

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ
DEPARTAMENTO ACADÊMICO LINGUAGEM E COMUNICAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA
E LITERATURA

ODAIR BENEDITO FRANCISCO

**ESTUDO DAS PROPOSTAS DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS SOBRE
PRODUÇÃO TEXTUAL: UMA ABORDAGEM
SOCIOINTERACIONISTA**

MONOGRAFIA DE ESPECIALIZAÇÃO

CURITIBA - PR

2018

ODAIR BENEDITO FRANCISCO

**ESTUDO DAS PROPOSTAS DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS SOBRE
PRODUÇÃO TEXTUAL: UMA ABORDAGEM
SOCIOINTERACIONISTA**

Monografia de Especialização apresentada ao Departamento Acadêmico de Linguagem e Comunicação, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná como requisito parcial para obtenção do título de “Especialista em Ensino de Língua Portuguesa e Literatura”.

Orientador: Prof. Dr. Evandro de Melo Catelão

CURITIBA - PR

2018



Ministério da Educação
Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Diretoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Especialização em Ensino de Língua Portuguesa e Literatura



TERMO DE APROVAÇÃO

ESTUDO DAS PROPOSTAS DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS SOBRE PRODUÇÃO TEXTUAL: UMA ABORDAGEM SOCIOINTERACIONISTA

Por

ODAIR BENEDITO FRANCISCO

Monografia apresentada às 14:40, do dia 25 de agosto de 2018, como requisito parcial para a obtenção do título de especialista no Curso de Especialização em Ensino de Língua Portuguesa e Literatura, Turma , ofertado na modalidade de Ensino a Distância, pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Câmpus Curitiba. O candidato foi arguido pela Banca Examinadora composta pelos professores abaixo assinados. Após deliberação, a Banca Examinadora considerou o trabalho APROVADO.

EVANDRO DE MELO CATELÃO

UTFPR - Curitiba
(orientador)

crístina de souza prim
UTFPR - Curitiba

FABIO LUIS FERNANDES MESQUITA
UTFPR - Curitiba

DEDICATÓRIA

A Deus, que me deu o dom da vida gratuitamente e que me qualifica a cada dia a seguir o longo processo de amadurecimento humano.

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Dr. Evandro de Melo Catelão, pelas orientações, questionamentos, atenção desprendida e principalmente pela força e incentivo para que fosse possível a conclusão desta pesquisa.

Ao grupo de Amigos do Aplicativo WhatsApp, “The Best”, criado a partir dos encontros presenciais, Sandra Ribeiro, Kelen Yamada, Claudia Rodrigues, Ana Cláudia, Leila e Duarte, pelas muitas risadas, piadas, descontrações, discussões, ajudas mútuas, partilhas, pelos laços de amizade que se vão concretizando paulatinamente, nessa longa jornada da vida.

Aos conhecidos que, de alguma forma, incentivaram-me e me impulsionaram em minhas decisões.

RESUMO

FRANCISCO, Odair Benedito. Estudo das propostas didático-pedagógicas sobre produção textual: uma abordagem sociointeracionista. 2018. 51 f. Monografia (Especialização em Ensino de Língua Portuguesa e Literatura) – Programa de Pós-Graduação do Departamento Acadêmico de Linguagem e Comunicação, Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Curitiba, 2018.

A presente pesquisa, inscrita na linha de pesquisa Estudos do Texto e Discurso, da área de concentração de Linguística (Teoria e Análise Linguística), do programa de pós-graduação lato sensu pelo sistema UAB em Ensino de Língua Portuguesa e Literatura, oferecido pelo Departamento Acadêmico de Linguagem e Comunicação pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Câmpus de Curitiba/PR, apresentou como tema a produção textual no ensino fundamental na concepção sociointeracionista da linguagem em uma perspectiva da teoria dos gêneros. Como objetivo geral, destacou-se a proposta de se verificar e analisar as propostas didático-pedagógicas no livro didático de LP do 8º ano do Ensino Fundamental para a promoção de produção textual baseada nos gêneros textuais e/ou nos tipos textuais. Como objetivos específicos delimitou-se: examinar se as propostas didático-pedagógicas de produção textual presentes no livro didático corroboram a visão sociointeracionista de linguagem e investigar se estas propostas trazem em seu bojo questões relacionadas às práticas sociais que permeiam o cotidiano dos estudantes. Por meio de uma pesquisa exploratória, com base na análise documental e bibliográfica do tipo qualitativa, verificou-se que o ensino de produção textual presente no livro didático analisado contempla a teoria dos gêneros na perspectiva sociointeracionista para a promoção de formação de leitores e produtores competentes, considerando efetivamente as práticas e usos sociais da língua, pela consideração de diversos gêneros presentes nas diversas instâncias públicas de uso. Ainda, as propostas didático-pedagógicas contribuem para a formação de sujeitos críticos e reflexivos no uso da língua para promover a participação social de forma sociointerativa com os sujeitos.

Palavras-chave: Produção textual. Concepção sociointeracionista. Teoria dos gêneros. Usos e práticas sociais.

ABSTRACT

FRANCISCO, Odair Benedito. Study of the didactic-pedagogical proposals on textual production: a socio-interactionist approach. 2018. 51 f. Monograph (Specialization in Teaching of Portuguese Language and Literature) - Postgraduate Program at the Academic Department of Language and Communication, Federal University of Technology - Paraná. Curitiba, 2018.

This research, anchored in the research line of Studies of the Text and Discourse, in the Linguistics knowledge area (Linguistic Theory and Analysis), belonging to the sensu lato Postgraduate Program offered by the UAB system of Teaching Portuguese Language and Literature, offered by the Academic Department of Language and Communication, Federal University of Technology -Paraná (UTFPR) Campus of Curitiba / PR, presented as subject matter, the textual production in elementary education in the socio-interactionist conception of language in a perspective of the Gender theory. The main objective of the study was to verify and analyze the didactic-pedagogical proposals in the Portuguese language didactic book of the Elementary Education 8th year, checking the textual production based on textual genres and/or text types. The specific objectives of this study were: to investigate whether the didactic-pedagogical proposals regarding the textual production of the textbook corroborate with the socio-interactionist perspective of language and, check if these proposals bring, in their core, issues related to social practices that permeate the daily life of students. Through a qualitative and exploratory research, grounded on a documental and bibliographic analysis, it was verified that the teaching of textual production found in the didactic book analyzed contemplates the Gender theory in the socio-interactionist perspective, needed for the training of competent readers and producers, who effectively consider the practices and social uses of the language, and the several genres that exist in the various public instances of use. In addition, the didactic-pedagogical proposals contribute to the formation of individuals that are critical and reflexive regarding the use of the language to promote social participation in a socially interactive way.

Keywords: Textual production. Socio-interactionist conception. Gender Theory. Uses and social practices.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<u>Figura 1 – Capa do Livro Didático</u>	20
<u>Figura 2-Recorte do Sumário</u>	24
<u>Figura 3– Ilustração de da seção inicial Converse Com os Colegas e O Que Você Vai Aprender: Unidade de Estudo 5</u>	25
<u>Figura 4– Ilustração de da seção inicial Converse Com os Colegas e O Que Você Vai Aprender: Unidade de Estudo 7</u>	26
<u>Figura 5- Unidade 1/Leitura 1: Produção de texto (Conto de enigma)</u>	30
<u>Figura 6 - Unidade 2/Leitura 1: Produção de texto (Conto de ficção científica)</u>	31
<u>Figura 7- Unidade 3/Leitura 1: Produção de texto (Diário íntimo)</u>	31
<u>Figura 8- Unidade 6/Leitura 2: Produção de texto (Poema)</u>	32
<u>Figura 9- Unidade 7/Leitura 2: Produção de texto (Artigo de opinião)</u>	32
<u>Figura 10– Proposta de produção textual considerando os elementos constitutivos do gênero I</u>	34
<u>Figura 11– Proposta de produção textual considerando os elementos constitutivos do gênero II</u>	35

LISTA DE QUADROS

<u>Quadro 1-Identificação dos gêneros textuais em cada Unidade de Estudo</u>	21
<u>Quadro 2-Seções e suas subdivisões presentes em cada Unidade de Estudo com descrição do objetivo proposto</u>	22
<u>Quadro 3– Gêneros orais da seção Oralidade nas Unidades de Estudo</u>	23
<u>Quadro 4-Proposta de trabalho interdisciplinar na seção Interligados</u>	23
<u>Quadro 5 – Etapas da subseção Leitura do texto com suas descrições</u>	24
<u>Quadro 6- Etapas da subseção Produção de texto com suas descrições</u>	25
<u>Quadro 7– Relação entre tipologia textual e gêneros na perspectiva da produção do texto* como prática social</u>	28
<u>Quadro 8 – Presença de usos/práticas sociais na produção textual por meio dos gêneros I</u>	39
<u>Quadro 9– Presença de usos/práticas sociais na produção textual por meio dos gêneros II</u>	40
<u>Quadro 10– Propostas de produção textual por meio de gêneros digitais</u>	42

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

EF - Ensino Fundamental

LD - Livro Didático

LP - Língua Portuguesa

MEC - Ministério da Educação e Cultura

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PNLD - Programa Nacional do Livro Didático

TDIC – Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação

SUMÁRIO

<u>1</u> INTRODUÇÃO	11
<u>2</u> FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	13
3 METODOLOGIA	18
3.1 Caracterização da Pesquisa	18
3.2 Procedimentos da Pesquisa	19
4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	20
4.1 Categoria 1: produção textual x elementos constitutivos dos gêneros.....	33
4.2 Categoria 2: produção textual x práticas/usos sociais da língua por meio dos gêneros.....	36
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	43
<u>REFERÊNCIAS</u>	45
<u>ANEXO</u>	47

1 INTRODUÇÃO

Delimitando o objeto de estudo, na Linha Teórica: Estudos de texto e discurso, enfatiza-se a questão da produção textual na concepção sociointeracionista da linguagem em uma perspectiva da teoria dos gêneros textuais.

Com a nova roupagem dada ao ensino da Língua Portuguesa, mais especificamente à produção textual, fica latente a importância e relevância de se estudar, aprofundar e aprimorar os conhecimentos e pesquisas sobre tal temática na perspectiva da teoria dos gêneros (BRONCKART, 1999; BAKHTIN, 2011; MARCUSCHI, 2005, 2008).

Diante dessa necessidade eminente, há que se destacar que os professores de Língua Portuguesa (LP), em grande parte, ainda desconhecem esta teoria com tal perspectiva, direcionando seu trabalho didático-pedagógico engessado e cristalizado em teorias tradicionais de produção textual. Esses profissionais acabam evidenciando em suas práticas uma concepção de produção textual a partir dos tipos textuais tão disseminados até então e que fizeram parte da nossa formação como produtores “competentes” de textos. Destaco esta palavra por entender que não fomos formados com tal competência discursiva, uma vez que não produzíamos textos referenciando-se no nosso cotidiano, nas problemáticas vigentes que permeavam a sociedade e a nossa própria vida e existência.

Nesse sentido, ainda percebo e presencio professores de LP presos nesta concepção tradicional de formação de produtores de textos, atendendo então aos interesses burgueses e neoliberais dominantes que almejam uma sociedade constituída cada vez mais passivamente e alienada aos interesses político-ideológicos. Dessa forma, como tema para o presente trabalho, destacou-se a produção textual no ensino fundamental na concepção sociointeracionista da linguagem em uma perspectiva da teoria dos gêneros textuais.

O problema advindo das minhas inquietações e das informações elencadas acima baseia-se na seguinte questão: o livro didático (LD) de LP do 8º ano do Ensino Fundamental (EF) prioriza propostas de produção textual na perspectiva da teoria dos gêneros textuais na concepção sociointeracionista da linguagem?

Destarte, esta pesquisa baseou-se no tipo exploratória, por permitir o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições sobre o objeto a ser estudado. Isso possibilita um planejamento flexível de atuação do pesquisador frente às situações didático-pedagógicas a serem analisadas, propostas no livro didático do referido ano do ensino fundamental, tendo

como enfoque qualitativo a partir da análise bibliográfica e documental que tratam sobre o tema.

Como questões a serem respondidas durante a pesquisa, elencou-se: a) É possível identificar o tipo de proposta de produção textual presentes no LD: a baseada nos gêneros textuais ou a baseada nas sequências textuais? b) Como são propostas didaticamente as atividades de produção textual no livro didático?

Diante disso, esta pesquisa justificou-se pelo fato de buscar evidências que comprovem que o trabalho com produção textual nos anos finais do EF ainda está subjugado à concepção didático-pedagógica baseada nas sequências textuais (narração, descrição, dissertação, ...). Venho a tempo notando nas escolas municipais da minha cidade o quanto os estudantes “odeiam” as aulas de produção textual e presencio também os professores com suas opiniões formadas e enraizadas no tradicionalismo da questão, impondo seus desejos e vontades, tentando incutir aos estudantes que é assim mesmo que se aprende a produzir texto e ser um bom leitor/produtor, dentre outros discursos ideológicos.

Além do mais, verifica-se também que as propostas de produção textual na perspectiva sociointeracionista não estão de acordo com os principais exames vestibulares, que exigem uma produção na perspectiva da sequência textual dissertativa.

A realidade de tais escolas é permeada por pobreza, falta de acesso aos bens culturais e materiais que contribuem para a formação cidadã numa perspectiva reflexiva e de formação ética, política e cultura. Nesse sentido, qual seria o papel de um professor crítico e reflexivo?: contribuir para a formação de cidadãos críticos e conscientes. Porém, evidencia-se a figura de um profissional prático e alienado que atende aos interesses neoliberais, promovendo um ensino tradicional e descontextualizado.

