



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

BENIGNA SOARES LESSA NETA

ESTUDO DAS PROPOSTAS DE PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA DOS LIVROS
DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS
FINAIS DE 1960 A 2020

FORTALEZA

2020

BENIGNA SOARES LESSA NETA

ESTUDO DAS PROPOSTAS DE PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA DOS LIVROS
DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS
DE 1960 A 2020

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Linguística. Área de concentração: Linguística Aplicada.

Orientadora: Profa. Dra. Mônica de Souza Serafim.

FORTALEZA

2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- L631e Lessa Neta, Benigna Soares.
Estudo das propostas de produção textual escrita dos livros didáticos de língua portuguesa do ensino fundamental anos finais de 1960 a 2020 / Benigna Soares Lessa Neta. – 2020.
175 f. : il. color.
- Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza, 2020.
Orientação: Profa. Dra. Mônica de Souza Serafim.
1. Ensino Fundamental Anos Finais. 2. Produção Textual Escrita. 3. Documentos Oficiais de Ensino. 4. Livros Didáticos de Língua Portuguesa. I. Título.

CDD 410

BENIGNA SOARES LESSA NETA

ESTUDO DAS PROPOSTAS DE PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA DOS LIVROS
DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS
DE 1960 A 2020

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Linguística. Área de concentração: Linguística Aplicada.

Aprovada em: __ / __ / ____ .

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Mônica de Souza Serafim (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Abniza Pontes de Barros Leal (1ª Examinadora)
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Profa. Dra. Suelene Silva Oliveira (2ª Examinadora)
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Profa. Dra. Maria Erotildes Moreira (3ª Examinadora)
Programa Nacional de Pós-Doutorado/Universidade Federal do Ceará (PNPD/UFC)

Profa. Dra. Ana Célia Clementino Moura (4ª Examinadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Aos meus afetos,
DEDICO.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Profa. Dra. Mônica de Sousa Serafim, por ter aceitado me guiar nesta travessia, e, especialmente, por ter feito isso com muita sabedoria, brandura e generosidade. Com você, Mônica, aprendi muitos dos meandros da linguística e aprendi também sobre a difícil arte de ser, realmente, um ser humano.

Aos meus amados pais, Maria Clara e Antônio Francisco, por me possibilitarem tantos momentos de aprendizado, de felicidade, de amor e, especialmente, por me mostrarem o que é que realmente importa nesta vida.

Às minhas irmãs, Mônica Soares e Maria Leonida, por terem me ajudado sempre e em todas as fases deste doutorado; e aos meus sobrinhos, Laura, Estela e Miguel, por serem, para mim, sinônimos de alegria e de renovação.

À Mãezinha e à Leonida, outra vez e sempre, por terem suavizado meus dias de estudo e de análise com palavras de esperança e de amor, e, quando as coisas não iam muito bem, por terem me concedido uma série de recompensas e de regalias (pequenos mimos), que fizeram toda a diferença e que renovaram minhas forças.

Ao Marcel, meu melhor amigo, minha mais constante alegria e meu grande amor, por ser aquele que, mesmo sendo das exatas, foi o mais humano dos parceiros, acompanhou-me em cada um dos momentos da elaboração desta tese e fez isso sempre com paciência, inteligência, respeito e, sobretudo, amor.

À d. Nira, segunda mãe que a vida me deu, por me ajudar cotidianamente, com palavras e ações, e por fazer isso sempre com uma generosidade absolutamente singular.

Aos meus queridos amigos, Rebecca Medeiros, José Roberto, Elisângela Viana, Renata Aguiar e Roberta Lara, que estão comigo desde a graduação e, sem dúvida alguma, permanecerão para sempre, por me ajudarem e por melhorarem os meus dias.

Ao Gustavo Cândido, querido amigo, por todas as sugestões de textos, por todas as leituras desta tese e, principalmente, por ter me incentivado e, muitas vezes, me inspirado a continuar.

À Olga Arrais, amiga muito especial, por todas as palavras de carinho e de ânimo que me disse ao longo desses quatro anos.

À Gleicyane Torres e à Adriana Carvalho, amigas queridas que a UFC trouxe para mais perto de mim, por me mostrarem a beleza da vida, a força da fé e o poder da esperança.

A todos os amigos do IFCE, dos *campi* Limoeiro do Norte e Canindé, por terem me ajudado a conciliar pesquisa e trabalho, e, também, por terem me oferecido palavras de

gentileza, às vezes de preocupação, mas sempre de cuidado. Especialmente aos queridos Erasmo Freitas, Eranildo Teles, Rachel Lúcio, Elizângela Rebouças, Bárbara Suellem, Rachel Uchoa, José Victor Melo, Germana Conrado, Hyngla Emanuelle, Auriana Régis, Hyngrid Rannielle e Vana Fernandes.

À Profa. Dra. Áurea Zavam, por ter trazido luz ao meu trabalho durante o exame de qualificação, possibilitando-me um novo, melhor e mais seguro percurso, e por ter feito isso com tanta sabedoria e gentileza.

À querida Profa. Dra. Suelene Oliveira, por ter lido meu trabalho para o exame de qualificação e ter apresentado, de forma inteligente, precisa e gentil, questões que antes eu não via e que se mostraram absolutamente necessárias.

À Profa. Dra. Abniza Pontes, pelo rico e detalhado parecer emitido acerca deste estudo durante a realização da disciplina “Seminários de Pesquisa II”, o que me possibilitou refletir sobre antigas e novas questões, assim como, também, corrigir alguns pontos que precisavam ser corrigidos.

Às professoras Dras. Ana Célia Clementino Moura, Maria Erotildes Moreira, Suelene Oliveira e Abniza Pontes, por terem aceitado participar da banca de defesa desta tese e viver comigo o encerramento deste percurso.

À Biblioteca do Livro Didático da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, à Editora FTD e à Adriana Pinho, professora do Colégio da Polícia Militar do Ceará, pela colaboração fornecida para a composição do *corpus* desta investigação.

Ao Rodrigo Dantas, pela excelência do atendimento prestado junto ao Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL) da Universidade Federal do Ceará.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL) e do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Federal do Ceará, por terem me possibilitado uma excelente formação, especialmente à Profa. Dra. Mônica Magalhães, à Profa. Dra. Maria Elias Soares, à Profa. Dra. Ana Célia Clementino Moura, à Profa. Dra. Isabel Magalhães, à Profa. Dra. Fabíola Vasconcelos, à Profa. Dra. Maria Ednilza, à Profa. Dra. Erotildes Moreira, à Profa. Dra. Márcia Teixeira, à Profa. Dra. Claudete Lima, à Profa. Dra. Márluce Coan, ao Prof. Dr. Ronaldo Mangureira e ao Prof. Dr. Ricardo Leite.

A todos os meus alunos, por me darem milhares de motivos para continuar estudando, pesquisando e acreditando no que virá.

A Deus, por ter me permitido realizar este trabalho e por ter feito o meu caminho se encontrar com o caminho de todas essas pessoas.

“Quanto menos alguém sabe do passado e do presente, tanto mais inseguro será seu juízo sobre o futuro.” (FREUD, 2018, p. 35).

RESUMO

As propostas de produção textual escrita nos livros didáticos de Língua Portuguesa passaram por profundas mudanças terminológicas, conceituais, estruturais e metodológicas ao longo do tempo. Tendo em vista essas mudanças, o presente estudo teve como objetivo geral investigar o tratamento dado à produção textual escrita nos livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental Anos Finais nos últimos setenta anos e sua correlação com os documentos oficiais de ensino produzidos ao longo desse período. Nossa fundamentação teórica foi essencialmente composta por autores que tratam da questão do ensino de produção textual escrita, ora como produto ora como processo, e da concepção de língua e de texto presentes nos livros didáticos de Língua Portuguesa, tais como Hayes e Flower (1980), Geraldi (1997), Kato (2001), Reinaldo (2001), Marcuschi (2001), Vieira (2005), Leal (2008), Val (2009), dentre outros autores. No que diz respeito aos procedimentos metodológicos, foram analisadas 14 propostas de produção textual escrita, presentes em livros didáticos anteriores e posteriores à publicação dos PCN, tendo como base duas dimensões de análise: uma voltada para o contexto, discutindo: a) os aspectos sócio-históricos do período em que as propostas de produção textual foram escritas; b) a corrente linguística; c) as concepções de língua e de texto predominantes, e d) os documentos oficiais balizadores; e outra, mais focada no ensino em si, observando: a) a concepção de ensino de produção textual escrita subjacente a essas propostas; b) seus temas; c) suas motivações e d) a estrutura de seus enunciados. Os resultados revelaram que as propostas de produção textual escrita elaboradas antes da publicação dos PCN adotavam uma concepção de ensino vertical, em que a língua era tida ora como código ora como representação do pensamento, e as produções textuais eram vistas essencialmente como produto; nas propostas produzidas durante o período de transição, foi possível percebermos mudanças incipientes na concepção de ensino de produção textual escrita; e, nas propostas elaboradas após a publicação dos PCN, período em que vigora uma concepção de língua como instrumento de interação humana, as propostas, de uma maneira geral, apresentam-se numa perspectiva de processo, atendendo às etapas de planejamento, elaboração, revisão, avaliação, refacção e publicação, assim como também às suas condições de produção: finalidade, especificidade do gênero, suporte, lugares preferenciais de circulação e interlocutor.

Palavras-chave: Ensino Fundamental Anos Finais. Produção Textual Escrita. Documentos Oficiais de Ensino. Livros Didáticos de Língua Portuguesa.

ABSTRACT

The written text production assignments in Portuguese textbooks have undergone profound terminological, conceptual, structural and methodological changes over time. In view of these changes, this study aimed to investigate the approach to written text production in middle school textbooks in the last seventy years and its correlation with the official educational documents produced throughout that period. Our theoretical background was essentially based on researches that deal with the teaching of written text production, either as a product or as a process, as well as the concepts of language and text in Portuguese textbooks, developed by researchers such as Hayes and Flower (1980), Geraldi (1997), Kato (2001), Reinaldo (2001), Marcuschi (2001), Vieira (2005), Leal (2008), Val (2009), among other authors. Regarding methodological procedures, 14 approaches to written text production found in textbooks before and after the publication of the NCP were analysed, based on two dimensions of analysis: the first, focused on context, took into account: a) the socio-historical aspects of the period in which the approaches to text production were written; b) the linguistic area; c) the prevailing concepts of language and text, and d) the official documents that supply the foundations; the second, more focused on teaching itself, considered: a) the concept of teaching written text production underlying these approaches; b) its themes; c) its motivations, and d) the structure of its statements. The results revealed that the approaches to written text production developed before the publication of the NCP were based on a conception of vertical teaching, through which language was seen either as a code or as a representation of thought, and text production was seen essentially as a product; in the approaches developed during the transition period, we could notice small initial changes in the concepts of teaching written text production; finally, in the approaches elaborated after the publication of the NCP, a time when a concept of language as an instrument of human interaction is in voga, the approaches, in general, are presented from a process perspective, taking into account the stages of planning, development, editing, assessment, rewriting and publication, as well as aspects of their production status: purpose, genre specificity, medium, target audience and readership.

Keywords: Middle School. Written Text Production. Official Educational Documents. Portuguese Textbooks.

RÉSUMÉ

Les propositions de production de textes rédigées dans les manuels en langue portugaise ont subi de profonds changements terminologiques, conceptuels, structurels et méthodologiques au fil du temps. Compte tenu de ces changements, la présente étude visait à étudier le traitement accordé à la production de texte écrits dans les manuels de langue portugaise des dernières années de l'école élémentaire au cours des soixante-dix dernières années et sa corrélation avec les documents d'enseignement officiels produits au cours de cette période. Notre base théorique était essentiellement composée d'auteurs qui traitent de la question de l'enseignement de production de texte écrits, soit comme produit, soit comme processus et de la conception de la langue et du texte présents dans les manuels en portugais, comme Hayes et Flower (1980), Geraldi (1997), Kato (2001), Reinaldo (2001), Marcuschi (2001), Vieira (2005), Leal (2008), Val (2009), entre autres auteurs. Concernant les procédures méthodologiques, 14 propositions de production de texte écrits, présentes dans les manuels avant et après la publication du PCN, ont été analysées, selon deux dimensions d'analyse: l'une face au contexte, discutant: a) les aspects socio-historiques de la période dans laquelle les propositions de production de textes ont été écrites; b) le courant linguistique; c) les conceptions prédominantes de langue et du texte et d) les documents réglementaires officiels; et un autre, plus axé sur l'enseignement lui-même, observant: a) la conception de l'enseignement de la production de texte écrits sous-jacente ces propositions; b) leurs thèmes; c) leurs motivations et d) la structure de leurs énoncés. Les résultats ont révélé que les propositions de production de texte écrits élaborées avant la publication du PCN adoptaient une conception d'enseignement vertical, dans laquelle la langue était parfois considérée soit comme un code, soit comme une représentation de la pensée et les productions de textes étaient considérées comme des produits; dans les propositions produites durant la période de transition, il a été possible de constater des changements naissants dans la conception de l'enseignement de la production de textes écrits; et dans les propositions élaborées après la publication des PCN, période pendant laquelle une conception de langue existe comme instrument d'interaction humaine, les propositions, en général, sont présentées dans une perspective de processus, en tenant compte de la planification, de l'élaboration, de révision, d'évaluation, de réfection et de publication, ainsi que leurs conditions de production: finalité, spécificité de genre, support, lieux de circulation privilégiés et interlocuteur.

Mots-clés: Dernières années de l'école primaire. Production de texte écrits. Documents pédagogiques officiels. Manuels scolaires de langue portugaise.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | | |
|-------------|---|-----|
| Figura 01 – | Modelo de projeto interdisciplinar em LDLP | 68 |
| Figura 02 – | Modelo explicativo de produção textual de Hayes e Flower..... | 70 |
| Figura 03 – | Modelo explicativo de produção textual de Kato..... | 71 |
| Figura 04 – | PPT60_1ªS: Temas para redação – década de 60 (1ª série)..... | 81 |
| Figura 05 – | PPT60_4ªS: Temas para redação – década de 60 (4ª série)..... | 81 |
| Figura 06 – | PPT70_1ªS: Temas para redação – década de 70 (1ª série)..... | 83 |
| Figura 07 – | PPT70_4ªS: Temas para redação – década de 70 (4ª série)..... | 83 |
| Figura 08 – | PPT80_5ªS: Tema para redação – década de 80 (5ª série)..... | 86 |
| Figura 09 – | PPT80_8ªS: Criando – década de 80 (8ª série)..... | 86 |
| Figura 10 – | PPT90_5ªS: Hora de escrever – década de 90 (5ª série)..... | 91 |
| Figura 11 – | PPT90_8ªS: Produção – década de 90 (8ª série)..... | 92 |
| Figura 12 – | PPT00_6ªA: Produção de Texto – década de 2000 (6º ano)..... | 98 |
| Figura 13 – | PPT00_9ªA: Agora é a sua vez – década de 2000 (9º ano)..... | 100 |
| Figura 14 – | PPT10_6ªA: Produção escrita – década de 2010 (6º ano)..... | 101 |
| Figura 15 – | PPT10_9ªA: Isso dá crônica – década de 2010 (9º ano)..... | 103 |
| Figura 16 – | PPT20_6ªA: Língua Viva – década de 2020 (6º ano)..... | 108 |
| Figura 17 – | PPT20_9ªA: Agora é com você – década de 2020 (9º ano)..... | 109 |
| Figura 18 – | Página com erro..... | 112 |

LISTA DE QUADROS

| | | |
|-------------|---|-----|
| Quadro 01 – | Panorama acerca do Ensino Fundamental na LDB..... | 32 |
| Quadro 02 – | Gêneros textuais discriminados nos PCN..... | 36 |
| Quadro 03 – | Produção de textos – 6º ao 9º ano..... | 43 |
| Quadro 04 – | Produção de textos – 6º ano (e 7º ano)..... | 46 |
| Quadro 05 – | Produção de textos – 8º e 9º ano..... | 47 |
| Quadro 06 – | Critérios de avaliação – produção de textos escritos (2002 a 2020)..... | 53 |
| Quadro 07 – | Ficha de avaliação de produção de texto escrito (2002)..... | 54 |
| Quadro 08 – | Ficha de avaliação de produção de texto escrito (2011)..... | 55 |
| Quadro 09 – | Ficha de avaliação de produção de texto escrito (2014)..... | 56 |
| Quadro 10 – | Ficha de avaliação de produção de texto escrito (2017)..... | 56 |
| Quadro 11 – | Relação de livros de onde foram retiradas as propostas de produção textual que compõem o <i>corpus</i> da pesquisa..... | 76 |
| Quadro 12 – | Dimensões de análise..... | 78 |
| Quadro 13 – | Sugestão de temas (1ª série ginásial)..... | 88 |
| Quadro 14 – | Dimensão do Contexto e Dimensão do Ensino – 6º e 9º Ano do Ensino Fundamental Anos Finais..... | 118 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|--------|---|
| BNCC | Base Nacional Comum Curricular |
| CFE | Conselho Federal de Educação |
| DCN | Diretrizes Curriculares Nacionais |
| EB | Educação Básica |
| ECA | Estatuto da Criança e do Adolescente |
| EF | Ensino Fundamental |
| EJA | Ensino de Jovens e Adultos |
| FAE | Fundação de Assistência ao Estudante |
| FNDE | Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação |
| FUNDEF | Fundo de Manutenção e Desenvolvimento de Ensino Fundamental e Valorização do Magistério |
| IDEB | Índice de Desenvolvimento da Educação Básica |
| INEP | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases |
| LDLP | Livro Didático de Língua Portuguesa |
| LP | Livro Didático |
| MEC | Ministério da Educação |
| PCN | Parâmetros Curriculares Nacionais |
| PDDE | Programa Dinheiro Direto na Escola |
| PLIDEF | Programa do Livro Didático do Ensino Fundamental |
| PNBE | Programa Nacional da Biblioteca na Escola |
| PNLD | Programa Nacional do Livro Didático |
| SAEB | Sistema de Avaliação da Educação Básica |
| SEB | Secretaria de Educação Básica |
| SEF | Secretaria de Estado da Fazenda |
| UDN/MG | União Democrática Nacional de Minas Gerais |

SUMÁRIO

| | | |
|----------------|---|-----------|
| 1 | INTRODUÇÃO..... | 16 |
| 2 | PANORAMA DAS PESQUISAS SOBRE O ENSINO DE PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA NO BRASIL..... | 20 |
| 3 | ABORDAGEM DO ENSINO DE PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS DE ENSINO..... | 25 |
| 3.1 | Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)..... | 25 |
| 3.2 | Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)..... | 34 |
| 3.3 | Base Nacional Comum Curricular (BNCC)..... | 40 |
| 4 | O PNLD E AS PROPOSTAS DE PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA..... | 50 |
| 4.1 | Critérios de Avaliação do PNLD – Eixo Produção Textual..... | 52 |
| 5 | PRODUÇÃO TEXTUAL: ALGUNS CONCEITOS..... | 59 |
| 5.1 | Concepção de texto na Linguística..... | 64 |
| 5.2 | Concepção de texto nos livros didáticos de Língua Portuguesa..... | 66 |
| 5.3 | Produção textual: do produto ao processo..... | 69 |
| 6 | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS..... | 75 |
| 6.1 | Caracterização da pesquisa..... | 75 |
| 6.2 | Contexto de pesquisa e <i>corpus</i>..... | 75 |
| 6.3 | Procedimento de coleta e de análise dos dados..... | 77 |
| 7 | ANÁLISE DE PROPOSTAS DE PRODUÇÕES TEXTUAIS ESCRITAS À LUZ DOS DOCUMENTOS OFICIAIS..... | 80 |
| 7.1 | Análise das propostas anteriores aos PCN..... | 80 |
| 7.1.1 | <i>Década de 60</i>..... | 81 |
| 7.1.1.1 | <i>Dimensão do Contexto</i>..... | 81 |
| 7.1.1.2 | <i>Dimensão do Ensino</i>..... | 82 |
| 7.1.2 | <i>Década de 70</i>..... | 83 |
| 7.1.2.1 | <i>Dimensão do Contexto</i>..... | 84 |
| 7.1.2.2 | <i>Dimensão do Ensino</i>..... | 85 |
| 7.1.3 | <i>Década de 80</i>..... | 86 |
| 7.1.3.1 | <i>Dimensão do Contexto</i>..... | 86 |
| 7.1.3.2 | <i>Dimensão do Ensino</i>..... | 87 |

| | | |
|----------------|---|------------|
| 7.2 | Análise das propostas elaboradas durante o período de transição..... | 91 |
| 7.2.1 | <i>Década de 90</i>..... | 91 |
| 7.2.1.1 | <i>Dimensão do Contexto</i> | 92 |
| 7.2.1.2 | <i>Dimensão do Ensino</i> | 93 |
| 7.3 | Análise das propostas elaboradas após a publicação dos PCN..... | 95 |
| 7.3.1 | <i>Dimensão do Contexto</i>..... | 95 |
| 7.3.2 | <i>Década de 2000</i>..... | 98 |
| 7.3.2.1 | <i>Dimensão do Ensino da proposta PPT00_6ªA</i> | 99 |
| 7.3.2.2 | <i>Dimensão do Ensino da proposta PPT00_9ªA</i> | 100 |
| 7.3.2.3 | <i>Dimensão do Ensino da proposta PPT10_6ªA</i> | 102 |
| 7.3.2.4 | <i>Dimensão do Ensino da proposta PPT10_9ªA</i> | 104 |
| 7.3.3 | <i>Década de 2020</i>..... | 106 |
| 7.3.3.1 | <i>Documento Oficial Balizador: BNCC / 6º Ano</i> | 106 |
| 7.3.3.2 | <i>Dimensão do Ensino da proposta PPT20_6ªA</i> | 114 |
| 7.3.3.3 | <i>Dimensão do Ensino da proposta PPT20_9ªA</i> | 115 |
| 8 | CONCLUSÃO..... | 122 |
| | REFERÊNCIAS..... | 126 |
| | APÊNDICE A – PROPOSTAS DE PRODUÇÕES TEXTUAIS ESCRITAS ANALISADAS..... | 133 |
| | ANEXO A – TEXTO E PROPOSTA – 1ª SÉRIE GINASIAL (DÉCADA DE 60) | 146 |
| | ANEXO B – TEXTO E PROPOSTA – 4ª SÉRIE GINASIAL (DÉCADA DE 60) | 147 |
| | ANEXO C – TEXTO E PROPOSTA - 1ª SÉRIE GINASIAL (DÉCADA DE 70) | 148 |
| | ANEXO D – TEXTO E PROPOSTA – 4ª SÉRIE GINASIAL (DÉCADA DE 70) | 149 |
| | ANEXO E – TEXTO E PROPOSTA – 5ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL (DÉCADA DE 80) | 150 |
| | ANEXO F – TEXTO E PROPOSTA – 8ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL (DÉCADA DE 80) | 151 |
| | ANEXO G – TEXTO E PROPOSTA – 5ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL (DÉCADA DE 90) | 153 |

| | |
|--|------------|
| ANEXO H – TEXTO E PROPOSTA – 8ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL (DÉCADA DE 90) | 154 |
| ANEXO I – TEXTO E PROPOSTA – 6ª ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS (DÉCADA DE 2000)..... | 155 |
| ANEXO J – TEXTO E PROPOSTA – 9ª ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS (DÉCADA DE 2000)..... | 156 |
| ANEXO K – TEXTO E PROPOSTA – 6ª ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS (DÉCADA DE 2010)..... | 158 |
| ANEXO L – TEXTO E PROPOSTA – 9ª ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS (DÉCADA DE 2010)..... | 162 |
| ANEXO M – TEXTO E PROPOSTA – 6ª ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS (DÉCADA DE 2020)..... | 169 |
| ANEXO N – TEXTO E PROPOSTA – 9ª ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS (DÉCADA DE 2020)..... | 171 |
| ANEXO O – TEXTO INTRODUTÓRIO DO LIVRO PORTUGUÊS: GRAMÁTICA, ANTOLOGIA, EXERCÍCIOS (1960)..... | 175 |

1 INTRODUÇÃO

No início dos anos 80, com o advento de teorias linguísticas voltadas para os aspectos sociais e cognitivos dos seres humanos, como a Sociolinguística e a Psicolinguística, assim como daquelas que se debruçavam sobre o texto e suas múltiplas facetas, a exemplo da Linguística Textual e da Análise de Discurso, várias críticas passaram a ser feitas ao ensino de Língua Portuguesa, desde o fato de o seu ensino não considerar a realidade dos estudantes nem seus interesses, o uso do texto como mero pretexto para explorar aspectos gramaticais, a valorização da gramática normativa e, conseqüentemente, o preconceito a determinadas variedades linguísticas utilizadas pelos estudantes, até a adoção de um ensino descontextualizado, com o emprego de exercícios mecânicos, voltados simplesmente para a identificação de aspectos linguísticos em frases isoladas.

Diante de tais constatações, começamos a nos fazer as seguintes perguntas: 1) Essas críticas ao ensino também poderiam ser empregadas ao principal instrumento de trabalho de grande parte dos professores, o livro didático? No caso de uma resposta afirmativa, em que medida essas críticas poderiam ser empregadas e quais seriam elas? 2) As produções textuais escritas cobradas nesses livros didáticos e elaboradas pelos estudantes: em que consistiam, como eram apresentadas e a partir de quais critérios de análise eram avaliadas? 3) Quanto aos documentos oficiais de ensino anteriores aos Parâmetros Curriculares Nacionais: o que eles diziam? Tratavam de produção textual escrita? Adotavam qual perspectiva teórica?

Foi pensando nesses questionamentos e, especialmente, nas suas possíveis respostas, assim como considerando a importância do ensino de produção textual escrita e, ao mesmo tempo, o insucesso desse ensino ao longo da Educação Básica e até do ensino superior, que iniciamos nosso estudo sobre o ensino de produção textual, mais especificamente sobre as propostas de produção textual escrita presentes em livros didáticos de Língua Portuguesa da primeira e da última série do ensino Ginásial¹, atual Ensino Fundamental Anos Finais, a partir das orientações dos documentos oficiais de ensino, compreendendo desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 até a Base Nacional Comum Curricular de 2017.

Nossa investigação partiu das seguintes perguntas exploratórias: a) Quais orientações teórico-metodológicas auxiliavam a elaboração dos livros didáticos de Língua

¹ A pesquisa investiga os livros didáticos do Ensino Ginásial o qual, no decorrer do tempo, passou a ser chamado de 1º Grau, depois Ensino Fundamental, em seguida Ensino Fundamental II e, atualmente, Ensino Fundamental Anos Finais.

Portuguesa, no que diz respeito ao ensino de produção textual escrita, utilizados no Ensino Fundamental Anos Finais, antes da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino do 3º e 4º ciclos?; b) Qual concepção de ensino, de língua e de produção textual escrita subjaz as propostas de produção textual escrita presentes nos livros das últimas sete décadas? c) Quais alterações podem ser percebidas nas propostas de produção textual escrita dos livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental Anos Finais a partir da publicação da Base Nacional Comum Curricular?

Essas perguntas resultaram na investigação do seguinte problema: até que ponto as orientações dos documentos oficiais de ensino são eficazes no que diz respeito à elaboração de propostas de produção textual escrita nos livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental Anos Finais?

Nessa esteira, o objetivo principal deste estudo é investigar o tratamento dado à produção textual escrita em livros didáticos de Língua Portuguesa nos últimos setenta anos, a partir da análise das propostas presentes em livros didáticos utilizados na primeira e na última série do Ensino Fundamental Anos Finais, tendo como parâmetros os documentos oficiais de ensino publicados antes e depois dos PCN, o que será possível a partir do atendimento dos seguintes objetivos específicos: 1) realizar um levantamento das orientações presentes nos documentos oficiais de ensino no que diz respeito à produção textual escrita direcionada ao Ensino Fundamental Anos Finais antes e depois dos PCN; 2) estabelecer um paralelo entre as orientações prescritas nos documentos oficiais e as propostas de produção textual escrita dos livros didáticos de Língua Portuguesa; e 3) analisar se, após a publicação dos PCN, houve alterações nos livros didáticos quanto às propostas de produção textual escrita e as implicações disso para o ensino dessa habilidade.

A investigação justifica-se pelo fato de, não obstante as propostas de produção textual escrita nos livros didáticos de Língua Portuguesa (LDLP), tanto do atual Ensino Fundamental Anos Finais, foco deste estudo, quanto do Ensino Médio, terem passado por profundas mudanças terminológicas, conceituais, estruturais e metodológicas ao longo do tempo e, mais acentuadamente, nas últimas sete décadas, advindas de diferentes concepções do que vem a ser língua e linguagem, do que se compreende por ensino, do que se pressupõe ser função da escola ensinar nas aulas de língua materna e, evidentemente, também do que se entende por texto, o ensino da escrita ser fenômeno recente, uma vez que histórica e tradicionalmente o ato de escrever sempre esteve em desvantagem ao de decodificar e memorizar regras gramaticais.

Bunzen (2006), por exemplo, ao falar desse percurso do ensino de produção textual no Brasil, menciona que, do final do século XVIII até o início do século XX, as atividades de “composição” eram praticadas apenas nas últimas séries do então Ensino Secundário, atual Ensino Médio, nas disciplinas *Retórica, Poética e Literatura Nacional*, e consistiam em imitações de textos clássicos sugeridos pelos professores, tornando-se obrigatórias apenas em 1977, quando a Prova de Redação passou a ser novamente exigida nos vestibulares.

No Ensino Ginásial, hoje denominado Ensino Fundamental Anos Finais, conforme pode ser constatado no quarto parágrafo do documento intitulado “Amplitude e desenvolvimento das matérias obrigatórias”, expedido pelo Conselho Federal de Educação de 1961, o destaque dado ao ensino da escrita era ainda menor, uma vez que o ensino da Língua Portuguesa compreendia expressão oral, expressão escrita e gramática expositiva, mas não havia uma orientação sobre o que deveria ser ensinado nas aulas de redação nem como isso deveria ser feito: a única orientação presente no documento sobre as produções textuais a serem redigidas dizia respeito a uma maior liberdade dada aos estudantes na seleção dos temas.

Utilizar o termo *produção textual*, portanto, seja para atividades orais ou escritas, fato que passou a ocorrer após a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), é mais do que uma questão terminológica como em tese se pode supor. No caso das atividades de produção textual escrita, foco deste trabalho, que antes eram denominadas de *composições* ou *redações*, temos que, ao se escolher a expressão “produção textual”, advoga-se uma nova concepção sobre esse tipo de atividade, de modo a reconhecer, para além de sua dimensão linguística, as suas dimensões social e cognitiva, passando a compreendê-la não mais como produto, o qual deve ser apenas corrigido pelo professor, e sim como um complexo processo dialógico, possível somente a partir de uma atitude interacional legítima dos sujeitos envolvidos. Tal processo dialógico é composto por etapas não lineares, que compreendem ter algo a dizer, para quem dizer, com uma razão para dizer, tais quais as apontadas por Geraldi (2006). Acrescentando-se a essas etapas os movimentos de planejamento, elaboração, avaliação, refacção e publicação do texto produzido, bem como a consciência por parte do sujeito do lugar de onde se diz o que se diz, valorizando, dessa forma, não apenas a autoria do que é dito, mas também sua recepção e todo o entorno do processo de produção, inclusive o suporte por meio do qual se diz o que se diz.

Quanto aos livros didáticos, apesar de essas ferramentas, durante muito tempo, terem sido vistas de forma negativa por grande parte de professores e pesquisadores (GERALDI, 1997), hoje, é possível dizer que eles se tornaram agentes das transformações ocorridas na

forma de se compreender e de se ensinar Língua Portuguesa, e especialmente produção textual escrita, nas escolas brasileiras.

Essa mudança começou a ocorrer quando os documentos oficiais de ensino de Língua Portuguesa que regulam esses livros, por razões políticas, sociais, econômicas ou culturais, passaram a ter preocupações didáticas, ocupando-se não apenas da produção, do controle e da circulação dessas obras, mas principalmente de indicar propostas pedagógicas, impor conteúdos e programas curriculares, conforme se lê em Luca (2009), o que efetivamente começou a ocorrer com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1971 e, posteriormente, com uma avaliação mais rigorosa dos Livros de Língua Portuguesa pelo Programa Nacional do Livro Didático. Contudo, apesar de todas essas mudanças, o ensino de produção textual continua sendo um desafio, e pesquisas como esta continuam sendo necessárias.

Quanto às contribuições deste estudo, acreditamos que, de forma mais ampla, ele será importante para todos os envolvidos com a Educação Básica e, especificamente, para aqueles que se interessam pelo Ensino Fundamental Anos Finais, por seu percurso histórico ou por seu *status* atual, sejam estes professores, coordenadores, pesquisadores, elaboradores ou avaliadores de livros didáticos.

Além disso, a pesquisa trará significativa contribuição para a área de Linguística Aplicada, uma vez que, depois da publicação da Base Nacional Comum Curricular, ainda são poucos os estudos sobre o Ensino Fundamental Anos Finais que investiguem de forma simultânea *produção textual escrita, livro didático e documentos oficiais de ensino*.

No que diz respeito à organização do trabalho, ele está dividido em oito partes: após esta introdução, expomos um panorama da situação da produção textual escrita no Ensino Fundamental Anos Finais em livros didáticos de Língua Portuguesa; depois, abordamos a questão do ensino de produção textual escrita nos documentos oficiais de ensino publicados antes e depois dos Parâmetros Curriculares Nacionais; em seguida, apresentamos o Programa Nacional do Livro Didático e, no capítulo seguinte, nossa fundamentação teórica; posteriormente, discutimos os procedimentos metodológicos adotados na investigação; depois, as análises e as discussões; encerrando nossa pesquisa, apresentamos nossas conclusões, nossas referências e, na parte pós-textual, evidenciamos, no apêndice, um quadro a partir do qual descrevemos as propostas de produção textual escritas analisadas, e nos anexos, as cópias das propostas de produção textual escrita que foram analisadas e dos textos que as motivaram.

2 PANORAMA DAS PESQUISAS SOBRE O ENSINO DE PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA NO BRASIL

O quadro teórico atual acerca de produção textual escrita, livro didático de Língua Portuguesa e documentos oficiais de ensino direcionados ao antigo Ensino Ginásial, passando pelo 1º Grau e chegando até ao atual Ensino Fundamental Anos Finais, é amplo, mas há uma quase completa escassez de estudos linguísticos sobre os três a um só tempo.

Após um levantamento dos trabalhos, em nível de pós-graduação, acerca do *ensino de produção textual escrita no Ensino Fundamental*, destacamos os trabalhos de Colello (2015) e Gaudeda (2017); sobre o *livro didático e sua relação com o ensino de produção textual escrita*, achamos oportuno mencionar os de Pereira (2005), de Guimarães (2009) e de Figueiredo (2013); e sobre a *relação entre produção textual escrita, livro didático e documentos oficiais*, ressaltamos as pesquisas de Vinhal (2013) e de Rodrigues (2017).

Com esse panorama do estado da arte de nosso tema, esperamos contribuir para uma melhor compreensão dos problemas relacionados ao ensino de produção textual escrita já pesquisados, apontando-lhes as lacunas ou as contribuições que podem oferecer ao nosso estudo, justificando, dessa forma, sua realização, assim como também o situando no quadro de pesquisas sobre o tema.

Na pesquisa de Colello (2015), a autora parte de problemas vinculados ao ensino da língua (social, didático e educativo), a fim de definir as condições de produção de escrita (vínculo do aluno com a escola e relação com o ato de escrever, produção textual escrita em diferentes suportes e distintos propósitos comunicativos, modos de interação e mecanismos de resolução de problemas) e propõe eixos específicos de investigação: conteúdo, forma e relação.

Ao eixo do conteúdo, a autora vincula questões relacionadas ao objetivo da alfabetização, ao papel da escola e às condições positivas e negativas relacionadas à vida escolar; no que diz respeito ao eixo das formas, pretende investigar de que forma a produção textual escrita das crianças é afetada por diferentes suportes e propostas de escrita; o último eixo, relações, procura dar conta das relações estabelecidas: 1) entre as crianças em diferentes condições de produção; e 2) com o objeto de conhecimento, no caso a escrita.

Encerrada a pesquisa, Colello (2015) constatou que, mesmo sem vínculos fortes com a escola e destituídas de um comprometimento com o conhecimento, quando expostas a condições de produção textual escrita pautadas em situações contextualizadas, as crianças oriundas de contextos de baixo letramento foram capazes de responder de forma satisfatória aos enunciados propostos.

O trabalho de Colello (2015), embora tenha sido realizado com crianças do Ensino Fundamental Anos Iniciais, e não com o do Ensino Fundamental Anos Finais, que pesquisamos, e também não tenha questionado a utilização do livro didático no processo de ensino da escrita, contribui com nossas reflexões, uma vez que propõe uma análise mais global dos problemas que envolvem os processos de produção textual escrita.

Na investigação realizada por Gaudeda (2017), em três turmas do 6º ano do Ensino Fundamental Anos Finais, de uma escola pública de Curitiba, a partir da teoria enunciativo-dialógica defendida pelo Círculo de Bakhtin, dos pressupostos de Geraldi (1997; 2006), Marcuschi (2001), Costa Val *et al.* (2008) entre outros sobre a escrita de textos e de documentos orientadores acerca do ensino, a autora procurou saber de que forma era dado e cobrado o ensino de produção textual de textos escritos e qual era a concepção de linguagem escrita subjacente a esse ensino.

Ao término da pesquisa, Gaudeda (2017) constatou que o ensino da escrita nas turmas pesquisadas era pautado numa concepção tradicional de linguagem escrita, consistindo em produções inspiradas em imagens, semelhantes às propostas de redação de décadas anteriores. Essa pesquisa, apesar de ter se voltado apenas para uma escola municipal de Curitiba, é importante por vários motivos, sendo o principal deles o fato de encontrarmos, no ano de 2017, o relato de um precário ensino de produção textual escrita, que claramente prioriza a escrita como produto e não como processo, retrato de um ensino que está longe de ser uma exceção à regra em nosso país, mostrando a atualidade do tema que estamos desenvolvendo e, mais do que isso, o quanto é necessário refletirmos sobre essa questão.

Buscando analisar a aplicação dos princípios do sociointeracionismo (finalidade da produção escrita, tipo de texto, recepção, tema, tipo e modo de interação verbal), Pereira (2005) investigou cem propostas de produção textual escrita de seis livros didáticos de Língua Portuguesa, elaborados após a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e direcionados ao 5º ano do Ensino Fundamental. Após análise do *corpus*, a autora pôde concluir que alguns livros didáticos, embora aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), não eram coerentes com os PCN.

Também sobre livro didático, temos a pesquisa de Guimarães (2009), que analisou cinco coleções de livros didáticos de Língua Portuguesa, aprovadas pelo PNLD de 2008, destinadas a estudantes de 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental, a fim de verificar se os livros ofereciam oportunidades para o aluno autoavaliar e revisar seus textos, e se elas contemplavam todas as condições de produção de textos escritos (discursivas, textuais ou voltadas para convenções de escrita) ou priorizavam alguma em particular.

Dentre os resultados alcançados pela autora estão que as cinco coleções analisadas reconhecem a natureza processual das atividades de produção textual escrita, uma vez que todas apresentam etapas de planejamento, elaboração, autoavaliação e revisão, porém o estudo salienta que as questões voltadas para os aspectos textuais e de convenção de escrita são colocadas nos livros didáticos quase sempre de forma mecânica e sem objetivo.

Os estudos de Pereira (2005) e de Guimarães (2009) são importantes à nossa pesquisa especialmente por se debruçarem sobre coleções de livros didáticos destinadas ao Ensino Fundamental Anos Finais, por mostrarem a concepção desses livros sobre produção textual escrita e por terem realizado análises voltadas para as condições de produção de textos escritos. No entanto, as pesquisadoras analisaram livros didáticos utilizados após a publicação dos PCN e aprovados pelo PNLD, sem analisar livros anteriores e sem considerar outros documentos oficiais de ensino, diferenciando-se, portanto, de nossa proposta, uma vez que analisamos livros publicados desde a década de 60, época em que foi lançada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação em nosso país, até 2020, quando se tornou obrigatória a utilização de livros didáticos atualizados conforme a Base Nacional Comum Curricular, homologada em 2017.

Trabalhos que se voltam para a triangulação de análise que estamos propondo, no caso *livro didático, produção textual escrita e documentos oficiais*, não são muitos, merecendo destaque dois em especial: Vinhal (2013) e Rodrigues (2017).

A partir de diretrizes nacionais, estaduais, municipais, da política de distribuição de material didático de São Paulo e do Programa Nacional do Livro Didático, Vinhal (2013) se propôs a investigar o processo de ensino de produção textual escrita presente em livros didáticos utilizados nas quartas e quintas séries do Ensino Fundamental Anos Finais, atuais quinto e sexto anos, procurando mapear as mudanças ocorridas nesse ensino e se elas refletiam o que dispõem os Parâmetros Curriculares Nacionais para o 2º e o 3º ciclo do Ensino Fundamental.

O resultado da pesquisa de Vinhal (2013) apontou que, nos materiais fornecidos pelo Estado, as propostas de produção textual escrita não possibilitavam que a função social do texto fosse de fato praticada. Esse trabalho, por tratar apenas da realidade de duas escolas de Presidente Prudente, município do interior de São Paulo, teve de ser alterado durante sua realização, devido ao fato de a pesquisadora ter observado que o livro didático não era utilizado por elas, mas sim materiais didáticos específicos, fornecidos pelo Estado.

Apesar disso, o trabalho de Vinhal é relevante ao nosso estudo por se debruçar sobre o processo de produção escrita no Ensino Fundamental, especificamente no que diz respeito ao

6º ano, uma vez que também trabalhamos com livros didáticos direcionados a essa etapa, e por buscar relacionar as propostas de produção textual escrita ao que está posto nos PCN.

A pesquisa de Rodrigues (2017), apesar de ter se debruçado sobre às propostas de produção textual escrita presentes em livros didáticos destinados ao Ensino Médio, é bastante significativa para nosso estudo, pois, quanto ao seu objetivo, que consistia em verificar se dois dos mais utilizados livros didáticos de Língua Portuguesa, no ano de 2015, seguiam as orientações teórico-metodológicas para o ensino de produção textual escrita estabelecidas pelos PCN e pelas Orientações Curriculares para o Ensino Médio, aproxima-se bastante do que pretendemos investigar nos livros do Ensino Fundamental Anos Finais.

As análises realizadas pelo pesquisador nos dois livros investigados revelaram que apenas um deles seguia as orientações dos documentos oficiais consultados e buscava formar, efetivamente, produtores de textos mais eficazes.

Além das teses e dissertações apresentadas, consideramos relevante o trabalho de Bonini (2002), que, apesar de não tão recente, apresenta o percurso histórico do ensino de produção textual escrita, compreendendo desde a década de 60 até o início dos anos 2000; para isso traz uma exposição sucinta, mas bastante elucidativa, sobre os métodos retórico-lógico, textual-comunicativo, textual-psicolinguístico e interacionista – e expõe elementos da metodologia enunciativa, especialmente no que diz respeito aos modelos psicolinguísticos, enfatizando que o trabalho com estratégias cognitivas pode ser realizado em diferentes momentos da atividade de produção textual escrita.

Segundo Bonini (2002), é importante que o aluno disponha de pontos focais que lhe possibilitem olhar a produção textual escrita como sua, o que pode ocorrer a partir de duas instâncias ou pontos de atuação: um macrovisual, que compreenderia elementos discursivos (propósito da interação, aparatos linguageiros, conhecimento de causa e planejamento) e outro microvisual, voltado para questões mais tradicionais e imanentes à análise linguística (revisão on-line e revisão de rascunho). Para o autor, no entanto, independentemente da metodologia adotada pelo professor, é imprescindível que o aluno tenha a oportunidade de desenvolver as habilidades discursiva, textual e frasal.

A síntese feita por Bonini (2002), apesar de muito relevante para quem deseja ter uma visão ampla sobre o percurso dos métodos de ensino de produção textual escrita ao longo dos anos 60 aos anos 2000, não tinha como propósito averiguar como esses métodos foram trabalhados em livros didáticos. O autor até cita as críticas de Fregonezi a eles (FREGONEZI, 1999 *apud* BONINI, 2002), mas toma como referência, para embasar suas colocações, manuais de redação, tais como os de Lima e Barbudinho Neto (LIMA;

BARBUDINHO NETO, 1976 *apud* BONINI, 2002); além disso, apenas dois documentos oficiais de ensino são citados por ele, os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Propostas Curriculares.

É, pois, a partir das contribuições e das lacunas desses trabalhos que nos debruçamos sobre o tripé – *produção textual escrita, livro didático de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental Anos Finais e documentos oficiais de ensino*, acreditando que este estudo será relevante para todos os que trabalham, direta ou indiretamente, com produção textual escrita, na perspectiva de texto como interação, seja na avaliação e seleção de livros didáticos, seja na análise de documentos oficiais de ensino voltados para a Educação Básica.

No próximo capítulo, apresentamos alguns dos principais documentos oficiais de ensino que vigoraram em nosso país ao longo dos últimos setenta anos e o tratamento que esses documentos dispensaram ao ensino de Língua Portuguesa, especialmente à produção textual escrita.

3 ABORDAGEM DO ENSINO DE PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS DE ENSINO

Da década de 60 aos dias atuais, muitos foram os documentos oficiais de ensino publicados com o propósito de orientar o trabalho do professor em sala de aula e de melhorar o rendimento dos estudantes.

Neste capítulo, debruçar-nos-emos sobre alguns que, no contexto da Educação Básica Brasileira, mais relevância tiveram. Inicialmente, será feito um panorama da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, desde a sua primeira versão, datada de 1961, até a sua mais recente reformulação, ocorrida em 2018, por meio da Lei nº 13.632, de 6 de março de 2018.

Em seguida, objetivando fornecer um panorama dos documentos oficiais de ensino mais diretamente relacionados ao ensino de Língua Portuguesa, mais especificamente ao ensino de produção textual escrita, serão apresentados e discutidos os Parâmetros Curriculares Nacionais, elaborados em 1998, e, também, a Base Nacional Comum Curricular referente à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, homologada em dezembro de 2017.

3.1 Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)

Em outubro de 1948, o projeto de lei referente à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, deste ponto em diante LDB, foi enviado por Clemente Mariani, da União Democrática Nacional de Minas Gerais (UDN/MG), então ministro da educação, à Câmara Federal, contudo, apenas 13 anos depois, no dia 20 de dezembro de 1961, após muitos embates políticos, esse projeto seria assinado pelo Chefe da Nação da época, presidente João Goulart.

Até 1961, o Ensino Secundário era regido pelo Decreto-Lei nº 4.244/1942, que foi um dos decretos da então denominada Reforma Capanema ou Leis Orgânicas do Ensino de 1942 e 1946, que organizaram o Sistema Educacional Brasileiro como um todo: primário, secundário, industrial, comercial e agrícola.

De acordo com o Decreto-Lei nº 4.244/1942, o ensino secundário compreendia dois ciclos: o 1º ciclo correspondia ao Ginásial, cuja nomenclatura era a mesma da reforma Francisco Campos, ocorrida em 1930, diferenciando-se dessa apenas pela quantidade de séries, na de Campos o Ginásial era composto por cinco séries, e na de Capanema, por quatro; já o 2º ciclo correspondia aos cursos clássico e científico, cada um com três séries. Segundo a Reforma de Capanema, havia ainda dois ramos a eles interligados e equivalentes, um voltado para o ensino técnico, denominado ramo do ensino de grau secundário, intitulado Ensino Industrial e ramo

do ensino de segundo grau, chamados de Ensino Normal, Ensino Comercial e Ensino Agrícola (BRASIL, 1942).

A LDB de 1961, a 1ª de nossa história, cumprindo o que exigia a Constituição Federal de 1946, definiu as finalidades da educação e regularizou os graus primário, médio e superior.

O primário correspondia às quatro primeiras séries do 1º Grau e abrangia escolas maternais, jardins de infância e o ensino primário propriamente dito. O ensino de grau médio destinava-se a adolescentes concludentes do grau primário e dividia-se, tal qual na reforma anterior, em dois ciclos: o Ginásial, atual Ensino Fundamental Anos Finais, com quatro anos de duração, que dava conta do ensino secundário e dos cursos técnicos industrial, agrícola e comercial, sendo que, em seus dois primeiros anos, ou séries, teriam de ter, necessariamente, um currículo comum no que se referia às matérias obrigatórias; e o colegial, atual Ensino Médio, com três anos, que compreendia os cursos clássico, científico e normal; no grau superior, tínhamos os cursos de graduação, pós-graduação, especialização, aperfeiçoamento e extensão (MARCHELLI, 2014).

Segundo o artigo 35 dessa Lei, deveriam ser ofertadas disciplinas e práticas educativas obrigatórias e optativas nos dois ciclos do grau médio. Nas duas primeiras séries do 1º ciclo, como dito, haveria o currículo comum, cabendo ao Conselho Federal de Educação, doravante CFE, estipular quais seriam as disciplinas obrigatórias do Ensino Médio.

Cumprindo o que preconizava a LDB de 1961, o CFE estipulou como disciplinas obrigatórias Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e Ciências. Já as optativas, segundo o documento elaborado pelo CFE, intitulado “Normas para o Ensino Médio” nos termos da Lei nº 4024/61, ficariam a cargo dos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação selecionar.

No que diz respeito ao ensino de Língua Portuguesa, a Comissão Especial de Ensino Médio (BRASIL, 1965, p. 350) a definiu “como instrumento de expressão do povo brasileiro e elemento básico da unidade nacional”, sendo que, nas últimas séries, ela deveria ser “encarada nos seus aspectos culturais e artísticos, relacionados com a formação e desenvolvimento da civilização brasileira”.

Ainda no início dos anos 60, esse mesmo Conselho, por meio da Comissão de Ensino Primário e Médio, emitiu um documento intitulado “Amplitude e desenvolvimento das matérias obrigatórias” (BRASIL, 1965, p. 357), no qual especificou que o ensino de Língua Portuguesa, ofertado no curso secundário, deveria proporcionar expressão oral e escrita adequada ao aluno, deixando claro que todas as atividades relacionadas a essa disciplina

deveriam visar a esse objetivo. Quanto aos estudos de gramática e estilística, o documento informava que elas eram subsidiárias e deveriam ser compreendidas apenas como meio para o desenvolvimento da capacidade de expressão do aluno. Por isso, tal documento determinou que deveriam ser considerados no 1º ciclo² os seguintes eixos: expressão oral, expressão escrita e gramática expositiva.

O contato do estudante com a oralidade permeava todo o ensino ginasial, fosse por meio de jograis, de debates ou mesmo de simples leituras em voz alta etc., mas, em vez de se trabalhar com textos voltados para o cotidiano do estudante, munindo-lhe de ferramentas que pudessem auxiliá-lo em suas atividades diárias e prepará-lo para outras situações reais, havia uma ênfase na leitura de textos literários, elaborados, como dito no documento a seguir, por prosadores e poetas brasileiros e portugueses, que possuíam “real valor literário”.

1º - Expressão Oral

Nas duas primeiras séries ginasiais, escolher-se-ão, para leitura, textos simples, em prosa e verso, descritivos, com real valor literário, de autores brasileiros dos dois últimos séculos; na 3ª e 4ª séries ginasiais, textos, não só descritivos e narrativos, mas também dissertativos, de prosadores e poetas modernos, brasileiros e portugueses.

As observações de caráter gramatical e estilístico serão precedidas da leitura expressiva do texto e da exposição oral, resumida, uma vez esclarecido aquele em todas as suas dificuldades. Quando a unidade do texto não for completa, caberá ao professor situá-lo na obra de que foi extraído, a fim de que o aluno possa bem compreendê-lo e apreciá-lo.

No que diz respeito ao eixo da escrita, valorizava-se a correção gramatical a fim de que esta correção possibilitasse a “expressão clara do pensamento”, além disso, o trabalho ainda não era exatamente com o texto, mas sim, de uma forma mais indutiva, partia-se do trabalho com frases, além disso, de acordo com o “progresso por parte do aluno da sintaxe”, poderia haver uma maior liberdade de temas de redação sugeridos, assim como, também, de atividades de análise literária.

2º - Expressão escrita

Nos exercícios escritos, procurar-se-á levar o aluno à utilização correta, ordenada e eficaz das palavras, a fim de que logre alcançar uma expressão clara do pensamento. Para isso, convirá partir da elaboração de frases breves, sem pretender, todavia, a uniformidade estilística. Cumpre resguardar, e até estimular, a liberdade de expressão individual, dentro das possibilidades de escolha permitidas pelo idioma.

Aos progressos por parte do aluno no domínio da sintaxe deve corresponder mais ampla liberdade na eleição dos temas para redação, abrindo-se oportunidade à prática da análise literária, que irá desenvolver-se no segundo ciclo.

² Apesar de o foco do estudo ser a “expressão escrita”, considerou-se pertinente citar as recomendações do documento para o ensino da expressão oral e da gramática expositiva a fim de que se tenha uma compreensão mais ampla do ensino de Língua Portuguesa nesse período.

Ao eixo da gramática expositiva, atribuía-se a sistematização do conhecimento, o qual deveria partir da sintaxe, no caso o estudo das orações, para as classes de palavras. Quanto aos aspectos fonéticos, os professores deveriam atentar-se para o ensino da “pronúncia normal brasileira”, o que, segundo o primeiro Congresso Brasileiro de Língua Falada no Teatro, equivalia à fala adotada no Rio de Janeiro pelos cariocas. Além disso, cabia a esse eixo,

3º - Gramática expositiva

O ensino da gramática, acentuadamente prática e derivada de exemplos concretos, fluirá, tanto quanto possível, dos textos. As noções hauridas, à medida que os fatos lingüísticos ocorrem, deverão ser progressivamente sistematizadas, a fim de assegurar ao discente um domínio sólido do idioma, quer quanto à expressão do pensamento lógico, quer quanto à dos valores efetivos.

Da oração se partirá para o estudo das classes de palavras.

O vocabulário será objeto de exercícios freqüentes, seja na sua forma, seja na sua significação, no contexto a que pertencer.

Nos estudos de fonética, atentar-se-á, particularmente, para a pronúncia normal brasileira e, em especial, para a entonação, por estar a ela condicionada a colocação dos nomes átonos e, na escrita, o emprêgo dos sinais de pontuação.

Entende-se por pronúncia normal brasileira a que foi considerada padrão pelo Primeiro Congresso Brasileiro de Língua Falada no Teatro, realizado, em 1956, na Cidade do Salvador, o qual ratificou, em suas grandes linhas, as conclusões do Primeiro Congresso da Língua Nacional Cantada, reunido em 1937, em São Paulo. A descrição dessa pronúncia tida como normal consta dos Anais que se publicaram dos dois congressos. (BRASIL, 1965, p. 358)

Percebe-se, portanto, a partir desse documento, que no início da década de 60 já havia uma preocupação com diferentes eixos do ensino de Língua Portuguesa: oralidade, gramática, leitura e escrita, contudo, pelo mesmo documento, é possível notarmos o quanto esses eixos eram distantes das realidades dos estudantes, desconsiderando completamente as variações linguísticas por eles dominadas, assim como questões regionais e locais, fossem elas culturais, sociais, políticas ou de qualquer outra natureza.

Em suma, podemos dizer que, apesar de tratar de oralidade, gramática, leitura e escrita, esse documento não contribuía para a construção de um sujeito autônomo quanto ao uso de sua língua, mas apenas para uma tentativa de criação de um usuário da língua, ou seja, um mero repetidor de regras.

Vale ressaltar, no entanto, que, como esse documento não especificava detalhadamente o conteúdo programático a ser ministrado nesses três eixos, havia uma certa liberdade para os Conselhos Estaduais de Educação fazerem as adaptações necessárias, fato que, infelizmente não chegou a ocorrer plenamente, pois os Estados e Municípios tinham certas limitações, como nos diz Marchelli (2014):

É incrível como se acreditava naquela época no poder dos conselhos de educação, não apenas o federal e os estaduais que a LDB acabou consolidando, mas também os municipais que somente muito mais tarde foram criados e sobre os quais se pensava

que se lhes fosse dada uma autonomia financeira adequada seriam capazes de gerir os recursos de forma a produzir as inversões necessárias nos quadros do pessoal administrativo e do magistério, para adaptar as escolas às condições económicas de cada localidade, com enorme ganho de escala na sua produção didáctica. (MARCHELLI, 2014, p. 1493)

Quanto às determinações para o segundo ciclo, o documento determinava que os conhecimentos adquiridos no Curso Ginásial deveriam ser “consolidados por um estudo mais aprofundado da gramática expositiva e complementados pelo da gramática histórica e da literatura brasileira e da portuguesa, analisadas à luz dos textos de suas diversas fases” (BRASIL, 1965, p. 359). Para esse ciclo, não há outras especificações, excetuando-se, apenas, aqueles ofertados por escolas técnicas e industriais, pois, na transição do primeiro para o segundo ciclo desses estabelecimentos, poderia ser ofertado um curso pré-técnico, no qual deveriam ser ofertadas as cinco disciplinas do colegial durante o período de um ano, após esse tempo, seriam ofertadas apenas as disciplinas do ensino técnico.

No dia 11 de agosto de 1971, ainda durante o regime militar, foi assinada a Lei nº 5.692, que fixava as diretrizes e bases para o ensino e determinava como objetivo dessas modalidades “proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania” (BRASIL, 1971), a colocação desse objeto no início de seu texto é a primeira diferença que é possível apontar entre esta e a LDB de 1961. Contudo, a maior diferença entre elas está relacionada à divisão dos níveis escolares e ao maior detalhamento do currículo comum.

Segundo o disposto nos artigos 176 e 178 da Constituição, passou-se a entender “por ensino primário a educação correspondente ao ensino de primeiro grau e, por Ensino Médio, o de segundo grau” (BRASIL, 1971), ou seja, o primário e o ginásial resultaram no primeiro grau, que deveria ocorrer ao longo de oito anos, e o colegial ao segundo grau, cujo tempo de realização era de três anos.

De acordo com a Resolução nº 8/71, do Conselho Federal de Educação, essa lei fixava como núcleo comum para os dois currículos (1º e 2º Graus) as matérias: Comunicação e Expressão, Estudos Sociais e Ciências, sendo objetivo da de Comunicação e Expressão o cultivo de linguagens que deveriam ensinar ao aluno o contato coerente com os seus semelhantes, ao que se relacionava diretamente à habilidade de comunicação e à manifestação harmoniosa de sua personalidade, no que dizia respeito aos seus aspectos físico, psíquico e espiritual, ou seja, aos aspectos relacionados à expressão, por outro lado, a matéria também

mencionava que não poderia ser esquecida a Língua Portuguesa propriamente dita, sendo esta concebida como manifestação de nossa cultura (JARDIM *et al.*, 1985).

A fim de esclarecer o que de fato deveria ser ensinado nos conteúdos que serviriam de meio em relação às matérias citadas, o Parecer nº 853/71, aprovado em 12 de novembro de 1971, determinava, quanto ao conteúdo de Língua Portuguesa, que ele deveria ser

Encarado como instrumento por excelência de comunicação no duplo sentido de transmissão e compreensão de ideias, fatos e sentimentos e sob a dupla forma oral e gráfica, o que vale dizer: leitura, escrita e comunicação oral. Nesta última encontra-se um dos elementos mais evidentes de conexão entre Língua e os Estudos Sociais, encarados como um mecanismo de integração do educando ao meio. Também não se há de esquecer, neste particular, a importância cada vez maior que assume nos dias atuais a linguagem falada, ao impacto dos meios de comunicação “audiovisual”, a ponto de que, se já não vivemos uma cultura predominantemente oral, pelo menos as duas vias tendem a equilibrar-se.

A marcha do ensino será decerto aquela que se vem preconizando. No início da escolarização, a aprendizagem se fará principalmente à base de atividades, a serem desenvolvidas de modo e com a intensidade que o idioma surja diante do aluno menos como uma sucessão de palavras do que sob a forma natural de comportamento. Neste “saber lingüístico prévio”, que à escola compete orientar e disciplinar, reside uma das diferenças básicas entre a didática da língua vernácula e a dos idiomas estrangeiros. Daí por diante, insinua-se e amplia-se progressivamente a preocupação da língua como tal, até que se chegue a sistematizações gramaticais, a partir das séries finais do primeiro grau, para ordenar as experiências assim colhidas.

Ao lado de sua função instrumental, o ensino de Língua Portuguesa há de revestir, como antes se assinalou, um indispensável sentido de “expressão da cultura brasileira”. As situações criadas e os textos escolhidos para leitura, em articulação com as outras matérias devem conduzir a uma compreensão e apreciação da nossa História, da nossa Literatura, da civilização que vimos construindo e dos nossos valores mais típicos. Isto, evidentemente, não há de conduzir a exclusivismos estreitos. Assim como a nossa História é parte da História Universal, a Literatura Brasileira não poderá ser estudada com abstração de suas raízes portuguesas e sem inserir-se no complexo cultural europeu de que se origina. Seja como for, é preciso não esquecer que “atrás de uma língua há um país, nesse país existem homens, e o que se pretende é conduzir a eles” (M. Laloum) (JARDIM *et al.*, 1985, p. 181-182)

Em 1972, por meio da Resolução nº 97, de 16 de novembro, estabeleceu-se a parte diversificada e os conteúdos que poderiam ser incorporados às matérias Comunicação e Expressão, Estudos Sociais e Ciências. Em “Comunicação e Expressão”, poderiam “ser analisados, entre outros, os problemas da origem da linguagem, da relação da palavra à idéia, da transcendência do homem face ao animal, manifestada através da linguagem lógica” (JARDIM *et al.*, 1985, p. 195), na relação de conteúdos possíveis de serem incluídos estavam: Língua Estrangeira Moderna, Introdução às Artes, Artes Plásticas, Coreografia, Música, Cinema, Fotografia, Desenho, Desenho Técnico, Canto Orfeônico, Decoração, Escultura, Modelagem, Teatro e Xadrez.

