

## 5 A ANÁLISE DO *CORPUS*

### 5.1 A organização dos livros didáticos e sua base teórica

#### 5.1.1 Coleção Didática *Todos os textos*

Cada livro da coleção didática *Todos os textos* (doravante, Coleção 1) divide-se em quatro unidades didáticas (UD) compostas de quatro capítulos, o quarto capítulo de cada unidade denominado “Oficina de criação”, cuja finalidade seria a de “retomar e aprofundar sobre diferentes enfoques e linguagens o gênero ou tema trabalhado na unidade”, com espaço para a ludicidade dos alunos no desenvolvimento de outras formas de expressão, visando a ampliar suas habilidades de produção de textos (Anexo B, p.183).

A organização das unidades didáticas faz-se prioritariamente, segundo os autores, a partir dos gêneros textuais ou discursivos, indo ao encontro da proposta teórica dos PCN (1997), aspecto ressaltado, inclusive, no subtítulo da coleção (“uma proposta de produção textual **a partir de gêneros e projetos**” – grifo nosso). Tal organização encontra justificativa, inclusive, na ‘Apresentação’ do LDP (Anexo A, p.180), onde se lê “Este livro traz algumas ferramentas que vão ajudá-lo **a lidar com a palavra e os textos orais e escritos**, nas mais diferentes situações” (grifo nosso), sinalizando a proposta de trabalho com a oralidade também.

No olhar atento a esta colocação inicial dos autores, percebe-se como, em princípio, não parece haver explícita a intenção de trabalhar com textos não verbais (visuais), excluindo a possibilidade de que eles venham a compor a rede de textos e interdiscursos para uma leitura mais completa; todavia, os autores ressaltam, nas orientações aos professores (Anexo B, p.190), que “não se pode dissociar a produção de texto da leitura de textos e de imagens, pois esta é fonte de estímulo ao ato de escrever”.

Ao analisarmos os livros que compõem a coleção, encontramos seções das sequências didáticas elaboradas com o fim de trabalhar tais modalidades de textos – as aberturas das unidades didáticas contêm normalmente uma imagem artística (fotografia, pintura, quadrinho,

ilustração, painel de imagens) e um pequeno texto, que faz referência à imagem de abertura e ao gênero/tema da unidade.

Ao final dos livros da coleção, encontra-se o *Manual do Professor* (Anexo B), cujo conteúdo será utilizado na descrição da organização e orientação metodológica do material para o estudo que ora se realiza.

É um caderno composto de um sumário, o qual se divide nas seguintes seções: 1) Introdução; 2) Estrutura e Metodologia da obra; 3) Cronograma; 4) Leitura; 5) Produção de texto; 6) Avaliação da Produção de Texto; 7) Plano de curso.

Na ‘Introdução’ são apresentados, de forma sintética, os objetivos da coleção, as teorias de base na organização do livro e a perspectiva de língua compartilhada pelos autores. Na referida seção, constata-se que os autores do LDP descrevem o seu conceito de ensino de língua como o de “um trabalho integrado entre leitura, produção de textos e reflexão sobre a língua sob uma perspectiva textual e enunciativa” (Anexo B, p. 182).

É nesse momento das orientações que observamos a apresentação de mais alguns aspectos que devem ser considerados: uma proposta de produção textual apoiada, em grande parte, na teoria dos gêneros textuais ou discursivos<sup>38</sup> e, em parte, na Linguística Textual; a perspectiva sociointeracionista da produção dos gêneros, ressaltando “[...] para quem, com que finalidade e para que tipo de veículo o aluno produz o texto”, passando o aluno “[...]a produzir textos para interlocutores reais, em situações concretas” (op. cit.).

Destacam a importância do desenvolvimento da competência metagenérica, ou seja, a competência para conhecer os gêneros textuais, apontando tal competência como essencial para a produção e compreensão dos mesmos, relacionando-a à perspectiva sociointeracionista do estudo dos gêneros. Para isso, informam:

- na abertura de todas as unidades, em todos os anos, [apresenta-se] uma nova seção, intitulada **De olho no gênero**, que explora os conhecimentos prévios dos alunos quanto aos gêneros textuais trabalhados na unidade e um pouco da história social dos gêneros em estudo e do papel comunicativo que desempenham na sociedade;
- em todos os anos, em todos os capítulos, na questão final em que os alunos concluem quais são as características gerais do gênero em estudo, [apresentam-se] os seguintes critérios de caracterização: *finalidade do gênero, perfil dos interlocutores, suporte/veículo, tema, estrutura e linguagem*. (grifos dos autores) (Anexo B, p. 182).

---

<sup>38</sup> Conforme indicado na subseção 3.4.3, do Capítulo 3 deste estudo, não fazemos a distinção entre os termos “gêneros discursivos” e “gêneros textuais”, considerando que ambos sejam intercambiáveis. Os autores da Coleção 1, todavia, embora iniciem sua descrição teórico-metodológica com “gênero textual ou discursivo”, passam em seguida, a utilizar “gênero textual”, termo que passaremos a utilizar enquanto estivermos procedendo ao relato da teoria da referida Coleção, em consonância com a perspectiva adotada por seus autores.

Frisam, também, que, apenas para o volume destinado ao 6º ano, foi elaborado um capítulo introdutório sobre gêneros textuais, capítulo cuja imagem digitalizada é transposta e analisada a seguir.

Figura 11

••••• **INTRODUÇÃO** •••••

# De olho nos gêneros

Leia os textos a seguir.

**Texto 1**

## Alunos britânicos vão ter aulas de felicidade

**LONDRES**

**N**um projeto piloto, escolas públicas da Inglaterra vão começar a oferecer aulas de felicidade para cerca de 2 mil alunos de 11 anos de idade. O objetivo é combater o aumento dos índices de comportamentos antissociais e de depressão nessa faixa etária — de acordo com pesquisas, sintomas da doença já atingem 10% das crianças inglesas.

Se for bem-sucedido, o programa poderá se tornar permanente e ser estendido para toda a rede do país, de acordo com reportagem publicada pelo jornal *The Independent* anteontem. [...]

(O Estado de S. Paulo, 11/7/2006.)

**Texto 2**


### Bolo de chocolate

*Ingredientes*

- 4 ovos
- 2 xícaras (de chá) de açúcar
- 2 xícaras (de chá) de farinha de trigo
- 4 colheres (de sopa) de achocolatado
- 1 colher (de sopa) de fermento em pó
- 1 xícara (de chá) de leite quente
- 1 colher (de sopa) bem cheia de manteiga

*Modo de fazer*

Bata as claras em neve com uma pitada de sal. Junte as gemas, o açúcar e, por último, a manteiga, sempre batendo. Pare de bater e misture a farinha, o achocolatado e o fermento. Depois acrescente o leite quente. Coloque a massa em forma untada e enfarinhada. Leve ao forno quente para assar.



StockFood - The Food Image Agency/LatinStock

**8**

Figura 12


**Texto 3**

**O vento e o sol**

O vento e o sol começaram a discutir para saber qual dos dois era mais forte. Nisso viram um viajante andando pela estrada e combinaram que aquele que conseguisse fazer o homem tirar o casaco seria considerado o mais forte dos dois. O vento começou: deu um sopro tão forte que quase arrebentou as costuras do casaco. Mas o viajante agarrou o casaco com as duas mãos e segurou tão firme que não adiantou nada o vento continuar soprando até se cansar. Chegou a vez do sol. Primeiro ele afastou as nuvens das redondezas, depois apontou seus raios mais ardentes para a cabeça do viajante. Em pouco tempo, frouxo de calor, o homem arrancou o casaco e correu para a primeira sombra que avistou.

*Moral: Mais vale a persuasão do que a força.*

*(Fábulas de Esopo. Compilação de Russell Ash e Bernard Higton. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1994. p. 28-9.)*



**Texto 4**

**Reservar 50% das vagas da universidade para alunos da rede pública melhora ou piora o ensino superior?**

Não é o ingresso de alunos da rede pública que vai comprometer a qualidade de um ensino que já se mostra ruim. Aliás, as poucas experiências brasileiras nesse sentido mostram o contrário: esses alunos tiveram rendimento muito bom na universidade. Isso indica que as escolas públicas não são um cemitério cultural nem destroem inteligências. O que pode acontecer com o sistema de cotas é uma melhora no ensino médio público, cujos alunos passarão a cobrar melhor conteúdo, pois vão precisar concorrer entre si para ter acesso aos 50% das vagas no ensino superior. Hoje nem se atrevem a pleitear a matrícula numa universidade pública de qualidade. Em consequência, também deve aumentar o acesso ao ensino superior público de negros, pardos e índios, segmentos historicamente prejudicados. As cotas, no final, são uma questão de justiça e civilização para melhorar as condições de acesso dos marginalizados e, assim, superar as desigualdades espantosas que fazem da civilização brasileira uma cultura para privilegiados.

**Reginaldo do Prandi**, professor de Sociologia da Universidade de São Paulo.

*(O Estado de S. Paulo, 6/6/2006.)*

**Texto 5**

**Por que os répteis têm sangue frio?**

Porque eles não conseguem manter a temperatura do corpo estável. "A temperatura desses animais varia de acordo com o ambiente. Quando querem se aquecer, expõem-se ao calor. Quando estão muito quentes e precisam se resfriar, procuram lugares protegidos do sol", afirma o zoólogo Miguel Trefaut Rodrigues, da USP. As aves e os mamíferos são os únicos animais do planeta que podem ser considerados de sangue quente, pois conseguem controlar o nível de calor por diversos mecanismos internos. Nos seres humanos, por exemplo, a transpiração e o tremor são formas que o corpo usa para evitar, respectivamente, o aumento ou a redução excessiva da temperatura. Como os répteis não conseguem fazer o mesmo, os organismos deles precisam funcionar de maneira bem mais econômica, evitando o desperdício de calor. É por isso que durante o inverno, em regiões gélidas, muitos animais de sangue frio costumam hibernar.

*(Mundo Estranho, nº 8, p. 52.)*



Figura 13

**1.** Observe o texto 1. Você já deve ter lido ou ouvido outros textos semelhantes a esse.

a) Que nome se costuma dar a esse tipo de texto? Notícia.

b) Para que esse tipo de texto serve?  
Para informar as pessoas sobre um fato acontecido no mundo real.

c) Onde textos desse tipo costumam ser veiculados, isto é, publicados ou transmitidos oralmente?  
Costumam ser publicados em jornais, revistas e sites na Internet e transmitidos oralmente no rádio e na televisão.

**Sobre o texto 1 – informações ressaltadas: identificação, finalidade e suporte/veículo**

**2.** Entre os textos lidos, há um que narra uma história ficcional, isto é, imaginada por alguém.

a) Qual é esse texto? o texto 3. **Texto 3 – finalidade, personagens e tempo**


b) Quais são as personagens que vivem essa história? o vento, o sol e um viajante.

c) Quando essa história aconteceu? Em um tempo indeterminado.

**3.** Qual das afirmações a seguir refere-se ao texto 2? E ao texto 4?

a) Expressa claramente a opinião de uma pessoa sobre um assunto do momento.  
Refere-se ao texto 4. **Texto 4 - finalidade**

b) Instrui uma pessoa a fazer um prato culinário.  
Refere-se ao texto 2. **Texto 2 – finalidade**



**4.** Qualquer pessoa pode se interessar pelo texto 5. Apesar disso, em que situações ou contextos é mais comum encontrar textos desse tipo?  
Em contextos ligados à ciência. **Texto 5 – contexto de divulgação**

**5.** Como síntese desta atividade, indique qual dos textos lidos:

a) narra uma história de ficção o texto 3. **Textos 1 e 3 – finalidade**

b) relata um fato real o texto 1.

c) apresenta argumentos para convencer o interlocutor sobre um ponto de vista o texto 4. **Texto 4 – estrutura e finalidade**

d) transmite um conhecimento científico o texto 5.

e) instrui como proceder para obter determinado resultado o texto 2. **Textos 5 e 2 – finalidade**

**Textos 1, 2 e 3 – Identificação do gênero**

Se o locutor tem por objetivo relatar um fato real, que envolve pessoas e ocorreu em determinado tempo e lugar, ele produz uma notícia, como, por exemplo, a notícia “Alunos britânicos vão ter aulas de felicidade”.

Se o locutor quer instruir seu interlocutor quanto à preparação de um prato culinário, ele opta por um texto que ensine passo a passo como proceder para obter um bom resultado, como é o caso, por exemplo, da receita “Bolo de chocolate”.

Se pretende contar fatos fictícios, o locutor pode optar por produzir um texto que, além dos fatos, apresente as personagens envolvidas, o momento e o lugar em que eles aconteceram, como, por exemplo, a fábula “O vento e o sol”.

Se o locutor tem a intenção de expressar sua opinião e defender seu ponto de vista sobre um determinado assunto, ele produz um texto que se organiza em torno de argumentos, pois é

**Texto 4 – finalidade**

**10**

Texto 5 – finalidade

Figura 14

assim que poderá convencer seu interlocutor. É o que ocorre, por exemplo, no texto 4, em que o locutor opina sobre o sistema de cotas para alunos da escola pública no ensino superior.

→ Se a finalidade do locutor é transmitir conhecimentos, o texto produzido por ele deverá expor as informações de forma eficiente, como é o caso, por exemplo, do texto “Por que os répteis têm sangue frio?”.

Assim, quando interagimos com as pessoas por meio da linguagem, oral ou escrita, sempre produzimos certos tipos de textos que, com poucas variações, se repetem quanto ao conteúdo, ao tipo de linguagem e à estrutura, constituindo os chamados **gêneros textuais**.

Numa situação de interação verbal, a escolha do gênero textual é feita com base nos diferentes elementos que dela participam, tais como: quem produz o texto, para quem, com que finalidade, o veículo ou suporte, o momento histórico, etc.

Os gêneros textuais geralmente estão ligados a esferas de circulação. Assim, na esfera jornalística, por exemplo, são comuns gêneros como notícias, reportagens, entrevistas, críticas, etc.; na esfera publicitária, são comuns gêneros como o cartaz, o anúncio, o classificado, etc.

Desse modo, os gêneros textuais que circulam na sociedade podem ser organizados em cinco grupos: gêneros do narrar, do relatar, do argumentar, do expor e do instruir.