Para averiguar estas situações de produção textual propostas na escola, definiu-se como objetivo geral: verificar e analisar as propostas didático-pedagógicas no livro didático de LP do 8º ano do EF para a promoção de produção textual baseada nos gêneros textuais e/ou nos tipos textuais. Como objetivos específicos delimitou-se: examinar se as propostas didático-pedagógicas de produção textual presentes no LD corroboram a visão sociointeracionista de linguagem e investigar se estas propostas trazem em seu bojo questões relacionadas às práticas sociais que permeiam o cotidiano dos estudantes.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Partindo do pressuposto de que o texto é a unidade básica para o ensino da língua portuguesa no que concerne à oralidade, à leitura e à produção textual, há que se destacar o conhecimento da importância da concepção sociointeracionista da linguagem para o planejamento, organização, elaboração e aplicação de estratégias didático-pedagógicas de ensino. Sendo assim, estas estratégias devem corroborar os preceitos epistemológicos capazes de permitir a aprendizagem significativa da produção textual, objeto de estudo deste trabalho, com fulcro nas práticas sociais de uso. Isso compreende as interações como elemento essencial para o processo de desenvolvimento e aprendizagem do estudante.

Nesse sentido, tratou-se da questão do ensino da produção textual baseada na teoria dos gêneros (BRONCKART, 1999; BAKHTIN, 2011; MARCUSCHI, 2005, 2008) na concepção sociointeracionista da linguagem. Bronckart (1999) define os gêneros textuais como toda unidade de produção verbal, oral ou escrita, contextualizada, capaz de transmitir uma mensagem linguisticamente organizada, bem como capaz de produzir um efeito de coerência no seu destinatário.

Bronckart (1999 apud Barroso, 2011), ao considerar que a língua não é fruto de construção individual, subjetiva, descontextualizada das práticas sociais e das situações socio-discursivas e comunicativas, define-a como prática social que se realiza conjuntamente e de forma partilhada entre os sujeitos participantes do processo comunicativo e destes com o próprio mundo que os circundam, por meio do discurso construído em contexto socio-histórico, por sujeitos reais que a utilizam com o intuito de promover as diversas ações linguísticas, dentre elas: aconselhar, convencer, opinar, contar, narrar, passar receitas, declarar amor, etc. Essa constatação de conceber a linguagem como prática social interativa-discursiva revela a concepção do interacionismo sociodiscursivo (BRONCKART, 1999), “que situa o sujeito, o contexto e o discurso como constitutivos indissociáveis do processo de semiotização do pensamento, traços que garantem plasticidade e dinamicidade à língua” (BARROSO, 2011, p. 138).

Contrariamente à concepção do funcionamento da língua com foco nas abordagens tradicionais que concebem o ensino da língua preconizado na metalinguagem apenas, o interacionismo sociodiscursivo pressupõe este funcionamento da língua em seus vários aspectos, dentre eles o social, o cognitivo, o histórico e o discursivo, ou seja, numa

perspectiva epistemológica da linguagem que se volta para o ensino da língua em seus usos, tendo o texto como objeto e ensino, constitutivo dos quase infindáveis gêneros orais e escritos. Nesse entendimento,

a linguagem é forma de ação e que se constrói por meio do discurso situado e (com) partilhado, temos que reconhecer dois aspectos relevantes dessa construção: (1) essas ações de linguagem expressam intenções comunicativas de sujeitos sociais a partir de experiências inter e intrassubjetivas; (2) as formas de organização do discurso estão vinculadas às esferas sociais de comunicação, nas quais esses discursos circulam. Daí decorre a noção de gênero textual ou do discurso” (BARROSO, 2011, p. 138-139).

Marcuschi (2005, p.19) afirma que os gêneros textuais são “entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis de qualquer situação comunicativa”. Ou seja, por serem formas comunicativas que atendem às necessidades do ser humano em se expressar, tanto na oralidade quanto na escrita, são moldados a partir do contexto socio-histórico-cultural das diferentes esferas da comunicação humana, adaptando-se à temporalidade que exige mudanças, aperfeiçoamentos, surgimento de novos gêneros adequados às situações discursivo-comunicativas de cada época.

Ainda segundo o autor, os gêneros textuais são “formas de ação social” (2008, p. 149) que se configuram, de certa forma, como textos sócio-comunicativos que devem atender aos interesses e desejos dos seus interlocutores, ou seja, resultam de “formas socialmente maturadas em práticas comunicativas na ação languageira” (p. 189).

Nessa perspectiva, pode-se afirmar que toda ação comunicativa ocorre predominantemente por meio de gêneros textuais, o que implica ressaltar que “[...], toda a postura teórica aqui desenvolvida insere-se nos quadros da hipótese sócio-interativa da língua. É neste contexto que os gêneros textuais se constituem como ações sócio-discursivas para agir sobre o mundo e dizer o mundo, constituindo-o de algum modo (MARCUSCHI, 2005, p.22).

Este “agir sobre o mundo e dizer o mundo” está tão imbricado na questão dos gêneros textuais que estes “...operam, em certos contextos, como formas de legitimação discursiva, já que se situam numa relação sócio-histórica com fontes de produção que lhes dão sustentação muito além da justificativa individual” (2005, p.29). Eles são materializações das ações comunicativas estabelecidas entre os indivíduos, produzidas por determinadas formas de organização social, com diferentes objetivos e interesses de manutenção do poder e da ideologia dominante, o que reitera a ideia de que os gêneros textuais são produtos sociais,

atendendo aos interesses de determinadas classes sociais no decorrer do contexto histórico, podendo sofrer alterações desaparecimentos ou surgimentos de novos gêneros.

Ainda revela que “Os gêneros não são entidades naturais como as borboletas, as pedras, os rios e as estrelas, mas são artefatos culturais construídos historicamente pelo ser humano” (MARCUSCHI, 2005, p.30).

Em relação aos tipos textuais, o autor caracteriza-os como sequências linguísticas, “modos textuais” (MARCUSCHI, 2008, p.154), marcados por “(...) aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas” (MARCUSCHI, 2005, p. 22). Por ser um conjunto limitado de relações sociodiscursivas e comunicativas, apresenta as categorias de narração, argumentação, descrição, exposição e injunção. Aqui, define-se texto como um emaranhado de elementos característicos que condizem claramente com cada uma dessas categorias.

Assim, os trabalhos que se fixam nas bases antigas das tipologias textuais, sem considerar contexto de produção, nem recepção” caracterizam-se por ser:

Uma espécie de sequência teoricamente definida pela natureza linguística de sua composição {aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas}. Em geral, os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção (MARCUSCHI, 2005, p. 22).

Desta forma, em cada esfera social está presente um gama de diferentes repertórios de gêneros que representam o discurso e a ideologia da esfera (classe social) que os produziu, por meio do enunciado, que segundo Bakhtin (2000, p. 293) é uma “(...) unidade real da comunicação verbal (...)”, um organizador, portanto, do gênero, mais ou menos estável, visto que pode ser ou não reorganizado de acordo com as intenções interlocutivas e comunicativas do ser humano, considerando a situação, o momento e o lugar do estabelecimento do processo de interação entre os indivíduos. Portanto, surgem os gêneros do discursivo na perspectiva bakhtiniana, como sendo “(...) tipos relativamente estáveis de enunciados (...)” (BAKHTIN, 2011, p. 279), já que cada esfera social determina e produz os seus próprios enunciados, que circulam socialmente, caracterizando a relativização destes.

Isto posto, verifica-se que:

A riqueza e diversidade dos gêneros discursivos são imensas, não só porque as possibilidades de atividade humana são inesgotáveis, mas porque cada esfera dessa atividade humana comporta um repertório de gêneros do discurso que vai

diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa (BAKHTIN, 2011, p. 279).

Nesse viés de reflexão, não basta compreender as concepções epistemológicas dos gêneros, mas, além disso, cabe ao professor e à escola promoverem situações reais de usos da linguagem, considerando os interesses, anseios, desejos e objetivos dos interlocutores que interagirão na atividade comunicativa.

Assim sendo, a escola precisa incorporar na prática docente os gêneros ficcionais ou não-ficcionais que circulam socialmente, haja vista que, segundo Bakhtin (2011, p. 274):

os gêneros constituem formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura, caracterizados por três elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional. As intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, geram usos sociais que determinam os gêneros que darão forma aos textos.

Esses usos sociais acontecem por meio de um texto, ou como diz Bakhtin (2011), por meio de um discurso, seja oral ou escrito, institucionalizado, ou seja, com propósitos definidos e regras de usos predeterminados e legitimados por diferentes instâncias/esferas sociais de comunicação que acabam por eleger os gêneros condizentes com seu nível socio-histórico-cultural-cognitivo, a fim de facilitar a comunicação/interação entre os membros integrantes de uma comunidade discursiva (SWALES, 1990).

Segundo Bakhtin (2011, p. 301-302), os gêneros do discurso:

[...] nos são dados quase como nos é dada a língua materna, que dominamos com facilidade, antes mesmo que lhe estudemos a gramática [...] Aprender a falar é aprender a estruturar enunciados [...] Os gêneros do discurso organizam nossa fala da mesma maneira que a organizam as formas gramaticais. [...] Se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível.

E nesse pressuposto de construção dos enunciados para a comunicação verbal, surge a importância da concepção sociointeracionista da linguagem, visto que assumiu-se, para esta análise do LD a língua como sendo uma construção social, histórica e ideológica, na qual as palavras são parte integrante de um todo complexo que forma os enunciados produzidos em função de uma necessidade de escrever, comunicar, dizer, etc. Nesse sentido, as situações de leitura, de produção de texto e de análise linguística são consideradas eixos inseparáveis no ensino da língua portuguesa, ou seja, o ensino deve ser permeado por estes três eixos, num movimento de sociointeração entre os sujeitos e destes com o mundo.

Neves (2003, p.89) ressalta que estes eixos indissociáveis (leitura, produção e análise linguística) são “(...) todas elas práticas discursivas, todas elas usos da língua, nenhuma delas secundária em relação a qualquer outra, e cada uma delas particularmente configurada em cada espaço em que seja posta como objeto de reflexão”.

Nesse campo de observação, notou-se que a interação do estudante com a língua é de suma relevância e importância no ensino da produção textual, seja oral ou escrito, visto que deve atender à necessidade de interlocução proposta naquela situação de uso da linguagem.

Segundo (BRASIL, 1998), que instituiu os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino de Língua Portuguesa, a produção escrita baseia-se na prática da leitura e prática da produção de textos, por meio de um trabalho inicial de reconhecimento de textos, dos traços que evidenciam a questão da oralidade, bem como com o desenvolvimento de estratégias capazes de preparar o estudante para a atividade escrita (produção textual), ao mesmo passo que promove o seu contato com a pluralidade textual.

Nesse viés, o trabalho com a prática de produção de textos tem por objetivo fulcral a formação de escritores competentes capazes de produzir textos coerentes, coesos e eficazes. Para tanto, o documento prevê e destaca algumas situações favoráveis ao desenvolvimento da prática de produção textual, tais quais: projetos de textos incluídos no Projeto Político Pedagógico da escola e nos Planos de Ensino do professor; elaboração de textos provisórios para reestruturação; produção escrita com apoio de outros materiais e/ou outros sujeitos, dentre outras situações de criação.

Assevera ainda que há inúmeros recursos didático-pedagógicos capazes de favorecer essa prática, garantindo uma aplicabilidade das propostas docentes capazes de promover o sucesso das práticas, por meio do uso de audiovisuais, tais como: slides, cartazes, retroprojetor, transparências, gravador, vídeo e computadores, além do recursos disponíveis na instituição escolar, tais quais: biblioteca, material escolar e didático (BRASIL, 1998).

3 METODOLOGIA

Metodologicamente, esta pesquisa partiu de uma investigação documental (livro didático) e outros documentos publicados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), dentre eles: Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e Base Nacional Curricular Comum (BNCC) para averiguar os motivos, bases epistemológicas e importância da utilização desta concepção da teoria dos gêneros textuais para a formação de produtores competentes com habilidades linguístico-discursivas exigidas pelo paradigma emergente da ciência.

Após o levantamento de dados, foi realizada a Análise de Conteúdo por meio de algumas categorizações conjugadas entre as informações coletadas no livro didático e documentos oficiais com as informações selecionadas na fundamentação teórica e no Manual do Professor contido no LD do Professor (Penteado et al., 2015, p. 289-400).

1.1 Caracterização da Pesquisa

Quanto à abordagem, na perspectiva de pesquisa qualitativa, que tenta explicar o porquê das coisas, procurou-se por novas informações que aprofundasse e ilustrassem o objeto de estudo (GERHARDT; SILVEIRA, 2009), ao passo também que fossem capazes de incidirem no campo do processo de ensino e aprendizagem da produção de texto na concepção sociointeracionista da linguagem, por meio dos gêneros discursivos. Ressalta-se que nessa abordagem, os dados coletados não são numéricos e nem quantificam valores, bem como há a imprevisibilidade das etapas no desenvolvimento da pesquisa. Assim, “A pesquisa qualitativa preocupa-se, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 32).

Portanto, esta pesquisa caracteriza-se com:

“(…) a objetivação do fenômeno; a hierarquização das ações de *descrever*, *compreender*, *explicar*, precisão das relações entre o global e o local em determinado fenômeno; observância das diferenças entre o mundo social e o mundo natural; respeito ao caráter interativo entre os objetivos buscados pelos investigadores, suas orientações teóricas e seus dados empíricos; busca de resultados

os mais fidedignos possíveis; oposição ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 32).

Em relação aos objetivos, a pesquisa se enquadra no tipo exploratória por proporcionar familiaridade com o problema, facilitando a explicitação e a construção de hipóteses mais próximas para o problema, o que envolveu levantamento bibliográfico e análise das propostas didático-pedagógicas, corroborando Gil (2007).

3.2 Procedimentos da Pesquisa

Sendo bibliográfica, baseou-se na atividade investigativa de pesquisar e relacionar referências teóricas já analisadas e publicadas por meios escritos e eletrônicos, tais como: artigos científicos, em websites, livros, etc. Segundo Fonseca (2002, p. 32), “Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto”.

Também partiu da análise documental, baseada nos PCN e na BNCC, bem como no Manual do Professor do LD escolhido, por recorrer a fontes diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, segundo Fonseca (2002).

