ao da construção do mundo dos fatos sociais e das obras culturais, sendo os processos de socialização e os processos de individuação (ou de formação das pessoas individuais) duas vertentes indissociáveis do mesmo desenvolvimento humano.
>
> 2) O questionamento das Ciências Humanas deve apoiar-se no admirável *corpus* da filosofia do espírito (de Aristóteles a Marx) e deve, simultaneamente, considerar os problemas de intervenção prática (e, principalmente, os de intervenção no campo escolar).
>
> 3) Convém contestar a divisão dessas Ciências em múltiplas disciplinas e subdisciplinas, que é decorrente de uma adesão à epistemologia positivista herdada de Comte, tendo em vista que os problemas centrais de uma ciência do humano envolvem, de um lado, as relações de interdependência que se instauram e se desenvolvem entre aspectos fisiológicos, cognitivos, sociais, culturais, lingüísticos etc., do funcionamento humano e, de outro, os processos evolutivos e históricos por meio dos quais essas diferentes dimensões se geraram e se co-construíram.

Dessa forma, com base nos estudos de Vygotsky, Bronckart defende que o apropriar-se dos signos linguísticos permite ao homem fundamentar um pensamento consciente, tendo em vista que a linguagem não apenas é parte da cultura como é também o meio pelo qual uma cultura é passada de uma geração a outra. Para Vygotsky (1997), a linguagem é o instrumento que medeia a relação homem x realidade e apreendê-la capacita-os a desenvolver-se, via socialização com o meio em que vive, possibilitando com essa troca criar novas formas de organização cognitiva.

Desse modo, os pesquisadores genebrinos julgam ser com base na apropriação dos textos (orais e escritos), que ocorrerá o desenvolvimento humano. A linguagem é vista aqui como

> [...] meio de expressão de processos que seriam estritamente psicológicos (percepção, cognição, sentimentos, emoções) [...] é, na realidade, o instrumento fundador e organizador desses processos, em suas dimensões especificamente humanas. Isso significa dizer que, no homem, as *funções psicológicas superiores* (ou os processos de pensamento acessíveis à consciência) e as *condutas ativas* que a elas estão associadas são o resultado da *semiotização de um psiquismo primário* herdado da evolução (e globalmente análogo ao dos mamíferos superiores). (BRONCKART, 2009, p. 122, grifo do autor).

A linguagem é para Vygotsky (1997) um sistema simbólico: possibilita a simplificação, ordenação de ideias, generalização. Nesse sentido, o psicólogo atesta que a apropriação e interiorização dos signos (linguagem) são mediadas pelos textos produzidos

na interação com seus pares e, nessa troca de conhecimentos, há a aprendizagem, a qual possibilitará o desenvolvimento. À medida que uma pessoa cresce e internaliza[11] o objeto aprendido, as funções psicológicas superiores vão se desenvolvendo sempre pela mediação do outro, ou seja, o aprendizado uma vez internalizado leva o sujeito a desenvolver-se.

Assim, como afirma Bakhtin (2006), os textos são artefatos sócio-historicamente construídos pelas gerações precedentes, escolhidos pelos interactantes em função de diferentes fatores que influenciam a atividade comunicativa. Nos comunicamos apenas por textos (gêneros), sem eles não é possível a interação. Portanto, se não existe interação, não há aprendizagem; sem a aprendizagem não é possível o homem se desenvolver. Sendo as funções psicológicas superiores dependentes da aprendizagem, podemos dizer que se apropriar dos textos/gêneros permite o indivíduo transformar o psiquismo elementar em pensamento consciente. Em outros termos, as experiências adquiridas por meio do contato social permitem passar da fala exterior (egocêntrica) à fala interior (internalizada), a qual permite o agir humano.

Por conseguinte, os argumentos utilizados por Bronckart (2007, p. 106) para defender sua tese estão amparados nos estudos de Vygotsky (2006, 1997, 1989) os quais constataram que,

> [...] as formas iniciais de conhecimento (as manifestações da inteligência sensório-motora) são construídas no quadro de atividades sempre inicialmente coletivas e sempre mediadas pelas interações verbais. Esses trabalhos mostraram, a seguir, que a transformação dessa inteligência em um pensamento consciente é consecutiva à apropriação do valor arbitrário, ativo e discretos dos signos veiculados pelos textos do meio social.

Para o autor, a origem da linguagem na criança ocorre, primeiro, por meio do contato com as pessoas que o cercam. Após um período de contato, por volta dos dois anos, essa linguagem é convertida em linguagem interna e "se transforma em função mental interna que favorece os meios fundamentais ao pensamento da criança" (VYGOTSKY, 1997, p. 46). Os trabalhos desse psicólogo também mostraram que o pensamento, uma vez construído, permanece organizado por uma lógica "ao mesmo tempo acional e discursiva";

[11] "Chamamos de internalização a reconstrução interna de uma operação externa. [...] Entretanto, as funções somente adquirem o caráter de processos internos como resultado de um desenvolvimento prolongado. [...] A internalização de formas culturais de comportamento envolve a reconstrução da atividade psicológica tendo como base as operações com signos. [...] A internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas constitui o aspecto característico da psicologia humana; é a base do salto qualitativo da psicologia animal para a psicologia humana. Até agora, conhece-se apenas um esboço desse processo" (VYGOTSKY, 1989, p. 63-65).

posteriormente, ele se reorganiza "por abstração e descontextualização, em operações "puras" ou lógico-matemáticas." (BRONCKART, 2007 p. 106).

Segundo a psicologia social ou sócio-histórica desenvolvida por Vygotsky, a interação social[12] tem um papel fundamental na constituição dos indivíduos. Sendo assim, por defender essa concepção, ele contesta os estudos (tese) do também psicólogo Jean Piaget[13] acerca do desenvolvimento das crianças. Piaget acreditava que, quando a criança atingia um determinado desenvolvimento cognitivo, a fala egocêntrica desapareceria e daria lugar à fala interior resultante da socialização desses sujeitos. Vygotsky julgava não ocorrer o desaparecimento de uma para o surgimento da outra, mas uma transformação que ocorreria na fala egocêntrica à medida que a criança se socializava. Vygotsky (1989, p.114) defende, sobretudo, que a linguagem na criança tem sua origem no ambiente familiar, posteriormente essa linguagem interna "se transforma em função mental interna que favorece os meios fundamentais do pensamento da criança".

O psicólogo russo ainda contesta Piaget por esse julgar não haver relação entre aprendizado e desenvolvimento. Segundo Piaget, o desenvolvimento ocorreria primeiramente, e, apenas depois de ter atingido um determinado grau (estágio), uma pessoa estaria apta a aprender algo. Para Vygotsky, o aprendizado é condição necessária para o desenvolvimento, e sem este não é possível o acesso às funções psicológicas superiores. Ele não aceita a tese de Piaget, segundo a qual os aspetos cognitivos predominam sobre os sociais; por conseguinte, não aceita que a construção do conhecimento parta do individual para o social. Vygotsky defende que, como nascemos em uma sociedade e o contato com essa medeia nosso desenvolvimento; a mediação ocorrida pelas relações interpessoais é fundamental, é a partir do outro que um sujeito se constitui enquanto tal. De acordo com Piaget, o aprendizado é espontâneo, sendo necessário apenas que essa criança tenha atingido um estágio de desenvolvimento. Desse modo, o outro não possui uma relação definida. No nosso entender, a tese de Piaget minimiza o papel das relações interpessoais.

[12] De acordo com Oliveira (*apud* CASTORINA, 1992, p.24), "Vygotsky tem como um de seus pressupostos básicos a idéia de que o ser humano constitui-se enquanto tal na sua relação com o outro social. A cultura torna-se parte da natureza humana num processo histórico que, ao longo do desenvolvimento da espécie e do indivíduo, molda o funcionamento psicológico do homem".

[13] Os principais pontos de discordância entre Vygotsky e Piaget concentram-se na forma como cada um entende os conceitos de egocentrismo, aprendizagem e desenvolvimento e os conceitos espontâneos (aprendizagem natural) e não espontâneos (aprendizagem sistemática). Piaget ainda é criticado por não compreender (considerar) o papel da interação no processo de desenvolvimento humano. (VYGOTSKY, 1997).

Trazendo esses conceitos para a escola, temos de um lado a teoria Vygotskyana defendendo o professor como mediador; ele não é, simplesmente, aquele que apresenta o conteúdo, ele interage com seu aluno, numa relação na qual o mestre é o *outro* mais experiente que o ajudará a percorrer o caminho entre a "zona de desenvolvimento real" e a "zona de desenvolvimento proximal". Na outra postura, por sua vez, o papel do professor é simplificado, este não é sujeito ativo, servindo apenas para transmitir conhecimentos a fim de facilitar o aprendizado do estudante, já que, de acordo com a sequência pela qual são apresentados os conteúdos, o aluno somente passará a estudar determinados conteúdos quando tiver atingido o nível de desenvolvimento considerado apropriado a tal aprendizado.

Logo, de acordo com a postura assumida por Vygotsky e adotada por Bronckart, as produções verbais (orais ou escritas) ocupam papel principal na conduta humana, por serem elas as responsáveis por reorientar o desenvolvimento dos indivíduos. Em outros termos, aprendemos desde muito pequenos qual a forma adequada para interagirmos com nosso interlocutor. Aprendemos a usar a língua com a finalidade específica para atingir um objetivo, não a usamos por meio de signos isolados e descontextualizados, mas sempre de acordo com a ação comunicativa.

De maneira semelhante, Bakhtin (2000) acreditava que é na interação com o *outro* que o *eu* adquire existência. Exemplificando melhor, a percepção de quem eu sou e do mundo que me rodeia é entendida por mim pela linguagem; essa me é passada pelo *outro*, carregada de conceitos ideológicos que modelarão minha percepção e consciência de sujeito. Em um primeiro momento, a palavra do outro é dada pelos familiares. Com o desenvolvimento da criança, entram em cena outros sujeitos que a ajudam apropriar-se da linguagem, instrumentando-a a interagir com o meio social em que vive.

> Tudo o que me diz respeito, a começar por meu nome, e que penetra em minha consciência, vem-me do mundo exterior, da boca dos outros (da mãe, etc.), e me é dado com a entonação, com o tom emotivo dos valores deles. Tomo consciência de mim, originalmente, através dos outros: deles recebo a palavra, a forma e o tom que servirão para a formação original da representação que terei de mim mesmo. Elementos de infantilismo na autoconsciência ("Será que mamãe gostaria de mim assim...") às vezes persistem até os nossos últimos dias (a percepção e a representação de si, do próprio corpo, do próprio rosto, do seu passado, num tom enternecido). Assim como o corpo se forma originalmente dentro do seio (do corpo) materno, a consciência do homem desperta envolta na consciência do outro. É mais tarde que o indivíduo começa a reduzir seu eu a palavras e a categorias neutras, a definir-se enquanto homem, independentemente da relação do *eu* com o *outro*. (*Idem*, 2000, p. 378-379).

É nessa fronteira entre o *eu* e o *outro* que se dá nossa existência. Ao nascer, a criança começa a perceber o mundo a sua volta através dessa mediação com o outro, e a linguagem é o instrumento que possibilita essa mediação entre o *eu* que fala e o *outro* que ouve. Ela está presente em toda e qualquer forma de comunicação e sem ela seria inviável a interação humana. Quando o *eu* fala, ele o faz por necessidades enunciativas concretas e os enunciados produzidos são sempre uma resposta ao que o outro disse antes. Há uma relação certa e necessária entre esses dizeres, pois nessa relação, a palavra medeia a interação, possibilitando diferentes sentidos, posicionamentos ideológicos; por conseguinte, formas de conceber a realidade e, é nessa (inter)ação que ocorre o encontro do *eu* e do *outro*. Nessa ação interativa, como explica o autor, a linguagem, ao assumir a forma de texto, torna-se instrumento concreto, já que o agente-produtor, ao produzir seu texto, seja ele oral ou escrito, sempre tem uma imagem de seu interlocutor; faz a seleção do gênero que atenda as suas necessidades com base no conhecimento acerca deste exemplar; qual é a finalidade pretendida com essa produção; em que contexto se encontra e da representação mental que faz de seu destinatário.

Segundo o filosofo russo,

> [...] a palavra penetra literalmente em todas as relações entre indivíduos, nas relações de colaboração, nas de base ideológica, nos encontros fortuitos da vida cotidiana, nas relações de caráter político, etc. As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. (BAKHTIN, 2006, p. 41).

No dizer de Bakhtin, sem o outro não somos capazes de perceber as palavras (mundo sígnico) e, consequentemente, não podemos fazer uso da linguagem e nos desenvolvermos, já que não ocorre a aprendizagem e, decorrente disso, não é possível ascendermos às funções psíquicas superiores da qual emerge a consciência. Sem consciência o homem não pode ser sujeito. "É nessa relação que se cria a possibilidade de diálogo e na perspectiva do diálogo há sempre um movimento de ida e vinda que cria a possibilidade de modificação recíproca" (CAVALCANTE, 1999, p. 5). Essa interação não ocorre somente face a face, ela também se dá na interação de um *eu* com um *outro* distante, que não partilham de um mesmo espaço/tempo, mas dialogam em concordância ou discordância, um diálogo permeado por outras vozes, ou seja, num texto escrito ou numa fala passamos conceitos aceitos como válidos ou errados para um *outro*, pois esses nos foram apresentados e os aceitamos ou rejeitamos em decorrência de nosso posicionamento ideológico. Não se trata de algo criado pelo locutor, mas conclusões e reflexões deste a partir de outras vozes

presentes na interação, num movimento dialógico contínuo. Tal fato ocorre mesmo quando assumimos e proferimos o discurso do outro como nosso. Os sentidos são construídos a partir dessa interação entre o *eu* e o *outro*, momento em que se concretiza o dialogismo[14], o *eu* dialoga com o *outro* e com as vozes presentes no discurso dele. "O dialogismo vem estabelecer, portanto, uma ruptura tanto com a visão de sujeito fonte, infenso à inserção social, como com a visão de sujeito assujeitado, submetido ao ambiente sócio-histórico" (*Ibidem*, p. 6). O conceito de dialogismo surge dessa constatação de que estamos sempre aceitando, discordando, internalizando e assimilando a fala do outro, as quais repetimos ora de forma consciente ora inconscientemente.

> O ouvinte, ao perceber e compreender o significado (lingüístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc; essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo o processo de audição e compreensão desde o seu início, às vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante. Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante (BAKHTIN, 2000, p. 271).

Assim, o sujeito não se constitui sozinho, mas por meio da palavra do outro, é o discurso do outro que o molda. Nesse ponto, como atesta o filósofo, está o caráter dialógico da linguagem. Como explica, a palavra é uma ponte lançada entre o *eu* e o *outro*, que ora se apoia em um ora em outro. Ao falar, o *eu* responde e replica, implicando uma resposta do outro, mesmo que essa resposta seja marcada pelo silêncio. Nesse movimento dialógico, ambos assumem um posicionamento responsivo ativo, independentemente se concordamos ou discordamos

> [...]. A palavra é território comum do locutor e do interlocutor. [...] Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui

[14] "Por *palavra do outro* (enunciado, produção verbal) entendo qualquer palavra de qualquer outra pessoa, pronunciada ou escrita em minha língua (minha língua materna), ou em qualquer outra língua, ou seja: qualquer outra palavra que não seja a minha. Nesse sentido, todas as palavras (os enunciados, as produções verbais, assim como a literatura), com a exceção de minhas próprias palavras, são palavras do outro. Vivo no universo das palavras do outro. E toda a minha vida consiste em conduzir-me nesse universo, em reagir às palavras do outro (as reações podem variar infinitamente), a começar pela minha assimilação delas (durante o andamento do processo do domínio original da fala), para terminar pela assimilação das riquezas da cultura humana (verbal ou outra). A palavra do outro impõe ao homem a tarefa de compreender esta palavra (tarefa esta que não existe quando se trata da palavra própria, ou então existe numa acepção muito diferente). [...] As palavras se dividem, para cada um de nós, em palavras pessoais e palavras do outro, mas as fronteiras entre essas categorias podem ser flutuantes, sendo nas fronteiras que se trava o duro combate dialógico". (BAKHTIN, 2000, p.383-384).

> justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro (BAKHTIN, 2006, p. 113).

Nesse sentido, Benveniste (1976), ao falar da subjetividade da linguagem, defende que o discurso é a linguagem em ação, entre o eu e o outro, seu sentido é construído por meio de sentidos já ditos antes, pelo discurso do outro. É no discurso do outro que meu discurso se legitima, ele é permeado por sentidos esquecidos na memória (interdiscurso).

Bakhtin (2006, p.34) já percebia essa relação entre ideologia e sujeito. Para ele, a ideologia determina a linguagem que, por sua vez, determina o pensamento. Os valores ideológicos são materializados na língua, de modo que o domínio ideológico não pré-existe no psíquico humano, ele se relaciona ao domínio da língua. Como nos explica o pensador "ali onde o signo se encontra, encontra-se também o ideológico. Tudo que é ideológico possui um valor semiótico" (BAKHTIN, 2006, p. 30). O autor defende sua tese a partir de uma perspectiva marxista de linguagem, a qual é radicalmente oposta à tese saussuriana[15]. Para o filósofo russo,

> [...] *a palavra é o fenômeno ideológico por excelência*. A realidade toda da palavra é absorvida por sua função de signo. A palavra não comporta nada que não esteja ligado a essa função, nada que não tenha sido gerado por ela. A palavra é o modo mais puro e sensível de relação. (grifos do autor)

O autor salienta que a construção dos sentidos linguísticos não é algo intrínseco à consciência de um indivíduo (ela 'consciência' é um "fato sócio-ideológico", p. 33), pois só pode ser explicada a partir de uma lógica social e ideológica e, por conseguinte, ela pressupõe a existência de uma organização, de um sistema de signos, que só pode se "materializar" na interação de pares sociais. Logo, os signos não são dotados de natureza arbitrária, a qual os mantém isoladas/protegidas das intervenções ocorridas na interação social, eles se materializam e materializam os conceitos ideológicos nessas relações.

Voltando a discorrer, especificamente, sobre o ISD, tese que se sustenta nos postulados dos autores supracitados[16], Bronckart explica que o posicionamento adotado pelo grupo engloba, ainda, a perspectiva desenvolvida por Spinoza, Hegel, Marx e Engles; apoia-

[15] Bakhtin e Volochinov em crítica à tese de Saussure afirmam que "[...] todas as relações que ultrapassam os limites da enunciação monológica constituem um todo que é ignorado pela reflexão lingüística. Esta, na verdade, não ousa ir além dos elementos constitutivos da enunciação monológica. Seu alcance máximo é a frase complexa (o período). A estrutura da enunciação completa é algo cujo estudo a lingüística deixa para outras disciplinas [...] Ela própria é incapaz de abordar as formas de composição do todo." (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006, p.104)

[16] Estamos nos referindo a Bakhtin e Vygotsky.

se nas pesquisas de Habermas e Ricoeur, visto que tais estudos geraram uma revolução na tradicional visão sobre as relações entre conhecimento e linguagem. Bronckart defende ainda que as interações linguageiras entre os homens são "filo e ontogeneticamente" construídas. Em outros termos, a semiotização da língua é realizada, por um lado, pelos conhecimentos que o usuário possui em relação à língua e, por outro, o uso dessa língua por meio dos textos. Os pesquisadores defendem que embora "algumas propriedades comportamentais humanas possam ser determinadas geneticamente, outras só podem ser construídas historicamente pela interação social" (LEITE, 2008). O interesse científico do ISD é compreender como são realizadas as formas de organizar e interagir socialmente, ou seja, como nos apropriamos e utilizamo-la. Assim, por compreender que a apropriação dos usos linguísticos ocorre na interação social, os pesquisadores do ISD aderem às teses de Vygotsky e Bakhtin.

Em vista do exposto, afirma-se que o posicionamento epistemológico defendido por Bronckart (2007) não se vale dos estudos de um campo específico, mas abarca diferentes pesquisas oriundas das ciências humanas e/ou sociais. O autor contesta radicalmente a concepção representacionista[17] de linguagem acerca de como se estabelecem as relações existentes entre o mundo, o pensamento e a linguagem. Tal visão tem suas raízes nos estudos de Aristóteles, retomados e, em certa medida, remodelados pelos filósofos idealistas e aceitos por uma grande parte das perspectivas teóricas das ciências humanas/sociais da atualidade.

1.2 A língua, os textos e os gêneros para o ISD

> [...] Toda língua natural apresenta-se como estando baseada em um código ou um sistema, composta de regras fonológicas, lexicais e sintáticas relativamente estáveis, que possibilita a inter-compreensão no seio de uma comunidade verbal. (BRONCKART, 2007, p. 69)

[17] "[...] uma visão representacionista de linguagem é toda aquela para a qual o significado lingüístico é entendido a partir de uma relação denotativa, em que nomes nomeiam objetos. Esse paradigma palavra/ coisa, objeto/designação, portanto, abrange tanto concepções para as quais a coisa, isto é, o objeto, é algo no mundo, é uma imagem mental, é o que nos aparece na vida cotidiana" (EL-JACK, 2007). Como explica a autora, é uma concepção imanentista, ou seja, a linguagem é um sistema de representação, logo o significado de uma palavra está aprisionado nela mesma, existe apenas um sentido, tudo o que escapa disso é mera ilusão. A multiplicidade de sentidos não é concebida como característica própria da linguagem, visto que seu uso se dá na interação e, assim, os sentidos são construídos nessa interação, mas como algo pré-determinado e estabilizado, ignorando que o sentido não está no nível fonológico e gráfico de uma palavra como também a própria instabilidade das línguas. Essa concepção teve sua origem nos estudos de Aristóteles e Port-Royal. Nas seções seguintes retornaremos a esse assunto.

Baseado nos estudos de Saussure, Bronckart explica que não podemos considerar a língua como estável senão em um dado momento, ou seja, em seu estado sincrônico, já que nesse estado não é possível observarmos as transformações decorrentes das variações do uso pelas quais a língua passa. Isso posto, pois, mesmo sob uma perspectiva sincrônica, uma língua natural só pode ser observada por meio de produções verbais diversas (textos), as quais se diferenciam de acordo com as situações comunicativas.

Segundo o Bronckart (2007), as línguas naturais apresentam um estatuto duplo (são baseadas em regras do sistema linguístico, mas estas só podem ser observadas por meio de textos empíricos). Para estudá-las, a filosofia e as ciências da linguagem desenvolveram estudos em duas direções distintas. Um que estuda o sistema da língua (no qual se fundamenta o tradicional ensino de línguas); o outro, a estrutura e o funcionamento das diferentes espécies de textos/gêneros em uso. Neste último se concentram os estudos do ISD.

Assim, ao analisarmos a história da educação, observamos que esta se desenvolveu a partir de uma concepção representacionalista da linguagem, ou seja, uma abordagem que a concebe como um sistema. Portanto, os textos ficariam em segundo plano, compreendidos pela perspectiva da aplicação do funcionamento do sistema linguístico. Segundo os adeptos dessa concepção, o sistema linguístico é analisado sem observar as condições de produção dos textos, "isto é, não se considerando os efeitos que as diferentes situações de comunicação exercem sobre as produções, nem os efeitos que estas mesmas produções provocam sobre o meio humano". (*Ibidem*, p.70). Do ponto de vista desses pesquisadores, as línguas naturais se desenvolvem em lado oposto aos gêneros textuais. O estudo em questão é classificado de interno[18], pois as propriedades do sistema linguístico são descritas e analisadas sem considerar as diferentes situações comunicativas e os efeitos que um mesmo texto pode exercer sobre os interlocutores.

De acordo com Bronckart (2007), foi a partir dos estudos da vertente representacionista que algumas abordagens e métodos tradicionais de ensino foram desenvolvidos, os quais serviram de base para a elaboração das gramáticas em suas diferentes versões. O pesquisador se posiciona contrariamente, visto que os estudiosos não

[18] Bronckart ressalta que "o procedimento interno é legítimo e, em certa medida, eficaz: certas unidades, categorias e regras de uma língua podem ser identificadas e definidas, independentemente de seu contexto de utilização e, portanto, podem ser consideradas como propriedades do sistema. Mas, como todo sistema de abstração-generalização, esse procedimento também apresenta limites; nessa perspectiva, só podem ser descritas as características estruturais da frase e de seus constituintes e, mesmo restringindo-nos a esse nível frasal, há um certo número de unidades que escapam parcialmente às restrições do sistema e que só podem ser completamente analisadas considerando-se aspectos do contexto e do cotexto" (BRONCKART, 2007, p.70).

atentam para o fato de que, apenas certas unidades, categorias e regras de uma língua podem ser estudadas sem levar-se em conta o contexto. O autor nos relata que

> Com efeito, eles preconizam que se realize, em primeiro lugar, uma abordagem gramatical (no sentido de gramática de frases), destinadas a dotar os alunos de uma consciência explícita das principais categorias e estruturas do sistema da língua, pensando-se que, com essa base, os alunos desenvolveriam, posteriormente, uma maestria textual, tanto em relação aos aspectos de produção quanto aos de compreensão-interpretação (BRONCKART, 2007, p. 84).

Contrariando esta concepção, o pesquisador afirma que os estudos desenvolvidos até o presente momento não conseguiram provar a eficácia dessa concepção de ensino de língua. Tal afirmação, no Brasil, pode ser verificada pelo desempenho apresentado pelos alunos em suas produções textuais (redações)[19], as quais, não apresentam maestria textual, tampouco a gramatical.

Bronckart (2007) constata que, nas últimas décadas, algumas modificações, baseadas nas concepções estruturalistas e gerativistas, ocorreram nesse sistema de ensino tradicional, mas a aparente reforma na metodologia de ensino da gramática (ensino de língua), por exemplo, não provocou o questionamento da pretensa superioridade do ensino das regras do sistema linguístico em detrimento do ensino das produções textuais.

Diferentemente do exposto, o estudo sobre a estrutura e o funcionamento da diferentes espécies de textos em uso analisa os textos reais e observa a organização e o seu funcionamento. Como já dito, o ISD se enquadra nesse tipo de estudo. Seus pesquisadores compreendem a necessidade do ensino paralelo ao das estruturas e do funcionamento de diferentes gêneros textuais [20]. Segundo eles, baseados nas pesquisas de Bakhtin e Vygotsky, todos nós aprendemos a nos comunicar via textos/gêneros antes do ingresso na escola, antes de sermos colocados diante do ensino sistemático da gramática. Bronckart (2007) observa que, embora as regras do sistema de uma língua não tenha nos sido ensinada, todo falante de uma língua reconhece-a e sabe reconhecer quando seu uso não está adequado às regras que observa na interação com seus interlocutores.

---

[19] Para Geraldi (1993, 1996, 1997, 1998), a escola sempre focou o trabalho de escrita com base nas tipologias textuais, cujo objetivo é o de avaliar o aluno, tendo como único e exclusivo leitor o professor. Logo, não podem ser classificadas como produções textuais, devido às relações antagônicas existentes entre redação e produção textual.

[20] Os autores reconhecem, ainda, a necessidade de a escola trabalhar com o método em espiral que não ceife as capacidades dos estudantes, classificando os alunos das séries iniciais como incapazes de argumentar, sendo necessário que passe, antes, pelo ensino da narração e da descrição para só então ser ensinada a argumentação. A abordagem espiral é pensada por uma lógica oposta a abordagem linear, posto que não existe uma sequência de conteúdos engessada.

A linguagem concebida como atividade interativa tem sua raiz nos estudos do filósofo russo Bakhtin, o qual preconizava a reflexão sobre a verdadeira substância da língua.

> A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (2006, p.123).

O autor assume essa concepção com base nas críticas que faz em relação ao subjetivismo idealista e ao objetivismo abstrato. O subjetivismo é criticado por tomar a linguagem como "um ato puramente individual, como uma expressão da consciência individual, seus impulsos criadores etc." (BAKHTIN, 2006, p.110) em que a língua é uma forma pronta para o uso dos falantes. O objetivismo é contestado por Bakhtin julgar que, "a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua" (*Ibidem*, p.114). Os objetivistas defendem que toda língua é estruturada num sistema de formas linguísticas (lexicais, fonéticas), ou seja, uma gramática reguladora e modeladora da fala e escrita, de modo que essa unicidade no uso da norma permitiria a compreensão dos falantes. A língua é entendida como sistema de formas estáveis.

Parafraseando Bakhtin (2000), toda palavra possui duas faces, implicando dizer que é com base nas palavras que ocorre a interação e essas palavras procedem de um locutor com a finalidade de interagir com seu interlocutor, pois são dirigidas de um *eu* para um *outro*. O filósofo russo atesta que pelo uso da palavra, o *eu* define-se em relação ao grupo social com o qual convive. Por conseguinte, a palavra[21] é o espaço neutro onde locutor e interlocutor interagem.

Defendendo uma concepção totalmente oposta à subjetivista e à objetivista, Bakhtin (2006) adota uma postura enunciativo-discursiva ao estudar a linguagem. Seus estudos propiciaram inúmeros debates em torno do assunto e muitos teóricos têm assumido a concepção de linguagem como forma de interação em detrimento da linguagem como expressão do pensamento (subjetivismo idealista) e/ou como instrumento de comunicação (objetivismo abstrato).

---

[21] "[...] é também um signo neutro. [...] O signo, então, é criado por uma função ideológica precisa e permanece inseparável dela. A palavra ao contrário é neutra em relação a qualquer função ideológica específica. Pode preencher qualquer função ideológica: estética, científica, moral religiosa" (2000, p.37). Para Bakhtin, 2000, p. 22), "a palavra é o modo mais puro e sensível da relação social", elas são dotadas de significações flexíveis que sofrem transformações sócio, histórico, cultural e contextual"

Em relação às diferentes posturas adotadas para o ensino de língua materna, Bronckart, Schneuwly e Dolz (2010) tecem críticas aos extremistas que julgam não ser necessário o conhecimento de certas nomenclaturas gramaticais para produzir um bom texto, visto que a tese advogada pelos pesquisadores de Genebra rejeita os modismos e os radicalismos e visa a um consenso entre o ensino da escrita, a partir de sequências didáticas que trabalhem as características específicas dos gêneros que circulam em diferentes esferas sociais e de determinados conhecimentos sobre a estrutura linguística. Nas palavras de Bronckart (2007, p. 87),

> [...] toda proposição de renovação didática deve considerar os processos de aprendizagem e de desenvolvimento da criança-aluno. A aquisição de conhecimento ou de práticas novas não resulta nem da simples reprodução guiada (e compartimentada) dos modelos sociais, como pensava a tradição escolástica e como pensam alguns behavioristas, nem da simples auto-regulação de um poder cognitivo já existente (de uma competência inata), como pensam os neonativistas de inspiração chomskiana.

Os autores criticam a postura de alguns profissionais que, quando foi contestado o ensino das normas gramaticais e a redação (texto) como uma atividade de exercitar essas mesmas normas, decidiram simplesmente abolir o ensino de qualquer conhecimento acerca da estrutura linguística, trabalhando apenas o texto. A crítica se estende a outros profissionais que optaram por inverter o processo: começavam com a escrita de textos e só depois inseriam os conhecimentos sistemáticos da língua. Para os pesquisadores do ISD, o ensino deve englobar paralelamente o ensino da escrita e da gramática. Em resposta a tais posicionamentos, durante uma conferência na PUC-SP, Bronckart disse

> [...] antes era ensinar gramática sem se preocupar com o texto. Hoje há uma forte concentração no ensino da produção de texto e se minimizou o ensino da gramática. É improdutivo. Não se pode passar de um extremismo a outro. O sucesso do ensino depende da capacidade de articular o ensino da língua ao ensino do texto.

Bronckart advoga que os conhecimentos da estrutura da língua devem ser utilizados nas produções textuais dos alunos. Outra crítica do linguista refere-se ao aplicacionismo de teorias, usando modelos didáticos prontos em contextos díspares. O autor destaca que mesmo o ensino por sequências didáticas não é o único método eficaz para trabalhar a escrita em diferentes contextos, "ela deve ser combinada com outras atividades de linguagem, com leitura e criação livre" (p.5), observando sempre a função social de cada gênero.

1.2.1- O texto como uma atividade sócio-histórica e cognitiva

O estudo dos gêneros, como afirma Marcuschi (2008), não é novo, mas está na moda[22]. Segundo o linguista, desde Platão, ou seja, há 25 séculos, os estudos sobre os gêneros são realizados no Ocidente. A diferença está na mudança de visão sobre o tema. Na tradição ocidental, usava-se o termo para referir-se aos textos literários. Atualmente, a noção de gênero abrange toda espécie de texto produzido oralmente ou por escrito, já que se compreende que a utilização da língua ocorre em textos com finalidades específicas, de acordo com a esfera comunicativa. Os estudos atuais centram-se especialmente nas perspectivas discursivas, as quais, no Brasil, orientam o trabalho com os gêneros textuais.

Bronckart (2007) nos explica que foi para tentar classificar a diversidade de textos que os estudiosos, desde a antiguidade, sentiram a necessidade de criar uma forma de classificação baseada na noção de gênero de texto ou do discurso. Porém, estudiosos como Diomedes, Aristóteles e a maioria de seus sucessores restringiam o conceito de gênero a textos valorizados socialmente e aos literários. Como esclarece Marcuschi, a partir dos estudos de Bakhtin, a noção de gênero foi ampliada, passando a abranger todo o conjunto de produções verbais organizadas em diferentes situações comunicativas, sejam elas orais ou escritas. Hoje todas as espécies de textos são classificadas como pertencentes a um gênero. Segundo Bakhtin (2000, p. 279), os gêneros são definidos como "qualquer enunciado de natureza histórica, sócio-interacional, ideológica e linguística." Entretanto, como observa Bronckart (2007), os gêneros continuam sendo entidades profundamente vagas e existem inúmeras formas de classificação que divergem entre si[23]. Defende ainda que

> [...]. Essa dificuldade de classificação deve-se, primeiramente, à diversidade de critérios que podem ser legitimamente utilizados para definir um gênero: critérios referentes ao tipo de atividade humana implicada [...]; critérios centrados no efeito comunicativo visado [...]; critérios referentes ao tamanho e/ou natureza do suporte utilizado [...]; critérios referentes ao conteúdo temático abordado [...]. Além disso, muitos outros critérios ainda são possíveis. Essa dificuldade de classificação também decorre do caráter fundamentalmente histórico (e adaptativo) das produções textuais [...] (*Ibidem*, p.73).

Para Marcuschi, que corrobora a tese de Bronckart (2007), os textos são concebidos como uma atividade social, cognitiva e histórica, os quais **"**se constituem como ações sóciodiscursivas para agir sobre o mundo e dizer o mundo, constituindo-o de algum modo"

[22] Ao assumirmos o discurso de Marcuschi, não queremos afirmar que os pesquisadores dessa área fazem suas investigações por modismo.
[23] Embora saibamos dessa dificuldade, estamos seguindo o ISD como base para nossas análises.

(MARCUSCHI, 2010, p. 23). Em suma, segundo tal ponto de vista, a comunicação humana só é possível via gêneros textuais, o que nos leva à constatação de que qualquer interação sempre ocorrerá via textos, devido à impossibilidade de uma comunicação que não se constitua por um determinado gênero.

> [...] Entre outros termos, partimos da idéia de que a comunicação verbal só é possível por algum gênero textual. Essa posição é defendida, por Bakthin (1997) e também por Bronckart (1999) é adotada pela maioria dos autores que tratam a língua em seus aspectos discursivos e enunciativos, e não em suas particularidades formais. (*Ibidem*, p.22).

Bronckart atesta, baseando-se na teoria de Bakhtin (2000), que todos os diálogos se estabelecem com base em algum gênero, pois, independentemente se falarmos ou escrevermos, estamos sempre moldando aquilo que desejamos dizer de acordo a um determinado gênero, com vistas a atingir a finalidade desejada. Esses gêneros são formados com base nas tipologias textuais, ou sequências textuais, segundo a terminologia adotada por Bronckart, que se apoia em Adam[24].

Sendo todo texto pertencente a um gênero, vejamos, de acordo com o posicionamento defendido por Bronckart (2007, p. 71 e 137), como o autor compreende o que seja texto:

> Numa primeira acepção, muito geral, a noção de texto pode ser aplicada a toda e qualquer produção de linguagem situada, oral ou escrita. [...] Cada texto está em relação de interdependência com as propriedades do contexto em que é produzido; cada texto exibe um modo determinado de organização de seu conteúdo referencial; cada texto é composto de frases articuladas umas às outras de acordo com regras de composição mais ou menos estritas; enfim cada texto apresenta mecanismos de textualização e mecanismos enunciativos destinados a lhe assegurar coerência interna. [...]Ao fazer isso, adotamos, ao mesmo tempo, a acepção corrente do termo, que designa todo exemplar de produção escrita e a acepção mais abrangente que tem sido proposta recentemente (segundo a qual esse termo designa também a unidades comunicativas originalmente produzidas em modalidade oral).

Do ponto de vista do autor supracitado, o texto é compreendido como toda atividade de linguagem por meio do qual interagimos com um ou vários destinatários. Por esse motivo, os textos são criados a fim de atender as necessidades comunicativas e são escolhidos, dentre a diversidade de espécies de textos (gêneros textuais), em função do intuito comunicativo. No entanto, o autor afirma que nenhum agente possui um

[24] Jean Michel Adam é um grande especialista em texto e discurso e atua como professor na universidade de Lausanne (Suíça).

conhecimento profundo de todos os gêneros, mas apenas daqueles aos quais foi exposto e que fazem parte de suas práticas linguageiras. É com base no conhecimento e no domínio que temos dos gêneros que escolhemos o mais adequado à situação. Nessa escolha, são confrontados os conhecimentos referentes ao contexto físico e sociossubjetivo e o valor social atribuído a cada gênero disponível no intertexto. Dessa escolha, resulta um novo texto, que não é exatamente igual ao modelo existente, já que um texto traz as marcas da individualidade de seu autor.

Koch (2002, p.55-56) afirma que a escolha do gênero não é realizada de forma aleatória e explica que:

> [...] A escolha do gênero é, pois, uma decisão estratégica, que envolve uma confrontação entre os valores atribuídos pelo agente-produtor aos parâmetros da situação (mundo físico e sociossubjetivo) e os usos atribuídos aos gêneros do intertexto. A escolha do gênero deverá [...] levar em conta os objetivos visados, o lugar e os papéis sociais dos participantes. Além disso, o agente deverá adaptar o modelo do gênero a seus valores particulares, adotando um estilo próprio, ou mesmo contribuindo para a constante transformação dos modelos.

Para Bakthin (2000), os gêneros são produzidos em contextos sociais diversos e evolutivos. O autor constata que o surgimento dos novos textos ou mesmo a transmutação dos gêneros já existentes está intrinsecamente ligado às necessidades comunicativas de seus usuários. Tal fato ocorre visto a língua não ser estática e as mudanças ocorridas serem decorrentes dos usos feitos nos diferentes contextos. Consequentemente, se as formas de organizar uma língua mudam, estas mudanças influenciarão a organização dos próprios textos, pois os gêneros refletem e refratam as mudanças ocorridas numa sociedade e em sua língua. Ainda segundo Bakhtin, ao falarmos realizamos nossa interação via gêneros do discurso, os quais não são inventados por nós no momento em que interagimos, mas fazem parte de um repertório (conhecimento armazenado em nossa memória) composto por gêneros orais e escritos que vamos aprendendo a dominar ao longo da nossa vida. Para o autor, "os gêneros discursivos, são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem" (*Ibidem*, p. 268). Não ocorrem mudanças nos sistemas linguísticos (fonéticas, lexicais ou gramaticais) que não sejam antes utilizadas (testadas) na elaboração dos textos em situações comunicativas.

Em suma, a abordagem dos gêneros proposta por Bakhtin provocou uma revolução na maneira de conceber a linguagem e passou a ser adotada pela maioria das correntes de estudo dos gêneros, inclusive pelo ISD.

1.2.2- Os gêneros e os tipos textuais

Para Marcuschi (2010, p. 20), os gêneros "são de difícil definição formal, devendo ser contemplados em seus usos e condicionamentos sócio-pragmáticos caracterizados como práticas sócio-discursivas".

Em certa medida, tais dificuldades ocorrem devido ao caráter histórico dos gêneros; alguns tendem a desaparecer enquanto outros são criados. Logo, para esse estudioso da linguagem, "a organização dos gêneros apresenta-se, para os usuários de uma língua, na forma de uma nebulosa que comporta ilhas mais ou menos estabilizadas." (*Ibidem*, p. 74).

Por sua vez, Bronckart identifica, como critério mais objetivo para identificação e classificação dos gêneros, o critério das unidades e das regras linguísticas específicas mobilizadas. Contudo, julga impossível identificar um gênero, apenas, a partir dos segmentos linguísticos que o compõem, pois, como explica, somente as sequências textuais que, por apresentarem semelhanças linguísticas, podem ser identificados pelos aspectos estruturais.

Observemos as diferenças entre gêneros e tipos textuais propostas por Marcuschi (2010)

TIPOS TEXTUAIS

- ✓ Formas textuais estáticas que podem ser reconhecidas por suas propriedades linguísticas;
- ✓ São sequências linguísticas ou textuais; no entanto, essas formas não constituem se em textos empíricos;
- ✓ "Sua nomeação abrange um conjunto limitado de categorias teóricas determinadas por aspectos lexicais, sintáticos, relações lógicas, tempo verbal";
- ✓ São reconhecidos 5 tipos textuais: narração, argumentação, descrição, injunção, exposição. (2010, p. 23)

GÊNEROS TEXTUAIS

- ✓ Modelos textuais dotados de formas relativamente estáveis criados a fim de possibilitar a comunicação humana.
- ✓ São utilizados em situações comunicativas concretas com finalidades específicas.

- ✓ Os gêneros são em número ilimitado e sua nomeação obedece aos critérios de canal, estilo, conteúdo, composição e função.
- ✓ Exemplos de gêneros: artigo de opinião, romance, editorial, notícia, dissertação de mestrado, entre tantos outros.

Do ponto de vista de Marchuschi (2010), tipo textual e gênero são produções diferentes. Os gêneros ocorrem sempre dentro de um contexto comunicativo definido e raramente serão constituídos por uma única tipologia textual, já que os textos são, em geral, heterogêneos, elaborados com base no uso de diferentes tipos textuais (narração, descrição, explicativos, argumentativos injuntivos e dialogais). Os tipos textuais, na terminologia de Bronckart (2007), são intitulados de sequências textuais. Abaixo, seguem os tipos de sequência, suas funções e respectivas fases:

Sequências	Representação dos efeitos pretendidos	Fases
Descritiva	Fazer o destinatário *ver em pormenor* elementos de um objeto de discurso, conforme a *orientação dada a seu olhar*, pelo produtor.	Ancoragem Aspectualização Relacionamento Reformulação
Explicativa	Fazer o destinatário *compreender* um objeto de discurso, visto pelo produtor como incontestável, mas também como de difícil compreensão para o destinatário.	Constatação inicial Problematização Resolução Conclusão / avaliação
Argumentativa	Convencer o destinatário da validade de posicionamento do agente-produtor diante de um objeto de discurso, visto como contestável (pelo produtor e/ou pelo destinatário).	Estabelecimento de: - premissas - suporte argumentativo - contra-argumentação - conclusão
Narrativa	Manter a atenção do destinatário, por meio da construção de suspense, criado pelo estabelecimento de uma tensão e a subsequente resolução.	Apresentação de: - situação inicial - complicação - ações desencadeadas - resolução - situação final
Injuntiva	Fazer o destinatário agir de certo modo ou em determinada direção.	Enumeração de ações temporalmente subsequentes
Dialogal	Fazer o destinatário manter-se na interação proposta.	Abertura Operações Transacionais Fechamento

Quadro 1. Reprodução do sistema de sequências. Fonte: Machado, 2005.

1.3- Os contextos de produção textual

De acordo com Bronckart (2007), o **contexto de produção** é formado por um conjunto de parâmetros que influenciam a organização textual feita pelo agente-produtor. Os parâmetros estão subdivididos em dois conjuntos: referente ao mundo físico e ao sociossubjetivo.

No plano físico, os textos resultam de uma ação concreta realizada por um agente-produtor, situado em um espaço e em uma situação precisa. Ou seja, o autor fala de um espaço físico (escola, escritório, redação de um jornal ou revista etc.). Portanto, "[...] todo texto resulta de um ato realizado em um **contexto "físico",** que pode ser definido por quatro parâmetros precisos." (p.93), quais sejam: lugar de produção, o momento de produção, o emissor e o receptor. Bronckart (2007) faz distinção entre dois aspectos da produção textual: a produção oral e a escrita. Na primeira, tanto emissor quanto receptor estão presentes, mesmo que ambos não dividam o mesmo espaço físico (conversa ao telefone, Internet etc.), a réplica ocorre no mesmo espaço-tempo; na escrita, em geral, ambos estão em espaço-tempo distintos (Grifo do autor).

No sociossubjetivo, o texto é produzido dentro das atividades sociais do agente-produtor. Em sua produção entram em jogo as normas, valores, regras, etc. referentes ao mundo social e a imagem que esse agente passa de si, referente ao mundo sociossubjetivo. Tal contexto também se divide em quatro parâmetros principais: O lugar social (espaço social em que o texto é produzido), a posição textual do emissor (o papel social ele ocupa ao produzir o texto), a posição social do receptor (o papel social exercido pelo destinatário do texto) e o objetivo (o intuito que o emissor possui ao produzir seu texto e qual efeito pretendido sobre o destinatário). Bronckart explica que

> [...] a produção de todo texto inscreve-se no quadro das atividades de uma formação social e, mais precisamente, no quadro de uma forma de **interação comunicativa** que implica o mundo social (normas, valores, regras, etc.) e o mundo subjetivo (imagem que o agente dá de si ao agir). Esse contexto sociossubjetivo também poder ser decomposto em quatro parâmetros principais: o **lugar social**, [...] o estatuto de **enunciador**, [...], o estatuto de **destinatário**, [...] o **objetivo** (ou os objetivos) da interação [...] (*Ibidem*, p. 94, **grifo do autor**).

Em outras palavras, as representações sobre os parâmetros do contexto físico envolvem o conhecimento que o agente-produtor tem de sua própria identidade, do espaço-tempo que envolve a produção do texto, de seu interlocutor e do espaço físico no qual se dá a interlocução. Já em relação às representações sobre os parâmetros do contexto sociossubjetivo, engloba conhecimentos sobre o espaço social em que é produzido o texto (redação de jornal/revista, escritório do autor, escola etc.), o papel social do autor (jornalista, articulista, humorista, professor etc.), o papel social do interlocutor (mãe, pai, advogado, professor, aluno etc.) e a finalidade para a qual é produzido um determinado texto (informar, argumentar em torno de um tema polêmico, ironizar uma situação/acontecimento, ensinar etc.).

O conteúdo temático, do mesmo modo que os parâmetros do contexto, são informações construídas pelo agente-produtor em uma ação de linguagem. Esses conhecimentos representam a bagagem de conhecimentos prévios do autor-empírico de um texto e variam de acordo com sua experiência e nível de desenvolvimento. Em outras palavras, são todas as informações apresentadas explicitamente no texto e, por isso, não é necessária a distinção entre os três mundos formais[25]. Isso porque um mesmo texto pode fazer uso dos três mundos sem que isso perturbe seu conteúdo.

Para explicar as diferentes formas de organização do conteúdo temático na memória de uma pessoa, Bronckart, baseado em Piaget, classifica-as pela expressão **macroestruturas semânticas** (grifo do autor)**,** em seguida, explica que

> [...] quando uma ação da linguagem se desencadeia e um texto é produzido, esses conhecimentos são necessariamente submetidos a uma reestruturação, que apresenta dois aspectos principais. De um lado, enquanto os conhecimentos prévios são simultâneos (eles co-existem em um agente, em um determinado tempo) e parecem estar organizados de modo lógico e hierárquico, sua mobilização em um texto exige que sejam ordenados no sucessivo, o que perturba, inelutavelmente, sua estruturação lógica anterior. [...] De outro lado, pelo fato mesmo de que são semiotizados os conhecimentos mobilizados em um texto organizam-se em mundos "outros", ou em mundos discursivos, cujas coordenadas são distintas das coordenadas do mundo ordinário, na qual se realiza a ação do agente (*Ibidem*, p.98).

Em relação aos mundos formais, defende que esses são conjuntos de representações que um usuário da língua faz de dada situação. Essas representações, em cada sujeito, são versões particulares produzidas a partir das representações sociais. Desse modo, é preciso

[25] Os mundos formais são divididos por Bronckart em objetivo (conhecimentos formais), social (relacionado a nossas capacidades de agir numa determinada situação comunicativa) e subjetivo (a forma como assimilamos os conhecimentos).

estabelecer uma distinção entre uma situação de linguagem externa, referente às características dos mundos formais (como um observador ou agente externo qualquer poderia descrever), "e a situação de ação de linguagem interna ou efetiva, isto é, as representações sobre esses mesmos mundos, tais como um agente as interiorizou. Além disso, é necessário admitir que é essa **situação de ação interiorizada** que influi realmente sobre a produção de um texto empírico." (p. 92, grifo do autor).

1.3.1- A ação de linguagem

Bronckart explica que, embora um falante conheça um gênero e as sequências que o compõem, cada situação de comunicação é nova e exige a mobilização de parâmetros contextuais. Isso ocorre devido à representação que cada falante faz de um dado contexto. Afirma que a abordagem defendida pelo ISD "mostra que os textos são unidades cuja organização e funcionamento dependem de parâmetros múltiplos e heterogêneos". Por conseguinte, centra-se "primeiramente, nas condições sociopsicológicas da produção dos textos e, depois, considerando essas condições, na análise das suas propriedades estruturais e funcionais internas" (BRONCKART, 2007, p. 77). Dessa maneira, compreende que as produções linguageiras precisam ser observadas, primeiro, como uma atividade social, "as **ações de linguagem** como unidades psicológicas sincrônicas que reúnem as representações de um agente sobre contextos de ação, em seus aspectos físicos, sociais e subjetivos". (*Ibidem*, p. 108, grifo do autor)

Acerca da ação de linguagem, Bronckart (*Ibidem*, p. 99) explica que toda ação de linguagem humana pode ser definida no nível sociológico e no nível psicológico. No primeiro, é classificada como parte da atividade de linguagem de um grupo social, recortada pelo falante em função de suas necessidades comunicativas; no segundo, como "o conhecimento disponível em um organismo ativo sobre as diferentes facetas de sua própria responsabilidade na intervenção verbal." A noção de ação de linguagem, do ponto de vista psicológico, é resultado da junção do contexto de produção ao conteúdo temático.

Todo agir de linguagem implica uma ação responsiva de um agente que possui objetivos precisos em sua comunicação. Esses objetivos levam-no a racionalizar sobre o que/como escrever tendo em vista: sua finalidade ao realizar essa tarefa; quem é seu destinatário e o papel social ocupado por ele; qual o gênero escolhido para esse ato enunciativo e qual o seu papel social.

Por conseguinte, todo texto é resultado de um agir de linguagem, visto que é a materialização desse agir. Quando produzimos um exemplar de texto em nossas práticas sociais, estamos realizando uma ação de linguagem, a qual traz marcas sócio-culturais e ideológicas de seu agente-produtor. Esse agente, ao produzir um texto oral/escrito, aciona conhecimentos referentes aos três mundos discursivos, sendo esses responsáveis pelo resultado de toda ação de linguagem.

> Desse modo, descrever uma ação de linguagem consiste em identificar os **valores** precisos que são atribuídos pelo agente-produtor a cada um dos parâmetros do contexto aos elementos do conteúdo temático mobilizado. O agente constrói certa representação sobre a interação comunicativa em que se insere e tem, em princípio, um conhecimento exato sobre sua situação no espaço tempo; baseando-se nisso mobiliza algumas de suas representações declarativas sobre os mundos como conteúdo temático e intervém verbalmente (BRONCKART, 2007, p. 99).

Segundo Bronckart, uma ação de linguagem constitui uma unidade psicológica que podemos definir sem nos referirmos às características linguísticas semiotizadas no texto. Trata-se de uma expressão geral utilizada para nos referirmos às características dos mundos formais (físico, sociossubjetivo), os quais influenciam a ação de linguagem. Nesse sentido, segundo Machado (2007, p. 253), podemos classificar como as representações mentais que o agente-produtor aciona no momento em que produz seu texto, destacando:

- os conteúdos que serão verbalizados;
- espaço-tempo em que o emissor e o receptor se situam;
- o produtor, em seu aspecto físico,
- o destinatário, em seu aspecto físico;
- o lugar social (instituições, por exemplo) no qual se realiza a interação e no qual vai circular o texto;
- os papéis sociais desempenhados pelo emissor e receptor;
- os efeitos que o produtor quer produzir no destinatário.

Em suma, numa ação de linguagem, o falante utiliza-se de um determinado gênero, disponível no intertexto, e adapta-o ao contexto, visto ser a produção textual resultante de um agir comunicativo, no qual entram em jogo as representações que cada sujeito tem do uso da língua num dado contexto comunicativo.

1.4-Conceitos fundamentais do ISD e aplicações ao ensino

O ISD entende a ação como "resultado da *apropriação*, pelo organismo humano, das propriedades da atividade social mediada pela linguagem". Desse modo, esta ação, unidade psicológica por excelência, produz formas semiotizadas que veiculam os conhecimentos coletivo-sociais. Logo, a ação de linguagem materializada pelo autor de um texto explora os recursos de uma dada língua natural em uso em sua comunidade e se realiza tomando emprestado um gênero disponível no intertexto social.

Decorrente das afirmações acima, Bronckart (2007, p. 119-120) defende que os textos se organizam de acordo uma arquitetura interna, denominado *folhado textual*. O folhado textual é formado por três camadas superpostas: a infraestrutura geral do texto, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos. De forma bastante sintética, a **infraestrutura geral do texto** é o nível mais profundo. É formada pelo "plano geral, pelos tipos de discurso que o comportam, pelas modalidades de articulação entre esses tipos de discurso e pelas sequências que nele eventualmente aparecem" (*Ibidem*, p.120). O ***plano geral*** é o planejamento do conjunto do conteúdo temático, do gênero, do suporte, texto oral ou escrito, "é determinado pela combinatória específica dos tipos de discurso, das sequências e de outras formas de planificação que aparecem no texto" (*Ibidem*, p. 249). Os ***tipos de discurso*** são segmentos de texto que entram na composição dos gêneros e se dividem em: discurso interativo, relato interativo (implicado), discurso teórico e narração (autônomo). **A articulação entre os tipos de discurso** representa diferentes possibilidades de encaixamento. As ***sequências*** são os modos de planificação da linguagem, e "podem ser observadas no interior dos tipos de discurso" (*Ibidem*, p. 251): sequências narrativa, argumentativa, dialogal, descritiva, explicativa, injuntiva, conforme resumido anteriormente. (grifos do autor)

Em relação aos **mecanismos de textualização,** estes atuam no nível intermediário (entre o plano geral e os mecanismos enunciativos). São responsáveis por criar séries isotópicas e retomadas nominais. Estão "fundamentalmente articulados à linearidade do texto, explicitam tendo em vista o destinatário, as grandes articulações hierárquicas, lógicas e/ou temporais do texto" (*Ibidem*, p.122, grifo do autor). Sua função é articular os tipos de discurso e de sequência, variando em função de cada tipo, em outras palavras, relacionar as diferentes fases do texto, visto que são "capazes de transcender as fronteiras dos tipos de discursos e das sequências que compõem um texto" (*Ibidem*, p. 160). Bronckart (2007,

destaque nosso) apresenta três mecanismos de textualização: *conexão, coesão nominal e coesão verbal*, os quais estabelecem a coerência entre as partes constituintes do texto, ou seja, elas possibilitam estabelecer a coerência temática.

Os elementos de *conexão* são os articuladores lógicos ou temporais que estabelecem a linearidade textual, ou seja, a progressão temática do texto, possibilitando, dessa forma, a relação entre as partes constituintes do texto. São classificados por Bronckart como organizadores textuais (conjunções, advérbios, locuções adverbiais, grupos proposicionais, sintagmas preposicionais, sintagmas nominais, substantivos e elementos conectores). Esses possuem funções específicas que podem ser de segmentação, demarcação ou balizamento, empacotamento e ligação ou encaixamento. As segmentações "explicitam as articulações do plano de texto: delimitam suas partes constitutivas e assinalam, portanto, eventualmente," a separação entre os tipos de discurso. *(Ibidem*, p. 264, destaque nosso); a demarcação ou balizamento é utilizado para articular as frases de uma sequência; o empacotamento tem a finalidade de estabelecer relação entre as partes de uma sequência, já os elementos de encaixamento ou ligação contribuem para relacionar as diferentes orações. Em síntese, a função desses elementos é costurar as partes do texto.

A coesão nominal introduz novos temas, personagens, por meio de retomadas e substituições (anáforas e catáforas), as quais são representadas por pronomes pessoais, relativos, demonstrativos, reflexivos e possessivos; sintagmas nominais e, no caso da língua portuguesa, também pelas elipses. A *coesão verbal* interfere nas "relações de continuidade, descontinuidade e/ou de oposição existentes entre os elementos de significação expressos pelos sintagmas verbais" (BRONCKART, 2003, p. 273, destaque nosso). Ela é marcada principalmente por advérbios, tempos verbais e organizadores textuais, os quais estabelecem a conexão temporal entre estados, acontecimentos ou ações.

Por fim, os **mecanismos enunciativos** "[...] podem ser considerados como sendo do domínio do nível mais "superficial", no sentido de serem mais diretamente relacionados ao tipo de interação que se estabelece entre o agente-produtor e seus destinatários[26]" (BRONCKART, 2007, p. 119-120, grifos do autor). Os mecanismos enunciativos permitem estabelecer a coerência pragmática do texto. Eles marcam as vozes do autor (entidade física que produz o texto); as vozes sociais (especialistas, instituições sociais, governo etc.) e das personagens (pessoas ou animais que participam como agentes nas ações comunicativas

[26] "Entretanto, como qualquer distinção metodológica, esse esquema apresenta um caráter parcialmente artificial e nossas analises poderão apenas imperfeitamente fazer justiça às múltiplas interações existentes entre os três níveis". (BRONCKART, 2007, p. 119-120)

presentes nos textos) e as modalizações (julgamentos, opiniões, sentimentos) feitas pelo agente-produtor, responsáveis pela coerência pragmática do texto.

A função das vozes é estabelecer o posicionamento enunciativo de seu responsável. O autor empírico a usa a fim de afastar a responsabilidade do dito ou mesmo trazer a seu texto vozes de especialistas sobre o tema abordado e, assim, ter sua tese legitimada, uma vez que quem fala são vozes de indivíduos experientes. A vozes "podem ser definidas como as entidades que assumem (ou às quais são atribuídas) a responsabilidade do que é enunciado" *(Ibidem*, p. 326). Exemplificando, no caso de um trabalho científico (artigo, monografia, dissertação, tese), o autor ao desenvolver sua tese busca amparo nas vozes sociais de diferentes especialistas (De acordo com Machado..., Bakhtin defende...., Vygotsky contesta as teses....) em virtude do assunto trabalhado em seu texto e tendo em vista o autor ter a pretensão de que sua tese seja aceita. Essas vozes concordam, refutam, suscitam novas teses, refletem, criticam, etc., disputando a aceitação do discurso.