Veja no quadro a seguir os principais gêneros assim agrupados.

Perspectiva sociointeracionista dos gêneros textuais

Situações sociais de uso Tipos de texto Capacidades de linguagem dominantes	Gêneros orais e escritos	
<i>Cultura literária ficcional</i> Narrar Contar uma história ficcional coerente.	conto maravilhoso fábula lenda narrativa de aventura narrativa de ficção científica narrativa de enigma narrativa mítica biografia romanceada	romance romance histórico novela fantástica conto crônica literária adivinha piada etc.
<i>Documentação e memorização das ações humanas</i> Relatar Contar fatos reais ou experiências vividas, situando-as no tempo e no espaço.	relato de experiência vivida relato de viagem diário íntimo testemunho caso autobiografia curriculum vitae notícia	reportagem crônica social crônica esportiva relato histórico ensaio ou perfil biográfico biografia etc.
<i>Discussão de problemas sociais controversos</i> Argumentar Expressar opinião, utilizando argumentos para defender um ponto de vista e convencer o interlocutor.	textos de opinião diálogo argumentativo carta de leitor carta de reclamação carta de solicitação debate deliberativo debate regrado assembleia	discurso de defesa (advocacia) discurso de acusação (advocacia) resenha crítica artigos de opinião ou assinados editorial ensaio etc.
<i>Transmissão e construção de saberes</i> Expor Apresentar diferentes formas do conhecimento.	texto expositivo (em livro didático) exposição oral seminário conferência comunicação oral palestra entrevista de especialista verbete	artigo enciclopédico tomada de notas resumo de textos expositivos e explicativos resenha relatório científico relatório oral de experiência etc.
<i>Instruções e prescrições</i> Instruir Orientar comportamentos.	instruções de montagem receita regulamento regras de jogo	instruções de uso comandos diversos textos prescritivos etc.

(Adaptado de: Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.)

Os gêneros apresentados neste capítulo introdutório são: texto 1 – notícia (de jornal); texto 2 – receita culinária; texto 3 – fábula; texto 4 – texto de opinião; texto 5 – texto de divulgação científica (Figuras 11 e 12). Toda a orientação para este capítulo introdutório encontra-se apenas nas atividades propostas, assim como no texto instrucional em sequência (transpostos nas Figuras 13 e 14), demandando do professor certa experiência para programar a sua sequência didática sobre os gêneros.

Observemos o quadro abaixo, onde estão assinalados os aspectos/componentes levantados sobre a construção dos textos analisados, pelos autores do LDP, considerando-se os dados fornecidos nos textos (inclusive a fonte e as referências e o aspecto gráfico-visual), as atividades propostas e o texto instrucional. (Figuras 11 a 14).

Quadro 1

Texto	1	2	3	4	5
Identificação	✓	✓	✓	X	X
Tema	X	X	X	X	X
Estrutura e linguagem	X	X	✓ (tempo e personagens)	✓ (presença de argumentos)	✓ (exposição)
Suporte/veículo	✓	✓	✓	✓	✓
Finalidade (intencionalidade)	✓	✓	✓	✓	✓
Modalidades: Oral (1) Escrita (2)	1 / 2	1	1	1	1

Os autores do LDP afirmam, então, que “produzimos certos tipos de textos que, com poucas variações, se repetem quanto ao conteúdo, ao tipo de linguagem e à estrutura, constituindo os chamados **gêneros textuais**” (grifo dos autores); entretanto, acreditamos que tal orientação não seja adequada, pois:

a) não é possível afirmar que os textos sofram “poucas variações”, o que anularia a existência de uma diversidade de gêneros com os quais lidamos atualmente, formados, inclusive, da mescla com outros gêneros – há textos “mais ou menos estáveis”, como diria Bakhtin (1992);

b) os autores parecem associar a produção de um gênero textual a uma tipologia textual apenas, quando sabemos que a constituição dos gêneros textuais extrapola a sua

relação a um tipo de texto somente, embora haja um predominante. Seguindo tal perspectiva, Schneuwly e Dolz (2004, p. 102) afirmam:

Os agrupamentos [de gêneros orais e escritos], assim definidos, não são estanques uns em relação aos outros; não é possível classificar um gênero de maneira absoluta num dos agrupamentos propostos. No máximo, é possível determinar alguns gêneros que poderiam ser protótipos para cada agrupamento [...].

Sendo os gêneros fenômenos sócio-históricos e culturalmente sensíveis, não há como fazer uma lista fechada de todos os gêneros: não podemos deixar de considerar que os gêneros não podem ser definidos mediante determinadas propriedades que lhes devam ser necessárias e suficientes e que, em consequência, existem aqueles que apresentam uma configuração híbrida, caracterizando o que Marcuschi (2003, p.30), seguindo a terminologia sugerida pela linguista alemã Ursula Fix (1997:97), define como “intertextualidade intergêneros”, isto é, uma mescla de funções e formas, podendo um gênero assumir características de outro.

Observemos como esta configuração é construída na proposta de atividade baseada em textos trabalhados na Unidade 1, capítulo 1, do 8º ano do Ensino Fundamental, páginas 12, 16 e 17, conforme as figuras a seguir.

Figura 15

**CAPÍTULO**  
**1**

## A receita

**O GÊNERO EM FOCO**

Leia esta receita:

**Pão de fôrma**

Rende: 12 fatias  
Calorias: 277 por fatia  
Grau de dificuldade: fácil

**INGREDIENTES**

- 1 colher (sopa) de açúcar
- 1 colher (sopa) de manteiga
- 1/2 colher (chá) de sal
- 5 colheres (sopa) de óleo
- 1 tablete de fermento biológico
- 1 xícara de leite morno
- 500 g de farinha de trigo

**Acessório**  
Fôrma para pão de 26 x 12 cm untada

**PREPARO**

1. Bata todos os ingredientes, menos a farinha, no liquidificador. Numa tigela, ponha a massa obtida e misture a farinha. Mexa até obter uma massa homogênea. Cubra com um pano limpo e deixe crescer por uma hora.
2. Polvilhe uma superfície com farinha de trigo, ponha sobre ela a massa e abra-a com um rolo. Enrole como um rocambole, transfira para a fôrma e deixe crescer por mais 20 minutos.
3. Aqueça o forno em temperatura média. Asse por 30 minutos ou até dourar bem. Se não consumir todo o pão de uma vez, embrulhe-o em filme plástico. Fica bom por três dias.

(Claudia Coxinha — Só pães, p. 28.)

Fonte: Coleção 1, de 8º ano do Ensino Fundamental, página 12.



Figura 16

**PROPOSTA 2**

Leia, agora, esta outra receita:

**Receita de pão**

é coisa muito antiga  
o ofício do pão  
primeiro misture o fermento  
com água morna e açúcar  
e deixe crescer ao sol

depois numa vasilha  
derrame a farinha e o sal  
óleo de girassol manjerição

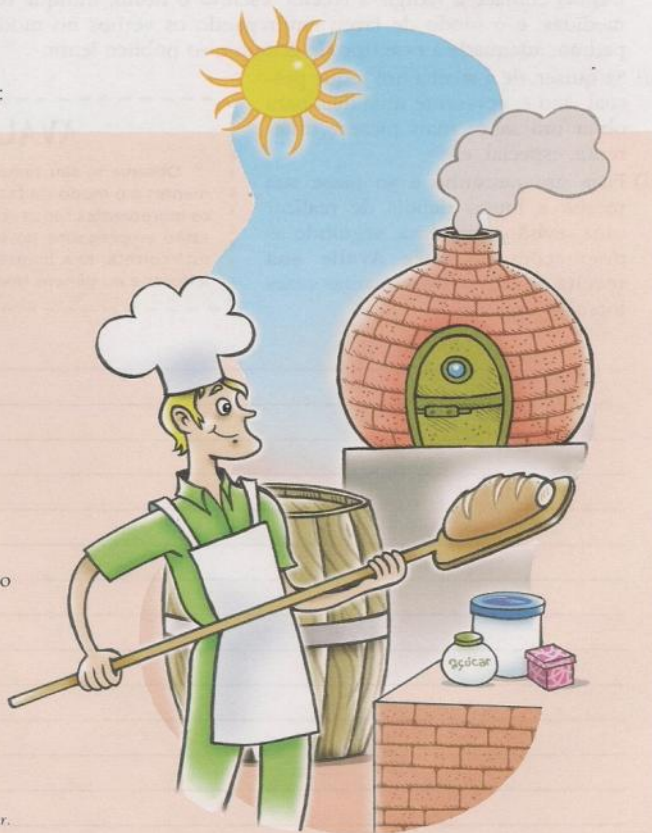
adicionado o fermento  
vá dando o ponto com calma  
água morna e farinha

mas o pão tem seus mistérios  
na sua feitura há que entrar  
um pouco da alma do que é etéreo

então estique a massa  
enrole numa trança  
e deixe que descanse  
que o tempo faça a sua dança

asse em forno forte  
até que o perfume do pão  
se espalhe pela casa e pela vida

(Roseana Murray. *Receitas de olhar*.  
São Paulo: FTD, 1997. p. 28.)



**16**

Fonte: Coleção 1, de 8º ano do Ensino Fundamental, página 16.

**Proposta de atividade**

Figura 17

**Sugestões para produção do gênero de configuração híbrida.**

Agora é a sua vez de criar uma receita poética. Para isso, modifique a receita que você na proposta anterior, ou outra que queira. Ou escreva um poema que lembre uma receita.

Siga estas instruções:

- Você pode iniciar seu poema falando, por exemplo, da origem de sua receita (se ela é de outro país ou região brasileira, etc.) ou do sabor da iguaria (se derrete na boca, traz lembranças).
- Depois se refira aos ingredientes e ao modo de fazer. A citação dos ingredientes deve ser em ordem em que serão usados no preparo do prato e sem menção a quantidades exatas. Lá e ali, uma imagem poética, servindo-se de palavras que se relacionem aos cinco sentidos (o paladar, o olfato, a visão, a audição, o tato) ou imagens que lhe ocorram, guardando a melhor para o final.
- Procure dar musicalidade ao poema, criando ritmo por meio da alternância de sílabas fortes e fracas e, se possível, de algumas rimas. Agrupe os versos em estrofes.
- Faça um rascunho e só passe sua receita poética a limpo depois de realizar uma revisão cuidadosa e dar um título a ela. Refaça o texto quantas vezes forem necessárias.



Fonte: Coleção 1, de 8º ano do Ensino Fundamental, página 17.

Reconhecemos, na Figura 16, uma receita no formato de poema, sugerindo uma configuração híbrida, enquanto na proposta de produção textual, apresentada na Figura 17, os autores sugerem duas configurações híbridas, uma receita no formato de poema e o formato de receita para um poema, caracterizando duas estruturas intergenéricas, conquanto não façam a distinção entre as duas, como se os seus processos de produção seguissem exatamente os mesmos passos, independente de suas funções.

Produzir um poema no formato de uma receita exige do seu produtor a utilização de recursos semânticos, linguístico-discursivos, léxico-sintáticos diferentes daqueles ativados para a construção de uma receita na forma poética, pois as funções que se atribuem aos dois textos são diferentes: no poema, buscamos uma nova forma para a construção do sentido poético, demonstrando a sua identificação com práticas/gêneros do cotidiano; na receita, buscamos olhar a poesia, a beleza da produção do alimento, a sua relação com a vida. Observamos, todavia, nas orientações de ‘a’ a ‘d’, os passos para a construção de uma receita poética apenas.

As propostas sugeridas devem, no entanto, ser distinguidas da questão da heterogeneidade tipológica do gênero, que tem a ver com o fato de um gênero contemplar várias sequências de tipos textuais (cf. Capítulo 3 deste estudo, página 67).

Os autores da coleção didática apresentam, então, o quadro sinóptico sobre a relação entre os tipos de texto e os gêneros textuais (Figura 14), retirado do livro *Gêneros orais e escritos*, de Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz (2004), autores os quais, seguindo uma perspectiva bakhtiniana, entendem os gêneros de textos (terminologia que utilizam para os gêneros textuais ou discursivos) como instrumentos semióticos complexos que auxiliam na apropriação e desenvolvimento de capacidades individuais nas práticas de linguagem – sua tese é a de que é através dos gêneros que as práticas de linguagem se materializam nas atividades dos aprendizes.

Tornam claro que, assim como os pesquisadores suíços, entendem que a progressão do ensino de agrupamentos de gêneros deva ser feita “em espiral”, o que implica o ensino da diversidade textual em níveis, de forma a considerar “os objetivos limitados a serem atingidos em relação a cada gênero: as dimensões trabalhadas, a complexidade dos conteúdos e as exigências quanto ao tamanho e ao acabamento do texto” (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p. 104).

Sobre a divisão tradicional das tipologias textuais, nas páginas 7 e 8 do *Manual do Professor* (Anexo B, p. 187-188), escrevem os autores do LDP:

Até recentemente, o ensino de produção de texto (ou de redação) era feito por meio de um procedimento único e global, como se todos os tipos de texto fossem iguais e não apresentassem determinadas dificuldades e, por isso, não exigissem aprendizagens específicas.