A pesquisa documental trilha os mesmos caminhos da pesquisa bibliográfica, não sendo fácil por vezes distingui-las. A pesquisa bibliográfica utiliza fontes constituídas por material já elaborado, constituído basicamente por livros e artigos científicos localizados em bibliotecas. A pesquisa documental recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão, etc. (FONSECA, 2002, p. 32).

Por se tratar de uma pesquisa nesta perspectiva bibliográfico-documental, fundamentou-se também na leitura dos materiais selecionados, a fim de se familiarizar com o objeto de estudo, por meio de fichamentos e resumos que fossem capazes de evidenciar a problemática destacada em questão, inserindo o pesquisador nos estudos já realizados sobre ela.

4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Tendo observado a fundamentação teórica sobre o tema da presente pesquisa, tornou-se imprescindível analisar o LD escolhido como documento central para a verificação das propostas de produção textual na teoria dos gêneros na concepção sociointeracionista da linguagem.

De antemão, o LD da Coleção “*Para Viver Juntos: português*”, do 8º ano do EF, de autoria de Ana Elisa de Arruda Penteado, Eliana Gouvêa Lousada, Greta Marchetti, Heidi Strecker e Maria Virgínia Scopacasa, foi organizado pela Edições SM, tendo como editora responsável Andressa Munique Paiva, 4ª edição, publicada em 2015, escolhido pelos professores da respectiva escola periférica municipal por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), para o triênio 2017-2019, conforme ilustração abaixo (Imagem 1).

Imagem 1 – Capa do Livro Didático



Fonte: Acervo digital do pesquisador (2018).

O LD é dividido em 9 (nove) Unidades de Estudo, sendo esta última denominada de *Revisão*. As oito primeiras unidades são subdivididas em (3) três grandes seções, denominadas de **Leitura 1**, **Leitura 2** e **Oralidade** ou **Interligados**, adiantando então que o trabalho com a Língua Portuguesa partirá da leitura de um texto (gênero textual/discursivo).

O respectivo livro, no Manual do Professor e do Aluno, traz, inicialmente a seção “*Conheça Seu Livro*” (p. 4-7), com o intuito de inserir os estudantes na sistemática de estrutura e funcionamento do LD, em todas as suas Unidades de Estudo, explicitando suas divisões, subdivisões, o percurso didático-metodológico, facilitando seu manuseio e entendimento da obra (ANEXO A).

Importante revelar que na Unidade de Estudo número 9, a terceira seção intitula-se **Jogo: Batalha de perguntas** (p. 286), cujo objetivo é propor a criação de um jogo para explorar o conteúdo trabalhado ao longo do ano letivo, priorizando a ludicidade e a criatividade dos estudantes (PENTEADO ET AL., 2015). Nesta seção, ainda segundo as autoras, são trabalhadas habilidades baseadas no raciocínio, na resolução de problemas, na construção de

hipóteses, dentre outras habilidades necessárias para a formação de leitores e produtores textuais competentes e autônomos.

Outra característica marcante que evidencia, logo de início, o trabalho com os gêneros está no fato de que cada unidade ser intitulada pelos gêneros textuais a serem trabalhados em cada uma delas, conforme Quadro 1 abaixo.

Quadro 1 – Identificação dos gêneros textuais em cada Unidade de Estudo

Unidade de Estudo	Gêneros intituladores	Localização da Unidade no LD
1	Conto de enigma e conto de mistério	p.10
2	Romance de ficção científica e conto fantástico	p. 44
3	Diário íntimo e diário virtual	p. 78
4	Verbete de enciclopédia	p. 110
5	Texto dramático	p. 142
6	Poema	p. 174
7	Artigo de opinião	p. 204
8	Carta de leitor e debate	p. 256
9	Revisão*	p. 268

*Unidade de Estudo referente a atividades sobre os eixos da coleção analisada. Estes eixos são; competência leitora, resolução de problemas e discussão de valores envolvidos no tema da convivência.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2018).

Como dito anteriormente, cada Unidade de Estudo é dividida em duas grandes seções, cada qual subdividida em subseções e estas em etapas. Cada subseção cumpre com um objetivo no ensino da Língua Portuguesa, conforme expresso no Quadro 2.

Quadro 2 – Seções e suas subdivisões presentes em cada Unidade de Estudo com descrição do objetivo proposto

Leitura 1		Leitura 2	
Subseções	Objetivo do trabalho com a língua	Subseções	Objetivo do trabalho com a língua
Estudo de texto	Abordar as características do gênero, informações implícitas e explícitas, especificidades da produção, os recursos linguísticos utilizados, bem como relacionar os temas estudados às questões de convivência e valores.	Estudo de texto	Abordar as características do gênero, informações implícitas e explícitas, especificidades da produção, os recursos linguísticos utilizados, bem como relacionar os temas estudados às questões de convivência e valores.
Produção de texto	Trabalhar o processo de produção textual específico de	Produção de texto	Trabalhar o processo de produção textual específico de

	cada gênero desenvolvido e solicitado, com um modelo de elaboração (estrutura).		cada gênero desenvolvido e solicitado, com um modelo de elaboração (estrutura).
R e f l e x ã o linguística	Introduzir a reflexão crítica sobre um conceito gramatical, com base em situações de uso da língua.	Reflexão linguística	Introduzir a reflexão crítica sobre um conceito gramatical, com base em situações de uso da língua.
Língua viva	Ampliar, em um contexto discursivo, a reflexão sobre os conceitos estudados no capítulo.	Língua viva	Ampliar, em um contexto discursivo, a reflexão sobre os conceitos estudados no capítulo.
		Questões da escrita	Abordar questões de ortografia, acentuação gráfica e pontuação, por meio de atividades de sistematização.

Fonte: Adaptado de Penteado et al. (2015).

A seção **Oralidade**, de acordo com Penteado et al. (2015), tem por finalidade propor reflexões e atividades relacionadas à produção textual dos gêneros textuais, formais ou informais, pertencentes à esfera pública ou familiar, inserindo os estudantes nos contextos reais de usos da oralidade no cotidiano. Cabe ressaltar que esta seção faz-se presente em algumas Unidades de Estudo, com distintos gêneros orais, conforme especificado no Quadro 3 abaixo:

Quadro 3 – Gêneros orais da seção Oralidade nas Unidades de Estudo

Unidade de Estudo	Gêneros intituladores	Gêneros orais presentes	Localização na Unidade de Estudo
1	Conto de enigma e conto de mistério	Contação de histórias de assombração	p. 42
2	Romance de ficção científica e conto fantástico	Contação de histórias	p. 76
4	Verbete e enciclopédia	Seminário	p. 140
5	Texto dramático	Leitura dramatizada de texto teatral	p. 172
7	Artigo de opinião	Debate regrado	p. 234
8	Carta de leitor e debate	Mesa-redonda	p. 266

Fonte: Elaborado pelo autor (2018).

Nas Unidades de Estudo de número 3 e 6 há a seção **Interligados**, cujo objetivo é apresentar e propor a elaboração de um trabalho didático-pedagógico interdisciplinar que contemple, de forma prática, os conteúdos algumas áreas do conhecimento, a fim de estimular a pesquisa, a investigação, a observação e o trabalho em equipe, segundo Penteadó et al. (2015), com as especificações abaixo, no Quadro 4.

Quadro 4 – Proposta de trabalho interdisciplinar na seção Interligados

Unidade de Estudo	Gêneros intituladores	Título da Seção	Proposta de trabalho	Localização da Unidade no LD
3	Diário íntimo e diário virtual	E agora... uma exposição sobre moda!	Montagem de uma exposição com o tema “Moda: passado, presente e futuro”, com visitação pública.	p. 108
6	Poema	E agora... um teatro de sombras!	Apresentação de teatro de sombras, com bonecos e materiais cênicos criados.	p. 202

Fonte: Elaborado pelo autor (2018).

A fim de ilustrar estas observações, a Imagem 2 mostra um recorte do Sumário, com sua estruturação formal para apresentação de cada Unidade de Estudo, com suas partes constituintes.

Imagem 2 – Recorte do Sumário

1	Conto de enigma e conto de terror	10
Leitura 1	"A faixa manchada", de Arthur Conan Doyle	12
	Estudo do texto	16
	Produção de texto:	
	Conto de enigma	20
	Reflexão linguística:	
	Revisão: sujeito, Índice de indeterminação do sujeito	22
	Língua viva:	
	Efeitos de sentido da indeterminação do sujeito	25
Leitura 2	"O retrato oval", de Edgar Allan Poe	26
	Estudo do texto	29
	Produção de texto:	
	Conto de terror	32
	Reflexão linguística:	
	Revisão: o verbo e seus complementos	34
	Língua viva:	
	A transitividade verbal e a precisão da informação	37
	Questões da escrita:	
	Virgula entre os termos da oração	38
	Oralidade	
	Contação de histórias de assombração	42
2	Romance de ficção científica e conto fantástico	44
Leitura 1	"Admirável mundo novo", de Aldous Huxley	46
	Estudo do texto	49
	Produção de texto:	
	Conto de ficção científica	52
	Reflexão linguística:	
	Adjunto adverbial	54
	Língua viva:	
	Adjuntos adverbiais e expressividade	57
Leitura 2	"A caçada", de Lygia Fagundes Telles	58
	Estudo do texto	61
	Produção de texto:	
	Conto fantástico	64
	Reflexão linguística:	
	Adjunto adnominal	66
	Língua viva:	
	O papel do adjunto adnominal em descrições	70
	Questões da escrita:	
	Homônimos	72
	Oralidade	
	Contação de histórias	76
3	Diário íntimo e diário virtual	78
Leitura 1	"O diário de Zlata", de Zlata Filipović	80
	Estudo do texto	82
	Produção de texto:	
	Diário íntimo	86
	Reflexão linguística:	
	Predicativo do objeto	88
	Língua viva:	
	As marcas de subjetividade na exposição dos fatos	90
Leitura 2	Blog do Fernando Meligeni, ESPN	92
	Estudo do texto	95
	Produção de texto:	
	Diário virtual	98
	Reflexão linguística:	
	Revisão: predicado nominal e verbal, Predicado verbo-nominal	100
	Língua viva:	
	Efeitos do uso do predicado verbo-nominal	103
	Questões da escrita:	
	Parônimos	104
	Interligados	
	E agora... uma exposição sobre modal	108
4	Verbetes de enciclopédia	110
Leitura 1	"Regiões polares, monotonia em branco"	112
	Estudo do texto	114
	Produção de texto:	
	Verbetes de enciclopédia	118
	Reflexão linguística:	
	Complemento nominal	120
	Língua viva:	
	O complemento nominal e a retomada de informações	124
Leitura 2	"Graffiti"	126
	Estudo do texto	128
	Produção de texto:	
	Verbetes de enciclopédia digital	130
	Reflexão linguística:	
	Diferença entre complemento nominal, objeto indireto e adjunto adnominal	132
	Língua viva:	
	A transitividade de substantivos, adjetivos e advérbios	135
	Questões da escrita:	
	O emprego do s e do z nas terminações -ez/-eza e -és/-esa	136
	Oralidade	
	Seminário	140

Fonte: Acervo digital do pesquisador (2018).

Já identificado anteriormente, cada subseção presente no Quadro 2 encontra-se dividida em várias etapas de trabalho com o ensino da Língua Portuguesa. Tomando como objeto de estudo a produção textual, os Quadros 5 e 6 tratarão destas etapas referentes às subseções **Leitura do Texto**, dividida em três etapas: *Para entender o texto*, *O contexto da produção*, *A linguagem do texto* e **Produção de Texto**, dividida em duas etapas: *Aquecimento* e *Proposta*, presentes em cada Unidade de Estudo de 1 a 8. Cabe ressaltar que a subseção *Leitura do texto* foi considerada para esta breve análise e descrição por ser a primeira etapa para o planejamento, elaboração e revisão do texto a ser produzido baseado no gênero estipulado no LD.

Quadro 5 – Etapas da subseção *Leitura do texto* com suas descrições

Etapas da subseção	Descrição da etapa
Para entender o texto	Considera as informações explícitas e implícitas do texto, bem como as características inerentes à construção do gênero estudado com os seus elementos estruturais, a intencionalidade, público-alvo, etc.
O contexto da produção	Aborda as especificidades das condições de produção textual, meios de circulação, suporte do gênero e função social.
A linguagem do texto	Evidencia os recursos linguísticos e gramaticais que forma utilizados para a criação de efeitos de sentido e para a caracterização de um estilo composicional ou de um tipo de linguagem.

Fonte: Elaborado pelo autor (2018).

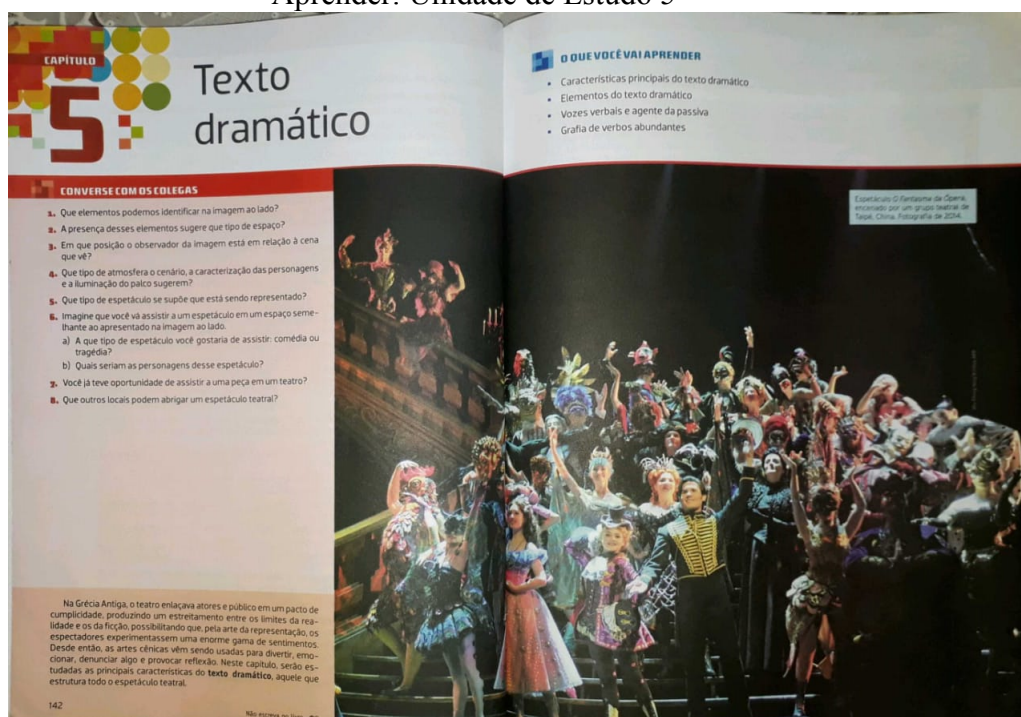
Quadro 6 - Etapas da subseção Produção de texto com suas descrições

Etapas da subseção	Descrição da etapa
Aquecimento	Procura destacar um aspecto relevante para a produção do gênero proposto.
Proposta	Especifica o que o estudante deve produzir, considerando o gênero a ser utilizado para a produção textual, determinar o público-alvo, a finalidade da produção, meio pelo qual será a circulação deste texto, bem como o suporte para publicação/circulação.