As modalizações referem-se às apreciações acerca do conteúdo temático, marcam o posicionamento do agente-produtor orientando a leitura do texto. Elas são subdivididas em lógicas, deônticas, apreciativas e pragmáticas. As formas de modalização são definidas pelo autor conforme a citação seguinte:

> As **modalizações lógicas** consistem em uma avaliação de alguns elementos do conteúdo temático, apoiada em critérios (ou conhecimentos) elaborados e organizados no quadro das coordenadas formais que definem o **mundo objetivo**, e apresentam os elementos de seu conteúdo do ponto de vista de suas condições de verdade, como fatos atestados (ou certos), possíveis, prováveis, necessários etc.
>
> As **modalizações deônticas** consistem em uma avaliação de alguns elementos do conteúdo temático, apoiada nos valores, nas opiniões e nas regras constitutivas do mundo social, apresentando os elementos do conteúdo como sendo do domínio do direito, da obrigação social e/ou da conformidade com as normas em uso.
>
> As **modalizações apreciativas** consistem em uma avaliação de alguns aspectos do conteúdo temático, procedente do mundo subjetivo da voz que é fonte desse julgamento, apresentando-os como benéficos, infelizes, estranhos, etc., do ponto de vista da entidade avaliadora.
>
> As **modalizações pragmáticas** contribuem para a explicitação de alguns aspectos da responsabilidade de uma entidade constitutiva do conteúdo temático (personagem, grupo, instituição, etc.) em relação às ações de que é o agente, e atribuem a esse agente intenções, razões (causas, restrições, etc.), ou ainda, capacidades de ação (BRONCKART, 2007, p. 330-332, grifos do autor).

Na figura 1 abaixo, sintetizamos o folhado textual proposto por Bronckart

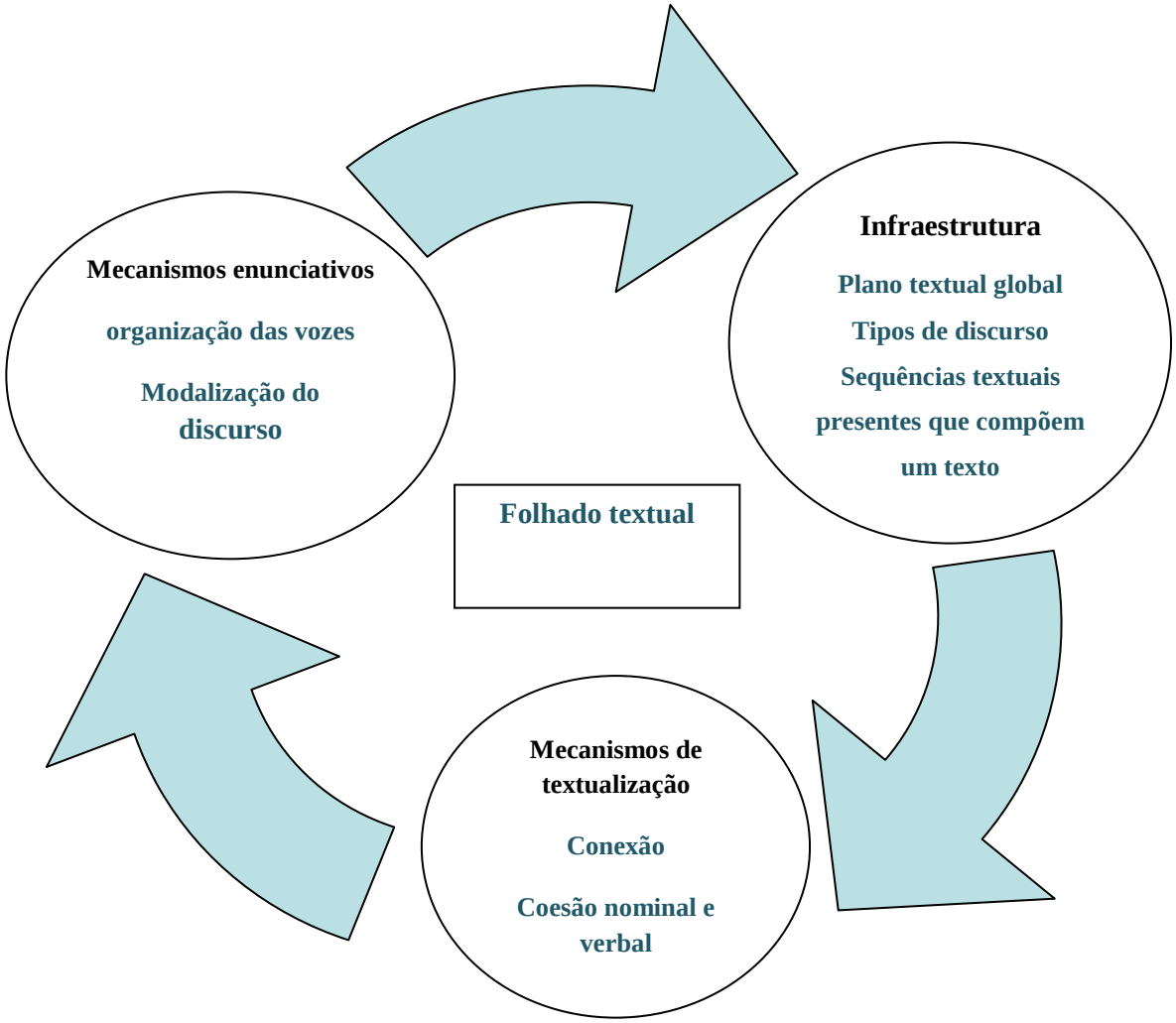


Figura 1 – O folhado textual e a arquitetura textual constitutiva

1.4. 1- ISD: Sua aplicação ao ensino

A essa altura, torna-se oportuno expor a aplicação dos conceitos do ISD ao ensino. Nesse sentido, faz-se necessário trazermos as colocações de Schneuwly e Dolz (2004). Os gêneros[27] são considerados por Schneuwly e Dolz (2004, p.25) como (mega)instrumentos, pois são por meio deles que os indivíduos agem em diferentes ações de linguagem, ou seja, eles medeiam nossas atividades linguageiras permitindo a interação humana. Nas palavras dos autores é "uma configuração estabilizada de vários subsistemas semióticos (sobretudo linguísticos, mas também paralinguísticos), permitindo agir eficazmente numa classe bem definida de situações de comunicação". Do ponto de vista adotado pelos autores, "é através

[27] O conceito de gênero é retomado aqui para exemplificarmos como os autores propõem o ensino na escola.

dos gêneros que as práticas de linguagem materializam-se nas atividades dos aprendizes". Os pesquisadores, acreditando na pertinência dos gêneros no processo de ensino/ aprendizagem, apresentam três capacidades que devem ser dominadas pelos alunos. Eles partem da premissa de que as práticas sociais e as atividades de linguagem implicam o desenvolvimento das capacidades, definidas como: capacidade de ação, capacidade discursiva e capacidade linguístico-discursiva. Sucintamente, temos:

- ✓ **Capacidade de ação:** é a adaptação do texto ao contexto de produção (destinatário, conteúdo e objetivo). Em outras palavras, refere-se à adaptação às características do contexto e do referente e a escolha do gênero textual.

- ✓ **Capacidade discursiva:** é a mobilização de modelos discursivos. Saber escolher o tipo de discurso (teórico, interativo, relato interativo e narrativo) e os tipos de sequências textuais (narrativa, argumentativa, descritiva, explicativa, injuntiva ou dialogal), que predominam e/ou compõem cada gênero.

- ✓ **Capacidade linguístico-discursiva:** implica conhecimentos acerca do uso dos elementos de conexão, coesão nominal, coesão verbal e do gerenciamento das vozes que aparecem no texto. Em outros termos, refere-se à forma como as orações são organizadas no texto e é realizada a adequação do vocabulário e, também, a questões ortográficas e de pontuação. Essa capacidade evoca o domínio das operações psicolinguísticas e das unidades linguísticas.

Resenhando os autores, Freire (2002, p.24) afirma que, para o desenvolvimento dessas capacidades,

> [...] as estratégias de ensino supõem, portanto, a busca de intervenções no meio escolar que favoreçam a mudança e a promoção dos alunos a uma melhor maestria dos gêneros e das situações de comunicação que lhes correspondem. Trata-se, fundamentalmente, de se fornecer aos alunos os instrumentos necessários para se progredir. Para fazê-lo, as atividades comunicativas complexas que os alunos ainda não estão aptos a realizar de maneira autônoma serão, de certa maneira, decompostas, o que permitirá abordar um a um, separadamente, os componentes que colocam problemas para os alunos. As intervenções sociais, a ação recíproca dos membros do grupo e, em particular, as intervenções formalizadas nas

> instituições escolares são fundamentais para a organização das aprendizagens em geral e para o processo de apropriação de gêneros em particular.

Portanto, não basta colocar os alunos em contato com gêneros, já que, de uma forma ou de outra, eles têm esse contato fora da escola. É necessário trabalhar todos os aspectos constitutivos do gênero em foco na sala de aula. A escola não pode ser local de transmissão de conhecimentos, mas de construção e reconstrução deles. Urge a necessidade de ir além dos aspectos formais dos textos, visão que toma como referência modelos de clássicos, a fim dotarem os alunos de um competência comunicativa. A avaliação da produção escrita de um estudante não pode/não deve basear-se na capacidade de uso das nomenclaturas gramaticais, mas em como esse é capaz de usá-la ao produzir um texto com uma dada finalidade interativa.

Ainda segundo esses autores, os gêneros possuem uma forma bifacial: por um lado é um artefato material ou simbólico,

> [...] isto é, um produto material existente fora do sujeito, materializando, por sua própria forma, as operações que tornam possíveis os fins aos quais o instrumento é destinado; por outro lado, o do sujeito, há os esquemas de utilização do objeto que articulam suas possibilidades às situações de ação (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p. 21).

Dessa forma, os gêneros são artefatos materiais ou simbólicos que precisam ser apropriados pelos sujeitos para poderem utilizá-lo como objetos de mediação e transformação de uma atividade.

Para o trabalho com gêneros na escola, Schneuwly e Dolz (2004) propõem o uso de sequências didáticas (doravante SD), as quais seriam compostas por diferentes atividades dispostas ao longo de módulos, de acordo com as necessidades demonstradas pelos estudantes na produção inicial. Essas atividades abrangeriam a especificidade de um gênero oral ou escrito com o objetivo preciso[28] de levar seus alunos ao domínio do gênero textual estudado, desenvolvendo as capacidades de ação, discursiva e linguístico-discursivas. O sentido de maestria textual usado aqui não se restringe a produzir um texto para obter uma nota na escola. Ela abrange, principalmente, as capacidades de um sujeito apto a produzir esses mesmo gêneros em contextos extraescolares, quando houver uma necessidade de interagir fazendo uso dos gêneros em questão. As SDs são um conjunto de atividades de

[28] A ênfase no trabalho com sequências didáticas é dada à produção do gênero textual, pois o objetivo do ensino de gêneros não pode ser a aplicação dos conhecimentos gramaticais como foi/é comum na escola.

ensino que devem envolver leitura, escrita, análise linguística e produção de texto. Essas atividades são construídas em torno do gênero (oral ou escrito) que será ensinado.

Esquema de uma sequência didática

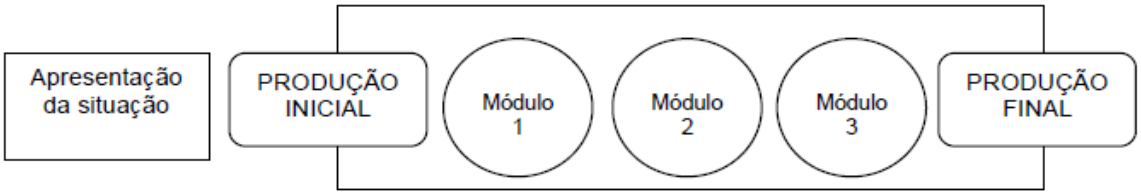


Figura 2: Esquema de uma sequência didática. Fonte: SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p.94.

Segundo a proposta de Schneuwly (2004), esquematizada na figura 2, a elaboração de uma SD inicia-se com a apresentação inicial de um gênero. Nesse momento é feita a apresentação da situação de produção (qual é o gênero, o destinatário, entre outros aspectos pertinentes), e solicita-se a escrita de uma produção inicial. A finalidade dessa primeira produção é verificar o conhecimento que os estudantes possuem de um determinado gênero, avaliando suas capacidades, em quais aspectos os alunos apresentam dificuldades e, assim, adequar as atividades as suas reais necessidades. Em seguida, o professor irá, a partir da avaliação feita, elaborar/construir as atividades, distribuindo-as em módulos (em cada um trabalhará uma capacidade de linguagem) e, ao final, os alunos reescreverão a produção inicial considerando o aprendizado adquirido sobre os elementos estáveis do gênero em estudo.

A produção inicial serve para o professor avaliar o que seus alunos dominam e o que eles precisam dominar em relação ao gênero textual em foco. Os módulos devem ser constituídos por atividades que propiciem desenvolver a capacidades que os alunos demonstraram não dominar na produção inicial. Essas atividades devem abarcar quatro níveis: representação da situação de comunicação, elaboração dos conteúdos, planejamento e realização do texto, as quais devem trabalhar as capacidades de ação, as capacidades discursivas e as capacidades linguístico-discursivas.

Em uma SD, existem categorias de atividades que devem compor os módulos: *as atividades de observação* (de textos pertencentes ao gênero trabalhado); *as tarefas simplificadas de produção de textos* (ex: reorganizar uma sequência argumentativa em suas respectivas fases), completar um texto incompleto, fazer a revisão de um texto com base em critérios definidos, elaborar refutações etc.; *elaboração de uma linguagem comum numa*

lista de controle? (necessária para comentar, criticar e melhorar o próprio texto ou do colega); dentre tantas outras.

Outro ponto destacado pelos autores diz respeito ao trabalho com a gramática. Qual seria o lugar da gramática em uma SD? Segundo eles, em uma SD, quando observamos que os alunos ainda não dominam certas categorias do funcionamento de uma língua, faz se necessário reservar um tempo para se trabalhar atividades gramaticais e ortográficas. Em ambos os casos, devem ser observados os erros recorrentes nos textos dos alunos e preparar atividades de intervenção, que poderão ser com todos os alunos, em grupos, ou mesmo individuais, dependendo das necessidades apresentadas nos textos.

Para Schneuwly

> [...] a particularidade da situação escolar reside no seguinte fato que torna a realidade bastante complexa: há um *desdobramento* que se opera em que o gênero não é mais instrumento de comunicação somente, mas é, ao mesmo tempo, objeto de ensino-aprendizagem. O aluno encontra-se, necessariamente, num espaço do "como se", em que o gênero funda uma prática de linguagem que é, necessariamente, em parte, fictícia, uma vez que é instaurada com fins de aprendizagem (2004, p. 76).

Segundo a postura acadêmica adotada pelo grupo, o trabalho com gêneros na escola deve ser realizado objetivando a progressão curricular. Essa progressão deverá ser realizada em espiral. O gênero nessa proposta de progressão é trabalhado em etapas nos diferentes ciclos do ensino, ou seja, em uma série abordam-se alguns elementos do gênero adequados àquela série e nas séries seguintes esse gênero é retomado exigindo-se objetivos de aprendizagem cada vez mais complexos, até que esses tenham domínio sobre o gênero trabalhado. Esse processo, segundos os estudiosos do ISD, evita a repetição dos mesmos objetivos, tendo em vista que a cada série eles são mais complexos. Outro ponto relevante levantado por eles refere-se à possibilidade de trabalhar, por exemplo, diferentes gêneros pertencentes a um mesmo grupamento[29], pois certas capacidades de linguagem de um gênero podem ser transferidas para outro do mesmo agrupamento.

Por conseguinte, no nosso entender, criar meios para o aprendizado efetivo da língua constitui-se um dos grandes desafios da escola, em especial, porque ela precisa promover rupturas na sua concepção de ensino da linguagem oral/escrita e apreender a estabelecer uma metodologia sem extremos. Como já foi observado por Bronckart, as metodologias das instituições escolares devem ser organizadas pensando num ensino que não se limite ora a

[29] Para maior aprofundamento remetemos o leitor ao capítulo 4 do livro "Gêneros orais e escritos na escola" de autoria de Bernard Schneuwly & Joaquim Dolz (2010).

ensinar apenas gêneros ora ensinar apenas a estrutura pela estrutura, mas saber articular os conhecimentos do sistema e o uso deste em seu uso efetivo, ou seja, nos diversos gêneros em uso em nossa sociedade.

Capitulo 2 - ESCRITA: PROCESSO OU PRODUTO?

> A releitura, a revisão e a reescrita de um texto são atividades que também se aprendem. (PASQUIER e DOLZ. P. 8)

Eu escrevo, tu escreves, ele escreve... Para quem?

A escrita foi ganhando ao longo da história da humanidade importância crucial. Pode- se afirmar hoje, sem medo de ser contestado, que o conhecimento e a forma como um sujeito se comunica em suas produções escritas determinam o espaço que será dado a ele pelos grupos sociais hegemônicos. Nesse capítulo discorremos, em um primeiro momento, sobre as três concepções de escrita, são elas: a vertente empirista/positivista, a cognitivista e a sociointeracionista. Os dois tópicos subsequentes são destinados a apresentar/relacionar a repercussão da teoria sociointeracionista no Brasil e a adoção do conceito de língua como forma de interação pelos documentos oficiais; nos três últimos tópicos discutimos a relação da escola com a escrita.

2.1- Era uma vez a Escrita

Quando lemos um texto bem produzido, dificilmente, a não serem os pesquisadores da questão, paramos para refletir sobre todos os processos envolvidos nessa ação de linguagem. Aos olhos de quem passou por uma prática de produção textual tortuosa, pode parecer, simplesmente, impossível conseguir escrever textos tão bem redigidos, nos quais todas as palavras parecem se encaixar às anteriores e às posteriores num diálogo ininterrupto; a grafia é correta, a pontuação impecável e, em especial, a articulação das ideias é algo “surreal”.

O pensamento socialmente difundido, que permeou (e permeia) as sociedades, é o de que, quem é capaz de escrever possui um dom especial, o qual o capacita a realizar essa prática, ou ainda, é um conhecedor profundo das normas linguísticas. Com tantas

concepções[30] presentes não apenas na escola como na sociedade, em geral, fica difícil, quando não impossível, explicar que o ato da escrita transcende os conhecimentos gramaticais e não tem relação alguma com *Dom*; é uma interação entre interlocutores. Se eu escrevo, se tu escreves, se ele escreve... realizamos essa ação de linguagem com um intento comunicativo. Algo óbvio, mas que por um longo período não foi objeto de reflexão pela escola. Esse fato ocorria, pois sempre existiu uma diferença entre a forma como a escola encara a escrita e o seu papel na sociedade. Quando alguém produz um texto fora da escola não é, e nunca foi, intenção dessa pessoa demonstrar seus conhecimentos gramaticais; no entanto, a escrita na escola era (e é, ainda, em alguns casos ou em muitos casos) uma forma de praticar as normas gramaticais. Resquícios dessa visão estão presentes em materiais didáticos, quando estes privilegiam a revisão da norma ou mesmo solicitam ao aluno que verifique se seu texto está interessante em detrimento do conteúdo presente no texto em relação ao gênero produzido. Afinal, interessante para quem: para o professor que solicitou a produção? Para o aluno, o autor em questão, ou para o leitor? Mas quem é o leitor do texto do aluno, ainda é tão somente o mestre ou este ainda ocupa o lugar de corretor? Para Geraldi *apud* Silva (2008), a raiz do problema está no fato de o professor (leitor) ocupar a *função-professor* quando deveria ser um *sujeito-professor*.

Os pensamentos norteadores da ação docente estão enraizados em diferentes concepções de estudo: a língua como representação do pensamento (cognitivismo), a língua como instrumento de comunicação (positivismo) e, a língua como forma de interação (interacionismo social). Cada uma dessas linhas de pensamento acerca da linguagem está diretamente ligada à compreensão do que seja ler e escrever e, logicamente, à ação docente. As concepções de escrita desenvolvidas por diferentes vertentes teóricas e usadas nas escolas valem-se dessas concepções de linguagem. Há, assim, a vertente empirista/positivista, a cognitivista e a sociointeracionista.

A visão empirista/positivista tem como foco o produto (texto)

> Considera o crescimento da qualidade do texto escrito através, principalmente, da aplicação de pré-teste e pós-teste, enfatizando a idéia de estágios, de fases de aprendizagem. A linguagem é adquirida por intermédio da associação entre estímulos e respostas e é vista como um sistema que pode ser dividido em unidades menores, sem considerar como essas unidades interligadas são utilizadas em situações concretas de oralidade e de escrita (QUEIROZ, 2002, p. 1).

[30] Estamos nos referindo às concepções de ensino que defendem que a capacidade de escrever está relacionada aos conhecimentos estruturais do sistema aprendidos por pessoa ou a um *dom* dado a poucos.

A língua não é abordada de acordo com o uso realizado pelos falantes, não são observadas questões relativas ao contexto e ao cotexto. Os positivistas preocupam-se com a norma padrão, sendo esse padrão aceito como válido tanto para a oralidade como para a escrita, como se fosse possível falar como se escreve. Tal posicionamento pedagógico ecoa no ensino de escrita que se assenta, principalmente, no ensino da gramática.

Consequentemente, essa primeira concepção está atrelada à concepção gramatical, o foco é a observação e o respeito às normas da gramática. O texto é, para os adeptos dessa base teórica, um produto acabado e a reescrita é a correção dos problemas microestruturais apresentados no texto. O mestre corrige meus desvios e eu passo a limpo, fazendo uma higienização (JESUS, 2001), de modo que este, ao final, não apresente mais "erros". Ao escrever, o agente-produtor (aluno) não o faz tendo em mente uma relação interlocutiva, mesmo porque a escrita não é vista como um ato de interlocução, mas uma prática dos conhecimentos sistemáticos da língua. É a famosa redação escolar, realizada seguindo os moldes das tipologias textuais (narração, descrição e, por último, dissertação), visto ser necessário observar certa progressão curricular: chamada linear. Em outras palavras, nesta visão, parte-se do pressuposto de que a aprendizagem deve seguir um processo gradativo, começando pelos conteúdos considerados "simples" como uma narração[31] (minhas férias, minha família, a Páscoa, entre outros temas nesse eixo de profundidade) ou uma descrição de figuras/ imagens, até o aluno estar apto a estudar os "complexos". Nesse momento, aprende-se a dissertar. Desse modo, de acordo com a visão tradicional, o ensino deve seguir uma sequência linear dos conteúdos, baseando-se nos tipos textuais, classificados por Schneuwly e Dolz (2004) como produtos escolares e, obviamente, na gramática, tudo com o objetivo de avaliar os conhecimentos da nomenclatura apresentados pelo aluno em seu texto e lhe atribuir uma nota. Essa sequência, em certa medida, tem sido quebrada. Já é possível visualizar posicionamentos diferentes do tradicional, com o intuito de atender as reais necessidades dos estudantes. Essas mudanças vêm ocorrendo em função das ações de pesquisadores junto às escolas, por meio de cursos de formação continuada[32], em geral

[31] Em alguns casos, começam pela descrição e partem para narração. A título de exemplo, podemos citar os sistemas de ensino apostilado do Poliedro, Etapa, Anglo, os quais, mesmo com as inúmeras pesquisas e discussões sobre o ensino de linguagem, continuam a desenvolver uma metodologia baseada na sequência tipológica linear: descrição, narração, dissertação.

[32] Em outro momento dessa dissertação criticamos determinados cursos de formação continuada. Esclarecemos, de antemão, que nós não nos referimos às ações de intervenção realizadas por pesquisadores que atuam junto às escolas. Os pesquisadores, com suas intervenções, promovem formações continuadas ou mesmo levam para salas de aulas pesquisas e, assim, estabelecem dialogo com os docentes atuantes nas escolas que se mostram dispostos a colaborar e tentar compreender o processo de aprendizagem por outros meios diversos ao chamado ensino tradicional.

promovidos por profissionais ligados às universidades ou ainda por meio dos novos profissionais que estão se formando e levando para as salas de aulas novas concepções de ensino.

Bronckart (2007), Schneuwly e Dolz (2004) discordam da concepção positivista, pois, primeiro, entendem que o ensino deve seguir uma sequência em espiral; além disso, são os gêneros textuais, e não os tipos[33], que devem direcionar o ensino e, também, não julgam ser o texto uma forma de exercitar os conhecimentos acerca das nomenclaturas de uma língua. Segundo porque eles não valorizam o **produto**, mas o **processo** de produção textual. E, por fim, são contrários à tese positivista porque defendem que os mecanismos linguístico-discursivos devem estar a serviço da produção e não subutilizados. (grifo nosso)

Outra crença presente na concepção positivista é a da escrita e fala como sinônimas. Algo impossível, primeiro porque, embora haja relação entre a escrita e a fala, a primeira não é uma transcrição da segunda e a essa não segue a transposição da estrutura da escrita. Sabemos ainda que a comunicação humana não se dá via uma variedade padrão; ela é realizada respeitando os aspectos peculiares de uma grande número de variantes e dialetos e seu uso depende de fatores sociais, regionais, culturais**;** segundo, pois, como nos mostra Rojo (2009, p. 66), a concepção de que existe um fonema para cada som é mera ilusão apresentada pelos gramáticos. No caso da relação letras/som, à exceção[34] é: "p para /p/; b para/b/; t para/t/; d para /d/; f para/f/; v para/v/; i para/i/ e u para /u/", nesses casos a letra escrita corresponde ao som produzido. A respeito da escrita, faz-se necessário ressaltar que o ato de escrever difere da interação face a face, pois não existe a mesma linearidade do ato enunciativo da interação de dois agentes partilhando um mesmo espaço/tempo. O autor ao escrever não está diante de seu interlocutor, com o qual dialogará e terá uma resposta a cada enunciado proferido. Na escrita, há a possibilidade de rever o que foi escrito, observar, analisar e reescrever; a fala não permite a retomada, a revisão do dito; o que foi proferido por um sujeito não pode ser tomado de volta. Se para os interacionistas diferenciar a comunicação oral da escrita e compreender que ambas são atos responsivos produzidos por interlocutores com objetivos precisos é imprescindível, para os positivistas esses dados não são tomados como base de análise. A escrita como ação mecanicista desconsidera a interação (o outro não interfere na forma como vou elaborar o texto).

[33] Para os referidos autores, os tipos textuais narração, descrição e dissertação são gêneros escolarizados que não possuem relação direta com nossas ações sociais fora da escola.
[34] São exceções entre aspas, pois certas palavras podem sofrer variações dialetais, como é o caso do T e do D nas regiões sul e nordeste.

Segundo as colocações de Queiroz (2002, p.1)

> Não há nenhuma preocupação com o significado, usos e funções da linguagem e contexto de produção, entre outras preocupações atuais. E sim com a decodificação mecânica da linguagem oral e escrita.
> O modelo de redação é apresentado em três estágios lineares e subseqüentes: pré-escrita (planejamento), escrita e reescrita.
> Como primeira vertente teórico-metodológica, apresentou muitas limitações, mas contribuiu para que a produção escrita se tornasse um foco de pesquisa.

A compreensão da língua "por si mesma" e "em si mesma", vista como um código autônomo, que não sofria as alterações em contextos comunicativos distintos, foi objeto de estudo da linguística; estudava-se a microestrutura da língua. Conforme Gonçalves (2002), nos estudos estruturalistas, tendo como precursor Saussure, a escrita[35] tinha papel de destaque, a fala só era "levada em conta" quando representava fielmente a estrutura escrita. Portanto, do ponto de vista defendido pelos estudiosos estruturalistas, a língua é compreendida como um sistema de normas estáveis e o sujeito um usuário passivo dessas regras.

> A escrita é, então, um código de que se apropria o usuário, que, seguindo regras, transmite mensagens de um emissor a um destinatário. Não se pensava, para esta concepção de linguagem, que diferentes contextos resultassem diferentes produções e que o interlocutor pudesse ser peça-chave na elaboração do escrito (GONÇALVES, 2002, p. 13).

Será na década de 1960, momento em que surge a linguística textual na Europa e cujos estudos são propagados na década de 1970 no Brasil, que o olhar dos linguistas passa a observar questões não pensadas e/ou questionadas. O foco volta-se para "o uso e o funcionamento linguístico com implicações que são próprias às condições de produção real da língua, ou seja, para a atividade discursiva com todos os fatores nela envolvidos" (LOPES-ROSSI, 2009, p. 2).

A vertente cognitivista, utilizando-se das primeiras pesquisas empiristas/positivistas e julgando seus métodos rasos e imprecisos, amplia a teoria positivista trazendo para suas pesquisas a observação do contexto de produção; busca compreender quais mecanismos mentais são acionados pelo autor quando produz um texto, "as etapas da escrita, as relações entre as diversas variáveis que intervêm no processo de produção textual" (GARCEZ, 1998, p. 24). Os cognitivistas acreditavam que em toda ação linguageira é necessário fazer uso de processos cognitivos, organizando-os tendo como base conhecimentos adquiridos

[35] A língua escrita, mesmo antes dos estudos estruturalistas, já possuía um prestígio diferenciado em relação à fala, sendo as normas exaltadas, em detrimento de sua função.

anteriormente. Porém, ainda dá-se prioridade aos estágios e às fases da escrita, mesmo que com outro olhar. A autora relata ainda que

> O modelo de redação em três estágios lineares e subseqüentes – pré-escrita (planejamento), escrita e reescrita – até então aceito incondicionalmente, passou a ser colocado em dúvida pelos cognitivistas, pois compreendeu-se que as atividades de produção têm caráter recursivo e incluem fatores como contexto da escrita, estímulo, pré-escrita, começo, elaboração textual, reformulação e edição (GARCEZ, 1998, p. 26).

Discordando do modelo de estágios lineares, Beaugrande (*apud* Garcez 1998) apresenta o modelo de interação paralela, no qual são levados em conta: o objetivo da escrita, a concepção ou formação inicial das ideias, a expressão e a escrita ou produção. O modelo adotado por Beaugrande segue os estudos sobre inteligência artificial e utiliza-se do desenho que apresenta os processos envolvidos na escrita.

> 1. O grau de variação individual na composição.
> 2. Relações entre processos de leitura e escrita.
> 3. A escala, a natureza e as relações entre os componentes da escrita.
> 4. A profundidade do processamento.
> 5. A natureza da memória.
> 6. Recursos e distribuição.
> 7. Como a produção é escalonada – o que é simultâneo e o que é seqüencial.
> 8. Quando há engarrafamentos e quais as causas.
> 9. Em que medida o processo é automático ou intencional.
> 10. Como ocorre a aprendizagem. Estratégias podem ser adquiridas? Instruções podem transformar-se em habilidades, em escrita? (GARCEZ, 1998, p. 26).

Segundo as explicações de Moreira (1992), na visão defendida pelos cognitivistas tem sua importância os seguintes momentos da produção textual: o processo que envolve a compreensão, as formas de transformar e guardar os conhecimentos. Os estudos cognitivistas se desenvolveram tentando compreender os procedimentos acionados durante o planejamento, a elaboração e a revisão dos textos. Eles chegaram à conclusão de que, o planejamento é "um procedimento que perpassa o processo total de escrita: o início, as pausas, a releitura, a reescritura" (GARCEZ, 1998, p. 28). Os estudiosos adeptos do cognitivismo tentaram entender e descobrir os mecanismos acionados pelos escritores ao planejarem seus textos; como é realizado o planejamento por um autor inexperiente e por um experiente como também entre estudantes tidos como de bom e de baixo desempenho escolar e o tempo despendido nessa tarefa (gênero, tema, contexto),

> [...] a localização dentro do processo, o pré-planejamento e o planejamento simultâneo à elaboração do texto; a releitura e suas implicações para a criação de novas idéias; o efeito das informações relativas ao assunto sobre a geração de

> idéias no planejamento; a flexibilidade do plano inicial e a relação entre plano e resultado alcançado; a interferência da situação de produção (GARCEZ, 1998, p.28).

Ao observarem a elaboração do texto, os cognitivistas tentam descobrir quais foram os movimentos realizados, ou seja, como foi feito o planejamento. Para atingir seus objetivos, realizam entrevistas para colherem depoimentos que os possibilitem compreender esse processo. Segundo Garcez, investigar os processos envolvidos no planejamento de um texto é muito complexo, visto não ser possível saber como se dão todas as fases na cabeça de cada indivíduo. Essas só poderiam ser conhecidas se fossem relatadas; outro ponto para o qual a autora chama a atenção é a superficialidade de como o ato de escrever é tido pelos cognitivistas. A audiência (destinatário) é concebida como um tipo de conhecimento. Suas análises focam um sujeito cognitivo que não interage e dialoga com seu interlocutor.

Garcez (1998, p.30) afirma que, no que diz respeito ao estudo sobre os processos envolvidos na reescrita do texto, em um primeiro momento, os cognitivistas entendiam-na como a uma atividade desenvolvida ao final da escrita e seu objetivo eram as correções gramaticais, mudanças que possibilitassem uma melhor fundamentação dos argumentos, "trocas de esboço, [...] alterações estruturais, trocas determinadas ideologicamente; miscelânea". Em seguida, começou-se a constatar-se que, nessa fase, redatores experientes e inexperientes recorriam a movimentos diferentes, enquanto os primeiros reescreviam de fato as partes consideradas defeituosas mantendo seu significado, os segundos encaram a revisão de forma mecânica, corrigindo alguns pontos e copiando os outros.

Garcez (1998, p. 30) nos explica que

> [...] O que representa a grande evolução nesse âmbito de reflexões é a constatação de recursividade, isto é, a compreensão de que a revisão ocorre em qualquer etapa do processo. [...] Aceita-se também a idéia de que a revisão é um processo que pode ocorrer também antes de as palavras serem colocadas no papel, isto é, mentalmente.

Todavia, essa vertente é considerada inadequada por julgarem a linguagem sobre o prisma idealista dotada de uma lógica imanente, desconsiderando, seu caráter sócio-histórico e dialógico. Mesmo com todas as críticas, a autora julga que essa vertente contribuiu para melhorias no ensino. Esses primeiros estudos possibilitaram a reflexão e o desenvolvimento de novas metodologias para o ensino de escrita.

Os pressupostos teórico-metodológicos apresentados pelos sociointeracionistas trazem no bojo de sua teoria uma (re) significação da atividade de escrita. Eles

compreendem a produção de texto (na escola e em contextos sociais diversos) como uma ação comunicativa. Desse modo, no contexto escolar, ela não seria apenas uma atividade de aferição de conhecimentos gramaticais. Para Bronckart (2007), o texto é uma prática de linguagem, na qual "as ações só podem ser apreendidas por meio de interpretações produzidas, principalmente, com a utilização da linguagem, em textos dos próprios actantes ou observadores dessas ações". Com base nessa (re) significação do ato de escrever, Bronckart (2007, 2009), Schneuwly e Dolz (2004), Gonçalves (2002) propõem que ao se solicitar uma produção textual a um aluno, é preciso fornecer esses subsídios para que possa desenvolver habilidade de escrita, de acordo com a proposta de escrita de um determinado gênero, pois entendem, apoiados em Bakhtin, que a comunicação humana é mediada pelos inúmeros gêneros que atendem a propósitos comunicativos diversos.

Assim, basear o ensino da escrita nas tipologias textuais artificializa essa prática, visto não encontramos uma relação direta às práticas sociais. A própria produção baseada nas tipologias surgiu nas escolas com o objetivo de atender à formação dos jovens para o ingresso no vestibular, cujo intuito era avaliar a proficiência linguística dos candidatos. Para Schneuwly & Dolz (2004), o vestibular não pode ser uma prática de referência social[36].

> Os gêneros tratados no quadro do ensino da redação e da composição têm diversas particularidades. Mesmo tendo sido originados da tradição retórica ao mesmo tempo estão deformados, visto que a função que assumiam em seu quadro de origem não está mais presente. Não servindo mais a uma causa jurídica ou política, tornam-se, assim, exclusivamente modos de apresentação da realidade tal e qual e, logo, puros produtos escolares para os quais não há verdadeiras referências textuais exteriores, já que toda escrita social extra-escolar tem evidentemente também uma dimensão comunicativa. A escola cria, assim, sua própria norma textual, aliás, pouco explícita: os gêneros escolares."(DOLZ e SCHNEWLY, 2004, p. 57).

De acordo com Gonçalves (2002, p.44) "qualquer ato de linguagem, desde que se objetive o seu uso efetivo, é interacionista, intersubjetivo". Desse maneira, as produções textuais trabalhadas no âmbito escolar devem favorecer ao convívio e domínio das práticas extraescolares. O autor, baseado numa visão interacionista, julga que quando um professor solicita a escrita de um texto, esta pressupõe a interação de um autor com um interlocutor real. O aluno, no momento em que escreve um texto, ocupa o papel de autor e, como autor, precisa ter uma imagem do seu destinatário. "Então, uma prática interacionista de

[36] O vestibular, o ENEM e todos os outros exames de aferição de competências não é considerado por eles como uma prática de referência social, por, nesses casos, as propostas de escrita terem o objetivo de verificar o grau de aprendizado.

linguagem pode facultar ao educando as ferramentas de que precisa para, ao intuir o interlocutor, usar as qualificações pertinentes para desenvolver uma argumentação eficaz e ao alcance do outro" (GONÇALVES, 2002, p. 45).

Do ponto de vista da perspectiva dialógica, um texto, seja uma conversa informal, um telefonema, um *e-mail*, um ofício, um artigo etc., surge de uma necessidade de comunicação de um autor para pelo menos um interlocutor. Os sentidos serão constituídos nessa interação, daí a afirmação de que os sujeitos se constituem na apropriação da linguagem. Gonçalves (2002) explica que não se trata de menosprezo à concepção de linguagem como expressão do pensamento ou como instrumento de comunicação, mas de compreender que as três concepções podem contribuir quando trabalhadas em conjunto. O autor ressalta que a linguagem como expressão do pensamento e como instrumento de comunicação devem ser secundarizadas e não privilegiadas como foi e tem sido comum nas escolas. Trata-se de redimensionar os conhecimentos historicamente produzidos acerca da linguagem para uma perspectiva dialógica. Afirma, ainda, é urgente a necessidade de a escola e os autores dos materiais didáticos conceberem a escrita como um processo e não um produto.

Advogando a favor da concepção interacionista, Moreira (2009) nos diz que

> Cada indivíduo, no momento em que nasce e se vê inserido no meio social se depara com um mundo pleno de objetos, símbolos e ferramentas que precisa aprender a utilizar. Apropria-se não só dos objetos, símbolos e instrumentos como também da forma de utilizá-los e do fim para que foram criados, e a apropriação não se dá de forma espontânea, mas sempre através da mediação com indivíduos mais experientes. Nas relações que se estabelecem no processo de apropriação, o sujeito estrutura operações mentais. Assim, a partir de processos iniciados no contato com o mundo exterior, mediante a elaboração de atividades externas, o indivíduo internaliza as experiências vividas com o coletivo através de operações internas, desenvolvendo, dessa forma, as características essencialmente humanas.

Como expõe Gonçalves (2002), o estudo da língua do ponto de vista formal possibilita a compreensão da sua estrutura de funcionamento, entendendo esta como estável, dissociada dos sentidos construídos em diferentes contextos sociocomunicativos. Ao usuário da língua cabe apropriar-se desse sistema de signos e usá-lo seguindo as regras estabelecidas. Para ele, tal prática "dificultará posteriormente o desdobrar da linguagem interior (pensamento) em linguagem dialógica" (GONÇALVES, 2002, p. 15). O linguista defende que ao despender tanto tempo trabalhando com assimilação de regras, o professor deixa de trabalhar, efetivamente, com o estudo da linguagem, postura que no seu entender

parece “um desprezo ao poder de argumentação dos educandos e ao desenvolvimento de habilidades cognitivas que propiciam, consequentemente, interpretar e produzir textos mais eficazes” (p. 15).

A atividade de escrita não é uma atividade monológica, mas uma prática dialógica. O professor automaticamente passa de corretor a leitor, dialogando com este e os auxiliando na escrita. Ele mediará o aprendizado de seus alunos por meio de uma intervenção didática com propósitos bem definidos, cujo objetivo é levá-los a uma maior maestria dos gêneros ensinados. Parte-se da atividade complexa, ou seja, da produção de um texto, para, com base neste, avaliar os conhecimentos dos estudantes acerca dessa prática social e, assim, construir atividades eficazes para o aprendizado de questões ainda não dominadas, permitindo que percebam as funções de cada texto, suas características específicas, local de circulação, quem escreve e para quem escreve, com qual intuito, entre outras especificidades de cada gênero. A primeira produção, então, é um meio de identificar quais atividades são pertinentes trabalhar, poupando o tempo gasto com conhecimentos já dominados.

Segundo os PCNs

> O texto produzido pelo aluno, seja oral ou escrito, permite identificar os recursos lingüísticos que ele já domina e os que precisa aprender a dominar, indicando quais conteúdos precisam ser tematizados, articulando-os às práticas de escuta, de leitura e de análise lingüística (BRASIL, 1998, p. 37).

Acreditamos como Vygotsky (1989, 1997), Bronckart (2007, 2008, 2009) Schneuwly e Dolz (2004), Gonçalves (2002, 2007, 2009) entre outros, que a intervenção do mestre ou mesmo de um colega, assumindo esses o papel do par mais experiente, é essencial para o desenvolvimento do aprendiz. Entendemos, ainda, que a escrita de um texto é uma prática discursiva que implica acionar diferentes conhecimentos de níveis diversos, os quais não se resumem à aprendizagem da estrutura de uma língua. Não é uma atividade mecânica, mas uma atividade responsiva de um autor que visa dialogar com seu leitor e, sendo assim, faz-se necessária a revisão e a reescrita do dito.

Os textos, de acordo com as teorias interacionistas e a concepção dialógica de linguagem, deixam de ser compreendidos como produtos acabados. Aqui não existe um produto resultante de uma ação homogênea, mas o resultado de um processo dialógico entre interlocutores dentro de um contexto comunicativo específico. O autor que escreve tem em mente algumas características do gênero e essas são representadas no momento da articulação.

> [...] quando um indivíduo fala/escreve ou ouve/lê um texto, ele antecipa ou tem uma visão do texto como um todo acabado justamente pelo conhecimento prévio do paradigma dos gêneros a que ele teve acesso nas suas relações de linguagem (BRANDÃO, 2000, p. 37).

Essa noção prévia acerca dos gêneros e de sua finalidade comunicativa é adquirida na interação em sociedade. É essa bagagem que trazemos de outras interações que permite a comunicação. Quando pensamos o ensino de língua na escola, não há espaço para concebê-la como um sistema de normas fechado nem os alunos como sujeitos passivos que recebem o conhecimento do mestre. A aula precisa ser um espaço de diálogo, pois é nessa interação que os sujeitos são constituídos. Não temos um aluno que chega à escola vazio e um professor detentor de todo o saber necessário para o desenvolvimento intelectual dos aprendizes. A linguagem é um espaço aberto (re) significada pelos autores sociais. Como explica Geraldi (1998, p. 21) "são os saberes do vivido que trazidos por ambos – alunos e professores – se confrontam com outros saberes, historicamente sistematizados e denominados 'conhecimentos' que dialogam em sala de aula", permitindo, desse modo, o ensino/aprendizagem.

2.2- A repercussão da teoria sociointeracionista no Brasil

Centrando-nos agora nas formas de apropriação dos estudos do grupo genebrino no Brasil, Machado A. (2005, pp. 238-239) relata que o diálogo entre os pesquisadores genebrinos e brasileiros proporcionou a repercussão dos estudos sobre gêneros a partir dos aportes teóricos do ISD no Brasil. O foco desses estudos é agrupado, por ela, da seguinte forma:

> - As de foco nas *ferramentas* de ensino, com o levantamento de características de gêneros (artigo de opinião, os diários reflexivos de professores, os resumos, as resenhas críticas etc.), a construção de *modelos didáticos de gêneros* ou a análise e avaliação de materiais de ensino;
> - As de foco no aluno, com a análise de seu desenvolvimento em diferentes práticas de linguagem e com a avaliação de suas *capacidades de linguagem* em relação a um determinado gênero, visando-se planificar ou avaliar atividades de ensino;
> - As de foco no professor em formação ou no formador de professor, com o levantamento de representações sobre a *situação* particular em que se encontram; com o confronto entre representações prévias e ações efetivamente realizadas e com a identificação das relações entre *textos prescritivos, planificadores e avaliativos e as ações efetivamente realizadas*;
> - As de foco na interação professor-ferramenta-aluno, com a análise da sala de aula ou a avaliação de experiências didáticas voltadas para o desenvolvimento da compreensão de textos, para o letramento inicial ou para a apropriação de gêneros orais;

> • As de foco na interação professor em formação -(ferramenta)- formador, com análise de sessões reflexivas e de outros tipos de situações de formação.

Os estudos desenvolvidos em Genebra começaram a ter repercussão nas escolas brasileiras a partir da publicação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs),* os quais, em consonância e com base nas ideias de Bronckart, Dolz e Schneuwly foram elaborados com intuito de orientar o ensino com base em gêneros textuais; um ensino que até então era pautado nas tipologias textuais e, em especial, na prática descontextualizada das normas gramaticais. Segundo o PCNs do 3º e 4º ciclos do ensino fundamental,

> [...] os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino (BRASIL, 1998, p. 23).

Nesses documentos há orientações para que os gêneros sejam utilizados como instrumentos mediadores da aprendizagem compreendendo que tal postura se faz necessária, por serem os gêneros os responsáveis por mediar as interações sociais. O desenvolvimento de diferentes práticas comunicativas é apresentado nesses documentos como um dos objetivos do ensino de língua portuguesa, visto compreenderem que toda prática social resulta uma prática de linguagem.

Acerca da escolha dos gêneros a serem trabalhados na escola, os PCNs alertam que a escolha precisa ser feita em função daqueles "que caracterizam os usos públicos da linguagem. [...] que podem favorecer a reflexão crítica e o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, bem como a fruição estética dos usos artísticos da linguagem" (BRASIL, 1998, p.24). Esses documentos recomendam, ainda, que toda proposta de educação deve comprometer-se com prática da cidadania e, para tal finalidade, precisa promover práticas que possibilitem o desenvolvimento do uso efetivo da linguagem.

Como nos explica Silva (2008) ao citar os PCNs,

> Ao elaborar um texto escrito, deve-se preocupar com a utilização de mecanismos discursivos e lingüísticos de coerência e coesão textuais, conforme o gênero e os propósitos do texto. Ao fazer isso, deve-se buscar, dentre outros aspectos, o desenvolvimento de critérios de manutenção da continuidade do tema e ordenação de suas partes, bem como da seleção apropriada do léxico em função do eixo temático a ser desenvolvido, da manutenção do paralelismo sintático e/ou semântico. Outra preocupação, de acordo com o referencial, diz respeito à utilização de marcas de segmentação em função do projeto textual, tais como título e subtítulo, paragrafação, periodização, pontuação.

Esse novo conceito de escrita e reescrita bem como do papel da intervenção do professor está presente nos documentos parametrizadores do ensino, mesmo não sendo de forma clara e específica. Constam nos documentos oficiais (PCN, PCNEM, PCN + e OCEM) que a escrita deve ser direcionada a partir dos gêneros textuais que circulam em sociedade. Enfatizam que essa prática não deverá ser realizada com o intuito de aferição de conhecimentos estruturais da língua. A reescrita ou refacção[37] de textos,

> [...] é vista pelos PCN como fundamental para que o aluno tenha a possibilidade de se distanciar de seu texto, refletir e atuar sobre ele como objeto material sujeito a alterações e aperfeiçoamentos, formulando hipóteses que manifestem sua competência lingüístico-discursiva e a aprimorem (BONADIO, 2007, p. 100).

Contudo, faz se necessário ressaltar certas impropriedades presentes nesses documentos, os quais muito embora defendam uma visão interacionista de escrita quando apresentam as orientações para o trabalho com a reescrita dos textos, essas orientações, se assemelham a atividade de higienização.

2.3- A reescrita de textos de acordo com os documentos oficiais de ensino

De acordo com os PCN (BRASIL, 1998), quando se produz um texto, o agente-produtor aciona aspectos referentes ao interlocutor, ao conteúdo que será desenvolvido no texto e como esse conteúdo deve ser abordado tendo em vista seu(s) interlocutore(s), ao suporte. No caso de autores experientes, o trabalho de escrever não é solitário tampouco finalizado no momento em que o autor coloca um ponto final em seu discurso. Após essa primeira redação, entram em cena os

> [...] leitores críticos, que analisarão relevância e adequação; preparadores de originais, que promoverão eventuais ajustes na redação; a revisores, que farão uma varredura nos originais para localizar e corrigir possíveis deslizes no uso da norma; a coordenadores editoriais, que planejarão a composição final que o texto terá ao ser impresso (p. 76).

Defende o documento que de maneira oposta ao trajeto realizado pelo texto do autor proficiente, temos os estudantes, os quais devem estar aptos a escrever bons textos, sem possíveis erros no uso da norma, sem a necessidade de um leitor para averiguar a relevância

[37] Muito embora, conste nos documentos oficiais o termo refacção e reescrita como sinônimos, entendemos que a reescrita é um processo mediado pelo mestre, já a refacção ocorre quando o aluno sozinho produz mudanças significativas em seu texto (GONÇALVES E BAZARIM, 2009).

e a adequação do texto, não poderão ainda precisar de ajustes em sua redação. Seu corretor (professor) está ali no espaço-escola para, implacavelmente, assinalar e questionar seus conhecimentos, caso cometa deslizes. Em outras palavras, o aluno não tem o direito a um leitor que possa ajudá-lo na tarefa de redigir seu texto e, assim, conduzi-lo a fim de permitir-lhe que saiba, quais os pontos falhos em seu texto e como poderia melhorá-lo. Os documentos apregoam a pertinência de o professor ser esse leitor crítico e não meramente um corretor de normas, observando os desvios dos estudantes como indicadores do que é pertinente trabalhar com esses erros. Segundo os referenciais, a refacção é parte constituinte do processo de escrita; um texto em sua primeira versão é sempre um discurso aberto a sucessivas reescritas, as quais resultarão diferentes versões da primeira produção. O aluno sem conhecer e estar de posse das estratégias de escrita, ao reescreverem seus textos, concentrarão a atenção na parte superficial, reproduzindo a ideologia escolar. (BRASIL, 1998).

Em razão das propostas de trabalho defendida acima, afirma-se nos referenciais que,

> [...] a razão de ser das propostas de leitura e escuta é a compreensão ativa e não a decodificação e o silêncio;
> a razão de ser das propostas de uso da fala e da escrita é a interlocução efetiva, e não a produção de textos para serem objetos de correção;
> as situações didáticas têm como objetivo levar os alunos a pensar sobre a linguagem para poder compreendê-la e utilizá-la apropriadamente às situações e aos propósitos definidos (p. 19).

Nos PCNs (BRASIL,1998) a interação verbal (escrita ou oral) é entendida como uma ação discursiva. Como toda ação discursiva, ocorre em contextos comunicativos distintos, os quais exigem dos interlocutores posicionamentos discursivos também distintos. Os interactantes organizam seus discursos tendo em vista a finalidade comunicativa, o conhecimento que possuem em relação ao tema, ao contexto comunicativo em que ocorre a interação, a seu papel social e o papel social de seu interlocutor. Todos esses parâmetros delimitam a escolha do gênero a partir do qual será realizada a comunicação. Essas escolhas, como explicitam os documentos, ocorrem de maneira simultânea à interação. Em suma, como já foi discutido neste trabalho, os discursos se organizam em torno de textos e todo texto pertence a um gênero. Estes exemplares textuais como produções sócio-históricas e culturais são criados em função das necessidades comunicativas dos falantes de uma língua, de modo que os usuários, ao utilizarem-na valem-se de seus conhecimentos para realizar suas escolhas. Por conseguinte, o uso da língua em diferentes práticas sociais,

significativas para o desenvolvimento do aluno, possibilita expandir as capacidades de uso e reflexão sobre a linguagem em diferentes padrões de formalidade.

Ao discutirem os critérios direcionadores do trabalho com produção de textos escritos, os PCNs exigem a observação de determinados aspectos envolvendo as condições de produção, a saber: a leitura e reflexão de exemplares do gênero a ser produzido, escrita e, por fim, a revisão da primeira versão escrita e a reescrita. A produção de texto é entendida pelos documentos como uma possibilidade de reflexão.

> [...] Produzir um texto [...] implica a realização e articulação de tarefas diversas: planejar o texto em função dos objetivos colocados, do leitor, das especificidades do gênero e do suporte; grafar o texto, articulando conhecimentos lingüísticos diferenciados (gramaticais, da convenção, de pontuação e paragrafação); revisar o texto.

É esperado que ao produzir seus textos o aluno

> redija diferentes tipos de textos, estruturando-os de maneira a garantir:
> * a relevância das partes e dos tópicos em relação ao tema e propósitos do texto;
> * a continuidade temática;
> * a explicitação de informações contextuais ou de premissas indispensáveis à interpretação;
> * a explicitação de relações entre expressões mediante recursos lingüísticos apropriados (retomadas, anáforas, conectivos), que possibilitem a recuperação da referência por parte do destinatário;
> realize escolhas de elementos lexicais, sintáticos, figurativos e ilustrativos, ajustando-as às circunstâncias, formalidade e propósitos da interação;
> utilize com propriedade e desenvoltura os padrões da escrita em função das exigências do gênero e das condições de produção;
> analise e revise o próprio texto em função dos objetivos estabelecidos, da intenção comunicativa e do leitor a que se destina, redigindo tantas quantas forem as versões necessárias para considerar o texto produzido bem escrito.

Nos *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio* - PCNEM- defende-se que a língua é social e na relação dos membros sociais com a língua são criadas redes de significações em cada situação de comunicação, as quais são produções únicas. O uso que cada membro de uma sociedade faz da língua nas diferentes situações de comunicação está relacionado ao conhecimento que ele possui de cada contexto comunicativo.

> O uso depende de se ter conhecimento sobre o dito/escrito (a leitura/ análise), a escolha de gêneros e tipos do discurso. Tais escolhas refletem conhecimentos e domínios de "contratos" textuais não declarados, mas que estão implícitos. Tais contratos exigem que se fale/escreva, desta ou daquela forma, segundo este ou aquele modo/gênero. Disso saem as formas textuais.
> A competência do aluno depende, principalmente, do poder dizer/escrever, de ser alguém que merece ser ouvido/lido (p.22).

Segundo os PCNEM (2000), atualmente, o ensino de língua materna precisa visar ao desenvolvimento da capacidade de compreensão e posicionamento crítico dos estudantes. Muito embora esse referencial apresente uma visão de língua como forma de interação, nele não há explicações acerca de como os referenciais compreendem a atividade de reescrita de textos. Em nosso entender, o documento negligencia um fator de suma importância, qual seja: direcionar o olhar dos professores para os aspectos relevantes em relação à reescrita de texto. Fica-se a cargo do mestre compreender e aplicar, segundo sua capacitação pedagógica, o trabalho com a reescrita.

Os *Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio* – PCN + (2002) reafirmam a tese de ensino de língua tendo como ponto de referência os usos em contextos sociocomunicativos distintos, como já fora propostos nos documentos oficiais parametrizadores anteriores. Para os documentos, a materialização da linguagem ocorre somente nos textos, logo, esses são os reais instrumentos utilizados em nossas práticas sociais. Nesse referencial, as instruções de reescrita de textos são deixadas de lado. Apresentam-se, de forma sintética e didática, quais os conceitos pertinentes de serem abordados, porém desconsidera o papel de uma orientação mais sistemática, dirigida aos mestres, para que esses possam direcionar seus olhares mais ao conteúdo do texto dos alunos em detrimento dos aspectos gramaticais.

As *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* - OCEM defendem o ensino de escrita a partir da "proposição de sequências didáticas que envolvam agrupamentos de textos" (BRASIL, 2006, p. 36). Em relação aos recortes didáticos para o trabalho com cada agrupamento de gêneros, preconizam que devem ser observadas questões referentes à esfera, ao suporte onde o texto é veiculado, ao conteúdo temático, espaço/tempo da produção textual, os tipos e sequências a partir dos quais um determinado gênero se estrutura, onde e com qual finalidade comunicativa cada gênero é produzido e de que práticas sociais eles emergem. Eles orientam, ainda, que o trabalho com os agrupamentos de gêneros

> [...] devem recobrir, ao longo do percurso da formação oferecida no ensino médio e à luz dos projetos político-pedagógicos das escolas: (a) o grau de complexidade na configuração, no funcionamento e/ou na circulação social dos textos e (b) o grau de complexidade na abordagem do(s) recorte(s) de conteúdos de ensino e de aprendizagem, considerando-se os possíveis cruzamentos e as inter-relações entre os aspectos a serem estudados (p. 36).

Em síntese, os PCNs embora proponham uma abordagem interacionista e tome como base as orientações do ISD, nota-se, que ao apresentarem as orientações para o trabalho com a reescrita, o documento é explícito em relação ao trabalho com a gramática, mas é vago em relação a outros aspectos. Prima-se, a nosso ver, pela correção dos aspectos metalinguísticos do texto. Nos PCNEM e o PCN + as propostas são vagas. Entende-se que o trabalho com reescrita depende da competência do mestre. Na OCEM, as orientações apresentadas no documento são mais explícitas em relação à reescrita. Porém, não permitem ao professor compreender as orientações apresentadas. Em suma, os documentos, embora sejam norteados por uma visão de ensino de linguagem interacionista e tomem como base os estudos do ISD, em certa medida, não são capazes de possibilitar a reflexão sobre a orientação pedagógica defendida pelos documentos, deixando a cargo do professor pensar e aplicá-las segundo seu entendimento.

Silva (2003) classifica o PCN como sendo um gênero composto por discursos pertencentes à esfera oficial e à esfera acadêmica. Segundo a autora, os documentos oficiais[38] possuem semelhança com os gêneros de divulgação cientifica acadêmica, pois, de modo análogo a esses, os documentos parametrizadores têm a função de difundir conhecimentos gerados no meio acadêmico; porém, o objetivo ao difundir os conhecimentos se altera bem como os interlocutores. Nesse sentido, para a linguista, ocorre uma retextualização dos saberes acadêmicos para outro gênero da esfera oficial. Essa nova situação comunicativa em que os conceitos irão figurar altera de modo significativo sua finalidade comunicativa. Interessa ao Estado parametrizar a organização dos conteúdos escolares. Esse processo de retextualização provoca alterações, "uma diz respeito à estreita relação intertextual que as definições dos conceitos nos PCN mantêm com as fontes; outra se refere às ressignificações que os conceitos sofrem ao serem retextualizados." (p. 112). Essas mudanças, segundo as explicações de Silva, geram as dificuldades de compreensão por parte dos professores. A autora conclui que o entendimento das propostas só pode ocorrer "através da coerência por intertextualidade" (p. 113), visto que se faz necessária a recuperação das informações ali expostas, ou seja, relacionar as informações dos documentos com os textos fontes. Desse modo, os professores que não dispõem de leitura para dar respaldo a sua compreensão teriam dificuldades.

[38] Embora a autora faça análise do PCN ela compreende que esse movimento ocorre em todos os documentos parametrizadores.