**A fórmula tradicional de ensino de redação — ainda hoje muito praticada nas escolas brasileiras —, que consiste fundamentalmente em desenvolver a trilogia narração, descrição e dissertação, tem por base uma concepção “beletrista”, voltada essencialmente para duas finalidades: a formação de escritores literários (caso o aluno se aprimore nos dois tipos de texto iniciais) e talvez a formação de cientistas (caso o aluno se destaque na terceira modalidade).**

**Além disso, essa concepção guarda em si uma visão equivocada de que narrar e descrever são ações mais “fáceis” do que dissertar, ou mais adequadas à faixa etária, razão pela qual a dissertação tem sido reservada às séries finais — tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio —, como se narrar e descrever fossem pré-requisitos para a produção de um bom texto dissertativo.**

Contrariando essa visão, o ensino de produção de texto pela perspectiva dos gêneros compreende que o resultado é mais satisfatório quando se põe o aluno, desde cedo, em contato com uma verdadeira diversidade textual, ou seja, com os diferentes gêneros textuais que circulam socialmente, inclusive aqueles que expressam opinião. (grifo nosso)

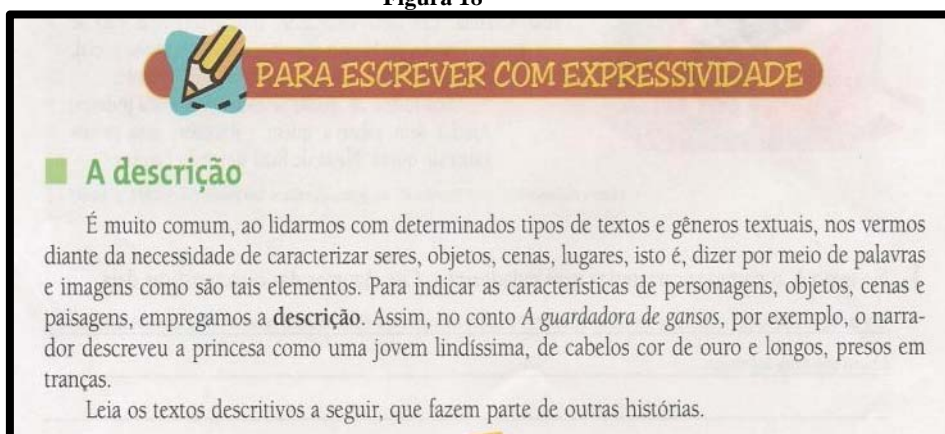
No *Manual do Professor*, página 8, (Anexo B, p.188), os autores do LDP ilustram seu posicionamento utilizando o quadro de agrupamento de gêneros de textos por aspectos tipológicos, de Schneuwly e Dolz (2004), embora tal quadro se distinga um pouco na terminologia do modelo apresentado para os alunos no capítulo introdutório sobre gêneros: no quinto aspecto tipológico (tipo de texto), no lugar de “instruir” lê-se “descrever ações” e, em lugar de “orientar comportamentos” lê-se “regulação mútua de comportamentos”, demonstrando que descrever seria uma forma de fazer uma exposição. Na proposta dos pesquisadores suíços, a descrição estaria incluída como uma forma de fazer exposição, não sendo uma sequência textual específica<sup>39</sup>.

Em relação a este aspecto, analisemos a seção “Para escrever com expressividade”, da Unidade 2, capítulo 2, do 6º ano do Ensino Fundamental.

---

<sup>39</sup> O termo sequência textual advém da Linguística Textual, para a análise textual dos discursos, mais especificamente da teoria proposta por Adam (2008); concorre com o de tipos de texto ou tipos textuais. Além dele, Charaudeau também acrescenta o termo modos de organização do discurso (CHARAUDEAU, 2008 e CHARAUDEAU e MAINGUENEAU, 2008).

Figura 18

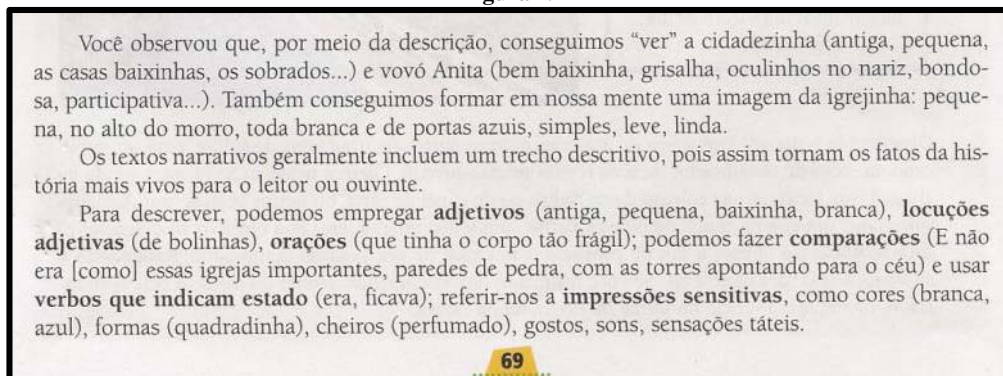


Fonte: Coleção 1, de 6º ano do Ensino Fundamental, página 67.

Este é o momento em que é introduzida a discussão sobre a descrição: é o segundo capítulo, do volume do 6º ano do Ensino Fundamental, que trata dos contos maravilhosos. No texto é possível constatar que os autores utilizam um critério referencial para falar da descrição como recurso linguístico (“caracterizar seres, objetos, cenas, lugares, isto é, dizer por meio de palavras e imagens como são tais elementos.”/ “Para indicar as características de personagens, objetos, cenas e paisagens”), segundo uma concepção tradicional.

Em sequência, escrevem:

Figura 19



Fonte: Coleção 1, de 6º ano do Ensino Fundamental, página 69.

Podemos verificar no primeiro trecho da sequência do texto dos autores que eles associam o uso da descrição, como recurso, somente aos textos narrativos, embora tenham iniciado seu texto instrutivo dizendo ser muito comum observarmos a descrição ao lidar com “determinados tipos de textos e gêneros textuais”, implicando que não seriam apenas os textos narrativos<sup>40</sup>. Na verdade, ela constitui instrumento significativo para a construção do sentido e

<sup>40</sup> Observamos, na coleção toda, apenas esta orientação ao uso da sequência descritiva, segundo terminologia sugerida por Adam (2008), relacionando-a aos textos narrativos. Além disso, aparece nas propostas análise dos contos maravilhosos, no volume do 6º ano e à crônica, no volume do 8º ano, nas questões de compreensão textual, para identificação de características físicas ou psicológicas de personagens.

da intencionalidade discursiva, na elaboração de diferentes gêneros textuais, tanto predominantemente narrativos quanto argumentativos, além de ser utilizada como estratégia de argumentatividade em textos literários e não literários (LOUREIRO, 2013).

Então, os autores prosseguem identificando a finalidade do uso de um trecho descritivo no texto narrativo – ele torna os fatos da história mais vivos para o leitor e o ouvinte. Em seguida, ressaltam alguns dos recursos linguísticos articulados na descrição: adjetivos, locuções adjetivas, orações (as adjetivas, cuja denominação não é apontada pelos autores), comparações, verbos que indicam estados e referências a impressões sensitivas.

Retornando à descrição das seções que compõem o LDP, em ‘Estrutura e Metodologia da obra’ explicam a organização das unidades e capítulos da coleção; no ‘Cronograma’, orientam para uma possível divisão do número de aulas para cada seção de cada unidade.

Na seção denominada ‘Leitura’, apresentam-se o conceito de leitura, o de leitor competente, o papel do professor no trabalho com a recepção de textos, os fatores a considerar e as sugestões de atividades. Ao final da seção, os autores apresentam o que denominam de “uma bibliografia básica sobre leitura”, indicando mais uma vez as suas teorias de base no trabalho desenvolvido na coleção didática.

A cada início de UD, antes da entrada dos capítulos, como uma atividade de leitura e escrita prévia, existe uma seção denominada “Fique ligado!”, dividida em duas subseções – “Pesquise!” e “Escreva!”. Na primeira, sugerem-se pesquisas, leituras, filmes, músicas etc. “com a finalidade de ampliar o conhecimento prévio do aluno a respeito do gênero [competência metagenérica] ou do tema a ser explorado” (Anexo B, p. 183) e, na segunda, o aluno “é convidado a fazer uma produção textual em que deverá explorar seu conhecimento sobre o gênero e, *eventualmente*, o tema que será trabalhado na unidade” (grifo nosso) (Anexo B, p. 182-183).

Não há, contudo, no *Manual do Professor*, nenhuma orientação sobre como o professor deve lidar com essa primeira produção textual de seu aluno, que fatores considerar no processo da produção, o que ressaltar e para o que atentar na avaliação. Percebe-se, também, pelo uso do advérbio “eventualmente”, que a prioridades dos autores é com o desenvolvimento da competência metagenérica dos alunos, não com os temas.

Na sequência, vem a seção “De olho no gênero”, cujo objetivo é o de explorar “os conhecimentos prévios dos alunos quanto aos gêneros textuais trabalhados na unidade e um pouco da história social dos gêneros em estudo e do papel comunicativo que desempenham na sociedade” (Anexo B, p.182), constituindo uma coletânea de textos, todos se referindo ao mesmo tópico – ao gênero alvo da unidade didática. A fim de ilustrar tal seção, apresenta-se a

seguir uma amostra relativa à Unidade 1, capítulo 1, do 6º ano do Ensino Fundamental, assim como o detalhe da orientação aos professores.

Figura 20

**DE OLHO NO GÊNERO**

Você provavelmente já escreveu e enviou para alguém uma carta, um cartão-postal ou um e-mail. Provavelmente também já recebeu um ou outro desses tipos de correspondência. Então, você deve estar se perguntando por que aprender a escrever carta, postal e e-mail, se já sabe. Primeiro, porque você pode ampliar seus conhecimentos e escrever melhor. Depois, porque pode fazer novos amigos, correspondendo-se com eles. E, ainda, porque existem outros gêneros textuais que se assemelham a esses, como, por exemplo, a carta de solicitação, a carta comercial, a carta de reclamação, a carta aberta, a carta comercial, a arte postal, etc., que você estudará em outros anos do ensino fundamental e médio.

Que tal se familiarizar um pouco mais com os textos de correspondência?



No dia combinado com o professor, traga de casa cartas, postais, envelopes selados, telegramas, malas-diretas, cartas comerciais, etc. recebidos por você ou seus familiares. Troque esse material com os colegas, leia-o e converse sobre ele, trocando impressões e experiências. Depois leia os boxes a seguir.

**Professor:** Sugerimos orientar a classe para a leitura e a troca de experiências em relação aos textos que fazem parte da correspondência. Peça a alguns alunos que leiam cartas e postais. Por se tratar de correspondência pessoal, verifique antes se o dono da correspondência permite a leitura. Depois pergunte aos alunos o que entendem por carta pessoal, postal e e-mail, sem dar-lhes respostas, pois chegar às características de cada um desses gêneros faz parte das atividades propostas nos capítulos a seguir.

**Cartas, postais, e-mails... aproximando as pessoas**

Quase todos nós temos pessoas queridas que moram longe, como, por exemplo, uma avó, um tio ou primos, um amigo que conhecemos numa viagem ou que se mudou para outra cidade com a família, etc. Uma maneira de estarmos próximos dessas pessoas ou cultivar uma amizade a distância é falar sempre com elas. Para isso, podemos usar o telefone, a Internet ou, ainda, o popular correio. Nem todas as pessoas têm acesso ao telefone ou à Internet, mas todos podem mandar ou receber uma carta ou um postal, pois há serviço de correio em todos os municípios brasileiros.

Gêneros como a carta, o cartão-postal e o e-mail nasceram da necessidade do homem de se comunicar a distância com outras pessoas. A carta pessoal geralmente é produzida no universo pessoal e familiar; o cartão-postal é o gênero textual preferido pelas pessoas que estão em viagem e querem transmitir ao interlocutor as impressões do lugar onde se encontram. Já o e-mail é fruto da sociedade contemporânea, marcada pela globalização das informações e do comércio, pela tecnologia, pela necessidade de estabelecer comunicação instantânea com outras pessoas em qualquer parte do mundo.

Fonte: Coleção 1, 6º ano do Ensino Fundamental, página 14.

**Professor:** Sugerimos orientar a classe para a leitura e a troca de experiências em relação aos textos que fazem parte da correspondência. Peça a alguns alunos que leiam cartas e postais. Por se tratar de correspondência pessoal, verifique antes se o dono da correspondência permite a leitura. Depois pergunte aos alunos o que entendem por carta pessoal, postal e e-mail, sem dar-lhes respostas, pois chegar às características de cada um desses gêneros faz parte das atividades propostas nos capítulos a seguir.

É interessante observar que a seção “O gênero em foco”, na qual se inicia o trabalho de compreensão textual, com o primeiro exemplo do gênero a ser estudado, tem como última modalidade de questão de estudo um questionário no qual são cobrados os mesmos critérios para todos os textos – finalidade, perfil dos interlocutores, suporte/veículo, tema, estrutura e

linguagem –, em todos os capítulos, de todos os volumes, sem distinção, conforme retratado na Figura 21, a seguir.

**Figura 21**

**8.** Reúna-se com seus colegas de grupo e, juntos, concluem: Quais são as características da notícia? Respondam, levando em conta os critérios a seguir.

- finalidade do gênero: Relatar um fato novo, informar.
- perfil dos interlocutores: Locutor: jornalista; destinatário: público em geral.
- suporte/veículo: Imprensa escrita e falada: jornais, revistas, rádio, televisão, sites da Internet.
- tema: Acontecimentos recentes, fatos novos, que despertam o interesse do público.
- estrutura: Compõe-se de duas partes: lead e corpo. O lead é a parte que apresenta as informações essenciais sobre o fato ocorrido: o que, quem, quando, onde, como e por que; o corpo é a parte que desenvolve o lead. É encabeçada por um título, geralmente curto e objetivo.
- linguagem: Predominantemente impessoal, objetiva e direta, empregada na variedade padrão.

Professor: Com as conclusões dos grupos, sugerimos montar na lousa um quadro com as principais características da notícia.

Fonte: Coleção 1, de 7º ano do Ensino Fundamental, página 14.

Em ‘Produção de texto’, os autores apresentam as suas bases teóricas para a proposta de produção textual, indicando “um interesse especial pelas teorias de gêneros textuais ou discursivos” de Bakhtin (Anexo B, p. 186). Introduzem a noção de gênero, escrevem sobre seu papel para “a construção do sujeito e da cidadania”, sobre a variedade de gêneros, sobre a diversidade textual e aprendizagem em espiral. Ao final, indicam sugestões de procedimentos didáticos para o trabalho com a produção de textos (projetos, oficinas, jornal na sala de aula).

Na ‘Avaliação da Produção de Texto’ (Anexo B, p. 192), apresentam os diferentes critérios de avaliação para o trabalho de produção textual. Anunciam que o trabalho de produção de texto estaria organizado sob um prisma também da textualidade. Tal aspecto só é retomado, todavia, quando os autores falam dos critérios da avaliação, por meio de uma pergunta (“O texto apresenta textualidade?”) – isso em meio a outras relacionadas ao desenvolvimento da competência metagenérica. Em outras palavras, trabalhar os fatores de textualidade resume-se a perguntar se o texto *apresenta textualidade*? Na verdade, parece não haver qualquer orientação para a avaliação dos fatores que constituem o texto, nem para a sua consideração no processo da produção textual.