Fonte: Elaborado pelo autor (2018).

Posteriormente a estas informações levantadas, verificou-se que para cada Unidade de Estudo (1 a 8) há duas propostas de produção textual, uma em cada seção: **Leitura 1** e **Leitura 2**. Como estratégia didático-pedagógica para culminar na produção do texto por meio dos gêneros, as autoras do LD (PENTEADO et al., 2015) iniciam cada Unidade de Estudo promovendo um trabalho com o levantamento dos conhecimentos prévios dos estudantes sobre os gêneros a serem estudados, por meio de atividades da seção inicial denominada de **Converse Com os Colegas**, que tem por objetivo propor atividades relacionadas às imagens de abertura de cada Unidade de Estudo. Estas imagens são: obra de arte, fotografias de pessoas, de construções civis, de feiras, de espetáculos artísticos, quadro de artista, fotografia de escultura, como ilustrada pelas Imagens 3 e 4.

Imagem 3 – Ilustração de da seção inicial Converse Com os Colegas e O Que Você Vai Aprender: Unidade de Estudo 5



Fonte: Acervo digital do pesquisador (2018).

Imagem 4 – Ilustração de da seção inicial Converse Com os Colegas e O Que Você Vai Aprender: Unidade de Estudo 7



Fonte: Acervo digital do pesquisador (2018).

Logo em seguida, apresenta-se os conteúdos de Língua Portuguesa que serão trabalhados e desenvolvidos no decorrer da respectiva Unidade de Estudo, sintetizando-os, situando os estudantes nos objetivos de aprendizagem, no *O Que Você Vai Aprender*, conforme Imagens 3 e 4 acima.

Nesse sentido, todo o trabalho de produção textual oral ou escrita com os gêneros textuais inicia-se, considerando o texto como unidade de ensino, “(...) sendo compreendido como a materialidade de um enunciado verbal, seja essa materialidade fônica (textos falados) ou gráfica (textos grafados) (PENTEADO et al., 2015, p. 296), com destaques ao conteúdo temático específico, à organização composicional característica e aos recursos estilísticos do próprio gênero.

Interessante destacar que cada seção **Leitura 1** e **Leitura 2** é iniciada com *O Que Você Vai Ler*, destacando, por meio de um pequeno texto introdutório informações sobre o texto a ser lido e estudado, escritas com a intenção de instigar a curiosidade do estudante e, para isso, conta com uma foto do(a) autor(a), bem como sua origem, data da fotografia, data de nascimento e/ou de falecimento. No final deste texto sempre há uma proposta de discussão, de uma reflexão individual, etc.

Considerando que a presente pesquisa apresentou também como intuito investigar se estas propostas de produção de texto trazem em seu bojo questões relacionadas às práticas sociais que permeiam o cotidiano dos estudantes, Penteado et al. (2015) já evidenciam a preocupação com a concepção da linguagem como prática social, destacada nas diversas Unidades de Estudo, analisadas posteriormente.

Não desconsiderando a tipologia textual, as autoras esclarecem que as sequências textuais podem ser trabalhadas, considerando sua organização presente nos diferentes gêneros (ADAM, 2011), visto que o narrar está presente no gênero crônica, que a capacidade de expor focaliza-se no artigo de divulgação científica, na exposição oral, dentre outros exemplos.

Segundo o mesmo autor, a Análise Textual do Discurso considera um encadeamento de períodos e sequências, culminando na estrutura composicional global dos textos, permitindo “(...) construir (na produção) e reconstruir (na leitura ou na escuta) a organização global de um texto, prescrita por um gênero” (ADAM, 2011, p. 257). Nesse viés, as sequências textuais (narração, descrição, argumentação, diálogo, explicação) são estruturas composicionais internas dos gêneros, estabelecendo uma relação de dependência-independência dessas sequências com o texto como um todo, ou seja, são “(...) unidades textuais complexas, compostas de um número limitado de conjuntos de proposições-enunciados: as macroproposições” (ADAM, 2011, p. 204).

Há que se destacar que o autor ainda postula que essas sequências de base para a composição textual, no caso dos gêneros, correspondem a “(...) tipos de relações macrossemânticas memorizadas por impregnação cultural (pela leitura, escuta e produção de textos) e transformadas em esquema de reconhecimento e de estruturação da informação textual” (ADAM, 2011, p. 205).

Ainda ressalta que o encadeamento de sequências de base de um texto não é o suficiente para que identifiquemos se, de fato, se tem um texto ou um emaranhado de frases, mas, sim, os planos de texto que “(...) desempenham um papel capital na composição macrotextual do sentido” (ADAM, 2004, p. 377), visto que eles englobam agrupamentos textuais constituídos pelas sequências, estabelecendo, então, a organização global prescrita por um gênero, atuando como “(...) o principal fator unificador da estrutura composicional (...)” (ADAM, 2011, p. 258).

Para ilustrar esse pensamento, o Quadro 7 abaixo traz esta relação imbricada entre tipologia textual e gêneros, de acordo com Schneuwly et al. (2004 apud PENTEADO, 2015, p.

296-297), adaptado pelo pesquisador a fim de qualificar os gêneros estudados em cada Unidade de Estudo a partir da tipologia textual dele constituinte, no que se refere à produção de texto, considerando os domínios sociais de comunicação, os aspectos tipológicos e as capacidades de linguagem dominantes.

Quadro 7 – Relação entre tipologia textual e gêneros na perspectiva da produção do texto* como prática social

Domínios sociais da comunicação	Aspectos tipológicos	Capacidades de linguagem dominantes	Gêneros orais e escritos	Unidade de Estudo	Localização na Unidade
Cultura literária ficcional	Narrar	Mimesis da ação através da criação da intriga no domínio do verossímil	Conto de enigma e conto de terror	1	p. 16 e 32
Cultura literária ficcional	Narrar	Mimesis da ação através da criação da intriga no domínio do verossímil	Romance de ficção científica e conto fantástico	2	p. 52 e 64
Documentação e memorização das ações humanas	Relatar	Representação pelo discurso de experiências vividas, situados no tempo	Diário íntimo e diário virtual	3	p. 86 e 98
Transmissão e construção de saberes	Expor	Apresentação textual de diferentes formas dos saberes	Verbete de enciclopédia e verbete de enciclopédia digital	4	p. 118 e 130
Cultura literária ficcional	Narrar	Mimesis da ação através da criação da intriga no domínio do verossímil	Texto dramático	5	p. 150 e 162
Cultura literária ficcional	Narrar	Mimesis da ação através da criação da intriga no domínio do verossímil	Poema	6	p. 182 e 192
Transmissão e construção de saberes	Expor /Argumentar	Apresentação textual de diferentes formas dos saberes	Artigo de opinião	7	p. 212 e 224
Transmissão e construção de saberes	Expor /Argumentar	Apresentação textual de diferentes formas dos	Carta de leitor e debate regrado	8	p. 244 e 256

*A Unidade de Estudo 9 não se enquadra no respectivo quadro por não haver proposta de produção textual.
 Fonte: Adaptado de Schneuwly et al. (2004, p. 51-52 apud PENTEADO, 2015, p. 296-297).

Ainda no Quadro sobre Gêneros, proposto por Schneuwly et al. (2004), há o domínio social de comunicação *Instruções e prescrições*, a descrição de ações como aspecto tipológico e a regulação mútua de comportamento no que se refere às capacidades de linguagem dominantes, porém, não se observou a presença de gêneros pertencentes a estas categorias nas propostas de atividades de produção de texto, como nas duas grandes seções de cada Unidade de Estudo. Verificou-se que apareceu na seção **Jogo: Batalha de perguntas**, na Unidade de Estudo 9 – *Revisão*, cuja seção contempla o gênero regras de um jogo, haja vista que a proposta da atividade consiste no planejamento, elaboração e execução de um jogo de perguntas e respostas, disputados por quatro grupos de alunos do 8º ano do ensino fundamental. Nessa seção, notou-se as instruções de preparação para o jogo, bem como as regras de como ele deveria ser jogado pelos grupos de estudantes.

Ainda estruturalmente, o LD, nas subseções *Reflexão linguística*, *Língua viva* e *Questões da escrita*, presente no Quadro 2, são permeadas por inúmeros gêneros, corroborando a ideia de que o ensino da LP nos dois eixos básicos: o uso da língua oral e escrita, e a reflexão sobre a língua e a linguagem, propostos pelos PCN de Língua Portuguesa para o terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental (BRASIL, 1998) devem partir do texto presente nos diversos gêneros que circulam socialmente.

A prática didático-pedagógica, segundo BRASIL (1998), articulando esses dois eixos de estudo e ensino, colabora para a análise sistemática do trabalho com a língua portuguesa, favorecendo ao docente o levantamento de necessidades, dificuldades e facilidades no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, bem como a priorização de aspectos relevantes durante o processo que servirão como elementos-chave para a revisão de procedimentos e da utilização de recursos linguísticos necessários na produção textual. Ainda favorece a aprendizagem de novos procedimentos ou a utilização de recursos que poderão ser essenciais em produções futuras pelos estudantes. Ou seja, o ponto de partida e de chegada (finalidade do ensino da LP) do processo de ensino e aprendizagem tem como alvo principal a produção/recepção de discursos.

Assim, o trabalho didático-pedagógico nessas subseções permeadas por gêneros beneficia essa concepção de ensino da língua baseada na concepção sociointeracionista da linguagem, visto que os estudantes são inseridos no estudo destes dois eixos, numa relação

dialógica entre a teoria e a prática propriamente dita de usos dos recursos lexicais, gramaticais, semântico-sintáticos e pragmáticos da língua.

Pormenorizando o trabalho didático-pedagógico proposto por Penteado et al. (2015), a proposta de produção textual baseada na teoria dos gêneros inicia-se na seção **Leitura 1**, propiciando ao estudante a imersão do contexto de produção a partir da leitura, entendimento do texto, bem como o estudo do contexto de produção e da linguagem textual (recursos linguísticos e gramaticais característicos) do gênero que será proposto.

Em seguida, na subseção **Produção de Texto**, esta inicia-se com a etapa de *Aquecimento*, propondo a leitura de um recorte de um texto pertencente ao gênero com destaque a um trecho que revela a essência do gênero a ser produzido como no caso da Unidade de Estudo 1, na qual a primeira proposta de produção da seção **Leitura 1** enfatiza-se a criação do suspense tão marcante e característicos dos contos de enigma e na Unidade de Estudo 3 em relação ao gênero Diário íntimo, que esboça um trecho extraído de um diário ficcional. Ou como presente na Unidade de Estudo 2, cuja proposta de produção se baseia no gênero conto de ficção científica, na qual a etapa *Aquecimento* destaca termos pertencentes à Ciência, que são comumente usados neste gênero, tais como: televisão, computador, telefone, automóvel e avião.

Imagem 5 - Unidade 1/Leitura 1: Produção de texto (Conto de enigma)

PRODUÇÃO DE TEXTO

Conto de enigma

O trecho a seguir foi retirado de outra aventura de Sherlock Holmes: “O roubo da coroa de berilos”. A propósito da personagem descrita no texto, Watson diz: “Holmes, [...] está vindo um louco pela rua. É muito triste que sua família o deixe sozinho por aí”.

Leia a apresentação das ações e da atitude do homem. Verifique que elas tanto podem ser realmente sinais de loucura – como acredita Watson – como poderiam ser a reação de uma pessoa que acabou de presenciar alguma tragédia, por exemplo. Cabe ao leitor interpretá-las.


AQUECIMENTO

Era um homem de cerca de cinquenta anos, alto, robusto, com um rosto expressivo e uma expressão autoritária. [...] Mesmo assim, suas ações contrastavam com a dignidade de sua roupa e de seu físico, pois **corria, dando arrancadas ocasionais, como se fosse um homem cansado que não está acostumado a exercitar as pernas. Conforme corria, ele jogava as mãos para cima e para baixo, balançava a cabeça e contorcia o rosto com as mais extraordinárias expressões.**

Arthur Conan Doyle. *O roubo da coroa de berilos e outras aventuras*. São Paulo: Melhoramentos, 2006. p. 85. **ACERVO PNBE**

- Imagine que Watson tivesse dito: “Holmes, o homem que vem vindo pela rua parece perigoso. Vamos nos proteger”.

No caderno, redija um parágrafo enumerando as ações desse homem e fazendo comparações, de modo que a atitude dele possa ser vista de duas maneiras: como o comportamento de alguém perigoso ou como a expressão de uma pessoa amedrontada, que se esconde de um perigo.



Fabiana Sironi/DBR

Fonte: Acervo digital do pesquisador (2018)

Imagem 6 - Unidade 2/Leitura 1: Produção de texto (Conto de ficção científica)

PRODUÇÃO DE TEXTO

Conto de ficção científica


A construção de um conto de ficção científica geralmente baseia-se em elementos da Ciência. Isso cria verossimilhança, ou seja, leva o leitor a ter a impressão de que os fatos narrados podem acontecer. Dessa forma, na apresentação e na descrição de um espaço desconhecido ou de uma máquina incomum, deve-se mostrar, ao mesmo tempo, que eles são diferentes dos de hoje e que não seria impossível que existissem no futuro.

