



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE LETRAS E LINGUÍSTICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS



ANNY KAROLINE SANTANA SILVA

**UMA REFLEXÃO SOBRE A TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA DO CONCEITO DE
GÊNERO DO DISCURSO EM LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Uberlândia

2024

ANNY KAROLINE SANTANA SILVA

**UMA REFLEXÃO SOBRE A TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA DO CONCEITO DE
GÊNERO DO DISCURSO EM LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos.

Área de concentração: Estudos em Linguística e Linguística Aplicada

Orientador(a): Prof^a. Dr^a. Fernanda Mussalim
Guimarães Lemos Silveira

Uberlândia

2024

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

S586 Silva, Anny Karoline Santana, 1999-
2024 Uma reflexão sobre a transposição didática do conceito
de gênero do discurso em livros didáticos de Língua
Portuguesa [recurso eletrônico] / Anny Karoline Santana
Silva. - 2024.

Orientador: Fernanda Mussalim Guimarães Lemos
Silveira .

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de
Uberlândia, Pós-graduação em Estudos Linguísticos.

Modo de acesso: Internet.

Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2024.289>

Inclui bibliografia.

1. Linguística. I. , Fernanda Mussalim Guimarães
Lemos Silveira,1966-, (Orient.). II. Universidade
Federal de Uberlândia. Pós-graduação em Estudos
Linguísticos. III. Título.

CDU: 801

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:

Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091
Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos

Av. João Naves de Ávila, nº 2121, Bloco 1G, Sala 1G256 - Bairro Santa Mônica,
Uberlândia-MG, CEP 38400-902



Telefone: (34) 3239-4102/4355 - www.ileel.ufu.br/ppgel - secppgel@ileel.ufu.br

ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Estudos Linguísticos				
Defesa de:	Dissertação de Mestrado - PPGEL				
Data:	Vinte e oito de fevereiro de dois mil e vinte e quatro	Hora de início:	14:30	Hora de encerramento:	17:30
Matrícula do Discente:	12112ELI005				
Nome do Discente:	Anny Karoline Santana Silva				
Título do Trabalho:	Uma reflexão sobre a transposição didática do conceito de gênero do discurso em livros didáticos de Língua Portuguesa				
Área de concentração:	Estudos em linguística e Linguística Aplicada				
Linha de pesquisa:	Linguagem, sujeito e discurso				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	A cena de enunciação como lócus teórico-metodológico de abordagem da relação linguagem-cognição e como embreagem discursivo-cognitiva em interações				

Reuniu-se, por videoconferência, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, assim composta: Professores Doutores: . Luiz Eduardo Mendes Batista - UDF; Breno Rafael Martins Parreira Rodrigues Rezende - SME; Fernanda Mussalim Guimarães Lemos Silveira - UFU, orientadora da candidata.

Iniciando os trabalhos a presidente da mesa, Dra. Fernanda Mussalim Guimarães Lemos Silveira, apresentou a Comissão Examinadora e a candidata, agradeceu a presença do público, e concedeu à Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação da Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir a senhora presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos examinadores, que passaram a arguir a candidata. Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando a candidata:

Aprovada.

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar, foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presenteata que, após lida e achada conforme, foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Fernanda Mussalim Guimarães Lemos Silveira, Professor(a) do Magistério Superior**, em 28/02/2024, às 16:45, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Breno Rafael Martins Parreira /rodrigues Rezende, Usuário Externo**, em 28/02/2024, às 16:46, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Luiz Eduardo Mendes Batista, Usuário Externo**, em 28/02/2024, às 16:47, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o códigoverificador **5219346** e o código CRC **883A0CA3**.

Referência: Processo nº 23117.015045/2024-52

Dedico este trabalho a Maria Cristina Ruas de Abreu Maia, por acreditar na minha capacidade e me incentivar a ser protagonista da minha própria história. Esta dissertação é a prova do quanto você tem acreditado em mim.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ser tão bom para mim, mesmo que eu não mereça.

À Prof^a. Dr^a. Fernanda Mussalim, pelo zelo dedicado ao trabalho, tanto como orientadora de mestrado quanto como professora regente no Estágio de Docência na Graduação, realizado ao longo do mestrado no curso de Letras Português, no Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia (ILEEL/UFU) - etapa fundamental para a minha formação e o andamento desta dissertação. Obrigada, sobretudo, pela paciência e confiança!

Aos professores Dr. Breno Rafael Martins Parreira Rodrigues Rezende e Dr. Luiz Eduardo Mendes Batista, por comporem minhas bancas de qualificação e defesa, e pelas valiosas contribuições que me foram dadas. Também agradeço ao Prof. Me. Olden Hugo Silva Farias, pela participação na banca de qualificação.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo apoio financeiro que possibilitou a realização deste trabalho.

À Comissão de Bolsas do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL) da UFU, especialmente à Prof^a. Dr^a. Cristiane Carvalho de Paula Brito.

Aos colegas do Círculo de Estudos do Discurso (CED), sobretudo ao Bruno Drighetti e ao Olden Hugo, com quem pude trocar figurinhas e compartilhar os anseios e as angústias decorrentes de uma pós-graduação.

À Maria Cristina Ruas de Abreu Maia, por sempre acreditar em mim e me incentivar a seguir carreira acadêmica, mesmo quando eu não passava de uma bolsista de Iniciação Científica imatura e com pouca fé em mim mesma.

À minha mãe, Valdezita, por respeitar e apoiar cada uma das minhas escolhas, mas, principalmente, por acreditar em todas elas.

À Ana Cláudia, por sempre se manter presente, sendo a melhor amiga que eu poderia ter.

A Daniel, por sempre tirar minhas dúvidas (não necessariamente relacionadas ao mestrado), escutar meus áudios longos e compartilhar os melhores memes comigo.

RESUMO

Considerando a influência que os materiais didáticos desempenham no processo de ensino e aprendizagem durante a Educação Básica, sobretudo em relação à língua materna, o objetivo geral desta dissertação consiste em refletir sobre a transposição didática do conceito de gênero do discurso, em um livro didático de Língua Portuguesa ofertado para o 2º ano do Ensino Médio (EM), a fim de propiciar uma reflexão crítica sobre o trabalho com os gêneros do discurso na Educação Básica; especificamente: i) verificar se a transposição didática do conceito de gênero do discurso, realizada por meio do agrupamento de gêneros em tipologias discursivas, escamoteia a relação inextrincável entre gênero e esfera, prevista na conceituação bakhtiniana; ii) produzir um esboço de “modelo” de agrupamento de gêneros, destinado à Educação Básica, que priorize a relação desse objeto de ensino com suas respectivas esferas de atividade. Em função disso, recorremos de modo especial à perspectiva de Bakhtin (2011); entretanto, como será possível perceber, também mobilizaremos as perspectivas de Maingueneau (2013a, 2013b, 2013d) e Dolz e Schneuwly (2004), à medida em que forem cruciais para a descrição/explicação do *corpus*, relacionando-as com a prática de transposição didática (Chevallard, 2013) e com a problemática preconizada por Mussalim (2020) em relação à transposição didática do conceito de gênero do discurso em livros didáticos de Língua Portuguesa. Além disso, recorremos à Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018), aos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (1997, 2000) e ao Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD (2018) para estabelecer uma breve contextualização sobre as condições de produção do *corpus* selecionado, a saber: as unidades da parte de “Produção de texto: Construindo os Gêneros”, extraídas do livro didático *Ser Protagonista: língua portuguesa* (2016), voltado para o 2º ano do EM. Metodologicamente, recorremos à pesquisa bibliográfica; atribuímos natureza aplicada à pesquisa; e procedemos à abordagem qualitativa e descriptivo-interpretativa, uma vez que a análise do *corpus* se dá considerando um batimento entre momentos de descrição e interpretação dos fenômenos considerados. Os resultados mostraram que, no *corpus* considerado, o critério de agrupamento dos gêneros do discurso não foi o de agrupá-los por esferas de atividade, para que os aspectos sócio-históricos de sua natureza pudesse ser adequadamente considerados, mas assumiu-se a abordagem estabelecida por Dolz e Schneuwly (2004), que propõem que o agrupamento de gêneros se dê com base em tipologias discursivas. Consequentemente, deixou-se perder a relação inextrincável entre gênero e esfera, o que afeta – negativamente, a nosso ver – o ensino-aprendizagem da língua materna, uma vez que o conceito em pauta fundamenta as atividades de leitura e escrita.

Palavras-chave: agrupamento de gêneros; educação básica; gênero do discurso; livro didático; transposição didática.

ABSTRACT

Given the significant role that educational materials play in the teaching and learning process within basic education, especially in relation to the native language, the general objective of this dissertation is to reflect on the didactic transposition of the concept of discourse genre, in a textbook of portuguese language offered for students from 2nd year of High School, in order to provide critical reflection on working with speech genres in basic education; specifically: i) to verify whether the didactic transposition of the concept of speech genre, carried out through the grouping of genres into discursive typologies, conceals the inextricable relationship between genre and sphere, foreseen in the bakhtinian conceptualization; ii) to produce a draft “model” of genre grouping, intended for basic education, which prioritizes the relationship of this teaching object with its respective spheres of activity. Because of this, we made special use of the perspective of Bakhtin (2011); however, as will be demonstrated, we will also mobilize the perspectives of Maingueneau (2013a, 2013b, 2013d) and Dolz and Schneuwly (2004), to the extent that they are crucial for the description/explanation of the corpus, relating them to the practice of didactic transposition (Chevallard, 2013) and with the problem advocated by Mussalim (2020) in relation to the didactic transposition of the concept of speech genre in portuguese language textbooks. Furthermore, we used the Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018), Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (1997, 2000) and the Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD (2018) to establish a brief contextualization of the conditions of production of the selected *corpus*, namely: the units of the “Produção de texto: Construindo os Gêneros” part, extracted from the textbook *Ser Protagonista: língua portuguesa* (2016), aimed at the 2nd year of High School. Methodologically, we resorted to bibliographical research; we attribute an applied nature to the research; and we proceed with a qualitative and descriptive-interpretative approach, since the analysis of the *corpus* takes place considering a beat between moments of description and interpretation of the phenomena considered. The results showed that, in the considered *corpus*, the criterion for grouping speech genres was not to group them by spheres of activity, so that the socio-historical aspects of their nature could be adequately considered, but rather the approach was assumed established by Dolz and Schneuwly (2004), who propose that the categorization of genres occurs based on discursive typologies. Consequently, the inextricable relationship between gender and sphere was lost, which affects – negatively, in our view – the teaching-learning of the native language, since the concept in question underlies reading and writing activities.

Keywords: genre grouping; basic education; speech genre; textbook; didactic transposition.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Produção de texto: Construindo os gêneros.....	56
Quadro 2 – Proposta provisória de agrupamento de gêneros.....	65
Quadro 3 – Abordagem teórico-metodológica do conceito de gênero do discurso.....	65
Quadro 4 – Proposta provisória de agrupamento de gêneros.....	72
Quadro 5 – Abordagem teórico-metodológica do conceito de gênero do discurso.....	72
Quadro 6 – Proposta provisória de agrupamento de gêneros.....	75
Quadro 7 – Abordagem teórico-metodológica do conceito de gênero do discurso.....	76
Quadro 8 – Proposta provisória de agrupamento de gêneros.....	85
Quadro 9 – Abordagem teórico-metodológica do conceito de gênero do discurso.....	85
Quadro 10 – Esboço de “modelo” de agrupamento de gêneros.....	90
Quadro 11 – Esboço de “modelo” de agrupamento de gêneros.....	90

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
CAPÍTULO 1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	19
1.1 Sobre o conceito de gênero do discurso.....	19
1.1.1 A perspectiva bakhtiniana e a relação inextrincável entre gênero e esfera.....	20
1.1.2 A teoria de Maingueneau: como conceber um gênero?.....	26
1.1.3 Gêneros do discurso ou gêneros textuais? As considerações de Dolz e Schneuwly.....	34
1.2 A (problemática da) Transposição didática.....	39
CAPÍTULO 2 DOCUMENTOS NORTEADORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO SOBRE AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DO CORPUS DA PESQUISA.....	43
CAPÍTULO 3 O PERCURSO METODOLÓGICO TRAÇADO PARA A CONSECUÇÃO DA PESQUISA.....	54
CAPÍTULO 4 PROCEDENDO À ANÁLISE.....	58
4.1 Considerações iniciais.....	58
4.2 Análises.....	61
4.2.1 Unidade 8 (Narrar) – Capítulo 21 (Crônica).....	61
4.2.2 Unidade 9 (Relatar) – Capítulo 22 (Entrevista); Capítulo 23 (Ata de reunião).....	66
4.2.3 Unidade 10 (Expor) – Capítulo 24 (Artigo de divulgação científica).....	73
4.2.4 Unidade 11 (Argumentar) – Capítulo 25 (Editorial); Capítulo 26 (Resenha); Capítulo 27 (Debate regrado); Capítulo 28 (Fala em audiência pública).....	76
4.3 Considerações finais.....	86
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	88
REFERÊNCIAS.....	92
ANEXO 1 – CAPA DO LIVRO DIDÁTICO SER PROTAGONISTA: LÍNGUA PORTUGUESA.....	95
ANEXO 2 – PRODUÇÃO DE TEXTO: CONSTRUINDO OS GÊNEROS.....	96
ANEXO 3 – PRODUÇÃO DE TEXTO: CONSTRUINDO OS GÊNEROS.....	97

ANEXO 4 – UNIDADE 8	98
ANEXO 5 – UNIDADE 8	99
ANEXO 6 – CAPÍTULO 21	100
ANEXO 7 – CAPÍTULO 21	101
ANEXO 8 – CAPÍTULO 21	102
ANEXO 9 – CAPÍTULO 21	103
ANEXO 10 – CAPÍTULO 21	104
ANEXO 11 – CAPÍTULO 21	105
ANEXO 12 – CAPÍTULO 21	106
ANEXO 13 – CAPÍTULO 21	107
ANEXO 14 – CAPÍTULO 21	108
ANEXO 15 – UNIDADE 9	109
ANEXO 16 – CAPÍTULO 22	110
ANEXO 17 – CAPÍTULO 22	111
ANEXO 18 – CAPÍTULO 22	112
ANEXO 19 – CAPÍTULO 22	113
ANEXO 20 – CAPÍTULO 22	114
ANEXO 21 – CAPÍTULO 22	115
ANEXO 22 – CAPÍTULO 22	116
ANEXO 23 – CAPÍTULO 22	117
ANEXO 24 – CAPÍTULO 23	118
ANEXO 25 – CAPÍTULO 23	119
ANEXO 26 – CAPÍTULO 23	120
ANEXO 27 – CAPÍTULO 23	121
ANEXO 28 – CAPÍTULO 23	122
ANEXO 29 – CAPÍTULO 23	123
ANEXO 30 – CAPÍTULO 23	124
ANEXO 31 – UNIDADE 10	125

ANEXO 32 – CAPÍTULO 24.....	126
ANEXO 33 – CAPÍTULO 24.....	127
ANEXO 34 – CAPÍTULO 24.....	128
ANEXO 35 – CAPÍTULO 24.....	129
ANEXO 36 – CAPÍTULO 24.....	130
ANEXO 37 – CAPÍTULO 24.....	131
ANEXO 38 – CAPÍTULO 24.....	132
ANEXO 39 – UNIDADE 11.....	133
ANEXO 40 – CAPÍTULO 25.....	134
ANEXO 41 – CAPÍTULO 25.....	135
ANEXO 42 – CAPÍTULO 25.....	136
ANEXO 43 – CAPÍTULO 25.....	137
ANEXO 44 – CAPÍTULO 25.....	138
ANEXO 45 – CAPÍTULO 25.....	139
ANEXO 46 – CAPÍTULO 25.....	140
ANEXO 47 – CAPÍTULO 25.....	141
ANEXO 48 – CAPÍTULO 26.....	142
ANEXO 49 – CAPÍTULO 26.....	143
ANEXO 50 – CAPÍTULO 26.....	144
ANEXO 51 – CAPÍTULO 26.....	145
ANEXO 52 – CAPÍTULO 26.....	146
ANEXO 53 – CAPÍTULO 26.....	147
ANEXO 54 – CAPÍTULO 26.....	148
ANEXO 55 – CAPÍTULO 26.....	149
ANEXO 56 – CAPÍTULO 27.....	150
ANEXO 57 – CAPÍTULO 27.....	151
ANEXO 58 – CAPÍTULO 27.....	152
ANEXO 59 – CAPÍTULO 27.....	153

ANEXO 60 – CAPÍTULO 27.....	154
ANEXO 61 – CAPÍTULO 27.....	155
ANEXO 62 – CAPÍTULO 27.....	156
ANEXO 63 – CAPÍTULO 27.....	157
ANEXO 64 – CAPÍTULO 27.....	158
ANEXO 65 – CAPÍTULO 28.....	159
ANEXO 66 – CAPÍTULO 28.....	160
ANEXO 67 – CAPÍTULO 28.....	161
ANEXO 68 – CAPÍTULO 28.....	162
ANEXO 69 – CAPÍTULO 28.....	163
ANEXO 70 – CAPÍTULO 28.....	164
ANEXO 71 – CAPÍTULO 28.....	165
ANEXO 72 – CAPÍTULO 28.....	166
ANEXO 73 – CAPÍTULO 28.....	167

INTRODUÇÃO

Os gêneros do discurso norteiam o ensino de Língua Portuguesa (LP) na Educação Básica, sobretudo, no Ensino Fundamental (EF) – anos iniciais e finais – e no Ensino Médio (EM), sendo que, nesta etapa final, espera-se que o aluno tenha um conhecimento amplo (e até mesmo um bom domínio) dos gêneros do discurso trabalhados anteriormente, uma vez que documentos norteadores da Educação Básica, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do EM, são organizados com base nos pressupostos estabelecidos para a Educação Infantil (EI) e para o EF, assumindo um princípio de continuidade no que se refere às prescrições que regem o ensino.

Dito isso, é possível afirmar a importância de uma abordagem adequada dos gêneros do discurso no ensino de LP, uma vez que eles fundamentam o trabalho com o texto, dentro e fora da sala de aula (e em materiais didáticos), influenciando significativamente as atividades de leitura e escrita.

Em se tratando da finalidade do ensino de LP, que se configura na expansão das possibilidades do uso da linguagem, conforme preconizam os *Parâmetros Curriculares Nacionais* - PCNs (1997), as atividades de leitura e escrita (ou simplesmente ler e escrever bem) manifestam-se como habilidades de linguagem que exigem uma boa proficiência do aluno ao final da Educação Básica, conforme supracitado. No contexto brasileiro, os livros didáticos são tomados como ferramentas centrais para o desenvolvimento dessa boa proficiência e, assim sendo, não se pode deixá-los de fora da equação que avalia o resultado do trabalho de LP ao final da Educação Básica. Considerando isso, esta pesquisa debruça-se sobre a problemática da transposição didática da noção de gênero do discurso em materiais didáticos de Língua Portuguesa.

A noção de gênero do discurso é desenvolvida por autores como Mikhail Bakhtin (2011), Joaquim Dolz e Bernard Schneuwly (2004), Dominique Maingueneau (2013a, 2013b, 2013d), dentre outros, culminando em diferentes abordagens. Em se tratando da perspectiva bakhtiniana, por exemplo, amplamente difundida – e adotada como central na proposição deste trabalho –, os gêneros do discurso são definidos como *tipos relativamente estáveis de enunciados*, elaborados nas esferas¹ da atividade humana (instância organizadora da produção, circulação e recepção dos

¹ Tendo em vista que a obra de Bakhtin é traduzida em diferentes línguas e que as esferas da atividade humana também são denominadas de campos da atividade humana, optamos por usar a nomenclatura “esferas”, considerando a ampla utilização desse termo no contexto brasileiro.

textos/enunciados). Isso porque, todas as esferas da atividade humana estão relacionadas ao uso que se faz da língua(gem), que, por sua vez, efetua-se em formas de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos. Além disso, os enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada esfera, não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem (recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua), mas também por sua construção composicional. Em outras palavras, os gêneros são considerados enunciados relativamente estáveis nessas três dimensões, porque emergem em/de esferas específicas da comunicação humana, que realizam coerções regulares sobre os gêneros, mas também possibilitam a intervenção do novo e da variação, decorrentes das condições de funcionamento da esfera, uma realidade sócio-histórico-cultural.

Em nossa sociedade, os materiais didáticos de LP cumprem, no contexto escolar, uma importante função socioformativa, sobretudo no processo de ensino e aprendizagem de diferentes linguagens. Nesse sentido, é fundamental que, na prática de transposição didática (doravante TD), a função social não seja dissociada do conceito de gênero do discurso, conforme preconiza Mussalim (2020). Em linhas gerais, a TD configura-se como uma prática de ensino que transforma um objeto científico em um objeto didatizado, a fim de facilitar a aprendizagem do aluno/aprendiz (*Cf.* Chevallard, 2013). Segundo Mussalim (2020), quando isso ocorre de maneira inadequada, o gênero do discurso (enquanto objeto de ensino) é reduzido a características formais, sendo dissociado de sua função social. O que se observa, segundo a autora, é que, de um modo geral, os livros didáticos têm agrupado os gêneros do discurso desconsiderando as esferas às quais eles pertencem e, nesse sentido, escamoteiam a natureza histórico-social do conceito. Trata-se, pois, de uma prática inadequada de TD que impacta, negativamente, o processo de ensino e aprendizagem de LP na Educação Básica. Este é o problema de pesquisa que deu origem a este trabalho: a TD inadequada do conceito de gênero do discurso em materiais didáticos.

Em um livro didático de LP ofertado no 2º ano do Ensino Médio (EM), que terá um de seus módulos analisado nesta pesquisa, foi possível observar que o critério de agrupamento dos gêneros do discurso não foi o de agrupá-los por esfera de atividade, para que os aspectos sócio-históricos de sua natureza pudessem ser adequadamente considerados. Diferentemente, assumiu-se a abordagem estabelecida por Dolz e Schneuwly (2004), que propõem que o agrupamento de gêneros se dê com base em tipologias discursivas, isto é, considerando-se sequências com características linguísticas específicas (classe gramatical predominante, estrutura sintática, predomínio de tempos e modos verbais específicos, relações lógicas), do que decorreu a proposição

da seguinte tipologia: i) ordem do narrar; ii) ordem do relatar; iii) ordem do argumentar; iv) ordem do expor; v) ordem da descrição de ações (por meio de instruções e prescrições). É válido salientar que o objetivo deste trabalho não é criticar a abordagem dos autores (ou qualquer outra), nem o LD a ser analisado, mas proporcionar uma reflexão acerca da prática de transposição didática do conceito de gênero do discurso em materiais didáticos produzidos para a Educação Básica brasileira.

Considerando a perspectiva bakhtiniana acerca do conceito de gênero do discurso e a suposta prática inadequada de TD em materiais didáticos elaborados para a Educação Básica, a hipótese deste trabalho é a de que o agrupamento dos gêneros do discurso por tipologias discursivas, além de desconsiderar a relação inextrincável entre gênero e esfera, influencia de maneira pouco produtiva a aprendizagem da língua materna, uma vez que o conceito em pauta fundamenta as atividades de leitura e escrita.

Partindo da hipótese apresentada, elencamos os seguintes objetivos para a presente pesquisa:

Objetivo Geral: Refletir sobre a abordagem do conceito de gênero do discurso, a partir da prática de transposição didática, em um livro didático de Língua Portuguesa ofertado para o 2º ano do EM, a fim de propiciar uma reflexão crítica sobre o trabalho com gêneros do discurso na Educação Básica.

Objetivos específicos:

- i) Verificar se a transposição didática do conceito de gênero do discurso, realizada por meio do agrupamento de gêneros em tipologias discursivas, escamoteia a relação inextrincável entre gênero e esfera, prevista na conceituação bakhtiniana;
- ii) Produzir um esboço de “modelo” de agrupamento de gêneros, destinado à Educação Básica, que priorize a relação desse objeto de ensino com suas respectivas esferas de atividade.

Para tanto, a base metodológica mobilizada contempla a pesquisa bibliográfica (procedimentos técnicos), haja vista que esta dissertação foi elaborada com base em material já publicado, constituído de livros, publicações em periódicos e artigos científicos, além da *internet*; o que possibilitou o contato direto com referências relacionadas à temática do trabalho. Trata-se, portanto, de uma pesquisa aplicada (do ponto de vista da natureza), pois o propósito consiste em disseminar conhecimentos para sanar uma problemática específica, neste caso, a prática

inadequada de TD do conceito de gênero do discurso. Em se tratando dos fins e da abordagem, a pesquisa configura-se como qualitativa (abordagem) e descritivo-interpretativa (fins), uma vez que a análise do *corpus* se dá considerando um batimento entre momentos de descrição e interpretação dos fenômenos considerados.

Como será possível perceber, o conceito de gênero do discurso, tal como proposto por Bakhtin (2011), norteará, de maneira central, o desenvolvimento do trabalho. Entretanto, também mobilizaremos as perspectivas de Maingueneau (2013a, 2013b, 2013d) e Dolz e Schneuwly (2004), à medida em que forem cruciais para a descrição/explicação do *corpus*, recortado com base no seguinte critério: trata-se de um material ofertado recentemente e bem avaliado pelo PNLD (triênio de 2018, 2019 e 2020), cuja reflexão a respeito foi por mim aprofundada durante um Estágio de Docência na Graduação. Mais especificamente, o *corpus* em questão integra as unidades da parte de “Produção de texto: Construindo os Gêneros”, extraídas do livro didático *Ser Protagonista: língua portuguesa* (2016), voltado para o 2º ano do EM, e de autoria de Ricardo Gonçalves Barreto, Matheus Martins, Marianka Gonçalves-Santa Bárbara, Mirella L. Cleto e Cecília Bergamin.

Para o desenvolvimento desta dissertação adotamos a seguinte estrutura: i) “Introdução”; ii) “Capítulo 1 – Fundamentação Teórica” (com suas respectivas seções e subseções); iii) “Capítulo 2 – Documentos norteadores da Educação Básica: breve contextualização sobre as condições de produção do *corpus* da pesquisa”; iv) “Capítulo 3 – O percurso metodológico traçado para a consecução da pesquisa”; v) “Capítulo 4 – Procedendo à análise”; vi) “Considerações finais”.

Almejamos que a realização da presente pesquisa possa contribuir com os organizadores/autores de materiais didáticos de Língua Portuguesa da Educação Básica, bem como com professores e estudantes de Letras, de modo a conceder-lhes um aparato teórico-metodológico que lhes permita refletir e proceder à adequada transposição didática da noção de gênero do discurso. Soma-se a essa contribuição, o fato de que os resultados apresentados por este trabalho poderão impulsionar a proposição de novos estudos acadêmicos sobre a problemática abordada, na medida em que poderão fomentar novas pesquisas sobre diferentes maneiras de se realizar a transposição didática do conceito de gênero do discurso e suas implicações para o ensino de LP.

CAPÍTULO 1

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 Sobre o conceito de gênero do discurso

O trabalho (eficiente) com os gêneros do discurso é um divisor de águas na formação do aluno da Educação Básica, no que se refere ao ensino de Língua Portuguesa. Isto porque todo texto é exemplar de um gênero, e todos os gêneros (re)produzidos em sociedade fundamentam as atividades de leitura e de escrita abordadas nos vários níveis de ensino da Educação Básica, além de assegurarem a comunicação e o funcionamento das esferas de atividade em nossa sociedade.

Quando se trata de gêneros do discurso, podemos afirmar que vários estudiosos têm se debruçado sobre esse conceito, dentre eles, Bakhtin (2011), Dolz e Schneuwly (2004), Maingueneau (2013), cada um com uma abordagem específica. Recorreremos aos estudos desses autores (mas de modo especial à perspectiva bakhtiniana, uma vez que consideramos a relação inextrincável entre gênero e esfera estabelecida pelo autor), a fim de fundamentar o aporte teórico deste trabalho.

Em relação ao ensino de Língua Portuguesa, o livro didático é uma das principais ferramentas (didáticas/pedagógicas) utilizadas nas salas de aula da Educação Básica para auxiliar professores e, principalmente, alunos durante o processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, o Programa Nacional do Livro e do Material Didático - PNLD (2018) e os demais documentos norteadores da Educação Básica, mais especificamente, a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2018) e os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs (Brasil, 1997, 2000) são imprescindíveis para a constituição do que nos referimos aqui como Fundamentação Teórica deste trabalho.

Além disso, recorremos ainda ao trabalho de Chevallard (2013) como base teórica para a mobilização do conceito de transposição didática, tendo em vista a problemática que deu origem a este trabalho.

Iniciaremos o percurso deste capítulo pela abordagem acerca dos gêneros do discurso, com o intuito de melhor contextualizar a temática/problemática da pesquisa. Para tanto, partiremos da perspectiva bakhtiniana, uma vez que se trata da perspectiva central deste trabalho, visto que, como

já dito, assumimos o postulado da relação inextrincável entre gênero do discurso e esfera de atividade.

1.1.1 A Perspectiva bakhtiniana e a relação inextrincável entre gênero e esfera

A noção de gênero do discurso é operacionalizada em diferentes setores da sociedade – jurídico, literário etc. Essa operacionalização remonta a Antiguidade, com a retórica clássica (por isso o destaque aos setores jurídico e literário), ecoando até os dias atuais. Contemporaneamente, dentre as várias abordagens estabelecidas acerca do conceito de gênero do discurso, destaca-se, sobretudo, as contribuições extraídas da obra bakhtiniana, mais especificamente, de *Estética da Criação Verbal* (1979), uma vez que a perspectiva assumida por Bakhtin ganhou notoriedade entre os pesquisadores que se dedicam ao estudo dessa noção, considerada como um dos conceitos-chave do autor. Em *Introdução ao pensamento de Bakhtin*, Fiorin (2022, p. 7) pontua que “Bakhtin é um autor que está na moda. Todos falam dele, citam-no, discutem-no. [...] Diz-se, por exemplo, que só se pode estudar a língua a partir dos gêneros do discurso”.

Assim como Fiorin, reconhecemos a popularidade de Bakhtin e a relevância de sua obra, principalmente no que se refere ao conceito em pauta. Arriscamos afirmar que é quase impossível discutir sobre gêneros do discurso sem fazer remissão ao autor de *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (2017)², *Problemas da Poética de Dostoiévski* (1963)³, dentre outras obras, o que vai ao encontro da noção de autor(ia) estabelecida por Michael Foucault. Em linhas gerais, no clássico foucaultiano *O que é um autor?* ([1969] 1992), Foucault conceitua a figura do autor a partir de duas perspectivas: i) correlato autor-obra e ii) fundador de discursividade. Para ele, autor é quem pode ser associado a uma obra e vice-versa ou quem fundou uma discursividade, como Karl Marx, por exemplo. Nesse tocante, podemos afirmar que Bakhtin é um autor⁴, nos dois sentidos, uma vez

² Data da primeira publicação no Brasil, a partir de uma tradução direta do russo, já que a obra foi publicada pela primeira vez em 1929. Há uma controvérsia acerca da autoria dessa obra, uma vez que ela foi produzida no âmbito do Círculo de Bakhtin por Valentin N. Volóchinov, sendo atribuída, porém, a Bakhtin. Ao citá-la, nosso intuito não é reproduzir tal problemática, haja vista que consideramos a participação de Bakhtin no Círculo, um grupo de estudiosos formado por diferentes intelectuais, sendo eles o(s) próprio(s) Bakhtin e o Volóchinov, além de Pável Medvídev. Para debater suas ideias, eles se reuniam na Rússia, entre 1919 e 1929, produzindo trabalhos, como a obra em questão, que repercutem significativamente nos estudos da linguagem até os dias atuais.

³ Publicado pela primeira vez, em 1929.

⁴ Considerando a temática e o objetivo deste trabalho, não vamos entrar na questão da autoria, portanto, o clássico foucaultiano é citado apenas para visibilizar a relevância e especificidade do pensamento de Mikhail Bakhtin.

que tem uma obra e é fundador de discursividade, visto que suas postulações constroem um novo paradigma de abordagem dos textos e da linguagem.

A perspectiva bakhtiniana ganhou ainda mais destaque, no Brasil, com a publicação dos PCNs (1997), haja vista que esse documento preconiza o ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica com base na abordagem dos gêneros, adotando a concepção estabelecida por Bakhtin. Todavia, apesar das inúmeras contribuições que surgiram no processo de escolarização fundamentado pelos parâmetros, desencadeou-se uma problemática acerca do conceito em pauta, conforme assevera Mussalim (2020), influenciando na abordagem dos gêneros tanto em sala de aula quanto (principalmente) em materiais didáticos. Em linhas gerais – tendo em vista que ainda vamos nos debruçar sobre essa problemática –, o gênero é reduzido às suas características formais na prática de transposição didática.

Apesar de reconhecer o prestígio atrelado à obra de Bakhtin, Fiorin chama a atenção para o cuidado que se deve ter com a leitura desse material, a fim de que não seja tomado como uma verdade pronta e acabada, nem que os conceitos estabelecidos por Bakhtin sejam simplificados. Isso porque tanto a *compreensão passiva*, quanto a *aplicação mecânica* de uma teoria provoca problemas no processo de ensino e aprendizagem de uma dada língua – como consideramos que tem acontecido com a abordagem do conceito de gênero do discurso na Educação Básica.

Fiorin (2022) avalia que o gênero do discurso tem sido abordado como um produto cujo ensino é normativo (tal qual o ensino de gramática). Em função disso, assevera que Bakhtin não considera o gênero enquanto produto, mas como processo de sua produção, pois o que realmente interessa é a maneira por meio da qual os gêneros se constituem. Ao teorizar sobre esse processo, Bakhtin parte do “vínculo intrínseco existente entre a utilização da linguagem e as atividades humanas” (Fiorin, 2022, p. 68), uma vez que essas atividades são realizadas em esferas que determinam o funcionamento da língua.

As esferas da atividade humana configuram-se em instâncias organizadoras da produção, circulação e recepção dos textos/enunciados. Como exemplo, podemos citar as seguintes esferas: familiar, acadêmico-científica, escolar, política, jornalística, jurídica, literária, religiosa, e assim por diante. O funcionamento da língua, por sua vez, ocorre em forma de enunciados, (orais e escritos), concretos e únicos, proferidos pelos integrantes de uma determinada esfera, o que mobiliza a necessidade de se considerar a relação entre as esferas da atividade humana e o uso da língua(gem) e, nesse sentido, entre esfera e gênero (tipo de enunciado), uma vez que cada esfera

de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis de enunciados*, ou seja, os gêneros do discurso (Bakhtin, 2011, p. 261-262).

No que se refere aos enunciados, devemos considerar que eles refletem as condições específicas e as finalidades de cada esfera, não só por seu conteúdo temático e pelo estilo da linguagem, mas também por sua construção composicional. Em outras palavras, os gêneros são considerados enunciados relativamente estáveis em razão dessas três dimensões: i) conteúdo temático, ii) estilo e iii) construção composicional. De maneira geral, o *conteúdo temático* refere-se aos temas plausíveis a cada gênero; o *estilo* abrange os recursos linguísticos (lexicais, fraseológicos e gramaticais) que refletem as particularidades da composição do gênero e da esfera de atividade, bem como do posicionamento autoral assumido pelo enunciador do texto; e a *construção composicional* manifesta-se por meio dos mecanismos linguísticos e textuais que organizam a enunciação própria a cada gênero.

Bakhtin (2011) assevera que o discurso é organizado pelos gêneros do discurso, isto é, que nos comunicamos sempre por meio dos gêneros. Assim sendo, a produção de todo gênero do discurso é alicerçada em determinada função socioformativa, resultando nos mais diferentes textos. Esse funcionamento decorre, fundamentalmente, da função social que o texto cumpre na esfera em que é posto a circular (Mussalim, 2020). Assim, pois, não podemos desconsiderar a relação inextrincável entre gênero e esfera estabelecida por Bakhtin, conforme preconiza Mussalim (2020), nem a diferença entre gênero e tipologia discursiva que é asseverada por Maingueneau (2013d), uma vez que tais fatores devem ser levados em conta quando se trata do agrupamento de gêneros e podem influenciar na prática de transposição didática, que discutiremos com mais vigor ao longo deste trabalho.

Segundo Bakhtin, a maleabilidade da atividade humana possibilita ampliar indefinidamente o repertório de gêneros do discurso, em função do desenvolvimento e da complexificação das diversas esferas de atividade. Tal afirmação nos parece extremamente relevante para este trabalho, não para pensarmos na problemática da categorização dos gêneros, mas para melhor compreender a relação inextrincável entre gênero e esfera. Além disso, o autor ainda afirma que, dado o caráter social e de historicidade dos gêneros, eles são mutáveis e sua estabilidade é relativa. Nessa perspectiva, o conceito de gênero do discurso não é normativo (Fiorin, 2022) e, assim sendo, ao transpor esse conceito para a Educação Básica, no processo de ensino e aprendizagem de Língua

Portuguesa (seja em sala de aula, seja em materiais didáticos), não podemos reduzir o gênero do discurso a características rígidas e formais. Fiorin (2022, p. 72-73) assim assevera:

Não só cada gênero está em incessante alteração, também está em contínua mudança seu repertório, pois, à medida que as esferas da atividade se desenvolvem e ficam mais complexas, gêneros desaparecem ou aparecem, gêneros diferenciam-se, gêneros ganham um novo sentido.

Ao conceituar os gêneros do discurso, Bakhtin (2011) considera tanto a modalidade escrita quanto a modalidade oral da língua, além de classificá-los em gêneros em primários (gêneros que implicam muito pouca complexidade do ponto de vista das mediações institucionais) e secundários (gêneros que implicam maior complexidade do ponto de vista das mediações institucionais). Os *primários* surgem em um contexto mais imediato, como o diálogo, a entrevista, o *e-mail*, e assim por diante, enquanto os *secundários* surgem em um domínio cultural mais desenvolvido – artístico, científico, sociopolítico, dentre outros, a saber: romances, dramas, seminários, artigos científicos, propagandas etc. Os gêneros primários tendem a se manifestar com maior predominância (e não exclusivamente) na modalidade oral; os gêneros secundários, por sua vez, com maior predominância (e não exclusivamente) na modalidade escrita.

Fiorin (2022, p. 78) afirma que os “gêneros podem também hibridizar-se, ou seja, podem cruzar-se. Um gênero secundário pode valer-se de outro secundário no seu interior ou pode imitá-lo em sua estrutura composicional, sua temática e seu estilo”. Entretanto, o que Fiorin descreve como hibridização de gêneros, Maingueneau (2013a), com base na noção de cena de enunciação (conceito que será apresentado mais adiante), avalia como sendo um fenômeno de mobilização de cenografias.

Todas essas questões são importantes de serem consideradas, pois, conforme assevera Bakhtin (2011, p. 262), o

desconhecimento da natureza do enunciado e a relação diferente com as peculiaridades das diversidades do gênero do discurso em qualquer campo da investigação linguística redundam em formalismo e em uma abstração exacerbada, deformam a historicidade da investigação, debilitam as relações da língua com a vida.

O autor ainda afirma haver um elo indissolúvel entre estilo e enunciado e as formas típicas de enunciados (isto é, os gêneros do discurso), esclarecendo que todo enunciado – apesar de sua natureza social, e independentemente de suas particularidades – é individual, podendo refletir a

individualidade do falante por meio da linguagem e manifestando, assim, o estilo individual. No entanto, afirma haver exceções, uma vez que nem todos os gêneros manifestam a individualidade do falante no enunciado; há gêneros menos propícios à manifestação do estilo individual, como aqueles que requerem um modelo padronizado (documentos oficiais, ordens militares etc.). Mesmo assim, adverte Fiorin (2022), o fato de o estilo individual se manifestar com mais preponderância nos gêneros menos estereotipados não anula a possibilidade de ele aparecer nos menos flexíveis.