Posteriormente, passam a falar de questões como o número de correções, a relação entre correção gramatical e nota, e sobre a reescritura de textos. Afirmam:

Como parte de um processo, a correção exclusivamente gramatical, ou a que procura atender a uma exigência burocrática de atribuir nota, pode ser até negativa para o aluno que ainda está desenvolvendo sua capacidade de produção verbal escrita. É necessário que o professor avalie o processo pelo qual passa o aluno individualmente e a classe como um todo e interfira nesse processo, a fim de fazer os ajustes necessários. (Anexo B, p.190)

Sugerem, então, que os próprios alunos, entre eles mesmos, possam ler, analisar, criticar e sugerir mudanças nos textos dos colegas, sem, no entanto, sugerirem como fazê-lo.

Finalmente, na seção ‘Plano de curso’, encontram-se orientações mais detalhadas, para cada volume, de cada ano escolar, em cada unidade didática, ressaltando os objetivos específicos, dos gêneros a serem trabalhados, dos tipos e gêneros textuais a serem explorados e dos textos selecionados. Tal seção do *Manual do Professor* difere nos quatro livros da coleção, sendo possível, todavia, encontrar as orientações mais específicas para cada atividade nas diferentes unidades e capítulos nas margens das páginas dos exercícios, na versão do livro do aluno para o professor. Esta parte do *Manual do Professor* não é reproduzida no Anexo B.

Cabe ressaltar que os autores creem que a leitura deva ser uma prática constante, organizada em torno de uma diversidade de textos e gêneros textuais, prática na qual o professor exerça um papel importante como promotor de situações estimulantes de leitura que levem à ampliação da perspectiva da leitura da palavra para a leitura do mundo. Acreditam também que a leitura extraclasse apresenta-se como indispensável para o objetivo de formar leitores competentes assim como para auxiliar na produção de textos, orientando tal questão da formação de leitores competentes com base em citação dos PCN (1997, p. 54):

Formar um leitor competente supõe formar alguém que compreenda o que lê; que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos já lidos; que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto; que consiga justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos que permitam fazê-lo.” (Anexo B, p.182)

Acreditamos que, ao adotarem tal perspectiva, os autores permitem que se faça a inferência quanto à importância da constituição do conhecimento prévio<sup>41</sup> dos aprendizes, da concepção dialógica dos textos para a formação de leitores e produtores de textos competentes.

Chamam a atenção, também, entre as orientações para a produção de textos, “para a necessidade de o texto apresentar os aspectos essenciais da textualidade, como coerência,

---

<sup>41</sup> Entre os conhecimentos que constituem o conhecimento prévio incluem-se o conhecimento textual, o conhecimento linguístico, o conhecimento enciclopédico (ou conhecimento de mundo), o conhecimento intertextual e o conhecimento contextual (SANTOS, 2012, p. 42-43).



coesão, intencionalidade, informatividade, conectividade [não estaria esta relacionada aos fatores da coesão e coerência?], etc., embora esses aspectos sejam tratados teoricamente em seções específicas”<sup>42</sup> (Anexo B, p. 183).

Embora a obra tenha como objetivo primeiro o desenvolvimento da produção textual, justificam os autores que “o ensino de português, hoje, deve abordar a leitura, a produção de texto e os estudos gramaticais sob uma mesma perspectiva de língua – a perspectiva da língua como instrumento de comunicação, de ação e interação social” (Anexo B, p. 183). Ressaltamos que tal afirmativa dos autores será um dos pontos mais retomados e considerados na descrição das atividades apresentadas no referido LDP, ao longo desta análise, de caráter descritivo, da utilização da interdiscursividade e da intertextualidade como recursos para a construção do sentido em textos.

Ademais, conforme texto no *Manual do Professor*, o trabalho com gêneros organiza-se em torno de um tema aglutinador, que remete aos temas transversais (discussão de questões sociais relevantes e presentes na vida cotidiana do País), sugeridos pelos PCN, levando em consideração os fatores pragmáticos, discursivos e linguísticos nas suas atividades didáticas, tendo como suporte principal a teoria dos gêneros textuais/discursivos. Além disso, sugerem ainda uma proposta de trabalho sistematizado com gêneros orais.

Bakhtin (1992) escreve que agimos por meio da linguagem em determinadas esferas da atividade humana (na escola, por exemplo) e que cada esfera apresenta condições e finalidades específicas – a produção de enunciados (ou seja, os gêneros discursivos) adequar-se-á a tais especificidades. Numa atividade interativa, as ações de todos os envolvidos têm o caráter de dependência mútua e têm o mesmo fim.

Dessa forma, segundo uma perspectiva interativa da linguagem, a fala, assim como a escrita, implica uma atitude cooperativa entre duas pessoas, tornando-a uma modalidade passível de estudo, conforme, inclusive, orientam os PCN (1997), sendo, todavia, de responsabilidade da escola, dos professores, criar situações para que os alunos possam operar sobre a própria linguagem, de modo a apreenderem e atuarem sobre os modelos de fala em seus grupos sociais e em outros grupos sociais, observando similaridades, regularidades e diferenças de formas e de usos linguísticos e, ainda, levantando hipóteses sobre as condições contextuais e estruturais em que se dão (DUTRA, 2013, p. 28).

Marcuschi (1997, p. 39) escreve que a fala

é uma atividade muito mais central do que a escrita no dia a dia da maioria das pessoas. Contudo, as instituições escolares dão à fala atenção quase inversa à sua

---

<sup>42</sup> Salta aos olhos aqui o fato de como os autores não se interessam em listar todos os fatores da textualidade, o que indica que partem do pressuposto de que a totalidade dos professores conhece todos esses fatores.

centralidade na relação com a escrita. Crucial neste caso é que não se trata de uma contradição, mas de uma **postura**. Seríamos demasiado ingênuos se atribuíssemos essa postura ao argumento de que a fala é tão praticada no dia a dia a ponto de já ser bem dominada e não precisar de ser transformada em objeto de estudo na sala de aula. (grifo do autor)

Conforme afirma Santos (2005, p. 100), contudo, há um desconhecimento, por parte de muitos dos professores, acerca do que venha a ser o trabalho com os textos orais em sala de aula, visto ser comum que pensem que “debater ou dramatizar já são atividades suficientes de oralidade, e muitos se questionam até mesmo se isso é útil, uma vez que os alunos falam - e bastante - no dia a dia”. Partindo do pressuposto de que o livro didático constitui-se, muitas das vezes, como o principal recurso didático de muitas salas de aula pelo Brasil afora, torna-se relevante observar como a oralidade se faz presente no planejamento das propostas de sequências didáticas apresentadas.

Os autores do LDP em análise sinalizam que um dos pontos significativos da proposta teórica apresentada por eles é a inclusão “de um trabalho sistematizado com gêneros orais – como a entrevista, a discussão em grupo, o seminário, o debate deliberativo, o debate regrado público –, mantendo-se as técnicas e situações de expressão oral que já existiam [nas edições anteriores da coleção]” (Anexo B, p. 183).

Por exemplo, o último capítulo de cada unidade, denominado “Oficina de criação”, o qual tem por finalidade retomar e aprofundar, sob diferentes enfoques e linguagens, o gênero ou tema trabalhado na unidade, apresenta como sugestões atividades que ensinam a desenvolver a argumentação oral para participar de um debate público; a aprender a expor oralmente para apresentar um seminário; ao longo dos capítulos, é possível observar também atividades de leitura oral para a turma, de exposição oral de parte do resumo de uma história.

Ressaltam que os relatos de profissionais de ensino que se propuseram a ensinar produção textual, a partir do enfoque de gêneros, demonstram que essa abordagem amplia, diversifica e enriquece a capacidade dos alunos em produzir textos orais e escritos, assim como aprimora sua capacidade de recepção, isto é, de leitura/audição, compreensão e interpretação dos textos.

Analisemos a Figura 22 a seguir.

Figura 22

delas dizem respeito ao uso da língua em situações de **oralidade/escrita** e de **formalidade/informalidade**. A variedade conhecida por **gíria** também merece atenção, por ser muito utilizada por quase todos os tipos de falantes.

### Oralidade e escrita

Nos dias de hoje, a maior parte dos brasileiros sabe ler e escrever. Por isso, existe a tendência de a língua oral e a língua escrita se tornarem parecidas, pois, quanto mais pessoas têm acesso à língua escrita, mais utilizam na fala as características da escrita.

Apesar disso, quando escrevemos, temos condições de escolher bem as palavras, de corrigir o texto e melhorá-lo até transmitir exatamente o que desejamos. Já na fala não há essa possibilidade; as correções, quando existem, são feitas na hora; além disso, a linguagem apresenta repetições, quebras na sequência de ideias, problemas de concordância e várias expressões de apoio, como **né?**, **tá?**, **entendeu?**, **tipo**, **hum...**, etc.

Fonte: Coleção 1, 6º ano do Ensino Fundamental, página 32.

Este trecho faz parte da seção “Para escrever com adequação”, cujo tema é “variedades linguísticas” – há uma orientação para o fato de que os tipos de variação linguística dizem respeito ao uso da língua em situações de oralidade/escrita e de formalidade/informalidade.

Na sua descrição, eles afirmam a possibilidade de haver certa influência no sentido escrita → fala, levando a “língua oral e a língua escrita se tornarem parecidas”, devido ao fato de muitas pessoas hoje terem acesso à língua escrita, confirmando que, embora as duas modalidades da língua assumam funções comunicativas específicas, cada uma, e, por isso, assumam características e façam uso de mecanismos também específicos, conforme afirma Koch (1995, p.68), “existe uma escrita informal que se aproxima da fala e uma fala formal que se aproxima da escrita, dependendo da situação comunicativa”.

Além disso, ressaltam o aspecto do planejamento da língua escrita, que não se constitui como característica da língua oral, conquanto não ressaltem os recursos que a última tem para as correções: a repetição, a paráfrase, as digressões, os parênteses (atos da fala utilizados para dar um esclarecimento, fazer um comentário, uma pergunta, observações rápidas em relação ao que está sendo falado), as inserções (parecidas com os parênteses, embora longas, com suspensão temporária do que está sendo falado), as elipses, os anacolutos, as pausas e as hesitações.

Em outra sequência, no volume dedicado ao mesmo ano escolar, contudo, os autores orientam para uma atividade oral em que preveem o apagamento de certas marcas de oralidade, conforme assinalado na Figura 23 a seguir.

Figura 23

Vamos contar diferentes versões de uma mesma história? Reúna-se com seus colegas de grupo e escolham uma das histórias indicadas a seguir.

- *O Chapeuzinho Vermelho* — versão dos irmãos Grimm; *A capinha vermelha* — versão de Christian Andersen; *Chapeuzinho Amarelo* — versão de Chico Buarque de Holanda.
- *Branca de Neve e os sete anões* — versão dos irmãos Grimm e a do filme dos estúdios Disney.
- *A pequena sereia* — versão de Christian Andersen e a do filme dos estúdios Disney.

Procurem na biblioteca de sua escola ou cidade um livro que contenha a história e leiam-na com atenção. Quanto aos filmes, procurem-nos em videolocadoras. No dia combinado com o professor, alguns integrantes do grupo contam uma das versões indicadas e outros a outra versão.

Ao se expressarem oralmente contando histórias para os colegas, procurem usar a variedade linguística empregada normalmente nos contos maravilhosos, isto é, a variedade padrão informal. Para isso, tentem:

- não interromper a história falando ahh;
- não empregar gíria;
- não usar né? nem as expressões aí ou daí, substituindo-as por outras equivalentes, como em seguida, mais tarde, tempos depois, por causa disso, por consequência, etc.;
- utilizar nomes e verbos no plural, quando necessário.

Fonte: Coleção 1, 6º ano do Ensino Fundamental, página 53.


Os autores buscam apagar exatamente as marcas que caracterizam a produção oral, tais como as hesitações e os marcadores conversacionais, e sinalizam que para eles parece não haver a distinção entre oral e coloquial, sendo a língua oral restrita a usos gírios, coloquiais e simplificados.

Na observação das orientações e das atividades propostas no livro didático, observamos que ocorrem atividades que solicitam aos alunos que discutam oralmente algum aspecto sobre o conteúdo ministrado, como a atividade transposta a seguir, culminando, contudo, numa proposta escrita.

Figura 24

6. Reúna-se com seus colegas de grupo e, juntos, concluem: Quais são as características da carta pessoal? Respondam, levando em conta os critérios a seguir.

- finalidade do gênero: É um gênero usado para comunicar um assunto pessoal a alguém que está distante.



Fonte: Coleção 1, 6º ano do Ensino Fundamental, página 18.

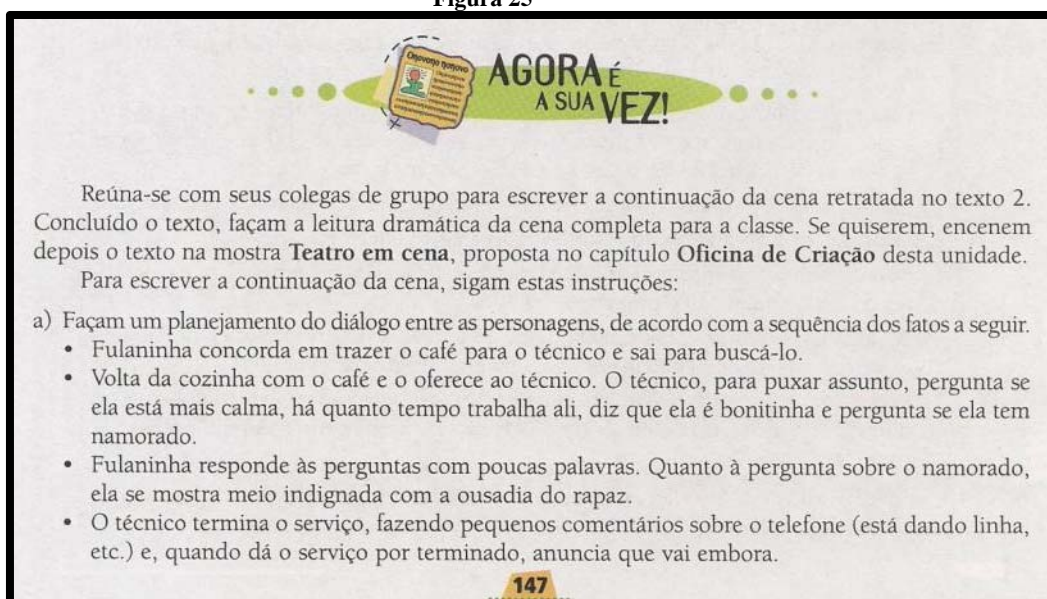
Atividades de tal tipo apenas ilustram a característica do uso da língua oral em sala de aula, como instrumento de ensino-aprendizagem, frisando como a sala de aula é um contexto de interação social.