AOUECIMENTO

- Exercite a imaginação. Pense nos aparelhos e nos veículos relacionados a seguir. Escolha dois deles e descreva, no caderno, o formato e as funções que você imagina que terão daqui a cinquenta anos. Seja verossímil: não se distancie tanto da realidade de modo que um leitor acabe descartando sua ideia ou só a ache engraçada.

televisão	computador	telefone	automóvel	avião
-----------	------------	----------	-----------	-------

- Agora vá mais além. Crie, no caderno, um parágrafo que descreva sua cidade daqui a cem anos. Lembre-se de que sua descrição não pode ser pura imaginação, ela tem de partir das características que a cidade apresenta hoje.



Fonte: Acervo digital do pesquisador (2018)

Imagem 7 - Unidade 3/Leitura 1: Produção de texto (Diário íntimo)

PRODUÇÃO DE TEXTO

Diário íntimo

Os registros feitos em um diário íntimo devem, necessariamente, seguir uma sequência cronológica, ainda que se possa intercalar a lembrança de fatos mais antigos ao relato dos acontecimentos do dia.

O trecho a seguir foi extraído de um diário ficcional, *O diário de Débora*, porém a ordem dos parágrafos foi alterada. Leia com atenção.

AOUECIMENTO

8/7 – Domingo à noite


Na volta do clube, os meninos estavam na rua e eu apresentei a Bia a eles. Fiquei morrendo de ciúmes e me arrependi de ter levado a Bia porque todo mundo se deu superbem. Ela e o Felipe não pararam de conversar. Aí eu inventei uma desculpa e subi com ela. Ela disse que achou o Felipe simplesmente maravilhoso, e nessa hora eu não gostei nada, nada. [...]

Hoje de manhã eu fui ao clube com meu pai e a Bia, e foi ótimo. [...] Eu e a Bia nadamos, tomamos sauna...

[...] No sábado, eu fui para a casa do meu pai depois do almoço e fiquei a tarde inteirinha na rua com os meninos. Teve uma hora que eu fiquei só com o Felipe, porque o Alexandre e o Gabriel foram jogar computador na casa de não sei quem. [...] ficamos sentados no meio-fio só conversando. Ficamos assim até umas oito da noite, quando o meu pai pagou o mico de me chamar da janela.

Liliane Prata. *O diário de Débora*. São Paulo: Marco Zero, 2003. p. 120.

- Reescreva o texto no caderno, reorganizando-o a fim de construir uma sequência narrativa coerente.



Fonte: Acervo digital do pesquisador (2018)

Já na seção **Leitura 2**, verificou-se que a proposta de produção textual baseada nos gêneros inicia-se também com a etapa de *Aquecimento*, com as mesmas características da seção **Leitura 1**, subseção **Produção de texto**, com análise de imagem (Unidade de Estudo 2, p. 64), como a proposta de preenchimento de texto lacunado com vocábulos e/ou expressões próprias do gênero proposto (Unidade de Estudo 3, p. 98) ou como preenchimento de um quadro com os elementos próprios da narrativa dramática (personagens, características físicas e psicológicas, comportamento, presente na Unidade 5 (p. 162), e assim sucessivamente.

Imagem 8 - Unidade 6/Leitura 2: Produção de texto (Poema)

PRODUÇÃO DE TEXTO

Poema

Você viu que, nos poemas visuais, as palavras e as imagens são utilizadas de um modo bastante criativo. Millôr Fernandes, por exemplo, representou a subida em uma escada. Além de movimento, é possível representar sentimentos por meio da imagem.

AQUECIMENTO

- Que imagem você desenharia para representar o amor?
- Agora, pense em imagens que possam representar os sentimentos das palavras do quadro.

surpresa	raiva	saudade	medo
----------	-------	---------	------

- Escolha um deles e represente-o no caderno. Use cores e formas diferentes para expressar suas ideias.

Imagem de um poema visual com as letras Y, M, P, Q, C, J, H, L, G, h, o em cores e formas variadas.

Fonte: Acervo digital do pesquisador (2018)

Imagem 9 - Unidade 7/Leitura 2: Produção de texto (Artigo de opinião)

PRODUÇÃO DE TEXTO


Artigo de opinião

O quadro a seguir apresenta a tese e a conclusão de um artigo do jornalista Nelson Motta sobre os livros e a internet.

- No caderno, apresente argumentos a favor da tese que conduzam, de forma coerente, à conclusão apresentada.

AQUECIMENTO	Tese	"Na era digital, as transferências de arquivos têm sido o inferno e o purgatório para a indústria da música e do cinema, mas podem ser um paraíso para os livros."
	Argumentos
	Conclusão	"Mais do que vender livros, a maior alegria do escritor é ser lido."

Nelson Motta. Letras, números e dígitos. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/sp/opiniaofz1611200705.htm>>. Acesso em: 17 mar. 2015.



Fonte: Acervo digital do pesquisador (2018)

De modo geral, a subseção **Produção de Texto**, presentes nas seções **Leitura 1** e **Leitura 2**, nas Unidades de Estudo, propõe o planejamento e elaboração do texto, inserindo o estudante no contexto de produção, reforçando aspectos constitutivos do gênero (conteúdo temático, organização composicional e recursos estilísticos), de acordo com os PCN de Língua Portuguesa para o terceiro e quarto ciclos do EF (BRASIL, 1998) e Bakhtin (2011 apud PENTEADO et al., 2015).

Partindo para a análise das situações didático-pedagógicas de produção textual propostas no LD, objeto de estudo desta pesquisa, optou-se por realizá-la por meio de duas categorias de análise de conteúdo, sendo: 1) produção textual x elementos constitutivos dos gêneros e 2) produção textual x práticas/usos sociais da língua por meio dos gêneros.

4.1 Categoria 1: produção textual x elementos constitutivos dos gêneros

Na primeira categoria, os elementos constitutivos do gênero são o conteúdo temático, cuja essência está no que é ou pode tornar-se dizível por meio do gênero; a construção composicional, que trata da estrutura formal e particular dos textos pertencentes ao gênero e o estilo, entendido como a utilização dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais pelo enunciador/produtor/escritor, com base na posição enunciativa do locutor, bem como o conjunto de sequências textuais e de tipos discursivo-enunciativos que compõem e organizam

o texto produzido/elaborado internamente. Há que se destacar que estas sequências assumem características específicas das sequências textuais (narração, descrição, argumentação, exposição, injunção, conversação), corroborando o pensamento de Penteadó et al. (2015), ao afirmar que no trabalho com os gêneros pode-se desenvolver estratégias de ensino que mobilizem determinadas capacidades linguísticas presentes nos tipos textuais, que também são constituintes formais/estruturais dos gêneros textuais/discursivos.

Verificando as propostas de produção, Penteadó et al. (2015) iniciam a proposta com a etapa de *Aquecimento* para inserir o estudante no contexto da atividade. Em seguida, propõe-se a produção textual a partir do gênero com indicações pontuais sobre o conteúdo temático. Logo após, traz a proposta de planejamento e elaboração do texto, cujos estudantes devem, na maioria das vezes, responder um roteiro predeterminado a fim de cumprir com a efetivação da proposta de produção de texto.

Como exemplificação, na Unidade de Estudo 3, seção **Leitura 1**, na subseção **Produção de Texto**, foi proposto ao estudante a produção de um Diário íntimo (p. 86). O planejamento e elaboração do texto no gênero indicaram o conteúdo temático a ser considerado, no caso situações corriqueiras vividas por adolescentes; a organização composicional, determinado sua estrutura com a inserção do interlocutor bem íntimo, o uso de sentimentos que revelem a franqueza do escritor, a subjetividade do texto; e o estilo, determinando o emprego de marcas temporais, a subjetividade do texto, uso da linguagem informal com gírias e expressões cotidianas, de acordo com o item *Planejamento e elaboração do texto*, presente na subseção *Proposta*.

Imagem 10 – Proposta de produção textual considerando os elementos constitutivos do gênero I

●●● Planejamento e elaboração do texto

1. Primeiramente, use uma folha de rascunho para anotar, em tópicos, tudo o que aconteceu em seu fim de semana. Depois, releia sua lista. Você facilmente perceberá que nem tudo o que fez foi singular ou especial para a sua vida. Selecione para o diário apenas aquilo que considerar relevante.
2. Ao elaborar seu texto, lembre as características principais de um diário e siga estas orientações.
 - a) Comece pela data e pelo horário; se quiser, anote também o local.
 - b) Escreva como se estivesse se dirigindo a uma pessoa bem íntima; imagine, por exemplo, que o diário seja seu (sua) melhor amigo(a).
 - c) Não se preocupe em relatar somente o que acredita ser adequado ou bonito. É próprio do ser humano ter sentimentos contraditórios, agir por impulso, etc. O leitor principal – e na maioria das vezes exclusivo – de um diário é quem o escreve; dessa forma, você pode escrever com franqueza, sem medo de expor-se.
 - d) Empregue expressões que marcam o tempo, como *hoje, ontem, aquela hora, quando cheguei, quando percebi*, etc.
 - e) Por ser um texto subjetivo, cujo principal leitor é quem o escreve, você pode utilizar uma linguagem informal, com abreviações, gírias e expressões cotidianas.

Fonte: Acervo digital do pesquisador (2018).

Já na Unidade de Estudo 8, na seção **Leitura 1**, a produção textual considera o gênero Carta de leitor (p. 244), cujo planejamento e elaboração do texto contempla também os três elementos constitutivos do texto: o conteúdo temático fica a cargo da escolha de um tema polêmico veiculado na internet, televisão, jornal ou revista, no qual o estudante deverá posicionar-se favoravelmente ou contra o assunto. Em relação à organização composicional, destaca a referência do texto-base, evidencia o assunto tratado, etc. Ao estilo, cabem as orientações que revelam a determinação do ponto de vista do autor, o levantamento dos argumentos com dados estatísticos e exemplos de situações que podem comprovar a opinião. No que tange aos recursos estilísticos, prevê o uso de vocativos, utilização de períodos curtos, formas de despedidas, agradecimentos, o uso do gênero comentário no corpo do texto, etc, expressos na Imagem 11.

Imagem 11 – Proposta de produção textual considerando os elementos constitutivos do gênero II

●●● Planejamento e elaboração do texto

1. A notícia aborda um assunto muito polêmico. Portanto, para começar, defina sua opinião sobre o assunto tratado.
2. Releia a notícia, observando o ponto de vista dos entrevistados.

3. Planeje seu texto.

- Que argumentos você usará para defender sua opinião? Em que ordem eles serão apresentados para que se tornem mais convincentes?
- Faça uma pesquisa sobre o assunto em outros jornais e revistas, a fim de levantar informações que enriqueçam seus argumentos, como dados estatísticos e exemplos de situações que comprovem sua opinião.
- Contra qual(is) opinião(ões) apresentada(s) na notícia você argumentará?

4. Ao escrever, tenha em mente que, quando refuta um argumento, você não se dirige somente à pessoa que o formulou, mas a todos os leitores do jornal, pois eles podem ler sua carta se ela for publicada no veículo.

5. Preste atenção a estes aspectos.

- Deixe claro o ponto de vista que vai defender.
- Apresente contra-argumentos para combater as opiniões contrárias às suas.
- Exponha novos argumentos a favor de seu ponto de vista.

6. Copie o quadro a seguir no caderno e complete-o. Ele pode ajudá-lo a organizar sua argumentação.

Opinião do entrevistado a ser contestada
Argumento do entrevistado
Sua opinião/contra-argumento
Argumentos a favor de seu ponto de vista

Lembre-se de utilizar uma linguagem adequada ao tipo de veículo em que a notícia/reportagem foi publicada e ao perfil dos leitores da publicação.

Fonte: Acervo digital do pesquisador (2018).

Para Bakhtin (2011, p. 266), “O estilo integra a unidade de gênero do enunciado como seu elemento”, determinando as escolhas temáticas, estilísticas e composicionais.

De acordo com Brait (2005, p. 80), ao analisar o estilo (relacionando-o à construção composicional do gênero), se está analisando “(...) aspectos que, somados, contribuem para uma melhor compreensão da forma de ser da linguagem que, sendo social, histórica, cultural, deixa entrever singularidades, particularidades, sempre afetadas, alteradas, impregnadas pelas relações que a constituem”.

Assim, o conteúdo temático e a construção composicional característica do gênero estão intrinsecamente relacionados ao estilo do gênero, visto que este estilo apresenta expressividade e entonação no enunciado. Nessa ótica, de acordo com Discini (2012, p.78), ao expressar a relação emotivo-valorativa do locutor, sendo “(...) resultante da apropriação feita da temática e da estrutura composicional no ato de enunciar constitutivo do gênero como enunciado concreto, tal entonação emerge como estilo”. Ou seja, a entonação enunciativa caracteriza o estilo do gênero, por meio capacidade de o locutor relacionar-se com temática e a construção composicional do gênero, com expressividade emotiva e valorativa.

4.2 Categoria 2: produção textual x práticas/usos sociais da língua por meio dos gêneros

Percebeu-se que a produção de texto proposta pelas autoras em cada seção **Leitura 1** e **Leitura 2**, de cada Unidade de Estudo do LD evidenciou a atividade como um processo amplo, implicando uma interação comunicativa. Geraldi (1993) ressalta que o escritor/produtor de textos planeja, executa e concretiza tal atividade considerando alguns objetivos, dentre os quais, o assunto a ser abordado, os objetivos da respectiva produção, o leitor que será impactado com o texto. Nesse caso, o professor, na atividade de correção da produção, é o primeiro interlocutor que deve agir “(...) questionando, sugerindo, testando o texto do aluno como leitor” (GERALDI, 1993, p. 164), propondo melhorias, caminhos e adequações necessárias para melhorar a sua qualidade textual, mesmo tendo a tarefa de avaliá-lo de acordo com as intenções educativas.