Bakhtin também afirma que, com exceção dos gêneros literários, o estilo não tende a compor o plano do enunciado (no sentido de não ser um dos objetivos focados pelo enunciador), manifestando-se, assim, apenas como um epifenômeno, um produto complementar. Apesar disso, a relação (indissolúvel) entre esses dois conceitos (gênero e estilo) acarreta a necessidade de um estudo mais profundo acerca deles, seja da natureza do enunciado, seja da diversidade dos tipos de enunciados, isto é, da diversidade dos gêneros do discurso. Só assim é possível compreender que essa relação também se manifesta na questão dos *estilos de linguagem ou funcionais*, na medida em que cada esfera da atividade humana possibilita o emprego de gêneros do discurso específicos com estilos que lhes são próprios. Isso porque o estilo é indissociável de determinadas unidades temáticas e de determinadas unidades composicionais, integrando a unidade de gênero do discurso como seu elemento.

Bakhtin discorre sobre a possibilidade de o estilo ser estudado de maneira específica, configurando-se em um objeto de estudo, uma disciplina autônoma. Para tanto, considera a necessidade de se levar em conta a natureza do enunciado e o estudo prévio de suas modalidades, caso contrário, desembocaríamos em categorizações pobres e não diferenciadas, decorrentes da não consideração da relação inextrincável entre gênero e esfera (aspecto que nos interessa de modo central nesta pesquisa).

Para além disso, conforme esclarecem Possenti e Mussalim (2014, p. 5, grifo nosso), Bakhtin também reforça, na teorização sobre os gêneros,

os pressupostos da *interação* e do *dialogismo*, ao afirmar que cada enunciado “é pleno de ecos e ressonância de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera da comunicação discursiva”, ou ainda, que “cada enunciado é pleno de variadas atitudes responsivas a outros enunciados de dada esfera da comunicação discursiva”.

De acordo com Bakhtin, como já dito, sempre nos comunicamos por meio de gêneros do discurso. Outrossim, todo discurso é atravessado por outros discursos, outras vozes, que se refletem

nos enunciados vinculados em diferentes esferas da atividade humana. Nesse processo de *comunicação discursiva*, enunciador e coenunciador assumem uma determinada posição em relação ao discurso estabelecido pelo enunciado, de modo que este, ao assimilar o significado do discurso, assume *simultaneamente* em relação a ele uma ativa posição responsiva, seja concordando ou discordando, dentre outras atitudes que vão interferir e influenciar no funcionamento do discurso.

É importante também ressaltar que, para o autor, o “enunciado não é uma unidade convencional, mas uma unidade real, precisamente delimitada pela *alternância dos sujeitos do discurso*, a qual termina com a transmissão da palavra ao outro” (Bakhtin, 2011, p. 276, grifo nosso), o que significa que a alternância dos sujeitos do discurso estabelece os limites do enunciado. Em outras palavras, cada enunciado, nas diferentes esferas da atividade humana, é constituído pelos enunciados de outrem. Nisso consiste (de maneira sucinta) os pressupostos da interação e do dialogismo, conforme pontuam Possenti e Mussalim (2014).

É importante ainda ressaltar que os gêneros do discurso são inerentes ao processo de aprendizagem de uma dada língua, uma vez que falamos por meio de gêneros, desde o momento em que passamos a interagir uns com os outros. Bakhtin relaciona a aprendizagem da fala à construção de enunciados (nossa fala se materializa em forma de enunciados, e não de orações isoladas ou palavras isoladas) e às formas gramaticais que o organizam; aprendemos não só a adequar nosso discurso ao modo de funcionamento de cada gênero, mas também a identificar um determinado gênero no momento em que ouvimos o discurso do outro. De maneira geral, somos confrontados, desde cedo, por uma gama de gêneros que determinam o funcionamento da comunicação discursiva, que não aconteceria se os gêneros não existissem ou se coubesse a nós a responsabilidade de criar cada um deles.

Nesse sentido, dominar bem uma língua não assegura que o falante seja capaz de participar de todas as esferas da atividade humana que existem na sociedade sem demonstrar algum tipo de dificuldade ou inabilidade, assim como não significa que o falante domine todos os gêneros do discurso que se reinventam ou desaparecem cotidianamente (Fiorin, 2022). Para Fiorin, não dominamos certos gêneros porque não participamos ativamente das atividades de uma dada esfera⁵.

⁵ Buscando relacionar essa questão ao ensino de Língua Portuguesa, uma vez que os gêneros fundamentam as atividades de leitura e escrita, compreendemos que não há a necessidade de o aluno da Educação Básica dominar todos os gêneros, principalmente em se tratando das atividades de escrita. Isso porque não é fundamental que esse sujeito saia da escola sabendo escrever um romance ou uma reportagem, mas que saiba como proceder em relação à leitura

Autores como João Wanderley Geraldi (2015), no artigo intitulado “O ensino de língua portuguesa e a *Base Nacional Comum Curricular*”, tecem críticas ao vasto repertório de gêneros que é recomendado por documentos norteadores da Educação Básica, como a BNCC, para serem trabalhados durante esse nível de ensino. Em linhas gerais, na maioria das vezes, o repertório selecionado não condiz com a realidade vivida pelo professor e pelo aluno, o que certamente influenciará o processo de ensino e aprendizagem.

Na mesma linha de reflexão, em “O impacto da investigação nos domínios da linguagem nas propostas educacionais de Língua Portuguesa no Brasil” (2020), Fernanda Mussalim discorre sobre o impacto que os PCNs provocaram no processo de escolarização, ao proporem que o ensino de Língua Portuguesa fosse fundamentado com base na perspectiva bakhtiniana de gêneros do discurso. A autora avalia que, ainda que essa proposta tenha contribuído para uma série de reflexões teóricas sobre o conceito e propiciado o surgimento de interessantes propostas referentes à didatização e a metodologias de trabalho com os gêneros no ambiente escolar, não raras vezes os pressupostos da perspectiva bakhtiniana foram desconsiderados (como a relação inextrincável entre esfera e gênero), propiciando uma abordagem inadequada do conceito em pauta – tanto em sala de aula, quanto nos materiais didáticos produzidos a partir das novas diretrizes.

A seguir, apresentaremos parte da teorização de Dominique Maingueneau (2013a, 2013b, 2013d) em torno do conceito de gênero, buscando não apenas apresentar as bases teóricas desta dissertação, mas também articular, no que se mostrar produtivo, a abordagem do autor à perspectiva bakhtiniana.

1.1.2 A teoria de Maingueneau: como conceber um gênero?

De acordo com Maingueneau (2013d), todo texto é exemplar de um *gênero de discurso*. O conceito de gênero, por sua vez, corresponde a uma *categoria de discurso*, uma vez que dispomos de uma gama de nomenclaturas para *categorizarmos* os inúmeros textos produzidos em nossa sociedade, sejam eles orais, sejam eles escritos. Um diálogo estabelecido na fila de um banco, por

dos exemplares desses gêneros, que saiba analisá-los e compará-los, reconhecendo suas características e a função social que eles desempenham nas esferas às quais estão vinculados. Para que isso ocorra, cabe ressaltar a necessidade de o conceito de gênero ser devidamente adequado na prática de transposição didática, tanto em sala de aula quanto em materiais didáticos.

exemplo, tende a ser categorizado como “conversa” – configurando-se em um gênero oral –, enquanto um texto em prosa, cuja função social consiste em retratar de maneira mais ampla um acontecimento da atualidade, costuma ser categorizado como “reportagem” – podendo se configurar tanto em um gênero oral (reportagem televisiva, por exemplo), quanto em um gênero escrito (reportagem impressa, por exemplo).

Para o autor, esse tipo de categorização baseia-se em critérios heterogêneos que podem estar atrelados ao conteúdo, à estrutura e à periodicidade de um texto, dentre outros fatores, configurando-se em categorizações variáveis relacionadas ao uso que delas fazemos. Trata-se de categorias que refletem as necessidades do cotidiano, não se fundamentando em critérios mais rigorosos, que ficariam a encargo do analista do discurso. Entretanto, ressalta Maingueneau (2013d, p. 65, grifo nosso), uma abordagem mais rigorosa “não impede que se aceitem critérios variados, que correspondem a formas distintas de apreender o discurso. Existem, pois, *tipologias* de diversas espécies”, a saber: tipologias comunicacionais, tipologias de situações de comunicação e tipologias linguísticas e discursivas.

As tipologias comunicacionais correspondem à função atribuída ao enunciado, manifestando-se tanto como classificações por funções da linguagem, quanto por funções **sociais**. No entanto, Maingueneau alerta sobre a dificuldade de estabelecer uma fronteira entre essas duas classificações, uma vez que se trata de categorias com um nível de abstração muito alto e que apresentam semelhança/proximidade com os setores de atividades em que uma sociedade é dividida. Em linhas gerais, as funções da linguagem de R. Jakobson (referencial, emotiva, conativa, fática, metalinguística e poética) classificam os discursos com base na função predominante que eles manifestam, configurando-se em “um manuseio muito delicado: não somente um mesmo discurso mobiliza muitas funções ao mesmo tempo, como também há muitos enunciados difíceis de associar com clareza a uma dessas seis funções” (Maingueneau, 2013d, p. 66). Já as funções sociais são estabelecidas de acordo com os setores de atividades que organizam uma sociedade, sendo comuns a diferentes gêneros de discurso.

Nesse tocante, compreendemos que Maingueneau também considera a relação entre gênero e esfera preconizada por Bakhtin (2011), mas destacamos que o autor considera noções de gênero como a bakhtiniana muito amplas para englobar o trabalho realizado por analistas do discurso, ao lidar com esse conceito. Assim, buscando melhor especificar a problemática dos gêneros do discurso, Maingueneau (2013d, p. 67) os define, no âmbito das tipologias de situações de

comunicação, como “dispositivos de comunicação que só podem aparecer quando certas condições sócio-históricas estão presentes”. Isso significa que uma dissertação de mestrado como esta, por exemplo, supõe a existência de um(a) orientador(a) para conduzir o desenvolvimento do trabalho, de uma banca examinadora para avaliá-lo, e de um(a) aluno(a), matriculado em um programa de pós-graduação, para executá-lo, além de abranger o setor de atividade acadêmico.

Neste mesmo texto, Maingueneau (2013d, p. 67) ainda procede a uma distinção que consideramos bastante relevante para esta pesquisa, a saber, a distinção entre tipologias de gêneros de discurso e tipologias comunicacionais/discursivas:

As tipologias dos gêneros de discurso se contrapõem, desse modo, às tipologias comunicacionais por seu caráter historicamente variável. Em toda sociedade, seja qual for a época, encontramos categorias tais como “didático”, “lúdico”, “prescritivo”... enquanto o *talk-show* ou o editorial nada têm de eterno. Poderíamos, assim, caracterizar uma sociedade pelos gêneros de discurso que ela torna possível e que a torna possível.⁶

É comum que muitos autores associem as tipologias de gêneros de discurso com as tipologias discursivas, entretanto, Maingueneau (2013d) atesta que “gênero” e “tipo de discurso” não são a mesma coisa. Enquanto os *gêneros de discurso* configuram-se em tipos de dispositivos de comunicação que se manifestam de acordo com determinadas condições sócio-históricas, conforme descrito anteriormente, as *tipologias discursivas* são aquelas que não separam as caracterizações relacionadas às funções, aos tipos e aos gêneros, nem as caracterizações enunciativas. É por esse motivo que avaliamos que a *proposta provisória de agrupamento de gêneros* estabelecida por Dolz e Schneuwly (2004) desconsidera tanto as condições sócio-históricas como os setores de atividade em que os gêneros são produzidos e postos a circular, influenciando (de maneira pouco produtiva) no processo de ensino e aprendizagem desse conceito durante a Educação Básica.

Enquanto Dolz e Schneuwly (2004), como veremos mais adiante, agrupam os gêneros do discurso por tipologias discursivas, e Bakhtin (2011), por esferas de atividade, Maingueneau adota como critérios de agrupamento tanto os setores de atividade (que se aproximam das esferas bakhtinianas), quanto o *lugar institucional* (hospital, escola, empresa, família e assim por diante),

⁶ Em termos bakhtinianos, poderíamos parafrasear o último período da citação acima, afirmando que falamos sempre por meio dos gêneros do discurso.

tendo em vista os inúmeros gêneros de discurso que se manifestam nesses lugares, como o *estatuto dos parceiros* do discurso (constituído por diferentes interlocutores), além de outros critérios relacionados a um posicionamento de natureza *ideológica*, que é determinado pelo contexto sociocultural de uma determinada época e lugar.

Em alusão a Bakhtin, Maingueneau relaciona a utilidade dos gêneros de discurso a um *fator de economia cognitiva*, haja vista que dominamos uma gama de gêneros de discurso que estabelece e fundamenta o ato de comunicação, o qual não seria possível se tivéssemos que reinventá-los a cada vez que nos comunicamos. Tal fator de economia possibilita que sejamos capazes de identificar (ou antecipar/prever) um enunciado específico a partir de elementos específicos e reduzidos, facilitando tanto o processo de fala, quanto a troca verbal, além de assegurar a comunicação.

Maingueneau estabelece a concepção de gênero de discurso com base em um conjunto de condições de êxito a que um gênero se encontra submetido e que determinaria se o trabalho com esse conceito é bem-sucedido ou não. Tal conjunto é composto por *elementos de ordens diversas*, a saber: i) uma finalidade reconhecida (corresponde, basicamente, à função social); ii) o estatuto de parceiros legítimos (refere-se aos papéis assumidos por enunciador e coenunciador); iii) o lugar e momento legítimos (trata-se de um lugar e de um momento determinados, implicados pelo próprio gênero); iv) um suporte material (configura-se no modo de existência material de um texto, sendo que uma modificação no suporte modifica radicalmente um gênero de discurso); v) uma organização textual (engloba a consciência que se deve ter em relação aos modos de encadeamento de seus constituintes em diferentes níveis); e vi) recursos linguísticos específicos (implica um uso determinado da língua por parte de seus participantes). O autor assevera que:

Os gêneros de discurso não podem ser considerados como formas (ô) que se encontram à disposição do locutor a fim de que este molde seu enunciado nessas formas. Trata-se, na realidade, de atividades sociais que, por isso mesmo, são submetidas a um critério de êxito (Maingueneau, 2013d, p. 72)⁷.

Maingueneau ainda destaca outros dois problemas relacionados à noção em pauta: o primeiro consiste em considerar a noção de gênero como uma categoria textual comum (o autor adverte que problemas de compreensão podem ser evitados com o emprego adequado do conceito);

⁷ Esse modo inadequado de conceber o gênero do discurso – como forma/formato – parece corresponder ao que tem comumente sido feito em processos de transposição didática do conceito, segundo Mussalim (2020).

o segundo refere-se à ideia de se considerar que há gêneros dentro de gêneros, sobretudo quando se confundem gêneros textuais com gêneros do discurso (os gêneros textuais costumam obedecer a um número específico de normas, enquanto os gêneros discursivos correspondem a uma atividade verbal autônoma).

No que se refere à caracterização dos gêneros de discurso, Maingueneau se vale de metáforas apropriadas para caracterizá-los, advindas dos domínios *jurídico* (contrato); *lúdico* (jogo); e *teatral* (papel), sendo que nenhuma delas é perfeitamente exata, nem suficiente, mas possuem um valor *pedagógico* que evidencia um aspecto fundamental do gênero de discurso: o contrato evidencia o caráter cooperativo e as normas do gênero de discurso; o papel destaca a personalidade assumida pelos parceiros legítimos durante o ato de comunicação (enunciador e coenunciador agem “sob a ótica de uma condição determinada e não de todas as suas determinações possíveis” (Maingueneau, 2013d, p. 79)); e o jogo corresponde à junção do contrato com o teatro, ressaltando tanto as regras quanto a dimensão teatral envolvidas na participação em um gênero de discurso.

Na teorização de Maingueneau (2013a), o conceito de gênero de discurso aparece imbricado ao conceito de cena de enunciação, uma categoria de análise enunciativa que se manifesta em diferentes textos e engloba três cenas específicas: cena englobante, cena genérica e cenografia. A cena englobante corresponde ao tipo de discurso (político, publicitário, literário etc.), relacionado a um determinado setor de atividade; a cena genérica corresponde ao gênero de discurso (debate, anúncio publicitário, romance etc.); e a cenografia corresponde à cena que é construída no/pelo texto (um romance que é encenado como uma carta, um memorial e assim por diante). Para Maingueneau (2013a, p. 96-97):

Dizer que a cena de enunciação de um enunciado político é a cena englobante política, ou que a cena de um enunciado filosófico é a cena englobante filosófica etc. é insuficiente: um coenunciador não está tratando com o político ou com o filosófico em geral, mas sim com gêneros de discurso particulares. Cada gênero de discurso define seus próprios papéis: num panfleto de campanha eleitoral, trata-se de um candidato dirigindo-se a eleitores; numa aula, trata-se de um professor dirigindo-se a alunos etc. Essas duas “cenas” definem conjuntamente o que poderia ser chamado de **quadro cênico** do texto. É ele que define o espaço estável no interior do qual o enunciado adquire sentido – o espaço do tipo e do gênero de discurso.

A cenografia, por sua vez, atuando como uma espécie de “cilandia” para o coenunciador, faz com que o quadro cênico do discurso seja deslocado para segundo plano, de modo que ele passe

a ser confrontado primeiramente com a cenografia que o interpelou⁸. Recorreremos à obra *Simplesmente Acontece*⁹ (2014), de Cecelia Ahern, para ilustrar essa questão.

Rosie, a protagonista, é apresentada ao leitor desde a infância até a juventude, e a narrativa se desenvolve por meio de cartas, bilhetes, mensagens de texto, *chats* e cartões-postais. Com base nas considerações de Maingueneau, o leitor da obra é envolvido pelas três cenas decorrentes da cena de enunciação, sendo interpelado como leitor (cena englobante literária), como leitor de romance (cena genérica) e como uma pessoa próxima aos personagens, principalmente à protagonista, uma vez que tem acesso às suas cartas, bilhetes, mensagens de texto, *chats* e cartões-postais (cenografias).

Dessa perspectiva – e com base nesse exemplo –, não podemos apenas dizer que a cena de enunciação de um enunciado literário é a cena englobante literária, uma vez que o coenunciador está lidando também com gêneros de discurso específicos. No romance (cena genérica) que mobilizamos como exemplo, trata-se de uma autora dirigindo-se a leitores (cena englobante), por meio de uma personagem cuja personalidade é tecida por múltiplos papéis (filha, aluna, amiga, namorada, mãe...), no intuito de conquistar a adesão do público, uma vez que todo discurso busca a adesão do interlocutor pela cena de enunciação que o legitima, conforme assevera Maingueneau (2013a). Para tanto, a autora recorre à encenação de diferentes gêneros de discurso que instauram múltiplas cenografias (carta, bilhete, mensagem de texto, *chat* e cartão-postal), as quais, por sua vez, deslocam o quadro cênico do texto para o segundo plano. As cenografias instauradas não só atuam para aproximar o leitor da protagonista, como também para que o coenunciador construa a imagem estereotípica de uma personagem que se mostra sensível, leal, amorosa e “gente como a gente”¹⁰, haja vista que o coenunciador, supostamente, experimenta/pode vir a experimentar as mesmas emoções vividas por ela.

⁸ A cenografia desempenha um papel fundamental para a construção do ethos que, como ela, também é construído no e pelo discurso, correspondendo, em linhas gerais, à imagem construída pelo coenunciador em relação ao enunciador (Maingueneau, 2013c).

⁹ Publicada em 2014, sob o título original *Where Rainbows End*, e adaptada para o cinema no mesmo ano (*Love, Rosie*), a obra apresenta o romance entre Rosie e Alex que são amigos desde a infância, mas se separam geograficamente durante a adolescência, mantendo a amizade (e o amor romântico que sentem um pelo outro) por meio de *e-mails*, cartas e cartões-postais.

¹⁰ Trata-se de uma expressão bastante recorrente, principalmente nas redes sociais, usada quando nos identificamos com o comportamento de determinado indivíduo – geralmente uma figura pública/conhecida ou personagens fictícios. No caso em questão, usamos a expressão para nos referir ao sentimento de identificação provocado pela protagonista, Rosie, no leitor/espectador de *Simplesmente Acontece*, tendo em vista que a personagem enfrenta vários momentos difíceis ao longo da obra, tanto no livro quanto na adaptação cinematográfica.

Segundo Maingueneau, certos gêneros de discurso, do ponto de vista da cenografia, têm um estatuto privilegiado em relação a outros que implicam cenas enunciativas mais estabilizadas: enquanto discursos como o literário e o publicitário não possibilitam (ou pelo menos apontam para uma menor margem de acerto) que o coenunciador preveja qual cenografia será mobilizada, gêneros como o relatório se desenvolvem em cenas bastante fixas, mantendo-se, geralmente, fiel às rotinas da cena genérica. Entretanto, o autor também considera que entre esses dois extremos, há gêneros bastante estabilizados, que inovam mesmo assim – e exemplifica com um guia de turismo direcionado ao público jovem, que mobiliza a cenografia da conversação.

Maingueneau refere-se a cenografias endógena e exógena: a primeira coincide com o gênero, enquanto a segunda não coincide com o gênero; outrossim, a cenografia endógena é “colada” na cena genérica, enquanto a cenografia provoca um “descolamento”, configurando-se como uma armadilha¹¹. Pode ocorrer também de o texto manifestar uma *cenografia difusa*, quando há referência a um conjunto vago de cenografias possíveis, e não a um gênero de discurso específico. Maingueneau (2013a, p. 102) considera ainda que “uma cenografia pode apoiar-se em cenas de fala que chamaremos de **validadas**, isto é, já instaladas na memória coletiva, seja a título de modelos que se rejeitam ou de modelos que se valorizam”; não se trata de um discurso, mas de um estereótipo que tende a se fixar facilmente em representações arquetípicas difundidas pelas mídias, seja por meio de acontecimentos históricos, seja por meio de cenas genéricas.

Possenti e Mussalim (2014, p. 7) asseveram que os conceitos relacionados à cena de enunciação “correspondem, de alguma forma, em um quadro diverso, às três características do gênero postuladas por Bakhtin [tema, estrutura composicional relativamente estável e estilo]”, sistematizando a problemática dos gêneros do discurso. Assim, podemos afirmar que o conceito de cena de enunciação é basilar, não apenas para compreender questões relacionadas ao gênero, mas também para assimilar o funcionamento discursivo como um todo.

Ainda a respeito do tema, Maingueneau (2013b) adverte sobre a dificuldade relacionada à afirmação de que todo texto é exemplar de um gênero, tendo em vista a diversidade dos gêneros de discurso e as especificidades dos diferentes textos que pertencem a esses gêneros. O autor estabelece, então, dois grupos distintos de gêneros: os gêneros instituídos e os gêneros conversacionais. O primeiro grupo comporta uma grande variedade de gêneros orais e escritos, que melhor correspondem à definição dada pelo autor ao conceito de gênero, a saber, um dispositivo

¹¹ A esse respeito consultar Maingueneau (2015).

comunicacional sócio-historicamente constituído; já o segundo grupo se afasta dessa definição, visto que os gêneros conversacionais “não se encontram estreitamente ligados a lugares institucionais, a papéis a serem desempenhados pelos parceiros, a *scripts* relativamente estáveis” (Maingueneau, 2013b, p. 116), como também não podem ser reduzidos a uma interação face a face. Além disso, nos gêneros instituídos as coerções são globais e essencialmente *verticais*; nos gêneros conversacionais, por outro lado, as coerções são *horizontais*.

Para melhor descrever o primeiro grupo, Maingueneau toma como critério a relação entre “cena genérica” e “cenografia”, distinguindo quatro “modos” de gêneros instituídos: Modo (1) – gêneros extremamente coercitivos, cujos locutores são, *a priori*, substituíveis; Modo (2) – gêneros que seguem rotinas, sem recorrer a fórmulas feitas; Modo (3) – enquanto nos gêneros do modo (2) há uma cenografia rotineira, nos gêneros do modo (3) manifesta-se uma cenografia original, estabelecida com base na natureza da cena genérica; Modo (4) – corresponde à problemática relacionada ao conceito de gênero, mais especificamente, à categorização atribuída a um gênero específico.

No dicionário, dentre outras definições, “etiqueta” corresponde a “Marca, rótulo, adesivo etc. que identificam ou têm *informações* sobre os produtos que os contém” (Etiqueta, 2023). Essa definição é semelhante a que Maingueneau emprega em sua obra para tratar dos gêneros de discurso, mais especificamente, ao pontuar que “as produções textuais não são associadas a uma “etiqueta” que explice a que gênero elas pertencem” (Maingueneau, 2013b, p. 122). Isso porque, não etiquetamos ou lidamos com gêneros cuja designação seja explícita, mas que se manifestam de acordo com a nomenclatura que lhe é atribuída. Não obstante, alguns textos tendem a ser etiquetados – trata-se de etiquetas genéricas que contemplam tanto as propriedades formais de um texto, quanto a sua interpretação (ou ambas). Maingueneau categoriza essa etiqueta em três espécies: hipergênero, enquadramento interpretativo e classes genealógicas.

A primeira espécie não corresponde exatamente a um gênero de discurso, mas à formatação daquilo que é dito, de modo a sustentar/gerir uma identidade discursiva, pois o que está em jogo é o processo de semantização de uma porção de texto que não sofre, diferentemente dos gêneros classificados como instituídos, fortes coerções sócio-históricas. A segunda espécie – enquadramento interpretativo – relaciona-se ao modo como o leitor deve ler um determinado texto; não se considera a organização textual, mas sim o enquadramento do texto. O autor destaca que entre “o hipergênero, que busca acima de tudo formatar o texto, e a etiqueta de “enquadramento

interpretativo”, a fronteira não é nítida; trata-se, antes, de uma questão de predominância de um sobre o outro” (Maingueneau, 2013b, p. 124). Por sua vez, a terceira espécie – as classes genealógicas – engloba tanto a propriedade da organização textual quanto o conteúdo, remetendo à historicidade e à coletividade; no entanto, as classes genealógicas configuram-se em uma etiqueta que não apresenta critérios objetivos para categorizar um texto em uma determinada classe, uma vez que tal categorização é realizada com base nas semelhanças com um texto modelo.

Por fim, Maingueneau assevera que não existem fronteiras impermeáveis entre essas três espécies e que a preocupação maior do leitor consiste em saber com que gênero de discurso ele está lidando, e não de que espécie é este ou aquele gênero.

Feitas as considerações que julgamos mais relevantes a respeito da teorização de Maingueneau sobre a problemática do gênero de discurso, passaremos, a seguir, ao conceito de gênero estabelecido por Dolz e Schneuwly (2004).

1.1.3 Gêneros do discurso ou gêneros textuais? As considerações de Dolz e Schneuwly

Em *Gêneros Orais e Escritos na Escola* (2004), Dolz e Schneuwly se juntam a outros pesquisadores para discutir e apresentar propostas relacionadas ao ensino de gêneros textuais orais e escritos com ênfase no processo de escolarização. Dentre os textos que compõem a obra supracitada, recorremos ao segundo capítulo, intitulado “Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona)”, a fim de descrever como Dolz e Schneuwly estruturam uma *proposta provisória de agrupamento de gêneros* e de que maneira essa proposta influencia no processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa, sobretudo no que se refere à transposição didática do conceito de gênero.

Segundo Dolz e Schneuwly, o objetivo do trabalho (de base interacionista) desenvolvido por eles consiste em apresentar os resultados iniciais de uma investigação realizada sobre o ensino da expressão oral e escrita na escola obrigatória com base no conceito de gênero. Apesar de se tratar de um produto requerido e ofertado pela comunidade escolar da Suíça francófona, as contribuições de Dolz e Schneuwly têm refletido no ensino de Língua Portuguesa no Brasil, principalmente em materiais didáticos, conforme veremos na análise.

No capítulo em questão, o conceito de currículo é apresentado em contraposição ao de programa escolar: este tem enfoque sobre a disciplina e é definido com base na estrutura interna dos conteúdos, enquanto aquele define os mesmos conteúdos disciplinares com base nas

capacidades do aprendiz e nas experiências que são consideradas fundamentais para a sua formação, de modo que os conteúdos sejam “sistematicamente postos em relação com os objetivos de aprendizagem e os outros componentes do ensino” (Dolz; Schneuwly, 2004, p. 42-43). Os autores ainda esclarecem que o currículo tem diferentes funções – estabelecidas por Coll (1992) e citadas por eles: i) descrição do projeto educativo com base em objetivos educacionais e expectativas sociais; ii) oferta de um instrumento formador para as práticas docente; iii) consideração sobre a realidade que abrange a realização das práticas docente e iv) análise do funcionamento das práticas docente.

Além dessas funções, o currículo também é estabelecido com base em componentes, como a progressão (que se configura na organização temporal do ensino), que é um componente de difícil resolução e situado em dois níveis: i) *progressão interciclos*, em que os objetivos gerais são divididos entre as diferentes fases do ensino obrigatório; ii) *progressão intraciclo*, que consiste na seriação temporal dos objetivos e conteúdos disciplinares em cada fase. A progressão, nesses dois níveis, manifesta-se por meio das sequências concretas de ensino efetuadas em sala de aula pelo professor.

A concepção interacionista adotada por Dolz e Schneuwly prioriza o funcionamento comunicativo dos alunos, haja vista que a aprendizagem da comunicação é condicionada pelo ensino da língua – o que vai ao encontro da perspectiva bakhtiniana de gênero do discurso, pois, como vimos, Bakhtin estabelece que as atividades realizadas nas esferas de atividade humana determinam o funcionamento da língua, que ocorre em formas de enunciados orais e escritos, concretos e únicos, isto é, por meio de gêneros do discurso. Apesar dessa convergência, Dolz e Schneuwly assumem uma perspectiva diferente da bakhtiniana no que se refere ao próprio conceito de gênero do discurso, conforme veremos a seguir.

A proposta dos autores preconiza o uso de instrumentos eficazes, de estratégias de autorregulação, de situações complexas envolvendo o produto de um trabalho e de uma lenta elaboração, para que o aluno possa desenvolver o funcionamento comunicativo. Nesse sentido, as situações de ensino “são concebidas, fundamentalmente, para permitir aos alunos que ultrapassem seus próprios limites na direção definida pelas finalidades” e, na mesma linha, a progressão curricular global acaba por centrar-se “em conteúdos disciplinares que se supõe que coloquem problemas para os aprendizes de um ciclo” (Dolz; Schneuwly, 2004, p. 50).

Dentre esses problemas, destaca-se a ideia de que o ensino de produção textual está relacionado a um saber inerente ao aluno, não sendo, nesse sentido, um objeto que possa ser ensinado sistematicamente. A fim de romper com essa concepção equivocada, Dolz e Schneuwly (2004, p. 50, grifo nosso) recorrem ao conceito postulado por Vygotsky de *zona proximal de desenvolvimento* (ZPD), assumindo que a “criação de um espaço potencial de desenvolvimento deve ser encarada no nível local, no quadro da realização de *sequências didáticas* que têm por objetos *gêneros*”.

A sequência didática consiste, pois, em uma estratégia que sistematiza o ensino da língua tanto na modalidade oral quanto na modalidade escrita, por meio de práticas de linguagem historicamente construídas, isto é, por meio de gêneros textuais. Para que os alunos possam se apropriar dessas práticas de linguagem, primeiramente, eles precisam reconstruí-las, o que vai ocorrer com base na interação de três fatores: “as especificidades das práticas de linguagem que são *objetos de aprendizagem*, as *capacidades de linguagem* dos aprendizes e as *estratégias de ensino* propostas pela sequência didática” (Dolz; Schneuwly, 2004, p. 51, grifo nosso).

Assim como Bakhtin (2011) e Maingueneau (2013), Dolz e Schneuwly (2004) assumem que os gêneros sempre fizeram parte da humanidade, fundamentando o ato da comunicação. Na perspectiva interacionista adotada pelos autores, os gêneros se configuram como o reflexo e o principal instrumento de interação social, reconstruindo as significações sociais. Em se tratando de definição, Dolz e Schneuwly (2004, p. 52) atribuem nomenclatura e significado específicos ao conceito de gênero: “desenvolvemos a ideia metafórica do gênero como (mega-) instrumento para agir em situações de linguagem”, destacando uma particularidade específica desse conceito: a de ser constitutivo da situação, uma vez que sem romance, por exemplo, não é possível haver leitura e escrita desse gênero, considerado como *textual*, e não discursivo:

o trabalho escolar, no domínio da produção de linguagem, faz-se sobre os gêneros, quer se queira ou não. Eles constituem o instrumento de mediação de toda estratégia de ensino e o material de trabalho, necessário e inegociável, para o ensino da textualidade. A análise de suas características fornece uma primeira base de modelização instrumental para organizar as atividades de ensino que esses objetos de aprendizagem requerem. (Dolz; Schneuwly, 2004, p. 51)

Em outras palavras, para os autores, os gêneros textuais fundamentam o trabalho escolar, uma vez que, sem eles, não é possível efetuar a comunicação e nem o trabalho sobre ela. Para tanto, eles apresentam uma *proposta provisória de agrupamento de gêneros* que consiste em agrupar os

gêneros com base nas tipologias discursivas (narrar, relatar, expor, argumentar, descrever ações) às quais estão relacionados, a fim de definir as *capacidades de linguagem globais* em relação a essas tipologias.

As capacidades de linguagem globais correspondem às habilidades que o aluno deve possuir para produzir um dado gênero a partir de uma situação de interação determinada, sendo elas: capacidades de ação (referem-se à adaptação ao contexto e ao referente); capacidades discursivas (referem-se à mobilização de modelos discursivos); e capacidades linguístico-discursivas (referem-se ao domínio das operações psicolinguísticas e das unidades linguísticas). Conforme mencionamos anteriormente, a sequência didática visa possibilitar que o aluno articule essas capacidades; as estratégias de ensino, por sua vez, configuram-se no fator que “supõem a busca de intervenções no meio escolar que favoreçam a mudança e a promoção dos alunos a uma melhor mestria dos gêneros e das situações de comunicação que lhes correspondem” (Dolz; Schneuwly, 2004, p. 53), por meio de instrumentos que facilitem essa progressão, definida da seguinte forma:

Quanto à progressão, esta é definida por uma sequência quase imutável de gêneros, baseada ou em considerações sobre a complexidade do objeto a ser descrito (descrição *versus* composição à vista da gravura; narração *versus* dissertação) ou em considerações de inclusão (descrição e composição à vista de gravura estão contidas na narração). Tendo-se definido a escrita como ato de representação perfeita do mundo, a progressão é concebida como a construção passo a passo, aditiva, dessa capacidade única que é a “arte de escrever”, sempre idêntica a si própria, qualquer que seja sua finalidade, “coroamento do esforço pedagógico no ensino de língua materna, como dizem numerosos guias curriculares” (Dolz; Schneuwly, 2004, p. 53)

Os autores analisam que essa definição de progressão foi estabelecida com base nos pressupostos da tradição escolar, mais especificamente, em relação aos gêneros escolares criados pela própria escola e considerados a partir da ideia de existência de uma norma textual. No entanto, avaliam os autores, o caráter multiforme dos gêneros textuais impossibilita com que esses gêneros sejam definidos de maneira sistemática e geral, como também impossibilita que eles forneçam princípios para a elaboração de uma progressão e de um currículo, ainda que fundamentem o trabalho escolar, conforme supracitado.

Em função disso, Dolz e Schneuwly recorrem a outras conceitualizações linguísticas e psicológicas que possibilitem um instrumento para construir a progressão. Apesar de as tipologias

discursivas serem tomadas como uma saída promissora, os autores advertem sobre duas limitações importantes sofridas de tais tipologias: i) seu objeto não é o texto nem o gênero, mas operações de linguagem constitutivas do texto (ancoragem enunciativa e escolha de um modo de apresentação ou de tipos de sequencialidade); ii) a análise é realizada a partir de subconjuntos particulares de unidades linguísticas constitutivas de configurações, de modo a traduzir as operações de linguagem postuladas. Para Dolz e Schneuwly (2004, p. 58), portanto, as tipologias discursivas “não podem, por si sós, fornecer uma base suficientemente ampla para elaborarmos progressões, que ficariam forçosamente parciais, tocando somente em certos aspectos do funcionamento da linguagem”.

Disso decorre a *proposta provisória de agrupamento de gêneros*, considerada como um instrumento para construir a progressão elaborada com base em três critérios específicos. Segundo os autores, os *agrupamentos* precisam: i) corresponder às grandes funções sociais atreladas ao ensino, de modo a sanar as necessidades de linguagem na modalidade escrita e oral, em domínios discursivos basilares da comunicação; ii) retomar, de modo flexível, determinadas distinções tipológicas concentradas em inúmeros materiais didáticos; iii) serem relativamente homogêneos em relação às capacidades de linguagem dominantes implicadas na mestria dos gêneros agrupados.

Com base nesses critérios, os gêneros são agrupados de acordo com as seguintes tipologias discursivas: narrar, relatar, expor, argumentar e descrever ações, a fim de definir as capacidades de linguagem globais, isto é, a fim de que o aluno consiga dominar os gêneros agrupados ao final do processo de escolarização, já que as capacidades de linguagem devem ser trabalhadas ao longo de toda a escolaridade.

Esse modo de agrupamento de gêneros com base nas tipologias discursivas, entretanto, escamoteia, a nosso ver, a função social tanto das esferas de atividade em que os gêneros são produzidos e postos a circular, quanto de cada gênero no interior de sua respectiva esfera, uma vez que os critérios adotados por Dolz e Schneuwly não levam em conta a inextricabilidade da relação entre esfera/gênero. Alguns materiais didáticos assumem essa perspectiva de agrupamento de gêneros, e isso tem tido efeitos no processo de ensino e aprendizagem de gêneros na Educação Básica, principalmente em relação às atividades de leitura e de escrita, como buscaremos demonstrar na análise do *corpus* desta pesquisa.

Tendo apresentado as diferentes concepções de gênero do discurso que tomamos como relevantes para o desenvolvimento da presente pesquisa, passaremos, a seguir, à conceituação da noção de transposição didática que assumiremos neste trabalho.

1.2 A (problemática da) Transposição didática

De acordo com Mussalim (2020), a abordagem dos gêneros do discurso na Educação Básica tem sido, comumente, trabalhada de maneira inadequada, tendo em vista a problemática da transposição didática desse conceito, que é esmiuçada por Mussalim no texto intitulado “O impacto da investigação nos domínios da linguagem nas propostas educacionais de Língua Portuguesa no Brasil”, resultado de uma conferência proferida em 2018, no *VII SIELP - Simpósio Internacional de Ensino de Língua Portuguesa* (Tema: Ensino de Língua Portuguesa: dimensões, contextos, pedagogias e práticas) na Universidade do Minho, em Portugal, e publicado, em 2020, nos *Anais* do evento.

Nesse texto, Mussalim discorre sobre a mudança do objeto de ensino da Língua Portuguesa, que ocorreu entre o final de década de 1970 e o início da década de 1980 no Brasil, em que a centralidade da gramática é substituída pela centralidade do texto no ensino de Língua Portuguesa. Para tanto, a autora apresenta algumas contribuições de outros pesquisadores em relação ao ensino de Língua Portuguesa, sobretudo no que se refere à problemática da escrita de textos em contexto escolar. Essa mudança vai ao encontro da perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem que se configura nas propostas tanto dos PCNs de Língua Portuguesa (Brasil, 1997), quanto da BNCC (Brasil, 2018) no trabalho com a linguagem, conforme já anteriormente exposto, na seção sobre os documentos norteadores da Educação Básica.

Em relação a esses documentos, Mussalim comenta a respeito dos PCNs, ao discorrer sobre o gênero do discurso enquanto objeto de ensino, abordando ainda a problemática da transposição didática do conceito em materiais didáticos. Para a autora, de um modo geral, ocorre nesses materiais, o escamoteamento da relação inextrincável entre gênero e esfera, prevista na perspectiva bakhtiniana, e, quando isso ocorre, o gênero do discurso (enquanto objeto de ensino) é reduzido a características formais. Trata-se de um problema que afeta significantemente o processo de ensino e aprendizagem, no que se refere ao ensino de Língua Portuguesa, principalmente em relação às atividades de leitura e escrita.

Para tratarmos do processo de transposição didática da noção de gênero do discurso em livros didáticos, é preciso, antes de tudo, dar a conhecer como estamos compreendendo essa prática de transposição. Para tanto, nos apoiaremos em Chevallard (2013) e em Alves Filho (2000).