De nossa parte concordamos com Silva, tendo em vista que, de fato, ter leituras e compreender como esses conceitos são discutidos e trabalhados no meio acadêmico é crucial para o entendimento das propostas curriculares presentes nos documentos oficiais.

2.4- A escrita e a escola

Ao analisarmos o processo histórico escolar, primeiramente, encontramos a triste realidade relatada por Bunzen (2009). Entre o final do século XVIII e meados do século XX, a ênfase estava nos aspectos estruturais da língua e na leitura, ou seja, praticava-se o ensino da gramática e, consequentemente, a leitura era ato de decodificação[39]. Em vez de ler e compreendê-lo, o foco era o próprio texto e seu sentido devia ser extraído dele, a escrita não tinha o devido espaço no currículo escolar. Nesse período, nos últimos anos do então ensino secundário, aos alunos era ensinada a prática da composição de acordo com as regras da retórica, da poética e da literatura nacional, prática essa feita "a partir de figuras ou títulos dados, tendo como base os textos-modelo apresentado pelo professor". (*Ibidem*, p. 142)

Segundo Razzini (2000), entre 1850 e 1950, a leitura e a produção de textos nas escolas eram sinônimas de composição, uma espécie de cópia dos clássicos literários internacionais, já que até 1942 não havia a obrigatoriedade do ensino de literatura nacional. O interesse por estudar os autores nacionais começa a partir da Proclamação da República; contudo os textos que são inseridos nas antologias (consideradas modelos para o ensino do falar e escrever bem) não incluem os autores modernistas. Tais autores passam a ser estudados apenas com a reforma de Gustavo Capanema em 1942. Outro ponto destacado pela autora é o prestígio da variante padrão falada tanto pelos alunos como pelos professores. Esses professores, da mesma forma que seus alunos, pertenciam à elite e, por isso, traziam de seu meio social e cultural práticas linguageiras semelhantes (BUNZEN,

[39] A leitura com foco no texto está baseada na concepção de língua como estrutura e é entendida como ato de decodificação dos sentidos dos signos linguísticos presentes no texto. Para Koch (2008, p. 10), "nessa concepção de língua como código – portanto, como mero instrumento de comunicação - e de sujeito como (pré) determinado pelo sistema, o texto é visto como simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte, bastando a este, para tanto, o conhecimento do código utilizado". Segundo Leffa (1996, p.12), os adeptos dessa concepção acreditam que ler é extrair informações do texto, e "a adivinhação de palavras novas pelo contexto deve ser evitada porque a leitura é um processo exato e a compreensão por aproximação não comporta aproximações". Acreditava-se que, quando uma criança não conseguia aprender, era porque não tinha capacidade intelectual para tal. Em nenhum momento, contestava-se a ineficiência dos métodos de ensino-aprendizagem.

2009). A aprendizagem da gramática era o ponto de partida e de chegada do ensino; logo, os textos literários e sua leitura, recitação e a escrita serviam de atividades para o treino das normas da língua. Portanto, não se tinha uma visão de ensino de linguagem como forma de interação. A língua era um sistema de regras que, quando obedecidas, permitia a comunicação.

Bunzen (2009) nos explica que não apenas a escrita como também o ensino de língua portuguesa como disciplina curricular é uma prática recente, pois em pleno século XIX, a ênfase estava no ensino do latim, da retórica e da poética, disciplinas oriundas das antigas práticas pedagógicas do ensino medieval, em especial do

> [...] *trivium* conhecido também como *sermones* [linguagem], que era constituído dos estudo de gramática, retórica e lógica (cf. Mongelli, 1999). Essas disciplinas constituíram o currículo do ensino de língua portuguesa até o fim do império, influenciando fortemente o ensino de língua e literatura até os dias atuais. (*Ibidem*, p. 142).

O processo de inserção do português como parte da estrutura curricular obrigatória foi lento e gradativo. No caso da escrita, foi a partir da publicação de um decreto de autoria do Ministro da Educação, tornando obrigatória a redação nos vestibulares, que começou a ser introduzido o ensino "sistemático" de escrita nas escolas. Porém, ao ser inserida no currículo, não é ensinada como uma prática de letramento. A visão presente era a de alfabetização com a finalidade de levar os alunos a aprenderem as normas gramaticais. Assim, o texto foi trabalhado por muito tempo[40], como uma forma de treinar o conhecimento estrutural da língua. Concebe-se a escrita, neste contexto, como um produto acabado, sem relação com o ato interativo, cuja finalidade é a avaliação dos aspectos microestruturais do texto para uma posterior higienização. Há aqui uma redação e não uma produção textual como afirma Geraldi (1998). A prioridade é a correção dos desvios, não há o intento de permitir a reflexão do aluno sobre seu texto, mas o domínio das nomenclaturas. Exige-se uma competência enunciativa sem oferecer meios para o aprendizado dessas.

Geraldi (1998, p.15) questiona:

> [...] como mostrar competência de enunciação quando um dos componentes fundamentais dessa competência é precisamente o projeto de dizer do locutor que, enquanto tal, define e delimita seu objeto de sentido e orienta a escolha do gênero discursivo mais apropriado a realizar o objetivo pretendido?

[40] Os vestígios dessa visão ainda são encontrados tanto na ênfase dada à revisão por determinados materiais didáticos como também na postura pedagógica de alguns profissionais.

Em resposta, o autor nos diz que, para mostrarmos nossa competência ou conhecimento culturalmente aceito pela escola, é preciso de um *eu* que tenha algo a dizer a um *tu*; entretanto, a escola transfere a concepção de autor competente

> [...] para outros espaços as tomadas de posição, as teses que poderiam ser defendidas a partir dos conhecimentos de que dispõe o estudante, para dar lugar a um conhecimento difusamente transmitido pela própria escola, fato que transforma o locutor do texto em porta-voz de um texto outro, vagarosamente e intermitentemente constituído (GERALDI, 1998, p. 15).

Pelas ponderações de Geraldi, um dos precursores nesses estudos, a adoção da concepção de linguagem como forma de interação ocasionou inúmeros questionamentos sobre o processo de aprendizagem e/ou desenvolvimento da escrita e sua apropriação pelos alunos. Entender e tentar encontrar meios para permitir aos estudantes aprenderem interagir de maneira eficaz na e pela escrita tornou-se objeto de diferentes pesquisas no âmbito dos estudos linguísticos.

A conhecida redação escolar e não mais a composição entrou nos manuais de ensino entre as décadas de 1960 e 1970, início da chamada escrita criativa. Lia-se para ter inspiração e, desse modo, escrever bem. Era a inserção do conceito de língua como código, cuja finalidade é a transmissão de uma mensagem de um emissor a um receptor. A base para a escrita aqui não eram mais apenas os clássicos literários (gêneros retóricos e poéticos), entram em cena as tipologias textuais – narração, descrição, dissertação (RAZZINI, 2000).

Naquele momento, quando se pensava nas solicitações de escrita pela escola, como afirma Geraldi (1998 p. 128),

> [...] temos em mente precisamente o exercício simulado da produção de texto, de discursos, de conversações: a redação. Isso porque na escola não se produzem textos em que um sujeito diz sua palavra, mas simula-se o uso da modalidade escrita, para que o aluno se exercite no uso da escrita, preparando-se para de fato usá-la no futuro. É a velha história da preparação para a vida, encarando-se o hoje como não-vida. É o exercício.

A realidade visualizada por Geraldi já não é mais um fato presente em todas as escolas. Ressalvas à parte, muito embora não se tenha o cenário[41] perfeito tão idealizado pelos pesquisadores defensores das novas propostas de ensino, podemos afirmar que a caminhada tem avançado e gerado bons frutos, outros frutos não representam o esperado e

[41] Se é que é possível ter um "cenário perfeito" em uma sociedade com aspectos ideológicos tão distintos.

há, ainda, algumas dezenas de ressalvas que nos fazem e questionar a presença de certos posicionamentos ideologicamente marcados por concepções de ensino tradicionais.

Todos esses questionamentos acerca do ensino tiveram início quando pesquisadores conheceram as reflexões de Bakhtin/ Volochinov, bem como os estudos de Vygotsky acerca do desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Os estudos desses pesquisadores vieram a ser base das pesquisas desenvolvidas pelo grupo de Genebra sobre o ensino de língua materna com base na compreensão e produção de diferentes gêneros textuais.

Essas pesquisas, tanto as desenvolvidas por Bakhtin e Vygotsky como a releitura feita pelo grupo genebrino, propiciavam a apropriação de novas metodologias para o aprendizado das especificidades da escrita do gênero. Conforme os postulados de Bakhtin, "todo enunciado é um elo da cadeia complexa de outros enunciados" (p. 300). Existe uma relação certa e dialógica[42] entre enunciados que se alternam e se sobrepõem. Se falo e como falo é sempre uma resposta a um enunciado anterior e se dialogo com outros textos, não o sou primeiro a proferi-lo. Todo autor ao formular seu texto o dirige a outro, mesmo que esse outro esteja ausente ou não seja real e sim produto da imaginação do autor, ou mesmo que esse outro seja o próprio produtor dialogando consigo próprio.

> [...] o princípio dialógico postulado por Bakhtin efetivamente redimensiona a noção de monologia: o monólogo é contingência no movimento dialógico, por um esquecimento, inevitável, das vozes/palavras dos outros no processo de reelaboração para torná-las 'minhas próprias'. O 'torná-las minhas' não significa que sejam necessariamente 'para mim'. Nesse sentido, 'cada monólogo é réplica em um diálogo maior', é um momento no movimento dialógico de modo que a linguagem, como significativa, implica sempre alguém falando para outro alguém, mesmo se este alguém é o próprio interlocutor ou endereçado interior (SMOLKA, 2010, p. 41).

De modo análogo, entendemos que nossa comunicação (oral ou escrita) e, consequentemente, o ensino de língua na escola precisa ser direcionado sob essa perspectiva dialógica/ interacional, a escrita e rescrita devem ser orientadas por atividades que ofereçam respaldo para sua realização.

---

[42] "[...] toda enunciação monológica, inclusive uma inscrição num monumento, constitui um elemento inalienável da comunicação verbal. Toda enunciação, mesmo na forma imobilizada da escrita, é uma resposta a alguma coisa e é construída como tal. Não passa de um elo da cadeia dos atos de fala. Toda inscrição prolonga aquelas que a precederam, trava uma polêmica com elas, conta com as reações ativas da compreensão, antecipa-as. Cada inscrição constitui uma parte inalienável da ciência ou da literatura ou da vida política. Uma inscrição, como toda enunciação monológica, é produzida para ser compreendida, é orientada para uma leitura no contexto da vida científica ou da realidade literária do momento, isto é, no contexto do processo ideológico do qual ela é parte integrante." (BAKHTIN, 1997 [1929], p.98).

A escola há tempos se orienta por uma visão de texto como prática das normas, como percebemos ao fazermos um breve percurso pela história do trabalho com o texto na escola. Segundo Aparício (2006), compreendemos que o conceito de prática de análise linguística em contexto escolar foi inicialmente introduzido por J. W. Geraldi, em 1981, no texto "Unidades básicas do ensino de português"; esse mesmo texto foi publicado no livro "O texto na sala de aula: Leitura e Produção", organizado por Geraldi". Nesse texto, o autor, baseado numa concepção de linguagem interacionista, aponta três práticas a serem observadas em relação ao trabalho com o texto: prática da leitura de textos, a prática da produção de textos e a prática da análise linguística. Esses conceitos foram apropriados pelos PCNs (1998) os quais passaram a orientar sua observação. Acerca da análise linguística afirma o referencial que

> Um dos aspectos fundamentais da prática de análise é a refacção de textos produzidos pelos alunos. Tomando como ponto de partida o texto produzido pelo aluno, o professor pode tanto os aspectos relacionados às características estruturais dos diversos tipos textuais como também os aspectos gramaticais que podem instrumentalizar o aluno no domínio da modalidade escrita da língua (BRASIL, 1998, p. 80).

De acordo com Aparício (2006), mais de uma década antes da publicação desses documentos, no que diz respeito à prática de análise linguística, Geraldi (1984, p. 63) já apontava que esta deve basear-se nas dificuldades apresentadas pelos alunos em suas produções textuais,

> [...] a preparação das aulas de análise lingüística será a própria leitura dos textos produzidos pelos alunos nas aulas de produção de texto; de tal forma que para cada aula de prática de análise lingüística o professor deverá selecionar um problema. Assim, fundamentalmente, a prática da análise lingüística deve se caracterizar pela retomada do texto produzido na aula de produção para re-escrevê-lo no aspecto tomado como tema da aula de análise.

Na revisão deste mesmo livro[43], publicada em 1997, Geraldi responde a alguns questionamentos sobre o termo análise linguística, ponderando que a prática de análise linguística deve partir das atividades de leitura e de produção de textos. De forma alguma, esta não poderá ser compreendida como uma gramática aplicada ao texto e sim como um exercício possibilitador de reflexões acerca dos usos linguísticos. Portanto, não é uma

[43] Neste ponto do trabalho, tomamos como base os direcionamentos realizados por Aparício (2006) em sua tese de doutorado como também por Geraldi (1997).

atividade de reconhecimento de estruturas e conceitos puramente gramaticais. Nesta reedição feita pelo autor em seu livro ele explica:

> A análise lingüística inclui tanto o trabalho sobre questões tradicionais da gramática quanto questões amplas a propósito do texto, entre as quais vale a pena citar: coesão e coerência internas ao texto; adequação do texto aos objetivos pretendidos; análise dos recursos expressivos utilizados (metáforas, metonímias, paráfrases, citações, discursos direto e indireto, etc.); organização e inclusão de informações; etc. Essencialmente, a prática da análise lingüística não poderá limitar-se à higienização do texto do aluno em seus aspectos gramaticais e ortográficos, limitando-se a "correções". Trata-se de trabalhar com o aluno o seu texto para que ele atinja seus objetivos junto aos leitores a que se destina (GERALDI, 1997, p.74).

Em seguida, completa sua explicação, afirmando que o objetivo dessa atividade é a reescrita dos textos produzidos pelos estudantes, o que não impede "o professor de organizar atividades sobre o tema escolhido, mostrando com essas atividades os aspectos sistemáticos da língua portuguesa[44]". Rojo e Cordeiro (2004) afirmam que nas três décadas que sucederam essas primeiras propostas, o ensino textual passou por três momentos, a saber: em um primeiro momento (década de 1980), o texto foi usado como "simples" objeto de uso, mas não de ensino, sendo utilizado para fins de análise linguística e leitura, acreditando facilitar o processo de produção textual. Na década seguinte, passou a ser tomado como um suporte que possibilitaria o desenvolvimento de estratégias de "leitura, escrita e análise epilinguísticas ou metalinguística". De acordo com Geraldi (1993, p. 24-25), as análises epilinguísticas são aquelas que,

> [...] independente da consciência ou não, tomando as próprias expressões usadas por objeto, suspendem o trabalho do tema a que se dedicam os interlocutores para refletir sobre os recursos que estão usando. [...] Essas atividades incidem ora sobre aspectos "estruturais" da língua (como nas reformulações e correções auto e heteroiniciadas), ora sobre aspectos mais discursivos como o desenrolar dos processos interativos [...] ora sobre aspectos mais amplos da própria interação, incidindo sobre sua própria organização.

Já nas análises metalinguísticas, a linguagem, desvinculada da ação interativa, é objeto de análise e o texto é um suporte para a aprendizagem. Em outras palavras, refere-se ao estudo das nomenclaturas gramaticais. Nessa segunda fase, o texto ainda não era objeto de ensino e servia para fundamentar o trabalho com as formas canônicas: narração, dissertação e descrição, as quais eram enfocadas em sua forma global, sem atentar-se, por

[44] Geraldi deixa explícito que não entende *aspectos sistemáticos da língua portuguesa* como as terminologias gramaticais, mas como *fenômeno linguístico* sobre o qual faz uso na produção de um texto.

exemplo, que não existe narração, mas textos que são constituídos por esse tipo de sequência. O ensino das propriedades do texto gerou uma gramaticalização dos eixos do uso[45], com isso estabelece-se a crença de que quem conhece regras do sistema saberá escrever bem.

Contrariando a visão mecanicista (tradicional) de escrita, Schneuwly & Dolz (2004) propõem que o processo de escrita não deve terminar na primeira produção, mas se fazem necessárias sucessivas reescritas para a efetiva produção de sentidos no texto. Os autores partem não da visão de linguagem pronta e acabada, mas sim de uma visão dialógica. Dito de outra forma, compreendem a produção textual, com base numa visão enunciativo-discursiva, a qual é descrita por Koch (1998, p. 22) como:

> [...] uma atividade verbal, a serviço de fins sociais e, portanto, inserida em contextos mais complexos de atividades; trata-se de uma atividade intencional em que o falante, em conformidade com as condições sob as quais o texto é produzido, empreende, tentando dar a entender seus propósitos ao destinatário através da manifestação verbal; é uma atividade interacional, visto que os interactantes, de maneiras diversas, se acham envolvidos na atividade de produção textual.

Trata-se, portanto, de uma produção textual feita na escola[46] e não mais produzida para a escola. Em consonância com as teorias de Schneuwly & Dolz (2004), advogamos a favor da reescrita como uma das oportunidades de letramento para o estudante. Acreditamos que a artificialidade que predominou, e ainda predomina, em relação às produções textuais dos alunos, necessita dar lugar ao caráter dialógico da linguagem apregoado por Bakhtin (2000). Por conseguinte, a reescrita do texto do aluno não deve focar apenas erros gramaticais, mas no modelo didático[47] do gênero em foco. Cabe ainda ressaltar que a quantidade de produções não resulta qualidade na aprendizagem do aluno; por isso a ênfase no trabalho de reescrita e nas estratégias de produção. As reescritas do texto permitem ao professor trabalhar as dificuldades que os alunos apresentam ao produzir seus textos, pois são esses "erros" que indicam seu nível de desenvolvimento.

---

[45] Os eixos do uso são três: as atividades linguísticas, atividades epilinguísticas e as atividades metalinguísticas.

[46] "Produção feita na escola" e "produção feita para a escola" são termos adotados por Geraldi (1993).

[47] O modelo didático é um mapeamento das capacidades de ação, discursivas e linguístico-discursivas do gênero. Para aprofundamento, remetemos o leitor a Schneuwly & Dolz (2004).

2.4.1- O trabalho com o texto na escola

A concepção de linguagem adotada delimita e direciona a concepção de sujeito como também determina a escolha da abordagem a ser adotada no processo de aprendizagem. Se *a priori* a língua era concebida como representação da realidade dotada de uma lógica imanente ou como representação do pensamento, ou ainda, como um simples meio de comunicação entre sujeitos, com a propagação dos estudos bakthinianos, ocorre uma mudança de concepção, passando a ser aceito e observado, pelo menos pela maioria dos pesquisadores, seu caráter sócio-histórico e cultural, o que nos leva a considerar a língua em seu uso real, no ato interativo dos interlocutores. O valor significativo da língua é dado na interação, não é algo que pré-existe antes deste momento. Para Marcuschi (2010), ao assumir a linguagem como processo da interação, numa sociedade em constante mudança, concebem-se também sujeitos reais, sócio-histórico e culturalmente constituídos que interagem na e pela linguagem com seus pares, com vistas a atingir uma dada finalidade comunicativa. Tais sujeitos não são seres robóticos, mas indivíduos ocupantes de papéis sociais diversos. Um único sujeito pode ocupar, por exemplo, o papel de pai/mãe, marido/esposa, professor/professora, filho/filha entre outros e, em cada momento, como agente social, assumindo um de seus papéis sociais, interage com pares diversos. Nessa interação, usa a linguagem em função das necessidades apresentadas para aquela interlocução.

Machado e Abreu-Tardelli (2005, p.152),

> [...] gêneros e discursos passam a ser focalizados como esferas de uso da linguagem verbal ou da comunicação fundada na palavra. A partir dos estudos de Bakhtin foi possível mudar a rota dos estudos sobre os gêneros: além das formações poéticas, Bakhtin afirma a necessidade de um exame circunstanciado não apenas da retórica mas, sobretudo, das práticas prosaicas que diferentes usos da linguagem fazem do discurso, oferecendo-o como manifestação de pluralidade.

Essa linguagem não é usada de forma descontextualizada, não são frases isoladas sem relação umas com as outras, são respostas a um dito que respeitam as regras específicas de cada gênero textual, pois, como afirma Bakhtin, nós só nos comunicamos via gêneros do discurso[48]. Por conseguinte, a linguagem só tem existência real quando a usamos com base nesses exemplares de textos.

[48] Muito embora adotemos o termo gêneros textuais para nos referirmos aos gêneros, sempre que estivermos citando Bakhtin utilizaremos a terminologia adotada por ele "gêneros do discurso".

> Quando se fala de tomar os gêneros, e não meramente os textos ou tipos de textos, como objeto de ensino, fala-se de constituir um sujeito capaz de atividades de linguagem que envolvem tanto capacidades lingüísticas ou lingüístico-discursivas, como capacidades propriamente discursivas, relacionadas à apreciação valorativa da situação comunicativa e como, também, capacidades de ação em contexto. Fala-se de outro modo de se produzir e de se compreender/ler textos em sala de aula (ROJO, 2002, p.39).

No entanto, a concepção de linguagem como forma de interação só muito recentemente (1980) começou a adentrar na escola, aparecendo como a concepção de base para a formulação dos PCNs. Com a apropriação dessa noção de linguagem, o ensino e, consequentemente, a noção de texto como produto passa a ser contestada, juntamente com o *status* dado ao padrão culto e aos dialetos. O uso das variantes linguísticas passa a ser compreendido em função dos contextos sociocomunicativos, logo, já não se trabalha com essas variantes pela perspectiva do erro e desrespeito à língua. Entretanto, esta postura orientada nos documentos não contraria o ensino/aprendizagem da norma culta vigente em nosso país, a mudança ocorreu apenas no âmbito da metodologia de ensino e na desmistificação de que o modelo de língua aceito é o apresentado nos clássicos da literatura, representantes do bem falar e escrever.

Assim, a partir da publicação dos PCNs (1998), o texto é apresentado por outro viés: "passam a ter importância considerável tanto as situações de produção e circulação dos textos como a significação que nelas é forjada e, naturalmente, a noção de gêneros (discursivos ou textuais) como um instrumento melhor que o conceito de tipo para favorecer o ensino de leitura e de produção de textos escritos e orais" (ROJO e CORDEIRO, 2004, p.11). Tais referenciais tomam como base os estudos de Bronckart (2003), Schneuwly e Dolz (2004), além da concepção de gênero advinda do filósofo russo Bakthin (2000), bem como seguem as determinações da LDB e das orientações curriculares.

Sugere esse documento que a prática de ensino em língua deve ser realizada com base nos usos línguísticos e não em sua estrutura. Preconiza, ainda, o papel das atividades de reflexão crítica acerca do uso da língua, tanto na modalidade escrita como na oralidade e as diferentes variedades linguísticas existentes. Além disso, é preciso respeitar a necessidade de vincular o aprendizado dos alunos às práticas cidadãs indispensáveis para vivência em sociedade, visto que a LDB apresenta como meta da escola preparar o aluno para o exercício da cidadania.

Reinaldo (2001, p. 93) observa que, com a propagação dos estudos interacionistas, a produção textual

> [...] passou a ser orientada pela idéia de que a apropriação da linguagem e das práticas sociais se dá a partir de um processo do social para o individual, sempre mediado pelo signo e pelo outro. Essa mediação deverá dar condições de o produtor-aprendiz apropriar-se das habilidades de estruturação do texto escrito, dentre as quais se destaca a capacidade de distanciamento do próprio texto para observá-lo e avaliá-lo quanto ao seu funcionamento junto ao leitor virtual [...].

Contudo, os fatos não são tão simples assim, nem foram mudados de um momento para outro com a adoção e orientação de uma nova concepção de linguagem por parte dos documentos oficiais que regimentam o ensino brasileiro. Analisemos, com mais detalhes, como se deu esse processo de apresentação de uma nova concepção de linguagem para os docentes.

2.5- E aí, o que é afinal escrever?

Ao solicitar a escrita de um texto, em geral, o professor tem em mente avaliar o aluno. Quase sempre avaliar significa corrigir erros em relação à norma culta ou mesmo higienizar o texto, tornando-o correto do ponto de vista das regras gramaticais exigidas pela escola. A produção do aluno não é ou raramente é observada e avaliada no sentido de o mestre intervir didaticamente de acordo com uma abordagem interacional, a qual preconiza que o estudante deve ter um papel ativo, ser autônomo, sendo este capaz de se autoavaliar. Mas como poderá ele se autoavaliar se o professor ao corrigir seus textos não dialoga com seus alunos nos textos, mas atribui-lhes menções como: visto, bom, precisa melhorar (quando apresenta muitos erros gramaticais) ou ótimo, continue assim (nos casos em que não ocorre nenhuma transgressão à norma), cujo método utilizado para atribuição dos conceitos é feito observando apenas regras do sistema linguístico?

Como Barros acreditamos que

> O sentido do texto e a significação das palavras dependem da relação entre sujeitos, ou seja, constroem-se na produção e na interpretação dos textos; a intersubjetividade é anterior à subjetividade, pois a relação entre os interlocutores não apenas funda a linguagem e dá sentido ao texto, como também constrói os próprios sujeitos produtores do texto. (BAKHTIN, *apud* BARROS, 1997, p. 30-31).

Assim, na escrita de um texto, devemos levar em conta tais fatores, como explicado por Barros, e, no momento de reescrever, esses fatores precisam direcionar a reescrita. Por conseguinte, quando pensamos em autoavaliação, essa ação implica o aprendizado de capacidades autoavaliativas que possibilitem e direcionem o aprendiz a corrigir seu próprio

texto, compreendendo aquilo que atrapalha a interação entre agente-produtor e seu interlocutor.

No caso da escola, o interlocutor do texto produzido pelo aluno é, quase sempre, o professor. Este, em seu papel não apenas de agente mais experiente, como daquele que possui um distanciamento natural do texto, deve interagir com seu aluno questionando-o, instigando a reflexão sobre o que foi escrito: "está claro ou não está?"; "adequado ao gênero e ao receptor ou não?"; "quem é meu receptor?"; "o que devo dizer e como dizer?"; "qual é meu objetivo ao interagir com meu interlocutor?", "qual o meu papel social no momento da escrita e o do meu leitor?". Essas questões são relevantes para o *eu* escritor, principalmente no caso do aprendiz, que não domina ou mesmo desconhece a necessidade do autor distanciar-se do seu papel de autor e assumir o lugar do leitor. Aprender como realizar tal posicionamento e dialogar com seu texto, com o intuito de avaliar sua produção e melhorá-la para melhor compreensão do destinatário é imprescindível quando se pretende formar um aluno competente no uso da linguagem.

É, nesse sentido, que o professor, enquanto leitor e avaliador do texto dos seus alunos, precisa olhar as produções realizadas pelos estudantes não como uma forma de avaliar o aprendizado das normas e atribuir uma nota, mas de um interlocutor, o qual, por ser um leitor mais experiente e por ter esse distanciamento do texto, possui um olhar crítico que permite perceber deslizes não observados por seu produtor. O aluno, ao perceber a escrita como processo e não produto de uma atividade escolar, compreenderá provavelmente que escrever um texto implica, quase sempre, uma reescrita; que a revisão do dito e o reescrever são práticas que subjazem ao próprio ato da escrita. Ao ser instrumentalizado para se avaliar ou mesmo avaliar o texto de um colega será, dentro dos limites de seu aprendizado, autônomo para produzir e se corrigir. O aluno tornar-se-á proficiente no uso da língua, e, portanto, terá subsídios para utilizar de forma consciente e contextualizada a nomenclatura gramatical tão exigida e cobrada de forma descontextualizada de seus usos pela escola. Principalmente, será competente do ponto de vista discursivo e produzirá bons exemplares de gêneros textuais. O aluno

> [...] vai ganhando condições de domínio da modalidade escrita, porque vai internalizando regras de composição de gêneros textuais, consequentemente, melhorando seu desempenho redacional e compreendendo, aos poucos, o mundo dos textos escritos (MENEGOLO E MENEGOLO, 2005, p. 3).

Sintetizando, segundo Schneuwly & Dolz (2004), a defesa da reescrita como parte integrante da escrita, parte do pressuposto de que o aluno nesse processo é ensinado a ser autor e leitor consciente, reflexivo em relação as suas produções. O professor, por meio das ferramentas propostas por essa visão, deverá orientar o desenvolvimento/aprendizagem de modo que os estudantes possam se apropriar de saberes necessários para a realização de uma dada atividade. O professor neste contexto é o par mais experiente. No dizer de Vygotsky, um "eu" auxiliando o "outro" na realização de uma tarefa, para a qual esse último ainda não possui habilidades suficientes para realizar sozinho. Há, em um primeiro momento, um aprendiz que, por meio da instrução de um mestre, se apropria de novos meios para a realização de uma ação que, por sua vez, receberá uma regulamentação externa por parte do professor e, posteriormente, sofrerá novamente uma regulamentação, dessa vez interna e realizada pelo aprendiz, o qual, de posse de conhecimentos específicos, observará seu aprendizado.

No entanto, não se questiona aqui a avaliação do texto do aluno ou mesmo direcioná-lo para revisão das transgressões da norma, mas transformar a escrita e do ato de reescrita como se fosse uma simples higienização dos erros. Existe uma norma e ela precisa ser observada na produção de textos; porém ela é a parte superficial, aquilo que está explícito e visível aos olhos, faz parte da microestrutura textual, não perturba necessariamente a compreensão e o conteúdo textual. É exatamente no nível do conteúdo que a observação e a avaliação do mestre precisam incidir, visto que um texto gramaticalmente correto e pobre de conteúdo não tem significância ou mesmo relevância. De outra parte, um texto necessita apresentar uma linguagem adequada ao gênero solicitado; logo, o conhecimento linguístico tem sua pertinência, mas não é "carro chefe". Contestamos radicalmente, aqui, não fornecer aos estudantes ferramentas adequadas, fazendo-os acreditar que um texto escrito é produto acabado que não necessita ser revisto, analisado, questionado e reescrito, quando, na verdade, todo texto é um processo de diálogo entre interlocutores que dialogam e constroem juntos um discurso, no qual várias vozes se cruzam. É nesse sentido que validamos o papel da reescrita, visto concebermos a escrita e reescrita como partes de um único processo de entrecruzamento de vozes que juntas vão tecendo a trama do texto. Portanto, escrever é reescrever e reescrever não é uma atividade mecânica de corrigir erros gramaticalmente incorretos.

Capitulo 3: OS MATERIAIS DIDÁTICOS NO BRASIL

Introduzindo a questão

Materiais destinados à orientação do ensino sempre existiram. As diferenças concentram-se nas mudanças ocorridas em decorrência das transformações nas sociedades. Organizamos o capítulo em dois tópicos e um subtópico. No primeiro, traçamos um breve percurso da origem dos materiais didáticos no Brasil; no tópico seguinte, apresentamos os diferentes programas de avaliação criados pelo governo com o intuito de direcionar quais os Livros Didáticos tinham condições de uso nas escolas; no subtópico fazemos uma explanação de como ocorre o processo avaliativo realizado pelo Programa Nacional do Livro Didático - PNLD.

3.1 - Livro Didático: percurso histórico

A história dos livros didáticos (doravante LD) no Brasil está associada à própria história do ensino, já que esses refletem as concepções pedagógicas presentes/aceitas em dado período. Em um primeiro momento (1554-1759), época da colonização, tínhamos as cartilhas (cartinha), as quais visavam ao aprendizado das "doutrinas religiosas, o disciplinamento do corpo e os três elementos básicos - ler, escrever e contar" (BUNZEN, 2009). Nesse período, as crianças filhas dos portugueses e também as mamelucas[49] e indígenas eram ensinadas com base na oralidade. Primeiramente, recebiam os ensinamentos sobre a doutrina cristã e o aprendizado do português para, em seguida, passarem ao estudo da escrita e da leitura.

O conteúdo apresentado nas cartilhas utilizadas nas escolas jesuítas possuía uma relação semântica com a palavra cartinha (bilhetes), como vemos pelas palavras de Boto (1997, p. 495)

> [...] um desdobramento da palavra "cartinha" que, por sua vez era usada em língua portuguesa desde o princípio da Idade Moderna, para identificar aqueles textos impressos cujo propósito explícito seria o de ensinar a ler e a escrever e contar. Apresentavam [...] excertos simples com conteúdos moralizadores, [...], de orações ou de salmos, posto que a religiosidade era a marca daquele ensino primário que, pouco a pouco, se constituía. A palavra "cartilha", vem de cartinha, remonta, por seu turno, às situações mais corriqueiras e freqüentes: até o século

[49] As crianças mamelucas eram descendentes de brancos com indígenas.

> XIX, boa parte (muitas vezes a maioria) dos textos escritos que as crianças traziam de casa para utilizá-lo na escola como materiais de ensino da leitura eram manuscritos: dentre esse, as cartas eram uma fonte privilegiada.

Segundo Zotti (2004), no período colonial, a população indígena existente no Brasil se relacionava por uma lógica diferente da capitalista. Todas as suas ações eram voltadas para atender as necessidades do grupo em que viviam. Por conseguinte, a educação baseava-se em passar de uma geração a outra a cultura dos antepassados; processo que ocorria de maneira informal, ou seja, os ensinamentos aconteciam na medida em que havia necessidade. Não havendo um ambiente destinado à aprendizagem sistemática, a comunidade indígena como um todo ficava incumbida de passar os conhecimentos; em outras palavras, não se restringia a uma responsabilidade da família.

No primeiro período, conhecido como "tempos heróicos" da educação jesuítica, o Padre Manuel da Nóbrega atuava como mestre e defensor de uma política educacional que abrangesse as populações indígenas e mamelucas, porém a ordem jesuíta não compartilhava dos ideais defendidos pelo padre. Conforme a explanação de Zotti (2004), compreendemos a visão defendida por Nóbrega como democrática, ao passo que visava, por um lado, a evangelização e, por outro, a aculturação da população indígena. O ensino da língua portuguesa foi a primeira medida tomada pelos jesuítas e com este aprendizado foram passados novos costumes. Com a morte de Nóbrega, o ensino, que até então abrangia a educação dos indígenas, passa a focar apenas a educação dos filhos dos nobres. Deixaram-se de lado as práticas pedagógicas defendidas por Nóbrega, pois, primeiro, acreditavam que "ensinar os ignorantes a ler e escrever seria uma obra de caridade se a Companhia de Jesus tivesse suficientes membros para prover a tudo [...]" (LAYOLA, *apud* FRANCA, 1986, p. 7). Sobretudo, os filhos dos nobres não necessitavam saber sobre produção agrária e terem uma formação profissional, primava-se pela formação literária e humanística, assim adota-se "um currículo inspirado numa visão retórico-gramatical da cultura humanística" (BUNZEN, 2009, p. 34). Assim, as crianças, primeiro, aprendiam a ler e escrever com a própria família; em seguida, iam para as escolas secundárias, onde teriam aulas de gramática latina "humanidades, retórica e filosofia, em uma gradação que levava de oito a nove anos para ser completada integralmente" (*Ibidem*, p.34). Outro ponto a ser destacado aqui diz respeito ao formato dos livros (gramáticas e antologias) utilizados: eles não traziam exercícios, o mestre ficava responsável para produzir atividade com base nos textos

estudados. De uma orientação democrática durante os trabalhos de Nóbrega passa-se para uma orientação aristocrática na segunda fase dos trabalhos jesuítas.

Em suma, a educação jesuítica é classificada em dois períodos por Tobias (1986, p. 47)

> [...] o primeiro idealizado por Nóbrega, com espírito democrático, cristão, universalizador e brasileiro, estendendo-se até cerca de 1580, e o segundo período, vivificado por uma filosofia da educação, derivada de autoridades jesuíticas da Metrópole e segregadora do índio e do pobre, contrária à educação de Nóbrega e dos primeiros jesuítas, mas triunfante depois da morte de Nóbrega, ocorrida em 1570.

À vista do exposto, entendemos que a concepção de educação defendida pelo jesuíta Nóbrega não estava de acordo com as reais intenções da própria Companhia de Jesus; esta se opunha aos esforços do padre, que julgava necessário não apenas catequizar os índios, tornando-os mais dóceis para o trabalho na terra, como também oferecer conhecimentos sobre gramática latina, humanidades, com a finalidade de preparar os nativos e os filhos dos portugueses para exercer outras atividades necessárias (sacerdotes, escrivães, funcionários das colônias, missionários etc.). Esse ensino voltado para a gramática latina e as humanidades compreendia o nosso conhecido ensino médio. Para Nóbrega, a aculturação da população nativa era indispensável para os ensinamentos religiosos e para o ensino dos meios de "produção para a sobrevivência da comunidade em processo de aldeamento" (XAVIER, 1994, p. 43). Dessas divergências de interesses resultou que, a partir de 1856, o trabalho de ensino e evangelização propostos pelo padre começou a enfrentar dificuldades.

De acordo com Tobias (1986), na segunda fase da história da educação jesuítica no Brasil, o ensino era ministrado em latim, havia ênfase no estudo dos clássicos literários. O objetivo consistia em decorar os usos gramaticais do latim, pois entendiam que o conhecimento da língua vernácula ocorria em casa. Logo, seria no latim, considerado uma segunda língua, o foco do ensino. O próprio português não tinha um espaço definido no currículo e mesmo na própria sociedade. Este passará a ser ensinado nas escolas com as reformas de Pombal, as quais estabelecem a língua portuguesa como oficial e proíbe os outros idiomas; no entanto, o latim permaneceu como componente curricular, muito embora não mantivesse o mesmo prestígio de outrora, pelo menos em tese. Na prática, a realidade que se configurava não era bem assim. Mais precisamente, como explica Razzini (2000), até 1869 a carga horária do latim se sobrepunha às outras disciplinas. Em 1870, os exames preparatórios passam a exigir conhecimentos de língua portuguesa para o ingresso nas universidades, de modo que as escolas se veem obrigadas a aumentar a carga horária de

português. O latim começa a perder seu prestígio e espaço no currículo, mas permanece até 1960 como disciplina obrigatória. Com a promulgação da lei de diretrizes e bases para a educação em 1961, o latim torna-se uma disciplina optativa e desaparece dos currículos em 1970 (RAZZINI, 2000).

Com a expulsão dos jesuítas no século XVIII e a instituição do ensino direcionado pelos interesses do rei, o sistema de ensino jesuíta passa por transformações. Os colégios jesuítas são fechados, instituem-se as aulas régias ministradas por professores concursados. Novos livros (cartilhas) e gramáticas são adotados e os antigos são queimados:

> Uma das primeiras medidas tomadas por Portugal para a implementação da reforma pombalina foi a distribuição do texto "Memória dos livros aconselháveis e permitidos para o Novo Método", onde era apresentada uma listagem completa das obras a serem utilizadas nas escolas régias e a quantidade de livros novos a serem impressos (BITTENCOURT, 1993, p. 23-24).

Razzini (2000) nos explica que as aulas régias[50] eram ministradas tendo como base os conteúdos propostos pelas seletas de textos, gramáticas, manuais de retórica e poética, antologias literárias e os compêndios. Essas aulas eram avulsas, e os mestres das primeiras letras (denominação dada aos professores), não possuíam a formação adequada sobre a disciplina em que atuava, fosse ela: Hebraico, Filosofia, Retórica, Gramática Latina ou Gramática Grega. As disciplinas não possuíam relação umas com as outras, não sendo sequer ministradas pelo mesmo mestre. Esse sistema de ensino de língua portuguesa a partir dos pressupostos da gramática, da retórica e da poética só se fundiu em uma única disciplina apenas no final do século XIX. Porém, mesmo com a fusão, ainda perdurou até a década de 1950 o uso das seletas de textos clássicos da literatura e as gramáticas.

Como explica Razzini (2000), ensinavam língua e literatura por meio das ditas línguas clássicas, em especial o latim. No caso da gramática da língua portuguesa, ensinava-se a partir da gramática do latim, a literatura era estudada de acordo com os pressupostos da retórica e da poética.

De acordo com Razzini (2003, p. 100), compreendemos que

> [...] a leitura literária na aula de Português procurava, portanto, oferecer "bons modelos" vernáculos (e morais) para a "boa" aquisição da língua, além, é claro, de oferecer a seus leitores uma certa formação literária, mas sem priorizá-la. [...] O ensino da gramática era supervalorizado e intenso, fazendo com que os já

[50] A produção dos materiais didáticos utilizados nas aulas-régias ocorria em Portugal, visto não haver permissão do rei de Portugal para a instalação de imprensa no Brasil colônia. Permissão que será dada apenas em 1821 (LAJOLO e ZILBERMAM, 1996).

> memorizados textos e poemas fossem retalhados e divididos por extensas análises morfológicas e sintáticas.

Bunzen (2005) nos relata que até meados do século XX, as antologias e gramáticas eram os materiais que direcionavam o trabalho dos professores. Segundo as explicações de Soares (2001, p. 54-55), ao longo de mais de 70 anos (1885 -1969) e com 43 edições publicadas, a antologia nacional jamais apresentou propostas de exercícios, fossem esses de literatura ou gramaticais. Tal constatação deixa claro que cabia ao mestre a elaboração das atividades.

> Isso evidencia que, na sala de aula, o trabalho de leitura e estudo dos textos ou, através deles, o estudo da língua, era confiado ao professor: o livro dependia dele que, na concepção dos autores, seria um leitor capaz de analisar os textos tanto do ponto de vista da literatura quanto da língua, e em condições de utilizá-lo didaticamente, para formar bons leitores. Na ausência de exercícios, de atividades, a Antologia deixava a forma de sua utilização nas mãos do professor, autônomo para planejar e executar suas aulas de Português, tendo a coletânea de textos apenas como um material didático facilitador de sua ação.

Na década de 1950, as então antologias (Seletas) e gramáticas deixaram de ser os guias nas salas de aula dando espaço, mesmo que timidamente, para um novo modelo de material de ensino. Surgem os LD nos padrões semelhantes aos que existem hoje [51]. Estes que, em sua versão antiga, eram produzidos por estudiosos da língua e da literatura, os quais, além de suas atividades profissionais (médicos, advogados, engenheiros e outros profissionais liberais) e sua atuação política, em geral, também se dedicavam à atividade docente (SOARES, 2001). Os novos livros passam a ser produzidos por professores licenciados na área, no caso: letrados, linguistas.

Essas mudanças geram um novo perfil de LD.

> Com essa mudança no perfil dos autores, deixamos de ter apenas gramáticas que não tinham um caráter puramente didático, pois não possuíam comentários pedagógicos ou atividades; ou as antologias que traziam apenas uma seleção de textos literários consagrados, mas sem uma preocupação com comentários, explicações, exercícios ou questionários. E é nessa direção que os LDPs começam, por exemplo, a incluir exercícios e a dar informações mais detalhadas para o professor. Inicia-se, assim, um processo de configuração didática, ainda presente em muitos manuais: exercícios de vocabulário, de interpretação de texto, de redação e de gramática (BUNZEN, 2005, p. 39).

Na década seguinte, como nos explica Bunzen (2005, 2009), os autores dos LD, para atender às imposições curriculares para cada série, começam a organizá-los por seções ou

[51] Estamos nos referindo à estrutura texto e exercícios.

unidades didáticas, seguindo uma determinada concepção pedagógica. Foi nesse período, compreendido entre a década de 1960 e 1970, que surgiram os manuais do professor, os quais apresentavam as respostas dos exercícios, comentários acerca das atividades destinados aos mestres e algumas propostas orientando como deverá ser a avaliação em relação às atividades. Dessa forma, os materiais passam a apresentar,

> [...] não só textos, mas também a orientação metodológica para a sua leitura e interpretação, as atividades didáticas a serem realizadas e até mesmo as respostas às questões de compreensão e interpretação dos textos. Um professor talvez não considerado propriamente um mau leitor, ou incapaz de definir por si mesmo uma metodologia de estudo de textos na sala de aula, mas reconhecido como sem formação e sem tempo suficientes para a preparação de suas aulas (SOARES, 2001).

Essa nova configuração de LD é vigente até hoje; no entanto, ocorreram mudanças de sentido pedagógico. Como exposto anteriormente, reiteramos nossa posição ao afirmarmos que as mudanças ocorridas nesse "veículo" promotor e propagador de cultura, considerado por Stray *apud* Freitas e Rodrigues (2007, p. 77-78) como um produtor cultural elaborado a partir "cruzamento da cultura, da pedagogia, da produção editorial e da sociedade", refletem as concepções de ensino vigentes. Julgamos que, no estágio de conhecimento a que chegamos, seria, no mínimo, um retrocesso desconsiderarmos os avanços nos estudos linguísticos e optarmos por continuar com as antigas práticas pedagógicas, que não atendem as necessidades reais da escola.

O livro didático é compreendido por Bittencourt (1997, p.72) como

> [...] um *depositário dos conteúdos escolares*, suporte básico e sistematizador privilegiado dos conteúdos elencados pelas propostas curriculares: é por seu intermédio que são passados os conhecimentos e técnicas consideradas fundamentais de uma sociedade em determinada época. O livro didático realiza uma transposição do saber acadêmico para o saber escolar no processo de explicitação curricular.

Nesse processo de transposição, são criados "padrões linguísticos e formas de comunicação específicas" para o público alvo, no caso os estudantes a que se destinam. Os conteúdos desenvolvidos visam atender as propostas curriculares, por um lado, exigidas pelo Estado e, por outro, aquelas esperadas pelos mestres atuantes nas escolas. Esses saberes "depositados" nos LD são resultantes de lutas ideológicas, as quais definem quais conteúdos são legítimos e, portanto, merecem ser trabalhados na escola. Em consonância com essa primeira classificação do LD, entende-se que ele é, ainda, um veículo de transmissão que

> Além de explicitar os conteúdos escolares, é um *suporte de métodos pedagógicos*, ao conter exercícios, atividades, sugestões de trabalhos individuais ou em grupo e formas de avaliação do conteúdo escolar. [...] Juntamente com essas dimensões técnicas e pedagógicas, o livro didático precisa ainda ser entendido como *veículo portador de um sistema de valores*, de ideologias, de uma cultura de determinada época e de determinada sociedade (BITTENCOURT, 2005, p. 302).

Como nos explica Batista (2005), essa luta ideológica se mostra tanto pelas escolhas dos conteúdos "ensináveis" como pela metodologia adotada para efetuar a transposição didática. Os LD se configuram, desse modo, como instrumentos propagadores de conceitos presentes na sociedade em dado momento; sua constituição não ocorre com mecanismos neutros, mas exatamente como defende Bittencourt (2005) e Batista (2005), como um elemento didático por meio do qual são veiculados os valores hegemônicos adotados por determinados grupos sociais.

Mas, principalmente, como afirma Bittencourt (1997), ele é considerado uma mercadoria. As editoras organizam seus materiais tendo em vista as exigências tanto por parte dos educadores quanto pelas exigências propostas pelos órgãos governamentais, neste caso, os programas de avaliação dos LD. Em relação aos docentes, o mercado editorial se organiza em função das preferências dos professores; se eles, em geral, optam por livros recomendados com distinção e o Estado é o principal comprador de sua mercadoria, não seria viável, do ponto de vista comercial, investir em LD que atendam todas as especificações feitas pelos documentos parametrizadores do ensino. Portanto, independentemente de ser limitador e podar as possibilidades de aprendizado do aluno, tendo em vista seu conteúdo, por vezes, incompleto (ou porque não dizer inadequado e ineficaz), esse material, como afirmou Bittencourt, fornece excelente rentabilidade ao mercado editorial. Assim, as editoras elaboram seus materiais observando as preferências dos professores e as aquisições do Estado.

3.2 - Os programas de avaliação dos livros didáticos

Como abordamos no tópico anterior, os LD não são simples instrumentos neutros, destinados a apresentar conteúdos necessários à aprendizagem dos estudantes. Eles resultam dos interesses do Estado e da escola. As intervenções implementadas pelo governo para avaliar a qualidade desses materiais, demonstram o interesse de intervir e controlar a forma como são organizadas e desenvolvidas as atividades curriculares.

De acordo com as posições de Batista (2005), a avaliação realizada pelos programas de avaliação visa ao controle, pelo Estado, do currículo trabalhado nas escolas. Para exercer essa inspeção, ele faz uso de três instrumentos.

> [...] de um lado, sobre a seleção de conteúdos, por meio dos critérios de natureza conceitual e política; de outro, sobre a transposição didática, por meio dos critérios de natureza metodológica. Em segundo lugar, para se legitimar, essa avaliação precisa sustentar sua autoridade não apenas em razões de natureza política, mas também de natureza técnica. Assim, a avaliação precisa contar com um corpo de especialistas dotados de um capital de autoridade capaz de não apenas amparar tecnicamente a avaliação, como, também, amparando-a, legitimá-la. Em terceiro lugar, para atuar junto ao professor – que escolhe e usa o livro – o Estado elegeu como instrumento básico, a elaboração e a divulgação, nas escolas, do Guia do livro didático, com as resenhas dos livros recomendados[52] [...]

Essa política de controle direciona os LD elaborados pelas editoras e, consequentemente, definirá quais livros irão para as escolas.

Traçando um breve percurso pela história dos LD, temos que, a revolução de 1930 e a ascensão de Vargas ao poder marcam o início de mudanças no âmbito da educação, como em outros setores. O decreto nº 19.402, assinado em 14 de novembro de 1930, estabelece a criação do Ministério da Educação e Saúde, cujo intuito foi a centralização das decisões. A educação era considerada um "problema de segurança nacional e a solução para tal problema era a centralização do aparelho" (FIGUEIRAS, 2008, p. 1). Com esse discurso de unidade em função do fortalecimento do Estado, justificou-se a implantação dos programas centralizados de escolha dos materiais didáticos. Em 1937, pelo decreto-lei 97, Gustavo Capanema, Ministro da Educação, cria o Instituto Nacional do Livro (INL). Esse instituto seria responsável para coordenar as atividades dos programas de avaliação do LD e gerir os fundos para compra dos materiais didáticos. O primeiro programa de avaliação foi a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD) criado com base no decreto 1006 de dezembro de 1938 durante o Estado Novo. Há, então, a implementação de leis e diretrizes de cunho ideológico, quando as reivindicações e críticas acerca da qualidade dos livros era uma preocupação pedagógica.

Segundo Peres (1986), a polêmica envolvendo o LD, sua pertinência ou não em sala de aula, vem desde o decreto 1006 dezembro de 1938. Nesse período de nossa história, o LD passa para os domínios da vigilância governamental. Depois deste primeiro decreto, outros foram elaborados, todos com a finalidade de procurar meios que sanassem as falhas apresentadas nos decretos anteriores. Contudo, existiam diversos fatores barrando ou

[52] O guia começou ser apresentado aos professores a partir de 1996.

mesmo dificultando o processo de mudança, quais sejam: a burocracia do Estado e de seus interesses políticos, as divergências pedagógicas ou, ainda, os interesses comerciais das editoras.

Como nos relata o autor, a CNLD foi a primeira política a tratar do livro didático. Instituída durante a gestão do presidente Getúlio Vargas em 1938, a política[53] de controle do LD baseava-se mais em critérios ideológicos do que critérios pedagógicos que viessem a orientar a prática pedagógica dos professores, quanto ao uso desses materiais (FREITAG *et al*, 1989). Os objetivos da comissão eram o de

> a) examinar e proferir julgamento dos livros didáticos que lhes fossem apresentados:
> b) estimular a produção e orientar a importação de livros didáticos;
> c) indicar livros de valor para serem traduzidos e editados por poderes públicos e ainda, sugerir a abertura de concurso para produção de determinadas espécies de livros didáticos de sensível necessidade e ainda não existentes no país;
> d) indicar modificações a serem feitas no texto original da obra examinada para que se tornasse possível a autorização de seu uso (BOMÉNY, 1984, p.33).

Os objetivos da comissão visavam à observância dos critérios que pudessem incidir na proibição de veiculação dos livros no Brasil. Essas proibições, por sua vez, deixavam clara a falsa autonomia para a produção e importação de livros. No art. 20 do Decreto de Lei 1006 de 1938 são determinados os critérios que poderiam impedir a veiculação dos LD. Os livros, segundo os critérios estabelecidos pela CNLD, poderiam ser desclassificados caso não atendessem a critérios de duas ordens: os de ordem ideológica (leiam-se, políticos) e os de ordem metodológica/ pedagógica. Os critérios ideológicos observavam, principalmente, se não havia conteúdos antipatrióticos, que ofendessem a honra nacional, desse modo

> Art. 20. Não poderá ser autorizado o uso do livro didático:
> a) que atente, de qualquer forma, contra a unidade, a independência ou a honra nacional;
> b) que contenha, de modo explícito, ou implícito, pregação ideológica ou indicação da violência contra o regime político adotado pela Nação;
> c) que envolva qualquer ofensa ao Chefe da Nação, ou às autoridades constituídas, ao Exército, à Marinha, ou às demais instituições nacionais;
> d) que despreze ou escureça as tradições nacionais, ou tente deslustrar as figuras dos que se bateram ou se sacrificaram pela pátria;

[53] A avaliação estatal daquele período, diferentemente da que ocorre nos dias atuais, voltava sua atenção essencialmente para questões político-ideológicas, mais do que de natureza pedagógica. Os livros não podiam, por exemplo, despertar ódio entre "as raças e nações estrangeiras" ou alimentar "a oposição e a luta entre as classes sociais". Bonémy (1984) ressalta o fato de que a produção e regulamentação didática apontavam tanto para a construção de uma "nacionalidade", como para as questões políticas e pedagógicas defendidas/valorizadas pelo Estado Novo (BONÈMY *apud* BUNZEN, 2009).

> e) que encerre qualquer afirmação ou sugestão, que induza o pessimismo quanto ao poder e ao destino da raça brasileira;
> f) que inspire o sentimento da superioridade ou inferioridade do homem de uma região do país, com relação ao das demais regiões;
> g) que incite ódio contra as raças e as nações estrangeiras;
> h) que desperte ou alimente a oposição e a luta entre as classes sociais;
> i) que procure negar ou destruir o sentimento religioso, ou envolve combate a qualquer confissão religiosa;
> j) que atente contra a família, ou pregue ou insinue contra a indissolubilidade dos vínculos conjugais;
> k) que inspire o desamor à virtude, induza o sentimento individual ou combata as legítimas prerrogativas a personalidade humana (BRASIL,1938, p. 4).

Os critérios ideológicos possuíam sua base nas concepções políticas. Não estava em jogo discutir os conceitos ideológicos da população, mas formar e preservar velhos preceitos. Os paradigmas sociais não poderiam ser mudados; a questão era aceitar o que foi posto e não contradizer. Essa palavra de ordem "não contradizer" marca a verdadeira vontade política implícita no discurso para escolha dos livros, qual seja: os livros não poderiam incitar a reflexão e os questionamentos, tendo em vista que sujeitos pensantes são perigosos para uma nação. É muito prático manter uma população presa a crenças; pessoas que não questionam, mas como robôs aceitam tudo. Não é interessante incitar o pensamento crítico; "o pensar" é arma perigosa; ele nos muni de instrumentos de batalha, possibilita aos flagelados perceberem sua mazela, abre horizontes e constrói pontes onde se quer percebemos a necessidade desses, pois estamos tão cegos que não enxergamos o precipício e menos ainda percebemos a existência de um horizonte.

Já os de ordem metodológica/pedagógica primavam pela defesa do ensino correto das normas da língua portuguesa, não permitindo que nenhum livro apresentasse marcas linguísticas dos regionalismos brasileiro, entre outros fatores como pode ser observado pelo texto do artigo 21,

> Art. 21. Ser ainda negada autorização de uso ao livro didático:
> a) que esteja escrito em linguagem defeituosa, quer pela incorreção gramatical, quer pelo inconveniente ou abusivo emprego de termos ou expressões regionais ou da gíria, quer pela obscuridade do estilo;
> b) que apresente o assunto com erros da natureza científica ou técnica;
> c) que esteja redigido de maneira inadequada, pela violação dos preceitos fundamentais da pedagogia ou pela inobservância das normas didáticas oficialmente adotadas, ou que esteja impresso em desacordo com os preceitos essenciais da higiene da visão;
> d) que não traga por extenso o nome do autor ou autores;
> e) que não contenha a declaração do preço de venda, o qual não poderá ser excessivo em face do seu custo.
> Art. 22. Não se concederá autorização, para uso no ensino primário, de livros didáticos que não estejam escritos na língua nacional.

> Art. 23. Não será autorizado uso do livro didático que, escrito em língua nacional, não adote a ortografia estabelecida pela lei (BRASIL, 1938, p. 4-5).

A CNLD deveria publicar no Diário Oficial da União os nomes dos livros considerados adequados ao ensino, sendo esses livros separados por série e os nomes dos autores apresentados em ordem alfabética. Segundo o Decreto-Lei nº 1.006, a comissão deveria, ainda, ser composta por sete avaliadores, nomeados pelo presidente Vargas baseado na competência pedagógica reconhecida pelos pares, "divididos em especializações: dois especializados em metodologia das línguas, três em metodologia das ciências e duas em metodologia das técnicas" (FIGUEIRAS, 2008, p.1). Outro ponto a ser observado na escolha, de acordo com o decreto, se refere à necessidade de os membros não possuírem relações comerciais com as editoras, um ponto alterado, o que permitiu a inscrição de livros de autoria dos próprios avaliadores e resultou em protestos dos outros autores de LD.

Os trabalhos de avaliação desenvolvidos pela comissão não engrenaram, pois os membros da CNLD não conseguiram analisar mais de 2.000 títulos e publicar os nomes das obras aprovadas em tempo hábil, visto haver uma grande sobrecarga de trabalhos para um número reduzido de avaliadores. Na tentativa de solucionar os problemas enfrentados pela comissão, foram promovidas mudanças, dentre elas: a contratação de novos avaliadores, em março de 1939 pelo decreto-lei 1.117, de modo que o número passou de 7 para 16 avaliadores. A contratação visava amenizar as dificuldades enfrentadas pela equipe, mas não surtiram resultados. "Em suma: até o final da gestão Capanema em 1945, a avaliação dos LD aprovada em 1938 não tinha sido de fato implementada[54]" (BUNZEN, 2009, p. 52).