Essa atividade do professor consiste em evidenciar os possíveis erros, discutindo-os em relação à incoerência externa, à falta de clareza e de objetividade, dentre outros aspectos essenciais para que o discurso atenda aos interesses do produtor e leitor.

Considerando o texto como produto do discurso, ele torna-se uma unidade de linguagem em uso, com seus sentidos, sendo que:

a leitura e a escrita são movimentos complementares no desenvolvimento da competência textual do redator aprendiz: a sensibilização, através da leitura, para os traços específicos de cada tipo de texto contribui para que o aprendiz venha a construir seus textos de forma adequada, com eficiência e espírito crítico (REINALDO, 2001, p. 88).

Nessa ótica, essa competência textual referente ao ato de escrever, como processo dialógico, é permeada por dois fatores imprescindíveis, sendo, por um lado, os fatores sociais, aqui representados pelas práticas sociais que rodeiam o sujeito e, por outro lado, os fatores cognitivos, que inclui o conhecimento de mundo, da própria língua em uso e do gênero. Nesse sentido, o ensino de produção textual recebe duas contribuições de Reinaldo (2001), sendo:

a primeira reflexão é sobre a necessidade de se providenciar situações que favoreçam o desenvolvimento das potencialidades cognitivas do aprendiz, isto é, de ampliação do seu conhecimento de mundo e dos diversos modelos de texto; e a segunda é a compreensão do ato de escrever como um processo de monitorização que envolve várias revisões do texto (REINALDO, 2001, p. 92).

Nessa mesma perspectiva de intencionalidade subjetiva da produção textual, na qual o falante/produtor esboçará no seu texto os seus propósitos, considerando as condições cuja atividade está sendo produzida, verifica-se que a produção é uma atividade interacional,

dialógica e discursiva, na qual os interlocutores se envolvem nos processos de construção e compreensão de um texto produzido por meio de um gênero (BENTES, 2001).

Segundo BRASIL (2017), que instituiu a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por meio da aprovação da Lei nº 13.415, de fevereiro de 2017, propõe-se o engajamento dos estudantes em situações reais de produção de textos não ficcionais verbais, verbo-visuais, multimodais, levando em consideração o contexto de produção, recepção e circulação, bem como frequente atividade de análise reflexiva da variação linguística, implicando nos usos e práticas sociais da linguagem. Isto corrobora a concepção sociointeracional, pela qual se escreve considerando o diálogo com o outro, quer seja um sujeito, quer seja outro texto.

Ainda de acordo com o documento oficial, as práticas de escrita, ora aqui produção textual, devem ser atividades que priorizem, promovam e envolvam as práticas sociais da linguagem, por meio de planejamento e produção escrita, apreciação e revisão, reescrita e edição de textos (BRASIL, 2017).

Isto se evidenciou nas propostas de produção de texto presentes no LD analisado, o que enfatiza ante a concepção deste documento a necessidade e importância de ter a produção textual vinculada ao cotidiano de interesses e necessidades sociocultural-políticas dos estudantes, num grau de complexidade no que tange ao desenvolvimento das habilidades socio-discursivo-linguísticas pertencentes a diferentes domínios da linguagem (relatar, expor, argumentar, descrever ações), interligando-os ao exercício de habilidades de leitura e oralidade (BRASIL, 2017).

Koch (2003) também reitera que o texto considerado como processo de planejamento, verbalização e construção, precipua a produção textual na vertente de uma atividade verbal, com fins sociais, intencional e interacional, ou seja, o processamento textual, seja em termos de produção e/ou compreensão, depende exclusivamente de um processo de interação entre o produtor/escritor e o interpretador/leitor. Nesse sentido, “(...) produtor e interpretador do texto são, portanto, ‘estrategistas’, na medida em que, ao jogarem o ‘jogo da linguagem’, mobilizam uma série de estratégias – de ordem sócio- cognitiva, interacional e textual – com vistas à produção do sentido” (KOCH, 2003, p. 19).

Autores como Geraldini (2003) e Marcuschi e Cavalcante (2005) afirmam que a atividade de produção de texto nas escolas torna-se desestimulante, um martírio para os estudantes, além de evidenciar um nível de artificialidade nas produções, visto que os LD

comumente trazem propostas repetitivas, desconsiderando as práticas discursivas dos interlocutores.

Contrariamente a esse pensamento, Penteado et al. (2015) propõem atividades de produção textual baseadas nos gêneros discursivos, no espaço escolar que circulam socialmente, atentando-se para as práticas/usos sociais da língua.

Isto pode ser verificado ao longo das propostas, nas quais os estudantes são instigados a produzirem com base no gênero estudado na Unidade de Estudo. Claro que as propostas limitam a criatividade dos estudantes em muitos casos, haja vista que não lhes dão oportunidades de escolha, quanto ao tema, elementos do cenário, escolha de personagens, dentre outros.

Na proposta da Unidade de Estudo 1, na seção **Leitura 1**, os estudantes escolheram o cenário onde se passará o Conto de enigma, porém o enredo deve se basear na investigação de um assassinato. Na Proposta da Unidade de Estudo 2, na mesma seção, os estudantes devem produzir um Conto de ficção científica baseado na imagem dada, sem opção de escolha.

Em relação à seção **Leitura 2**, ocorre o mesmo, sendo evidenciado na Unidade de Estudo 4, cuja proposta solicita que o estudante escolha um tema dentre os disponibilizados para a produção de um verbete de enciclopédia digital (Wikipedia). Na Unidade de Estudo 7, é proposta a produção de um Artigo de opinião a respeito do tema moda sustentável com base em texto de apoio, não dando liberdade para escolha do tema do gênero a ser produzido.

Mesmo diante destes fatos e revelações, as produções contemplam as práticas/usos sociais da linguagem, de certa forma, considerando os gêneros que circulam socialmente e que cumprem com determinada função sociocomunicativa-discursiva.

Para adentrar na questão da análise da presença das práticas sociais nas propostas de produção textual presentes no LD, vale destacar o que vem a ser letramento, na perspectiva de Soares (2000, p. 39), o qual é definido como:

Resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita. O estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais.
Observação importante: ter-se apropriado da escrita é diferente de ter aprendido a ler e a escrever: aprender a ler e escrever significa adquirir uma tecnologia, a de codificar em língua escrita e de decodificar a língua escrita; apropriar-se da escrita é tornar a escrita "própria", ou seja, é assumi-la como sua "propriedade".

Nesse sentido, o ato de ler e escrever revela o significado atribuído ao texto pelo seu leitor/produtor, permeado pelas intenções, desejos, indagações subjetivas destes sujeitos, que se inter-relacionam no processo sociointerativo entre os sujeitos e linguagem.

Socialmente e culturalmente, a pessoa letrada já não é a mesma que era quando analfabeta ou iletrada, ela passa a ter outra condição social e cultural – não se trata propriamente de mudar de nível ou de classe social, cultural, mas de lugar social, seu modo de viver na sociedade, sua inserção na cultura – sua relação com os outros, com o contexto, com os bens culturais torna-se diferente (SOARES, 2000, p. 37).

Assim, o sujeito letrado concebe a leitura e a escrita como práticas sociais que permeiam o convívio e a interação com o outro. Ainda, “Letramento está ligado à capacidade de dar significado, de criar um retrato de mundo, mais do que o simples ato de decifrar e transcrever palavras, vai muito mais além, é uma prática social” (MACEDO; JESUS; BORGES, 2010, p. 11).

Assim, os Quadros 8 e 9 evidenciaram as propostas de produção textual com foco nas práticas e usos sociais dos gêneros, considerando o uso da língua em situações de interação, nas seções **Leitura 1** e **Leitura 2**, respectivamente, conforme seguem abaixo.

Quadro 8 – Presença de usos/práticas sociais na produção textual por meio dos gêneros I

Unidade de Estudo	Leitura 1: gênero	Proposta de produção	Presença de usos/práticas sociais
1	Conto de enigma	Produção de um conto de enigma no qual um detetive investiga o assassinato de alguém	Sessão de leitura silenciosa, cujos estudantes lerão o texto um do outro.
2	Conto de ficção científica	Produção de um conto com base na imagem	Confecção de uma antologia com as histórias de ficção produzidos pelos estudantes da turma
3	Diário íntimo	Escrita de um relato no formato de um diário íntimo	
4	Verbetes de enciclopédia	Escrita de um verbete de enciclopédia sobre animais do Ártico	Artigos produzidos serão lidos pelos alunos do 6º ano do EF.
5	Texto dramático	Em dupla, produzir a cena inicial da peça O pagador de promessas.	Leitura dramatizada pela dupla para a turma.
6	Poema	Criação de um poema a partir de duas fotografias	Exposição em painel em um espaço de convivência próximo à escola.
7	Artigo de opinião	Escrita de um artigo de opinião que expresse a posição a respeito da pirataria eletrônica	Leitura e discussão em sala de aula.
8	Carta de leitor	Escrita de uma carta sobre um assunto polêmico	Envio das cartas para divulgação no veículo de comunicação escolhido
9	Artigo de opinião	Não contempla	-

Fonte: Adaptado de penteado et al. (2015).

Quadro 9 – Presença de usos/práticas sociais na produção textual por meio dos gêneros II

Unidade de Estudo	Leitura 2: gênero	Proposta de produção	Presença de usos/práticas sociais
1	Conto de terror	Produção de um conto de terror baseado no texto O retrato oval, de Edgar Allan Poe, cujo narrado tenha terror diante de um espelho	Proposta de leitura pelos estudantes de outras turmas do 8º ano do EF.
2	Conto fantástico	Produção de um conto fantástico, baseado no cenário da fotografia	Leitura em voz alta para os colegas.
3	Diário virtual	Planejamento e produção da página de um diário como se fosse para publicar em um blog.	Exposição da página criada na classe durante uma semana.
4	Verbetes de enciclopédia digital	Escrita de um verbete sobre um dos temas propostos, relacionados ao grafite.	Solicita entregar a produção ao professor.
5	Texto dramático	Em quartetos, criar um quadro dramático com base em uma situação social vivida por um grupo de personagens.	Encenação do quadro para a classe, cada integrante representando um papel.
6	Poema visual	Criação de um poema visual, com base na escolha de um dos temas propostos.	Exposição no varal de poemas visuais.
7	Artigo de opinião	Escrita de um artigo de opinião sobre moda sustentável.	Proposta de leitura em voz alta com quatro colegas.
8	Debate regrado	Participação de um debate, como debatedor, mediador ou espectador sobre o tema proposto no LD.	Evento ocorrerá na escola, com a participação das outras turmas.
9	Poema	Não contempla	-

Fonte: Adaptado de Penteado et al. (2105).

Verificou-se que as propostas trazem em seu bojo a questão da prática social e usos sociais da língua, dando motivação aos estudantes para a atividade de produção de texto, como um processo de interlocução, no qual a adoção da concepção sociointeracionista de linguagem, a “inter-ação” entre sujeitos sociais, participantes ativos na atividade sociocomunicativa (KOCH, 2002, p. 19), dialogando para se construírem como sujeitos e construírem o texto na interação texto-sujeitos (ou textos-enunciadores).

Segundo BRASIL (1998, p. 28):

ensinar a escrever textos torna-se uma tarefa muito difícil fora do convívio com textos verdadeiros, com leitores e escritores verdadeiros e com situações de comunicação que os tornem necessários. Fora da escola escrevem-se textos dirigidos a interlocutores de fato. Todo texto pertence a um determinado gênero, com uma forma própria, que se pode aprender. Quando entram na escola, os textos que circulam socialmente cumprem um papel modelizador, servindo como fonte de referência, repertório textual, suporte da atividade intertextual.

Portanto, o ensino de produção textual baseada na teoria dos gêneros, considerando os usos reais e as práticas sociais da língua pode contribuir para a superação dessa dificuldade no

campo escolar. O referido documento ainda preconiza que há a necessidade latente do desenvolvimento de um trabalho efetivo que considere o estudante como sujeito produtor de textos que, ao mesmo tempo que o produz, incorpora nele suas vivências e experiências sociais, seus desejos e anseios, suas angústias e alegrias, levando-o a múltiplas formas de atuação social (BRASIL, 1998). Para esta atuação social, a escrita torna-se uma alternativa para expressar livremente o que se tem a dizer em determinado momento sobre um determinado tema/assunto, com determinado objetivo, bem como suas intenções sociocomunicativas próprias.

Esta questão é reforçada no mesmo documento, ao apontar que o trabalho com a LP deve envolver o indivíduo nos processos de ensino e aprendizagem para que adquira o conhecimento necessário a fim de ser capaz de interagir produtivamente com seus pares em diferentes atividades discursivas, corroborando mais uma vez as práticas de uso da linguagem nas diferentes instâncias públicas, quaisquer que sejam elas, ou seja, “(...) é preciso que as situações escolares de ensino de Língua Portuguesa priorizem os textos que caracterizam os usos públicos da linguagem” (BRASIL, 1998, p. 24).

No processo de ensino e aprendizagem dos diferentes ciclos do ensino fundamental espera-se que o aluno amplie o domínio ativo do discurso nas diversas situações comunicativas, sobretudo nas instâncias públicas de uso da linguagem, de modo a possibilitar sua inserção efetiva no mundo da escrita, ampliando suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania (BRASIL, 1998, p. 32).

Nesse sentido, o ensino de LP é assumido numa perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, como sendo “(...) uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” (BRASIL, 1998, p. 20 apud BRASIL, 2017, p. 65).

Sendo assim, este ensino só pode basear-se na proposta didático-pedagógica centrada no texto como unidade de trabalho e nas perspectivas enunciativo-discursivas, “(...) de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses” (BRASIL, 2017, p. 65, grifo nosso), haja vista as recentes transformações advindas das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC). Isto está expresso em apenas duas propostas de produção de texto presentes no LD, na subseção

Produção de Texto, nas quais Penteado et al. (2015) destacam alguns gêneros surgidos a partir das TDIC, que são atualizações de gêneros já consagrados tradicionalmente, como identificados abaixo, no Quadro 10, mostrando novamente a questão do gênero vinculado às práticas e usos sociais da língua no cotidiano.