Chavallard (2013, p. 9) afirma que a transposição didática implica a transformação de um objeto científico em um objeto didatizado, a fim de facilitar a aprendizagem do aluno/aprendiz:

Corpos de conhecimento, com poucas exceções, não são concebidos para serem ensinados, mas para serem *usados*. Ensinar um corpo de conhecimento é, portanto, uma tarefa altamente artificial. A transição do conhecimento considerado como uma ferramenta a ser posta em prática, para o conhecimento como algo a ser ensinado e aprendido, é precisamente o que eu tenho chamado de *transposição didática* do conhecimento.

Apesar de Chevallard ser um estudioso da Didática da Matemática, a prática em questão pode ser relacionada a diferentes áreas do conhecimento, e não somente ao ensino de Matemática. Chevallard (2013, p. 7) observa “que o conhecimento é ao mesmo tempo o ingrediente essencial da vida didática e um dos mais frágeis e ocultos de seus constituintes, a ser referido apenas alusivamente e indiretamente”. Isso porque a questão do conhecimento tende a ser evitada pela maioria dos professores e pessoas da noosfera – definida, em linhas gerais, como um ambiente amplo que comporta os saberes sábio, a ensinar e ensinado (Alves Filho, 2000), envolvendo professores, autores de materiais didáticos, alunos, dentre outros.

Interessa-nos mostrar, com base no exposto, que a problemática da transposição didática vem de longa data e que ela se manifesta não somente em sala de aula, mas antes mesmo de um determinado corpo de conhecimento ser transformado. Outrossim, segundo o autor, não basta ensinar, mas garantir que o conhecimento (seja ele qual for) seja aprendido, para que possa ser usado. Para tanto, ao se criar um corpo de conhecimento, isto é, um conhecimento ensinável, deve-se transformá-lo em um *corpo* de conhecimento, que Chevallard (2013, p. 11) vai rotular como “um todo organizado e mais ou menos integrado”.

Uma vez que “os corpos de conhecimento ensinados são derivados de corpos de conhecimentos *acadêmicos* que lhe são correspondentes” (Chevallard, 2013, p. 11), esse processo consiste, basicamente, em transformar um saber de cunho acadêmico (geralmente, produzido pelo cientista no âmbito da academia) em um saber ensinado no contexto escolar, seja pelo professor, seja pelo autor de material didático, por exemplo. Para tanto, Chevallard estabelece dois modos de transposição didática: a transposição didática externa e a transposição didática interna.

A *transposição didática externa* contempla a transformação do saber sábio em saber a ensinar, com base em regras estabelecidas ao longo do tempo e com maior rigidez. Já a *transposição didática interna* contempla a transformação do saber a ensinar em saber ensinado e

abrange o ambiente escolar (Alves Filho, 2000, p. 177, grifo nosso). De acordo com Alves Filho, o saber ensinado é instável, pois sofre coerções do ambiente escolar (alunos, pais, funcionários da escola etc.), o que vai influenciar no trabalho do professor em sala de aula. Nessa mesma lógica, pode-se afirmar que o saber a ensinar, que se manifesta por meio de materiais didáticos (como manuais, apostilados e livros), também sofre coerções, haja vista que se trata de “um produto organizado e hierarquizado em grau de dificuldade, resultante de um processo de total descontextualização e degradação do saber sábio”. Nesse sentido, os materiais didáticos

exibem o saber a ensinar, agora como conteúdo, em uma formatação organizada, dogmatizada, a-histórica. Estes atributos configuram-se em conteúdos fechados e ordenados, de aspecto cumulativo e linearizado, que resultam em uma lógica sequencial que se reconstitui em um novo quadro epistemológico, totalmente diferente daquele que gera o saber sábio (Alves Filho, 2000, p. 177).

Segundo Chevallard (2013, p. 13), a “legitimidade de qualquer instituição de ensino deriva em parte de sua promessa de representar fielmente o conhecimento que pretende ensinar. Neste sentido, a instituição de ensino deve agir em nome da sociedade”. No entanto, no cumprimento de sua missão, o sistema de ensino é “obrigado a entrar em acordo com pontos de vista divergentes. E vai fazê-lo através da imposição sobre a sociedade de uma versão comum e autorizada do conhecimento a ser ensinado”. No caso do ensino de Língua Portuguesa no Brasil, o processo de transposição didática é realizado com base nos documentos norteadores da Educação Básica, como a BNCC, o PNLD e os PCNs, visto que esses documentos norteiam todas as fases e etapas da Educação Básica.

Feitas essas considerações a respeito do que assumiremos como transposição didática, neste trabalho, retomamos a questão central da pesquisa, a saber, a da transposição didática inadequada do conceito de gênero do discurso em materiais didáticos (a transposição externa), reconfigurando-a em novos termos: partindo das considerações de Mussalim (2020), ao se transformar o conceito de gênero do discurso (enquanto objeto científico ou saber sábio) em um objeto didatizado (ou saber a ensinar), é recorrente a prática de se escamotear a relação inextrincável entre gênero e esfera, não se considerando, nesse sentido, as esferas de atividade em que os gêneros (do discurso) são produzidos e postos a circular, nem tampouco a função social que eles desempenham nessas esferas.

Buscando reverter essa problemática, Mussalim (2020) apresenta uma proposta que consiste em agrupar os gêneros do discurso de acordo com as esferas em que esses gêneros são

produzidos e postos a circular, uma vez que não se pode ignorar a relação inextrincável entre gênero e esfera, nem reduzir os gêneros às suas características formais. Para tanto, a autora analisa uma propaganda da década de 90 do século XX, levando em consideração não só o funcionamento da esfera publicitária, mas também a função social que o gênero abordado desempenha nessa esfera, de modo a analisar, no anúncio, cada uma das características genéricas estabelecidas por Bakhtin – conteúdo temático, estilo e construção composicional – como fortemente condicionada pelo modo de funcionamento da esfera – o que não poderia ser diferente, uma vez que o gênero cumpre/deve cumprir nela a(s) função(ões) para ele previstas.

Tendo em vista a problemática que deu origem a este trabalho, passaremos, a seguir, à abordagem de documentos norteadores do ensino de língua portuguesa na Educação Básica no Brasil, a fim de contextualizar minimamente as condições de produção do *corpus* selecionado, bem como para melhor compreender como tem se dado o processo de transposição didática do conceito de gênero do discurso nesse nível de ensino.

CAPÍTULO 2

DOCUMENTOS NORTEADORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO SOBRE AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DO CORPUS DA PESQUISA

A Educação Básica no Brasil é norteada por documentos que fundamentam e preconizam o ensino, dentre eles, destacamos a BNCC (Brasil, 2018) os PCNs (Brasil, 1997, 2000) e o PNLD (2018).

De acordo com o Ministério da Educação – MEC (órgão governamental que regulamenta a educação brasileira), a BNCC “é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica”, contemplando a Educação Infantil (EI), o Ensino Fundamental (EF) – anos iniciais e finais – e o EM, com o objetivo de ser o balizador “da qualidade da educação no País por meio do estabelecimento de um patamar de aprendizagem e desenvolvimento a que todos os alunos têm direito!” (Brasil, 2018).

Trata-se de um documento estabelecido com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), que, por sua vez, determina que a BNCC deve orientar a elaboração dos currículos dos sistemas e redes de ensino do país, bem como as propostas pedagógicas de todas as escolas (públicas e privadas) que ofertam as modalidades e etapas mencionadas anteriormente.

No que se refere ao conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais, observa-se que:

A Base estabelece conhecimentos, competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica. Orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, a Base soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana e integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (Brasil, 2018).

As *competências* são subdivididas em gerais e específicas: as específicas correspondem, no caso do Ensino Médio, a cada área do conhecimento (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas) e, no caso dos demais níveis de escolaridade, aos componentes curriculares (Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Matemática, Ciências, Geografia, História etc.), enquanto as gerais referem-se àquelas que os alunos devem desenvolver

ao longo de toda a escolaridade. As *habilidades*, por sua vez, contemplam diferentes objetos de conhecimento (conteúdos, conceitos e processos) que os alunos devem desenvolver de maneira sequencial, etapa por etapa.

Em se tratando de sequência, tanto as competências quanto as habilidades são organizadas sequencialmente por meio de um código. Para ilustrar, valemo-nos dos mesmos exemplos empregados na página da BNCC disponível na *internet*¹²: no código EF02CI01, o primeiro par de letras (EF) corresponde ao nível de escolaridade (EI, EF ou EM); o primeiro par de números (02) corresponde ao ano ou bloco de anos referente à aprendizagem ou habilidade; o segundo par de letras (CI) é a abreviação do componente curricular ou da área de conhecimento (quando se trata do EM), e o último par de números (01) refere-se à posição da aprendizagem ou da habilidade na numeração sequencial do ano/bloco de anos.

Já o código EM13LGG402 faz referência a uma habilidade do EM, a ser trabalhada do 1º ao 3º anos, da área de Linguagens, cuja competência indicada é a 4 e a habilidade apresentada é a 2ª. O primeiro número desta sequência aponta a competência específica à qual a habilidade está relacionada. Além das habilidades e competências, a Base é estruturada em textos introdutórios empregados de maneira geral, abrangendo etapa e área.

Tendo em vista a temática e o objetivo deste trabalho, focalizamos a etapa do EM, sobretudo, no que se refere ao ensino de Língua Portuguesa. Nesse sentido, buscamos identificar qual perspectiva acerca do conceito de gênero do discurso é contemplada pela BNCC, uma vez que esse documento norteia a elaboração dos currículos das redes de ensino do Brasil.

Em linhas gerais, o documento da BNCC, que abrange o EM, foi reformulado ao longo de 2018, recebendo mais de 44 mil contribuições e sendo aprovado pelo CNE (Conselho Nacional de Educação) em 4 de dezembro do referido ano. O objetivo/definição da BNCC em relação à Etapa Ensino Médio é:

promover a elevação da qualidade do ensino no país, por meio de uma referência comum obrigatória para todas as escolas de educação básica, respeitando a autonomia assegurada pela Constituição aos entes federados e às escolas. No caso do Ensino Médio, o ensino não vinha atendendo aos anseios e necessidades da juventude. A BNCC - Etapa Ensino Médio é um instrumento que contribuirá na inserção dos jovens no mundo do trabalho para que se tornem cidadãos plenos, preparados para os desafios do Século 21 (Brasil, 2018).

¹² Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 19 jun. 2023.

Este documento está em consonância com o objetivo geral da BNCC (que contempla as demais etapas) e foi reformulado a partir das necessidades do público que constitui o EM, principalmente no que se refere ao mercado de trabalho. Considerando que o EM configura a última etapa da Educação Básica, muitos jovens e adolescentes buscam se inserir no mercado de trabalho, postergando ou desconsiderando o ingresso no Ensino Superior.

Nessa etapa de ensino, espera-se que o aluno tenha um conhecimento amplo (e até mesmo um certo domínio) dos conteúdos trabalhados anteriormente. Isso porque a BNCC - Etapa Ensino Médio, por exemplo, é organizada com base nos pressupostos estabelecidos para a EI e o EF, assumindo um princípio de continuidade no que se refere às prescrições que regem o ensino como um todo. A esse respeito, pode-se afirmar que essa continuidade entre as demais etapas e o EM se dá considerando-se que o desenvolvimento das competências gerais deve ocorrer ao longo de toda a escolaridade. Em outras palavras:

A BNCC do Ensino Médio se organiza em continuidade ao proposto para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, centrada no desenvolvimento de competências e orientada pelo princípio da educação integral. Portanto, as **competências gerais da Educação Básica** orientam igualmente as aprendizagens dessa etapa [...] sejam as aprendizagens essenciais definidas nesta **BNCC**, sejam aquelas relativas aos diferentes **itinerários formativos** - cujo detalhamento é prerrogativa dos diferentes sistemas, redes e escolas, conforme previsto na Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2018, p. 469).

Trata-se, pois, de consolidar e ampliar essas competências, com vistas a propiciar uma Base fundamentada para a formação do aluno. Nessa perspectiva, pode-se afirmar que o ensino e a aprendizagem de gêneros do discurso nas aulas e materiais de Língua Portuguesa devem estar em consonância com o que preconiza a BNCC, cuja proposta, no que se refere ao componente em questão, alinha-se a uma perspectiva enunciativo-discursiva:

O componente curricular Língua Portuguesa da BNCC dialoga com documentos e orientações curriculares produzidos nas últimas décadas, buscando atualizá-los em relação às pesquisas recentes da área e às transformações das práticas de linguagem ocorridas neste século, devidas em grande parte ao desenvolvimento das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC). Assume-se [...] a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já assumida em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), para os quais a linguagem é “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” (BRASIL, 1998, p. 20)” (Brasil, 2018, p. 67).

A finalidade da área de Linguagens (e suas Tecnologias), segundo a BNCC, consiste em propiciar a participação dos estudantes de todos os níveis de ensino da Educação Básica em múltiplas práticas de linguagem, sobretudo no que se refere às atividade de leitura e escrita, uma vez que a Base busca garantir que esses estudantes aprendam a ler e escrever – o que tem início no EF – anos iniciais, com o processo de alfabetização e letramento, e perdura até a última etapa da Educação Básica, no EM, visto o princípio de continuidade preconizado por esse documento.

Em consonância com a proposta adotada, para que a finalidade e o objetivo sejam cumpridos, o texto manifesta um papel central no trabalho com a linguagem (Brasil, 2018), sempre relacionado a seus contextos de produção, tendo em vista seu pertencimento a um gênero do discurso atrelado a diferentes esferas de atividade humana. A participação do estudante da Educação Básica nessas esferas, por sua vez, está condicionada ao desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, pois só assim esse estudante será capaz de conhecer os gêneros, os textos, a língua, as normas urbanas de prestígio e as demais linguagens existentes na sociedade.

Todavia, inscrever os estudantes nessas esferas requer atenção e cautela, tanto por parte do professor, quanto (e sobretudo) por parte dos autores de materiais didáticos, uma vez que é necessário que o estudante compreenda o funcionamento de uma determinada esfera a partir do lugar de aluno. Em outras palavras: diante da abordagem de um gênero que circula na esfera jornalística, por exemplo, o aluno deve compreender a função desse gênero e o funcionamento da esfera enquanto estudante da Educação Básica, e não como se fosse um jornalista que atua na redação de um jornal ou na bancada de um programa de TV.

Dado o enfoque da BNCC para o trabalho com a linguagem durante a Educação Básica, cabe ressaltar que o domínio de uma língua não assegura que o falante (aluno) seja capaz de participar de todas as esferas de atividade humana que existem na sociedade sem demonstrar algum tipo de dificuldade ou inabilidade (principalmente quando o lugar sociodiscursivo em que esse aluno está efetivamente inserido não é, via de regra, considerado no trabalho com os gêneros), assim como não significa que o falante domine todos os gêneros do discurso que se reinventam ou desaparecem cotidianamente (Fiorin, 2022, p. 76-77). Vale ressaltar que, a nosso ver, possibilitar que os alunos sejam capazes de ler textos dos mais diferentes gêneros de inúmeras esferas é um propósito legítimo. Entretanto, esperar que os alunos sejam produtores eficientes de todos os gêneros aos quais eles têm acesso com fins de leitura, parece-nos um despropósito.

As atividades de leitura e escrita, dentre outras, estão relacionadas aos eixos de integração, considerados na BNCC de Língua Portuguesa, e aparecem associadas à oralidade; à leitura/escuta; à produção (escrita e multissemiótica); e à análise linguística/semiótica (conhecimentos linguísticos sobre diversos elementos da língua). A Base ressalta que o trabalho com o eixo da análise linguística/semiótica não deve ser tomado como um fim em si mesmo, mas deve abranger práticas de reflexão “que permitam aos estudantes ampliarem suas capacidades de uso da língua/linguagem (em leitura e em produção) em práticas situadas de linguagem” (Brasil, 2018, p. 71).

O eixo de leitura, por exemplo, implica o tratamento de práticas leitoras que compreendem dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão, dentre elas, a reconstrução e “reflexão sobre as **condições de produção e recepção dos textos** pertencentes a diferentes gêneros e que circulam nas diferentes mídias e esferas/campos de atividade humana” (Brasil, 2018, p. 72). O eixo da produção de textos, por sua vez, corresponde à escrita de textos pertencentes a diferentes gêneros e que também circulam nas diferentes mídias e esferas de atividade humana.

Todos os eixos de integração considerados na BNCC de Língua Portuguesa são organizados por campos de atuação, considerando “a importância da contextualização do conhecimento escolar, para a ideia de que essas práticas derivam de situações da vida social e, ao mesmo tempo, precisam ser situadas em contextos significativos para os estudantes” (Brasil, 2018, p. 84). Os campos de atuação considerados pela BNCC, para o EF - anos iniciais e finais, são os seguintes: i) Campo da vida cotidiana; ii) Campo artístico-literário; iii) Campo das práticas de estudo e pesquisa; iv) Campo da vida pública; e v) Campo jornalístico-midiático¹³ No EM, por sua vez, consideram-se os Campos da vida pessoal, artístico-literário, práticas de estudo e pesquisa, jornalístico-midiático e de atuação na vida pública, apresentando, pois, relação com os campos trabalhados no EF. Esse modo de organização compreende os objetos de conhecimentos e as habilidades que os estudantes devem desenvolver ao longo da Educação Básica, conforme preconizado pela Base.

Parece-nos que a BNCC adota a perspectiva bakhtiniana acerca dos gêneros do discurso, ao menos no que se refere à relação inextricável entre gênero e esfera. Apesar disso, a Base emprega a nomenclatura textual/discursivo ao tratar dos gêneros, ainda que não haja referência a outros

¹³ É válido salientar que o Campo da vida cotidiana tem orientação de ser trabalhado apenas nos anos iniciais dessa etapa, enquanto o Campo jornalístico-midiático deve ser trabalhado apenas nos anos finais.

autores ou abordagens, como identificado nos PCNs (Brasil, 1997)¹⁴, que mobilizam tanto a perspectiva bakhtiniana, quanto a perspectiva estabelecida por Dolz e Schneuwly (2004). Enquanto a perspectiva bakhtiniana (Bakhtin, 2011) considera a relação inextricável entre gênero e esfera, a de Dolz e Schneuwly (2004) apresenta uma proposta provisória de agrupamento dos gêneros com base em tipologias discursivas, conforme já exposto nesta dissertação.

Inicialmente, os PCNs¹⁵ não contemplavam a EI¹⁶, atendendo apenas o EF e o EM¹⁷. Organizado por série(s) de ensino e componente(s) curricular(es), os PCNs para o EF

constituem um referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental em todo o País. Sua função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual (Brasil, 1997, p. 13).

Destacamos os PCNs do EF, pois esse documento é considerado ponto de partida para o que vem depois, incluindo os PCNs do EM¹⁸ (Brasil, 2000), que alinhados àqueles, asseveram:

Partindo de princípios definidos na LDB, o Ministério da Educação, num trabalho conjunto com educadores de todo o país, chegou a um novo perfil para o currículo, apoiado em competências básicas para a inserção de nossos jovens na vida adulta. [...] Estes Parâmetros cumprem o duplo papel de difundir os princípios da reforma curricular e orientar o Professor, na busca de novas abordagens e metodologias. [...] Por isso, entendemos sua construção como um processo contínuo: não só desejamos que influenciem positivamente a prática do professor como esperamos poder, com base nessa prática e no processo de aprendizagem dos alunos, revê-los e aperfeiçoá-los (Brasil, 2000, p. 4).

Pode-se afirmar que a BNCC - EM está em consonância com os PCNs - EM no que se refere à inserção dos jovens na vida adulta, uma vez que esses documentos foram (re)formulados com base em necessidades específicas do público abrangido pelo EM. Todavia, diferentemente da

¹⁴ Os PCNs foram consolidados e implementados antes da BNCC, no entanto, tendo em vista os objetivos e a estrutura adotados neste trabalho, não seguimos uma espécie de ordem cronológica, apresentando as considerações sobre a Base antes das considerações sobre os PCNs.

¹⁵ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12640:parametros-curriculares-nacionais-1o-a-4o-series>. Acesso em: 20 jun. 2023.

¹⁶ Os PCNs para os anos iniciais do EF foram consolidados em 1997; os PCNs para os anos finais do EF em 1998; os PCNs para o EM foram consolidados em 2000. Entretanto, no ano de 2006, o MEC lançou um documento específico para aquele nível de ensino, a saber: *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil* (Volumes 1 e 2).

¹⁷ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2023.

¹⁸ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-saude-da-escola/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12598-publicacoes-sp-265002211>. Acesso em: 20 jun. 2023.

BNCC, os PCNs não consideram o princípio de continuidade entre as etapas/séries de ensino (EF, EM), “mas sim amplitudes distintas da elaboração de propostas curriculares, com responsabilidades diferentes, que devem buscar uma integração e, ao mesmo tempo, autonomia” (Brasil, 1997, p. 28).

Além disso, enquanto a BNCC apresenta competências e habilidades a serem desenvolvidas pelo aluno durante a escolaridade, os PCNs constituem diretrizes que abrangem o ensino como um todo, tendo como função

subsidiar a elaboração ou a revisão curricular dos Estados e Municípios, dialogando com as propostas e experiências já existentes, incentivando a discussão pedagógica interna das escolas e a elaboração de projetos educativos, assim como servir de material de reflexão para a prática de professores (Brasil, 1997, p. 29).

Tendo em vista que se trata de um documento organizado por componente curricular, no que se refere à Língua Portuguesa, o ensino e a aprendizagem são considerados resultado da articulação das variáveis: aluno, língua e ensino:

O primeiro elemento dessa tríade, o *aluno*, é o sujeito da ação de aprender, aquele que age sobre o objeto de conhecimento. O segundo elemento, o objeto de conhecimento, é a *Língua Portuguesa*, tal como se fala e se escreve fora da escola, a língua que se fala em instâncias públicas e a que existe nos textos escritos que circulam socialmente. E o terceiro elemento da tríade, o *ensino*, é neste enfoque teórico, concebido como a prática educacional que organiza a mediação entre sujeito e objeto do conhecimento (Brasil, 1997, p. 25, grifo nosso).

Para tanto, o documento destaca o papel do texto no funcionamento dessa tríade e o relaciona com os gêneros, uma vez que considera os seguintes pontos: i) todo texto pertence a um gênero; ii) é necessário que o aluno saiba ler e escrever bem, e essas atividades de leitura e escrita são realizadas por meio do trabalho com o texto. Cabe ressaltar que, do mesmo modo que a BNCC, os PCNs assumem a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem que atribui centralidade ao texto enquanto unidade de trabalho com a linguagem.

Quanto à nomenclatura, os PCNs mobilizam a terminologia gêneros do discurso/discursivos e elencam gêneros (orais e escritos) que são considerados adequados para serem trabalhados em sala de aula, tanto no EF quanto no EM. O documento considera também que o “estudo dos gêneros discursivos e dos modos como se articulam proporciona uma visão ampla das possibilidades de usos da linguagem, incluindo-se aí o texto literário” (Brasil, 2000, p. 8), o que vai ao encontro da

perspectiva bakhtiniana, uma vez que Bakhtin (2011) considera os gêneros como *tipos relativamente estáveis de enunciados*, elaborados em esferas que fundamentam o uso da língua(gem).

Nesse tocante, Mussalim (2020, p. 22) salienta a importância da perspectiva bakhtiniana de gênero do discurso para os PCNs, pois “sua definição, como veremos, atende a todos os princípios que vieram sendo valorizados ao longo de todo esse processo de reformulação do ensino de Língua Portuguesa no Brasil”. Não obstante a tal importância, a autora avalia que, a transposição didática do conceito não tem sido apropriadamente realizada, o que faz com que o viés social intrínseco à noção seja escamoteado.

Ainda, segundo a autora, esse escamoteamento do viés social do gênero do discurso tem se manifestado, sobretudo, em materiais didáticos. Considerando que esses materiais se configuram como uma ferramenta didático-pedagógica bastante usada em sala de aula, a fim de auxiliar tanto o professor, quanto o aluno durante o processo de ensino e aprendizagem, é preciso estar atento a eles. Os PCNs nortearam (e, de certa forma, ainda influenciam) a produção, a seleção e a avaliação (cujos critérios são definidos pelo PNLD) dos livros didáticos de Língua Portuguesa. Entretanto, apesar de todas as diretrizes, a transposição didática do conceito de gênero tem deixado a desejar em grande parte dos livros didáticos.

Tendo como órgãos gestores a Secretaria de Educação Básica – SEB/MEC e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, o PNLD¹⁹ regulamenta a elaboração e a circulação de obras didáticas, pedagógicas e literárias, além de outros materiais que auxiliam na prática educativa, dentre eles, o livro didático. Trata-se de um programa que contempla tanto os alunos, quanto os professores da rede de ensino brasileira, alcançando, ainda, instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e que possuem convênio com o Poder Público. Sobre o funcionamento e a adesão ao Programa:

As escolas participantes do PNLD recebem materiais de forma sistemática, regular e gratuita. Trata-se, portanto, de um Programa abrangente, constituindo-se em um dos principais instrumentos de apoio ao processo de ensino-aprendizagem nas Escolas beneficiadas. [...] Para participar do PNLD, os dirigentes das redes de ensino municipal, estadual, distrital e das escolas federais devem encaminhar Termo de Adesão manifestando seu interesse em receber os materiais do programa e comprometendo-se a executar as ações do programa conforme a legislação (Brasil, 2023).

¹⁹ Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro>. Acesso em: 21 jul. 2023.

Considerado como o programa mais antigo no que se refere à elaboração e circulação de materiais didáticos, e o segundo maior do mundo²⁰ – o primeiro é liderado pela China²¹ –, o PNLD tem um histórico amplo e repleto de informações que abrangem seu funcionamento ao longo dos anos, desde 1937. Seu funcionamento, em consonância com a Lei de Licitações e Contratos, Lei de Direitos Autorais, do Decreto nº 9.099/2017 e da Resolução nº 12/2020, ocorre por meio das seguintes etapas:

- i) *Adesão*: por parte das escolas e das redes de ensino estaduais, municipais e do Distrito Federal com base nos critérios determinados na legislação;
- ii) *Inscrição*: comprehende o cadastramento das obras a serem ofertadas pelo Programa;
- iii) *Editais*: configuram-se em documentos que determinam as regras para a inscrição do livro didático, sendo publicados no Diário Oficial da União²² e ofertados no portal do FNDE na web;
- iv) *Análise de atributos físicos*: consiste numa comparação das obras aprovadas pedagogicamente com os respectivos livros impressos, a fim de verificar se essas obras estão em conformidade com as especificações editoriais previstas no edital, uma vez que elas devem ser devidamente caracterizadas;
- v) *Habilitação*: abrange a verificação da regularidade jurídica, fiscal, econômica e trabalhista das empresas no âmbito da administração pública, como também de todos os contratos firmados entre elas e os responsáveis pelas obras a serem adquiridas;
- vi) *Guia do PNLD*: trata-se de um documento que orienta a escolha dos livros pelas escolas, com base em resenhas das obras aprovadas na avaliação pedagógica realizada pelo MEC;
- vii) *Escolha*: orienta-se que a escolha das obras ofertadas pelo PNLD seja realizada conjuntamente entre os professores e os dirigentes da escola, por meio das diretrizes apresentadas no *Guia do PNLD*, em consonância com a proposta pedagógica de cada escola e a decisão democrática do corpo docente. Para tanto, primeiramente, a escola deve proporcionar reuniões envolvendo todo o corpo docente para análise e definição conjunta das obras que serão adotadas nos próximos anos letivos e, posteriormente, registrar essas obras no sistema;

²⁰ Disponível em: <https://abre.ai/jAfl>. Acesso em: 16 dez. 2023.

²¹ Disponível em: <https://abre.ai/jDRi>. Acesso em: 16 dez. 2023.

²² Configura-se em um dos veículos de comunicação usados pela imprensa brasileira na divulgação de assuntos que abrangem o âmbito federal do país. Disponível em: <https://www.in.gov.br/servicos/diario-oficial-da-uniao>. Acesso em: 16 dez. 2023.

- viii) *Pedido*: etapa realizada por meio da *internet*;
- ix) *Aquisição*: a negociação dos pedidos é feita pelo FNDE com as editoras, com base na inexigibilidade de licitação, prevista na Lei 8.666/93;
- x) *Produção*: realizada após a negociação e supervisionada, também, pelo FNDE;
- xi) *Análise de qualidade física*: monitorada pelo Instituto de Pesquisas Tecnológicas (IPT) em consonância com a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), normas ISSO e manuais de procedimentos de ensaio pré-elaborados;
- xii) *Distribuição*: para que os livros possam chegar até as escolas, o FNDE estabelece um contrato com a Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos (ECT), que realiza esse serviço. As secretarias estaduais de educação também colaboram nessa etapa;
- xiii) *Recebimento*: por fim, as escolas recebem os livros escolhidos entre outubro do ano anterior ao atendimento e início do ano letivo. Já as escolas das zonas rurais devem recorrer às sedes das prefeituras ou das secretarias municipais de educação, a fim de conseguir o acesso ao material.

Considerando as modificações que o Programa tem sofrido ao longo dos anos, desde a sua criação, destaca-se, ainda, que os livros duráveis são produzidos para serem (re)utilizados em um período consecutivo de quatro anos, a fim de beneficiar mais de um aluno. Essa alteração passou a valer após a publicação do decreto nº 9099, publicado em 2017; antes disso, o ciclo tinha duração de três anos. O critério é aplicado tanto no EF quanto no EM e contempla o componente de Língua Portuguesa²³. Já os livros consumíveis, como os de alfabetização matemática, alfabetização linguística (1º e 2º anos) e os de língua estrangeira devem ser repostos anualmente, não sendo reutilizáveis.

Dentre as etapas mencionadas, destacamos o *Guia do PNLD* (Brasil, 2017), uma vez que esse documento orienta a escolha das obras pelas escolas, sendo destinado, especificamente, ao corpo docente. Para tanto, o(a) professor(a) deverá avaliar aspectos como o contexto social em que está inserida a escola, o perfil do aluno e as necessidades mais emergentes relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem do componente que fundamenta a obra.

Tomando o componente de Língua Portuguesa como exemplo, haja vista que se trata do objeto de interesse desta pesquisa, o Guia (PNLD 2018 – Ensino Médio) é estruturado da seguinte

²³ Apesar de o livro didático que compõe o *corpus* deste trabalho ter sido publicado em 2018, após a alteração no ciclo de duração do PNLD entrar em vigência, o material corresponde ao ciclo de três anos, que durou até 2017 (antes da publicação do decreto nº 9099), para ser ofertado nos anos de 2018, 2019 e 2020.

forma: além das resenhas referentes às coleções aprovadas, há uma seção específica para o ensino de Língua Portuguesa no EM e uma exposição sobre os parâmetros que nortearam os trabalhos do PNLD 2018, com o intuito de que o professor fique ciente da qualidade do material ofertado para a sua prática de ensino.

Na seção referente ao ensino de Língua Portuguesa no EM, o documento destaca a importância do trabalho com os gêneros (sobretudo no que se refere às atividades de leitura e de escrita), e o faz, a nosso ver, pautando-se na perspectiva bakhtiniana, uma vez que, assim como a BNCC, considera a relação inextricável entre gênero e esfera (Brasil, 2018). As resenhas dos livros didáticos, por sua vez, apresentam as seguintes informações: autoria, editora, edição e ano de produção; visão geral (que resume e apresenta a proposta da obra); descrição da obra (apresentação da estrutura); análise da obra (resumo das partes que a compõem: leitura, literatura, produção de textos etc.); análise de seu uso em sala de aula (com sugestões de como a obra pode ser trabalhada pelo professor). Com essas informações em mãos, caberá ao professor realizar uma leitura/análise cuidadosa desse documento, para que possa escolher um material pertinente ao processo de ensino e aprendizagem dos componentes curriculares que contemplam os diferentes níveis de ensino da Educação Básica, neste caso, o de Língua Portuguesa.

No que se refere aos gêneros do discurso, relacionados ao tópico central deste trabalho, é, ao menos inicialmente, por meio das resenhas disponíveis no *Guia do PNLD* (Brasil, 2017) que o professor pode identificar qual perspectiva/teoria é adotada pelos autores dos materiais, acerca do conceito em pauta, e isso é de fundamental importância, uma vez que a prática de transposição didática ocorre, não apenas em sala de aula, mas também no livro didático, que deverá estar em consonância com o trabalho do corpo docente, conforme preconizado pelo PNLD, para que o processo de ensino e aprendizagem seja produtivo. Vale, neste contexto, reforçar que o Programa se alinha aos demais documentos norteadores da Educação Básica, haja vista que um de seus objetivos é “apoiar a implementação da Base Nacional Comum Curricular” (Brasil, 2023).

No capítulo a seguir, apresentaremos o *corpus* de análise da pesquisa e a metodologia adotada para procedermos à análise.

CAPÍTULO 3

O PERCURSO METODOLÓGICO TRAÇADO PARA A CONSECUÇÃO DA PESQUISA

Esta dissertação é fruto de um projeto de pesquisa vinculado ao mestrado acadêmico do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Uberlândia – PPGEL/UFU. Inicialmente, esse projeto abordava uma temática (funcionamento da autoria nos Planos de Estudos Tutorados de Língua Portuguesa) bem diferente da atual (a problemática da transposição didática de gêneros do discurso em materiais didáticos de Língua Portuguesa), que foi delimitada com base no percurso da pesquisa que transcorreu de 2022 a 2024. Mais especificamente, a mudança ocorreu em função da experiência docente obtida a partir dos estágios (não obrigatórios) realizados em turmas de 7º e 8º períodos do curso de Letras da UFU nas seguintes disciplinas: “Linguística e Ensino de Língua Portuguesa com Ênfase em Leitura” (2022-2) e “Linguística e Ensino de Língua Portuguesa com Ênfase em Escrita e Reescrita de Textos” (2023-1), sob supervisão da professora (e orientadora desta dissertação) Fernanda Mussalim.

No decorrer dos estágios, pudemos observar de perto como os gêneros do discurso influenciam significativamente as atividades de leitura e escrita relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa na Educação Básica, sobretudo no que diz respeito à abordagem desses gêneros nos livros didáticos adotados para auxiliar tanto o professor quanto o aluno nesse processo. Assim, apesar da mudança de tema e *corpus* que ocorreu durante o desenvolvimento desta pesquisa, mantivemos os materiais didáticos de Língua Portuguesa como mirante de observação, a partir dos quais analisaríamos o processo de transposição didática do conceito de gênero do discurso, a fim de averiguar em que medida tal transposição escamoteia (ou não) a relação inextrincável entre esfera e gênero – ou, a fim de averiguar, de maneira mais específica, e seguindo Mussalim (2020, p. 23, grifo nosso), como,

em função do *modo de agrupamento* dos gêneros do discurso em diversos materiais didáticos postos a circular no país (que trabalham, sequencialmente, e como tópicos independentes, gêneros díspares e de diferentes campos de atividade), o objeto de ensino gênero do discurso foi reduzido a características formais, descoladas de suas funções sociais.

Tendo em vista que a dissertação de mestrado se configura em “um trabalho ainda vinculado a uma fase de iniciação à ciência, de um exercício diretamente orientado, primeira manifestação de um trabalho pessoal de pesquisa” (Prodanov; Freitas, 2013, p. 172), fez-se necessário estabelecer

um recorte do *corpus* selecionado, com base nos seguintes critérios: trata-se de um material ofertado recentemente pelo PNLD (tríenio de 2018, 2019 e 2020²⁴) e cujo modo de organização possibilita cumprir, de maneira mais objetiva, os objetivos da pesquisa. O *corpus* em questão integra as unidades da parte de “Produção de texto: Construindo os gêneros”, extraídas do livro didático *Ser Protagonista: língua portuguesa* (2016), voltado para o 2º ano do EM, e de autoria de Ricardo Gonçalves Barreto, Matheus Martins, Marianka Gonçalves-Santa Bárbara, Mirella L. Cleto e Cecília Bergamin.

O livro contém 352 páginas e contempla conteúdos relacionados à Literatura, à Linguagem e à Produção de Texto (cada um desses tópicos constitui uma parte do livro), abrangendo aspectos literários, gramaticais, linguísticos e textuais. Os conteúdos referentes a cada um desses aspectos/componentes são subdivididos em unidades e capítulos; estes, por sua vez, apresentam elementos como boxes e seções que fundamentam os temas abordados. Além disso, o material apresenta figuras, ilustrações e imagens ilustrativas, bem como atividades voltadas para os vestibulares – principalmente para o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) –, além de projetos semestrais a serem realizados em parceria com a comunidade escolar e extraescolar e os demais elementos que costumam compor um material didático: ficha catalográfica, bibliografia dos autores, texto de apresentação, entre outros.

Em linhas gerais, a Literatura é abordada, em ordem cronológica, seguindo a ordenação histórica das estéticas literárias, enquanto a linguagem²⁵ contempla a tradição gramatical que fundamenta uma reflexão sobre o funcionamento da língua. Na parte de Produção Textual, os autores abordam o trabalho com diferentes gêneros textuais orais e escritos, por meio das atividades de leitura e de escrita. As unidades são categorizadas de acordo com tipologias discursivas, e os gêneros são abordados em capítulos específicos, cuja organização é feita da seguinte forma: na Unidade 8 - Narrar, aborda-se o gênero Crônica (Capítulo 21, p. 276-286); na Unidade 9 - Relatar, abordam-se os gêneros Entrevista (Capítulo 22, p. 288-295) e Ata de Reunião (Capítulo 23, p. 296-

²⁴ Apesar da alteração relacionada ao decreto nº 9099 estabelecer que os livros duráveis devem ser reutilizados em um período consecutivo de quatro anos, a partir de 2017, o livro que compõe o *corpus* deste trabalho contempla o ciclo com duração de três anos.

²⁵ Nessa parte do livro, há um boxe denominado ‘Texto em construção’, no interior de uma seção específica denominada “Língua viva”, que abrange a observação de um recurso linguístico com base em um gênero abordado no livro. Posteriormente, na parte de Produção Textual, faz-se referência aos gêneros trabalhados – e é nessa parte que os gêneros são efetivamente objeto de estudo. Em relação ao boxe, a relação entre o recurso linguístico e o gênero (que se configura em *estilo*, uma das características estabelecidas por Bakhtin (2011) em relação aos gêneros do discurso) não contempla a função social do gênero, nem o funcionamento da esfera à qual esse gênero está vinculado.

302); na Unidade 10 - Expor, aborda-se apenas o gênero Artigo de divulgação científica (Capítulo 24, p. 303-310) e, por fim, na Unidade 11 - Argumentar, abordam-se os gêneros Editorial (Capítulo 25, p. 311-319), Resenha (Capítulo 26, p. 320-327), Debate regrado (Capítulo 27, p. 328-335) e Fala em audiência pública (Capítulo 28, p. 336-345). Nesse agrupamento, consideramos a seção *Vestibular e Enem*, empregada ao final de cada capítulo, com questões relacionadas ao tema da unidade, mais especificamente, às propostas de redação, que serão foco de nossa análise. A seguir, apresentamos, em quadro, o modo de organização da parte de Produção Textual, cujos gêneros vinculados a cada tipologia constituem nosso *corpus* de análise:

Quadro 1 – Produção de texto: Construindo os gêneros

Unidades (tipologias discursivas)	Capítulos (Gêneros textuais)
Narrar (Unidade 8)	Crônica (Capítulo 21)
Relatar (Unidade 9)	Entrevista (Capítulo 22) Ata de reunião (Capítulo 23)
Expor (Unidade 10)	Artigo de divulgação científica (Capítulo 24)
Argumentar (Unidade 11)	Editorial (Capítulo 25) Resenha (Capítulo 26) Debate regrado (Capítulo 27) Fala em audiência pública (Capítulo 28)

Fonte: autoria própria com base em Barreto *et al.* (2016).