A avaliação feita pelos pareceristas foi duramente contestada, tanto porque muitos membros da CNLD também eram autores, como pelo fato de os professores e autores de LD não concordarem com a avaliação feita, visto que os autores não julgavam que os conteúdos presentes nos livros ofendessem aos critérios estabelecidos pela CNLD, julgavam sim que existiam interesses comerciais por trás das escolhas. Os professores, por outro lado,

[54] Por outro lado, os editores continuavam atendendo as alterações dos novos programas e reformas de ensino – como a de Gustavo Capanema de 1942 – com a publicação de livros didáticos que poderiam ser indicados à medida que as reformas da CNLD fossem executadas. Por essa razão, era comum encontrar, nos próprios livros, as "Instruções Pedagógicas para a execução do programa de Português". Zilberman (1996), como base na análise de trechos do programa de 1942, presente no livro de José Marques da Cruz – "Seleta: português prático para o 1ª e 2ª série do curso secundário", explica que o ensino de português continuou sendo enfocado por meio de três componentes: **gramática** para que o aluno possa se "exprimir corretamente"**, leitura explicada** de "bons escritores" **e outros exercícios**. Na década de 1940, (re) afirma-se um ensino de língua materna voltado para um sentimento nacionalista, intensificando o trabalho com a língua literária e o respeito pelo patrimônio nacional em contraposição às ameaças estrangeiras. (BUNZEN, 2009. Grifos do autor).

criticavam as avaliações, por considerarem que as obras aprovadas não atendiam as necessidades pedagógicas da escola. Em 1945, ocorre a abertura política e Capanema deixa o Ministério da Educação e dois decretos são sancionados na tentativa de realizar modificações, as quais não conseguem sanar as críticas feitas às ações da comissão. O primeiro, o decreto-lei nº 8.222/45, estabelece que o parecer dos livros deveria ser emitido por dois especialistas na disciplina e que os avaliadores seriam escolhidos pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). O outro, decreto-lei nº 8.460/45, efetuou modificações rasas na política de escolha, não alterando de fato a política de seleção adotada pela comissão. Logo,

> [...] de caráter essencialmente centralizador, esse projeto começa a sofrer contestações dos estados que também tinham interesses em criar comissões estaduais do livro didático, procurando incentivar a descentralização de decisões educacionais (PERES, 1986, p. 2).

Na década de 1960, via acordo entre MEC/USAID (órgão governamental brasileiro e americano responsável pela educação), foi criada a Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED), com a finalidade de efetuar a compra de um total de 51 milhões de livros e a distribuição dos materiais didáticos aos estados, no decorrer dos três anos subsequentes. Essa comissão foi alvo de muitas críticas, porque passávamos pelo regime militar, momento de muitas lutas contra um regime de repressão. Esse acordo entre o governo brasileiro e o americano foi entendido como uma forma de controle de ambos os governos acerca do conteúdo ministrado nas escolas (FREITAG *et al*., 1989). A comissão em questão foi extinta em 1971 após a abertura de investigação sobre os métodos adotados pela COLTED. Com a extinção da COLTED, o INL fica incumbido das ações que antes competiam a COLTED. Para realizar as avaliações dos LD, são criados novos programas: um destinado a todos os níveis de ensino: Programa Nacional do Livro (PLID), e um programa destinado a cada nível do ensino, são eles: o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF), Programa do Livro Didático para o Ensino Médio (PLIDEM), Programa do Livro Didático para o Ensino Superior (PLIDES) e Programa do Livro Didático para o Ensino Supletivo (PLIDESU). Em 1976, o INL é extinto, e a Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME) assumirá a função de

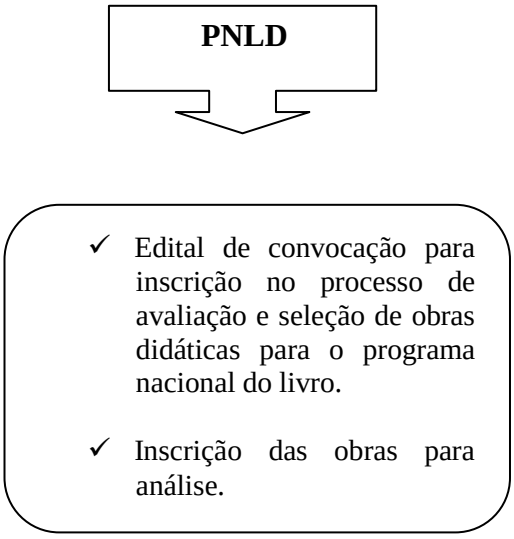
> [...] definir as diretrizes para a produção de material escolar e didático e assegurar sua distribuição em todo território nacional; formular programa editorial; cooperar com instituições educacionais, científicas e culturais, públicas e privadas, na execução de objetivos comuns (FREITAG *et al*.1993, p.15).

Em 1983, é criada a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), que se responsabiliza por coordenar todas as comissões do livro didático. Ainda na década de 1980, mais precisamente em 1985, pelo decreto-lei 91.542 é implantado o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), cujo principal objetivo é trocar o modelo de livro descartável pelo reutilizável (exceto os destinados ao primeiro ano do ensino fundamental). Com essas mudanças, as editoras imprimem nas capas dos LD uma proibição quanto às respostas serem feitas nos próprios livros e, assim, os espaços para resposta do aluno são retirados, embora se mantenham os mesmos exercícios. Mesmo tendo sido criado em 1985, o programa assumirá novos propósitos a partir de 1996. Dessa forma, hoje o PNLD tem como objetivo

> a) contribuir para socialização e universalização do ensino, bem como para a melhoria de sua qualidade, por meio da seleção, aquisição e distribuição de livros didáticos para todos os alunos matriculados nas escolas das redes públicas do ensino fundamental de todo o País, cadastrados no Censo Escolar;
> b) diminuir as desigualdades educacionais existentes, buscando estabelecer padrão mínimo de qualidade pedagógica para os livros didáticos utilizados nas diferentes regiões do País;
> c) possibilitar a participação ativa e democrática do professor no processo de seleção dos livros didáticos, fornecendo subsídios para uma crítica consciente dos títulos a serem adotados no Programa;e
> d) promover a crescente melhoria física e pedagógica dos livros, garantindo a sua utilização/reutilização por três anos consecutivos (BRASIL, 2001).

O programa, como nos mostra Batista (2003), é realizado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e pela Secretaria de Educação Fundamental (SEF), ambas autarquias vinculadas ao Ministério da Educação (MEC). Cabe ao FNDE adquirir fundos para manter os programas de avaliação dos livros para o ensino fundamental.

Tentemos entender por quais etapas um LD passa durante o processo de análise



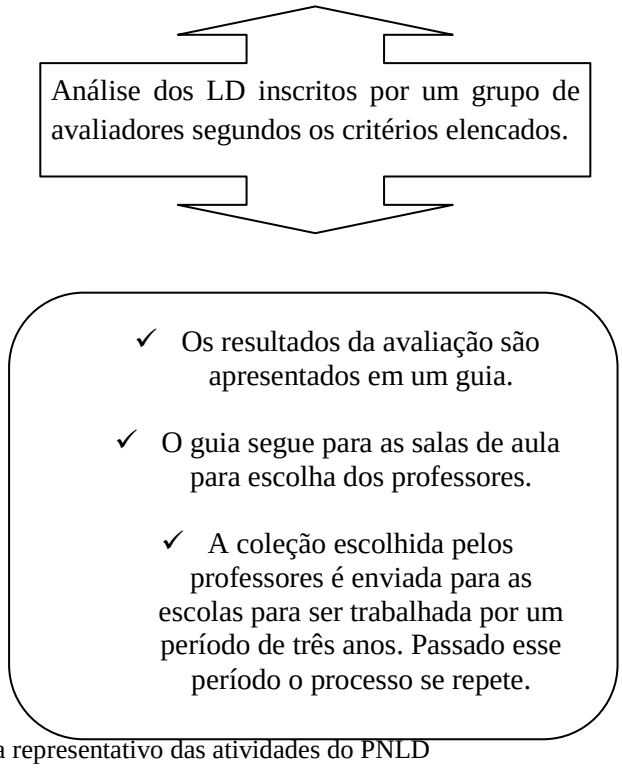


Figura 3. Esquema representativo das atividades do PNLD

A figura 3 nos exemplifica o processo realizado, pelo PNLD, para elaboração do Guia. Primeiramente, é lançado um edital, desse resultam as inscrições de diferentes LD; na sequência serão efetuadas as análises com base nos critérios estipulados no edital; observa-se que nesse momento os avaliadores desconhecem a autoria das obras. Depois do término dos trabalhos é lançado um edital, no qual constam as obras que atendem todas ou parte das especificações estipuladas pelo MEC. Esse guia será enviado às escolas que selecionarão, cada qual, um dentre os LD que passaram pelo crivo do PNLD e foram considerados adequados; para escolha os professores dispõem, em alguns casos, apenas das resenhas apresentadas no guia do PNLD. Em geral, algumas editoras enviam seus livros para as escolas o que permite a análise por parte dos mestres. Da escolha de cada escola será feita uma triagem pela secretaria de educação. Os resultados, com os nomes das obras que obtiveram maior índice de aceitação, serão enviados ao MEC que comprará os livros.

No próximo tópico exporemos o processo de análise das obras inscritas no PNLD.

3.2.1- O PNLD: como são realizadas as análises

Exemplificando o trabalho de análise realizado pelo PNLD, Batista *et al* (2004) nos fazem uma explanação sobre esse processo. Segundo os autores, a criação do PNLD resulta

de uma ação mais direta e efetiva do MEC em virtude das críticas apresentadas em pesquisas universitárias realizadas desde 1960. Tais pesquisas denunciavam a qualidade dos conteúdos veiculados nos LDs, os quais eram desatualizados do ponto de vista teórico-metodológico e pedagógico, ou seja, não atendiam às necessidades pedagógicas exigidas pela escola; apresentavam conteúdos preconceituosos e inadequações conceituais. As pesquisas denunciavam ainda que, em decorrência da qualificação e da formação dos professores e as condições nada favoráveis à atuação docente (dar muitas aulas em salas numerosas), o LD constituía-se (e constitui-se ainda hoje em alguns contextos escolares) em único material de apoio.

Por conseguinte, pregavam a necessidade dos materiais que viessem a circular nas escolas terem um nível de qualidade que suprisse as falhas, seja na formação ou nas condições de trabalho dos docentes. Ocorre, então, em 1996, o início das avaliações de caráter pedagógico. Vale ressaltar aqui que os programas de avaliação, inclusive o PNLD criado em 1985, até esse momento, pautam suas análises nos aspectos políticos/ideológicos presentes nos livros didáticos. Tratava-se mais de cuidar dos valores e respeito à nação ditados pelo Estado do que propriamente uma preocupação com a educação em si. Dito de outro modo, não havia o cuidado de observar como se abordavam os conteúdos presentes nos livros e como esses conteúdos refletiam no aprendizado dos estudantes. No nosso entender, compreende-se que a parte propriamente pedagógica é deixada nas entrelinhas do discurso[55] dos programas de análise. Observemos como os avaliadores passam a olhar os LDs

> A partir daí é que se universalizou o atendimento da rede escolar pública pelo Programa, estendeu-se sua abrangência ao conjunto das disciplinas obrigatórias do currículo do Ensino Fundamental e instituiu-se a avaliação qualitativa sistemática e contínua dos livros, elegendo-se como critérios comuns a todas as áreas de conhecimento: a adequação didática e pedagógica, a qualidade editorial e gráfica, a pertinência do manual do professor para uma correta utilização do livro didático e para a atualização do docente. Como critérios eliminatórios, também comuns às diversas áreas, definiu-se que os livros não poderiam expressar preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade ou quaisquer outras formas de discriminação nem poderiam induzir ao erro ou conter erros conceituais graves (BATISTA *et al*, p. 2).

Esse novo modelo de avaliação iniciado em 1996 exigiu dos autores e editores a adoção e a adequação às novas exigências pedagógicas apregoadas pelo PNLD. Exigiu-se também a formação de um grupo de especialistas, a fim de que estes pudessem compreender

[55] Como já foi falado, havia o discurso dito de caráter pedagógico que apregoava o zelo e o respeito à nomenclatura gramatical, tratando e julgando qualquer outra forma como um desrespeito à língua e à nação brasileira. Esse zelo promovia o preconceito às variantes linguísticas e aos sotaques de regiões não pertencentes ao eixo sul.

os preceitos pedagógicos e metodológicos pelo qual deveria ser delineado e realizado o trabalho de análise.

Assim sendo, as análises realizadas pelo PNLD, desenvolvidas desde 1996, visaram/visam garantir a qualidade dos conteúdos pedagógicos presentes nas coleções e as "condições políticas e operacionais do conjunto de processos envolvidos na escolha, aquisição e distribuição desses livros" (ROJO, 2005, p. 6). Objetivou-se no primeiro PNLD identificar se as coleções traziam nos textos ou nas atividades conteúdos preconceituosos, que incitassem a discriminação entre "raças", apresentassem estereótipos e de proselitismo político e religioso (critérios políticos), erros ou mesmo induzissem os usuários do material ao erro (critérios conceituais). Somados aos critérios de 1999, foi inserido um critério metodológico, a saber: os conteúdos propostos para serem desenvolvidos em sala de aula devem "propiciar situações de ensino-aprendizado adequadas, coerentes, e que envolvam o desenvolvimento e o emprego de diferentes procedimentos cognitivos (como a observação, a análise, a elaboração de hipóteses, a memorização)".

A coordenação dos processos de análise e a elaboração do PNLD ficou, desde 1996, sob a responsabilidade da CEALE-FAE-UFMG. Bezerra *et al* (2004) fazem em sua pesquisa uma síntese sobre como se desenrolou a formação das equipes e suas respectivas atuações no âmbito do programa do PNLD de 1996 a 2005. Eles nos relatam que, no que tange à metodologia adotada pela equipe com o intuito de responder aos critérios de análise estabelecidos, e, assim,

> [...] atingir os objetivos apontados, elaboraram-se instrumentos exigidos pelo MEC (ficha de avaliação de cada livro e ficha de avaliação consolidada de cada coleção), desenvolveram-se uma base de dados e uma metodologia de análise estatística de acompanhamento e controle dos resultados parciais e finais, e produziram-se os seguintes documentos, também definidos pelo MEC: (i) pareceres técnicos das coleções não-aprovadas; (ii) resenhas das coleções aprovadas; (iii) laudos técnicos das coleções aprovadas; (iv) histórico do processo de avaliação de cada coleção e cada livro didático; (v) relatórios técnicos (parcial e final) (*Idem*, p. 3).

Embora, a CEALE-FAE-UFMG tenha ficado responsável pela coordenação das avaliações, o processo de análise foi dividido em três equipes regionais (Minas Gerais, São Paulo e Nordeste[56]), "orientadas pelo coordenador de área do Projeto e compostas por um coordenador regional e doze avaliadores" (*Idem*, p. 3). Para supervisionar o trabalho das equipes foi indicado pelo MEC e pela coordenação Geral de Materiais Didáticos e

[56] Conforme citado pelos autores

Pedagógicos - COMDIPE, um membro da comissão técnica. Para dar assessoria aos coordenadores de área, foi estabelecida uma equipe composta de:

> (i) especialistas-assessores para discussão de aspectos específicos da avaliação; (ii) revisores críticos/redatores para trabalhar na revisão dos produtos dos avaliadores e na redação dos produtos finais; (iii) um coordenador institucional, encarregado da gerência do Projeto; (iv) pessoal de apoio (secretaria, digitação e estagiários). (*Ibidem*, p.3)

Antes de dar início às análises, as equipes receberam um treinamento[57]. O intuito desse treinamento era familiarizar o grupo acerca da história do programa e em relação aos critérios estabelecidos para as análises. Em termos gerais, o treinamento consistiu em debates, reflexões e análises dos critérios que poderiam levar ou à aprovação ou à reprovação de uma coleção didática e, ainda, a "reelaboração da proposta de ficha de avaliação" (*Ibidem*, p.3). Para dar respaldo às reflexões, os participantes foram divididos em pequenos grupos com a finalidade de avaliar um dos livros inscritos no PNLD. Dessa análise, resultaram discussões e ponderações feitas pelos grupos que permitiram ajudá-los a sanar suas dúvidas e, principalmente, estabelecer, pelas discussões, pontos comuns de modo a tornar o preenchimento das fichas homogêneo.

De modo resumido, o processo[58] iniciou-se com a divisão das 36 coleções em dois lotes. Dentro de cada equipe regional, foram separadas duplas incumbidas de realizar a análise de uma coleção. Cada membro da dupla faria a avaliação individualmente e enviaria toda semana os resultados ao coordenador de equipe, ao coordenador de área e ao membro da Comissão Técnica. Terminado o trabalho, o coordenador regional discutiu com as duplas a avaliação feita e foi redigida a primeira versão do parecer, o qual passou pela revisão do coordenador de área "que, com o apoio de assessores e revisores críticos, responsabilizava-se pela redação final dos produtos, antes de sua divulgação como documentos públicos" (BATISTA *et. al*, 2004, p. 4). No lote seguinte, formavam-se novas duplas e a análise procedia-se da mesma forma. Os materiais avaliados nesse primeiro PNLD recebiam classificação baseado em quatro categorias:

- ✓ os excluídos: livros que não atendiam as exigências estabelecidas pelo PNLD;

[57] O treinamento ocorrido antes do início dos trabalhos do primeiro PNLD continua a ser realizado a cada novo PNLD.
[58] Estamos falando do processo de análise do primeiro PNLD, ou seja, o de 1996, divulgado em 1997.

- ✓ não-recomendados: “categoria constituída pelos manuais nos quais a dimensão conceitual se apresentasse com insuficiências, sendo encontradas impropriedades que comprometessem significativamente sua eficácia didático-pedagógica ” (BATISTA, 2003, p. 31);
- ✓ recomendados com ressalvas: livros classificados com condições mínimas para o trabalho em sala de aula, porém, de acordo com os avaliadores, com uma apropriação e adequação realizada pelo professor, as inadequações e falhas desses matérias não viriam a prejudicar o aprendizado dos alunos;
- ✓ recomendados: essa categoria abrangia aquelas coleções consideradas adequadas por respeitarem todas as exigências estabelecidas pelo programa para necessidades pedagógicas.

No final de 1996, foram publicados os resultados das primeiras análises no guia de livros didáticos, apresentando todos os livros considerados adequados com ou sem ressalvas. Apresentavam, ainda, uma lista dos livros não recomendados. Aos professores ficou a tarefa de escolher, dentre os livros indicados pelo programa, aquele que melhor se adequasse às necessidades de cada escola. Os docentes poderiam inclusive optar por um livro não-recomendado, mesmo com a total inadequação deste para o ensino. Suas escolhas, apenas, não poderiam incidir sobre os materiais excluídos, visto que o motivo da exclusão era a ocorrência de erros conceituais graves e a veiculação de preconceitos (linguísticos, étnicos, religiosos) os quais, de modo geral, promoviam a discriminação das pessoas, falares, comportamentos ditos “diferentes”. Um dos quesitos que passaria por mudanças nos anos seguintes será, exatamente, a possibilidade de adotar materiais não recomendados. (BATISTA, 2003)

Em 1997, algumas mudanças são efetuadas. A primeira é a extinção da Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), órgão responsável pela execução do programa e a vinculação do PNLD ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE); as análises que até então eram feitas apenas dos livros referentes aos primeiros ciclos do ensino fundamental passam a abranger os livros destinados à alfabetização e, ainda, a inclusão da categoria de matérias recomendados com distinção (aqueles cujas propostas pedagógicas fossem avaliadas como “elogiáveis, criativas e instigantes, de acordo com o ideal representado pelos princípios e critérios adotados nas avaliações pedagógicas” (*Ibidem*, p. 33). Outras alterações realizadas no documento dizem respeito à publicação dos resultados.

Antes, esses eram publicados em um catálogo à parte do Guia, o qual trazia uma lista dos livros recomendados com distinção (RD), recomendados com ressalvas (RR) e recomendados (REC). Com as mudanças, o guia deixa de trazer essa lista e passa a apresentar resenhas dos livros, classifica-os por estrelas RD***, RR*, REC**. No PNLD 1999, novas mudanças são efetuadas:

- ✓ Os livros didáticos para o 3º e 4º ciclos do ensino fundamental são objeto de análise pela primeira vez;
- ✓ A adoção dos livros não recomendados torna-se proibida;
- ✓ Mais um critério para análise é estabelecido pelo programa: a identificação de incorreções e incoerências metodológicas ocasionará a exclusão da coleção.

Todas essas adequações realizadas no PNLD primam por atender as exigências da *Lei de Diretrizes e Bases* – LDB, as orientações dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* - PCN e as *Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental*, promulgadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). As propostas dos documentos (LDB, PCN, CNE) visam apontar, orientar, e exigir a melhoria do ensino ministrado nas escolas com o intuito de que os alunos possam ser preparados para as exigências da sociedade, mas especificamente, segundo a LDB, as exigências impostas pelo mercado de trabalho.

> Para que sua utilização se concretize nas escolas, reforçando o vínculo dos conteúdos com as práticas sociais e atendendo às novas demandas das escolas, é necessário que o livro didático seja um instrumento que favoreça a aprendizagem do aluno, no sentido do domínio do conhecimento e no sentido da reflexão na direção do uso dos conhecimentos escolares para ampliar sua compreensão da realidade e instigá-lo a pensar em perspectiva, formulando hipótese de solução para os problemas atuais. Isso significa colocar o livro didático como subsídio da escola para a consecução do objetivo de promover o exercício da cidadania, vale dizer, a serviço da sua proposta pedagógica que é, em última instância, o projeto coletivo necessário à constituição da identidade da unidade escolar (BATISTA, 2003, p. 43-44).

Há que se levar em conta também que essas mudanças refletem uma resposta às críticas feitas ao uso dos LD em sala de aula. Tais críticas surgem com maior ênfase na década de 1980. Nesse período, afloraram discursos, denúncias e críticas que apregoavam o não uso de LD, julgando-o como uma muleta ao mal profissional. Nesse momento, também se asseveraram os discursos em prol de um modelo de professor capaz de construir todas as

atividades trabalhadas em sala de aula, sem precisar depender da “muleta”, termo utilizado como referência aos LD e à tão apregoada “deficiência” na formação pedagógica dos professores (*Ibidem*).

Retomando a discussão sobre as análises do PNLD, Batista (2003) nos explica que entre a concepção de livro adequado ao ensino defendida pelo PNLD e as concepções dos professores parece haver um descompasso. Segundo as dados fornecidos pelo pesquisador, do total de livros analisados no primeiro PNLD, 72% das escolhas incidiram sobre os não-recomendados e a pequena parcela de 28% escolheram os recomendados. Na escolha seguinte, ano em que foram incluídos os recomendados com distinção, há, novamente, o total de 41,33% da preferência recaindo nos não recomendados, sendo o percentual restante divididos entre os recomendados com distinção, recomendados e recomendados com ressalvas. Em 1999, os livros não recomendados não podiam ser mais escolhidos pelos professores. Dessa maneira, os docentes passam a privilegiar os recomendados com ressalvas, os quais tiveram um percentual de escolha de 46,74% em detrimento dos 8,40% das propostas de adoção dos recomendados com distinção. De acordo com Batista (2003), os relatos sobre a apropriação do LD pelos professores mostram insuficiências na formação desses profissionais em relação às novas propostas trazidas pelas categorias de LD recomendados e recomendados com distinção, daí a relutância em adotar materiais com tais classificações.

Nas figuras representadas pelos gráficos a seguir, é possível visualizar como os professores vêm realizando suas escolhas em relação aos materiais didáticos com os quais pretendem trabalhar.

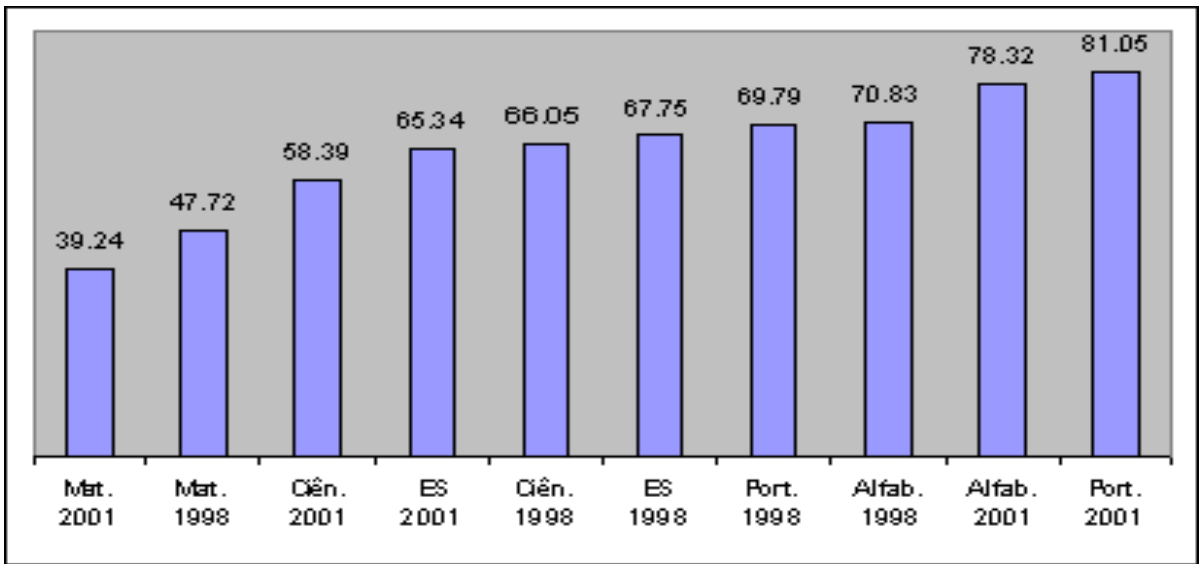


Figura 4: Posições das áreas de ensino em relação à escolha de títulos com recomendações mais baixas. (Fonte: Batista, 2005, p. 21).

A figura 4 demonstra que as escolhas dos professores da disciplina de língua portuguesa tende, desde o primeiro PNLD em 1996, a incidir sobre os livros com recomendações ressalvadas, percentagem que tem aumentado. Por sua vez, o figura 6 apresenta que os mestres, em sua grande maioria, não solicitam os LD classificados como recomendados, os quais possuem uma boa proposta didática. As inovações no âmbito pedagógico presentes nesses LD e suas adequações às exigências dos documentos oficiais parecem assustar os profissionais do ensino.

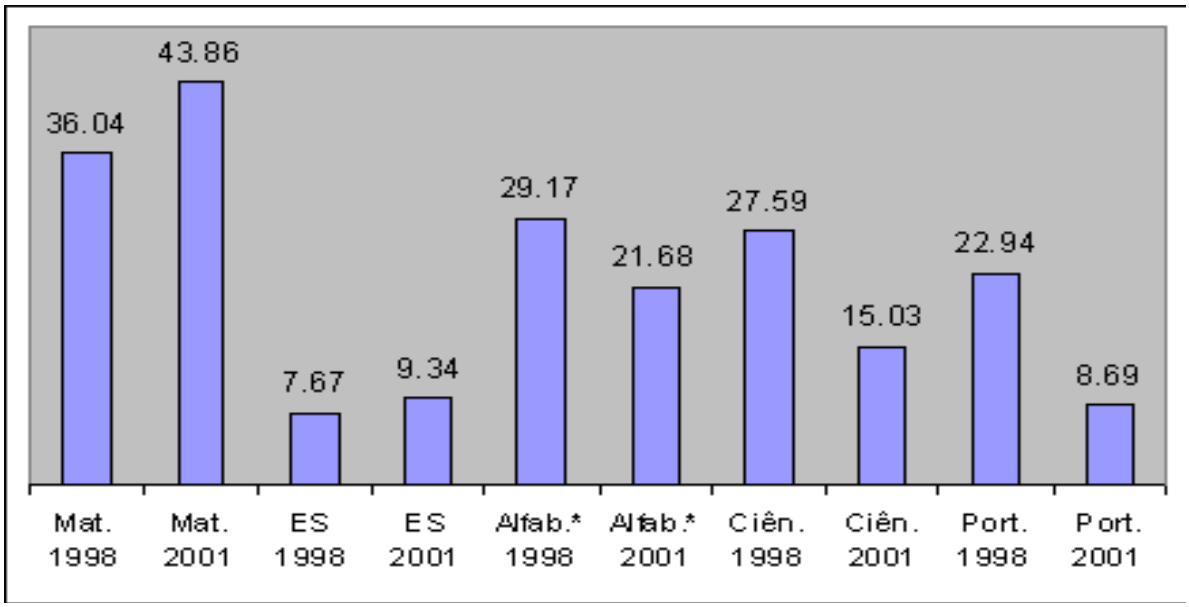


Gráfico 6 – Comparação entre o volume de solicitações de títulos RD em 1990 e 2001, por área de ensino (* Títulos Recomendados) fonte: (BATISTA, 2005, p. 22).

Os dados nos mostram uma postura que não parece seguir o mesmo percurso traçado pelas exigências impostas pela sociedade. De nossa parte, podemos entender a dificuldade dos professores em trabalhar com livros bem recomendados; contudo, não podemos subjugar o aluno. Esse sujeito terá de atender as exigências interativas nas diferentes esferas da comunicação humana. Uma das exigências para transitar por esferas, de certo modo fechadas, inclui passar por um exame vestibular ou mesmo pelo ENEM (possível substituto dos vestibulares) e, nesse exame, deverá demonstrar a mesma competência no uso da língua dos jovens que tiveram a oportunidade de aprender, segundo todas as exigências atuais.

No outro lado da ponte está o Estado, que assume uma postura, no mínimo, incongruente, visto que ele é condizente com a veiculação de materiais que atendam minimamente às exigências dos documentos oficiais de ensino. A aceitação de tais LD ocorre, pois os revisores do PNLD entendem que uma grande parcela dos docentes em

exercício nas escolas não possui o preparo adequado para o trabalho com os LD recomendados com distinção e os recomendados. A incongruência reside no fato de, por outro lado, o Estado avaliar o aprendizado desses jovens no ENEM e vestibulares com questionamentos que extrapolam a visão simplificada. De modo diferente ao tratamento dado aos livros com qualidade duvidosa, não observamos a mesma preocupação do Estado em adequar questões e propostas de produção textual exigidas nos exames, de acordo com as deficiências dos alunos oriundos desse ensino deficitário. Obviamente, por ser essa postura representativa de um retrocesso. Entendemos que não são as propostas inovadoras que devam realizar o percurso de volta, mas as propostas pedagógicas, ainda, incipientes, as quais devem avançar e atingir o estágio pretendido.

Não julgamos pertinente o uso de LD classificados como veiculadores de um conteúdo que atenda simplesmente o mínimo das exigências dos órgãos oficiais de ensino, uma vez que limita as possibilidades de sucesso de um estudante. Há de se pensar que, se um livro é difícil para um aluno, por trazer conteúdos que implicam raciocinar, questionar, refletir, ponderar, fazer conjecturas, é melhor esse aluno tenha contato com esse tipo de questões em sala de aula, ambiente onde se supõe haver um mestre para auxiliá-lo no aprendizado, do que se defrontar com essas exigências nos vestibulares e no ENEM, visto ser a escola o ambiente considerado como o principal responsável pelo ensino/educação.

Se as atividades propostas são difíceis, seriam os 11 anos de estudo e contato com conteúdos considerados complexos insuficientes para o aprendizado? Tanto tempo não possibilitaria o aprendizado? Relacionado ao quesito formação de professores, acreditamos ser essa uma discussão de âmbito governamental. Se há professores cuja formação é deficitária, cabe aos órgãos governamentais promoverem essa atualização? No nosso entender, a causa centra-se, primeiramente, nos cursos de formação inicial, e, em segundo plano, mas não exatamente com menor grau de pertinência, no nível dos cursos de formação continuada, os quais demonstram serem ineficientes[59] segundo os pressupostos teóricos/metodológicos necessários para o aprimoramento dos docentes em relação aos novos objetivos de ensino.

Não teríamos um cenário mais animador, caso estivéssemos errados e os professores preparados? Visualizamos nesse cenário total desarticulação entre as necessidades referentes à formação dos docentes e as propostas apresentadas em muitos cursos de formação

[59] Novamente, reafirmamos que não estamos nos referindo às ações dos pesquisadores junto às escolas, mas a determinadas formações generalizadoras promovidas por ações diretas do governo.

continuada. Um dos grandes problemas refere-se, em especial, ao trabalho com as particularidades de cada disciplina e à impossibilidade de discussões e reflexões em salas repletas de professores formados nas diferentes disciplinas. Essa metodologia nos cursos destinados a professores já atuantes em sala de aula foi possível de ser observada pela pesquisadora[60], nos quatro cursos de formação continuada dos quais participou, quando atuava como estagiária do município, momento em que ainda estava na graduação.

Essas formações eram realizadas no início do ano letivo e, em alguns anos, também no retorno das férias de julho. O público alvo desses "cursos" era os professores de todas as áreas do ensino atuantes na rede pública. Como se destinavam à profissionais de diferentes disciplinas, as discussões se mostravam vazias, pois parecia haver um abismo entre as discussões teóricas apresentadas pelos palestrantes e os mestres interlocutores. Não raras vezes, foi possível presenciar a saída em massa desses ouvintes, por não conseguirem estabelecer um diálogo com aquele que proferia os cursos. Essa divergência de "linguagens" relaciona-se tanto com o fato do assunto ser, em geral novo, para os mestres como também porque, como já dito, os cursos eram destinados aos docentes de todas as disciplinas. De modo que ouvir discursos contrários ao que estava sendo apregoado, se tornou normal. Entendo que tal fato ocorria, primeiro, porque se negligenciavam as especificidades de cada disciplina e, também, não havia a preocupação de criar meios para que esse "novo discurso" apresentado pelos palestrantes pudesse ser assimilado pelos mestres incipientes.

De acordo com Batista (2003, 2004, 2005) entendemos os avanços pelos quais as avaliações dos LD têm passado; entretanto, não podemos deixar de fazer nossas críticas a algumas análises, a nosso entender, equivocadas ou não adequadas aos pressupostos defendidos pelo PNLD. Ao fazer tais críticas, nosso intuito é incitar a reflexão sobre pontos não percebidos pelos avaliadores em relação à análise linguística, mais especificamente no componente *reescrita de textos*, exatamente para que as novas avaliações possam trazer novas exigências a fim de promover cada vez mais a presença de materiais de qualidade e inibir a elaboração de LDs com classificações baixas, com o intuito, geralmente, de obter maior vendagem, visto ser essa a preferência dos nossos mestres.

Gonçalves e Napolitano (*no prelo*, 2011) em análise sobre as propostas de reescrita em duas coleções de LD, a saber: **Português: Uma Proposta para o Letramento e Linguagens no Século XXI** identificaram que a primeira coleção apresentava uma proposta

[60] Nesse momento faço relatos de cursos de formação continuada dos quais participei e através dos quais pude comprovar sua ineficácia para a atuação docente em sala de aula. Por esse motivo, reservo-me ao direito de usar a primeira pessoa.

pedagógica no manual do professor não condizente com as atividades desenvolvidas nas seções didáticas. Em síntese, muito embora as atividades de compreensão de texto apresentadas na coleção contribuíssem para a apropriação do conteúdo temático abordado pelos textos, possibilitando o aprendizado acerca de um determinado assunto, não existiam atividades que dessem respaldo para o domínio das três capacidades defendidas no manual do professor. No manual destinado ao professor consta que as atividades desenvolvidas em cada seção visam levar o aluno ao domínio das capacidades de ação, capacidades discursivas e capacidades linguístico-discursivas em relação à escrita do gênero textual proposto em cada seção. Nossa análise difere em parte da realizada pelo PLND. De acordo com a análise do guia, essa coleção articula as propostas de leitura e escrita permitindo a compreensão do texto a ser escrito. Perguntamos: como pode promover e atender esse quesito, se, por um lado, oferece boa metodologia para o domínio de determinado assunto, mas deixa de lado o trabalho com capacidades de linguagem, as quais propiciariam ao aluno refletir sobre as especificidades do gênero que deverá escrever. Poderá um estudante aprender como se escreve o gênero seja ele artigo de opinião, crônica, conto realizando atividades de leitura e interpretação de texto de gêneros diferentes ao que será solicitado para escrita/reescrita? Os próprios documentos oficiais afirmam que não, ao orientarem a leitura e reflexão com base em atividades de modelos autênticos do gênero trabalhado.

Como já afirmamos em diferentes momentos neste trabalho, segundo a concepção de gênero defendida por Bakhtin, eles são textos relativamente estáveis, megainstrumentos no dizer de Schneuwly e Dolz (2004), utilizados em nossas interações linguageiras em sociedade. É sobre suas particularidades relativamente estáveis que julgamos pertinente recair a reflexão e não no ensino de uma estrutura fixa, como é comum no caso dos gêneros escolares (narração, descrição e dissertação).

Outro ponto diz respeito ao fato de que não defendemos um modelo de livro ideal que traga todos os exercícios e atividades prontas para a aplicação do professor, ou seja, transformar um material que deveria ser de apoio em, por exemplo, uma SD pronta para o uso do professor. É preciso compreender a função e os limites desse instrumento pedagógico e, ainda, ter consciência da função de uma SD, qual seja: ser construída a partir das necessidades reais de cada sala de aula. Isso, contudo, não é motivo a ser levado em conta para aceitarmos qualquer tipo de material em sala de aula, afirmando que o mais importante são as formas de apropriação por parte dos professores. Um livro pode ser classificado como recomendado com distinção e ser realmente muito bom, como o livro

"*Linguagens no século XXI*", também analisado pelos pesquisadores. Este material, como mostram Gonçalves e Napolitano (no prelo), comporta atividades adequadas para o desenvolvimento das três capacidades. No entanto, será que podemos afirmar não ser necessária a construção, por parte do professor, de atividades com o intuito de atender a necessidades não previstas pelos melhores LD? Acreditamos na pertinência da presença de bons LD nas escolas e no seu uso pelos docentes, com a finalidade de possibilitar a formação de jovens aptos a ler e a escrever em diferentes contextos comunicativos, possibilitando-lhes, se desejado for, disputar as concorridas vagas dos vestibulares e ENEM igualmente. Questionamos: qual é a função da escola? Não seria a função da escola ensinar a ler e a escrever de acordo com as diferentes práticas sociais de linguagem?

4- UM PANORAMA DAS COLEÇÕES

Neste capítulo, apresentamos nossa análise em relação às duas coleções didática. Em um primeiro momento, iremos discutir as propostas apresentadas em todas as unidades presentes nas duas coleções. Na sequência, avaliamos as atividades de um modulo didático, a saber: o capítulo destinado ao trabalho com o gênero resenha crítica.

4.1 – A coleção Diálogo

Na coleção **Diálogo** é explicado, no MP, como estão organizadas as propostas didáticas. Segundo esse manual, o objeto de trabalho é o texto. Todos os quatro livros que compõem a coleção são divididos em sete módulos subdivididos em seções e, ao final de cada módulo, há uma seção, denominada Projeto de Redação, direcionada para o trabalho de produção textual. Essa última seção deve, segundo os autores, ser desenvolvida ao longo do trabalho com as atividades do módulo.

As autoras ressaltam que a coleção busca abarcar uma grande diversidade de gêneros de diferentes esferas comunicativas, cujo intuito é levar o aluno à reflexão acerca de quem produz aquele gênero, o papel social do seu autor e dos interlocutores, com qual finalidade é escrito, o suporte de publicação, o espaço/tempo da produção, as particularidades das sequências organizadoras do gênero, sua organização, estrutura, linguagem específica, função, a intertextualidade, o grau de formalidade da linguagem em relação ao interlocutor, ou seja, se propõem abordar todas as particularidades do contexto de produção.

Em suma, objetivam-se com as atividades desenvolvidas, ao longo de cada módulo, articular noções gramaticais, leitura e escrita, dando fundamentos para o desenvolvimento das capacidades de linguagem necessárias para o momento da produção textual, bem como compreender o agir comunicativo em diferentes contextos. Ao final do MP, as autoras desenvolvem, com base no decálogo para ensinar a escrever proposto por Pasquier e Dolz (1996), explicações de como organizaram as atividades, a fim de possibilitar o aprendizado das capacidades de linguagem, classificadas por Pasquier e Dolz (1996), Schneuwly e Dolz (2004), Dolz *et al.*(2004), entre os outros membros do grupo genebrino, como capacidades de ação, capacidades discursivas e capacidades linguístico-discursivas. De maneira geral, afirmam, no MP, que todas as atividades são pensadas tendo o texto como começo e fim de toda proposta didática presente na coleção.

Coleção Diálogo 6º Ano		
Módulo	**Organização das atividades do módulo**	**Seção Projeto de Redação**
1 Narrativa de aventura	Propostas de leituras: trecho do romance "Moby Dick" e "O uivo da fome". Atividades de compreensão sobre os obstáculos comuns em narrativas de aventuras, a relação título/conteúdo da apresentação da situação, da complicação, clímax e o desfecho. São abordados conhecimentos gramaticais, tais como o substantivo e o adjetivo.	Leitura da narrativa de aventura: 20.000 léguas submarinas e atividades de contextualização do gênero. Produção de uma Narrativa. Reescrita do texto. As atividades possibilitam a compreensão do gênero e a apropriação das capacidades de linguagem necessárias para a produção de uma narrativa de aventura.
2 Relatos de memórias	Leitura do texto "Pelas veias da selva", e da reportagem "E a onda levou". As questões envolvem a compreensão do relato e o fato de o narrador participar da situação; há identificação sobre o que aconteceu, onde, quando, com quem e qual o desfecho, além do objetivo e seus suportes. Porém, não é mostrada a diferença entre os dois textos. Na sequência, trabalham-se "adjetivo e locução adjetiva" a partir de outros gêneros.	Os direcionamentos abordam: a seleção de um fato marcante, o que aconteceu, com quem, quando, onde, como aconteceu e como se deu o desfecho. Propõem-se a leitura de um novo relato e a observação dos direcionamentos dados para a produção textual. Não há direcionamento para a reescrita do texto.
3 Gêneros da tradição oral	Leitura do Mito indígena "Um amigo para sempre: como surgiram os cães" e a lenda "A árvore da vida: África equatorial". Após sua leitura, são desenvolvidas atividades de interpretação da narrativa. Há explicações acerca dos pronomes e diferenças entre as expressões nas diferentes regiões do Brasil.	Após a leitura de dois textos e exercícios de compreensão, propõem-se a coleta de estórias familiares e o seu relato posterior mantendo a variedade linguística utilizada por quem a narrou. Há direcionamentos a como se ler o texto na hora da gravação.
4 Artigo de opinião	Leitura do texto "Noções das coisas". Atividades que implicam o posicionamento dos alunos em relação ao tema. Exercícios gramaticais sobre artigo definido e indefinido, numerais e emprego do G.	Explicações sobre o gênero artigo de opinião e questões que implicam o posicionamento em relação a temas controversos. Proposta de produção de um texto em grupo. Não há solicitação de reescrita.
5 Texto	Leitura do texto "O menino dínamo: mas que menino mais estabanado era o Beco!" e "Futebol". Questões de compreensão de texto. Atividades gramaticais.	Na seção "Projeto de redação", é solicitada aos alunos a produção de um folheto informativo. Eles informam o que é um folheto, diferem os folhetos dos cartazes e

explicativo		direcionam a produção de um folheto. A reescrita do texto fica sujeita à possível incompreensão por parte do leitor.
6 Poema	Leitura de poesias e atividades que tratam, em geral, da compreensão das ações e acontecimentos apresentados no texto.	Produção de um poema seguindo a mesma organização dada pelos poetas. A avaliação do poema pelas duplas baseia-se nas seguintes premissas: o poema comunica uma mensagem e instiga-nos a pensar e provoca emoções.
7 Texto instrucional	Leitura de uma crônica, algumas atividades de compreensão da narrativa. Na sequência, há um excerto de texto, questionamentos sobre os períodos e frases presentes na sua organização, a função gramatical de termos do texto. O texto 2 é uma imagem e há novamente questões de interpretação.	Explicações sobre as características do texto instrucionais e solicitação da produção de uma instrução para a realização de brincadeiras, de acordo com a escolha de cada aluno. A revisão está sujeita à incompreensão da brincadeira na hora da realização pelos colegas

Quadro 2: Análise das solicitações de escrita/reescrita no 6º ano da Coleção Diálogo

Coleção Diálogo 7º Ano		
Módulo	**Organização das atividades do módulo**	**Seção Projeto de Redação**
1 Carta Pessoal	Leitura de uma carta e compreensão de sua organização; atividades gramaticais descontextualizadas do gênero; leitura e compreensão de um poema;	Leitura de exemplares do gênero e atividades e direcionamentos sobre o gênero carta. Há solicitação de reescrita.
2 Anúncio	Exercícios de análise de diferentes anúncios, suas finalidades, público-alvo, linguagem, suporte, o uso dos verbos nos anúncios; Leitura de um poema e atividades de compreensão e gramaticais contextualizadas e descontextualizadas em relação ao gênero.	Leitura de textos; direcionamentos e sobre os aspectos constitutivos de um anúncio; elaboração de um texto pelo aluno. Há solicitação de reescrita.
3 Conto de Ficção científica	Leitura de um conto e atividades em torno do espaço-tempo da narrativa, personagens, elementos e compreensão geral; Atividades gramaticais descontextualizadas	Os direcionamentos relacionados a apropriação das capacidades de linguagem necessárias não são oferecidos aos alunos; Há solicitação de reescrita.
4	Leituras de poemas e atividades de interpretação, gramática contextualizada em alguns casos.	As orientações, tendo em vista a proposta de elaboração de um poema que apresente um jogo com as palavras, podem ser

Poema		consideradas suficientes. A reescrita refere-se a passar a limpo em uma folha especial.
5 **Seminário**	Leitura de duas crônicas e atividades de compreensão.	Não há atividades que ofereçam respaldo para compreensão de um seminário, mas existem direcionamentos que, a depender do conhecimento do professor, podem ser explorados e com isso atingir a finalidade.
6 **Notícia**	Leitura de uma crônica e exercícios de compreensão; atividades gramaticais; leitura e interpretação de uma capa de revista.	Há explicações sobre o gênero, mas as atividades não são suficientes para a apropriação das capacidades de linguagem.
7 **Reportagem**	Leitura de uma reportagem e exercícios de compreensão do texto; atividades gramaticais descontextualizadas; leitura de uma foto.	Não há direcionamentos para a elaboração de uma reportagem. As explicações giram em torno das características de jornal.

Quadro 3: Análise das solicitações de escrita/reescrita no 7º ano da Coleção Diálogo

Coleção Diálogo 8º Ano		
Módulo	**Organização das Atividades do Módulo**	**Seção Projeto de Redação**
1 **Peça Teatral**	Leitura de contos de terror e atividades de interpretação textual; atividades gramaticais descontextualizadas. Não é feita a leitura de uma peça teatral e não existem exercícios sobre as capacidades de linguagem necessárias para sua escrita não são trabalhadas.	Primeiramente é solicitada a escrita de um conto de terror; depois a escrita de um texto teatral com base nesse conto. Não há atividades adequadas que permitam ao aluno escrever o conto e, em seguida, o texto teatral. Não há solicitação de reescrita.
2 **Relatos de memórias**	Leitura de dois textos de memórias e exercícios de interpretação, os quais são, com exceção de duas atividades sobre o tempo e a pessoa verbal utilizada, atividades gramaticais descontextualizadas.	As atividades presentes conseguem dar respaldo à proposta de escrita de um relato de memórias. Há solicitação e direcionamentos para reescrita.
3 **Artigo de opinião**	Leitura do texto "Declaração de Amor" e "Brasil, qual é a tua cara?". Atividades de interpretação e de estrutura do texto argumentativo. Atividades gramaticais (vozes verbais).	Leitura de artigos de opinião. Atividades relacionadas à compreensão e às características do gênero. Produção de um artigo de opinião. Não é sugerida a reescrita do texto.
	Leitura do texto "Mudança climática" e	Leitura de folhetos. Atividades de

4 Texto explicativo	Espelho d' água". Atividades de interpretação e compreensão e sobre a finalidade do texto explicativo. Atividades gramaticais sobre aposto e complemento nominal.	contextualização do gênero. Produção de um folheto e reescrita.
5 Mesa-Redonda	Leitura do texto "Antes que elas cresçam" e "Namoro a cavalo". Atividades de interpretação do tema. Questões gramaticais sobre orações coordenadas e pontuação.	Discussões e atividades sobre o gênero. Planejamento do texto e avaliação dos grupos.
6 Poema	Leitura de poesias e poemas. Atividades de interpretação e especificidades do gênero; questões sobre conjunções subordinativas, orações subordinadas e figuras de linguagem.	Leitura de poesias. Produção de um exemplar do gênero de acordo com um dos modelos apresentados. Não há reescrita.
7 Autobiografia	Leitura de duas autobiografias. Atividades de interpretação e de especificidades do gênero. Questões sobre o período composto por subordinação e coordenação e uso da pontuação.	Leitura de autobiografias; elaboração do texto e reescrita.

Quadro 4: Análise das solicitações de escrita/reescrita no 8º ano da Coleção Diálogo

Coleção Diálogo 9º Ano		
Módulo	**Organização das Atividades do Módulo**	**Seção Projeto de Redação**
1 Crônica literária	Leitura do texto "Marley e eu" e "O homem que conheceu o amor". Atividades de compreensão textual. Exercícios gramaticais sobre orações subordinadas substantivas, orações subordinadas reduzidas, sinônimos, antônimos, hiperônimos, hipônimos, polissemia.	Leitura de crônica construída a partir de uma notícia. Atividades mostrando as especificidades do gênero crônica em relação ao gênero notícia. Produção de uma crônica. Solicita-se reescrita, porém os direcionamentos não são precisos.
2 Seminário	Leitura do texto "histórias de mãe e filho" e "Ana terra". Atividades de interpretação das narrativas. Questões sobre pronomes relativos, orações subordinadas adjetivas.	Explicações sobre o gênero seminário. Atividades que conduzem os alunos a organizar um seminário.
3 Narrativa de enigma	Leitura de um trecho de um romance policial "O mistério do vale Boscombe" e "Se eu fosse Sherlock Homes. Atividades de compreensão e organização do gênero. Questões gramaticais sobre a formação e estrutura das palavras.	Atividades relacionadas ao gênero; solicitação de escrita e reescrita bem definidas.

4 **Resenha crítica**	Leitura do texto "Uma valsa no meio da noite" e subsídios para a reforma do mundo. Atividades de interpretação textual. Atividades gramaticais sobre concordância nominal e linguagem figurada.	Leituras de resenhas, resumos, quarta capa, e atividades relacionadas à elaboração de uma resenha. Solicitação de escrita e reescrita. As atividades contribuem parcialmente para elaboração de um exemplar do gênero.
5 **Debate**	Leitura do texto "Natal carioca" e "solidariedade" e atividades de compreensão. Questões sobre concordância verbal e ortografia.	Leituras de textos e exercícios relacionados à organização de um debate.
6 **Poema**	Leitura de vários exemplares do gênero e atividades de compreensão acerca de suas especificidades. Atividades sobre linguagem figurada.	Leitura de poemas, atividades direcionando os alunos para a produção de um poema. Reescrita sujeita a possíveis
7 **Jovem empreendedor**	Leitura do texto "Viagem longa, destino incerto" e "Francisco, negro de Angola". Questões de interpretação, questionamentos sobre a escolha da profissão. Exercícios de regência verbal e crase.	Discussões sobre o dia a dia de alguns profissionais. Elaboração de um projeto de vida.

Quadro 5: Análise das solicitações de escrita/reescrita no 9º ano da Coleção Diálogo

Segundo o PNLD/2011, a coleção **Diálogo** tem como ponto forte as propostas de escrita aliada à diversidade de textos e temas. De acordo com esse documento, a abordagem adotada não se prende a exercícios de localização e cópia, o que de fato pode ser comprovado em nossas análises, visto ter sido possível visualizar propostas de reflexão tanto relacionadas ao tema quanto à finalidade do gênero textual. Compreendemos, no entanto, que essa orientação metodológica não atinge sua finalidade quando apresenta, para leitura e reflexão, outros gêneros no módulo. Esses gêneros diversos aparecem como textos principais e não são relacionados à produção de texto, como é o caso do trabalho com a resenha. Cada unidade da coleção é dividida em 3 partes, sendo essas: texto 1, texto 2 e projeto de redação. Como anteriormente mencionado, a seção ***projeto de redação*** deve ser trabalhada à medida que o restante da unidade é desenvolvida. Porém, observamos não ser possível esse trânsito em diferentes momentos. O aluno poderá compreender ou conhecer um pouco mais do gênero ao qual pertence o texto lido, mas será prejudicado no aprendizado do texto proposto para escrita, já que o gênero só será trabalhado na seção projeto de redação e esta não possui relação direta com o restante do módulo. Não negamos

a afirmação do PNLD quando dizem que as propostas de produção textual presentes na coleção promovam inúmeros letramentos. De fato, incitam os estudantes a promoverem a circulação de suas produções. Discordamos quanto ao quesito atividades apresentadas *versus* objetivo pretendido e das orientações dadas para a reescrita.

Por outro turno, corroboramos a análise que o PNLD faz sobre o enfoque dado aos conteúdos gramaticais. Esse enfoque é tido como ponto fraco. Nas seções ***trabalhando a gramática*** e ***trabalhando com a ortografia*** os textos curtos (tiras, propagandas, recortes de reportagens etc.) são utilizados para compreensão dos usos desses elementos linguísticos, embora, em alguns momentos, sejam feitas perguntas de localização de termos, sem que o efeito do uso desses termos seja pensado dentro do contexto. A seção trabalhando a gramática traz a subseção ***conceituando***. Nesta os conhecimentos linguísticos são tratados de forma puramente transmissiva e as atividades se resumem à localização e reconhecimento de termos. Em síntese, a particularidades propriamente linguística não é abordada em relação ao gênero proposto para escrita.

De nossa parte, julgamos que a coleção, mesmo com as falhas detectadas, pode favorecer um bom trabalho na escola. Há que se ressaltar, que esse trabalho necessita ser revisto pelo mestre. Como já observamos, a coleção, em alguns casos, não oferece direcionamentos adequados à proposta de produção textual e, sobretudo, não promove a reflexão linguística relacionada a esse gênero. Outro ponto em questão são as atividades apresentadas com a finalidade de oferecer respaldo para a apropriação das capacidades linguísticas. Essas atividades necessitam ser ampliadas ou até revista considerando o desenvolvimento de cada turma.

4.1.2- A Coleção Para Viver Juntos

A coleção **Para Viver Juntos** é dividida em 9 capítulos, sendo o último destinado à revisão do conteúdo estudado durante o ano. Em cada capítulo, com exceção do último, são solicitadas duas produções textuais; em alguns casos, cada produção é de um gênero específico; em outros, ambas pertencem ao mesmo gênero. Somadas todas as solicitações de escrita, os alunos produzirão 16 textos que devem ser escritos segundo as instruções dadas pelos autores do LD.

No MP, os autores afirmam que a educação não pode se restringir à transmissão de conhecimentos. Segundo eles, a escola precisa fornecer aos estudantes meios necessários

para que desenvolvam o aprendizado acerca do uso da linguagem. Defendem uma metodologia baseada numa concepção de linguagem como forma de interação, visto compreenderem que as diferentes situações comunicativas exigem uso diferenciado da linguagem. Cientes das novas exigências impostas à escola, enquanto instituição responsável pela formação de cidadãos críticos e participativos em diferentes situações de comunicação, propõem um trabalho que oportunize o aprendizado dessas capacidades de linguagem.

O texto é considerado como objeto de ensino e, portanto, Marchetti *et al.* (2010) afirmam considerar as capacidades de linguagem que envolvem a leitura/produção dos diversos gêneros textuais, sua finalidade comunicativa, a esfera onde circulam, contextos comunicativos, as características das sequências textuais que o compõem.

Segundo o MP, na coleção há orientações para o planejamento, a escrita, avaliação e rescrita (momento no qual o aluno poderá se autoavaliar). Por se orientarem por uma proposta didática baseada em gêneros textuais, não são solicitadas a leitura e a escrita dos tipos textuais: narração, descrição e dissertação. As tipologias são consideradas por elas, baseadas em Schneuwly e Dolz (2004), como gêneros escolares, os quais não possuem uma finalidade extraescolar; logo, oferecem respaldo nas práticas sociais. As capacidades para narrar, expor, argumentar etc. serão objeto de estudo de acordo com o gênero abordado. No caso da crônica, por exemplo, será trazida para discussão a função da sequência narrativa na construção desse texto. Em suma, elas defendem que a proposta apresentada pela coleção pode ser resumida em uma abordagem dos usos linguísticos.

Coleção Para Viver Juntos 6º ano	
Capítulo	**Organização das atividades do capítulo**
1 ***Romance de*** **aventura**	**Contextualização do gênero a partir da leitura de uma imagem**. **Leitura 1:** Robson Crusoé. Atividades de compreensão geral do texto, características do gênero, contexto de produção, finalidade desse tipo de pontuação comuns numa crônica. **Produção de texto**: Produzir uma narrativa de aventura com base na leitura de uma imagem. **Reescrita**: Observar se há adequabilidade às especificidades do gênero. Atividades sobre os tipos de linguagem com base em tiras, imagens, placas de sinalização etc. **Leitura 2**: A criatura. Atividades de compreensão geral do texto. **Explicações sobre o enredo do texto**: Apresentação inicial, complicação, ações dos personagens, desfecho e situação final. **Produção de texto**: produzir uma narrativa de aventura a partir da leitura de uma imagem.

	Reescrita: observando se o enredo está definido.
2 ***Conto Popular***	**Leitura da imagem de uma Festa Junina**. **Leitura 1:** O marido da Mãe d' Água. Exercício de compreensão geral do texto. **Explicações e exercícios acerca do texto narrativo**. Contexto de produção. **Produção de um Conto Popular** com base na leitura de uma imagem. **Reescrita** a partir das características do gênero. Exercícios sobre variedade linguística. **Leitura 2:** A moça que pegou a serpente. Compreensão geral do texto. **Produção de um Conto Popular** a partir da leitura de uma imagem. Reescrita: Observar se o texto apresenta todas as etapas.
3 ***Historia em quadrinhos***	**Leitura e contextualização do gênero HQ.** Leitura de vários exemplares de tiras e contextualização do gênero. Leitura de compreensão dos textos aliada a atividades relacionadas à estrutura. **Produção e reescrita** de uma tira observando suas especificidades. Atividades gramaticais: tipos de substantivo. **Leitura da HQ "A estrela misteriosa"** e exercícios sobre a criação de uma situação de mistério na HQ. **Elaboração de uma HQ e reescrita** observando, especialmente, a construção de uma situação de mistério. Atividades gramaticais: flexão dos substantivos.
4 **Notícia**	**Leitura da notícia** "Homem-Peixe encerra desafio". **Contextualização** e atividades relacionadas ao gênero**. Produção** de uma notícia**. Reescrita** a partir das especificidades do gênero. Exercícios gramaticais: adjetivos e locuções adjetivas, dentre elas, atividades observando o adjetivo na notícia**. Leitura 2**: "Acusado de furto, macaco será "julgado" em Minas". Atividades sobre a importância do título em uma notícia. **Produção de texto e reescrita** observando as características do gênero. Atividades acerca da flexão dos adjetivos e silaba tônica.
5 **Relatos de viagem e diários de viagem**	**Contextualização do gênero** a partir da leitura da imagem de um filme de um relato de viagem. Atividades relacionadas à compreensão e especificidades do gênero. **Produção e reescrita** de um relato de viagem observando suas características. Atividades: artigo e numeral. **Leitura 2:** "Urbenauta". Atividades de compreensão e organização de um diário de viagem. Questões linguísticas: interjeição.
6 **Poema**	**Leitura de vários exemplares do gênero**; atividades relacionadas à interpretação e às características do poema. **Produção e reescrita** de um poema. Questões: pronomes pessoais e de tratamento. **Leitura 2:** poemas, atividades relacionadas ao efeito linguístico provocado. **Produção de um poema e reescrita** observando os efeitos linguísticos.
Artigo expositivo e artigo de divulgação científica	**Leitura 1:** "As Runas". Atividades de compreensão e de especificidades do gênero. **Produção** de um artigo a partir de uma lista de informações. **Exercícios gramaticais:** e verbo. **Leitura 2:** artigo de divulgação científica. Questões sobre suas características, solicitação de reescrita e posterior reescrita
Entrevista	**Leituras de exemplares de entrevista** e atividades relacionadas às características do gênero. **Produção e reescrita** de uma entrevista. Questões sobre o uso do verbo no modo

	subjuntivo. **Leitura 2:** entrevista, atividades e **produção e rescrita de uma entrevista**. Exercícios: formas nominais do verbo e emprego do G e do J.