Entrevistas, seminários e debates podem ser observados nas propostas de atividades no LDP, em muitas atividades finalizadoras das unidades, embora, a nosso ver, conforme aponta Santos (2005, p. 100), tal prática possa reduzir a importância do trabalho com a oralidade a preparar o aluno para as atividades escolares em que ele precisará falar, numa forma de

“oralização da escrita”, como na Unidade 2, capítulo 3, do volume do 9º ano do Ensino Fundamental, que tem como tema “o seminário”.

Além disso, conforme apresentado na Unidade 4, intitulada “No palco...na tela”, capítulo 2, do 8º ano do Ensino Fundamental, encontramos uma proposta de leitura dramatizada da continuação escrita, essa produzida pelos alunos, de uma cena da peça de teatro *Fulaninha e Dona Coisa*, de Noemi Marinho, embora não possamos considerá-la como exemplo de texto oral, mas como uma espécie de simulação da fala (Idem, ibidem).

Figura 25



**AGORA É A SUA VEZ!**

Reúna-se com seus colegas de grupo para escrever a continuação da cena retratada no texto 2. Concluído o texto, façam a leitura dramática da cena completa para a classe. Se quiserem, encenem depois o texto na mostra **Teatro em cena**, proposta no capítulo **Oficina de Criação** desta unidade. Para escrever a continuação da cena, sigam estas instruções:

a) Façam um planejamento do diálogo entre as personagens, de acordo com a sequência dos fatos a seguir.

- Fulaninha concorda em trazer o café para o técnico e sai para buscá-lo.
- Volta da cozinha com o café e o oferece ao técnico. O técnico, para puxar assunto, pergunta se ela está mais calma, há quanto tempo trabalha ali, diz que ela é bonitinha e pergunta se ela tem namorado.
- Fulaninha responde às perguntas com poucas palavras. Quanto à pergunta sobre o namorado, ela se mostra meio indignada com a ousadia do rapaz.
- O técnico termina o serviço, fazendo pequenos comentários sobre o telefone (está dando linha, etc.) e, quando dá o serviço por terminado, anuncia que vai embora.

**147**

Fonte: Coleção 1, 8º ano do Ensino Fundamental, página 147.

Figura 26

- Fulaninha, meio embaraçada, tenta fazer com que o técnico fique mais um pouco, dizendo que nem bem ele chegou e já está indo embora, e oferece um novo café.
- O técnico agradece e recusa o oferecimento, pois acabara de tomar café, e já vai saindo quando Fulaninha pergunta se ele não estava se esquecendo de nada. Ele diz que não, que já vai, até outra hora... E Fulaninha, esperançosa, pergunta qual hora, e o técnico vai explicando que isso é modo de dizer, e, então, ela, decidida, pergunta se ele quer ou não namorá-la.

Fonte desse roteiro: Noemi Marinho. *Fulaninha e Dona Coisa*. São Paulo: Caliban, 1996.



- b) Comecem o texto teatral a partir da última fala do texto 2. Coloquem o nome da personagem antes de sua fala. Procurem dar ao diálogo o mesmo dinamismo dado pela autora, observando a tensão crescente entre as personagens. Procurem também, se possível, tornar o diálogo engraçado, inserindo outras informações, rubricas de movimento e de interpretação. Lembrem-se de empregar a variedade linguística adequada às personagens e ao contexto.
- c) Pronto o texto, façam para os colegas da classe a leitura dramática da cena completa, ou seja, unindo o trecho da autora ao que vocês produziram. Vejam no boxe abaixo como preparar e fazer essa leitura.

#### LEITURA DRAMÁTICA

1. Formem um grupo que tenha um número de integrantes igual ao número de personagens do texto. Cada componente do grupo deve ler o texto individualmente pelo menos uma vez.
2. Façam, em grupo, uma segunda leitura do texto, em voz alta, cada aluno lendo as falas de uma das personagens. Leiam procurando ter uma compreensão mais ampla do texto e um domínio maior da história.
3. A partir da terceira leitura, comecem a buscar a representação, isto é, comecem a transformar a leitura em ação. Lembrem-se: o ator é um fingidor, alguém que cria ilusões.
  - a) Para realizar uma boa interpretação, analisem e debatam o comportamento psicológico de cada personagem: quais são seus desejos; que fatos ou que personagens se contrapõem à realização deles; como a personagem reage, etc.
  - b) Em seguida, cada um deve buscar a melhor forma de interpretar sua personagem.
  - c) Considerem a pontuação do texto e as rubricas de interpretação.
  - d) Não deixem cair a entonação no final das frases. Observem como falam os locutores de rádio e televisão e procurem imitá-los.
  - e) Se julgarem necessário, marquem o texto com pausas para respiração e destaquem os verbos das frases para dar um apoio maior à inflexão da voz.
  - f) Para ajudar no volume da voz, imaginem — como fazem no meio teatral — que na última fileira do teatro há uma velhinha meio surda e que vocês devem representar para ela.
4. Depois que cada um dos elementos do grupo tiver encontrado a expressão própria de sua personagem, façam a leitura do texto para uma plateia convidada.

Fonte: Coleção 1, 8º ano do Ensino Fundamental, página 148.

Uma atividade que, a nosso ver, poderia ser considerada de legítimo aproveitamento para o real desenvolvimento da linguagem oral é a de contagem de anedotas (Unidade 4, capítulo 1, seção “Para falar com expressividade”, página 141), que é, no entanto, anulada pelo *modus operandi* proposto pelos autores, conforme observamos nas Figuras a seguir.

Figura 27

Orientação aos professores.

**PARA FALAR COM EXPRESSIVIDADE**

**Contando anedotas**

Professor: O objetivo desta atividade é levar os alunos a expressarem-se oralmente. Como o número de exercícios propostos não permite que todos se expressem individualmente, sugerimos que sejam feitos ora em grupo, ora individualmente, ora em dupla, ora com toda a classe. Ou, se julgar conveniente, amplie a atividade com exercícios semelhantes.

Leia esta anedota:  
Professor: Sugerimos desenvolver oralmente esta atividade.

Num diminuto lugarejo da Suécia, tem um lenhador extraordinário: baixinho, miudinho, magrinho, mas, dizem, consegue derrubar dez árvores em dez minutos. Sua fama, como era de esperar, espalhou-se pelo mundo afora. A CNN manda um repórter entrevistá-lo:

— Quer dizer que você derruba dez árvores em dez minutos?  
— Às vezes, mais.  
— E qual foi seu primeiro emprego?  
— Deserto do Saara!  
— Peraí... No Saara não tem floresta alguma.  
— HOJE!...

(Adaptado de: Donaldó Buchweitz, org. *Piadas para você morrer de rir*. Belo Horizonte: Lettura, 2001. p. 33.)

CNN: sigla de Cable News Network, rede de televisão norte-americana especializada na transmissão de notícias durante 24 horas por dia.

**1.** A anedota é uma história curta e de final geralmente surpreendente e engraçado. Com que objetivo contamos uma anedota?  
Com o objetivo de divertir o leitor ou ouvinte, provocando nele o riso.

**2.** A anedota apresenta quase sempre os elementos essenciais de uma narrativa: fatos, personagens, tempo e lugar. Identifique na anedota em estudo:

a) o fato principal Um repórter da CNN faz uma entrevista com um lenhador extraordinário.

b) as personagens envolvidas O repórter e o lenhador.

c) o tempo Não explicitado.

d) o lugar Um lugarejo diminuto da Suécia.

**3.** O narrador da anedota lida faz uma rápida contextualização do fato e coloca em evidência a fala das personagens.

a) Que tipo de discurso predomina: o direto ou o indireto? O direto.

b) Que tempo verbal é usado? O presente.

c) Na sua opinião, qual é o efeito do uso desse tempo verbal e desse tipo de discurso?  
Considerando que as anedotas são originalmente textos orais, o emprego do presente e do discurso direto torna a narração mais dinâmica, direta e engraçada e dá a possibilidade de o narrador imitar a fala das personagens.

**141**

Fonte: Coleção 1, 8º ano do Ensino Fundamental, página 141.

Figura 28

- d) Por que a palavra HOJE está grafada com letras maiúsculas e acompanhada de exclamação e reticências?

Para enfatizar a entonação empregada pela personagem.

4. Observe que o texto se encaminha para um desfecho inesperado.

- a) Há, antes do final da história, alguma pista que prepara esse desfecho?

Não.

- b) O lenhador é baixinho, miudinho e magrinho, mas consegue derrubar dez árvores em dez minutos. Qual é a importância da descrição da personagem para o desfecho da anedota?

Tornar mais espantosa a façanha do lenhador: transformar o Saara num deserto.

5. Por ser originalmente um texto oral, a anedota, quando reproduzida em livros ou revistas, resulta em um texto que conserva marcas de oralidade. Identifique nessa anedota marcas de oralidade.

Emprego de expressões de linguagem oral: tem no lugar de há, per aí.

### De onde vêm as anedotas?

Um dos mistérios da vida é: de onde vêm as anedotas? O enigma da criação da anedota se compara ao enigma da criação da matéria. Em todas as teorias conhecidas sobre a evolução do universo sempre se chega a um ponto em que a única explicação possível é a da geração espontânea. Do nada surge alguma coisa. As anedotas também nasceriam assim, já prontas, aparentemente autogeradas. Você não conhece ninguém que tenha inventado uma anedota. Ou, pelo menos, uma boa anedota. Os que contam uma anedota sempre a ouviram de outro, que ouviu de outro, que ouviu de outro, que não se lembra onde a ouviu. Se anedota fosse crime, sua repressão seria difícilíssima. Prenderiam os viciados e os traficantes, a arraia-miúda, mas jamais chegariam ao capo, ao distribuidor, ao verdadeiro culpado.

Os humoristas profissionais não fazem anedotas. Inventam piadas, frases, cenas, histórias, mas as anedotas que correm o país não são deles. São de autores desconhecidos mas nem por isso menos competentes. Uma anedota geralmente tem o rigor formal de um teorema. Exposição, desenvolvimento, desenlace. Claro que variam de acordo com quem conta. Grande parte do sucesso de uma anedota depende do estilo de quem conta. A anedota é uma continuação da tradição homérica, de narrativa oral, que transmitia histórias antes do livro. Anedota impressa deixa de ser anedota. [...]

(Luís Fernando Veríssimo. *Comédias para se ler na escola*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001. p. 107-8.)




## Exercícios

Há, a seguir, duas propostas de atividade oral relativas à narração de anedotas. Lembre-se de que contar uma anedota em público é quase fazer teatro. O narrador deve buscar um tom de voz e uma expressão facial e corporal adequados ao texto e que contribuam para provocar riso no(s) interlocutor(es). Assim, ao se expressar oralmente contando anedotas ou fatos engraçados para os colegas, procure seguir as sugestões a seguir.

- Comece a narração apresentando os fatos principais, caracterize com poucas palavras as personagens e indique o lugar e o tempo.



Figura 29



- Conduza logo a narração para o desfecho, que deverá ser sempre inesperado.
- Empregue verbos no presente e diálogo direto para reproduzir a fala das personagens.
- Dê entonação adequada às falas do narrador e imite o jeito de falar das personagens.
- Expresse no rosto os sentimentos ou as emoções das personagens.
- Busque uma expressão corporal adequada ao fato narrado e à descrição de personagens ou lugar.
- Não interrompa o texto com a expressão **ahn**.
- Evite usar **né?** e procure empregar sem exagero palavras como **ai** ou **dai**.
- Use gírias, palavras e expressões de variedades não padrão para caracterizar a linguagem de personagens ou ajudar a manter a informalidade própria das situações em que se contam anedotas.


**1.** Escolha uma das anedotas reproduzidas a seguir e leia-a silenciosamente duas ou três vezes, tentando memorizá-la. Depois feche o livro e conte para os colegas de grupo, com suas palavras, o que leu.

a) Um carioca muito urbano, filho legítimo de um apartamento de quarto-e-sala da Zona Imobiliária Sul, desses que nunca saiu do Rio de Janeiro, nunca viu uma fazenda ou um corguim desses bem mineiros, saiu um dia a passear pelo interior do Brasil.

Acabou se hospedando numa fazenda, e uma manhã resolveu sair andando a pé pelas imediações para respirar ar puro. Logo nas proximidades de uma cidadezinha viu uma pequena casinha lá embaixo, ao lado do caminho, na beira do rio. Achou a casa uma gracinha e resolveu bater a porta:

— Tem alguém aí?  
 — Tem sim — respondeu uma vizinha de criança.  
 — Seu papai não está?  
 — Não. Ele saiu, justo na hora em que mamãe entrou.  
 — Então, sua mãe está?  
 — Está não. Ela saiu na hora que eu entrei.  
 — Ué. Vocês nunca estão juntos nessa família?  
 — Aqui, não. Aqui é a privada.


(Ziraldo. *Literatura comentada*. São Paulo: Abril Educação, 1982. p. 73.)



b) Depois de ser perseguido durante um bom tempo por um gato, o rato esconde-se em uma toca e fica ali durante horas. Ao ouvir latidos de cachorro, achou que o gato tinha ido embora e saiu para passear. Contudo, assim que enfiou a cabeça para fora, foi pego pelas garras do gato.

— Você imita latidos? — perguntou, espantado.  
 O gato:  
 — Meu amigo, neste mundo globalizado, quem não fala duas línguas morre de fome!