No dia 26 de novembro de 1986, por meio da Resolução nº 6, o CFE reformulou o núcleo comum para os currículos de ensino de 1º e 2º Graus, os quais, a partir dessa data,

deveriam abranger Português, Estudos Sociais, Ciências e Matemática. Quanto ao ensino de Português, a resolução preconizava que ele deveria contemplar os demais componentes curriculares a fim de subsidiar o desenvolvimento das modalidades oral e escrita dos discentes. Ainda na década de 80, iniciou-se um grande movimento, liderado principalmente pela academia e que chegou às escolas de Educação Básica, sobre os rumos da educação. Essas discussões estavam impregnadas de novas concepções sobre a língua, a linguagem e, de modo especial, sobre o ensino. Os PCN elucidam essas transformações, ao mencionarem que

é neste período que ganha espaço um conjunto de teses que passam a ser incorporadas e admitidas, pelo menos em teoria, por instâncias públicas oficiais. A divulgação dessas teses desencadeou um esforço de revisão das práticas de ensino da língua, na direção de orientá-las para a ressignificação da noção de erro, para a admissão das variedades linguísticas próprias dos alunos, muitas delas marcadas pelo estigma social, e para a valorização das hipóteses linguísticas elaboradas pelos alunos no processo de reflexão sobre a linguagem e para o trabalho com textos reais, ao invés de textos especialmente construídos para o aprendizado da escrita. O resultado mais imediato desse esforço de revisão foi a incorporação dessas idéias por um número significativo de secretarias de educação estaduais e municipais, no estabelecimento de novos currículos e na promoção de cursos de formação e aperfeiçoamento de professores. (BRASIL, 1998, p. 18)

Uma das secretarias que se deixou influenciar por essas ideias foi a de São Paulo, tanto que elaborou e divulgou o documento *Proposta Curricular para o Ensino de Língua Portuguesa*, no qual se encontra a seguinte orientação a respeito da produção de textos escritos: “A produção de texto escrito deve ser sempre acompanhada de um trabalho de reflexão e operação sobre a linguagem que possibilite aos alunos consciência dos processos envolvidos e a disposição desses processos para fins de exposição e expressão” (SÃO PAULO, 1988, p. 21), além disso, o documento adverte que

um primeiro ponto a considerar é em que medida a escolha de um tema leva a construir um texto. O tema pode incluir certos acontecimentos, cenários, aspectos da realidade para os quais os alunos possuem não só experiências vividas, mas também um sistema satisfatório de representação. Um relato de viagens, uma cena infantil, uma descrição da paisagem e do bairro, cenas da vida da comunidade, etc. [...] a atividade de produção e interpretação dos textos não pode ser visualizada apenas nos aspectos formais que se referem a questões de linguagem, de ortografia, de pontuação, de sintaxe. É preciso adotar uma perspectiva formal mais ampla que a da gramática. O aspecto formal da redação tem a ver com seus objetivos. Na comunicação efetiva, todo texto faz parte de uma estratégia global, através da qual o indivíduo (ou grupo) visa à consecução de determinados objetivos. As questões do texto se estendem, assim, muito além das questões mais específicas da gramática, das modalidades de linguagem, do estilo, dos recursos expressivos, para incorporar essas dimensões discursivas que incluem os interlocutores, as relações que se estabelecem entre eles, os conhecimentos que partilham, os conhecimentos que juntos constroem, as intenções e propósitos específicos do texto e as circunstâncias sociais em que se manifestam. (SÃO PAULO, 1988, p. 38-41)

A LDB nº 9394, assinada em 20 de novembro de 1996, também conhecida como Lei Darcy Ribeiro, ou Nova LDB, e as suas reformulações, dentre elas as ocorridas em fevereiro de 2017, Lei nº 13.415/2017, e a ocorrida em março de 2018, Lei nº 13.632/2018, não trouxeram, em seu corpo, assim como as anteriores, nenhuma especificidade quanto ao ensino de produção textual escrita, contudo, de acordo com a LDB de 1996, no inciso IV de seu artigo 9, ficou determinado que caberia à União “estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio” (BRASIL, 1996), os quais deveriam nortear os currículos e seus conteúdos mínimos, assegurando, desse modo, a formação básica comum.

Veiga e Silva (2018), após pesquisa sobre a trajetória do Ensino Fundamental na LDB, chegaram ao seguinte quadro-síntese:

Quadro 1 – Panorama acerca do Ensino Fundamental na LDB

| Temas | Artigo/ inciso/ parágrafo | Origem legal |
|---|--|--|
| EF obrigatório e gratuito. | 4º | Lei nº 9.394, de 1996. |
| EF como direito público subjetivo. | 5º | Lei nº 12.796, de 2013. |
| Dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças da EB a partir dos quatro anos de idade. | 6º | Lei nº 12.796, de 2013. |
| União em colaboração com os estados, o Distrito Federal e os municípios em vista das competências e diretrizes para o EF. Currículo e conteúdos mínimos. Formação básica comum. | 9º, IV | Lei nº 9.394, de 1996. |
| Processo nacional de avaliação do rendimento escolar. | 9º, VI | Lei nº 9.394, de 1996. |
| Os sistemas municipais compreendem também o EF. | 18, I | Lei nº 9.394, de 1996. |
| As etapas da EB devem ter uma base nacional comum e uma parte diversificada em vista das características regionais e locais da sociedade, da economia e dos educandos. | 26 | Lei nº 12.796, de 2013. |
| Os currículos devem conter língua portuguesa, matemática, conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política. | 26, § 1º | Medida provisória nº 746, de 2016. Cf. art. 32 da lei nº 9.394, de 1996. |
| Ensino da arte, em vista das expressões regionais, é componente curricular obrigatório na EB. | 26, § 2º | Lei nº 13.415, de 2017. |
| Educação física é componente curricular obrigatório do EF, mas como prática facultativa pelo aluno. | 26, § 3º | Medida provisória nº 746, de 2016. |
| Língua inglesa a partir do 6º ano do EF. | 26, § 5º | Lei nº 13.415, de 2017. |
| Obrigatoriedade do estudo da história e da cultura afro-brasileira e indígena. | 26-A | Lei nº 11.645, de 2008. |
| EF com nove anos, gratuito na escola pública, se inicia aos seis anos de idade. | 32, I | Lei nº 11.274, de 2006. |

Continua.

Quadro 1 – Panorama acerca do Ensino Fundamental na LDB (*Conclusão*)

| Temas | Artigo/ inciso/ parágrafo | Origem legal |
|---|--|-----------------------------|
| Ensino religioso, de matrícula facultativa, é integrante da formação básica do cidadão. Disciplina nos horários normais das escolas públicas Respeito à diversidade cultural Vedado o proselitismo | 33 | Lei nº 9.475, de 22/7/2017. |
| Jornada escolar de pelo menos quatro horas em sala de aula. Progressivamente será ministrado em tempo integral. | 34, § 2º | Lei nº 9.394, de 1996. |
| O ensino médio terá como finalidade consolidar e aprofundar os conhecimentos do EF. | 35 | Lei nº 9.394, de 1996. |
| Educação de Jovens e Adultos (EJA) também se destina àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos do EF. | 37 | Lei nº 9.394, de 1996. |
| A formação de docentes para a educação infantil e dos cinco primeiros anos do EF pode ser feita em nível médio, na modalidade normal. | 62 | Lei nº 13.415, de 2017. |
| Instituída a Década da Educação, um ano após a publicação da LDB, cada município e, supletivamente, o estado e a União deverão matricular todos os educandos a partir dos seus anos de idade no EF. | 87, § 3º, I | Lei nº 11.274, de 2006. |

Fonte: Adaptado de Veiga e Silva (2018, n.p.)

Esse quadro revela a preocupação em torno do Ensino Fundamental presente na LDB desde 1996 até 2017.

No que diz respeito especificamente à LDB de 1996, esta resultou na elaboração das Diretrizes Curriculares de Ensino e na aprovação dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) são definidas, na Resolução n.º 2, de 7 de abril de 1998, como “Princípios, Fundamentos e Procedimentos da Educação Básica [...] que orientarão as Escolas Brasileiras dos Sistemas de Ensino, na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas Propostas Pedagógicas” (BRASIL,1998); em seu artigo 3º, inciso IV, dispõe sobre a garantia do acesso dos estudantes a uma Base Nacional Comum, cuja finalidade seria legitimar tanto a unidade quanto a qualidade da ação pedagógica apesar da diversidade nacional.

Essa Base prevista nas DCN, assim como sua parte diversificada, deveria integrar-se em torno do paradigma escolar, estabelecendo uma relação entre a Educação Fundamental e diversos tipos de conhecimentos. *Linguagens*, que por hiperonímia se relaciona com o tema da presente pesquisa, aparece no item “a” desses conhecimentos, o qual diz respeito à Vida Cidadã

do indivíduo; já no item “b”, *Áreas do Conhecimento*, temos a presença de Língua Portuguesa, Língua Materna (para populações indígenas e migrantes) e Língua Estrangeira.

Nas Diretrizes, são discriminados os objetivos da escola, sendo os principais deles os que podem ser encontrados nos incisos V, VI e VII:

V - As Escolas deverão explicitar, em suas propostas curriculares, processos de ensino voltados para as relações com sua comunidade local, regional e planetária, visando à interação entre a Educação Fundamental e a Vida Cidadã; os alunos ao aprenderem os conhecimentos e valores da Base Nacional Comum e, da Parte Diversificada, estarão também constituindo sua identidade como cidadãos, capazes de serem protagonistas de ações responsáveis, solidárias e autônomas em relação a si próprios, às suas famílias e às comunidades.

VI - As Escolas utilizarão a Parte Diversificada de suas propostas curriculares, para enriquecer e complementar a Base Nacional Comum, propiciando, de maneira específica, a introdução de projetos e atividades do interesse de suas comunidades.

VII - As escolas devem trabalhar em clima de cooperação entre a direção e as equipes docentes para que haja condições favoráveis à adoção, execução, avaliação e aperfeiçoamento das estratégias educacionais, em consequência do uso adequado do espaço físico, do horário e calendário escolares, na forma dos arts. 12 a 14 da LDB. (BRASIL, 1998)

No entanto, além dessas recomendações às escolas, que deveriam organizar seus conteúdos a fim de atingir os propósitos previstos no Documento, as DCN não apresentam orientações específicas a serem seguidas diretamente nas aulas de Língua Portuguesa, sejam elas de gramática, literatura ou produção textual escrita, lacuna preenchida pelos Parâmetros Curriculares Nacionais.

3.2 Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)

Ao consolidar os Parâmetros Curriculares Nacionais, doravante PCN, o Ministério da Educação (MEC) objetivava, a partir de novos pressupostos pedagógicos e teóricos, estabelecer metas de qualidade que possibilitassem ao estudante da Educação Básica o enfrentamento das dificuldades da sociedade atual, a partir de uma formação que oferecesse oportunidades de ele se tornar um cidadão consciente de seus direitos, autônomo, participativo e reflexivo (BRASIL, 1998).

As possibilidades educacionais de utilização dos PCN, previstas pelo MEC e presentes no documento, eram muitas, desde refletir sobre a prática pedagógica dos professores, orientando-os acerca do trabalho em sala de aula, passando pelo planejamento e pela elaboração das atividades propostas aos estudantes, no que diz respeito aos seus objetivos, seus conteúdos e suas formas de encaminhamento, e pela identificação, produção ou solicitação de novos

materiais didáticos, até a discussões sobre as formas de avaliação do processo de ensino-aprendizagem.

Quanto à sua estruturação, a orientação adotada foi a de ciclos, uma vez que esse tipo de organização já estava em vigor no Ensino Fundamental desde a década de 80 e apresentava-se como a melhor forma de contribuir com o desenvolvimento escolar dos discentes, pois permitia a estudantes de diferentes níveis a possibilidade de recuperar, caso fosse necessário, conteúdos mais complexos sem prejudicar seu nível de escolaridade. Para cada ciclo, que compreende um período de dois anos, há um documento introdutório e um específico para cada área de conhecimento. No presente estudo, trabalhamos com os documentos referentes aos terceiro e quarto ciclos, respectivamente 5ª série (hoje 6º ano) e 8ª série (atual 9º ano) da área de Língua Portuguesa.

Quanto a essas áreas de conhecimento a serem abordadas na Educação Básica, o documento introdutório do 3º e 4º ciclos segue a orientação do Artigo 26, da LDB nº 9394 de 1996, o qual determina que os currículos ofertados “devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela” (BRASIL, 1996). A Base Nacional Comum presente nos PCN compreende, além dos temas transversais, as seguintes áreas de conhecimento: Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências Naturais, Educação Física, Arte e Língua Estrangeira.

No que diz respeito ao ensino de Língua Portuguesa, o documento introdutório propõe que o texto, nas modalidades oral ou escrita, seja tomado como base para o trabalho em sala de aula e que “as atividades planejadas sejam organizadas de maneira a tornar possível a análise crítica dos discursos para que o aluno possa identificar pontos de vista, valores e eventuais preconceitos neles veiculados” (BRASIL, 1998, p. 59).

Nesse fragmento, podemos perceber que o texto é compreendido de uma forma diferente daquela presente nos documentos anteriores, uma vez que ele passa a configurar a “unidade básica” das propostas didáticas do ensino de Língua Portuguesa, ou seja, seu alcance vai além das aulas de leitura ou de redação. De acordo com os PCN, os textos que circulam na sociedade, e que, portanto, fazem parte do cotidiano dos estudantes, devem nortear o ensino da língua materna, sem apresentar nenhum tipo de distinção. Além disso, o texto propõe que as atividades escolares possibilitem uma análise crítica dos discursos, incumbência antes não mencionada em um documento oficial voltado para o ensino de Língua Portuguesa; essa sugestão revela-se, a um só tempo, uma vinculação de ordem teórica aos estudos críticos do

discurso, para os quais o discurso ultrapassa o texto e abrange as próprias práticas sociais nas quais os sujeitos estão inseridos, possibilitando reflexão, compreensão e interpretação da vida social.

No documento específico de Língua Portuguesa, referente ao terceiro e quarto ciclos, encontram-se, além da apresentação e da bibliografia, duas grandes divisões: a primeira parte, intitulada “Apresentação da área de Língua Portuguesa”, na qual são abordados temas mais gerais referentes ao ensino de Língua Portuguesa; e a segunda, intitulada “Língua Portuguesa no terceiro e quarto ciclos: prática de produção de textos orais e escritos”, na qual encontramos, no que diz respeito especificamente à produção de textos escritos, considerações sobre cada uma das etapas a serem desenvolvidas pelos estudantes durante uma atividade de produção textual escrita.

Segundo os PCN, produzir um texto implica a realização de diferentes atividades, desde o seu planejamento, o qual não deve ser feito de qualquer forma, mas tendo em mente os objetivos propostos para sua elaboração, a pessoa que o lerá, as especificidades do gênero e do suporte; passando pela sua materialização linguística, observando aspectos gramaticais e de paragrafação até chegar à etapa de revisá-lo e de avaliá-lo. De acordo com o documento, é esperado que o aluno do Ensino Fundamental Anos Finais:

- I. 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;
- II. realize escolhas de elementos lexicais, sintáticos, figurativos e ilustrativos, ajustando-as às circunstâncias, formalidade e propósitos da interação;
- III. utilize com propriedade e desenvoltura os padrões da escrita em função das exigências do gênero e das condições de produção;
- IV. 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. (BRASIL, 1998, p. 51 - 52).

No quadro 2, estão discriminados os gêneros sugeridos para a prática de produção textual escrita pelos PCN:

Quadro 2 – Gêneros textuais discriminados nos PCN

| GÊNEROS | SUGESTÕES |
|-------------------|---|
| LITERÁRIOS | <ul style="list-style-type: none"> • Crônica • Conto • Poema |

Continua.

Quadro 2 – Gêneros textuais discriminados nos PCN (*Conclusão*)

| GÊNEROS | SUGESTÕES |
|---------------------------------|---|
| DE IMPRENSA | <ul style="list-style-type: none"> • Notícia • Artigo • Carta do leitor • Entrevista |
| DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA | <ul style="list-style-type: none"> • Relatório de experiências • Esquema de artigos • Resumo de artigos • Verbetes de enciclopédias |

Fonte: elaborado pela autora (2020), inspirado em BRASIL (1998, p. 57).

Por esse quadro, é possível perceber que, a partir dos PCN, os estudantes deveriam ser expostos não apenas a tipos textuais (narração, descrição e dissertação), como se podia observar na redação de documentos anteriores, mas a diversos gêneros textuais, de diferentes graus de complexidade.

Além disso, o documento também orienta que a elaboração dos textos escritos deve levar em consideração suas condições de produção (finalidade, especificidade do gênero, suporte, lugares preferenciais de circulação, interlocutor eleito, conhecimentos presumidos do interlocutor e restrições impostas pelos lugares de circulação previstos para o texto); a adoção de procedimentos para elaboração do texto, tais como estabelecimento de tema, levantamento de ideias e dados, planejamento, rascunho, revisão e elaboração de versão final; que os mecanismos discursivos e linguísticos de coerência e coesão textuais sejam utilizados de acordo com o gênero e os propósitos do texto, de modo a desenvolver a manutenção da continuidade temática, a ordenação de suas partes e a seleção e utilização apropriada do léxico; assim como também a manutenção do paralelismo sintático e/ou semântico, da suficiência e relevância dos tópicos e informações em relação ao tema, de avaliação e orientação e força de argumentos, além de propriedade dos recursos linguísticos no estabelecimento de constituintes do texto; a utilização de marcas de segmentação em função do projeto textual, por exemplo, título e subtítulo, paragrafação, pontuação etc.; e, por fim, que se observe a utilização de recursos gráficos que orientarão a interpretação do interlocutor e dos padrões de escrita tendo como parâmetro o projeto de escrita e as condições de produção do empreendimento textual.

Os PCN, com o intuito de ampliar a competência discursiva dos estudantes para as práticas de escuta, leitura e produção de textos, adotam como princípios organizadores dos conteúdos de Língua Portuguesa o *uso*, a *reflexão* e novamente o *uso*, ou seja, a partir das práticas sociais vivenciadas pelos estudantes, deve-se chegar à reflexão e dessa reflexão partir

novamente para o uso, seguindo um movimento metodológico que parte da ação para a reflexão e da reflexão para a ação.

Não obstante adotar essa premissa, o documento reconhece que a atividade de produzir um texto profissionalmente é diametralmente diferente daquela realizada pelo estudante em sala de aula, pois, quando se escreve profissionalmente, há um conjunto de profissionais envolvidos diretamente nessa atividade, desde leitores críticos até revisores profissionais, contudo, quando se fala de produção textual escrita em sala de aula, “espera-se que o aluno coordene sozinho todos esses aspectos” (BRASIL, 1998, p. 77), convém lembrar que, ao mencionar que o aluno deva produzir seu texto “sozinho”, subtende-se que essa atividade deva ser realizada em parceria com o professor.

Os PCN orientam, também, que as atividades de produção textual escrita sejam múltiplas, não se limitando apenas àquelas que envolvem autoria e criação, mas que também possam ser sequenciadas, para isso sugerem que sejam realizadas atividades de transcrição, pois estas exigem do aluno atenção para com o documento de origem e possibilitam o domínio das convenções gráficas de escrita, uma vez que, segundo o texto oficial, nesse tipo de atividade, duas lacunas do processo de produção escrita já estão respondidas (o que dizer e como dizer) o que facilita o desenvolvimento dessa habilidade; além dessas, o documento propõe que se invista na elaboração de reproduções (paráfrases, resumos), de cópias (requerimentos, cartas comerciais) e em aplicações mais criativas de imitação (paródias); já nas atividades autorais, nas quais o aluno deverá articular tanto o plano do conteúdo (o que dizer) quanto o da expressão (como dizer), espera-se que ele, tendo se apropriado das estruturas composicionais do universo temático e estilístico dos autores que reproduziu, copiou e imitou, consiga, a partir de suas preferências, desenvolver seu próprio estilo.

Vale ressaltar que o documento não estabelece “uma progressão linear entre essas categorias didáticas, privilegiando inicialmente a transcrição, depois a reprodução, o decalque e, finalmente, o texto de autoria” (BRASIL, 1998, p. 77), mas sim que seja levada em consideração a necessidade dos estudantes, partindo daquilo que eles já sabem para aquilo que eles, em tese, precisam saber.

Os PCN também trazem orientações sobre o processo de refacção e avaliação de textos escritos. Quanto à refacção, entendida como profunda reestruturação do texto e não mera “higienização”, o documento afirma que essa tarefa pode ser ensinada e aprendida, nesse sentido, orienta-se que ela seja compreendida como parte do processo de escrita, e que sejam oferecidas oportunidades aos estudantes de elaborarem versões de seu texto, a ponto de eles poderem reler o que foi produzido para prosseguir na redação, fazendo correções de ordem

textual (reformulação de passagens) e gramatical (convenções de escrita e pontuação). Ainda sobre a refacção dos textos escritos, o documento propõe que haja um tempo separando essa etapa do momento da produção, pois essa pausa permite que o aluno atue sobre seu próprio texto de forma crítica, além de possibilitar que o professor elabore atividades e exercícios voltados para os aspectos linguísticos que precisam ser corrigidos pelos estudantes.

Partindo do princípio de que só podemos avaliar aquilo que, em alguma medida, foi disponibilizado aos nossos interlocutores, nesse caso os estudantes, é interessante observar os critérios de avaliação estabelecidos pelos PCN, os quais devem ser analisados pelos professores na hora de corrigir as produções textuais dos discentes.

O primeiro critério é observar se os textos foram redigidos considerando as condições de produção: finalidades estabelecidas, especificidades do gênero e do suporte, papéis assumidos pelos interlocutores, conhecimentos presumidos do interlocutor e restrições impostas pelos lugares de circulação previstos para o texto.

O segundo critério diz respeito à escrita de textos coesos e coerentes, tendo como elemento balizador o próprio gênero solicitado, ou seja, espera-se que a produção textual, no nível da coerência, apresente a relevância das informações em relação ao tema e aos propósitos comunicativos do texto, que tenha continuidade, que explicita dados ou premissas indispensáveis à interpretação; já no nível da coesão, que se explicita as relações entre expressões a partir da utilização de recursos linguísticos apropriados, tais como retomadas anafóricas, conectivos etc.

Além disso, espera-se “que o aluno saiba avaliar a pertinência da utilização de recursos que não sejam próprios da modalidade escrita da linguagem, analisando possíveis efeitos de sentido produzidos por esses recursos” (BRASIL, 1998, p. 97); e que saiba estruturar adequadamente seu texto, utilizando, além de outros sinais gráficos, os recursos do sistema de pontuação e organize-o em parágrafos, empregando os padrões de escrita a partir da observação de regularidades linguísticas e ortográficas, cometendo equívocos apenas em casos de utilização de palavras pouco usuais nas situações comunicativas a que ele está exposto.

Por fim, é desejado que o estudante analise e revise seu próprio texto, objetivando o seu aprimoramento em função dos seguintes aspectos: objetivos estabelecidos, intenção comunicativa e interlocutor presumido.

Quanto aos critérios de sequenciação dos conteúdos de Língua Portuguesa, o documento recomenda que a escola organize atividades que

possibilitem ao aluno desenvolver o domínio da expressão oral e escrita em situações de uso público da linguagem, levando em conta a situação de produção social e

material do texto (lugar social do locutor em relação ao(s) destinatário(s); destinatário(s) e seu lugar social; finalidade ou intenção do autor; tempo e lugar material da produção e do suporte) e selecionar, a partir disso, os gêneros adequados para a produção do texto, operando sobre as dimensões pragmática, semântica e gramatical. (BRASIL, 1998, p. 49)

Por esses critérios de avaliação e de sequenciação dos conteúdos, é possível notar a abrangência em relação aos documentos anteriores tanto do conteúdo de Língua Portuguesa, no que diz respeito ao domínio da produção oral e escrita, quanto da avaliação proposta pelos PCN das produções de texto escrito dos estudantes do Ensino Fundamental Anos Finais. Além disso, é fácil constatar que o material didático distribuído a esses estudantes precisaria contemplar uma série de instruções, sem as quais essa avaliação ou o ensino desses conteúdos jamais poderia ser realizado de forma eficaz.

3.3 Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

Buscando atualizar e ampliar os PCN, assim como, também, sistematizar os conteúdos a serem ministrados aos estudantes da Educação Básica, surgem, em 2015, os primeiros estudos sobre a Base Nacional Comum Curricular, de agora em diante BNCC, documento de caráter normativo cuja exigência já estava prevista no artigo 210 da Constituição Federal de 1988, mas que só foi aprovada e homologada no dia 22 de dezembro de 2017, por meio da Resolução CNE/CP nº 2 e da Portaria nº 1.570.

Apesar de ter aproveitado os fundamentos teóricos dos PCN, especificamente o percurso pedagógico baseado no uso-reflexão-uso e na concepção de estudante como sujeito do processo de aprendizagem, a BNCC propõe alterações de ordem didática tanto na organização do documento quanto no tratamento dos conteúdos. A questão da divisão por eixos, por exemplo, é mantida na BNCC, mas, diferentemente do que aparece nos PCN, em vez dos eixos 1) *uso da língua oral* e 2) *escrita e reflexões sobre a língua e a linguagem*, a BNCC divide-se em quatro grandes eixos, fazendo com que cada *prática de linguagem* seja considerada um eixo independente. Desse modo, temos os eixos 1) *Leitura*, 2) *Produção de Textos*, 3) *Oralidade* e 4) *Análise Linguística/Semiótica*.

Essa divisão, um pouco mais pormenorizada e, por isso mesmo, mais organizada, ajuda a compreender quais, de fato, devem ser as competências desenvolvidas em cada um dos eixos, uma vez que, para a BNCC, a noção de competência é um de seus pontos mais importantes:

a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC. (BRASIL, 2018, p. 13)

De acordo com os pressupostos teóricos da BNCC, competência pode ser compreendida como a “mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BNCC, 2017, p. 8). A BNCC apresenta 10 competências gerais que, segundo Paris (2019), se agrupam em três grandes grupos: competências cognitivas, comunicativas e pessoais/sociais, assim distribuídas:

- Competências cognitivas: 1) Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre os mundos físico, social e cultural para entender e explicar a realidade (fatos, informações, fenômenos e processos linguísticos, culturais, sociais, econômicos, científicos, tecnológicos e naturais), colaborando para a construção de uma sociedade solidária. 2) Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e inventar soluções com base nos conhecimentos das diferentes áreas. 3) Desenvolver o senso estético para reconhecer, valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e, também, para participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural;
- Competências comunicativas: 4) Utilizar conhecimentos das linguagens verbal (oral e escrita) e/ou verbo-visual (como Libras), corporal, multimodal, artística, matemática, científica, tecnológica e digital para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e, com eles, produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo. 5) Utilizar tecnologias digitais de comunicação e informação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas do cotidiano (incluindo as escolares) ao se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos e resolver problemas. 6) Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos e a consciência socioambiental em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta;
- Competências pessoais e sociais: 7) Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e se apropriar de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao seu projeto de vida pessoal, profissional e social, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. 8) Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas e com a pressão do grupo. 9) Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao

outro, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, suas identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de origem, etnia, gênero, idade, habilidade/necessidade, convicção religiosa ou de qualquer outra natureza, reconhecendo-se como parte de uma coletividade com a qual deve se comprometer. 10) Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base nos conhecimentos construídos na escola, segundo princípios éticos democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (PARIS, 2019)

Outra alteração proposta pela BNCC é a presença de campos de atuação tanto para as séries iniciais quanto para as séries finais do Ensino Fundamental; no caso do Ensino Fundamental Anos Finais, serão trabalhados os seguintes campos: *Campo jornalístico/midiático*, *Campo de atuação na vida pública*, *Campo das práticas de estudo e pesquisa* e *Campo artístico-literário*, esses campos se interseccionam e possuem função didática, uma vez que existem para mostrar que essas *práticas de linguagem* advêm de situações reais da vida social, de modo que precisam, como o próprio documento diz, “ser situadas em contextos significativos para os estudantes” (BRASIL, 2017. p. 82). Além disso, a partir desses campos, deverão ser criadas oportunidades para a produção do conhecimento e do desenvolvimento de pesquisas, para o exercício da cidadania e para uma formação estética, assim como deverão trazer orientações acerca da seleção dos gêneros a serem trabalhados na escola, bem como sugestões de práticas, atividades e procedimentos a serem observados durante o seu desenvolvimento em sala de aula.

No que diz respeito ao *Eixo da Produção de Textos* propriamente dito, o documento destaca as *práticas de linguagem* que se relacionam com processos de interação social e autoria do texto escrito, oral e multissemiótico, sejam estas individuais ou coletivas, e propõe uma série de atividades a serem realizadas, dependendo da finalidade e dos projetos enunciativos que se quer priorizar. Algumas sugestões propostas pelo texto oficial são: construção de um álbum de personagens famosos, de heróis ou heroínas ou de vilões e vilãs; produção de almanaque que retrate as práticas culturais da comunicação; narração retratando, por meio de crônicas, de forma lírica, crítica ou bem-humorada, fatos cotidianos; elaboração de resenhas comentando ou indicando diferentes produções culturais, dentre outros.

Quanto aos princípios organizadores do conteúdo de Língua Portuguesa, especialmente quanto ao tratamento das práticas de produção de textos, a BNCC, como dito, se sustenta nos mesmos princípios estabelecidos pelos PCN: uso – reflexão – uso, defendendo a ideia de que a essas práticas se inter-relacionam às seguintes dimensões: reflexão sobre os diferentes contextos e situações sociais de produção; análise das condições de produção do texto escrito; estudo dos aspectos sociodiscursivos, temáticos, composicionais e estilísticos dos

gêneros textuais sugeridos em sala de aula para a produção; compreensão das diferentes vozes presentes em textos literários, manifestadas a partir dos discursos direto, indireto, indireto livre etc.; estabelecimento de relações de intertextualidade por meio de citações, paráfrases, paródias etc.; seleção de informações, dados, argumentos e outras referências em fontes confiáveis e que colaborem para a fundamentação dos textos produzidos pelos estudantes; utilização adequada de recursos coesivos; organização e/ou hierarquização de informações e utilização articulada e adequada de recursos linguísticos e multissemióticos.

Além dessas dimensões, a BNCC também destaca o cuidado que se deve ter com os aspectos notacionais e gramaticais durante a elaboração de um texto escrito, para isso recomenda que sejam desenvolvidas estratégias de planejamento, revisão, edição, reescrita e avaliação de textos, levando-se em consideração a adequação aos contextos em que foram produzidos, a variedade linguística empregada, os enunciados, o gênero, o suporte, dentre outros aspectos, assim como também a utilização, dependendo do gênero produzido, de *softwares* de edição de texto, de imagem e de áudio, a fim de que os textos sejam editados e que os recursos de multimídia disponíveis na escola sejam explorados.

O documento ainda preconiza que as atividades de produção textual sejam desenvolvidas de forma contextualizada, derivadas de situações efetivas de uso, com gêneros que circulam nos diversos campos de atividade humana dos estudantes.

Abaixo, no quadro 3, estão discriminadas as orientações presentes nesse documento sobre o *Eixo da Produção de Textos*, as quais se organizam da seguinte forma: inicialmente se tem um quadro geral, com orientações para o Ensino Fundamental Anos Finais, e, em seguida, outros dois quadros, um específico para o 6º e o 7º ano e outro para o 8º e o 9º ano; em alguns casos, a BNCC discrimina o que é específico do 8º ano e o que é específico do 9º. Nesses casos, transcrevemos no quadro apenas as orientações correspondentes ao 9º ano.

Quadro 3 – Produção de textos – 6º ao 9º ano

| Prática de linguagem | Objetos de conhecimento |
|--|--|
| <p>Campo jornalístico/midiático</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Relação do texto com o contexto de produção e experimentação de papéis sociais; • Textualização; • Revisão/edição de texto informativo e opinativo; • Planejamento de textos de peças publicitárias de campanhas sociais. |

Continua.

Quadro 3 – Produção de textos – 6º ao 9º ano (*Continuação*)

| Prática de linguagem | Objetos de conhecimento |
|---|--|
| <p>Habilidades: (EF69LP06³) Produzir e publicar notícias, fotodenúncias, fotorreportagens, reportagens, reportagens multimidiáticas, infográficos (...) dentre outros em várias mídias, vivenciando de forma significativa o papel de repórter, de comentador, de analista, de crítico, de editor ou articulista (...) como forma de compreender as condições de produção que envolvem a circulação desses textos e poder participar e vislumbrar possibilidades de participação nas práticas de linguagem do campo jornalístico e do campo midiático de forma ética e responsável, levando-se em consideração o contexto da Web 2.0, que amplia a possibilidade de circulação desses textos e “funde” os papéis de leitor e autor, de consumidor e produtor. (EF69LP07) Produzir textos em diferentes gêneros, considerando sua adequação ao contexto de produção e de circulação – os enunciadores envolvidos, os objetivos, o gênero, o suporte, a circulação -, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), à variedade linguística e/ou semiótica apropriada a esse contexto, à construção da textualidade relacionada às propriedades textuais e do gênero), utilizando estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/redesign e avaliação de textos, para, com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, corrigir e aprimorar as produções realizadas, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de concordância, ortografia, pontuação em textos e editando imagens, arquivos sonoros, fazendo cortes, acréscimos, ajustes, acrescentando/ alterando efeitos, ordenamentos etc. (EF69LP08) Revisar/editar o texto produzido – notícia, reportagem, resenha, artigo de opinião, peças publicitárias de campanhas sociais, dentre outros –, tendo em vista sua adequação ao contexto de produção, a mídia em questão, características do gênero, aspectos relativos à textualidade, a relação entre as diferentes semioses, a formatação e uso adequado das ferramentas de edição (de texto, foto, áudio e vídeo, dependendo do caso) e adequação à norma culta.</p> | |
| <p>Campo de atuação na vida pública</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Textualização; • Revisão; • Edição. |
| <p>Habilidades: (EF69LP22) Produzir, revisar e editar textos reivindicatórios ou propositivos sobre problemas que afetam a vida escolar ou da comunidade, justificando pontos de vista, reivindicações e detalhando propostas (justificativa, objetivos, ações previstas etc.), levando em conta seu contexto de produção e as características dos gêneros em questão. (EF69LP23) Contribuir com a escrita de textos normativos, quando houver esse tipo de demanda na escola – regimentos e estatutos de organizações da sociedade civil do âmbito da atuação das crianças e dos jovens (grêmio livre, clubes de leitura, associações culturais etc.) – e de regras e regulamentos nos vários âmbitos da escola – campeonatos, festivais, regras de convivência etc., levando em conta o contexto de produção e as características dos gêneros em questão.</p> | |
| <p>Campo das práticas de estudo e pesquisa</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Consideração das condições de produção de textos de divulgação científica; • Estratégias de escrita: textualização, revisão e edição; • Estratégias de produção. |

Continua.

³ Esses códigos foram retirados diretamente do documento oficial: EF = Ensino Fundamental; 69 = 6º e 9º ano; LP = Língua Portuguesa e os últimos números correspondem ao número da habilidade. No trabalho, foram colocadas apenas aquelas relacionadas ao ensino de produção textual.

Quadro 3 – Produção de textos – 6º ao 9º ano (*Conclusão*)

| Prática de linguagem | Objetos de conhecimento |
|---|--|
| <p>Habilidades:</p> <p>(EF69LP35) Planejar textos de divulgação científica, a partir da elaboração de esquema que considere as pesquisas feitas anteriormente, de notas e sínteses de leituras ou de registros de experimentos ou de estudo de campo, produzir, revisar e editar textos voltados para a divulgação do conhecimento e de dados e resultados de pesquisas, tais como artigo de <i>divulgação</i> científica, artigo de opinião, reportagem científica, verbete de enciclopédia, verbete de enciclopédia digital colaborativa, infográfico, relatório, relato de experimento científico, relato (multimidiático) de campo, tendo em vista seus contextos de produção, que podem envolver a disponibilização de informações e conhecimentos em circulação em um formato mais acessível para um público específico ou a divulgação de conhecimentos advindos de pesquisas bibliográficas, experimentos científicos e estudos de campo realizados.</p> <p>(EF69LP36) Produzir, revisar e editar textos voltados para a divulgação do conhecimento e de dados e resultados de pesquisas, tais como artigos de divulgação científica, verbete de enciclopédia, infográfico, infográfico animado, podcast ou vlog científico, relato de experimento, relatório, relatório multimidiático de campo, dentre outros, considerando o contexto de produção e as regularidades dos gêneros em termos de suas construções composicionais e estilos.</p> <p>(EF69LP37) Produzir roteiros para elaboração de vídeos de diferentes tipos (vlog científico, vídeo-minuto, programa de rádio, podcasts) para divulgação de conhecimentos científicos e resultados de pesquisa, tendo em vista seu contexto de produção, os elementos e a construção composicional dos roteiros.</p> | |
| <p>Campo artístico - literário</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Relação entre textos; • Consideração das condições de produção; • Estratégias de produção: planejamento, textualização e revisão/edição. |
| <p>Habilidades:</p> <p>(EF69LP50) Elaborar texto teatral, a partir da adaptação de romances, contos, mitos, narrativas de enigma e de aventura, novelas, biografias romanceadas, crônicas, dentre outros, indicando as rubricas para caracterização do cenário, do espaço, do tempo; explicitando a caracterização física e psicológica dos personagens e dos seus modos de ação; reconfigurando a inserção do discurso direto e dos tipos de narrador; explicitando as marcas de variação linguística (dialetos, registros e jargões) e retextualizando o tratamento da temática.</p> <p>(EF69LP51) Engajar-se ativamente nos processos de planejamento, textualização, revisão/ edição e reescrita, tendo em vista as restrições temáticas, composicionais e estilísticas dos textos pretendidos e as configurações da situação de produção – o leitor pretendido, o suporte, o contexto de circulação do texto, as finalidades etc. – considerando a imaginação, a estesia e a verossimilhança próprias ao texto literário.</p> | |

Fonte: elaborado pela autora (2020) com base na BNCC (2017)

Quadro 4 – Produção de textos – 6º ano (e 7º ano)

| Prática de linguagem | Objetos de conhecimento |
|--|--|
| <p align="center">Campo jornalístico/midiático</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Estratégias de produção: planejamento de textos informativos; • Textualização, tendo em vista suas condições de produção, as características do gênero em questão, o estabelecimento de coesão, adequação à norma-padrão e o uso adequado de ferramentas de edição; • Estratégias de produção: planejamento de textos argumentativos e apreciativos; • Produção e edição de textos publicitários. |
| <p>Habilidades:</p> <p>(EF67LP09) Planejar notícia impressa e para circulação em outras mídias (rádio ou TV/vídeo), tendo em vista as condições de produção do texto – objetivo, leitores/espectadores, veículos e mídia de circulação etc. –, a partir da escolha do fato a ser noticiado (de relevância para a turma, escola ou comunidade), do levantamento de dados e informações sobre o fato – que pode envolver entrevistas com envolvidos ou com especialistas, consultas a fontes, análise de documentos, cobertura de eventos etc.–, do registro dessas informações e dados, da escolha de fotos ou imagens a produzir ou a utilizar etc. e a previsão de uma estrutura hipertextual (no caso de publicação em sites ou blogs noticiosos).</p> <p>(EF67LP10) Produzir notícia impressa tendo em vista características do gênero – título ou manchete com verbo no tempo presente, linha fina (opcional), lide, progressão dada pela ordem decrescente de importância dos fatos, uso de 3ª pessoa, de palavras que indicam precisão – estabelecimento adequado de coesão e produzir notícia para TV, rádio e internet, tendo em vista, além das características do gênero, os recursos de mídias disponíveis e o manejo de recursos de captação e edição de áudio e imagem.</p> <p>(EF67LP11) Planejar resenhas, vlogs, vídeos e podcasts variados, e textos e vídeos de apresentação e apreciação próprios das culturas juvenis (algumas possibilidades: fanzines, fanclipes, e-zines, gameplay, detonado etc.), dentre outros, tendo em vista as condições de produção do texto – objetivo, leitores/espectadores, veículos e mídia de circulação etc. –, a partir da escolha de uma produção ou evento cultural para analisar – livro, filme, série, game, canção, videoclipe, fanclipe, show, sarau, slams etc. – da busca de informação sobre a produção ou evento escolhido, da síntese de informações sobre a obra/evento e do elenco/seleção de aspectos, elementos ou recursos que possam ser destacados positiva ou negativamente ou da roteirização do passo a passo do game para posterior gravação dos vídeos.</p> <p>(EF67LP12) Produzir resenhas críticas, vlogs, vídeos, podcasts variados e produções e gêneros próprios das culturas juvenis (algumas possibilidades: fanzines, fanclipes, e-zines, gameplay, detonado etc.), que apresentem/descrevam e/ou avaliem produções culturais (livro, filme, série, game, canção, disco, videoclipe etc.) ou evento (show, sarau, slam etc.), tendo em vista o contexto de produção dado, as características do gênero, os recursos das mídias envolvidas e a textualização adequada dos textos e/ou produções.</p> <p>(EF67LP13) Produzir, revisar e editar textos publicitários, levando em conta o contexto de produção dado, explorando recursos multissemióticos, relacionando elementos verbais e visuais, utilizando adequadamente estratégias discursivas de persuasão e/ou convencimento e criando título ou slogan que façam o leitor motivar-se a interagir com o texto produzido e se sinta atraído pelo serviço, ideia ou produto em questão.</p> | |
| <p>Campo de atuação na vida pública</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Estratégia de produção: planejamento de textos reivindicatórios ou propositivos. |

Continua.

Quadro 4 – Produção de textos – 6º ano (e 7º ano) (Conclusão)

| Prática de linguagem | Objetos de conhecimento |
|---|--|
| Habilidades: Obs.: para esse campo, as habilidades apresentadas giravam todas em torno do planejamento do gênero textual, não de sua efetiva produção. | |
| Campo das práticas de estudo e pesquisa | <ul style="list-style-type: none"> • Estratégias de escrita: textualização, revisão e edição. |
| Habilidades: Obs.: não foram apresentadas habilidades específicas. | |
| Campo artístico – literário | <ul style="list-style-type: none"> • Construção da textualidade; • Relação entre textos. |
| Habilidades: (EF67LP30) Criar narrativas ficcionais, tais como contos populares, contos de suspense, mistério, terror, humor, narrativas de enigma, crônicas, histórias em quadrinhos, dentre outros, que utilizem cenários e personagens realistas ou de fantasia, observando os elementos da estrutura narrativa próprios ao gênero pretendido, tais como enredo, personagens, tempo, espaço e narrador, utilizando tempos verbais adequados à narração de fatos passados, empregando conhecimentos sobre diferentes modos de se iniciar uma história e de se inserir os discursos direto e indireto. | |

Fonte: elaborado pela autora (2020) com base na BNCC (2017)

Quadro 5 – Produção de textos – 8º e 9º ano

| Prática de linguagem | Objetos de conhecimento |
|--|---|
| Campo jornalístico/midiático | <ul style="list-style-type: none"> • Estratégia de produção: planejamento de textos informativos; • Estratégia de produção: textualização de textos informativos; • Estratégia de produção: planejamento de textos argumentativos e apreciativos; • Textualização de textos argumentativos e apreciativos; • Estratégias de produção: planejamento, textualização, revisão e edição de textos publicitários. |
| Habilidades: (EF89LP08) Planejar reportagem impressa e em outras mídias (rádio ou TV/vídeo, sites), tendo em vista as condições de produção do texto – objetivo, leitores/espectadores, veículos e mídia de circulação etc. – a partir da escolha do fato a ser aprofundado ou do tema a ser focado (de relevância para a turma, escola ou comunidade), do levantamento de dados e informações sobre o fato ou tema – que pode envolver entrevistas com envolvidos ou com especialistas, consultas a fontes diversas, análise de documentos, cobertura de eventos etc. -, do registro dessas informações e dados, da escolha de fotos ou imagens a produzir ou a utilizar etc., da produção de infográficos, quando for o caso, e da organização hipertextual (no caso a publicação em sites ou blogs noticiosos ou mesmo de jornais impressos, por meio de boxes variados). (EF89LP09) Produzir reportagem impressa, com título, linha fina (optativa), organização composicional (expositiva, interpretativa e/ou opinativa), progressão temática e uso de recursos linguísticos compatíveis com as escolhas feitas e reportagens multimidiáticas, tendo em vista as condições de produção, as características do gênero, os recursos e mídias disponíveis, sua organização hipertextual e o manejo adequado de recursos de captação e edição de áudio e imagem e adequação à norma-padrão. | |

Continua.

Quadro 5 – Produção de textos – 8º e 9º ano (*Conclusão*)

| | |
|--|--|
| <p>Habilidades: (EF89LP10) Planejar artigos de opinião, tendo em vista as condições de produção do texto – objetivo, leitores/espectadores, veículos e mídia de circulação etc. –, a partir da escolha do tema ou questão a ser discutido(a), da relevância para a turma, escola ou comunidade, do levantamento de dados e informações sobre a questão, de argumentos relacionados a diferentes posicionamentos em jogo, da definição – o que pode envolver consultas a fontes diversas, entrevistas com especialistas, análise de textos, organização esquemática das informações e argumentos – dos (tipos de) argumentos e estratégias que pretende utilizar para convencer os leitores. (EF09LP03) Produzir artigos de opinião, tendo em vista o contexto de produção dado, assumindo posição diante de tema polêmico, argumentando de acordo com a estrutura própria desse tipo de texto e utilizando diferentes tipos de argumentos – de autoridade, comprovação, exemplificação princípio etc. (EF89LP11) Produzir, revisar e editar peças e campanhas publicitárias, envolvendo o uso articulado e complementar de diferentes peças publicitárias: cartaz, banner, indoor, folheto, panfleto, anúncio de jornal/revista, para internet, spot, propaganda de rádio, TV, a partir da escolha da questão/problema/causa significativa para a escola e/ou a comunidade escolar, da definição do público-alvo, das peças que serão produzidas, das estratégias de persuasão e convencimento que serão utilizadas.</p> | |
| <p>Campo de atuação na vida pública</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Estratégia de produção: planejamento de textos reivindicatórios ou propositivos; • Estratégias de escrita: textualização, revisão e edição. |
| <p>Habilidades: Obs.: para esse campo, as habilidades apresentadas giravam todas em torno do planejamento do gênero textual, não de sua efetiva produção.</p> | |
| <p>Campo das práticas de estudo e pesquisa</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Estratégias de escrita: textualização, revisão e edição. |
| <p>Habilidades: (EF89LP26) Produzir resenhas, a partir das notas e/ou esquemas feitos, com o manejo adequado das vozes envolvidas (do resenhador, do autor da obra e, se for o caso, também dos autores citados na obra resenhada), por meio do uso de paráfrases, marcas do discurso reportado e citações. Obs.: No documento da BNCC (2017) há um erro de digitação e o campo referente a “Práticas de estudo e pesquisa” aparece nomeado tal qual o anterior “Campo de atuação na vida pública”.</p> | |
| <p>Campo artístico – literário</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Construção da textualidade; • Relação entre textos. |
| <p>Habilidades: (EF89LP35) Criar contos ou crônicas (em especial, líricas), crônicas visuais, minicontos, narrativas de aventura e de ficção científica, dentre outros, com temáticas próprias ao gênero, usando os conhecimentos sobre os constituintes estruturais e recursos expressivos típicos dos gêneros narrativos pretendidos, e, no caso de produção em grupo, ferramentas de escrita colaborativa. (EF89LP36) Parodiar poemas conhecidos da literatura e criar textos em versos (como poemas concretos, ciberpoemas, haicais, liras, microrroteiros, lambe-lambes e outros tipos de poemas), explorando o uso de recursos sonoros e semânticos (como figuras de linguagem e jogos de palavras) e visuais (como relações entre imagem e texto verbal e distribuição da mancha gráfica), de forma a propiciar diferentes efeitos de sentido. (EF09LP04) Escrever textos corretamente, de acordo com a norma-padrão, com estruturas sintáticas complexas no nível da oração e do período.</p> | |

Fonte: elaborado pela autora (2020) com base na BNCC (2017).

Pela leitura desses quadros, percebe-se um avanço dos textos oficiais no que diz respeito à diversidade de gêneros sugeridos e às possibilidades didáticas de se trabalhar as práticas de produção textual escrita junto aos discentes nos últimos setenta anos; avanço este que vai além da forma de se compreender o texto como uma prática social e não mais como uma representação mental ou produto de codificação de um emissor, e a produção textual escrita como um processo, mas também uma consciência mais profunda sobre as fases de desenvolvimento linguístico dos estudantes, evitando-se, por exemplo, que discentes do sexto ano sejam expostos às mesmas atividades e aos mesmos critérios de avaliação de um estudante do nono ano, o que, como se verá na análise, ocorria de modo indiscriminado nas primeiras décadas analisadas.

Devido à grande importância do Programa Nacional do Livro Didático no processo de seleção, mas também de elaboração de livros didáticos, no capítulo seguinte, apresentamos um pouco da história desse Programa e, também, os critérios utilizados na análise da habilidade voltada para o processo de produção escrita.

4 O PNLD E AS PROPOSTAS DE PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA

O livro didático de Língua Portuguesa está diretamente relacionado aos programas voltados para o livro didático no Brasil, cuja história se inicia em 1929, com a criação do Instituto Nacional do Livro.

Interessa-nos, contudo, o ano de 1985, quando, em meio a redemocratização do país, por meio de adição ao Decreto nº 91.542, de 19 de agosto, é oficialmente instituído o Programa Nacional do Livro Didático, deste ponto em diante PNLD.

O PNLD, inicialmente, tinha por objetivo distribuir livros escolares aos estudantes matriculados nas escolas públicas de 1º Grau, a partir de um trabalho em conjunto com os professores do ensino de 1º Grau, cabendo a estes a análise e a indicação dos títulos dos livros a serem adotados, respeitando-se as peculiaridades regionais do país; além disso, também cabia aos professores a permanente avaliação dos livros adotados, a fim de aprimorar o seu processo de seleção.

O citado decreto estabelecia como requisito para o desenvolvimento do programa a adoção de livros reutilizáveis, devendo “ser considerada a possibilidade da utilização dos livros nos anos subseqüentes à sua distribuição, bem como a qualidade técnica do material empregado e o seu acabamento”, essa reutilização dos livros deveria “permitir progressiva constituição de bancos de livros didáticos, estimulando-se seu uso e conservação” (BRASIL,1985).

De maneira resumida, o PNLD compreende o planejamento, a avaliação, a compra e a distribuição gratuita de livros didáticos para estudantes da Educação Básica, e, se considerarmos apenas sua história recente, podemos dizer que esse Programa passou por duas fases distintas: uma de implantação e outra de ampliação.

A primeira ocorreu em 1985, quando substituiu o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF), pois a mudança foi além do nome, uma vez que, segundo Mantovani (2009), o PNLD deixou de receber auxílio financeiro dos estados e passou a ser financiado e controlado diretamente pela Fundação de Assistência ao Estudante (FAE); os livros passaram, como citado, a ser indicados e avaliados pelos professores; o projeto gráfico deles foi melhorado a ponto de garantir-lhes durabilidade e possibilitou a criação de um banco para abrigá-los; além disso, a oferta dos livros expandiu-se para estudantes da 1ª a 8ª séries do Ensino Fundamental, atendendo a discentes de escolas públicas e comunitárias, esse posicionamento é corroborado por Cassiano (2007), pois, segundo a autora, “o PNLD trazia princípios, até então

inéditos, de aquisição e distribuição universal e gratuita de livros didáticos para alunos da rede pública do então 1º Grau (1ª a 8ª série, para alunos de 7 a 14 anos)” (CASSIANO, 2007, p. 38), convém lembrar que até 1994, momento em que se encerra a primeira fase do PNLD, a distribuição dos livros era feita somente até a 4ª série do Ensino Fundamental.

A segunda fase ocorreu em 1995, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, e pode ser tida como uma fase de consolidação do programa, pois nesse período foi lhe assegurado, por parte do Governo Federal, recursos próprios; ademais, de acordo com Cassiano (2007), foi a partir do governo de Fernando Henrique que ocorreu “a efetiva universalização da distribuição dos livros ao alunado do Ensino Fundamental, a implementação de uma avaliação governamental dos livros comprados e distribuídos pelo Estado e a ampliação significativa desse programa” (CASSIANO, 2007, p. 33).

À nossa pesquisa interessa saber de que forma o PNLD interferiu nas propostas de produção textual escrita dos estudantes, pois, ainda que nem todos os livros do *corpus* tenham passado por seu crivo, os autores de um modo geral procuraram seguir suas orientações e, para saber disso, convém serem analisados os critérios de avaliação dos livros de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental Anos Finais, de modo que serão discriminados os critérios desde o ano em que o programa foi lançado até os dias atuais.

Em 1993, por solicitação do MEC, houve uma avaliação piloto dos livros didáticos distribuídos a estudantes de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental, cujos resultados podem ser lidos no documento *Definição de critérios para avaliação de livros didáticos: 1ª a 4ª séries*. No entanto, a primeira avaliação oficial dos livros de Língua Portuguesa ocorreu apenas em 1996, subsidiando o PNLD de 1997.

De 1997 aos dias atuais, os livros didáticos destinados às séries finais do Ensino Fundamental passaram por inúmeras mudanças. Inicialmente, os critérios de avaliação, divididos em eliminatórios e classificatórios, eram poucos e muito abrangentes; os eliminatórios, por exemplo, consistiam em: conceitos e informações incorretas, incorreção e inadequação metodológica e prejuízo à constituição da cidadania. Contudo, em 2002, a comissão do PNLD resolveu não apenas expandir esses critérios, como também torná-los públicos a todos os professores: “antes de partir para a escolha, é muito importante que vocês conheçam o processo de avaliação, os critérios utilizados, as regras básicas que organizam o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD” (BRASIL, 2002, n.p.). Os critérios específicos de avaliação do livro de Língua Portuguesa basearam-se, segundo o documento:

por um lado, nos objetivos do ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, inclusive nas recomendações que figuram nos Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa – 3º e 4º Ciclos do Ensino Fundamental, e, por outro, no documento *Definição de critérios para avaliação dos livros didáticos*, elaborada por equipe especialmente constituída pelo Ministério da Educação (Brasília, 1993-1994), e em suas reformulações feitas para o PNLD/1999 e PNLD/2002. (BRASIL, 2002)

Nesse documento, também são divulgadas as recomendações acerca de como se deve trabalhar a produção textual escrita nos livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental Anos Finais.

Em 2017, com a edição do Decreto nº 9.099, de 18/07/2017, houve a unificação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) com o Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), resultando no chamado Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD.

4.1 Critérios de Avaliação do PNLD – Eixo Produção Textual

O processo de seleção dos livros didáticos é composto por várias etapas, sendo as mais importantes a avaliação dos livros e a escolha deles por parte dos professores, o que ocorre um semestre antes da chegada dos livros, por meio de consulta ao Guia de Livros Didáticos. A escolha dos livros, apesar de feita pelo corpo docente, desde 2014, é cadastrada pelo diretor da escola, no Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), uma ferramenta online que colabora com a gestão escolar.

Apresentamos, a seguir, os critérios de avaliação do eixo referente à produção textual escrita presentes no Guia do Livro Didático de Língua Portuguesa ao longo dos últimos 18 anos, mais especificamente os critérios de avaliação dos anos de 2002 a 2020, tendo-se omitido aqueles anos em que não houve edital de avaliação para o Ensino Fundamental Anos Finais ou aqueles em que não se observou alteração dos critérios de avaliação.

Quadro 6 – Critérios de avaliação – Produção de textos escritos (2002 a 2020)

| 2002 | 2014 | 2017 | 2020 |
|---|--|--|---|
| Considerar o uso social da escrita, levando em conta, portanto, o processo e as condições de produção do texto, evitando o exercício descontextualizado da escrita. | Considerar a escrita como uma prática socialmente situada, propondo ao aluno condições plausíveis de produção do texto. | Considerar a escrita como uma prática socialmente situada, propondo ao estudante, portanto, condições plausíveis de produção do texto. | Não apresenta critérios específicos para a produção de textos, estes estão discriminados apenas nas fichas de avaliação e seguem rigorosamente o texto da BNCC. |
| Explorar a produção dos mais diversos gêneros e tipos de texto, contemplando suas especificidades. | Explorar a produção de gêneros ao mesmo tempo diversos e pertinentes para a consecução dos objetivos estabelecidos pelo nível de ensino visado. | Explorar a produção de gêneros ao mesmo tempo diversos e pertinentes para a consecução dos objetivos estabelecidos pelo nível de ensino visado. | |
| Apresentar e discutir as características discursivas e textuais dos gêneros abordados, restringindo-se à exploração temática. | | | |
| Desenvolver as estratégias de produção inerentes à proficiência que se pretende levar o aluno a atingir. | Desenvolver as estratégias de produção relacionadas tanto ao gênero proposto quanto ao grau de proficiência que se pretende levar o aluno a atingir. | Desenvolver as estratégias de produção escrita relacionadas tanto ao gênero proposto quanto ao grau de proficiência que se pretende levar o estudante a atingir. | |
| | Abordar a escrita como processo com o objetivo de ensinar explicitamente os procedimentos envolvidos no planejamento, na produção, na revisão e na reescrita dos textos. | Abordar a escrita como processo, de forma a ensinar explicitamente os procedimentos envolvidos no planejamento, na produção e na revisão e reescrita dos textos. | |

Fonte: Elaborado pela autora (2020), com base nos Guias dos livros didáticos (2020).

Como se percebe pelo quadro 6, de 2002 para 2014, houve poucas alterações textuais na formulação dos critérios específicos, destacando-se apenas a relevância dada à abordagem do texto escrito como processo, tanto que este passou a ser considerado um critério isolado, e a exclusão do critério relativo à discussão das características linguísticas, discursivas e textuais dos gêneros textuais propostos aos estudantes; já do ano de 2014 para 2017, não houve praticamente nenhuma alteração no texto, apenas a substituição da palavra “aluno” por “estudante”, o que já demonstra um novo posicionamento sobre o sujeito que aprende e, conseqüentemente, sobre a forma de se compreender o processo de ensino-aprendizado.

No entanto, no PNLD publicado em 2017 havia, pela primeira vez, uma série de orientações metodológicas que diziam respeito a uma nova concepção de ensino, compreendendo-o como um tipo reflexivo de base discursiva, de base sociocognitiva e de tipo transmissivo.

Para o PNLD de 2020, cujas orientações constavam no edital de 2019 e tinham como referência a BNCC, produção textual consistia em “atividades de preparação, produção, avaliação e reescrita de textos escritos e multissemióticos” (BRASIL, 2019, p. 19), excluindo-se desse eixo, portanto, as atividades de produção de textos orais e a recepção desses textos, advindo da produção de gêneros como a entrevista, o debate, o podcast etc.

Os critérios de avaliação, excetuando-se os de 2020, que não estão presentes no Guia do Livro Didático de 2019, não sofreram significativas alterações, contudo as fichas de avaliação sim, na de 2002, por exemplo, temos apenas questões que dizem respeito à presença de tipologias e de gêneros textuais, às condições de produção, aos critérios de textualidade, à formulação das propostas, à avaliação das propostas produzidas e, no final, é solicitado que sejam identificados os gêneros cobrados pelo livro.

Veja no quadro a seguir (quadro 7) como esses elementos aparecem no Guia:

Quadro 7 – Ficha de avaliação de produção de texto escrito (2002)

| Tipologia | Sim | Não |
|--|------------|------------|
| Diversidade de gêneros discursivos e tipos de textos | | |
| Diversidade de variedades e registros adequados à situação de produção | | |
| Observações: | | |
| Condições de produção | Sim | Não |
| Explicitação da situação de produção do texto | | |
| a) Indicação de objetivos para a produção | | |
| b) Indicação de destinatário(s) para o texto | | |
| c) Indicação do contexto social de circulação do texto | | |
| d) Indicação do veículo ou suporte | | |
| e) Indicação do gênero textual | | |
| f) Indicação da variedade e/ou registro | | |
| Observações: | | |
| Contribuição para a construção da textualidade pelo aluno | Sim | Não |
| Contribuição para a elaboração temática | | |
| Contribuição para a construção da forma composicional do texto | | |
| Contribuição para a elaboração de texto de acordo com as convenções da escrita | | |
| Contribuição para as operações exigidas na produção | | |
| a) Propostas de planejamento | | |
| b) Propostas de revisão de texto | | |
| c) Propostas de reelaboração de textos | | |
| Observações: | | |

Continua.

Quadro 7 – Ficha de avaliação de produção de texto escrito (2002) (*Conclusão*)

| Formulação das propostas | Sim | Não |
|---|------------|------------|
| Adequação em relação aos objetivos | | |
| Variedade na formulação | | |
| Clareza e correção na formulação | | |
| Progressão nas atividades | | |
| Observações: | | |
| Avaliação dos textos produzidos | Sim | Não |
| Presença significativa de propostas de autoavaliação | | |
| Observações: | | |
| Liste abaixo os gêneros propostos para a produção com suas respectivas páginas | | |
| Gênero | Páginas | |
| Observações: | | |

Fonte: Adaptado pela autora (2020), com base no PNLD 2002 5ª a 8ª séries – Guia de Livros Didáticos, p. 51-52.