Marcuschi (2004) afirma que, no contexto virtual, os gêneros emergentes propiciam o trabalho tanto com a oralidade e a escrita, bem como com os gêneros textuais tradicionais utilizados na escola, apresentados como uma evolução dos gêneros digitais. Barbosa (2012, p. 158) ressalta que Marcuschi (2004):

(...) assinala que muitos dos gêneros emergentes na era digital consistem em práticas sociais e comunicativas decorrentes de variações de antigos gêneros já consolidados como, por exemplo, a carta que gerou o e-mail, o diário que deu lugar ao weblog, a conversa informal que cedeu espaço ao chat (bate-papo) etc.

Quadro 10 – Propostas de produção textual por meio de gêneros digitais

Unidade de Estudo	Seção	Gênero tradicional	Gênero surgido por meio das TDIC	Localização
3	Leitura 2	Diário íntimo	Diário virtual	p. 92
4		Verbetes de enciclopédia	Verbetes de enciclopédia digital (Wikipedia)	p. 130

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2018).

Diante das novas exigências do mundo globalizado, da noção de que os gêneros são praticamente em número ilimitado e de que variam de acordo com a época, a cultura e a finalidade social, a internet, como meio eletrônico que introduz os estudantes no mundo da escrita, Marcuschi (2004) ressalta o surgimento de novos gêneros discursivos emergentes através da comunicação no meio digital, corroborando Freitas (2006), ao afirmar que as novas tecnologias podem ser usadas com o intuito de atrair os estudantes para a atividade de produção textual de modo interativo, dinâmico e vivo. Há que se considerar que esta nova proposição determina novas organizações textuais e visuais, bem como mudanças na relação do escritor e leitor com o texto pelos meios tecnológicos.

Ou seja,

O advento da internet tem possibilitado a exposição de muitos adolescentes aos mais variados gêneros de textos e manifestações de linguagens que os das gerações anteriores. Lidar com essa nova mídia, conhecer e interagir com pessoas em diferentes pontos do planeta, sem dúvida, tem sido muito mais fascinante que ir à escola e esquentar as carteiras para ouvir o professor monotonicamente falar sozinho o tempo em que lá passamos (XAVIER, s/d.).

Assim sendo, Penteado et al. (2015), já pensando nessa questão, propõem a produção textual considerando estes novos gêneros digitais emergentes, corroborando Freitas (2006),

quando destaca a relevância das novas tecnologias nas propostas de atividades de produção textual.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos objetivos da presente pesquisa, verificou-se nas propostas de produção de textos no LD analisado do 8º ano do EF que há a consideração da teoria dos gêneros discursivos na perspectiva da concepção sociointeracionista da linguagem, bem como a inserção de usos e práticas sociais da língua materna, nos diversos objetivos de comunicação entre os sujeitos.

Considerando os objetivos da pesquisa, dos quais verificar e analisar as propostas didático-pedagógicas no LD para a promoção de produção textual baseada nos gênero, com fulcro nas práticas sociais, as autoras preconizaram o processo de interação que se realiza nas práticas sociais, corroborando o ensino significativo, a fim de considerar o meio social, as experiências vividas e vivenciadas pelos estudantes, as práticas socio-discursivas presentes no cotidiano com o intuito de formar escritores competentes em seu contexto no uso da língua.

Em relação à diversidade de gêneros considerados nas propostas, verificou-se uma grande variedade, porém em muitas Unidade de Estudo houve repetição, talvez com a intenção de reforçar sua importância nos usos e práticas sociais cotidianas.

Como a escola tem por finalidade a formação de sujeitos críticos e reflexivos com participação efetiva na sociedade, o LD prevê uma grande variedade de situações comunicativas que se realizam nas diversas esferas (escolar, jornalística, literária, científica, etc), cabendo ao professor priorizar as situações de uso mais imprescindíveis para a formação desse sujeitos para atuarem nas inúmeras instâncias públicas de linguagem, permeadas pelas situações comunicativas de leitura e escuta, de produção de textos orais e escritos.

Interessante notar que o discurso do pesquisador na Introdução de que o trabalho com produção textual nos anos finais do Ensino Fundamental ainda está subjugado à concepção didático-pedagógica baseada nos tipos textuais reside na falta de formação inicial, continuada e permanente dos professores que atuam no ensino da Língua Portuguesa, que ainda se

encontram com concepções de ensino enraizadas no tradicionalismo da questão, impondo seus desejos e vontades, tentando inculcar aos estudantes que é assim mesmo que se aprende a produzir texto e ser um bom leitor/produtor, dentre outros discursos ideológicos.

Nesse sentido, os sistemas de ensino devem priorizar formações aos professores que tragam contribuições compatíveis com as novas exigências sociais de interação entre os sujeitos, de novas formas de comunicação escrita e oral, de usos e práticas sociais efetivamente plausíveis que permeiam a realidade sociocultural do estudantes, em suas diversas instâncias de relacionamento humano, que seja em situações mais formais quer seja em situações menos formais de uso da língua materna.

Para tanto, com a consideração de propostas didático-pedagógicas de ensino da produção textual baseada nos gêneros, numa perspectiva sociointeracionista, torna-se um objetivo alcançável, o que promoverá um processo de ensino e aprendizagem mais prazerosos e motivador, visto que os estudantes se sentirão inseridos em práticas efetivamente significativas de usos e práticas da língua.

Distante de ser uma análise conclusiva, esta abre possibilidades para que novos pesquisadores de cursos de formação de professores de Língua Portuguesa e estudantes de cursos de pós-graduação de manuais de estudo da Língua Portuguesa se interessem pelo assunto e sintam-se motivados a contribuir para o acesso ao conhecimento sistematizado das concepções e teorias que privilegiam a questão da produção textual em situações reais de usos e práticas, corroborando a formação de leitores e escritores competentes no processo de letramento.

REFERÊNCIAS

ADAM, J. M. Plano de texto. In: CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. **Dicionário de análise do discurso**. São Paulo: Contexto, 2004.

_____. **Linguística textual: introdução à análise textual dos discursos**. 2. ed. rev. aum. São Paulo: Cortez, 2011.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

e-escrita Revista do Curso de
Letras da UNIABEU Nilópolis, v.3,
Número 1 B , Jan. -Abr. 2012

e-escrita Revista do Curso de
Letras da UNIABEU Nilópolis, v.3,
Número 1 B , Jan. -Abr. 2012

e-escrita Revista do Curso de
Letras da UNIABEU Nilópolis, v.3,
Número 1 B , Jan. -Abr. 2012

e-escrita Revista do Curso de
Letras da UNIABEU Nilópolis, v.3,
Número 1 B , Jan. -Abr. 2012

BARBOSA, M. F. M. A emergência de novos gêneros textuais na era Digital. **e-escrita**, Revista do Curso de Letras da UNIABEU, Nilópolis, v.3, Número 1 B , p. 148-171, jan./abr. 2012.

BARROS, T. **Gênero Textual como Objeto de Ensino: Uma Proposta de Didatização de Gêneros do Argumentar**. **SIGNUM: Estud. Ling.**, Londrina, n. 14/2, p. 135-156, dez. 2011.

BENTES, A. C. Linguística textual. In: MUSSALIM, F, et al. (Org.). **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. v. 1, São Paulo: Cortez, 2001. p. 245-285

BRAIT, B. **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2005.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 106 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília/DF; MEC; CONSED; UNDIME, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em: 10. abr 2018.

BRONCKART, J. P. **Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: EDUC, 1999.

_____. Gêneros textuais, tipos de discursos e operações psicolinguísticas. **Revista de Estudos da Linguagem**, Belo Horizonte, v. 11, n. 1, p. 49-69, 2003.

DISCINI, N. Para o estilo de um gênero. **Bakhtiniana**, São Paulo, 7 (2): 75-94, jul./dez. 2012.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FREITAS, M. T. A. Da tecnologia da escrita à tecnologia da internet. In FREITAS, M. T. A; COSTA, S. R. (Orgs.). **Leitura e escrita de adolescentes na internet e na escola**. 2. ed – Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GERALDI, J. W; ALMEIDA, M. J. **Portos de passagem**. 2. ed. São Paulo, [s.n.], 1993. p.136-164

_____. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, João Wanderley et. al. (Org.). **O texto na sala de aula: leitura e produção**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2003. p. 39-46

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Orgs.). **Métodos de pesquisa**. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

KOCH, I. G. V. **O texto e a construção dos sentidos**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2003. p. 11-74

KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p.p.13-33

MACEDO, G. C.; JESUS, L. A.; BORGES, C. L. C.; A língua portuguesa como prática social no cotidiano de Riachão do Jacuípe – Bahia, **Revista Graduando**, n. 1. p. 7-20, jul./dez. 2010.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p.19-36

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

_____. Gêneros textuais emergentes na tecnologia digital. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (Orgs.) **Hipertexto e gêneros digitais**. Rio Janeiro: Lucerna, 2004.

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

NEVES, M. H. M. **Que gramática estudar na escola? Norma e uso na Língua Portuguesa**. São Paulo: Contexto, 2003.

REINALDO, M. A. G. M. A orientação para produção de texto. In: DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (Org.). **O livro didático de português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.p. 87-100

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. 278 p. (Tradução e organização: Roxane Rojo; Gláís Sales Cordeiro).

SWALES, J. M. **Genre analysis: English in academic and research settings**. New York: Cambridge University Press, 1990.

XAVIER, A. C. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais: Novas formas de construção de sentido**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p.13-67.

ANEXOS

ANEXO A – SEÇÃO “CONHEÇA SEU LIVRO”

CONHEÇA SEU LIVRO

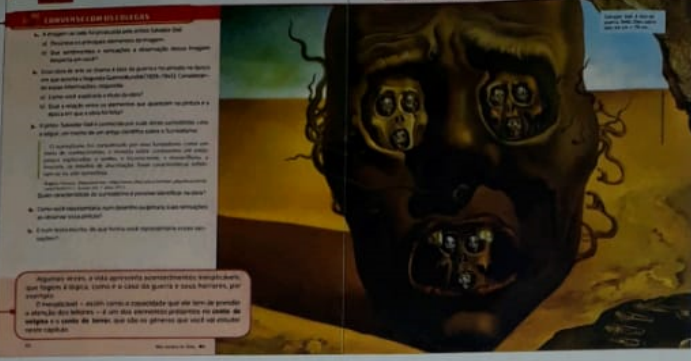
1 Conto de enigma e conto de terror

- O QUE VOCÊ VAI APRENDER**
- Características principais do conto de enigma e do conto de terror
 - Aborda o gênero
 - Revisão: sufixo, índice de indeterminação do sujeito
 - Revisão: transitividade verbal e complementos

O que você vai aprender
Sintetiza os conteúdos que você vai explorar ao longo do capítulo.

Converse com os colegas
Propõe atividades relacionadas à imagem de abertura, destinadas ao levantamento de seus conhecimentos prévios.

Este boxe apresenta uma síntese do que foi explorado na seção Converse com os colegas.



Página de abertura
Cada capítulo é introduzido por uma imagem e aborda um ou dois gêneros textuais.

O que você vai ler
Apresenta o texto e traz informações sobre seu autor e sobre o contexto da publicação, instigando sua curiosidade.

LEITURA 1
Texto dramático

Contexto
O texto que você vai ler faz parte da peça *O assassino* de Aristófanes, escrita por Aristófanes, mestre do teatro grego antigo. Aristófanes escreveu a peça em 411 a.C. em Atenas, durante a guerra do Peloponésio, quando a cidade estava sob o domínio dos espartanos. A peça é considerada uma das mais importantes obras de Aristófanes e trata da situação política e social da cidade de Atenas durante a guerra.

Resumo
A peça trata da situação política e social da cidade de Atenas durante a guerra. O texto é dividido em atos e cenas, e apresenta diálogos entre os personagens. A peça é considerada uma das mais importantes obras de Aristófanes e trata da situação política e social da cidade de Atenas durante a guerra.

Palavras-chave
Aristófanes, teatro grego antigo, guerra do Peloponésio, Atenas, 411 a.C.

Leitura 1
Possibilita uma exploração profunda dos elementos textuais, além das marcas do gênero que está sendo estudado.

Glossário
Destaca palavras e seu significado com a finalidade de ampliar seu vocabulário.

Estudo do texto

Para entender o texto

1. O texto trata da situação política e social da cidade de Atenas durante a guerra. O texto é dividido em atos e cenas, e apresenta diálogos entre os personagens.
2. O texto trata da situação política e social da cidade de Atenas durante a guerra. O texto é dividido em atos e cenas, e apresenta diálogos entre os personagens.
3. O texto trata da situação política e social da cidade de Atenas durante a guerra. O texto é dividido em atos e cenas, e apresenta diálogos entre os personagens.

Contexto
O texto que você vai ler faz parte da peça *O assassino* de Aristófanes, escrita por Aristófanes, mestre do teatro grego antigo. Aristófanes escreveu a peça em 411 a.C. em Atenas, durante a guerra do Peloponésio, quando a cidade estava sob o domínio dos espartanos. A peça é considerada uma das mais importantes obras de Aristófanes e trata da situação política e social da cidade de Atenas durante a guerra.

Resumo
A peça trata da situação política e social da cidade de Atenas durante a guerra. O texto é dividido em atos e cenas, e apresenta diálogos entre os personagens. A peça é considerada uma das mais importantes obras de Aristófanes e trata da situação política e social da cidade de Atenas durante a guerra.