Quadro 6: Análise das solicitações de escrita/reescrita no 6º ano da Coleção Para Viver juntos

Coleção Para Viver Junto 7º Ano	
Capítulos	**Organização dos capítulos**
1 Conto	**Leitura 1:** conto "Não chores, papai"; atividades de compreensão e outras relacionadas às especificidades do gênero; **produção e reescrita** de um conto narrado em primeira pessoa. Exercícios gramaticais (substantivos). **Texto 2:** "Um Peixe". Questões acerca do uso da terceira pessoa no conto; **produção e reescrita** de texto fazendo uso da terceira pessoa. Atividades: uso da preposição e emprego do X e CH.
2 Mito e lenda	**Contextualização do Mito** a partir da leitura de uma imagem e do texto "Prometeu"; Atividades de compreensão e de especificidades do gênero; **produção e reescrita** de um Mito. Revisão dos pronomes. **Leitura 2:** Lenda. Atividades de compreensão. **Produção e reescrita** de uma lenda. Exercícios (pronomes e ditongos).
3 Crônica	**Leitura do texto "O médico e o monstro"**. Atividades de compreensão e contextualização do gênero. **Produção e reescrita** de uma crônica. Revisão dos verbos. **Leitura 2:** "Pitangas". Exercícios de compreensão da crônica e organização das informações no gênero. **Produção e reescrita** de uma crônica a partir da leitura de uma notícia. Exercícios gramaticais (advérbios, emprego do s, z e x).
4 Reportagem	**Contextualização da reportagem** a partir da leitura de uma imagem e do texto "Amiguinhos da Onça". **Produção e reescrita** de uma reportagem. Questões: estrutura dos verbos. Texto 2: Imersos na tecnologia e mais espertos. Atividades de compreensão do texto e adequabilidade do título. **Produção e reescrita** de uma reportagem. Questões: modo imperativo dos verbos.
5 Artigo de divulgação científica e expositivo	**Contextualização do gênero artigo de divulgação científica** a partir de leituras e de atividades. **Produção e reescrita** de um artigo. Exercícios: frase, oração e período; uso das frases nominais nos títulos dos textos. **Leitura 2:** artigo expositivo de LD. Atividades relacionadas à organização do texto; **produção e reescrita** de um exemplar do gênero. Questões sobre sujeito e predicado.
6 Poema	**Contextualização do gênero** a partir de leituras e atividades. **Produção e reescrita** de um poema. Exercícios: os tipos de sujeitos e concordância. **Leitura 2:** poemas visuais. Atividades relacionadas à organização de poemas visuais; **elaboração e reescrita** de um poema, segundo as características de uma poesia visual.
7 Carta do leitor e carta de	**Contextualização do gênero carta do leitor** a partir da leitura de uma imagem e de atividades sobre suas especificidades. **Produção e reescrita** de um exemplar do gênero. Atividades: transitividade dos verbos. **Leitura 2:** carta de reclamação. Exercícios

reclamação	comparando diferenças entre os dois gêneros. **Produção e reescrita** de uma carta de reclamação. Questões gramaticais: objeto direto e indireto.
8 Artigo de opinião	**Contextualização do tema** a partir da leitura de um exemplar textual e exercícios relacionadas a suas especificidades. **Produção e reescrita** de um artigo de opinião. Atividades gramaticais: os tipos de predicado**. Leitura 2:** Artigo de opinião. Questões a respeito do efeito do contra-argumento. **Produção de texto e reescrita**. Exercícios gramaticais: os verbos de ligação e o predicativo do sujeito.

Quadro 7: Análise das solicitações de escrita/reescrita no 7º ano da Coleção Para viver Juntos

Coleção Para Viver Junto 8º Ano	
Capítulos	**Organização dos capítulos**
1 Conto de enigma e conto de terror	**Leitura 1:** conto "A faixa manchada"; atividades de compreensão e de especificidades do gênero; **produção e reescrita** de um conto de enigma. Exercícios gramaticais (índice de indeterminação do sujeito). **Texto 2:** "O retrato oval". Questões acerca da forma como o terror é construído no conto e **produção** de texto fazendo uso desse recurso; **reescrita.** Revisão sobre os verbos e seus complementos.
2 Romance de ficção científica e conto fantástico	**Contextualização do gênero** a partir da leitura de uma imagem e do texto "Admirável mundo novo"; Atividades e compreensão e sobre as especificidades do gênero. **Produção e reescrita** de um conto de ficção científica. Questões: adjunto adverbial. **Leitura 2:** Conto fantástico. Atividades de compreensão; **produção e reescrita** de um exemplar textual. Exercícios (adjunto adnominal). Padronize o uso do ponto-e-vírgula e do ponto final.
3 Diário intimo e diário virtual	**Leitura 1:** exemplar de diário íntimo. Atividades de compreensão e contextualização do gênero. **Produção e reescrita** de um texto. Questões sobre o predicativo do objeto**. Leitura 2:** diário virtual. Exercícios de compreensão e organização das informações no gênero. **Produção e rescrita** de um diário virtual. Exercícios gramaticais (predicado nominal e verbal, predicado verbo-nominal).
4 Verbete e artigo de divulgação científica	**Contextualização do gênero** a partir da leitura de uma imagem e do texto "Regiões polares, monotonia em branco"; p**rodução e reescrita** de um verbete de enciclopédia. Questões sobre do uso complemento nominal. **Texto 2:** Artigo de divulgação científica. Atividades de compreensão do texto e diferenciação entre os dois gêneros. **Produção e reescrita** de um exemplar do gênero. Questões mostrando as diferenças entre complemento nominal, objeto indireto e adjunto adnominal.
5 Texto dramático	**Contextualização do gênero** textual dramático a partir de leituras e de atividades. **Produção e reescrita** de uma cena inicial para "O pagador de promessas" e reescrita. Exercícios: as vozes verbais. **Leitura 2:** texto dramático. Atividades relacionadas à organização do texto; **produção e reescrita** de um exemplar do gênero a partir de uma

	situação social. Questões: agente da passiva
6 Poema	**Contextualização do gênero** a partir de leituras de poemas e de atividades. **Produção e reescrita** de um poema. Exercícios: aposto e seus efeitos de sentido. **Leitura 2:** poemas visuais. Atividades relacionadas à organização de poemas que retratam situações sociais. **Elaboração** de um poema a partir de uma manchete jornal; **reescrita.** Atividades: o uso do vocativo.
7 Artigo de opinião	**Contextualização do gêner**o a partir da leitura de uma imagem e atividades sobre as especificidades do artigo de opinião. **Produção e reescrita** de um exemplar do gênero. Atividades: conjunções. **Leitura 2:** "A sustentabilidade pessoal". Exercícios comparando a diferenças entre os dois gêneros. **Produção e reescrita** de um artigo de opinião. Questões gramaticais: período simples e composto.
8 Carta do leitor e debate	**Contextualização do gênero** a partir da leitura de uma imagem e um exemplar textual. Exercícios relacionadas a suas especificidades. **Produção e reescrita** de uma carta do leitor. Atividades gramaticais: orações coordenadas. **Leitura 2:** Debate. Questões a respeito da organização do gênero. **Produção de texto e reescrita.**

Quadro 8: Análise das solicitações de escrita/reescrita no 8º ano da Coleção Para viver Juntos

Coleção Para Viver Junto 9º Ano	
Capítulos	**Organização dos capítulos**
1 Conto psicológico	**Contextualização do gênero** a partir da leitura de uma imagem e do texto "Restos de carnaval". Atividades de compreensão e de especificidades do gênero; **produção** de um conto narrado baseado em uma imagem**; reescrita**. Exercícios de revisão dos períodos compostos por coordenação. **Texto 2:** "Eu estava ali deitado". **Produção textual e reescrita.** Atividades: o período composto por subordinação.
2 Conto social e conto de amor	**Contextualização do conto** "trabalhadores do Brasil"; Atividades e compreensão e de especificidades do gênero; p**rodução de texto e Reescrita.** Questões: oração subordinadas. **Leitura 2:** Conto de amor. Atividades relacionadas a suas características; p**rodução e reescrita** de um conto de amor.
3 Crônica esportiva e Reportagem	**Leitura 1:** uma charge e do texto "A hora e a vez da mulher". Atividades de compreensão e contextualização do gênero; p**rodução e reescrita** de uma crônica esportiva. Exercícios: Pronomes relativos. **Leitura 2:** Reportagem "Mundial pode fazer bem" atividades relacionadas à organização das informações no gênero; p**rodução e reescrita** de uma reportagem. Exercícios gramaticais (orações subordinadas; uso de: este, esse, aquele).
4 Artigo de divulgação científica e verbete	**Contextualização do artigo de divulgação científica** a partir da leitura de uma imagem e do texto "Arraias são animais perigosos?"; p**rodução e reescrita** de um exemplar do gênero. Questões: orações subordinadas. **Texto 2:** Papel. Atividades de compreensão do texto e características do gênero; p**rodução e reescrita** de um verbete de enciclopédia.

5 Texto dramático e roteiro	**Contextualização do gênero texto dramático** a partir da leitura de parte uma cena teatral e atividades; p**rodução e reescrita** de uma cena ocorrida na portaria de um prédio; Exercícios: concordância verbal. **Leitura 2:** parte do roteiro do filme "Meu tio matou um cara". Atividades relacionadas à organização do texto e **produção e reescrita** de um exemplar do gênero baseado em uma cena do filme. Questões: concordância nominal; onde e aonde, se não e senão.
6 Conto e propaganda	**Contextualização do gênero** a partir de leituras e atividades. **Produção e reescrita** de um Conto. Exercícios: Regência verbal e nominal. **Leitura 2:** Propaganda. Atividades relacionadas a sua organização; **elaboração** de uma propaganda que incentive o trabalho voluntário; **reescrita**. Exercícios: colocação pronominal, o uso da crase.
7 Resenha crítica	**Contextualização do gênero** a partir da leitura de uma imagem e atividades sobre suas especificidades; **produção e reescrita** de um exemplar do gênero. Questões: estrutura das palavras. **Leitura 2:** "Bons modos tiram a graça da comédia". Exercícios comparando a diferenças entre a resenha de um livro e a de um filme; **produção e reescrita** de exemplar do gênero. Questões gramaticais: sufixos e palavras cognatas.
8 Propaganda	**Contextualização do tema** a partir de propagandas e exercícios relacionados a suas especificidades; **produção e reescrita** de uma propaganda que promova a valorização da escola onde estudam. Atividades gramaticais: processos de composição e derivação. **Leitura 2:** propagandas. Questões relacionadas a suas especificidades. **Produção de texto e reescrita**. Exercícios gramaticais: onomatopéias.

Quadro 9: Análise das solicitações de escrita/reescrita no 9º ano da Coleção Para Viver Juntos

De acordo com o PNLD/2011, a coleção **Para Viver Juntos** é organizada por gêneros, as propostas de leitura e escrita/reescrita são baseadas num determinado gênero textual. Segundo a avaliação feita pelo programa, a coleção possui como ponto forte o fato de apresentar muitas propostas de leitura reflexiva articuladas à posterior solicitação de produção textual. Essa escrita está amparada pela leitura e compreensão do gênero nas atividades que a antecedem. As atividades de reflexão linguística são realizadas tanto em relação ao gênero proposto para leitura como por outros como (tiras, excertos de reportagens, propagandas, poemas etc.). Os capítulos que compõem a coleção são divididos em Leitura 1 e Leitura 2 e para cada leitura é solicitada uma produção textual do aluno, ou seja, lê-se o texto 1 e são realizados exercícios e solicitada a escrita de um texto, e, assim, sucede com a leitura 2. As atividades são desenvolvidas nas subseções da seção estudo do texto. São elas: ***Para entender o texto, O contexto de produção*** e ***A linguagem e o texto.*** Como afirmado no PNLD/2011, constatamos que as atividades orientam para a formação do leitor reflexivo e promovem o desenvolvimento de habilidades linguísticas especificas a um

determinado gênero textual. As solicitações de escrita possuem respaldo nas leituras e atividades desenvolvidas ao longo do capítulo. Os exercícios são, em geral, adequados à apropriação das capacidades de linguagem.

Da análise realizada, concluímos que a coleção traz atividades adequadas para o desenvolvimento dos conhecimentos necessários; no entanto, discordamos da solicitação de duas produções textuais por capítulo, pois a segunda solicitação é feita para o aluno poder apresentar uma especificidade do gênero que não foi trabalhada antes da primeira solicitação, como acontece com a resenha, o conto psicológico, a propaganda etc. Entendemos que se essa especificidade pertence a um gênero, deveria ser trabalhada no conjunto das atividades e, só então, solicitada a escrita e posterior reescrita. De modo análogo, não acreditamos ser proveitoso o trabalho com dois gêneros num único capítulo, embora entendamos que, em alguns casos, é possível valer-se dos conhecimentos de um gênero para a produção de outro, mas essa metodologia não pode ser adotada em todos os capítulos presentes na coleção. Entendemos, ainda, que a adequabilidade das atividades como um todo, só pode ser avaliada dentro do contexto escolar a depender do capítulo, haverá a necessidade do professor adequar e ampliar as atividades tendo em vista as habilidades linguísticas dos estudantes.

4.2- A resenha crítica nas coleções Diálogo e Para Viver Juntos

De acordo com o explicado na introdução**,** a escolha do *corpus* para nossa análise específica incidiria num gênero comum dentre aqueles presentes nas duas coleções de LD que compõe o nosso *corpora*. Nossa decisão de observar o trabalho com a resenha se justifica tanto pelo fato de ser um gênero presente nas duas coleções como também por ser um texto cuja frequência nos manuais didáticos não corresponde à importância que essa prática de linguagem tem na formação do estudante. Julgamos, ainda, que as capacidades mobilizadas nessa "prática linguageira" dialogam com outros gêneros desse mesmo agrupamento, de modo que o aluno, sabendo fazer um resumo apreciativo, irá proceder, provavelmente, eficientemente quando for colocado diante de uma situação na qual deve escrever um artigo de opinião e, para isso, deva tomar como base a leitura de textos argumentativos de outros autores, como é comum em situação de vestibulares.

As abordagens e direcionamentos dados nas duas coleções diferem tanto em relação ao respaldo dado quanto pela metodologia presente na seção didática. No tópico 4.2.1 e

4.2.2, analisamos as atividades propostas nas duas coleções e discutimos as capacidades de linguagem acionadas.

4.2.1- Coleção Diálogo

As autoras da coleção **Diálogo** iniciam o módulo propondo a leitura de uma crônica e algumas atividades de compreensão do mesmo gênero. Após tais atividades, há uma reportagem e orientações para que o professor comece o trabalho da Seção ***Projeto de redação***. Na sequência, antes da leitura do texto 2 (um Ensaio), são propostos exercícios descontextualizados do gênero resenha crítica (atividades gramaticais baseadas em tiras, poemas, propaganda, anúncio publicitário). Essas poderiam ser produtivas, caso houvesse correlação entre o uso desses elementos linguísticos no gênero com o uso nas resenhas. Tomado tal posicionamento metodológico, as autoras teriam conseguido, ao menos nessa etapa, e em relação aos aspectos propriamente linguísticos da resenha, mostrar a língua em uso nos diferentes gêneros, como elas propõem no MP. As orientações/contestações presentes nos exercícios são ora de reflexão sobre o uso e ora normativos.

Os excertos de atividades[61] apresentados a seguir estão na seção ***Dialogando com a Linguagem.*** Nelas Beltrão e Gordilho (2010) trabalham a leitura geral da crônica. As perguntas versam sobre: a) os acontecimentos narrados no texto; b) o uso da ironia em algumas passagens da crônica, e, por fim, c) atividade para identificação do significado das palavras destacadas. A partir da análise das perguntas, julgamos que as questões não possibilitam o leitor compreender as especificidades do gênero lido (crônica), porque se resumem a uma abordagem simplificada do gênero, visto a abordagem recair sobre a compreensão e o uso linguístico de determinados termos dentro do texto. Terminada essa etapa sobre a crônica, começam a explorar outro gênero sem estabelecer relação entre eles. Com essa ação, não atendem aos objetivos visados para a seção, os quais são: "além de uma simples decodificação, desafiar os alunos a formular crítica, a validar ou não suas inferências iniciais, bem como construir os sentidos do texto pela articulação dos aspectos textuais, extratextuais e até intuitivos de que puderem dispor" (BELTRÃO e GORDILHO, 2010, MP, p. 6). As autoras justificam a ação de trabalhar com um repertório variado de texto com o intuito de permitir aos estudantes perceberem

[61] Para discussão do texto, recortamos parte das atividades, porém elas podem ser visualizadas nos anexos.

> [...] as particularidades da situação de produção de cada gênero, principalmente se for estimulado a identificar, em suas leituras, quem produz o texto, para quem, com que finalidade, usando qual suporte, qual o lugar social do autor e do destinatário, e, por fim, quando e onde o texto foi produzido. (BELTRÃO e GORDILHO, MP, p. 7)

A forma superficial como são explorados os textos/atividades não permitem a abordagem proposta pelo MP. Pela análise, as perguntas não inferem e tampouco permitem ao aluno refletir a respeito dos aspectos almejados pelas autoras. Há que se ressaltar um ponto por meio do qual as autoras poderiam ter explorado o uso da ironia na crônica e nas resenhas. Observa-se que não há essa correlação, muito embora fosse possível fazê-la, já que as atividades da seção ***Projeto de Redação*** são orientadas para serem realizadas concomitantemente às outras seções. O recurso da ironia, muitas vezes utilizado pelos resenhistas, não é observado nem mesmo dentro da seção Projeto de Redação. A ironia é, pois, uma estratégia linguística utilizada pelo resenhador com o intuito de envolver e aproximar-se do leitor e persuadi-lo a aceitar a tese defendida na resenha. No trecho da resenha de Felitti sobre o filme "Lembranças" temos: "Em vez de vampiro, Robert Pattinson é um ***pálido semideus*** (grifo nosso). em Lembranças, que estréia no dia 12" (p.197). A partir dessa ironia, o autor irá explicar que a divindade não é devida nem à beleza do ator ou qualquer atitude heróica de seu personagem (Tyler) tampouco à atuação do Pattinson, mas que a narrativa fílmica se assemelha às tragédias gregas que, nesse caso, é apresentada pelo olhar dos romances *teens*. Consequentemente, o autor associa a imagem de Tyler aos deuses gregos, classificando-o como um "pálido semideus", uma crítica à impotência demonstrada pelo personagem.

Outra estratégia que podemos perceber é a comparação. Veja que o resenhista lembra os interlocutores de outro papel do ator, no qual ele obteve sucesso. O autor deixa implícito que fala da saga vampiresca em que Pattinson atuava como Edward, um vampiro do bem que se apaixonava pele jovem Isabella (Bela). A comparação é uma estratégia de linguagem utilizada por resenhistas independentemente de a obra cultural resenhada ser filme, livro, peça teatral, etc., porém não é abordada nas atividades da coleção.

A figura 6 mostra as atividades desenvolvidas a partir da leitura da crônica. Observe que a atividade 4 incita os alunos a identificarem os trechos nos quais há a presença de ironia e a dizerem qual efeito de sentido o seu uso produz no texto. Nesse ponto, a nosso ver, seria oportuno fazer o confronto entre a ironia nas resenhas e na crônica, entretanto, tal postura não ocorre em relação à resenha.

1. O cronista inicia o texto relembrando a primeira vez que ligaram o rádio da família.

a) Por que esse momento foi tão significativo para ele?

Porque foi o seu primeiro contato com o rádio, considerado, na época — primeira metade do século XX —, uma tecnologia de ponta.

b) A dificuldade em ligar o aparelho trouxe alguma consequência na maneira de o cronista lidar com aparelhos eletroeletrônicos? Justifique.

Sim; ele não se sente à vontade com esses aparelhos e afirma que, ao ligar o computador, sempre verifica se o fio está na tomada.

4. O cronista usa a ironia em diferentes situações.

a) Em que trechos o seu uso pode ser comprovado?

( ) "Esperamos a luzinha vermelha que devia se acender."

(X) "[...] até que vi, entronizado como ponta de lança inimiga na minha cidadela, o primeiro computador."

(X) "Os homens entraram com a cangalha ainda encaixotada [...]."

( ) "Contudo, cada vez que ligo o computador, nunca esqueço de olhar o fio da tomada."

b) Que efeito o uso desse tipo de linguagem produz?

Produz leveza e humor, além de contribuir para que o leitor se identifique com o cronista.

Professor, explicar que o uso desse tipo de linguagem é uma característica do gênero **crônica**.

9. Para compreender melhor o texto, faça dupla com um(a) colega e juntos tentem descobrir o significado das palavras destacadas nos trechos a seguir. Para isso, analisem o contexto: a situação narrada, a frase que antecede a palavra ou o que vem depois dela, o encadeamento de ideias. Se necessário, consultem o dicionário.

Professor, essa proposta possibilita ao aluno exercitar a compreensão de um texto ou parte dele pelo sentido e não necessariamente

pelo significado de cada palavra. Além disso, poderão incorporar novas palavras ao seu repertório.

a) "[...] **cismava** com o pijama dele, a cadeira de vime na calçada, a disponibilidade de tempo que o vizinho exibia **acintosamente**."

implicava / de modo provocador

b) "Na dúvida, passou o lenço pela madeira envernizada do aparelho, a fim de **exorcizá-lo** de qualquer influência **nefasta**."

livrá-lo / nociva, prejudicial

c) "Com a **perícia** do mágico que quebra um ovo [...]."

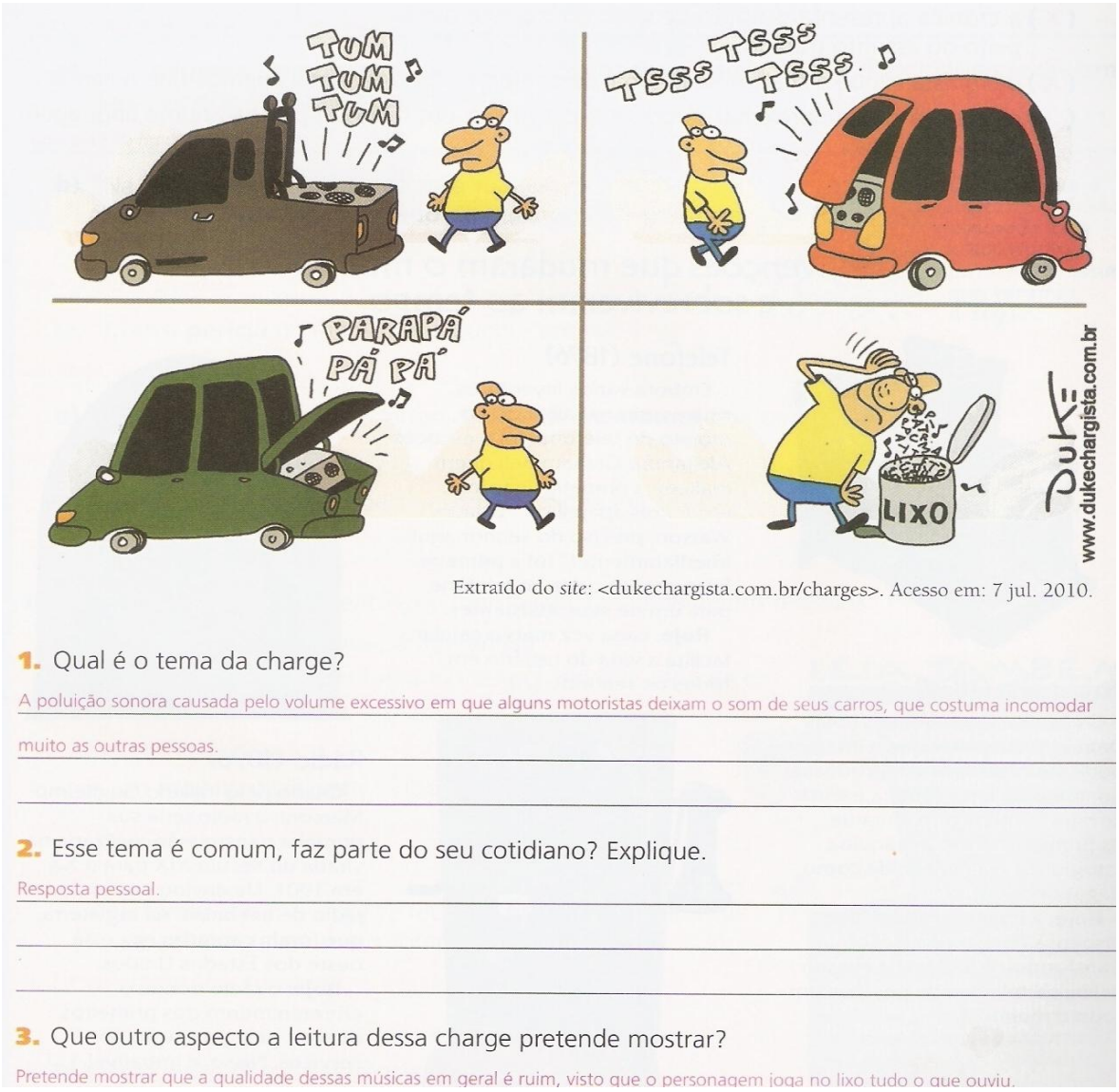
habilidade, destreza

Observe que o adjetivo **nefasta** concorda com o substantivo **influência**, assunto que veremos a seguir.

Figura 6. Atividades da Seção "Dialogando com o texto". Coleção Diálogo, p. 160-162.

Após esses exercícios, são realizadas atividades gramaticais a partir de diferentes gêneros. Elas ora possuem caráter reflexivo ora são pretexto para atividades normativas. Na

seção ***Dialogando com a imagem*** há uma única atividade desenvolvida a partir da leitura de uma charge. Observemo-la



Extraído do *site*: <dukechargista.com.br/charges>. Acesso em: 7 jul. 2010.

1. Qual é o tema da charge?

A poluição sonora causada pelo volume excessivo em que alguns motoristas deixam o som de seus carros, que costuma incomodar muito as outras pessoas.

2. Esse tema é comum, faz parte do seu cotidiano? Explique.

Resposta pessoal.

3. Que outro aspecto a leitura dessa charge pretende mostrar?

Pretende mostrar que a qualidade dessas músicas em geral é ruim, visto que o personagem joga no lixo tudo o que ouviu.

Figura 7: atividade da Seção ***Dialogando com a Imagem***. Coleção Diálogo, p. 164.

O exercício explora a interpretação da charge, seguindo a temática (inovações e invenções), a mesma dos outros textos que compõem as seções do módulo, com exceção da seção ***Projeto de redação***. Ao observar a última questão (a primeira versa a respeito do volume e a segunda é do tipo "vale tudo[62]" o que o aluno se proponha a responder), veremos

[62] "São perguntas que indagam sobre questões que admitem qualquer resposta não havendo possibilidade de se equivocar. A ligação com o texto é apenas um pretexto sem base alguma para a resposta." (MARCUSCHI, 2005, p. 55)

que ela induz os alunos a estabelecerem relação entre a ação do personagem de jogar no lixo o conteúdo das músicas ouvidas e o motivo que o leva a tomar essa atitude. Compreendemos ser essa uma atividade que dialoga com o posicionamento crítico de um resenhista ao se colocar a favor ou contra determinado produto cultural. Neste caso, são músicas consideradas de valor duvidoso. A *charge* bem como as tiras e os cartuns são subtipos da HQ. O produtor desses não é um resenhista, tampouco têm a finalidade comunicativa de fazer uma apreciação deste ou daquele objeto. Uma distinção importante a ser feita diz respeito às diferenças que existem entre as tiras, os cartuns e as charge. O cartum é muito semelhante em sua finalidade, conteúdo e forma, mas diferencia-se das tirinhas e das charges, em virtude de que seu conteúdo é universal, ou seja, não faz parte do contexto histórico ou político de um local específico. Sua mensagem é universal, pode ser um amante no armário, um carro com o adesivo que diz "Eu amo a vida" batido em um poste, etc. A charge, por sua vez, diferencia-se dos outros dois, na medida em que seu enredo está ligado a situações políticas, sociais, de pessoas publicas ou que estão/ são ligadas às pessoas públicas por situações momentâneas. Por conseguinte, apenas o leitor que conhece o contexto comunicativo no qual a charge se baseia compreenderá e achará graça.

No entanto, o propósito comunicativo destes é divertir e/ou conscientizar os leitores em relação a determinado tema. O que muda é o conteúdo e a forma por meio da qual as informações são textualizadas. O uso de recursos humorísticos é uma estratégia utilizada para a produção do humor; para tanto, seus autores valem-se do jogo com o sentido das palavras no intuito de tornar a mensagem cômica. De modo análogo, a charge como subtipo da HQ é um texto que apresenta sequência tipológica narrativa, combinando a linguagem verbal e não verbal, ou apenas icônico; no caso da charge acima, o chargista mesclou linguagem verbal e não-verbal. O público alvo desse gênero são adultos, crianças e adolescentes que são atraídos pelo apelo do humor, pelo irônico, com o intuito de divertir-se ou mesmo ler a realidade por outros ângulos. Desse modo, por ser um gênero lido por pessoas com grau diversificado de instrução, os mecanismos linguísticos que os organiza podem ser semiformais ou informais (BARBOSA *et al.* 2004; MENDONÇA, 2003, GONÇALVES *et al.* 2011).

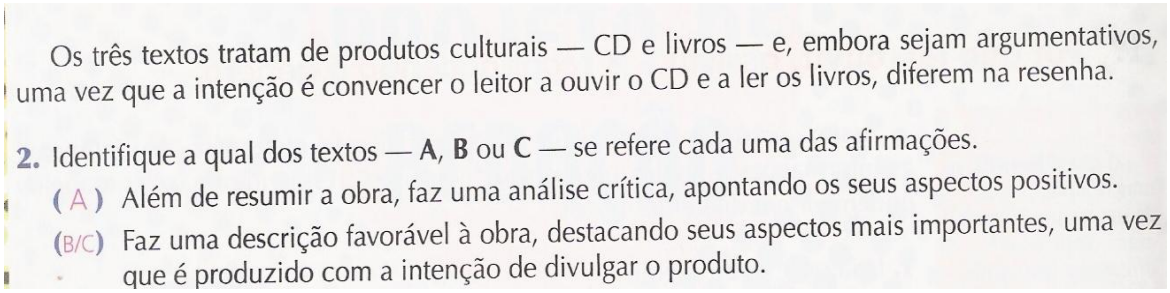
Na charge apresentada no LD, o chargista utilizou o gênero para apresentar sua visão em relação a certas músicas, ironizando-as e, também, fez uma crítica à poluição sonora. Essa apreciação foi realizada respeitando a estrutura composicional do gênero. Contudo, nenhumas destas especificidades são abordadas; não se correlaciona a forma como foi

realizada a crítica na charge e na resenha. A atividade se finda simplesmente nos questionamentos apresentados na imagem. De acordo com nosso entendimento, a forma como foi inserida/abordada a charge nos levou a julgar que seu objetivo parece ser o de preencher espaço na seção.

A seção ***Projeto de Redação*** oferece direcionamentos focados no gênero resenha e, embora haja sugestão[63] para trabalhá-la em paralelo às atividades das outras seções do módulo, os exercícios desenvolvidos no ***Projeto de Redação*** não apresentam relação com os presentes no restante do módulo, ou seja, são, descontextualizados.

Na primeira atividade da seção ***Projeto de Redação,*** os alunos são incitados a ler três gêneros, classificados por nós como: uma resenha de CD, uma quarta capa e uma resenha de livro.

Os três primeiros textos (Anexo 1) direcionarão as atividades discutidas na sequência. Na atividade seguinte à leitura dos textos, Beltrão e Gordilho (2010) afirmam que, embora os três sejam construídos a partir de uma estrutura argumentativa, atendem a propósitos comunicativos diferentes. Com a questão, não foi possível mostrar as diferenças entre os textos. Vejamo-la



Os três textos tratam de produtos culturais — CD e livros — e, embora sejam argumentativos, uma vez que a intenção é convencer o leitor a ouvir o CD e a ler os livros, diferem na resenha.

2. Identifique a qual dos textos — **A**, **B** ou **C** — se refere cada uma das afirmações.

(A) Além de resumir a obra, faz uma análise crítica, apontando os seus aspectos positivos.

(B/C) Faz uma descrição favorável à obra, destacando seus aspectos mais importantes, uma vez que é produzido com a intenção de divulgar o produto.

Figura 8: Identificação dos gêneros. Seção **Projeto de redação**. Coleção Diálogo, p. 196.

Um primeiro ponto a ser observado, refere-se ao fato de as autoras não classificarem a resenha de livro como uma resenha, o gênero é assemelhado à finalidade da quarta capa, qual seja: possui o objetivo de divulgar um produto. A forma escolhida para inserir o texto B no LD não permite ao leitor identificar quem é seu autor, em qual suporte foi veiculado, se foi produzido antes ou depois da divulgação do livro, ou seja, o texto é recortado de seu suporte original e inserido no LD sem as devidas credenciais.

[63] As autoras sugerem, na página 194 do módulo, que o professor inicie a seção Projeto de Redação. Como comentamos na análise em alguns momentos do Projeto de redação, elas sugerem a retomada de uma atividade nas seções anteriores.

Logo, o propósito da inserção da resenha de livro dentro da questão não permite aos estudantes refletir sobre as diferenças entre os três gêneros. Os três textos não diferem apenas em sua finalidade comunicativa e ao suporte de veiculação, mas, principalmente, em relação a quem os produz e com que autoridade o faz. No primeiro texto, sabemos que a autora está no papel social de jornalista. Essa informação se encontra no final da resenha; porém, não é possível verificar os agentes-produtores dos textos B e C. Mesmo sem tais informações, podemos inferir que eles não podem ter sido produzidos por jornalistas. No caso da resenha do livro, a linguagem utilizada no texto nos leva a inferir que foi produzido por um especialista, principalmente, porque a apreciação de uma "autoridade", em relação a este tipo de literatura daria mais veracidade à argumentação.

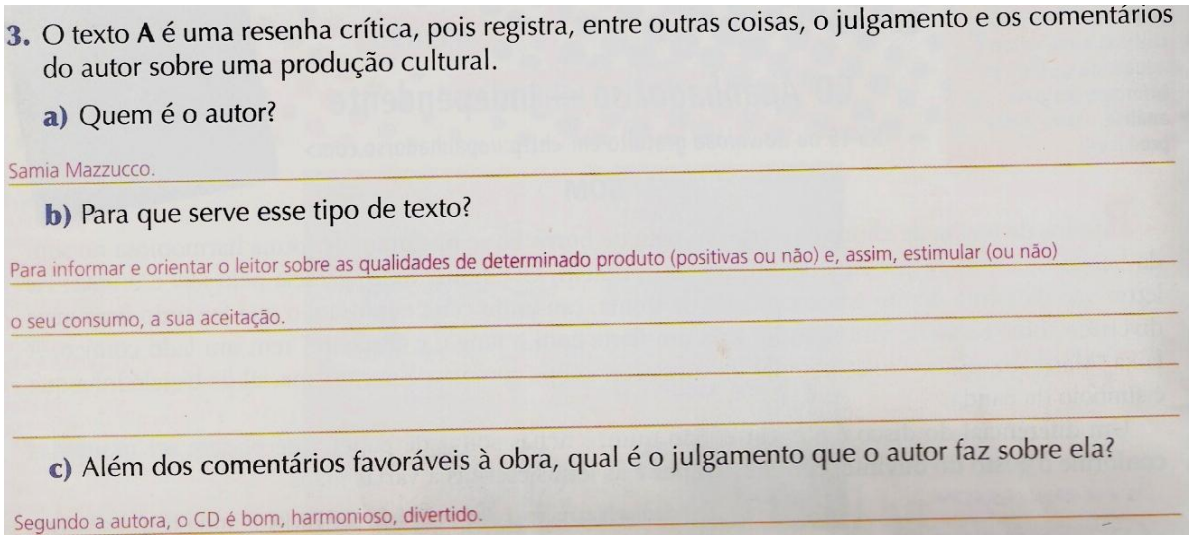
A quarta-capa (texto C) é, em geral, um gênero escrito por um especialista no assunto, cuja autoridade lhe permite fazer um resumo dos pontos prioritários e emitir apreciação com a finalidade de persuadir os leitores a adquirirem o livro. Cristovão (2010, p. 113) afirma que "o importante é o papel social revelado pelo nome do crítico ou da instituição para a qual ele trabalha". De forma diferente da resenha, dificilmente encontraremos uma quarta-capa mostrando os aspectos negativos da obra, pois isso contrariaria a sua finalidade comunicativa. Segundo Cristovão (2010), a própria ausência de apreciação poderia indicar uma depreciação do autor da quarta-capa em relação à obra. Seria uma ação de linguagem semelhante ao de uma propaganda de um produto, no qual são mostrados os pontos negativos. Quem o compraria? Na quarta capa não é diferente. Portanto, se as autoras trazem uma quarta-capa, precisam explorar os usos linguísticos presentes no gênero. A título de exemplo, as autoras poderiam chamar a atenção dos alunos para como é feita a retomada por meio da coesão verbal, a coesão nominal, a escolha lexical dos adjetivos para atribuir valor a obra, a organização das sequências, todas essas características contribuem para a distinção dos gêneros e, consequentemente, possibilitam a compreensão sobre a organização de cada qual.

Já o texto B, de acordo com os dados de que dispomos, é uma resenha. Muito embora ele apresente-se num formato curto e com a apreciação condensada, acreditamos que essa apresentação ocorre devido ao espaço oferecido pelo suporte. Como nos explicam Barros (2008) e Gonçalves (2007) as resenhas/críticas sofreram mudanças desde o seu surgimento, as quais influenciaram diretamente, por um lado em seu agente produtor e, por outro, a delimitação do espaço para a valoração dada pelo resenhista. Desse maneira, classificamos o texto B como resenha porque: possui um resumo, apreciação, dados do livro

e nome do autor da obra. Concluímos que não é resumo, como fica pressuposto no exercício. O implícito é gerado quando a autora insere, em um quadro ao lado da questão, a afirmação de que a resenha e o resumo são diferentes, e, nessa etapa das atividades, os alunos devem diferenciar os textos que trazem informações a respeito de uma obra e aqueles que, além dessas informações, fazem uma apreciação. Há contradição na afirmação feita pelas autoras e na identificada por nós, qual seja: todos os textos possuem uma avaliação de seu autor. O texto B e C podem apenas trazer o resumo; entretanto, este é permeado pela visão de um especialista no assunto.

Para Koch (1984, p. 19) quando interagimos assumimos objetivos, temos intenção de provocar comportamentos, ou seja, pretendemos agir sobre nosso interlocutor em função de que eles respondam a interlocução. Nesse sentido, a autora defende a linguagem como sendo possuidora de caráter eminentemente argumentativo. A aparente neutralidade é um mito, pois "o discurso que se pretende neutro, ingênuo, contém também uma ideologia – a da sua própria objetividade". Em outros termos, a linguagem é fundamentada na argumentação, [...] "o homem, constantemente, avalia, julga, critica, isto é, forma juízos de valor. Por outro lado, por meio do discurso - ação verbal dotada de intencionalidade - tenta influir sobre o comportamento do outro ou fazer com que compartilhe determinadas de suas opiniões".

No exercício 3 (figura abaixo) é atestado que o texto A é uma resenha e pergunta-se ao aluno quem é o autor, sua finalidade comunicativa e qual é, além dos comentários emitidos pelo resenhista, o julgamento dado por ele à obra. Os itens A e B do exercício trabalham duas propriedades das capacidades de ação.



3. O texto **A** é uma resenha crítica, pois registra, entre outras coisas, o julgamento e os comentários do autor sobre uma produção cultural.

a) Quem é o autor?

Samia Mazzucco.

b) Para que serve esse tipo de texto?

Para informar e orientar o leitor sobre as qualidades de determinado produto (positivas ou não) e, assim, estimular (ou não) o seu consumo, a sua aceitação.

c) Além dos comentários favoráveis à obra, qual é o julgamento que o autor faz sobre ela?

Segundo a autora, o CD é bom, harmonioso, divertido.

Figura 9: Aspectos da capacidade de ação. Seção **Projeto de redação**. Coleção Diálogo, p.196.

Na mesma página, é apresentado um quadro resumindo as características de uma resenha.

Resumindo
Resenha crítica é: É um texto argumentativo que informa e expõem o julgamento do crítico sobre uma produção cultural (peças de teatro, CDs, livros, exposições de obras de arte, filmes, shows etc.). A intenção estimular ou não o "consumo" do produto. São dadas, geralmente, as seguintes informações: nome do autor (ou autores); titulo completo da obra; nome da editora; lugar e data da publicação; número de volumes e páginas. Destacam-se na avaliação, os aspectos mais significativos da produção, como as qualidades técnicas, exemplos de passagens do texto e a interpretação dos autores, os títulos ou trechos da música, a voz dos cantores, quando for o caso.

QUADRO: 10. Resumo das características de uma resenha crítica. **Fonte:** Coleção Diálogos, 2010, p. 196.

No quadro acima, Beltrão e Gordilho (2010) desconsideram uma das duas características essenciais de uma resenha. De acordo com Machado *et al* (2009), as duas características essenciais de uma resenha são: o resumo da obra e a apreciação; no caso da coleção **Diálogo**, foi desconsiderado o resumo. Esse resumo difere dos resumos cujo objetivo seja detalhar/expor de forma concisa, para um leitor leigo em relação ao texto, seu conteúdo, ou seja, deixar o leitor a par da narrativa, filme etc., sem que se torne necessário conhecer a obra. Tal diferença reside, portanto, no fato de não podermos apresentar o desfecho do filme, da peça teatral, do livro etc. porque o resumo, a ser apresentado em uma resenha, é sempre um recorte baseado na apreciação emitida pelo resenhista. O processo de sumarização necessita, por um lado, oferecer doses homeopáticas; porém pertinentes do desenrolar dos fatos na obra; por outro, permear esse resumo de uma visão crítica. Nesta seção, não existem atividades expondo tais aspectos, o que possibilitaria aos estudantes perceber que a forma como o resumo aparece depende dos objetivos do agente-produtor. Este poderá destacar um ou outro aspecto e trechos de uma determinada obra a fim de dar respaldo a sua crítica. No caso de uma peça teatral, poderíamos escolher para fazer nossa apreciação o figurino, o (s) atore (s), o roteiro *versus* o texto original, o trabalho de montagem (tempo de ensaio, pessoal envolvido etc.), recursos utilizados na peça etc.; num filme, de acordo com Gonçalves (2007), poderíamos destacar:

> O desenvolvimento do enredo (roteiro original); O enquadramento em uma modalidade cinematográfica (suspense, comédia, drama, animação, etc.); O tratamento dado ao tema da ficção; O figurino; A trilha sonora; Os efeitos especiais utilizados; O trabalho de cenografia; A duração do filme (extensa demais, por exemplo); A pertinência em relação ao público alvo do filme; A

> atuação do elenco (protagonistas e atores secundários); O desempenho do diretor; O trabalho desenvolvido pela produtora/distribuidora (inclusive o papel da divulgação comercial do filme).

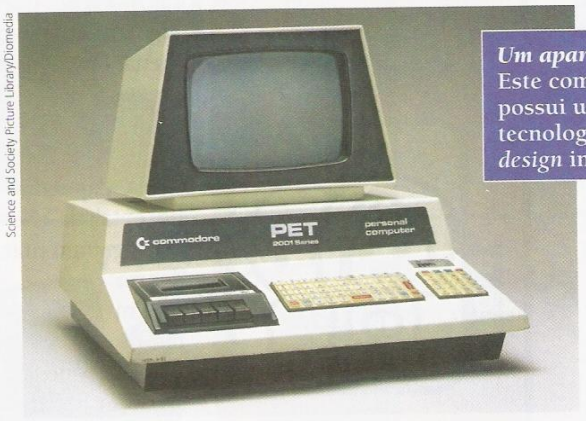
Esses elementos não precisam ser todos abordados em uma mesma resenha, pois o olhar do resenhista pode focar apenas alguns elementos já que o espaço destinado à publicação é delimitado pelo jornal. Barros (2008) nos relata, por meio de uma entrevista com o crítico da folha de Londrina Carlos Eduardo Lourenço Jorge, que o olhar do resenhista precisar ater-se a pontos estratégicos, visto dispor de um número xis de linhas para desenvolver sua tese. Ainda precisamos nos ater, de acordo com a autora, às exigências da nova sociedade, a qual é muito mais visual. Por conseguinte, há que se dar certo lugar à imagem em detrimento de longos discursos.

A questão 4 é baseada na leitura de duas resenhas do filme **Lembranças** (Anexo 3) e solicita-se ao estudante que: a) separe os trechos descritivos e os argumentativos; b) digam se a leitura ajuda a decidir se devem ou não assistir ao filme; c) se assistiriam ao filme caso desconhecessem. Neste exercício, aborda-se o reconhecimento das sequências que estruturam a resenha. Na letra A, trabalha-se com as capacidades discursivas, mais precisamente com uma das características da ***infraestrutura geral do texto***, o qual é considerado por Bronckart como o nível mais profundo de um texto. Este nível é formado pelo "plano geral, pelos tipos de discurso que o comporta, pelas modalidades de articulação entre esses tipos de discurso e pelas sequências que nele eventualmente aparecem" (BRONCKART, 2003, p.120). A atividade objetiva levar o aluno a reconhecer as sequências predominantes em uma resenha.

Antes de as autoras do LD solicitarem a produção de uma resenha, apresentam um quadro, no qual caracterizam o gênero: a) a linguagem da resenha é clara e objetiva; b) pode ser formal ou informal a depender do veículo e destinatários e, por fim; c) o fato de elas serem escritas em terceira pessoa (discurso impessoal).

Na solicitação de escrita, pede-se aos alunos que escolham um produto cultural qualquer e façam um esboço. Em seguida, é pedido ao professor para retornar à página 166. Na sequência, haverá outra sugestão de retorno às seções anteriores, nesse caso, à página 185. As atividades desenvolvidas nas seções anteriores, e com as quais Beltrão e Gordilho (2010) sugerem estabelecer diálogo, não possuem relação com o projeto de redação. Vejamos as questões expressas na figura 10

1. Será que o computador sempre foi como o conhecemos hoje? Veja.



Um aparelho fantástico! Este computador possui uma avançada tecnologia e um *design* inovador.

2. Você adquiriria esse computador? Por quê?

Resposta pessoal. Sugestão: Provavelmente não porque o modelo já está bastante ultrapassado.

3. Observe os elementos em destaque na legenda.

a) Que palavras acompanham o substantivo **aparelho**? A que classe gramatical elas pertencem?

Um, fantástico; artigo e adjetivo.

b) Essas palavras estão empregadas em que gênero e número? Por quê?

Estão no gênero masculino e no singular; concordam com o substantivo **aparelho**, que também está no masculino e no singular.

4. No restante da legenda encontramos os substantivos **computador**, **tecnologia** e ***design***.

a) Que palavra é usada para determinar **computador**? A que classe gramatical ela pertence?

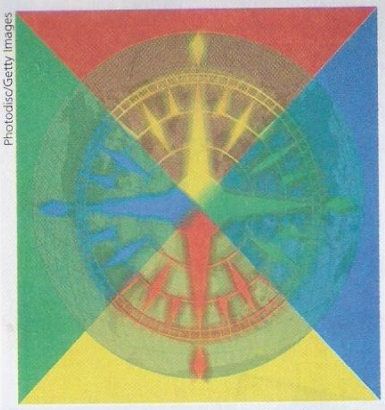
Este; pertence à classe dos pronomes.

b) Que palavras acompanham o segundo substantivo?

Uma e **avançada**.

Figura 10: Atividade da seção “Trabalhando a Gramática”. Coleção Diálogo. p, 166.

1. Você sabe o que é uma bússola? Para que ela serve? Quem a inventou? Leia o texto a seguir e saiba as respostas para essas e outras questões a respeito de um dos mais antigos instrumentos de orientação.



Photodisc/Getty Images

Bússola
A pequena caixa que orientou as civilizações

Há 700 anos, quando o italiano Flavio Gioia juntou uma agulha magnética a uma figura chamada rosa dos ventos e colocou tudo dentro de uma caixinha de madeira, tudo o que ouviu foi: "Para que serve essa geringonça?". Mal sabiam os céticos da época que a invenção se tornaria o principal instrumento de navegação dos últimos tempos: a bússola ("pequena caixa", em italiano).

Tudo o que Gioia fez foi adaptar um conhecimento que existia havia 2 mil anos. Foram os chineses que descobriram um dos mais antigos fenômenos naturais: o magnetismo. Eles perceberam que determinado tipo de material, quando deixado livre, se movia para uma direção específica.

Formularam então a teoria que explicava que nosso planeta é um gigantesco ímã com dois polos magnéticos. Ao interagir com o campo da Terra, os polos opostos se atraíam. A origem desse campo está associada ao movimento do magma que existe no interior do planeta.

101 ideias que mudaram a humanidade. *Superinteressante*, edição especial. São Paulo: Abril, 2006.

VOCABULÁRIO

agulha magnética • agulha com ímã
céticos • que duvidam de tudo; incrédulos
magnetismo • fenômeno apresentado pelos ímãs
magma • massa mineral pastosa, em estado de fusão, situada a grande profundidade da superfície terrestre

a) De acordo com o texto, o que é uma bússola e qual o papel dos chineses na criação desse invento?

A bússola é um instrumento de navegação; os chineses descobriram o magnetismo, fenômeno natural que determina seu funcionamento.

b) Qual das informações contidas no texto você desconhecia?

Resposta pessoal.

Photodisc/Getty Images

Apesar de haver polêmica sobre quem introduziu a **bússola** na Europa, é quase certo que o feito não se deve aos chineses, mas, sim, aos árabes, assim como aconteceu com o astrolábio.

Figura 11: Atividade da Seção ***Trabalhando a Linguagem***. Coleção Diálogo, p. 185.

Como dito anteriormente, as seções representadas pelas figuras 10 e 11 estão descontextualizadas da seção ***Produção de texto***. Por conseguinte, não oferecem respaldo para a apropriação das capacidades de linguagem e, logo, não há justificativa para o retorno. Essa retomada se justificaria, pelo menos em relação à página 166 na qual há um anúncio,

se as autoras relacionassem a atividade ao trabalho com a resenha. As atividades propostas na página 166 são da língua enquanto sistema fechado, exceto por uma, que questiona se o aluno compraria o computador mostrado no anúncio e o por que. Essa pergunta é chamada por Marchuschi (2005) de **Vale tudo.** Qualquer resposta dada pelo estudante é válida. Seria interessante pensar, como possível forma de explorar os diferentes usos linguísticos e as formas de persuasão utilizadas em alguns gêneros, exercícios mostrando diferenças e similitudes entre eles.

Há que se fazer uma crítica à forma como o anúncio é apresentado. Trata-se do anúncio de um computador antigo, apresentado com o aparelho inovador. Em matéria de finalidade comunicativa do gênero, acreditamos existir descontextualização do espaço/tempo no qual é produzido o texto; no entanto, tal finalidade é ignorada nos exercícios propostos no LD. Seria pertinente solicitar aos alunos a busca de anúncios dos mesmos produtos, em diferentes momentos, e discutir com eles as estratégias linguísticas e a forma como o produtor do anúncio estabelece a relação entre o que digo e para quem digo; em outras palavras, levá-los a pensar no papel do interlocutor quando se produz um texto. O anúncio apresentado no livro não foi produzido para a sociedade atual. Os possíveis compradores desses computadores hoje seriam os colecionadores e, para esses interessados, é produzido outro gênero. É até uma ironia descrever uma máquina antiga como inovadora diante dos avanços tecnológicos.

Chamar a atenção a respeito do uso da linguagem em função de um interlocutor não é tarefa inócua, já que o professor abordaria o uso da língua em contextos reais, dentro de um espaço/tempo e por um *eu* com o intuito discursivo de provocar uma ação responsiva no *outro* (BAKHTIN, 2000; 2006). Porém, a tarefa de associar essa atividade à resenha exige observarmos como a argumentação era realizada nas resenhas desde seu surgimento. Essa metodologia, por ultrapassar os limites do LD, pressupõe ações do professor com seu aluno. No caso do LD, deveriam ser apresentadas orientações acerca da metodologia utilizada para a coleta e pedir uma pesquisa, coleta e reflexão de resenhas produzidas em diferentes momentos. Poderíamos pensar em algumas informações explicando as mudanças ocorridas no próprio gênero resenha. Como explica Gonçalves (2007), uma atividade de pesquisa como essa contribui para os estudantes compreenderem as transformações ocorridas no jornalismo, segundo o linguista "uma **atividade** interessante seria promover uma interdisciplinaridade com questões de História, mostrando as mudanças sociais que nosso país sofreu e como cada contexto de uma época pode refletir na forma de uma sociedade se

expressar" (grifo nosso). De modo que o autor julga profícuo criar meios a fim de possibilitar a diferenciação dos exemplares de resenha de antes e os de hoje. Observemos o que propõe o autor:

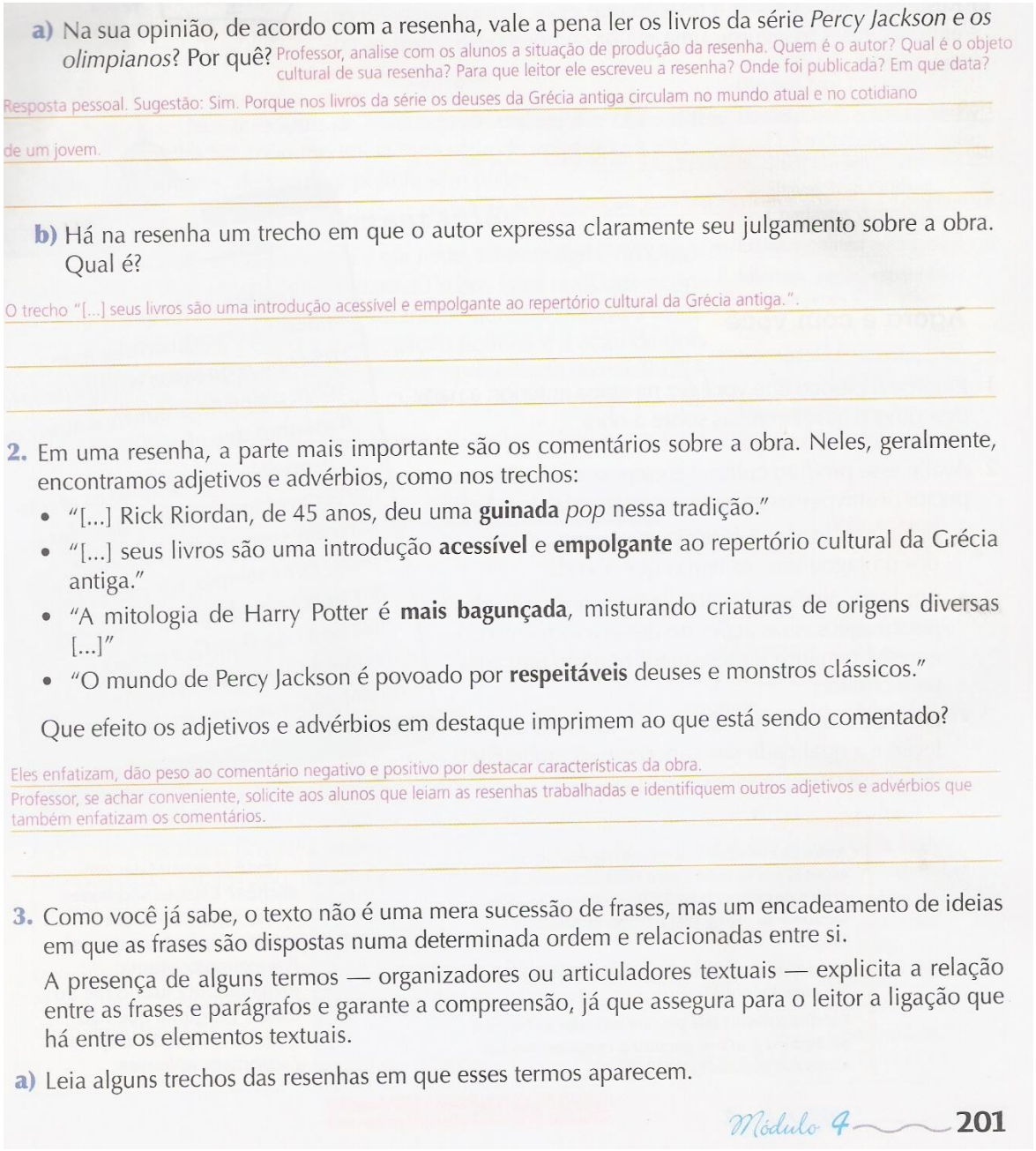
> Faça com que eles estabeleçam diferenças com os exemplares de hoje, observando: extensão textual, quantidade de figuras/fotos/desenhos veiculados, inserção de gráficos/infográficos/esquemas/quadros, publicidade, forma de elaboração e apresentação dos títulos/subtítulos, forma de se expressar (vocabulários, sintaxe, grau de formalidade/informalidade), etc. (p. 79).

Gonçalves (2007) ainda sugere pesquisas e coleta de materiais de épocas distintas na internet, entre familiares; entrevista de profissionais da área jornalística, pessoas que costumam ler esses textos; nesse último caso, o objetivo seria identificar o perfil desse leitor contemporâneo; "o foco seria a forma como elas lidam com esse tipo de leitura (o que leem, o tempo de leitura, como procedem a leitura das imagens, gráficos, títulos/subtítulos), ou seja, o objetivo seria estabelecer o perfil do leitor de jornal/revista contemporâneo" (p. 79) . Para o autor, essas atividades poderiam culminar com a elaboração de um relatório. Entretanto, o mais importante não é a metodologia utilizada para abordagem mas que, com as atividades, os alunos compreendam a influencia das mudanças sóciohistóricas em relação a forma como nos expressamos.

Ainda nos baseando em Machado *et al.*(2009), o pedido para a realização da resenha a partir de um produto cultural de escolha dos estudantes parece nos improdutivo. Segundo a justificativa das autoras e com as quais concordamos, não é viável, em razão de que o professor precisaria conhecer a obra resenhada para poder ajudar seus alunos. Se pensarmos a solicitação das autoras da coleção e aceitarmos a possibilidade de cada aluno escolher um produto, ficariam inviáveis as orientações do professor. A seleção de um único livro, filme, CD ou qualquer outro produto cultural possibilitaria discussões e leituras alternativas entre o professor e seus alunos, as quais serviriam para dar suporte à argumentação, fosse essa a favor ou contra.