A análise será realizada com base nos conceitos de gênero do discurso – considerando, fundamentalmente, a perspectiva de Bakhtin (2011), mas também de Maingueneau (2013) e Dolz e Schneuwly (2004) –, e de transposição didática (Chevallard, 2013; Alves Filho, 2000). Conforme já apresentado, o objetivo geral é refletir sobre a abordagem do conceito de gênero do discurso, a partir da prática de transposição didática, em um livro didático de Língua Portuguesa ofertado para o 2º ano do EM, a fim de propiciar uma reflexão crítica sobre o trabalho com gêneros do discurso na Educação Básica. Como objetivos específicos, conforme também já apresentado, buscaremos: i) verificar se a transposição didática do conceito de gênero do discurso, realizada por meio do agrupamento de gêneros em tipologias discursivas, escamoteia a relação inextrincável entre gênero e esfera, prevista na conceituação bakhtiniana; ii) Produzir um esboço de “modelo” de agrupamento de gêneros, destinado à Educação Básica, que priorize a relação desse objeto de ensino com suas respectivas esferas de atividade.

Para tanto, recorremos à pesquisa bibliográfica (procedimentos técnicos) que tende a ser “elaborada a partir de material já publicado, constituído principalmente de: livros, revistas,

publicações em periódicos e artigos científicos, jornais, boletins, monografias, dissertações, teses, material cartográfico, *internet*”, cujo objetivo consiste em “colocar o pesquisador em contato direto com todo material já escrito sobre o assunto da pesquisa” (Prodanov; Freitas, 2013, p. 54). Tendo em vista a natureza e os objetivos desta dissertação, o aporte teórico que configura a pesquisa bibliográfica foi extraído de materiais relacionados ao conceito de gênero do discurso (Bakhtin, 2011; Maingueneau, 2013; Dolz e Schneuwly, 2004); à problemática/prática da transposição didática (Mussalim, 2020; Chevallard, 2013; Alves Filho, 2020); e aos documentos norteadores da Educação Básica (BNCC, 2018; PCNs, 1997, 2000; PNLD, 2018).

Trata-se, ainda, de uma pesquisa aplicada (do ponto de vista da natureza), uma vez que buscamos “gerar conhecimentos para aplicação prática dirigidos à solução de problemas específicos” (Prodanov; Freitas, 2013, p. 51), nesse caso, a problemática da transposição didática do conceito de gênero do discurso em materiais didáticos de Língua Portuguesa produzidos para a Educação Básica. A fim de alcançar os objetivos e contribuir com o trabalho de organizadores/autores de materiais didáticos e de professores, buscaremos produzir um esboço de “modelo” de agrupamento de gêneros, destinado à Educação Básica, que priorize a relação desse objeto de ensino com suas respectivas esferas de atividade (Mussalim, 2020).

Por fim, podemos também caracterizar a pesquisa como qualitativa, por não termos a pretensão de mobilizar métodos e técnicas estatísticas usados em pesquisas quantitativas; e como descriptivo-interpretativa, uma vez que a análise do *corpus* se dá considerando um batimento entre momentos de descrição e interpretação dos fenômenos considerados.

CAPÍTULO 4

PROCEDENDO À ANÁLISE

4.1 Considerações iniciais

Tendo em vista que a análise será realizada com base no conceito de gênero do discurso, é válido salientar que recorreremos de modo especial à perspectiva de Bakhtin (2011), uma vez que objetivamos verificar se a transposição didática do conceito, no material analisado, escamoteia ou não a relação inextrincável entre esfera e gênero, prevista na teorização bakhtiniana. Entretanto, como será possível perceber, também mobilizaremos as perspectivas de Maingueneau (2013a, 2013b, 2013d) e Dolz e Schneuwly (2004), à medida em que forem cruciais para a descrição/explicação do *corpus*.

Conforme exposto no primeiro capítulo, as esferas da atividade humana (familiar, acadêmico-científica, escolar, política, jornalística, jurídica, literária, religiosa etc.) configuram-se em instâncias organizadoras da produção, circulação e recepção dos textos/enunciados. O *corpus* analisado neste trabalho foi produzido e posto a circular na esfera escolar, uma vez que materiais didáticos, como o livro didático de Língua Portuguesa, são produzidos para auxiliar professor e aluno no processo de ensino e aprendizagem, que ocorre dentro (em sala de aula) e fora (tarefas feitas em casa) da escola.

Assim como a família, a escola configura-se como uma instituição social que fundamenta a formação do ser humano, seja socialmente, seja cientificamente/teoricamente. Embora não tenhamos a intenção de aprofundar a relação entre família e escola, dados os objetivos deste trabalho, reconhecemos que essas instituições estão interligadas e que a relação entre elas influencia no papel que a escola exerce na sociedade (Wieczorkiewicz; Baade, 2020). Isso porque, enquanto instituição, a escola “atende interesses e necessidades sociais, coletivos” (Escola, 2024) relacionados ao ensino e à educação. Por exemplo, espera-se que o indivíduo, ao começar a vida escolar, não só seja alfabetizado e aprenda a matemática básica, como também se prepare para o futuro, uma vez que no último ciclo da Educação Básica, a expectativa é passar no vestibular e ingressar no ensino superior, a fim de se inserir no mercado de trabalho e construir uma carreira consolidada, além de aplicar os conhecimentos adquiridos em situações cotidianas, conforme

preconizam os documentos norteadores da Educação Básica, cujos objetivos foram apresentados no segundo capítulo desta dissertação.

Para que essas expectativas sejam atendidas, o ensino é organizado em níveis e fases, respeitando o crescimento pessoal do indivíduo e a educação informal, que é dada pela família e se manifesta por meio dos costumes humanos (Wieczorkiewicz; Baade, 2020). É a família que incentiva o desenvolvimento da fala e de habilidades motoras como engatinhar, andar; ter (ou não) uma alimentação saudável/balanceada e uma rotina adequada de sono; seguir (ou não) uma religião, além de outros ensinamentos que fazem parte de uma cultura e perpassam a escola. Assim, o indivíduo começa a vida escolar a partir da EI, que contempla crianças de 0 a 5 anos em creches e pré-escolas, sendo obrigatória a partir dos quatro anos; em seguida, segue para o EF, que tem duração de nove anos e atende crianças e adolescentes entre 6 e 14 anos, sendo dividido em duas etapas: anos iniciais (dos 6 aos 10 anos – 1º ao 5º anos) e anos finais (dos 11 aos 14 anos – 6º ao 9º ano); por fim, ingressa no EM que tem duração de três anos (1º ao 3º anos) e é basilar para o ingresso no ensino superior.

Embora o ensino superior não seja uma etapa escolar obrigatória, o acesso à Educação Básica é um direito da criança e do adolescente e cabe ao Estado garantir que esse direito seja devidamente assegurado, por meio de espaços físicos adequados e de profissionais (professores, diretores, secretários, dentre outros) habilitados a atuarem no espaço escolar.

Nesse sentido, enquanto a família é responsável pela educação informal, à escola compete a educação formal, que consiste numa formação fundamentada por um “conhecimento organizado, científico, tecnológico, sociológico, antropológico, filosófico, diferenciado dos saberes produzidos em casa”, e cuja função é a de “oferecer uma formação pela qual o educando torna-se capaz de fazer análises científicas, críticas e reflexivas a respeito dos temas”; outrossim, “o papel da escola na transmissão de conhecimentos está relacionado ao processo sistemático que visa à transmissão de determinadas ciências, técnicas e conteúdos, ou seja, uma educação formal no processo de desenvolvimento do indivíduo” (Wieczorkiewicz; Baade, 2020, p. 3).

Para que esse processo possa ser devidamente efetivado, de modo a privilegiar o indivíduo, a escola recorre a materiais didáticos ofertados por um programa governamental, o PNLD, como os livros didáticos. Esse tipo de material sistematiza os conteúdos relacionados às áreas do conhecimento/componentes curriculares que são cursados ao longo da Educação Básica, contemplando os alunos do EF (anos iniciais e finais) e do EM. Em se tratando do livro didático

de Língua Portuguesa, a abordagem preconizada pelo PNLD incide sobre o ensino interacionista de língua materna, que contempla conteúdos de natureza procedural: a leitura, a produção de textos e práticas orais (Rangel, 2020).

Bunzen (2024) assume que a principal função social²⁶ desse material “é colaborar para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem formal e sistematizado da Língua Portuguesa”, contemplando uma organização que considera professor, aluno, as diferentes etapas da Educação Básica e os critérios de avaliação do PNLD, sendo “fruto de um trabalho coletivo, pois envolve a produção de textos verbo-visuais (capas, explicações, instruções, ilustrações, infográficos), a seleção de temáticas e de objetos de conhecimento, em um processo dinâmico e complexo de elaboração didática”.

Com base nessas considerações, podemos afirmar que a escola, enquanto esfera de atividade humana, manifesta a função social de educar formalmente, isto é, de vincular/projetar/construir conhecimentos de diferentes áreas do saber aos indivíduos. No que se refere ao ensino de Língua Portuguesa, “terminamos por reconhecer a escola – ao lado das igrejas e de diferentes esferas de trabalho, por exemplo – como uma instância de letramento entre outras” (Rangel, 2020, p. 21). Haja vista que o livro didático de Língua Portuguesa é uma das ferramentas usadas pela escola no processo de ensino e aprendizagem da língua materna, não é possível analisar a abordagem dos gêneros do discurso no *corpus* selecionado sem considerar a função social que a escola cumpre e a relação entre essa esfera e os gêneros trabalhados no referido material.

Uma observação ainda é necessária: a nomenclatura usada no material analisado para referir a gêneros é “gêneros textuais”, empregada por Dolz e Schneuwly (2004), o que fortalece nossa hipótese de que o livro didático de Língua Portuguesa, ofertado no 2º ano do EM e aqui considerado, contempla a abordagem estabelecida por esses autores, conforme buscaremos verificar a partir das próximas seções.

²⁶ Assim como o *blog*, o livro didático, especialmente o de Língua Portuguesa, tende a ser definido ora como gênero do discurso, ora como suporte material; entretanto, dado os objetivos deste trabalho, também não vamos nos aprofundar nessa questão (Cf. Bunzen, 2005).

4.2 Análises

4.2.1 Unidade 8 (Narrar) – Capítulo 21 (Crônica)

Vimos no primeiro capítulo que a esfera escolar coloca em circulação alguns gêneros do discurso específicos, como resumo, redação, resenha, seminário, dentre outros, além de se apropriar de gêneros que circulam em outras esferas, como a literária, a cotidiana e a jornalística. Em relação a esse último caso, vale ressaltar que é importante auxiliar os alunos a se inscreverem nessas esferas, compreendendo o funcionamento de cada uma delas, mas a partir do lugar de aluno, não de um jornalista ou de um crítico literário, por exemplo. Assim, para que o aluno da Educação Básica possa dominar um gênero como a crônica, por exemplo, é necessário que ele compreenda a função social da esfera à qual a crônica está vinculada (a jornalística, no caso), mas é preciso também que o professor tenha o bom senso de não se esquecer de que é, sobretudo como leitor, que os alunos (e a grande maioria dos sujeitos sociais) se inscrevem nessa esfera.

No *corpus* analisado nesta dissertação, os gêneros textuais estão, segundo Dolz e Schneuwly (2004) vinculados às tipologias discursivas, não às suas respectivas esferas. Segundo os autores que assinam o material, a abordagem por eles realizada contempla diferentes esferas de atividade humana, com destaque para os gêneros cujas tipologias do relatar e do argumentar são predominantes: “Os gêneros relacionados ao relatar são essenciais para a representação, pelo discurso, de experiências vividas, enquanto os relacionados ao argumentar prestam-se à defesa fundamentada de opiniões” (Barreto, *et al.*, 2016, p. 275).

A crônica, nessa perspectiva, está vinculada à tipologia do narrar que consiste numa contação de histórias, sejam fictícias, sejam reais, com as seguintes características: i) personagens (principais e secundários), ii) espaço (físico ou social), iii) tempo (presente, passado ou futuro) iv) narrador (personagem, onisciente ou observador) e iv) enredo (envolve a trama da história e se configura em linear, não linear, psicológico ou cronológico). Além disso, a tipologia do narrar apresenta um tipo específico de discurso, sendo direto (manifesta a fala dos personagens) ou indireto (manifesta o ponto de vista do narrador). Assim, uma narrativa configura-se em uma história que é desenvolvida em um determinada período (tempo), cujo enfoque recai sobre a ação dos personagens (enredo), em um lugar determinado (espaço) e sob a perspectiva de um narrador.

Entretanto, como sabemos, a crônica, mais que exemplar de uma tipologia discursiva, consiste em um gênero do discurso (denominado como textual no *corpus*, assim como os demais gêneros abordados) que tem como função social contar uma história do cotidiano ou da atualidade. A função do gênero, portanto, não é determinada pela tipologia discursiva, mas pela esfera de atividade humana à qual está vinculada (Bakhtin, 2011; Mussalim, 2020). Segundo essa perspectiva, assumimos que a crônica está vinculada à esfera jornalística, embora também possa ser relacionada à esfera literária, conforme asseveraram os autores do material analisado: trata-se de “um gênero que se aproxima dessas narrativas, mas que surge com o desenvolvimento da imprensa e do jornal, situando-se sempre entre o literário e o jornalístico” (Barreto, *et al.*, 2016, p. 276).

Conforme reiteramos, os autores não consideram nem aprofundam a relação entre gênero e esfera, mas associam os gêneros às tipologias discursivas; a crônica é o único gênero textual associado, no material, à tipologia do narrar, por meio de uma abordagem que descreveremos nos próximos parágrafos. É válido salientar que manteremos a descrição de cada capítulo, tal como disposto nas unidades extraídas do *corpus*, haja vista que os capítulos fazem referências aos gêneros abordados, enquanto as unidades remetem às tipologias discursivas às quais esses gêneros são associados. Em função disso, pode haver semelhança entre as descrições feitas neste capítulo, pois todos os gêneros são trabalhados em seções que contemplam atividades de leitura e escrita, com o objetivo de que o aluno produza um texto que seja exemplar do gênero abordado.

Inicialmente, apresenta-se, de forma sintética, a função da crônica como sendo um “comentário do cotidiano” (Barreto, *et al.*, 2016, p. 278); em seguida, apresenta-se um texto que exemplifica o gênero e que servirá de base para a atividade de leitura; no caso, “A última crônica” (1965), de Fernando Sabino²⁷. Antes de responder às questões que configuram a atividade, o aluno se depara com o boxe “Situação de produção”, que apresenta algumas informações sobre o gênero crônica: surgimento, autores consagrados, designação e proximidade com o conto e o artigo de opinião pela pessoa do discurso e pelo tom em que é escrita.

A atividade de leitura (Ler uma crônica) é intercalada com os boxes intitulados “Anote”, que apresentam conceitos e informações abordados ao longo do capítulo; as questões fazem referência às características da tipologia do narrar, à função do gênero, ao conteúdo temático, estilo e construção composicional (ainda que essas características não sejam associadas na obra à perspectiva bakhtiniana, nem aprofundadas). Os autores também recorrem a um trecho (parágrafos

²⁷ Disponível em: <https://cronicabrasileira.org.br/cronicas/13529/a-ultima-cronica>. Acesso em: 10 jan. 2024.

01 ao 07 e parágrafo 12) da crônica “Os homenzinhos de Grork” (2002)²⁸, de Luis Fernando Verissimo, para finalizar a atividade.

A seção “Entre o texto e o discurso – Comentário do cotidiano” aprofunda a função da crônica (vinculada à realidade cotidiana), a fim de diferenciá-la de outros gêneros, como o conto, com base em “O padeiro” (1956)²⁹, de Rubem Braga; o esmiuçamento da função é apresentado em boxes que fazem referência ao conteúdo temático do texto.

Em “A crônica e sua tese”, o aluno é orientado a planejar uma crônica sobre conflitos em relacionamentos amorosos, inspirado pelo método de escrita usado por Moacyr Scliar, considerado um dos maiores cronistas brasileiros, que produzia suas crônicas a partir de notícias; trata-se da crônica “Música aquática” (2009)³⁰, inspirada no conflito amoroso entre a modelo Kate Moss e o músico Jamie Hince.

No boxe “Observatório da língua”, a crônica é relacionada ao clichê e ao lugar-comum que se configuram em recursos linguísticos comumente empregados nos textos exemplares desse gênero; o aluno é apresentado aos conceitos desses recursos e orientados a: a) citar elementos do texto “Os homenzinhos de Grork”, que contrariam o lugar-comum da ficção científica, apresentando uma justificativa para sua resposta; b) reescrever com outras palavras as frases que contêm os clichês “vi com estes olhos” e “caiu como uma pedra”, sem alterar o sentido de nenhuma delas.

A atividade de escrita (Producir uma crônica) é apresentada com base nas seguintes etapas: proposta, planejamento, elaboração, avaliação, reescrita e publicação. Primeiramente, o aluno é orientado a escolher um tema (entre esses: o café da manhã familiar; o transporte e a cidade; o primeiro emprego) para fundamentar a crônica que irá produzir. Nessa atividade, também, o gênero é associado à tipologia discursiva, uma vez que o aluno deverá contar uma história (narrar) com base em uma situação cotidiana específica (um dos temas mencionados anteriormente); além disso, a proposta orienta o aluno a escrever um texto que seja sensível, divertido e que reflita sobre a condição humana.

Posteriormente, pede-se ao aluno que observe, em um quadro, as características da crônica que irá produzir, apresentando as seguintes informações: i) gênero textual (crônica); ii) público

²⁸ Disponível em: <https://fl56.com.br/os-homenzinhos-de-grork-a-ficcao-cientifica-parte-de-alguns-396745>. Acesso em: 10 jan. 2024.

²⁹ Disponível em: <https://cronicabrasileira.org.br/cronicas/14117/o-padeiro>. Acesso em: 10 jan. 2024.

³⁰ Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff0607200906.htm>. Acesso em: 10 jan. 2024.

(leitores adolescentes); iii) finalidade (produzir um texto **narrativo**, construindo um ponto de vista sobre algum aspecto do cotidiano); iv) meio (jornal *on-line*); v) linguagem (leveza, humor, intimidade); vi) evitar excesso de clichês e de formalidade; vii) incluir reflexão sobre a condição humana – aspectos sociais, psicológicos e/ou filosófico. A partir dessas características e do tema escolhido, o aluno é solicitado a responder algumas questões relacionadas às características da tipologia do narrar, passando, posteriormente, as respostas para um quadro, a fim de produzir um “esquema” do texto (etapa do planejamento).

Para produzir a crônica, o aluno é orientado a desenvolver o esquema criado durante o planejamento, atentando-se para a coesão e coerência textuais e para a linguagem (etapa da elaboração). A correção deverá ser feita em dupla, após os textos serem trocados, e ser baseada no quadro relacionado ao planejamento; o aluno precisa responder com “sim” ou “não” se o texto do colega apresenta as características próprias da tipologia do narrar e se há aprofundamento do tema para que se possa produzir um comentário geral com as qualidades e sugestões de mudanças pertinentes (etapa da avaliação). Com base nisso, o texto é trocado novamente, relido, reescrito (etapa da reescrita) e publicado (etapa da publicação) no jornal *on-line* da turma (voltado para o público adolescente, tendo em vista que o *corpus* é oferecido para o 2º ano do EM), caso seja selecionado como um dos melhores.

Por fim, a seção “Vestibular e Enem” reproduz propostas de redação dos vestibulares da UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina) e do Cefet-MG (Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais) para sugerir que o aluno produza uma crônica voltada para um processo seletivo, uma vez que o exame vestibular possibilita aos estudantes do EM ingressarem no ensino superior após finalizarem a Educação Básica. Outrossim, as provas de vestibulares costumam ser compostas por questões objetivas e discursivas; estas se configuram em propostas de redação que atestam a capacidade de escrita do vestibulando, como as reproduzidas no *corpus*.

Como se pode observar, apesar de se considerar o conceito de gênero textual, ele não é assumido efetivamente, tampouco associado à esfera de atividade, de modo a tomá-la como determinante do funcionamento do gênero; diferentemente, a orientação dada ao aluno para a produção de sua crônica é focada na tipologia discursiva – um dado muito evidente disso é a apresentação da finalidade do texto como sendo a de “produzir um texto **narrativo**, construindo um ponto de vista sobre algum aspecto do cotidiano” (Barreto, *et al.*, p. 284), sendo, pois, a crônica associada à tipologia do narrar. A comparação entre os dois quadros a seguir – o primeiro (Quadro

2) recortado do texto de Dolz e Schneuwly (2004); o segundo (Quadro 3), do livro didático analisado – reitera essa análise.

Quadro 2 – Proposta provisória de agrupamento de gêneros

<i>Domínios sociais de comunicação</i> Aspectos tipológicos Capacidades de linguagem dominantes	Exemplos de gêneros orais e escritos
<p><i>Cultura literária ficcional</i> Narrar</p> <p>Mimeses da ação através da criação da intriga no domínio do verossímil</p>	<p>conto maravilhoso conto de fadas fábula lenda narrativa de aventura narrativa de ficção científica narrativa de enigma narrativa mítica <i>sketch</i> ou história engraçada biografia romanceada romance romance histórico novela fantástica conto crônica literária adivinha piada</p>

Fonte: Dolz; Schneuwly, 2004, p. 60

Quadro 3 – Abordagem teórico-metodológica do conceito de gênero do discurso

Unidade 8 <i>Narrar</i>	Abordagem de gêneros orais e escritos
<p><i>Contação de histórias como forma de ensino e transmissão cultural</i> Narrar</p> <p>Narrativa, ficção e reflexão da condição humana</p>	crônica (capítulo 21)

Fonte: autoria própria com base em Barreto *et al.* (2016).

Na proposta provisória de agrupamento de gêneros estabelecida por Dolz e Schneuwly (2004), a crônica é associada tanto à tipologia do narrar (crônica literária), quanto à tipologia do relatar (crônica social e esportiva). Embora os autores do material analisado recorram a crônicas publicadas em livros literários (“A última crônica” de Fernando Sabino foi extraída da obra *A companheira de viagem* (1998); “Os homenzinhos de Grork de Verissimo foi extraída da obra *O nariz e outras crônicas* (Edição de 2002, v. 14) e em jornais (“Música aquática” que, como outras crônicas de Moacyr Scliar, eram publicadas no jornal *Folha de S. Paulo*), eles não associam os

exemplos mobilizados a tipologias discursivas distintas (narrar; relatar), como o fazem Dolz e Schneuwly (2004), associando-os apenas à tipologia do narrar.

A proposta de agrupamento de gêneros de Dolz e Schneuwly (2004), apesar de fazer referência ao literário (Cultura literária ficcional), não considera a esfera como elemento de agrupamento dos gêneros, mas a tipologia discursiva, conforme já dissemos. Na mesma esteira, o material analisado também assume a tipologia discursiva como critério de agrupamento dos gêneros a serem trabalhados.

4.2.2 Unidade 9 (Relatar) – Capítulo 22 (Entrevista); Capítulo 23 (Ata de reunião)

Segundo Dolz e Schneuwly (2004, p. 60), a tipologia do relatar consiste em documentar e memorizar as ações humanas, a fim de representar essas ações pelo discurso, de modo que os gêneros atrelados a essa tipologia podem ser orais e escritos ou serem veiculados sob essas duas modalidades. Recorremos à entrevista como exemplo, uma vez que esse gênero pode ser veiculado oralmente, em programas de rádio/televisão, canais do *Youtube* e *Podcasts*, ou por escrito, em jornais, revistas e outros suportes da *internet*, além de ser um dos gêneros abordados no livro didático analisado, ao lado da ata de reunião.

Enquanto a entrevista tem a função social de registrar a interação entre duas ou mais pessoas – geralmente, o diálogo é conduzido por um jornalista diante de uma figura pública, como celebridades, políticos, atletas, escritores, etc., mas pode ocorrer de o entrevistado ser uma pessoa comum, como o torcedor de um time de futebol na final de um campeonato –, com enfoque sobre o entrevistado ou assunto em que ele esteja envolvido ou seja especialista, a função social da ata de reunião consiste em registrar os acontecimentos ocorridos durante uma reunião, assembleia, coletiva, etc., configurando-se como um documento. Os autores do material analisado agrupam a entrevista e a ata de reunião pelo critério da tipologia – no caso, a do relatar – e não pelo critério da esfera de atividade social, à qual vincularíamos, de um lado, a entrevista à esfera jornalística e, de outro, a ata de reunião à esfera política, acadêmica ou corporativa, uma vez que esse gênero costuma ser veiculado em câmaras, universidades e empresas.

No Capítulo 22, a entrevista é sucintamente definida como um registro escrito decorrente do diálogo entre duas ou mais pessoas. O enfoque da abordagem recai sobre a retextualização realizada e a variação linguística. O gênero é exemplificado com base em trechos extraídos de uma entrevista concedida por Fernanda Montenegro ao jornalista Armando Antenore em 2009 e

publicada pela revista *Bravo!*, por ocasião do lançamento de uma peça teatral protagonizada pela atriz brasileira³¹.

O boxe “Situação de produção” dá visibilidade à relação entre a entrevista e a esfera jornalística – visto que o gênero é considerado como uma ferramenta primordial para o funcionamento dessa esfera, cuja função socioformativa é a de manter uma sociedade informada –, bem como ao papel que o jornalista desempenha enquanto transmissor de informações e representante de um determinado veículo de comunicação (jornal, telejornal, programa de rádio ou TV, revista e assim por diante). No entanto, os autores não exploram a relação inextrincável entre gênero e esfera preconizada pela perspectiva bakhtiniana (Bakhtin, 2011), uma vez que apenas fazem menção à função da esfera e ao papel do jornalista, sem, entretanto, relacionar o funcionamento do gênero ao funcionamento da esfera.

Diferentemente, os autores do livro didático focam na tipologia discursiva, associando a entrevista à tipologia do relatar (Dolz; Schneuwly, 2004), cuja representação pelo discurso recai sobre a voz de outrem. Em função disso, consideram que a retextualização é uma atividade basilar para a publicação de uma entrevista, pois as declarações do entrevistado, independente da modalidade em que se manifestam (oral ou escrito), “devem ser transformadas para que se tornem adequadas ao veículo que as publica e ao público que as lê. No entanto, esse procedimento deve ser feito sem que a voz do entrevistado seja descaracterizada ou tenha seu sentido original alterado” (Barreto, *et al.*, 2016, p. 289). A adequação ao veículo de publicação vai ao encontro do que Maingueneau (2013d) estabelece como conjunto de condições de êxito (mesmo não havendo menção alguma à teorização de Maingueneau), relacionado, no caso, ao que o autor define como mídium, em função do qual um texto se modifica, caso o mídium se modifique.

De maneira geral, a retextualização consiste em produzir um texto por meio de outro(s) texto(s)-base, configurando-se como um processo que “envolve operações complexas que interferem tanto na linguagem e no gênero, como no sentido, uma vez que se opera, fundamentalmente, com novos parâmetros de ação interlocutiva, porque é um novo texto que será produzido” (Benfica, 2024). A autora salienta que retextualizar não corresponde a revisar ou reescrever (etapas que fundamentam as atividades de escrita do *corpus*); trata-se de processos distintos que implicam ações específicas: revisão e reescrita são realizadas em um mesmo texto, a

³¹ Disponível em: <https://www.armandoantenore.com.br/2009/05/01/fernanda-montenegro-a-vida-e-um-demorado-adeus/>. Acesso em: 11 jan. 2024.

fim de aperfeiçoá-lo e adequá-lo à situação comunicativa, sem alteração no propósito comunicativo, enquanto retextualizar desencadeia alterações significativas no texto porque se alteram os propósitos comunicativos.

Nesse capítulo, a atividade de leitura (Ler uma entrevista) também é intercalada com os boxes. O box “Anote” trata de questões relacionadas ao conteúdo temático da entrevista, sem aprofundamento de outros aspectos relacionados ao gênero, como o estilo e a construção composicional. A questão 6 desse box alude à retextualização com base em um enunciado que orienta o leitor/aluno a observar as alterações sofridas em um texto retextualizado do oral para o escrito, a fim de indicar quais alterações foram realizadas e o porquê do jornalista Armando Antenore, em entrevista com Fernanda Montenegro, ter recorrido a esse processo, que, também é esquadinhado nas seções “Entre o texto e o discurso – A retextualização” e “A retextualização e o ponto de vista”.

Lançando mão de trechos extraídos de entrevistas concedidas pelo rapper Mano Brown ao programa *Roda Viva* da TV Cultura, publicada pelo jornal *O Globo Online* (2007)³², e ao jornal *Agora São Paulo* (2009)³³ – os autores solicitam ao leitor/aluno que, tendo observado, na entrevista feita a Fernanda Montenegro, os recursos linguísticos que caracterizam o processo de retextualização, procedam a essa tarefa com um dos trechos das entrevistas feitas a Mano Brown. Logo em seguida, a entrevista concedida por Fernanda Montenegro também é retomada, pois o leitor/aluno é orientado a transformar em discurso indireto o primeiro par de pergunta e resposta decorrente da interação entre a atriz e o jornalista.

Benfica (2024) aponta que a retextualização pode ocorrer de maneira variada: “de texto oral para texto oral; de texto oral para texto escrito; de texto escrito para texto escrito; de texto multimodal para texto oral; de texto multimodal para texto escrito; de texto não verbal para texto escrito”, e assim por diante. Destacamos o processo de retextualização que envolve a transformação de texto oral para texto escrito, uma vez que os autores do livro didático analisado vinculam esse processo à variação linguística, esclarecendo, no boxe “Observatório da língua”, que, a depender do propósito comunicativo e do suporte material, marcas de oralidade tendem a ser mantidas ou adaptadas pelo entrevistador na modalidade escrita.

³² Disponível em: <https://oglobo.globo.com/cultura/integra-da-entrevista-de-mano-brown-ao-roda-viva-da-tv-cultura-4152493>. Acesso em: 12 jan. 2024.

³³ Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/agora/spaulo/sp1010200501.htm>. Acesso em: 12 jan. 2024.

Para finalizar o capítulo, a atividade de escrita (Producir uma entrevista) é apresentada com base nas mesmas etapas do Capítulo 21 (Crônica): proposta, planejamento, elaboração, avaliação, reescrita e publicação.

O leitor/aluno deve (etapa da proposta) assumir o papel de entrevistador (comumente atribuído a um jornalista) e escolher um estudante do EM, ou funcionário ou professor da escola para assumir o papel de entrevistado, a fim de produzir uma entrevista-perfil. Para tanto, deve coletar informações sobre a vida e a personalidade do entrevistado e registrar esses dados no *blog* da turma. A entrevista deve ser produzida com base em um roteiro e seguir o formato “pingue-pongue”, isto é, um jogo de perguntas e respostas. Além de ser orientado a seguir os conhecimentos compartilhados sobre o gênero em pauta ao longo do capítulo, o leitor/aluno recebe algumas dicas específicas: é orientado a escolher um entrevistado que se destaque por uma história de superação ou realização pessoal, a descobrir fatos inusitados sobre essa pessoa e a produzir uma entrevista exclusiva com alguém que não esteja sendo entrevistado por outro leitor/aluno.

O aluno/leitor também é orientado a observar as características do gênero: gênero textual (entrevista); público (estudantes e professores do Ensino Médio); finalidade (relatar, em formato de perguntas e respostas, a vida e a personalidade do entrevistado); meio (*blog* da classe); linguagem (1º pessoa do discurso, singularidades linguísticas); evitar excesso de informalidade, assuntos tediosos, desrespeito ou invasão de publicidade; incluir abertura, edição do material recolhido; buscar informações sobre o entrevistado; listar os assuntos a serem abordados e esboçar as perguntas que fundamentarão essa abordagem; realizar a entrevista com base em uma autorização assinada pelo entrevistado para que o texto possa ser publicado (recomenda-se que a entrevista seja gravada em áudio ou vídeo, e o diálogo estabelecido de maneira interativa, para que o leitor/aluno possa retextualizar o exemplar do gênero); selecionar os fragmentos que serão aproveitados e definir a sequência de perguntas e respostas que fundamentará o formato do texto escrito (etapa de planejamento).

Feito isso, o leitor/aluno deverá produzir a entrevista (etapa da elaboração) para que o texto seja trocado com um colega, revisado (etapa da avaliação), reescrito com base nos princípios da variação linguística (etapa da reescrita) e publicado *on-line* no *blog* da turma (etapa da publicação), a fim de ser divulgado – como as entrevistas publicadas em grandes veículos de comunicação, a exemplo das que foram mobilizadas pelos autores ao longo do capítulo. Recomenda-se que a turma

do leitor/aluno crie um *blog*³⁴, caso não tenha um, para proceder à divulgação dos textos produzidos – o que validaria a função social do gênero e da esfera a qual esse gênero pertence, tendo em vista que o suporte materializa a existência de um texto (Maingueneau, 2013d).

No Capítulo 23, por sua vez, a ata de reunião é definida como “um documento que registra de modo claro as principais decisões e os encaminhamentos debatidos em grupo” (Barreto, *et al.*, 2016, p. 296), com enfoque sobre o registro de deliberações, reivindicações, encaminhamentos e sobre o emprego dos verbos *dicendi* no processo de retexualização. O exemplar do gênero apresentado pelos autores foi extraído do site *Ciclo Cidade* (página da *internet* da Associação dos Ciclistas Urbanos de São Paulo) e se configura em uma ata divulgada com base na reunião realizada entre ciclistas paulistanos e o prefeito Fernando Haddad durante o primeiro ano de seu mandato (2013-2016)³⁵.

Assim como no capítulo anterior, no boxe “Situação de produção”, os autores do livro didático analisado associam a ata à esfera cotidiana ao esquadriinharem a função social do gênero enquanto documento que registra ações coletivas. Entretanto, o que se sobressai, mais uma vez, é a associação entre gênero e tipologia discursiva, neste caso, entre a ata de reunião e a tipologia do relatar. Além disso, introduzem os diferentes tipos de ata conforme a definição dada ao gênero – “As atas podem registrar as *deliberações* (decisões) de um grupo, apresentar as *reivindicações* de uma associação (pública ou privada) ou relatar as *discussões* ocorridas em uma reunião” (Barreto, *et al.*, 2016, p. 297, grifo nosso) –, como também vinculam a ata ao processo de retexualização, alegando se tratar de um texto originalmente oral, registrado por escrito para ser documentalizado, o que determina o papel do produtor do texto, geralmente atribuído a um secretário. Para ser considerada um documento, a ata deve ser lida, aprovada e assinada por todos os participantes.

As questões da atividade de leitura (Ler uma ata de reunião) remetem ao conteúdo temático do gênero, mas não tratando de questões relacionadas ao estilo e à construção composicional. Essa atividade vai sendo intercalada com boxes. O box “Anote” apresenta questões de cunho pessoal que requerem o posicionamento do leitor/aluno sobre um ponto específico da ata analisada na atividade. A questão do estilo é introduzida apenas no boxe “Observatório da língua”, por meio da definição e exemplificação dos verbos *dicendi* que refletem as particularidades de uma ata de

³⁴ É comum que o blog seja categorizado ora como suporte, ora como gênero discursivo; no entanto, dado os objetivos deste trabalho, não vamos nos aprofundar sobre essa questão.

³⁵ Disponível em: <https://www.ciclocidade.org.br/noticias/ciclistas-se-reunem-com-o-prefeito-fernando-haddad-confira-a-ata/>. Acesso em: 12 jan. 2024.

reunião. Na contramão dos capítulos analisados anteriormente (21 e 22), a seção “Entre o texto e o discurso” não aparece nesse capítulo.

Para realizar a atividade de escrita (Producir uma ata de reunião), o leitor/aluno deve formar um grupo com mais cinco colegas e selecionar um tema relacionado à experiência pessoal, como redes sociais na escola, infraestrutura escolar, relação entre corpo docente, alunos e demais funcionários, relação entre alunos, ou ainda o projeto pedagógico da escola, a fim de produzir um texto objetivo e fidedigno em relação ao que será relatado (etapa da proposta).

As características do texto a ser produzido devem englobar: o gênero textual (ata de reunião): público (comunidade escolar); finalidade (relatar e registrar as falas de uma reunião); meio (mural ou *blog* da classe); linguagem (3º pessoa do discurso, verbos no passado, verbos *dicendi*); evitar interpolações pessoais, excesso de detalhes; incluir lista de encaminhamentos (para tanto, cabe ao leitor/aluno buscar informações sobre o tema escolhido e consultar diferentes fontes para atestar sua relevância no contexto escolar); listar os tópicos a serem discutidos durante a reunião, de modo a elaborar uma pauta; reunir-se com grupo para definir os tópicos da pauta, recorrendo a uma lista que contenha os assuntos a serem abordados, por ordem de prioridade; definir o convidado que representará a escola, o integrante que representará o grupo e o redator da ata (ao redator será atribuída a função de registrar a data, o horário e o local da reunião, os nomes e cargos de todas as pessoas presentes e as ações realizadas (etapa do planejamento).

A produção da ata deve ser realizada coletivamente – após a reunião – para que todos os participantes do grupo contribuam com o texto, de modo a torná-lo fidedigno aos acontecimentos decorrentes da reunião; as falas devem ser resumidas por meio dos verbos *dicendi*, e a ata assinada por todos os participantes (etapa de elaboração). Posteriormente, o texto deve ser trocado com outro grupo da sala para fins avaliativos (etapas de avaliação e reescrita) e de divulgação (publicação). Os autores do livro didático sugerem que o texto seja divulgado no mural da escola ou no *blog* da turma, recomendando, mais uma vez, a criação de uma página da *internet* para materializar os textos produzidos com base na abordagem dos gêneros textuais mobilizados no livro. Caso optem pelo mural, o recomendado é que “escolham um que fique em uma área de grande circulação, para que o maior número de pessoas tenha acesso às atas produzidas” (Barreto, *et al.*, 2016, p. 301).

A unidade (9) é encerrada com a seção “Vestibular e Enem” em que se reproduz uma proposta de redação extraída do Enem (provavelmente, entre 2004 a 2005, já que os autores não especificam o ano de edição do vestibular); sugerindo que o leitor/aluno redija uma dissertação em

prosa acerca da liberdade de informação e dos abusos nos meios de comunicação, com base nos conhecimentos discutidos ao longo do Capítulo 22 sobre a entrevista e a esfera jornalística em que esse gênero é veiculado – ainda que o enfoque dos autores recaia sobre a vinculação entre gênero textual e tipologia discursiva, e não entre gênero do discurso e esfera da atividade (Bakhtin, 2011), conforme ilustram os quadros a seguir:

Quadro 4 – Proposta provisória de agrupamento de gêneros

<i>Domínios sociais de comunicação</i> Aspectos tipológicos Capacidades de linguagem dominantes	Exemplos de gêneros orais e escritos
<p><i>Documentação e memorização das ações humanas</i> Relatar</p> <p>Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo</p>	<p>relato de experiência vivida relato de viagem diário íntimo testemunho anedota ou caso autobiografia <i>curriculum vitae</i> ...</p> <p>notícia reportagem crônica social crônica esportiva</p> <p>...</p> <p>histórico relato histórico ensaio ou perfil biográfico biografia</p> <p>...</p>

Fonte: Dolz; Schneuwly, 2004, p. 60.

Quadro 5 – Abordagem teórico-metodológica sobre o conceito de gênero do discurso

Unidade 9 <i>Relatar</i>	Abordagem de gêneros orais e escritos
<p><i>Relato da interação entre duas ou mais pessoas e registro da voz de outrem</i> Relatar</p> <p>Representação pelo discurso de experiências vividas e situadas no tempo</p>	<p>entrevista (capítulo 22) ata de reunião (capítulo 23)</p>

Fonte: autoria própria com base em Barreto *et al.* (2016).

Podemos observar, no Quadro 4, que outros gêneros da esfera jornalística, como a notícia, a reportagem e a crônica são associados à tipologia do relatar, sendo, pois, privilegiadamente agrupados pelo critério da tipologia discursiva, o que, inevitavelmente, acaba por escamotear a relação inextricável entre esfera e gênero (Mussalim, 2020). Dentre os gêneros elencados por Dolz

e Schneuwly (2004) nesse Quadro, os autores do material se apropriaram da entrevista e da ata de reunião (*Cf. Quadro 5*), por serem textos originalmente orais, transformados em textos escritos, por meio do processo de retextualização, trabalhado pelos autores no decorrer de toda a Unidade – o que nos leva a presumir que a escolha por esses dois gêneros se deu também em função do interesse em se trabalhar com esse processo.