Já na ficha de avaliação do eixo produção textual, publicado nos anos de 2011, 2014 e 2017, apesar de não ter ocorrido nenhuma alteração nos critérios, temos significativas alterações no que diz respeito à abordagem desses aspectos, como se pode observar nas reproduções das listas a seguir:

Quadro 8 – Ficha de avaliação de produção de texto escrito (2011)

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

Fonte: Adaptado pela autora (2020), com base no PNLD 2011 6º ao 9º ano – Guia de Livros Didáticos, p. 52.

Quadro 9 – Ficha de avaliação de produção de texto escrito (2014)

| PRODUÇÃO DE TEXTO ESCRITO | | | | |
|---|--|--|--|--|
| O que se propõe para o ensino da produção de textos? (Apresente a organização do eixo. Avalie cada volume quanto aos itens: consistência e suficiência metodológica; diversidade e clareza nas propostas; articulação e equilíbrio em relação aos outros eixos; coerência com a proposta pedagógica da obra; progressão e sistematização de estratégias e procedimentos implicados na atividade de produção de texto.) | | | | |
| Justificativa e exemplos: | | | | |
| As atividades | | | | |
| As atividades situam a prática da escrita em contextos sociais de uso? Considere: <ul style="list-style-type: none"> • o trabalho com diferentes letramentos (literário, midiático, de divulgação científica, jornalístico, multimodal etc.); • a explicitação do contexto de produção do texto (esfera, suporte, gênero e destinatário); • a definição de objetivos plausíveis para a escrita do aluno; • a proposição de temas pertinentes à faixa etária e à formação cultural do aluno. | | | | |
| As atividades contribuem efetivamente para o desenvolvimento da proficiência em escrita? Considere: <ul style="list-style-type: none"> • a incorporação das diferentes etapas do processo de produção (planejamento, escrita, revisão e reformulação); • a oferta de subsídios para a elaboração temática (seleção e articulação dos conteúdos); • a orientação para a construção da textualidade de acordo com o contexto de produção e o gênero proposto (recursos de coesão e coerência, seleção lexical, recursos morfosintáticos, registro linguístico); • a orientação para a consideração da variação linguística; • a apresentação de referências e/ou exemplos dos gêneros e tipos de texto que pretendem ensinar o aluno a produzir; • a contribuição das atividades do DVD para o trabalho com a escrita. | | | | |

| S (sim) ou N (não) | | | | |
|---------------------------|-----|-----|-----|---------|
| V. 6 | V.7 | V.8 | V.9 | Coleção |
| Justificativa e exemplos: | | | | |

Fonte: Adaptado pela autora (2020), com base no PNLD 2014 6º ao 9º ano – Guia de Livros Didáticos, p. 44-45.

Quadro 10 – Ficha de avaliação de produção de texto escrito (2017)

| | |
|--|------|
| Ao final dessa seção, você produzirá um texto argumentativo sobre o tratamento didático dado pela coleção a esse eixo de ensino. Os dados reunidos deverão fundamentar as explicações, comentários e argumentos que se fizerem necessários. | |
| a) Gêneros/ Tipos propostos para a produção de texto escrito | |
| Apresente em forma de lista os gêneros ou tipos (conforme designação dada pelo LD) tomados como objeto de ensino da produção de textos escritos. | |
| V. X – Gênero/tipo | Pág. |

Continua.

Quadro 10 – ficha de avaliação de produção de texto escrito (2017) (*Conclusão*)

| Atividades | |
|--|----------------|
| As atividades situam a prática da escrita em seu universo de uso social? | Sim/Não |
| Trabalham com diferentes práticas de letramentos (literário, midiático, de divulgação científica, jornalístico, multimodal etc.)? | |
| Definem o contexto de produção do texto (esfera, suporte, gênero e destinatário)? | |
| Definem os objetivos plausíveis para a escrita do aluno? | |
| Propõem temas pertinentes à faixa etária e à formação cultural do aluno? | |
| As atividades contribuem significativamente para o desenvolvimento da proficiência em escrita? | |
| Contemplam as diferentes etapas do processo de produção (planejamento, escrita, revisão e reformulação)? | |
| Fornecem subsídios para a elaboração temática (seleção e articulação dos conteúdos)? | |
| Orientam a construção da textualidade de acordo com o contexto de produção e o gênero proposto (coerência, recursos de coesão, seleção lexical e recursos morfosintáticos)? | |
| Orientam o uso do registro de linguagem adequado ao gênero e à situação (formal e informal) | |
| Propõem referências e/ou exemplos dos gêneros e tipos de texto que pretendem ensinar o aluno a produzir? | |
| Propõem reflexões sobre o processo de produção textual proposto na atividade, envolvendo (quando necessário) o processo de reescrita? | |
| Atividades | |
| O que a Coleção propõe para o ensino da produção de textos? Com base nos dados reunidos nos itens anteriores, apresente a organização do eixo. Analise a coleção quanto aos itens: consistência e suficiência metodológica; diversidade e clareza na formulação das propostas, com adequação ao nível de ensino; articulação e equilíbrio em relação aos outros eixos; coerência com a proposta pedagógica da obra; progressão e sistematização das estratégias e dos procedimentos implicados nas atividades de produção de texto. | |
| Comentários/Justificativas/Exemplos | |
| Volume X - | |

Fonte: Adaptado pela autora (2020), com base no PNLD 2017 6º ao 9º ano – Guia de Livros Didáticos, p. 78-81.

Nos critérios adotados em 2020, presentes no Guia do Livro Didático de 2019, temos uma repetição do texto presente na Base Nacional Comum Curricular, especificamente o campo de atuação, o objetivo de conhecimento, as habilidades a serem desenvolvidas e, em seguida, as opções de atendimento a esses critérios, com a seguinte variação: *sim com profundidade; sim; sim minimamente ou ausente*, por fim um espaço para se colocar uma possível justificativa e especificar as ocorrências verificadas durante a análise.

Podemos dizer, a partir da leitura e da análise dessas fichas, que as alterações promovidas nos instrumentos de avaliação do PNLD revelam uma maior preocupação com a qualidade do livro didático distribuído pelo Governo Federal, e, por participação, com a

formação dos estudantes. A partir de uma avaliação mais rigorosa e menos superficial, as chances de um livro sem qualidade de conteúdo ou de didática chegarem às escolas eram, pelo menos em tese, significativamente reduzidas.

No entanto, há contestações a essas avaliações, no edital de 2019, por exemplo, a coleção “Português: linguagens”, escrita por William Cereja e por Carolina Assis Dias Vianna, que durante 20 anos fez parte do Programa Nacional do Livro Didático, foi reprovada e seus autores, como protesto, publicaram uma carta aberta, no site da editora Saraiva, na qual dizem ter sido injustiçados e argumentam sobre os motivos dessa possível injustiça:

Escrevemos o presente texto, William Cereja e Carolina Assis Dias Vianna, em protesto ao modo como se deu a condução do processo de avaliação do nosso livro didático no PNLD.[...] Quanto à ausência de habilidades apontada como justificativa para reprovação do nosso livro no PNLD 2020, julgamos ser importante relatar, em primeiro lugar, que a Avaliação incorre em um erro grosseiro que demonstra a incoerência interna ao seu próprio texto quando menciona, em seu item final, que a coleção deveria ser reprovada porque não contemplaria 13 habilidades da BNCC. Isso porque o próprio texto da avaliação, em sua seção específica de análise da BNCC, reconhece que foram efetivamente contempladas na nossa coleção, muitas vezes “com profundidade”, 9 dessas mesmas 13 habilidades. A avaliação do PNLD 2020 mostra claramente a necessidade de o MEC aprofundar as discussões com as editoras e os autores sobre quais são suas verdadeiras expectativas em relação à BNCC e a como os livros didáticos devem se portar em relação ao documento, bem como sobre o uso de material publicitário em livros didáticos. Os limites não são claros nem objetivos e desrespeitam profundamente o trabalho sério e dedicado de toda uma equipe de profissionais do setor editorial. A avaliação da obra fica relegada à interpretação de duas ou três pessoas que, embora sustentem alguns títulos acadêmicos, definitivamente desconhecem por completo o processo editorial, limitando-se a dogmaticamente acolher ou negar os argumentos apresentados, quase sempre optando pela última opção, o que parece ser uma atitude menos comprometedora, ainda que fundamentada de forma extremamente precária, como comprovamos neste texto. (CEREJA; VIANNA, 2019).

Críticas à avaliação feita pelo PNLD já haviam acontecido em edições anteriores. Exemplo disso é o livro “Com a palavra o autor”, de Francisco A. de Arruda Sampaio e Aloma F. de Carvalho, cuja coleção, há dez anos, recebia avaliações positivas e foi reprovada no edital de 2010, e os autores, assim como Cereja e Vianna, apontaram falhas no processo de avaliação dos livros didáticos.

Essas críticas, no entanto, comuns a qualquer processo de avaliação, não invalidam os livros aprovados, cabendo aos professores selecionarem aqueles que, dentre outros aspectos, melhor promoverem o aprendizado dos estudantes dentro e fora das salas de aula.

Após esse passeio pelos documentos oficiais de ensino e pelo PNLD, apresentamos a seguir a nossa fundamentação teórica, tratando especificamente dos conceitos de língua, texto e produção textual como produto e como processo.

5 PRODUÇÃO TEXTUAL: ALGUNS CONCEITOS

Adotar a produção textual escrita como produto ou como processo requer, antes de tudo, a compreensão de conceitos mais amplos como língua, linguagem e texto. Começamos essa discussão nos debruçando sobre os dois primeiros.

Desde que surgiram os primeiros estudos linguísticos, muitas foram as perspectivas teóricas que tentaram conceituar e compreender língua e linguagem, tarefa que não é fácil, pois, apesar de muitos teóricos reivindicarem o desvencilhamento de um termo em relação ao outro, é comum eles ainda serem tomados como sinônimos.

Os próprios PCN tratam de distingui-los afirmando ser a linguagem uma atividade discursiva e cognitiva, e a língua “um sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística” (BRASIL, 1998, p. 19). No entanto, o propósito deste trabalho não é estabelecer as fronteiras existentes entre eles, mas tão somente apresentar um breve quadro teórico acerca de suas principais abordagens, a fim de perceber a influência dessas abordagens no ensino de Língua Portuguesa.

Embora compreendamos que é impossível separar esses termos, apenas por uma questão didática, apresentamos, inicialmente, as concepções de língua e, em seguida, de linguagem.

Com relação à língua, concordamos com Oliveira (2010) quando afirma que “a forma como o professor vê a língua determina a maneira como ele ensina português” (OLIVEIRA, 2010, p. 32), e essa maneira pode variar bastante. Koch (2002), por exemplo, aponta três concepções para língua: representação do pensamento, instrumento de comunicação e atividade interacional (dialógica).

Essa concepção de Koch (2002) é expandida por Marcuschi (2008), segundo o qual são quatro as perspectivas teóricas sobre língua: 1) visão formalista, defendida principalmente por Saussure e Chomsky, que entende ser a língua um sistema autônomo em relação às condições de produção que lhe são subjacentes; 2) posição adotada pela teoria da comunicação, que compreende língua como mero artefato ou sistema de codificação, a partir do qual se pode transmitir informações a um interlocutor, sendo este relegado ao plano de simples decodificador de um código; 3) a terceira perspectiva defende a língua como um ato cognitivo, apesar de considerar que, além de cognitiva, ela também seja um fenômeno social; e 4) que compreende a língua como uma atividade sócio-histórica, cognitiva e sociointerativa, denominada por Marcuschi como “textual-interativa”, devido ao fato de ela ser sistemática, constituída por um

conjunto de símbolos ordenados, mas também uma prática sociointerativa, de base histórica e cognitiva.

Antunes (2009), aproximando-se do pensamento de Marcuschi, defendeu o princípio de que a língua é provida de uma dimensão imanente, sendo essa imanência uma característica do sistema em si mesmo, mas também detentora de uma dimensão que privilegia o sistema em uso, “preso à realidade histórico-social do povo, brecha por onde entra a heterogeneidade das pessoas e dos grupos sociais, com suas individualidades, concepções, histórias, interesses e pretensões” (ANTUNES, 2009, p. 21).

Esse tratamento dado à língua, ou seja, como uma prática historicamente situada, possível apenas em situações de uso efetivo, coaduna-se com a perspectiva dialógica de Bakhtin, pois, para ele, *o eu só existe em função do outro*, ou seja, mesmo quando se pronuncia apenas uma palavra, essa palavra funciona como uma espécie de ponte que liga o eu ao outro, constituindo-se como um território comum entre ambos, de modo que essa palavra chega ao seu interlocutor repleta de significados, sendo esses significados determinados pelo contexto nos quais elas se realizam, nesse sentido, a palavra passa a ser um ato bilateral “determinada tanto por aquele de *quem* ela procede quanto por aquele *para quem* ela se dirige. Enquanto palavra, ela é justamente *o produto das inter-relações do falante com o ouvinte*” (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2017, p. 205 – grifo do autor).

Na perspectiva de Bakhtin, “a língua vive e se forma historicamente justo aqui, na comunicação discursiva concreta, e não no sistema abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes” (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2017, p. 205), podendo o estatuto da língua ser compreendido a partir das

- 1) formas e tipos de interação discursiva em sua relação com as condições concretas;
- 2) formas dos enunciados ou discursos verbais singulares em relação estreita com a interação da qual são parte, isto é, os gêneros dos discursos verbais determinados pela interação discursiva na vida e na criação ideológica;
- 3) partindo disso, revisão das formas da língua em sua concepção linguística habitual (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2017, p. 220).

De modo que a definição meramente linguística de língua, como um sistema homogêneo e fechado nele mesmo, não dá conta de todas essas formas e tipos de interação, carecendo de ser expandida e melhor compreendida por todos que trabalham direta ou indiretamente com o seu ensino.

Rodrigues (2017), após analisar os elementos que, na perspectiva bakhtiniana, compõem o estatuto da língua, no caso, as formas e os tipos de interação e de enunciado, assim como também de concordar com o pensador russo que a língua é, de fato, “um processo

ininterrupto de formação, realizado por meio da interação sociodiscursiva dos falantes” (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2017, p. 224), propõe que o Livro Didático de Língua Portuguesa (LDLP) seja considerado como uma dessas formas de interação

uma dessas formas de interação pode ser identificada na relação entre alunos e os LD, que são utilizados em sala de aula para o ensino dos conteúdos escolares. Nestas situações, os alunos acabam tendo diversas oportunidades de interagir e ‘dialogar com o LD’. De modo geral, todos os enunciados (comandos das atividades gramaticais, propostas de produção textual, textos literários etc.) apresentados nos LD, dos alunos, visam estabelecer algum tipo de diálogo ou comunicação com eles (RODRIGUES, 2017, p. 89)

Essa compreensão de Rodrigues (2017) sobre o LDLP enquanto instrumento de interação vai ao encontro da concepção de produção textual escrita como processo, pois, segundo essa perspectiva, o estudante, ao produzir um texto, não deve trabalhar de forma isolada, mas dentro de uma rede composta por vários elementos: professor mediador, etapas de planejamento, elaboração e revisão, além de estar situado dentro de um contexto de produção no qual se realiza a atividade de escrita, perspectiva esta que será mais explorada posteriormente.

É importante dizer, no entanto, que, independentemente da forma de o pesquisador e, também, de o professor de Língua Portuguesa compreender a língua, dois fatos acerca dela não podem ser desconsiderados: o primeiro é o de que, como afirma Lyons (2013), língua é inevitavelmente um sistema; e o segundo é o de que não se pode tratá-la apenas sob esse viés, pois, apesar de ser um sistema, o que a sustenta é um processo ininterrupto de interação, sendo necessário repensar a função da escola e também das aulas de produção escrita, pois, como afirma Geraldi (2006, p. 24),

na medida em que a escola concebe o ensino da língua como simples sistema de normas, conjunto de regras gramaticais, visando à produção correta do enunciado comunicativo culto, lança mão de uma concepção de linguagem como máscara do pensamento que é preciso moldar, domar para, policiando-a, domá-la, fugindo ao risco permanente de subversão criativa, ao risco do predicar como ato de invenção e liberdade.

Assim como existem várias possibilidades de se compreender língua, também existem várias possibilidades de se compreender linguagem, sendo possível, dependendo da orientação que se quer dar ao estudo, escolher a que melhor se enquadre ou que melhor reforce aquilo que se pretende provar. Em sala de aula, cada professor acaba optando por uma forma de entender a linguagem e direcionar suas aulas, apesar de, como afirma Lyons (2013), a pergunta “o que é língua(gem)?” ser uma das mais difíceis de serem respondidas.

Dentre as concepções apresentadas por Flores (2009), as de Bally, Benveniste e Jakobson são recorrentes nos livros que tratam do ensino de Língua Portuguesa. Para Bally, a

linguagem pode ser compreendida a partir dos mesmos parâmetros com que se define língua, ou seja, para ele a linguagem é o “conjunto dos sistemas estruturais e de uso da língua”, o que, em nota explicativa, Flores complementa:

A linguagem é o conjunto formado pela união do sistema de símbolos linguísticos e pelo sistema de unidades expressivas. O primeiro conjunto é constituído por associações e oposições de elementos na consciência dos sujeitos. Como os símbolos dificilmente correspondem às unidades de pensamento, os sujeitos, em seu meio social específico, criam o sistema expressivo, de fatos de expressão, isto é, um grupo de unidades que têm relação com a efetividade e com a subjetividade, atualizando-o constantemente a partir do uso. (FLORES, 2009, p. 151-152)

Essa concepção de Bally, segundo Flores (2009), pertence à primeira fase de sua obra, denominada *Estilística*, na qual, embora o linguista francês reconheça a existência de dois sistemas, o de símbolos e o de uso, em repetidos momentos ele trata língua e linguagem como sinônimos, sendo ambas tomadas como instrumentos de expressão e de transmissão de ideias. Essa concepção de que linguagem é uma forma de representar o pensamento ainda é muito comum nas escolas, de modo que, segundo essa visão, quando o aluno não consegue se expressar, é também porque ele não consegue pensar de forma lógica.

Outra concepção de linguagem bastante adotada nas escolas é aquela que a entende como um instrumento de comunicação, diretamente relacionada com os elementos da comunicação e com as funções da linguagem, perspectiva adotada a partir dos postulados de Jakobson, segundo o qual a linguagem é um “sistema de signos linguísticos que tem seu funcionamento baseado nos processos de seleção e combinação” (FLORES, 2009, p. 154). De acordo com Flores (2009, p. 154),

em Jakobson, linguagem é sinônimo de funcionamento. [...] Tendo em vista que a linguagem é operacionalizada dessa forma, o autor apresenta suas diferentes funções (fática, conativa, metalinguística, referencial, emotiva e poética), que se fazem presentes de maneira hierárquica na fala do interlocutor, dependendo de fatores externos. Ou seja, “a diversidade de interlocutores e sua mútua adaptabilidade constituem fator de importância decisiva na multiplicação e diferenciação de subcódigos no âmbito de uma comunidade de fala e dentro da competência verbal de seus membros individuais” (1970: 27). Assim, podemos dizer que, para Jakobson (1969: 18), a linguagem é o próprio fundamento da cultura. Essa perspectiva tem relação com as fecundas discussões entre Jakobson e Lévi-Strauss, dividindo inquietações comuns no campo da linguística e da antropologia. Em relação a ela, todos os outros sistemas de signos são acessórios ou derivados. Interessa ainda ressaltar que o autor procurou estudar a linguagem em todos seus aspectos: linguagem em ato, linguagem em evolução, linguagem em estado nascente, linguagem em dissolução, linguagem poética. Jakobson aponta que os estudos da linguagem devem necessariamente incorporar o estudo das significações.

Essa concepção de linguagem como “instrumento de comunicação”, difundida a partir da teoria da comunicação, também é muito encontrada nas escolas e defendida por

professores de Língua Portuguesa, tanto que, como afirma Geraldi (2006, p. 41), “em livros didáticos, é a concepção confessada nas instruções ao professor, nas introduções, nos títulos, embora em geral seja abandonada nos exercícios gramaticais”.

Com relação à concepção de linguagem para Benveniste, temos que esta é concebida como “uma faculdade de simbolizar inerente à condição humana”, acerca disso, Flores (2009, p. 152) afirma que:

assim entendida, a linguagem está diretamente ligada à intersubjetividade uma vez que, como uma faculdade de simbolizar, ela é condição de existência do homem e como tal é sempre referida ao outro. A linguagem é constitutiva do homem na justa medida em que a intersubjetividade lhe é inerente. Dessa forma, pode-se considerar que a vinculação entre linguagem e intersubjetividade constitui uma espécie de a priori da teoria benvenistiana.

Pode-se dizer, portanto, que, para Benveniste, o que constitui o ser humano é a linguagem, de modo que não se pode concebê-la de forma desassociada do homem ou em lados opostos, pois isso representaria colocar o homem contra a sua própria natureza. Além da questão da linguagem como parte constituinte do homem, na perspectiva benvenistiana, linguagem também é encarada com sentidos específicos, como linguagem comum ou ordinária, e, em alguns momentos, tem seu sentido alternado com o sentido de língua, línguas e, simultaneamente, com língua e com línguas, como se observa nas seguintes passagens:

b) alterna o termo com língua. Como em: “a linguagem se realiza sempre dentro de uma língua, de uma estrutura linguística definida e particular, inseparável de uma sociedade definida e particular.” (BEN: 95-31); c) alterna o termo com línguas. Como em “A universalidade dessas formas (pronomes) e dessas noções faz pensar que o problema dos pronomes é ao mesmo tempo um problema de linguagem e um problema de línguas, ou melhor, que só é um problema de línguas por ser, em primeiro lugar, um problema de linguagem.” (BEN: 95:277); d) alterna o termo com língua e com línguas. Como em: “Chega-se assim a esta constatação – surpreendente à primeira vista, mas profundamente de acordo com a natureza real da linguagem – de que o único tempo inerente à língua é o presente axial do discurso, e que este presente é implícito. [...] Esta parece ser a experiência fundamental do tempo, de que todas línguas dão testemunho à sua maneira” (BEN: 89-76). (FLORES, 2009, p. 153)

A questão da subjetividade da linguagem proposta por Benveniste é muito bem-vinda àqueles professores que compreendem a importância de se pensar o estudante como sujeito de sua história e essa percepção não se opõe à perspectiva bakhtiniana, pelo contrário, a complementa.

5.1 Concepção de texto na Linguística

Da mesma forma que não é fácil conceituar língua ou linguagem, é também bastante complexo tentar estabelecer as fronteiras para o que se quer dizer com a palavra texto. Bentes e Rezende (2008), objetivando refletir sobre texto e estabelecer um estatuto teórico para ele, falam da existência de três perspectivas linguísticas, que, cada uma a sua medida, priorizam aspectos diferentes do que se apresentou ao longo dos estudos sobre texto, segundo as pesquisadoras, há aquelas que

- (i) consideram apenas os fatores linguísticos internos ao próprio texto como essenciais e suficientes para a definição do objeto textual;
- (ii) postulam o conceito de textualidade de forma a dar conta do fenômeno textual e
- (iii) conciliam uma abordagem formalista, que lida com os elementos constitutivos de textos enquanto artefatos e/ou construtos, com uma abordagem sociológica do fenômeno, cujo foco incide sobre os processos de produção, distribuição e recepção de textos em larga escala. (BENTES; REZENDE, 2008, p. 21)

A primeira perspectiva, apoiada nos postulados de Hjelmslev, pensa a relação língua e texto a partir de uma formalização e descrição das relações que estruturam os sistemas linguísticos e da superação desses limites, assim como da compreensão de como esses sistemas funcionam. A segunda, cujos principais mentores são Beaugrande e Dressler (1983), para os quais o texto é tanto um artefato linguístico quanto um processo sociocultural, adota o conceito de textualidade e estabelece que, para um texto ser de fato um texto, é necessário que ele satisfaça sete padrões de funcionamento: coesão, coerência, ambos centrados no texto; e intencionalidade, informatividade, aceitabilidade, situacionalidade e intertextualidade, sendo estes centrados nos interactantes. A terceira perspectiva, por sua vez, defendida por Hanks (2008), tem como objetivo conciliar uma visão formalista do texto com uma visão funcional, focalizando a questão da produção, da distribuição e da recepção dos textos, ou seja, o seu contexto.

Para Koch e Elias (2016), o texto constitui o objeto de investigação da Linguística Textual, e, à medida que se ampliavam as perspectivas de seu estudo, ampliavam-se as formas de compreendê-lo. Inicialmente, ele foi pensado como o elemento fundamental do sistema linguístico; depois passou a ser tomado como a unidade básica da comunicação e interação humana; em seguida, se focalizou o texto como uma reunião de várias operações cognitivas inter-relacionadas entre si; até que se chegou a compreensão de que o texto vai além dos aspectos cognitivos, uma vez que ele faz parte de um processo de interação social.

No entanto, como aponta Fiorin (2012, p. 145), não há um consenso na Linguística Textual quanto à definição do termo texto: “Para muitos estudiosos da linguagem, principalmente os que se ocupam da chamada Linguística Textual, texto e discurso são sinônimos”, o que, na opinião de Fiorin, é um equívoco, pois para ele o texto é da ordem da manifestação e o discurso da ordem da imanência, sendo que

a manifestação é a presentificação da forma numa dada substância, o que significa que o discurso é do plano do conteúdo, enquanto o texto é do plano da expressão. Em outras palavras, este é da ordem do sensível, enquanto aquele é do domínio do inteligível. O texto é a manifestação de um discurso. Assim, o texto pressupõe logicamente o discurso, que é, por implicação, anterior a ele. (FIORIN, 2012, p. 148)

Essa distinção entre texto e discurso, segundo Fiorin, é necessária porque, a partir de um mesmo discurso, podem ser elaborados diversos textos e, também, porque durante o processo de escrita o próprio discurso pode ser recriado.

Voltando a Koch e Elias (2016), temos que na abordagem interacional de base sociocognitiva, o texto é uma realização que envolve os seus sujeitos, os seus objetivos e os seus conhecimentos com propósito interacional, sendo esses sujeitos situados histórica, social e culturalmente, além disso, mobilizam variados conhecimentos para o processamento do texto, os quais “concorrem conhecimentos de textos, das coisas do mundo e de interação, além do linguístico, numa indicação de que a intersubjetividade e o compartilhamento de conhecimentos e modelos mentais estão na base de sua constituição” (KOCH; ELIAS, 2016, p. 32).

Nesse debate sobre texto, não podemos deixar de lançar nosso olhar sobre os textos multimodais, cujos estudos, segundo Nascimento (2014, p. 28), dentre outros aspectos, “visam investigar os principais modos de representação em função dos quais um determinado texto é produzido e realizado”, sejam estes visuais, gráficos ou sonoros.

Nossa pesquisa, no entanto, trata especificamente de produção textual escrita, diante disso o texto será pensado segundo uma perspectiva dialógica da linguagem, em comunhão com o que afirma Beth Brait (2016, p. 14), para a qual ele deve ser compreendido a partir de sua materialidade linguística, de sua singularidade e da condição que advém da combinação entre essas qualidades, o que possibilita “o estabelecimento de relações dialógicas com outros textos”, propiciando, provocando e convocando diálogos, “abrindo espaços para respostas, para novos textos, para circulação e produção de discursos sociais, culturais, históricos”, ou seja, com um pé no sistema, mas com o outro na realidade, realidade esta que possibilita sua incansável reestruturação, perspectiva nem sempre adotada pelos elaboradores de livros didáticos.

5.2 Concepção de texto nos livros didáticos de Língua Portuguesa

Ao implementar uma avaliação mais específica do Livro Didático de Língua Portuguesa, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) acabou por configurar, segundo Rangel (2001), uma “virada pragmática⁴” no que diz respeito a própria concepção de ensino e a tudo o que o envolve, inclusive à noção de texto.

O ensino, antes conduzido por uma concepção bancária do aprendizado, segundo a qual, como diz Paulo Freire (1987), o professor apenas depositava o conhecimento na cabeça dos estudantes, passa a ser pautado pela ideia de interação, sendo o aluno tão sujeito do processo de ensino-aprendizagem quanto o professor.

Além disso, com a “virada pragmática”, as noções de língua e de linguagem passaram a ser pensadas a partir do uso e da interação, uma vez que, de acordo com a proposta de Benveniste (2005, p. 284), o discurso é a “linguagem posta em ação – e necessariamente entre parceiros”, pensamento que se coaduna com a visão de Bakhtin vista anteriormente.

Por fim, a “virada” possibilitou a ascensão da Linguística Textual, que trouxe para o centro da discussão noções de textualidade, especificamente de coesão e coerência, proporcionando, dessa forma, uma renovação na concepção de texto, com implicações diretas em seu percurso didático, tanto no que diz respeito à leitura quanto à escrita.

Marcuschi (2001, p. 19), ao falar da concepção de ensino subjacente aos manuais didáticos, diz que essa concepção dependerá da “noção de língua adotada ou suposta, pois, sem exagero, pode-se postular que tudo dependerá da noção de língua que se tiver em mente”. E mais à frente, nesse mesmo estudo, ele diz que a maioria dos livros didáticos de português “trabalham regras (no estudo gramatical); identificam informações textuais (nos exercícios de compreensão) e produzem textos escritos (nas atividades de redação)”. E a partir de uma análise geral dos livros didáticos, infere que a língua é tida por eles “como: a) um conjunto de regras gramaticais (ênfase no estudo da gramática), b) um instrumento de comunicação (visão instrumental da língua) e c) um meio de transmissão de informações (sugerindo a língua como código)”. A fim de solucionar esse equívoco, Marcuschi diferencia linguagem de língua:

- a) A expressão linguagem designa uma faculdade humana, isto é, a faculdade de usar signos com objetivos cognitivos. A linguagem é um dispositivo que caracteriza a espécie humana como *homo sapiens*, ou seja, como um sujeito reflexivo, pois pela linguagem conseguimos nos tornar seres sociais racionais. Assim, a linguagem é um fenômeno humano, hoje tido como inato e geneticamente transmitido pela espécie.

⁴ Expressão adotada pelo campo da filosofia da linguagem a partir do momento em que as pesquisas realizadas passaram a privilegiar o uso da linguagem em vez da representação ou do signo.

- b) A expressão língua refere uma das tantas formas de manifestação concreta dos sistemas de comunicação humanos desenvolvidos socialmente por comunidades linguísticas e se manifesta como atividades sócio-cognitivas para a comunicação interpessoal. Assim, com o termo língua referimos sempre uma dada língua natural e histórica particular, por exemplo, “língua portuguesa”, “língua alemã”, “língua francesa” e assim por diante. Cada língua tem suas características típicas sob vários aspectos, seja fonológico, morfológico, semântico, pragmático ou cognitivo”. (MARCUSCHI, 2001, p. 20)

Marcuschi (2001), portanto, defende que a “língua é uma manifestação particular, histórica, social e sistemática de comunicação humana”, para ele “as línguas não são apenas um código para comunicação humana, mas fundamentalmente uma atividade interativa (dialógica) de natureza sócio-cognitiva e histórica”, segundo o autor, caracterizadas por sua heterogeneidade, indeterminação, historicidade, interatividade, sistematicidade, situacionalidade e cognoscibilidade.

Com essas mudanças de concepção de ensino, de texto, de língua e de linguagem, foi imposta ao aluno a necessidade de dominar outras competências linguísticas além das regras da gramática normativa, além disso, no mesmo período, começou a despontar a sociolinguística e uma nova forma de encarar as variações dominadas pelos estudantes. Para Rangel (2001), essas mudanças nos colocaram diante de “um duplo imperativo, ao mesmo tempo ético e didático-pedagógico”:

revelar e discutir as determinações históricas, políticas e sociais que atribuíram, a apenas uma das variantes da língua, o lugar social e o prestígio de que desfruta; combater os mitos e preconceitos lingüísticos que agem no sentido de excluir as variantes não-padrão da cidadania linguística. (RANGEL, 2001, p. 12)

Hoje, 19 anos depois de Rangel ter mencionado essa necessidade, percebemos que essa discussão continua sendo necessária, pois continuam frequentes os ataques àqueles que falam de um modo diferente das variantes consideradas padrão e isso, infelizmente, também ocorre em sala de aula, apesar de os livros didáticos já trazerem discussões em torno desse assunto e possibilitarem reflexões sobre o respeito à diversidade de um modo geral e, de modo particular, à Linguística.

Para Bezerra (2001, p. 33), o livro didático de Língua Portuguesa ganhou tanto destaque que, em grande parte das escolas brasileiras, o interlocutor dos estudantes deixou de ser o professor e passou a ser o autor do livro didático, “um interlocutor distante, dificultando a interação com os estudantes, e porta-voz presente (professor), quase sem autonomia, seguindo página a página a proposta do autor”, fato que impacta diretamente no ensino.

Sobre os livros didáticos e seu impacto na sala de aula, Bezerra (2001, p. 33) diz

que o formato dos livros, composto por textos, vocabulário, interpretação, gramática, redação e ilustração, “surgiu no fim dos anos 60, vindo a se consolidar na década de 70, início da expansão editorial desse tipo de livro, que na década de 80 chegou a aproximadamente 20.000 títulos e, na de 90, em torno de 25.000”, fato que se deveu a expansão do próprio ensino e a uma tentativa de uniformizar o trabalho do docente.

Nos livros atuais, produzidos no século XXI, percebe-se que a estrutura deles pouco mudou, assim como também permanece o seu objetivo principal, trazer um roteiro ao professor, seja este experiente ou não, deixando claro que o maior problema de nosso ensino não advém necessariamente dos livros didáticos, mas sim do que se faz com esses livros e da forma como ele é utilizado, contudo, é válido lembrar que, atualmente, diferentemente das décadas anteriores, é mais comum encontrarmos projetos que englobam os textos e as atividades produzidas durante a unidade ou uma discussão interdisciplinar. Veja a seguir um exemplo:

Figura 1 – Modelo de projeto interdisciplinar em LDLP

Conhecimento

interligado

Brasil: um universo de representações culturais

Atos Plásticos: temas de representação cultural. **Habilidade em foco:** analisar manifestações ou representações da diversidade do patrimônio cultural e artístico em diferentes sociedades.

Fazem parte da cultura de cada povo, além de contos populares, mitos, lendas, muitas vivências, crenças e valores que são transmitidos através dos tempos.

O avô conta uma história ao neto, que a repete a seus amigos, que a repetem também outras tantas vezes a outros amigos, e todas as várias histórias passam a fazer parte da produção cultural de um povo.

1. Observe a imagem a seguir. Ela representa a lenda do Boitatá, que faz parte do folclore brasileiro e é contada em várias regiões do país.

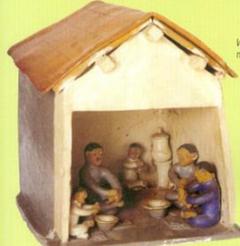
A lenda do Boitatá

Segundo a lenda, o Boitatá era uma espécie de cobra e o único sobrevivente de um grande dilúvio que um dia cobria a Terra. Para escapar do dilúvio, ele entrou em um buraco e lá ficou no escuro, assim, seus olhos cresceram demasiadamente. É representado como um monstro com olhos de fogo, enormes; de dia é quase cego, mas à noite vê tudo. É visto como um facho cintilante de fogo correndo de um lado para o outro na mata. Em algumas versões, ele é o espírito de almas penadas e, por onde passa, vai tocando fogo nos campos. Segundo outras, ele protege as matas contra incêndios.

Em que aspectos a imagem corresponde à descrição do boitatá do quadro lateral e em quais aspectos ela se diferencia? Na imagem, os olhos correspondem aos descritos no quadro.

154

2. De que forma as manifestações culturais podem preservar a memória para o futuro?
Professor: Ajude-os a perceber que as manifestações culturais devem marcar que permitem caracterizar o grupo que a produziu e as condições de produção.
3. Observe as imagens a seguir. Elas são registros de situações representadas pelo olhar do artista. A primeira imagem é uma peça de cerâmica, de um conhecido artista popular e a segunda, uma pintura *naïf*, modalidade de arte popular produzida por autodidatas, ou seja, pessoas que não têm formação acadêmica em Artes.



Mestre e seus filhos fazendo bonecos, cerâmica de mestre Vitalino.



Campo de capoeira, pintura de Cláudio Caziano, (Coleção particular).

Agora responda às perguntas.

- a) Que atividade cotidiana está representada na primeira imagem? E na segunda?
Na primeira imagem, é representada uma atividade profissional e, na segunda, o cotidiano de uma cidade ou bairro.
- b) Na primeira imagem, podemos notar na cerâmica a representação do cotidiano da família de mestre Vitalino. Explique como foi representado esse cotidiano.
Observa-se que foi representada uma vida bem simples toda a família trabalhando em uma atividade profissional.
- c) A cena retratada na tela parece estar localizada na cidade ou no campo? Que elementos da tela levaram você a essa conclusão?
Na cidade. O grande número de casas amontoadas, comércio e grande quantidade de pessoas.

4. Que tal fazer uma mostra de representações culturais de nosso povo? Para isso, você e seus colegas irão pesquisar pinturas *naïf* e esculturas de artistas populares. Em seguida, cole as imagens desses objetos em um pequeno cartaz ou em uma folha de papel, com a devida identificação da obra e do artista, e montem uma exposição dedicada especificamente às Artes Plásticas.

155

Fonte: Delmato e Carvalho (2012, p. 154-155).

Por esse exemplo, percebemos que os estudantes são motivados a desenvolverem um projeto interdisciplinar, envolvendo matérias distintas, mas complementares, no caso

Língua Portuguesa, História e Artes, na tentativa de expandir seus conhecimentos, a partir de provocações em torno de um elemento que faz parte da cultura nacional.

5.3 Produção textual: do produto ao processo

Desde a década de 80, começaram a surgir trabalhos, em diferentes lugares do mundo e sob diferentes perspectivas teóricas, que defendiam o ato de escrever não mais como um produto, a ser elaborado mecanicamente pelos estudantes e sem qualquer intervenção do professor, cabendo a este apenas a correção – também esta improdutiva – mas como um processo complexo, composto por várias etapas, todas elas importantes no difícil exercício de tornar o ato de escrever mais fácil e eficaz.

Fayol (1984) constata que os estudantes escrevem mal porque não lhes foi ensinado escrever bem, por isso, a partir de uma abordagem cognitiva da escrita, ele defende a necessidade de se priorizar o processo, denominado por ele de composição, em detrimento do produto. Essa constatação acerca do despreparo dos estudantes é plenamente compreensível se considerarmos que eles, muitas vezes, são obrigados a redigir textos sem propósitos definidos, prática infelizmente ainda adotada por muitos professores, como se pode ler em Albuquerque (2006, p. 26) que, ao analisar a *Proposta Pedagógica de Língua Portuguesa da Prefeitura da Cidade de Recife*, questionou à didática dos professores em relação ao ensino da escrita: “A prática de ensino da escrita na escola é criticada do ponto de vista didático, uma vez que sua dimensão pragmática não é considerada”.

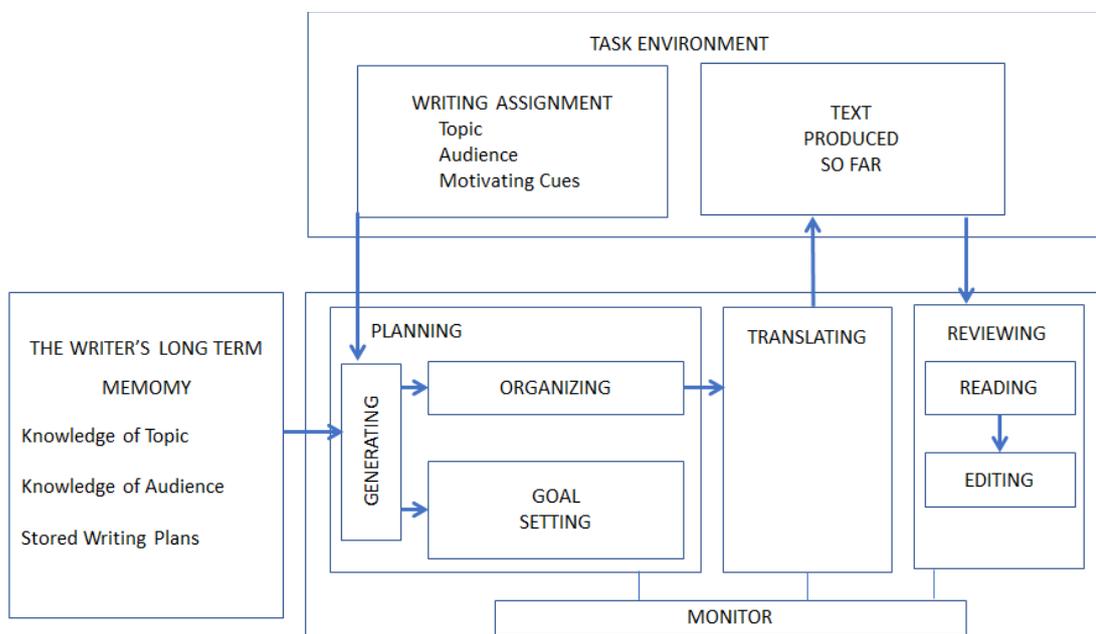
Tantos os professores quanto os estudantes precisam compreender que, como diz Marcuschi (2008, p. 218), “o trabalho de escrita é também um trabalho de reescrita. O processo de produção deve ser de algum modo distinguido da produção final do texto, pois o produto final é o resultado de um processo de muitas revisões”, e o livro didático pode funcionar como um guia nesse processo, pois ele continua sendo o principal referencial teórico utilizado pelos professores e manuseado pelos estudantes, de modo que, quanto mais abrangente for a sua abordagem sobre o processo da escrita, mais eficaz será o resultado da atividade pelos estudantes.

É importante lembrarmos que, quando falamos de produção textual enquanto processo, estamos recuperando uma proposta de escrita que foi discutida, pela primeira vez, ainda nos anos 80, por J. R. Hayes e L.S. Flower, quando estes, inspirados por uma série de protocolos verbais de redatores proficientes, propuseram que a escrita consistisse em três grandes processos: Planejamento, Textualização e Revisão.

O primeiro processo, segundo Hayes e Flower (1980), Planejamento, subdivide-se nos subprocessos de Geração de Ideias, Organização e Estabelecimento de Objetivos. Ou seja, antes de começar a redação de seu texto, o estudante, necessariamente, teria de coletar informações de seu contexto de produção (task environment) e de sua memória de longo prazo acerca do tema proposto; em seguida, a partir dessas informações já geradas e organizadas, deveria estabelecer objetivos a serem atingidos com o texto e elaborar um plano para auxiliar a produção textual de modo que este possibilitasse a realização desses objetivos. O segundo processo, Textualização, seria o momento em que o estudante redigiria o texto propriamente dito, levando em consideração, além dos aspectos textuais advindos da memória de longo prazo, também os gramaticais. Por fim, o último processo, de Revisão, consistiria na leitura do texto produzido e em sua edição, tendo como objetivo verificar se os objetivos para aquele texto foram alcançados, assim como, também, melhorar sua qualidade, tantos em seus aspectos gramaticais quanto textuais.

A seguir (figura 2), temos o modelo explicativo da concepção que os autores tinham da produção textual como processo.

Figura 2 – Modelo explicativo de produção textual de Hayes e Flower



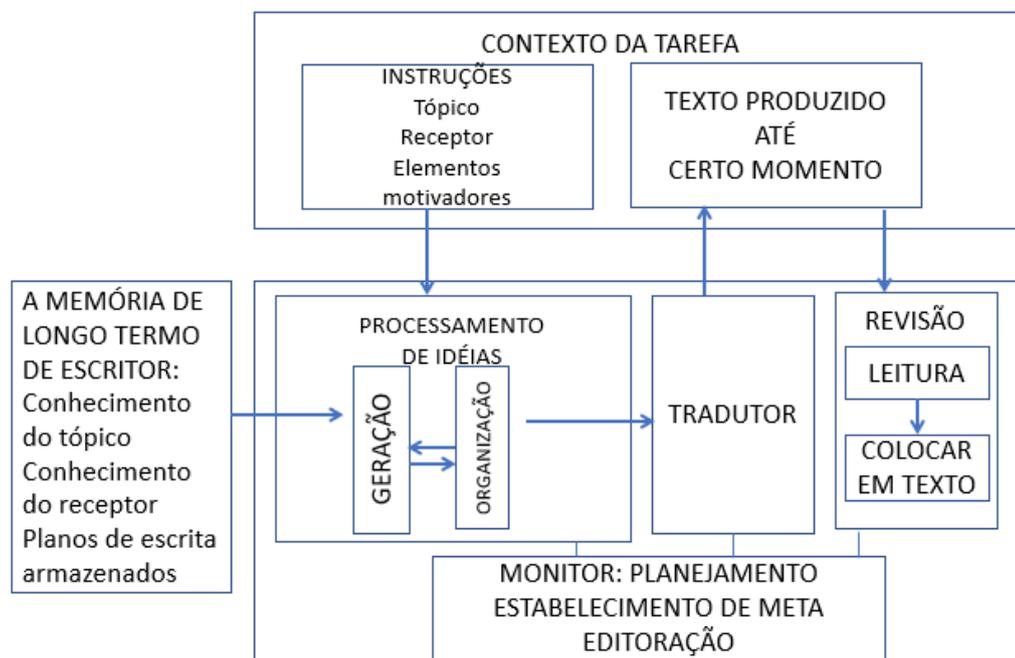
Fonte: HAYES, J.R.; FLOWER, L.S. Identifying the organization of writing processes. *In.: Cognitive processes in writing*. STEINGERG, G.; ERLBAUM, L. Editora: Nova Iorque, 1980, p. 11.

Esse modelo, além de trazer os três grandes processos da produção escrita, Planejamento, Textualização e Revisão, traz, ainda na apresentação do contexto da tarefa (writing assignment), três palavras relevantes para a sua compreensão: tópico, audiência e

motivação para a escrita. Sinalizando que, nessa concepção de texto como processo, tudo parte do estabelecimento do assunto a ser discutido, do interlocutor presumido para aquele texto e da intenção do autor, aspectos que nos lembram as atuais condições de produção; além disso, temos a presença do Monitor, responsável pela realização dos três grandes processos.

Na leitura de Kato (2001), no entanto, o modelo proposto por Hayes e Flower (1980) apresenta algumas limitações, uma delas diz respeito ao Planejamento, cujo limite concentra-se no fato de só o subprocesso de geração de ideias alimentar a organização, quando, para ela, ao organizar ideias é possível que surjam outras, ou seja, durante o processo de organização também é possível que novas ideias sejam geradas; outro limite diz respeito ao estabelecimento de metas, que, na opinião de Kato (2001, p. 92), é apresentado de maneira vaga; além disso, o leitor pretendido, segundo esta autora, no modelo de Hayes e Flower, atua apenas no “nível da geração do conteúdo, mas não sobre a forma do texto ou da atividade de revisão” o que para ela é um equívoco, pois nossas escolhas de palavras ou de estruturas dependem do leitor pretendido, de modo que “usamos um termo técnico se estamos escrevendo para a comunidade científica a que pertencemos, mas procuramos evitá-lo se estamos escrevendo para um leitor leigo na área”. Diante da constatação desses limites, Kato (2001) propõe a seguinte reformulação do modelo de Hayes e Flower (1980):

Figura 3 – Modelo explicativo de produção textual de Kato



Fonte: KATO, M.A. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolinguística. 7 ed. São Paulo: Editora Ática, 2001, p.87.

Nessa reformulação (figura 3), as introduções do contexto da tarefa (tópico, receptor e elementos motivadores) agiriam não apenas sobre a geração de ideias que surgiriam da memória de longo prazo e do contexto da tarefa, mas sobre o próprio processamento das ideias; geração e organização de ideias, por sua vez, seriam recorrentes, podendo surgir em ambos subprocessos e agir no processo de Tradução (Textualização). O monitor, considerado por Kato (2001) um metacomponente, seria, como no modelo de Hayes e Flower (1980), responsável pelo planejamento, estabelecimento de metas e editoração; já a etapa do planejamento passaria a ser denominada de processamento de ideias.

Jolibert (1994), recuperando informações fornecidas pelo *Colloque de l'Association internationale pour le développement de la recherche en didactique du français langue maternelle*, ocorrido em 1986, cujo tema era “Apprendre/ Enseigner à produire des textes écrits”, afirma que, atualmente, existem três modelos teóricos sobre produção textual, sendo que todos eles enfatizam as seguintes operações:

- O *planejamento* textual, que significa não o fato de “fazer um plano”, mas de levar em conta, na elaboração do texto, o destinatário e o objetivo (macroplanejamento) e “a organização que deve levar ao texto na sua forma final (microplanejamento)” (...). O escrito, devido primeiramente à lentidão de sua produção, devido depois à falta de pressão comunicativa, devido finalmente ao traço revisável ao qual leva, *facilita* e sem dúvida *necessita* o recurso a um planejamento relativamente extenso.”
- A *textualização* “concerne aos processos postos em ação para linearizar um texto” (progressão e conservação de informações durante o texto, conexão, segmentação → problemas de anáforas – substitutos, tempos verbais, conectivos, pontuação em suas funções textuais).
- A *revisão* dos textos (ou releitura) durante a produção ou depois do texto terminado. “Um tal processo parece exigir de parte do autor uma capacidade de se distanciar em relação a seus escritos.” (JOLIBERT, 1994, p. 25)

De acordo com esses apontamentos de Jolibert (1994), a etapa de planejamento, por exemplo, já compreenderia os elementos que, no modelo de Hayes e Flower (1980), aparecem antes, na especificação das introduções para a escrita. As demais etapas, no entanto, textualização e revisão, não são diferentes; a de textualização recorre à utilização de aspectos textuais e gramaticais para a sua realização e a de revisão, também denominada em 1986 de releitura, dependeria de um distanciamento do texto produzido.

Outro trabalho relevante na discussão da produção escrita como processo é o de Vieira (2005). Nele, a autora esclarece o que é necessário para redigir e parte do princípio de que o trabalho começa com o professor, não com o aluno, segundo ela, é o professor, enquanto mediador do processo ensino-aprendizagem, que precisa pensar a escrita como uma atividade comunicativa e detentora de funções definidas e diversificadas. Segundo a linguista,

a conseqüência natural deste caráter dialógico da escrita para o seu ensino é que não faz sentido praticar o ato de redigir para fins puramente escolares, sem propósitos comunicativos definidos e sem ter em mente uma audiência (destinatário provável/ leitor do texto) (VIEIRA, 2005, p.80)

Para a autora, a partir do momento em que o estudante passar a ter consciência de que não está escrevendo um texto apenas para ser corrigido pelo professor, mas sim para comunicar algo a um provável leitor, sentir-se-á impulsionado a produzir o texto e preocupar-se-á não apenas com o que está sendo dito, mas também com o modo como o texto será lido.

Quanto aos componentes de ordem cognitiva ativados pelos estudantes durante uma atividade de produção textual, a pesquisadora elenca como principais as seguintes: “maior divergência e liberdade na geração de idéias; maior convergência e disciplina na organização e estruturação dessas idéias em texto” (VIEIRA, 2005, p. 84).

No que diz respeito, especificamente, à produção textual enquanto processo, a autora defende que o que deve ser valorizado são as operações e habilidades necessárias à elaboração do texto e não o produto final obtido, ou seja, o texto pronto, no entanto, ela alerta que cabe ao professor evitar que esse processo, composto por diferentes etapas (consciência da audiência, planejamento, releitura e revisão), seja percebido pelos estudantes como uma atividade fragmentada.

Vieira (2005), ao tratar dos aspectos comunicativos do processo de produção textual, elege como pressuposto básico para o seu ensino que o professor de Língua Portuguesa não se esqueça de que, em uma sociedade letrada como a nossa, escrever é comunicar, não fazendo sentido, portanto, a produção textual para fins estritamente escolares, sem que se estabeleça o seu propósito comunicativo e o seu provável leitor.

Depois de falar dos aspectos comunicativos, Viera (2005) menciona os aspectos psicológicos ou as operações mentais ativadas durante a produção de um texto, que podem ocorrer em uma sequência não linear e, até, de forma recorrente, sendo eles a “maior divergência e liberdade na geração de idéias; maior convergência e disciplina na organização e estruturação dessas idéias em texto”.

Por fim, é lícito apresentar também as conclusões de Suid e Lincoln, citados por Vieira (2005), acerca das habilidades a serem desenvolvidas durante o processo de elaboração de um texto:

Gerar idéias: encontrar alguma coisa sobre o que escrever; discutir, pesquisar, coletar informações, fatos, opiniões e materiais (fotografias, gráficos, mapas) necessários para construir o texto. **Organizar as idéias e planejar o texto,** decidindo como tratar a mensagem: o que incluir, onde começar e parar, e como seqüenciar ou relacionar as partes. **Esboçar:** produzir uma versão inicial do texto. **Revisar ou editar:** melhorar conteúdo, palavras e mecanismos textuais. **Editar e publicar o texto definitivo:** dar a

forma final e então compartilhá-lo com a audiência pretendida. (SUID; LINCOLN, 1989, *apud* VIERA, 2005, grifo do autor)

Ao falar dos processos realizados por estudantes no desenvolvimento de um texto escrito, Viera (2005, p. 91-95) estabelece duas categorias de escritores: aqueles que redigem bem e aqueles que redigem mal, os que redigem bem, segundo a autora,

planejam mais, embora isso não se expresse necessariamente através de esquemas ou planos. Eles gastam mais tempo pensando ou tomando notas antes de escreverem e relatam que realizam mais atividades de pré-escrita fora da escola. Bons redatores não só planejam mais, como seus planos são mais flexíveis. Eles são mais propensos a mudar suas idéias quando escrevem e tendem a revisar seus esquemas à medida que novas idéias e argumentos emergem. As pesquisas também mostram que apenas alguns redatores experientes seguem uma ordem linear, planejando primeiro, depois esboçando o texto num rascunho e por último revisando. Para a maioria deles, o processo de redigir é recursivo, isto é, sujeito a retomadas e alterações em diferentes pontos da produção do texto [...] fazem mais pausas durante a escrita e relêem seu texto com mais frequência que os que não redigem bem. Rerler o que está sendo escrito é um meio de manter o senso de totalidade da composição e de ir adequando o texto prévio ao que está sendo produzido, identificando o que precisa ser reformulado. Ao rerler o texto o escritor proficiente vai parando para planejar o que escreverá em seguida, modificando suas metas, considerando melhorias e incorporando novas idéias [...] não só revisam mais, como também a natureza de sua revisão é diferente. Eles focalizam mais o conteúdo (aspectos macroestruturais), voltando-se para o significado do que estão escrevendo. Usam a revisão mais para inventar, acrescentar mudanças de conteúdo e para reorganizar longos trechos da composição. [...] redatores experientes levam mais em conta seu leitor ou audiência. Eles gastam mais tempo pensando no efeito que pretendem causar no leitor, no conhecimento prévio que este precisa ter para entender o texto (informações pressupostas) e em quais são os interesses deste leitor.

Para redigir bem, é necessário que o estudante tenha ciência de cada umas dessas etapas e, que além de saber da importância de cada uma delas, tenha tempo disponível em sala de aula e em casa para praticá-las, para isso, além do suporte do professor, é fundamental que ele encontre significado real no texto que está produzindo, de modo que o esforço de planejar, rerler, revisar etc. valha a pena, perspectiva com a qual concordamos e defendemos no presente estudo.

No capítulo a seguir, apresentamos os procedimentos metodológicos adotados para a realização do trabalho, desde a caracterização da pesquisa, do contexto de pesquisa e do *corpus*, passando pela relação dos livros analisados e, finalmente, pela definição das dimensões de análise estabelecidas.

6 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, apresentamos os procedimentos metodológicos para a realização da pesquisa, desde a sua caracterização até a apresentação dos critérios utilizados para coleta, seleção e análise das propostas de produções textuais escritas que compõem o *corpus* investigado.

6.1 Caracterização da pesquisa

De acordo com Vasconcelos (2002), dentre as linhas de investigação dos estudos desenvolvidos na área da Linguística Aplicada, especialmente aqueles voltados para a sala de aula, para a interação professor-aluno ou para a análise de livros didáticos, umas das mais proficuas é a que diz respeito a pesquisas qualitativo-interpretativas, uma vez que a preocupação do cientista desloca-se de estatísticas e recai sobre questões mais subjetivas, as quais procuram dar conta do tipo de fenômeno que está acontecendo, de por que e como ele ocorre, de quais são suas características, de seus possíveis desdobramentos, entre outros aspectos que lhe são igualmente relevantes. Por uma questão de afinidade com tais preocupações, a presente pesquisa apoiou-se nessa orientação metodológica.

Quanto aos objetivos, os métodos empregados tiveram caráter explicativo e descritivo, pois, segundo Gil (2008), esse tipo de investigação tem por meta a identificação dos fatores que determinam ou contribuem para a existência dos fenômenos estudados, explicando a razão dos eventos serem como são, aprofundando, dessa forma, o conhecimento da realidade; e, quanto aos procedimentos para obtenção e análise dos dados, caráter documental e bibliográfico, uma vez que, além das propostas de produção textuais recolhidas dos livros didáticos selecionados para composição do *corpus*, também foram pesquisadas as leis e os documentos que norteiam o funcionamento do ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental Anos Finais referentes às últimas sete décadas.

6.2 Contexto da pesquisa e *corpus*

A pesquisa teve como contexto 14 livros didáticos de Língua Portuguesa, com base nos seguintes critérios: livros utilizados na primeira e última série do Ensino Fundamental Anos Finais nas últimas sete décadas, compreendendo o período de 1960 a 2020.

Quanto ao *corpus*, foram selecionadas 14 propostas de produção textual para o desenvolvimento da pesquisa, retiradas de 14 livros didáticos, conforme pode ser visto no quadro 11, sendo seis propostas anteriores aos PCN, correspondendo respectivamente às décadas de 60, 70, 80, duas do período de transição, correspondendo à década de 90, e seis posteriores à publicação dos PCN, mais especificamente às décadas de 2000, 2010 e 2020, correspondendo a uma proposta do atual sexto ano do Ensino Fundamental Anos Finais e a uma referente ao atual 9º ano.

A seleção dos livros de onde foram retiradas as propostas seguiu os seguintes parâmetros: 1) livros didáticos utilizados em escolas públicas ou particulares; 2) livros que apresentavam ou não propostas de produção textuais, uma vez que a ausência de atividades dessa natureza também poderia receber tratamento analítico, podendo ser identificado o atendimento ou o não atendimento aos Documentos Oficiais de base e 3) livros de uma mesma década, um do ano inicial e um do ano final do Ensino Fundamental Anos Finais.

Quadro 11 – Relação de livros de onde foram retiradas as propostas de produção textual escrita que compõem o *corpus* da pesquisa

| DÉCADA | LIVRO | AUTOR | EDITORA | SÉRIE | ANO | CÓDIGO |
|--------|-------------------------------------|---|----------------------------|---|------|----------|
| 1960 | Português no ginásio | Raul Moreira Lélis | Editadora Nacional | 1ª e 2ª séries do ginásio | 1960 | LD60_1ªS |
| 1960 | Português | Domingos Paschoal Cegalla e Décio Duboc du Rocher | Editadora Nacional | 4ª série ginásio | 1964 | LD60_4ªS |
| 1970 | Português Moderno | Gilio Giacomozzi | Editadora FTD | 1ª série do ginásio/5ª série do 1º Grau | 1973 | LD70_1ªS |
| 1970 | Português funcional | João Teodoro D'olim Marote | Editadora Nacional | 8ª série | 1972 | LD70_4ªS |
| 1980 | Comunicação em Língua Portuguesa | Carlos Faraco e Fransico Moura | Editadora Ática | 5ª série | 1984 | LD80_5ªS |
| 1980 | Português: criando e recriando | Regina Maria de Azevedo Muniz | Editadora ao livro técnico | 8ª série | 1988 | LD80_8ªS |
| 1990 | Língua Portuguesa: leitura do mundo | Lucia Teixeira e Norma Discini | Editadora do Brasil | 5ª série | 1999 | LD90_5ªS |

Continua.

Quadro 11 – Relação de livros de onde foram retiradas as propostas de produção textual escrita que compõem o *corpus* da pesquisa (*Conclusão*)

| DÉCADA | LIVRO | AUTOR | EDITORA | SÉRIE | ANO | CÓDIGO |
|--------|--|--|-----------------|----------|------|--------------|
| 1990 | Análise, linguagem e pensamento: a diversidade de textos numa proposta sociocontrutivista. | Maria Fernandes Cocco e Marco Antônio Hailer | FTD | 8ª série | 1994 | LD90_8ªS |
| 2000 | Tudo é linguagem: Língua Portuguesa | Ana Maria Trinconi Borgato, Teresinha Costa Hashimoto Bertin e Vera Lúcia de Carvalho Marchezi | Editora Ática | 6º ano | 2009 | LD00_6ª A |
| 2000 | Português: linguagens | William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães | Atual Editora | 9º ano | 2006 | LD00_9ª A |
| 2010 | Jornadas.port: Língua Portuguesa | Dileta Delmato e Laiz B. de Carvalho | Editora Saraiva | 6º ano | 2012 | LD10_6ª A |
| 2010 | Língua Portuguesa: diálogo em gêneros | Eliana Santos Beltrão e Tereza Gordilho | FTD | 9º ano | 2016 | LD10_9ª A |
| 2020 | Língua Portuguesa | Marianka G. Santa Barbara | Saraiva | 6º | 2020 | LD20_6ª A |
| 2020 | Tecendo linguagens: Língua Portuguesa | Tania Amaral Oliveira, Lucy Aparecida Melo Araújo | FTD | 9º | 2020 | LD20_9ª A |

Fonte: elaborado pela autora (2020).