Os exercícios apresentados na figura 12 giram em torno da leitura da resenha "O Olimpo é Pop" (Anexos 5 e 6), escrita a partir do livro **O Ladrão de Raios**. Questionam-se os alunos sobre: a) a apreciação dada pelo resenhista ao livro; b) em qual trecho ele expõe o julgamento; c) o efeito de sentido dos advérbios; d) a função de alguns organizadores textuais presentes na resenha. Essas atividades questionam mais incisivamente os estudantes sobre os aspectos da resenha, muito embora deixe a cargo no professor discutir com seus alunos as especificidades relacionadas ao contexto de produção. Em outros termos, as

discussões possibilitadoras para o apoderamento das capacidades de ação dependerão do conhecimento do professor.



a) Na sua opinião, de acordo com a resenha, vale a pena ler os livros da série *Percy Jackson e os olimpianos*? Por quê? Professor, analise com os alunos a situação de produção da resenha. Quem é o autor? Qual é o objeto cultural de sua resenha? Para que leitor ele escreveu a resenha? Onde foi publicada? Em que data?

Resposta pessoal. Sugestão: Sim. Porque nos livros da série os deuses da Grécia antiga circulam no mundo atual e no cotidiano de um jovem.

b) Há na resenha um trecho em que o autor expressa claramente seu julgamento sobre a obra. Qual é?

O trecho "[...] seus livros são uma introdução acessível e empolgante ao repertório cultural da Grécia antiga.".

2. Em uma resenha, a parte mais importante são os comentários sobre a obra. Neles, geralmente, encontramos adjetivos e advérbios, como nos trechos:

- "[...] Rick Riordan, de 45 anos, deu uma **guinada** *pop* nessa tradição."
- "[...] seus livros são uma introdução **acessível** e **empolgante** ao repertório cultural da Grécia antiga."
- "A mitologia de Harry Potter é **mais bagunçada**, misturando criaturas de origens diversas [...]"
- "O mundo de Percy Jackson é povoado por **respeitáveis** deuses e monstros clássicos."

Que efeito os adjetivos e advérbios em destaque imprimem ao que está sendo comentado?

Eles enfatizam, dão peso ao comentário negativo e positivo por destacar características da obra.

Professor, se achar conveniente, solicite aos alunos que leiam as resenhas trabalhadas e identifiquem outros adjetivos e advérbios que também enfatizam os comentários.

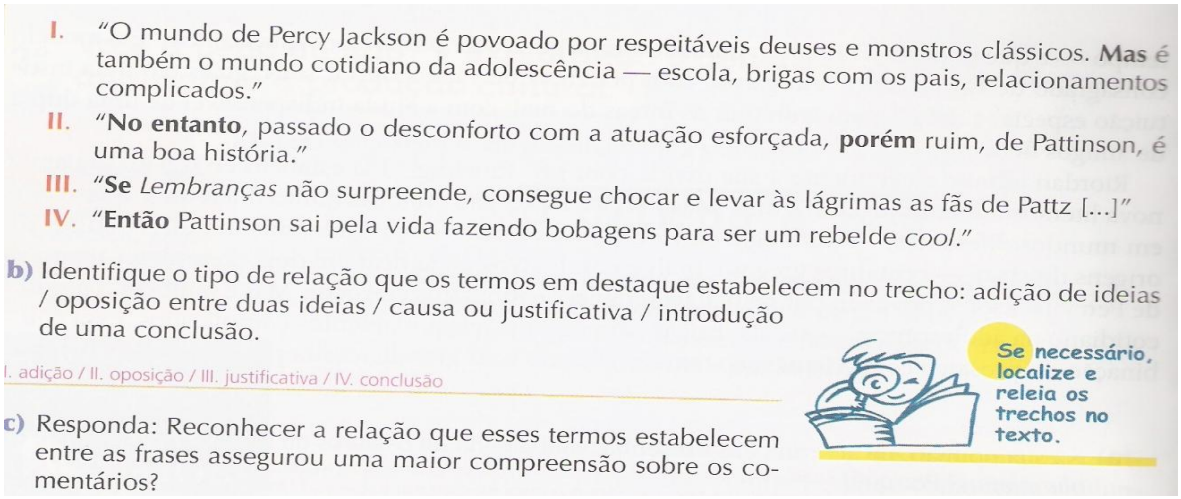
3. Como você já sabe, o texto não é uma mera sucessão de frases, mas um encadeamento de ideias em que as frases são dispostas numa determinada ordem e relacionadas entre si.

A presença de alguns termos — organizadores ou articuladores textuais — explicita a relação entre as frases e parágrafos e garante a compreensão, já que assegura para o leitor a ligação que há entre os elementos textuais.

a) Leia alguns trechos das resenhas em que esses termos aparecem.

Módulo 4 201

Figura 12: Atividade da Seção ***Projeto de Redação***. Coleção Diálogo, p. 201.



I. "O mundo de Percy Jackson é povoado por respeitáveis deuses e monstros clássicos. **Mas** é também o mundo cotidiano da adolescência — escola, brigas com os pais, relacionamentos complicados."

II. "**No entanto**, passado o desconforto com a atuação esforçada, **porém** ruim, de Pattinson, é uma boa história."

III. "**Se** *Lembranças* não surpreende, consegue chocar e levar às lágrimas as fãs de Pattz [...]"

IV. "**Então** Pattinson sai pela vida fazendo bobagens para ser um rebelde *cool*."

b) Identifique o tipo de relação que os termos em destaque estabelecem no trecho: adição de ideias / oposição entre duas ideias / causa ou justificativa / introdução de uma conclusão.

I. adição / II. oposição / III. justificativa / IV. conclusão

c) Responda: Reconhecer a relação que esses termos estabelecem entre as frases assegurou uma maior compreensão sobre os comentários?

Se necessário, localize e releia os trechos no texto.

Figura 13. Os organizadores textuais. ***Projeto de Redação***. Coleção Diálogo, p. 202.

Destacamos, em especial, a atividade sobre a relação estabelecida entre as partes do texto com o uso dos organizadores textuais. Nela os alunos são incitados a refletir a respeito dessa relação. O efeito do exercício é eficaz, visto a possibilidade de reflexão sobre o efeito que seu uso provoca em matéria de sentido entre as partes do texto. Julgamos, entretanto, uma única atividade insuficiente, pois essa tarefa aborda apenas os mecanismos de textualização (elementos de conexão) e descarta os também mecanismos de textualização, a saber: coesão nominal e verbal e os mecanismos enunciativos, também presentes nos textos do gênero. Pela leitura da resenha, identificamos outros elementos que poderiam ter sido discutidos e, assim, contribuído para a apropriação das capacidades linguística-discursivas do aluno, ao reescrever seu texto. Em relação à coesão verbal abordaríamos o tempo verbal ***presente do indicativo***; sobre a coesão nominal, seria interessante pensar quais tipos de anáforas e catáforas são mais comuns na resenha. Dentre os mecanismos enunciativos, temos a presença das vozes sociais. No texto "O Olimpo é pop", o resenhista traz para sua resenha a voz do autor do livro, estratégia linguística recorrente em resenhas. Essas vozes servem para dar autoridade à apreciação. Outra estratégia é estabelecer comparações com outros livros, filmes, CDs. No caso de "O Olimpo é pop", o resenhista mostrou que os outros livros da série estão sendo adaptados para o cinema. Um fato importante a ser destacado é, principalmente, o momento escolhido para apresentar esse argumento. O resenhador o faz ao final do texto. Ele vai elencando sua argumentação e deixa para o final aquele argumento que julga mais contundente, com o intuito de marcar o valor dado pelas grandes mídias a série de livros da qual "o Ladrão de raios". Faz parte, ainda, que o título e o subtítulo contribuem para antecipar ao leitor a apreciação dada pelo resenhista. É a partir dessa visão que o autor desenvolve seu

posicionamento, seja ele contrário ou a favor. Porém, nenhum desses aspectos é trabalhado com os estudantes.

Após as atividades, pedem-se aos estudantes que retomem o esboço de suas resenhas e escrevam os aspectos positivos e negativos do produto cultural resenhado, mesclando a parte descritiva e os comentários e apresentando a apreciação. Caso seja:

> Um filme, avalie a história que narra, a atuação dos protagonistas; os temas que aborda; um livro, avalie a história, a caracterização dos personagens; suas ações no desenvolvimento do enredo; temática e mensagens que são passadas ao leitor; Um CD, avalie a voz do cantor ou cantora, a seleção e a qualidade das canções e a competência dos músicos (BELTRÃO e GORDILHO, 2010, p. 202).

Conforme abordado anteriormente, o resumo dentro da estrutura de uma resenha gira em torno dos aspectos selecionados pelo resenhista para fazer sua apreciação; por isso, as orientações acerca do que deve ser observado caso seja um filme, um livro ou um CD, não atendem as ações necessárias para a produção do gênero resumo escolar, por exemplo; elas prendem o olhar do aluno num determinado foco, não permitindo um recorte para outros pontos ou mesmo a um único ponto.

Escolher apenas um aspecto é/pode ser relevante. Não é necessário fazer uma avaliação boa ou má de todos os componentes. É preciso questionar ainda a falta de exercícios de reflexão do uso da linguagem a respeito do uso dos argumentos e dos aspectos positivos e negativos de um determinado ponto da obra resenhada. Essa estratégia é chamada de "princípio da polidez" por Machado *et al* (2009). Os motivos que levam os resenhistas a usarem um discurso polido referem-se à necessidade de atenuar sua apreciação e, assim, neutralizar o discurso emitido e preservar a face do resenhador. Barros (2008) identificou ao entrevistar o crítico Lourenço Jorge, que em alguns casos eles valem-se da ironia a fim de "politizar" sua opinião. Em outros casos, valem-se da arte de comparar (obras de um mesmo autor, direção e atuação de atores em outros filmes etc.). À vista disso, uma proposta mais profícua englobaria tanto exercícios questionando o uso da comparação como aqueles promovendo reflexões em relação os recursos linguísticos utilizados pelo autor ao balancear sua crítica. Nesse momento, seria "proveitoso" observar como são realizadas as modalizações (ver capítulo 1) já que os modalizadores servem para amenizar, ponderar nossos argumentos. Que tipo (s) de modalização é mais comum no gênero resenha.

A proposta de reescrita está na sequência. Nela constam as observações: a) o posicionamento está claro ao leitor?; b) a apreciação é baseada em argumentos?; c) os

comentários são claros e possibilitam ao leitor compreender os pontos negativos e positivos?; d) os dados técnicos são apresentados?; f) a linguagem é, predominantemente, impessoal, com verbos no presente do indicativo?. As últimas atividades referem-se a direcionamentos para a elaboração de um mural onde serão expostas as resenhas. Observemos o quadro que as autoras oferecem para orientar a reescrita dos estudantes.

Itens	Sim	Mais ou menos	Precisa melhorar
a. Está claro qual o posicionamento do autor sobre a obra?			
b. A avaliação do autor sobre a obra está baseada em argumentos?			
c. Os trechos descritivos permitem ao leitor que não conhece a obra ter uma compreensão geral dela?			
d. Os comentários sobre a obra são claros e permitem ao leitor identificar os aspectos positivos e/ou negativos da obra?			
e. A resenha contém dados técnicos da produção cultural?			
f. Predomina no texto linguagem impessoal e verbos no presente do indicativo?			

Para a produção da resenha, as autoras orientaram que os estudantes escolhessem um produto cultural. Essa produção deveria conter partes descritivas: fornecendo informações sobre a obra, possibilitando ao leitor ter uma visão geral mesmo sem conhecê-la; apresentar dados de referência, tais como: nome do diretor, autor, canto, nome da obra, data da publicação, preço etc.; apresentar aspectos favoráveis ou desfavoráveis. Observamos da análise que as consignas de reescritura incidem sobre os aspectos discursivos de uma resenha. As autoras, salvo em relação à orientação para constatar se a linguagem é

impessoal e se os verbos estão no presente do indicativo, repete as orientações dadas na solicitação de escrita. De nossa parte, concordamos, em parte, com os questionamentos de reescrita apresentada pelas autoras, mas acreditamos que as atividades, em geral, não dão suporte para a apropriação de todas as capacidades necessárias e, sobretudo, são negligenciados alguns aspectos pertinentes a serem observados no texto produzido pelo aluno. Dentre eles podemos apresentar os pontos relativos às capacidades de ação, as quais incidem sobre o contexto de produção (físico e sociossubjetivo); podemos ainda identificar a ausência de questionamentos acerca dos aspectos linguístico-discursivos que implicam capacidades para o uso dos elementos de conexão, coesão nominal, coesão verbal e do gerenciamento das vozes que aparecem no texto.

Um primeiro ponto a ser levantado a respeito das propostas de reescritura apontadas pelas autoras refere-se à falta de atividades sobre o uso da linguagem impessoal e o uso de verbos no presente do indicativo (coesão verbal). A respeito desses aspectos, temos apenas um quadro apresentando a informação de que nas resenhas pode-se usar linguagem formal ou informal, a depender do suporte, e que é recorrente o uso dos verbos no presente do indicativo. No entanto, inexistem atividades para a reflexão dos estudantes. Trata-se apenas de uma informação dada e, ao que parece, julgada suficiente. A falta de questionamento acerca dos mecanismos de textualização (conexão, coesão nominal, coesão verbal) e os enunciativos (as vozes), refletem o descaso para um fator de suma importância num texto, ou seja, as formas de concatenar as ideias e as bases enunciativas que darão respaldo ao discurso do autor e orientar a leitura do destinatário. No caso dos elementos de coesão, existe uma atividade mostrando sua relevância para a organização do texto, não aparecendo, entretanto, questionamentos a esse item no momento da reescrita textual.

É importante também salientar que todo texto é construído de acordo com um contexto de produção previamente definido e as resenhas não fogem a regra. No início da seção ***Projeto de redação*** afirma-se que os textos formarão uma agenda cultural, todavia nada é dito acerca dos interlocutores, onde será afixada essa agenda cultural. A lista de constatações abaixo foi extraída de uma sequência didática sobre resenha fílmica elabora por Gonçalves (2007, p.93-94), consideramo-la adequada por contemplar pontos importantes, independentemente de o produto cultural escolhido ser ou não um filme.

> 1) Você selecionou as informações prioritárias, de modo que o professor possa avaliar sua compreensão global do texto fílmico?
> 2) Seu texto pode ser considerado uma resenha crítica? Há indicações do filme, do diretor, temática e a contextualização?

> 3) Está adequado ao veículo a ser publicado, isto é, jornal da escola?
> 4) Sua resenha crítica apresenta conectores que guiam o leitor organizando o discurso e estabelecendo relações entre as frases e entre os parágrafos?
> 6) Você tentou ser polido, evitando agressões ao diretor do filme, "Gus Van Sant", e, desse modo, assegurar neutralidade emocional ao texto?
> 7) Você conseguiu expressar sua subjetividade sem utilizar-se de expressões em 1ª pessoa como "eu acho", "eu acredito", de tal forma a garantir maior veracidade ao discurso e, consequentemente, demonstrar não uma opinião particular de um resenhista, mas uma característica do filme?
> 8) Você evitou a repetição do nome do diretor e do nome do filme, referindo-se a eles utilizando recursos coesivos distintos?
> 9) Há verbos traduzindo o que o diretor do filme produziu na obra? Isto é, estes verbos mostram a estrutura e organização do filme, a indicação do seu conteúdo global, dos seus objetivos e, por fim, do posicionamento do autor do filme?
> 10) Existem desvios gramaticais tais como pontuação, frases truncadas /incompletas, erros ortográficos, etc?

De acordo com a lista de constatações, compreendemos a pertinência de englobarmos as orientações oferecidas dadas no livro didático a outras como nos é demonstrado por Gonçalves na lista acima (ex: suporte, modalização, uso de elementos e coesão nominal, coesão verbal, observação das perfumarias). Entendemos que os pontos negligenciados pelo LD contribuem para avaliar se houve a apropriação das capacidades de linguagem necessárias para a escrita de uma resenha, de modo que a ausência dessas contestações limita o poder de intervenção do mestre bem como a reflexão do estudante ao reescrever sua produção textual.

De maneira geral, julgamos insuficientes as atividades desenvolvidas pelas autoras, uma vez que não possibilitam a apropriação de todas as capacidades de linguagem necessárias para a escrita de uma resenha crítica.

Ao descrever a metodologia advogada pelas autoras no MP, estas se propõem a trabalhar com gêneros permitindo a reflexão sobre os usos linguísticos em diferentes contextos. Decorrentes disso, os estudantes devem ser questionados: a) onde, quando, por quem e por que foi produzido o texto; b) o papel social do seu autor e dos interlocutores; c) onde é publicado; d) as particularidades das sequências textuais predominantes e as acessórias; e) a organização de sua estrutura e sua linguagem específica; f) sua função; g) a intertextualidade; h) o grau de formalidade da linguagem em relação ao interlocutor. Por conseguinte, se propõem, de acordo com MP, abordar todas as camadas constitutivas do gênero, o chamado folhado textual[64] por Bronckart (2007). Essas mesmas noções, traduzidas em princípios pedagógicos, equivalem às chamadas capacidades de linguagem, a saber: capacidades de ação, discursivas e linguístico-discursivas.

[64] Ver capítulo 1

No módulo destinado a abordar o gênero resenha, não há elementos suficientes para o apoderamento das capacidades de linguagem; em especial, porque a parte substancial do módulo é destinada a um trabalho descontextualizado com a seção projeto de redação. Compreendemos que, para um gênero ser produzido, o agente-produtor da ação de linguagem deve ter a maestria das capacidades de linguagem pertinentes a essa situação de comunicação específica. Desse modo, não poderíamos considerar esse sujeito, cujo domínio das capacidades de linguagem não atende às necessidades comunicativas em um contexto comunicativo, como um sujeito letrado nessa prática de linguagem.

> O enfoque nos gêneros textuais e seu uso situado têm se tornado o lugar central para o reconhecimento dos usos da linguagem nas práticas sociais de uma sociedade, uma vez que eles são sinalizadores das diferenças da situação, da interação e do significado de tais atividades. Na interação letrada, indivíduos escrevendo e lendo um texto mediador têm de criar relações e significados compatíveis para estabelecer essa interação, o que pressupõem a noção de gêneros textuais como formas de ação social (BARROS, 2009, p.179-180).

Corroboramos as colocações de Barros e, por concebê-las como concepções que deveriam ser norteadoras das práticas pedagógicas, defendeu-se a necessidade de irmos além, possibilitando a apropriação das capacidades de linguagem necessárias e, consequentemente, favorecendo o aprendizado dos usos linguísticos em diferentes esferas da comunicação. Isso posto, acreditamos que pensar o processo de letramento e os gêneros como instrumentos mediadores desse processo implica reconhecimento do papel desses "ambientes" comunicativos. No caso específico da esfera escolar, como explica a linguista, ela tem seu valor; no entanto, como sujeito atuante em uma sociedade que lhe exige múltiplos letramentos, se faz necessário trabalhar dentro do contexto escolar conhecimentos referentes a outras esferas, em função de que esses estudantes transitam entre elas. O domínio dos usos linguísticos é o passaporte para a inserção social, precisam compreender os usos linguísticos nesses ambientes sociais e aprender a navegar/transitar entre os conhecimentos escolares e as necessidades comunicativas impostas pela sociedade. Esse percurso de ida e vinda implica a apropriação das capacidades de linguagem.

Em síntese, concluímos que a coleção **Diálogo** aborda parcialmente um ou outro aspecto das três capacidades de linguagem e esse atendimento parcial prejudica a aprendizagem dos estudantes. Portanto, por apreciarmos as atividades propostas pela coleção **Diálogos** como limitadas e insuficientes, propomos alguns exercícios que, no nosso entender, contribuiriam para o melhoramento das orientações metodológicas presentes no

módulo destinado ao trabalho com o gênero resenha e, consequentemente, possibilitaria aos nossos leitores, dedicados à prática docente, pensar como direcionamentos precisos podem contribuir para o aluno atingir a maestria textual.

4.2.2- Coleção Para viver juntos

A abordagem metodológica da coleção segue, em certa medida, uma trajetória diferente da coleção **Diálogo**, pois a coleção **Para Viver Juntos** já inicia os trabalhos com a leitura de um autêntico exemplar do gênero resenha crítica. Quando afirmarmos que diferem em certa medida, nos respaldamos na constatação apresentada no capítulo[65] no qual são realizados diversos exercícios descontextualizados em relação ao gênero resenha, ou seja, muitas questões referentes aos usos da língua poderiam ser trabalhadas nessas atividades, por exemplo, comparando o uso de elementos linguísticos nos gêneros utilizados para realização dos exercícios em confronto com uso das conjunções, coesão verbal e nominal etc. no gênero resenha.

O capítulo tem início com uma imagem do filme Homem-Aranha. Correlacionado a essa imagem, é oferecido para leitura um trecho de uma resenha da mesma obra fílmica e títulos de duas resenhas não especificadas. As atividades versam sobre o conhecimento dos alunos em relação à imagem, tentando observar: a) se eles julgam os argumentos dados no trecho da resenha suficientes a ponto de convencê-los a assistir ao filme; b) se os dois títulos de resenhas são convincentes na sua apreciação. Os exercícios são possibilitadores de reflexão; no entanto, acreditamos que eles poderiam explorar outros aspectos relativos à importância da associação de imagem e texto nas resenhas publicadas em jornais, revistas, *sites* virtuais e, também, da relação título *versus* conteúdo. Na análise da coleção **Diálogo**, explicamos que o texto visual chama a atenção do leitor e diz muito em relação à crítica feita ao filme. A sociedade contemporânea está mais *voyeur* e essa preferência pelo texto não-verbal implicou mudanças no espaço destinado a críticas (BARROS, 2008). Se vou depreciar um filme, escolho uma imagem que dê respaldo ao meu discurso, é o casamento da linguagem-verbal e não-verbal, estratégia comum nas tiras, charges etc. Nesse momento, seria ainda oportuno trabalhar com os alunos o efeito de sentido do título e subtítulo, mostrando que a base da apreciação do resenhador está no título. Em outras palavras, o

[65] Essa mesma metodologia se faz presente nos outros capítulos da referida coleção.

argumento central utilizado para apreciar ou depreciar um produto cultural é sintetizado no título. Assim sendo, questões abordando essa intersecção contribuem para os estudantes perceberem que na seleção de um "nome" para um texto o produtor deverá construí-lo de modo a antecipar para seu interlocutor aquilo que será discutido. Esse diálogo do título com o restante do texto não é uma característica do gênero resenha, logo, é um aprendizado que transcende os limites de um determinado conteúdo.

Na sequência dos exercícios, há a leitura da resenha "Quiroga escreve para crianças de forma inusitada", de autoria do escritor e jornalista (no papel social de resenhista) **Michel Laub,** e algumas atividades sobre: a) qual o nome da obra e quem é seu autor; b) quais são os interlocutores; c) quem é o resenhista, além de questões de interpretação acerca da forma de avaliação adotada pelo crítico.

As atividades descritas possibilitam a apropriação das capacidades de ação; elas promovem, em geral, uma abordagem do contexto físico. Pelas colocações de Bronckart (2007) já discutidas no capítulo 1, defendemos que os conhecimentos acerca do contexto de produção permitem a compreensão do gênero e de suas finalidades. Sabemos que a escolha do gênero não é aleatória, ocorre em função de nossas necessidades comunicativas. Como escolher um texto que atenda aos requisitos do contexto e possibilite dialogar com meu interlocutor? Eu preciso conhecer quais textos são usados em cada momento. Nesse sentido, os questionamentos feitos pelas autoras irão dar início ao desenvolvimento das capacidades de ação. Os exercícios apresentados abaixo dão continuidade aos conhecimentos sobre a resenha, agora introduzindo atividades para que os estudantes compreendam a estratégia utilizada pelo crítico para desenvolver sua apreciação, por um lado elas servem para entendimento do texto lido, mas por outro terão esse caráter reflexivo. Vejamo-las

> 2) Segundo o autor da resenha, a ficção juvenil tem sido avaliada por um único ângulo.
> a) Qual é o principal critério de avaliação da ficção infanto-juvenil?
> b) Segundo esse critério, como seria um bom livro infanto-juvenil?
> c) O autor da resenha considera esse bom critério? Por quê?
> 3) A obra resenhada pode ser considerada um exemplo do que comumente se avalia como boa ficção infanto-juvenil? Explique sua resposta.
> 4) Além de comentar o conteúdo normalmente presente na ficção infanto-juvenil, o autor da resenha também avalia a estética que predomina nesses livros. Qual a sua opinião sobre isso?
> 5) A resenha afirma que o livro Contos da selva não tem qualidades para ser considerado um clássico. O que é um livro clássico? Que livros clássicos para o publico infanto-juvenil você conhece? (p.214)

As atividades descritas acima estão no tópico ***Para entender o texto*.** Elas promovem a reflexão geral do conteúdo da resenha e as estratégias utilizadas pelo autor para a construção da crítica. O desenvolvimento das capacidades discursivas começa a ser trabalhado na seção ***Estrutura dos textos argumentativos***. Marchetti *et al* (2010) começam a questionar a respeito da argumentação e das partes que relatam a obra, ou seja, trabalha a identificação das sequências. Nestes exercícios os estudantes são solicitados a pensar qual seria o posicionamento de um leitor ao se deparar com outra resenha com uma apreciação negativa;

- as autoras explicam que, ao ler uma resenha, o leitor busca informações da obra e do resenhista; baseadas nessa afirmação, perguntam em quais parágrafos não é tratado da obra resenhada em si e qual é o assunto dos parágrafos;
- afirmam que a avaliação do livro é positiva e questionam se o 4º parágrafo reforça ou contradiz o posicionamento do autor;
- pedem para os estudantes copiarem, em um quadro, os aspectos positivos e negativos apresentados na resenha e justificarem a função deles no texto.

Com esses questionamentos, elas não apenas induzem os alunos a perceberem a presença dessa estrutura argumentativa, mas chamam a atenção para o fato de as resenhas obedecerem à organização dos gêneros da ordem do argumentar. Muito embora as autoras não façam essa ligação, julgamos pertinente valer-se das explicações relacionadas com a forma de argumentar e contra-argumentar do resenhista para mostrar as semelhanças da resenha com um artigo de opinião, já que a resenha pertence ao agrupamento do argumentar. Esse diálogo, segundo Schneuwly e Dolz (2004), contribue para aproveitar as capacidades que um aluno já tem em relação a gêneros do mesmo agrupamento no aprendizado de outro. Consequentemente, esses exercícios são geradores de reflexão, visto permitirem a compreensão da estrutura de uma resenha por meio da identificação desse processo de argumentar e contra-argumentar e, ainda, as formas de estabelecer uma hierarquia dos critérios tomados para apreciação/depreciação. No excerto de atividades da figura 13, as autoras incitam a reflexão a respeito da organização, função e efeitos de sentido dos argumentos presentes na resenha, provocando os alunos a perceberem que o

recorte e os dados inseridos no texto não são escolhidos aleatoriamente, mas atendem aos objetivos pretendidos pelo resenhista.

5 Explique a função dos dois grupos de argumentos usados na resenha.

a) Aspectos positivos da obra. Qualificar a obra.

b) Aspectos negativos da obra. Relativizar a qualidade da obra.

6 Responda.

M a) Em que parágrafo o crítico se adianta a um possível questionamento do leitor, expressando uma dúvida? No quinto parágrafo.

b) Qual é a dúvida? 6b

c) Que resposta o próprio autor dá a seu questionamento? 6c

7 O autor da resenha poderia ter apenas posto o valor literário do livro em dúvida, sem citar os contos "A abelhinha malandra" e "A tartaruga gigante".

a) Por que, provavelmente, os contos foram citados? 7a

b) O parágrafo em que esses contos são citados confirma a opinião de que o lançamento do livro é promissor? 7b

c) Qual é a função desse parágrafo no texto? 7c

ANOTE

A **contra-argumentação** é uma estratégia argumentativa que pode ser usada pelo enunciador para reforçar sua argumentação, já que poderia invalidar outro possível ponto de vista sobre o tema.

8 O sexto e o sétimo parágrafos contêm argumentos contrários ou favoráveis à obra? Quais são os argumentos? 8

9 Avalie o conteúdo da resenha.

a) Foram apresentados mais pontos positivos ou negativos do livro *Contos da selva*? Mais pontos positivos.

b) A avaliação final do livro como bom é coerente com aquilo que a resenha aponta na obra? Por quê? Sim, pois foram apontadas mais qualidades que defeitos.

ANOTE

Nas resenhas críticas, assim como em outros textos argumentativos, a opinião ou tese é seguida por uma **sequência de argumentos e contra-argumentos** com os quais se busca sustentá-la. Essa sequência constitui o **desenvolvimento**.

A finalidade da argumentação, nas resenhas críticas, é justificar a avaliação que se faz do produto cultural analisado, quer seja uma avaliação positiva, quer seja negativa.

HORACIO QUIROGA

O uruguaio Horacio Quiroga (1878-1937) foi contista, poeta, diplomata e dramaturgo. Participou da vida boêmia de Montevidéu na virada do século XIX para o XX, tendo sido um dos mais importantes membros do movimento modernista uruguaio. Viveu durante algum tempo no território de Misiones, nas selvas argentinas, cuja natureza ele descreve em *Contos da selva*.

Montevidéu no início do século XX.

6b Será que a originalidade das soluções encontradas nos contos "O papagaio pelado" e "As meias dos flamingos" basta para garantir o valor literário do livro?

6c Ele afirma que a resposta é difícil, pois nem todos os contos são originais: "A abelhinha malandra" é tradicional e previsível, e "A tartaruga gigante" não tem densidade para ser considerado literatura.

7a Ao citar os contos, ele mostra ao leitor da resenha que a dúvida sobre a qualidade da obra não é gratuita: na visão do autor da resenha, esses dois contos dão motivo para duvidar de seu valor literário.

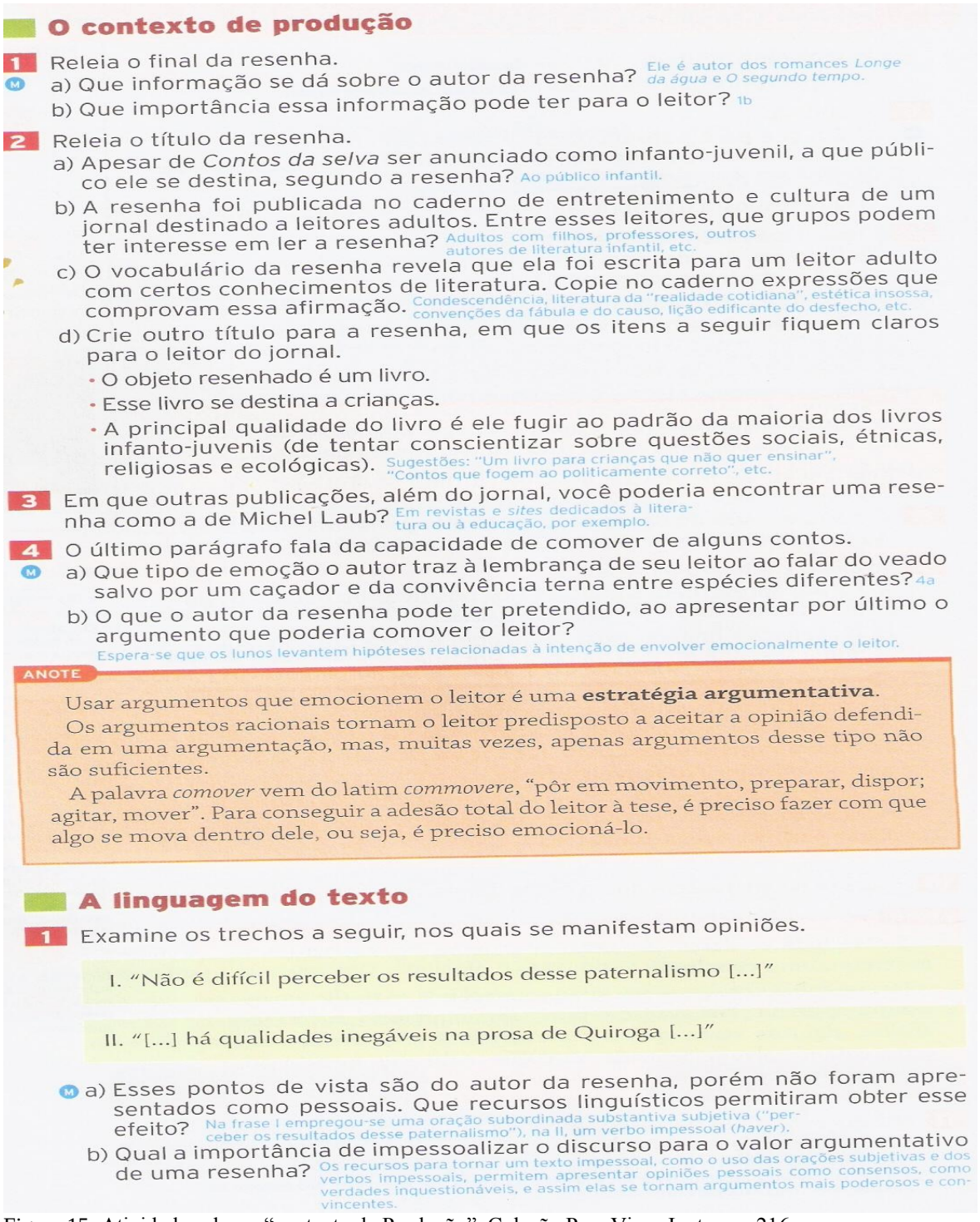
7b Não; é uma ressalva à opinião do crítico, pois previsibilidade e falta de densidade representam falhas da obra – o que torna o lançamento menos promissor.

7c Contrapor argumentos, mostrar um ponto de vista diferente – e menos favorável ao livro.

8 Há argumentos favoráveis à obra: o clas-

Figura 14: Estrutura dos textos argumentativos. Atividade da coleção Para Viver juntos, p. 215

Na nova seção ***O contexto de produção*** representado na figura 14, Marchetti *et al.* exploram questões relativas ao contexto sociossubjetivo, a saber: a) papel social do resenhista e dos interlocutores; b) o suporte onde foi veiculado; c) outras questões abordam a relevância do título; c) quais outros possíveis suportes; d) as estratégias linguísticas utilizadas com o intuito de emocionar o leitor, convencendo-o a julgar a posição do resenhista como verdadeira. Na seção ***A linguagem no texto,*** as autoras apresentam dois trechos argumentativos retirados da resenha. A pergunta feita é a respeito da autoria dos dois argumentos, se são do autor do livro ou do resenhista, questiona-se também acerca da função de impessoalizar a pessoa do verbo (novamente, há um quadro, orientando os alunos a respeito da função de impessoalizar o verbo). Nessas duas seções, encontramos atividades que darão continuidade aos conhecimentos sobre o contexto e produção. O aluno verá aqui que as escolhas linguísticas feitas pelo resenhista são feitas em função do interlocutor e do suporte. Na atividade a respeito do título não se aborda a relação deste com a apreciação/depreciação do resenhador; por outro lado, há um exercício, no qual é solicitado a adaptação do título da resenha a outros interlocutores. Essa questão é levantada, em virtude de que a resenha lida é identificada como sendo dirigida aos pais das crianças, as autoras propõe a elaboração de títulos adequados ao publico infantil. Observa-se que Marchetti *et al* (2010) irão fornecer os pontos diretivos para a criação de outro título, dentre eles encontramos o fato de o livro fugir aos padrões infanto-juvenis.



O contexto de produção

1 Releia o final da resenha.

a) Que informação se dá sobre o autor da resenha? Ele é autor dos romances *Longe da água* e *O segundo tempo*.

b) Que importância essa informação pode ter para o leitor? 1b

2 Releia o título da resenha.

a) Apesar de *Contos da selva* ser anunciado como infanto-juvenil, a que público ele se destina, segundo a resenha? Ao público infantil.

b) A resenha foi publicada no caderno de entretenimento e cultura de um jornal destinado a leitores adultos. Entre esses leitores, que grupos podem ter interesse em ler a resenha? Adultos com filhos, professores, outros autores de literatura infantil, etc.

c) O vocabulário da resenha revela que ela foi escrita para um leitor adulto com certos conhecimentos de literatura. Copie no caderno expressões que comprovam essa afirmação. Condescendência, literatura da "realidade cotidiana", estética insossa, convenções da fábula e do causo, lição edificante do desfecho, etc.

d) Crie outro título para a resenha, em que os itens a seguir fiquem claros para o leitor do jornal.

- O objeto resenhado é um livro.
- Esse livro se destina a crianças.
- A principal qualidade do livro é ele fugir ao padrão da maioria dos livros infanto-juvenis (de tentar conscientizar sobre questões sociais, étnicas, religiosas e ecológicas). Sugestões: "Um livro para crianças que não quer ensinar", "Contos que fogem ao politicamente correto", etc.

3 Em que outras publicações, além do jornal, você poderia encontrar uma resenha como a de Michel Laub? Em revistas e *sites* dedicados à literatura ou à educação, por exemplo.

4 O último parágrafo fala da capacidade de comover de alguns contos.

a) Que tipo de emoção o autor traz à lembrança de seu leitor ao falar do veado salvo por um caçador e da convivência terna entre espécies diferentes? 4a

b) O que o autor da resenha pode ter pretendido, ao apresentar por último o argumento que poderia comover o leitor?

Espera-se que os lunos levantem hipóteses relacionadas à intenção de envolver emocionalmente o leitor.

ANOTE

Usar argumentos que emocionem o leitor é uma **estratégia argumentativa**.

Os argumentos racionais tornam o leitor predisposto a aceitar a opinião defendida em uma argumentação, mas, muitas vezes, apenas argumentos desse tipo não são suficientes.

A palavra *comover* vem do latim *commovere*, "pôr em movimento, preparar, dispor; agitar, mover". Para conseguir a adesão total do leitor à tese, é preciso fazer com que algo se mova dentro dele, ou seja, é preciso emocioná-lo.

A linguagem do texto

1 Examine os trechos a seguir, nos quais se manifestam opiniões.

I. "Não é difícil perceber os resultados desse paternalismo [...]"

II. "[...] há qualidades inegáveis na prosa de Quiroga [...]"

a) Esses pontos de vista são do autor da resenha, porém não foram apresentados como pessoais. Que recursos linguísticos permitiram obter esse efeito? Na frase I empregou-se uma oração subordinada substantiva subjetiva ("perceber os resultados desse paternalismo"), na II, um verbo impessoal (*haver*).

b) Qual a importância de impessoalizar o discurso para o valor argumentativo de uma resenha? Os recursos para tornar um texto impessoal, como o uso das orações subjetivas e dos verbos impessoais, permitem apresentar opiniões pessoais como consensos, como verdades inquestionáveis, e assim elas se tornam argumentos mais poderosos e convincentes.

Figura 15: Atividade sobre o "contexto de Produção". Coleção Para Viver Juntos, p. 216.

No quadro a seguir, apresentamos uma atividade, em que é solicitado aos estudantes identificarem as expressões que permitem a progressão temática do texto. Nela, as autoras trabalham as retomadas por meio de anáforas. Além desse exercício, existe um quadro explicando que essas retomadas podem ser realizadas pelo emprego de pronomes

demonstrativos, os quais servem para retomar um termo e uma frase inteira. Os estudantes precisam fazer a leitura do texto e identificar/relacionar um termo e seu referente.

Parágrafo	**Expressão que remete ao parágrafo anterior**	**Ideia a que a expressão remete**
2º	"desse paternalismo"	"A ficção infanto-juvenil costuma ser avaliada com certa condescendência."
3º	"um cenário assim"	"historias politicamente corretas ganham elogios e adoções em escolas"
4º	IIIIIIIIIIIIIIIIIII	IIIIIIIIIIIIIIIIIIII
5º	IIIIIIIIIIIIIIIIIII	IIIIIIIIIIIIIIIIIIII
6º	IIIIIIIIIIIIIIIIIII	IIIIIIIIIIIIIIIIIIII
7º	IIIIIIIIIIIIIIIIIII	IIIIIIIIIIIIIIIIIIII

Coleção Para viver juntos, 2010, p. 219.

Antes de sugerirem a produção, há uma atividade sobre a classe gramatical das palavras responsáveis pelo julgamento feito nas resenhas e algumas explicações mostrando os possíveis erros cometidos por resenhistas ao escolherem mal o adjetivo (anexo 21). Com essa proposta, é possibilitado aos estudantes pensarem no uso dos adjetivos numa situação real de comunicação, qual seja: a produção do gênero resenha, o qual exige a escolha de adjetivos cujo significado defina satisfatoriamente o parecer.

As atividades que compõem a coleção **Para viver juntos**[66] atendem grande parte das capacidades que necessitam ser mobilizadas para a escrita de uma resenha. Há que se ressaltar alguns aspectos referentes da solicitação para escrita e reescrita. Segundo as orientações do LD, a resenha produzida pelos alunos deve ser baseada em um livro de escolha do estudante e precisa possuir as seguintes informações: tema, interlocutor, resumo ou comentários no caso de livros formados por contos, a apreciação, algumas características do livro que possibilitam comprovar a avaliação feita, deixar claro no título a sua apreciação. Vejamos o quadro que orienta a reescrita

	Sim	Não
A resenha dá informações suficientes para o leitor, caso deseje, possa adquirir o livro ou emprestá-lo em uma biblioteca?		

[66] Como já foi dito são duas propostas de escrita, porém até essa etapa da dissertação optamos por analisar apenas uma delas.

Seu ponto de vista sobre o livro está claro?		
Foram apresentados argumentos para justificar seu ponto de vista?		
Sua argumentação é adequada à faixa etária e aos interesses dos leitores do mural e do jornal da escola?		
Você procurou impessoalizar suas impressões?		

Solicitação de reescrita da primeira resenha.

No capítulo, há, ainda, algumas atividades[67] que nada acrescentam ao trabalho com a resenha crítica e, novamente, teremos uma seção destinada a trabalhar com a resenha. As poucas atividades, em geral, repetem as anteriores, exceto por um exercício em que se provoca os alunos à reflexão referente à forma como o resenhista construiu a estratégia de comparação presente na resenha "Bons Modos Tiram Graça da Comédia". O objeto resenhado é um filme e a resenha desse produto cultural é contrastada com uma resenha literária, uma vez que a linguagem, neste caso, além de apresentar interrogações, é mais informal, o que pressupõe o interesse do resenhista querer parecer próximo de seus leitores. Na sequência é feita a proposta de produção de um filme ou CD. As orientações são: fornecer informações suficientes aos interlocutores, utilizar os adjetivos adequados e estabelecer comparações (nesse caso dar informações para situar o leitor), antecipar sua tese no título. Caso a escolha do aluno seja por um filme, na escrita de seu texto deve inserir: nome, direção, atores principais, país de origem, gênero e duração. Já se decidir-se por um CD, deverá apresentar: nome, artista, nacionalidade do artista, gravadora, ano. Deverá ser utilizada a norma padrão para os dois casos e, ao final, apresentar uma cotação (ruim, regular, bom, muito bom, ótimo). Para reescrita as orientações são: o leitor consegue compreender a partir da leitura do título e do primeiro parágrafo qual é a obra e qual é a apreciação dada a ela, utilizou argumentos para sustentar sua opinião, a cotação dada ao final está baseada nos argumentos, há um resumo do filme ou descrição das faixas do filme. Observemos as orientações para a reescrita do filme ou CD

Sim	Não

[67] Estamos nos referindo a atividades gramaticais que, por um lado não dialogam com a resenha e, por outro, são desenvolvidas após o trabalho de produção textual. Por esse motivo, não tomamos tais exercícios como objeto de análise.

O leitor compreende, ao ler o título e o primeiro parágrafo, qual é a obra analisada e qual a opinião da resenha sobre ela?		
Há argumentos para defender sua opinião?		
A cotação é coerente com a tese e a conclusão?		
O leitor encontra em sua resenha um resumo do enredo (no caso do filme) ou comentários específicos sobre algumas das faixas do (no caso de CD)?		

Solicitação de reescrita da segunda resenha.

Na primeira solicitação de reescrita (sobre o livro) as autoras enfatizam a apresentação concisa do enredo; a apresentação da tese alicerçada por argumentos que a justifiquem; a adequabilidade dessa argumentação em função dos interlocutores e o ato de impessoalizar sua voz. Na segunda solicitação, as autoras pedem para observar se é possível identificar a obra e a apreciação do resenhista pela leitura do título e do primeiro capítulo; se há a presença de argumentos que sustentem a premissa; se a cotação (ruim, bom, muito bom, ótimo) possui respaldo nos argumentos apresentados; se o resumo possibilita o destinatário ter uma noção da obra resenhada.

Ambas as listas oferecidas para direcionar a reescrita deveriam englobar novos questionamentos. Obviamente que as perguntas feitas são pertinentes, porém observamos certos deslizes. Quando as autoras orientam a reescrita do livro, parecem assumir que a resenha desse produto cultural é sempre escrita em linguagem formal. Esse fato desconsidera uma atividade apresentada por elas, na qual solicitam a elaboração de um novo título para a resenha "Quiroga escreve para crianças de maneira inusitada" tendo em vista os interlocutores serem crianças. Independentemente de uma resenha tomar como objeto de apreciação um livro, um filme, uma peça teatral etc., a seleção da formalidade é feita pelo resenhador pensado em seu leitor e no suporte onde será veiculado o texto.

Outro ponto é a ausência de questionamento sobre a relação do título com a tese do resenhista. Barros (2008) e Gonçalves (2007) nos mostra a premissa aparece já no título; por meio de sua leitura já sabemos a visão geral que o autor teve e com a leitura do texto identificamos os argumentos e, assim, faremos nossa opção por aceitar ou não a tese. Em relação ao título, os alunos serão questionados na segunda proposta de reescrita. Marchetti *et al* (2010) solicitam que eles observem se, pela leitura do título e do primeiro parágrafo é possível identificar a premissa dada. Novamente encontramos uma discordância, visto que,

primeiro, pela leitura da resenha “Bons modos tiram a graça da comédia” essa contestação já cai por terra (a premissa do resenhista é apresentada nas últimas linhas); segundo, uma breve observação de alguns exemplares do gênero nos mostrará que a tese nem sempre é apresentada nos primeiros trechos. Acreditamos que tal crença esteja baseada na estrutura dos textos dissertativos, nos quais é de praxe a escola exigir que o aluno já apresente sua tese no primeiro parágrafo e, em seguida apresente argumentos e conclusão. Discordamos dessa estrutura fixa, tendo em vista corroborarmos com Bakhtin (2000; 2006) que nos define, os gêneros como modelos relativamente estáveis. Um resenhista e um articulista estruturam seu texto à medida que os elementos argumentativos são mobilizados, ou seja, eles modificam a ordem em decorrência de suas necessidades comunicativas. Dessa maneira, julgamos que esse item necessite se reestruturado.

O uso adequado dos mecanismos de textualização (conexão, coesão nominal, coesão verbal) e os enunciativos (as vozes) não é um dos quesitos apontados no LD. Sabemos que no caso dos elementos de textualização esses têm a função de concatenar as informações mobilizadas no texto; por sua vez, os elementos enunciativos servem para dar autoridade ao discurso. Assim sendo, acreditamos que os estudantes precisam avaliar o uso desses mecanismos em suas produções.

Capítulo 5. A Resenha Crítica pela perspectiva do ISD

Neste capítulo, são apresentadas as atividades construídas por nós para a posterior discussão em relação às capacidades de linguagem. Desse modo, iremos elaborar exercícios que, a nosso ver, podem auxiliar no desenvolvimento das capacidades de linguagem.

5.1- Contextualizando

Ao longo deste trabalho dissertativo, temos defendido nossa posição em relação à importância do domínio das capacidades de linguagem para a produção de texto e o papel da reescrita interativa, tendo em vista a possibilidade de o aluno poder retomar seu texto, revendo e avaliando se sua produção está adequada às bases orientativas de produção do gênero resenha crítica. Nesse sentido, acreditamos ser preciso alicerçar o ensino voltado para práticas letradas, ou seja, práticas de leitura e de escrita inseridas em contextos comunicativos distintos. A orientação pedagógica aqui é no sentido de ofertar bases para a reflexão dos usos que os falantes da língua fazem em diferentes momentos e, com isso, possibilitar o transitar entre as diferentes esferas sociais de comunicação. Por conseguinte, questionamos: será que podemos pensar essas práticas num processo de ensino/aprendizagem deslocado da reflexão sobre o uso linguístico? Segundo os referenciais curriculares, se queremos sujeitos letrados, precisamos ensiná-los a compreender o funcionamento do sistema linguístico de acordo com seu uso em contextos específicos, pois será o conhecimento sobre a sua funcionalidade que permitirá ao estudante interagir em diferentes práticas letradas. Consequentemente, as práticas de linguagem são os objetos de ensino a partir das quais a escola deve pensar a (re)organização de seu currículo. No entanto, quando pensamos em tomar os gêneros como megainstrumentos de estudo na escola, há que se ter em "mente" que a apropriação das capacidades de linguagem, pelo aluno, é o objetivo central da atividade escolar.

Machado (2005, p. 251), refletindo sobre as discussões de Schneuwly e Dolz (2004), nos explica que as atividades realizadas pelos "sujeitos" são sempre resultantes de uma ação tripolar, pois envolve

> [...] um sujeito que age sobre os objetos ou situações, utilizando objetos específicos, socialmente elaborados, que são ferramentas para a ação e determinam o comportamento do indivíduo, guiando, aperfeiçoando e diferenciando sua percepção em relação à situação em que se encontra [...].

A apropriação de um gênero é, segundo Machado (2004), condição necessária para a inserção social; permite a socialização dos membros de uma sociedade e o transitar pelas esferas sociais. O domínio das capacidades de linguagem referente a um gênero ainda nos possibilita selecionar aquele que se adapta às nossas necessidades comunicativas em dado contexto. Consubstanciada por essa concepção, adotamos a visão de letramento como uma prática social que pressupõe capacidades de leitura e produção de textos, as quais devem ser entendidas pela escola como dependentes uma da outra. Pensemos, se quero que os alunos produzam uma resenha, preciso desenvolver atividades para os alunos se apropriarem das capacidades linguageiras necessárias para a escrita de uma resenha e para a realização destas faz-se necessário ofertar textos pertencentes a esse gênero para leitura dos alunos. O gênero não poderá ser tomado como mero pretexto para o trabalho das nomenclaturas do sistema linguístico ou mesmo levado para sala de aula sem o cuidado de ofertar aos estudantes atividades adequadas para o aprendizado do funcionamento desses exemplares textuais.

Nascimento *et al* (2007) discute sobre três metodologias didáticas para o ensino de gêneros:

> 1- O gênero como pretexto para enfocar a gramática: o texto não é instrumento de interação.
> 2- O gênero nasce naturalmente sem ensino deliberado: o texto é objeto de interação.
> 3- Os gêneros que funcionam nas práticas de linguagem entram como tais na escola: o texto é objeto da interação.

Os autores explicam que, quando o texto serve de pretexto para abordar questões gramaticais, não há a possibilidade de reflexão no tocante aos usos linguísticos nessas práticas. Faz-se a leitura de um texto e, a partir dele são retiradas palavras e frases para se efetivar a classificação de algum termo gramatical em foco numa determinada aula. De modo análogo, quando o gênero é inserido na sala de aula sem o devido suporte para sua produção, ocorre uma ruptura entre o objetivo de ensino e a finalidade de aprendizagem. Por outro lado, em uma situação em que ele é levado para sala de aula como instrumento de interação e os estudantes são orientados com relação a forma de organizar suas produções tendo em vista as capacidades linguageiras necessárias para a escrita de cada gênero, essa atividade possibilitará a compreensão da funcionalidade da língua. O resultado satisfatório é obtido, nesse último caso, porque são dados subsídios para o letramento e os estudantes compreendem a finalidade dos usos linguísticos em contextos comunicativos distintos. Nesse sentido, Nascimento *et al* (2007) postulam que

> As estratégias de ensino devem implicar a busca de intervenções que favoreçam a apropriação dos gêneros e das situações de comunicação que lhes correspondem, levando os alunos a progredirem naquilo que eles já sabem em relação ao gênero e decompondo em forma de atividades tudo aquilo que eles ainda não estão aptos a realizar sozinhos (p. 19).

Pensando em intervenções pertinentes à ação docente, que nos propomos a pensar outras atividades além das propostas pelas coleções de LD tomadas como objeto de análise nesta pesquisa, a saber: **Para Viver Juntos e Diálogo**. Utilizamos os mesmos textos presentes nos LD e construímos exercícios com o intuito de explorar algumas especificidades do gênero resenha crítica. Ao desenvolvermos as atividades, não foi nossa intenção a construção de uma sequência didática, mas apresentar algumas possibilidades para explorar os textos presentes nas coleções de LD.

5.2- A apreciação de um produto artístico: a resenha em contexto escolar

Segundo Gonçalves (2007, p. 67), a resenha "é um gênero que pertencente à esfera do **jornalismo cultural"** (grifos do autor). Tal classificação ocorre devido ao seu 'caráter fluido', ou seja, é um gênero de texto que faz parte tanto da esfera jornalística como da cultural, já que sua função é veicular informações pertencentes ao mundo 'artístico' de forma crítica e passar aos interlocutores uma prévia do conteúdo permeada pela opinião; porém tem como suporte o jornal, seja em sua forma impressa ou virtual. O linguista explica que esses exemplares textuais estão "em constante diálogo com as práticas sociais que emergem da esfera da criação cinematográfica".

Pensando num trabalho com esse gênero de texto, o autor defende que ler os textos em seu suporte original é uma atividade de suma importância. Quando estes exemplares são deslocados de seu suporte original, no caso o LD, mudam-se os leitores e o papel social, sobretudo o objetivo; o autor do LD, ao inserir uma resenha no LD, não possui o mesmo objetivo que o autor da resenha tinha ao veiculá-la para seus interlocutores. Ainda seguindo essa linha de pensamento, Gonçalves (2007) nos afirma ser preciso mostrar aos alunos que o próprio formato das resenhas que lemos nos jornais e na *web* hoje não representa de maneira idêntica os textos antigos. Assim sendo, seria pertinente possibilitar aos alunos meios de perceberem quais são as similitudes mantidas e os fatores geradores das diferenças que visualizamos nas resenhas contemporâneas.

5.3- Organizando nossas ações de linguagem: A capacidade de ação

Agir sobre um determinado objeto implica conhecimentos relacionados às regras que orientam essa ação de linguagem. À vista disso, toda produção de texto, seja oral ou escrita, implica conhecimentos relativos àquele gênero. No tocante ao contexto de produção (físico e sociossubjetivo), ele mobiliza os parâmetros relativos às capacidades de ação. Segundo Bronckart (2007), um texto é resultado, primeiramente, de um "comportamento verbal" de locutor situado em um determinado contexto físico (mundo físico); no plano secundário, essa ação é inscrita de acordo com as normas e valores de uma determinada formação social e dentro desse contexto social teríamos a representação que o agente-produtor terá de si, respectivamente, esses parâmetros são inscritos no mundo social e subjetivo, os quais Bronckart engloba como mundo sociossubjetivo. Essas capacidades de ação são requeridas tendo em vista quem é o autor, seu interlocutor e seus respectivos papéis sociais, o momento da ação de linguagem, a finalidade pretendida, o lugar de produção e recepção e o suporte no qual irá circular o texto. No momento em que me vejo numa situação que exija a produção de uma resenha, precisarei utilizar o conhecimento referente a essa prática de linguagem. As atividades (1 a 11) apresentadas a seguir foram elaboradas pensando na pertinência das indagações/reflexões nelas propostas. Para a elaboração dessas, nos orientamos pelos princípios da legitimidade, pertinência e da solidarização (SCHNEUWLY E DOLZ, 2004). Vejamo-las

1) Leia com atenção os textos A, B e C (anexo 1) e escreva, no quadro abaixo, as seguintes informações:

	Texto A	Texto B	Texto C
Quem é o autor do texto?			
Qual o papel social desse autor?			
Quais são os interlocutores do texto?			
Qual é o espaço/tempo em que foram produzidos?			
A qual gênero pertence?			

Com que finalidade foi escrito?			
É possível identificar o suporte onde foi veiculado?			
Os mesmos textos poderiam ser publicados em outros locais sem a necessidade de seus autores reverem a linguagem utilizada?			

2) Com base na leitura feita, é possível afirmar quais textos apresentam uma apreciação? Se todos possuírem apreciação, qual a diferença entre as apreciações presente em cada um dos textos? Para guiar sua análise, observe o tipo de adjetivo utilizado, a linguagem mais formal ou informal, os elementos tomados para respaldar as apreciações.

_____

3) A partir das respostas que você deu às questões do quadro da questão 1, explique o que compreendeu sobre o gênero resenha?

_____

4) Você conseguiu identificar o desfecho das narrativas presentes nos textos B e C (Anexo 1)? Se não, por que julga que essa informação não foi apresentada?

_____

5) O texto C (Anexo 1) traz ao final as informações indicando qual é o seu gênero. A partir dos conhecimentos que você possui em relação a esse gênero, responda:

a) Seria possível seu autor apresentar uma apreciação contrária ao livro? Por quê?

_____

b) Como os interlocutores desse gênero reagiriam, se isso acontecesse?

_____

6) O texto B também não apresenta aspectos negativos na obra? Qual o possível motivo levou o autor ressaltar os aspectos positivos?

_____

7) Pesquise em jornais e revistas resenhas de diferentes autores para o filme "Lembranças". Observem que vocês leram duas resenhas da produção fílmica em análise em nossas atividades p. 197. Agora, devem escolher resenhas de outros autores sobre esse mesmo filme. Leiam, em grupo, e constatem se a organização estrutural do resumo do filme é igual em todas as resenhas? Caso não, qual seria a justificativa para cada autor resumir um mesmo filme de forma diferente?

_____

8) Analise a resenha do filme "Lembranças" (Anexo 3) e "O Olimpo é Pop" (Anexos 5 e 6) apresentadas no livro didático e aquelas selecionadas para leitura por vocês, e responda:
a) Qual a relação entre o resumo apresentado e a apreciação dada ao filme pelos seus autores?

_____

9) Qual é o papel social de seus autores? Eles são especialistas no assunto (críticos de cinema) ou são jornalistas? Veja se há informações a respeito de seus autores junto à resenha. Caso não, pesquise na internet para responder com propriedade.

_____

10) Retomem as resenhas lidas e verifiquem se constam as informações técnicas relacionada a essa produção fílmica. Esses dados são apresentados à parte ou no corpo do texto? Qual o tipo predominante?

_____

11) A partir da resposta dada à questão anterior, você considera que a apresentar a ficha técnica deslocada do corpo textual da resenha é relevante para o interlocutor fazer sua opção por assistir ou não o filme?

_____

Como afirmado, todo gênero é resultante de uma ação de linguagem em um dado contexto comunicativo e está organizado de acordo com determinados parâmetros, dentre eles existem aqueles relacionados à "situacionalidade". Bronckart (2007) classifica estes elementos em planos: um referente ao mundo físico e outro ao mundo sociossubjetivo. Podemos representar as colocações do autor a partir da produção de uma resenha crítica em contexto escolar.

	A produção da resenha crítica na escola
Capacidade de ação	**Contexto físico**
	Lugar de produção: espaço- escola; **Momento da produção:** Hora/aula; **Autor:** aluno; **Interlocutor (es):** Agente dotado de competência acadêmica para atuar como responsável pelo ensino/aprendizagem e os leitores do suporte onde serão divulgados os textos, no caso alunos da escola.
	Contexto sociossubjetivo **Lugar social:** a escola como ambiente de ensino aprendizagem; **Papel social do autor:** aluno; **Posição social dos interlocutores:** professor, colegas de classe e possíveis leitores da comunidade escolar; **Objetivo:** apresentar sua apreciação a uma obra cultural.