4.2.3 Unidade 10 (Expor) – Capítulo 24 (Artigo de divulgação científica)

Assumimos que o artigo de divulgação científica se configura como um gênero do discurso relacionado à esfera acadêmica, cuja função social consiste em disseminar conhecimentos de diversas áreas do saber de maneira acessível e didatizada. Trata-se de uma esfera basilar para o funcionamento da sociedade, haja vista que os conhecimentos nela produzidos são aplicados nos demais setores de atividade da sociedade (Maingueneau, 2013d), possibilitando um desenvolvimento constante. Em se tratando de acessibilidade e didatização, podemos afirmar que o livro didático produzido para a Educação Básica é um exemplo de produto científico adaptado para a esfera escolar com o propósito de facilitar a aprendizagem do leitor/aluno (Chevallard, 2013); todavia, no livro didático analisado, o gênero em pauta é associado à tipologia do expor (Dolz; Schneuwly, 2004), e não à esfera com a qual se relaciona (Bakhtin, 2011).

De acordo com Dolz e Schneuwly (2004), é por meio da tipologia do expor que se dá a transmissão e a construção de saberes oriundos de diferentes áreas. Tal tipologia se associa, pois, ao artigo de divulgação científica, abordado no material analisado como “um gênero textual que leva conhecimentos científicos ou acadêmicos ao leitor comum” (Barreto, *et al.*, 2016, p. 304). O enfoque desse gênero no livro se dá considerando a suposta motivação do leitor para ter acesso ao saber científico; e a linguagem empregada nos textos que se configuram como exemplares desse gênero. O exemplo mobilizado pelos autores foi extraído do *site* do Instituto Ciência Hoje (2015)³⁶, que coloca a circular textos relacionados à esfera acadêmica. No box “Situação de produção”, embora não haja qualquer referência à obra de Maingueneau (2013d), são fornecidas informações sobre o suporte e sobre o estatuto de parceiros legítimos desse gênero.

Intercalado com as questões que compõem a atividade de leitura (Ler um artigo de divulgação científica), o box “Anote” faz remissão ao conteúdo temático e à construção

³⁶ Disponível em: <https://cienciahoje.org.br/coluna/uma-nova-ave-do-terror/>. Acesso em: 13 jan. 2024.

composicional do gênero, enquanto o estilo é abordado, resumidamente, no boxe “Observatório da língua”, que introduz a linguagem empregada em artigos de divulgação científica. Assim como no Capítulo 23 da Unidade 9, a seção “Entre o texto e o discurso” também foi deixada de lado.

Para “Producir um artigo de divulgação científica”, o leitor/aluno deve escolher um tema relacionado à astronomia ou à área da saúde e buscar fontes confiáveis que possam validar o texto a ser produzido e divulgado em uma revista de curiosidades científicas publicada pela turma (etapa da proposta); vale destacar que, mais uma vez, a responsabilidade pela criação do suporte material é atribuída ao leitor/aluno e a seus colegas, o que salienta a função social do gênero, mas desconsidera a realidade da esfera escolar: de um modo geral, não há recursos disponíveis para serem usados em sala de aula (nem toda escola conta com um laboratório de informática, por exemplo, assim como muitos alunos não têm acesso a um celular com *internet*); a jornada de trabalho do professor (que precisa conciliar o trabalho em sala de aula com as atividades extraclasse) é extensa, dentre outros problemas.

As características do texto a ser produzido devem englobar: o gênero textual (artigo de divulgação científica); público (jovens); finalidade (expor conhecimentos científicos, tornando-os acessíveis); meio (revista de curiosidades científicas produzidas pela classe); linguagem (clareza e objetividade, criação de uma história ou de metáforas que ajudem a explicar o conteúdo); evitar distorção das informações, excesso de simplificação ou de complexidade; incluir linguagem simples e registro mais informal para atrair o leitor; o leitor/aluno deve definir o tema do artigo, a fim de realizar uma pesquisa aprofundada sobre esse tema, que contemple diferentes fontes de pesquisa, informações atuais e inéditas, registro das informações que forem relevantes e credibilidade às referências usadas. Posteriormente, deve selecionar as informações que tiveram mais dificuldades para assimilar (após se certificarem de que as compreenderam bem), redigir explicações para cada uma delas e verificar se o sentido se manteve o mesmo. Com base em um quadro de pesquisa que deve ser preenchido e adaptado aos objetivos do leitor/aluno (origem do assunto, desenvolvimento, estágio atual da pesquisa, fatos curiosos, dificuldades enfrentadas e fatores favoráveis), recomenda-se a criação de um roteiro para o texto em que se relacione os aspectos a serem destacados na produção (etapa do planejamento).

Feito o roteiro, o leitor/aluno deve produzir o artigo de divulgação científica, atentando-se ao conteúdo temático, ao estilo e à construção composicional (etapa da elaboração); trocar o texto com um colega para ser avaliado (etapa da avaliação) e reescrito com base, sobretudo, no estilo

empregado (etapa da reescrita), e, só então, publicado na revista de curiosidades científicas criada pela turma (etapa da publicação).

Na seção que encerra a unidade, “Vestibular e Enem”, sugere-se que o leitor/aluno produza uma dissertação argumentativa acerca do descaso com a leitura no Brasil, com base em uma proposta extraída do vestibular da Universidade Estadual de Londrina (UEL), que apresenta textos de base sobre o tema. Essa proposta de produção reitera que os autores do livro didático analisado abordam o artigo de divulgação científica, sobretudo, como um gênero expositivo, centrado na divulgação de informações e conhecimentos adquiridos por meio de pesquisa, dando relevo, nesse sentido, à tipologia discursiva, e não à relação inextrincável entre gênero e esfera, conforme ilustram os quadros a seguir:

Quadro 6 – Proposta provisória de agrupamento de gêneros

<i>Domínios sociais de comunicação</i> Aspectos tipológicos Capacidades de linguagem dominantes	Exemplos de gêneros orais e escritos
<p><i>Transmissão e construção de saberes</i> Expor</p> <p>Apresentação textual de diferentes formas dos saberes</p>	<p>texto em exposição (livro didático) exposição oral seminário conferência comunicação oral palestra entrevista de especialista verbete artigo enciclopédico texto explicativo tomada de notas resumo de textos expositivos e explicativos resenha relatório científico relatório oral de experiência ...</p>

Fonte: Dolz; Schneuwly, 2004, p. 61

Quadro 7 – Abordagem teórico-metodológica sobre o conceito de gênero do discurso

Unidade 10 <i>Expor</i>	Abordagem de gêneros orais e escritos
<i>Divulgação de conhecimentos científicos</i> <i>Expor</i> Difusão inteligível e acessível de conhecimentos científicos	artigo de divulgação científica (capítulo 24)

Fonte: autoria própria com base em Barreto *et al.* (2016).

O artigo de divulgação científica, assim como o seminário, a conferência, a comunicação oral e a palestra são gêneros vinculados à esfera acadêmica, cuja relação não é explorada no livro didático analisado. Por sua vez, gêneros como a exposição oral (transposto para a escola como apresentação individual ou em grupo), o resumo, a resenha e o relatório são vinculados à esfera acadêmica, mas também à esfera escolar, e, do mesmo modo, não foram explorados na Unidade, o que novamente reitera que o critério de agrupamento não é pela esfera, mas pela tipologia discursiva.

Para concluir a análise, passaremos à última Unidade (11) do livro didático a ser considerada.

4.2.4 Unidade 11 (Argumentar) – Capítulo 25 (Editorial); Capítulo 26 (Resenha); Capítulo 27 (Debate regrado); Capítulo 28 (Fala em audiência pública)

Na unidade 11, intitulada “Argumentar”, os gêneros (orais e escritos) são agrupados com base na tipologia argumentativa, que se caracteriza pela *discussão de problemas sociais controversos* por meio da *sustentação, refutação e negociação de tomada de posição* (Dolz; Schneuwly, 2004, p. 61). Já a proposta de trabalho dos autores do livro didático consiste em instruir o leitor/aluno a aprender a identificar gêneros construídos com base na argumentação. Espera-se que o leitor/aluno saiba “criar e reconhecer um ponto de vista, compreender e refutar argumentos em uma discussão e justificar posições com base em argumentos lógicos e valores sociais” (Barreto *et al.*, 2016, p. 311). Para tanto, a unidade contempla os seguintes gêneros textuais: editorial, resenha, debate regrado e fala em audiência pública, sendo vinculados pelos autores do material às esferas política, jornalística e cultural, embora não se considere a relação inextrincável entre gênero e esfera (Bakhtin, 2011) na abordagem apresentada. Enquanto a resenha e o editorial configuram gêneros escritos, o debate regrado e a fala em audiência pública configuram gêneros orais. Ressalta-

se que todos os capítulos contemplam seções específicas acerca das atividades de leitura e de escrita, mobilizando diferentes textos ao apresentar os gêneros abordados.

O editorial (Capítulo 25), vinculado à esfera jornalística, é, sinteticamente, definido como um texto opinativo que reflete a ideologia assumida por um veículo de comunicação (jornal, revista) acerca dos acontecimentos que se destacam na mídia. Com base nessa definição, os autores do livro didático focalizam a *validade do argumento e o posicionamento ideológico da instituição*, além da *antonímia no texto argumentativo* – essas questões serão estudadas ao longo do capítulo, a partir das atividades de leitura e escrita.

A primeira atividade (Ler um editorial) é pautada na leitura de um editorial³⁷ e de uma reportagem³⁸ (mencionada no editorial), ambos extraídos do site do jornal *O Povo* (2013). Para que essa atividade possa ser devidamente realizada, espera-se que o leitor/aluno compreenda que o editorial é um texto parcial, com o objetivo de conquistar a adesão do público acerca de um determinado tema/acontecimento, e que a identidade do editorialista não é divulgada, “pois esse gênero é institucional e representa a opinião da publicação, não a de um indivíduo” (Barreto, *et al.*, 2016, p. 313), conforme esclarecido no box “Situação de produção”. Podemos afirmar, então, que o estatuto de parceiros legítimos é associado à função social do gênero (Maingueneau, 2013d), embora não se faça referência à teoria de Maingueneau.

Tanto o box “Anote”, quanto as questões relativas à atividade proposta, referenciam o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional do gênero, sem, entretanto, considerar a relação inextrincável entre gênero e esfera, a exemplo do que observamos na primeira questão, que consiste em comparar o editorial com a reportagem: apesar de ambos os gêneros serem veiculados na esfera jornalística, o funcionamento deles não é apresentado como atrelado a essa esfera; diferentemente, ambos os gêneros são atrelados à tipologia do argumentar.

Neste capítulo, os autores retomam a seção “Entre o texto e o discurso”. Nela, tratam da *validade do argumento* que caracteriza o *discurso argumentativo* que, por sua vez, se constrói como uma *construção lógica*, ancorada em *valores sociais*, quando empregada no editorial e em artigos de opinião (Barreto, *et al.*, 2016). Com base na leitura de um editorial extraído do site do jornal *Folha de S. Paulo* (2009)³⁹, aprofundam a relação entre a validade do argumento e os valores sociais por meio de exemplos que aludem ao silogismo aristotélico; os autores se valem também

³⁷ Disponível em: <https://abre.ai/jAQs>. Acesso em: 13 jan. 2024.

³⁸ Disponível em: <https://abre.ai/jAQv>. Acesso em: 13 jan. 2024.

³⁹ Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniao/fz2604200901.htm>. Acesso em: 13 jan. 2024.

de exemplos extraídos do editorial da *Folha*, para que o leitor/aluno responda algumas questões associadas a esses exemplos.

Já o emprego da *antonímia no texto argumentativo* é estudado no box “Observatório da língua”, a fim de que o leitor/aluno compreenda o valor argumentativo que esse recurso linguístico desempenha em um editorial; para tanto, os autores recorrem a exemplos extraídos do editorial do jornal *O Povo*.

A segunda atividade (Producir um editorial), por sua vez, requer do leitor/aluno a produção de um editorial a ser publicado no jornal da escola, cujo tema conte com um acontecimento de grande repercussão e cuja posição ideológica manifeste a defesa do bem comum (etapa da proposta).

As características do texto a ser produzido devem englobar: gênero textual (editorial); público (jovens e adultos da comunidade escolar); finalidade (texto argumentativo e institucional que apresente um posicionamento crítico diante de um fato); meio (jornal da escola); linguagem (3º pessoa do discurso, objetividade, argumentação); evitar a informalidade e opiniões sem embasamento; incluir antonímias com valor argumentativo e propostas de solução para os problemas apontados; topicalizar os valores sociais mais relevantes de sua escola (que os autores assumem como a esfera em que o texto produzido vai circular); definir o tema que fundamentará a produção do texto; extrair de maneira coletiva os fatos relativos a esse tema, para que os argumentados mobilizados possam ser validados; formular a tese do editorial com base em uma ideia norteadora que seja apresentada na introdução; estabelecer uma proposta de solução para o problema que configura o acontecimento exposto; comprovar a viabilidade da solução tomada; formular uma opinião que reflita o posicionamento ideológico atribuído ao texto por meio dos argumentos usados; e mobilizar, opcionalmente, uma expressão que possa conquistar a adesão do público a quem o texto será destinado (etapa do planejamento).

O material organizado a partir dessa etapa deve nortear a produção do gênero (etapa da elaboração), enquanto o trabalho em dupla configura a correção textual (etapas da avaliação e da reescrita). Para que o texto possa ser publicado, deve-se escolher, por meio de uma votação, apenas um único exemplar dentre três que foram selecionados para leitura em sala de aula; o texto escolhido terá como suporte o jornal da escola ou outro veículo oficial da instituição, podendo ser submetido a um jornal local, se a escola não dispor de nenhum suporte que possa materializar o texto (etapa da publicação). Em relação a essa etapa, pode-se observar que os autores do livro

didático analisado ora pressupõem a existência de um suporte material ofertado pela escola para materializar os textos produzidos em sala de aula, ora atribuem ao professor e ao leitor/aluno a responsabilidade pela criação desse suporte (jornal, revista ou *blog* da turma). De qualquer forma, essas orientações a respeito da publicação do texto nos permitem afirmar que os autores consideram a importância da função social dos gêneros, mesmo que não levem em conta a relação inextrincável entre gênero e esfera.

Ao abordar a resenha (Capítulo 26), os autores recorrem a um texto da esfera literária, produzido por Carlos Graieb para a revista *Veja*, em 2009, a fim de exemplificar o gênero em questão⁴⁰. Segundo eles, o aluno deverá lidar com os seguintes pontos ao estudarem esse gênero: leitura e produção textual, formulação de opinião – por meio de critérios específicos – e percepção do valor argumentativo dos adjetivos, tendo em vista que a resenha se configura em um texto que avalia/critica um determinado produto (obra, filme, etc.). O suporte material e o estatuto de parceiros legítimos (Maingueneau, 2013d) são introduzidos no box “Situação de Produção”, em que a resenha é sintetizada como um *texto formador de opinião*; no entanto, não há qualquer referência à teoria de Maingueneau.

Vale observar que a atividade de leitura (Ler uma resenha) mobiliza questões relacionadas ao conteúdo temático, ao estilo e à construção composicional do gênero. Das questões apresentadas, destacamos a questão 4, em que se solicita um resumo do leitor/aluno, com base na justificativa de que uma resenha costuma apresentar um resumo da obra avaliada/criticada. No entanto, o gênero resumo não é abordado ou retomado em nenhuma outra parte/capítulo do material. Do mesmo modo, nada mais se fala a respeito da relação entre os gêneros resenha e resumo, assim como também não se relacionam esses gêneros a esfera alguma.

Além da atividade supracitada, uma parte do capítulo é destinada aos outros pontos especificados pelos autores: formulação de opinião e valor argumentativo dos adjetivos; enquanto a seção “Entre o texto e o discurso – Formular uma opinião” focaliza a construção do juízo de valor em uma resenha, em “O conhecimento especializado: critério principal para a construção do juízo de valor” observamos como a opinião de um crítico é construída, com base em outro exemplo: uma crítica de José Geraldo Couto para o jornal *Folha de S. Paulo*, publicada em 2005, sobre o filme *2 filhos de Francisco*⁴¹. Podemos afirmar que há uma articulação entre esses dois pontos, uma vez

⁴⁰ Disponível em: https://www.observatoriodaimprensa.com.br/entre-aspas/veja_38208/. Acesso em: 14 jan. 2024.

⁴¹ Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/ilustrad/fq1908200523.htm>. Acesso em: 14 jan. 2024.

que os autores do livro didático analisado não só exemplificam o gênero em pauta, como também solicitam com que o leitor/aluno produza comentários analíticos a respeito desse gênero, seguindo o exemplo dado por eles.

O estilo é aprofundado no box “Observatório da língua”, cujo enfoque recai sobre o *valor argumentativo dos adjetivos*, comumente empregado em resenhas para manifestar o posicionamento do resenhista acerca da produção avaliada.

Por fim, na seção de escrita/produção textual (Producir uma resenha), os autores instruem o leitor/aluno a produzir uma resenha sobre um dos quatro filmes, a saber, *O menino e o mundo* (2013), *Que horas ela volta?* (2015), *Cidade de Deus* (2002) e *Mad Max: estrada da fúria* (2015), que deverá ser publicada no *blog* da turma ou exposta em um mural da escola. Para tanto, o leitor/aluno deve seguir uma espécie de roteiro que consiste em: i) assistir ao filme escolhido com atenção, a fim de preparar o conteúdo do texto; ii) mobilizar os conhecimentos adquiridos sobre o gênero resenha, ao longo do capítulo; iii) aproveitar os recursos disponibilizados para construir uma avaliação justa e bem articulada da obra, tendo em vista a formulação de opinião e o valor argumentativo dos adjetivos (etapa da proposta).

As características do texto a ser produzido devem englobar: gênero textual (resenha); público (comunidade escolar); finalidade (produzir um texto **argumentativo** que avalie um bem cultural); meio (*blog* da turma ou mural da escola); linguagem (uso argumentativo de **adjetivos**); evitar opiniões não fundamentadas e contradição entre a tese e os argumentos; incluir resumo da obra e concessões à opinião contrária; assistir ao filme escolhido, atentando-se para o objetivo da obra, possíveis furos de roteiro e características que se sobressaem na trama (trilha sonora, elenco, figurino, direção, dentre outras), para topicalizar essas informações (etapa de planejamento).

A resenha a ser produzida deverá apresentar uma tese que revele o posicionamento do leitor/aluno acerca do filme assistido; um resumo que sintetize a obra, mas não tenha *spoilers* que possam comprometer a experiência do leitor; argumentos que sustentem o posicionamento assumido e que sejam estruturados com base no emprego de adjetivos (positivos ou negativos); ressalvas ou concessões ao posicionamento contrário; e uma conclusão que pode se configurar em uma frase de efeito ou na tese enunciada na introdução do texto (etapa da elaboração).

Em dupla, o leitor/aluno deverá realizar a correção textual (etapas de avaliação e de reescrita), para que o texto possa participar da votação por meio da qual as melhores resenhas serão escolhidas para serem publicadas no *blog* da turma ou afixadas em um mural da escola (etapa da

publicação). Caso o suporte material escolhido seja o *blog*, sugere-se que as resenhas sejam divulgadas na *internet*, a fim de que o público leitor seja ampliado.

Diferentemente do editorial e da resenha, o debate regrado (Capítulo 27) configura-se como um gênero oral, cuja produção é atribuída a um grupo de pessoas que assumem posicionamento distintos acerca de temas polêmicos. No livro didático analisado, a função social desse gênero é atrelada ao exercício da cidadania, sendo “utilizado para expor opiniões divergentes sobre assuntos que envolvem decisões coletivas [...] na política pública ou estudantil, em eleições governamentais ou de grêmios escolares e representantes de classes, entre outras situações” (Barreto, *et al.*, 2016, p. 329). O enfoque dos autores recai sobre a reformulação e a refutação, bem como sobre a modalização no discurso, configurando questões de estudo a serem trabalhadas com base na leitura da transcrição de trechos extraídos da segunda parte do debate entre candidatos à presidência do Flamengo (time de futebol carioca), transmitido por um canal de TV a cabo (2015)⁴².

As questões da atividade de leitura (Ler um debate regrado), intercaladas com o box “Anote”, abordam o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional do gênero (Bakhtin, 2011), mas o que se sobressai são as características da tipologia do argumentar (Dolz; Schneuwly, 2004), sobretudo o uso de argumentos que expressam o posicionamento assumido pelos *parceiros legítimos* (Maingueneau, 2013d) envolvidos em um debate regrado, neste caso, o debate entre candidatos à presidência do Flamengo.

O enfoque sobre as questões de reformulação e refutação é esmiuçado na seção “Entre o texto e o discurso – Estudando o ponto de vista do oponente”, a partir de um excerto (133) extraído da obra *Aurora* (2007) de autoria do filósofo alemão Friedrich Nietzsche, que versa sobre a compaixão. Sobre o debate, os autores afirmam: “O debate de ideia estabelece uma comunicação estreita entre argumentos apresentados por pontos de vista opostos. [...] Em um debate regrado, a argumentação necessita **reformular** o que já foi dito para **refutar** a opinião adversária” (Barreto, *et al.*, 2016, p. 332). Também relacionam a temática da compaixão discutida por Nietzsche com o seu verbete exposto no dicionário *Houaiss* para que o leitor/aluno identifique as semelhanças e diferenças entre as duas definições e estabeleça seu próprio conceito de compaixão, de modo a expor e argumentar seu posicionamento sobre o assunto, como também reformular e refutar uma afirmação extraída do texto de Nietzsche para fundamentar a própria argumentação.

⁴² Disponível em: http://www.espn.com.br/noticia/557006_assista-na-integra-ao-debate-entre-os-candidatos-a-presidencia-do-flamengo. Acesso em: 14 jan. 2014.

A modalização, por sua vez, é esquadrinhada no box “Observatório da língua” como um recurso linguístico usado para fundamentar o posicionamento expresso em um discurso; mais especificamente, a modalização é relacionada à “presença de **marcas de subjetividade** que indicam as intenções, os sentimentos ou as atitudes do autor de um discurso em relação ao que é dito”, revelando “o **saber** (certeza ou probabilidade das afirmações), a **conduta** (proibição ou permissividade) e a **subjetividade** (as emoções relacionadas às afirmações)” (Barreto, *et al.*, 2016, p. 333). Espera-se que o leitor/aluno seja capaz de identificar a presença de modalizações em exemplares de debate regrado e empregar esse recurso no texto a ser produzido (Produzir um debate regrado) a partir da atividade de leitura.

Para tanto, a orientação inicial é que o leitor/aluno participe de um debate regrado realizado entre seus colegas sobre um tema relacionado ao exercício da cidadania na escola; o debate deverá ocorrer em dois blocos e ser conduzido por um mediador por meio do formato de perguntas e respostas – a serem fundamentadas pelo uso de argumentos (etapa da proposta).

As características do texto a ser produzido devem englobar: gênero textual (debate regrado); público (estudantes do Ensino Médio e pessoas que assistirem ao vídeo); finalidade (produzir um texto oral e coletivo que se mostre favorável ou contrário a uma opinião sobre um tema polêmico); meio (“ao vivo” – o debate pode ser filmado e colocado no *blog* da turma); linguagem (reformulação e modalizações); evitar desrespeitos às regras, despreparo, argumentos frágeis; incluir informações, dados, exemplos, refutações; discutir com seu grupo acerca dos possíveis argumentos que serão usados para fundamentar o posicionamento assumido; coletar dados que possam ser atrelados aos argumentos e organizados para serem usados durante o debate; formular uma resposta convincente e elucidativa para a questão do debate e perguntas a serem feitas para o grupo adversário, a fim de conhecer suas fragilidades e os pontos fortes do próprio grupo (etapa de planejamento).

O debate deve ser realizado e filmado com base nesse planejamento, mas avaliado em grupo (não haverá troca entre os demais grupos nesse momento, como orientado nas atividades de leitura dos outros capítulos), a partir da reprodução em vídeo ou das anotações feitas ao longo da discussão (etapa da avaliação). Como se trata de um gênero oral, o ato de reescrever é substituído pelo de reelaborar; assim, caso seja necessário, sugere-se a realização de um novo debate para melhorar os pontos problemáticos identificados na avaliação, com atenção para o emprego das modalizações (etapa de reelaboração).

Embora os autores tenham recorrido à transcrição de um debate extraído da *internet* (tendo em vista o formato impresso do livro didático), a orientação é de que o debate produzido coletivamente seja editado e publicado no *blog* da turma e aberto para uma possível discussão com usuários da *internet* (etapa de publicação).

Outro exemplo de gênero oral abordado no livro didático é a fala em audiência pública (Capítulo 28 da Unidade), comparada, ainda que indiretamente, ao debate regrado, principalmente no que diz respeito ao aspecto “exercício da cidadania”: “A **fala em audiência pública** é uma das formas mais diretas de participação dos cidadãos nos debates com a administração pública sobre questões de relevância social” (Barreto, *et al.*, 2016, p. 336). O estudo do gênero, atrelado à tipologia do argumentar, recai sobre as seguintes questões: *a representação dos interesses de um grupo social* e *a topicalização na oralidade*, por meio de uma transcrição feita de uma transmissão da TV Senado (2011)⁴³, configurando-se em

uma retextualização de parte da fala do manauense Yann Evanovick, à época presidente da União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (Ubes), durante uma audiência pública sobre violência nas escolas, realizada pela Comissão de Direitos Humanos e Legislação Participativa (CDH) do Senado Federal (Barreto, *et al.*, 2016, p. 336).

Dado o exemplo, para a realização da atividade (Ler uma fala em audiência pública), o leitor/aluno é orientado a observar alguns sinais gráficos que marcam a oralidade, como as reticências e a sequência de dois-pontos, bem como a finalidade e o estatuto de parceiros legítimos (Maingueneau, 2013d) que se atrelam ao gênero em pauta e são introduzidos no box “Situação de produção”. As questões refletem sobre o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional do gênero (Bakhtin, 2011), que é associado à esfera pública formal (questão 8), apesar da não consideração do fato de a esfera ser determinante do funcionamento do gênero e, portanto, condicionante de suas características.

Enquanto a *representação dos interesses de um grupo social* é topicalizada no box “Anote”, a *topicalização na oralidade* é apresentada no box “Observatório da língua”, configurando-se em um recurso linguístico relacionado à fala; o intuito é “explicar as pausas, muito comuns na oralidade do português brasileiro, entre sujeito e predicado, o que ocasiona muitas vezes problemas na escrita (como o uso de vírgula entre esses elementos)” (Barreto, *et al.*, 2016, p. 339).

⁴³ Disponível em: <https://www.ubes.org.br/2011/intervencao-de-yann-evanovick-na-comissao-de-direitos-humanos-do-senado-sobre-a-violencia-nas-escolas-brasileiras/>. Acesso em: 14 jan. 2024.

Para a realização da atividade de escrita (Producir uma fala em audiência pública), o leitor/aluno deve participar de uma votação com o propósito de escolher um tema relevante que abrange toda a comunidade escolar, como a conservação da escola ou o relacionamento entre as pessoas dessa comunidade; a audiência será representada pelo leitor/aluno, cuja fala (com no máximo cinco minutos) tenha sido considerada a mais adequada para representar a turma, podendo ser gravada para o prosseguimento das demais etapas da atividade (etapa da proposta).

As características do texto a ser produzido devem englobar: gênero textual (fala em audiência pública); público (comunidade escolar); finalidade (produzir texto oral que sintetize anseios dos estudantes a respeito de tema de interesse coletivo); meio (audiência pública – a fala pode ser gravada em áudio ou vídeo); linguagem (formal; polidez; objetividade e ênfase); evitar apenas ler um texto ou esquema escrito; incluir saudações, mote, argumentos, que serão produzidos com base na realização da audiência pública. Para tanto, cabe ao leitor/aluno, junto com seus colegas: definir antecipadamente a data em que a fala em audiência pública ocorrerá e reservar um espaço que comporte todos os participantes; convidar os debatedores para compor a mesa e também convidar a direção da escola; definir o mediador da audiência; convidar os demais participantes da comunidade escolar e ceder um tempo para que eles participem (caso tenham se inscrito para isso); registrar a audiência em áudio ou vídeo, produzindo material para a elaboração de um relatório final. Além disso, é preciso que a fala do representante/orador da turma seja planejada, a fim de que o grupo apresente argumentos bem fundamentados e se prepare para lidar com a defesa de outros grupos (etapa de planejamento).

O planejamento também implica a criação de um esquema e a escrita de um texto para embasar a fala do leitor/aluno, que deve ser ensaiada antes da audiência, a fim de que a primeira versão seja apresentada à turma com calma e naturalidade (etapa da elaboração). Posteriormente, a fala será avaliada a partir de critérios específicos, e o orador da turma será escolhido com base na nota que obteve; em caso de empate, o orador será escolhido por meio de uma votação (etapa de avaliação). A fala será apresentada pelo orador escolhido no dia da audiência pública (etapa de reelaboração) e divulgada/publicada em formato de áudio ou vídeo no *blog* da sala, sendo aberta à discussão (etapa da publicação).

Para finalizar a Unidade que englobou os gêneros analisados ao longo deste capítulo, a seção “Vestibular e Enem” reproduz propostas de redação extraídas de grandes vestibulares brasileiros – PUC-Campinas-SP (propostas de I ao V) e Unicamp-SP com as seguintes

justificativas: o primeiro vestibular “costuma apresentar ao candidato um **editorial** para leitura e interpretação”; os temas ligados à arte e cultura refletem discussões iniciadas no capítulo sobre a **resenha crítica**; formar opinião [...] é participar de um debate de ideias tal como o estudo no capítulo sobre o **debate regrado**” (Barreto, *et al.*, 2016, p. 342). As propostas da PUC consistem na produção de uma dissertação com base na leitura de excertos extraídos de diferentes editoriais, enquanto as propostas da Unicamp contemplam a produção de uma resenha e de uma *carta de reivindicação* que os autores assumem ser um gênero relacionado à fala em audiência pública.

Cabe ressaltar que os gêneros textuais abordados (editorial, resenha, debate regrado e fala em audiência pública) foram agrupados com base no critério da tipologia discursiva, no caso, a tipologia do argumentar, e não com base no critério de pertencimento a esferas de atividade em comum, como ilustram os quadros a seguir; o primeiro recortado do texto de Dolz e Schneuwly (2004), o segundo do livro didático analisado:

Quadro 8 – Proposta provisória de agrupamento de gêneros

<i>Domínios sociais de comunicação</i> Aspectos tipológicos Capacidades de linguagem dominantes	Exemplos de gêneros orais e escritos
<i>Discussão de problemas sociais controversos</i> Argumentar Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição	textos de opinião diálogo argumentativo carta de leitor carta de reclamação carta de solicitação deliberação informal debate regrado assembléia discurso de defesa (advocacia) discurso de acusação (advocacia) resenha crítica artigos de opinião ou assinados editorial ensaio ...

Fonte: Dolz; Schneuwly, 2004, p. 61.

Quadro 9 – Abordagem teórico-metodológica sobre o conceito de gênero do discurso

Unidade 11 <i>Argumentar</i>	Abordagem de gêneros orais e escritos
Defesa de opiniões sobre assuntos socialmente relevantes Argumentar Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição	editorial resenha debate regrado fala em audiência pública

Fonte: autoria própria com base em Barreto *et al.* (2016).

4.3 Considerações finais

Partindo de uma observação mais ampla do *corpus*, podemos afirmar que a transposição didática do conceito de gênero do discurso foi realizada, no livro didático analisado, a partir da ideia de agrupamento de gêneros com base na tipologia discursiva (Dolz e Schneuwly, 2004), conforme asseverado, inclusive, pelo *Guia do PNLD* (Brasil, 2017, p. 27) a respeito do livro: “[...] Os gêneros estão distribuídos e organizados, em cada volume, em consonância com a proposta de Joaquim Dolz e Bernard Schneuwly, levando em conta quatro tipos de agrupamentos, quais sejam: gêneros do narrar, do relatar, do expor e do argumentar”. Em outras palavras, os autores do livro didático se apropriam da concepção de gênero de Bakhtin (considerando os elementos constitutivos do gênero apresentados nas atividades que propõem com todos os gêneros), mas, no processo de transposição didática (Chevallard, 2013), ao buscarem didatizar o conceito a partir do artifício do agrupamento por tipologias discursivas, acabam por escamotear a relação inextrincável entre gênero e esfera, prevista na teorização bakhtiniana (Mussalim, 2020).

Uma outra observação relevante que gostaríamos de fazer diz respeito à relação entre a teorização sobre o conceito de gênero realizada por Maingueneau (2013a, 2013b, 2013d) e o que encontramos no livro didático considerado. As características listadas na etapa de planejamento das atividades de produção textual e trabalhadas em cada capítulo da unidade, assemelham-se ao *conjunto de condições de êxito* estabelecido por Maingueneau (2013d), conforme descrevemos no paralelo a seguir, em que o primeiro elemento do par remete aos textos de Maingueneau, e o segundo, apresentado entre parênteses, refere-se à terminologia adotada pelos autores do livro didático: uma finalidade reconhecida (Finalidade); o estatuto de parceiros legítimos (Público); o lugar e o momento legítimos e Um suporte material (Meio); uma organização textual (Evitar e Incluir); recursos linguísticos específicos (Linguagem). Esse paralelo também pode ser reconhecido nas atividades de leitura (o que indica uma articulação entre as propostas das atividades de leitura e de escrita), visto que nelas se apresentam as seguintes informações sobre o gênero: quem produz, público leitor, suporte, e assim por diante.

Parece-nos, entretanto, que essa mudança de terminologia, por parte do material didático, não se deve apenas à prática da transposição didática – em que ocorre a transformação do saber sábio em saber a ensinar (Chevallard, 2013), mas também à crença dos autores do livro a respeito do que é realmente relevante considerar na abordagem de gêneros do discurso (por que falar em

“evitar” e “incluir”, ao invés de se falar em organização textual?). Conforme demonstraram as análises, a teorização de Maingueneau não reflete no tratamento dos gêneros trabalhados no livro, uma vez que os gêneros do discurso abordados são considerados como gêneros textuais (o que enfraquece a ideia de que o texto é uma prática discursiva, conforme preconiza Maingueneau) – sem falar no fato de que o critério de agrupamento por tipologia discursiva retira a ênfase das condições sócio-históricas de produção dos gêneros, central na proposta do analista do discurso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A título de considerações finais desta dissertação (tendo em vista que, dificilmente, uma pesquisa pode ser considerada como pronta e acabada), retomamos o ponto de partida da pesquisa.

Salientamos que os gêneros do discurso norteiam o ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica, sobretudo, no EF – anos iniciais e finais – e no EM, haja vista o que preconizam os documentos norteadores desse nível de ensino, como a BNCC (2018), os PCNs (1997, 2000) e o PNLD (2018). Salientamos também a importância de uma abordagem adequada dos gêneros do discurso no ensino de LP, uma vez que eles fundamentam o trabalho com o texto, dentro e fora da sala de aula (e em materiais didáticos), influenciando significativamente nas atividades de leitura e escrita. Salientamos, ainda, que essas atividades (ou simplesmente ler e escrever bem) manifestam-se como habilidades de linguagem que exigem uma boa proficiência do aluno ao final da Educação Básica e que, no contexto brasileiro, os livros didáticos são tomados como ferramentas centrais para o desenvolvimento dessa boa proficiência, não sendo possível deixá-los de fora da equação que avalia o resultado do trabalho de LP ao final da Educação Básica.

Em função dessas informações, assumidas como pressupostos da pesquisa, é que nos propusemos a debruçar sobre a problemática da transposição didática da noção de gênero do discurso em materiais didáticos de Língua Portuguesa.

Para tanto, a análise do *corpus* selecionado foi realizada com base no conceito em pauta; recorremos de modo especial à perspectiva de Bakhtin (2011), uma vez que objetivamos verificar se a transposição didática do conceito, no material analisado, escamoteia ou não a relação inextrincável entre esfera e gênero, prevista na teorização bakhtiniana. Entretanto, como foi possível perceber, também mobilizamos as perspectivas de Maingueneau (2013a, 2013b, 2013d) e Dolz e Schneuwly (2004), à medida em que elas foram cruciais para a descrição/explicação do *corpus*, constituído pelas unidades da parte de “Produção de texto: Construindo os gêneros”, extraídas do livro didático *Ser protagonista: língua portuguesa* (2016), voltado para o 2º ano do EM.

De modo geral, com base em uma observação mais ampla do *corpus*, constatamos que a transposição didática do conceito de gênero do discurso foi realizada, no livro didático analisado, com base na tipologia discursiva (Dolz; Schneuwly, 2004). Todavia, esse modo de agrupamento de gêneros, conforme demonstraram as análises, não permitiu a devida exploração do

funcionamento da esfera de atividade, na medida em que a relação inextricável entre esfera e gênero sequer foi aventada.

Diferentemente, uma proposta de agrupamento de gêneros em materiais didáticos, que assuma como critério norteador a esfera de atividade, tenderia a propiciar uma maior ênfase no funcionamento das esferas, de modo que o funcionamento dos gêneros a elas atrelados seria (quase que incontornavelmente) explorado a partir, sobretudo, da função que cumprem nas esferas, o que já seria um passo a mais rumo à assunção de uma concepção de linguagem como ação e de uma concepção de texto como prática discursiva. Nessa perspectiva, o tema, o estilo e a construção composicional, aspectos constitutivos dos gêneros, seriam, mais facilmente, analisados como inextrinavelmente associados à esfera de atividade.

Em relação à problemática da progressão curricular, o agrupamento de gêneros a partir do critério da esfera de atividade possibilitaria que se concebesse a progressão com base no critério comparativo entre os gêneros da mesma esfera abordados em um livro didático e trabalhados em sala de aula. Na verdade, a comparação permitiria sofisticar tanto a compreensão de cada um dos gêneros, quanto a compreensão do funcionamento das esferas, como a compreensão do funcionamento da linguagem – sua perspectiva sócio-histórico-cultural. Em decorrência, permitiria aos alunos perceberem que, por meio da linguagem, podem se inscrever como sujeitos sociais, propiciando, assim, a manifestação de subjetividades.

Os quadros 10 e 11 que apresentaremos a seguir, como forma de cumprirmos o objetivo específico (ii) da pesquisa, a saber, produzir um esboço de “modelo” de agrupamento de gêneros, destinado à Educação Básica, que priorize a relação desse objeto de ensino com suas respectivas esferas de atividade, possibilitarão perceber, mesmo que ainda muito timidamente, as diferenças entre o modelo provisório de agrupamento proposto por Dolz e Schnewuly (2004) e o esboço de “modelo” que ora propomos, a partir dos postulados de Mussalim (2020). Como será possível observar, nesse esboço de “modelo” de agrupamento de gêneros, a relação inextrinicable entre gênero e esfera ganha visibilidade. Vale esclarecer que os gêneros mobilizados como exemplos nos dois quadros correspondem aos gêneros (orais e escritos) trabalhados no livro didático analisado.

Quadro 10 – Esboço de “modelo” de agrupamento de gêneros

Esfera Função social	
Esfera jornalística Manter uma sociedade entretida e bem informada	
Gêneros exemplificados	Função social
Crônica	contar uma história do cotidiano ou da atualidade
Entrevista	registrar a interação entre duas ou mais pessoas com enfoque sobre o entrevistado ou assunto em que ele esteja envolvido ou seja especialista
Editorial	apresentar/refletir a opinião/ideologia assumida por um veículo de comunicação acerca de acontecimentos polêmicos ou que se destacam na mídia
Resenha	avaliar criticamente uma produção artística ou intelectual, a fim de convencer (ou não) o leitor acerca da qualidade da obra resenhada

Fonte: Elaborado com base em Bakhtin (2011) e Mussalim (2020).