Os códigos apresentados no quadro 11 foram elaborados com o propósito de facilitar as referências feitas aos livros didáticos, às suas respectivas décadas, graus e ciclos, que serão mencionados durante a realização das análises. O código LD60_1ªS, por exemplo, diz respeito ao Livro Didático da década de 60, 1ª série; já o LD20_9ªA, ao Livro Didático da década de 20, 9º ano.

6.3 Procedimento de coleta e análise dos dados

Para a seleção dos documentos oficiais de ensino foram consultados livros da época e acervos digitais; já para as propostas de produção textual, a busca se deu diretamente nos

livros didáticos destinados ao Ensino Fundamental Anos Finais, pertencentes ao acervo pessoal da pesquisadora, ou em cópias digitalizadas por ela de exemplares pertencentes à Biblioteca do Livro Didático, localizada na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

Após a realização do levantamento e do estudo desses documentos, foi realizado o levantamento da quantidade de propostas de produções textuais presentes em cada um dos livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental Anos Finais, ao longo das últimas sete décadas, que compuseram o *corpus*, pois, ainda que a pesquisa se caracterizasse como qualitativo-interpretativa, foi considerado relevante contabilizar a quantidade de vezes em que o livro didático fornecia oportunidades de escrita aos estudantes.

No que diz respeito à análise das propostas de produção textual escrita que compuseram o *corpus*, ela foi organizada em três blocos: 1) propostas produzidas antes dos PCN, dos anos 60 aos anos 80; 2) propostas produzidas durante o período de transição, especificamente durante os anos 90; e 3) propostas produzidas após a publicação dos PCN, dos anos 2000 aos anos 2020, a partir de duas Dimensões: uma voltada para o *contexto sócio-histórico e linguístico* em que as propostas foram produzidas, sendo incluídos nessa dimensão os documentos oficiais balizadores do ensino de Língua Portuguesa; e outra, mais imanente, voltada especificamente para a *concepção de ensino de produção textual escrita* que vigorava em cada período. Nos quadros a seguir, discriminamos o que foi investigado em cada uma dessas dimensões.

Quadro 12 – Dimensões de análise

| DIMENSÃO DO CONTEXTO | DIMENSÃO DO ENSINO |
|--|--|
| Aspectos Sócio-históricos | Concepção de Ensino de Produção Textual Escrita subjacente às propostas |
| Corrente Linguística predominante | Temas abordados nas propostas |
| Concepção de Língua e de Texto subjacentes | Motivações para a escrita dos estudantes |
| Documentos Oficiais Balizadores | Estrutura dos enunciados |

Fonte: elaborado pela autora (2020).

Na Dimensão do Contexto, investigamos, inicialmente, o panorama sócio-histórico de cada período e se esses aspectos influenciaram a elaboração das propostas de produção textual escrita presentes nos livros didáticos. Em seguida, debruçamo-nos sobre as correntes linguísticas predominantes nesses três períodos e analisamos se elas influenciaram a abordagem dada ao ensino de produção textual, além disso, também buscamos depreender qual concepção de língua e de texto eram subjacentes às propostas apresentadas nos livros didáticos de cada

período; finalizando o estudo dessa Dimensão, tratamos de verificar se os documentos oficiais de ensino, balizadores desses períodos, de fato eram respeitados pelos autores dos livros didáticos investigados.

No que diz respeito à Dimensão do Ensino, o primeiro aspecto analisado foi a **concepção de ensino de produção textual escrita** subjacente às propostas, ou seja, investigamos se a produção textual escrita era abordada como um produto ou como um processo; depois disso, analisamos os **temas** mais solicitados em cada década e o que isso revelava sobre a imagem do sujeito que se tinha – ou se gostaria de ter – em cada período; em seguida, investigamos as **motivações** para a escrita, ou seja, o suporte dado pelo elaborador do livro didático para auxiliar a geração de ideias dos estudantes, investigamos, portanto, se era oferecido algum elemento (textual, visual) que o incentivasse a elaborar o texto; e, por último, analisamos a **estrutura dos enunciados**, ou seja, as orientações para a produção do texto escrito em si.

É importante lembrar que a análise das propostas de produção escrita a partir dessas dimensões não se deu de modo estanque, isso porque esses aspectos históricos e linguísticos também não ocorreram de modo separado, ao contrário disso, em alguns casos, eles perpassaram várias décadas, podemos citar como exemplo o regime militar. Nosso objetivo principal ao propor essas duas dimensões foi tão somente analisar cada um desses blocos com instrumentais de cada período e, em alguns casos, foi possível, e, mais do que isso, necessário, reuni-los como é visto no capítulo a seguir.

7 ANÁLISE DE PROPOSTAS DE PRODUÇÕES TEXTUAIS ESCRITAS À LUZ DOS DOCUMENTOS OFICIAIS

Neste capítulo, apresentamos as análises das propostas de produções textuais escritas anteriores à publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, das que foram elaboradas durante o período de transição, e das que foram elaboradas após a implementação dos PCN, incluindo aquelas publicadas após a aprovação da Base Nacional Comum Curricular, analisando-se, inicialmente, a Dimensão do Contexto em que elas foram produzidas e, em seguida, a Dimensão do Ensino de cada período, sendo que, como dito no capítulo anterior, em alguns momentos, por uma necessidade analítica, adotou-se a amalgama de alguns aspectos dessas Dimensões.

No intuito de possibilitarmos uma visão geral das propostas produzidas de 1960 a 2020 e analisadas neste trabalho, elaboramos um quadro (Apêndice A), no qual transcrevemos e codificamos as propostas, especificando quais são as produzidas antes dos Parâmetros, as que foram elaboradas durante o período de transição e aquelas lançadas após a publicação dos PCN; além de apresentarmos também a década e o nível de ensino de cada uma delas.

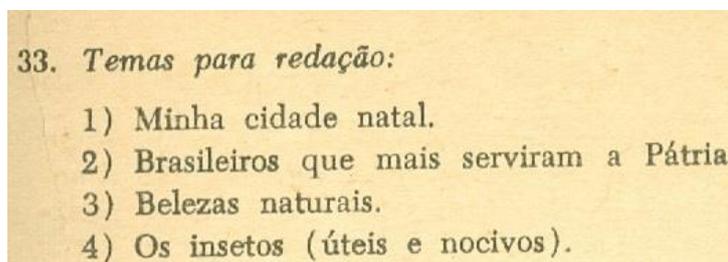
A fim de facilitar a análise do *corpus*, serão expostas inicialmente as considerações referentes à Dimensão do Contexto, apresentando os aspectos sócio-históricos, a corrente linguística predominante, a concepção de língua e de texto subjacentes e os documentos oficiais balizadores; em seguida, as referentes à Dimensão do Ensino: concepção de ensino de produção textual escrita subjacente às propostas, os temas abordados, as motivações para a escrita dos estudantes e as estruturas dos enunciados.

7.1 Análise das propostas anteriores aos PCN

A seguir, apresentam-se as duas propostas anteriores à publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, em seguida, as análises referentes à Dimensão do Contexto e à do Ensino.

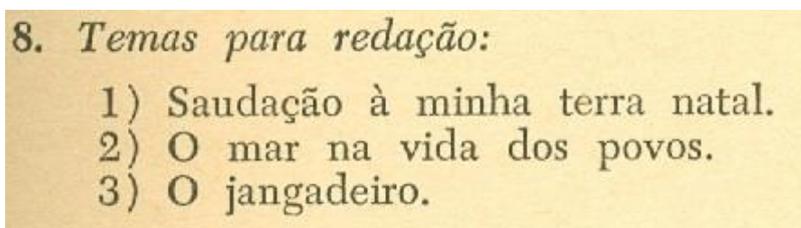
7.1.1 Década de 60

Figura 4 – PPT60_1ªS: Temas para redação – década de 60 (1ª série)



CEGALLA, D. P. **Português:** gramática, antologia, exercícios (1ª série ginásial). 13. ed. São Paulo: Companhia Editoria Nacional, 1964, p. 31.

Figura 5 – PPT60_4ªS: Temas para redação – década de 60 (4ª série)



CEGALLA, D. P.; ROCHER, D.D.D. **Português:** gramática, antologia, exercícios (4ª série ginásial). 10. ed. São Paulo: Companhia Editoria Nacional, 1965, p. 19.

7.1.1.1 Dimensão do Contexto

O Contexto sócio-histórico do Brasil nos anos anteriores à publicação dos PCN foi bastante conturbado, pois o país ganhou uma nova capital, Brasília; sofreu um golpe civil-militar, entrou e saiu de uma Ditadura Militar, regime que vigorou de 1964 a 1985, fato, que segundo Schwarcz e Starling (2018), culminou com a extinção das eleições diretas para presidente da República, passou pelo nascimento e pela morte de um “milagre econômico brasileiro”, de 1969 a 1973, presenciou o surgimento da Tropicália, de Caetano Veloso, Gilberto Gil e de outros cantores e compositores brasileiros, viu ser desenhado e inaugurado o primeiro trecho da Transamazônica, e chegou a uma “década perdida”, anos 80.

No que diz respeito às Correntes Linguísticas, passamos da descoberta da Linguística como uma ciência, pelo advento do Estruturalismo e chegamos ao Funcionalismo e a algumas das teorias linguísticas que fundamentaram a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais, como a Linguística Textual e a Sociolinguística. Todos esses fatores acabaram influenciando a elaboração das propostas de produção textual escrita produzidas durante esse período.

Devido à presença desses diferentes contextos e do entendimento que, de fato, esse “pano de fundo” influenciou a elaboração das propostas lançadas aos estudantes, na análise a seguir, optamos por trazer uma amostra de produções textuais de cada década e examiná-las separadamente, tendo o cuidado de, nesse exame, lançarmos sobre elas o olhar da época.

No que diz respeito à nossa pesquisa, podemos dizer que a década de 60 foi marcada por três grandes eventos, a instauração da Ditadura Militar, conforme pode ser visto em Schwarcz e Starling (2018), que se caracterizou como um período de forte repressão; a implantação, em nosso país, por determinação do Conselho Federal de Educação, da Linguística nos cursos de Letras aqui ofertados, o que pode ser melhor compreendido por meio da leitura de Altman (1998) e, também, por uma série de reivindicações das camadas populares pelo direito à escolarização, reivindicação esta referendada pela LDB de 1961.

As propostas de produção textual escrita desse período, portanto, ainda foram elaboradas tendo como base uma perspectiva histórica e normativa da língua, sendo esta concebida como representação do pensamento, e o texto como código, alheio à noção de interação social, o que era esperado, pois os autores da época viviam sob a égide do totalitarismo e do autoritarismo imposto pelo regime militar, tinham sido formados por cursos que seguiam uma tradição filológica portuguesa, centrada principalmente no ensino da gramática normativa, e tinham como destinatários grande parte da elite brasileira.

Quanto aos Documentos Oficiais Balizadores da década de 60, temos, como visto na seção em que tratamos dos documentos oficiais de ensino, o documento intitulado “Amplitude e desenvolvimento das matérias obrigatórias” (BRASIL, 1965, p. 357), expedido pelo Conselho Federal de Educação e pela Comissão de Ensino Primário e Médio.

A parte desse documento que discrimina o que deve ser ensinado aos estudantes é transcrita por Domingos Paschoal Cegalla e Décio Duboc Du Rocher, autores do LD60_4ªS (ver Anexo O); nele, consta que os exercícios escritos deveriam possibilitar que os estudantes escrevessem de forma eficaz, correta e ordenada, expressando com clareza o pensamento, e, à medida que fossem progredindo na compreensão da sintaxe do idioma, deveriam obter mais liberdade na eleição dos temas para redação. Esse instrumental servia tanto para as produções da 1ª série ginásial quanto para as da 4ª série.

7.1.1.2 Dimensão do Ensino

As propostas de produção textual escrita dos livros da década de 60, tanto da 1ª quanto da 4ª série, PPT60_1ªS e PPT60_4ªS, apesar de pertencerem a séries diferentes, possuem

praticamente a mesma estrutura, consistem, respectivamente, na apresentação de quatro e três temas a serem desenvolvidos pelos estudantes, mas, pelo laconismo das estruturas dos enunciados, não é possível inferir se este teria de escolher um desses temas ou se teria, necessariamente, de escrever sobre todos.

O **ensino de produção textual** escrita partia da noção de que os estudantes deveriam redigir um produto, pois não havia qualquer preocupação com a **estrutura dos enunciados**, objetivando orientar os estudantes quanto ao tipo de texto a ser elaborado (narrativo, descritivo ou dissertativo), ou quanto às etapas de seu planejamento, de sua execução ou de sua avaliação. Os **temas**, todos relacionados à pátria, e adotando um ufanismo explícito, apesar de terem como **motivação** textos iniciais, escritos por autores consagrados, no caso Olavo Bilac e José de Alencar (ver Anexos A e B), não instigavam os estudantes a elaborarem textos autônomos, não situavam esses autores em seus períodos históricos nem nos movimentos literários a que pertenceram, pareciam apenas induzir os estudantes a aderirem a frases de efeito da época, como “Brasil: ame-o ou deixe-o”, lema que era usado por adultos e crianças na época, ou seja, durante a Ditadura, especialmente em seus primeiros anos de implantação.

7.1.2 Década de 70

Figura 6 – PPT70_1ªS: Temas para redação – década de 70 (1ª série)

- 4. COMPOSIÇÃO**
1. A Minha Família.
 2. A Vovó.

GIACOMOZZI, G. **Português moderno** (1ª série ginásial). 10. ed. São Paulo: Editora F.T.D. S.A., 1973, p. 29.

Figura 7 – PPT70_4ªS: Temas para redação – década de 70 (4ª série)

REDAÇÃO

O texto que acabamos de ler e interpretar é uma *dissertação* sobre a Saudade.

Dissertação é uma *seqüência de opiniões ou conceitos*.

Seguindo o mesmo plano do Autor, desenvolva livremente, qualquer das idéias que você conseguiu captar na mensagem do texto.

Se preferir, mude de assunto, mas conserve o mesmo plano.

MAROTE, J.T.D. **Português Funcional** (8ª série do novo ensino de 1º grau – antiga 4ª série ginásial). São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1972, p. 149.

7.1.2.1 Dimensão do Contexto

As propostas de produção textual escrita da década de 70, PPT70_1ªS e PPT70_4ªS, apesar de serem transpassadas pelo Ato Institucional nº 5, que foi implantando em 1968 e vigorou até 1978, apresentaram algumas mudanças em sua estrutura, conforme pode ser observado nas figuras 6 e 7.

Nesse período, de acordo com Faraco (2008, p. 188), “começaram a se multiplicar explosivamente as matrículas na escola básica, acompanhando o gigantesco êxodo rural que inchou as cidades brasileiras”; já o ensino de Língua Portuguesa era norteado pelo Parecer nº 853/71, do Conselho Federal de Educação, aprovado em 12 de novembro de 1971, cuja orientação principal era a de que a dimensão comunicativa deveria permear todo o conteúdo de Língua Portuguesa, compreendendo ideias, fatos e sentimentos tanto em sua forma oral quanto gráfica, recomendação nitidamente relacionada com a teoria da comunicação proposta por Jakobson.

A respeito desse linguista, é importante lembrar que, no final da década de 60, a partir do envolvimento de um grupo de professores da então Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São Paulo, foi organizada sua visita ao Brasil e, com isso, segundo Izidoro Blikstein, houve “uma irradiação das idéias do Jakobson em Letras, na Lingüística, na Teoria Literária [...], e a partir daí de um modo geral, em Língua Portuguesa, Ensino de Língua Portuguesa” (BLIKSTEIN, 2018, n.p.).

No entanto, apesar de todo esse movimento em torno da teoria da comunicação, preconizado inclusive pelos documentos oficiais de ensino, os quais determinavam que a Língua Portuguesa deveria ser, por excelência, um instrumento de comunicação, a **concepção de língua e de texto** subjacente às propostas analisadas não é inteiramente diferente da dos anos 60.

Na PPT70_1ªS (figura 6) ainda temos a **concepção de língua e de texto** respectivamente como representação do pensamento e como código, pois não há nenhum elemento, seja nos **temas** propostos, no **texto motivacional** ou na **estrutura dos enunciados** que nos levem a identificar a *língua* ou o *texto* como um instrumento de comunicação; os elementos do processo da comunicação (emissor, mensagem, receptor, código, referente e canal) ou as funções da linguagem (emotiva, poética, conativa, metalingüística, referencial ou fática), por exemplo, sequer são mencionados, assim como também não há qualquer indício de que eles devem ser cogitados durante a elaboração das redações. Nessa proposta, portanto, é possível perceber uma grande semelhança com as propostas da década anterior, pois, além de tudo o que

já foi dito, elas também não apresentam qualquer complexidade **temática** ou qualquer detalhamento na *estrutura* que nos possibilite identificar que os destinatários seriam estudantes de mais maturidade intelectual. Contudo, não podemos descartar a possibilidade de o autor da PPT70_1ªS ter cogitado a possibilidade de nivelar o conteúdo destinado a essa série, considerando o novo público discente que estava chegando aos bancos escolares, que, como visto em Faraco (2008), advinha de camadas populares e, mesmo que indiretamente, tinha acesso aos livros didáticos utilizados na época.

Na PPT70_4ªS (figura 7), temos três grandes diferenças, a primeira diz respeito à **concepção de língua e de texto**, pois nela, apesar de ser possível identificá-los como representação do pensamento e como código, também é possível compreendê-los como instrumentos de comunicação, o que pode ser constatado pela explícita presença de um emissor, de uma mensagem e de um receptor, e, além disso, há a exigência de um tipo textual específico, a dissertação, e de uma estrutura de enunciado, que, por mais insipiente que seja, visa a orientar o estudante quanto ao que é esperado nesse tipo de produção textual.

Divergindo do Parecer nº 853/71, em ambas as propostas não há indícios da valorização da cultura nacional, e, apesar de não ficar claro o que se está considerando ser expressão de nossa cultura, supomos que falar da *familia, da vovó ou de saudade* não singularizam a nação brasileira em nenhum sentido, uma vez que tais elementos, apesar de a palavra saudade só existir em países lusófonos, fazem parte da composição de qualquer povo, por fim, quanto à articulação das propostas de composição com outras matérias, como prescreve o documento oficial, isso também não ocorre, sendo a atividade restrita apenas ao conteúdo de Língua Portuguesa e, ainda assim, de forma bastante superficial.

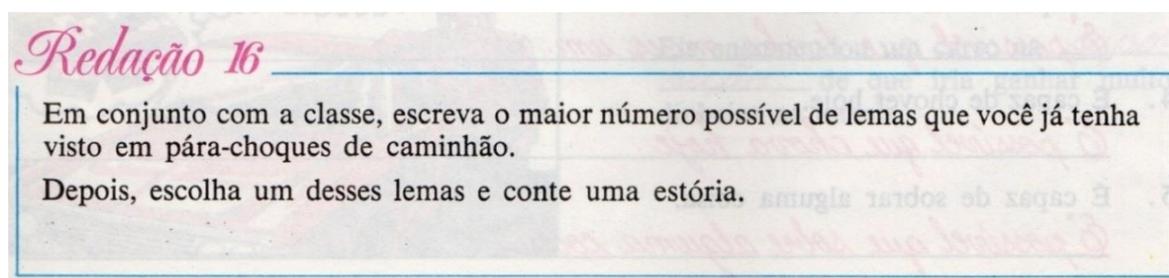
7.1.2.2 Dimensão do Ensino

Nota-se também, a partir da análise dessas propostas, uma ligeira diferença na **concepção de ensino de produção textual**: na PPT70_1ªS, temos uma concepção vertical, em que o estudante é agente passivo do processo de ensino-aprendizado, sendo incumbido de apenas desenvolver um texto, sem que haja qualquer orientação para realizá-la; já na PPT70_4ªS, é possível perceber uma leve mudança, pois, apesar de não ser possível perceber etapas de um processo, há uma preocupação em determinar e explicar o tipo textual e propor um plano modelo. Nessa proposta, o estudante não é mais um sujeito inteiramente passivo, pois a proposta, apesar de orientá-lo a seguir um modelo, permite que ele escolha o **tema** que desejar para escrever, ou seja, vislumbra-se aí, já no início da década de 70, um processo de interação

discursiva, ou, de modo menos otimista, uma intensificação do ensino tecnicista, que também vigorava na época, e almejava resultados imediatos, o que pode ser conseguido de muitas formas, inclusive se apresentando um modelo a ser seguido: “se preferir, mude de assunto, mas conserve o plano” (MAROTE, 1972, p. 149).

7.1.3 Década de 80

Figura 8 – PPT80_5ªS: Tema para redação – década de 80 (5ª série)



FARACO, C; MOURA, F. **Comunicação em Língua Portuguesa (Primeiro Grau – 5ª série)**. São Paulo: Editora Ática, 1984, p. 190.

Figura 9 – PPT80_8ªS: Criando – década de 80 (8ª série)

Criando

- 1) Releia o poema **O Novo Dilúvio** onde o poeta diz do que ele necessita nessa vida.
Crie um texto, em prosa ou em versos, sobre o que você mais quer na vida.
Nesse texto procure utilizar os recursos poéticos já estudados (metáfora, antítese, paralelismo, hipérbole).
Lembre-se de que um texto poético deve revelar emoção, sentimento.
- 2) Você leu o poema **As Sem-Razões do Amor**.
Escreva uma carta de amor, justificando as razões que você tem para amar ou não alguém.

MUNIZ, R.M.A. **Português: criando e recriando (8ª série)**. Rio de Janeiro: Editora ao livro técnico, 1988, p. 66.

7.1.3.1 Dimensão do Contexto

Nos anos 80, tivemos o fim da Ditadura Militar, a consolidação da democratização do ensino, e uma maior divulgação da Linguística no Brasil, inclusive aproximando-a da realidade do professor, com os conhecimentos advindos dessa ciência, por exemplo as concepções da Sociolinguística, da Pragmática e da Linguística Textual, chegando até as salas de aulas, uma vez que os concludentes dos cursos de Letras já estavam inseridos nas escolas,

produziam material didático e participavam de debates em torno do ensino de Língua Portuguesa.

A PPT80_5ªS (figura 8), direcionada aos estudantes da 5ª série, traz a **concepção de língua e de texto** adotada na década de 80, ou seja, a **língua** tomada como um objeto de cognição e de interação humana, e o **texto** como uma unidade de linguagem em uso. Percebe-se, também, a influência da Sociolinguística em sua elaboração, pois, ao solicitar que os estudantes escrevam o maior número possível de lemas de para-choques de caminhão e, em seguida, escolham e contem uma história acerca de um desses lemas, há uma valorização da linguagem informal e uma aproximação com a realidade dos estudantes. Vale lembrar que os elaboradores dessa proposta, Faraco e Moura, eram docentes formados pelas Faculdades de Letras, faculdades estas que já estavam trabalhando com as teorias linguísticas desde a década de 60, quando, como dito, a Linguística se tornou obrigatória nos cursos de Letras.

Na PPT80_8ªS, por outro lado, não fica tão clara essa **concepção de língua e de texto**. A **estrutura do enunciado** apresenta elementos que favorecem a compreensão de uma **concepção de língua** não homogênea, mas não completamente pautada na interação, e de texto como instrumento de comunicação, apesar de não ser possível identificar todos os elementos propostos pelo processo de comunicação de Jakobson.

Em ambas propostas, no entanto, percebemos uma tentativa de cumprir o que determinavam os documentos oficiais da época, especificamente a *Proposta Curricular para o Ensino de Língua Portuguesa*, pois, ainda que timidamente, apresentam “dimensões discursivas que incluem os interlocutores, as relações que se estabelecem entre eles, os conhecimentos que partilham, os conhecimentos que juntos constroem, as intenções e propósitos específicos do texto e as circunstâncias sociais em que se manifestam”. (SÃO PAULO, 1988, p. 38-41).

7.1.3.2 Dimensão do Ensino

A **concepção de ensino** depreendida de ambas propostas ainda é a de produto, apesar de, como se observou na PPT70_4ªS (figura 7), há uma preocupação em trazer **temas** mais próximos da realidade dos estudantes, na tentativa de atender aos documentos oficiais da época, que recomendavam: “o tema pode incluir certos acontecimentos, cenários, aspectos da realidade para os quais os estudantes possuem não só experiências vividas, mas também um sistema satisfatório de representação (SÃO PAULO, 1988, p. 38-41).

Quanto às **motivações** para a escrita, na PPT80_5ªS (figura 8), temos a solicitação da realização de uma pesquisa em grupo, oportunidade em que ocorre uma interação para além do texto; na PPT80_8ªS (figura 9), a **motivação** continua sendo um texto literário: “O novo dilúvio”, de Cassiano Ricardo, e “As sem-razões do amor”, de Carlos Dummond de Andrade (Anexo F). Por fim, a **estrutura dos enunciados**, exatamente pela compreensão do ensino de produção textual escrita como produto e não como processo, orientavam de forma muito superficial o estudante; na PPT80_5ªS, pela presença do verbo no imperativo “conte”, fica subentendido o tipo textual “narrativo”, assim como também fica implícito o gênero textual crônica, e, na PPT80_8ªS, apenas se especifica que o texto seja em prosa, não sendo possível inferir o tipo ou o gênero textual solicitado.

Em síntese, podemos dizer que as propostas anteriores à publicação dos PCN, pelo período em que foram elaboradas, um período de repressão e de descoberta da linguística como ciência, inicialmente se distanciavam das práticas sociais nas quais os estudantes estavam inseridos, mas isso começou a mudar no final dos anos 70. Destaca-se o fato de que nos anos 60 e 70 havia uma grande exposição dos estudantes a propostas de produção escrita, contudo estas não possibilitavam um aprendizado efetivo do processo de produção textual, como pode ser visto no quadro a seguir (quadro 13), que traz as propostas de produção textual do livro direcionado a 1ª série do ensino ginásial da década de 70.

Quadro 13 – Sugestão de temas (1ª série ginásial)

| | |
|-------|--|
| p.11 | A saída das aulas. Que fazem os alunos? Os pais? Os professores? Os transeuntes? |
| | Um aluno aplicado. José é um aluno aplicado. Ei-lo em aula. Diga o que ele faz. |
| p.16 | A Minha cidade natal. |
| | A Minha Escola. |
| p.23 | Uma refeição. Olhe os talheres sobre a mesa e diga como você vê os objetos que aí estão. Terminado o almoço, como fica a mesa? Quem recolhe a mesa? |
| | Uma Discussão. |
| p. 29 | A minha família |
| | A vovó |
| p. 34 | O Primeiro Dia de Aula. |
| | Como Aprendi a Ler. |
| p. 39 | Um Episódio de Minha Infância. |
| | A Minha Infância. |
| p. 45 | Conte uma Fábula com palavras suas. |
| | A Formiga Preguiçosa. |
| p.51 | Uma Carpintaria. |
| | Conte a Estória de um Objeto Emprestado. |

Continua.

Quadro 13 – Sugestão de temas (1ª série ginásial) (*Conclusão*)

| | |
|-------|---|
| p.55 | Uma Viagem. Conte uma visita que você fez com sua família a uns parentes. |
| p. 60 | Conte o que você deseja ser. Um Sonho. |
| p.65 | Um susto. Uma festa. |
| p.69 | Uma Gaiola. O Amor aos Animais e Pássaros. |
| p.74 | Conte uma estória de assombração. Conte a história de um fotógrafo. |
| p. 80 | Uma discussão. Descreva um animal. |
| p.85 | Minha mãe. O dia de Mamãe. |
| p.92 | Uma Caçada. Um Mentiroso. |
| p. 97 | O Meu País. O Canto do Sabiá. |
| p.103 | Uma Enchente. Um Temporal. |
| p.108 | O descobrimento do Brasil. Um Pôrto. |
| p.116 | O Meu Brinquedo Preferido. Uma Loja de Brinquedos. |
| p.120 | O Amor à Bandeira Nacional. O que representa a Bandeira Nacional. |
| p.127 | O Mêdo. Conte uma estória de uma situação perigosa em que você estêve. |
| p.131 | A Fidelidade dos Animais. O cão. |
| p.136 | A Desobediência. O meu Animal de Estimação. |
| p.142 | Uma Surprêsa Agradável Um Incêndio. |
| p.148 | O Mestre. O Amor às Pessoas Idosas. |
| p.155 | A Constância no Trabalho. Água mole em pedra dura tanto dá até que fura. |
| p.160 | Conte a estória de uma fôlha que é levada pelas águas. O Riacho. |
| p.164 | Conte uma estória de onça. A Mentira tem Pernas Curtas. |
| p.171 | Um episódio da História do Brasil em que entre o elemento negro. Uma Fazenda. |
| p.175 | A Importância da Borracha. Fale sôbre a cultura mais importante de sua região. |
| p.179 | Um Terno Nôvo. |
| p.183 | O Meu Colégio. |
| p.189 | As Férias. |

Fonte: Elaborado pela autora (2020), com base em GIACOMOZZI, G. **Português moderno** – 1ª série. São Paulo: Editora FTD S.A., 1973.

Praticamente todas as propostas analisadas, anteriores aos Parâmetros Curriculares Nacionais, traziam uma **concepção de língua** como representação do pensamento, a de texto como instrumento de comunicação e a de **ensino** como uma possibilidade de fazer o estudante falar e escrever corretamente, além de mostrar até que ponto haviam compreendido a sintaxe de nosso idioma. Além disso, o tratamento dado ao ensino de produção de texto era o de produto, sendo seus **temas** gerais, não despertando o senso crítico dos estudantes nem tampouco os instigando a pensar em propósito comunicativo, contexto de produção, possíveis interlocutores, suporte ou qualquer outro aspecto que delineie a escrita como um processo.

Quanto à **motivação para a escrita**, percebe-se que nas propostas anteriores à publicação dos PCN, os autores procuraram estabelecer uma relação entre a proposta com o texto apresentado no início de cada capítulo, por exemplo, as temáticas de 60 e 70, “Minha Cidade Natal”, “Belezas Naturais”, “O jangadeiro”, na década de 60, e “Minha família” e “A vovó”, na de 70, relacionam-se diretamente com os textos “Verdes Mares”, de José de Alencar, e “A avó”, escrito por Olavo Bilac, presentes nos capítulos iniciais dos livros de Cegalla e de Giacomozzi. Contudo, no texto de Bilac, por exemplo, a avó descrita é uma senhora de 80 anos, que repousa em uma cadeira, cochila todos os dias, acorda sorrindo quando os netos chegam e lhes conta “estórias de quimeras”. Giacomozzi, ao solicitar que os estudantes redigissem um texto sobre *família* ou *vovó*, não ofereceu, portanto, oportunidade para que o estudante discutisse criticamente a formação da família brasileira ou o papel da avó na década de 70, considerando que o texto de Bilac, “A avó”, do livro *Poesias Infantis*, foi escrito em 1929, portanto, quarenta anos antes da publicação do LD70_1ªS, quando, diferentemente de 1929, as mulheres já possuíam direito ao voto há mais de quatro décadas e crescia a participação feminina no mercado de trabalho. Contudo, não podemos deixar de considerar o fato de que isso pode ser justificado pelo período histórico vivido, no caso o regime militar, que não incentivava esse tipo de senso crítico, e os documentos da época não sinalizavam a necessidade do desenvolvimento dessa competência.

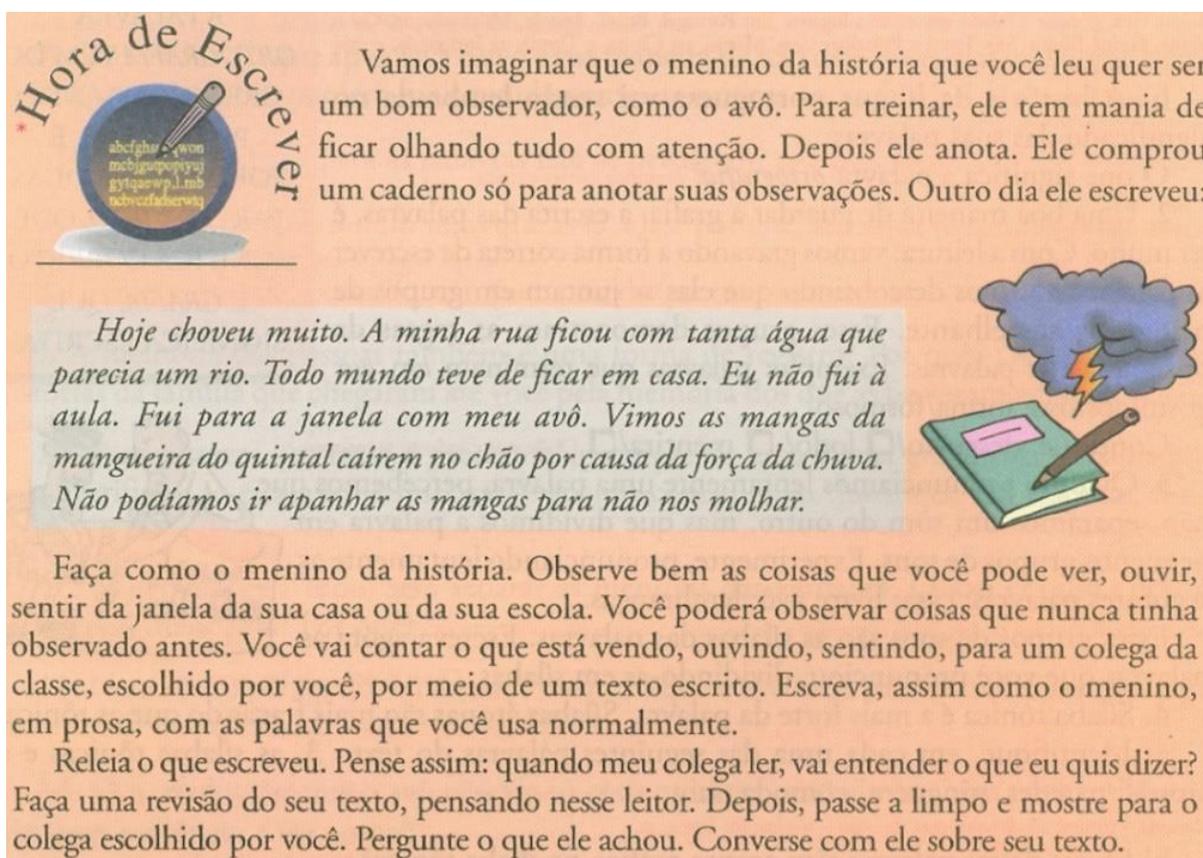
Finalmente, no que diz respeito à **estrutura dos enunciados**, percebe-se que as propostas de redação anteriores aos PCN eram, em sua maioria, vistas apenas como produto, uma vez que havia poucos indícios que demonstrassem serem elas tratadas como processo. Não eram dadas oportunidades de planejamento, revisão e refacção do texto produzido e fica nítido que a maioria dessas propostas era escrita para a escola, não na escola, tendo como único destinatário o professor e como único objetivo a correção.

7.2 Análise das propostas elaboradas durante o período de transição

A seguir, apresentam-se as duas propostas elaboradas durante o período de transição, ou seja, durante o período em que ainda não havia um instrumento de orientação específico para o ensino de Língua Portuguesa, mas já se desenhava isso no cenário educacional brasileiro, e, em seguida, as análises referentes à Dimensão do Contexto e à do Ensino acerca dessas propostas.

7.2.1 Década de 90

Figura 10 – PPT90_5ªS: Hora de escrever – década de 90 (5ª série)



Hora de Escrever

Vamos imaginar que o menino da história que você leu quer ser um bom observador, como o avô. Para treinar, ele tem mania de ficar olhando tudo com atenção. Depois ele anota. Ele comprou um caderno só para anotar suas observações. Outro dia ele escreveu:

Hoje choveu muito. A minha rua ficou com tanta água que parecia um rio. Todo mundo teve de ficar em casa. Eu não fui à aula. Fui para a janela com meu avô. Vimos as mangas da mangueira do quintal caírem no chão por causa da força da chuva. Não podíamos ir apanhar as mangas para não nos molhar.

Faça como o menino da história. Observe bem as coisas que você pode ver, ouvir, sentir da janela da sua casa ou da sua escola. Você poderá observar coisas que nunca tinha observado antes. Você vai contar o que está vendo, ouvindo, sentindo, para um colega da classe, escolhido por você, por meio de um texto escrito. Escreva, assim como o menino, em prosa, com as palavras que você usa normalmente.

Releia o que escreveu. Pense assim: quando meu colega ler, vai entender o que eu quis dizer? Faça uma revisão do seu texto, pensando nesse leitor. Depois, passe a limpo e mostre para o colega escolhido por você. Pergunte o que ele achou. Converse com ele sobre seu texto.

DISCINI, N; TEIXEIRA, L. **Leitura do mundo**. São Paulo: Editora do Brasil, 1999, p. 20.

Figura 11 – PPT90_8ªS: Produção – década de 90 (8ª série)

PRODUÇÃO

Escreva dois textos dissertativos, um defendendo a idéia de que vampiro existe e outro argumentando que isso é impossível.

Peça para um colega ler os dois textos e explicar abaixo em qual deles os argumentos foram mais convincentes e por quê.

CÓCCO, M.F.; HAILER, M.A. **ALP,8 – análise, linguagem e pensamento**: a diversidade de textos numa proposta socioconstrutivista. São Paulo: FTD, 1994, p. 102-103.

7.2.1.1 Dimensão do Contexto

Na década de 90, assumia a presidência da República Fernando Collor de Melo, primeiro presidente eleito pelo voto popular, após 29 anos, e, em agosto de 1992, segundo Schwarcz e Starling (2018), milhares de estudantes de “caras pintadas” protestaram contra sua gestão, marcada por denúncias de corrupção e por uma profunda crise econômica, o que culminou com sua renúncia ao cargo nesse mesmo ano.

Convém lembrar, que, nessa década, foi instituído o Plano Real e teve início a política de privatização imposta pelo Governo Federal, assim como também a liberalização do capital estrangeiro, tudo isso na tentativa de superar a crise e adquirir uma estabilidade financeira, o que impactou todas as esferas de nosso país, inclusive a educacional, uma vez que a comunidade escolar, especialmente os estudantes das camadas mais populares, além dos problemas de aprendizado, tiveram de lidar com a intensificação de sérios problemas sociais, uma vez que essas ações em nada os favoreceram.

No que diz respeito à educação, em 1990, ano internacional da alfabetização, ocorreu a “A Conferência Mundial de Educação para Todos”, realizada em Jomtien, na Tailândia, que declarava em suas páginas iniciais ser a educação “um direito fundamental de todos, independentemente de gênero e idade, no mundo inteiro” (UNESCO, 1990, p. 2), prerrogativa que ia ao encontro do processo de democratização do ensino iniciado na década de 70; nessa mesma década, foi assinada pelo Brasil e por outros países em desenvolvimento a Declaração de Nova Delhi, que buscava satisfazer as necessidade básicas de aprendizagem dos estudantes.

Algumas das mudanças ocorridas após essa Conferência foi a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento de Ensino Fundamental e valorização do Magistério (FUNDEF), a reformulação da LDB de

1996, a implantação das Diretrizes Curriculares de Ensino e, finalmente, a elaboração e a aprovação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que adotou a Linguística Textual como teoria linguística de base e o texto como objeto principal do ensino.

A partir de uma concepção sociointeracional de língua, os próprios PCN passaram a defender a concepção de texto como um produto de interação social, levando-se em consideração os princípios de textualidade: coesão, coerência, ambos centrados no texto; e intencionalidade, informatividade, aceitabilidade, situacionalidade e intertextualidade, todos centrados no uso. O que, segundo Koch (2018), significa dizer que, para se elaborar um texto, o produtor deve ter um “projeto de dizer”.

Na década de 90, até a publicação dos PCN, em 1997, não havia Documentos Oficiais de Ensino específicos para o ensino de Língua Portuguesa, mas uma série de propostas curriculares estaduais, como a Proposta Curricular para o Ensino de Língua Portuguesa, elaborada pelo Governo do Estado de São Paulo, de modo que nem todos os elaboradores de livros didáticos estavam preocupados em atender, ou, ao menos, estabelecer uma aproximação com os postulados presentes nos PCN, é o que se observa, por exemplo, na PPT90_8ªS, elaborada em 1994 (figura 11). Convém lembrar que os PCN não tinham poder de Lei, ou seja, não eram obrigatórios, contudo, após sua publicação, houve uma espécie de tentativa de colocá-los em prática, pelo menos no que diz respeito aos livros didáticos, como se observa na PPT90_5ªS elaborada em 1999 (figura 10).

7.2.1.2 Dimensão do Ensino

A **concepção de ensino de produção textual escrita** permanece sendo essencialmente a de produto na PPT90_8ªS (figura 11), elaborada em 1994, apresentando-se, na estrutura de seu enunciado, apenas o tipo textual (dissertativo) a ser redigido e, de modo muito incipiente, uma avaliação da produção escrita, a ser executada não pelo autor do texto, mas por um colega; contudo, na PPT90_5ªS (figura 10), temos uma noção de processo mais explícita, apesar de ainda não muito aprofundada, pois percebe-se a etapa de geração de ideias, quando o autor solicita que o estudante vá à janela de sua casa ou de sua escola e observe as coisas que ocorrem do lado de fora; a de execução, fase de escrita propriamente dita; a de avaliação do texto elaborado, quando é solicitado que o estudante releia sua produção e imagine a recepção dele pelo interlocutor e a de refacção, quando, após reler o texto e pensar se ele está suficientemente claro para o leitor, é sugerido que ele faça uma revisão do texto e, só depois, passe-o a limpo e o mostre ao colega; é importante notar que essas etapas de avaliação e de

revisão seguem a orientação dos PCN, quando estes sugerem que o estudante 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. (BRASIL, 1998).

O **tema** proposto para os estudantes da 5ª série (figura 10), cujo tipo textual não é especificado, apesar de livre, propõe algo próximo à realidade do estudante, observado e escolhido por ele; já o sugerido aos estudantes da 8ª série (figura 11), que deve ser desenvolvido a partir do tipo textual dissertativo, traz um **tema** literário bastante criativo, apesar de pouco crível.

As duas propostas trazem como **motivação para a escrita** textos literários, tais como nas décadas anteriores, a PPT90_5ªS traz o texto “Meu avô”, de Bartolomeu Campos Queirós (Anexo G); e a PPT90_8ªS, “À beira do dia”, de Sérgio da Rocha Kleinsorge (Anexo H). Por fim, é válido lembrar que na PPT90_5ªS, há uma contextualização diretamente relacionada à **estrutura dos enunciados**, que favorece uma maior aproximação do estudante para com o projeto de texto que será elaborado, e, na PPT90_8ªS, como elemento motivador, há a sugestão de um processo de interação a ser estabelecida entre o autor do texto e o colega leitor, cabendo ao último avaliar a produção escrita e eleger o texto mais convincente.

Podemos dizer, portanto, que nas propostas elaboradas durante a década de 90, período de transição em que ocorreu a idealização, o planejamento, a elaboração, a aprovação e a implantação dos PCN, tivemos, em meio a uma crise política e econômica, uma série de reformas educacionais, que buscaram melhorar o sistema educacional brasileiro. O surgimento de vários debates e publicações em torno da Linguística Textual, da Sociolinguística e da Pragmática, além de uma **concepção de ensino** que buscava se distanciar do ensino descontextualizado da gramática, que passou a valorizar a concepção interacional e dialógica da **língua** e pensar o **texto** como uma prática social a ser realizada a partir de situações concretas de uso. Contudo, apesar dessas mudanças, o **ensino de produção textual escrita** ainda não pode ser inteiramente considerado como um processo, e os **temas**, as **motivações** para a escrita e as **estruturas dos enunciados** avançaram de forma mediana, especialmente nas propostas elaboradas a partir de 1999, quando os PCN já tinham sido divulgados e, em alguns casos, adotados pelas instituições de ensino e pelos elaboradores dos livros didáticos.

7.3 Análise das propostas elaboradas após a publicação dos PCN

A fim de facilitarmos a compreensão das análises dos documentos elaborados após a publicação dos PCN, apresentamos, inicialmente, a Dimensão do Contexto, comum às propostas elaboradas nos anos 2000, 2010 e 2020, em seguida, apresentamos as propostas e, finalmente, os comentários referentes à Dimensão do Ensino. Para a análise das propostas elaboradas nessas três décadas, mencionamos individualmente a Dimensão do Ensino de cada uma delas, uma vez que houve diferença no que diz respeito ao Documento Oficial Balizador, no caso a BNCC, e, ainda por este motivo, antes da análise das propostas elaboradas em 2020, trazemos comentários acerca desse documento.

7.3.1 Dimensão do Contexto

Schwarcz e Starling (2018. p. 510) advertem-nos para o fato de que os “historiadores têm por hábito serem cautelosos; e, resignados, costumam avisar que uma história só é previsível depois que ficou no passado”, para as autoras, considerando que o tempo não é retilíneo, há de se ter um certo cuidado ao se falar do presente, pois quando este ainda está embaçado pelo “desenrolar dos acontecimentos pouco se enxerga no horizonte, além dos desdobramentos do que já conhecemos”.

Apesar de não ser uma historiadora, é também com cautela, e a partir da leitura de Leis, livros de história, de linguística e de educação, que apresento resumidamente os aspectos sócio-históricos, assim como os demais elementos que compõem a Dimensão do Contexto dos anos 2000 ao momento presente. Convém dizer que esses dados, como a própria história, podem mudar depois de decorrido um certo tempo, mas isso só o futuro poderá comprovar.

Da primeira década deste século (anos 2000) aos anos 20, muitas foram as transformações políticas, econômicas e educacionais que ocorreram em nosso país. Passamos por um governo de esquerda, que liderou o país por mais de 14 anos; pelo impeachment da primeira mulher a ocupar o cargo de presidente do Brasil; pelo escândalo do mensalão, que atingiu as principais lideranças do Partido dos Trabalhadores; e chegamos a eleger um presidente de extrema direita, reconhecidamente despreparado para assumir o Governo de um país da dimensão do nosso, o que, como registra Oyama (2020), foi dito inclusive pelo atual chefe do Gabinete de Segurança Institucional da Presidência da República, General Heleno, e que, para complicar ainda mais a situação, colocou em seus principais ministérios, como no da Educação, pessoas tão despreparadas quanto ele.

Com relação às mudanças ocorridas em torno da educação, tivemos, com a eleição de Luís Inácio Lula da Silva, a educação sendo colocada, pelo menos textualmente, como uma das prioridades do Governo Federal.

Em 2006, foi aprovado o Projeto de lei nº 144/2005, que estabelecia a duração mínima de nove anos para o Ensino Fundamental, sendo que a antiga 5ª série passou a corresponder ao 6º ano; por esse motivo, a partir de agora, faremos uma adequação terminológica em nossas análises.

Em 2007, durante a segunda gestão de Luís Inácio, foi apresentado o Plano de Desenvolvimento da Educação, e, em 2009, foi instituído, por meio do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, e, em consequência dessa política, foi elaborado o Plano Nacional de Formação de Professores. Assim como também foi criado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), cujo objetivo era avaliar a qualidade do ensino ofertado nas escolas públicas e, a partir dos dados obtidos, desenvolver ações para superar as dificuldades encontradas.

Em 2010, ocorreu uma nova Conferência Nacional de Educação, que resultou no Projeto de Lei Nº 8035, cujo principal objetivo era a elaboração do novo Plano Nacional de Educação e, sete anos depois, na gestão de Michel Temer, foi homologada a Base Nacional Comum Curricular.

Os documentos oficiais de ensino são basicamente os PCN, os quais, como dito, apesar de não terem força de lei, passaram a ser divulgados pelo Governo Federal e a orientar não só o ensino como também os materiais didáticos que, na primeira década do século XXI, passaram a ser submetidos a um criterioso processo de avaliação por meio do Programa Nacional do Livro Didático.

Sampaio e Carvalho (2010, p. 11) chegam, inclusive, a mencionar que, nos editais do PNLD de 2004 a 2012, “foram os únicos documentos dessa natureza citados pela comissão técnica da SEF, SEB e FNDE”, apesar de, ratificam os autores, “nunca representarem uma obrigação e tampouco serem impostos como documento normativo”.

As correntes linguísticas predominantes nesse período permaneceram as mesmas preconizadas no período de transição, ou seja, as correntes funcionalistas, tendo ênfase, nos materiais didáticos, a Linguística Textual, a Sociolinguística e a Pragmática. Também permanece a **concepção de língua** como instrumento de interação e a de **texto**, numa perspectiva discursiva, como prática social.

Devido ao fato de as propostas a seguir terem como cenário o mesmo **contexto sócio-histórico**, as mesmas **correntes linguísticas** e terem sido elaboradas em um período cujas **concepções de língua e de texto** também eram as mesmas, individualizamos apenas a discussão acerca dos **documentos oficiais de ensino balizadores**, a fim de verificarmos de que forma eles foram contemplados nas propostas, e dos elementos constituintes da Dimensão do Ensino.

De acordo com os PCN, cujo princípio organizador era USO, REFLEXÃO e USO, adotando o texto como base para o ensino de Língua Portuguesa, o Ensino de Produção Textual Escrita deveria considerar as *condições de produção* (finalidade, especificidade do gênero, suporte, lugares de circulação e interlocutor eleito, conhecimentos presumidos do interlocutor e restrições impostas pelos lugares de circulação previstos para o texto), adotar *procedimentos para elaboração do texto* (estabelecimento de tema, levantamento de ideias e dados, planejamento, rascunho, revisão e elaboração de versão final), utilizar *mecanismos discursivos e linguísticos* de coerência e coesão textuais, marcas de segmentação em função do projeto textual (título e subtítulo, paragrafação, pontuação etc.), além de empregar *recursos gráficos* que orientariam a interpretação do interlocutor e dos padrões de escrita tendo como parâmetro o projeto de escrita e as condições de produção do empreendimento textual.

Por esse **documento**, assim como também pela ficha de avaliação do PNLD, que, em 2002, apresentou pela primeira vez uma proposta bem específica de avaliação dos livros didáticos destinados ao Ensino Fundamental Anos Finais, fica clara a intenção de se pensar a produção textual escrita como um processo e não mais como um produto.

Sobre o PNLD, é importante lembrar que as fichas de avaliação de 2002 a 2014, todas elaboradas a partir dos PCN, não apresentaram grandes divergências entre si, com exceção da substituição do termo “aluno” pelo termo “estudante”, no PNLD de 2014, e, no de 2017, trazer uma nova concepção de ensino, entendendo o texto como um tipo reflexivo de base discursiva, de base sociocognitiva e de tipo transmissivo.

Diante da clareza dos **documentos oficiais balizadores**, a questão, agora, era saber se isso estava sendo atendido, ou não, pelos autores dos livros didáticos, em especial nas propostas de produção textual escrita por eles elaboradas.

Como dito antes, nas próximas seis propostas (figuras 12, 13, 14, 15, 16 e 17), analisamos, além do atendimento aos Documentos Oficiais, no caso das produções elaboradas em 2020, a Dimensão do Ensino (concepção de ensino de produção textual, temas abordados, motivações para a escrita e estrutura dos enunciados) de cada uma delas.

7.3.2 Década de 2000

De acordo com o que foi dito, apresentamos, a seguir, as propostas do 6º e do 9º Ano, assim como, também, a análise da Dimensão de Ensino de cada uma delas.

Figura 12 – PPT00_6ªA: Produção de Texto – década de 2000 (6º ano)

Produção de texto

Depoimento

Na reportagem estudada nesta unidade, foram apresentados depoimentos de crianças que sofrem com o problema de moradia. Como vimos, depoimentos servem para mostrar ao leitor um outro ponto de vista: o de quem está envolvido no fato noticiado. E isso faz com que a notícia se torne mais concreta, mais real para quem a lê.

Em seus depoimentos, as crianças disseram como deveria ser a casa ideal para morar.

Imagine que um jornalista da sua cidade tenha sido incumbido de fazer uma reportagem. Esta reportagem poderá servir como base para mudanças que as autoridades responsáveis estão planejando fazer no futuro.

O jornalista precisa colher depoimentos dos jovens sobre como deverá ser a cidade ideal.

Você, como morador da cidade, deverá encaminhar seu depoimento por escrito a esse jornalista.

Antes de escrever, pense em como deverá ser sua cidade no futuro:

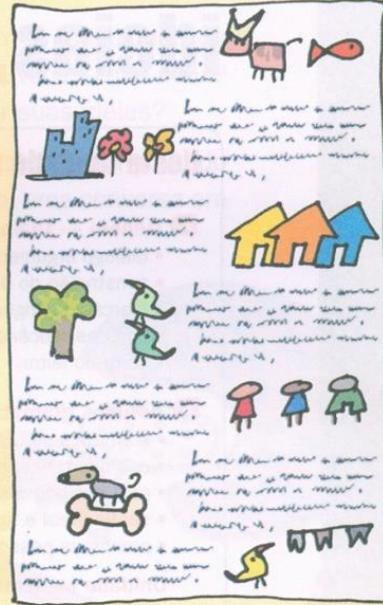
- o que deverá ter de bom?
- como estará organizada?
- o que haverá de diferente em relação ao que existe hoje?

Faça um rascunho e leia-o para um colega. Discuta com ele suas ideias antes de passar seu texto a limpo.

Lembre-se de que:

- trata-se de um depoimento, portanto é pessoal e deve ser escrito em 1ª pessoa (eu);
- trata-se de um depoimento escrito para ser encaminhado a uma autoridade: é aconselhável o uso de linguagem mais formal.

No final, identifique-se escrevendo também sua idade e endereço. Prof./a: estimule os alunos a refletir sobre aspectos fundamentais que tornarão melhor a vida da comunidade: educação, saúde, transporte, meio ambiente, moradia, lazer... Como se trata de uma proposta que envolve a ideia de futuro e por ter sido indicada uma linguagem mais formal, sugere-se o uso mais específico de formas verbais no futuro que substituam formas mais coloquiais (ir + infinitivo).


ILUSTRAÇÕES: FÁBIO ROQUE DA EDITORA

181

Unidade 6 – Reportagem e notícia: relatos

7.3.2.1 Dimensão do Ensino da proposta PPT00_6ªA

A PPT00_6ªA (figura 12), apesar das orientações dos PCN, adota apenas parcialmente a **concepção de ensino de produção textual escrita** como processo, mais especificamente as fases de planejamento, especificando o que a cidade do futuro deve ter de bom, como estará organizada e o que haverá de diferente em relação à cidade que existe hoje; de revisão e de avaliação, quando é sugerido ao aluno que faça um rascunho e o leia para um colega, e, em seguida, redija a versão final.

O **tema** tem como base a própria realidade do aluno, mas, diferentemente da proposta da década anterior, PPT90_5ªS, (figura 10), em que o aluno deveria escrever sobre o que via ou sentia ao posicionar-se à janela de sua casa ou da escola, esta não é genérica. Pela primeira vez, também, temos a utilização da expressão *gênero textual* em uma proposta de produção textual escrita, no caso, o gênero depoimento, contudo, não há menção à estrutura retórica do gênero textual que deve ser produzido, o que nos faz inferir que os estudantes deveriam exercitar o que nos PCN aparece como prática de “reprodução”.

As **motivações** para a escrita são, como nas propostas anteriores, textos de apoio, nesse caso, depoimentos de crianças sobre suas moradias.

A **estrutura do enunciado** é bem mais específica, discriminando o que o estudante deve fazer, inclusive qual nível de linguagem deve ser utilizado por ele. No que diz respeito às condições de produção, temos estabelecidas a finalidade, para que os governos futuros promovam mudanças na cidade; o suporte, será publicada em um jornal, não fica claro, contudo, se será impresso ou virtual; a esfera de circulação, a jornalística; o papel do interlocutor, jornalista, moradores da cidade e também os leitores do jornal; e não há especificações quanto aos conhecimentos presumidos do interlocutor ou às restrições impostas pelos lugares de circulação previstas para o texto.

Figura 13 – PPT00_9ªA: Agora é a sua vez – década de 2000 (9º ano)

E você, o que pensa sobre o racismo no Brasil ou no futebol? Escreva um texto dissertativo-argumentativo sobre esse tema. Siga estas instruções:

- a) Anote os melhores argumentos que encontrou nos textos lidos e que possam ser úteis para fundamentar o ponto de vista que você irá desenvolver. Depois anote argumentos próprios que expressem sua opinião sobre o tema.
- b) Organize o texto em parágrafos. Você pode apresentar a ideia principal (a tese) de seu texto logo no primeiro ou no segundo parágrafo e, nos parágrafos seguintes, expor argumentos que possam fundamentá-la. Reserve um parágrafo para a conclusão.
- c) Busque uma linguagem objetiva, tendendo à impessoalidade e de acordo com a variedade padrão.
- d) Tenha em vista o perfil do interlocutor. O texto deverá ser exposto no mural da classe e, portanto, lido por seus colegas.
- e) Dê ao texto um título que desperte o interesse do leitor.
- f) Quando concluir seu texto, revise-o a partir das orientações do boxe **Avalie seu texto dissertativo-argumentativo** e faça as alterações que forem necessárias. Passe-o a limpo e afixe-o no mural da classe.

Avalie seu texto dissertativo-argumentativo

Verifique se seu texto apresenta uma posição clara sobre o tema; se apresenta uma ideia principal que resume seu ponto de vista; se a ideia principal é fundamentada no desenvolvimento com argumentos claros e bem desenvolvidos; se a conclusão realmente finaliza o texto; se a linguagem está de acordo com a variedade padrão e com o perfil do público leitor; se apresenta um título convidativo à leitura e, como um todo, é persuasivo.

CEREJA, W.R. MAGALHÃES, T.C. **Português: linguagens**, 9º ano. 3. ed. São Paulo: Atual, 2006, p. 195.

7.3.2.2 Dimensão do Ensino da proposta PPT00_9ªA

A **concepção de produção textual escrita** da PPT00_9ªA (figura 13) também é a de processo, pois é possível percebermos a fase de planejamento, quando é solicitado que o aluno anote os argumentos dos textos de apoio e os seus próprios; de elaboração, de avaliação e de refacção, exemplo disso é a solicitação de que o estudante volte ao boxe para avaliar e, em seguida, passar a limpo o texto produzido, o que demonstra que o processo da escrita é recorrente.

O **tema** abordado, racismo no Brasil ou no futebol, além de possuir relevância social e estar presente no cotidiano dos estudantes, uma vez que aparece em diferentes esferas de circulação, também possibilita, como propõe os PCN, a formação de leitores críticos (BRASIL, 1998, p. 77).

A **motivação para a escrita** também se concentra em textos de apoio, mas, em PPT00_9ªA, são apresentados diferentes gêneros textuais, formando, como dizem os autores do LD00_9ªA, um “painel de textos”: há, inicialmente, uma contextualização, em seguida uma matéria jornalística publicada no jornal *Tribuna Imprensa*, uma crônica de Luís Fernando Veríssimo, publicada no jornal *O Estado de São Paulo* e uma conversa por e-mail estabelecida

entre o cronista Matthew Shirts e um amigo dele que morava em outro país (Ver Anexo J), estabelecendo, com isso, maior contato entre o estudante e o conteúdo a ser trabalhado. Por fim, em relação à **estrutura do enunciado**, percebe-se que a PPT00_9ªA auxilia a elaboração da produção textual, especificando como devem ser realizadas as etapas de planejamento, elaboração e revisão do texto.

Quanto às condições de produção, a finalidade não fica muito clara, parece ter como objetivo apenas expor sua opinião no mural da classe; o gênero também não é especificado, só se menciona o tipo textual, no caso o dissertativo-argumentativo, o que pode ter ocorrido em decorrência da força adquirida pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) nesse período, o qual passou a ser exigido para o ingresso no ensino superior por grande parte das universidades públicas brasileiras; o lugar de circulação, por sua vez, fica bastante claro e, como dito acima, será a própria escola, por meio de consulta ao mural da classe; o interlocutor também, pois é dito que serão os colegas do colégio; percebe-se, nas últimas linhas da alternativa “a”, uma menção aos conhecimentos prévios dos interlocutores “anote argumentos próprios que expressem sua opinião sobre o tema”; por último, não são apresentadas restrições quanto aos lugares de circulação do gênero solicitado.

Figura 14 – PPT10_6ªA: Produção escrita – década de 2010 (6º ano)

Planejando a produção

1. Decida sobre qual animal vai expor informações em seu verbete enciclopédico. Você deverá pesquisar e selecionar dados sobre ele e organizá-los, juntando ilustrações, desenhos ou fotos, quadros etc. em uma folha de papel. Pesquise em livros, outras enciclopédias, revistas, jornais e, se puder, na internet.

Observe a linguagem:

- a) use vocabulário adequado ao assunto como: **fêmea, macho, filhotes, ninhada, crias, hábitat** etc.;
- b) use verbos no presente;
- c) pense em seus leitores do Ensino Fundamental I: organize o texto de modo que eles se sintam atraídos pela leitura;
- d) não use gírias.

Faça um rascunho: planeje o espaço que o texto ocupará, onde vão ser colocadas as ilustrações, os boxes etc. Sua intenção é que o leitor leia e compreenda todas as informações. Coloque-se no lugar dele e tente organizar texto verbal e não verbal da maneira mais clara possível.