Gonçalves (2007, p. 82) afirma que "vinculado aos planos físico e sóciossubjetivo está o papel exercido pelo **suporte** textual: um local físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente para o gênero de texto"(grifos do autor). Existem dois tipos de suporte: o local onde o texto é veiculado inicialmente é nomeado suporte convencional, quando esse texto migra para outro suporte será chamado de suporte incidental.

Na atividade 1, os estudantes são inquiridos a refletir sobre o contexto que envolve a produção dos textos A, B, C, todos apresentados para leitura na coleção **Diálogo.**

Na sequência, são desenvolvidas atividades que irão explorar os parâmetros linguísticos existentes na organização de uma resenha, de um resumo e de uma quarta capa. Elas ainda incitam a reflexão do aluno para a forma como as preferências do agente-produtor produzem significados distintos independentemente da posição de ambos ser igualmente favorável ou contraria a obra em questão. Em outras palavras, dois autores, mesmo apreciando um filme, podem selecionar pontos distintos para realizar seu julgamento. A sumarização da obra é permeada pela crítica e perceber tal estratégia nos textos também foi objetivado com a atividade.

Os exercícios 2 e 3 visam à retomada dos questionamentos feitos na questão 1. Nelas, os estudantes precisarão analisar a forma linguística utilizada pelos autores para realizar a apreciação. A reflexão sobre essa organização se faz pertinente porque diferentes resenhistas podem julgar uma obra (adequada, boa, interessante, etc.); porém, cada um irá tomar elementos distintos com o intuito de desenvolver seu posicionamento. Nesse desenrolar dos fatos, marca não apenas os aspectos que, segundo sua visão possuem mais relevância, no entanto, também sua individualidade. Essa individualidade, no dizer de Bakhtin (2000; 2006), marca a relativa estabilidade dos gêneros, sem que isso implique torná-lo um texto totalmente distinto de outro pertencente ao mesmo gênero. No caso dessas questões, as observações "sugeridas" são feitas acerca da apreciação presente em gêneros diferentes. Será nas questões 7 e 8 que são feitos confrontos entre resenhas do filme "Lembranças". Para atingirmos a finalidade, e devido à exiguidade espacial de um LD, solicitamos que sejam coletadas resenhas de diferentes autores para essa mesma produção fílmica. O objetivo da atividade é possibilitar a percepção dos estudantes no tocante ao posicionamento de cada autor influencia na forma de organizar o resumo. Um agente-produtor, no caso do produto cultural filme, pode ressaltar a direção; outro pode enfatizar a atuação dos atores, figurinos, animação, etc. Parte dessas informações podem vir à parte em uma ficha técnica[68]; no entanto, alguns resenhistas assumem a preferência por inserir tais dados ao longo da resenha.. Essa forma de organizar os dados é objeto de reflexão nas atividades 10 e 11. A questão 9 irá novamente provocar o aluno a pensar sobre o papel social do produtor da resenha; neste caso, a pergunta versa a respeito dos resenhistas de filmes. Por fim, na atividade 4, o estudante precisa ler as resenhas com a finalidade de constatar se há ou não o seu desfecho e apresentar uma justificativa para sua resposta. O objetivo baseia-se na compreensão por parte do aluno para a finalidade da comunicação realizada por meio de uma resenha crítica. Seria lógico apresentar o final de um livro, de um filme, de uma peça teatral etc.? Não, a finalidade de uma resenha é, exatamente, apresentar a apreciação, em alguns casos, de um especialista (crítico, mas pode ser um jornalista

[68] Na maioria das resenhas de filmes os dados técnicos do filme aparecem na parte textual, eles são mobilizados à medida que a argumentação os exige. Entretanto, há resenhas que acompanham uma "ficha técnica" como um item extratextual. Não há uma regra rígida sobre o como e o que informar ou deixar de informar em uma resenha. Por exemplo, a identificação dos atores aparece, geralmente, entre parênteses, logo após o nome dos seus respectivos personagens. Nos sites da internet, geralmente, a ficha técnica aparece em forma de *links* (GONÇALVES, 2007, p. 74).

especializado no assunto) e estimular o desejo do interlocutor por adquirir uma obra, assistir um filme ou peça teatral etc.

5.4- As Capacidades Discursivas

Como já discutido, o saber redigir ultrapassa os limites dos conhecimentos sistemáticos de uma língua, implica o domínio de capacidades de linguagem apropriadas à situação de comunicação. Dolz e Schneuwly (2004, p. 52) explicam que

> A noção de capacidades de linguagem evoca as aptidões requeridas do aprendiz para a produção de um gênero numa situação de interação determinada: adaptar-se às características do contexto e do referente (capacidade de ação); mobilizar modelos discursivos (capacidades discursivas); dominar as operações psicolingüísticas e as unidades lingüísticas (capacidades lingüístico-discursivas).

As capacidades de ação nos dão suporte para adequar nossa ação linguageira em função do contexto físico e sociossubjetivo, mas não basta apenas essa escolha. Após essa primeira seleção, entram em cena outras, as quais estão atreladas as capacidades discursivas. São essas que nos ajudam a organizar nosso texto.

As capacidades discursivas envolvem os tipos de discurso e a articulação entre eles, as sequências textuais. Tais planificações correspondem à camada mais profunda do texto. Nesse sentido, pensamos que, para um aluno conheça a estrutura geral de uma resenha, é pertinente explicar para ele como é: a linguagem desse texto (formal, informal; verbal, não-verbal), feita a escolha do título e do subtítulo, a organização dos parágrafos, a forma como os argumentos são apresentados. As atividades que construímos buscam atender a essas necessidades.

12) Retomem a leitura das duas resenhas do filme "Lembranças" (Anexo 3) e a resenha "O Olimpo é pop" (Anexo 5 e 6). Identifique quais recursos de comparação o resenhista usa? Pensem que os resenhista podem comparar diferentes filmes, livros, atores, personagens, figurinos, roteiros, enfim, existe uma gama de elementos dos quais os autores valem-se para estabelecer uma comparação.

_____

13) Qual é o objetivo dos autores das três resenhas ao estabelecer comparações?

_____

14) Nas atividades da p. 160, você identificou o uso da ironia na crônica lida. Agora você deve identificar se há ironia nas resenhas sobre o filme "Lembranças". Se verificar a existência de trechos irônicos, explique se o seu uso tem a mesma função da ironia presente na crônica.

_____

15) Você leu diferentes resenhas de filmes e de livros, retome-as e verifique quais aspectos são comuns em seus títulos e subtítulos. Preencha o quadro abaixo a partir de suas constatações.

As frases são, geralmente, nominais ou verbais?	
Qual efeito semântico o uso de frases verbais ou nominais provoca?	
É característica das resenhas a presença de título e subtítulo?	
É comum os títulos e os subtítulos apresentarem os nomes dos filmes?	
Qual título apresenta mais especificações: o título ou o subtítulo?	
Qual o aspecto gráfico dos títulos e subtítulos?	
Você conseguiu perceber pela leitura dos títulos e subtítulos o conteúdo objeto da resenha?	
É possível inferir a apreciação do autor da resenha pelo título ou subtítulo?	

Adaptado: Fonte (GONÇALVES, 2007)

16) Leia os dois títulos e tente inferir a posição do autor em relação as obras culturais. Resenha 1: "Quiroga escreve para crianças de forma inusitada" (Anexo 10 e 11), resenha 2: "Bons modos tiram a graça da comédia" (anexo 16 e 17).

_____

17) A partir da leitura da resenha " O Olimpo é Pop" poderíamos afirmar que o autor já apresenta sua premissa no título? Por quê?

_____

18) Pela leitura da resenha "O Olimpo é Pop", você acha que a apreciação do autor é a favor ou contra o livro da série Percy Jackson e os Olimpianos?

_____

19) Observe os trechos da resenha "O Olimpo é Pop" abaixo e responda qual desses representa a premissa do autor. Lembre-se de que nos textos argumentativos o autor argumenta e contra-argumenta com o intuito de defender uma tese.

( ) Arte e literatura deram uma longa sobrevida aos mitos gregos

( ) Na série Percy Jackson e os Olimpianos, as divindades da Grécia antiga circulam pelos Estados Unidos de hoje. Inseridos numa saga jovem nos moldes Harry Potter, Zeus e seus colegas.

( ) " É fácil para um jovem se interessas por deuses [...]".

20) Agora faça a leitura das resenhas "Quiroga escreve para crianças de forma inusitada" e "Bons modos tiram a graça da comédia" e identifique a tese, os argumentos e os contra-argumentos dos resenhista. Feita essa atividade, observe o que há de comum e diferente entre a estrutura argumentativa de uma resenha e a de um artigo de opinião. Lembre-se do que já foi estudado sobre a organização dos artigos de opinião.

Os exercícios 12 e 13 possuem a função de estimular a percepção do aluno para a comparação, estratégia comum nas resenhas. Elas, em geral, servem para dar respaldo a uma apreciação/depreciação. Ao saber disso, poderá pesquisar informações seja sobre um livro, um filme, um CD etc., e adquirir discurso para desenvolver sua tese no momento da produção de sua resenha. A ironia é o tema da questão 14. Nela nosso objetivo foi mostrar ao aluno que a ironia é muito presente em textos argumentativos. Mas qual é a sua função na resenha? Entendemos que esse recurso é um estratagema utilizado pelos resenhadores com a função de modalizar sua apreciação e aproximar-se de seu interlocutor, pois à medida que inclui uma ironia no seu texto, pode tornar o discurso mais leve e preservar a face, por se constituir num recurso de polidez.

A relação do título e subtítulo em relação ao plano geral do texto foi trabalhada nos exercícios 15 e 16. Na nossa análise, defendemos a importância desse elemento e sua relação com a premissa do autor. Como mostramos, neste caso, a tese do resenhista foi apresentada no título. Portanto, queremos com essa atividade que os estudantes saibam como proceder no momento da elaboração do título de sua resenha. Seguindo esse intuito, na atividade 17 e 18, pedimos a leitura da resenha "O Olimpo é Pop" e solicitamos, na

primeira atividade, que eles identifiquem a relação do título com apreciação e, na segunda, se ela é favorável ou contrária ao título. No penúltimo exercício, chamamos a atenção para o fato de os textos argumentativos serem organizados em função de uma premissa, a partir da qual são apresentados vários argumentos. Desse modo, os alunos precisam identificar a premissa do autor, se ela possui relação com os argumentos, já que esses dão sustentação a ela. A capacidade exigida foi distinguir a tese dos argumentos.

A atividade 20 favorece a percepção da estrutura e hierarquia da argumentação. Estabelece, assim, uma continuidade da questão 19, pois se na questão anterior eles deveriam encontrar a premissa, agora precisarão não apenas encontrá-la, mas associá-la aos argumentos apresentados pelo resenhista. Por esse motivo, solicitamos que estabelecessem a relação entre as partes da resenha; localizassem a premissa, os argumentos e os contra-argumentos. Uma tese para ser convincente precisa apresentar dados que lhe confiram veracidade, os quais aparecem no texto como argumentos, além de terem os atrativos necessários para que meu interlocutor confie na minha opinião e valorize meu discurso. Essa reflexão tem por finalidade mostrar que num texto argumentativo não podemos nos valer de achismos (eu penso que, eu acho que, não gosto desse tipo de filme, livro, eu achei legal, engraçado, besta, tolo). O aluno pode depreciar uma obra cultural, mas precisará oferecer argumentos para respaldar sua tese.

5.5- As capacidades linguístico-discursivas

Todo texto resulta de uma necessidade comunicativa, está atrelado a um contexto, se organiza a partir da estrutura de determinado gênero, deve ter sua linguagem adequada aos interlocutores, são formados por sequências textuais que juntas contribuem para organização do gênero etc., Sim, sabemos que todas essas proposições são válidas, todavia, além dessas um texto necessita de marcas linguísticas cuja função é a textualização (DOLZ *et* al 2010). O conhecimento referente ao uso desses elementos é necessário para a apropriação das capacidades linguístico-discursicas, as quais implicam conhecimentos a respeito do uso dos elementos de conexão, coesão nominal, coesão verbal e do gerenciamento das vozes que aparecem no texto. Em outros termos, refere-se à forma como as orações são organizadas no texto e é realizada a adequação do vocabulário e, também, a questões ortográficas e de pontuação. Essa capacidade evoca o domínio das operações psicolinguísticas e das unidades linguísticas. Nesse sentido, na produção de textos, a língua nos oferece elementos que tem a função de estabelecer essa sequência, são os conectores, elementos de coesão verbal,

nominal. Sem o uso adequado destes, nossas produções tendem a cair na redundância, incoerência entre as partes ou mesmo contradição. Segundo Dolz *et al* (2010)

> [...] na produção de um texto, os componentes gramaticais, lexicais e ortográficos também devem ser salientados. Assim, os aprendizes tomam consciência das características dos comportamentos linguageiros. Essas atividades para desenvolver a reflexão e a cultura, pois os alunos constroem referenciais culturais comuns, compartilhados sobre a escrita e a textualidade, sobre a estrutura e o funcionamento da língua e, sobretudo, sobre a relação que a língua mantém com a cultura.

Foi com a intenção de mostrar a função desses artifícios linguísticos que desenvolvemos as atividades abaixo.

21) Leia as orações abaixo e identifique o efeito de sentido provocado pelo uso do elemento de conexão grifado.

a) "Anunciados como infanto-juvenil, mas talvez mais próximos das narrativas para crianças".

_____

b) "A resposta é difícil, até porque há contos que fogem a regra [...]"

_____

c) "O que não acontece porque logo o enredo se torna previsível e as tiragens também não parecem muito originais".

_____

22) Associe as informações contidas nas duas colunas. Você deverá ler a resenha "Bons modos tiram graça da comédia" (Anexos 16 e 17) e observe qual termo retoma o outro.

1) Enésima comedia romântica	**( ) arroz-de-festa**
2) Heroína	**( ) Jane**
3) Casamenteira	**( ) Vestida para casar**
4) Apaixonada	**( ) Malin**
5) Irmã	**( ) Jane**
6) Repórter	**( ) Tipo de filme**
7) contumaz	**( ) Kevin**
8) comédia	**( )casamenteira**

23) Na resenha “O Olimpo é Pop”, o resenhista usou diversos elementos anafóricos para referir-se ao autor do livro. Construa uma cadeia anafórica, com as retomadas nominais e pronominais utilizada por ele. Não se esqueça de fazer a distinção entre as pronominais e nominais.

_____

24) Agora faça o mesmo procedimento em relação ao personagem principal do filme “Lembranças” (Anexo 3) e da resenha “Bons modos tiram a graça da comédia”.

_____

25) Você observou se o resenhista apresenta alguma distinção ao falar dos personagens e dos atores que o representam?

_____

26) Observe o trecho retirado da resenha “Bons modos tiram a graça da comedia”: “Com esses ingrediente [...]”. Releia a resenha e veja qual é seu referente.

_____

27) Outro recurso que pode ser utilizado é a catáfora (antecipação de um termo ainda não apresentado no texto). Leia as resenhas “Quiroga escreve para crianças de maneira inusitada” e “Bons modos tiram a graça da comedia” e procure identificar a presença de elementos catafóricos.

_____

28) Identifique o tempo verbal utilizado nas resenhas “Quiroga escreve para crianças de maneira inusitada”, “Bons modos tiram a graça da comédia”, “O Olimpo é Pop” e “Lembranças”.

_____

29) Você observou referências temporais distintas (presente e passado) entre a narrativa e a argumentação?

_____

30) A partir da leitura das três críticas, você concorda que as partes narrativas devam ser apresentadas sempre no passado?

_____

31) Observe o trecho **“**estréia no dia 12”, retirado do filme “Lembranças”. Temos nesse trecho o que chamamos de dêitico temporal. Baseado no conhecimento sobre os tempos verbais, responda: qual é a temporalidade do verbo **estreia**?

_____

32) No texto “O Olimpo é Pop”o resenhista trouxe uma voz para seu texto. Encontre as marcas dessa voz. Ela é direta ou indireta? Ocorre apenas em um momento? Qual é a finalidade do autor ao recorrer a essa voz?

_____

33) Veja o trecho retirado da resenha “O Olimpo é Pop”. Nele o autor faz uma comparação entre a obra Harry Potter e a obra resenhada, mas utiliza uma modalização para mostrar a relevância da última em detrimento da Harry Potter. Assinale a alternativa que corresponde ao trecho que introduz a modalização.

a) É o modelo consagrado de Harry Potter

b) “Ela estabeleceu o padrão para a nova literatura infanto-juvenil”

c) Riordan admite alegremente a sua dívida com J. K. Rolwling.

d) O mundo de Percy é povoado por respeitáveis deuses e monstros clássicos.

e) A mitologia de Harry Potter é mais bagunçada, misturando criaturas de origens diversas.

34) Leia a resenha sobre o filme “Lembranças” que trás a denominação “Gostei” e identifique o trecho no qual o autor utilizou uma modalização para mostrar que o filme merecia ser visto independentemente das falhas.

_____

35) Na atividade 3 da p. 164, você foi questionado a respeito da crítica feita pelo chargista em relação à qualidade. Levando-se em conta que as resenhas têm a finalidade de apreciar ou depreciar uma obra cultural, pressuponha quais adjetivos um resenhista, que também não goste das músicas criticadas pelo chargista, utilizaria. Cuidado com o uso de adjetivos com sentido amplo.

_____

36) Com base nas leitura das resenhas, você julga que é comum o uso da primeira pessoa ou os resenhistas tendem a impessoalizar seu discurso.

O objetivo das atividades desenvolvidas nesse tópico foi propiciar a análise dos organizadores textuais, visto serem eles os mecanismos que possibilitam a conexão entre as partes do texto, une orações subordinadas ou coordenadas, ou seja, organizam o texto de modo a concatenar as informações. Na atividade 21, objetivamos que eles observassem qual sentido aquele organizador possui (adição, explicação, introdução de novos argumentos, conclusão etc.). Sabemos com base em Bronckart (2007) que esses termos têm a responsabilidade de orientar a progressão dos argumentos, da narrativa etc., ou seja, são recursos linguísticos cuja função seja concatenar as partes, explicitando e possibilitando as "relações de continuidade, descontinuidade e/ou de oposição existentes entre os elementos de significação expressos pelos sintagmas verbais" (p. 273).

Já nas atividades 22 a 26 procuramos questioná-los em relação ao uso dos elementos anafóricos; por esse motivo, propomos exercícios de relação entre termos, com a intenção de que eles percebessem como o autor vai mobilizando elementos para não cair na repetição; propusemos exatamente uma reflexão sobre o tipo de anáfora (pronominal, nominal) a partir das quais o resenhista constrói as cadeias anafóricas para referir-se a personagem e ao ator (atriz), queríamos chamar a atenção para a distinção que o resenhador faz em seu texto e o aluno precisa aprender efetuar para que não ocorra incoerência e nosso interlocutor possa nos compreender. Na questão 26, o estudante deverá pensar nos tipos de referenciação; já que, no caso citado, não ocorre anáfora nominal tampouco pronominal, mas trata-se de uma retomada de um conjunto de informações. No exercício 22, temos o termo anafórico (arroz de festa) que serve como adjetivação do papel assumido na comédia pela personagem. Entendemos o trabalho com esses elementos de suma importância, em razão de que eles propiciam a progressão temática, possibilitando tanto a introdução do tema-referente como a organização do conteúdo temático. Desse modo, refletir sobre o uso desses de acordo com situações comunicativa reais é importante.

Da questão 27 até a 31 abordamos o uso da coesão verbal. "Essas marcas linguísticas encontram-se no nível da coesão verbal, o emprego dos tempos verbais fornece uma base temporal que permite ver a textualidade como um todo" (DOLZ *et al*. 2010). Essa reflexão

é feita pela observação dos tempos verbais presentes na resenhas. Os alunos devem pensar se as sequências narrativas vêm sempre no passado, se existem marcas que mostram ao leitor a mudança de tempos verbais. De acordo com Gonçalves (2007), o tempo passado não é comum e, embora, possa ocorrer, os resenhistas tendem a usar o presente histórico. Quando o tempo passado é utilizado "normalmente, o pretérito perfeito é utilizado para narrar as ações e o imperfeito para as descrições ou ações de segundo plano" (p.90).

Especificamente na atividade 31, trabalhamos o uso dos elementos dêiticos; neste caso, dêixis temporal, o qual é classificado pela gramática como adjunto adverbial de tempo. A questão 32 versa sobre os mecanismos enunciativos. Como nos explica Bronckart, os mecanismos enunciativos são representados pelo uso de vozes nos textos e pelos elementos de modalização. Esse recurso é comum em textos argumentativos e sua função é dar autoridade ao discurso do autor, acreditamos ser válido tratar esse tema com os estudantes. Dentre os textos do nosso *corpus*, esse uso não foi recorrente. Entretanto, ao observar as resenhas que circulam em sociedade, podemos identificar a presença desse mecanismo como estratégia argumentativa que poderá ser utilizada pelo resenhista em função de sua necessidade argumentativa naquele momento. Nas duas atividades seguintes propusemos a reflexão acerca dos elementos modalizadores. Por conseguinte, caberá aqui pensar como o resenhista utiliza elementos para politizar seu discurso e, assim, não "dar sua cara a tapa" relativizando, deixando "no ar" um possível ponto que possa ser objeto de crédito por parte do interlocutor. Na penúltima atividade, temos como objetivo mostrar a relação do uso dos adjetivos. Os estudantes precisam perceber que não podem escolher qualquer adjetivo, a seleção deve ser criteriosa e deve observar o sentido desse termo. Por fim, na questão 36 vamos chamar a atenção para o fator impessoalidade, muito comum em resenha e textos de opinião.

Com as atividades apresentadas neste capítulo, nos propusemos a explorar, por outros ângulos, os textos apresentados nos LDs. Acreditamos que outros exercícios poderiam ser desenvolvidos, a depender das necessidades reais que possam surgir em contexto de sala de aula. Não queríamos esgotar as possibilidades de reflexão, mesmo porque não era nosso objetivo. Com as questões tínhamos o interesse de mostrar a possibilidade de questionamentos mais contundentes e que ajudassem na apropriação das capacidades de linguagem necessárias para a produção de uma resenha. Na elaboração das atividades utilizamos com maior frequência os textos da coleção diálogo, pois foi nessa coleção que identificamos mais pontos falhos.

CONCLUSÃO

Neste trabalho, defendemos que existe um descompasso entre o que é solicitado dos estudantes no âmbito escolar e fora dele, em se tratando de metodologias de leitura e de produção de textos. As mudanças pelas quais a sociedade tem passado parecem não interferir diretamente em práticas arraigadas na pedagogia tradicional do ensino. Temos a sensação de que estamos sempre a passos largos das proposições didáticas presentes na escola. Acreditamos que as capacidades de uso da linguagem são fundamentais para um sujeito interagir e transitar pelas esferas sociais. Para isso, é necessário entender que essas capacidades vão muito além do domínio das nomenclaturas gramaticais. Segundo Gonçalves e Bazarim (2009, p. 7), "no contexto escolar, uma questão frequentemente associada às dificuldades de ensino-aprendizagem da língua portuguesa diz respeito às condições de produção textual". Tais dificuldades, como relatam os autores, estão associadas à forma como esse processo é compreendido pela escola. Entendemos que ele envolve várias etapas: planejamento, escrita, correção e reescrita, entretanto, em especial o momento da reescrita é negligenciado ou abordado como momento de arrumar as perfumarias do texto com o intuito de aprimorar os conhecimentos sobre a norma padrão da língua, ou seja, resume-se à adequação das regras do sistema linguístico.

Para Dolz *et al* (2010), uma das finalidades do ensino de língua no contexto escolar é possibilitar meios para a aprendizagem eficaz da produção escrita. Compreender que esse saber escrever é uma capacidade desenvolvida desde o momento em que o aluno ingressa na escola é um dos grandes desafios da escola.

Como já afirmamos ao longo deste trabalho, corroboramos as colocações dos autores supracitados. Julgamos que as práticas no contexto de ensino escolar estão longe do almejado, porém, já podemos observar mudanças nos materiais didáticos, mesmo porque esses passam por avaliações criteriosas, que confrontam os conteúdos elencados nas coleções com as orientações dos documentos parametrizadores. Esses materiais caminham na direção pretendida, entretanto ainda necessitam, em alguns casos, de algumas mudanças; em outros, de muitas. Ainda há que se pensar nas formas de apropriação desses materiais pelos docentes. Afirmar que os LD classificados como excelentes pelo PNLD estão sendo utilizados e explorados eficientemente pelos docentes não é uma tarefa fácil, visto ser preciso, para obtermos um resultado satisfatório, uma análise em diferentes contextos escolares. De modo que essa não foi nossa preocupação ao realizarmos esta investigação.

Nossa investigação foi efetuada nas duas coleções mais utilizadas entre os professores da cidade, ambas aprovadas pelo PNLD 2011 e em uso em diferentes escolas municipais de Dourados. São elas: Coleção **Diálogo** e Coleção **Para Viver Juntos**. Para execução de nosso trabalho, nos apoiamos no quadro epistemológico do Interacionismo sociodiscursivo (ISD) de Bronckart (2007), nos aportes teórico-metodológicos para o ensino de língua materna de Schneuwly e Dolz (2004) e em concepções de reescrita dialógica Gonçalves & Bazarim (2009), Em um primeiro momento, realizamos uma análise geral das duas coleções e, por meio dela, observamos se os exercícios que antecedem as propostas de escrita/reescrita e possibilitam a apropriação das capacidades de linguagem que darão bases para o aluno ter mais autonomia, compreensão e ação numa atividade linguística especifica. Também confrontamos as atividades de cada coleção com a proposta didática apresentada pelas autoras no MP e discutimos a correlação entre ambas. Assim sendo, no momento seguinte, realizamos a investigação de um gênero comum nos duas coleções de LD do 9º ano, a saber: Resenha Crítica. A seleção de um gênero presente nas coleções atende a pertinência de demonstrar para nosso interlocutor, de maneira mais específica a forma como cada coleção trabalha com os gêneros textuais. Nosso olhar foi orientado pela concepção defendida pelo ISD, dessa maneira, nos apoiamos no *folhado textual* de Bronckart (2007), que contempla a infraestrutura textual, os componentes discursivos e linguístico-discursivos e assim conseguimos identificar se os exercícios desenvolvidos ao longo da seção oferecem as capacidades de linguagem pertinentes para a produção de uma resenha crítica.

Pela análise, chegamos a resultados distintos em relação às duas coleções. Em relação à coleção **Diálogo,** identificamos que, de um modo geral, mesmo com as falhas detectadas, o material pode, a depender do projeto didático autoral do professor, favorecer um bom trabalho na escola. De acordo com as colocações de Bunzen (2009), um bom livro pode não ser explorado adequadamente por um mestre incipiente; de modo análogo, um professor que domine melhor os conhecimentos arrolados no LD tem condições de desenvolver um bom trabalho mesmo com um LD que não tenha tido uma excelente avaliação. À vista do exposto, há que se ressaltar que, independentemente da coleção ser ou não bem avaliada, esse trabalho necessita ser revisto pelo mestre. No caso da coleção **Diálogo**, é deixado a cargo de o professor oferecer direcionamentos adequados à proposta de produção textual e, também, na maioria dos casos, não promove a reflexão linguística relacionada a esse gênero. Especificamente em relação à produção da resenha, chegamos à conclusão de que não há elementos suficientes para o apoderamento das capacidades de

linguagem; em especial, porque a parte substancial do módulo 4 é destinada a um trabalho descontextualizado na seção projeto de redação. Em síntese, concluímos que a coleção **Diálogo** aborda parcialmente um ou outro aspecto das três capacidades de linguagem e esse atendimento parcial prejudica a aprendizagem dos estudantes. As orientações para reescrita também negligenciam pontos importantes do gênero resenha.

Em relação à coleção **Para viver juntos,** observamos uma orientação, em certa medida, radicalmente oposta à coleção **Diálogo**. A coleção inicia todos os capítulos, contextualizando uma imagem ao gênero estudado no capítulo e, a partir dessa relação, é iniciada a contextualização do gênero para posteriormente abordar conhecimentos relativos ao gênero. Em todos os casos, já se inicia pelo gênero que será escrito. De modo geral, identificamos a existência de atividades adequadas para o desenvolvimento dos conhecimentos necessários; nossa discordância refere-se à solicitação de duas produções em um mesmo capítulo, pois, por exemplo, desconsidera o trabalho com o enredo num conto e sugere a escrita de um exemplar do texto; na sequência, aborda-se essa característica e solicita-se outro conto, dessa vez com a presença do enredo. Desconsiderar especificidades do gênero num ponto e, em seguida, explicar essa característica e sugerir a escrita de um novo texto não nos parece profícuo. Segundo nosso entendimento, são problemas que prejudicam a aprendizagem do aluno. Esse mesmo procedimento foi identificado em relação à resenha. A abordagem dada para o gênero resenha se assemelha com a ofertada para o trabalho com os outros gêneros da coleção. Julgamos que, no caso da resenha, as atividades atendem em grande parte as capacidades de ação (contexto físico e sociossubjetivo), discursivo (organização das sequências, argumentação), linguístico-discursivo (elementos coesivos, retomadas lexicais).

Em função da constatação obtida, nós nos propusemos apresentar outra possibilidade de orientação teórico-metodológico e desenvolver atividades envolvendo as três capacidades de linguagem defendidas por Bronckart como importantes para uma pessoa poder se comunicar eficazmente em diferentes contextos comunicativos. Com elas, julgamos que conseguimos explorar os textos das duas coleções por outro viés, demonstrando, dessa maneira, a possibilidade de construirmos atividades que possam atender com maior eficácia aos objetivos do ensino, qual seja: leitura e produção, com a finalidade de formar sujeitos letrados em diferentes práticas de linguagem, os quais estarão instrumentados para transitar pelas esferas sociais.

REFERENCIAS

APARÍCIO, A.S.M. **A produção da inovação em aulas de gramática do ensino fundamental II da escola pública estadual paulista.** 2006. p. 217. Tese (doutorado em Linguística Aplicada, na área de Ensino/Aprendizagem de Língua Materna). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006

BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V. N. **Estética da Criação Verbal.** Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 3. ed. São Paulo: Martins fontes. ([1979] 2000).

_____. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec. ([1929] 2006).

BARBOSA, A; RAMOS, P; VILELA, T; RAMA, A; VERGUEIRO, W. (org). **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula.** São Paulo: Contexto, 2004. (Coleção Como usar na sala de aula)

BARROS, D. L. P. Contribuições de Bakhtin às teorias do discurso. In: BRAIT, B. (Org). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. Campinas: Editora da Unicamp, 1997. p. 27-35.

BARROS, E. M. D. de. **A Apropriação do gênero crítica de cinema no processo de letramento.** 2008. p. 221. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2008.

_____. **Gêneros textuais e práticas de letramento**: a temporalidade verbal no gênero crítica cinematográfica. RBLA, Belo Horizonte, v. 9, n. 1, p. 177-200, 2009

BATISTA, A. A. G. As avaliações dos livros didáticos: para entender o programa nacional do livro didático. IN: ROJO, R. H. R; A. A. G. Batista (Org) **Livro Didático de Língua Portuguesa, Letramento e Cultura da Escrita**. Campinas/SP: Mercado de Letras/EDUC. 2003. p. 25-67.(Coleção As Faces da Linguística Aplicada).

_____. Política de Materiais Didáticos, do Livro e da Leitura no Brasil**:** A política de livros escolares no Brasil. IN: **Materiais Didáticos:** escolha e uso. Boletim nº 14, agosto 2005**,** p. 12-24.

_____; COSTA VAL, M da. G. F; ROJO, R. H. R. **Língua Portuguesa no PNLD 2005:** Significados de uma Política Pública de Avaliação de Livros Didáticos. 2º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária Belo Horizonte. Anais. Setembro de 2004.

BELTRÃO, E. S e GORDILHO, T. **Coleção Diálogo**: 6º ao 9º Ano. São Paulo: FTD, 2010.

BENVENISTE, E. **Problemas de Linguística Geral**. Trad. Maria da Glória Novak e Maria Luiza Néri. Campinas, Pontes/Editora da Unicamp, São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976, p. 49-56.

BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de História:** fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. Livros didáticos entre textos e imagens. In: BITTENCOURT, C. M. F. **O saber histórico em sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1997.

_____. **Livro didático e conhecimento histórico:** uma história do saber escolar. Tese (Doutorado em História). Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de São Paulo, 1993.

BOMÉNY, H. M. O livro didático no contexto da política educacional. In: OLIVEIRA, J. B. A. e; GUIMARÃES, S. D. P; BOMÉNY, H. M. B. **A política do livro didático.** São Paulo: Summus; Campinas: Editora da Unicamp, 1984.

BONADIO, F, B. **PCN e prática docente de língua portuguesa**: Articulações possíveis. 2007. p. 228. Dissertação (Mestrado em linguística e língua portuguesa). Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2007.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador:** Introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola editorial, 2008.

BOTO, C. J. M. C. dos R. **Ler, escrever, contar e se comportar:** a escola primária como rito do século XIX português (1820-1910). 1997. Vol. 1, p. 300, vol. 2, p. 346. Tese (Doutorado História social), Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP. Universidade Estadual de São Paulo, 1997.

BRANDÃO, H. H. N. Textos gêneros do discurso e ensino. In: BRANDÃO, H. H. N. (coord.). **Gênero do discurso na escola: mito, conto, cordel, discurso político, divulgação científica**. V. 5. São Paulo: Cortez, 2000, p. 17-25.

BRASIL. Ministério da educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais***:* ensino médio. Brasília: MEC/SEMTEC, 2000.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica (**PCN+ Ensino Médio***:* orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio**: linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEB, 2006.

_____. Ministério da educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Guia de Livros Didáticos – PNLD** (2011). Brasília: MEC/SEF, 2011.

BRONCKART, J-P. **Atividade de linguagem, textos e discursos:** por um interacionismo sócio-discursivo. 2 ed. São Paulo: Educ. ([1999] 2007).

_____. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. 2. Ed. Campinas, SP: Mercado das letras, ([2006] 2009).
_____. Gêneros de texto e desenvolvimento. Conferencia realizada na PUC. http://www.portalentretextos.com.br/noticias/priorizar-o-genero-sem-descuidar-da-gramatica, 952.html. Acesso em: 16/01/2012.

BUNZEN, C. **Dinâmicas discursivas na aula de português:** os usos do livro didático e projetos didáticos autorais. 2009. p. 227. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). IEL-UNICAMP. 2009.

_____. **O livro didático de língua portuguesa:** um gênero do discurso. 2005. 168. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada). IEL- UNICAMP, 2005.
CASTORINA, J. A. et al. **Piaget, Vygotsky:** Novas Contribuições para o Debate. 5. ed., São Paulo: Ática, 1992.

CAVALCANTE. M do. S. A de. O. **O sujeito responsivo/ativo em Bakhtin e Lukács.** 1999. http://www.discurso.ufrgs.br/sead2/doc/sujeito/maria.pdf. Acesso: 24/02/2011.

CRISTOVÃO, V. L. L. O gênero quarta capa no ensino de inglês. IN: DIONISIO, A. P; MACHADO, A. R & BEZERRA, M. A. (orgs.). **Gêneros textuais & Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2010.

DOLZ. J. ; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. 2001. Sequências didáticas para o oral e o escrito: apresentação de um procedimento. IN: In: SCHNEUWLY, B., DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas: Mercado de Letras, 2004. (Coleção As faces da linguística aplicada).

ECO, U. **Pós-escrito ao nome da rosa.** 1985. 4. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

EL-JAICK. A. P. G. **Sobre contra os gramáticos, de sexto empírico.** doispontos, Curitiba, São Carlos, vol. 4, n. 2, p.119-131, 2007.

FIGUEIRAS. J. M**. Os processos de avaliação de livros didáticos na comissão nacional de livros didáticos.** 2008. Texto integrante dos Anais do XIX Encontro Regional de História: Poder, Violência e Exclusão. ANPUH/SP – USP. 08 a 12 de setembro de 2008.

FRANCA, L. O Ratio Studiorum dos jesuítas. In: MAIA, Pedro (Org.). **Ratio Studiorum:** método pedagógico dos jesuítas. São Paulo: Loyola, 1986.

FREIRE, F. N. **Quando a premissa é persuadir:** a argumentação pela interlocução. 2002. p. 96. Dissertação (Mestrado em Linguística aplicada). IEL - UNICAMP, Campinas. 2002.

FREITAG B. *et al*. **O livro didático em questão**. São Paulo: Cortez, 1989.

RODRIGUES, M. H; FREITAS, N. K. **O livro didático ao longo do tempo:** a forma do conteúdo. DAPesquisa, v. 3, p. 26-33, 2008.

GARCEZ, L. **A escrita e o outro:** os modos de participação na construção do texto. Brasília: editora Universidade de Brasília. 1998.

GERALDI, W. Prefácio. In: GARCEZ, L. A. **A escrita e o outro**: Os modos de participação na construção do texto. Brasília: editora Universidade de Brasília. 1998. p. 13-16.
_____. (org). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997.

_____. **Linguagem e ensino**: exercícios de militância e divulgação. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

_____. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

GONÇALVES, A.V. **O interacionismo na Produção de Textos Dissertativos**. 2002. p. 170. Dissertação (Mestrado em Filologia e Lingüística Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Assis, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Assis, 2002.

_____. **Gêneros textuais e reescrita:** uma proposta de intervenção interativa. 2007. p.345. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2007.

_____. Sequência didática: resenha de filmes. NASCIMENTO, E. L; NASCIMENTO, C. L; GONÇALVES, A. V. **Gêneros textuais para o ensino de língua portuguesa.** Ponta Grossa, Ed. UEPG: CEFORTEC, 2007.

_____; BAZARIM, M**. Interação, gêneros e letramento**: a (re) escrita em foco. São Carlos: Editora Claraluz, 2009.

_____; BARROS, E. M. D.; Napolitano, A. A. **A incompreensão de textos em situação de vestibular**. *Acta Scientiarum*.V. 33, nº 2, p. 281-292. 2011.

GREGOLIN, M. do R. V. Olhares oblíquos sobre o sentido no discurso. In: Gregolin, M. do R.; BARONAS, R. (Org.). **Análise do discurso: as materialidades do sentido**. São Carlos, SP. Clara luz, 2001.

HIGOUNET, C. **História Concisa da Escrita**. São Paulo: Parábola. 2003.

JESUS, C. A. de. **Reescrevendo o texto: a higienização da escrita**. In: GERALDI, J. W. CITELLI, B. (org.), divulgação científica, São Paulo: Cortez, 2001, p. 17- 46.

JURADO, S. & ROJO, R. H. R. A leitura no ensino médio: o que dizem os documentos oficiais e o que se faz? In: BUNZEN, C. & MENDONÇA, M. (orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 37-55.

KLEIMAN, A. O processo de aculturação pela escrita: ensino da forma ou aprendizagem da função? In: KLEIMAN, A. B; SIGNORINI, I. (Orgs.). **O ensino e a formação do professor**: alfabetização de jovens e adultos. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

_____. **Significados do letramento:** uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. 6. ed. Campinas: Mercado das Letras.1995.

_____. **Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna.** Signo. Santa Cruz do Sul, Vol. 32, nº 53, p. 1-25, dez. 2007.

KOCH, I. G. V. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 1998.

_____. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

LEITE, E. G. **A reescrita textual no livro didático de língua portuguesa.** 2008, p.60. Monografia (Especialização em Lingüística Aplicada). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, RN. 2008.

LAJOLO. M; ZILBERMAN, R. **A formação da leitura no Brasil.** São Paulo: Ática, 1996.

LOPES-ROSSI, M. A. G. . **Tendências atuais da pesquisa em Linguística Aplicada.** In: Anais do 5º Seminário de Pesquisas em Linguística Aplicada. Taubaté: Universidade de Taubaté, 2009. v. 1. p. 1-14.

MACHADO, I. Gêneros discursivos In: BRAIT, B. (org.) **Bakhtin:** conceitos chave. São Paulo: Contexto, 2005.

MACHADO, A. R. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In: GUIMARÃES, A. M. M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (Org.). **O interacionismo sociodiscursivo**: questões epistemológicas e metodológicas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007. p. 77-97.

_____ A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. In: BONINI, A.; MEURER, J. L.; MOTTA-ROTH, D. (orgs.). **Gêneros:** Teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

_____. ABREU-TARDELLI, L. Textos prescritivos da educação presencial e a distância: fonte primeira do estresse do professor? **Signum:** Estudos da linguagem, Londrina, v. 8, n. 1, p. 11-24, jun. 2005.

_____. LOUSADA, G. E.; ABREU-TARDELLI, L. S. Resenha. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

MARCHETTI, G; *et al*. **Coleção Para Viver Juntos:** 6º ao 9º ano. São Paulo: Edições SM, 2010.

MARCUSCHI, L A. **Gêneros textuais**: definição e funcionalidade. In: Gèneros Textuais & Ensino. (Org.) BEZERRA, M. A.; DIONÍSIO, A.P.; MACHADO, A.R. 1. ed. Rio de Janeiro, 2010. p.19-36.

_____. **Da fala para escrita atividades de retextualização.** 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. Produção textual, análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. Compreensão de textos: Alguma reflexões. In: Dionísio, A.P & Bezerra, M.A. **O livro didático de português:** Múltiplos olhares. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

_____. **Gêneros Textuais:** O que são e como se constituem. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2000.

MENDONÇA, M. R. S. Um gênero quadro a quadro: a história em quadrinhos. In: DIONISIO, A. P; MACHADO, A. R & BEZERRA, M. A. (orgs.). **Gêneros textuais & Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2010.

MENEGOLO, E. D. da C. W.; MENEGOLO, L. W. 2005. **O significado da reescrita de textos na escola:** a (re)construcão do sujeito-autor. Ciência e cognição, 4. Disponível em: http://www.cienciaecognicao. org. Acesso em: 15/03/2011.

MOITA LOPES, L. P. da. 1994. **Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada**: a linguagem como condição e solução. In: D.E.L.T.A. Vol. 10, Nº. 2, p.329-338.

MOREIRA. V. S. **Atividade e sentido: análise de propostas de trabalho em língua portuguesa para 5as e 6as séries do ensino fundamental.** 2009. p. 256**.** Dissertação (mestrado em Educação). Unesp. Marília- São Paulo.

MOREIRA, M. A. **Teorias da aprendizagem**. São Paulo: E. P. U, 1999. Oliveira. A. *Apud* CASTORINA, J. A. et al. Piaget, Vygotsky: Novas Contribuições para o Debate. 5ª ed., São Paulo: Ática, 1992.

NASCIMENTO, E. L; NASCIMENTO, C. L; GONÇALVES, A. V. **Gêneros textuais para o ensino de língua portuguesa.** Ponta Grossa, Ed. UEPG: CEFORTEC, 2007.

PASQUIER, A.; DOLZ, JOAQUIM. (1996). **Um decálogo para ensinar a escrever**. Cultura Y Educación, 2: 31-41, Trad. Rojo, R. Madrid: Infância y Aprendizaje.

PERES, J. R. R. **Lição escolar tradição e Modernidade no livro escolar.** 1986. p. Dissertação (mestrado em educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 1986.

QUEIROZ. L. C. de. **Vertentes Teórico-Metodológicas Na (Re)Escrita De Texto.** Disponível em: http://www.gelne.ufc.br/revista_ano4_no1_28.pdf/. Acessado: 03/05/2011.

RAZZINI, M. **O livro didático e a memória das práticas escolares**. Trabalho apresentado no Simpósio "O livro didático e a formação de professores", 2003.

_____ . A Antologia Nacional e a ascensão do Português no currículo da escola secundária brasileira. Educação em Revista (UFMG), Belo Horizonte, v. 35, p. 59-71, 2002.

_____. (2000) **O espelho da nação: a Antologia Nacional e o ensino de português e de literatura**. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas, 2000.

REINALDO, M. A. G. de M. A orientação para produção de texto. In: DIONISIO, A.; BEZERRA, M. A. (orgs). **O livro didático de português:** múltiplos olhares. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

ROJO, R. **Letramentos Múltiplos:** Escola e inclusão Social. São Paulo: Parábola, 2009.

_____. Proposta pedagógica - Materiais Didáticos: escolha e uso**.** In: **Materiais Didáticos:** escolha e uso, boletim nº 14, agosto 2005.

_____. A concepção do leitor e produtor de textos nos PCNs: Ler é melhor que estudar. In: Freitas, M. T e Costa, S (Orgs.) **Leitura e Escrita na Formação de Professores**. Juiz de Fora; UFJF, 2002.

_____. Modos de transposição didática dos PCNs às práticas de sala de aula: progressão curricular e projetos. In: Rojo, R. (Org.) **A prática de Linguagem em sala de aula.** Campinas: Mercado de Letras, 2000.

_____& CORDEIRO, G. S. Gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modo de pensar, modo de fazer. In: SCHNEUWLY, B., DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas: Mercado de Letras, 2004. (Coleção As faces da lingüística aplicada).

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. (Coleção As faces da lingüística aplicada).

_____; DOLZ, J. (1997). Os gêneros escolares - Das praticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, B., DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas: Mercado de Letras, 2004. (Coleção As faces da lingüística aplicada).

SILVA. S. B. B da. **Formação de professores e PCN**: um olhar sobre a leitura e o material de leitura. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). 2003. IEL- UNICAMP. 2003.

SILVA, S. R da. **Ensino de Produção Escrita de Gêneros da Ordem do Argumentar:** o Papel do Livro Didático de Português e A Atuação Do Professor. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). IEL- UNICAMP.

SMOLKA, A. L. B. A dinâmica discursiva no ato de escrever: relações oralidade escritura. IN: SMOLKA, A. L. B; GÓES. M. C. (orgs), **A linguagem e o outro no espaço escolar:** Vygotsky e a construção do conhecimento. Campinas, Papirus. 2010.

SOARES, M. B. O livro didático como fonte para a história da leitura e da formação do professor-leitor. In: MARINHO, Marildes. **Ler e navegar:** espaços e percursos da leitura. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2001.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. Pensamento e Linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, L. S., LURIA, A. R. e LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 10.

ed. Tradução Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone: Universidade de São Paulo, 2006, p.103-117.

TOBIAS, J. A.. **História da educação brasileira.** 3. ed. São Paulo: Ibrasa, 1986.

XAVIER, M. E. A sociedade agroexportadora e a constituição do ensino da elite (1549-1920). In: XAVIER, M. E.; RIBEIRO, M. L.; NORONHA, O. M. **História da educação:** a escola no Brasil. São Paulo: FTD, 1994.

ZOTTI, S. **Sociedade, educação e currículo no Brasil dos jesuítas aos anos de 1980.** Campinas. Autores associados. 2004.

ANEXOS

Anexo (1)

1º Por que ler, ouvir, assistir... ▪ reconhecendo o gênero

Caro(a) aluno(a),

O que diferencia uma resenha crítica de um resumo? Nesta etapa, você vai ler diferentes textos que trazem informações sobre uma produção cultural e reconhecer aquele que, além de informar, faz uma análise crítica dessa produção.

Assim como são inúmeros os produtos culturais oferecidos, são inúmeras as informações e apelos para o seu "consumo". Essas informações e apelos podem vir em diferentes textos.

1. Leia os textos a seguir.

Texto A

CD *Apanhador só* — Independente

R$ 15 ou *download* gratuito em <http://apanhadorso.com>

BOM

Apanhador só, 2005

Ruídos de grelha de churrasco e de um pato de borracha se misturam de forma harmoniosa no som da banda de Porto Alegre Apanhador Só. Seu primeiro CD, homônimo, passeia pelo *folk* e o *indie*. As letras vão da fofura de um amor a pitadas de ironia, causando certa confusão, o que faz tudo ficar mais divertido. Em "Balão de vira mundo" rola um flerte com o tango, e "Peixeiro" tem um lado cômico. A faixa "Maria Augusta", a mais popular da banda, tem clipe com participação especial da bicicletinha que é símbolo da banda.

Um diferencial do disco é o encarte. São quinze fichas soltas de papel, que podem ser montadas conforme o gosto do ouvinte, com ilustrações e as letras escritas a várias mãos.

Samia Mazzucco. *Folha de S.Paulo*. São Paulo, 17 maio 2010. Folhateen.

Texto B

Os italianos

João Fábio Bertonha
Editora Contexto
304 páginas

Esta é uma obra sob medida para quem deseja conhecer de perto o grandioso universo italiano, sua cultura e seus costumes. Nesse texto primoroso, de leitura agradável, o historiador João F. Bertonha retoma a história da Itália, desde suas origens até os dias atuais, e mostra ao leitor o tempero do italiano de hoje. Descubra as peculiaridades de um povo que faz parte da genealogia de milhares de famílias brasileiras.

Texto C

Meu professor inesquecível

Fanny Abramovich (org.) e outros. *Meu professor inesquecível*. São Paulo: Gente, 1997

Esta obra representa o que de melhor já se escreveu sobre a importância e a beleza da arte de ensinar e aprender. A cada página, a emoção parece saltar de algum canto da memória, para então se converter em palavras que enchem de recordações o imaginário dos leitores. Quem pode dizer que não guarda na lembrança a imagem de um professor inesquecível? O pai carinhoso e austero, a mestra que ensinou as primeiras letras, a pessoa escolhida para dividir sonhos e conquistas ao longo da vida...

No entanto, mais do que as letras e lembranças de alguns dos melhores escritores da atualidade, esta antologia muda, acrescenta, transforma, devolvendo ao professor a dignidade que há muito lhe foi roubada. Faz-nos pensar: "Nem sempre foi assim.". Da mesma forma, a lente pessoal de cada autor incide sobre o mundo da educação de forma profunda e inquietante, desconstruindo paradigmas, iluminando alternativas, ampliando horizontes. Dá-nos a certeza: "Tudo pode ser diferente!".

Fanny Abramovich (Org.) e outros. *Meu professor inesquecível*: ensinamentos e aprendizados. São Paulo: Gente, 1997. 4ª capa.

Anexo (2)

Os três textos tratam de produtos culturais — CD e livros — e, embora sejam argumentativos, uma vez que a intenção é convencer o leitor a ouvir o CD e a ler os livros, diferem na resenha.

2. Identifique a qual dos textos — **A**, **B** ou **C** — se refere cada uma das afirmações.

(A) Além de resumir a obra, faz uma análise crítica, apontando os seus aspectos positivos.

(B/C) Faz uma descrição favorável à obra, destacando seus aspectos mais importantes, uma vez que é produzido com a intenção de divulgar o produto.

3. O texto **A** é uma resenha crítica, pois registra, entre outras coisas, o julgamento e os comentários do autor sobre uma produção cultural.

a) Quem é o autor?

Samia Mazzucco.

b) Para que serve esse tipo de texto?

Para informar e orientar o leitor sobre as qualidades de determinado produto (positivas ou não) e, assim, estimular (ou não) o seu consumo, a sua aceitação.

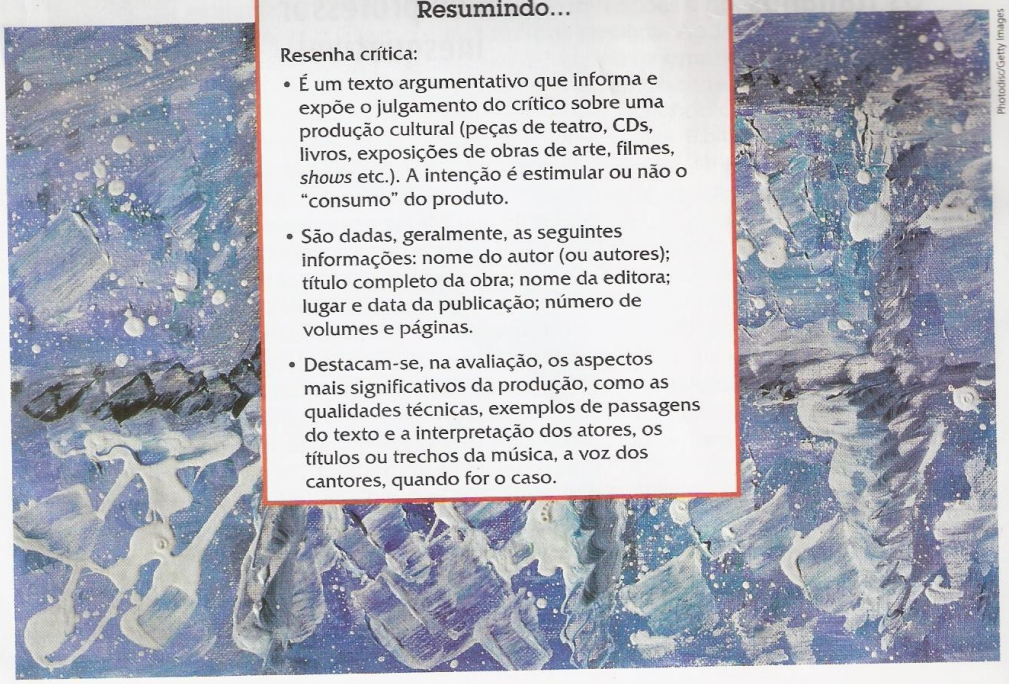
c) Além dos comentários favoráveis à obra, qual é o julgamento que o autor faz sobre ela?

Segundo a autora, o CD é bom, harmonioso, divertido.

Resumindo...

Resenha crítica:

- É um texto argumentativo que informa e expõe o julgamento do crítico sobre uma produção cultural (peças de teatro, CDs, livros, exposições de obras de arte, filmes, *shows* etc.). A intenção é estimular ou não o "consumo" do produto.
- São dadas, geralmente, as seguintes informações: nome do autor (ou autores); título completo da obra; nome da editora; lugar e data da publicação; número de volumes e páginas.
- Destacam-se, na avaliação, os aspectos mais significativos da produção, como as qualidades técnicas, exemplos de passagens do texto e a interpretação dos atores, os títulos ou trechos da música, a voz dos cantores, quando for o caso.



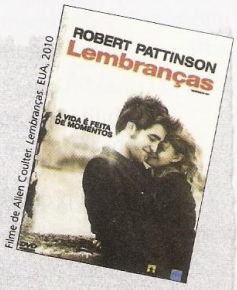
Photodisc/Getty Images

Anexo (3)

4. Agora, leia as resenhas críticas a seguir, escritas por dois diferentes autores sobre um mesmo produto cultural, o filme *Lembranças*.

Pobre menino rico

No filme Lembranças, *que estreia na sexta, Robert Pattinson faz um jovem rebelde com problemas familiares que encontra o amor*



CRÍTICA

NÃO GOSTEI

Chico Felitti, enviado especial a Londres

Em vez de vampiro, Robert Pattinson é um pálido semideus em *Lembranças*, que estreia no dia 12.

A divindade não vem da beleza de Tyler, seu personagem, nem de alguma qualidade heroica que ele guarde. E muito menos da sua atuação.

É que a estrutura dessa história bebe das narrativas gregas — com algumas referências explícitas —, inaugurando o filão "tragédia romântica *teen*".

Garoto rico com ralo interesse sexual e morrendo de ócio encontra uma garota deslumbrante (a boa Emilie de Ravin), mas muito sofrida.

Pesar é a palavra-chave para falar do filme. Por mais que a vida ficcional de Tyler pareça um sonho de linda, tudo para ele é ofuscante. Tudo isso por causa de papai.

No Panteão grego, deuses davam à luz semideuses quando reproduziam com mortais. Por mais que tivessem poderes, os filhos penavam por não ganhar atenção dos pais superiores.

É o que acontece com Tyler. Seu pai é um advogado rico vivido pelo ex-James Bond Pierce Brosnan. Indiferente à família, o patriarca leva o irmão mais velho de Tyler ao suicídio e faz com que o temporão viva em busca do desgosto paterno.

Então Pattinson sai pela vida fazendo bobagens para ser um rebelde *cool*.

No fim, a mistura de James Dean com Edward Cullen e Hércules é anêmica a ponto de fazer o filme desfalecer.

Daqui a uma semana e meia, ninguém vai se lembrar de *Lembranças*.

CRÍTICA

GOSTEI

Iuri de Castro Tôrres, da reportagem local

Tyler, personagem de Robert Pattinson em *Lembranças*, assiste a *American Pie* no cinema com o melhor amigo, mas não acha a menor graça das estripulias sexuais do clássico *teen* do começo da década.

Esse mau humor, misturado a várias cervejas e cigarros, o acompanha desde o suicídio do irmão, que era um ídolo para o rico rapaz de Nova York.

Por ironias do destino que só Hollywood é capaz de prover, Pattz se apaixona pela filha de um policial que lhe deu uma dura, igualmente traumatizada, pela morte da mãe.

É preciso ir disposto a encarar o monte de clichês de *Lembranças*, que, afinal, é uma história romântica jovem.

No entanto, passado o desconforto com a atuação esforçada, porém ruim, de Pattinson, é uma boa história.

Abordar temas pesados como suicídio e relações familiares em frangalhos em fitas para adolescentes é tarefa ingrata.

Lembranças contorna isso com cenas leves, principalmente quando mostra os momentos de paixão entre Tyler e Ally (a Claire, de *Lost*), sempre filmados com uma luz quente, ao contrário do resto do filme, cinza e azul.

O relacionamento com a irmã mais nova e com o amigo Aidan também é bom.

Se *Lembranças* não surpreende, consegue chocar e levar às lágrimas as fãs de Pattz — o final é muito pesado para um filme de amor, mas é conduzido com cuidado e beleza.

Folha de S.Paulo, São Paulo, 8 mar. 2010. Folhateen. p. 10.

Anexo (4)

b) Na sua opinião, a leitura desses textos ajuda o leitor a decidir se assiste ou não ao filme? Por quê?

Resposta pessoal.

c) E você (caso ainda não tenha assistido ao filme), o que acha: vale a pena ou não assistir ao filme? Qual comentário apresentado você considera mais significativo para ajudá-lo na sua decisão?

Resposta pessoal.

Observe também...

As resenhas críticas:

- apresentam uma linguagem clara e objetiva;
- podem ter uma linguagem formal ou coloquial — o que determina a linguagem é o veículo em que a resenha será publicada e o público a que se destina;
- são escritas, geralmente, em 3ª pessoa — o que torna o texto impessoal — usando-se verbos no presente do indicativo.

Em casa

1. Escolha um produto cultural que você conheça — livro, CD, *show*, filme, exposição de arte, peça de teatro, programa de TV...

2. Faça um esboço da resenha:
   - parte descritiva da obra: informações suficientes sobre a obra, de modo que um leitor que não a conheça tenha uma ideia geral sobre ela;
   - referências sobre a obra: nome do diretor/autor/cantor, título da obra, nome da produtora do filme/editora/gravadora, data da produção/publicação, lugar da produção/publicação, preço.

A resenha será concluída na próxima etapa, portanto é necessário iniciar o trabalho e trazer no dia combinado.

3. Escreva os aspectos favoráveis ou desfavoráveis que o levam a concluir que o produto é uma obra de que "Gostei" ou de que "Não gostei".

Caso você escolha resenhar um livro ou um CD, leve-o para a classe no dia combinado.