(Donaldo Buchweitz, org. *Piadas para você morrer de rir*, cit., p. 67.)



c) O prefeito foi visitar o hospício da cidade. Chegando à biblioteca, percebe que tem um louco, de cabeça para baixo, pendurado no teto. Preocupado, comenta com o diretor do hospício:

— O que é que esse louco está fazendo aí no teto?  
 — Ele pensa que é um lustre.  
 — Mas é muito perigoso, ele pode cair e se machucar. Por que vocês não o tiram do teto?  
 — Mas, à noite, como é que a gente vai fazer para ler no escuro?

(Idem, p. 33.)



**2.** Das anedotas que você conhece, há alguma de que gosta muito? Conte-a para o professor e os colegas.

Fonte: Coleção 1, 8º ano do Ensino Fundamental, página 143.

Observa-se que há uma grande preocupação dos autores com o desenvolvimento da competência metagenérica dos alunos sobre o gênero anedota, conforme orientação das perguntas de compreensão textual, embora a orientação aos professores, no topo da página

indique que o objetivo da atividade seja o de “levar os alunos a expressarem-se oralmente”. Reduzem a atividade com anedotas a uma atividade de estudo do gênero, segundo suas características, e de leitura de outras anedotas. Uma das atividades finais (Figura 29, exercício 1) apresenta-se reduzida a um exercício de memorização e de dramatização do que fora apresentado e decorado, acreditamos como preparação para o exercício 2 a seguir, em que, baseados na ativação do repertório de anedotas que conhecem, os alunos, em uma possível prática de oralidade, devem reproduzi-las para seus colegas e professores.

O problema está no fato de que os autores informam a esses mesmos alunos uma abordagem muito limitada e restritiva (sugerem apagar exatamente as marcas que caracterizam a produção oral, tais como as hesitações e os marcadores conversacionais, e não fazendo a distinção entre oral e coloquial, sendo a língua oral restrita a usos gírios, coloquiais e simplificados) de como exercer esta prática de oralidade, deixando de fora alguns aspectos importantes, como recursos linguístico-discursivos, escolha lexical, tom de voz, prática da ironia, entre outras, o que poderia levá-los à frustração por não atingirem o nível da comicidade diante de seus pares.

Deixando de lado a base teórica do livro e focando no conteúdo exposto nos sumários dos livros que compõem a coleção didática, constatou-se que a intertextualidade, na forma da paródia ou do discurso citado, aparece em alguns capítulos, como tópico de estudo, conforme o quadro a seguir.

Quadro 2

Ano escolar	UD	Capítulo	Seção	Título do item	Descrição da função discursiva
7º	3	2	Para escrever com expressividade	A intertextualidade e a paródia	- Dialogicidade do texto; - Intertextualidade no texto literário e artístico; - Expressividade e estilo textual.
8º	2	1	Para escrever com adequação	O discurso citado (I)	- Dialogicidade do texto; - Intertextualidade no texto literário e midiático (charge) para produção de sentidos.
8º	2	2	Para escrever com adequação	O discurso citado (II)	- Dialogicidade do texto; - Função/aspecto gramatical.
9º	3	1	Para escrever com adequação	O discurso citado em textos jornalísticos	- Função argumentativa (credibilizar ou autorizar a fala de outrem); - Estratégia de “proteção da face”; - Dialogicidade do texto.

Finalmente, é importante sinalizar que, na edição do livro-texto voltada para o professor, todas as respostas aos exercícios propostos são fornecidas.

### 5.1.2 Coleção Didática *A aventura da linguagem*

A coleção de livros didáticos intitulada *A aventura da linguagem* (doravante, Coleção 2) é voltada para todo o Ensino Fundamental e, por isso, divide-se em duas sequências:

- a) Ensino Fundamental 1, com cinco livros, do 1º ao 5º ano;
- b) Ensino Fundamental 2, com quatro livros, do 6º ao 9º ano, sequência essa que compõe o *corpus* da análise.

Os livros da coleção relativa ao segundo segmento do EF dividem-se em quatro unidades didáticas (UD), cada qual organizada segundo um tema básico que se repete nos quatro volumes, a saber: UD1: Língua e Linguagens; UD2: Mundo social: eu, tu, ele; UD3: Essa nossa vida; UD4: Vida na Terra.

Na escolha de cada tema, segundo informação constante do *Manual do Professor* (Anexo H, p.217), consideraram

[...]a importância de os alunos conhecerem melhor alguns fatos sobre a língua e a linguagem; conteúdos que despertam o interesse dos alunos; assuntos que propiciassem um trabalho interdisciplinar ou, pelo menos, multidisciplinar. Por exemplo, muitos dos capítulos da Unidade 1 estimulam um trabalho conjunto com Artes; grande parte dos textos das Unidades 2 e 3 favorecem um trabalho interdisciplinar com Ciências e Educação Física, nos volumes 5 e 6, e com História ou Geografia, nos volumes 7 e 8. **Em todos os volumes, a Unidade 4 concorre para uma educação ecológica, o que pode ser feito com Ciências, Geografia, Educação Física.** (grifo nosso)

Assim, na organização segundo temas, buscam dar conta das orientações dos PCN sobre os Temas Transversais e sobre a Interdisciplinaridade.

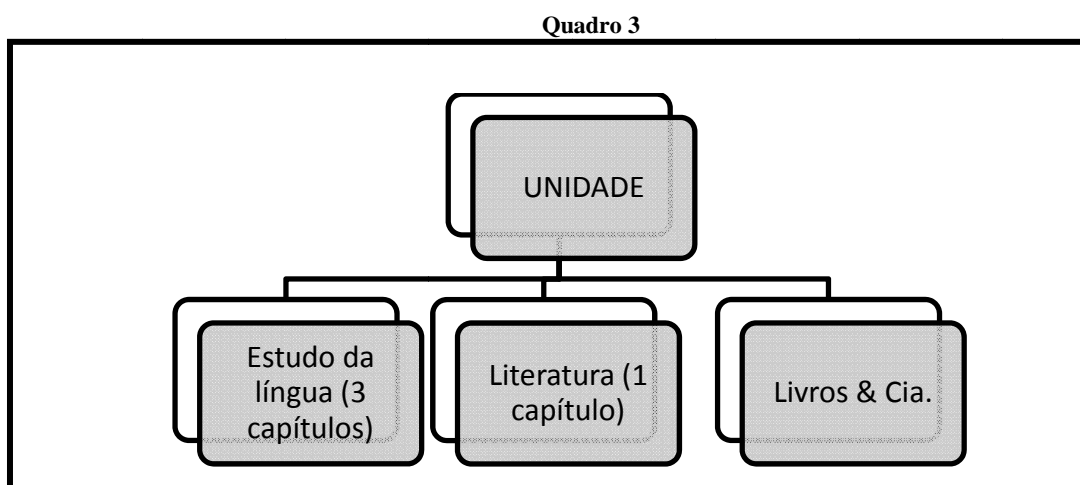
Diferente da outra coleção analisada (cf. subseção 5.1.1), o *Manual do Professor* vem no início dos livros. É um caderno bem extenso e complexo em sua organização, composto de um sumário e organizado em quatro seções: 1) Fundamentos; 2) A organização de cada volume da coleção; 3) Orientações para o trabalho em sala de aula e 4) Avaliação.

Em ‘Fundamentos’, são abordados os princípios teóricos que formam a base da constituição do projeto dos livros, inclusive com posicionamentos acerca da visão sobre o texto, sobre a linguagem oral, sobre produção e recepção textual, sobre a língua, sobre a Literatura, sobre aspectos textuais e discursivos. Ao final de cada posicionamento, encontram-

se sugestões de leitura bibliográfica para aprofundamento sobre cada um dos elementos apresentados.

Em ‘A organização de cada volume da coleção’, os autores explicam a proposta e os objetivos de cada seção em que se dividem os capítulos para estudo da Língua Portuguesa. Em tais capítulos, encontram-se atividades em que o uso da linguagem é entendido “como uma forma de ação social entre interlocutores” e em que se busca trabalhar “o que é fundamental para a educação linguística dos alunos”, conforme texto de apresentação do livro (Anexo G, p.205).

Cada unidade, dividida em quadros capítulos e um anexo, é caracterizada da seguinte forma:

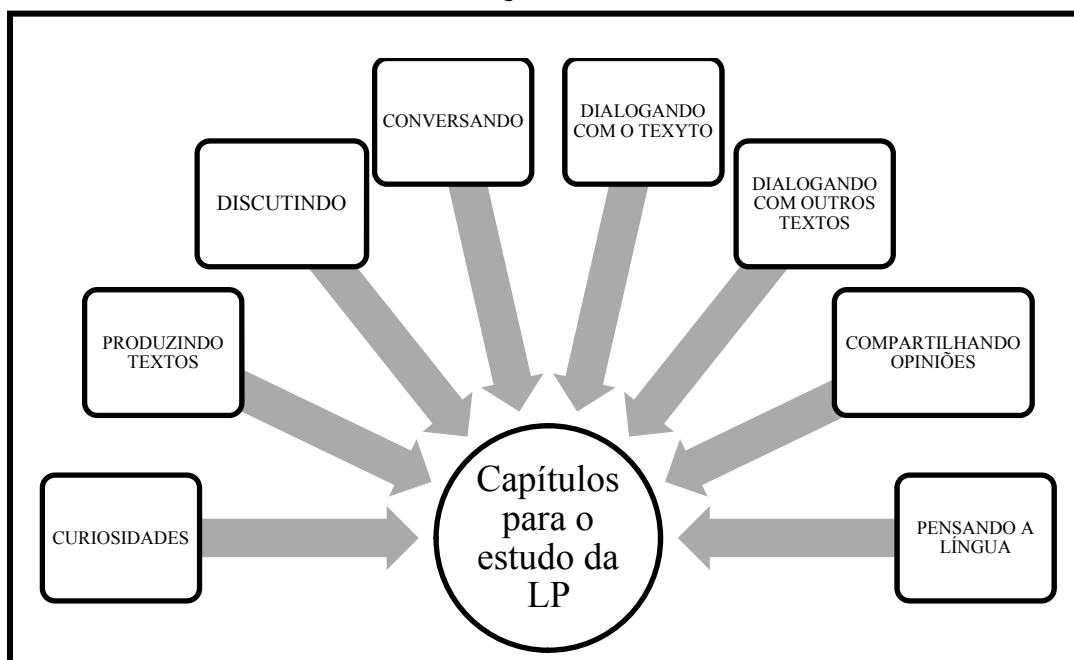


Os capítulos voltados para o estudo da Literatura são justificados pelos autores porque, em um texto literário, “encontramos uma forma de apreender a realidade de um modo que o distingue dos demais textos” e completam afirmando que o “problema não é o uso eventual de textos literários como pretexto para se ensinar português, ou para ensinar questões sobre periodização ou escolas literárias. O problema é não usar o texto literário para aprender literatura” (Anexo H, p.215).

Nos anexos intitulados “Livros & Cia”, segundo os autores do LDP, os objetivos são os de ampliar os conhecimentos dos alunos sobre os temas apresentados nas UD, por meio da indicação de livros, *sites* e filmes com temática e assunto relacionados ao conteúdo temático que faz parte dos capítulos das Unidades. Tal item da UD, embora idealizado para os alunos, visando à sua autonomia em relação ao aprendizado (conquanto saibamos que não haja este tipo de “cultura” no dia a dia da Educação Básica brasileira, talvez apenas no Ensino Superior), parece ser designado para o professor, para o planejamento de suas aulas relativas ao tema, como uma forma de orientá-lo, ressaltando a visão do professor como usuário, consumidor do livro e não como analista. (cf. Capítulo 2, seção 2.2).

Os capítulos para o estudo da língua são organizados em seções, conforme o esquema a seguir.

Quadro 4



Algumas seções são voltadas para o desenvolvimento da linguagem oral (“Conversando”, “Discutindo”, “Compartilhando Opiniões” e, em algumas situações, “Produzindo”); há uma voltada especificamente para a reflexão sobre o emprego dos recursos da língua em seus diversos planos (“Pensando a Língua”); há mais uma voltada para, especificamente, as atividades de leitura e compreensão textual (“Dialogando com o Texto”) e há outra (“Dialogando com Outros Textos”), ainda, voltada para propostas de coletâneas de textos, considerando-se o contraste entre dois ou mais textos, quanto à temática, quanto à estrutura, na observação das regularidades textuais de textos do mesmo tipo ou gênero, visando ao trabalho

com abordagens distintas de um mesmo tópico tanto no que diz respeito a diferentes perspectivas ou percepções circulantes na nossa sociedade e cultura, quanto para poder observar, comparar, questionar o tratamento do mesmo tópico por diferentes categorias de textos, sobretudo diferentes gêneros. Aqui ainda são colocadas questões interpretativas, ressaltando a posição de um e outro texto ou não ou confrontando o que dizem os diferentes textos. **Tudo isto vai fazendo o aluno perceber ainda que intuitivamente, mas às vezes explicitamente, a questão da intertextualidade<sup>43</sup>, para a qual o professor pode chamar a atenção de acordo com o que achar conveniente com sua turma em cada momento** (Anexo H, p. 223). (grifo nosso)

Ressalta-se, na descrição da referida seção, pelos autores, que:

<sup>43</sup> É o primeiro momento no *Manual do Professor* em que os autores mencionam a palavra intertextualidade.

a) a referência ao processo intertextual se faz relacionada à temática textual (intertextualidade de conteúdo), à estrutura textual (intertextualidade intergenérica);

b) a dimensão interdiscursiva aparece relacionada “a diferentes perspectivas ou percepções circulantes na nossa sociedade e cultura” e

c) a intertextualidade, considerada no seu sentido estrito, como a referência, explícita ou implícita, a outros textos, deve ficar na dependência de sinalização pelo professor, o qual deve considerar sua significância para as necessidades da atividade de leitura, assim como o nível de maturidade de seus alunos. Observamos, contudo, que, muitas das vezes os autores, ao sinalizarem, para os professores, tal aspecto facultativo na consideração intertextualidade, deixam de considerar elementos extremamente significativos para a construção do sentido no texto, como na análise, na subseção 3.4.3, do Capítulo 3, deste estudo, em referência ao texto e às atividades transpostas nas Figuras 7, 8 e 9, páginas 75-77 deste estudo.

Em ‘Orientações para o trabalho em sala de aula’, os autores do LDP orientam sobre a olhar que se deve ter para a linguagem oral, a literatura e orientam, também, sobre os capítulos intitulados “Livros & Cia”, tendo em vista o desenvolvimento do arsenal necessário para desenvolver trabalhos em grupo, além do chamado “varal de textos”.