Autoavaliação e reescrita

1. Após finalizar o texto, faça uma autoavaliação, verificando se os elementos mais importantes do gênero estão presentes. Veja se:
 - foram apresentadas informações sobre o animal, como tamanho, alimentação, hábitat, hábitos, tempo de vida etc.;
 - o texto foi organizado de modo que cada parágrafo trata de um assunto (ou de um grupo de assuntos estreitamente relacionados);
 - as fotos estão identificadas por legendas;
 - você evitou atribuir características humanas aos animais (por exemplo, dizer que um animal é preguiçoso);
 - a maioria dos verbos está no presente e a linguagem é objetiva.
2. Passe a limpo seu texto e entregue-o ao professor (não cole as imagens ainda). Após a correção, passe o texto a limpo, cole as imagens ou finalize os desenhos.

DELMANTO, D; CARVALHO, L.B. de. **Jornadas.port**: língua portuguesa, 6º ano. 1. ed. São Paulo: Saraiva, 2012, p. 305-306.

7.3.2.3 Dimensão do Ensino da proposta PPT10_6ªA

Na PPT10_6ªA (figura 14), referente aos anos 2010, temos, de modo bem mais acentuado, a **concepção de produção textual escrita** como processo, sendo discriminadas, ainda que de forma não detalhada, as etapas de planejamento, de produção, de revisão e de publicação. Sendo que, no planejamento, especifica-se o que deve ser feito e como o texto deve ser elaborado: os estudantes deverão elaborar um verbete e, para isso, devem, primeiro, pesquisar a respeito em enciclopédias, jornais, revistas e, se os estudantes puderem, na internet; deverão, também, planejar os espaços entre os parágrafos, a disposição das ilustrações e dos boxes etc.; diferentemente das propostas analisadas anteriormente, nesta, além de o professor ou de os colegas de sala, o próprio estudante, a partir de uma série de critérios, avaliará seu texto quanto aos aspectos textuais, visuais e relacionados ao conteúdo; depois da fase de revisão, temos a fase de publicação, quando, depois de os estudantes terem realizado as correções propostas pelo professor e inserido suas sugestões, o texto irá compor uma enciclopédia e, também, no projeto do final do ano (ver Anexo K), um almanaque.

A escolha do **tema** da PPT10_6ªA fica, em parte, a cargo do estudante, uma vez que é solicitada a elaboração de um verbete enciclopédico sobre um animal, sem que seja especificado qual. Esse **tema**, caso estivesse desassociado das **motivações** apresentadas para a escrita, poderia ser considerado distante da realidade do estudante ou genérico, mas é o contrário disso, a unidade inteira do livro didático, intitulada “Definindo o mundo que nos

cerca”, traz como **tema transversal** o meio ambiente e como **tema associado** a exploração de animais, a extinção de espécies e a preservação da natureza, fornecendo, com isso, inspiração para a escrita e despertando a consciência crítica do estudante (ver Anexo K). A **estrutura do enunciado**, por sua vez, apresenta o que deve ser feito e como deve ser feito, atendendo às condições de produção: finalidade, publicação na enciclopédia e no almanaque; o gênero, verbete de enciclopédia; suporte, a enciclopédia e o almanaque; interlocutor, os colegas de sala, possíveis leitores da enciclopédia e do almanaque; e, assim como nas propostas anteriores, não são apresentadas restrições quanto aos lugares de circulação.

Figura 15 – PPT10_9ªA: Isso dá crônica – década de 2010 (9º ano)

I. Isso dá crônica!

Planejando o texto

Muitos acontecimentos do cotidiano que nos chegam pelos jornais, noticiários na TV, no rádio e na internet podem ser abordados de outras maneiras pela visão do cronista, um observador dos detalhes e das sutilezas dos eventos e das pessoas que deles participam.

Aguce seu olhar e encontre algo pitoresco, divertido, original ou irrelevante, mas que chame sua atenção, considerando aquilo que “dá crônica”. Para isso, faça a leitura da notícia, da imagem e da reportagem a seguir. Preste atenção também nas sugestões de acontecimentos do seu próprio dia a dia... Com base nessa análise, escolha o tema de sua crônica e bom trabalho!

1. Escolha o fato que desperta em você a vontade de comentá-lo, de transmitir sua visão sobre ele. Formule algumas ideias sobre ele:
 - Na minha opinião, esse fato...
 - Se eu estivesse nessa situação ou a presenciasse...
 - Ao saber disso...
2. A partir de suas impressões, escreva a crônica.
 - Pense no tom que sua crônica vai ter: humorística, irônica, satírica, séria, se será mais crítica ou filosófica, provocando principalmente a reflexão do leitor.
 - Lembre-se de que a crônica não reproduz a realidade, mas uma visão pessoal dessa realidade, recriada pela capacidade lírica e ficcional do cronista.

Revisando e reescrevendo o texto

1. Troque de texto com um colega. Leia-o e, em uma folha avulsa, escreva comentários sobre a crônica dele, de acordo com os aspectos a seguir.
 - a) O tema da crônica revela um fato do cotidiano?
 - b) É possível reconhecer a visão pessoal do autor sobre o tema?
 - c) É possível identificar se o objetivo da crônica é sensibilizar o leitor, emocioná-lo ou levá-lo a uma reflexão sobre o(s) fato(s)?
 - d) Há algo a sugerir para que o texto cumpra o objetivo a que se propõe?
 - e) O texto está organizado segundo a estrutura introdução, desenvolvimento e conclusão?
 - f) A linguagem aproxima o público-alvo do texto e apresenta recursos estilísticos e linguísticos segundo os objetivos pretendidos?
2. Ao concluir, entregue ao colega as observações feitas sobre o texto lido. A partir do que foi apontado, cada um deverá rever o texto, fazendo as correções necessárias.
3. Passe sua crônica a limpo.

Avaliando a produção

Avaliar-se é o melhor caminho para garantir o que se aprendeu e o que ainda falta aprender. Assim, preencha a tabela a seguir completando sua autoavaliação.

| Autoavaliação | ☹ | ☺ | 😊 |
|---|---|---|---|
| As atividades realizadas ajudaram você a entender e reconhecer uma crônica? | | | |
| Você gostou de criar a crônica? | | | |
| Saber mais sobre a crônica despertou em você um novo olhar sobre os fatos cotidianos? | | | |
| A crônica que você escreveu para a coletânea possibilita aos leitores ampliar a percepção da realidade? | | | |

BELTRÃO, E.L.S.; GORDILHO, T.C.S. **Diálogo em gêneros, 9º ano**. 2.ed. São Paulo: FTD, 2016, p. 45-46.

7.3.2.4 Dimensão do Ensino da proposta PPT10_9ªA

A PPT10_9ªA (figura 15), última que analisamos a partir dos PCN, pois as de 2020 já serão analisadas a partir dos pressupostos presentes na Base Nacional Comum Curricular, adota como **concepção de ensino de produção textual escrita** a perspectiva de processo, cumprindo as etapas de planejamento, de escrita, de revisão, de refacção e de avaliação, pois, inicialmente, é solicitado que o estudante escolha algo “pitoresco, divertido, original ou irrelevante” que “dê uma crônica”, depois, a etapa de escrita e, em seguida, de reescrita, que será realizada em duplas, e consistirá na refacção do texto a partir de seis aspectos a serem observados pelo colega que leu o texto (figura 15); na etapa final, há a presença de uma autoavaliação, esta mais geral, em que se avaliará se as atividades realizadas durante a Unidade, inclusive a produção textual, auxiliaram o estudante a entender e reconhecer uma crônica, se

ele gostou de produzi-la, se o ajudou a saber mais sobre o gênero, se isso despertou nele um novo olhar sobre os fatos do cotidiano e se a crônica produzida por ele possibilitou aos leitores dela uma ampliação da percepção da realidade.

A escolha do **tema**, assim como PPT10_6ªA, fica a cargo do estudante, contudo, ele também é exposto ao gênero solicitado durante toda a Unidade, de modo que o deixar escolher o **tema**, pelo próprio propósito comunicativo do gênero crônica, é bastante coerente. As **motivações** para a escrita consistem em uma série de textos de apoio, contudo, diferentemente da PPT10_6ªA, que reunia um painel com diferentes gêneros textuais, nesta, todos eles pertencem ao gênero textual a ser elaborado pelo estudante; a **estrutura dos enunciados** orienta o que deve ser feito e como, no entanto, não há nenhuma orientação sobre a função do professor no processo de elaboração da proposta, nem mesmo em sua fase de avaliação, o que consideramos preocupante, pois a supervisão do professor antes de a atividade ser finalizada é, ao nosso ver, fundamental; por outro lado, as condições de produção são atendidas: a finalidade é produzir um texto que comporá uma coletânea; o gênero textual é a crônica; o suporte é a coletânea; o lugar de circulação também é a escola e os interlocutores são, como na PPT10_6ªA, os colegas de sala; quanto às restrições relacionadas ao lugar de circulação, também não são apresentadas.

Nessas propostas, elaboradas nas décadas de 2000 e 2010, predomina a **concepção de produção textual escrita** como processo, compreendendo as etapas de planejamento, escritura, refacção e avaliação, ainda que, as da última década, pormenorizem um pouco mais cada um desses processos; os **temas** das duas propostas de 2000 são mais específicos (depoimento sobre moradia e racismo no Brasil ou no futebol), contudo, os da década seguinte, PPT10_6ªA e PPT10_9ªA, devido às **motivações** para a escrita, que se estendem durante toda a Unidade, dão mais subsídios aos estudantes para elaborarem seus textos; a **estrutura dos enunciados** também são mais específicas e abrangentes nas propostas da década de 2010. Quanto às condições de produção, em todas as propostas analisadas percebe-se uma tentativa de atendê-las, contudo, com exceção das propostas de 2010, nas propostas anteriores nem todos os fatores eram considerados, como o gênero textual, o suporte, o lugar de circulação ou os interlocutores eleitos.

Antes de concluirmos a análise das propostas elaboradas após a publicação dos PCN e anteriores à BNCC, gostaríamos de deixar registrado que, a partir de 2002, o PNLCD passou a fornecer fichas de avaliação que eram utilizadas durante o processo de avaliação dos livros didáticos, e estas exigiam não só o atendimento aos PCN, mas também pormenorizavam as condições de produção do texto escrito, portanto, apesar de os PCN não serem legalmente

exigidos, os autores do livros didáticos que se submetiam ao edital do Programa procuravam atender às suas exigências, a fim de terem seus livros didáticos aprovados, ou seja, o atendimento ao Documento Oficial desse período pode ter ocorrido não apenas para, em tese, melhorar o ensino de Língua Portuguesa e, por participação, da habilidade de produzir textos, mas, também, por uma questão mercadológica.

7.3.3 *Década de 2020*

7.3.3.1 Documento Oficial Balizador: BNCC / 6º Ano

Em 2020, os fundamentos adotados pela Base Nacional Comum Curricular tornaram-se, efetivamente, obrigatórios em todas as salas de aula do Ensino Fundamental (anos iniciais e finais), tanto de escolas públicas quanto daquelas pertencentes ao ensino privado. Nas análises a seguir, portanto, apesar de estarmos inseridos no mesmo contexto histórico das produções elaboradas após a publicação dos PCN, destacamos inicialmente as especificidades da BNCC, documento oficial balizador atualmente em vigor e, em seguida, os comentários referentes à Dimensão do Ensino do 6º e do 9º Ano.

A fim de facilitar a compreensão da análise das duas propostas da década de 20, no caso resenha (6º Ano) e campanha publicitária (9º Ano), apresentamos a seguir as habilidades do campo jornalístico-midiático relacionadas a esses dois gêneros:

Para o 6º e o 7º Ano, a Base aponta o planejamento e a produção de diferentes gêneros textuais próprios das culturas juvenis, tendo em vista as condições de produção do texto (objetivo, leitores/espectadores, veículos e mídia de circulação etc.), características do gênero, recursos das mídias envolvidas e a textualização adequada dos textos e/ou produções, a partir 1) da escolha de uma produção ou evento cultural para analisar; 2) da busca de informação sobre a produção ou evento escolhido, 3) da síntese de informações sobre a obra/evento e 4) do elenco/seleção de aspectos, elementos ou recursos que possam ser destacados positiva ou negativamente ou da roteirização do passo a passo do game para posterior gravação dos vídeos (EF67LP11 e EF67LP12).

Para o 8º e o 9º Ano, a BNCC sugere o planejamento, a produção, a revisão e a edição de reportagens impressas e em outras mídias, artigos de opinião e campanhas publicitárias, observando, para cada um deles, os seguintes elementos: 1) condições de produção (objetivo, leitores/espectadores, veículos e mídia de circulação etc.); 2) levantamento de dados, de informações e de argumentos sobre o fato ou tema, os quais devem ter relevância

para a turma; 3) organização composicional e hipertextual; 4) progressão temática; 5) uso de recursos linguísticos e 6) adequação à norma padrão, tendo em vista as condições de produção, as características do gênero, os recursos e as mídias disponíveis, o manejo adequado de recursos de captação e de edição de áudio e de imagem (EF89LP08, EF89LP09 e EF89LP10). No caso específico de campanhas publicitárias, habilidade EF89LP11, a Base recomenda que elas sejam produzidas, revisadas e editadas a partir do uso articulado e complementar de diferentes peças publicitárias, tendo como parâmetro: 1) a escolha da questão/problema/causa significativa para a escola ou para a comunidade escolar; 2) a definição do público-alvo; 3) as peças que serão produzidas; 4) as estratégias de persuasão e de convencimento que serão utilizadas.

E, para todo o Ensino Fundamental Anos Finais, ou seja, do 6º ao 9º, sintetizando as informações, a Base recomenda que os estudantes produzam, revisem, editem e publiquem textos em diferentes gêneros e mídias, considerando a adequação dos gêneros textuais ao contexto de produção e de circulação, ou seja: 1) enunciadores envolvidos, 2) objetivos a serem alcançados, 3) características do gênero, 4) suporte, 5) mídia em questão, 6) circulação; 7) se o gênero será escrito, oral, constituído por imagem estática ou em movimento; 8) a variedade linguística e/ou semiótica mais adequada a esse contexto, 9) a construção da textualização e 10) a utilização de estratégias de planejamento, de elaboração, de revisão, de edição, de reescrita/redesign e de avaliação para, com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, corrigir e aprimorar as produções realizadas, vivenciando de forma significativa o papel de repórter, de crítico, de editor ou de articulista etc. (EF69LP06, EF69LP07 e EF69LP08).

Nas análises a seguir, verificamos até que ponto as produções elaboradas pelos autores dos livros didáticos adotados em 2020 atendem a esse conjunto de aspectos discriminados na BNCC.

Figura 16 – PPT20_6ªA: Língua Viva – década de 2020 (6º ano)



LÍNGUA VIVA

EF67LP11; EF67LP12; EF67LP32; EF67LP33; EF06LP11

Resenha



Professor, sugerimos que as orientações a seguir sejam lidas em voz alta aos alunos, a fim de que fiquem claros todos os procedimentos de escrita e também sejam esclarecidas as possíveis dúvidas.

Proposta

Agora, você e seus colegas vão produzir uma resenha sobre uma das telas de Tarsila do Amaral que apreciaram no *tour* virtual. Seu objetivo será auxiliar os seus colegas nas suas escolhas para leitura, apreciação e compartilhamento de impressões sobre obras de arte, como as pinturas em tela.

Procure ler algumas resenhas dos seus colegas e responder: Qual das resenhas dos colegas trouxe mais elementos para ajudar nas escolhas de obras para apreciação?

Planejamento

1. Acesse o *site* oficial de Tarsila do Amaral: <<http://tarsiladoamaral.com.br/>>. Acesso em: 25 maio 2019. Escolha uma tela que você mais admire.
2. Pesquise alguns dados sobre a artista e o contexto de produção da tela.
3. Pense: Por que você gostou da tela? O que ela expressa de tão importante?
4. Observe na tela o tema, as cores, os traços, as feições das pessoas retratadas, imagens mais destacadas e as que ficam ao fundo da tela. De que forma esses aspectos contribuem para que a tela seja mais interessante?
5. Liste as características da obra e as avaliações que possam apoiar a leitura, a apreciação, o compartilhamento de impressões e futuras escolhas de visitas a exposições de arte.
6. Comece a escrever sua resenha. Leve em consideração o que você planejou e lembre-se de incluir em seu texto:
 - o título da tela;
 - alguns dados sobre o autor da obra resenhada e o contexto em que foi produzida;
 - descrição das características da obra (cores, contrastes, traços, feições, temas, etc.) e sua avaliação crítica.
 - informações sobre o *site* onde as obras podem ser visualizadas ou futuras exposições.

Revisão e reescrita

Revise seu texto com a ajuda dos colegas e do professor e reescreva, depois, sua resenha.

Publicação

Agora que sua resenha está pronta, converse com o professor e veja como os trabalhos serão publicados e quando todos poderão ler as resenhas dos colegas e compartilhar as próprias impressões. Se houver possibilidade, publique-as no *blog* da turma ou no *site* da escola.

4 Falamos a mesma língua?

Você sabia que o português, além de ser a língua oficial do Brasil e de Portugal, também é a língua falada em Angola, Moçambique, Cabo Verde, São Tomé e Príncipe e Guiné-Bissau? Também se fala português em Goa, Macau e Timor-Leste.

E que muitas palavras têm sentidos diferentes aqui e em Portugal? E não é só isso. Até mesmo no Brasil as palavras variam de região para região, de cidade para cidade, de “galera” para “galera”.

A língua sofre mudanças. A língua que falamos sofre variações dentro do nosso país. Vamos ver como isso acontece?

Professor, seria interessante que os alunos fizessem o reconhecimento geográfico dos países em que se fala a língua portuguesa. Disponibilize, para isso, pelo menos um dos seguintes meios: mapa, globo terrestre, internet.

39

Quarta semana

Figura 17 – PPT20_9ªA: Agora é com você – década de 2020 (9º ano)

AGORA É COM VOCÊ!

PROPOSTA

Você viu quais são as etapas de produção de uma campanha em uma agência publicitária. Agora é sua vez de produzir uma campanha para mobilizar a comunidade escolar a participar de uma corrida beneficente cujo objetivo é promover melhorias na escola. A turma será dividida em três grupos e cada um ficará responsável por uma peça da campanha.

| GÊNERO | PÚBLICO | OBJETIVO | CIRCULAÇÃO |
|-------------------------------------|--------------------|--|---|
| Peças de uma campanha de propaganda | Comunidade escolar | Divulgar uma corrida beneficente para promover melhorias na escola | Locais de destaque da escola e internet |

PLANEJAMENTO E ELABORAÇÃO DO TEXTO

- Antes de começar a pensar na campanha, é preciso definir como será o evento beneficente divulgado por ela.
 - Onde e quando será realizada a corrida?
 - Quem poderá participar dela?
 - Como e até quando será feita a inscrição?
 - Qual será a taxa de inscrição? Os participantes terão de doar material escolar, material de construção ou será feito outro modelo de inscrição?
- Pensem no público-alvo: nas características, nos gostos, nas necessidades e na linguagem dele. Registrem todas as informações no caderno.
- Definam a mensagem que pretendem divulgar. Lembrem-se de que vocês precisarão de um bom argumento.
 - Que recursos vão utilizar para sensibilizar os leitores?
 - Vão abordar, prioritariamente, as melhorias de que a escola precisa e como cada um pode ajudar participando da corrida ou vão listar os benefícios desse exercício físico para o bem-estar individual?
- Reúnam-se para levantar possíveis ideias para a campanha. Pensem na linguagem adequada para o público-alvo, listem imagens, jogos de ideias, associações de universos distintos (como o que você estudou no anúncio da MOVE Brasil). Anotem tudo no caderno, para não perderem nenhuma sugestão.
- Após esse exercício de *brainstorming*, elejam em conjunto a melhor ideia e comecem a dar forma a ela. Lembrem-se de que a mesma ideia será trabalhada em anúncios de formatos diferentes, que precisam estar articulados.
 - Escolham as imagens: vocês podem usar fotografias já existentes, tirar fotos novas, produzidas especialmente para esse fim, apropriar-se de ilustrações (novas ou já existentes), fazer colagens, etc.
 - Comecem a pensar também na propaganda em vídeo que produzirão. Ela deverá dialogar com o cartaz e o *banner*, que apresentam imagens estáticas.
 - Ao selecionar ou produzir imagens, verifiquem se as cores estão em sintonia com a mensagem que querem transmitir ao público-alvo.
 - Redijam o texto verbal que acompanhará a imagem. Ele fará um contraponto com ela ou vai simplesmente reforçá-la? Ele se dirigirá explicitamente ao leitor, com verbos no imperativo, ou terá uma abordagem mais sutil?
 - Além do título, criem um *slogan* que dialogue com o conteúdo dos anúncios e um logotipo para a corrida.



Leandro Lasmar/DIBR

- 6 Definidos todos os elementos, é hora de montar o cartaz, o *banner* e o vídeo publicitário. Organizem-se em três grandes grupos. Cada um será responsável por uma das peças publicitárias. Em todos os casos, considerem os seguintes aspectos:
- Embora produzidos por grupos diferentes, os anúncios devem manter uma unidade e, em conjunto, chamar a atenção dos leitores.
 - No caso do cartaz e do *banner*, certifiquem-se de que o texto escrito esteja legível, e a imagem, visível. Lembrem-se de que a disposição dos elementos e a escolha de fontes também contribuem para uma comunicação assertiva.
 - Atentem para a composição entre imagem e texto verbal. Ela produz efeitos de sentido na leitura das informações? No caso do vídeo, considerem igualmente a trilha sonora e a edição das imagens.
- 7 Antes de partir para a etapa de avaliação e reescrita, reúnam-se com os outros grupos para apresentar as peças elaboradas e garantir que foi mantida uma identidade entre elas, tornando a campanha coerente e eficaz.

MÚLTIPLAS LINGUAGENS

1. Observe o anúncio publicitário da página 272. Na sua opinião, de que forma ele consegue construir efeitos de sentido de impacto com pouco texto verbal?
2. Assista ao vídeo da campanha publicitária MOVE Brasil, indicado no *Passaporte digital* da página 276. A ordem em que as imagens são apresentadas contribui para o impacto causado pela mensagem principal?

Nas três peças de propaganda que serão produzidas, a comunicação entre linguagem verbal e não verbal deve provocar o impacto desejado.

AVALIAÇÃO E REESCRITA DO TEXTO

- 1 Individualmente, cada integrante do grupo deve copiar o quadro abaixo no caderno e responder às questões com base na peça que seu grupo produziu.

| ELEMENTOS DA CAMPANHA DE PROPAGANDA |
|--|
| A campanha publicitária apresenta uma mensagem principal atraente? |
| As linguagens verbal e não verbal estão articuladas com intenção persuasiva? |
| A campanha publicitária está adequada ao público-alvo? |
| As peças publicitárias articulam-se uma à outra, compondo a campanha? |

- 2 Depois de avaliar o anúncio produzido pelo seu grupo, reúna-se novamente com os colegas e comparem suas respostas, debatendo os pontos de discordância. Façam as alterações que julgarem necessárias para aperfeiçoar o anúncio.

CIRCULAÇÃO

- 1 Antes de publicar os anúncios de propaganda elaborados, cada grupo deve apresentar sua peça para a turma e para o professor, fazendo uma defesa da contribuição do anúncio que elaborou na campanha como um todo.
- 2 Em seguida, cópias do cartaz devem ser afixadas em locais de destaque da escola, previamente combinado com o professor.
- 3 O *banner* e o vídeo devem ser publicados na rede social da escola ou dos alunos, com a aprovação dos responsáveis.

De todas as propostas que compõem o *corpus* deste trabalho, a PPT20_6ªA, por ter sido retirada do manual do professor, foi a única que trazia quais habilidades, na opinião do autor do livro didático, deveriam ser observadas durante a sua realização, no entanto, a fim de mantermos um paralelismo na análise e, também, pelo fato de as outras habilidades não pertencerem à “Prática de linguagem” de produção de textos, faremos apenas um comentário acerca das habilidades apontadas no livro e, em seguida, concentrar-nos-emos naquelas relacionadas ao campo ao qual o gênero textual pertence.

Conforme as instruções discriminadas no manual do professor, a proposta PPT20_6ªA pretende dar conta de cinco habilidades da BNCC, sendo elas, como dito acima, pertencentes a diferentes “Práticas de linguagem”: a EF67LP11, como visto no resumo das habilidades apresentadas no capítulo 2 (quadro 4), é a única relacionada à Prática de linguagem de Produção de Textos. As outras três: EF67LP32: “Escrever palavras com correção ortográfica, obedecendo às convenções da língua escrita”; EF67LP33: “Pontuar textos adequadamente”, e EF06LP11: “utilizar, ao produzir texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais: tempos verbais, concordância nominal e verbal, regras ortográficas, pontuação, etc.”, pertencem à “Prática de linguagem” Análise Linguística/Semiótica.

De acordo com a Base, para o cumprimento da habilidade EF67LP11, o aluno deve cumprir algumas etapas: 1) planejar a resenha a partir de uma produção ou evento cultural; 2) analisar, a partir da busca de informação sobre a produção ou evento escolhido, da síntese de informações sobre a obra/evento e do elenco/seleção de aspectos, elementos ou recursos que possam ser destacados positiva ou negativamente; e 3) utilizar as informações para elaboração de uma roteirização do passo a passo do game para posterior gravação dos vídeos, contudo essas etapas são apenas parcialmente atendidas pela proposta.

A Base generaliza o tipo de evento cultural (teatro, dança, exposição, literatura etc.) e não especifica o tipo de acesso a ser ofertado aos estudantes (presencial ou virtual), o que se justifica pelo fato de nem todas as crianças terem condições de participar presencialmente de um evento cultural, por motivos financeiros ou mesmo de logística, como o sugerido na proposta analisada, contudo, a base poderia investir em informações que incentivassem a divulgação e a valorização de eventos culturais regionais, pois o acesso a esses eventos seria mais fácil e possibilitaria uma experiência mais efetiva de apreciação artística.

A proposta PPT20_6ªA, no entanto, tem um importante valor no que diz respeito à divulgação da obra de uma das mais importantes pintoras brasileiras, pois, se não é possível levar os estudantes presencialmente à exposição de Tarsila do Amaral, estes podem ter uma ideia acessando o site disponibilizado no livro didático, o que também os insere no mundo da

tecnologia digital e os ajuda a desenvolver esse tipo de letramento. O primeiro problema, contudo, é que, ao digitarmos o endereço sugerido no livro didático, não encontramos a exposição mencionada, conforme pode ser verificado na figura 18 a seguir:

Figura 18 – Página com erro



Fonte: Disponível em: <http://tarsiladoamaral.com.br/>. Acesso em 17 jan. 2020.

Esse problema, no entanto, pode ser resolvido pelo professor, pois este pode sugerir que os estudantes acessem outra exposição virtual ou pode pensar em outra atividade cultural, não necessariamente uma exposição, contudo, como estamos analisando a proposta em si, convém dizer que a menção a esse tipo de *site*, devido à falta de garantias quanto à sua permanência *online*, carece de cuidados, pois, se o professor não tiver o cuidado de conferir a veracidade do que está posto na proposta do livro antes de solicitá-la aos estudantes, pode gerar problemas para o discente no momento da realização da atividade, uma vez que são crianças de aproximadamente 10 anos.

Além disso, a proposta se limita a solicitar ao estudante a produção de uma resenha de uma das telas de Tarsila do Amaral, tendo por objetivo “auxiliar os colegas nas suas escolhas para leitura, apreciação e compartilhamento de impressões sobre obras de arte, como as pinturas em tela”, não os instigando a, por meio da fruição estética de uma atividade como essa, desenvolverem sua sensibilidade para as artes ou mesmo os instigando a assistirem ou participarem de outras atividades similares.

O planejamento, por sua vez, divide-se em seis etapas, todas elas enumeradas, o que pressupõe uma ordem linear: 1) acessar o site; 2) pesquisar sobre a artista e sobre o contexto de produção da obra escolhida por ele para a elaboração da resenha; 3) responder a questões subjetivas acerca dos efeitos provocados pela tela; 4) observar a tela e sua dimensão estética; 5) listar características e avaliações que auxiliem a leitura, a apreciação, o compartilhamento de impressões e futuras visitas a exposições de arte; e 6) começar a escrever a resenha utilizando, para isso, dados próprios desse gênero textual, como título, dados do autor, características da obra, avaliação crítica e informações sobre o *site*.

Essa etapa de planejamento, portanto, parte da escolha da obra até a fase da escrita, mas não especifica que na análise o aluno deverá selecionar “elementos ou recursos que possam ser destacados positiva ou negativamente” durante a elaboração da resenha, além disso, também não traz especificações quanto a um possível roteiro de escrita nem se defende a ideia de que pode haver, caso necessário, um retorno a etapas anteriores a fim de facilitar a escrita da resenha propriamente dita. Na etapa de avaliação ou reescrita, a proposta incentiva uma revisão do texto produzido com o auxílio dos colegas, contudo não especifica quais elementos textuais ou gramaticais devem ser observados, o que dificulta sua realização por parte do estudante, apesar de apontar a presença do professor para auxiliar a realização dessa revisão.

Na etapa de publicação, sugere-se que o estudante converse com o professor para que a forma mais adequada de divulgá-la seja escolhida e aponta, como possibilidades, a publicação das resenhas no *blog* da turma ou no *site* da escola, mas não faz menção às diferenças entre esses dois contextos de circulação, assim como, também, aos prováveis leitores do texto produzido: no *blog* da turma, por exemplo, o acesso será restrito aos estudantes?; no *site*, comunidade interna e externa terão acesso? esses públicos poderão comentar os textos produzidos? os estudantes deverão interagir nesses espaços?

Quanto à proposta PPT20_9ªA (figura 17), que solicita o planejamento, a elaboração, a avaliação, a reescrita e a circulação de uma campanha publicitária, gênero apontado pela Base como específico do 8º e do 9º Ano, temos o cumprimento das exigências apontadas tanto pelas habilidades direcionadas a todo o Ensino Fundamental Anos Finais (EF69LP06, EF69LP07 e EF69LP08), quanto pelas específicas do 8º e 9º Ano (EF89LP08, EF89LP09 e EF89LP10), apesar de não se especificar a organização composicional e hipertextual das peças publicitárias que serão produzidas pelos estudantes; contudo, a proposta traz os cuidados que se deve ter com as condições e com o contexto de produção do gênero solicitado.

Além disso, no que diz respeito à habilidade EF89LP11, que trata especificamente de campanhas publicitárias, temos o seu atendimento quase integral, uma vez que temos uma proposta que engloba produção, revisão e edição de peças de uma campanha publicitária, sendo esses elementos apresentados antes mesmo do enunciado da proposta, quando se disponibiliza um infográfico com todas as etapas de uma campanha publicitária (atendimento ao cliente, pesquisa, planejamento, criação e produção da campanha, e planejamento e elaboração das estratégias de divulgação das peças produzidas); além disso, o **tema** da campanha é relevante para a escola, pois trata de uma corrida beneficente que objetiva a promoção de melhorias na escola, tendo como público-alvo a comunidade escolar, considerando suas características,

gostos, necessidades e linguagem mais apropriada para se dirigir a ele; como peças publicitárias, a proposta sugere a confecção de um cartaz, de um *banner* e de um vídeo publicitário; por fim, a proposta de produção textual, ainda no planejamento, traz observações acerca da importância de bons argumentos, a fim de persuadir e convencer o público-alvo.

É importante notar que essa proposta engloba não apenas a Prática de Linguagem de Produção Textual, mas também a de Oralidade, ao solicitar, além da elaboração do cartaz e do *banner*, a criação de um vídeo.

Uma falha a ser apontada em sua composição, no entanto, é quanto à escolha da questão, do problema ou da causa motivadora da campanha publicitária, pois o livro já traz o **tema** da campanha previamente definido, ação que poderia ser delegada aos estudantes, a fim de que estes escolhessem algo que fosse de fato relevante para a escola ou para a comunidade escolar, ademais, falta uma explicação mais detalhada sobre estratégias linguísticas de persuasão e de convencimento para a construção da argumentação textual.

7.3.3.2 Dimensão do Ensino da proposta PPT20_6ªA

A **concepção de produção textual escrita** da PPT20_6ªA (figura 16) é a de processo, sendo apresentadas diferentes etapas (apresentação da proposta, planejamento, revisão e reescrita e publicação) e coaduna-se com a da BNCC, uma vez que está relacionada à interação e a autoria, pois não apenas sugere a elaboração de uma resenha a partir do acesso a um site, como também há um investimento no processo de interação entre os estudantes, sendo isso enfatizado tanto no momento da revisão e reescrita quanto durante a etapa de publicação.

O **tema** abordado, uma das telas da pintora modernista Tarsila do Amaral, possibilita o cumprimento de algumas competências discriminadas na BNCC, como o conhecimento e a exploração de uma prática de linguagem artística, democratizando, assim, por meio do uso de tecnologias digitais, o acesso a esse tipo de expressão artística; e o desenvolvimento do senso estético, com o intuito de os estudantes reconhecerem, fruírem e respeitarem esse tipo de arte, apesar de não os inserirem em um contexto totalmente real de interação.

A **motivação para a escrita** também se concentra em textos de apoio, no caso específico da PPT20_6ªA (figura 16), em apenas um texto, cujo gênero textual é o mesmo solicitado na proposta de produção textual escrita da unidade, o que é interessante, pois auxilia o aluno no processo de elaboração do gênero, contudo, o fato de ser apresentada apenas uma resenha e com organização retórica não convencional, pois é apresentada em forma de tópicos,

pode comprometer o processo de criação do estudante, cabendo ao docente apresentar um material extra a fim de ilustrar melhor a forma composicional do gênero. Contudo, o tipo de atividade proposta, *tour* virtual, pode funcionar como elemento motivacional, apesar de, considerando a multiplicidade de gêneros sugeridos pela BNCC (vlogs, vídeos, podcasts variados e produções e gêneros próprios das culturas juvenis, como fanzines, fanclipes, e-zines, gameplay, detonado etc.), além da resenha, que também é apresentada como gênero textual possível, não há um investimento na abordagem dessa multiplicidade de gêneros nem no acesso dos alunos às demais produções e eventos culturais apontados pela Base (produções culturais: livro, filme, série, game, canção, disco, videoclipe etc.; ou evento: show, sarau, slam etc.), ou seja, a proposta não apresenta avanços no que diz respeito aos gêneros solicitados nas décadas anteriores.

A **estrutura do enunciado** orienta o que deve ser feito pelo estudante e como, apesar de, conforme já apontado, trazer o endereço de um site desativado. Quanto às condições de produção, que se assemelham bastante às dos PCN, segundo as quais o aluno deve observar os enunciadores envolvidos, os objetivos, o gênero, o suporte e a circulação, todas são disponibilizadas na proposta: os enunciadores são os próprios estudantes e o papel assumido por eles é o de elaboradores de resenhas; o objetivo está explícito “auxiliar seus colegas nas suas escolhas para leitura, apreciação e compartilhamento de impressões sobre obras de arte, como as pinturas em tela”, o gênero é apresentado desde o início da unidade e há um quadro explicando sua estrutura (ver Anexo M), o lugar de circulação também fica bastante claro no enunciado da proposta, será o *blog* da turma, *site* da escola, ou em outro lugar definido com o auxílio do professor.

7.3.3.3 Dimensão do Ensino da proposta PPT20_9ªA

A **concepção de produção textual escrita** da proposta PPT20_9ªA, assim como na anterior, é a de processo, começando com a apresentação de um infográfico e só depois trazendo as etapas a serem realizadas pelos estudantes, no caso, 1) a apresentação da proposta, especificando o que será feito e o porquê de sua realização, além de delimitar o gênero textual, o público, o objetivo e os locais de circulação; 2) os passos a serem executados durante o planejamento e a elaboração do texto, que, diferentemente da anterior, é toda constituída por tópicos e perguntas norteadoras ; 3) os tópicos que orientarão o processo de avaliação e de reescrita do texto e, por último, 4) um tópico relacionado à circulação das peças publicitárias elaboradas, com a sugestão de algumas estratégias de divulgação.

O **tema** que norteia a elaboração do gênero, ou seja, uma campanha para mobilizar a comunidade escolar a participar de uma corrida beneficente com o propósito de promover melhorias na escola, é relevante, tem um forte apelo social, está inserida em um contexto real de interação e mobiliza os estudantes a fazerem algo cujo resultado impactará a vida de todos. A única ressalva que fazemos ao **tema** se deve ao fato de ele ter sido pré-determinado pelo livro didático, mas nada impede que, dependendo da necessidade da comunidade escolar, se mantenha o tipo de atividade e se mude apenas o objetivo estabelecido para ela.

A **motivação para a escrita** é clara, bem construída e rica de informações, funcionando não apenas para motivar os estudantes, mas também para orientá-los, pois o capítulo começa com a apresentação de uma campanha (Anexo N), em seguida há um *box* falando sobre os primórdios da propaganda, uma seção intitulada “Texto em estudo”, cuja finalidade é discutir não apenas o plano composicional do texto (texto verbal principal, logotipo e *slogan*), mas também compreender os sentidos do texto e seus objetivos; em seguida temos cenas de um anúncio no formato audiovisual (Anexo N) e perguntas relacionadas a ele, além de um *box* intitulado “Anote Aí”, que traz informações sobre textos argumentativos e sobre estratégias argumentativas em anúncios; temos também uma seção intitulada “Contexto de produção”, que discute o público provável dos anúncios apresentados, as estratégias de circulação, além de outras informações que auxiliarão a produção textual dos alunos; o livro didático também apresenta um tópico intitulado “Comparação entre os textos”, no qual se discute as semelhanças e diferenças entre os textos apresentados, além de outras campanhas (sobre esportes e beleza feminina) acessíveis em plataformas digitais; no que diz respeito à proposta de produção textual propriamente dita, cujo título é “Agora é com você”, temos, além do infográfico “Processo de criação de uma campanha”, já mencionado, um passo a passo detalhado sobre sua consecução, o que também funciona como elemento motivador, principalmente para aqueles alunos que carecem de um detalhamento maior para compreender a proposta e saber o que deve ser feito.

A **estrutura do enunciado** é, como dito, bastante detalhada e orienta todos os passos a serem realizados pelos estudantes. Inicialmente, temos a apresentação da proposta e, pela primeira vez, encontramos um quadro com informações acerca das condições e do contexto de produção do gênero solicitado, no caso: gênero, público-alvo, objetivo da atividade e em quais locais aquele gênero deverá circular; em seguida, temos sete tópicos norteando o processo de planejamento e elaboração do gênero textual; temos também especificações acerca de como deve ser realizada a avaliação do texto produzido e as estratégias de reescrita; para a avaliação, é disponibilizado um quadro com perguntas envolvendo especificamente o gênero solicitado:

1) A campanha publicitária apresenta uma mensagem principal atraente? 2) As linguagens verbal e não verbal estão articuladas com intenção persuasiva? 3) A campanha publicitária está adequada ao público-alvo? 4) As peças publicitárias articulam-se uma à outra, compondo a campanha?; já para a reescrita, há a sugestão de que, inicialmente, o estudante avalie o anúncio produzido e, depois, se reúna novamente com o seu grupo a fim de debater os pontos a serem melhorados, objetivando o aperfeiçoamento do anúncio; por último, há o tópico voltado para a circulação do texto, o que na PPT20_6ªA aparece com o nome de “Publicação”, no entanto, na proposta direcionada ao 9º Ano, antes da publicação do gênero (locais de destaque da escola, redes sociais), há a sugestão de que cada grupo apresente a peça publicitária produzida à turma e ao professor, fazendo uma defesa do anúncio que elaborou, o que contribui para a Prática de Linguagem voltada para a Oralidade.

É importante mencionarmos que esta foi a única proposta que abordou a necessidade de se ter a “aprovação dos responsáveis” para a publicação do *banner* e do vídeo produzidos, o que vai ao encontro da Competência 10 da BNCC, segundo a qual os estudantes devem agir segundo princípios éticos e democráticos.

Concluídas as análises das propostas elaboradas a partir da BNCC, constatamos a predominância da **concepção de produção textual escrita** como processo, compreendendo as etapas de planejamento, escritura, avaliação, refacção e, agora com mais ênfase, a etapa de publicação/circulação, o que também atende ao documento oficial em vigor. Os **temas** das duas propostas são específicos, relevantes e partem de situações reais: resenha sobre uma das telas da pintora Tarsila do Amaral (PPT20_6ªA) e campanha publicitária para mobilizar a comunidade escolar a participar de uma corrida beneficente (PPT20_9ªA), as quais já funcionam como **motivação para a escrita**, mas, além disso, as propostas ainda trazem textos de apoio (resenha, infográfico e exemplos de campanhas impressas e virtuais), contudo, notadamente os elementos motivadores para a escrita da proposta PPT20_9ªA são bem mais articulados e aprofundados do que os dos 6º Ano, o que pode ser justificado pelo grau de amadurecimento do público que elaborará as respectivas propostas. As **estruturas dos enunciados** também são mais específicas, detalhadas e abrangentes, especialmente as que se destinam aos estudantes do 9º Ano. Quanto às condições de produção, nas duas propostas analisadas, percebe-se uma tentativa de atendê-las, contudo, a PPT20_9ªA também fornece mais condições de essa etapa ser realizada com sucesso.

A fim de sintetizar e melhor apresentar os resultados obtidos com as análises das 14 propostas de produção textual escrita do 6º e do 9º ano do Ensino Fundamental Anos Finais investigadas neste trabalho, apresentamos a seguir um quadro (quadro 14) que traz os principais

dados obtidos tanto na Dimensão do Contexto quanto na do Ensino, divididos em três blocos: décadas anteriores à publicação dos PCN (1960 – 1980), período de transição (1990) e décadas posteriores à publicação dos PCN (2000 – 2020):

Quadro 14 – Dimensão do contexto e dimensão do ensino – 6º e 9º ano do ensino fundamental anos finais

| Década | Dimensão do Contexto | Dimensão do Ensino |
|--------------------|---|--|
| 1960 - 1980 | Aspectos Sócio-Históricos: <ul style="list-style-type: none"> • Ditadura Militar (início e fim); • Ato Institucional nº 5; • Milagre Econômico Brasileiro; • Reivindicação de camadas populares pelo direito à escolarização. | Concepção de Ensino de Produção Textual Escrita subjacente às propostas: <ul style="list-style-type: none"> • Produção textual como produto; • Possibilidade de o estudante falar e escrever corretamente, tendo como inspiração textos literários clássicos. • Perspectiva tecnicista; • Incipiente compreensão do ensino de produção textual escrita como processo. |
| | Corrente Linguística predominante: <ul style="list-style-type: none"> • Estruturalismo; • Funcionalismo; • Teoria da comunicação de Jakobson; • Linguística Textual; • Sociolinguística; • Pragmática. | Temas abordados: <ul style="list-style-type: none"> • Temas gerais, que não desenvolviam o senso crítico dos estudantes; • Temas relacionados à Pátria; • No final dos anos 70, começam a surgir temas mais próximos da realidade dos estudantes. |
| | Concepção de Língua e de Texto subjacentes: <ul style="list-style-type: none"> • Perspectiva histórica e normativa da Língua; • Língua como representação do pensamento; • Língua como objeto de cognição e de interação humana; • Texto como código; • Texto como unidade de língua em uso. | Motivação para a escrita dos estudantes: <ul style="list-style-type: none"> • Textos colocados no início do capítulo ou da unidade; • Realização de pesquisas; • Textos literários clássicos. |
| | Documentos Oficiais Balizadores: <ul style="list-style-type: none"> • Amplitude e desenvolvimento das matérias obrigatórias, Conselho Federal de Educação e Comissão de Ensino Primário e Médio; • Parecer nº 853/71, do Conselho Federal de Educação; • Proposta Curricular para o Ensino de Língua Portuguesa, do Governo do Estado de São Paulo. | Estrutura dos enunciados: <ul style="list-style-type: none"> • Apenas os títulos, sem que fossem dadas quaisquer oportunidades de planejamento, revisão e refacção do texto produzido; • Orientações superficiais. |

Continua.

Quadro 14 – Dimensão do contexto e dimensão do ensino – 6º e 9º ano do ensino fundamental anos finais (*Continuação*)

| Década | Dimensão do Contexto | Dimensão do Ensino |
|--------------------|---|---|
| 1990 | Aspectos Sócio-Históricos: <ul style="list-style-type: none"> • Eleições diretas para presidente da República após mais de 20 anos de Ditadura Militar; • Instituição do Plano Real; • Instabilidade econômica e corrupção; • Políticas de privatização; • Conferência Mundial de Educação para Todos; • Aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente; • Criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento de Ensino Fundamental e valorização do Magistério (FUNDEF); • Implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais; • Elaboração e aprovação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). | Concepção de Ensino de Produção Textual Escrita subjacente às propostas: <ul style="list-style-type: none"> • Produto; • Apresentação de alguns elementos que demonstram uma perspectiva de ensino como processo (geração de ideias, escrita, avaliação, refacção), ainda que pouco aprofundada. |
| | Corrente Linguística predominante: <ul style="list-style-type: none"> • Estruturalismo; • Linguística Textual; • Sociolinguística; • Pragmática. | Temas abordados: <ul style="list-style-type: none"> • Livres; • Mais Próximos da realidade dos estudantes; • Mais criativos e literários. |
| | Concepção de Língua e de Texto subjacentes: <ul style="list-style-type: none"> • Concepção interacional da Língua. • Texto como produto de interação social. | Motivação para a escrita dos estudantes: <ul style="list-style-type: none"> • Textos literários no início do capítulo ou da Unidade; • Atividade que propõe interação entre autor e leitor. |
| | Documentos Oficiais Balizadores: <ul style="list-style-type: none"> • Propostas curriculares estaduais • Proposta Curricular para o Ensino de Língua Portuguesa, do Governo do Estado de São Paulo. • PCN | Estrutura dos enunciados: <ul style="list-style-type: none"> • Ausência de contextualização na apresentação das propostas; • Apresentação de um incipiente projeto de texto. |
| 2000 - 2020 | Aspectos Sócio-históricos: <ul style="list-style-type: none"> • Governo de esquerda por mais de 12 anos; • Projeto de lei nº 144/2005, que estabelecia a duração mínima de nove anos para o Ensino Fundamental; • Elaboração do novo Plano Nacional de Educação; | Concepção de Ensino de Produção Textual Escrita subjacente às propostas: <ul style="list-style-type: none"> • Adoção parcial da concepção de ensino de produção textual como processo, havendo uma ênfase na etapa de planejamento; |

Continua.

Quadro 14 – Dimensão do contexto e dimensão do ensino – 6º e 9º ano do ensino fundamental anos finais (*Conclusão*)

| Década | Dimensão do Contexto | Dimensão do Ensino |
|--------------------|--|---|
| 2000 - 2020 | Aspectos Sócio-históricos: <ul style="list-style-type: none"> • Impeachment de Dilma Rousseff; • Eleição de um governo de extrema direita. | Concepção de Ensino de Produção Textual Escrita subjacente às propostas: <ul style="list-style-type: none"> • Concepção de Produção Textual Escrita como processo, sendo discriminadas, ainda que de forma não detalhada, as etapas de planejamento, produção, revisão e publicação; • Percepção da recorrência nas diferentes etapas da escrita como processo. • Concepção de Produção Textual Escrita como processo, sendo apresentadas, de forma detalhada, as diferentes etapas da produção escrita (proposta, planejamento, revisão, reescrita e publicação (circulação)). |
| | Corrente Linguística predominante: <ul style="list-style-type: none"> • Linguística Textual; • Análise do discurso; • Pragmática; • Sociolinguística. | Temas abordados: <ul style="list-style-type: none"> • Relacionados à realidade dos alunos; • De relevância social; • De relevância cultural; • Contextualizados e relacionados a situações reais de uso. |
| | Concepção de Língua e de Texto subjacentes: <ul style="list-style-type: none"> • Concepção de Língua como instrumento de interação; • Texto como prática social. | Motivação para a escrita dos estudantes: <ul style="list-style-type: none"> • Textos de apoio, pertencentes a diferentes gêneros; • Uso de tecnologias digitais; • Proposta de realização de pesquisas e de trabalho em grupo. |
| | Documentos Oficiais Balizadores: <ul style="list-style-type: none"> • Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN); • Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN); • Base Nacional Comum Curricular (BNCC). | Estrutura dos enunciados: <ul style="list-style-type: none"> • Proposta contextualizada; • Apresentação detalhada de todas as etapas a serem realizadas durante a elaboração da proposta de produção textual escrita. |

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Com base em todas as informações sintetizadas no quadro acima (quadro 14), podemos dizer que houve significativas transformações tanto na Dimensão do Contexto quanto na Dimensão do Ensino das propostas de produção textual escrita ao longo dessas sete décadas e que, atualmente, as propostas de produção textual fornecem mais subsídios para que a escrita seja, de fato, entendida como um processo, contudo, esses avanços na forma de se pensar o

ensino dessa “Prática de Linguagem”, para usar um dos termos da BNCC, não condiz com os resultados dos exames de larga escala, aplicados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) voltados tanto para o Ensino Fundamental Anos Finais quanto para o Ensino Médio.

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e a Prova Brasil, de 2017, último divulgado até agora, por exemplo, que teve como público-alvo estudantes matriculados em turmas de 2º, 5º e 9º anos do Ensino Fundamental, além de estudantes do ensino médio e da educação infantil, apesar de não avaliarem especificamente produções textuais escritas, indicam o baixo desempenho dos estudantes no que diz respeito à leitura, à interpretação e à análise linguística, práticas que estão diretamente relacionadas à produção textual escrita.

Já o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), em sua última edição, ocorrida em 2019, apontou que apenas 53 candidatos obtiveram nota máxima em suas redações e que 143 mil tiraram nota zero. A média geral, segundo o INEP, foi melhor do que a de 2018, 592,9 pontos contra 522,8, mas, considerando a qualidade das propostas de produção textual hoje disponibilizadas aos estudantes nos livros didáticos, ainda está longe do ideal.

8 CONCLUSÃO

Finalizadas as análises deste estudo, gostaria de voltar ao motivo que fez com que eu o iniciasse. Sou professora de Língua Portuguesa desde 2007, e a frase “Vish, professora, produção textual? Eu detesto escrever...” sempre me acompanhou e, inevitavelmente, sempre também me preocupou. Técnico e Tecnológico, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Ensino Superior, em todos os níveis, sempre encontrei estudantes declaradamente avessos ao ato de escrever e, pior do que isso, ao longo de todos esses anos pude constatar que eles tinham muitos motivos que justificavam essa aversão, afinal de contas, é difícil gostar de algo que socialmente somos “obrigados” a fazer, mas que não sabemos como fazer.

Foi a partir dessa angústia e também ciente do insucesso dessa habilidade, ao longo das décadas, que nos debruçamos sobre o ensino de produção textual, mais especificamente sobre as propostas de produção textual escrita presentes em livros didáticos de Língua Portuguesa da primeira e da última série do Ensino Fundamental Anos Finais, tendo como suporte teórico autores que dissertaram sobre a concepção de língua, de texto e de produção textual, tais como Hayes e Flower (1980), Geraldi (1997), Kato (2001), Reinaldo (2001), Marcuschi (2001), Vieira (2005), dentre outros.

O objetivo geral de nosso estudo foi investigar o tratamento dado à produção textual escrita nos livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental Anos Finais, nos últimos setenta anos, mais especificamente de 1960 a 2020, e sua correlação com os documentos oficiais de ensino produzidos ao longo desse período.

A fim de alcançarmos esse objetivo geral, estabelecemos três objetivos específicos: 1) a realização de um levantamento das orientações presentes nos documentos oficiais de ensino relacionadas à produção textual escrita direcionada ao Ensino Fundamental Anos Finais antes e depois dos PCN; 2) o estabelecimento de um paralelo entre as orientações prescritas nos documentos oficiais e as propostas de produção textual escrita dos livros didáticos de Língua Portuguesa; e 3) uma investigação acerca das possíveis alterações ocorridas nos livros didáticos quanto às propostas de produção textual escrita e as implicações disso para o ensino dessa habilidade após a publicação dos PCN.

Para a realização do primeiro objetivo específico, consultamos livros impressos, adquiridos em sebos e documentos disponibilizados na *internet* e, após um cuidadoso trabalho de pesquisa, chegamos a alguns dos principais documentos consultados por autores de livros didáticos ao longo das últimas décadas, como o intitulado “Amplitude e desenvolvimento das matérias obrigatórias”, elaborado pelo Conselho Federal de Educação e pela Comissão de

Ensino Primário e Médio, que figurava nos livros da década de 60, referendando o conteúdo disponibilizado neles, e que, ao falar de escrita, recomendava que as palavras fossem utilizadas de forma correta, ordenada e eficaz, sem explicar exatamente o que o estudante deveria fazer para atingir esse ideal de escrita; também tínhamos o Parecer Nº 853, publicado em 1971, pelo Conselho Federal de Educação, que defendia a concepção de língua como instrumento de comunicação, responsável pela transmissão e compreensão de ideias, abrangendo a leitura, a escrita e a comunicação oral, além de sugerir, ainda que de forma incipiente, um processo de interdisciplinaridade; e, mais recentemente, os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum Curricular.

Quanto ao segundo objetivo, estabelecimento de um paralelo entre as orientações prescritas nos documentos oficiais e as propostas de produção textual escrita dos livros didáticos de Língua Portuguesa, após a realização desse paralelo, vimos que, bem ou mal realizadas, quase sempre houve tentativas de cumprir o que os documentos oficiais determinavam, exemplo disso são as menções feitas a esses documentos nos próprios livros didáticos, nas capas, contracapas, referências, no final ou no início das obras, o que ocorre desde a década de 60 e se estende até os dias de hoje.

No que diz respeito ao terceiro e último objetivo, investigação acerca das possíveis alterações ocorridas nos livros didáticos quanto às propostas de produção textual escrita e as implicações disso para o ensino dessa habilidade, constatamos que, após a publicação dos PCN, apesar das alterações ocorridas nas propostas de produção textual escrita nos livros didáticos se mostrarem positivas, uma vez que os autores passaram a tratá-la como um processo, reconhecendo que, no ato de escrever, há a confluência de diferentes etapas e que, sem o cumprimento delas, as chances de um estudante redigir um texto que atenda às suas necessidades comunicativas são significativamente reduzidas, o ensino dessa habilidade continua sendo um problema em nosso país, pois os estudantes continuam apresentando um baixo desempenho no que diz respeito ao domínio dessa habilidade.

Por fim, tendo por base as análises realizadas e os resultados alcançados, seguem as respostas a que chegamos para as três indagações feitas no início desta empreitada:

- 1) As críticas feitas ao ensino podem ser empregadas ao principal instrumento de trabalho de grande parte dos professores, o livro didático? Analisando especificamente a parte de produção textual escrita presente nos livros didáticos das últimas sete décadas, a resposta é “não mais”, algumas críticas ainda podem, e devem, ser feitas, mas dos anos 90 para cá houve uma visível melhora dessas propostas;

- 2) As produções textuais escritas cobradas nesses livros didáticos e elaboradas pelos estudantes: em que consistiam, como eram apresentadas e a partir de quais critérios de análise eram avaliadas? Nas propostas anteriores aos PCN, mais especificamente nas décadas de 60 e 70, que viam o ensino de produção textual essencialmente como um produto, tínhamos apenas títulos no espaço reservado para a produção textual, nessa época denominada de “Composição”; nas décadas seguintes, com uma visão inicialmente parcial de produção textual como processo, passamos a encontrar diferentes e recorrentes etapas, inclusive um momento específico para revisão e reescrita, a partir de um roteiro de avaliação;
- 3) Quanto aos documentos oficiais de ensino anteriores aos Parâmetros Curriculares Nacionais: o que eles diziam? Tratavam de produção textual escrita? Adotando qual perspectiva teórica? Os PCN trouxeram uma nova perspectiva de se pensar o ensino de Língua Portuguesa e, por participação, o ensino de produção textual escrita, antes havia uma série de documentos oficiais (pareceres, decretos e cartilhas), que abordavam a questão da produção textual escrita, mas de uma maneira muito superficial, ou seja, não havia nada tão completo nem tão claro quanto os Parâmetros, tanto que a BNCC, reconhecendo seu valor, aproveitou muito de seus princípios, inclusive seu percurso pedagógico baseado no uso-reflexão-uso.

Todas essas respostas puderam ser formuladas a partir da análise de nossos resultados, pois eles revelaram que nas propostas de produção textual escrita elaboradas antes da publicação dos PCN, especificamente nas décadas de 60, 70 e 80, adotava-se uma concepção de ensino vertical, em que a língua era tida ora como código ora como representação do pensamento, e as produções textuais eram vistas essencialmente como produto; já nas propostas produzidas durante o período de transição, década de 90, foi possível perceber mudanças incipientes na concepção de ensino de produção textual escrita e, conseqüentemente, nas estruturas dos enunciados, sendo apresentada, aos estudantes, uma proposta mais rica de conteúdo e a elaboração de um planejamento, de uma avaliação e, até, de uma reescrita; por fim, nas propostas elaboradas após a publicação dos PCN, período em que passou a vigorar uma concepção de língua como instrumento de interação humana, as propostas, de uma maneira geral, apresentaram-se numa perspectiva de processo, atendendo às etapas de planejamento, elaboração, revisão, avaliação, refacção e publicação, assim como, também, às suas condições de produção (finalidade, especificidade do gênero, suporte, lugares preferenciais de circulação e interlocutor).

Finalmente, gostaríamos de ratificar o descompasso entre o que se propõe nos livros didáticos, especialmente naqueles elaborados nas três últimas décadas, que obedecem às orientações dos documentos oficiais e propõem atividades de produção textual escritas pautadas na concepção de processo, abordagem que, em tese, deveria promover uma maior qualidade nas produções textuais elaboradas pelos estudantes, e o que demonstram as avaliações de larga escala lançadas por programas federais, ficando, assim, a reflexão sobre onde de fato está o problema que impede o sucesso dos estudantes no que diz respeito à plena realização dessa habilidade. Poderíamos inferir, dentre outras possibilidades, que a carga horária destinada ao ensino de Língua Portuguesa é bastante limitada e que, mesmo o livro didático apresentando um bom projeto de produção textual escrita, isso não é suficiente, pois o professor fica impossibilitado de realizar esse trabalho conforme sugerido pelo livro com os estudantes.

Se considerarmos a realidade de Fortaleza, por exemplo, perceberemos que essa limitação do tempo pode, sim, prejudicar o trabalho de produção textual escrita, pois, para o Ensino Fundamental Anos Finais das escolas públicas de regime normal dessa capital, são destinadas apenas 4 horas semanais para o ensino de todas as práticas relacionadas à Língua Portuguesa (Leitura, Produção de Textos, Oralidade e Análise Linguística/Semiótica) e 160 horas anuais; e 6h para as de tempo integral.

Além da questão do tempo, que acaba provocando o pouco contato dos estudantes com atividades de produção textual escrita, consideramos que o ensino e o aprendizado dessa habilidade poderiam ser substancialmente melhorados se os professores tivessem acesso a uma formação continuada e houvesse mais iniciativas para que os alunos cultivassem o hábito da leitura tanto na escola quanto fora dela, mas, para termos certeza de que essas ações surtiriam efeitos, teríamos de fazer uma nova investigação e nos debruçarmos sobre dados de carga horária não apenas de escolas públicas, mas também das particulares, e observarmos o trabalho do professor em sala de aula na condução das atividades de produção textual escrita, o que, por hora, vai além daquilo que nos propomos, ficando, portanto, como sugestão para futuras pesquisas acerca desse assunto ainda tão desafiador, preocupante e necessário: a produção textual escrita de nossos estudantes e os entraves existentes em seu processo de ensino e de aprendizado.

Finalizamos esta pesquisa com o sentimento de que a BNCC deve inspirar novas pesquisas, assim como os PCN fizeram, e com o desejo de que esses estudos futuros estejam interessados em investigar e melhorar o processo de produção escrita de nossos estudantes, seja para confirmar que, de fato, ela trouxe uma melhoria ao ensino dessa prática de linguagem ou para questionar seus desdobramentos.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, E.B.C. de. **Mudanças didáticas e pedagógicas no ensino de Língua Portuguesa**: apropriações de professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- ALTMAN, C. **A pesquisa linguística no Brasil (1968-1988)**. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 1998.
- ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V.N. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova. São Paulo: Editora 34, 2017.
- BATISTA, A. A.G. A avaliação dos livros didáticos: para entender o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). In.: ROJO, R.; BATISTA, A.A.G. (Orgs.). **Livro didático de Língua Portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003
- BEAUGRANDE, R.; DRESSLER, W. **Introduction to Text Linguistics**. London: Longman, 1983.
- BENTES, A.C.; REZENDE, R.C. Texto: conceitos, questões e fronteiras [contextuais]. In.: SIGNORINI, I. (Org.). **[Re]discutir texto, gênero e discurso**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008, p. 19-46.
- BENVENISTE, É. **Problemas de Linguística Geral I**. 5. ed. Campinas, SP: Pontes Editora, 2005.
- BELTRÃO, E.L.S.; GORDILHO, T.C.S. **Diálogo em gêneros, 9º ano**. 2. ed. São Paulo: FTD, 2016.
- BLIKSTEIN, I. Entrevista. **História das Ideias Linguísticas**. Relatos, n. 6, 2000. Entrevistadores: Diana Luz Pessoa de Barros, Eduardo Guimarães, Eni P. Orlandi e José Luiz Fiorin. Disponível em: https://www.unicamp.br/iel/hil/publica/relatos_06.html. Acesso em: 11 mar. 2018.
- BNCC. (2017). **Base nacional comum curricular**: educação é a base. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 13 maio 2020.
- BONINI, A. Metodologias do ensino de produção textual: a perspectiva da enunciação e o papel da Psicolinguística. **Perspectiva** – Revista do Centro de Ciências da Educação da UFSC, Florianópolis, v. 20, n. 1, 2002.
- BORGATTO, A.M.T.; BERTIN, T.C.H.; MARCHEZI, V.L.C. **Tudo é linguagem**: Língua

Portuguesa. 2. ed. São Paulo: Ática, 2009.