Quadro 11 – Esboço de “modelo” de agrupamento de gêneros

Esfera Função social	
Esfera acadêmica Propagar conhecimentos relacionados ao saber científico	
Gêneros exemplificados	Função social
Ata de reunião	registrar os acontecimentos ocorridos durante uma reunião, assembleia, coletiva, etc.
Artigo de divulgação científica	disseminar conhecimentos de diversas áreas do saber de maneira acessível e didatizada
Resenha ⁴⁴	analisar criticamente um texto ou obra acadêmica, a fim de situar o leitor acerca do conteúdo abordado nesse tipo de produção
Debate regrado	transmitir diferentes opiniões sobre temas discutidos coletivamente ou que envolvem uma comunidade específica, nesse caso, a comunidade acadêmica

Fonte: Elaborado com base em Bakhtin (2011) e Mussalim (2020).

O intuito é desenvolver este esboço de “modelo” de agrupamento de gêneros em pesquisas posteriores, tendo em vista que uma dissertação de mestrado se configura como primeira manifestação de um trabalho vinculado ao início do fazer/saber científico (Chevallard, 2013; Prodanov; Freitas, 2013).

⁴⁴ Assim como a ata de reunião pode ser vinculada à esfera política ou acadêmica, a resenha pode ser vinculada à esfera jornalística, literária ou acadêmica, tendo em vista que um mesmo gênero pode circular em diferentes esferas de acordo com a função social que lhe é atribuída – o que, inexoravelmente, afetará seu modo de funcionamento (Bakhtin, 2011; Mussalim, 2020); por esse motivo, inserimos a resenha de exemplo nos dois quadros do esboço proposto.

A título de conclusão, gostaríamos, por fim, de destacar as contribuições que, conforme supomos, a presente pesquisa poderá dar. Almejamos que ela possa contribuir com os organizadores/autores de materiais didáticos de Língua Portuguesa da Educação Básica, bem como com professores e estudantes de Letras, de modo a conceder-lhes um aparato teórico-metodológico que lhes permita refletir e proceder à adequada transposição didática da noção de gênero do discurso. Soma-se a essa contribuição, o fato de que os resultados apresentados poderão impulsionar a proposição de novos estudos acadêmicos sobre a problemática abordada, na medida em que poderão fomentar novas pesquisas sobre diferentes maneiras de se realizar a transposição didática do conceito de gênero do discurso e suas implicações para o ensino de LP.

REFERÊNCIAS

- AHERN, Cecelia. **Simplesmente Acontece**. Tradução de Amanda Moura da Silva Santos e Ivar Panazzolo Júnior. Ribeirão Preto, SP: Novo Conceito Editora, 2014.
- ALVES FILHO, José de Pinho. Regras da transposição didática aplicadas ao laboratório didático. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v. 17, n. 2, p. 174-182, 2000. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/fisica/article/view/9006>. Acesso em: 14 ago. 2023.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhaïlovitch. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail Mikhaïlovitch. **Estética da criação verbal**. Trad. de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011, p. 261-306.
- BARRETO, Ricardo Gonçalves *et al.* **Ser protagonista**: língua portuguesa, 2º ano: ensino médio. 3. ed. São Paulo: Edições SM, 2016 (Coleção ser protagonista).
- BENFICA, Maria Flor de Maio Barbosa. **Retextualização**. Glossário Ceale: Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para educadores. Belo Horizonte: Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE) – Faculdade de Educação da UFMG, 2024. Disponível em: <https://abre.ai/retextualizacao>. Acesso em: 11 jan. 2024.
- BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Programas do Livro**: PNLD. Brasília, DF: Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro>. Acesso em: 21 jul. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD 2018**: língua portuguesa — guia de livros didáticos — Ensino Médio/ Ministério da Educação — Secretaria de Educação Básica — SEB — Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2017.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental — Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: língua portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental — Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: (Ensino Médio) — Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília, 2000.
- BUNZEN, Clecio. **Livro didático de Língua Portuguesa**. Glossário Ceale: Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para educadores. Belo Horizonte: Centro de Alfabetização,

Leitura e Escrita (CEALE) – Faculdade de Educação da UFMG, 2024. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/livro-didatico-de-lingua-portuguesa>. Acesso em: 15 jan. 2024.

BUNZEN, Clecio. **Livro didático de língua portuguesa**: um gênero do discurso. 2005. 168 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, 2005. Disponível em: <https://abre.ai/jANG>. Acesso em: 15 jan. 2024.

CHEVALLARD, Yves. Sobre a teoria da transposição didática: algumas considerações introdutórias. Tradução de Cleonice Puggian. **Revista de Educação, Ciências e Matemática**, v. 3, n. 2, p. 1-14, 2013. Disponível em: <http://funes.uniandes.edu.co/24961/>. Acesso em 14 ago. 2023.

ESCOLA. *In: Aulete Digital - Dicionário contemporâneo da língua portuguesa*: Dicionário Caldas Aulete, vs *online*, 2023. Disponível em: <https://aulete.com.br/escola>. Acesso em: 07 jan. 2023.

ETIQUETA. *In: Aulete Digital - Dicionário contemporâneo da língua portuguesa*: Dicionário Caldas Aulete, vs *online*, 2023. Disponível em: <https://aulete.com.br/etiqueta>. Acesso em: 22 nov. 2023.

FIORIN, José Luiz. Os gêneros do discurso. *In: FIORIN, José Luiz. Introdução ao pensamento de Bakhtin*. 2. ed., 6^a reimpreensão. São Paulo: Contexto, 2022.

FOUCAULT, Michel. **O Que É um Autor?** Lisboa: Passagem, 1992.

GERALDI, João Wanderley. O ensino de língua portuguesa e a *Base Nacional Comum Curricular. Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 9, n. 17, p. 381-396, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/587>. Acesso em: 28 set. 2023.

MAINQUENEAU, Dominique. A cena de enunciação. *In: MAINQUENEAU, Dominique. Análise de textos de comunicação*. Tradução de Maria Cecília P. de Souza-e-Silva, Décio Rocha. 6^a ed. ampl. São Paulo: Cortez, 2013a, p. 95-103.

MAINQUENEAU, Dominique. Gêneros de discurso muito diversos. *In: MAINQUENEAU, Dominique. Análise de textos de comunicação*. Tradução de Maria Cecília P. de Souza-e-Silva, Décio Rocha. 6^a ed. ampl. São Paulo: Cortez, 2013b, p. 115-125.

MAINQUENEAU, Dominique. O ethos. *In: MAINQUENEAU, Dominique. Análise de textos de comunicação*. Tradução de Maria Cecília P. de Souza-e-Silva, Décio Rocha. 6^a ed. ampl. São Paulo: Cortez, 2013c, p. 104-114.

MAINQUENEAU, Dominique. Tipos e gêneros de discurso. *In: MAINQUENEAU, Dominique. Análise de textos de comunicação*. Tradução de Maria Cecília P. de Souza-e-Silva, Décio Rocha. 6^a ed. ampl. São Paulo: Cortez, 2013d, p. 65-80.

MAINIGUENEAU, Dominique. **Discurso e análise do discurso.** Tradução de Sírio Possenti. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

MUSSALIM, Fernanda. O impacto da investigação nos domínios da linguagem nas propostas educacionais de língua portuguesa no Brasil. *In: CUNHA, Juliana; CARVALHO, José António Brandão (Org). Ensino da Língua Portuguesa: Dimensões, contextos, pedagogias e práticas.* Minho: Centro de Investigação em Educação, 2020.

POSSENTI, Sírio; MUSSALIM, Fernanda. A problemática da transposição didática do conceito de gênero do discurso: em pauta os fenômenos da “intertextualidade intergêneros” e da “ficcionalização”. **Letras & Letras**, Uberlândia, v. 29, n. 2, p. 1-14, 2014. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/25981>. Acesso em: 14 ago. 2023.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico]**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RANGEL, Egon. Livro didático de língua portuguesa: o retorno do recalcado. *In: DIONISIO, Angela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (org). Livro didático de português: múltiplos olhares.* Campina Grande: EDUFCG, 2020 [livro eletrônico].

WIECZORKIEWICZ, Alessandra Kraus; BAADE, Joel Haroldo. Família e escola como instituições sociais fundamentais no processo de socialização e preparação para a vivência em sociedade. **Revista Educação Pública**, v. 20, n° 20, 2 de junho de 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/20/familia-e-escola-como-instituicoes-sociais-fundamentais-no-processo-de-socializacao-e-preparacao-para-a-vivencia-em-sociedade>. Acesso em: 07 jan. 2024.

ANEXO 1 – CAPA DO LIVRO DIDÁTICO *SER PROTAGONISTA: LÍNGUA PORTUGUESA*



Fonte: Barreto *et al.* (2016).

ANEXO 2 – PRODUÇÃO DE TEXTO: CONSTRUINDO OS GÊNEROS

**PRODUÇÃO
DE TEXTO**

Construindo os gêneros

UNIDADES

- 8 Narrar
- 9 Relatar
- 10 Expor
- 11 Argumentar

Centro de Arte Contemporânea Inhotim, Brumadinho. Fotografia Túlio França/Ácervo do Inhotim



ORTEGA, Damián. *Puente*, 1997. Cadeiras de madeira e palha, corda de sisal, 214 cm x 374 cm x 45 cm. Centro de Arte Contemporânea Inhotim, Brumadinho (MG). Nessa instalação, o artista fez uma inusitada "ponte" com cadeiras.

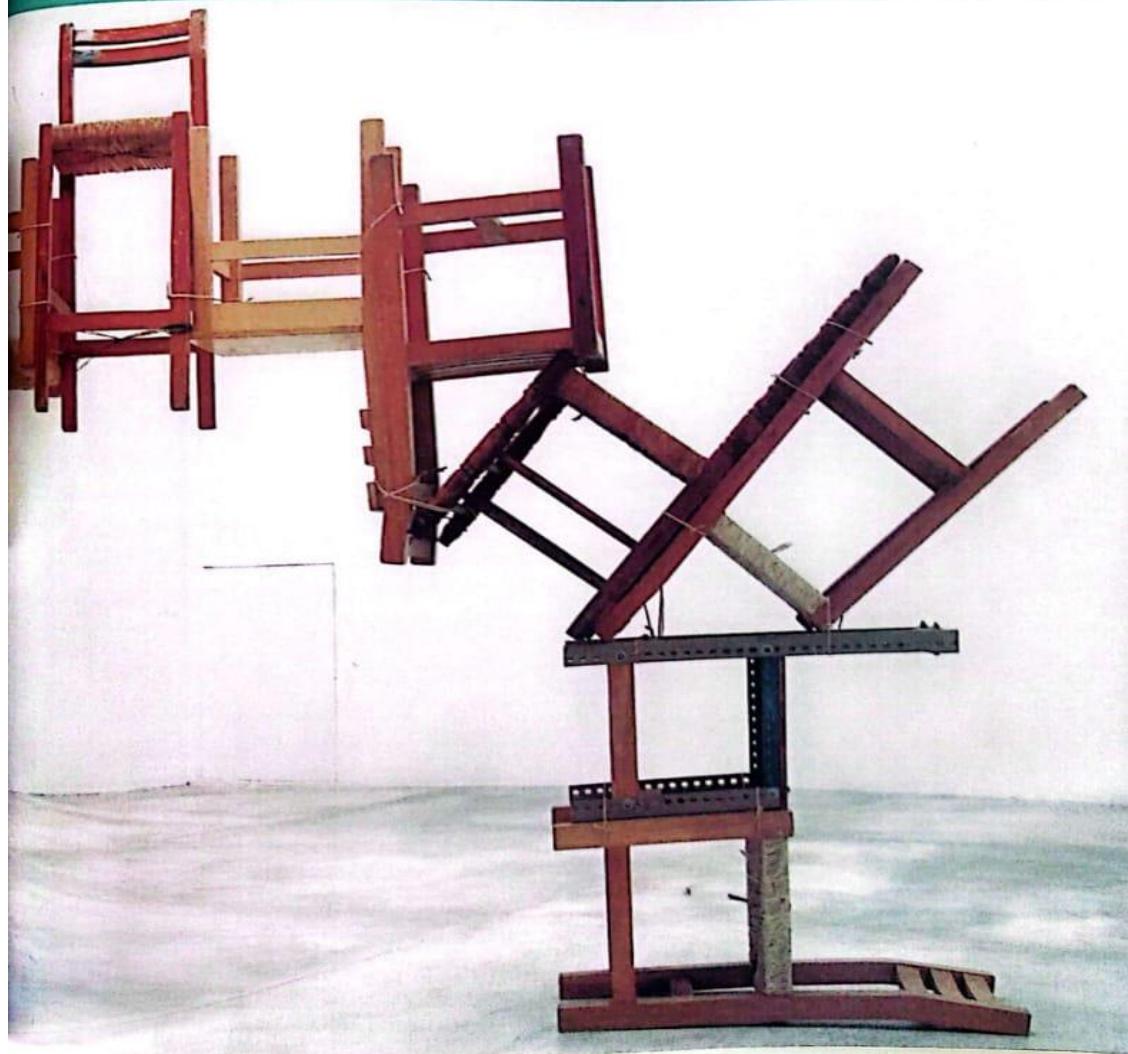
ANEXO 3 – PRODUÇÃO DE TEXTO: CONSTRUINDO OS GÊNEROS

Os textos produzidos ao longo do tempo, nas mais diversas esferas sociais, adquirem características mais ou menos estáveis, configurando uma grande diversidade de gêneros textuais.

A estabilidade dos gêneros, porém, não significa que eles são constituídos por "peças" prontas, bastando ao usuário da língua "montá-las" na ordem correta. Afinal de contas, produzir textos não se faz à base de "receitas de bolo". É preciso, primeiro, buscar referências sobre o que se quer falar ou escrever. Além disso, para alcançar a finalidade a que se pro-

põem, os gêneros possibilitam e até exigem a intervenção criativa do produtor de texto.

Nas próximas unidades, serão analisadas diferentes possibilidades de realização de alguns gêneros de variadas esferas sociais. Ocupam mais espaço os gêneros nos quais predominam a tipologia do relatar e do argumentar. Os gêneros relacionados ao relatar são essenciais para a representação, pelo discurso, de experiências vividas, enquanto os relacionados ao argumentar prestam-se à defesa fundamentada de opiniões.



CS Digitalizado com CamScanner

Fonte: Barreto *et al.* (2016).

ANEXO 4 – UNIDADE 8

UNIDADE

8

Narrar

NESTA UNIDADE

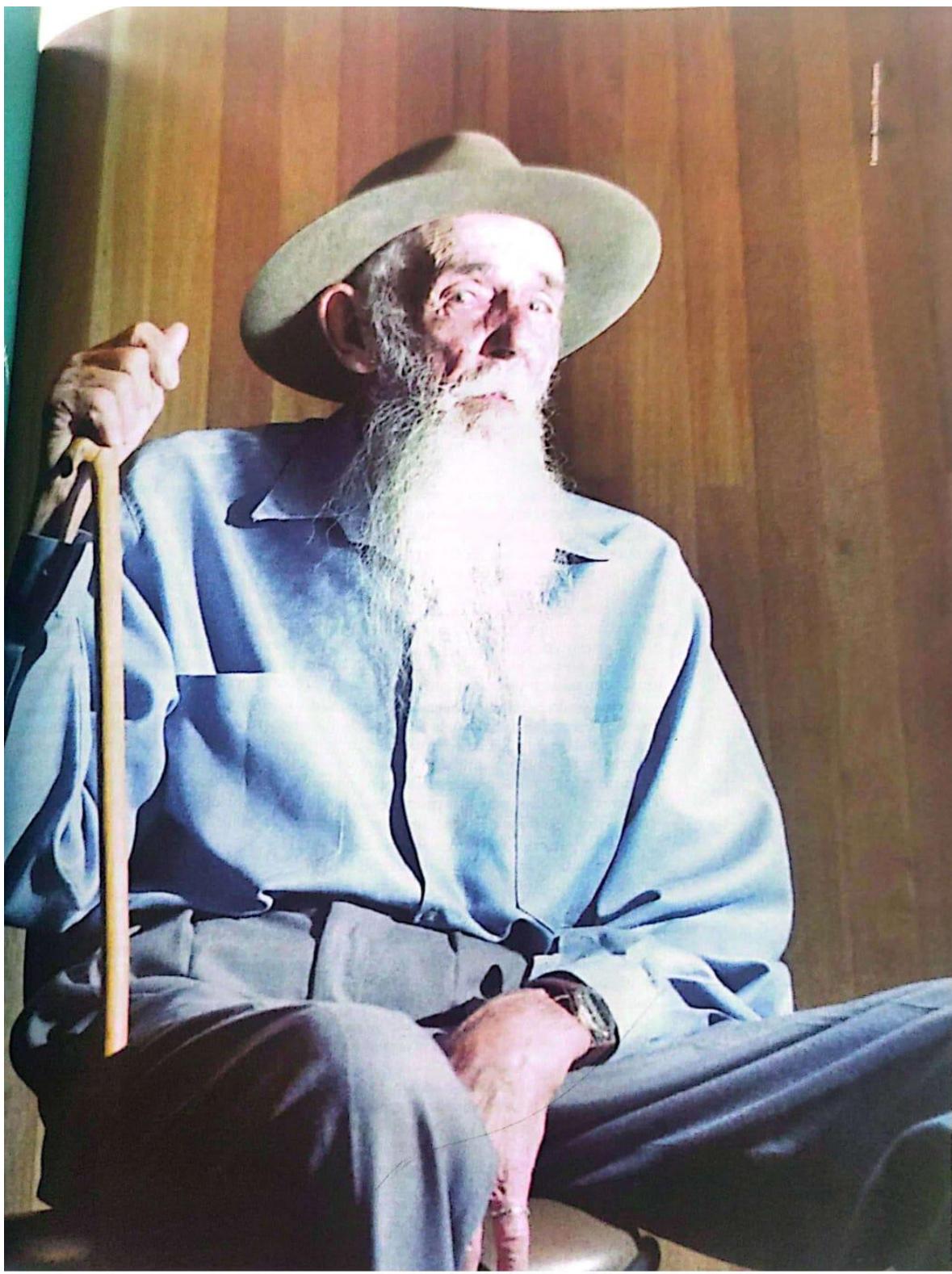
21 Crônica

Desde tempos muito remotos, histórias são contadas como forma de ensino e de transmissão de cultura. As fábulas, os apólogos, os contos de fadas, as lendas e os “causos” são gêneros da esfera literária que se encarregam de instruir e aconselhar crianças e adultos. Contadores como Manuelzão (foto ao lado), que virou personagem da literatura brasileira em *Manuelzão e Miguilim*, de João Guimarães Rosa (1908-1967), contam histórias que contêm ensinamentos éticos e fazem refletir sobre a vida em sociedade.

O hábito de contar histórias se transformou muito ao longo do tempo. Por exemplo, as narrativas passaram a ser também visuais, contadas por meio de animações e filmes, ocupando um novo espaço social à medida que a mídia se desenvolvia e incorporava tecnologia sofisticada à arte de narrar.

Nesta unidade, você tomará contato com a crônica, um gênero que se aproxima dessas narrativas, mas que surge com o desenvolvimento da imprensa e do jornal, situando-se entre o literário e o jornalístico. Por trás da história contada pela crônica, há um ponto de vista sobre a condição humana em sua rotina, em sua vida miúda.

*Imagen da página ao lado:
Manuelzão (1904-1997),
contador de histórias.
Foto de 1996.*

ANEXO 5 – UNIDADE 8

CS Digitalizado com CamScanner

Fonte: Barreto *et al.* (2016).

ANEXO 6 – CAPÍTULO 21

CAPÍTULO

21

Crônica

O QUE VOCÊ
VAI ESTUDAR

Como identificar e produzir uma crônica.

A crônica como comentário do cotidiano.

O clichê e o lugar-comum.

A crônica é um gênero que se popularizou no Brasil. Misturando ação narrativa, comentário do cotidiano, lirismo e humor, muitas crônicas brasileiras permanecem interessantes e atuais até muito tempo depois de terem sido publicadas em jornais diários, seu principal suporte. Neste capítulo, você vai conhecer melhor esse gênero situado entre o jornalístico e o literário, e depois será sua vez de produzir uma crônica.

Leitura

A crônica abaixo foi escrita por Fernando Sabino (1923-2004) e publicada no livro *A companheira de viagem*, de 1965. Leia-a com atenção e responda às questões propostas.

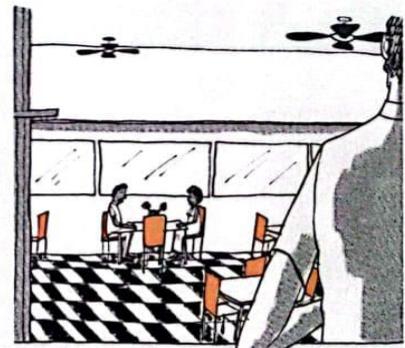
A última crônica

A caminho de casa, entro num botequim da Gávea para tomar um café junto ao balcão. Na realidade estou adiando o momento de escrever.

A perspectiva me assusta. Gostaria de estar inspirado, de coroar com êxito mais um ano nesta busca do pitoresco ou do irrisório no cotidiano de cada um. Eu pretendia apenas recolher da vida diária algo de seu disperso conteúdo humano, fruto da convivência, que a faz mais digna de ser vivida. Visava ao circunstancial, ao episódico. Nesta perseguição do acidental, quer num flagrante de esquina, quer nas palavras de uma criança ou num acidente doméstico, torno-me simples espectador e perco a noção do essencial. Sem mais nada para contar, curvo a cabeça e tomo meu café, enquanto o verso do poeta se repete na lembrança: "assim eu quereria o meu último poema". Não sou poeta e estou sem assunto. Lanço então um último olhar fora de mim, onde vivem os assuntos que merecem uma crônica.

Ao fundo do botequim um casal de negros acaba de sentar-se, numa das últimas mesas de mármore ao longo da parede de espelhos. A compostura da humildade, na contenção de gestos e palavras, deixa-se acentuar pela presença de uma negrinha de seis ou sete anos, laço na cabeça, toda arrumadinha no vestido pobre, que se instalou também à mesa: mal ousa balançar as perninhas curtas ou correr os olhos grandes de curiosidade ao redor. Três seres esquivos que compõem em torno à mesa a instituição tradicional da família, célula da sociedade. Vejo, porém, que se preparam para algo mais que matar a fome.

Passo a observá-los. O pai, depois de contar o dinheiro que discretamente retirou do bolso, aborda o garçom, inclinando-se para trás na cadeira, e aponta no balcão um pedaço de bolo sob a redoma. A mãe limita-se a ficar olhando imóvel, vagamente ansiosa, como se aguardasse a aprovação do garçom. Este ouve, concentrado, o pedido do homem e depois se afasta para atendê-lo. A mulher suspira, olhando para os lados, a reassegurar-se da naturalidade de sua presença ali. A meu lado o garçom encaminha a ordem do frequentador. O homem atrás do balcão apanha a porção do bolo com a mão, larga-o no pratinho – um bolo simples, amarelo-escuro, apenas uma pequena fatia triangular.



Desenho: Adriano M. Motta

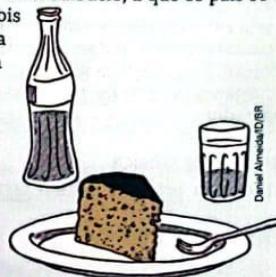
ANEXO 7 – CAPÍTULO 21

A negrinha, contida na sua expectativa, olha a garrafa de coca-cola e o pratinho que o garçom deixou à sua frente. Por que não começa a comer? Vejo que os três, pai, mãe e filha, obedecem em torno à mesa um discreto ritual. A mãe remexe na bolsa de plástico preto e brilhante, retira qualquer coisa. O pai se mune de uma caixa de fósforos, e espera. A filha aguarda também, atenta como um animalzinho. Ninguém mais os observa além de mim.

São três velinhas brancas, minúsculas, que a mãe espeta caprichosamente na fatia do bolo. E enquanto ela serve a coca-cola, o pai riscá o fósforo e acende as velas. Como a um gesto ensaiado, a menininha repousa o queixo no mármore e sopra com força, apagando as chamas. Imediatamente põe-se a bater palmas, muito compenetrada, cantando num balbucio, a que os pais se juntam, discretos: "parabéns pra você, parabéns pra você..." Depois a mãe recolhe as velas, torna a guardá-las na bolsa. A negrinha agarra finalmente o bolo com as duas mãos sôfregas e põe-se a comê-lo. A mulher está olhando para ela com ternura – ajeita-lhe a fitinha no cabelo crespo, limpa o farelo de bolo que lhe cai ao colo. O pai corre os olhos pelo botequim, satisfeito, como a se convencer intimamente do sucesso da celebração. Dá comigo de súbito, a observá-lo, nossos olhos se encontram, ele se perturba, constrangido – vacila, ameaça abaixar a cabeça, mas acaba suspirando o olhar e enfim se abre num sorriso.

Assim eu quereria minha última crônica: que fosse pura como esse sorriso.

SUENO, Fernando. *A companheira de viagem*. 12. ed. Rio de Janeiro: Record, 1998.



VOCABULÁRIO DE APOIO

balbucio	ato de balbuciar – falar (ou cantar) de forma tímida, hesitante, imprecisa
episódico	accidental, ocasional
esquivo	que evita contato, que se intimida na frente de estranhos
irrisório	sem importância, insignificante
munir-se	abastecer-se do necessário para realizar algo
sôfrego	ansioso, impaciente

SITUAÇÃO DE PRODUÇÃO

Um espaço aberto

As crônicas nascem na imprensa, nos espaços reservados às "variedades" dos jornais, quando estes se tornam diários, no século XIX. No Brasil, alguns autores sequer assinavam suas crônicas, uma vez que elas não alcançavam o mesmo prestígio de outros gêneros da esfera literária publicados no jornal, como os romances em fascículos (os folhetins) ou os poemas. Ainda assim, houve muitos cronistas hábeis, que tornaram o gênero apreciado e valorizado. Joaquim Manoel de Macedo, José de Alencar e Machado de Assis estão entre os autores que produziam crônicas e se celebrizaram pela produção literária em outros gêneros.

Em sua origem, a designação *crônica* se aplicava a textos muito diversos, às vezes próximos ao jornalismo de pequenos fatos, outras vezes mais voltados ao entretenimento. Na crônica era possível encontrar humor, comentário político, crítica teatral e cultural e aconselhamento moral, entre outros conteúdos.

Para o crítico literário Antônio Candido (em "A vida ao rés do chão"), é a partir dos anos 1930 que a crônica brasileira atinge sua melhor forma, na expressão de escritores como Mário de Andrade, Manuel Bandeira, Carlos Drummond de Andrade e outros que os seguiram. Nesse momento, abandonando parcialmente a função de informar, a crônica torna-se mais leve e coloquial, além de recorrer mais ao humor e promover maior

entretenimento. Também se aproxima da poesia, ao alcançar, por meio da linguagem, uma dimensão profunda da condição humana.

A crônica pode se aproximar do conto ou do artigo de opinião. Não é raro que o cronista a escreva em primeira pessoa e dirija-se diretamente ao leitor, com a intimidade sugerida pela frequência diária ou semanal de seus encontros em jornais e revistas.



Colecção particular Fotografia: D.R.

HIPERTEXTO

Saiba mais sobre esses autores na parte de Literatura (capítulos 7 e 9).

Charge publicada na revista *Ba-ta-clan* em 8 de agosto de 1868, representando o escritor José de Alencar em um episódio político que protagonizou quando ocupava o cargo de ministro da Justiça. Uma das diversas atividades do autor de *O guaraní* foi escrever crônicas, que eram publicadas em jornais.

Não escreva no livro.

ANEXO 8 – CAPÍTULO 21

Ler uma crônica

1. Considere a situação narrada em "A última crônica".
 a) Qual é o cenário onde se passa a crônica?
 b) Qual é o período de tempo em que se passa a ação narrativa?
 c) Qual é a situação que dá origem à crônica?

ANOTE

Embora esse não seja um traço que caracterize todos os textos do gênero, muitas crônicas contam uma história. Quando isso acontece, é possível identificar os elementos básicos de uma narrativa: enredo, tempo, espaço, personagens e narrador.



AMARAL, Tarsila do. *Segunda classe*, 1933. Óleo sobre tela, 110 cm x 151 cm. Coleção Fanny Feffer, São Paulo.

2. Observe a voz narrativa da crônica.

- a) O texto é narrado em primeira ou em terceira pessoa?
- b) Quem é o narrador do texto?

ANOTE

A crônica é um gênero textual geralmente vinculado a uma experiência do cotidiano. Partindo de uma situação real ou fictícia, ela apresenta uma reflexão sobre a realidade.

3. No segundo parágrafo, o texto define o fazer do cronista.

- a) Escreva com suas palavras como deve ser uma crônica, segundo "A última crônica".
- b) Por que o narrador não conseguia encontrar um assunto para a crônica?

ANOTE

A crônica utiliza, muitas vezes, a metalinguagem: fala sobre si mesma, sobre a escrita e a observação do cronista, sobre a escolha de palavras e a necessidade de ter ideias; enfim, sobre tudo o que envolve a produção desse gênero textual.

4. Releia o terceiro parágrafo, observando como o narrador descreve as personagens que se sentam à mesa ao fundo do botequim.

- a) A crônica sugere uma relação entre a cor da pele das personagens e sua condição social desfavorecida. Levando em conta que o texto foi escrito em 1965, com que objetivo o narrador parece propor essa relação: desqualificar os afrodescendentes ou retratar criticamente uma realidade? Justifique sua resposta com elementos da crônica.
- b) Atualmente, usar expressões como *casal de negros* e *negrinha* para se referir a afrodescendentes pode ser considerado ofensivo, principalmente se não ficar claro, pelo contexto, que não há intenção de ofensa. Se a crônica fosse escrita nos dias atuais, você imagina que o autor usaria essas expressões? Justifique.
- c) Qual é o efeito, no texto, de associar a cor da pele à condição social das personagens?

ANOTE

A crônica, justamente por ter o cotidiano como principal fonte temática, revela aspectos da sociedade na qual se insere a situação narrada. Muitas crônicas tratam diretamente de temas sociais como a desigualdade, o preconceito e as relações de trabalho. Outras comentam os acontecimentos políticos ou os hábitos sociais.

AÇÃO E CIDADANIA

As palavras e o preconceito

Durante muito tempo, o uso de termos relacionados à cor da pele para designar a condição social de uma pessoa foi considerado normal. Assim, na crônica de Fernando Sabino, a identificação da cor da pele das personagens – com os termos usados na época – é feita não apenas para descrevê-las fisicamente, mas também para indicar a classe social a que pertencem. Hoje esse tipo de associação é inaceitável, principalmente no Brasil, um país constituído por muitas etnias e marcado por desigualdades sociais.

ANEXO 9 – CAPÍTULO 21

5. "A última crônica" faz referência a "O último poema", de Manuel Bandeira (1886-1968). Essa referência aparece tanto no título quanto no segundo parágrafo do texto ("[...] o verso do poeta se repete na lembrança: 'assim eu quereria o meu último poema'").
- a) Nesse contexto, que sentido é possível atribuir ao adjetivo *última* em sua associação com o substantivo *crônica*?
- b) Releia.

Assim eu quereria minha última crônica: que fosse pura como esse sorriso.

Em sua opinião, a crônica de Fernando Sabino produziu o efeito que o narrador desejava criar em sua "última crônica"? Justifique, citando trechos ou ideias do texto.

ANOTE

A crônica costuma terminar apontando para um sentido que está além do texto e além do cotidiano. A reflexão que nela se faz sobre a condição humana desperta as emoções do leitor. Então, com a sensação provocada no leitor, a crônica afirma sua proximidade com a poesia.

6. A seguir, está reproduzido o trecho de uma crônica de Luis Fernando Verissimo (1936-). Leia-o e responda às questões a seguir.

Os homenzinhos de Grork

A ficção científica parte de alguns pressupostos, ou preconceitos, que nunca foram devidamente discutidos. Por exemplo: sempre que uma nave espacial chega à Terra vinda de outro planeta, é um planeta mais adiantado do que o nosso. Os extraterrenos nos intimidam com suas armas fantásticas ou com sua sabedoria exemplar. Pior do que o raio da morte é o seu ar de superioridade moral. A civilização deles é invariavelmente mais organizada e virtuosa do que a da Terra e eles não perdem a oportunidade de nos lembrar disto. Cansado de tanta humilhação, imaginei uma história de ficção diferente. Para começar, o Objeto Voador Não Identificado que chega à Terra, desce numa planície do Meio-Oeste dos Estados Unidos, chama a atenção por um estranho detalhe: a chaminé.

— Vi com estes olhos, xerife. Ele veio numa trajetória irregular, deu alguns pinotes, tentou subir e depois caiu como uma pedra.

— Deixando um facho de luz atrás?

— Não, um facho de fumaça. Da chaminé.

[...]

Nesse instante, um segmento de um dos painéis do disco, que é todo feito de madeira compensada, é chutado para fora e aparecem três homenzinhos com machadinhas sobre os ombros. Os três saem à procura de mais árvores para cortar. Estão examinando as pernas de um dos policiais, quando este resolve se identificar e aponta um revólver para os homenzinhos.

— Não se mexam ou eu atiro.

[...]

VERISSIMO, Luis Fernando. *O nariz e outras crônicas*. São Paulo: Ática, 2002. p. 40-41 (Coleção Para Gostar de Ler, v. 14).

- a) Assim como "A última crônica", "Os homenzinhos de Grork" também tem referências metalingüísticas. Como elas se apresentam no texto de Luis Fernando Verissimo?
- b) Com relação ao uso da metalinguagem, em que aspecto as duas crônicas mais se assemelham? E qual é a maior diferença entre elas?
- c) O cotidiano está presente em "Os homenzinhos de Grork"? De que forma?
- d) A narrativa de Verissimo também expõe uma reflexão crítica sobre a realidade. Explique como esse aspecto está presente no texto.
- e) A crônica de Verissimo cria um contraste entre o que costuma acontecer em histórias de ficção científica e os fatos narrados no texto. Que efeito esse contraste produz?
- f) "A última crônica" desperta a emoção do leitor, revelando um tom poético. Em "Os homenzinhos de Grork", que característica se destaca? Justifique sua resposta.



ANOTE

O humor é uma característica muito presente nas crônicas. Ao tratar temas cotidianos sob esse viés, as crônicas podem sustentar um ponto de vista crítico sobre a realidade, sem perder a leveza.

Não escreva no livro.

CS Digitalizado com CamScanner

ANEXO 10 – CAPÍTULO 21

Entre o texto e o discurso – Comentário do cotidiano

Muitas vezes, a crônica não apresenta limites muito claros em relação a outros gêneros, como o conto. Os estudiosos da literatura, no entanto, identificam um aspecto que caracteriza grande parte das crônicas: sua vinculação à **realidade cotidiana**. Isso está bem visível em "O padeiro", de Rubem Braga (1913-1990), escrita no Rio de Janeiro, em maio de 1956. Leia a crônica.

A situação cotidiana que gera a crônica – um fato inusitado, embora corriqueiro – é vivida pelo próprio narrador e tem vinculação com aspectos sociais e políticos da época.

A personagem é apresentada: a contradição humorística "ninguém × padeiro" será o centro da crônica.

O hábito das pessoas, explicação simples e prosaica da contradição anterior, é o que determina o lugar social do padeiro (ou a ausência dele).

A associação entre o jornal e o pão, ambos quentinhos, forma uma imagem símbolo da identificação entre os papéis sociais do padeiro e do jornalista.

O assobio alegre do padeiro ressoando pelas escadas é a mensagem final do texto, que ressoa também ao leitor.

O padeiro

Levanto cedo, faço minhas ablucções, ponho a chaleira no fogo para fazer café e abro a porta do apartamento – mas não encontro o pão costumeiro. No mesmo instante me lembro de ter lido alguma coisa nos jornais da véspera sobre a "greve do pão dormido". De resto não é bem uma greve, é um *lockout*, greve dos patrões, que suspenderam o trabalho noturno; acham que obrigando o povo a tomar seu café da manhã com pão dormido conseguirão não sei bem o que do governo.

Está bem. Tomo o meu café com pão dormido, que não é tão ruim assim. E enquanto tomo café vou me lembrando de um homem modesto que conheci antigamente. Quando vinha deixar o pão à porta do apartamento ele apertava a campainha, mas, para não incomodar os moradores, avisava gritando:

— Não é ninguém, é o padeiro!

Interrogei-o uma vez: como tivera a ideia de gritar aquilo?

"Então você não é ninguém?"

Ele abriu um sorriso largo. Explicou que aprendera aquilo de ouvido. Muitas vezes lhe acontecera bater a campainha de uma casa e ser atendido por uma empregada ou outra pessoa qualquer, e ouvir uma voz que vinha lá de dentro perguntando quem era; e ouvir a pessoa que o atendera dizer para dentro: "não é ninguém, não senhora, é o padeiro". Assim ficara sabendo que não era ninguém...

Ele me contou isso sem mágoa nenhuma, e se despediu ainda sorrindo. Eu não quis detê-lo para explicar que estava falando com um colega, ainda que menos importante. Naquele tempo eu também, como os padeiros, fazia o trabalho noturno. Era pela madrugada que deixava a redação de jornal, quase sempre depois de uma passagem pela oficina – e muitas vezes saía já levando na mão um dos primeiros exemplares rodados, o jornal ainda quentinho da máquina, como pão saído do forno.

Ah, eu era rapaz, eu era rapaz naquele tempo! E às vezes me julgava importante porque no jornal que levava para casa, além de reportagens ou notas que eu escrevera sem assinar, ia uma crônica ou artigo com o meu nome. O jornal e o pão estariam bem cedinho na porta de cada lar; e dentro do meu coração eu recebi a lição de humildade daquele homem entre todos útil e entre todos alegre; "não é ninguém, é o padeiro!"

E assobiava pelas escadas.

A aceitação da situação leva o narrador à lembrança que será objeto da crônica. Aparece a personagem principal, identificada apenas por sua qualidade moral.

A reflexão sobre o papel social do padeiro desperta indagações filosóficas, existenciais: é o estatuto do ser humano que está em questão.

O padeiro não se ressentir de sua condição, o que promove a identificação do narrador com essa personagem.

O nome assinado no artigo jornalístico é o oposto ao "ninguém" declarado pelo padeiro. Por isso, a identificação final serve de lição ao jornalista.

BRAGA, Rubem. 200 crônicas escolhidas. 17. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001. p. 206-207.



VOCABULÁRIO DE APOIO

ablucções: lavagem matinal do corpo ou de parte dele

lockout: fechamento de um estabelecimento pelos proprietários para que os empregados aceitem suas propostas

oficina: local onde são impressos jornais

ANEXO 11 – CAPÍTULO 21

A crônica e sua tese

Observe como o texto "O padeiro", de Rubem Braga, introduz seu tema. Assim como em "A última crônica", de Fernando Sabino, a situação de produção é explicitada ao leitor: há uma greve de padeiros, e o narrador se lembra de uma história, ao comer seu "pão dormido".

A história é contada ao leitor como se fosse verdadeira e tivesse se passado com o autor, assim como a de Fernando Sabino. Na verdade, não importa ao leitor se ela é real ou inventada. Mesmo quando é inteiramente ficcional, há uma ideia, uma tese sendo transmitida ao leitor. No caso de Fernando Sabino e Rubem Braga, a identificação com pessoas de outras classes sociais reflete a procura pela igualdade entre os indivíduos.

O escritor Moacyr Scliar (1937-2011) publicava semanalmente, na *Folha de S.Paulo*, uma crônica baseada em uma notícia. Reproduzimos a seguir a notícia que serviu de ponto de partida para uma de suas crônicas.

A modelo Kate Moss destruiu uma série de gravações inéditas de seu namorado, Jamie Hince, da dupla The Kills. De acordo com o jornal *Daily Mirror*, Moss e Hince se envolveram em uma discussão ao cabo da qual a *top model* britânica arremessou uma bolsa do músico contendo um *notebook* com seis faixas da banda em uma piscina. Hince não conseguiu salvar os dados contidos no computador portátil. "Jamie ficou muito abalado. Ele tentou recuperar o *notebook*, removendo o disco rígido e deixando-o secar em um armário ventilado", disse uma fonte próxima ao músico.