A abordagem da linguagem oral, segundo o posicionamento dos autores da Coleção 2, em acordo com os PCN, é descrita no destaque do texto do *Manual do Professor*, transposto a seguir.

**Figura 30**

Nos anos finais do Ensino Fundamental, o objetivo do ensino da linguagem oral é, na verdade, o aprofundamento do conhecimento que o aluno já tem desta modalidade. Ele já tem competência discursiva e comunicativa para usá-la em ambientes privados, em seu dia a dia, em casa e na escola. Já deve até mesmo, nas séries anteriores, ter sido introduzido a práticas escolares mais formais. Por isso, agora, as atividades escolares deverão centrar-se no desenvolvimento das competências de uso da língua oral em instâncias públicas, ou seja, aquelas práticas sociais que exigem maior sistematização do uso da língua e que geralmente exigem o uso da norma urbana de prestígio.

Para tanto, a escola deverá simular práticas sociais existentes na comunidade do aluno e sistematizar atividades escolares que de alguma forma se correlacionam com estas práticas sociais, desenvolvendo o domínio dos gêneros utilizados como exposição oral, debates, relato de experiências vividas, entrevistas, palestras, teatro, etc. (Veja no Quadro 1, na próxima seção, os gêneros orais sugeridos pelos PCN de Língua Portuguesa para trabalho em sala de aula.) Essa simulação terá a vantagem de criar uma situação comunicativa que preencha as condições de produção de um texto como será visto a seguir, na seção “Produção de textos escritos”.

Fonte: Coleção 2, *Manual do Professor*, Anexo H, p. 208.

Na leitura atenta dos dois parágrafos destacados, percebemos que os autores do LDP consideram que a linguagem oral, em alguns de seus usos mais corriqueiros (para comunicação em seu grupo social e familiar) e, possivelmente, em alguns de seus usos menos corriqueiros (como práticas escolares mais formais), é tão praticada no dia a dia dos alunos, a ponto deles já terem competência discursiva e comunicativa para utilizá-la, dominando-a bem, de forma a não precisar ser transformada em objeto de estudo na sala de aula, o que se constitui como uma falsa premissa (MARCUSCHI, 1997).

Por isso, sugerem os autores que as atividades escolares da linguagem oral centrem-se no desenvolvimento das competências de uso em instâncias públicas, “ou seja, aquelas práticas sociais que exigem maior sistematização do uso da língua e que geralmente exigem o uso da norma urbana de prestígio”, deixando de oferecer aos alunos as diferentes perspectivas das normas que coexistem, e como se o uso da língua oral se restringisse a situações formais, visão monolítica e uniformizada, de desvalorização da língua falada.

As categorias de textos que elencam para o trabalho com os gêneros orais são: de uso literário, o cordel e os ‘causos’ e similares; de uso na imprensa, o comentário radiofônico, a entrevista, o debate e o depoimento; de divulgação científica, a exposição, o seminário, o debate e a palestra e, na publicidade, a propaganda.

Indicam, então, algumas sugestões para o desenvolvimento de atividades voltadas para esse fim: 1) relatos de vida; 2) momento de notícia, dividido em três momentos – lendo notícias, ouvindo e contando notícias, ouvindo e redigindo notícias; 3) entrevistas, palestras, debates. A primeira atividade poderia ser reconhecida como atividade voltada ao desenvolvimento da linguagem oral, embora apresente certos “vícios” em sua estruturação; a segunda, uma atividade de estudo do gênero textual notícia; a terceira, tipos de atividades de reconhecimento e de construção de gêneros acadêmicos, de pouca probabilidade de ocorrência no cotidiano dos alunos.

Na atividade denominada “relatos da vida”, uma apresentação de um episódio significativo da vida dos alunos, os autores sugerem que os relatos devam ser realizados sem consultas a anotações escritas, embora sugiram que nessa atividade a preocupação deva ser com encadeamento de fatos e a estrutura do texto oral – a tomada de notas não ajudaria os alunos em seus relatos? Tal orientação vai de encontro ao reconhecimento que faz, na seção “Linguagem oral”, no *Manual do Professor*, de que, para uma apresentação oral, “é aconselhável a anotação de tópicos, para nortear a fala do expositor”.

Sugerem, também, que o aluno não deva ser corrigido caso não empregue a norma urbana de prestígio, indo de encontro a seu posicionamento anterior, de que o ensino da linguagem oral visaria ao domínio da norma urbana de prestígio.

Para a atividade denominada “momento da notícia”, os autores sugerem que os alunos tragam notícias breves, de jornais e revistas, e que as **leiam** como se fossem repórteres; que eles recordem de uma notícia que tenham escutado na TV ou no rádio e que as reportem oralmente para seus colegas; finalmente, em grupos, depois de ouvir ou assistir a notícias, os alunos são solicitados a **fazer a redação** de uma das notícias para o mural da escola, procurando empregar a norma urbana de prestígio. A prática da língua oral se restringe à leitura oral, em voz alta, à função de reportar notícias? Ela se restringe a essa variante de uso? Na verdade, tal atividade visa ao trabalho com textos escritos e a língua oral surge, a nosso ver, sem um propósito específico, nem o de apoio à prática da língua escrita.

A terceira atividade, “entrevistas, palestras, debates”, remete à escuta de entrevistas, palestras e debates, veiculados em rádio ou TV, a fim de que os alunos discutam a sua estruturação e façam comentários sobre o tema. É uma mescla de atividade para desenvolvimento da competência metagenérica e de práticas orais concretizadas em norma urbana de prestígio, indo ao encontro do que preconizaram nas suas orientações metodológicas, mas deixando de lado o trabalho com outras variantes, conhecimento também necessário aos alunos para que possam ter o instrumental para construir seu discurso em qualquer que seja a situação de comunicação.

Com certeza, conforme aponta Marcuschi (1997), não esperamos que propostas de ensino da oralidade na língua sejam voltadas para se ensinar a falar, mas esperamos poder tornar mais produtivas tais propostas de ensino, focando, por exemplo, na variedade de usos da oralidade, ajudando na formação da consciência de que a língua não é homogênea nem monolítica. Analisemos a atividade transposta a seguir.



Figura 31

**UNIDADE 1** **CAPÍTULO 3**

**Olha como você fala comigo!**

**CONVERSANDO**

Discuta os blocos de questões abaixo, anotando as ideias para apresentar à sala depois.

- 1** ■ Você já prestou atenção no modo de as pessoas falarem? Por exemplo, você acha que usa a nossa língua como seus avós ou pessoas mais velhas que você conhece? Já observou um médico ou artista falando de sua profissão? Exemplifique.
- 2** ■ Já reparou na fala dos personagens, quando você assiste a filmes ou novelas que se passam em regiões do Brasil diferentes daquela em que você mora? Ou já prestou atenção em como as pessoas falam quando aparecem em entrevistas ou dando depoimentos, por exemplo, nos jornais falados no rádio e na televisão? Se você viajou para bem longe de onde mora (sobretudo se passou de uma região do Brasil para outra), procurou reparar em como as pessoas usam a Língua Portuguesa? Você conhece algum modo de falar de pessoas de outras regiões brasileiras que seja diferente do seu? Você já viu um português de Portugal falando nossa língua?
- 3** ■ O que você faz quando nota que uma pessoa fala muito diferente de você?

Depois de discutir as questões acima, cada grupo apresenta o que pensou para a sala e todos discutem as ideias.

Você lerá um texto de Luis Fernando Veríssimo. Você conhece alguma obra deste autor? O texto tem o nome de “A pechada”. O que seria “pechada”? Como será que reagiram os colegas de um menino que se mudou de uma região para outra do Brasil, quando ele chegou à escola?

Depois de ler o texto veja se o que você pensou coincidiu com a história.

**Professor(a):** neste “Conversando” procure chamar a atenção dos alunos para diferenças de fala, de modo de usar a Língua Portuguesa, mas sem entrar em muitos detalhes, mais levantando o que os próprios alunos já observaram.

Fonte: Coleção 1, 7º ano do Ensino Fundamental, página 52.

A seção “Conversando” visa a criar situações que propiciem as práticas de língua oral, assim como a despertar o conhecimento prévio do aluno e prepará-lo para a leitura do texto. Os autores sugerem, também, que a seção visa à contextualização dos textos a serem lidos. A atividade transposta, retirada da Unidade 1, capítulo 3, do volume do 7º ano do Ensino Fundamental, intitulada “Olha como você fala comigo!”, leva na interpretação deste título a pensar que tratarão de temas como a polidez no uso da língua, de aspectos como o uso da linguagem de baixo calão; todavia, os autores estão realmente propondo uma discussão, como pré-leitura, para o texto “A pechada”, de Luís Fernando Veríssimo, que trata do uso de regionalismos, uma variante da língua.

Entretanto, a primeira questão proposta pela discussão leva os alunos a refletirem sobre outros aspectos da variação linguística: a faixa etária, grupo profissional (o jargão) – “Já observou um médico ou artista falando de sua profissão?”. Somente na segunda questão, a discussão é conduzida para o aspecto do regionalismo, embora venha a fazer nova condução, pois passam a falar do registro de uso da língua oral nos meios de comunicação, como os jornais falados no rádio e na televisão, em entrevistas e depoimentos, passando novamente, na continuação da questão, a falar de registros linguísticos relacionados às diferentes regiões do Brasil, estendendo-a a outros países (os autores citam Portugal).

Compreendemos que a variação linguística abarca todos esses aspectos, mas a proposta leva a uma discussão em que a relação entre todos esses aspectos não é estabelecida, levando-a ao nível de uma enumeração sem objetivo definido.

Culminam com uma pergunta (“O que você faz quando nota que uma pessoa fala muito diferente de você?”) que leva a várias interpretações – falar diferente como, em outra língua, em outro registro, com ou sem polidez, com opiniões diferentes? Segundo a tipologia classificatória dos modelos de questões envolvidas no processo de compreensão textual, presentes no LDP, idealizada por Marcuschi (2005, p. 54-55), apresentada no quadro a seguir, tal modelo de questão pode ser classificada como **híbrida** ou “**mista**”, pois envolve questões de dois tipos: a **subjativa** e a **vale-tudo**. A referida pergunta, para o nível de detalhamento proposto pelos autores para a discussão (cf. detalhe da orientação aos professores na Figura 31), não leva a lugar algum, não ajuda na compreensão do contexto das variedades linguísticas.

Quadro 5

Tipos de perguntas (P)	Explicitação
1. A cor do cavalo branco de Napoleão	São P muito frequentes e de perspicácia mínima, autorrespondidas pela própria formulação. Assemelham-se às indagações do tipo: “Qual a cor do cavalo branco de Napoleão?”.
2. Cópias	São as P que sugerem atividades mecânicas de transcrição de frases ou palavras. Verbos frequentes aqui são: <i>copie, retire, aponte, indique, transcreva, complete, assinale, identifique</i> etc.
3. Objetivas	São as P que indagam sobre conteúdos objetivamente inscritos no texto (O que, quem, quando, como, onde...) atividade de pura decodificação. A resposta acha-se centrada exclusivamente no texto.
4. Inferenciais	Estas P são as mais complexas; exigem conhecimento textual e outros, sejam pessoais, contextuais, enciclopédicos, bem como regras inferenciais e análise crítica para busca de respostas.
5. Globais	São as P que levam em conta o texto como um todo e aspectos extratextuais, envolvendo processos inferenciais complexos.
6. Subjetivas	Estas P em geral têm a ver com o texto de maneira apenas superficial, sendo que a R fica por conta do aluno e não há como testá-la em sua validade.
7. Vale-tudo	São as P que indagam sobre questões que admitem qualquer resposta não havendo possibilidade de se equivocar. A ligação com o texto é apenas um pretexto sem base alguma para a resposta.
8. Impossível	Estas P exigem conhecimentos externos ao texto e só podem ser respondidas com base em conhecimentos enciclopédicos. São questões antípodas às de cópia e às objetivas.
9. Metalinguísticas	São as P que indagam sobre questões formais, geralmente da estrutura do texto ou do léxico, bem como de partes textuais.

Fonte: Marcuschi, 2005, p. 54-55.

A prática da língua oral fica alicerçada em objetivos não muito sólidos e esta prática se perde na banalidade, fazendo parecer que a língua oral não tem importância alguma, que não

tem seu valor para as práticas de sala de aula. É “só um momento de bate papo antes do estudo do texto”. Observamos, então, como, nas sugestões de estudo ou de uso da língua oral, na Coleção 2, muitas das práticas não se coadunam com a teoria.

Na seção ‘Avaliação’, encontram-se sugestões de respostas para as atividades, uma miniciclopédia sobre os personagens, artistas e escritores citados nas UD, assim como de quaisquer outros conhecimentos necessários para enriquecer e facilitar as atividades propostas, além de orientações para as atividades propostas.

Para efeito da análise que se realiza nesta tese, é importante ressaltar alguns elementos que se destacam na leitura da apresentação do material e das seções do *Manual do Professor*.

Segundo os autores, na ‘Apresentação’ do LDP (Anexo G), o material didático constitui-se como “fundamental para a educação linguística dos alunos” (cf. Capítulo 2 sobre o *status quo* do LDP na escola) e, por tal razão, constam do material “textos de diferentes gêneros e com diferentes funções, assim como atividades que giram sempre em torno desses textos, orais e escritos”, visto ser o texto a unidade básica de expressão, devendo, pelo mesmo motivo, constituir a unidade de ensino, de forma similar à proposta apresentada pelos autores da Coleção 1.