Professor, sugira aos alunos que façam a resenha de diferentes produtos culturais para que haja diversidade de análises. Isso será enriquecedor para os leitores da **Agenda cultural**, que será afixada no mural.

Sugestão: Professor, volte à pág. 166.

Anexo (5)

2º Vale a pena ou não? ▪ explorando o gênero e analisando a produção cultural

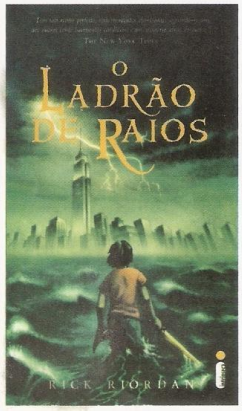
Caro(a) aluno(a),

Nesta etapa, você vai ler uma resenha de livro e analisar suas características, para, em seguida, aprimorar a escrita da resenha que iniciou.

1. Leia um exemplo de resenha crítica sobre uma obra literária.

O Olimpo é *pop*

Na série Percy Jackson, *de Rick Riordan, um adolescente problemático descobre que é filho de um deus grego. Os livros vendem milhões — e fazem a garotada se entusiasmar por mitologia*



Rick Riordan. *Percy Jackson e os olimpianos — o ladrão de raios*. Tradução: Ricardo Gouveia. Rio de Janeiro: Intrínseca.

Arte e literatura deram uma longa sobrevida aos mitos gregos. Escritores, poetas, pintores e escultores seguiram usando como tema o Olimpo e seu elenco de deuses brigões — mesmo quando ninguém mais acreditava na existência deles. E seguem ainda. Ex-professor do Ensino Fundamental de São Francisco, o americano Rick Riordan, de 45 anos, deu uma guinada *pop* nessa tradição. Na série *Percy Jackson e os olimpianos*, as divindades da Grécia antiga circulam pelos Estados Unidos de hoje. Inseridos em uma saga jovem nos moldes de *Harry Potter*, Zeus e seus colegas [...] fazem o papel de super-heróis (ou, no caso de Ares, deus da guerra, supervilões). "É fácil para um jovem se interessar por esses deuses. Eles são poderosos e imortais, mas ao mesmo tempo têm defeitos humanos. Sentem fome e ciúme", disse Riordan a *Veja*. A série *Percy Jackson*, com cinco volumes, já vendeu 9 milhões de livros no mundo todo. No Brasil, foram 130 000 — e a editora Intrínseca ainda não publicou a coleção completa: o quarto título, *A batalha do labirinto* (tradução de Raquel Zampil; 392 páginas; 29,90 reais), deve chegar às livrarias a partir do dia 10. O sucesso permitiu que Riordan abandonasse as salas de aula para se dedicar apenas a escrever. Em certo sentido, ele continua educando: seus livros são uma introdução acessível e empolgante ao repertório cultural da Grécia antiga.

[...] Riordan orgulha-se de receber cartas de bibliotecários escolares contando que livros sobre mitologia que andavam empoeirados nas prateleiras passaram a ser disputados depois que os alunos se enfronharam nas aventuras de Percy Jackson — um garoto americano que descobre ser filho de Poseidon, o deus dos mares. O autor criou a história para um filho, Haley, que ouviu falar dos mitos gregos na escola e pediu ao pai que narrasse uma aventura com deuses. A despeito dos poderes fantásticos que herdou do pai aquático, Percy, herói e narrador dos livros, sofre de dislexia e déficit de atenção — problemas que afligem Haley. "Foi o meu modo de homenagear todas as crianças que conheci com essas condições", diz Riordan.

O primeiro livro da série, *O ladrão de raios* — sexto lugar na lista de ficção desta semana em *Veja* —, já foi adaptado para o cinema. O filme estreia dia 12 e foi dirigido por Chris Columbus, que deu o pontapé inicial nas adaptações de *Harry Potter*. As duas séries, aliás, guardam outras e mais profundas similaridades. Antes de descobrir sua natureza divina, Percy Jackson é um garoto-problema, expulso de várias escolas. Só vai encontrar seu lugar quando frequenta um acampamento para meios-sangues (é como são chamados, nos livros, os filhos de deuses com mortais), onde faz amizade com Annabeth, filha da deusa Atena, e Grover, filho de um sátiro. De lá, parte para uma busca aventurosa por um certo raio de Zeus que teria sido escondido em local secreto há muito

Anexo (6)

tempo — e que poderia levar a humanidade a uma guerra de proporções catastróficas. É o modelo consagrado de *Harry Potter:* um garoto com poderes que vai encontrar seus iguais em uma instituição especial e daí sai para enfrentar as forças do mal, com a ajuda indispensável de uma dupla de amigos fiéis.

Riordan admite alegremente a sua dívida com J.K. Rowling. "Ela estabeleceu o padrão para a nova literatura infantojuvenil!", diz. "Mas Percy e Harry são crianças muito diferentes, que vivem em mundos diferentes." A mitologia de Harry Potter é mais bagunçada, misturando criaturas de origens diversas — centauros gregos e *trolls* escandinavos, para ficar em dois exemplos. O mundo de Percy Jackson é povoado por respeitáveis deuses e monstros clássicos. Mas é também o mundo cotidiano da adolescência — escola, brigas com os pais, relacionamentos complicados. Essa combinação do prosaico com o fantástico tem se revelado uma grande receita para *best-sellers* juvenis.

Bruno Meier. *Veja.* São Paulo: Abril, 3 fev. 2010. p. 108-9.

a) Na sua opinião, de acordo com a resenha, vale a pena ler os livros da série *Percy Jackson e os olimpianos*? Por quê? Professor, analise com os alunos a situação de produção da resenha. Quem é o autor? Qual é o objeto cultural de sua resenha? Para que leitor ele escreveu a resenha? Onde foi publicada? Em que data?

Resposta pessoal. Sugestão: Sim. Porque nos livros da série os deuses da Grécia antiga circulam no mundo atual e no cotidiano de um jovem.

b) Há na resenha um trecho em que o autor expressa claramente seu julgamento sobre a obra. Qual é?

O trecho "[...] seus livros são uma introdução acessível e empolgante ao repertório cultural da Grécia antiga.".

2. Em uma resenha, a parte mais importante são os comentários sobre a obra. Neles, geralmente, encontramos adjetivos e advérbios, como nos trechos:

- "[...] Rick Riordan, de 45 anos, deu uma **guinada** *pop* nessa tradição."
- "[...] seus livros são uma introdução **acessível** e **empolgante** ao repertório cultural da Grécia antiga."
- "A mitologia de Harry Potter é **mais bagunçada**, misturando criaturas de origens diversas [...]"
- "O mundo de Percy Jackson é povoado por **respeitáveis** deuses e monstros clássicos."

Que efeito os adjetivos e advérbios em destaque imprimem ao que está sendo comentado?

Eles enfatizam, dão peso ao comentário negativo e positivo por destacar características da obra.

Professor, se achar conveniente, solicite aos alunos que leiam as resenhas trabalhadas e identifiquem outros adjetivos e advérbios que também enfatizam os comentários.

3. Como você já sabe, o texto não é uma mera sucessão de frases, mas um encadeamento de ideias em que as frases são dispostas numa determinada ordem e relacionadas entre si.

A presença de alguns termos — organizadores ou articuladores textuais — explicita a relação entre as frases e parágrafos e garante a compreensão, já que assegura para o leitor a ligação que há entre os elementos textuais.

a) Leia alguns trechos das resenhas em que esses termos aparecem.

Anexo (7)

I. "O mundo de Percy Jackson é povoado por respeitáveis deuses e monstros clássicos. **Mas** é também o mundo cotidiano da adolescência — escola, brigas com os pais, relacionamentos complicados."

II. "**No entanto**, passado o desconforto com a atuação esforçada, **porém** ruim, de Pattinson, é uma boa história."

III. "**Se** *Lembranças* não surpreende, consegue chocar e levar às lágrimas as fãs de Pattz [...]"

IV. "**Então** Pattinson sai pela vida fazendo bobagens para ser um rebelde *cool*."

b) Identifique o tipo de relação que os termos em destaque estabelecem no trecho: adição de ideias / oposição entre duas ideias / causa ou justificativa / introdução de uma conclusão.

I. adição / II. oposição / III. justificativa / IV. conclusão

Se necessário, localize e releia os trechos no texto.

c) Responda: Reconhecer a relação que esses termos estabelecem entre as frases assegurou uma maior compreensão sobre os comentários?

Professor, espera-se que os alunos reconheçam que os organizadores textuais dão encadeamento e mantêm o fio lógico e coerente do texto. Vale ressaltar que a progressão e a coerência textual não requerem, necessariamente, a presença de organizadores textuais; estas podem vir por meio de justaposições de ideias.

Agora é com você

1. Retome o esboço que você fez na etapa anterior: a parte descritiva e as referências sobre a obra.

2. Avalie esse produto cultural e escreva quais são os aspectos positivos e os aspectos negativos da obra. Se for:

- um filme, avalie a história que narra, a atuação dos protagonistas; os temas que aborda;
- um livro, avalie a história, a caracterização dos personagens, suas ações no desenvolvimento do enredo; temática e mensagens que são passadas para o leitor;
- um CD, avalie a voz do cantor ou cantora, a seleção e a qualidade das canções e a competência dos músicos.

Importante

- Antes de começar, leia trechos de resenhas escritas por Rubens Ewald Filho, conceituado crítico de cinema (pág. 203), e releia os quadros **Resumindo...** (pág. 196) e **Observe também...** (pág. 199).
- Use adjetivos e advérbios para dar ênfase e peso aos comentários.
- Escolha palavras que possam articular as frases e parágrafos e, assim, garantir a compreensão das ideias que pretende transmitir.

Lembre-se de que o posicionamento crítico numa resenha requer um conhecimento sobre o tipo de produto, o autor ou o assunto que aborda.

É preciso estar atento às ideias preconcebidas, a juízos de valor baseados em clichês etc. Você pode, por exemplo, ter preferência por determinado gênero musical, mas isso não significa que os demais gêneros não tenham qualidades a ser apontadas.

Você já ouviu falar em clichês? **Clichês** são frases muito repetidas e que perderam o valor expressivo. Por exemplo: vitória esmagadora / luz no fim do túnel / pergunta que não quer calar / perda irreparável / valorosos aplausos.

MATERIAL DE DIVULGAÇÃO DE EDIÇÕES SM

CÓDIGO DA COLEÇÃO 24963COL01

Para Viver Juntos

9

COMPONENTE CURRICULAR
LÍNGUA PORTUGUESA
9º ANO ENSINO FUNDAMENTAL

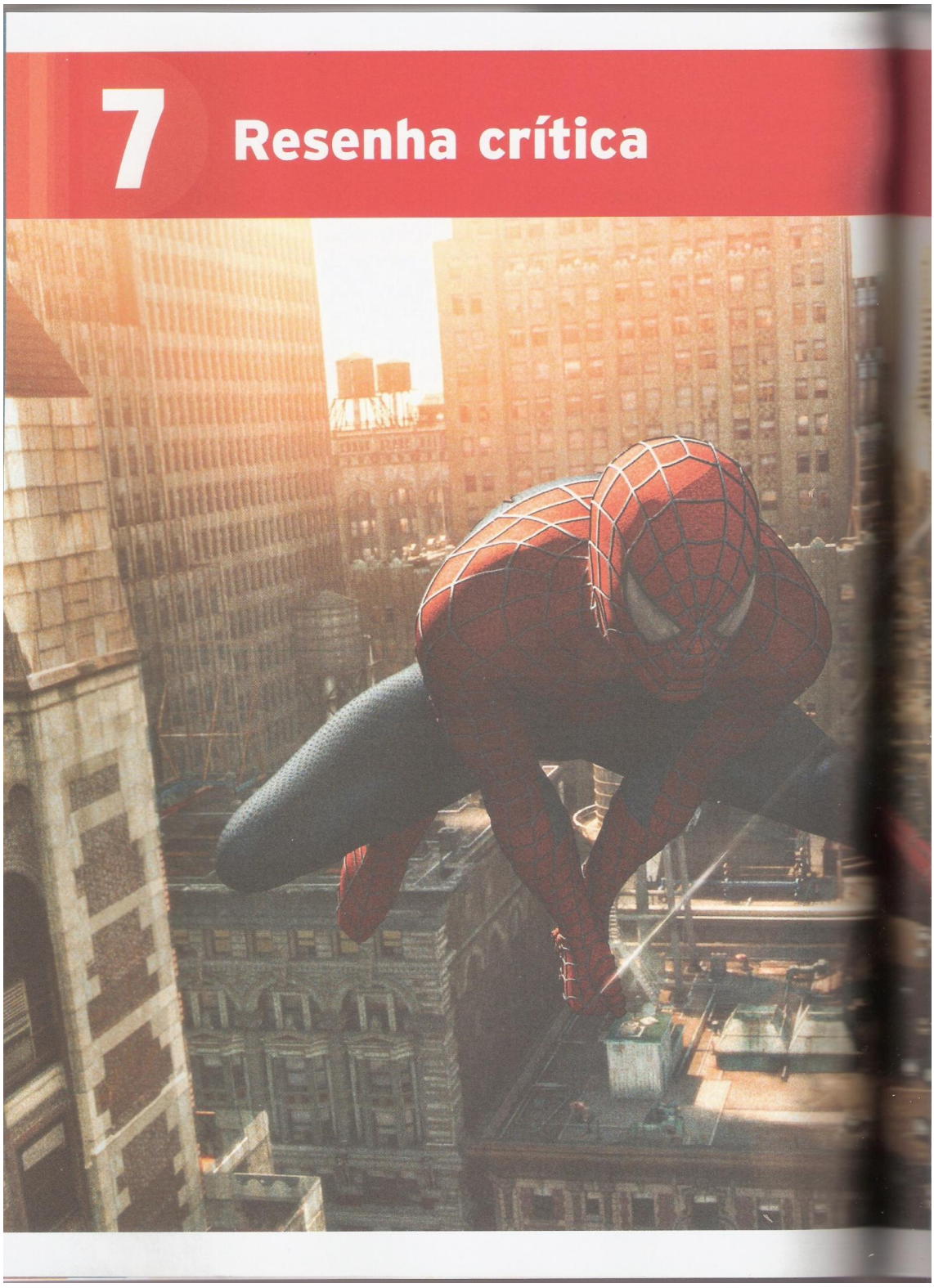
Manual do Professor

Português

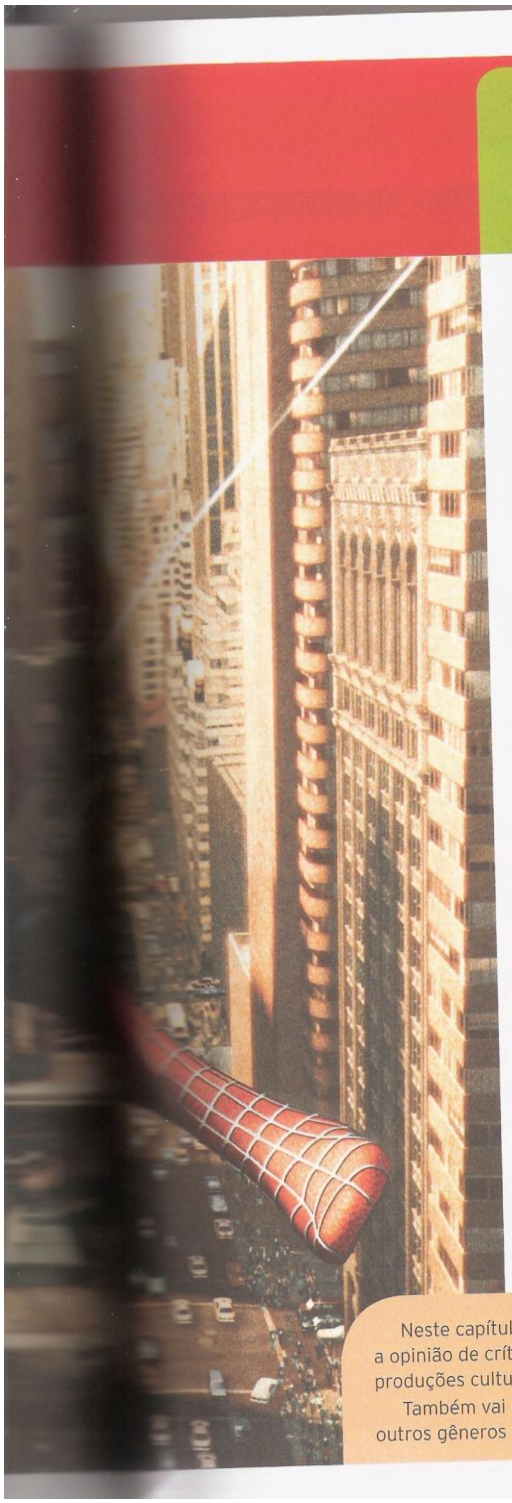
Greta Marchetti Heidi Strecker Mirella L. Cleto

edições sm

Anexo (8)



Anexo (9)



O que você vai aprender

- Características principais da resenha crítica
- Estrutura dos textos argumentativos
- Estrutura das palavras
- Grafia de alguns afixos e de palavras cognatas

Pense nisto

1 Observe a imagem ao lado. O que você sabe sobre essa personagem? Resposta pessoal.

2 Leia este texto, que fala sobre um filme protagonizado pela personagem. Resposta pessoal.

> O tão esperado dia chegou. *Homem-Aranha*, o longa que dá vida a um dos mais adorados heróis dos quadrinhos, finalmente chega às telonas brasileiras, prometendo ser um arrasa-quarteirão, como foi nos EUA. O *Homem-Aranha* arrebanhou uma verdadeira legião de fãs no mundo todo, de todas as idades e nacionalidades. Isso porque o personagem criado por Stan Lee em 1962 é muito mais humano do que os outros [...].
>
> Disponível em: <http://www.screamyell.com.br>. Acesso em: 2 abr. 2008.

Esse texto pode convencer um leitor a ver o filme *Homem-Aranha*? Por quê? Resposta pessoal.

3 Leia estes títulos de matérias sobre filmes.

> **Embalagem não compensa falhas da trama**
>
> Sérgio Rizzo. *Folha de S.Paulo*, 24 dez. 2007.

> **Só cenas de ação salvam novo "Quarteto"**
>
> Marco Aurélio Canônico. *Folha de S.Paulo*, 29 jun. 2007.

a) Pelo título das matérias, você acha que vale a pena ver esses filmes? Resposta pessoal.

b) Que informação apresentada nos títulos chamou sua atenção? Resposta pessoal.

Neste capítulo, você vai ler **resenhas críticas**, textos que expressam a opinião de críticos sobre uma peça, um livro, um filme ou outras produções culturais.

Também vai conhecer a estrutura presente nesse gênero e em vários outros gêneros argumentativos.

Anexo (10)

LEITURA 1

Resenha crítica

O QUE VOCÊ VAI LER

Michel Laub,
escritor e jornalista.

Quando um livro é lançado, é comum que a imprensa publique textos com informações sobre ele e com a opinião de um jornalista ou crítico sobre sua qualidade literária. Tais textos são chamados de **resenhas críticas** e servem principalmente para ajudar o público a decidir se deseja ou não comprar e ler o livro. Mas uma resenha pode ser lida por outros motivos, como saber o que o jornalista diz sobre o estilo do autor do livro ou conhecer as personagens da história.

A seguir, você vai ler a resenha crítica de um livro extraída do caderno de entretenimento e cultura de um jornal diário. Antes de ler, porém, pense nestas questões.

- Quando você lê um livro do qual gosta muito e vai falar sobre ele a alguém, que tipo de informação costuma dar? Resposta pessoal.
- E se você não tiver gostado do livro, o que diz sobre ele? Resposta pessoal.

QUIROGA ESCREVE PARA CRIANÇAS DE FORMA INUSITADA

A ficção infanto-juvenil costuma ser avaliada com certa condescendência, mais comprometida com a formação do cidadão que com a do leitor.

Não é difícil perceber os resultados desse paternalismo: histórias politicamente corretas, com temas que tentam aproximar a literatura da "realidade cotidiana" ou despertar a consciência para a diversidade social, étnica e religiosa do mundo, frequentemente ganham elogios e adoções em escolas na mesma medida em que sua estética insossa é ignorada.

> **"O livro chama atenção por abdicar de um caráter utilitário"**

Diante de um cenário assim, é promissor o lançamento de uma coletânea como *Contos da selva* (1918), do uruguaio Horacio Quiroga (1878-1937). Anunciado como infanto-juvenil, mas talvez mais próximo das narrativas para crianças, o livro chama atenção por abdicar de um caráter utilitário, que emprestaria às suas histórias uma pregação ecológica ou um sentido moral.

Quiroga obtém esse resultado, quase sempre, experimentando com as convenções da fábula e do causo. No primeiro caso, em textos como "O papagaio pelado", cujo protagonista se vinga de uma onça que o atacou indicando seu paradeiro a um caçador, tem-se os bichos que falam e agem como humanos, mas não há lição edificante no desfecho. No segundo, a verossimilhança e coerência narrativa do causo são abandonadas em textos como "As meias dos flamingos", talvez a mais inusitada de todas, em que pássaros entram fantasiados num baile de cobras e passam o resto da vida pagando pelo erro.

Resta saber se ambas as soluções, cuja originalidade é louvável, mas externa à fruição estética das histórias, são suficientes para garantir o valor literário de *Contos da selva*. A resposta é difícil, até porque há contos que fogem à regra aqui descrita, como "A abelhi-

Anexo (11)

*nha malandra", fábula tradicional e previsível, ou "A tartaruga gigante", sem a densidade que transforma o relato em literatura.

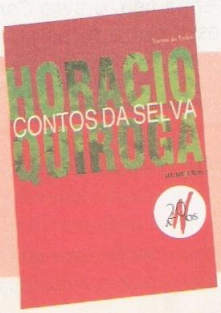
Por outro lado, há qualidades inegáveis na prosa de Quiroga: o classicismo elegante, que ficaria bem num texto contemporâneo, e a generosidade descritiva, que torna acessível o mundo então pouco explorado de bichos e plantas das províncias argentinas — lugares onde o autor viveu muitos anos.

Somada a isso, a capacidade de comover em construções simples como "A gama cega", sobre um veado salvo por um caçador, ou "História de dois filhotes de quati e de dois filhotes de homem", que mostra uma convivência terna entre as espécies, dá ao livro um balanço positivo. Não para transformá-lo num clássico, mas o bastante para ser lido com interesse quase um século depois de sua publicação.

Horacio Quiroga, autor de *Contos da selva*.

Michel Laub é autor dos romances *Longe da água* e *O segundo tempo*.

CONTOS DA SELVA
Autor: Horacio Quiroga
Tradução: Wilson Alves-Bezerra
Editora: Iluminuras
Quanto: R$ 29 (128 págs.)
Avaliação: bom



Michel Laub. *Folha de S.Paulo*, 19 jan. 2008.

GLOSSÁRIO

Abdicar: abrir mão, renunciar.
Causo: narrativa de origem popular que normalmente parte de um fato real e se transmite oralmente, sendo tradicional como forma de lazer de comunidades rurais.
Condescendência: benevolência, tolerância.
Convenção: regra, conjunto de técnicas habitualmente utilizadas.
Edificante: construtivo, exemplar, moralizador.
Estética: conjunto de princípios que estruturam uma obra de acordo com um ideal de beleza.
Fruição estética: aproveitamento de algo belo com prazer.
Insosso: que não tem graça, desinteressante.
Paternalismo: tendência para a proteção, para a tolerância.

Anexo (12)

Estudo do texto

Para entender o texto

1 A respeito da resenha, responda.

a) Qual é a obra resenhada? O livro de contos *Contos da selva*.

b) Quem é o autor dessa obra? O uruguaio Horacio Quiroga.

c) A que público ela se destina? A obra é dirigida ao público infanto-juvenil, mas o autor da resenha a considera mais voltada ao infantil.

d) Quem é o autor da resenha? Michel Laub.

2 Segundo o autor da resenha, a ficção juvenil tem sido avaliada por um único ângulo.

a) Qual é o principal critério de avaliação da ficção infanto-juvenil? O critério didático, moralizador.

b) Segundo esse critério, como seria um bom livro infanto-juvenil? 2b

c) O autor da resenha considera esse um bom critério? Por quê? Não. Ele considera esse critério limitador.

2b Seria aquele composto por "histórias politicamente corretas, com temas que tentam aproximar a literatura da 'realidade cotidiana' ou despertar a consciência para a diversidade social, étnica e religiosa do mundo".

3 A obra resenhada pode ser considerada um exemplo do que comumente se avalia como boa ficção infanto-juvenil? Explique sua resposta. Não, pelo contrário, a obra resenhada abre mão de parecer uma pregação ecológica ou apresentar um sentido moral.

4 Além de comentar o conteúdo normalmente presente na ficção infanto-juvenil, o autor da resenha também avalia a estética que predomina nesses livros. Qual é a opinião dele sobre isso? Segundo o autor, a ficção infanto-juvenil em geral apresenta uma "estética insossa".

5 M A resenha afirma que o livro *Contos da selva* não tem qualidades para ser considerado um clássico. O que é um livro clássico? Que livros clássicos para o público infanto-juvenil você conhece? 5

5 Obras clássicas são aquelas que, por sua qualidade, tornam-se modelo para outras e resistem à passagem do tempo sem se tornarem envelhecidas. Alguns clássicos infanto-juvenis: *Alice no País das Maravilhas*, de Lewis Carroll; *As aventuras de Tom Sawyer*, de Mark Twain; *Caninos brancos*, de Jack London; *Reinações de Narizinho*, de Monteiro Lobato, entre outros.

Estrutura dos textos argumentativos

1 Na resenha lida, o livro *Contos da selva* é avaliado como bom. Suponha que você lesse outra resenha, em que o mesmo livro fosse avaliado como ruim. Nesse caso, você teria de decidir em qual das resenhas confiar. Em que você se basearia, provavelmente, para tomar essa decisão? Espera-se que os alunos percebam que os argumentos usados pelo autor seriam uma possível base para a decisão.

ANOTE

A **resenha crítica** é um gênero argumentativo publicado em jornais, revistas ou sites que apresenta ao leitor informações técnicas e uma avaliação crítica sobre um produto cultural qualquer: livro, filme, CD, etc.

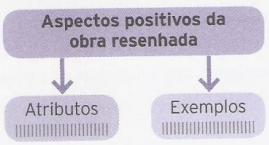
As resenhas críticas organizam-se segundo uma estrutura que é comum a outros gêneros argumentativos, a qual se inicia com a apresentação de uma **opinião** ou **tese**.

2 Quem lê uma resenha crítica busca tanto a opinião de quem a escreve quanto informações sobre a obra resenhada. Que parágrafos da resenha não tratam especificamente de *Contos da selva*? Qual é o assunto desses parágrafos? 2

3 A avaliação que a resenha faz do livro de Quiroga é positiva. O quarto parágrafo reforça ou contradiz a opinião da resenha? Por quê? 3

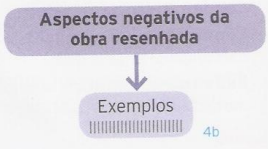
4 Uma vez exposta a opinião, a resenha passa a apresentar os argumentos: aspectos positivos e negativos da obra. Copie os esquemas em seu caderno e complete-os com informações do texto.

a)



4a

b)



4b

2 O primeiro e o segundo parágrafos não tratam especificamente do livro resenhado; falam da forma condescendente como a literatura infanto-juvenil costuma ser avaliada, uma literatura mais comprometida com a formação de cidadãos que com a de leitores e, por isso, sem graça.

3 Reforça, pois diz qual qualidade torna o livro não utilitário e dá exemplos de contos em que há um tratamento original dos gêneros.

4a Atributos: generosidade descritiva, capacidade de comover em construções simples, linguagem elegante. Ex.: faz experimentos com as convenções da fábula (em "O papagaio pelado", não há moral) e do causo (o conto "As meias dos flamingos" não é verossímil).

4b Ex.: "A resposta é difícil, até porque há contos que fogem à regra aqui descrita, como 'A abelhinha malandra', fábula tradicional e previsível, ou 'A tartaruga gigante', sem a densidade que transforma o relato em literatura".

Anexo (13)

ANOTE

O recurso de **impessoalizar** o discurso pode ser utilizado em situações em que é importante manter alguma distância do assunto sobre o qual se discute, já que isso pode fazer parte da estratégia da argumentação.

2 A resenha atribui ao livro resenhado uma qualidade: a generosidade descritiva. Leia a seguir um dos significados de *generosidade* e explique o sentido de *generosidade descritiva* no contexto.

Generosidade: largueza, fartura, abundância.

Generosidade descritiva significa, no contexto, "fartura de descrições e abundância de detalhes nas descrições".

3 A resenha lida é formada por uma sequência de ideias bem articuladas umas às outras. Para criar essa articulação, foram empregados alguns recursos. Por exemplo: no segundo parágrafo, a expressão *esse paternalismo* remete a ideias apresentadas no parágrafo anterior – e só então são acrescentadas informações novas.
Copie e complete o quadro no caderno.

Parágrafo	Expressão que remete ao parágrafo anterior	Ideia a que a expressão remete
2º	"desse paternalismo"	"A ficção infanto-juvenil costuma ser avaliada com certa condescendência."
3º	"um cenário assim"	"histórias politicamente corretas ganham elogios e adoções em escolas."
4º		
5º		
6º		
7º		

4º parágrafo: esse resultado / O livro abdicar do caráter utilitário. 5º parágrafo: ambas as soluções / "O papagaio pelado" não tem a lição edificante no final e em "As meias dos flamingos" não há a verossimilhança nem a coerência dos causos. 6º parágrafo: por outro lado / Essa expressão remete ao "primeiro lado", que seria o questionamento ao valor estético dos contos. 7º parágrafo: isso / As qualidades inegáveis da prosa de Quiroga.

ANOTE

Dizemos que um texto é **coeso** quando há relação de sentido entre as partes que o compõem, ou seja, quando as sentenças e os parágrafos estão ligados semanticamente às sentenças e aos parágrafos anteriores.

Para conseguir coesão, existem certos recursos, como o emprego de pronomes demonstrativos para retomar palavras, expressões ou mesmo frases inteiras que já tenham aparecido no texto.

4 Examine a opinião expressa nas frases seguintes.
- "[...] é promissor o lançamento de uma coletânea [...]"
- "[...] há qualidades inegáveis na prosa de Quiroga [...]"

Que classe de palavras é responsável pelo julgamento feito nesses trechos?
Nos dois itens, o julgamento é explicitado por meio de adjetivos (*promissor*, *inegáveis*).

A presença do belo

A resenha que você leu fala na beleza, na estética das obras literárias. Discuta com os colegas e o(a) professor(a) as questões a seguir.

- A beleza, onde quer que ela esteja — em uma paisagem, um texto, uma pessoa —, não tem utilidade prática. Qual é a importância da beleza em nossa vida?
- Você costuma reparar na beleza de um texto?
- Em nossa sociedade, que tipo de beleza é supervalorizado?

Anexo (14)

PRODUÇÃO DE TEXTO

Resenha crítica

AQUECIMENTO

Em uma resenha crítica, não convém empregar adjetivos de sentido muito amplo, como *bacana*, *legal*, *chato*, etc., porque eles podem não ser esclarecedores para o leitor. Leia este trecho de uma resenha.

De olho em Springfield – O jornalista Johan Lagger é um fã tão fissurado pelos Simpsons que assistiu, estudou e compilou curiosidades sobre a série. Neste almanaque, ele conta sobre os bastidores da produção de cada episódio [...], reproduz os diálogos mais bacanas e explica bizarrices do desenho, como o porquê de a família de Homer ser amarela (segundo um desenhista, é porque, se os personagens fossem brancos, a cabeça deles pareceria serrada).

De olho em Springfield
Johan L. Lagger
Panda Books, 192 páginas, R$ 29,90

Revista *Superinteressante*, São Paulo, Abril, out. 2006. p. 110.

- No caderno, crie uma conclusão para essa resenha completando uma das frases a seguir. Procure usar adjetivos que exprimam com precisão sua impressão sobre o livro.

a) O livro *De olho em Springfield* deve ser lido porque ★. a

b) O livro *De olho em Springfield* não deve ser lido porque ★. b

• Possibilidades:

a O livro *De olho em Springfield* deve ser lido porque é original, informativo, divertido.

b O livro *De olho em Springfield* não deve ser lido porque é fútil, infantil, desnecessário.

Proposta

Você vai escrever a resenha crítica de algum livro que tenha lido recentemente ou quando era criança e que foi marcante em sua vida. A resenha deverá ser lida pelos colegas e poderá ser exposta no mural ou publicada no jornal da escola.

As fotos a seguir mostram alguns livros que muitas crianças e adolescentes já leram. Elas podem ajudá-lo a pensar em um livro para resenhar.

Planejamento e elaboração do texto

1 Caso você não tenha mais o livro à disposição, pesquise em uma biblioteca, em uma livraria ou na *internet* os dados a seguir, que devem ficar claros no corpo da resenha e ser colocados em um quadro no final, como na resenha lida.

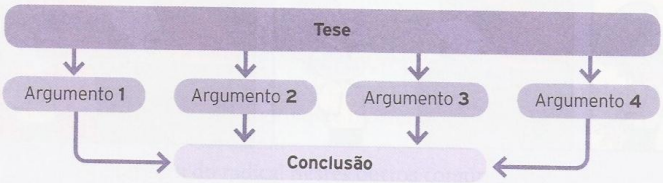
- Nome do livro
- Autor
- Editora
- Data de publicação
- Número de páginas

Anexo (15)

2 Complete o quadro com informações que farão parte de sua resenha.

Tema do livro e público a que se destina	
Resumo da história ou comentário sobre alguns contos	
Sua opinião sobre o livro	
Características do livro que comprovam sua opinião sobre ele	

3 Para planejar sua argumentação, copie e complete o esquema no caderno.



4 Escreva a resenha em terceira pessoa, impessoalizando suas impressões.

5 Use uma linguagem adequada aos leitores do mural ou do jornal da escola.

6 No título antecipe o conteúdo da resenha e a opinião que será defendida.

Avaliação e reescrita do texto

1 Copie e complete o quadro a seguir no caderno, para avaliar sua produção.

	Sim	Não
A resenha dá informações suficientes para que o leitor, caso deseje, possa adquirir o livro ou emprestá-lo em uma biblioteca?		
Seu ponto de vista sobre o livro está claro?		
Foram apresentados argumentos para justificar seu ponto de vista?		
Sua argumentação é adequada à faixa etária e aos interesses dos leitores do mural e do jornal da escola?		
Você procurou impessoalizar suas impressões?		

2 Depois de avaliar sua resenha, faça as modificações necessárias.

3 Com a orientação do(a) professor(a), ajude a selecionar uma ou duas resenhas para serem afixadas no mural ou publicadas no jornal da escola.

Dicas de como escolher a(s) resenha(s)

- Forme grupo com quatro colegas. Mostre a eles sua resenha e leia a produção deles.
- Entre as cinco resenhas lidas, selecionem apenas uma, a que tiver conseguido despertar maior interesse pelo livro resenhado.
- Quando o(a) professor(a) pedir, um dos componentes do grupo lerá para a classe a resenha selecionada.
- Por votação, a classe vai escolher uma ou duas resenhas para afixar em um mural da escola ou para ser enviada ao jornal, caso a escola conte com esse tipo de publicação.

Anexo (16)

LEITURA 2

Resenha crítica

O QUE VOCÊ VAI LER

Luiz Zanin Oricchio, jornalista e crítico de cinema.

Na primeira parte deste capítulo, você leu e estudou a resenha crítica de um livro de contos. Agora vai entrar em contato com a resenha crítica de um filme.

Livros e filmes — assim como espetáculos de dança e música, peças de teatro, CDs, exposições, etc. — são considerados objetos de consumo cultural, ou seja, ainda que representem cultura, seu destino é ser comprados, lidos, vistos, etc. por um determinado público. É preciso, então, que o público disponha de informações suficientes para decidir se deseja consumi-los. Ler resenhas críticas é uma forma de obter essas informações e, ainda, de conhecer a opinião de um especialista — o crítico —, uma opinião considerada neutra, imparcial, já que ele normalmente não fala em nome das empresas que produziram e comercializaram os produtos.

- Em geral, o que faz despertar em você o desejo de assistir a um filme no cinema ou na TV? Resposta pessoal.
- Como o crítico de arte sustenta sua opinião, de modo que ela não expresse simplesmente um gosto pessoal? Resposta pessoal.

Professor: espera-se que os alunos observem que, para sustentar sua opinião, o crítico precisa apresentar motivos, explicações, exemplos, ou seja, precisa argumentar.

CINEMA – ESTREIA

BONS MODOS TIRAM GRAÇA DA COMÉDIA

Vestida para casar ***até que tem alguns momentos divertidos, mas perde-se no pudor e na timidez***

Luiz Zanin Oricchio

O que se pode esperar da enésima comédia romântica americana? Talvez um pouco de originalidade, quem sabe alguma coisa de simpatia e charme? Pode ser. Mas isso é que não vai se encontrar em *Vestida para casar*, de Anne Fletcher.

A heroína é uma casamenteira típica, arroz-de-festa de todas as cerimônias. Jane (Katherine Heigl) foi dama de honra de todas as amigas e, por isso mesmo, tem um guarda-roupa onde conserva nada menos do que 27 vestidos de cerimônias anteriores (daí o título original, *27 Dresses*). É apaixonada pelo patrão (Edward Burns), mas este nem parece notar a sua existência. Para complicar, a irmã de Jane, uma modelo vivida pela fisicamente estupenda Malin Akerman, entra na parada para disputar as atenções do *boss*. Enquanto isso, um repórter de matrimônios, Kevin (James Marsden), fareja em Jane uma boa matéria para a edição de domingo. Afinal, quer coisa melhor para um jornal de fofocas do que uma contumaz testemunha da felicidade alheia que não consegue desencalhar?

Com esses ingredientes, até que daria para construir uma boa comédia. O que não acontece porque logo o enredo se torna previsível e as tiradas não parecem também muito originais. Do ponto de vista cinematográfico, não há nunca o que esperar desse tipo de filme. Parece TV na tela grande e o "clima" é devidamente ins-

Anexo (17)

pirado nas *sitcoms*, as séries que acabaram virando febre na televisão a cabo. Aliás, a protagonista é a estrela também da série *Grey's Anatomy*, o que deve contribuir para a empatia do público que a conhece.

Katherine protagonizou também *Ligeiramente grávidos*, de Judd Apatow, comédia tão bobinha como esta *Vestida para casar*. Claro, ninguém está pedindo QI de física quântica ao autor de uma comédia romântica. Mas também se poderia fazer um esforço para agradar ao espectador médio, e alérgico à mesmice, ou não? Comédia é arte difícil, como se sabe. Exige surpresa, o que implica originalidade, inesperado. Para se encontrar essa surpresa exige-se algum trabalho da inteligência, e isso é o que não se nota em *Vestida para casar*. Ok, os tempos são outros, mas todo autor de comédia deveria ser obrigado a assistir uma vez por ano aos filmes de Billy Wilder.

Para não dizer que não há nada de interessante no filme, sobra a sequência em que Kevin e Jane atolam o carro onde estavam, buscam refúgio num bar, acabam tomando umas e outras e indo um pouco além das conveniências. É engraçado. E, exatamente por ser uma exceção, essa sequência de cenas aponta para o principal defeito do filme: ele é certinho demais para ser bom; família demais, cheio de medinho de parecer politicamente incorreto, ou ácido com a moral e os bons costumes. Ousasse mais, seria bem mais legal. Optou pela caretice.

SERVIÇO

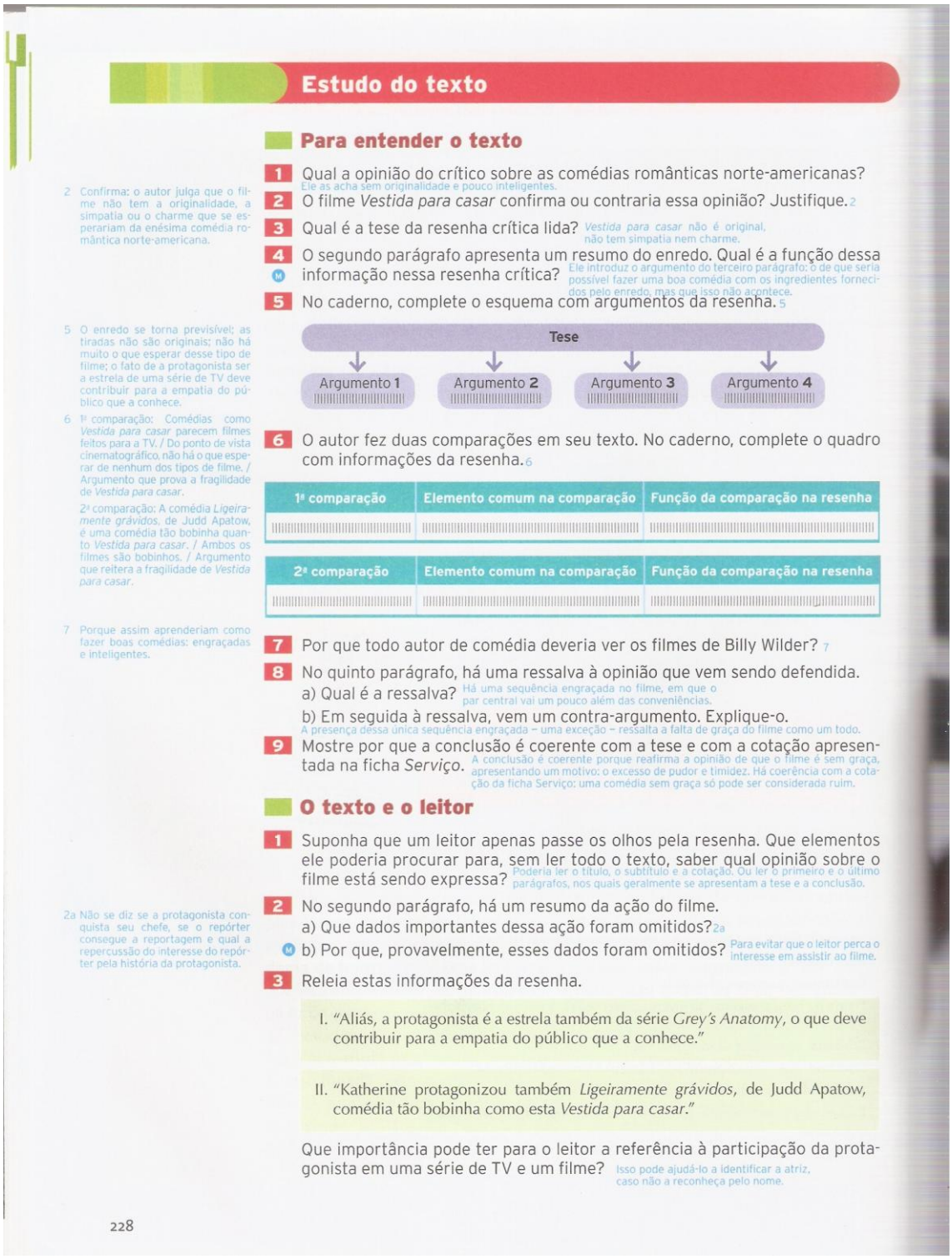
- *Vestida para casar* (*27 Dresses*, EUA/2008 – 111 min) – Comédia romântica. Dir. Anne Fletcher. Cotação: **Ruim**.

Luiz Zanin Oricchio. *O Estado de S. Paulo*, 15 fev. 2008.

GLOSSÁRIO

Arroz-de-festa: pessoa que vai a festas com exagerada frequência.
***Boss* (inglês):** chefe.
Contumaz: insistente, obstinado.
Dama de honra: menina ou jovem que precede a noiva na entrada da igreja, em cerimônia de casamento.
Empatia: capacidade de identificar-se com outra pessoa.
Enésimo: que ocupa a posição do número *n* em uma sequência.
Estupendo: maravilhoso, extraordinário.
Pudor: recato, sentimento que impede dizer ou fazer algo que ofenda a decência.
QI: sigla de *quociente de inteligência*.

Anexo (18)



Estudo do texto

Para entender o texto

1 Qual a opinião do crítico sobre as comédias românticas norte-americanas?
Ele as acha sem originalidade e pouco inteligentes.

2 O filme *Vestida para casar* confirma ou contraria essa opinião? Justifique. 2

3 Qual é a tese da resenha crítica lida? *Vestida para casar* não é original, não tem simpatia nem charme.

4 O segundo parágrafo apresenta um resumo do enredo. Qual é a função dessa informação nessa resenha crítica? Ele introduz o argumento do terceiro parágrafo: o de que seria possível fazer uma boa comédia com os ingredientes fornecidos pelo enredo, mas que isso não acontece.

5 No caderno, complete o esquema com argumentos da resenha. 5

6 O autor fez duas comparações em seu texto. No caderno, complete o quadro com informações da resenha. 6

1ª comparação	Elemento comum na comparação	Função da comparação na resenha

2ª comparação	Elemento comum na comparação	Função da comparação na resenha

7 Por que todo autor de comédia deveria ver os filmes de Billy Wilder? 7

8 No quinto parágrafo, há uma ressalva à opinião que vem sendo defendida.
a) Qual é a ressalva? Há uma sequência engraçada no filme, em que o par central vai um pouco além das conveniências.
b) Em seguida à ressalva, vem um contra-argumento. Explique-o.
A presença dessa única sequência engraçada – uma exceção – ressalta a falta de graça do filme como um todo.

9 Mostre por que a conclusão é coerente com a tese e com a cotação apresentada na ficha *Serviço*. A conclusão é coerente porque reafirma a opinião de que o filme é sem graça, apresentando um motivo: o excesso de pudor e timidez. Há coerência com a cotação da ficha Serviço: uma comédia sem graça só pode ser considerada ruim.

O texto e o leitor

1 Suponha que um leitor apenas passe os olhos pela resenha. Que elementos ele poderia procurar para, sem ler todo o texto, saber qual opinião sobre o filme está sendo expressa? Poderia ler o título, o subtítulo e a cotação. Ou ler o primeiro e o último parágrafos, nos quais geralmente se apresentam a tese e a conclusão.

2 No segundo parágrafo, há um resumo da ação do filme.
a) Que dados importantes dessa ação foram omitidos? 2a
b) Por que, provavelmente, esses dados foram omitidos? Para evitar que o leitor perca o interesse em assistir ao filme.

3 Releia estas informações da resenha.

I. "Aliás, a protagonista é a estrela também da série *Grey's Anatomy*, o que deve contribuir para a empatia do público que a conhece."

II. "Katherine protagonizou também *Ligeiramente grávidos*, de Judd Apatow, comédia tão bobinha como esta *Vestida para casar*."

Que importância pode ter para o leitor a referência à participação da protagonista em uma série de TV e um filme? Isso pode ajudá-lo a identificar a atriz, caso não a reconheça pelo nome.

2 Confirma: o autor julga que o filme não tem a originalidade, a simpatia ou o charme que se esperariam da enésima comédia romântica norte-americana.

5 O enredo se torna previsível; as tiradas não são originais; não há muito o que esperar desse tipo de filme; o fato de a protagonista ser a estrela de uma série de TV deve contribuir para a empatia do público que a conhece.

6 1ª comparação: Comédias como *Vestida para casar* parecem filmes feitos para a TV. / Do ponto de vista cinematográfico, não há o que esperar de nenhum dos tipos de filme. / Argumento que prova a fragilidade de *Vestida para casar*.
2ª comparação: A comédia *Ligeiramente grávidos*, de Judd Apatow, é uma comédia tão bobinha quanto *Vestida para casar*. / Ambos os filmes são bobinhos. / Argumento que reitera a fragilidade de *Vestida para casar*.

7 Porque assim aprenderiam como fazer boas comédias: engraçadas e inteligentes.

2a Não se diz se a protagonista conquista seu chefe, se o repórter consegue a reportagem e qual a repercussão do interesse do repórter pela história da protagonista.

Anexo (19)

4 A resenha crítica é desfavorável ao filme. Em que circunstância o leitor da crítica pode vir a ser espectador do filme?
Caso goste de comédias bem-comportadas.

Comparação entre os textos

1 Copie e complete o quadro no caderno, para comparar a resenha literária com a de cinema.

	Leitura 1	Leitura 2
Escrita em terceira pessoa	X	X
Emprego de palavras típicas da linguagem informal		X
Presença de interrogações, que sugere diálogo com o leitor		X
Emprego de termos técnicos (de literatura ou cinema)	X	

2 (M) No quadro da atividade 1, quais itens contribuem mais para aproximar o texto do leitor? Qual das resenhas procura maior proximidade com o leitor? 2

3 (M) Releia estas duas passagens.

I. Resenha de *Contos da selva*: "[...] histórias politicamente corretas [...] frequentemente ganham elogios e adoções em escolas na mesma medida em que sua estética insossa é ignorada."

II. Resenha de *Vestida para casar*: "[...] ele é certinho demais para ser bom; família demais, cheio de medinho de parecer politicamente incorreto, ou ácido com a moral e os bons costumes."

Como é vista em cada resenha crítica a presença do "politicamente correto"? Em ambas o politicamente correto é considerado fator que impede a criatividade, que faz com que se criem obras sem valor estético, sem graça.

4 A resenha de cinema traz um resumo do enredo. Por que a resenha de *Contos da selva* não tem um resumo do livro? Como, nessa resenha, se preenche essa necessidade?
Porque ele é formado por vários contos, cada um com sua ação. Mencionando-se a ação de três contos e comentando-se aspectos relativos a outros.

Sua opinião

1 As resenhas críticas lidas apresentam aspectos das obras resenhadas que uma pessoa não especialista no assunto talvez não notasse. Qual é a importância dessas informações para que o leitor possa avaliar a obra resenhada?
Os dados apresentados em uma resenha ajudam o leitor comum a avaliar as qualidades e os defeitos do produto avaliado.

Repertório individual e expressão das opiniões

Quando assistimos a um filme, podemos gostar ou não dele. Cada pessoa tem uma opinião sobre o que vê, baseada em seu repertório, suas experiências de vida, seu gosto.

Por isso, nem sempre as avaliações sobre determinados produtos culturais coincidem, pois as pessoas pensam de modos diferentes.

Discuta com os colegas e o(a) professor(a) as questões a seguir.

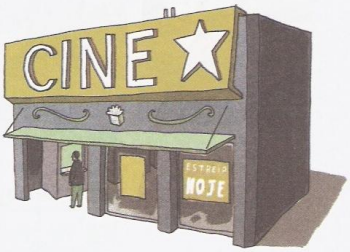
- Por que é importante que haja diversidade de opiniões sobre o mesmo assunto?
- Como conviver com pessoas que têm opiniões totalmente diferentes da nossa?

UM DIRETOR EXEMPLAR

Não é à toa que a resenha menciona Billy Wilder (1906-2002). Esse importante diretor produziu alguns dos melhores filmes de sua época. É dele, por exemplo, a famosa comédia *O pecado mora ao lado*, de 1955, com Marilyn Monroe.

Marilyn Monroe e Tom Ewell em cena de *O pecado mora ao lado*.

2 Os itens "Emprego de palavras típicas da linguagem informal" e "Presença de interrogações, que sugere diálogo com o leitor"; a segunda resenha procura maior proximidade com o leitor.



Anexo (20)

PRODUÇÃO DE TEXTO

Resenha crítica

AQUECIMENTO

Em uma resenha crítica, fazer comparações pode ser um recurso para mostrar tanto as qualidades como os defeitos da obra avaliada.

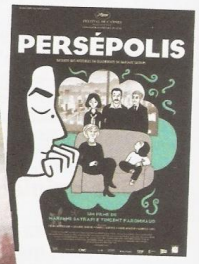
- Pense em algum filme do qual tenha gostado. No caderno, escreva um parágrafo aconselhando seus leitores a vê-lo e usando como único argumento uma comparação. Pode ser uma comparação com outro filme, com um livro, com uma canção, etc. O importante é que a obra com a qual o filme será comparado tenha qualidades, do contrário a comparação não terá sobre o leitor o efeito positivo desejado. Resposta pessoal.
- Lembre-se de que talvez seu leitor não conheça nem o filme do qual você gostou nem a obra com a qual ele é comparado. Para que ele se localize, dê as informações técnicas necessárias (nome do filme, nome do diretor/autor, ano de produção, informações essenciais sobre o enredo, etc.).

Proposta

Você vai produzir uma resenha crítica sobre um filme ou um CD que fará parte de um caderno de resenhas. Esse caderno circulará entre os alunos da classe, depois será doado à biblioteca ou à recepção da escola, para ser lido pelos colegas de outras turmas, professores, funcionários e visitantes.

O objetivo é oferecer a essas pessoas informações e avaliações sobre uma série de livros e CDs, com as quais elas poderão se decidir a consumir alguma dessas obras.

Para a produção da resenha, você deverá assistir a um filme ou ouvir um CD. Veja estas sugestões.



Planejamento e elaboração do texto

1 Faça no caderno o levantamento a seguir.

a) Anote suas impressões sobre o filme ou o CD.

b) Anote o que observou quanto a aspectos técnicos, como trilha sonora, cenário, figurino (no filme) ou letras, melodias, interpretação (no CD).

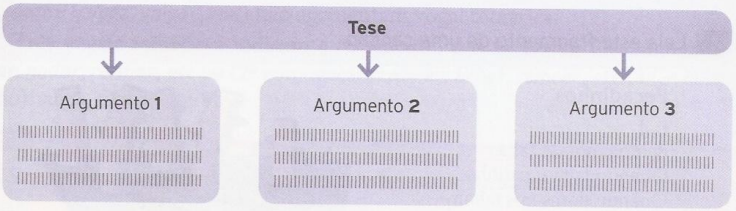
c) Compare o filme analisado a outro(s) do mesmo diretor ou com os mesmos atores, ou o CD a outro(s) do mesmo artista.

d) Se estiver analisando um filme, compare-o a filmes do mesmo gênero: comédia romântica, aventura, drama, etc. Se avaliar um CD, compare-o a outros do mesmo gênero, como MPB, *rock*, samba, etc. Use essa comparação para destacar as qualidades da obra que você está analisando na resenha.

e) Registre alguma curiosidade em relação ao filme ou ao CD.

Anexo (21)

2 Para que sua resenha siga a estrutura dos textos argumentativos, planeje o conteúdo dos parágrafos seguindo o esquema.



3 Produza a resenha em uma folha de sulfite. Atenção: dê informações suficientes para que, depois de ler o título e o primeiro parágrafo, o leitor já saiba qual filme ou CD é avaliado na resenha.

4 Use adjetivos precisos e, se fizer comparações, dê todas as informações de que seu leitor necessita para entender de que obras você está falando.

5 No título, antecipe ao leitor sua opinião sobre o filme ou CD que está sendo resenhado.

6 Elabore a ficha *Serviço* com os seguintes itens.

Para filme	Para CD
Nome (inclusive o original, se o filme for estrangeiro)	Nome
Direção	Artista
Atores principais	Nacionalidade do artista
País de origem e ano de lançamento	Gravadora
Gênero	Ano
Duração	

Inclua na ficha a cotação (ruim, regular, bom, muito bom ou ótimo).

7 Quanto à linguagem da resenha, use a norma-padrão.

Avaliação e reescrita do texto

1 Copie e complete o quadro no caderno para avaliar sua produção.

	Sim	Não
O leitor compreende, ao ler o título e o primeiro parágrafo, qual é a obra analisada e qual a opinião da resenha sobre ela?		
Há argumentos para defender essa opinião?		
A cotação é coerente com a tese e a conclusão?		
O leitor encontra em sua resenha um resumo do enredo (no caso de filme) ou comentários específicos sobre algumas das faixas (no caso de CD)?		

2 Reescreva os trechos que achar necessário, assine a resenha e entregue-a ao(à) professor(a).

3 Siga as orientações do(a) professor(a) para a elaboração do caderno de resenhas da classe.

REUNIÃO COM DIRETORES E COORDENADORES

RESPONSÁVEIS: Cristiane Chaves Gonçalves, Marinete Nelvo Nunes e Mariolinda Rosa Romera Ferraz

DATA: 23/06/10

HORÁRIO: 7h30min às 11h

LOCAL: Auditório da Secretaria Municipal de Educação.

ASSUNTO: ESCOLHA DO LIVRO DIDÁTICO – PNLD 2011

OBJETIVO DA REUNIÃO:

1- Orientar as escolas no processo de escolha do livro didático – PNLD 2011;
2- Registrar os títulos escolhidos (em 1ª e 2ª opção, de editoras diferentes);
3- Discutir a necessidade de redução de títulos a fim de promover o remanejamento de livros.

PAUTA DA REUNIÃO

1- Apresentação do Plano de trabalho;
2- Apresentação das novas regras de escolha do livro didático (Xerox - Orientações para registro da escolha);
3- Registro dos títulos escolhidos pelas escolas nas diversas áreas: Matemática, Língua Portuguesa, Língua Inglesa, História, Geografia, Ciências;
4- Discussão sobre a necessidade de redução de títulos;
5- Indicar o site que contem os compromissos da escola quanto à escolha do livro didático.
ftp://ftp.fnde.gov.br/web/livro_didatico/pnld2011_compromissos_da_escola.pdf

Resultado Prévio para Escolha do Livro Didático PNLD 2011

Língua Portuguesa

1ª Opção - Para Viver Juntos – Ed SM

2ª Opção - Coleção Diálogos – Ed FTD

ESCOLHA DO LIVRO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Escola	1ª Opção	2ª Opção
Agrotécnica	Português Linguagens	Linguagem e Interação - Ática
Armando	Tudo é linguagem	Para Viver Juntos
Aurora	Tudo é linguagem	Para Viver Juntos
Clarice	A Aventura da Linguagem	Projeto Radix
Clori	Coleção Diálogo	Linguagem e Interação – Ática
Efantina	Uma proposta pra letramento	Para Viver Juntos
Elza Faria	A Aventura da Linguagem	Linguagem, Criação e Interação
Etalívio	Coleção Diálogo	Para Viver Juntos
Francisco Meireles	Projeto Eco	Para Viver Juntos
Januário	Para Viver Juntos	Portugues Linguagens
Laudemira	Coleção Diálogo	Linguagem e Interação – Ática
Loide	Coleção Diálogo	Portugues Linguagens
Luiz Antônio	Linguagem, Criação	Interação Idéias e linguagem
Ma. Conceição	Para Viver Juntos	A Aventura da Linguagem
Pai Chiquito	Para Viver Juntos	A Aventura da Linguagem
Pe Anchieta	Coleção Diálogo	xxxxxxxxxxxxxxx
Pref Ruy Gomes	Coleção Diálogo	Portugues Linguagens
Rosa Câmara	Para Viver Juntos	Tudo é linguagem
Tengatuí	Coleção Diálogo	Para Viver Juntos
Weimar	Linguagem, Criação e Interação	Portugues Linguagens

Contagem geral

Para Viver Juntos – Ed SM	10
Coleção Diálogo - Ed FTD	7
Português Linguagens – Ed Saraiva	5
A Aventura da Linguagem	4
Linguagem e Interação - Ática	3
Linguagem, Criação e Interação	3
Tudo é linguagem	3
Idéias e linguagem	1
Projeto Eco	1
Projeto Radix	1
Uma proposta pra letramento	1