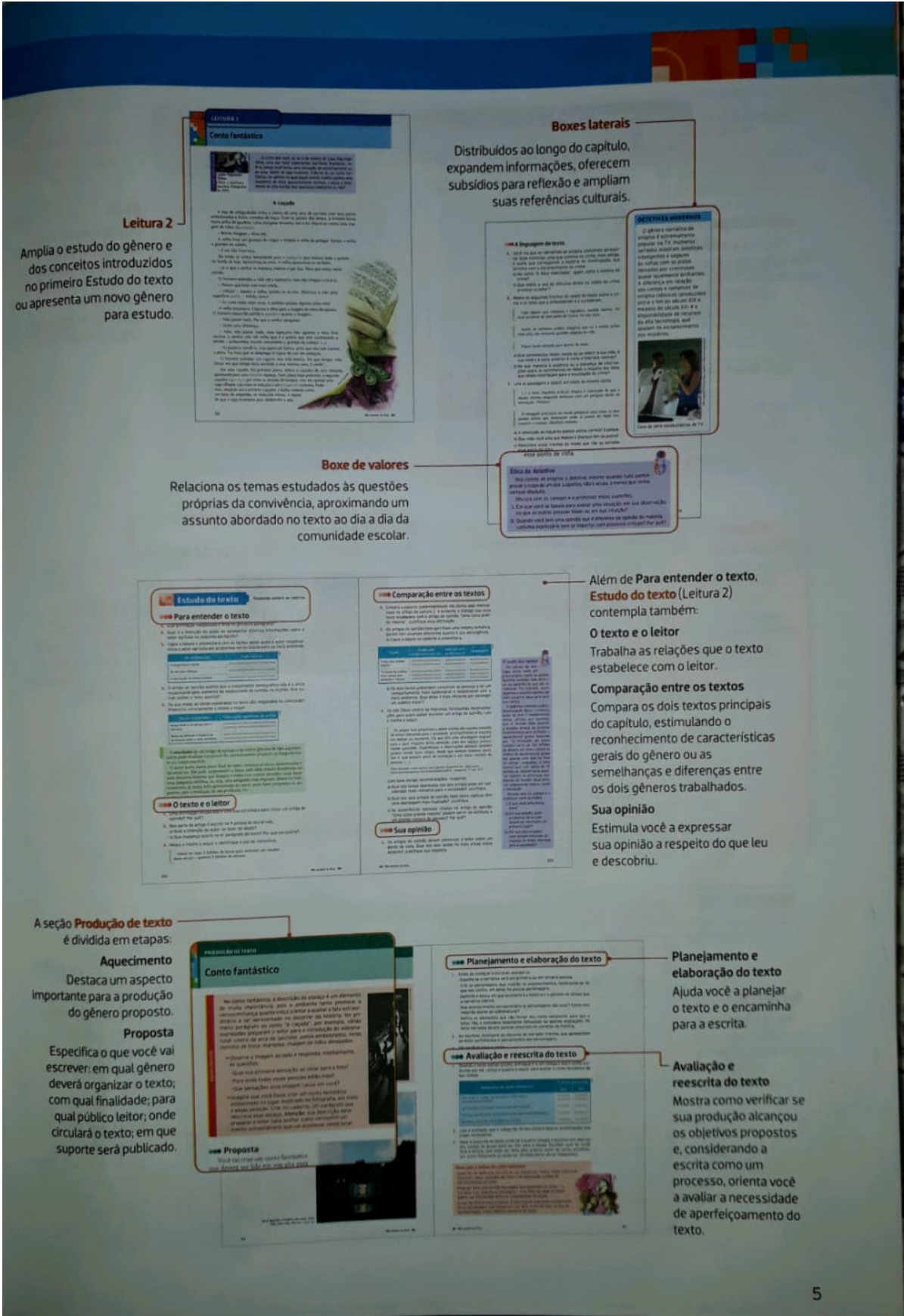
Palavras-chave
Aristófanes, teatro grego antigo, guerra do Peloponésio, Atenas, 411 a.C.

A seção **Estudo do texto** está dividida em:

Para entender o texto
Trabalha as informações explícitas e implícitas do texto; as características próprias da construção do gênero que está sendo estudado e seus elementos estruturais; a intencionalidade; etc.

O contexto de produção
Aborda especificidades das condições de produção do texto e de sua circulação, relacionando-as ao seu suporte e à sua função social.

A linguagem do texto
Destaca os recursos linguísticos e gramaticais usados para criar efeitos de sentido e para caracterizar um estilo ou um tipo de linguagem.



Leitura 2
Amplia o estudo do gênero e dos conceitos introduzidos no primeiro Estudo do texto ou apresenta um novo gênero para estudo.

Boxes laterais

Distribuídos ao longo do capítulo, expandem informações, oferecem subsídios para reflexão e ampliam suas referências culturais.

Engagem de texto

1. Você já viu ou ouviu alguém se entregar a uma atividade sem saber o que está fazendo, sem saber o que está pensando, sem saber o que está sentindo? Como você acha que ele se sente? Como você acha que ele pensa? Como você acha que ele age?
2. Você já viu ou ouvido alguém se entregar a uma atividade sem saber o que está fazendo, sem saber o que está pensando, sem saber o que está sentindo? Como você acha que ele se sente? Como você acha que ele pensa? Como você acha que ele age?

O texto e o leitor

O gênero narrativo de ficção é o gênero que apresenta os personagens e os fatos que acontecem com eles. É o gênero que apresenta os fatos e os personagens que vivem a história. É o gênero que apresenta os fatos e os personagens que vivem a história.



Boxe de valores

Relaciona os temas estudados às questões próprias da convivência, aproximando um assunto abordado no texto ao dia a dia da comunidade escolar.

Estudo da leitura

1. Você já viu ou ouvido alguém se entregar a uma atividade sem saber o que está fazendo, sem saber o que está pensando, sem saber o que está sentindo? Como você acha que ele se sente? Como você acha que ele pensa? Como você acha que ele age?

Além de Para entender o texto, Estudo do texto (Leitura 2) contempla também:

O texto e o leitor
Trabalha as relações que o texto estabelece com o leitor.

Comparação entre os textos
Compara os dois textos principais do capítulo, estimulando o reconhecimento de características gerais do gênero ou as semelhanças e diferenças entre os dois gêneros trabalhados.

Sua opinião
Estimula você a expressar sua opinião a respeito do que leu e descobriu.

A seção **Produção de texto** é dividida em etapas:

Aquecimento
Destaca um aspecto importante para a produção do gênero proposto.

Proposta
Especifica o que você vai escrever: em qual gênero deverá organizar o texto; com qual finalidade; para qual público leitor; onde circulará o texto; em que suporte será publicado.

Planejamento e elaboração do texto

1. Você já viu ou ouvido alguém se entregar a uma atividade sem saber o que está fazendo, sem saber o que está pensando, sem saber o que está sentindo? Como você acha que ele se sente? Como você acha que ele pensa? Como você acha que ele age?

Planejamento e elaboração do texto
Ajuda você a planejar o texto e o encaminha para a escrita.

Avaliação e reescrita do texto

1. Você já viu ou ouvido alguém se entregar a uma atividade sem saber o que está fazendo, sem saber o que está pensando, sem saber o que está sentindo? Como você acha que ele se sente? Como você acha que ele pensa? Como você acha que ele age?

Avaliação e reescrita do texto
Mostra como verificar se sua produção alcançou os objetivos propostos e, considerando a escrita como um processo, orienta você a avaliar a necessidade de aperfeiçoamento do texto.

CONHEÇA SEU LIVRO


REFLEXÃO LINGÜÍSTICA

Período simples e período composto

Reflexão linguística
Introduz a reflexão crítica sobre um conceito gramatical, com base em situações de uso da língua.

Boxe Relacionando
Articula os conhecimentos da reflexão linguística às características do gênero em estudo.

1. Leia o texto.



Enunciado
O período simples é aquele em que há apenas uma oração principal. Já o período composto é aquele em que há duas ou mais orações principais.

2. Leia o texto.

3. Leia o texto.


4. Leia o texto.

5. Leia o texto.

“O período composto é caracterizado por duas ou mais orações principais, podendo ser formado por um ou mais períodos simples. O período composto pode ser formado por coordenação ou por subordinação.”

Período composto por coordenação

1. Leia o texto.



2. Leia o texto.

3. Leia o texto.

4. Leia o texto.

5. Leia o texto.

Anote
Distribuídos ao longo do capítulo, estes boxes sistematizam conceitos e noções fundamentais, ajudando a organizar seus apontamentos.

Na prática
Propõe atividades de sistematização de conceitos linguísticos apoiadas em gêneros textuais variados.

REFLEXÃO LINGÜÍSTICA Na prática

1. Leia o texto.



2. Leia o texto.

3. Leia o texto.

4. Leia o texto.


5. Leia o texto.

LINGUA VIVA

Responda sempre no caderno.

Efeitos de sentido com o uso do aposto

1. Leia o texto.



2. Leia o texto.

3. Leia o texto.

4. Leia o texto.

5. Leia o texto.


Língua viva
Amplia, em um contexto discursivo, a reflexão sobre os conceitos estudados no capítulo.

QUESTÕES DA ESCRITA

Responda sempre no caderno.

O emprego do s e do z nas terminações -ez/-eza e -ês/-esa

1. Leia o texto.



2. Leia o texto.

3. Leia o texto.

4. Leia o texto.

5. Leia o texto.

Questões da escrita
Aborda questões de ortografia, acentuação e pontuação, propondo atividades de sistematização.

ENTRELETRAS

Responda sempre no caderno.

Entreletras

Palavras ao vento

1. Leia o texto.



2. Leia o texto.

3. Leia o texto.

4. Leia o texto.

5. Leia o texto.

Entreletras
Traz atividades lúdicas relacionadas ao contexto trabalhado no capítulo.

PARA SABER MAIS

Para saber mais
Propõe títulos de produções culturais e sites que, pelo tema ou pelo gênero, se relacionam aos textos lidos no capítulo.

Atividades globais
Apresenta exercí-
cios de gramática
que retomam os
conceitos trabalhados
no capítulo.

ATIVIDADES GLOBAIS

Atividade 1 Leia o texto e responda às perguntas.

Atividade 2 Leia o texto e responda às perguntas.

Atividade 3 Leia o texto e responda às perguntas.

Atividade 4 Leia o texto e responda às perguntas.

Atividade 5 Leia o texto e responda às perguntas.

O que você aprendeu neste capítulo

Conteúdo Este capítulo aborda os aspectos gramaticais da língua portuguesa, com ênfase na compreensão e na produção de textos em diferentes gêneros.

Objetivos Compreender a estrutura e a função dos elementos gramaticais em diferentes contextos.

Atividades Realizar exercícios de compreensão e produção de textos em diferentes gêneros.

Recursos Utilizar materiais de apoio, como livros, vídeos e jogos.

Observações Este capítulo aborda os aspectos gramaticais da língua portuguesa, com ênfase na compreensão e na produção de textos em diferentes gêneros.

O que você aprendeu
neste capítulo
Síntez o conteúdo do
capítulo, incentivando a
revisão e apresentando
o resumo como uma
estratégia eficiente de
estudo.
Autoavaliação
Oriente como
monitorar seu
próprio desempenho,
observando aspectos
cognitivos e atitudinais.

Autoavaliação

Para fazer a autoavaliação, releia o quadro O que você aprendeu neste capítulo.

- De qual dos dois gêneros você gostou mais: do conto de enigma ou do conto de terror?
- Como foi fazer a leitura do conto de enigma da coleção? Você desvendou o crime? A medida que foi lendo?
- O que você poderia ter feito para tornar o seu conto de enigma mais misterioso?
- Quais são suas dúvidas em relação aos aspectos gramaticais apresentados neste capítulo?

Momento em que se propõe a criação de um
jogo que vai explorar o conteúdo trabalhado
ao longo do ano de forma lúdica e criativa.
Serão trabalhadas habilidades, baseadas no
raciocínio, na resolução de problemas, na
construção de hipóteses, etc.

Jogo

Batalha de perguntas

Este jogo é uma atividade lúdica que visa explorar o conteúdo trabalhado ao longo do ano de forma lúdica e criativa. Serão trabalhadas habilidades, baseadas no raciocínio, na resolução de problemas, na construção de hipóteses, etc.

Objetivos Desenvolver habilidades de raciocínio lógico e resolução de problemas.

Recursos Cartões com perguntas e respostas.

Procedimento Os jogadores recebem cartões com perguntas e respostas e jogam a batalha de perguntas.

Atividade 1 Leia o texto e responda às perguntas.

Atividade 2 Leia o texto e responda às perguntas.

Atividade 3 Leia o texto e responda às perguntas.

Atividade 4 Leia o texto e responda às perguntas.

Atividade 5 Leia o texto e responda às perguntas.

Interligados
Seção que apresenta
uma proposta de trabalho
interdisciplinar como forma de
relacionar, em situação prática,
os conteúdos de duas ou
mais áreas do conhecimento.
Estimula a pesquisa,
a investigação, a observação
e o trabalho em equipe.

INTERLIGADOS

E agora... um teatro de sombras!

Esta seção apresenta uma proposta de trabalho interdisciplinar como forma de relacionar, em situação prática, os conteúdos de duas ou mais áreas do conhecimento. Estimula a pesquisa, a investigação, a observação e o trabalho em equipe.

Objetivos Desenvolver habilidades de trabalho em equipe e criatividade.

Recursos Materiais para a construção de um teatro de sombras.

Procedimento Os alunos trabalham em grupo para criar e apresentar um teatro de sombras.

Atividade 1 Leia o texto e responda às perguntas.

Atividade 2 Leia o texto e responda às perguntas.

Atividade 3 Leia o texto e responda às perguntas.

Atividade 4 Leia o texto e responda às perguntas.

Atividade 5 Leia o texto e responda às perguntas.

Oralidade
Seção que propõe
reflexões e atividades
relacionadas à
produção textual dos
gêneros orais, sejam
eles formais, sejam
informais, da esfera
pública ou familiar.

ORALIDADE

Contação de histórias

Esta seção propõe reflexões e atividades relacionadas à produção textual dos gêneros orais, sejam eles formais, sejam informais, da esfera pública ou familiar.

Objetivos Desenvolver habilidades de produção textual e comunicação oral.

Recursos Materiais para a contação de histórias.

Procedimento Os alunos contam histórias para os colegas e discutem o conteúdo.

Atividade 1 Leia o texto e responda às perguntas.

Atividade 2 Leia o texto e responda às perguntas.

Atividade 3 Leia o texto e responda às perguntas.

Atividade 4 Leia o texto e responda às perguntas.

Atividade 5 Leia o texto e responda às perguntas.