Informam, também, que, na concepção do material didático, privilegiaram “uma concepção sociointeracionista da linguagem, isto é, aquela que vê o uso da linguagem como uma forma de ação social entre interlocutores” e que, devido a tal concepção, estaria subjacente à articulação dos conteúdos da forma proposta “a crença de que o objetivo do ensino da língua é, em primeira e em última instância, o ensino da produção e recepção de textos orais e escritos” (Anexo H, p.212), e, no trabalho com gêneros, dizem visar a contemplar “um ser sócio-historicamente constituído, privilegiando-se aspectos enunciativos e do discurso”, considerando “quem fala, para quem, lugares sociais dos interlocutores, posicionamentos ideológicos, em que situação, em que momento histórico, em que veículo, com que objetivo, finalidade ou intenção, em que registro etc.”, assim como “o que pode ser dito, a forma de dizer, a organização geral do discurso, a circulação social, a seleção de recursos disponibilizados pela língua etc.” (Ibid., p.214)

A leitura é entendida como interlocução entre escritor e leitor, mediada pelo texto, considerando que, ao ler, o leitor constrói um significado para o texto, recorrendo a “elementos linguísticos ou de outras linguagens presentes no texto, as suas experiências anteriores como leitor, ao seu conhecimento textual e de mundo” (Anexo H, p. 208).

Em outras palavras, na sua fundamentação teórica para o trabalho desenvolvido em cada UD da coleção, os autores deixam bem clara a sua posição pelo dialogismo bakhtiniano,

pela visão sociointeracionista da linguagem e do texto, abrindo, na teoria, espaço para lidar com recursos como a intertextualidade e a interdiscursividade.

Sobre o texto e sobre os gêneros, dizem, no *Manual do Professor*: “O texto é a unidade básica das interlocuções humanas; um grupo de textos utilizados em uma determinada esfera social, com fins específicos, e com características relativamente estáveis, constitui um gênero” (Anexo H, p.214) e afirmam que o objeto de ensino devem ser os gêneros assim definidos. Citam Travaglia (2002: 211) para estabelecer os critérios para a seleção das categorias de textos a serem trabalhadas (Anexo H, p. 209):

a) trabalhar com tipos que sejam fundamentais para a composição de quaisquer outros textos, isto é, tipos que entrem na constituição, se não de todos, da maioria dos gêneros de textos.

b) a utilização que o aluno terá de fazer de cada gênero em sua vida, de um modo geral, o que reforça o primeiro fator de escolha.

Justificam, portanto, o trabalho com tipos textuais como uma opção de ensino para preparar os alunos para a vida, possibilitando-lhes o desenvolvimento da competência comunicativa e fornecendo-lhes os meios para agir pela linguagem dentro da sociedade: conforme Lopes-Rossi (2002), citada pelos autores, “nenhum cidadão precisa escrever uma narração, por exemplo, no seu dia a dia. Pode precisar, sim, narrar um fato [...] e essa narrativa pode resultar em uma notícia de jornal, um boletim de ocorrência, um relatório de visita técnica”, podendo a tipologia textual ser compreendida, então, como um conjunto de sequências textuais (ADAM, 2008) relacionadas à constituição dos gêneros, fugindo à conotação tradicional do ensino dos tipos de texto.

Os autores elencam como tipos fundamentais, que entram na composição da maioria dos gêneros conhecidos, a descrição/dissertação/injunção/narração; argumentação “*stricto sensu*” em contraposição a textos argumentativos não “*stricto sensu*” ou “*lato sensu*” e os textos preditivos ou não preditivos.

Finalmente, transpõem o quadro de gêneros sugeridos pelos PCN para a prática de escuta e leitura e para a prática de produção de textos orais e escritos, conforme páginas 7-8, do *Manual do Professor* (Anexo H, p.209-210).

Ademais, acrescenta-se a perspectiva, fornecida espontaneamente, não solicitada, de um dos seus autores, o linguista Luiz Carlos Travaglia, sobre a coleção e sobre a presença da intertextualidade e da interdiscursividade na organização dos livros e na constituição das atividades, em e-mail (Anexo M) enviado à autora do presente estudo. Ele escreve:

Por enquanto o que eu queria lhe dizer é que penso que a intertextualidade aparece em todos os capítulos, pois **todos os textos de cada um se referem geralmente a um mesmo tópico (seria um intertextualidade de conteúdo). Essa intertextualidade aparece também por vezes em todos os textos de uma dada**

**unidade já que todos os capítulos trabalham o mesmo tema sob perspectivas diversas.** É o caso por exemplo da Unidade 3 do livro do 8o ano que trata da felicidade ou da Unidade 4 do mesmo volume que trata da questão da água. Veja que até mesmo as indicações de Livros & Cia vão manter intertextualidade com os capítulos da Unidade. Também o cap. de Literatura sempre buscou um diálogo com os outros capítulos da unidade.

Além disso  **você terá intertextualidade de forma no que respeita aos tipos de texto e aos gêneros de texto. Textos de vários volumes, unidades e capítulos que são do mesmo gênero e do mesmo tipo** (veja minhas propostas sobre tipologia em meus textos publicados no meu site: [www.ileel.ufu.br/travaglia](http://www.ileel.ufu.br/travaglia) na página PUBLICAÇÕES POR ÁREA > LINGUÍSTICA TEXTUAL > TIPOS/GÊNEROS TEXTUAIS.) **teriam uma intertextualidade de forma.**

**Em alguns momentos você vai notar que construímos um trabalho explícito de intertextualidade como no caso do capítulo 10: Amigos. Amigos? Amigos! (Unidade 4) do volume do 6º ano, em que as notícias e reportagem publicadas por diferentes jornais dialogam entre si e interdependem na sua significação.** Veja no mesmo volume as curiosidades do capítulo 7 da unidade 3 (As várias versões da fábula da cigarra e da formiga), para a qual propomos um trabalho de intertextualidade no manual do professor (veja lá).

**Creio que você lendo a coleção toda vai encontrar muito de intertextualidade e também de interdiscursividade. Esta última se você considerar diferentes posicionamentos de grupos e de perspectivas quanto ao que está sendo abordado.**

**Não falei da intertextualidade e interdiscursividade que certamente você encontrará nas posturas adotadas para o ensino de Língua Portuguesa, não só no Manual do Professor, mas também na construção das atividades. Relações diretas com leis, edital do MEC para apresentação dos livros didáticos e com textos de orientações oficiais ou não para o ensino. Além disso creio que acontece também uma intertextualidade e interdiscursividade com as teorias e modelos da Linguística e da Linguística Aplicada. (grifo nosso)**

Cabe ressaltar aqui que, no depoimento do linguista/autor de LDP, sobressai a presença da intertextualidade e da interdiscursividade (esta mencionada como “diferentes posicionamentos de grupos e de perspectivas quanto ao que está sendo abordado”) na organização do livro, na escolha da coletânea de textos que compõem uma UD, principalmente a intertextualidade temática.

Além disso, na observação dos sumários dos livros que compõem a coleção didática, constatou-se que a intertextualidade, na forma da paródia ou do discurso citado, aparece em alguns capítulos, como tópico de estudo, conforme o quadro a seguir.

Quadro 6

Ano escolar	UD	Capítulo	Seção	Título do item	Descrição da função discursiva
7º	2	5	Pensando a língua	Discurso citado e discurso relatado	- Dialogicidade do texto; - Função/aspecto gramatical.
7º	3	7	Dialogando com textos	Sabedoria Popular	- Dialogicidade do texto; - Intertextualidade/Interdiscurso no texto literário e informativo para produção de sentidos; - Provérbios ( <i>Vox populi</i> ) para a construção da argumentação.
9º	2	6	Pensando a língua	Discurso citado e discurso relatado	- Dialogicidade do texto; - Função/aspecto gramatical.

Finalmente, é importante sinalizar que, na edição do livro-texto voltada para o professor, nem todas as respostas aos exercícios propostos são fornecidas, inclusive ressaltamos que as atividades consideradas opcionais, como as da seção “Curiosidades”, estão incluídas entre as que não apresentam as respostas impressas para o professor.

Considerando-se, então, a descrição da organização das duas coleções de livro didático e de sua base teórica, temos o seguinte quadro sinóptico:

Quadro 7

	Coleção Didática <i>Todos os textos - ed. Reformulada</i> (Coleção 1)	Coleção Didática <i>A aventura da linguagem</i> (Coleção 2)
Base teórica	-Teoria dos gêneros textuais ou discursivos (Bakhtin); - Linguística Textual; - Organização da tipologia textual segundo Schneuwly e Dolz (2004); - Aprendizagem em espiral.	- Linguística textual; -Teoria dos gêneros textuais ou discursivos (Bakhtin); - Análise do Discurso; - Concepção sociointeracionista da linguagem.
Unidade de organização das UD/lições	Gêneros textuais ou discursivos – organização baseada nos PCN e em Schneuwly e Dolz (2004), remetendo aos Temas Transversais.	Temas básicos (eixos temáticos) – organização baseada nos Temas Transversais e na perspectiva da Interdisciplinaridade. Sugerem também a perspectiva dos tipos de textos dos gêneros textuais ou discursivos.
Objetivo(s) anunciado(s)	- lidar com a palavra e os textos orais e escritos, nas mais diferentes situações; - transformar o ensino de produção textual na escola; - abordar a leitura, a produção de texto e os estudos gramaticais sob uma mesma perspectiva de língua – como instrumento de comunicação, de ação e interação social.	- educação linguística dos alunos por meio de textos de diferentes gêneros e com diferentes funções, assim como atividades que giram sempre em torno desses textos, orais e escritos; - o ensino da língua por meio do ensino da produção e recepção de textos orais e escritos;

Quadro 7 (continuação)

(continuação)	Coleção Didática <i>Todos os textos - ed. Reformulada</i> (Coleção 1)	Coleção Didática <i>A aventura da linguagem</i> (Coleção 2)
<i>Manual do Professor</i> (características)	Apresentado ao final de cada livro da coleção, com seções comuns a toda a coleção e outras específicas referentes ao trabalho de cada UD. Organização simples.	Apresentado no início de cada livro da coleção, com seções comuns a toda a coleção e outras específicas referentes ao trabalho de cada UD. Organização complexa e extensa.
Referência aos fatores de textualidade no <i>Manual do Professor</i>	<p>Há menção textual aos fatores de textualidade na descrição da seção “Agora é a sua vez!” (produção textual), embora não dê orientação alguma sobre eles.</p> <p>Na seção “Avaliação da Produção de Texto”, chamam a atenção, também, entre as orientações para a produção de textos, “para a necessidade de o texto apresentar os aspectos essenciais da textualidade”, embora os autores não se interessem em listar todos os fatores da textualidade, nem a intertextualidade, o que indica que partem do pressuposto de que a totalidade dos professores conhece todos esses fatores.</p> <p>Aparecem esses fatores de textualidade, finalmente, embora não todos de forma nomeada, na descrição da seção “Para escrever com adequação/expressividade/coerência e coesão”.</p> <p>Entre as sugestões de práticas na seção “Leitura”, aparece a do exercício da paródia (intertextualidade implícita).</p>	<p>Nos fundamentos (em “Pressupostos”), os autores fazem alusão aos fatores de textualidade, embora não nomeadamente, ao descreverem os elementos que compõem o contexto do qual são dependentes a produção e a recepção de um texto.</p> <p>Na seção “Dialogando com outros textos”, os autores mencionam a palavra intertextualidade pela primeira vez. Fazem referência ao processo intertextual (“o diálogo com outros textos”) no que se refere à temática (intertextualidade de conteúdo), à estrutura (intertextualidade intergenérica), critérios observados na escolha da coletânea de textos que compõem a seção. Citam, também, a dimensão interdiscursiva, as “diferentes perspectivas ou percepções circulantes na nossa sociedade e cultura”, embora não avancem ressaltando a sua relevância para a construção do sentido em textos.</p> <p>Na seção “Orientações para atividades” para a UD 3, capítulo 7, do livro do 6º ano, orientam os autores para um trabalho intertextual, por meio da paródia entre diferentes versões da fábula “A cigarra e a formiga”, conquanto deixem de lado outros aspectos significativos da presença da intertextualidade na tessitura do(s) textos, inclusive de sua relação com a interdiscursividade.</p>

Além dos aspectos supracitados, chamamos a atenção, no cotejo das duas coleções, para mais dois aspectos, descritos a seguir.

Na organização das unidades, embora as duas coleções didáticas preconizem o texto como a unidade centralizadora de qualquer trabalho com a língua, escrita ou oral, a partir da análise do sumário dos livros da Coleção 1, observamos um critério de organização a partir dos gêneros discursivos; na Coleção 2, tal organização ocorre, prioritariamente, pelos temas e os gêneros discursivos se acomodam a eles.

Por outro lado, a classificação de tipos textuais proposta pelos autores da Coleção 1 encontra referência em Schneuwly e Dolz (2004), para os quais a descrição é compreendida como uma forma de fazer uma exposição, embora utilizem um critério referencial para falar

da descrição, o qual é possível observar na análise das sequências transpostas nas Figuras 18 e 19, neste Capítulo, nas páginas 98 e 99. Na Coleção 2, a observação da funcionalidade dos tipos textuais como instrumentos significativos para a construção do sentido e da intencionalidade discursiva, na elaboração de diferentes gêneros textuais, é ressaltada no *Manual do Professor*, na seção “Reflexão sobre aspectos textuais e discursivos” (Anexo H, p.213-214).

## 5.2 A análise das atividades de leitura e escrita

Conforme sinalizado no Capítulo 4 deste estudo, serão consideradas, no decorrer da análise, apenas algumas das atividades de recepção e produção escrita, escolhidas segundo um critério de relevância, de representatividade para o tema em foco. Uma parte de tais atividades foi analisada no decorrer do Capítulo 3, assim como neste Capítulo 5, ao longo do desenvolvimento da descrição e estudo da organização das coleções didáticas e de sua base teórica.

O critério de organização dos itens da análise não será o de ordenação das coleções didáticas (primeiro, a Coleção 1 e depois, a Coleção 2), mas seguirá o fio condutor da significância para o estudo, da recepção e da produção escritas, de tal forma que as análises venham se complementar, facilitando a compreensão do leitor. Para esse fim, poderá ocorrer um cotejo de atividades referentes ao mesmo aspecto nas duas coleções didáticas.

Quanto aos itens do conteúdo constantes dos Quadros 2 e 6, informamos que serão considerados para o estudo no conjunto em que se inserem, ressaltadas as similaridades e as diferenças, a fim de que a análise não se torne repetitiva.

Ressaltamos novamente que, devido à regularidade entre as atividades propostas em cada coleção didática, tal perspectiva de seleção das amostras não trará prejuízos para a exposição da análise, constituindo essas amostras qualitativamente suficientes para ilustrar o que se encontra na totalidade dos livros didáticos em exame.