BRAIT, B. O texto nas reflexões de Bakhtin e do círculo. *In.*: BATISTA, R. de O. **O texto e seus conceitos**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016, p. 13-30.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 93/1937**. Cria o Instituto Nacional do Livro. DOU, 27/12/1937, p. 25586. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-93-21-dezembro-1937-350842-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 8 out. 2017.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 1.006/1938**. Estabelece as condições de produção, importação e utilização do livro didático. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1006-30-dezembro-1938-350741-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 8 out. 2017.

BRASIL. **Decreto-lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942**. Exposição de Motivos. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-133712-pe.html>. Acesso em: 21 jul. 2019.

BRASIL. Indicação s/nº/62 de 21-02-1962. **Normas para o ensino médio nos termos da Lei 4024/61**, MEC/CFE/CEMP. 1962. Diário Oficial da União de 24 de abril de 1962.

BRASIL. **Diretrizes e bases da educação nacional**. Coleção AEC v. 12. Gráfica Olímpica Editora: Rio de Janeiro, 1965.

BRASIL. **Decreto nº 59.355/1966**. Institui no Ministério da Educação e Cultura a Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED) e revoga o Decreto número 58.653-66. DOU, 05/10/1966, p. 14468. Disponível em: http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaNormas.action?numero=59355&tipo_norma=DE. Acesso em: 8 out. 2017.

BRASIL. **Lei nº 5692/1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º Graus, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm. Acesso em: 8 out. 2017.

BRASIL. **Decreto nº 91.542/1985**. Institui o Programa Nacional do Livro Didático, dispõe sobre sua execução e dá outras providências. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-91542-19-agosto-1985-441959-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 17 mar. 2018.

BRASIL. **Lei 9394/1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 8 out. 2017.

BRASIL. **Resolução CEB nº 2, de 7 de abril de 1998**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB0498.pdf>. Acesso em: 18 mar 2018.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais – terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD 2002: Língua Portuguesa – Ensino fundamental Anos Finais / Ministério da Educação – Secretaria de Educação Básica SEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2001. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/guia-do-livro-didatico/item/10527-guia-pnld-2002>. Acesso em: 13 fev. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD 2014: Língua Portuguesa – Ensino fundamental Anos Finais / Ministério da Educação – Secretaria de Educação Básica SEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2013. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/guia-do-livro-didatico/item/4661-guia-pnld-2014>. Acesso em: 13 fev. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD 2017: Língua Portuguesa – Ensino fundamental Anos Finais / Ministério da Educação – Secretaria de Educação Básica SEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2016. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/guia-do-livro-didatico/item/8813-guia-pnld-2017>. Acesso em: 13 fev. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (2017)**. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em: 14 fev. 2018.

BUNZEN, C. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de textos no Ensino Médio. *In.*: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.). **Português no Ensino Médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006, p. 139-161.

CASSIANO, C.C. de F. **O mercado do livro didático no Brasil: da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à entrada do capital internacional espanhol (1985 – 2007)**. 252 f. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2007.

CEGALLA, D.P. **Português: gramática, antologia, exercícios (1ª série ginásial)**. 13. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1964.

CEGALLA, D. P.; ROCHER, D.D. **Português: gramática, antologia, exercícios (4ª série ginásial)**. 10. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1965.

CEREJA, W.; MAGALHÃES, T.C. **Português: linguagens, 9º ano**. 3. ed. São Paulo: Atual, 2006.

CEREJA, W.; VIANNA, C.A.D. **Carta aberta dos autores da coleção *Português – linguagens, equívocos, contradições e arbitrariedades na avaliação do PNLD 2020***. Disponível em: <http://portuguescereja.editorasaraiva.com.br/carta-aberta-dos-autores-da-colecao-portugues-linguagens/>. Acesso: 15 set. 2019.

CÓCCO, M.F.; HAILER, M.A. **ALP, 8 – análise, linguagem e pensamento: a diversidade de**

textos numa proposta socioconstrutivista. São Paulo: FTD, 1994.

COLELLO, S. de M.G. **A escola e as condições de produção textual**: conteúdos, formas e relações. 495 f. Tese (Livre-Docência). Departamento de Filosofia da Educação e Ciências da Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2015.

COSTA VAL *et al.* **Livros didáticos de língua portuguesa**: letramento, inclusão e cidadania. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008.

DELMANTO, D; CARVALHO, L.B. de. **Jornadas.port: língua portuguesa, 6º ano**. 1. ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

DISCINI, N.; TEIXEIRA, L. **Leitura do mundo**. São Paulo: Editora do Brasil, 1999.

FARACO, C.A. **Norma culta brasileira**: desatando alguns nós. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

FARACO, C.; MOURA, F. **Comunicação em Língua Portuguesa** (Primeiro Grau – 5ª série). São Paulo: Editora Ática, 1984.

FAYOL, M. L'approche cognitive de la rédaction: uma persective nowvelle. **Repères**, nº 63, maio de 1984. Disponível em: http://www.persee.fr/doc/AsPDF/reper_0755-7817_1984_num_63_1_1783.pdf. Acesso em: 6 mar. 2018.

FIGUEIREDO, A.E. **Livros didáticos de alfabetização PNLD/2010**: dimensões de textos escritos. 167f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Belo Horizonte, 2013.

FIORIN, J.L. Da necessidade da distinção entre texto e discurso. *In.*: BRAIT, B.; SOUSA-E-SILVA, M.C. (Org.). **Texto ou discurso?** São Paulo: Contexto, 2012, p. 145-166)

FLORES, V. do N. (org.). **Dicionário de linguística da enunciação**. São Paulo: Contexto, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREUD, S. **O futuro de uma ilusão**. 2. ed. Porto Alegre, RS: L&PM, 2018.

GAUDEDA, C. **Relações dialógicas no ensino da produção textual em turmas do 6º ano de uma escola municipal de Curitiba/PR**. 181 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa, 2017.

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

GERALDI, J.W. (Org.). **O texto na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006.

GIACOMOZZI, G. **Português moderno** (1ª série). 10. ed. São Paulo: Editora F.T.D. S.A., 1973.

GIL, A.C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Editora Atlas S.A.,

2008.

GUIMARÃES, E.H.R. **O processo de produção escrita em livros didáticos de Língua Portuguesa: do planejamento à revisão.** 177 f. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2009.

HAYES, J.R.; FLOWER, L.S. Identifying the organization of writing processes. *In.*: STEINGERG, G.; ERLBAUM, L. **Cognitive processes in writing.** Editora: Nova Iorque, 1980.

HJELMSLEV, L. **Prolegômenos a uma teoria da linguagem.** São Paulo: Editora Perspectiva S.A., 1961.

JARDIM, I.R. *et al.* **Ensino de 1º e 2º Graus: estrutura e funcionamento.** 4. ed. Porto Alegre: Sagra, 1985.

JOLIBERT, J. **Formando crianças produtoras de textos.** Trad. Walkiria M.F. Settineri e Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

KATO, M.A. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística.** São Paulo: Editora Ática, 2001.

KOCH, I.G.V. Parâmetros Curriculares Nacionais, Linguística Textual e Ensino de Línguas. **Revista Gelne**, Rio Grande do Norte, v. 4, n. 1, p. 1-12, 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/gelne/issue/view/512>. Acesso em: 2 mar. 2018.

KOCH, I.G.V.; ELIAS, V.M. O texto na linguística textual. *In.*: BATISTA, Ronaldo de Oliveira. **O texto e seus conceitos.** 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016, p. 31-44.

LUCA, T.R. de. Livro didático e Estado: explorando possibilidades interpretativas. *In.*: ROCHA, H.A.B.; REZNIK, L.; MAGALHÃES, M. de S. **A história na escola: autores, livros e leituras.** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009, p. 151- 172.

LYONS, J. **Lingua(gem) e linguística: uma introdução.** Trad. Marilda W. Averborg, Clarisse S. de Souza. Rio de Janeiro: LCT, 2013.

MANTOVANI, K.P. **O Programa Nacional do Livro Didático – PNLD: impactos na qualidade do ensino público.** 126 f. Dissertação (Mestrado em Geografia Humana). Universidade de São Paulo. São Paulo, 2009.

MARCHELLI, P.S. Da LDB 4.024/61 ao debate contemporâneo sobre as bases curriculares nacionais. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03, p. 1480-1511. out/dez de 2014.

MARCUSCHI, L.A. Oralidade e ensino de Língua: uma questão pouco “falada”. *In.*: DIONÍSIO, A.P.; BEZERRA, M.A. **O livro didático de Português: múltiplos olhares.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

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

MAROTE, J.T.D. **Português Funcional** (8ª série do novo ensino de 1º grau – antiga 4ª série ginásial). São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1972.

MUNIZ, R.M. de A. **Português: criando e recriando** (8ª série). Rio de Janeiro: Editora ao livro técnico, 1988.

NASCIMENTO, S.S.O. **A construção multimodal dos referentes em textos verbo-audiovisuais**. 149 f. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Departamento de Letras Vernáculas, Programa de Pós-Graduação em Linguística. Fortaleza, 2014.

NOGUEIRA, E.; MARCHETTI, G.; CLETO, M.L. **Geração Alpha Língua Portuguesa: ensino fundamental anos finais: 9º ano**. 3. ed. São Paulo: Edições SM, 2019.

OLIVEIRA, L.A. **Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

OYAMA, T. **Tormenta: O governo Bolsonaro: crises, intrigas e segredos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

PARIS, F. **Educa Brasil 2019: mudanças e continuidades à luz da BNCC (Base Nacional Comum Curricular)**. Disponível em: <https://www.educa-brasil.com/mod/resource/view.php?id=40>. Acesso em: 16 set. 2019.

PEREIRA, S.V.M. **Propostas de produção textual de textos em livros didáticos de LP da 5ª série**. 183f. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2005.

RANGEL, E. Livro didático de Língua Portuguesa: o retorno do recalcado. In.: DIONÍSIO, A.P; BEZERRA, M.A. **O livro didático de Português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

REINALDO, M.A.G.M. A orientação para Produção de Texto. In.: DIONÍSIO, A.P; BEZERRA, M.A. **O livro didático de Português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

RODRIGUES, P.C. **A produção textual no Ensino Médio: os documentos oficiais de ensino, o Livro Didático e a Prova de Redação do ENEM**. 204 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística). Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2017.

SAMPAIO, F.A.A; CARVALHO, A. F. de. (2010). **Com a palavra, o autor**. Disponível em http://correiocidadania.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=4991:resenha090910&catid=43:resenhas&Itemid=166. Acesso em: 15 set. 2019.

SANTA BARBARA, M.G. **Língua Portuguesa**. 1. ed. São Paulo: Saraiva, 2020.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Proposta curricular para o ensino de Língua Portuguesa: 1º Grau**. 3. ed. São Paulo, SE/CENP, 1988.

SCHWARCZ, L.M; STARLING, H.M. **Brasil: uma biografia**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990.

VASCONCELOS, S.I.C.C. de. Pesquisas qualitativas e formação de professores de português. In.: BASTOS, N.B. (org.). **Língua Portuguesa: uma visão em mosaico**. São Paulo: IP-PUC-SP/EDUC, 2002. p. 277 – 297.

VEIGA, I.P.A; SILVA, E.F. da. (Orgs.). **Ensino Fundamental: Da LDB à BNCC**. Campinas, SP: Papyrus, 2018.

VIEIRA, L.L. **Escrita, para que te quero?** Fortaleza: Edições Demócrito Rocha; UECE, 2005.

VINHAL, T.P. **A produção textual na escola e a prática docente na sala de aula**: dos materiais aos documentos oficiais – o caso de uma 4ª e 5ª série de Presidente Prudente/SP. 146f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia. Presidente Prudente/SP, 2013.

**APÊNCICE A – PROPOSTAS DE PRODUÇÕES TEXTUAIS ESCRITAS
ANALISADAS**

| ANTERIORES AOS PCN | DÉCADA | NÍVEL DE ENSINO | PROPOSTA | CÓDIGO ⁵ |
|--------------------|--------|-----------------|---|---------------------|
| | 1960 | 1ª série | Temas para redação 1. Minha cidade natal. 2. Brasileiros que mais serviram a Pátria. 3. Belezas naturais. 4. Os insetos (úteis e nocivos). | PPT60_1ªS |
| | | 4ª série | Temas para redação 1. Saudação à minha terra Natal. 2. O mar na vida dos povos. 3. O jangadeiro | PPT60_4ªS |
| | 1970 | 1ª série | Composição 1. A minha família. 2. A vovó. | PPT70_1ªS |
| | | 4ª série | Redação O texto que acabamos de ler e interpretar é uma dissertação sobre a saudade. Dissertação é uma sequência de opiniões ou conceitos. Seguindo o mesmo plano do Autor, desenvolva livremente, qualquer das ideias que você conseguiu captar na mensagem do texto. Se preferir, mude de assunto, mas conserve o mesmo plano. | PPT70_4ªS |
| | 1980 | 5ª série | Redação Em conjunto com a classe, escreva o maior número possível de lemas que você já tenha visto em para-choques de caminhão. Depois, escolha um desses lemas e conte uma história. | PPT80_5ªS |
| | | 8ª série | Criando 1. Releia o poema “O novo dilúvio” onde o poeta diz do que ele necessita nessa vida. Crie um texto, em prosa ou em versos, sobre o que você mais quer na vida. Nesse texto procure utilizar os recursos poéticos já estudados (metáfora, antítese, paralelismo, hipérbole). Lembre-se de que um texto poético deve revelar emoção, sentimento. 2. Você leu o poema As Sem-Razões do Amor . Escreva uma carta de amor, | PPT80_8ªS |

⁵ PP = Proposta de Produção; Década de elaboração; Nível de ensino.

| | | | | |
|-----------------------------|-------------|----------|---|-----------|
| | | | justificando as razões que você tem para amar ou não alguém. | |
| | | | | |
| PERÍODO DE TRANSIÇÃO | 1990 | 5ª série | <p>Hora de escrever</p> <p>Vamos imaginar que o menino da história que você leu quer ser um bom observador, como o avô. Para treinar, ele tem mania de ficar olhando tudo com atenção. Depois ele anota. Ele comprou um caderno só para anotar suas observações. Outro dia ele escreveu:</p> <p>Hoje choveu muito. A minha rua ficou com tanta água que parecia um rio. Todo mundo teve de ficar em casa. Eu não fui à aula. Fui para a janela com meu avô. Vimos as margens da mangueira do quintal caírem no chão por causa da força da chuva. Não podíamos ir apanhar as mangas para não nos molhar.</p> <p>Faça como o menino da história. Observe bem as coisas que você pode ver, ouvir, sentir da janela da sua casa ou da sua escola. Você poderá observar coisas que nunca tinha observado antes. Você vai contar o que está vendo, ouvindo, sentindo, para um colega da classe, escolhido por você, por meio de um texto escrito. Escreva, assim como o menino, em prosa, com as palavras que você usa normalmente.</p> <p>Releia o que escreveu. Pense assim: quando meu colega ler, vai entender o que eu quis dizer? Faça uma revisão do seu texto, pensando nesse leitor. Depois, passe a limpo e mostre para o colega escolhido por você. Pergunte o que ele achou. Converse com ele sobre seu texto.</p> | PPT90_5ªS |
| | | 8ª série | <p>Produção</p> <p>Escreva dois textos dissertativos, um defendendo a ideia de que vampiro existe e outro argumentando que isso é impossível.</p> <p>Peça para um colega ler os dois textos e explicar abaixo em qual deles os argumentos foram mais convincentes e por quê.</p> | PPT90_8ªS |
| | | | | |
| POSTERIORES AOS PCN | 2000 | 6º ano | <p>Produção de texto</p> <p>Depoimento</p> <p>Na reportagem estudada nesta unidade, foram apresentados depoimentos de crianças que sofrem com o problema de moradia. Como vimos, depoimentos servem para mostrar ao leitor um outro ponto de vista: o de quem está envolvido no fato noticiado. E isso faz com que a notícia se torne mais concreta, mais real para quem a lê.</p> | PPT00_6ªA |

| | | | | |
|--|--|--------|---|-----------|
| | | | <p>Em seus depoimentos, as crianças disseram como deveria ser a casa ideal para morar.</p> <p>Imagine que um jornalista da sua cidade tenha sido incumbido de fazer uma reportagem. Esta reportagem poderá servir como base para mudanças que as autoridades responsáveis estão planejando fazer no futuro.</p> <p>O jornalista precisa colher depoimentos dos jovens sobre como deverá ser a cidade ideal.</p> <p>Você, como morador da cidade, deverá encaminhar seu depoimento por escrito a esse jornalista.</p> <p>Antes de escrever, pense em como deverá ser sua cidade no futuro:</p> <p>O que deverá ter de bom?</p> <p>Como estará organizada?</p> <p>O que haverá de diferente em relação ao que existe hoje?</p> <p>Faça um rascunho e leia-o para um colega. Discuta com ele suas ideias antes de passar seu texto a limpo.</p> <p>Lembre-se de que:</p> <p>Trata-se de um depoimento, portanto é pessoal e deve ser escrito em 1ª pessoa (eu);</p> <p>Trata-se de um depoimento escrito para ser encaminhado a uma autoridade: é aconselhável o uso de linguagem mais formal.</p> <p>No final, identifique-se escrevendo também sua idade e endereço.</p> | |
| | | 9º ano | <p>Agora é a sua vez</p> <p>Recentemente, o jogador de futebol Ednaldo Batista Libâneo, chamado Grafite por causa da cor da pele, foi alvo de um episódio de racismo que resultou em inúmeros debates. Na mesma semana, o presidente Lula visitou a prisão de Gorée, no Senegal, país da África de onde vieram muitos dos africanos trazidos à força para o Brasil na época da escravidão, e pediu perdão pela participação do Brasil nesses eventos. O racismo é uma questão solucionada no mundo e no Brasil? O que há por trás desse tipo de preconceito? Leia o painel de textos a seguir e conheça alguns pontos de vista sobre esse assunto. [textos] E você, o que pensa sobre o racismo no Brasil ou no futebol? Escreva um texto dissertativo-argumentativo sobre esse tema. Siga as instruções:</p> <p>a) Anote os melhores argumentos que encontrou nos textos lidos e que possam ser úteis para fundamentar o ponto de vista que você irá desenvolver. Depois anote argumentos próprios que expressem sua opinião sobre o tema.</p> | PPT00_9ªA |

| | | | | |
|------|--------|---|---|--|
| | | | <p>b) Organize o texto em parágrafos. Você pode apresentar a ideia principal (a tese) de seu texto logo no primeiro ou no segundo parágrafos e, nos parágrafos seguintes, expor argumentos que possam fundamentá-la. Reserve um parágrafo para a conclusão.</p> <p>c) Busque uma linguagem objetiva, tendendo à impessoalidade e de acordo com a variedade padrão.</p> <p>d) Tenha em vista o perfil do interlocutor. O texto deverá ser exposto no mural da classe e, portanto, lido por seus colegas.</p> <p>e) Dê ao texto um título que desperte o interesse do leitor.</p> <p>f) Quando concluir seu texto, revise-o partir das orientações do box <i>Avalie seu texto dissertativo-argumentativo</i> e faça as alterações que forem necessárias. Passe a limpo e afixe-o no mural da classe.</p> <p>Texto do boxe: Avalie seu texto dissertativo-argumentativo.</p> <p>Verifique se seu texto apresenta uma posição clara sobre o tema; se apresenta uma ideia principal que resume seu ponto de vista; se a ideia principal é fundamentada no desenvolvimento com argumentos claros e bem desenvolvidos; se a conclusão realmente finaliza o texto; se a linguagem está de acordo com a variedade padrão e com o perfil do público leitor, se apresenta um título convidativo à leitura e, como um todo, é persuasivo.</p> | |
| 2010 | 6º ano | <p>Produção escrita</p> <p>Verbetes de enciclopédia</p> <p>Nossa proposta aqui é a produção de verbetes de enciclopédia que poderão ser aproveitados no projeto final do ano, o Almanaque.</p> <p>Cada um vai escolher um animal e escrever um verbete sobre ele. Só valem animais que existam de verdade e atualmente (não valem dinossauros nem mula-sem-cabeça, certo?) O importante é planejar, buscar e selecionar informações, fazer anotações... e preparar-se para escrever.</p> <p>Antes de começar</p> <p>1. Releia e observe os destaques.</p> <p>“O lobo-guará é o maior canídeo da América do Sul.”</p> <p>Que expressões do quadro a seguir você escolheria para usar em verbetes de enciclopédia sobre os animais abaixo? Copie-os no caderno, fazendo um quadro para cada animal. Para isso, consulte o dicionário, enciclopédias ou a internet.</p> <p>[quadro com 25 adjetivos]</p> | PPT10_6ªA | |

| | | | | |
|--|--|--|---|--|
| | | | <ul style="list-style-type: none"> a. arara-azul-grande b. tamanduá c. onça-pintada <p>2. Imagine que os substantivos a seguir fossem usados em verbetes de enciclopédia sobre animais. Pense no significado desses substantivos e escreva alguns adjetivos que poderiam estar associados a cada um deles, nos verbetes.</p> <ul style="list-style-type: none"> a. plumagem b. pelagem c. hábitos <p>Planejando a produção</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Decida sobre qual animal vai expor informações em seu verbete enciclopédico. Você deverá pesquisar e selecionar dados sobre ele e organizá-los, juntando ilustrações, desenhos ou fotos, quadros etc. em uma folha de papel. Pesquise em livros, outras enciclopédias, revistas, jornais e, se puder, na internet. 2. Planeje seu texto, fazendo anotações sobre: <ul style="list-style-type: none"> a. Características físicas do animal; b. Hábitat; c. Hábitos alimentares; d. Gestação; e. Algumas curiosidades sobre ele; f. Suas condições de sobrevivência: se corre perigo de extinção e por quê. 3. Selecione as informações que vai usar e as fotos, imagens ou ilustrações que vai incluir. 4. Observe a linguagem: <ul style="list-style-type: none"> a. Use vocabulário adequado ao assunto como: fêmea, macho, filhotes, ninhada, crias, hábitat etc.; b. Use verbos no presente; c. Pense em seus leitores do Ensino Fundamental I: organize o texto de modo que eles se sintam atraídos pela leitura; d. Não use gírias. 5. Depois de pronta a primeira versão do verbete, crie alguns pequenos quadros com outros dados ou curiosidades. Selecione fotos do animal, do ambiente onde vive etc. Se isso não for possível, faça desenhos. Atenção: a função das fotos, em um verbete, é ilustrar o que o texto diz ou acrescentar informações. Crie legendas para as fotos. 6. Faça um rascunho: planeje o espaço que o texto ocupará, onde vão ser colocadas as ilustrações, os boxes etc. Sua intenção | |
|--|--|--|---|--|

| | | | | |
|--|--------|--|--|-----------|
| | | | <p>é que o leitor leia e compreenda todas as informações. Coloque-se no lugar dele e tente organizar texto verbal e não verbal da maneira mais clara possível.</p> <p>Autoavaliação e reescrita</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Após finalizar o texto, faça uma autoavaliação, verificando se os elementos mais importantes do gênero estão presentes. Veja se: <ol style="list-style-type: none"> a. Foram apresentadas informações sobre o animal, como tamanho, alimentação, hábitat, hábitos, tempo de vida etc.; b. O texto foi organizado de modo que cada parágrafo trata de um assunto (ou de um grupo de assuntos estreitamente relacionados); c. As fotos estão identificadas por legendas; d. Você evitou atribuir características humanas aos animais (por exemplo, dizer que um animal é preguiçoso); e. A maioria dos verbos está no presente e a linguagem é objetiva. 2. Passe a limpo seu texto e entregue-o ao professor (não cole as imagens ainda). Após a correção, passe o texto a limpo, cole as imagens ou finalize os desenhos. | |
| | 9º ano | | <p>Crônicas do cotidiano</p> <p>A proposta de produção textual deste módulo é a escrita de uma crônica a ser publicada em uma coletânea a ser doada à biblioteca de sua escola, possibilitando a outros leitores um novo olhar sobre os fatos do cotidiano.</p> <p>Como você viu, as crônicas são um meio de levar ao leitor temas que atraem, divertem, inspiram e podem oferecer outros pontos de vista sobre o que nos cerca. Leia o que Antonio Candido, escritor, ensaísta e crítico literário brasileiro, diz a esse respeito.</p> <p>[texto de Antonio Candido]</p> <p>I. Isso dá crônica!</p> <p>Planejando o texto</p> <p>Muitos acontecimentos do cotidiano que nos chegam pelos jornais, noticiários na TV, no rádio e na internet podem ser abordados de outras maneiras pela visão do cronista, um observador dos detalhes e das sutilezas dos eventos e das pessoas que deles participam.</p> <p>Aguce seu olhar e encontre algo pitoresco, divertido, original ou irrelevante, mas que chame sua atenção, considerando aquilo que “dá crônica”. Para isso, faça a leitura da notícia, da imagem e da reportagem a seguir. Preste atenção</p> | PPT10_9ªA |

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| | | | <p>também nas sugestões de acontecimentos do seu próprio dia a dia... Com base nessa análise, escolha o tema de sua crônica e bom trabalho!</p> <p>[notícia] [fotografia] [reportagem]</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Escolha o fato que desperta em você a vontade de comentá-lo, de transmitir sua visão sobre ele. Formule algumas ideias sobre ele: <ol style="list-style-type: none"> a. Na minha opinião, esse fato... b. Se eu estivesse nessa situação ou a presenciasse... c. Ao saber disso... 2. A partir de suas impressões, escreva a crônica. <ol style="list-style-type: none"> a. Pense no tom que sua crônica vai ter: humorística, irônica, satírica, séria, se será mais crítica ou filosófica, provocando principalmente a reflexão do leitor. b. Lembre-se de que a crônica não reproduz a realidade, mas uma visão pessoal dessa realidade, recriada pela capacidade lírica e ficcional do cronista. <p>Importante:</p> <ul style="list-style-type: none"> . Independentemente do tom, a crônica pode apresentar trechos narrativos, descritos e argumentativos. . Use recursos estilísticos e linguísticos, como a comparação, a metáfora e a ironia, segundo os objetivos pretendidos. . Organize as informações de acordo com a estrutura composicional geral da crônica: introdução, desenvolvimento e conclusão. . Empregue uma linguagem adequada ao público-alvo, com ocorrência de marcas de oralidade e registro mais informal, também segundo os objetivos pretendidos. . Escreva em 1ª ou em 3ª pessoa. . Dê um título à crônica. <p>II. Eu, cronista</p> <p>Revisando e reescrevendo o texto</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Troque o texto com um colega. Leia-o, em uma folha avulsa, escreva comentários sobre a crônica dele, de acordo com os aspectos a seguir. <ol style="list-style-type: none"> a. O tema da crônica revela um fato cotidiano? b. É possível reconhecer a visão pessoal do autor sobre o tema? c. É possível identificar se o objetivo da crônica é sensibilizar o leitor, | |
|--|--|--|--|--|

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| | | | <p>emocioná-lo ou levá-lo a uma reflexão sobre o(s) fato(s)?</p> <p>d. Há algo a sugerir para que o texto cumpra o objetivo a que se propõe?</p> <p>e. O texto está organizado segundo a estrutura introdução, desenvolvimento e conclusão?</p> <p>f. A linguagem aproxima o público-alvo do texto e apresenta recursos estilísticos e linguísticos segundo os objetivos pretendidos?</p> <p>2. Ao concluir, entregue ao colega as observações feitas sobre o texto lido. A partir do que foi apontado, cada um deverá rever o texto, fazendo as correções necessárias.</p> <p>3. Passe sua crônica a limpo.</p> <p>III. A coletânea Montando a coletânea Para a montagem final, será necessária a participação de três colegas. Eles ficarão responsáveis pelas seguintes tarefas.</p> <p>a) Fazer o sumário da coletânea, obedecendo à ordem alfabética, por autor ou pelo título – o que possibilita a comparação de diferentes pontos de vista sobre um mesmo assunto.</p> <p>b) Escrever o prefácio da coletânea: breve apresentação da obra para os leitores, contando do que ela trata, como foi o processo de escrita dos textos, quem são os autores e quem é o professor responsável.</p> <p>c) Criar a capa – ilustração, título, ano e a data de publicação – e ilustrar alguns textos com as imagens que derem origem a eles.</p> <p>Avaliem a possibilidade de fazer a leitura de algumas crônicas em outras classes, estimulando os leitores a buscarem a coletânea na biblioteca. Organizem uma agenda para anotar o nome e a data de entrega e de retorno da obra.</p> <p>Avaliando produção Avaliar-se é o melhor caminho para garantir o que se aprendeu e o que ainda falta aprender. Assim, preencha a tabela a seguir completando sua autoavaliação.</p> <p>Autoavaliação</p> <p>. As atividades realizadas ajudaram você a entender e reconhecer uma crônica?</p> <p>. Você gostou de criar a crônica?</p> <p>. Saber mais sobre a crônica despertou em você um novo olhar sobre os fatos cotidianos?</p> | |
|--|--|--|--|--|

| | | | | |
|------|--------|--|---|-----------|
| | | | A crônica que você escreveu para a coletânea possibilita aos leitores ampliar a percepção da realidade? | |
| 2020 | 6º Ano | | <p>Proposta Agora, você e seus colegas vão produzir uma resenha sobre uma das telas de Tarsila do Amaral que apreciaram no <i>tour</i> virtual. Seu objetivo será auxiliar os seus colegas nas suas escolhas para leitura, apreciação e compartilhamento de impressões sobre obras de arte, como as pinturas em tela.</p> <p>Procure ler algumas resenhas dos seus colegas e responder: Qual das resenhas dos colegas trouxe mais elementos para ajudar nas escolhas de obras para apreciação?</p> <p>Planejamento</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Acesse o <i>site</i> oficial de Tarsila do Amaral: http://tarsiladoamaral.com.br/. Acesso em: 25 maio 2019. Escolha uma tela que você mais admire. 2. Pesquise alguns dados sobre a artista e o contexto de produção da tela. 3. Pense: Por que você gostou da tela? O que ela expressa de tão importante? 4. Observe na tela o tema, as cores, os traços, as feições das pessoas retratadas, imagens mais destacadas e as que ficam ao fundo da tela. De que forma esses aspectos contribuem para que a tela seja mais interessante? 5. Liste as características da obra e as avaliações que possam apoiar a leitura, a apreciação, o compartilhamento de impressões e futuras escolhas de visitas a exposições de arte. 6. Comece a escrever sua resenha. Leve em consideração o que você planejou e lembre-se de incluir em seu texto: <ul style="list-style-type: none"> • o título da tela; • alguns dados sobre o autor da obra resenhada e o contexto em que foi produzida; • descrição das características da obra (cores, contrastes, traços, feições, temas etc) e sua avaliação crítica. • informações sobre o site onde as obras podem ser visualizadas ou futuras exposições. <p>Revisão e reescrita Revise seu texto com a ajuda dos colegas e do professor e reescreva, depois, sua resenha.</p> | PPT20_6ªA |

| | | | | |
|--|--------|--|--|-----------|
| | | | <p>Publicação Agora que sua resenha está pronta, converse com o professor e veja como os trabalhos serão publicados e quando todos poderão ler as resenhas dos colegas e compartilhar as próprias impressões. Se houver possibilidade, publique-as no <i>blog</i> da turma ou no site da escola.</p> | |
| | 9º Ano | | <p>Proposta Você viu quais são as etapas de produção de uma campanha em uma agência publicitária. Agora é sua vez de produzir uma campanha para mobilizar a comunidade escolar a participar de uma corrida beneficente cujo objetivo é promover melhorias na escola. A turma será dividida em três grupos e cada um ficará responsável por uma peça da campanha. Gênero: Peças de uma campanha de propaganda. Público: Comunidade escolar. Objetivo: Divulgar uma corrida beneficente para promover melhorias na escola. Circulação: Locais de destaque da escola e internet. Planejamento e elaboração do texto</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Antes de começar a pensar na campanha, é preciso definir como será o evento beneficente divulgado por ela. <ul style="list-style-type: none"> • Onde e quando será realizada a corrida? • Quem poderá participar dela? • Como e até quando será feita a inscrição? • Qual será a taxa de inscrição? Os participantes terão de doar material escolar, material de construção ou será feito outro modelo de inscrição? 2. Pensem no público-alvo: nas características, nos gostos, nas necessidades e na linguagem dele. Registrem todas as informações no caderno. 3. Definam a mensagem que pretendem divulgar. Lembrem-se de que vocês precisarão de um bom argumento. <ul style="list-style-type: none"> • Que recursos vão utilizar para sensibilizar os leitores? • Vão abordar, prioritariamente, as melhorias de que a escola precisa e como cada um pode ajudar participando da corrida ou vão listar os benefícios desse exercício físico para o bem-estar individual? 4. Reúnam-se para levantar possíveis ideias para a campanha. Pensem na linguagem adequada para o público-alvo, listem | PPT20_9ªA |

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| | | | <p>imagens, jogos de ideias, associações de universos distintos (como o que você estudou no anúncio da MOVE Brasil). Anotem tudo no caderno, para não perderem nenhuma sugestão.</p> <p>5. Após esse exercício de <i>brainstorming</i>, elejam em conjunto a melhor ideia e comecem a dar forma a ela. Lembrem-se de que a mesma ideia será trabalhada em anúncios de formatos diferentes, que precisam estar articulados.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Escolham as imagens: vocês podem usar fotografias já existentes, tirar fotos novas, produzidas especialmente para esse fim, apropriar-se de ilustrações (novas ou já existentes), fazer colagens etc. • Comecem a pensar também na propaganda em vídeo que produzirão. Ela deverá dialogar com o cartaz e o <i>banner</i>, que apresentam imagens estáticas. • Ao selecionar ou produzir imagens, verifiquem se as cores estão em sintonia com a mensagem que querem transmitir ao público-alvo. • Redijam o texto verbal que acompanhará a imagem. Ele fará um contraponto com ela ou vai simplesmente reforçá-la? Ele se dirigirá explicitamente ao leitor, com verbos no imperativo, ou terá uma abordagem mais sutil? • Além do título, criem um <i>slogan</i> que dialogue com o conteúdo dos anúncios e um logotipo para a corrida. <p>6. Definidos todos os elementos, é hora de montar o cartaz, o <i>banner</i> e o vídeo publicitário. Organizem-se em três grandes grupos. Cada um será responsável por uma das peças publicitárias. Em todos os casos, considerem os seguintes aspectos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Embora produzidos por grupos diferentes, os anúncios devem manter uma unidade e, em conjunto, chamar a atenção dos leitores. • No caso do cartaz e do banner, certifiquem-se de que o texto escrito esteja legível, e a imagem, visível. Lembrem-se de que a disposição dos elementos e a escolha de fontes também contribuem para uma comunicação assertiva. | |
|--|--|--|--|--|

| | | | <ul style="list-style-type: none"> • Atendem para a composição entre imagem e texto verbal. Ela produz efeitos de sentido na leitura das informações? No caso do vídeo, considerem igualmente a trilha sonora e a edição das imagens. <p>7. Antes de partir para a etapa de avaliação e reescrita, reúnam-se com os outros grupos para apresentar as peças elaboradas e garantir que foi mantida uma identidade entre elas, tornando a campanha coerente e eficaz.</p> <p>Múltiplas linguagens</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Observe o anúncio publicitário da página 272. Na sua opinião, de que forma ele consegue construir efeitos de sentido de impacto com pouco texto verbal? 2. Assista ao vídeo da campanha publicitária MOVE Brasil, indicado no <i>Passaporte digital</i> da página 276. A ordem em que as imagens são apresentadas contribui para o impacto causado pela mensagem principal? Nas três peças de propaganda que serão produzidas, a comunicação entre linguagem verbal e não verbal deve provocar o impacto desejado. <p>Avaliação e reescrita</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Individualmente, cada integrante do grupo deve copiar o quadro abaixo no caderno e responder às questões com base na peça que seu grupo produziu. <table border="1" data-bbox="678 1272 1254 1626"> <thead> <tr> <th>ELEMENTOS DA CAMPANHA DE PROPAGANDA</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>A campanha publicitária apresenta uma mensagem principal atraente?</td> </tr> <tr> <td>As linguagens verbal e não verbal estão articuladas com intenção persuasiva?</td> </tr> <tr> <td>A campanha publicitária está adequada ao público-alvo?</td> </tr> <tr> <td>As peças publicitárias articulam-se uma à outra, compondo a campanha?</td> </tr> </tbody> </table> <ol style="list-style-type: none"> 2. Depois de avaliar o anúncio produzido pelo seu grupo, reúna-se novamente com os colegas e comparem suas respostas, debatendo os pontos de discordância. Façam as alterações que julgarem necessárias para aperfeiçoar o anúncio. <p>Circulação</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Antes de publicar os anúncios de propaganda elaborados, cada grupo deve apresentar sua peça para a turma e para o professor, fazendo uma defesa da | ELEMENTOS DA CAMPANHA DE PROPAGANDA | A campanha publicitária apresenta uma mensagem principal atraente? | As linguagens verbal e não verbal estão articuladas com intenção persuasiva? | A campanha publicitária está adequada ao público-alvo? | As peças publicitárias articulam-se uma à outra, compondo a campanha? | |
|--|--|--|--|--|--|--|--|---|--|
| ELEMENTOS DA CAMPANHA DE PROPAGANDA | | | | | | | | | |
| A campanha publicitária apresenta uma mensagem principal atraente? | | | | | | | | | |
| As linguagens verbal e não verbal estão articuladas com intenção persuasiva? | | | | | | | | | |
| A campanha publicitária está adequada ao público-alvo? | | | | | | | | | |
| As peças publicitárias articulam-se uma à outra, compondo a campanha? | | | | | | | | | |

| | | | | |
|--|--|--|---|--|
| | | | <p>contribuição do anúncio que elaborou na campanha como um todo.</p> <ol style="list-style-type: none">2. Em seguida, cópias do cartaz devem ser afixados em locais de destaque da escola, previamente combinado com o professor.3. O banner e o vídeo devem ser publicados na rede social da escola ou dos alunos, com a aprovação dos responsáveis. | |
|--|--|--|---|--|

Fonte: elaborado pela autora (2020).

ANEXO A – TEXTO E PROPOSTA – 1ª SÉRIE GINASIAL (DÉCADA DE 60)

- 3) Por entre as flôres zumbem abelhas apressadas.
- 4) Vem surgindo no horizonte o branco disco da lua.
- 5) Nos campos despontam mil flôres de vivo matiz.
- 6) Na cabana de Araquém já brilha o fogo, companheiro da noite.
- 7) Que fará você, longe dos seus?

4 – A PÁTRIA

OLAVO BILAC

Ama, com fé e orgulho, a terra em que nasceste!
 Criança! Não verás nenhum país como este!
 Olha que céu! que mar! que rios! que floresta!
 A Natureza aqui, perpétuamente em festa,
 É um seio de mãe, a transbordar carinhos.

Vê que vida há no chão! Vê que vida há nos ninhos,
 Que se balançam no ar, entre os ramos inquietos!
 Vê que luz, que calor, que multidão de insetos!
 Vê que grande extensão de matas, onde impera
 Fecunda e luminosa, a eterna primavera!

Boa terra! Jamais negou a quem trabalha
 O pão que mata a fome, o teto que agasalha.
 Quem com o seu suor a fecunda e umedece
 Vê pago o seu esforço, e é feliz, e enriquece!

Criança! Não verás país nenhum como este:
 Imita na grandeza a terra em que nasceste!

(Poesias infantis, 17.ª ed., Livr. Alves)

33. *Temas para redação:*

- 1) Minha cidade natal.
- 2) Brasileiros que mais serviram a Pátria.
- 3) Belezas naturais.
- 4) Os insetos (úteis e nocivos).

34. DITADO:

No tempo da colheita, as roças dão à gente uma deliciosa impressão de fartura e de esplendor. A terra como que se transforma toda em frutos.

No milharal cerrado tremula ao vento a cabeleira loura das espigas. Abóboras e melancias fecham os caminhos com as longas ramagens e os grandes frutos. O mandiocal agita ao sopro da brisa as fôlhas espalmadas. O feijão sobe enroscado nas hastes do milho. Nas baixadas alagadas os arrozais estendem-se a perder de vista, com os cachos cor de ouro brilhando ao sol. (VIRIATO CORREIA)

GRAMÁTICA

Têrmos integrantes da oração

(cont. na pág. 45)

1. Há verbos que, por natureza, têm sentido completo, podendo, sôzinhos, constituir o predicado: são verbos de **predicação completa**.
 Exemplos:

As estrêlas *brilham*. A rosa *murchou*. A terra *gira* no espaço.

2. Outros verbos há, pelo contrário, que, por natureza, são incompletos: precisam de outros têrmos que lhes completem o sentido; sôzinhos não bastam a constituir o predicado. São verbos de **predicação incompleta**. Exemplos:

Deus *recompensa* os bons.

As flôres *têm* perfume.

O boa mãe *cuida* dos filhos.

Vemos dos exemplos acima, que na oração podem aparecer certos têrmos com o ofício de *completar* (integrar) o sentido dos verbos de predicação incompleta. Semelhantes têrmos chamam-se **integrantes**.

CEGALLA, D.
 P. Português:
 gramática,
 antologia,
 exercícios (1ª
 série ginasial).
 13.ed. São
 Paulo:
 Companhia
 Editora
 Nacional, 1965.

ANEXO B – TEXTO E PROPOSTA – 4ª SÉRIE GINASIAL (DÉCADA DE 60)

1 – VERDES MARES

JOSÉ DE ALENCAR

Verdes mares bravios de minha terra natal, onde canta a jandaia nas frondes da carnaúba;

Verdes mares que brilhaiis como líqüida esmeralda aos raios do sol nascente, perlongando as alvas praias ensombradas de coqueiros;

Serenai, verdes mares, e alisai docemente a vaga impetuosa para que o barco aventureiro manso resvale à flor das águas.

Onde vai a afoita jangada, que deixa rápida a costa cearense, aberta ao fresco terral a grande vela?

Onde vai como branca alcione buscando o rochedo pátrio nas solidões do oceano?

Três entes respiram sobre o frágil lenho, que vai sin-
grando veloce, mar em fora.

Um jovem guerreiro cuja tez branca não cora o sangue americano; uma criança e um rafeiro que viram a luz no berço das florestas e brincam irmãos, filhos ambos da mesma terra selvagem.

A lufada intermitente traz da praia um eco vibrante, que ressoa entre o marulho das vagas.

— Iracema!

O môço guerreiro, encostado ao mastro, leva os olhos presos na sombra fugitiva da terra; a espaços, o olhar empanado por tênue lágrima cai sobre o jirau, onde folgam as duas inocentes criaturas, companheiras de seu infortúnio.

Nesse momento o lábio arranca d'alma um agro sorriso.
Que deixara êle na terra do exílio?

Uma história que me contaram nas lindas várzeas onde nasci, à calada da noite, quando a lua passeava no céu argenteando os campos, e a brisa rugitava nos palmares.

Refresca o vento.

O rulo das vagas precipita. O barco salta sobre as ondas e desaparece no horizonte. Abre-se a imensidade dos mares, e a borrasca enverga, como o condor, as fôscas asas sobre o abismo.

Deus te leve a salvo, brioso e altivo barco, por entre as vagas revôltas, e te poje nalguma enseada amiga! Soprem para ti as brandas auras, e para ti jaspêie a bonança mares de leite!

Enquanto vogas assim à discrição do vento, airoso barco, volta às brancas areias a saudade que te acompanha, mas não se parte da terra onde revoa.

(*Iracema*, cap. I, I. N. L., 1948)

VOCABULÁRIO

Jandaia — ave da família dos psitacídeos, espécie de arara.

Perlongar — costear, ir ao longo de.

Afoito — ousado, atrevido, audaz, audacioso.

Terral — vento que sopra da terra.

Alcione — ave marinha.

Veloce — veloz.

Singrar — velejar, navegar, vogar.

Tez — pele, cútis, epiderme.

Rafeiro — cão de guardar gado.

Lufada — rajada de vento.

Intermitente — que se interrompe de tempos a tempos.

Marulho — agitação das ondas, murmurejo, barulho, tumulto.

Jirau — espécie de estrado onde se acomodam os passageiros da jangada; estiva, armação de paus.

Empanar — embaciar, embaçar, tornar baço, deslustrar, fazer perder o brilho.

6. *Dê a função sintática das palavras grifadas:*

- 1) Um jovem guerreiro cuja *tez* branca não cora o *sangue* americano. 2) Soprem para *ti* as brandas auras, e para *ti* jaspêie a *bonança* mares de *leite*. 3) Enquanto vogas, airoso *barco*, volta às *brancas* areias a *saudade* que *te* acompanha.

7. *Complete com a devida preposição, só ou contraída com o artigo:*

- 1) O môço guerreiro encostou-se mastro.
- 2) Cansado da longa conversa, encostou-se janela.
- 3) O barco salta as ondas e desaparece.
- 4) Violenta explosão fez saltar o depósito ares.
- 5) Salta-lhe pescoço uma franga atrevida.
- 6) É bela a carreira que aspiramos.
- 7) Folgo muito ouvir a tua voz.
- 8) As almas nobres não invejam, mas folgam a felicidade alheia.
- 9) O navio atracou e nós saltamos terra aliviados.
- 10) A hospitalidade é um dever religioso que ninguém pode furtar-se.
- 11) O amor pátria começa na família. (BACON)
- 12) Precisaís, não podeis prescindir auxílio da religião. (D. MACEDO COSTA)

8. *Temas para redação:*

- 1) Saudação à minha terra natal.
- 2) O mar na vida dos povos.
- 3) O jangadeiro.

GRAMÁTICA

Têrmos da oração

(Funções sintáticas)

- 1) *Sujeito* (= o têrmo que exprime o ser de quem se afirma alguma coisa):

O barco desaparece no horizonte.

As riquezas e as honras são efêmeras.

Aqui não faltam *divertimentos*.

Ornamentaram-se *as ruas da cidade*.

Houve pessoas *que* se queixaram.

CEGALLA, D.P.
ROCHER, D.D. du.
Português: gramática,
antologia, exercícios
(4ª série ginasial).
10 .ed. São Paulo:
Companhia Editora
Nacional, 1964.

ANEXO C – TEXTO E PROPOSTA – 1ª SÉRIE GINASIAL (DÉCADA DE 70)



4.ª LIÇÃO

A AVÓ

OLAVO BILAC. Nasceu, no Rio de Janeiro, em 1905 e faleceu na mesma cidade, em 1918. Frequentou a Faculdade de Direito e a de Medicina. Não se formou. Foi jornalista, professor, orador, conferencista e notável prosador e membro da Academia Brasileira de Letras. Ficaram célebres suas campanhas patrióticas: escoteirismo, serviço militar obrigatório e combate ao analfabetismo. OBRAS: *Tarde, Via Láctea, O Caçador de Esmeraldas* (poesia), *Contos Pátrios, Conferências Literárias*.

A avó, que tem oitenta anos,
está tão fraca e velhinha!...

Teve tantos desenganos!
Ficou branquinha, branquinha,
com os desgostos humanos.

Hoje, na sua cadeira,
repousa, pálida e fria,
depois de tanta conseira.
E cochila todo o dia,
e cochila, a noite inteira.

EDITORA F. T. D.

Às vezes, porém, o bando
dos netos invade a sala...
Entram rindo e *papagueando*.
Este briga, aquele fala,
aquele dança, pulando...

A velha acorda, sorrindo,
e a alegria a transfigura.
Seu rosto fica mais lindo,
vendo tanta travessura,
e tanto barulho ouvindo.

Chama os netos adorados,
beija-os e, trêmula, passa os dedos *engelhados*,
lentamente, lentamente,
por seus cabelos dourados.

Fica mais môça, e *palpita*,
e recupera a memória,
quando um dos netinhos grita:
"Ó vovó, conte uma estória!
Conte uma estória bonita!

Então, com frases pausadas
conta estórias de *quimeras*,
em que há palácios e fadas
e feiticeiras, e feras,
e princesas encantadas...

E os netinhos estremeçam,
os contos acompanhando,
e as travessuras esqueçam,
até que, a fronte inclinando
sôbre o seu colo, adormecem.

(*Poesias Infan*)

PORTUGUÊS MODERNO - 1ª SÉRIE 29

1. VOCABULÁRIO

Papaguear, v. int. Falar, tagarelar.
Engelhado, adj. Enrugado.
Papáitar, v. int. Ganhar vida.
Quimera, s. f. Fábula, fantasia.

2. INTERPRETAÇÃO DA POESIA

a) *Responda às perguntas:*
— Como está vovó, na sua aparência?
— De que modo passa os dias e as noites?
— Que acontece, quando vê os netos? E se lhe pedem uma estória?
— Até quando os netos escutam vovó?
— Coloque a poesia, em prosa, com palavras suas.

b) *Numere pela ordem em que os fatos aparecem na poesia:*
() Os netos adormecem no colo da vovó.
() A velha avó acorda, sorrindo.
() A avó tem oitenta anos.
() Ela passa os dedos pelos cabelos dos netos.
() Conta estórias de fadas.
() Cochila dia e noite.
() Um dos netos pede uma estória.
() Os netos invadem a sala.

3. FIXAÇÃO DO VOCABULÁRIO

a) *Coloque X nos parênteses que precedem resposta certa.*
Engelhar quer dizer:
() esfriar.
() enrugar.
() murchar.
() encarquilhar.

b) *Complete as orações:*
— Quem fala como papagaio está ...
— O rosto da vovó está enrugado ou...
— Uma fantasia é uma...
— Os contos de fada são inventados, por isso são...

c) *forme orações com as seguintes palavras:*
avó, netinhos, Olavo Bilac, transfigurar, travessura.

4. COMPOSIÇÃO

1. A Minha Família.
2. A Vovó.

5. DITADO

A avó, o avó, o vovó, a vovó.
Desgosto, desgostos.
Às vezes cochila.
A vovó está com os dedos engelhados.
Depois de pular e dançar todos ficam cansados.
Neste palácio há princesas encantadas.

6. ORTOGRAFIA

Observe a grafia dos seguintes vocábulos e transcreva-os em seu caderno:

| | | |
|-----------|----------|---------|
| alforje, | gasolina | pa-jé |
| ansiedade | giz | pa-jem |
| berinjela | gorjeta | prezado |
| canjica | jibóia | repuxo |
| dança | limpeza | sarjeta |
| gás | nicho | tigela |

ANEXO D – TEXTO E PROPOSTA – 4ª SÉRIE GINASIAL (DÉCADA DE 70)

9 | Teoria da Saudade

TEIXEIRA DE PASCOAIS

Nasceu em Amarante (Portugal), em 1878. Faleceu em 1952. Um dos mais fecundos e significativos poetas de sua época. Orientou largo programa de formação, em Portugal, de mentalidade consciente daquilo que reputava a essência da alma portuguesa — o saudosismo. É dessa época (1915) o livro *Arte de ser Português*, de que extraímos o presente texto. In *Obras Completas*, Edição do Autor, Lisboa, Livraria Bertrand.

Na língua portuguesa, há um certo número de palavras altamente expressivas do que a nossa sensibilidade possui de mais íntimo e característico, e, por isso, sem equivalentes nas outras línguas.

Mas nós conhecemos ainda uma célebre palavra, animada pelos dois princípios religiosos que definem a alma pátria.

Não precisamos de reunir vários sentimentos comuns dos portugueses, para com eles desenharmos o seu caráter moral. Conheçamos um que o define por completo. Refiro-me à Saudade.

Analisei-a e vereis logo os elementos que a formam: desejo e lembrança, conforme Duarte Nunes de Leão; gosto e amargura, segundo Garrett.

O desejo é a parte sensual e alegre da Saudade, e a lembrança representa a sua face espiritual dolorida, porque a lembrança inclui a ausência duma cousa ou dum ser amado, que adquire presença espiritual em nós.

A dor espiritualiza o desejo, e o desejo, por sua vez, materializa a dor. Lembrança e desejo confundem-se, penetram-se mutuamente, animados da mesma força vital e assimiladora; e precipitam-se depois num sentimento novo, que é a Saudade.

Pelo desejo e pela dor, a Saudade representa o sangue e a terra de que descende a nossa Raça.

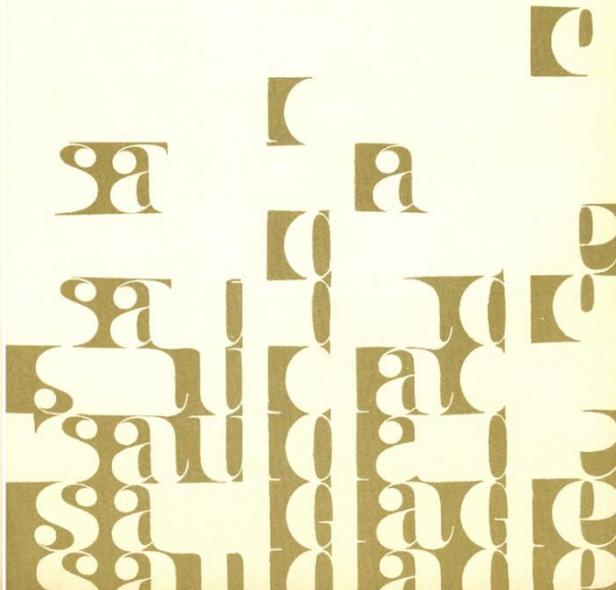
140

Desta forma, aqueles dois ramos étnicos que deram origem aos povos latinos, encontraram na Saudade e, portanto, na alma portuguesa, a sua divina síntese espiritual.

25 A Saudade pelo desejo (desejar é querer, e querer é esperar) em virtude da própria natureza do desejo, é também a esperança, assim como é lembrança pela dor.

Pela esperança e pelo desejo, a Saudade é Vênus; pela dor e pela lembrança é a Virgem Dolorosa.

30 As duas Deusas confundem-se neste sentimento essencial dos lusíadas, originando uma nova divindade que é o símbolo vivo da alma pátria...



2. O *idiotismo*, em sentido lato, é o fato peculiar de uma língua, sem equivalente nas outras línguas. Em sentido restrito, é a construção frasal que foge a qualquer análise na base dos valores atuais e superficiais da língua.

3. A *antítese* é a contraposição de palavras ou expressões de significação oposta.

EXERCÍCIOS

1. Faça um levantamento de todos os idiotismos fonêmicos que você conhece no texto.

2. Indique e classifique os idiotismos:

a) *A saudade é que mata.*

b) *"Vivi o melhor que pude, sem me faltarem os amigos"* (Machado de Assis).

3. Transforme as frases seguintes segundo o modelo e classifique os idiotismos das frases transformadas:

Modelo: *O rapaz é um coitado. ⇒ O coitado do rapaz.*

a) *O cachorro é danado.* b) *A garota é pobre.*

4. Sublinhe as palavras que se contrapõem, formando antítese:

a) *Analisei-a e vereis logo os elementos que a formam: gosto e amargura.*

b) *A lembrança inclui a ausência duma cousa ou dum ser amado, que adquire presença espiritual em nós.*

5. Aponte a figura:

*"Última flor do Lácio, inculta e bela,
Es, a um tempo, esplendor e sepultura".* (Olavo Bilac).

REDAÇÃO

O texto que acabamos de ler e interpretar é uma *dissertação* sobre a Saudade.

Dissertação é uma *seqüência de opiniões ou conceitos*.

Seguindo o mesmo plano do Autor, desenvolva livremente, qualquer das idéias que você conseguiu captar na mensagem do texto.

Se preferir, mude de assunto, mas conserve o mesmo plano.

149

ANEXO E – TEXTO E PROPOSTA – 5ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL (DÉCADA DE 80)

Em Código

Fui chamado ao telefone. Era o chefe de escritório de meu irmão:

— Recebi de Belo Horizonte um recado dele para o senhor. É uma mensagem meio esquisita, com vários itens, convém tomar nota: o senhor tem um lápis aí?

5 — Tenho. Pode começar.

— Então, lá vai. Primeiro: minha mãe precisa de uma nora.

— Precisa de quê?

— De uma nora.

— Que história é essa?

10 — Eu estou dizendo ao senhor que é um recado meio esquisito. Posso continuar?

— Continue.

— Segundo: pobre vive de teimoso. Terceiro: não chore, morena, que eu volto.

15 — Isso é alguma brincadeira.

— Não é não, estou repetindo o que ele escreveu. Tem mais. Quarto: sou amarelo, mas não opilado. Tomou nota?

— Mas não opilado — repeti, tomando nota. — Que diabo ele pretende com isso?

20 — Não sei, não senhor. Mandou transmitir o recado, estou transmitindo.

— Mas você há de concordar comigo que é um recado meio esquisito.

— Foi o que eu preveni ao senhor. E tem mais. Quinto: não sou colgate, mas ando na boca de muita gente. Sexto: poeira é a minha penicilina. Sétimo: carona, só de saia. Oitavo...

184

— Chega! — protestei estupefato. — Não vou ficar aqui tomando nota disso, feito idiota.

— Deve ser carta em código, ou coisa parecida — e ele vacilou:

30 — Estou dizendo ao senhor que também não entendi, mas enfim... Posso continuar?

— Continua. Falta muito?

— Não, está acabando: são doze. Oitavo: vou mas volto. Nono: chega à janela, morena. Décimo: quem fala de mim tem mágoa.

35 Décimo-primeiro: não sou pipoca mas também dou meus pulinhos.

— Não tem dúvida, ficou maluco.

— Maluco não digo, mas como o senhor mesmo disse, a gente até fica com ar meio idiota... Está acabando, só falta um. Décimo-segundo: Deus, eu e o Rocha.

40 — Que Rocha?

— Não sei: é capaz de ser assinatura.

— Meu irmão não se chama Rocha, essa é boa!

— E, mas que foi ele que mandou, isso foi.

Desliguei atônito, fui até refrescar o rosto com água, para poder

45 pensar melhor. Só então me lembrei: haviam-me encomendado uma crônica sobre essas frases que os motoristas costumam pintar, como lema, à frente dos caminhões. Meu irmão, que é engenheiro e viaja sempre pelo interior fiscalizando obras, prometera ajudar-me, recolhendo em suas andanças farto e variado material. E ele viajou, o tempo passou, acabei-me esquecendo completamente do trato, na suposição de que o mesmo lhe acontecera.

50 Agora, o material ali estava, era só fazer a crônica. Deus, eu e o Rocha! Tudo explicado: Rocha era o motorista, Deus era Deus mesmo, e eu, o caminhão.

SABINO, Fernando. "Em Código." In: *A Mulher do Vizinho*, 7ª ed. Rio de Janeiro, Ed. Sabá, 1976. p. 171-73.

185

Divirta-se

Agora é a sua vez.
Aí está uma mensagem em código para você decifrar.

Escreva aqui a mensagem:
A mulher levou o chapéu e me chamou com brandura.

Redação 16

Em conjunto com a classe, escreva o maior número possível de lemas que você já tenha visto em pára-choques de caminhão.
Depois, escolha um desses lemas e conte uma estória.

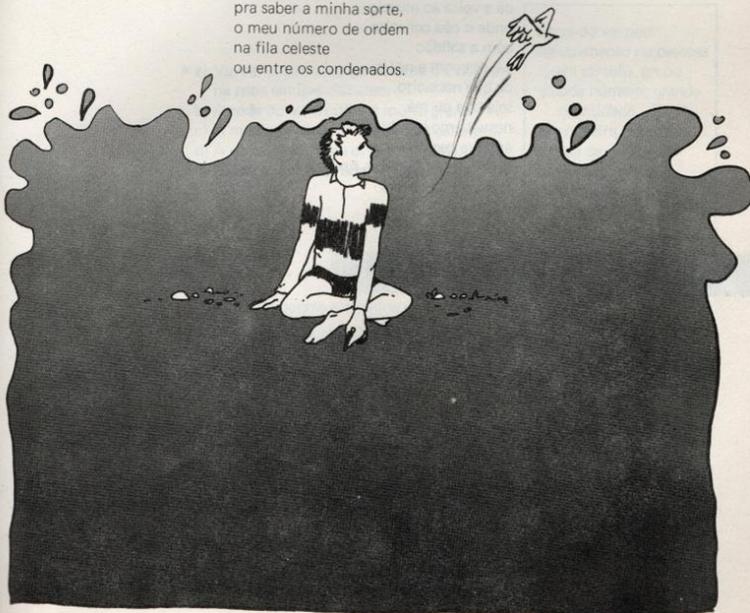
190

ANEXO F – TEXTO E PROPOSTA – 8ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL (DÉCADA DE 80)

O NOVO DILÚVIO

Cassiano Ricardo

Passarinho, vai!
 vai buscar a estrela
 de que eu necessito
 pra marear no escuro
 Passarinho, vai!
 vai buscar a rosa
 de que necessito
 pra saber se as águas
 do ódio já baixaram...
 Passarinho, vai
 vai buscar o número
 de que eu necessito
 na gaiola do cego
 pra saber a minha sorte,
 o meu número de ordem
 na fila celeste
 ou entre os condenados.



49

Passarinho, vai!
 vai ver o que ela está
 fazendo, a esta hora,
 se está sendo minha
 ou caiu no mar,
 e, resta última hipótese,
 ó passarinho verde,
 fura-lhe o azul dos olhos
 com o teu bico oblongo.

Passarinho, vai!
 vai ver o que o amigo
 ausente diz de mim,
 se me ataca ou defende,
 se me honra ou deprime
 com o seu testemunho
 na roda em que discutem
 vida e honra do próximo.
 Vai e espia tudo;
 dá a volta ao mundo
 onde o céu conspira
 com a solidão
 e volta com a notícia
 de que necessito,
 seja boa ou má,
 neste barco sem lua
 em que cego navego
 depois de tudo o que houve
 e que ainda haverá.

COMPREENDENDO O TEXTO

Vocabulário

- 1) Copie as frases, e dê, no seu caderno, o significado de cada palavra em **negrito**:
 - a) Vai buscar a estrela de que eu necessito para **marear** no escuro.
 - b) Nesta última **hipótese**, ó passarinho verde, fura-lhe o azul dos olhos em teu bico **oblongo**.
 - c) Vai ver o que o amigo **ausente** diz de mim.
 - d) Se me **honra** ou se me deprime com o seu testemunho na **roda** em que discutem vida e honra do **próximo**.
 - e) Dá a volta ao mundo onde o céu **conspira** com a solidão.
- 2) Empregue cada palavra em destaque, no exercício anterior, numa frase.

50

b) As crianças são desprevenidas.
Os anciãos conseguem ver longe.

muito pelo contrário
à proporção que

c) Continuarei meu trabalho.
Eles já desistiram desse trabalho.

ao passo que
em contraste com

d) Ele conhece a história de sua família.
As crianças abandonadas ignoram o nome dos pais.

não obstante
enquanto que

Observação:

A idéia de oposição entre orações pode ser expressa pelas conhecidas conjunções **mas, porém, contudo, todavia** e, se buscarmos outras formas para expressar a oposição, como no exercício anterior, é porque queremos a originalidade.

Recriando o Texto

1) Leia atentamente o poema:

AS SEM-RAZÕES DO AMOR

Carlos Drummond de Andrade

Eu te amo porque te amo.
Não precisas ser amante,
e nem sempre saber sê-lo.
Eu te amo porque te amo.
Amor é estado de graça
e com amor não se paga.

Amor é dado de graça,
é semeado no vento,
na cachoeira, no eclipse.
Amor foge a dicionários
e a regulamentos vários.

Eu te amo porque não amo
bastante ou demais a mim.
Porque amor não se troca,
não se conjuga nem se ama.
Porque amor é amor a nada,
feliz e forte em si mesmo.

Amor é primo da morte,
e da morte vencedor,
por mais que o matem (e matam)
a cada instante de amor.

65

a) Observe as **justificativas** que o poeta dá para o amor que sente.

Eu te amo **porque te amo**.

Eu te amo **porque não amo
bastante ou demais a mim**.

b) Reescreva o poema, criando outras justificativas para o amor. Como você estará **recriando** o poema, poderá alterar o número de estrofes e de versos, poderá criar outras rimas.

2) Releia o poema **As Sem-Razões do Amor**, observando todas as definições que o poeta dá para o Amor.

Reescreva pelo menos uma estrofe do poema, criando uma nova definição para o Amor.

Criando

1) Releia o poema **O Novo Dilúvio** onde o poeta diz do que ele necessita nessa vida.
Crie um texto, em prosa ou em versos, sobre o que você mais quer na vida.

Nesse texto procure utilizar os recursos poéticos já estudados (metáfora, antítese, paralelismo, hipérbole).

Lembre-se de que um texto poético deve revelar emoção, sentimento.

2) Você leu o poema **As Sem-Razões do Amor**.

Escreva uma carta de amor, justificando as razões que você tem para amar ou não alguém.

ATIVIDADES

1) Leitura Oral

POÉTICA

Cassiano Ricardo

Que é poesia?
uma ilha
cercada
de palavras
por todos
os lados.

Que é o Poeta?
um homem
que trabalha o poema
com o suor do seu rosto.
um homem
que tem fome
como qualquer outro
homem.

66

ANEXO G – TEXTO E PROPOSTA – 5ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL (DÉCADA DE 90)

Texto 3

MEU AVÔ

Todo acontecimento da cidade, da casa, da casa do vizinho, meu avô escrevia nas paredes. Quem casou, morreu, fugiu, caiu, matou, traiu, comprou, juntou, chegou, partiu. Coisas simples como a agulha perdida no buraco do assoalho, ele escrevia. A história do açúcar sumido durante a guerra estava anotada. Eu não sabia por que os soldados tinham tanta coisa a adoçar. Também desenhava tesouras desaparecidas, serrotes sem dentes, facas perdidas. E a casa, de corredor comprido, ia ficando bordada, estampada de cima a baixo. As paredes eram o caderno do meu avô. Cada quarto, cada sala, cada cômodo, uma página. Ele subia em cadeira, trepava em escada, ajoelhava na mesa. Para cada notícia escolhia um canto. Conversa mais indecente, ele escrevia bem no alto. Era preciso ser grande para ler, ou aproveitar quando não tinha ninguém em casa. Caso de visitas, ele anotava o dia, a hora, o assunto ou a falta de assunto. Nada ficava no esquecimento, em vaga lembrança: "A Alice nos visitou às 14 horas do dia 3 de outubro de 1949 e trouxe recomendações da irmã Júlia e do filho Zé Maria, lá de Brumado". (...)

Enquanto ele escrevia, eu inventava histórias sobre cada pedaço da parede. A casa do meu avô foi o meu primeiro livro. (...) Apreciava meu avô e sua maneira de não deixar as palavras se perderem. Sua letra, no meio da noite, era a única presença viva, acordada comigo. Cada sílaba um carinho, um capricho penetrando pelos olhos até o passado. Meu avô pregava todas as palavras na parede, com lápis quadrado de carpinteiro, sem separar as mentiras das verdades. Tudo era possível para ele e suas letras. (...)

Usava todas as janelas da casa, apreciando os quatro cantos do mundo, sempre surpreso, descobrindo uma nova cor, um novo vento, uma nova lembrança. Havia tanto mundo para ver, dava até preguiça, dizia ele. Uma coisa meu avô sabia fazer: olhar. Passava horas reparando o mundo. Às vezes encarava um ponto no vazio e só desgrudava quando transformava tudo em palavras nas paredes. Ele não via só com os olhos. Via com o silêncio.

Bartholomeu Campos Queirós. *Por parte de pai*. Belo Horizonte: RHJ, 1995.



17 LEITURA DO MUNDO

20 LEITURA DO MUNDO

5. Observe: avô; avó.

a) Transcreva, das palavras citadas, a sílaba tônica e a sílaba átona. *Sílaba tônica: avô, avó; sílaba átona: a.*

b) Quais os acentos gráficos usados? *Circunflexo e agudo.*

Esses acentos fizeram a indicação de que sílaba? *Tônica.*

c) Relacione o uso do acento gráfico às vogais abertas (ó) ou fechadas (ô). *Na vogal aberta, usamos o acento agudo. Na fechada, o circunflexo.*

6. a) Para saber onde colocar os acentos gráficos, basta identificar qual sílaba? *A sílaba tônica.*
 b) Todas as sílabas tônicas recebem o acento gráfico? Responda, comparando avô com amor. *Não, porque, em avô, a sílaba tônica, avô, é acentuada em amor, a sílaba tônica, amor, não é acentuada.*

7. As regras de acentuação baseiam-se na classificação das palavras quanto à sílaba tônica. Veja:

Oxítonas: palavras em que a sílaba tônica é a última.
 Exemplos: avô, escrever, também.

Paroxítonas: palavras em que a sílaba tônica é a penúltima.
 Exemplos: história, lápis, vezes.

Proparoxítonas: palavras em que a sílaba tônica é a antepenúltima.
 Exemplos: cômoda, página, árvore.

Classifique as palavras quanto à sílaba tônica: acontecimento, caiu, notícia, alto, aproveitar, mágica, ninguém, irmã, caderno, pérola. *Acontecimento – paroxítona, caiu – oxítona, notícia – paroxítona, alto – paroxítona, aproveitar – oxítona, mágica – proparoxítona, ninguém – oxítona, irmã – oxítona, caderno – paroxítona, pérola – proparoxítona.*

8. Observando os exemplos e as palavras do exercício, responda: palavras de que tipo são SEMPRE acentuadas: as oxítonas, as paroxítonas, ou as proparoxítonas? *As proparoxítonas.*

Construa uma regra de acentuação, apoiando-se na resposta dada. Comece assim: todas as palavras... *Todas as palavras proparoxítonas são acentuadas.*

9. Olhe a sua volta e encontre coisas e pessoas que podem ser denominadas com palavras proparoxítonas. Escreva essas palavras, observando a acentuação. *Respostas variadas.*

Hora de Escrever

Vamos imaginar que o menino da história que você leu quer ser um bom observador, como o avô. Para treinar, ele tem mania de ficar olhando tudo com atenção. Depois ele anota. Ele comprou um caderno só para anotar suas observações. Outro dia ele escreveu:

Hoje choveu muito. A minha rua ficou com tanta água que parecia um rio. Todo mundo teve de ficar em casa. Eu não fui à aula. Fui para a janela com meu avô. Vimos as mangas da mangueira do quintal caírem no chão por causa da força da chuva. Não podíamos ir apanhar as mangas para não nos molhar.

Faça como o menino da história. Observe bem as coisas que você pode ver, ouvir, sentir da janela da sua casa ou da sua escola. Você poderá observar coisas que nunca tinha observado antes. Você vai contar o que está vendo, ouvindo, sentindo, para um colega da classe, escolhido por você, por meio de um texto escrito. Escreva, assim como o menino, em prosa, com as palavras que você usa normalmente.

Leia o que escreveu. Pense assim: quando meu colega ler, vai entender o que eu quis dizer? Faça uma revisão do seu texto, pensando nesse leitor. Depois, passe a limpo e mostre para o colega escolhido por você. Pergunte o que ele achou. Converse com ele sobre seu texto.



DISCINI,
 Norma;
 TEIXEIRA,
 Lúcia. **Leitura do mundo.** São Paulo: Editora do Brasil, 1999.

ANEXO I – TEXTO E PROPOSTA – 6ª ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS (DÉCADA DE 2000)

Parte 2: Depoimentos

A casa ideal



“Eu gostaria de ter uma casa com um quarto só para mim.”
Daniel, 11

“A minha casa teria muitas janelas, teria piscina e seria bem grande mesmo.”
Fernando, 10

“Gosto de morar aqui porque tem ladeira para a gente descer de motoca e madeira para brincar de casinha.”
Tainá, 5

“Na minha casa, poderia ter água encanada. É muito chato ter que ir buscar água em outro lugar para tomar banho.”
Juliana, 12

“A minha casa ideal teria uma janela bem grandona.”
Jaqueline, 9

“Não sou feliz. Não gosto de morar neste lugar.”
Alex, 8

“Não tenho casa e prefiro morar na rua. Sabe por quê? Porque na minha casa só tem briga feia e discussão.”
César, 13

“Gostaria de ter uma casa com um quintal bem grande e uma piscina.”
Michael, 12

Folha de S.Paulo, 27 out. 2001. Suplemento Folhinha.

“Eu gostaria de ter uma casa com um quarto só para mim.”
Daniel, 11

“A minha casa teria muitas janelas, teria piscina e seria bem grande mesmo.”
Fernando, 10

“Gosto de morar aqui porque tem ladeira para a gente descer de motoca e madeira para brincar de casinha.”
Tainá, 5

“Na minha casa, poderia ter água encanada. É muito chato ter que ir buscar água em outro lugar para tomar banho.”
Juliana, 12

“A minha casa ideal teria uma janela bem grandona.”
Jaqueline, 9

“Não sou feliz. Não gosto de morar neste lugar.”
Alex, 8

“Não tenho casa e prefiro morar na rua. Sabe por quê? Porque na minha casa só tem briga feia e discussão.”
César, 13

“Gostaria de ter uma casa com um quintal bem grande e uma piscina.”
Michael, 12

Apud CALSAVARA, Katia, op. cit.

Produção de texto

Depoimento



Na reportagem estudada nesta unidade, foram apresentados depoimentos de crianças que sofrem com o problema de moradia. Como vimos, depoimentos servem para mostrar ao leitor um outro ponto de vista: o de quem está envolvido no fato noticiado. E isso faz com que a notícia se torne mais concreta, mais real para quem a lê.

Em seus depoimentos, as crianças disseram como deveria ser a casa ideal para morar.

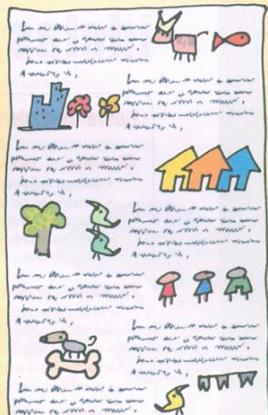
Imagine que um jornalista da sua cidade tenha sido incumbido de fazer uma reportagem. Esta reportagem poderá servir como base para mudanças com as autoridades responsáveis estão planejando fazer no futuro.

O jornalista precisa colher depoimentos dos jovens sobre como deverá ser a cidade ideal.

Você, como morador da cidade, deverá encaminhar seu depoimento por escrito a esse jornalista.

Antes de escrever, pense em como deverá ser sua cidade no futuro:

- o que deverá ter de bom?
- como estará organizada?
- o que haverá de diferente em relação ao que existe hoje?



Faça um rascunho e leia-o para um colega. Discuta com ele suas ideias antes de passar seu texto a limpo.

Lembre-se de que:

- trata-se de um depoimento, portanto é pessoal e deve ser escrito em 1ª pessoa (EU);
- trata-se de um depoimento escrito para ser encaminhado a uma autoridade: é aconselhável o uso de linguagem mais formal.

No final, identifique-se escrevendo também sua idade e endereço. Prof.ª. estimule os alunos a refletir sobre aspectos fundamentais que tornam melhor a vida da comunidade: educação, saúde, transporte, meio ambiente, moradia, lazer... Como se trata de uma proposta que envolve a ideia de futuro e se ter sido indicada uma linguagem mais formal, sugere-se o uso mais específico de formas verbais no futuro que substituam formas mais coloquiais (f+infinitivo).



Unidade 6 – Reportagem e notícia: relatos

ANEXO J – TEXTO E PROPOSTA – 9ª ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS (DÉCADA DE 2000)

depoimentos — enfim, tudo o que possa demonstrar que o ponto de vista defendido pelo autor tem consistência. Quais desses tipos de argumento o autor utilizou em cada um dos parágrafos de desenvolvimento?

4. Observe a conclusão do texto. Trata-se de uma conclusão do tipo síntese ou do tipo proposta?
5. Observe o título do texto. Você o considera adequado ao texto? Por quê?
6. Observe a linguagem do texto.
 - a) O autor emprega uma linguagem pessoal e subjetiva ou impessoal e objetiva? Justifique sua resposta.
 - b) Que tipo de variedade linguística foi empregado?
7. Troque ideias com seus colegas de grupo e, juntos, conclua: Quais são as características do texto dissertativo-argumentativo?

Agora é a sua vez 

Recentemente, o jogador de futebol Ednaldo Batista Libâneo, chamado Grafite por causa da cor da pele, foi alvo de um episódio de racismo que resultou em inúmeros debates. Na mesma semana, o presidente Lula visitou a prisão de Gorée, no Senegal, país da África de onde vieram muitos dos africanos trazidos à força para o Brasil na época da escravidão, e pediu perdão pela participação do Brasil nesses eventos. O racismo é uma questão solucionada no mundo e no Brasil? O que há por trás desse tipo de preconceito?

Leia o painel de textos a seguir e conheça alguns pontos de vista sobre esse assunto.

Um não bem sonoro ao racismo

Na semana passada, durante partida de futebol no estádio do Morumbi entre os times do São Paulo e do Quilmes, pela Copa Libertadores, a atitude racista do zagueiro argentino Desábato, que xingou e ofendeu o atacante do São Paulo, Grafite, não acabou em pizza. Por um acaso, Grafite jogou pela nossa Ferroviária em 2002. O delegado Oswaldo Gonçalves prendeu em flagrante o jogador argentino pelo crime de injúria racial. O zagueiro chegou a ficar preso dois dias, depois foi solto sob pagamento de fiança. Ainda assim, será processado pelo crime que cometeu.

A ofensa de caráter racista contra Grafite já havia acontecido na primeira partida entre os dois times, realizada na Argentina. A direto-

ria do Quilmes chegou a mandar uma carta pedindo desculpas ao brasileiro. Mas o fato se repetiu no Brasil e felizmente não ficou só no papel. Como bem definiu o técnico Emerson Leão, “isso está acontecendo em todos os lugares, alguém tinha de tomar uma decisão”.

Por isso mesmo, a atitude do delegado em cumprir a lei e punir o zagueiro argentino foi exemplar. O racismo vem ganhando força em muitos países. O que vem acontecendo no futebol é apenas a ponta de um iceberg. Se este tipo de comportamento não é coibido de imediato, corremos o risco de voltar atrás nas relações humanas, no respeito e nos direitos humanos já conquistados, depois de uma História repleta de casos de escravidão e segregação.

**Desta vez, uma atitude racista,
como a do argentino Desábato,
não acabou em pizza**

Os recentes casos de racismo no futebol levaram o atacante francês Thierry Henry, do Arsenal, a iniciar uma campanha contra o preconceito racial. Vem ganhando cada vez mais adeptos, entre eles jogadores brasileiros que não escaparam desse tipo de agressão, como Ronaldo, Roberto Carlos e Juan.

[...]

Um grande passo é ver que a reação contra o racismo hoje parte dos próprios ofendidos. Não basta haver uma lei se não há vítimas que reclamem seus direitos. No passado, Pelé, assim como outros jogadores, foram vítimas de racismo. Mas optaram por se calar. O atacante Grafite, por outro lado, já admitiu que aceita o pedido de desculpas de Desábato, mas prometeu que não irá retirar a queixa: “cabia a mim como cidadão tomar uma atitude e procurei os meus direitos. Agora deixo para a Justiça fazer o seu trabalho”. O jogador espera que essa atitude seja um “pontapé” para o fim do racismo no futebol.

[...]

**Um grande passo é ver que a reação
contra o racismo hoje parte dos
próprios ofendidos**

A punição do jogador Desábato também deu pontos para o Brasil, visto lá fora e aqui dentro como um país com alto grau de impunidade. O Brasil tem mostrado determinação no combate ao preconceito racial. Outro exemplo recente de racismo no futebol não ficou sem punição. Em março, em jogo entre América-MG e Atlético-MG, o zagueiro Wellington Paulo xingou o colega André Luiz de macaco. Não foi feita denúncia criminal, mas o ofensor foi julgado pelo Código Brasileiro Disciplinar de Futebol e o Tribunal de Justiça Desportiva da Federação Mineira de Futebol suspendeu-o por 30 dias.

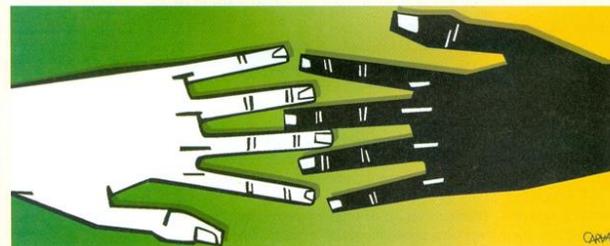
Infelizmente, ainda há lugares em que as próprias autoridades fazem corpo mole para um problema tão sério como o racismo, que no passado já ajudou a provocar grandes guerras no mundo.

[...]

Mudar o comportamento social e cultural de um povo é muito difícil. Não só em relação ao racismo, mas ao preconceito em geral, que é estúpido e condenável em todas as suas facetas, seja de raça, cor, credo, idade, aparência física, etc. Isso só se consegue com a igualdade de direitos e com muita educação para a cidadania, desde muito cedo.

Mas também se consegue, até certo ponto, pela punição e exemplo. E pelo engajamento. Esperamos que o futebol, esporte popular que une e emociona multidões, possa emocionar e unir as pessoas na luta contra o racismo.

(Tribuna Imprensa, 24/5/2005.)



Novos ódios

O racismo cresce e assusta na Europa, onde estive durante o último mês e pouco. Acontece um tétrico torneio de violência entre etnias e grupos — brancos contra negros e árabes, árabes contra negros e judeus, neonazistas contra negros, árabes, judeus e o que estiver pela frente. Racismo não é novidade no continente, e nem é preciso invocar a velha tradição antisemita e o seu paroxismo nazista. Na Europa desigual que emergiu da Segunda Guerra Mundial, portugueses, espanhóis, italianos, gregos e outros em fuga das regiões mais pobres eram discriminados onde procuravam os empregos que não tinham em casa, e o problema dos magrebinos na França é anterior à Segunda Guerra.

Mas todos integraram-se de um jeito ou de outro no país escolhido ou voltaram aos seus próprios países economicamente recuperados, e o velho racismo foi solucionado, ou pelo menos amenizado, pelo tempo e o progresso. O que assusta no novo racismo é a ausência de qualquer solução parecida à vista. Ele é econômico como o outro, claro. Existe na sua grande parte entre jovens marginalizados e sem perspectiva. Mas envolve cor e religião e ódios culturais novos, ou — no caso de judeus e muçulmanos — ódios antigos importados. E o tempo só piora o novo racismo. Caso curioso é o do futebol, que deveria estar contribuindo para o entendimento racial mas ajuda a deteriorá-lo. Não

há grande clube europeu que não tenha um bom número de jogadores negros, que são ídolos das suas torcidas mas alvo dos insultos raciais das torcidas adversárias — que esquecem seus próprios ídolos negros na hora do xingamento. É nos estádios de futebol que têm havido os piores incidentes raciais. Na França fazem campanhas contra o preconceito e a violência, e contra as novas manifestações do antisemitismo que tem sido uma infecção recorrente na história da Europa cristã. A luta parece em vão num mundo que, quanto mais cosmopolita fica, mais se retribaliza. [...]

(Luís Fernando Veríssimo. *O Estado de S. Paulo*, 31/5/2005.)

À época do episódio da prisão do jogador argentino Desábato por ofensa ao jogador Grafite, o cronista Matthew Shirts conversou por e-mail sobre o assunto com um amigo dele que vive em outro país. Eis uma parte desse diálogo:

Um diálogo sobre o racismo no Brasil

- No Brasil, xingamentos racistas em campo constituem crime?
- Bem, o racismo é crime e inafiançável. E, em última instância, a lei vale dentro do campo, também. Desábato até teve sorte de ser preso por um delito menor, injúria com agravante de racismo. Vai poder pagar fiança e responder ao processo em liberdade, depois de passar duas noites preso.
- Mas o racismo não é comum no Brasil? Quando estive aí, não me parecia; parecia, aliás, o contrário, mas os brasileiros sempre me diziam que existia muito racismo, só que disfarçado.
- Depois de 20 anos aqui, não sei responder com certeza. É algo difícil de medir, ainda mais pelo fato de eu não ser negro. Mas sempre achei que o racismo no Brasil é mínimo, incomparável, certamente, com aquilo que existe nos EUA. Tenho a impressão de que brancos e negros e japoneses e mulatos e mamelucos e todos os outros se dão. Casam-se entre si, se frequentam. O apelido do Grafite, inclusive, é por causa da sua cor. Grafite é aquilo que tem dentro do lápis, é a parte que escreve. Grafite é chamado de Grafite porque sua pele é muito escura.
- E todo mundo o chama assim?
- Todo mundo. Eu não sabia o nome verdadeiro dele até antes de ontem. É carinhoso e comum inventar apelidos relacionados à cor da pele ou à origem aqui. Japonês é chamado de Japonês ou Japa, eu sou chamado de Gringo, frequentemente, português, de Portuga e por aí vai.
- E ninguém liga?
- Em geral, não. Tenho um amigo de origem japonesa que faz questão de ser chamado de brasileiro, mas creio que é mais uma coisa de orgulho e nacionalismo do que de irritação com a identificação como nipônico. Eu não ligo quando me chamam de Gringo. Acho até engraçado, dependendo do tom. Moreno e Cacaú, por exemplo, são nomes corriqueiros, registrados em cartório.

- É, seria meio impensável isso nos EUA. Não consigo imaginar nenhum jogador americano apelidado de acordo com a cor da pele, muito menos chamar, digamos, um jogador da NBA de Grafite.
- Pois é, a naturalidade com que se lida com isso é uma prova de falta de racismo no Brasil, pelo menos entendo assim. Há menos desconforto, as pessoas se sentem à vontade para brincar com a diferença entre as raças.
- Então Grafite pode, mas negro, não?
- Depende do tom. Grafite é carinhoso. Negro não costuma ser.
- É aquele negócio dos esquimós, que têm 22 palavras para neve.
- É um clichê, mas é um pouco isso mesmo.
- Mas me diga uma coisa. Vamos supor que um jogador brasileiro chame outro de argentino sujo de mierda durante uma partida no Brasil. Ele seria preso?
- Não sei. Argentino indica nacionalidade, até onde sei, não chega a ser uma raça, embora eles talvez discordem. Agora, se um jogador brasileiro chamasse um argentino de branco sujo, de não sei o quê, poderia ser preso, sim, em tese. Mas duvido um pouco que isso venha a acontecer.
- Não há um certo exagero nessa história toda? O Brasil não está querendo posar de muito bonzinho e politicamente correto, de repente?
- Talvez, um pouco. Mas creio que tem a ver também com os ataques racistas aos jogadores brasileiros na Europa. Aquilo é duro de engolir. Os jogadores da seleção representam a nação lá fora. São o nosso orgulho. Vê-los tratados como macacos por um bando de nazistas desqualificados é doloroso. Creio que a prisão de Desábato teve a ver com essa última onda racista nos estádios europeus.
- E há solução para isso?
- A Fifa precisa punir os clubes com rigor.

(Matthew Shirts. *O Estado de S. Paulo*, 16/4/2005.)

E você, o que pensa sobre o racismo no Brasil ou no futebol? Escreva um texto dissertativo-argumentativo sobre esse tema. Siga estas instruções:

- a) Anote os melhores argumentos que encontrou nos textos lidos e que possam ser úteis para fundamentar o ponto de vista que você irá desenvolver. Depois anote argumentos próprios que expressem sua opinião sobre o tema.
- b) Organize o texto em parágrafos. Você pode apresentar a ideia principal (a tese) de seu texto logo no primeiro ou no segundo parágrafo e, nos parágrafos seguintes, expor argumentos que possam fundamentá-la. Reserve um parágrafo para a conclusão.
- c) Busque uma linguagem objetiva, tendendo à impessoalidade e de acordo com a variedade padrão.
- d) Tenha em vista o perfil do interlocutor. O texto deverá ser exposto no mural da classe e, portanto, lido por seus colegas.
- e) Dê ao texto um título que desperte o interesse do leitor.
- f) Quando concluir seu texto, revise-o a partir das orientações do boxe **Avalie seu texto dissertativo-argumentativo** e faça as alterações que forem necessárias. Passe-o a limpo e afixe-o no mural da classe.

Avalie seu texto dissertativo-argumentativo

Verifique se seu texto apresenta uma posição clara sobre o tema; se apresenta uma ideia principal que resume seu ponto de vista; se a ideia principal é fundamentada no desenvolvimento com argumentos claros e bem desenvolvidos; se a conclusão realmente finaliza o texto; se a linguagem está de acordo com a variedade padrão e com o perfil do público leitor; se apresenta um título convidativo à leitura e, como um todo, é persuasivo.

CEREJA, W. R.;
MAGALHÃES,
T. C. Português:
língua, 9.^o
ano. 3. ed. São
Paulo: Atual,
2006.

ANEXO K – TEXTO E PROPOSTA – 6ª ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS (DÉCADA DE 2010)

LEITURA 1

Habilidades em foco: levantar hipóteses sobre as marcas do gênero; relatar e comentar experiências vividas; participar conscientemente de discussão em grupo.

antes de ler

- Se você tivesse de pesquisar animais ameaçados de extinção, sobre qual deles iria fazer uma busca? Resposta pessoal.
- Que informações você acha que poderia encontrar sobre esse animal em suas fontes de pesquisa?
- Informações sobre um animal podem ser encontradas em dicionários, enciclopédias, sites. Em sua opinião, além do texto com informações sobre esse animal, o que mais se pode encontrar em uma enciclopédia sobre a espécie descrita? Resposta pessoal. Possibilidades de respostas: fotos, ilustrações, gráficos, tabelas, símbolos, mapas de localização etc.

Agare você vai ler um verbete de enciclopédia que fala sobre o lobo-guará, um animal brasileiro ameaçado de extinção, e vai conhecer o nome científico dessa espécie. Verifique se algumas das suas hipóteses do que poderia ser encontrado em uma enciclopédia foram confirmadas.

Lobo-guará
Chrysocyon brachyurus Illiger, 1815

Nome comum: lobo-vermelho.
Nome em inglês: maned wolf.
Distribuição mundial: Brasil, Paraguai, Peru e Bolívia.
Distribuição no Brasil: do Rio Grande do Sul até o sul do Pará e Maranhão, incluindo os estados das regiões Centro-Oeste, Sudeste e Nordeste.



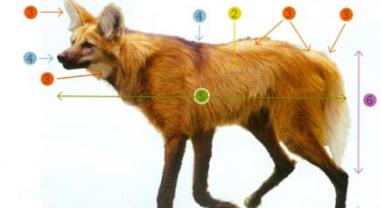
Habitat: cerrado, pantanal, campos úmidos, caatinga e mata Atlântica.
Habitat: predominantemente crepuscular e noturno.
Longevidade: 15 anos.
Tamanho: 95 a 115 cm (corpo) e 38 a 50 cm (cauda).
Peso: 20 a 30 kg.
Alimentação: frutos, pequenos mamíferos e aves.
Causas da extinção: abate por tiro, redução e destruição do habitat.

Biologia
O lobo-guará é o maior canídeo da América do Sul. Inconfundível, possui patas tão compridas que chegam a atingir 1 metro, estando assim adaptado para a locomoção entre as altas gramíneas do cerrado. O focinho, os membros e o dorso são negros, o restante da pelagem é avermelhada, com manchas esbranquiçadas na porção interna da garganta, orelha e cauda, permitindo perfeita camuflagem para os campos que habita.
Ao contrário dos outros lobos, seus hábitos são solitários, formando casais apenas durante a época de reprodução. Uma vez ao ano, a fêmea concebe de dois a quatro filhotes, mas já houve registro de ninhadas de até seis filhotes na Serra da Canastra. Os lobinhos são pardos com a ponta da cauda branca. Eles recebem cuidados tanto da mãe quanto do pai.
É um animal que se alimenta de pequenos mamíferos, aves, répteis, insetos, moluscos e frutos, principalmente da loberia (*Solanum lycocarpum*), planta arbustiva comum do Cerrado. Ao caçar uma perdiz, aproxima-se lentamente em passos calculados, com os olhos fixos e movimentos lentos. Se a ave voa repentinamente para fugir, o lobo-guará estuda a trajetória do voo e sai novamente em sua perseguição.

EXPLORAÇÃO DO TEXTO

Antes de iniciar a exploração do texto, tente descobrir o sentido das palavras desconhecidas pelo contexto em que elas aparecem. Se for preciso, consulte um dicionário.

Nas linhas do texto

- Observe. **Habilidade em foco:** localizar itens de informação explícita distribuídos ao longo do texto.
 
 - patas compridas
 - pelagem do corpo avermelhada
 - manchas esbranquiçadas
 - focinho, membros, dorso negro
 - extensão do corpo 95 a 115 cm
 - extensão da cauda 38 a 50 cm
- No texto, são apresentados dados relativos a aspectos geográficos e econômicos do lugar onde vive esse carnívoro. **2. Habilidade em foco:** localizar itens de informação implícita, relativos à descrição de características de determinado objeto. *Leia o texto e responda.*
 - Quais são as atividades econômicas que interferem no habitat do lobo-guará? A agricultura (plantação de soja, por exemplo) e pecuária (criação de gado bovino).
- Os lobos pertencem a uma espécie que vive em grupos familiares chamados de alcateia. Por que no texto se diz que o lobo-guará tem hábitos contrários aos dos outros lobos? Porque vive solitariamente, só formando casal na época da reprodução.
- No grupo familiar do lobo-guará:
 - os filhotes são cuidados pelo pai.
 - os filhotes recebem atenção somente da mãe.
 - a ninhada cresce livre e solta.
 - a ninhada é cuidada pelo casal. Resposta: d

Abate: matança de animais para consumo.
Canídeos: família de animais mamíferos que engloba o lobo, o cão, a raposa.
Cerrado: mata de ambiente seco, com vegetação herbácea, com árvores baixas, geralmente de caule tortuoso e casca grossa.
Ecosistema: sistema interligado de relações que envolve simultaneamente os seres vivos e o meio ambiente.
Gramíneas: plantas herbáceas, de altura média, como o arroz e o trigo.
Habitat: ambiente natural em que vive ou se desenvolve um animal ou uma planta.
Locomoção: deslocamento de um local para outro.
Pecuária: atividade relacionada à criação de gado bovino.
Predar: caçar, devorar, destruir.

2. a) Vegetação de cerrado, com gramíneas altas.
Professora: Comente que se trata de uma região caracterizada por um tipo predominante de vegetação, combinando o que se chama de uma bioma. Outros exemplos de biomas brasileiros são a mata Atlântica e a floresta Amazônica.

NÃO DEIXE DE LER

100 ANIMAIS AMEAÇADOS DE EXTINÇÃO NO BRASIL. E o que você pode fazer para evitar, de Sílvia Freire Bruno, Editora Educar



- Levando em consideração a constante interferência do ser humano no meio ambiente, você acha que daqui a alguns anos as informações do infográfico e dessa enciclopédia serão as mesmas? Justifique. Resposta pessoal. Professora: Comente com os alunos que, se nada for feito, eles serão poucos. Entretanto, como há uma conscientização geral sobre o problema, com muita informação veiculada em diferentes mídias, e diversas entidades que trabalham para melhorar esse cenário, elas poderão ser melhores.

Como o texto se organiza

- Observe novamente o verbete de enciclopédia. O texto sobre o lobo-guará é organizado em sete blocos de informação, separados por espaçoes, títulos ou quadros. Veja os dois primeiros.

Lobo-guará
Chrysocyon brachyurus Illiger, 1815

Nome comum: lobo-vermelho.
Nome em inglês: maned wolf.
Distribuição mundial: Brasil, Paraguai, Peru e Bolívia.
Distribuição no Brasil: do Rio Grande do Sul até o sul do Pará e Maranhão, incluindo os estados das regiões Centro-Oeste, Sudeste e Nordeste.

Quais são as outras partes? Quadro com dados sobre habitat, hábitos, longevidade, tamanho, peso, alimentação e causas da extinção; Biologia; Ameaças; Curiosidade; Quadro "Como evitar".
- O bloco "Biologia" é dividido em três parágrafos. Indique o assunto de cada parágrafo, copiando em seu caderno o número do parágrafo e a alternativa correta para cada um deles.
 - Acasalamento e gestação. 2º parágrafo
 - Descrição das características. 1º parágrafo
 - Hábitos alimentares e estratégias de caça. 3º parágrafo
- Releia este trecho e compare-o com o verbete a seguir.

"O lobo-guará é o maior canídeo da América do Sul. Inconfundível, possui patas tão compridas que chegam a atingir 1 metro, estando assim adaptado para a locomoção entre as altas gramíneas do cerrado. O focinho, os membros e o dorso são negros, o restante da pelagem é avermelhada, com manchas esbranquiçadas na porção interna da garganta, orelha e cauda, permitindo perfeita camuflagem para os campos que habita.
Ao contrário dos outros lobos, seus hábitos são solitários, formando casais apenas durante a época de reprodução. Uma vez ao ano, a fêmea concebe de dois a quatro filhotes, mas já houve registro de ninhadas de até seis filhotes na Serra da Canastra. Os lobinhos são pardos com a ponta da cauda branca. Eles recebem cuidados tanto da mãe quanto do pai."

guará! (guará) s.m. 1. Bras. Zool. Mamífero canídeo (*Chrysocyon brachyurus*), encontrado em regiões campestres da América do Sul, cujo aspecto lembra o de uma grande raposa de pernas longas; LOBO-GUARÁ [F.: Do tupi *agwá ra*].

Dicionário Aulete. Disponível em: <http://aulete.uol.com.br/leite.php?mtd=aulete_digital&op=loadVerbetes&pesquisa=18&pagina=guara.html>. Acesso em: 28 nov. 2010.

3. Releia este trecho do verbete de enciclopédia para responder à questão.

"A principal ameaça ao lobo-guará provém da destruição do seu hábitat, principalmente pela conversão de terras para agricultura e pecuária extensiva – especialmente no cerrado –, que altera o equilíbrio e a diversidade biológica daquele ecossistema. Assim, pode buscar alimento nos ambientes domiciliares, podendo preda animais domésticos, o que, em decorrência, aumenta o abate ilegal por parte dos fazendeiros."



Área de cerrado desmatada para formação de pasto, no Mato Grosso, em 2009.

Habilidade em foco: estabelecer relações lógico-discursivas marcadas por conexões de aderência, identificando um exemplo do texto que possa ilustrar essa relação.

- A palavra **assim**, nesse trecho, indica:
 - modo.
 - consequência.
 - causa.
 - lugar.
 - Encontre, nesse trecho, uma expressão que indica o mesmo que **assim**, em **decorrência**.
4. O uso de adjetivos em verbetes de enciclopédia é muito importante, pois eles determinam, caracterizam o substantivo que está sendo usado no texto.
- Copie os adjetivos que descrevem o comportamento do lobo-guará no momento em que caça. (*passivo*, *caladado*, *olhos fixos*, *movimentos lentos*)
 - O que eles indicam sobre o comportamento do animal? *Indicam que ele usa estratégias de caça que lhe permitem aproximar-se de sua presa sem ser notado.*
5. Leia as frases e copie a alternativa mais adequada no caderno. Pelo que vimos das enciclopédias até agora, podemos dizer que:
- a linguagem empregada em um verbete depende do público para quem a enciclopédia é escrita.
 - a linguagem empregada em um verbete não leva em conta o público para quem a enciclopédia é escrita. *Resposta: a*

Para lembrar

Intenção principal → Informar, divulgar e compartilhar o conhecimento sistematizado

Verbetes de enciclopédia

- Organização
 - Informações agrupadas em textos, blocos e boxes
 - Linguagem verbal e não verbal (fotos, gráficos etc.)
 - Presença de trechos em que há exposição de conhecimentos e de trechos descritivos
- Linguagem
 - De acordo com a norma-padrão
 - Predominam os verbos no presente
 - Presença de adjetivos que caracterizam, definem

5. Professor: Comente com os alunos que a linguagem de uma enciclopédia depende de seu público. Se for para crianças, ela pode ter linguagem informal e mais próxima do cotidiano, mas pode ter também termos técnicos ou científicos, porque muitos verbetes são escritos por especialistas.

DEPOIS DA LEITURA

Verbetes de enciclopédia digital

Verbetes podem aparecer em dicionários, revistas e enciclopédias, sejam impressos, sejam digitais. Veja a página inicial de um site sobre os povos indígenas no Brasil e, depois, observe uma das páginas da Enciclopédia Povos Indígenas no Brasil, com diversos links na coluna da direita. Suas características e finalidade são as mesmas de uma enciclopédia impressa.



Povos Indígenas do Brasil. Instituto Socioambiental (ISA). Disponível em <http://pib.socioambiental.org/>. Acesso em: 27 mar. 2012.



Povos Indígenas do Brasil. Instituto Socioambiental (ISA). Disponível em <http://pib.socioambiental.org/tv/povo/kayapo>. Acesso em: 27 mar. 2012.

Link é o elemento formado por um trecho de texto em destaque ou por um elemento gráfico que, quando acionado por um clique do mouse do computador, provoca a exibição, na tela, de novo documento.

Wikipédia O exemplo mais conhecido de enciclopédia digital de livre acesso é a Wikipédia, chamada também de enciclopédia livre, pois é escrita de forma colaborativa por usuários de diversas partes do mundo, em várias línguas. Qualquer artigo da Wikipédia pode ser transcrito, modificado e ampliado por um usuário, mediante certas regras internas da própria enciclopédia.

- Veja, na primeira tela, que cada nome de povo é um verbete dessa enciclopédia.
 - Você sabia da existência de todos esses povos indígenas no Brasil? *Resposta pessoal.*
 - Se você estivesse diante dessa tela do computador, em que nome de povo clicaria para saber mais sobre ele? Por quê? *Resposta pessoal.*
- Para encontrar a explicação de como os caiapós (ou Kayapó) escolhem o nome dos recém-nascidos, que item da coluna da direita você poderia consultar? *Nomenclatura.*
- Que itens podem conter a informação sobre a divisão de tarefas na tribo? *Atividades femininas e atividades masculinas.*
- Para se informar sobre o número de caiapós que existem no Brasil, qual é o item a ser consultado? *População.*
- Observe e compare estes trechos.



Habitat: cerrado, pantanal, campos suínos, caatinga e mata Atlântica.

Hábitat: predominantemente crepuscular e noturno.

Longevidade: 13 anos.

Tamanho: 95 a 115 cm (corpo) e 38 a 50 cm (cauda).

Peso: 20 a 30 kg.

Alimentação: frutos, pequenos mamíferos e aves.

Causas da extinção: abate por tiro, redução e destruição do hábitat.



NÃO DEIXE DE LER

Revista *Ciência Hoje das Crianças*, publicação do Instituto Ciência Hoje. Essa revista destina-se a crianças entre os 10 e os 12 anos de idade e tem como objetivo estimular esses leitores a investigar e a buscar compreender os fenômenos naturais que fazem parte de seu cotidiano.



KAYAPÓ

Introdução

Nome

Língua

Localização

População

Subgrupos, migrações e contato

História e ocupação da região

Atividades femininas

Atividades masculinas

Deslocamentos

Organização social

Organização política

Cosmologia e ritual

Hominação

Os vivos e os mortos

As guerras

Relações com os brancos

Nota sobre as fontes

Fontes de informação

Imprimir Verbetes

Imagens deste povo

- Que diferenças você nota entre os dois textos em relação a:
- organização das informações? *Professor: Veja possibilidades de respostas no Manual do Professor.*
 - volume das informações?

PRODUÇÃO ESCRITA

Verbetes de dicionário

Professor: O objetivo desta seção é familiarizar os alunos com a redação de seqüências expositivas, presentes em verbetes, e prepará-los para a *Leitura 2*. Esta atividade poderá ser feita em duplas.

Você vai criar um verbete de dicionário.

Antes de começar

Existe um passatempo muito conhecido em que se exige um bom conhecimento do significado de palavras e expressões. Trata-se das palavras cruzadas.

Nesse passatempo, deve-se encontrar uma palavra com base em sua definição ou em uma explicação que é dada sobre ela. No diagrama, elas aparecem cruzadas, daí o nome do jogo.

1. Encontre no diagrama ao lado, à esquerda, as chaves, isto é, os textos com as informações que orientam a decifração das palavras a seguir. Copie-os no caderno. Por exemplo, a chave de **sabor** é "O do chocolate é doce".

- a) batata ingrediente do pão c) doca parte da porta
 b) situado localizado d) rotina distância do trabalho

2. Releia a chave para a palavra **binóculos**.

"Instrumentos ópticos usados em regatas"

Agora veja como a definição de **binóculo** aparece em um dicionário. Observe as partes do verbete.

| | | |
|--------------------------|---|--|
| entrada | → | binóculo |
| classificação gramatical | → | substantivo masculino |
| definição | → | Instrumento óptico composto de dois telescópios focalizáveis simultaneamente para a visão com ambos os olhos, que permitem uma observação acurada de objetos distantes com uma boa percepção da profundidade |

Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa. Adaptado.

Com a ajuda de um dicionário, escreva um verbete para a palavra **batata** (no singular), com as três partes mostradas acima: entrada, classificação gramatical e definição.

Observação: a palavra **batata** tem mais de um sentido; escreva pelo menos dois em seu verbete.

1. Possibilidade de resposta: Batata: substantivo feminino. 1. Tubérculo comestível de certas vegetais. 2. Designação comum a várias plantas de diversas famílias, que têm raízes tuberculosas.

Diretas RÁPIDAS

Resolva em 10 minutos, sabendo que letra que sempre comparece a mesma posição, indica que letra se repete no cruzamento.

| | | | | | | | | | | |
|---------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| Entrada | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| Entrada | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| Entrada | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| Entrada | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| Entrada | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| Entrada | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| Entrada | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| Entrada | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| Entrada | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| Entrada | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| S | I | T | A | D | O |
| D | O | C | A | T | |
| C | A | T | A | R | |
| C | U | R | A | D | O |
| L | E | R | O | L | |
| R | O | T | I | N | A |
| S | A | B | O | R | |

Revista Copartêl Claro Incitante. São Paulo: Edilouro, n. 41.

Planejando o texto

1. Observe a solução de um jogo de palavras cruzadas.
2. Escolha três das palavras escritas no diagrama e crie verbetes de dicionário para elas, considerando-as como entradas.
3. Escreva os verbetes no caderno, incluindo em todos eles as três partes principais:
 - entrada;
 - classificação gramatical;
 - definição.

2. Professor: Ajude os alunos a encontrar o significado adequado a cada definição, fazendo perguntas como: O que é uma asa? É um braço? Uma parte do corpo? (Mostre que a pena também é uma parte, portanto a palavra penas não serve, porque ainda é ampla demais). Assim, por exclusão, cheguem à palavra **membrão**.

Avaliação e reescrita

1. Troque de caderno com um colega. Ele vai revisar seus verbetes e você os dele. Observem:
 - a organização do verbete (se há entrada, classificação gramatical e definição);
 - se a linguagem é objetiva.
2. Anote seus comentários para o colega e devolva-lhe o caderno.
3. Leia os comentários dele sobre os verbetes que você criou e reescreva-os, se for necessário.

ATENÇÃO
 A linguagem do verbete de dicionário é objetiva, portanto não dê sua opinião sobre o assunto de que trata, não mostre suas preferências nem seus gostos. As ideias e preferências de quem escreve um verbete não devem ficar evidentes para o leitor.

divirta-se
 3. Professor: Uma forma de socializar as produções dos alunos é, usando os verbetes como chaves, montar na lousa as cruzadas cuja solução mostremos no item 1 de Planejando o texto. Para isso, selecione com os alunos a melhor definição (mas clara, abrangente e objetiva) para cada palavra. Os alunos poderão, então, copiar no caderno o diagrama com as chaves e pedir a um parente ou vizinho que tente resolver as palavras cruzadas.



Fernando Gonsales. Disponível em: <http://www2.uol.com.br/niqueul/>. Acesso em: 15 set. 2009.

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| B | A | I | | | |
| P | I | N | T | A | R |
| O | B | E | S | A | |
| G | R | A | D | | |
| O | R | A | R | O | |
| G | A | R | O | A | |
| F | A | Ç | | | |
| O | I | B | M | A | C |
| A | E | I | A | | |

Revista Copartêl Claro Incitante. São Paulo: Edilouro, n. 41.

NÃO DEIXE DE LER

• **Anjos do mar – O tesouro da ilha dos golfinhos**, de Luiz Roberto Guedes, editora Saraiva
 Carota descobre muito mais do que a natureza numa aventura cheia de perigos em Fernando de Noronha.



LEITURA 2

Boêmio: pessoa que leva uma vida desregulada e livre.
Declamador: quem declama, apresenta ou recita um texto poético em voz alta.

antes de ler

1. Verbetes são uma forma de definir o mundo que nos cerca, a realidade, o passado, o presente, o universo. Podem existir verbetes sobre os mais variados assuntos... Você já leu outros verbetes, além dos apresentados nesta unidade? Sobre o que eles falavam e por que você os consultou?
2. Será que só existem verbetes sobre o mundo exterior ou é possível definir em um verbete, como em uma enciclopédia, nossas emoções, nossos desejos e sonhos?

Leia estes verbetes, que revelam outros modos de definir o mundo. Existem algumas semelhanças, mas também diferenças entre estes textos e os que aparecem em dicionários e enciclopédias.

Verbetes poéticos

Vira-lata
 O último boêmio.

Poeta lírico
 Espécie de passarinho estrangulado em público pelas declamadoras.

Cachorro
 Cria da casa, bom confidente e complemento das crianças.

Fantasma
 Pobre-diabo marginal entre dois mundos. Não usa sapatos.

Círculo
 A verdade é que os bichos, quando imitam as pessoas, perdem a dignidade.

Herói
 Camarada impulsivo que morre cedo.

Zoologia
 O hipopótamo é um bruto sapatão afogado.

Mário Quintana. Caderno II. São Paulo: Globo, 2006.



PRODUÇÃO ESCRITA

Verbetes de enciclopédia

PRODUÇÃO PARA O PROJETO

Nossa proposta aqui é a produção de verbetes de enciclopédia que poderão ser aproveitados no projeto do final do ano, o almanaque.

Cada um vai escolher um animal e escrever um verbete sobre ele. Só valem animais que existam de verdade e atualmente (não valem dinossauro nem mula-sem-cabeça, certo?). O importante é planejar, buscar e selecionar informações, fazer anotações... e preparar-se para escrever.

Professor: Uma cópia de cada verbete deve ser guardada para o almanaque que vai ser elaborado como projeto do ano. A enciclopédia será montada com os textos originais.

Antes de começar

1. Releia e observe os destaques.

"O lobo-guará é o maior **canídeo** da América do Sul."

Que expressões do quadro a seguir você escolheria para usar em verbetes de enciclopédia sobre os animais abaixo? Copie-os no caderno, fazendo um quadro para cada animal. Para isso, consulte o dicionário, enciclopédias ou a internet. *Professor: Fêmea, macho, filhotes e cria podem aparecer nos três verbetes.*

| | | | | |
|-----------|------------|-----------------|------------------|----------|
| ave | cria | filhote | hábitos noturnos | penas |
| bando | cupinzeiro | formigas | macho | plumagem |
| bico | eclosão | garras | mamífero | ovos |
| carnívoro | felino | gestação | ninhada | tocas |
| coquinhos | fêmea | hábitos diurnos | ninho | voo |

- a) arara-azul-grande *ave, bico, ninho, plumagem, ovos, voo, bando, penas, ninhada, macho, fêmea, coquinhos*
- b) tamanduá *filhote, mamífero, cupinzeiro, formigas, macho, fêmea, hábitos diurnos*
- c) onça-pintada *felino, carnívoro, macho, fêmea, cria, filhote, tocas, hábitos noturnos, gestação*

2. Imagine que os substantivos a seguir fossem usados em verbetes de enciclopédia sobre animais. Pense no significado desses substantivos e escreva alguns adjetivos que poderiam estar associados a cada um deles, nos verbetes.

- a) plumagem *colorida, escura, longa, vistosa, magnífica etc.*
- b) pelagem *marrom, curta, longa, cinza, preta, suja, amarronzada etc.*
- c) hábitos *noturnos, diurnos, solitários, gregários, alimentares*

Planejando a produção

1. Decida sobre qual animal vai expor informações em seu verbete enciclopédico. Você deverá pesquisar e selecionar dados sobre ele e organizá-los, juntando ilustrações, desenhos ou fotos, quadros etc. em uma folha de papel. Pesquise em livros, outras enciclopédias, revistas, jornais e, se puder, na internet.

Professor: Cada aluno deve planejar sua produção e escolher um animal para produzir sobre ele um verbete de enciclopédia, com texto, fotos e boxes. A pesquisa pode ser feita em livros, revistas, outras enciclopédias, jornais e internet.

305

2. Planeje seu texto, fazendo anotações sobre:

- características físicas do animal;
- hábitat;
- hábitos alimentares;
- gestação;
- alguma curiosidade sobre ele;
- suas condições de sobrevivência: se corre perigo de extinção e por quê.

3. Selecione as informações que vai usar e as fotos, imagens ou ilustrações que vai incluir.

4. Observe a linguagem:

- a) use vocabulário adequado ao assunto como: **fêmea, macho, filhotes, ninhada, crias, hábitat** etc.;
- b) use verbos no presente;
- c) pense em seus leitores do Ensino Fundamental I: organize o texto de modo que eles se sintam atraídos pela leitura;
- d) não use gírias.

5. Depois de pronta a primeira versão do verbete, crie alguns pequenos quadros com outros dados ou curiosidades. Selecione fotos do animal, do ambiente onde vive etc. Se isso não for possível, faça desenhos. Atenção: a função das fotos, em um verbete, é ilustrar o que o texto diz ou acrescentar informações. Crie legendas para as fotos.

6. Faça um rascunho: planeje o espaço que o texto ocupará, onde vão ser colocadas as ilustrações, os boxes etc. Sua intenção é que o leitor leia e compreenda todas as informações. Coloque-se no lugar dele e tente organizar texto verbal e não verbal da maneira mais clara possível.

ATENÇÃO

Não cole ainda as imagens.

Autoavaliação e reescrita

1. Após finalizar o texto, faça uma autoavaliação, verificando se os elementos mais importantes do gênero estão presentes. Veja se:

- foram apresentadas informações sobre o animal, como tamanho, alimentação, hábitat, hábitos, tempo de vida etc.;
- o texto foi organizado de modo que cada parágrafo trata de um assunto (ou de um grupo de assuntos estreitamente relacionados);
- as fotos estão identificadas por legendas;
- você evitou atribuir características humanas aos animais (por exemplo, dizer que um animal é preguiçoso);
- a maioria dos verbos está no presente e a linguagem é objetiva.

2. Passe a limpo seu texto e entregue-o ao professor (não cole as imagens ainda). Após a correção, passe o texto a limpo, cole as imagens ou finalize os desenhos.

306

ANEXO L – TEXTO E PROPOSTA – 9ª ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS (DÉCADA DE 2010)

1

MÓDULO

1

Isso dá crônica!

Fique por dentro

- gênero crônica
- uso da ironia
- os gêneros multissemióticos
- período composto por coordenação e subordinação
- orações reduzidas



Imagem em foco

Essa fotografia foi tirada na região do Mali, país do continente africano. As pessoas retratadas fazem parte do grupo étnico conhecido como Dogon.

Observe a imagem e depois faça o que se pede, oralmente.

1. Descreva a cena.
2. A imagem captada pelo fotógrafo mostra uma cena do cotidiano ou um acontecimento eventual, extraordinário? Justifique.
3. Em sua opinião, o que o fotógrafo quis evidenciar ao escolher esse ângulo para registrar a cena?
4. É possível afirmar que, ao escolher o ângulo que deseja fotografar, o fotógrafo expressa sua visão pessoal? Por quê?

Neste módulo, você vai saber mais sobre a crônica, gênero textual que se baseia em fatos cotidianos para explorar, com ironia, humor ou crítica, episódios corriqueiros e provocar reflexões nos leitores.

Imagem: Imagem

Pessoas do grupo étnico Dogon em vilarejo na região das Falésias de Bandiagara, a leste do Rio Niger.

12
13

Texto 1

Crônica



O texto que você vai ler é uma crônica e expressa a visão da autora, Marina Colasanti, a respeito de um acontecimento que observou e que serviu como fonte de inspiração para suas reflexões.

A escritora e jornalista Marina Colasanti nasceu na Etiópia em 1937. Aos 11 anos, veio com sua família para o Brasil, e se estabeleceram na cidade do Rio de Janeiro. Ao longo de sua carreira, Marina foi colaboradora de periódicos, apresentadora de televisão e roteirista e também desenvolveu atividades de cronista, colunista e ilustradora. Publicou diversos livros de contos, crônicas, poemas e histórias infantis, muitos deles ganhadores do prêmio Jabuti, como *Rota de Colômbio* (poesia, 1993) e *Ana Z, aonde vai você?* (juvenil).

Pelo título da crônica, que situação ou acontecimento pode ter inspirado a autora? O que você imagina que a cronista irá apresentar? Leia a crônica e verifique se suas hipóteses se confirmam.

O amor eterno passeia de ônibus

Vou atribuir esta história ao Rubem Braga. Primeiro, porque acho que foi ele que me contou há muito tempo. Segundo, porque, se não foi ele, deveria ter sido, já que a história tem toda a cara de Rubem Braga.

Pois bem, antigo apaixonado pela praia e observador atento de seus frequentadores, Rubem reparava num casal de velhinhos que todo dia, ao final da tarde, passeava na calçada. Iam de mãos dadas, olhando as ondas, trocando umas poucas palavras, sem pressa, como quem já se disse tudo o que havia de importante para dizer. Às vezes levavam um cão, outras vezes iam sozinhos. Tinham um ar doce e apaziguado que encantava Rubem. Afinal, dizia-se o cronista olhando o casal, o amor é possível e, na nossa pequena medida, pode até mesmo ser eterno.

A vida quis que um dia Rubem conhecesse uma jovem senhora, a qual se revelaria adiante parente do casal de velhinhos. E foi por ela, numa tarde em que louvava encantado o amor daqueles dois, que Rubem ficou sabendo a verdade. Há muito não se amavam, viviam uma vida de fachada por causa dos filhos e netos. Na verdade, ele a odiava e ela o desprezava.

Lembrei-me desta história ontem, viajando de ônibus. Sacolejávamo-nos coletivamente irmanados em plena normalidade quando, numa parada o casal subiu. Eram velhinhos os dois, de uma faixa em que os anos haviam perdido a definição, e já não tinham idade aparente, transformados apenas em demonstração de sobrevivência. Cabeças brancas, orelhas frágeis, uma hesitação nos gestos, e magros. Assim eram parecidos. E mais além, naquilo que o tempo, trabalhando sobre os rostos outrora juvenis, havia acrescentado, moldando em carne, rugas e expressão as semelhanças que um refletia sobre o outro, no interminável jogo de espelhos da convivência.

Pelo retrovisor, o motorista viu-lhes as cabeças brancas e a fragilidade, e, com imprevisível delicadeza, esperou, para arrancar até que estivessem seguros. De esguelha, os passageiros do ônibus olhavam para eles. Viram quando ele deu a vez



para que ela sentasse à janela, quando a ajudou com a bolsa, repararam no gesto instintivo com que se aproximaram um do outro no assento. Vagos sorrisos de ternura suavizaram os lábios dos passageiros do ônibus. Já não sacolejávamos em plena rotina. Algo de diferente havia acontecido.

Alguns quarteirões adiante ele puxou a cordinha, e repetiu-se a cerimônia. O motorista esperou solícito. Ele cedeu a vez à mulher, ajudou-a com a bolsa, foi conduzindo-a pelo braço até a porta, e desceu à sua frente para ajudá-la a saltar. Ninguém se impacientou. Os que estavam sentados do lado direito do ônibus ainda ficaram a vê-los na calçada, enquanto se encaminhavam hesitantes, de braços dados rumo à esquina.

Ao meu lado, o senhor corpulento não resistiu. Sorriu abertamente, e saiu-se num longo discurso de exaltação do amor e das suas possibilidades nesse mundo de máqui- nas e violência. Outros passageiros comentavam entre si. O coração coletivo daquele ônibus seguia mais leve, como se tivesse assistido à confirmação de um milagre.

Lembrei-me então da história do Rubem. Ele a odiava e ela o desprezava. Nada, além dos gestos delicados, garantia à pequena população do ônibus que aquele casal se amava realmente. E os gestos delicados podem ser apenas reflexo de formação, como demonstra qualquer mordomo. O amor encontra outros meios de se manifestar. Mas nós vimos aquilo que queríamos ver. Para as pessoas todas que ali estavam, de repente tornou-se importante acreditar que o casal de velhinhos se amava, se não com a mesma violência, pelo menos com a mesma ternura com que havia começado a se amar tantos anos antes.

Já não se tratava dos velhinhos pessoalmente. Eles haviam-se transformado em símbolo. Cada passageiro daquele ônibus via neles a sua própria possibilidade de amar e ser amado até a decrepitude, até o fim da vida. Na manhã antes insípida, os velhinhos encarnavam o mito do amor eterno. E o mito passeava de ônibus, para que todos o vissem, e levassem adiante a boa-nova.

Talvez, discretos, meus companheiros de viagem não tenham saído por aí alardeando o acontecido. Mas é certo que se sentiram reconfortados, e de si para si cada um murmurou por um instante: "O amor eterno existe. Eu vi um".

COLASANTI, Marina. O amor eterno passeia de ônibus. In: *Crônicas para jovens*. São Paulo: Global, 2012, p. 88.



8. No final da crônica, a cronista apresenta uma reflexão pessoal sobre a história, que ela acredita que será compartilhada por todas as pessoas que presenciaram a mesma cena.
- a) Destaque, no trecho a seguir, a frase em que isso ocorre.

Talvez, discretos, meus companheiros de viagem não tenham saído por aí alardeando o acontecido. Mas é certo que se sentiram reconfortados, e de si para si cada um murmurou por um instante: "O amor eterno existe. Eu vi um".

- b) Você concorda com essa ideia? Justifique.

Resposta pessoal.

A crônica, originária do meio jornalístico, surgiu da necessidade de comentar algum fato recente divulgado pela mídia, dando ao acontecimento corriqueiro uma perspectiva que o torna singular e único.

Algumas crônicas contêm reflexões pessoais; outras, apenas comentários e opiniões do cronista, mas têm sempre como ponto de partida um fato real que o cronista viveu, soube ou observou na rua, em casa etc., e ao qual dá um viés pessoal, acentuando seu caráter poético, humorístico ou crítico.

A construção

1. As crônicas, geralmente, são compostas de três partes:

- **Introdução:** apresentação do fato ou da situação sobre a qual o cronista tecerá seu texto.
- **Desenvolvimento:** o cronista discute os aspectos que deseja enfatizar e emite opiniões.
- **Conclusão:** desfecho e opinião.

Indique a que partes da crônica pertencem os trechos abaixo:

- I. O casal de velhinhos deixa em todos os passageiros a sensação de que o amor andou no ônibus.
- II. O casal entra no ônibus e desperta nos passageiros sorrisos, ternura e a possibilidade de amar e ser amado até o fim da vida.
- III. Um casal de velhinhos como símbolo do amor eterno.

- (III) Introdução.
- (I) Conclusão.
- (II) Desenvolvimento.



5. Releia os trechos a seguir, depois responda às perguntas.

- I. O coração coletivo daquele ônibus seguia agora mais leve, como se tivesse assistido à confirmação de um milagre.
- II. Vagos sorrisos de ternura suavizaram os lábios dos passageiros do ônibus. Já não sacolejavamos em plena rotina. Algo de diferente havia acontecido.

a) Como você entende que estavam os passageiros do ônibus:
• no trecho I?

No trecho I, as pessoas estavam mais leves, felizes.

• no trecho II?

No trecho II, eles sorriam levemente; não se incomodavam ou não percebiam o sacolejo do ônibus.

b) O uso desse recurso reforça a visão que a cronista expressa sobre o fato. Qual é essa visão?

O casal de velhinhos transformou, inspirou, reconfortou os passageiros daquele ônibus.

6. Releia o trecho.

Na manhã antes insípida, os velhinhos encamavam o mito do amor eterno. E o mito passeava de ônibus, para que todos o vissem, e levassem adiante a boa-nova.

a) A autora emprega nesse trecho uma metáfora. Qual é essa metáfora e que sentidos ela atribui ao trecho?

Resposta possível: a expressão "mito do amor eterno"; ela expressa o modo idealizado de representar o amor do casal de velhinhos.

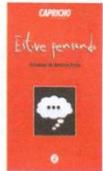
b) Use palavras sinônimas para escrever de outra forma as expressões *manhã insípida* e *boa-nova*. Se necessário, consulte o dicionário.

Resposta pessoal. Sugestões de resposta: *manhã monótona, manhã tediosa, manhã sem graça*; *boa-nova: boa notícia, notícia positiva*.

A crônica pode ser escrita em 1ª ou 3ª pessoa. O cronista emprega também os registros formal e informal, que poderão variar ao longo do texto, a depender de seus objetivos.

A linguagem pode apresentar diferentes recursos estilísticos, como comparação, metáfora e ironia, para produzir humor ou crítica, segundo o que o cronista pretende.

Para ler



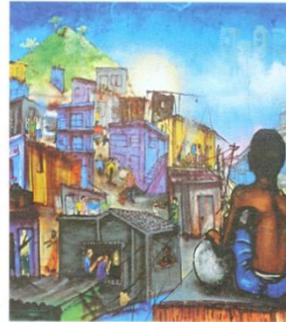
A crônica é um gênero acessível a diversas faixas etárias, podendo abordar assuntos que divertem jovens e adultos. No livro *Estive Pensando* (Marco Zero, 2003), o cronista Antonio Palha apresenta algumas de suas crônicas publicadas em sua coluna na revista *Capricho*, destinada ao público jovem. Em seus textos, trata de assuntos como a vida após a morte, a existência (ou não) de filhotes de pombas e para que serve uma cueca.

Gêneros em diálogo: crônica e grafite

Na crônica que você leu, a cronista faz um recorte de um fato do cotidiano, revelando sua visão e provocando no leitor uma reflexão. O grafite é uma arte que, utilizando outros recursos, também possibilita a reflexão, a crítica e a adoção de um posicionamento.

O grafite é um gênero multissemiótico, que pode integrar a linguagem verbal e a linguagem não verbal com diferentes técnicas e estilos, por meio do qual o artista expressa seu modo de ver e interpretar o que o cerca. Os muros e as fachadas de edifícios são o suporte por excelência dos grafiteiros.

O grafite representado ao lado foi produzido por Toddy e Val, integrantes do grupo OPNI (Objetos Pichadores Não Identificados), e retrata o cotidiano na periferia de uma cidade grande.



Grafite do grupo OPNI. Foto de janeiro de 2010.

1. Se você fosse dar um título a esse grafite, qual seria?

Resposta pessoal.

2. O que a cena representada nesse grafite retrata, em sua opinião?

Resposta pessoal.

3. No grafite, o artista inspirou-se em uma cena do cotidiano para produzir sua obra. Agora relembre a crônica que você leu. É possível estabelecer uma relação entre esse grafite e a crônica? Explique.

Sim. Na crônica, a cronista tomou como ponto de partida um fato cotidiano, com a finalidade de levar o leitor a uma reflexão, assim como nesse grafite.

4. O grafiteiro usa desenhos, cores e outros recursos para apresentar sua visão e opinião sobre o que retrata no grafite. E o cronista, que recursos utiliza para expressar sua maneira de ver as coisas?

A crônica é um gênero da modalidade escrita de linguagem. Portanto, o cronista pode usar o registro (formal ou informal) mais adequado ao seu público e à sua finalidade; emprega recursos linguísticos e estilísticos para evidenciar o tom que deseja dar ao texto, se de crítica, de humor, de reflexão etc.

Texto 2 Crônica

As pessoas podem se vestir de modo muito diferente. Vários fatores estão relacionados a isso, como o lugar em que se mora, a faixa etária e também o grupo social ao qual se pertence ou se quer pertencer.

Será que o tipo de roupa que usamos comunica às outras pessoas o que somos, o que queremos ser, o que pensamos, o que queremos que pense de nós?

Observe o título da crônica a seguir, de Afonso Romano de Sant'Anna, e estabeleça hipóteses. Em seguida, leia o texto e reflita sobre essas questões e outras que ele aborda.



Nascido em Belo Horizonte (MG), Afonso Romano de Sant'Anna (1937-) destaca-se como teórico, poeta, cronista, professor, administrador cultural e jornalista. Desde os anos 1960 participa ativamente dos movimentos que transformaram a poesia brasileira. Foi presidente da Fundação Biblioteca Nacional e secretário-geral da Associação das Bibliotecas Nacionais Ibero-Americanas. Como jornalista, colaborou escrevendo para os jornais *O Globo*, *Folha de S. Paulo*, *Jornal do Brasil*, *Jornal da Tarde*, *Correio Brasileiro* e *O Estado de Minas*. Muitos de seus poemas foram traduzidos para o inglês, espanhol, francês, chinês, alemão, italiano e polonês.

Metendo a tesoura

Ganhei de minha filha uma calça jeans realmente usada. Tão usada, que já veio rasgada, esfolada, remendada. Coisa da moda. Da moda de hoje. Talvez de ontem, coisa que começou nos anos 60.

Rubem Braga dizia que ele era do tempo em que geladeira era branca e telefone era preto. Com efeito, houve um tempo, algo entre o mescolço e o paleolítico superior, em que todos os automóveis eram pretos e as etiquetas sociais eram outras. Mas ganhei esse jeans *tradíssimo*, *surradíssimo* e, *contraditoriamente*, *novo*. Lembrei-me de quando fui lecionar na Califórnia nos anos 60 (ah! os anos 60! "those were the days, my friend, I thought they'll never end") e no primeiro dia de aula causou-me surpresa ver os estudantes de bermuda na aula, mas uma bermuda toda desfiada, meio rasgada. Meninos e meninas meio melambentos, até descalços, e não eram mendigos, eram jovens californianos ricos, chatos de dentes e brilho nos olhos e na pele, falando alto e achando que o mundo era deles. E quase era. Mas muitos deles foram morrer no Vietnã.

Mas eu via aqueles garotos em plena emergência da ideologia *hippie*, e pensava, eles brincam de pobres porque são ricos, vai ver que nunca viram um, por isto estão se fantasiando assim. Enfim, fazia parte da revolução de costumes, inverter papéis, subverter o sistema. Mas o fato é que ganhei aquele jeans. Não era tão degenerado como um que vi o Ronaldinho, numa foto, usando, rasgado de propósito no joelho e que ele botou para ir a uma festa, como se estivesse de fraque. Examinei meu jeans e dentro, costurado, havia não sei quantas etiquetas dizendo que veio do México, com sofisticadas instruções de como lavar o valioso traste. Quer dizer, a moda é do "trash", mas a gente tem que, mesmo assim, ter cuidado para não estragar o estragado. Então, o experimentei. E ficou ótimo.





Cintura baixa, "moderno". Meio esfolado, com desgaste e talhos aqui e ali.

Terei coragem? Não fica ridículo num coroa? Mas há muito que aceito, aliás, obedeço sugestões de vestuários das filhas e da mulher. Me olhei no espelho, e voltei a ter 27 ou 17 anos talvez.

Mas estavam sobrando quatro ou cinco dedos de pano na bainha. Tem uma loja ali na esquina que faz bainha, me lembram. Mas aí o grande paradoxo: como e por que levar para fazer bainha num jeans desmazelado? Que hipocrisia é essa? Estou tendo de ler notícias sobre o Severino*, estou tendo que enfrentar tiros na Linha Vermelha. Guerra é guerra, uai! Na véspera, uma amiga disse que a filha compra roupas e, quando estão meio grandes, mete a tesoura, tira a manga, corta embaixo ou onde for necessário e vai pras festas.

Não tive dúvidas, medi a nova calça velha com uma outra autenticamente velha e meti a tesoura na sobrinha bainha, forçando até para que o tecido desfilasse.

Houve um tempo em que o telefone e a geladeira eram pretos e quem tivesse um fiapo na roupa morria de vergonha. Agora salimos para mostrar a descostura, o avesso, a etiqueta do fabricante, o raagão.

Ou seja, como nas bienais, o rascunho virou obra de arte.

*Severino Cavalcanti, político pernambucano, foi presidente da Câmara dos Deputados entre fevereiro e setembro de 2005, quando renunciou. (Nota do editor de Tempo de delicadeza.)

SANT'ANNA, Affonso Romano de. Metendo a tesoura. In: _____. Tempo de delicadeza. Porto Alegre: L&PM, 2009. p. 116-119.

Vocabulário

bienal: exposição de livros ou artes plásticas que acontece de dois em dois anos.
Linha Vermelha: via expressa do estado do Rio de Janeiro que interliga o município do Rio de Janeiro e o município de São João de Meriti.
Mesozoico: período da idade da Pedra, Era Secundária, situado entre o Paleozoico e o Cenozoico ou Era Terciária.
Paleolítico: primeiro período da Idade da Pedra, Idade da Pedra Lascada.
paradoxo: opinião contrária à creença comum.

Tempo de delicadeza



Tempo de delicadeza (L&PM, 2007) reúne 47 crônicas de Affonso Romano de Sant'Anna. Neelas, o autor trata de diversos temas cotidianos. Das situações cotidianas da vida representadas pelo escritor, podemos extrair grandes ensinamentos e ampliar nosso olhar para detalhes de nossos vidas que passam despercebidos.

Explorando o gênero

O texto

1. O narrador inicia a crônica contando que recebeu de sua filha uma calça jeans diferente.

a) Como ele se refere a essa peça de roupa?

Como diferente do que ele costuma usar, que já veio "rasgada, esfolada, remendada".

b) A que época essa peça de roupa remete? Por quê?

Aos anos 1960, época em que o cronista foi lecionar na Califórnia, onde surgiu a ideologia hippie, um movimento que tinha como lema "paz e amor" e cujos adeptos usavam roupas surradas e/ou rasgadas.

2. Ao relacionar o momento em que recebeu o presente da filha e a época mencionada, o que o cronista deseja ressaltar?

Deseja ressaltar que as roupas, apesar de serem as mesmas em épocas distintas, podem ser usadas por diferentes motivos e que isso pode ser influenciado pelo contexto político, social e econômico do momento.

3. A fim de evidenciar a diferença entre a geração dele e a de sua filha, o cronista usa um recurso para caracterizar a época de sua juventude.

a) Ao citar o que Rubem Braga dizia, o que pode ser inferido sobre a geração dele?

A geração dele é de uma época em que os valores eram outros, ou seja, diferentes dos valores das gerações dos jovens citados na crônica.

b) O cronista define esse tempo como entre o Mesozoico, período geológico em que animais como os dinossauros viviam na Terra, e o Paleolítico, período da Pré-História em que já viviam antepassados do ser humano. Com que finalidade é usado esse recurso?

Estabelecer um contraste entre a geração do cronista e a da sua filha, deixando clara a diferença de valores e hábitos.

c) Que efeito produz no texto a referência a esses períodos?

Produz humor, já que o cronista refere-se a ele e a Rubem Braga como pessoas velhas, que viveram numa época remota comparada à época dos jovens citados no texto.

4. Releia o segundo parágrafo da crônica "Metendo a tesoura".

a) Nesse parágrafo, o autor faz referência ao modo de seus alunos se vestirem. Por que as roupas dos alunos causaram-lhe surpresa?

Porque para o cronista apenas pessoas que não tinham condições de escolher e comprar as próprias roupas vestiam-se com o que seus alunos estavam usando naquele momento.

b) A referência às roupas de seus alunos reforça ou contradiz o que ele pensa sobre o presente recebido?

Reforça, pois o cronista deixa evidente que pertence a outra geração, com valores diferentes tanto das pessoas que eram jovens quando ele era professor quanto da sua filha, também jovem.

c) O cronista transcreve dois versos em inglês de uma canção, que podem ser assim traduzidos: "Aquela foi a melhor época, meu amigo, pensei que nunca acabaria". O que ele pretende enfatizar ao citá-los?

Pretende enfatizar o lema e os ideais que marcaram a geração das pessoas que viveram os acontecimentos da década de 1960.

5. O cronista resolve experimentar a calça.

a) Como ele se sente depois de vesti-la?

Ele se sente mais jovem.

b) Ele demonstra estar seguro de usá-la? Que trechos evidenciam isso?

Não. As perguntas "Terei coragem?" e "Não fica ridículo num coroa?" mostram que ele ainda não está à vontade para usar a calça.

6. O cronista percebe que sobram quatro ou cinco dedos de pano na bainha da calça. Por que ele considera um paradoxo fazer a bainha?

Porque a calça é originalmente rasgada, ou seja, é para ter uma aparência de calça velha e inadequada, segundo suas concepções.

A construção

1. Na introdução da crônica, além de apresentar o assunto que desencadeou a história, o autor dá pistas sobre o tom (crítico, irônico, humorístico, filosófico) que emprega no texto.

a) Com base no que é dito no primeiro parágrafo, que tom o cronista pretende enfatizar em seu texto?

O tom de humor e de ironia.

b) Como é possível chegar a essa conclusão?

A forma como ele se refere à calça, empregando os termos *irada* e, em seguida, *rasgada, esfolada e remendada*, e também a expressão *coisa da moda* sugerem o tom bem-humorado e irônico empregado em seu texto.

Para acesnar

Leia esta reportagem sobre as condições de trabalho a que imigrantes bolivianos são submetidos para confeccionar peças de uma loja de roupas de grife no Brasil. Disponível em: <http://folha.imj.gov.br/> (acesso em: 17 nov. 2016).

2. No desenvolvimento da crônica há opiniões, exemplos, argumentos que possibilitam ao leitor entender a visão do cronista.

a) Por quais parágrafos o desenvolvimento é formado?

Ele é formado pelo 2º ao 7º parágrafo.

b) O autor cita algumas características da ideologia do movimento hippie afirmando que "fazia parte da revolução de costume inverter papéis, subverter o sistema". Ao fazer essa referência, o que ele deseja enfatizar sobre as roupas que seus alunos usavam?

Deseja enfatizar que as roupas que usavam faziam parte da ideologia compartilhada entre eles.

c) Em que parte do desenvolvimento ele conta um fato que comprova sua adesão à "nova moda"? O que ele faz com a calça?

No penúltimo parágrafo. Ele corta a bainha da calça com a tesoura e a desfia em vez de mandar fazer a barra.



3. Na conclusão do texto, o cronista volta a se referir às mudanças de comportamento e costumes e apresenta um fato novo: as bienais. O que ele deseja evidenciar?

Deseja evidenciar que as mudanças de valores também se estendem a outras esferas, como a artística, citando as bienais.

4. Na crônica que você leu, o cronista faz referência a fatos de diferentes épocas: seu passado profissional, o passado histórico e a época em que a crônica foi escrita. Identifique nos trechos cada uma dessas épocas.

I. Passado profissional II. Época em que a crônica foi escrita III. Passado histórico

(I) Lembrei-me de quando fui lecionar na Califórnia nos anos 60.

(III) Mas eu via aqueles garotos em plena emergência da ideologia hippie [...].

(II) Estou tendo de ler notícias sobre Severino, estou tendo de enfrentar tiroetes na Linha Vermelha.

5. Leia os trechos a seguir e marque (N) se forem narrativos, (D) se forem descritivos e (A) se forem argumentativos.

(D) Meninos e meninas meio molambentos, até desalçados, e não eram mandígnos, eram jovens californianos ricos, cheios de dentes e brilho nos olhos e na pele, falando alto e achando que o mundo era deles.

(N) Examinei meu jeans e dentro, costurado, havia não sei quantas etiquetas dizendo que veio do México com sofisticadas instruções de como lavar o valioso traste.

(A) Mas aí, o grande paradoxo: como e por que levar para fazer bainha num jeans desmazelado?

A linguagem

1. Na crônica que você leu, são utilizados tanto o registro formal quanto o registro informal. Leia o primeiro parágrafo da crônica prestando atenção no registro mais utilizado.

a) Qual é o registro predominante nesse parágrafo? Que marcas linguísticas comprovam sua resposta?

O registro informal. As palavras e expressões irada, tão irada, coisa da moda, coisa.

b) Que efeito o emprego desse registro provoca no texto?

Deixa o texto mais informal e aproxima-o do leitor.

2. Volte à crônica e releia o segundo parágrafo. Em seguida, responda: que registro é predominante, o formal ou o informal? Justifique.

Predomina o registro formal. Ele emprega palavras e construções com um grau maior de cuidado, sem usar expressões coloquiais ou gírias.

3. Quanto às variedades linguísticas, nessa crônica encontramos a variação sociocultural, relacionada à faixa etária.

a) Circule, no quadro a seguir, as palavras do texto que, no contexto em que foram usadas, representam essa variação sociocultural.



b) Considerando o sentido global do texto, por que foi empregada essa variação?

O cronista utiliza em seu texto um vocabulário empregado por pessoas mais jovens, criando assim uma correspondência entre o tema da crônica e a linguagem empregada.

4. As ironias ajudam o cronista a explicitar seu ponto de vista.

a) Releia o quarto parágrafo e sublinhe um trecho em que haja ironia.

"Terei coragem? Não fica ridículo num coroa? Mas há muito que acato, aliás, obedeço sugestões de vestuários das filhas e da mulher. Me olhei no espelho, e voltei a ter 27 ou 17 anos talvez."

b) Que fato é ironizado no trecho?

O fato de ele não ter mais o direito de escolher o que vai vestir.

5. Os adjetivos e as locuções adjetivas são importantes recursos linguísticos que o cronista usa em alguns momentos do texto.

a) Releia no terceiro parágrafo o trecho em que o cronista examina o jeans e descobre as etiquetas.

[...] Examinei meu jeans e dentro, costurado, havia não sei quantas etiquetas dizendo que veio do México, com sofisticadas instruções de como lavar o valioso traste. [...]

Que adjetivos caracterizam instruções e traste?

Sofisticadas (instruções) e valioso (traste).

b) O que esses adjetivos revelam sobre o produto?

Reveiam que, apesar da aparência, o produto não era de procedência desconhecida e provavelmente não custou barato.

6. Identifique os sentidos em que as palavras em destaque foram empregadas. Se achar necessário, use o dicionário.

- I. Enfim, fazia parte da revolução de costumes, (II) Traje masculino formal.
- invertar papéis, subverter o sistema. (III) Algo velho, usado, gasto, sem valor.
- II. [...] que ele botou para ir a uma festa, como se estivesse de fraque. (I) Alterar, trocar a ordem; revolucionar.

III. [...] com sofisticadas instruções de como lavar o valioso traste.

7. Os sinais de pontuação são fundamentais para a produção de sentidos. Por que as palavras trash e moderno aparecem entre aspas?

Em trash, as aspas indicam que a palavra, além de ser de origem estrangeira, não está sendo usada em seu sentido literal (lixo). Em moderno, elas indicam que o autor teve a intenção de escrevê-la com uma grafia diferente para demonstrar ironia.

Crônica em resumo

Finalidade: apresentar a visão do cronista sobre fatos e/ou situações do cotidiano para entreter o leitor.

Características principais:

- Estrutura composicional formada por introdução, desenvolvimento e conclusão. Pode conter trechos narrativos, descritivos, expositivos e argumentativos.
- Na linguagem podem ser empregados a 1ª ou a 3ª pessoa, diferentes registros e variados recursos, como a comparação, a metáfora e a ironia, que vão depender do estilo do autor e de seus objetivos.
- É publicada predominantemente em revistas e jornais, impressos ou na internet.

Produção escrita Crônica

Crônicas do cotidiano

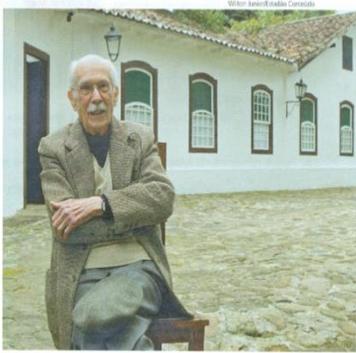
A proposta de produção textual deste módulo é a escrita de uma crônica para ser publicada em uma coletânea a ser doada à biblioteca de sua escola, possibilitando a outros leitores um novo olhar sobre os fatos do cotidiano.

Como você viu, as crônicas são um meio de levar ao leitor temas que atraem, divertem, inspiram e podem oferecer outros pontos de vista sobre o que nos cerca. Leia o que Antonio Candido, escritor, ensaísta e crítico literário brasileiro, diz a esse respeito.

É importante insistir no papel da simplicidade, brevidade e graça próprias da crônica. [...] Na verdade, aprende-se muito quando se diverte, e aqueles traços constitutivos da crônica são um veículo privilegiado para mostrar de modo persuasivo muita coisa que, divertindo, atrai, inspira e faz amadurecer a nossa visão das coisas. [...]

CANDIDO, Antonio et al. *A crônica: o gênero, sua fixação e suas transformações no Brasil*. Campinas: Unicamp; Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1992. p. 11.

O escritor Antonio Candido, na 9ª Feira Literária Internacional de Paraty (Flip), no Rio de Janeiro, em 2011.



I. Isso dá crônica!

Planejando o texto

Muitos acontecimentos do cotidiano que nos chegam pelos jornais, noticiários na TV, no rádio e na internet podem ser abordados de outras maneiras pela visão do cronista, um observador dos detalhes e das sutilezas dos eventos e das pessoas que deles participam.

Agude seu olhar e encontre algo pitoresco, divertido, original ou irrelevante, mas que chame sua atenção, considerando aquilo que "dá crônica". Para isso, faça a leitura da notícia, da imagem e da reportagem a seguir. Preste atenção também nas sugestões de acontecimentos do seu próprio dia a dia... Com base nessa análise, escolha o tema de sua crônica e bom trabalho!

Notícia

Morador de rua causa comoção ao oferecer único cobertor que tinha para cão que passava frio

Na última quarta-feira (28), um morador de rua foi visto cedendo seu único cobertor para um cachorro de rua. O animal passava frio por conta das baixas temperaturas em boa parte do interior de São Paulo. Durante a manhã, os termômetros registraram temperaturas de 7,2 graus.

Um morador de rua do São José do Rio Preto acabou sendo flagrado preocupado com seu animal de estimação. O homem, conhecido como Luis Carlos, deu sua única coberta ao cãozinho Skafi, um vira-lata de 10 anos.

"Só tem uma coberta e o coitado do bicho sente frio, preciso cuidar dele", disse o homem. A região sofre com as baixas temperaturas nos últimos dias.

MORADOR DE RUA CAUSA COMOÇÃO AO OFERECER ÚNICO COBERTOR QUE TINHA PARA CÃO QUE PASSAVA FRIO. Primeira Hora, 19 jun. 2014. Disponível em: <www.primeirahora.com.br/noticia/106234/morador-de-rua-causa-comocao-ao-oferecer-unico-cobertor-que-tinha-para-cao-que-passava-frio>. Acesso em: 24 nov. 2015.

Fotografia



Crianças procurando por moedas e pedações de metal na favela Sônia Ribeiro, conhecida como Favela do Polho, em São Paulo (SP), após incêndio.

Reportagem

Marcas de grife têm vergonha de seus clientes mais pobres, diz Data Popular

Camilla Neumann do UOL, em São Paulo: 05/02/2014

Os rolezinhos (encontros de jovens da periferia em locais frequentados pela classe média alta) causaram berulho não somente nos *shoppings*, mas no mercado das marcas de luxo. Algumas delas consultaram o Instituto Data Popular, especializado em dados de mercado desse segmento, para pedir orientações de como desvencilhar sua imagem dos frequentadores das reuniões.

"Boa parte das marcas tem vergonha de seus clientes mais pobres. São marcas que historicamente foram posicionadas para a elite e o consumidor que compra exclusividade pode não estar muito feliz com essa democratização do consumo", disse Renato Meirelles, diretor do Data Popular.

Meirelles não informa quais marcas procuraram o instituto. Mas diz que os rolezinhos aumentaram a procura.

"Algumas empresas me procuraram dizendo 'minha marca está virando letra de música, febre na periferia e não quero estar associado a esse pessoal'", disse.

Segundo Meirelles, antes de qualquer mudança, ele orienta a empresa a entender o motivo desse público procurar por sua marca.

Além das empresas preocupadas com a associação, outras que viram o aumento da renda da classe C como uma grande oportunidade de negócio também consultaram o Data Popular para saber como atingir esse público.

"Depois da consultoria, duas marcas ainda insistiram em se descolar da classe C, enquanto outras quatro quiseram entrar", afirma Meirelles.

Jovens da classe C têm renda maior do que classes A, B e D juntas

Segundo levantamento do Data Popular, divulgado em janeiro, a renda total dos jovens pertencentes a esse segmento social é de R\$ 129,2 bilhões, maior do que a soma das classes A, B e D juntas, de R\$ 99,9 bilhões.

Em 2013, na capital paulista, o consumo da periferia alcançou um valor duas vezes maior do que o consumo da região central: R\$ 188,7 bilhões frente a R\$ 87,53 bilhões.

"A renda dos 25% mais pobres cresceu 44,9% nos últimos dez anos. A dos 25% mais ricos cresceu 12,8% no Brasil. Ou seja, a renda dos mais pobres cresce numa velocidade maior do que a dos mais ricos. E, portanto, esse cara está ganhando mais do que no passado, e isso vai para o consumo", afirma Meirelles.

NEUMANN, Camilla. Marcas de grife têm vergonha de seus clientes mais pobres, diz Data Popular. Folha de S.Paulo, São Paulo, 3 fev. 2014. Disponível em: <http://economia.uol.com.br/noticia/redacao/2014/02/03/marcas-de-grife-tem-vergonha-de-clientes-mais-pobres-diz-data-popular.htm>. Acesso em: 24 nov. 2015.

- Escolha o fato que desperta em você a vontade de comentá-lo, de transmitir sua visão sobre ele. Formule algumas ideias sobre ele:
 - Na minha opinião, esse fato...
 - Se eu estivesse nessa situação ou a presenciasse...
 - Ao saber disso...

2. A partir de suas impressões, escreva a crônica.

- Pense no tom que sua crônica vai ter: humorística, irônica, satírica, séria, se será mais crítica ou filosófica, provocando principalmente a reflexão do leitor.
- Lembre-se de que a crônica não reproduz a realidade, mas uma visão pessoal dessa realidade, recriada pela capacidade lírica e ficcional do cronista.

Importante:

- ✓ Independentemente do tom, a crônica pode apresentar trechos narrativos, descritivos e argumentativos.
- ✓ Use recursos estilísticos e linguísticos, como a comparação, a metáfora e a ironia, segundo os objetivos pretendidos.
- ✓ Organize as informações de acordo com a estrutura composicional geral da crônica: introdução, desenvolvimento e conclusão.
- ✓ Empregue uma linguagem adequada ao público-alvo, com ocorrência de marcas de oralidade e registro mais informal, também segundo os objetivos pretendidos.
- ✓ Escreva em 1ª ou em 3ª pessoa.
- ✓ Dê um título à crônica.

II. Eu, cronista

Revisando e reescrevendo o texto

- Troque de texto com um colega. Leia-o e, em uma folha avulsa, escreva comentários sobre a crônica dele, de acordo com os aspectos a seguir.
 - O tema da crônica revela um fato do cotidiano?
 - É possível reconhecer a visão pessoal do autor sobre o tema?
 - É possível identificar se o objetivo da crônica é sensibilizar o leitor, emocioná-lo ou levá-lo a uma reflexão sobre o(s) fato(s)?
 - Há algo a sugerir para que o texto cumpra o objetivo a que se propõe?
 - O texto está organizado segundo a estrutura introdução, desenvolvimento e conclusão?
 - A linguagem aproxima o público-alvo do texto e apresenta recursos estilísticos e linguísticos segundo os objetivos pretendidos?
- Ao concluir, entregue ao colega as observações feitas sobre o texto lido. A partir do que foi apontado, cada um deverá rever o texto, fazendo as correções necessárias.
- Passa sua crônica a limpo.

45

III. A coletânea

Montando a coletânea

Para a montagem final, será necessária a participação de três colegas. Eles ficarão responsáveis pelas seguintes tarefas.

- Fazer o sumário da coletânea, obedecendo à ordem alfabética, por autor ou pelo título – o que possibilita a comparação de diferentes pontos de vista sobre um mesmo assunto.
- Escrever o prefácio da coletânea: breve apresentação da obra para os leitores, contando do que ela trata, como foi o processo de escrita dos textos, quem são os autores e quem é o professor responsável.
- Criar a capa – ilustração, título, ano e a data de publicação – e ilustrar alguns textos com as imagens que deram origem a eles.



Getty Images/Brand X

Avaliem a possibilidade de fazer a leitura de algumas crônicas em outras classes, estimulando os leitores a buscarem a coletânea na biblioteca. Organizem uma agenda para anotar o nome e a data de entrega e de retorno da obra.

Avaliando a produção

Avaliar-se é o melhor caminho para garantir o que se aprendeu e o que ainda falta aprender. Assim, preencha a tabela a seguir completando sua autoavaliação.

| Autoavaliação | ☹ | ☺ | ☺ |
|---|---|---|---|
| As atividades realizadas ajudaram você a entender e reconhecer uma crônica? | | | |
| Você gostou de criar a crônica? | | | |
| Saber mais sobre a crônica despertou em você um novo olhar sobre os fatos cotidianos? | | | |
| A crônica que você escreveu para a coletânea possibilita aos leitores ampliar a percepção da realidade? | | | |

46

ANEXO M – TEXTO E PROPOSTA – 6ª ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS (DÉCADA DE 2020)

Professor, para a leitura de resenha e da tela, sugerimos que proponha aos alunos uma leitura colaborativa ou compartilhada. Nessa modalidade de leitura, alguém (você ou os alunos) lê em voz alta o texto e, juntos, todos comentam as próprias impressões sobre o que foi lido. O objetivo dessa leitura é ensinar comportamentos de leitor aos alunos.

1 A linguagem visual: as telas contam histórias

INTERPRETANDO
EF67LP06; EF69LP17; EF69LP45; EF06LP04

As obras de arte podem ser imagens que contam histórias. Você já parou para pensar nisso? Vamos ler uma resenha sobre uma exposição das telas da artista Tarsila do Amaral que ocorreu no Museu de Arte de São Paulo (Masp) no ano de 2019.

Tarsila popular: 11 motivos para não perder a exposição no Masp

A mostra mais ampla da pintora modernista Tarsila do Amaral está em cartaz no Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand, Masp, até 28 de julho. “Tarsila popular” propõe um novo olhar em direção aos temas, personagens e narrativas presentes no trabalho daquela que queria ser “a pintora do Brasil”, tratando de questões políticas, sociais e raciais. Com curadoria de Adriano Pedrosa e Fernando Oliva, reúne cerca de 113 obras da artista, entre pinturas e desenhos. Confira a lista e descubra os 11 motivos para não perder a exposição mais ampla de Tarsila do Amaral!

1. A experiência de estar diante de cada obra representativa para a fase modernista e importante para a história do Brasil é uma sensação inigualável.
2. O apoio de placas descritivas que facilitam a interpretação de cada quadro exposto. Das 52 telas expostas, 40 têm textos analíticos inéditos escritos por pesquisadores convidados.
3. “Tarsila popular” está no Masp. Portanto, é fácil chegar, pois está localizado no coração de São Paulo, na famosa avenida Paulista.
4. A exposição a ser devorada pelo público propõe olhares inéditos e femininos, com organização de Fernando Oliva e Adriano Pedrosa.
5. Apreciar cada detalhe do original e famoso quadro *Abaporu* é uma vivência marcante e inesquecível.
6. Pertencente ao ciclo de mostras “Histórias das mulheres, histórias feministas”, nesse catálogo houve a contribuição de duas pesquisadoras negras Amanda Carneiro e Renata Bittencourt. Até então nenhuma autora, pesquisadora, curadora, crítica negra haviam escrito sobre Tarsila.
7. É a exposição mais ampla de Tarsila do Amaral, pois abrange as pinturas de 1921 até 1969. A maior foi realizada na Pinacoteca, em 2008, com “Tarsila viajante” que incluiu cerca de 100 desenhos da artista.
8. “Tarsila popular” reúne pela primeira vez obras importantes como *A negra* (1923), emprestada pelo MAC (Museu de Arte Contemporânea de São Paulo), *Abaporu* (1928), que pertence ao Malba (Museu de Arte Latino-Americana de Buenos Aires) e *O pescador* (1925), vendido por Tarsila em 1931 para o museu Hermitage, na Rússia, que nunca havia sido exposto no Brasil.
9. A exposição é organizada em cinco partes, conforme o ano de produção e a relação das obras. No início, estão o *Autorretrato de casaco vermelho* (1923), o *Autorretrato II* (1924) e *A negra* (1923).
10. Sem seguir uma ordem cronológica, mas de semelhanças, a mostra traz um setor de nus, de viagens, manifestações religiosas, além dos trabalhos da artista que mais se relacionam com o popular.
11. O catálogo de “Tarsila popular” pode ser adquirido no Masp Loja, ponto de vendas do museu com entrada gratuita, independente das exposições. Valores: R\$ 139 (brochura) e R\$ 169 (capa dura).

TARSILA POPULAR

Abertura: 4 de abril, às 20h
De 5 de abril a 28 de julho de 2019
Local: 1º andar
Endereço: Avenida Paulista, 1578, São Paulo, SP
Telefone: (11) 3149-5959
Horários: quarta a domingo: das 10h às 18h (bilheteria aberta até as 17h30); terça-feira: das 10h às 20h (bilheteria até 19h30)
Ingressos: R\$ 40 (entrada); R\$ 20 (meia-entrada)
O Masp tem entrada gratuita às terças-feiras, durante o dia todo. [...]

SANTOS, Mary Ellen Farias dos. Tarsila popular: 11 motivos para não perder a exposição no Masp. Resenhando: Portal de Cultura e Entretenimento. Disponível em: <www.resenhando.com/2019/04/tarsila-popular-11-motivos-para-nao.html>. Acesso em: 17 jul. 2019.

1. Qual fato ou acontecimento gerou essa resenha?
A exposição de obras da artista Tarsila do Amaral, depois de 10 anos, no Museu de Arte de São Paulo (Masp), intitulada “Tarsila popular”.
2. Responda aos itens a seguir.
 - a) Quem é o autor ou a autora da resenha?
Mary Ellen Farias dos Santos.
 - b) Qual é a proposta da exposição apresentada na resenha?
De acordo com a autora da resenha, a exposição “Tarsila popular” propõe um novo olhar em relação aos temas, aos personagens e às narrativas presentes no trabalho da autora, tratando de questões políticas, sociais e raciais.
- c) Que informações sobre a exposição são apresentadas na resenha?
A exposição reúne 113 obras da artista, entre pinturas e desenhos.
- d) Há uma passagem em que se expressa uma opinião. Transcreva-a e destaque a expressão empregada para enfatizar esse posicionamento.
A passagem é “descubra os 11 motivos para não perder a exposição mais ampla de Tarsila do Amaral!” A expressão que enfatiza sua opinião é **para não perder**, o que apresenta a ideia de **imperdível**. Além dessa expressão, a frase termina com ponto de exclamação, que pode apresentar entusiasmo.

16 Em quais partes da resenha há avaliação sobre a exposição? Essas são positivas ou negativas?
 Há avaliações sobre a exposição nos motivos 1, 2, 3 e 5. Todas as avaliações são positivas.

17 Preencha o quadro com os dados da exposição "Tarsila popular".

| | |
|----------------------------|---|
| Título da exposição | "Tarsila popular" |
| Duração | De 5 de abril a 28 de julho de 2019. |
| Local | 1º andar do MASP, Av. Paulista, 1578, São Paulo-SP |
| Horários | quarta a domingo, das 10 h às 18 h; terça, das 10 h às 20 h. |
| Preço | R\$ 40 (entrada), R\$ 20 (meia-entrada) e gratuito às terças. |

CONCEITUANDO
 O texto que você acabou de ler e analisar é uma **resenha crítica**. Veja quais são as principais características desse texto.

1. Objetivo da resenha
 O objetivo da resenha é divulgar livros, filmes, peças de teatro, exposições de artes, obras de arte, etc. e ajudar o leitor a fazer uma opção na hora da compra ou para apreciar um desses objetos culturais.

2. Onde se leem resenhas?
 A resenha é, em geral, veiculada por jornais, revistas ou sites especializados.

3. O que deve constar numa resenha?

- Título.
- Resumo ou síntese do conteúdo da obra resenhada.
- Avaliação crítica.
- Dados sobre o autor da obra resenhada.

4. Características do texto
 A resenha deve apresentar argumentos de forma lógica, coerente e clara. É comum também que o autor da resenha apresente a opinião de outro especialista para confirmar e valorizar a opinião que está sendo dada.

31

LÍNGUA VIVA Resenha

EF67LP11; EF67LP12; EF67LP32; EF67LP33; EF67LP34

Proposta
 Agora, você e seus colegas vão produzir uma resenha sobre uma das telas de Tarsila do Amaral que apreciaram no tour virtual. Seu objetivo será auxiliar os seus colegas nas suas escolhas para leitura, apreciação e compartilhamento de impressões sobre obras de arte, como as pinturas em tela.

Procure ler algumas resenhas dos seus colegas e responder: Qual das resenhas dos colegas trouxe mais elementos para ajudar nas escolhas de obras para apreciação?

Planejamento

1. Acesse o site oficial de Tarsila do Amaral: <<http://tarsiladoamaral.com.br/>>. Acesso em: 25 maio 2019. Escolha uma tela que você mais admire.
2. Pesquise alguns dados sobre o artista e o contexto de produção da tela.
3. Pense: Por que você gostou da tela? O que ela expressa de tão importante?
4. Observe na tela o tema, as cores, os traços, as feições das pessoas retratadas, imagens mais destacadas e as que ficam ao fundo da tela. De que forma esses aspectos contribuem para que a tela seja mais interessante?
5. Liste as características da obra e as avaliações que possam apoiar a leitura, a apreciação, o compartilhamento de impressões e futuras escolhas de visitas a exposições de arte.
6. Comece a escrever sua resenha. Leve em consideração o que você planejou e lembre-se de incluir em seu texto:
 - o título da tela;
 - alguns dados sobre o autor da obra resenhada e o contexto em que foi produzida;
 - descrição das características da obra (cores, contrastes, traços, feições, temas, etc.) e sua avaliação crítica;
 - informações sobre o site onde as obras podem ser visualizadas ou futuras exposições.

Revisão e reescrita
 Revise seu texto com a ajuda dos colegas e do professor e reescreva, depois, sua resenha.

Publicação
 Agora que sua resenha está pronta, converse com o professor e veja como os trabalhos serão publicados e quando todos poderão ler as resenhas dos colegas e compartilhar as próprias impressões. Se houver possibilidade, publique-as no blog da turma ou no site da escola.

4 Falamos a mesma língua?

Você sabia que o português, além de ser a língua oficial do Brasil e de Portugal, também é a língua falada em Angola, Moçambique, Cabo Verde, São Tomé e Príncipe e Guiné-Bissau? Também se fala português em Goa, Macau e Timor-Leste.

E que muitas palavras têm sentidos diferentes aqui e em Portugal? E não é só isso. Até mesmo no Brasil as palavras variam de região para região, de cidade para cidade, de "galera" para "galera".

A língua sofre mudanças. A língua que falamos sofre variações dentro do nosso país. Vamos ver como isso acontece?

39

ANEXO N – TEXTO E PROPOSTA – 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS (DÉCADA DE 2020)

Capítulo
2 A PROPAGAÇÃO DE UMA IDEIA

O QUE VEM A SEGUIR

A propaganda é a criação e a propagação de mensagens ideológicas, religiosas ou políticas. A raiz latina *propagand-* tem o sentido de "aquilo que precisa ser espalhado". Assim como a publicidade, a propaganda é veiculada em diferentes suportes. O anúncio de propaganda que você lerá a seguir foi divulgado pelo Serviço Social do Comércio (Sesc), instituição que tem como característica oferecer à população uma grande diversidade de eventos culturais e atividades esportivas a preços acessíveis. Em sua opinião, qual é a mensagem principal desse anúncio?

TEXTO



Uma campanha para deixar o Brasil mais ativo. movebrasil.org.br

OS PRIMÓDIOS DA PROPAGANDA

Na Roma Antiga, Tito Lívio (59 a.C.-17 d.C.), com sua obra *Ab urbe condita libri* (*História de Roma desde a sua fundação*), faz uma nítida propaganda estatal pró-Roma, ao contar a história da República romana e os feitos de seus governantes.

O termo *propaganda*, porém, tem origem só no século XVII, quando o papa Gregório XV cria a Sagrada Congregação Católica Romana para a Propagação da Fé (*Sacra Congregatio Christiano Nomini Propaganda*, nome depois simplificado para *Propaganda Fide*, "Propagação da Fé"), departamento encarregado da expansão do catolicismo nos territórios missionários.

A propaganda foi utilizada como ferramenta de manipulação da opinião pública na Primeira e na Segunda Guerra Mundial e também durante a Guerra Fria - período em que os Estados Unidos e a então União Soviética rivalizavam na conquista de aliados.

TEXTO EM ESTUDO

PARA ENTENDER O TEXTO

1. Sua hipótese inicial, sobre a mensagem do anúncio de propaganda, foi confirmada?
2. Explique a mensagem transmitida pelo anúncio de propaganda.
3. Observe as cores predominantes no anúncio. Os tons presentes na fotografia despertam que tipo de impressão no leitor?
4. Que sentido se constrói na relação entre o texto verbal e a fotografia?
5. A imagem associada à mensagem "Pratique esporte" pode ser considerada previsível? Por quê?
6. Como você interpretaria a analogia, feita no anúncio, entre a casa e o corpo humano? Uma casa abandonada pode ser associada a que estilo de vida?
7. Analise o texto verbal do anúncio. O verbo *estragar* é normalmente associado ao corpo humano? Por que você acha que o anunciante optou por empregá-lo?
8. No capítulo 1, você observou que um anúncio publicitário apresenta, além de imagem, três textos escritos: texto verbal principal, logotipo e slogan. No anúncio de propaganda, essa estrutura costuma ser a mesma.
 - a) Identifique esses textos escritos no anúncio da campanha MOVE Brasil.
 - b) Como o cenário em que a casa se encontra contribui para a compreensão do texto verbal principal do anúncio?
 - c) De acordo com as respostas das alternativas anteriores, é possível afirmar que a ideia apresentada no anúncio é compreendida por uma combinação de linguagem verbal e não verbal? Justifique sua resposta.
9. Releia o slogan. Desconsiderando o contexto, seria possível afirmar que "deixar o Brasil mais ativo" significa fazer com que as pessoas pratiquem mais esporte? Por quê?
10. Leia abaixo o que é a MOVE Brasil.

MOVE Brasil é uma campanha aberta e permanente para aumentar o número de brasileiros praticantes de esportes e atividades físicas até 2016. O objetivo do projeto é expandir, facilitar e democratizar a oferta de esporte aos brasileiros de todas as idades e demonstrar como o ato de se exercitar pode despertar prazer, melhorar a qualidade de vida, e ainda promover a interação e o desenvolvimento social.

Liderada pelo Sesc, a iniciativa é resultado da colaboração de instituições, empresas e pessoas. Além disso, a campanha é composta por uma rede de Movedores, que são parceiros engajados com a causa e interessados em difundir a mensagem.

MOVE Brasil. Disponível em: <<http://movebrasil.org.br/movimente-essa-ideia/faq.aspx>>. Acesso em: 17 nov. 2018.

- Entre os objetivos da campanha MOVE Brasil, copie no caderno aquele que é priorizado no anúncio de propaganda.
 - I. Expandir, facilitar e democratizar a oferta de esportes aos brasileiros.
 - II. Demonstrar como o ato de se exercitar pode despertar prazer.
 - III. Demonstrar como o ato de se exercitar pode melhorar a qualidade de vida.
 - IV. Demonstrar como o ato de se exercitar pode promover a interação e o desenvolvimento social.

ANÚNCIO EM MOVIMENTO

11. Uma campanha publicitária ou de propaganda costuma ser composta por mais de uma peça. Na campanha MOVE Brasil, há cartazes, como o que você analisou na página 272, e audiovisuais. As cenas desse anúncio no formato audiovisual estão disponibilizadas abaixo na mesma ordem em que aparecem no vídeo, no qual são acompanhadas por uma música instrumental. Observe-as e, em seguida, responda às questões.

1

2

3

4

5

6

Tudo o que você abandona um dia estraga.

274

a) A ideia apresentada no anúncio impresso permanece na propaganda em formato audiovisual? Justifique sua resposta.

b) A imagem da casa, que se destaca no cartaz, é a sexta a aparecer no vídeo. Que relação ela estabelece com as imagens anteriores?

c) Na atividade 6, você interpretou a analogia, presente no cartaz, entre a casa e o corpo humano. Em sua opinião, essa analogia é mantida no formato audiovisual? O que os objetos representariam nessa comparação?

12. Todas as imagens dispostas na atividade 11 são acompanhadas por uma trilha sonora composta por uma música instrumental e sons que representam o ambiente, principalmente o som do vento.

a) Em sua opinião, que analogia é possível fazer entre a ideia apresentada no anúncio, que enfatiza as consequências do abandono, e o som de vento escolhido para compor a trilha sonora do vídeo?

b) O texto verbal aparece uma vez na última cena da série de imagens. Para você, que impressão a propaganda pretende causar no espectador com a escolha da ordem das cenas, da trilha sonora e do momento no qual o texto verbal aparece?

c) Em sua opinião, de que maneira as escolhas da alternativa anterior colaboram para o convencimento do espectador?

CONQUISTA EM AÇÃO

13. Você já estudou anteriormente gêneros textuais que têm por objetivo conquistar a adesão do leitor, fazendo com que ele mude de opinião sobre determinado assunto ou assumam uma posição diante de certa situação.

a) Quais gêneros textuais têm essa função?

b) Qual é o principal recurso desses gêneros para atingir seu objetivo?

14. Como os demais gêneros argumentativos, o anúncio de propaganda tem como objetivo conseguir a adesão do leitor a uma ideia.

a) De que modo os anúncios de propaganda da campanha MOVE Brasil procuram convencer o interlocutor a praticar esportes?

b) Esse modo se assemelha ao que seria utilizado em gêneros argumentativos (carta do leitor, artigo de opinião, etc.), caso eles abordassem o mesmo assunto? Explique sua resposta.

15. A propaganda visa provocar uma ação do interlocutor, não apenas sua concordância com o que é posto.

a) Comente a afirmação acima com base no anúncio. Dê exemplos.

b) De acordo com a afirmação acima, pode-se dizer que a propaganda tem como prioridade convencer, persuadir o leitor? Por quê?

c) Você acredita que o anúncio estudado trabalha mais com a emoção do leitor? Justifique sua resposta.

ANOTE AÍ!

Os textos argumentativos caracterizam-se pela defesa de uma ideia, um ponto de vista, uma opinião sobre determinado assunto. O objetivo desses textos, portanto, é convencer o interlocutor sobre seu ponto de vista. Para isso, são apresentados argumentos. O raciocínio lógico e a exposição de razões e fatos contribuem para sustentar a posição. A argumentação no anúncio costuma ficar implícita nos recursos linguísticos e multissemióticos que compõem o gênero.

275

AGORA É COM VOCÊ!

ELABORAÇÃO DE CAMPANHA DE PROPAGANDA

PROCESSO DE CRIAÇÃO DE UMA CAMPANHA

Apesar de, muitas vezes, *publicidade* e *propaganda* serem palavras utilizadas como sinônimos, ao longo dos capítulos, você pôde perceber as particularidades de um anúncio publicitário e de um anúncio de propaganda. Agora, você vai conhecer como se estruturam as agências que produzem esses anúncios e, principalmente, como é o processo criativo de uma campanha.

Em uma agência de publicidade e propaganda, todos os departamentos trabalham em parceria para a formulação de um anúncio que visa atender um cliente. Os principais departamentos de uma agência são: Atendimento, Pesquisa, Planejamento, Criação, Produção e Mídia.

COMPREENDER
Acesse o recurso digital para saber mais sobre os **anúncios publicitários e de propaganda**.

1 Atendimento

Recebe o cliente e produz o *briefing* – conjunto de informações sobre o cliente e suas necessidades. Esses dados vão nortear o trabalho dos demais setores da agência.

Cliente
Empresa ou instituição que contrata os serviços da agência para a produção do anúncio.

2 Pesquisa

Analisa o mercado e os concorrentes, buscando informações que sejam relevantes para serem incorporadas ao *briefing*.

3 Planejamento

Cria uma estratégia de comunicação para a campanha, visando obter os resultados esperados pelo cliente.

Depois que o Atendimento realiza o *briefing*, os profissionais de todas as áreas participam de uma reunião de *brainstorming*, em que são discutidas ideias para alcançar o objetivo do cliente e atingir o público-alvo do anúncio. Na etapa seguinte, a Criação, composta pelo diretor de arte e redator, busca traduzir essas ideias de modo criativo.

4 Criação

Cria o conteúdo e o visual do anúncio de acordo com as diretrizes estabelecidas na reunião de *brainstorming*. Podem ser criadas peças para televisão, mídias impressas, mídias digitais, materiais promocionais, banners, panfletos e cartazes.

Tipografia
A aparência das letras que vão compor o anúncio confere forma ao texto, dando "corpo" à mensagem. De acordo com a escolha tipográfica, é possível expressar seriedade, elegância, objetividade, entre outros aspectos.

Cor
A escolha das cores pode criar uma atmosfera para a mensagem, causando diferentes sentimentos no público: alegria, frieza, desejo, confiança, entre outros.

Imagens
As imagens (ilustrações, fotografias, grafismos), tão frequentes nos anúncios, transmitem ideias e sensações, dando sentido à mensagem sem o uso de palavras.

Redator
Profissional que cria um texto impactante e de rápida compreensão para despertar o interesse e a curiosidade do público-alvo e envolvê-lo emocionalmente.

Diretor de arte
Profissional que define o visual da campanha, constituído pelas fontes tipográficas, cores, imagens e pela composição do anúncio.

5 Produção

Viabiliza a produção dos anúncios e de todos os materiais da campanha, definindo os fornecedores e supervisionando os serviços prestados por terceiros.

6 Mídia

Planeja e elabora as estratégias de divulgação do anúncio e da campanha: escolhe os horários em que serão divulgados os comerciais de televisão, os veículos de comunicação em que serão divulgados os anúncios, os locais em que serão afixados cartazes e *outdoors*, etc.

Para validar a campanha, os profissionais de publicidade e propaganda apresentam o trabalho final ao cliente, explicando o conceito da campanha – do visual das peças à escolha dos canais de divulgação. As informações dadas pelo cliente e as apuradas pelos profissionais envolvidos sustentam a defesa da campanha.

Fontes de pesquisa: Ellen Lupton; Jennifer C. Phillips. *Novos fundamentos do design*. 2. ed. São Paulo: Cosac Naify, 2013; Ellen Lupton. *Pensar com tipos*. São Paulo: Cosac Naify, 2006.

PROPOSTA

Você viu quais são as etapas de produção de uma campanha em uma agência publicitária. Agora é sua vez de produzir uma campanha para mobilizar a comunidade escolar a participar de uma corrida beneficente cujo objetivo é promover melhorias na escola. A turma será dividida em três grupos e cada um ficará responsável por uma peça da campanha.

| GÊNERO | PÚBLICO | OBJETIVO | CIRCULAÇÃO |
|-------------------------------------|--------------------|--|---|
| Peças de uma campanha de propaganda | Comunidade escolar | Divulgar uma corrida beneficente para promover melhorias na escola | Locais de destaque da escola e internet |

PLANEJAMENTO E ELABORAÇÃO DO TEXTO

- Antes de começar a pensar na campanha, é preciso definir como será o evento beneficente divulgado por ela.
 - Onde e quando será realizada a corrida?
 - Quem poderá participar dela?
 - Como e até quando será feita a inscrição?
 - Qual será a taxa de inscrição? Os participantes terão de doar material escolar, material de construção ou será feito outro modelo de inscrição?
- Pensem no público-alvo: nas características, nos gostos, nas necessidades e na linguagem dele. Registrem todas as informações no caderno.
- Definam a mensagem que pretendem divulgar. Lembrem-se de que vocês precisarão de um bom argumento.
 - Que recursos vão utilizar para sensibilizar os leitores?
 - Vão abordar, prioritariamente, as melhorias de que a escola precisa e como cada um pode ajudar participando da corrida ou vão listar os benefícios desse exercício físico para o bem-estar individual?
- Reúnam-se para levantar possíveis ideias para a campanha. Pensem na linguagem adequada para o público-alvo, listem imagens, jogos de ideias, associações de universos distintos (como o que você estudou no anúncio da MOVE Brasil). Anotem tudo no caderno, para não perderem nenhuma sugestão.
- Após esse exercício de *brainstorming*, elejam em conjunto a melhor ideia e comecem a dar forma a ela. Lembrem-se de que a mesma ideia será trabalhada em anúncios de formatos diferentes, que precisam estar articulados.
 - Escolham as imagens: vocês podem usar fotografias já existentes, tirar fotos novas, produzidas especialmente para esse fim, apropriar-se de ilustrações (novas ou já existentes), fazer colagens, etc.
 - Comecem a pensar também na propaganda em vídeo que produzirão. Ela deverá dialogar com o cartaz e o *banner*, que apresentam imagens estáticas.
 - Ao selecionar ou produzir imagens, verifiquem se as cores estão em sintonia com a mensagem que querem transmitir ao público-alvo.
 - Redijam o texto verbal que acompanhará a imagem. Ele fará um contraponto com ela ou vai simplesmente reforçá-la? Ele se dirigirá explicitamente ao leitor, com verbos no imperativo, ou terá uma abordagem mais sutil?
 - Além do título, criem um *slogan* que dialogue com o conteúdo dos anúncios e um logotipo para a corrida.

- Definidos todos os elementos, é hora de montar o cartaz, o *banner* e o vídeo publicitário. Organizem-se em três grandes grupos. Cada um será responsável por uma das peças publicitárias. Em todos os casos, considerem os seguintes aspectos:
 - Embora produzidos por grupos diferentes, os anúncios devem manter uma unidade e, em conjunto, chamar a atenção dos leitores.
 - No caso do cartaz e do *banner*, certifiquem-se de que o texto escrito esteja legível, e a imagem, visível. Lembrem-se de que a disposição dos elementos e a escolha de fontes também contribuem para uma comunicação assertiva.
 - Atentem para a composição entre imagem e texto verbal. Ela produz efeitos de sentido na leitura das informações? No caso do vídeo, considerem igualmente a trilha sonora e a edição das imagens.
- Antes de partir para a etapa de avaliação e reescrita, reúnam-se com os outros grupos para apresentar as peças elaboradas e garantir que foi mantida uma identidade entre elas, tornando a campanha coerente e eficaz.

MÚLTIPLAS LINGUAGENS

- Observe o anúncio publicitário da página 272. Na sua opinião, de que forma ele consegue construir efeitos de sentido de impacto com pouco texto verbal?
- Assista ao vídeo da campanha publicitária MOVE Brasil, indicado no *Passaporte digital* da página 276. A ordem em que as imagens são apresentadas contribui para o impacto causado pela mensagem principal?

Nas três peças de propaganda que serão produzidas, a comunicação entre linguagem verbal e não verbal deve provocar o impacto desejado.

AVALIAÇÃO E REESCRITA DO TEXTO

- Individualmente, cada integrante do grupo deve copiar o quadro abaixo no caderno e responder às questões com base na peça que seu grupo produziu.

| ELEMENTOS DA CAMPANHA DE PROPAGANDA |
|--|
| A campanha publicitária apresenta uma mensagem principal atraente? |
| As linguagens verbal e não verbal estão articuladas com intenção persuasiva? |
| A campanha publicitária está adequada ao público-alvo? |
| As peças publicitárias articulam-se uma à outra, compondo a campanha? |

- Depois de avaliar o anúncio produzido pelo seu grupo, reúna-se novamente com os colegas e comparem suas respostas, debatendo os pontos de discordância. Façam as alterações que julgarem necessárias para aperfeiçoar o anúncio.

CIRCULAÇÃO

- Antes de publicar os anúncios de propaganda elaborados, cada grupo deve apresentar sua peça para a turma e para o professor, fazendo uma defesa da contribuição do anúncio que elaborou na campanha como um todo.
- Em seguida, cópias do cartaz devem ser afixadas em locais de destaque da escola, previamente combinado com o professor.
- O *banner* e o vídeo devem ser publicados na rede social da escola ou dos alunos, com a aprovação dos responsáveis.

ANEXO O – TEXTO INTRODUTÓRIO DO LIVRO PORTUGUÊS: GRAMÁTICA, ANTOLOGIA, EXERCÍCIOS (1960)

AMPLITUDE E DESENVOLVIMENTO DO PROGRAMA DE PORTUGUÊS

(Instruções baixadas pelo Conselho Federal de Educação)

O ensino da Língua Portuguesa no Curso Secundário tem em vista, primordialmente, proporcionar ao educando adequada expressão oral e escrita. Todas as atividades com êle relacionadas devem visar a êsse objetivo.

Os estudos teóricos de gramática e de estilística são meramente subsidiários e, por conseqüência, hão de constituir apenas o meio para desenvolver, no discente, a sua capacidade de expressão.

Por isso, importa considerar:

NO PRIMEIRO CICLO

1) Expressão oral

Nas duas primeiras séries ginasiais, escolher-se-ão, para a leitura, textos simples, em prosa e verso, descritivos e narrativos, com real valor literário, de autores brasileiros dos dois últimos séculos; na 3.^a e 4.^a séries ginasiais, textos, não só descritivos e narrativos, mas também dissertativos, de prosadores e poetas modernos, brasileiros e portugueses.

As observações de caráter gramatical e estilístico serão precedidas da leitura expressiva do texto e da exposição oral, resumida, uma vez esclarecido aquêle em tôdas as suas dificuldades. Quando a unidade do texto não fôr completa, caberá ao professor situá-lo na obra de que foi extraído, a fim de que o aluno possa bem compreendê-lo e apreciá-lo.

2) Expressão escrita

Nos exercícios escritos, procurar-se-á levar o aluno à utilização correta, ordenada e eficaz das palavras, a fim de que logre alcançar uma expressão clara do pensamento. Para isso, convirá

uniformidade estilística. Cumpre resguardar, e até estimular, a partir da elaboração de frases breves, sem pretender, todavia, a liberdade de expressão individual, dentro das possibilidades de escolha permitidas pelo idioma.

Aos progressos por parte do aluno no domínio da sintaxe deve corresponder mais ampla liberdade na eleição dos temas para redação, abrindo-se oportunidade à prática da análise literária, que irá desenvolver-se no segundo ciclo.

3) Gramática expositiva

O ensino da gramática, acentuadamente prático e derivado de exemplos concretos, fluirá, tanto quanto possível, dos textos. As noções hauridas, à medida que os fatos lingüísticos ocorrerem, deverão ser progressivamente sistematizadas, a fim de assegurar ao discente um domínio sólido do idioma, quer quanto à expressão do pensamento lógico, quer quanto à dos valores afetivos.

Da oração se partirá para o estudo das classes de palavras.

O vocabulário será objeto de exercícios freqüentes, seja na sua forma, seja na sua significação no contexto a que pertencer.

Nos estudos de fonética, atentar-se-á particularmente para a pronúncia normal brasileira e, em especial, para a entoação, por estar a ela condicionada a colocação dos pronomes átonos e, na escrita, o emprêgo dos sinais de pontuação.

OBSERVAÇÃO: Entende-se por pronúncia normal brasileira a que foi considerada padrão pelo *Primeiro Congresso Brasileiro de Língua Falada no Teatro*, realizado, em 1956, na Cidade do Salvador, o qual ratificou, em suas grandes linhas, as conclusões do *Primeiro Congresso da Língua Nacional Cantada*, reunido em 1937, em São Paulo. A descrição dessa pronúncia, tida como normal, consta dos *Anais* que se publicaram dos dois congressos.