SCLAR, Moacyr. Música aquática. *Folha de S.Paulo*, 6 jul. 2009. Cotidiano.

1. Inspirando-se nessa notícia, faça o planejamento de uma crônica que transmita ao leitor uma tese sobre os conflitos em relacionamentos amorosos. Defina a caracterização das personagens, há quanto tempo elas se relacionam, quão frequentes são as brigas do casal. Como seria a conclusão da crônica a partir desses elementos? Atenção: Não é preciso escrever uma crônica inteira, basta planejá-la.
2. Agora, o professor lerá a crônica de Moacyr Scliar. Preste atenção à solução que o autor deu e compare-a com a crônica que você planejou.

Leia

200 crônicas escolhidas, de Rubem Braga. 20. ed. Rio de Janeiro: Record, 2002.

Rubem Braga consagrou-se como um dos grandes nomes da crônica brasileira. Em *200 crônicas escolhidas*, o leitor terá acesso a uma grande diversidade de escritos do autor capixaba, as quais, no entanto, representam apenas uma pequena parte das cerca de 15 mil crônicas de sua autoria publicadas em jornais de vários estados brasileiros.



Capa do livro *200 crônicas escolhidas*. Ao lado, foto de Rubem Braga tirada em 1988.

OBSERVATÓRIO DA LÍNGUA

Clichê e lugar-comum x originalidade

Clichês, chavões e frases feitas são três maneiras diferentes de denominar expressões consagradas pelo uso que substituem a maneira mais simples de dizer alguma coisa. Dois exemplos: em vez de dizer que ainda é cedo, dizer "a noite é uma criança"; no lugar de "esconder bem", dizer "guardar a sete chaves".

O lugar-comum, por sua vez, é também uma fórmula consagrada, mas refere-se mais a situações que propriamente a expressões linguísticas. Por exemplo, é um lugar-comum terminar uma narrativa com a personagem acordando, para sugerir que tudo o que foi narrado pode ter sido um sonho. Essa é, muitas vezes, uma solução fácil, que evita ter de elaborar um desenlace coerente para as tensões da narrativa.

1. Releia os trechos de "Os homenzinhos de Grork" reproduzidos na página 281.
 - Cite elementos do texto que contrariam o lugar-comum da ficção científica. Justifique sua resposta.
 - Reescreva com outras palavras as frases que contêm os clichês "vi com estes olhos" e "caiu como uma pedra", preservando o sentido original.

Por serem muito conhecidas, fórmulas como essas são facilmente compreendidas pelo público. Por isso, são muito usadas em situações de comunicação de massa, como os programas de televisão. No entanto, costumam ser evitadas pelos escritores que valorizam a originalidade.

Isso não quer dizer que os chavões e os lugares-comuns não apareçam na literatura. Eles também podem ser usados com originalidade, em situações que brincam com as referências conhecidas e lhes atribuem novos significados. É o caso da crônica "Os homenzinhos de Grork", de Luis Fernando Veríssimo, que desde o início avisa que seu assunto são os lugares-comuns de um gênero específico. O narrador explica que faz sua crônica em reação a esse tipo de fórmula.

Não escreva no livro.

283

ANEXO 12 – CAPÍTULO 21

Producir uma crônica

Proposta

Escolha uma das **situações cotidianas** abaixo para transformá-la em uma **crônica** a ser publicada em um jornal *on-line* produzido por adolescentes, faixa etária que também caracteriza o público do jornal. O texto deve usar o cotidiano como fonte para uma reflexão acerca da **condição humana**. Para isso, conte uma pequena **história**. Utilize os conhecimentos sobre a crônica abordados neste capítulo. Procure aproveitar todos os recursos possíveis para escrever um texto sensível e divertido.

O café da manhã familiar – situações típicas ou acontecimentos inusitados no café da manhã revelam as motivações e os hábitos de determinada classe social.

O transporte e a cidade – no percurso de casa para a escola, é possível observar a vida das pessoas e refletir sobre a condição em que vivem.

O primeiro emprego – ao iniciar seu primeiro emprego, a personagem vivencia uma situação inusitada que lhe requer muita desenvoltura.



Tatiana Pacheco/DBR

Planejamento

1. Observe no quadro abaixo as características do texto a ser produzido.

Gênero textual	Público	Finalidade	Meio	Linguagem	Evitar	Incluir
crônica	leitores adolescentes	produzir um texto narrativo, construindo um ponto de vista sobre algum aspecto do cotidiano	jornal <i>on-line</i>	leveza, humor, intimidade	excesso de clichês e de formalidade	reflexão sobre a condição humana (aspectos sociais, psicológicos e/ou filosóficos)

2. Com base no tema escolhido, responda:

- Quais serão as características principais de suas personagens? O que elas revelarão sobre o tema da crônica?
- A pequena história cotidiana que será contada é um fato inusitado ou comum? Aconteceu com você ou com algum conhecido seu? Foi noticiado na mídia ou é ficcional?
- Sobre o espaço em que se passarão os acontecimentos, que detalhes ajudarão a criar o ambiente cotidiano apresentado ao leitor?

3. Que aspecto humano (social, político, psicológico e/ou filosófico) será abordado?

4. Defina a forma como sua crônica será apresentada ao leitor.

- O texto será narrado em primeira ou em terceira pessoa?
- O texto se dirigirá diretamente ao leitor?
- Haverá alguma passagem metalingüística (em que se discutirá o fazer do cronista)?

5. Estabeleça o modo como o tema será abordado e como a narrativa será iniciada. A reflexão será o ponto de partida ou o texto começará com a ação narrativa, deixando a reflexão para depois? Como será estruturada a introdução?

6. Defina como você vai terminar a crônica. De que forma o final vai apontar para um sentido além do texto, além do cotidiano?

7. Copie e complete o quadro abaixo, produzindo um "esquema" da crônica.

Estrutura	Conteúdo	Sua crônica
Introdução	<ul style="list-style-type: none"> abordagem do tema início da narrativa 	
Desenvolvimento	<ul style="list-style-type: none"> apresentação de personagens cenário situação cotidiana (típica ou inusitada) história (real ou ficcional) 	
Desfecho	<ul style="list-style-type: none"> retomada da introdução (opcional) reflexão, explícita ou apenas sugerida, sobre a condição humana frase final apontando para um sentido além do texto 	

ANEXO 13 – CAPÍTULO 21

Elaboração

8. Agora você já pode escrever a crônica.
9. Desenvolva o esquema feito durante o planejamento. Para garantir a coesão textual, cuide da conexão entre as partes do texto.
10. Fique atento à linguagem. Cuide para que ela seja engraçada e sensível ao mesmo tempo.

Avaliação

11. Forme uma dupla e troque seu texto com o do colega.
12. Copie o quadro abaixo em uma folha avulsa e preencha-o com base na leitura da crônica de seu colega. Em seguida, faça um comentário geral sobre o texto produzido por ele, apontando as qualidades e sugerindo mudanças que julgar necessárias.

	Sim	Não
Os elementos da narrativa – tempo, espaço, personagens e enredo – estão caracterizados de forma apropriada?		
O narrador estabelece proximidade adequada com o leitor? Seu estilo é leve e bem-humorado?		
A crônica propõe uma reflexão sobre o cotidiano? Aborda de maneira adequada os aspectos sociais, psicológicos e/ou filosóficos da condição humana?		
As ideias que o texto transmite são originais? Se houver lugares-comuns, eles são abordados de forma interessante?		
As expressões adverbiais que indicam tempo e lugar contribuem para a coesão textual?		
O final aponta para um sentido além do texto?		
Comentário geral sobre o texto		

Reescrita

13. Devolva o texto de seu colega e receba seu texto de volta.
 - a) Leia com atenção o quadro em que sua crônica foi avaliada.
 - b) Releia seu texto, buscando compreender as observações feitas por seu colega.

DICA: Se estiver trabalhando no computador, confira se o programa permite visualizar claramente as alterações realizadas no texto e recuperar passagens eventualmente eliminadas.
14. Reescreva sua crônica.
 - a) Faça alterações na história e na linguagem para aproximar a crônica dos objetivos estabelecidos no planejamento.
 - b) Realize as modificações que julgar necessárias para aprimorar a coesão de seu texto.
 - c) Dê atenção às ideias prontas e às frases feitas que possam ter sido utilizadas, evitando clichês.

Publicação

15. Depois de escreverem as crônicas, elejam os melhores textos para serem publicados no jornal *on-line* da turma. Caso vocês não tenham uma publicação própria, na internet há diversas plataformas digitais gratuitas para criação de jornais e muitos tutoriais sobre como produzi-los.

Não escreva no livro.

ATENÇÃO

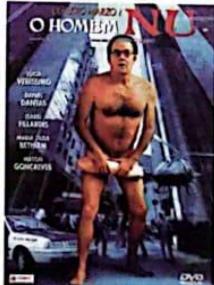
» Utilize elementos coesivos comuns na narrativa, como expressões adverbiais que indiquem tempo e lugar e expressões que apontem uma sequência lógica.

» Não se esqueça de dar um título à sua crônica.

Assista

O homem nu, Direção de Hugo Carvana, Brasil, 1997, 78 min.

Esta é uma das versões cinematográficas inspiradas em texto homônimo de Fernando Sabino, situado entre o conto e a crônica, que aborda o lugar-comum da nudez em público, tema recorrente em sonhos e estudado pela psicologia. Em versão anterior, dirigida por Roberto Santos em 1968, o roteiro que transpôs a narrativa para a linguagem do cinema foi assinado pelo próprio Sabino.



Mac Commendador/Porto Filmes/DBR

Capa do DVD *O homem nu*.

ANEXO 14 – CAPÍTULO 21

Vestibular e Enem

ATENÇÃO: todas as questões foram reproduzidas das provas oficiais de que fazem parte. Responda a todas as questões no caderno.

Em geral, nas provas de redação, os exames vestibulares costumam solicitar que o candidato produza um texto do tipo **dissertativo**. No entanto, por vezes também é oferecida a possibilidade de desenvolver um tema em um texto **narrativo**. Caso optasse pelas propostas aqui reproduzidas, você poderia utilizar seus conhecimentos sobre a **crônica** para produzir uma narrativa.

(UFSC)
PROPOSTA 2



Foto:Gustavo do Prado

Projeto de lei

O CONGRESSO NACIONAL decreta:

Art. 1º – A Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, passa a vigorar acrescida dos seguintes artigos:

Art. 17-A. A criança e o adolescente têm o direito de serem educados e cuidados pelos pais, pelos integrantes da família ampliada, pelos responsáveis ou por qualquer pessoa encarregada de cuidar, tratar, educar ou vigiar, sem o uso de castigo corporal ou de tratamento cruel ou degradante, como formas de correção, disciplina, educação, ou qualquer outro pretexto.

Parágrafo único. Para os efeitos desta Lei, considera-se:

I - castigo corporal: ação de natureza disciplinar ou punitiva com o uso da força física que resulte em dor ou lesão à criança ou adolescente.

II - tratamento cruel ou degradante: conduta que humilhe, ameace gravemente ou ridicularize a criança ou o adolescente.

[...]

Disponível em: <http://www.camara.gov.br/sileg/integras/790543.pdf>. Acesso em: 20 out. 2010.

[...] Fabiano sombrio, cambaio, o aiô a tiracolo, a cuia pendurada numa correia presa ao cinturão, a espingarda de pederneira no ombro. O menino mais velho e a cachorra Baleia iam atrás.

Os juazeiros aproximaram-se, recuaram, sumiram-se. O menino mais velho pôs-se a chorar, sentou-se no chão.

— Anda, condenado do diabo, gritou-lhe o pai.

Não obtendo resultado, fustigou-o com a bainha da faca de ponta. Mas o pequeno esperneou acuado, depois sossegou, deitou-se, fechou os olhos. Fabiano ainda lhe deu algumas pancadas e esperou que ele se levantasse. Como isto não acontecesse, espiou os quatro cantos, zangado, praguejando baixo.

[...]

Pelo espírito atribulado do sertanejo passou a ideia de abandonar o filho naquele descampado. Pensou nos urubus, nas ossadas, coçou a barba ruiva e suja, irresoluto, examinou os arredores. Sinha Vitória estirou o beiço indicando vagamente uma direção e afirmou com alguns sons guturais que estavam perto. Fabiano meteu a faca na bainha, guardou-a no cinturão, acorou-se, pegou no pulso do menino, que se encolia, os joelhos encostados no estômago, frio como um defunto. Aí a cólera desapareceu e Fabiano teve pena. Impossível abandonar o anjinho aos bichos do mato. [...]

RAMOS, Graciliano. *Vidas secas*. 58. ed. Rio de Janeiro-São Paulo: Record, 1986. p. 9-10.

Com base nos [...] excertos [...], escreva um texto (conto ou crônica) a partir de uma experiência pessoal.

(Cefet-MG)

Leia o fragmento do livro *Cadernos de João*, de Aníbal Machado.

Os personagens

Era uma criatura tão sensível, crédula e exagerada, que a mais desprezível carta anônima assumia para ela as proporções de um coro grego. (p. 69)

MACHADO, Aníbal. *Cadernos de João*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2004. p. 42-43.

Redija um texto narrativo, dando continuidade ao fragmento acima.

ANEXO 15 – UNIDADE 9

UNIDADE

Relatar

9

NESTA UNIDADE

- 22 Entrevista
- 23 Ata de reunião

O gênero textual entrevista tem origem no diálogo entre duas ou mais pessoas. O entrevistador faz perguntas, direciona a conversa, propõe assuntos a serem comentados e dá voz ao entrevistado. O produto final da entrevista, quando ela é divulgada por escrito em jornal, revista ou na internet, é o relato da interação entre entrevistador e entrevistado ocorrida em momento anterior.

Por sua vez, a ata de reunião é um gênero textual oral que é registrado por escrito. Registram-se as principais decisões tomadas em uma reunião, assembleia, etc. para documentar o momento do encontro. Nesta unidade, vamos aprender a produzir esses dois gêneros, nos quais a voz do outro (ou de outros) é registrada.

Luana Piovani e Marcos Palmeira durante uma entrevista à televisão sobre o lançamento do filme *A noite da virada*. Foto de 2014.



CS Digitalizado com CamScanner

Fonte: Barreto *et al.* (2016).

ANEXO 16 – CAPÍTULO 22

CAPÍTULO

22

Entrevista

O QUE VOCÊ
VAI ESTUDARComo identificar
e produzir uma
entrevista.A retextualização:
passagem do
texto oral para
o escrito.Variação
lingüística.

A entrevista é um gênero em que o produtor do texto apresenta o registro escrito de um diálogo que manteve com uma ou mais pessoas. Neste capítulo, você vai conhecer melhor esse gênero e depois será sua vez de produzir uma entrevista.

Leitura

Os trechos abaixo são reproduzidos de uma entrevista concedida pela atriz brasileira Fernanda Montenegro ao jornalista Armando Antenore, da revista *Bravo!*, para divulgar uma peça. Leia com atenção o texto e responda às questões propostas.

Revista BRAVO! | Maio/2009

A vida é um demorado adeus

Às vésperas de comemorar 80 anos, Fernanda Montenegro leva para os palcos o legado da escritora Simone de Beauvoir e reflete sobre a morte recente do marido, o ator Fernando Torres

Armando Antenore

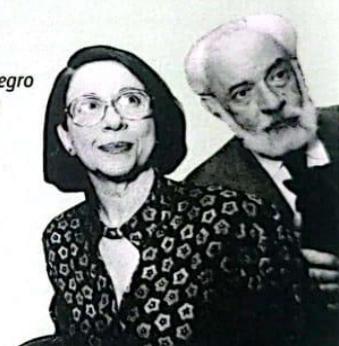
Passava um pouco das 21 horas quando, naquele sábado de Aleluia, Fernanda Montenegro disse as últimas frases do monólogo *Viver sem Tempos Mortos*. Por 60 minutos, a atriz carioca interpretara Simone de Beauvoir (1908-1986) para as 350 pessoas que lotavam o teatro do Sesc em São João de Meriti, humilde e populoso município da Baixada Fluminense. [...]

De início, Fernanda planejava tocar o projeto com o ator Sérgio Britto, que assumiria o papel de Sartre. No entanto, o colega preferiu desistir da empreitada [...]. A atriz, que completa 80 anos em outubro, acatou a decisão e prosseguiu sozinha. No percurso, perdeu o marido, o também ator Fernando Torres.

[...] No domingo de Páscoa, a artista recebeu a equipe de *BRAVO!* para uma conversa de quatro horas.

BRAVO!: Quando você entrou em contato com Simone de Beauvoir e os existencialistas?

Fernanda Montenegro: Logo depois da Segunda Guerra, no fim dos anos 40 e início dos 50. Era um período em que Simone e Jean-Paul Sartre despontavam como celebridades, como *popstars*. Todo mundo do meio artístico e intelectual queria entender o que pensavam. [...]



Fernanda Montenegro e Fernando Torres.
Foto de 1991.

Qual o primeiro livro dela que você leu?

Foi *O segundo sexo*, que saiu em 1949 e se transformou num clássico da literatura feminista, sobretudo por apregoar que as mulheres não nascem mulheres, mas se tornam mulheres. Ou melhor: que as características associadas tradicionalmente à condição feminina derivam menos de imposições da natureza e mais de mitos disseminados pela cultura. O livro, portanto, colocava em xeque a maneira como os homens olhavam as mulheres e como as próprias mulheres se enxergavam. Tais ideias, avassaladoras, incendiaram os jovens de minha geração e nortearam as nossas discussões cotidianas. Falávamos daquilo em todo canto, nos identificávamos com aquelas análises. Simone, no fundo, organizou pensamentos e sensações que já circulavam entre nós. Contribuiu, assim, para mudar concretamente as nossas trajetórias.

ANEXO 17 – CAPÍTULO 22

De que modo alterou a sua?

Sou descendente de italianos e portugueses, um pessoal muito simples, muito batalhador, e me criei nos subúrbios cariocas. Desde cedo, conheci mulheres que trabalhavam. E reparei que, entre os operários, na briga pela sobrevivência, os melindres do feminino e as prepotências do masculino se diluíam. Era necessário tocar o barco, garantir o sustento da família sem dar bola para certos pudores burgueses. Nesse sentido, a pregação feminista de que as mulheres deviam ir à luta profissionalmente não me impressionou tanto. Um outro conceito me seduziu bem mais: o da liberdade. A noção de que tínhamos direito às nossas próprias vidas, de que poderíamos escolher o nosso rumo e de que a nossa sexualidade nos pertencia. Eis o ponto em que o livro de Simone me fisgou profundamente. [...] Garota, já suspeitava que não herdaria o legado de minha mãe e de minhas avós, que não caminharia à sombra masculina. O livro de Simone me trouxe os argumentos para levar a suspeita adiante.

[...]

Um slogan de maio de 1968: "Viver sem tempos mortos, gozar a vida sem entraves". Você pincou um trecho dele para batizar sua peça, não?

É que realmente vivi sem tempos mortos, algo de que me orgulho. Mergulhei com avidez na existência que ganhei de Deus, da natureza ou do acaso. Realizei uma profissão que considero importantíssima – subir no palco para converter meu corpo em instrumento de discussões. Nunca roubei, nunca matei. Se impedi alguém de alcançar a felicidade, não me dei conta e peço desculpas. Peço perdão até. Não me julgo perfeita. Longe de mim! Carrego minhas zonas escuras, mas também umas zonas leigas. Então... Elas por elas.

Que zonas escuas?

Sou rancorosa. Lógico que rejeito o sentimento e me policio: "Vamos largar de besteira!".

No entanto... Ressinto-me igualmente de não ter mais disponibilidade para os amigos e a família. Às vezes, exagero na reclusão. Distancio-me de meus afetos. [...]

Fernando concordava com as ideias defendidas por Simone em O segundo sexo?

Sim, totalmente. Era um homem de tutano, de fibra, um homem libertário que recusava o machismo. Enfrentou meu sucesso e minha personalidade forte à maneira de um gigante. Em nenhum momento me castrou. Pelo contrário: me incentivou muito e, na função de produtor, buscou criar as melhores condições para meu progresso como atriz. Certas vezes, me vendo no palco, chorava de emoção. Se minhas conquistas o incomodavam, não deixou transparecer – atitude que considero de uma grandeza absoluta. Infelizmente, sofreu por 20 anos em razão de uma isquemia cerebral que, primeiro, lhe trouxe depressões violentíssimas e, depois, lhe prejudicou os movimentos. Um quadro tão terrível quanto inesperado. Uma armadilha do acaso. [...]

Simone e Sartre protagonizaram uma relação aberta e se cercaram de vários parceiros sexuais. Você e Fernando viveram um casamento semelhante?

Não. Firmamos um pacto de fidelidade, que deveria se manter até onde desse. E deu! No meu caso, deu. Todas as minhas fantasias extraconjugal resolvi em cena, sem amargar qualquer frustração. Se porventura não deu para o Fernando, respeito. Fomos transgressores à nossa moda, percebe? Qual a maior subversão que um casal pode praticar nos dias de hoje? Permanecer junto! Nós permanecemos – com altos e baixos, mas permanecemos.

[...]



Sony Pictures Classics/ Everett Collection
Foto: M. A.

Fernanda Montenegro em cena de *Central do Brasil* (Brasil, 1998), filme de Walter Salles. A interpretação rendeu a ela a indicação ao Oscar, a primeira a uma atriz brasileira.

ANTENORE, Armando. *Bravof*, São Paulo, Abril, maio 2009.

SITUAÇÃO DE PRODUÇÃO**Entrevista: o procedimento e o texto**

A entrevista é um procedimento de base importante para o trabalho jornalístico. Ela está por trás de grande parte das notícias e reportagens publicadas, como um dos meios mais empregados para aquisição de informações. Exige do repórter habilidade para se relacionar, preparação (o repórter deve ter informações prévias e dispor de um roteiro de perguntas disponível) e a capacidade de obter fatos e declarações de pessoas que não pensavam em cedê-las.

A entrevista pode ser publicada na íntegra por escrito, mas pode gerar também conteúdo para reportagens, notícias, gráficos estatísticos, etc. A entrevista, quando publicada na forma de perguntas e respostas (ou pingue-pongue), exige uma cautelosa atitude de retextualização. As declarações originais, anotadas em papel ou gravadas em áudio ou vídeo, devem ser transformadas para que se tornem adequadas ao veículo que as publica e ao público que as lê. No entanto, esse procedimento deve ser feito sem que a voz do entrevistado seja descaracterizada ou tenha seu sentido original alterado.

Não escreva no livro.

289

ANEXO 18 – CAPÍTULO 22

Ler uma entrevista

1. Que informações sobre a peça de Fernanda Montenegro o texto oferece ao leitor?
2. O entrevistador utiliza características do pensamento da personagem interpretada por Fernanda Montenegro na peça para abordar temas relativos à experiência pessoal da atriz. Mostre, por meio de exemplos, como isso é feito.

ANOTE

Muitas entrevistas têm origem em um **ganco**, ou seja, algum fato ou pretexto que torna o tema relevante para o público que as lê ou as assiste. A **abertura** pode apresentar uma pequena biografia do entrevistado e a situação de produção do texto, costuma também explicitar o ganco que a originou.

3. Observe como o jornalista vai direto ao ponto logo na primeira pergunta do texto escrito.
 - a) Copie no caderno a questão.
 - b) Explique por que essa pergunta foi escolhida para começar o texto.
4. Releia parte da resposta da atriz à segunda pergunta do texto.

Foi *O segundo sexo*, que saiu em 1949 e se transformou num clássico da literatura feminista, sobretudo por apregoar que as mulheres não nascem mulheres, mas se tornam mulheres. Ou melhor: que as características associadas tradicionalmente à condição feminina derivam menos de imposições da natureza e mais de mitos disseminados pela cultura.

- a) Segundo o trecho acima, o que diz o livro *O segundo sexo*, de Simone de Beauvoir?
- b) Ainda de acordo com o trecho, explique a importância desse livro na época.
- c) Explique a importância desse livro na vida de Fernanda Montenegro.

ANOTE

A entrevista tem um **tema ou objetivo** indicado pelo ganco que a originou. Assim, o jornalista formula perguntas variadas, de acordo com sua intenção: compor determinado perfil, adquirir informações privilegiadas sobre algum assunto, obter a opinião e/ou os argumentos de um especialista sobre um ponto de vista.

5. Releia:

Desde cedo, conhei mulheres que trabalhavam. E reparei que, entre os operários, na briga pela sobrevivência, os melindres do feminino e as prepotências do masculino se diluíam. Era necessário tocar o barco, garantir o sustento da família [...]

- a) Segundo Fernanda Montenegro, era comum mulher trabalhar em seu meio? Por quê?
- b) De acordo com o contexto, procure dizer o que seriam "os melindres do feminino" e as "prepotências do masculino".
- c) Agora consulte um dicionário e defina *melindre* e *prepotência*.

ANOTE

A entrevista publicada no formato de perguntas e respostas, ou pingue-pongue, cria um efeito de veracidade. Ao reproduzir as falas do entrevistado em discurso direto, ela dá ao leitor a sensação de estar acompanhando o diálogo como ele realmente aconteceu, mesmo sabendo que se trata de uma retextualização.

REPERTÓRIO

Simone de Beauvoir

Simone de Beauvoir (1908-1986), escritora e filósofa francesa, escreveu romances, novelas, ensaios e quatro volumes de autobiografia. Foi professora de Filosofia e adepta do Existencialismo (conjunto de doutrinas que consideram que a experiência vivida precede a essência do indivíduo). Sua relação com o também filósofo e escritor Jean-Paul Sartre ganhou repercussão pela ousadia: mantiveram um relacionamento "aberto" por muitos anos, em que relações ocasionais com outras pessoas eram admitidas. Seus livros refletem sobre a liberdade e a responsabilidade do ser humano por suas escolhas e atos. Sua defesa da liberação feminina marcou época e influenciou o movimento feminista desde os anos 1950. Escreveu ainda sobre a velhice, criticando o tratamento social dispensado aos idosos. Algumas frases atribuídas a ela:

"Querer-se livre é também querer livres os outros."

"O escritor original, enquanto não está morto, é sempre escandaloso."

"Viver é envelhecer, nada mais."



Simone de Beauvoir em sua casa.
Foto de 1977.

Reproduzido de: www.fernandamontenegro.com.br

Não escreva no livro.

ANEXO 19 – CAPÍTULO 22

6. Leia abaixo outro trecho presente no texto integral da entrevista publicada e, em seguida, um trecho transrito do áudio disponível no site da revista.

Trecho publicado na revista:

"Você crê em Deus? Simone não acreditava.

Ora acredito, ora desacredito. Ninguém me demonstrou a presença de Deus. Tampouco demonstrou o contrário. Eu talvez cultive uma fé imensa em meio à dúvida. [...]"

Transcrição do diálogo original:

Fernanda – É o seguinte: se você não constrói o seu próprio destino, Deus não vai criar por você, se você acredita que Deus existe.

Bravo! – Você acredita que Deus existe?

Fernanda – Eu tenho grandes dúvidas, mas também eu tenho às vezes grandes certezas. Porque nunca ninguém me provou que não existe, como também nunca ninguém me provou que existe. Então na dúvida eu estou com Santo Agostinho, talvez até tenha uma fé imensa na dúvida.

Bravo! – Certo, a sua fé... n... a sua fé não descarta a dúvida, é isso?

Fernanda – Não descarta a dúvida. Aliás, ela só é fé porque ela tem dúvida."

- a) O que mudou do texto original transrito para o texto escrito publicado na revista?
 b) Em sua opinião, por que foram feitas essas transformações?
 c) Observe as características de diálogo espontâneo que o segundo trecho apresenta. Escreva o que você percebeu.

ANOTE

O roteiro escrito ajuda o entrevistador a manter o foco nos objetivos da entrevista, em meio às idas e vindas de um diálogo. Não se trata de perguntas escritas a serem recitadas ao entrevistado, mas de temas, informações e ideias, esboços de questões que orientam o entrevistador na condução da conversa.

7. Observe a quinta pergunta da entrevista: "Que zonas escuras?". De onde se originou essa pergunta?

ANOTE

A entrevista depende muito da habilidade do entrevistador em conduzir a conversa. Respostas do entrevistado podem motivar novas perguntas. Deixá-lo desviar o assunto pode, às vezes, proporcionar declarações inesperadas. O modo como o entrevistador deixa fluir a fala ou retoma o foco da entrevista determina o seu conteúdo.

AÇÃO E CIDADANIA

Os direitos do entrevistado

Nos Estados Unidos, existe um órgão de defesa das vítimas de entrevistas deturpadas. No Brasil, alguns jornalistas também defendem o respeito aos direitos do entrevistado ao ceder uma entrevista. Segundo o jornalista Caio Túlio Costa, o entrevistado tem os seguintes direitos:

- recusar-se a dar a entrevista;
- não responder ao que julgue impróprio ou desconfortável;
- saber com antecedência o objetivo e o direcionamento da entrevista;
- rever as declarações antes de serem publicadas;
- ser tratado com dignidade e respeito.

Fonte de pesquisa: COSTA, Caio Túlio. *Ombudsman: o relógio de Pascal*. São Paulo: Geração Editorial, 2002. p. 182-183.

Não Escreva no livro.

Assista

Frost/Nixon. Direção de Ron Howard, EUA, Reino Unido, 2008, 122 min.

Uma histórica série de entrevistas realizadas em 1977 é o tema do filme *Frost/Nixon*. O entrevistador era o jornalista britânico David Frost, e o entrevistado, o ex-presidente dos Estados Unidos Richard Nixon, que, após longo silêncio, se dispôs a falar sobre o escândalo de Watergate, motivo de sua renúncia à presidência, em 1974. O clima era de duelo. Nixon (representado por Frank Langella) buscava recuperar prestígio. Para Frost (Michael Sheen), estava em jogo tudo o que investira no projeto: sua reputação e muito dinheiro. Um precisava do outro, mas não podia deixá-lo dar as cartas. O filme mostra como a capacidade de observação psicológica é um dos maiores trunfos de um grande entrevistador.



Imagine Entertainment/Warner Bros/Orive Images
The Kobal Collection/Orive Images

Frank Langella e Michael Sheen reconstruem as históricas entrevistas concedidas pelo presidente Richard Nixon ao apresentador David Frost.

ANEXO 20 – CAPÍTULO 22

Entre o texto e o discurso – A retextualização

Geralmente, quando publicada, a entrevista é **retextualizada** para ser apresentada em forma de texto escrito. Nos trechos abaixo, os depoimentos de uma mesma pessoa passam por diferentes processos de retextualização. Observe.

Texto 1: Mano Brown no programa de televisão *Roda Viva*, TV Cultura

Paulo Markun: E na arte? Quer dizer, você começou fazendo música sim, na periferia, mas só era ouvido lá. Você hoje você tem, e o seu grupo tem, um espaço na chamada grande mídia. Isso mudou?

Mano Brown: Eu não era ouvido nem lá.

Paulo Markun: Nem lá?

Mano Brown: Não era ouvido nem lá, entendeu? Periferia é onde tem mais critério, mais bom gosto para a música. Entendeu? É onde se analisa mais se ouve mais, se ouve mais e se dá mais atenção, eu acho. Então, quando não é, não é, entendeu? Não tem meio-termo, é, é, não é, não é. Periferia é assim. Então, quando a gente começou simplesmente não existia. Então, não tendo, as pessoas não entendiam o barato daquela roupa, as correntes grossas. Porque também no nosso bairro é... justamente a gente começou numa época onde o bairro nosso estava numa transição também.

Numa transição, vamos dizer assim, até violenta mesmo. Entendeu?

Hoje em dia você usa o boné, usa uma roupa, você anda numa banca de dez, quinze caras, tranquilo. Antigamente você tinha que, não vou dizer disfarçar, mas houve uma época que... Na nossa quebrada você era um alvo, né?

Justo sério, extermínio, e foi justamente quando nasceu o Racionais, nessa fase aí. Então, lá era mais difícil. Até do que nos outros lugares mesmo, lá na nossa quebrada era mais difícil.

Entrevista de Mano Brown ao programa *Roda Viva* da TV Cultura. *O Globo Online*, Rio de Janeiro, 26 set. 2007. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/cultura/integra-da-entrevista-de-mano-brown-ao-roda-viva-da-tv-cultura-4152493>>. Acesso em: 4 abr. 2016.

Texto 2: “Mano Brown assume defesa do desarmamento”

Agora: Qual é o seu posicionamento em relação ao referendo do dia 23?

Mano Brown – Sou a favor do desarmamento, mas essa argumentação é difícil, devia ser de outra forma. Está difícil a colocação das palavras. Sim ao armamento ou sim ao desarmamento. “Vote sim.” Mas o bagulho está louco, mano, você viu lá no *show*, o pessoal quer arma.

[...]

Agora: No ano passado, segundo o Ministério da Justiça, 2 947 pessoas foram mortas com armas de fogo só em São Paulo, e a maioria tinha entre 15 e 24 anos, gente que vinha assistir o seu *show*. Como você vê isso?

Brown – Eu enxergo que está muita pressão em cima dessa geração que está descendo para a rua agora, para a arena, que acabou de sair da adolescência. Está muita pressão sobre eles porque a família, dos que têm, não consegue retribuir o investimento que a família fez neles. Os que não têm não veem motivação de ser um garoto exemplo, porque os exemplos que estão sendo seguidos são os que andam armados, os que usam a força para conseguir o que querem, seja pobre ou rico.

Agora: Dinheiro fácil, ascensão social fácil?

Brown – Não é fácil porque nunca é fácil quando você arrisca a sua própria vida. Nunca é fácil. O que eu penso é que muitos amigos meus, pessoas de quem eu gostava, poderiam estar vivos hoje, se não fosse a arma. Porque a pressão que a molecada está vivendo vai ser extravasada violentemente, porque eles não são ouvidos. [...] As coisas estão muito lentas e a periferia é urgente, precisa das coisas para ontem e as coisas não estão acontecendo, está muito nebuloso. Os moleques estão inseguros, eles têm pressa, eles querem viver logo, têm ânsia de viver a vida, viver a vida que é vendida, que é oferecida.

CARAMANTE, André. *Agora São Paulo*, 19 ago. 2009.



Mano Brown, vocalista do grupo de rap nacional Racionais MC's. Foto de 2014.

ANEXO 21 – CAPÍTULO 22

A retextualização e o ponto de vista

Observe como o texto 1 procura manter, em sua versão escrita, uma proximidade maior com a fala original. Embora ainda apresente diferenças, o texto 1 pode ser chamado de **transcrição**, porque busca reproduzir com fielidade todo o diálogo original, incluindo as repetições, as pausas, os desvios e as retomadas, recursos típicos da fala.

Note a presença dos marcadores conversacionais de busca de apoio, como "entendeu?" e "né?". Também estão presentes os modalizadores e retificadores originais, próprios da fala, como "eu acho", "quer dizer" e "vamos dizer assim".

Já o texto 2 realiza uma interferência maior na fala original, apresentando ao leitor um discurso contínuo e adequado aos padrões linguísticos do jornalismo escrito. Os marcadores conversacionais são suprimidos, e também algumas repetições e as abreviações. Ainda assim, observe como são mantidas expressões que singularizam o falante, como gírias e outras repetições que ajudam a manter o efeito de oralidade.

A retextualização transforma o texto oral original e, ainda que preserve algumas singularidades do falante e da situação original de fala, inevitavelmente apresenta o **ponto de vista do entrevistador ou autor do texto escrito**. Para que o texto falado possa ser lido, muitas vezes é alterada a ordem das informações, são criadas articulações que não existiam no diálogo original ou são feitos cortes, de acordo com o objetivo e o espaço disponível na publicação.

1. Releia a transcrição da entrevista de Mano Brown para o *Roda Viva* (texto 1) e faça uma retextualização do diálogo, adequando-o ao texto jornalístico escrito. Para isso, tire marcas excessivas do texto oral, repetições, etc. sem descaracterizar as falas do entrevistador e do entrevistado.
2. O formato de perguntas e respostas não é a única forma de registrar uma entrevista. Transforme em discurso indireto o primeiro par de pergunta e resposta da entrevista de Fernanda Montenegro.

VOCÊ
SABE, NÉ?
PORQUE
EU... OLHA...
SEI LÁ.



HIPERTEXTO

Na parte de Linguagem (capítulo 12, p. 163), você pode ler a entrevista com o linguista Dino Preti concedida à revista *Letra Magna* sobre a diferença entre gíria, jargão e palavrão.

OBSERVATÓRIO DA LÍNGUA

A variação linguística

Uma mesma língua apresenta variações de acordo com as características de seus falantes. Assim, grupos sociais, regiões de um mesmo país, faixas etárias ou períodos históricos diferentes podem determinar formas diversas de realização de uma mesma língua. Nenhuma variedade da língua usada por determinada comunidade de falantes pode ser considerada errada, já que realiza seus objetivos comunicacionais. No entanto, o uso social exige do falante formas adequadas de realização da língua em cada situação de comunicação. Na escola, ensinam-se as variedades socialmente valorizadas, as **variedades urbanas de prestígio**, usadas nas situações de comunicação públicas e formalizadas.

Na entrevista, o jornalista procura conservar as singularidades linguísticas que caracterizam o entrevistado e, com isso, respeita e reproduz características de sua variedade linguística. Observe:

Os **moleques** estão inseguros, eles têm pressa, eles querem viver logo, têm ânsia de viver a vida [...]

O termo **moleque**, utilizado por Mano Brown no texto 2 da página anterior, é um termo que varia segundo a região, o grupo social, a faixa etária e a história da língua no Brasil: *menino, moço, guri, carinha, rapaz* são outros termos possíveis.

Mas o **bagulho** está louco, mano, você viu lá no show [...]

Em sua fala, Mano Brown utiliza **gírias** e construções linguísticas características da região e do grupo social ao qual pertence (a periferia da cidade de São Paulo) e que foram preservadas na retextualização da entrevista.

1. Faça uma pesquisa e dê exemplos de:
 - variação regional;
 - variação histórica;
 - variação social.
2. Em sua opinião, há respeito pelas variações linguísticas no Brasil? Explique.

Não escreva no livro.

CS Digitalizado com CamScanner

ANEXO 22 – CAPÍTULO 22

Produzir uma entrevista

Proposta

Escolha um estudante de Ensino Médio, um funcionário ou professor de sua escola para ser seu **entrevistado**. O objetivo será compor uma entrevista-perfil: você deve recolher dados e histórias sobre a vida e a personalidade do entrevistado para publicar no *blog* da classe.

Faça um roteiro e realize a entrevista.

A partir do texto original, gravado e/ou registrado por meio de anotações, escreva o texto de sua entrevista no formato de perguntas e respostas.

Utilize os conhecimentos sobre entrevista abordados neste capítulo e procure usar todos os recursos de que você dispõe para redigir um texto interessante e fiel às declarações do entrevistado.

Dicas:

- Escolha um estudante, funcionário ou professor que tenha alguma característica especial, como alguma história de superação, luta e/ou realização pessoal.
- Mesmo que o entrevistado seja seu amigo, tente descobrir histórias e fatos que você não conhece sobre ele, deixando a entrevista mais interessante.
- Busque fazer uma entrevista “exclusiva”: escolha uma pessoa que não esteja sendo entrevistada por outro colega da classe.
- Para construir o perfil do entrevistado, é importante observar as relações que ele tem com as pessoas e o ambiente no momento da entrevista. Essas informações podem compor o parágrafo de abertura.



A atriz Bruna Marquezine é entrevistada por Camila Coutinho, no programa *De Carona*, em 2014.

Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=WWZL1JUPQh>> Acesso em: 4 fev. 2016

Planejamento

1. Observe no quadro abaixo as características do texto a ser produzido.

Gênero textual	Público	Finalidade	Meio	Linguagem	Evitar	Incluir
entrevista	estudantes e professores de Ensino Médio	relatar, em formato de perguntas e respostas, a vida e a personalidade do entrevistado	<i>blog</i> da classe	1ª pessoa do discurso, singularidades linguísticas	excesso de informalidade, assuntos tediosos, desrespeito ou invasão de privacidade	abertura, edição do material recolhido

2. Busque informações sobre seu entrevistado. Registre o que você já sabe sobre ele e o tema que pretende explorar durante a entrevista.
3. Liste todos os assuntos que você pretende abordar na entrevista. Se quiser, faça o esboço de algumas perguntas para auxiliá-lo a não perder o foco do tema da entrevista.
4. Realize a entrevista, mas antes peça ao entrevistado que assine uma autorização para a publicação da entrevista no *blog* da classe.
 - a) Se houver possibilidade, grave-a em áudio ou vídeo.
 - b) Não recite as perguntas, converse com o entrevistado deixando-o à vontade para responder às questões. No entanto, mantenha a formalidade exigida pelo procedimento.
 - c) Recolha mais material do que pretende usar; do contrário, ele pode ser insuficiente no momento da seleção final, ainda que a entrevista seja curta.
 - d) Lembre-se de agradecer ao entrevistado por conceder a entrevista.
5. Selecione, dentre o material recolhido, as passagens que serão aproveitadas no texto. Defina a sequência de perguntas e respostas que será seguida em seu texto escrito.

ANEXO 23 – CAPÍTULO 22

Elaboração

6. Agora você já pode escrever a entrevista.
7. Redija a abertura, apresentando seu entrevistado ao público e descrevendo rapidamente a situação de comunicação em que a entrevista ocorreu.

Avaliação

8. Forme uma dupla com um colega de classe e troque seu texto com ele.
9. Em uma folha avulsa, copie e complete o quadro abaixo com base na leitura da entrevista realizada por seu colega. Em seguida, faça um comentário geral sobre o texto, apontando qualidades e sugerindo mudanças.

	Sim	Não
O texto da entrevista está de acordo com as variedades urbanas de prestígio e/ou apresenta adequadamente as singularidades linguísticas do entrevistado?		
Há um tema ou objetivo claro na entrevista?		
O desenvolvimento da entrevista mostra articulação entre os assuntos tratados?		
A retextualização se manteve fiel às falas do entrevistado e respeitou os terceiros citados na entrevista?		
A entrevista é interessante para o público leitor?		
Comentários gerais sobre o texto		

ATENÇÃO

- » Dê atenção aos cortes, às articulações e às rearticulações entre as ideias, os dados e os temas do texto. A retextualização não deve gerar um texto infiel à entrevista realizada.
- » Cuidado com as citações sobre terceiros. No texto escrito, não reproduza indiscrições ou hostilidades a pessoas pertencentes à comunidade escolar.
- » Lembre-se de respeitar e reproduzir em seu texto as singularidades linguísticas do entrevistado.

Reescrita

10. Troque novamente o texto com seu colega.
 - a) Leia com atenção o quadro que ele completou e os comentários.
 - b) Agora, releia seu texto, buscando compreender as intervenções de seu colega, analisando-as também.
11. Reescreva a entrevista.
 - a) Faça todas as alterações que julgar necessárias para adequar seu texto às variedades urbanas de prestígio ou à linguagem de seu entrevistado. Diferenças de ortografia, pontuação e construções sintáticas em relação às variedades urbanas são aceitas, mas devem ser utilizadas com critério e sem distorcer a fala do entrevistado.
 - b) Faça alterações para tornar seu texto mais interessante, suprima trechos lentos ou tediosos e acrescente alguma informação ou declaração ainda não aproveitada.

Publicação

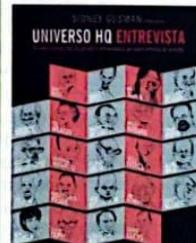
12. As entrevistas produzidas pela turma deverão ser publicadas *on-line* no blog da classe. Caso vocês não tenham um blog próprio, busquem na internet tutoriais que os auxiliem na criação de um e escolham uma das diversas plataformas gratuitas de hospedagem disponíveis.
13. Agregue ao *post* de sua entrevista fotografias e outras imagens que se relacionem ao entrevistado ou ao conteúdo abordado (sempre peça autorização para utilizar imagens de terceiros). Se a entrevista tiver sido gravada, você pode incluir um trecho do áudio ou do vídeo.
14. Divulgue sua entrevista mandando o *link* para colegas e familiares.

Não escreva no livro.

Leia

Universo HQ entrevista: grandes nomes dos quadrinhos entrevistados por quem entende do assunto, de Sidney Gusman (Org.). São Paulo: Nemo, 2015.

Sidney Gusman, editor chefe do site Universo HQ – portal de referência em quadrinhos no Brasil desde que foi ao ar, em 2000 –, reúne nesse livro 21 entrevistas com alguns dos maiores expoentes dos quadrinhos no Brasil e no mundo. Entre os entrevistados estão nomes de peso, como Will Eisner, Ivo Milazzo, Joe Kubert, Mark Waid, Lourenço Mutarelli, Neil Gaiman, John Byrne, Giancarlo Berardi, Don Rosa, Mauricio de Sousa e outros mestres.



Os retratos dos artistas e da equipe do Universo HQ foram feitos por Eduardo Baptista, um dos principais caricaturistas brasileiros.

ANEXO 24 – CAPÍTULO 23

CAPÍTULO

23

Ata de reunião

O QUE VOCÊ
VAI ESTUDARComo identificar
e produzir uma
ata de reunião.Como registrar
deliberações,
reivindicações e
encaminhamentos.O uso dos verbos
dicendi para
retextualizar uma
reunião.

A **ata de reunião** é um documento que registra de modo claro as principais decisões e os encaminhamentos debatidos em grupo. Neste capítulo, você vai conhecer melhor esse gênero, e depois será sua vez de produzir uma ata de reunião.

Leitura

O texto a seguir é a ata da reunião realizada entre ciclistas paulistanos e o prefeito Fernando Haddad. Leia o texto com atenção e responda às questões.

Ata da reunião com o prefeito Fernando Haddad

Dia: 22/03/2013 – Hora: 06h Local: Prefeitura Municipal de São Paulo

Estiveram presentes:

Fernando Haddad, prefeito de São Paulo; Chico Macena, secretário de Coordenação das Subprefeituras; Ronaldo Tonobohn, superintendente de Planejamento da CET; Gustavo Vidigal, chefe de Gabinete do Prefeito; Felipe Aragonez, diretor do Instituto CicloBr; Gabriel Di Pierro e Jéssica Martineli, diretores da Ciclocidade; Raphael Monteiro, do Bike Anjo; Ricardo Corrêa, da TCUrbes; Sérgio Zolino, do Pedala São Paulo; Willian Cruz, do site Vá de Bike; Arturo Alcorta, Daniel Guth, Emerson Violin, Renata Falzoni, Renata Winkler, Robertson Miguel dos Santos e Thiago Pereira, membros da sociedade civil.

Resumo da reunião e encaminhamentos:

A diretora da Ciclocidade, Jéssica Martineli, iniciou a reunião apresentando o grupo presente e agradeceu ao prefeito pela oportunidade de agendar a reunião para ouvir a demanda dos ciclistas. Falou da importância do momento e que o grupo representa apenas uma pequena parte da diversidade de ciclistas da cidade. Informou que todos vêm acompanhando sua atuação em prol dos ciclistas desde o ano passado, durante o processo eleitoral, quando ocorreu a assinatura da Carta de Compromisso com a Mobilidade por Bicicletas, e, posteriormente, por meio de seu programa de governo, que apresenta propostas específicas para a área. Afirmou que o grupo ali entende que já existem diversas propostas para quem pedala, que elas contemplam parte do que os ciclistas esperam do poder público, porém, que essas ações devem ser colocadas em prática com urgência, para evitar incidentes como o ocorrido com o ciclista David Santos Sousa, fato que acabou mobilizando os ciclistas e culminou no agendamento da reunião. O grupo levantou cinco pontos que devem ser discutidos e tratados com urgência, informou.

Gabriel Di Pierro, também diretor da Ciclocidade, fez a apresentação destas considerações mais relevantes ao prefeito: 1) realização de campanhas educativas que reforcem o espaço que o ciclista pode ocupar na rua, garantido por lei, ação que aparentemente é possível de ser realizada, de maneira imediata; 2) acalmamento do trânsito e a redução de velocidade, algo que já foi anunciado pelo governo e vimos como positivo, e que também pode ser colocado em prática, inclusive, na avenida Paulista; 3) gostaríamos que as políticas fossem construídas com a participação dos ciclistas, dentro de espaços formais, como o Pró-ciclista, em audiências locais onde estão sendo executados os projetos, em espaços nas Subprefeituras e com acesso aos projetos; 4) ter um órgão que coordene as ações ligadas à bicicleta, algo previsto no plano de governo, e que pode ajudar a viabilizar as ações; 5) pensar no orçamento destinado às ações pró-bicicleta, para que a falta de recursos não atrapalhe a execução dos projetos. [...]

O prefeito Fernando Haddad iniciou sua fala contando suas impressões sobre os primeiros 90 dias do seu governo e sobre as primeiras ações realizadas pela nova gestão.

ANEXO 25 – CAPÍTULO 23

O prefeito informou que os ciclistas são o segundo movimento social recebido por ele, lembrando que havia se reunido somente com movimento da moradia. Disse que a prefeitura está cuidando, em primeiro lugar, das situações que envolvem a vida das pessoas e de salvaguardar a integridade física delas. Nesse contexto, saúde, educação e a questão do trânsito/mobilidade estão sendo tratados emergencialmente. O prefeito afirmou ainda que percebe que São Paulo peca muito na questão da comunicação e da participação, que a cidade não se comunica. Haddad disse que no caso da bicicleta é preciso comunicar melhor qual é a nova realidade da cidade, pois as pessoas mais velhas ainda têm a consciência de que a bicicleta é para ser usada onde não tem carro. Disse que é preciso se readequarem ao que está acontecendo no mundo, com relação à questão ambiental e à questão da mobilidade, e que será preciso reeducar as pessoas para uma outra dimensão. O prefeito reforçou que está 100% de acordo com o primeiro ponto apresentado pelos ciclistas. Sobre a participação, o prefeito afirmou que também acha essencial e por isso estão montando o Conselho da Cidade, com mais de cem pessoas, para ter um canal, para ouvir. Os conselhos estavam desidratados ou nem haviam sido constituídos e agora eles irão retornar, disse o prefeito. Segundo Haddad, a CET tem que ter um espaço de participação da sociedade civil. Sobre o orçamento, o prefeito informou que isso será discutido ao longo de sua gestão, pois recursos poderão vir de parcerias. Haddad informou então que será feito um plano de comunicação. Falou ainda que a prefeitura pode exigir das concessionárias de ônibus que sejam realizados cursos com motoristas de ônibus para sensibilização e sugeriu que sejam feitos eventos para sensibilizar os motoristas. O prefeito pediu licença da reunião para conceder uma entrevista e informou que retornaria a seguir. [...]

De volta à reunião, o prefeito foi questionado se de fato haverá esse diálogo entre ciclistas e a Prefeitura, e o prefeito perguntou ao secretário Chico Macena qual seria a sugestão para institucionalizá-lo. Macena reforçou que esse diálogo deve se dar via Secretaria Municipal de Transportes; lembrou da revisão do decreto do Pró-ciclista, sua composição e suas atribuições, espaços onde os projetos que estão em andamento poderão ser debatidos; e também durante a revisão do Plano Diretor, com grupos temáticos para tratar da bicicleta. Esses três pontos darão conta de discutir a política geral e os projetos para a bicicleta, destacou o secretário. O prefeito se manifestou sobre o tema da redução de limites de velocidade além das possíveis "zonas 30", dizendo que vai considerar, mas será necessário fazer uma avaliação sobre os locais viáveis.

Como encaminhamento da reunião, o prefeito Fernando Haddad sugeriu uma campanha de comunicação imediata, pensada estrategicamente e para ser veiculada em rádio, feita com a contribuição dos ciclistas, e perguntou quem gostaria de ser o interlocutor desse processo com a Prefeitura. Willian Cruz, Renata Falzoni e Felipe Aragonez, que trabalham com comunicação, se voluntariaram a contribuir e intermediar o processo. Após os encaminhamentos sobre a produção da campanha, o prefeito deu a reunião por encerrada.

Disponível em: <<http://www.ciclocidade.org.br/noticias/408-ciclistas-se-reunem-com-o-prefeito-fernando-haddad-confira-a-ata>>. Acesso em: 19 abr. 2016. © Creative Commons.



Ciclistas utilizam ciclofaixa na avenida Paulista, em São Paulo. Foto de 2012.

VOCABULÁRIO
DE APOIO
CET: Companhia
de Engenharia de
Trânsito

SITUAÇÃO DE PRODUÇÃO

A continuidade na ação coletiva

As **atas de reunião** são importantes registros escritos, pois permitem que as questões que envolvem uma empresa, escola ou organização (governamental ou não) sejam encaminhadas e tenham soluções efetivas ao longo do tempo. Como é um gênero textual muito utilizado no trabalho, na vida social ou na atividade política, há diferentes padrões de ata. As atas podem registrar as deliberações (decisões) de um grupo, apresentar as reivindicações de uma associação (pública ou privada) ou

relatar as discussões ocorridas em uma reunião. Trata-se, portanto, da retextualização de um conteúdo originalmente oral e coletivo. Geralmente, um "secretário" é nomeado para redigir a ata durante a reunião. Ao final, a ata deve ser lida, aprovada e assinada por todos os participantes. Em alguns casos, o redator pode fazer as anotações durante a reunião e depois redigir o texto final. Em outros, a escrita válida é a feita durante a reunião, podendo haver depois retificação.

Não escreva no livro.

297

ANEXO 26 – CAPÍTULO 23

Ler uma ata de reunião

1. É possível identificar quem tomou a iniciativa de solicitar a reunião? Justifique sua resposta.
2. Houve algum fato específico que tenha motivado o agendamento da reunião com o prefeito Fernando Haddad?
3. Quem abriu as discussões da reunião descrita na ata das páginas 296 e 297? Que informações foram apresentadas na fala dessa pessoa?
4. Antes de uma reunião, faz-se uma pauta com os principais tópicos a serem discutidos.
 - a) Na reunião com o prefeito de São Paulo, quem apresentou a pauta?
 - b) Quantos tópicos há na pauta apresentada?

ANOTE

Antes de uma reunião, além de marcar data, horário e local, deve-se preparar uma pauta com a lista dos tópicos a serem discutidos de acordo com o interesse de todos os participantes.

5. Qual foi a primeira pessoa a tomar a palavra depois da apresentação da pauta? Por quê?
6. O tema discutido na reunião é de interesse público ou privado? Por quê?
7. O prefeito Fernando Haddad menciona que a prefeitura está cuidando, em primeiro lugar, das situações que envolvem a vida e a integridade física da população.
 - a) Quais são, portanto, as três áreas a serem tratadas emergencialmente?
 - b) De que modo as reivindicações dos ciclistas se enquadram como prioritárias?
8. A ata é introduzida por algumas informações que antecedem o relato dos acontecimentos da reunião.
 - a) Que informações são apresentadas no início da ata de reunião? Por que essas informações são importantes?
 - b) Havia participantes que não representavam nenhuma instituição. Como foram citados na ata?
 - c) Os cargos ocupados pelas pessoas presentes na reunião lhes conferem propriedade para discutir o tema das ciclovias em São Paulo? Explique.

ANOTE

A ata de reunião é um gênero textual que registra acontecimentos reais no momento em que ocorrem; por isso, apresenta sempre data, hora, local e lista de presença.

REPÓRTER

David Santos Sousa

Em março de 2013, David Santos Sousa sofreu um grave acidente na avenida Paulista, em São Paulo, e teve o braço direito arrancado por um carro que invadiu a ciclofaixa.

Esse acidente mobilizou os ciclistas para a realização da reunião com o prefeito de São Paulo, Fernando Haddad. O braço mecânico mostrado na foto foi doado por um empresário.

A ciclovia (que separa fisicamente o ciclista de outros veículos) da avenida Paulista foi inaugurada somente em 2015.



Rivaldo Gómez/Folhapress

David Santos Sousa mostra o braço mecânico. Foto de 2013.

9. O prefeito afirma que a cidade peca nas questões da comunicação e da participação.
 - a) Por que, para Haddad, é preciso comunicar melhor a nova realidade da cidade?
 - b) Qual iniciativa foi tomada para que a participação da sociedade civil nas questões da cidade melhore?
10. O secretário Chico Macena cita três pontos que darão conta de discutir a política geral e os projetos para a bicicleta. Quais são eles?
11. É possível identificar, pela ata, um tópico específico tratado com maior ênfase na reunião?

ANEXO 27 – CAPÍTULO 23

12. As reuniões podem ter o propósito de **reivindicar, deliberar** (tomar decisões) e/ou **encaminhar soluções** comuns a uma comunidade ou um grupo de pessoas.
- Essas ações ocorreram na reunião em análise? Explique.
 - Ao final, qual foi o encaminhamento sugerido pelo prefeito Fernando Haddad?
 - Como os ciclistas reagiram ao encaminhamento proposto?

ANOTE

Os encaminhamentos são as decisões tomadas quanto aos itens elencados na pauta da reunião, geralmente apresentados no início do encontro. É comum os encaminhamentos tornarem-se pautas de futuras reuniões para verificar o que foi feito e quais assuntos ainda precisam ser deliberados.

13. É citada na ata a questão da redução dos limites de velocidade nas vias de trânsito, além da criação de "zonas 30". Zonas 30 são zonas urbanas em que a velocidade máxima permitida é de 30 km/h, a fim de tornar a mobilidade de pedestres e ciclistas mais segura e incentivar, assim, a redução do uso de veículos automotores.
- Você concorda com essa iniciativa?
 - Você costuma usar a bicicleta como meio de transporte?
 - Há ciclovias ou ciclofaixas em sua cidade?

OBSERVATÓRIO DA LÍNGUA

Os verbos *dicendi* e as intenções discursivas

Além das reivindicações, das deliberações e dos encaminhamentos, a ata registra as principais intervenções de cada participante da reunião.

Os verbos *dicendi*, que indicam a fala, auxiliam o redator da ata, pois são importantes para expressar a intenção e as atribuições das pessoas presentes na ocasião.

Discussões, reflexões, discordâncias, afirmações, informes, sugestões, etc., ocorridos durante uma reunião, devem ser registrados utilizando-se os verbos *dicendi* de acordo com as intenções discursivas do participante. Na ata aqui estudada, por exemplo, as intenções do prefeito Fernando Haddad são expressas por verbos desse tipo.

1. Leia os trechos a seguir e responda às questões.

- O prefeito **informou** que os ciclistas são o segundo movimento social recebido por ele, lembrando que havia se reunido somente com movimento da moradia.
- O prefeito **afirmou** ainda que percebe que São Paulo peca muito na questão da comunicação e da participação, que a cidade não se comunica.
- De volta à reunião, o prefeito foi questionado se de fato haverá esse diálogo entre ciclistas e a Prefeitura, e o prefeito **perguntou** ao secretário Chico Macena qual seria a sugestão para institucionalizá-lo.
- Como encaminhamento da reunião, o prefeito Fernando Haddad **sugeriu** uma campanha de comunicação imediata [...].

- Observe os verbos *dicendi* destacados e escreva, no caderno, o que cada um expressa. Consulte o quadro a seguir.

discordância · concordância · afirmação · ênfase
informação · sugestão · questionamento

Não escreva no livro.

HIPERTEXTO

Os verbos *dicendi* fazem parte dos chamados verbos de elocução. Veja mais sobre o assunto na parte de Linguagem (capítulo 18, p. 234-235).

AÇÃO E CIDADANIA

É possível o empregador emprestar ou doar a bicicleta ao empregado? Como funciona o vale-transporte para quem vai de bicicleta ao trabalho? O empregador deve oferecer vestiários com chuveiro aos ciclistas? Perguntas como essas motivaram o promotor de justiça Eduardo Sens dos Santos, responsável pela Promotoria de Mobilidade Urbana em Chapecó (SC), a desenvolver um guia de ciclistas para empregadores e empregados. Segundo Santos, o meio de transporte mais utilizado pelos trabalhadores, depois do ônibus, é a motocicleta, veículo que apresenta muito mais riscos à segurança do que a bicicleta. Seu objetivo com o guia é, portanto, incentivar empregados e empregadores a valorizar o uso da bicicleta como meio de transporte para o trabalho.

Você pode ler esse guia no link <http://linktr.ee/q304i>. Acesso em: 19 abr. 2016.

ANEXO 28 – CAPÍTULO 23

Produzir uma ata de reunião

Proposta

Forme um grupo com mais cinco colegas. Selecione um tema relacionado à experiência escolar. Abaixo, seguem algumas sugestões de tema. Lembrem-se de que deve ser algo possível de ser reivindicado na comunidade escolar, pois vocês deverão agendar uma reunião com o responsável pela escola, que auxiliará nas deliberações e nos encaminhamentos da reunião.

redes sociais na escola · infraestrutura escolar · relação entre estudantes, professores e/ou funcionários · relação entre estudantes projeto pedagógico da escola

Utilizem o que vocês estudaram sobre ata de reunião neste capítulo e procurem usar todos os recursos disponíveis para redigir um texto objetivo e fios aos acontecimentos discursivos ocorridos durante a reunião.

Os integrantes do grupo deverão participar de todas as etapas de produção. Ao final, a ata será publicada no *blog* da classe ou afixada em mural instalado em um local adequado, onde haja grande circulação de pessoas.



Reprodução com permissão da ONU/UNDP

Em uma reunião, é importante que as demandas e as resoluções sejam registradas.

Planejamento

- Observe no quadro abaixo as características do texto a ser produzido.

Gênero textual	Público	Finalidade	Meio	Linguagem	Evitar	Incluir
ata de reunião	comunidade escolar	relatar e registrar as falas de uma reunião	mural ou <i>blog</i> da classe	3 ^º pessoa do discurso, verbos no passado, verbos <i>dicendi</i>	interpolações pessoais, excesso de detalhes	lista de encaminhamentos

- Busque informações sobre o tema selecionado e consulte outras pessoas para verificar se se trata de algo relevante para a comunidade escolar.
- Cada integrante do grupo deverá fazer anotações prévias acerca do levantamento de dados, incluindo as opiniões obtidas de outras pessoas.
- Reúna-se com o grupo. Decidam o que deverá constar na pauta da reunião: O que será reivindicado? Façam uma lista de todos os assuntos que vocês pretendem abordar na reunião, em ordem de importância. Evitem fazer uma relação extensa de assuntos a serem debatidos, pois a reunião deve ser objetiva e não deve ultrapassar o horário estipulado.
- Em seguida, definam quem será convidado para discutir soluções para o(s) problema(s) elencado(s). Façam o pedido de reunião à pessoa escolhida, marcando data, hora e local adequados para que todos possam participar do encontro.
- DICA:** Em uma reunião, é muito importante ser pontual; por isso, chegue no horário.
- Escolham quem vai fazer a apresentação dos integrantes do grupo e expor o motivo da reunião. Todos devem respeitar os turnos de fala de cada participante.
- Decidam quem será o redator da ata e como isso será feito (em papel, *tablet*, etc.); entretanto, qualquer participante poderá fazer anotações durante a reunião. Se preferirem, gravem a reunião em áudio ou vídeo – o que não dispensa as anotações.
- O redator da ata da reunião deverá:
 - anotar, no cabeçalho, a **data, a hora e o local** da reunião;
 - registrar **nomes e cargos** (quando houver) de todas as pessoas presentes;
 - relatar todas as intervenções dos participantes. Anotar o nome de cada pessoa que tomar a palavra e registrar as principais ideias por ela apresentadas. Para tanto, ele deve ficar atento a críticas, reivindicações, deliberações e sugestões de encaminhamentos que cada participante fizer.
- DICA:** É indispensável fazer anotações durante as falas, para que o registro escrito prévio oriente um relato fiel do que efetivamente ocorreu na reunião.

ANEXO 29 – CAPÍTULO 23

9. Se for necessário deliberar sobre algum encaminhamento ou reivindicação, o grupo pode realizar uma ou mais votações.

Elaboração

10. Após a reunião, o grupo deverá se reunir para ler e reescrever coletivamente a respectiva ata, utilizando ao máximo os apontamentos feitos durante as falas. Deem a essas anotações o formato de um texto objetivo, claro e consistente.
11. Relatem cada fala de forma resumida. Procurem usar verbos *dicendi* para registrar a essência da fala de cada participante, de modo a produzir um registro fiel e completo do que ocorreu na reunião.
12. Ao final, incluam linhas para que os participantes assinem a ata.

Avaliação

13. Troquem o texto redigido com outro grupo da classe.
14. Copiem e completem o quadro abaixo, em uma folha separada, com base na leitura da ata de reunião redigida pelo outro grupo. Em seguida, façam um comentário geral sobre o texto, apontando qualidades e sugerindo mudanças, se houver necessidade.

	Sim	Não
O texto da ata apresenta adequadamente a data, a hora e o local da reunião, bem como a lista de presença com as respectivas atribuições/funções dos participantes?		
Há uso adequado dos verbos <i>dicendi</i> e de outros verbos no passado?		
Há o relato das reivindicações e dos encaminhamentos deliberados na reunião?		
A retextualização mostra-se fiel aos fatos ocorridos na reunião?		
Comentários gerais sobre o texto		

Reescrita

15. Leiam atentamente o quadro de avaliação da ata de reunião produzida por seu grupo.
- DICA:** Anotem, a lápis, as possíveis modificações em seu texto. Caso tenham alguma dúvida, peçam ajuda ao professor.
16. Reescrevam a ata, fazendo as alterações que julgarem necessárias e adequando o texto às variedades urbanas de prestígio.
17. Façam as alterações necessárias para tornar o texto mais objetivo: substituam trechos muito detalhados por resumos e acrescentem informações ou explanações nos trechos que não estão claros.
18. Enviem a ata a todos os participantes da reunião para que validem o que foi documentado e assinem.

Publicação

19. Divulgem as atas no mural da escola ou no *blog* da classe. Caso vocês não tenham um *blog*, busquem na internet tutoriais que os auxiliem na criação de um e escolham uma das diversas plataformas gratuitas de hospedagem disponíveis. Se optarem pelo mural, escolham um que fique em uma área de grande circulação, para que o maior número de pessoas tenha acesso às atas produzidas.

Não escreva no livro.

ATENÇÃO

- » Deem atenção às articulações entre as falas e ao debate gerado na reunião. A retextualização deve resultar em um texto fiel ao andamento da reunião realizada.
- » Tomem cuidado ao citar terceiros. Não reproduzam, no texto escrito, agressões ou hostilidades referentes a pessoas que fazem parte da comunidade escolar.

REPERTÓRIO

As reuniões, ou *Braintrust*, na Pixar

O *Braintrust* é o nome que os produtores da Pixar, empresa de animação cinematográfica responsável por filmes como *Wall-e*, *Toy Story* e *Divertida Mente*, dão às reuniões em que discutem ideias e encontram soluções para as produções em andamento.

Nessas reuniões, todos os envolvidos podem se manifestar em igualdade de condições, respeitando as falas e as ideias dos demais participantes.



Cena do filme *Wall-e* (2008), um dos sucessos da Pixar.

ANEXO 30 – CAPÍTULO 23

Vestibular e Enem

ATENÇÃO: todas as questões foram reproduzidas das provas originais de que fazem parte. Responda a todas as questões na caderneta.

Ao estudar a **entrevista**, você viu que o entrevistado é apresentado segundo o ponto de vista da publicação, que edita as falas e seleciona as fotos que constituirão a sua imagem. No processo de edição, podem eventualmente ser adotadas formulações textuais que não correspondem exatamente àquilo que o entrevistador pretendia dizer.

O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) costuma pedir em suas provas de redação que o candidato produza um texto do tipo **dissertativo-argumentativo**. Em 2004, a proposta do Enem apresentava a contradição entre a liberdade de imprensa e os abusos dos meios de comunicação e pedia ao candidato que opinasse sobre o assunto. Você pode utilizar os saberes que adquiriu sobre a **entrevista** para discutir a relação entre os jornalistas e suas fontes.

(Enem)

REDAÇÃO

Leia com atenção os seguintes textos:

Vida idiota



Caco Galhardo/Divulgação do artista

GALHARDO, Caco. 2001.

Os programas sensacionalistas do rádio e os programas policiais de final da tarde em televisão saciam curiosidades perversas e até mórbidas tirando sua matéria-prima do drama de cidadãos humildes que aparecem nas delegacias como suspeitos de pequenos crimes. Ali, são entrevistados por intimidação. As câmeras invadem barracos e cortiços, e gravam sem pedir licença a estupefação de famílias de baixíssima renda que não sabem direito o que se passa: um parente é suspeito de estupro, ou o vizinho acaba de ser preso por tráfico, ou o primo morreu no massacre de fim de semana no bar da esquina. A polícia chega atirando; a mídia chega filmando.

BUCCI, Eugênio. *Sobre ética e imprensa*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

Quem fiscaliza [a imprensa]? Trata-se de tema complexo porque remete para a questão da responsabilidade não só das empresas de comunicação como também dos jornalistas. Alguns países, como a Suécia e a Grã-Bretanha, vêm há anos tentando resolver o problema da responsabilidade do jornalismo por meio de mecanismos que incentivam a autorregulação da mídia.

Disponível em: <<http://www.ethicav.org.br>>. Acesso em: 30 maio 2004.

No Brasil, entre outras organizações, existe o **Observatório da Imprensa** – entidade civil, não governamental e não partidária –, que pretende acompanhar o desempenho da mídia brasileira. Em sua página eletrônica, lê-se:

Os meios de comunicação de massa são majoritariamente produzidos por empresas privadas cujas decisões atendem legitimamente aos desígnios de seus acionistas ou representantes. Mas o produto jornalístico é, inquestionavelmente, um serviço público, com garantias e privilégios específicos previstos na Constituição Federal, o que pressupõe contrapartidas em deveres e responsabilidades sociais.

Disponível em: <<http://www.observatorio.ultimosegundo.ig.com.br>>. Acesso em: 30 maio 2004. Adaptado.

Incisos do Artigo 5º da Constituição Federal de 1988:

IX – é livre a expressão da atividade intelectual, artística, científica e de comunicação, independentemente de censura ou licença;

X – são invioláveis a intimidade, a vida privada, a honra e a imagem das pessoas, assegurado o direito a indenização pelo dano material ou moral decorrente de sua violação.

Com base nas ideias presentes nos textos acima, redija uma dissertação em prosa sobre o seguinte tema:
Como garantir a liberdade de informação e evitar abusos nos meios de comunicação?

Ao desenvolver o tema proposto, procure utilizar os conhecimentos adquiridos e as reflexões feitas ao longo de sua formação. Selecione, organize e relate argumentos, fatos e opiniões para defender seu ponto de vista e suas propostas.

ANEXO 31 – UNIDADE 10

Expor

UNIDADE

10

NESTA UNIDADE

24 Artigo de divulgação científica

Na imagem abaixo, um turista observa pinturas rupestres.
Analisando tais desenhos, contempla-se uma linguagem cifrada, tornada hermética pela passagem do tempo. Que mensagem de nossos ancestrais eles carregam? Graças à ciência, podemos estudá-los, analisá-los e entendê-los. No entanto, o próprio texto científico, muitas vezes, pode também nos dar a impressão de ser uma linguagem cifrada, de acesso a poucos. O texto de divulgação científica cumpre, portanto, o importante papel de difundir o conhecimento científico de modo a torná-lo inteligível e acessível a uma maioria de pessoas não iniciadas no assunto.

Turista observando pinturas rupestres (c. 2 000-10 000 anos) – Parque Nacional Cavernas do Peruaçu. Januária (MG), 2014.



CS Digitalizado com CamScanner

Fonte: Barreto *et al.* (2016).

ANEXO 32 – CAPÍTULO 24

CAPÍTULO

24

Artigo de divulgação científica

O QUE VOCÊ VAI ESTUDAR

Como identificar e produzir um artigo de divulgação científica.

A medida entre motivar o leitor e oferecer acesso à ciência.

A linguagem do artigo de divulgação científica.

O artigo de divulgação científica é um gênero textual que leva conhecimentos científicos ou acadêmicos ao leitor comum. É um desafio transmitir saberes minuciosos a pessoas que não dominam a linguagem e a metodologia de pesquisa científicas. Neste capítulo, você vai conhecer melhor esse gênero e depois produzirá um artigo.

Leitura

O artigo de divulgação científica a seguir foi publicado no site do Instituto Ciência Hoje. Leia o texto com atenção e responda às questões.

Colunas/Caçadores de fósseis

Uma nova ave do terror

O mais completo exemplar do grupo de aves carnívoras que eram os principais predadores de sua época foi encontrado na Argentina em depósitos de 3,3 milhões de anos. A nova espécie, tema da coluna de Alexander Kellner, traz informações sobre a audição e a visão desses animais.

Vejo até com uma boa pitada de humor esse tipo de expressão: "aves do terror". Sei que talvez seja uma forma injusta de rotular um grupo de animais que, convenhamos, nada faz de diferente de todos os demais na sua luta pela sobrevivência. Porém, raramente uma expressão desse tipo é tão bem aplicada como para os *Phorusrhacidae*, um dos mais fascinantes grupos de aves que já existiram. [...]

Agora uma descoberta realizada na Argentina que acaba de ser publicada no *Journal of Vertebrate Paleontology* revela diversas novidades sobre essas aves [...].

Aves do terror

[...] os *Phorusrhacidae* compõem um grupo de aves cujos primeiros representantes foram encontrados em depósitos formados há 60 milhões de anos, bem depois da extinção dos dinossauros não avianos (ocorrida há 66 milhões de anos). Elas viveram até aproximadamente 2,5 milhões de anos atrás [...]. Variam de 1 a 3 metros de comprimento, podendo chegar a pesar [...] 350 kg.

Há quem aponte o surgimento do istmo do Panamá, uma porção de terra que ligou os continentes da América do Norte e da América do Sul mais ou menos por volta desse tempo, como o fator principal para a dizimação do grupo [...].

A primeira descrição de uma espécie de "ave do terror" foi realizada [...] em 1887 por Florentino Ameghino [...], paleontólogo argentino. Desde então, foram encontradas muitas novas espécies, totalizando quase duas dezenas. Praticamente todas foram encontradas na América do Sul.

A principal "ave do terror" não sul-americana é *Titanis walleri*, encontrada em depósitos de 3,1 milhões de anos no Texas [...]. Com 2,5 metros de comprimento e pesando algo em torno de 150 kg, ela era uma das maiores do grupo. Existe também uma ocorrência na África de um fêmur incompleto e outros ossos fragmentados na Europa que poderiam pertencer a esse grupo.



Reconstrução em vida de *Llallawavis scagliai*, a nova "ave do terror" que viveu na Argentina há 3,3 milhões de anos (imagem: Santiago Druetta e *Journal of Vertebrate Paleontology*).

ANEXO 33 – CAPÍTULO 24

No Brasil, também temos uma representante das “aves do terror”: o *Paraphysornis brasiliensis*, que tinha aproximadamente 2 metros de altura e foi encontrado em rochas de 23 milhões de anos no estado de São Paulo.

Entre as características principais dos *Phorusrhacidae* destacam-se a grande cabeça, que, junto com o bico maciço e em forma de gancho, deve ter sido uma importante ferramenta para destroçar as suas presas. As asas atrofiadas indicam [...] que não podiam voar, [...] suas pernas bem desenvolvidas sugerem que elas tenham sido boas corredoras.

O parentesco mais próximo se dá com as seriemas, formas viventes e também aves predadoras nativas da América do Sul, porém de tamanho e peso bem menores (menos de um metro, com peso variando de 25 a 30 kg). Ademais, as seriemas, cujo canto é bem peculiar, conseguem voar quando ameaçadas.

A descoberta

Liderados por Frederico J. Degrange, da Universidade Nacional de Córdoba, na Argentina, pesquisadores descreveram o mais completo esqueleto de uma “ave do terror”. O exemplar foi encontrado em rochas formadas há aproximadamente 3,3 milhões de anos na praia de La Estafeta, situada em Mar del Plata, na província de Buenos Aires [...].

A nova espécie foi chamada de *Llallawavis scagliai*, inspirada na palavra *llallawa*, que, na língua de um povo indígena local, significa “magnífico”. O termo *scagliai* é uma homenagem a um importante diretor (Galileo Juan Scaglia, [...]) de um museu local.

Llallawavis scagliai não era uma das maiores representantes do grupo, tendo aproximadamente 1,2 metro de altura e pesando menos de 20 kg. Porém, sua excepcional preservação permitiu aos pesquisadores realizar análises por tomografia computadorizada da região auditiva do animal, como também estabelecer inferências de seus movimentos.

[...] Degrange e colegas puderam determinar que *Llallawavis* tinha [...] capacidade para ouvir sons com frequências em torno de 2 300 Hz, valor abaixo da média se comparado ao das espécies de aves viventes proximamente relacionadas aos *Phorusrhacidae* [...].

Tal fato levou à sugestão de que possivelmente *Llallawavis* desenvolveu habilidades acústicas para sons de baixa frequência para comunicação entre membros da mesma espécie ou [...] para a identificação de presas. Os autores também puderam examinar a região da órbita do animal, onde encontraram os ossos escleróticos em perfeitas condições, o que permitiu ajustar a visão da córnea dessa ave, considerada de hábitos diurnos.

Embora os autores tenham ressaltado bem que esses resultados devem ser considerados preliminares e que mais análises desse tipo deveriam ser feitas em outras espécies de *Phorusrhacidae*, o mais interessante do estudo é o fato de que temos a possibilidade de refinar o comportamento das “aves do terror”. [...]



Esqueleto montado de *Llallawavis scagliai*, espécie que tinha 1,2 metro de altura e pesava menos de 20 kg.

KELLNER, Alexander. Instituto Ciência Hoje, 22 abr. 2015. Disponível em: <<http://cienciahoje.uol.com.br/columnas/cacadores-de-fossis/uma-nova-ave-do-terror>>. Acesso em: 18 abr. 2016.

VOCABULÁRIO DE APOIO

dizimação: processo de destruição de algo

fêmur: osso da coxa que se articula próximo ao quadril

istmo: estreita faixa de terra que liga duas áreas de terra maiores

paleontólogo: cientista que estuda períodos geológicos e seus fósseis

tomografia: exame radiológico que permite visualizar estruturas anatômicas

SITUAÇÃO DE PRODUÇÃO

Acesso ao conhecimento

O artigo de divulgação científica é escrito por um especialista da área ou pelo próprio autor da pesquisa que está sendo divulgada. Esse gênero textual recorre às fontes originais do discurso científico – fundamentando-se em pesquisas sobre o assunto (inclusive citando trechos destas) ou em entrevistas

com cientistas –, de modo a garantir um texto interessante e compreensível para o leitor comum. Os artigos de divulgação são publicados em revistas, jornais e sites, que funcionam como uma ponte entre o mundo acadêmico ou científico e o público, revelando ao leitor novos estudos e descobertas.

Não escreva no livro.

CS Digitalizado com CamScanner

Fonte: Barreto *et al.* (2016).

ANEXO 34 – CAPÍTULO 24

Ler um artigo de divulgação científica

1. Observe novamente o chapéu, o título e a linha fina do texto lido.

- a) Pelo título da coluna, é possível identificar a área científica da pesquisa divulgada? O que você conhece sobre essa área?
 b) O título "Uma nova ave do terror" chama a atenção do leitor? Por quê?
 c) Que função a linha fina exerce no texto?

2. No primeiro parágrafo, o autor quebra a expectativa do leitor em relação à expressão "aves do terror"? Explique.

... ANOTE ...

O artigo de divulgação científica tem como objetivo divulgar – ou seja, fazer saber ao maior número de pessoas possível – alguma informação científica originalmente acessível a poucos especialistas. Para isso, procura atrair o leitor, ressaltando algum aspecto curioso, engraçado, intrigante ou emocionante revelado pela pesquisa científica.

3. Qual é a descoberta abordada nesse artigo de divulgação científica?

4. De acordo com o artigo, em qual veículo de comunicação a pesquisa foi inicialmente divulgada? É possível saber se a fonte é confiável? Explique.

... ANOTE ...

O texto que expõe conhecimento científico deve apresentar fontes confiáveis. O desenvolvimento do conteúdo se dá a partir da articulação das informações coletadas em entrevistas com especialistas, em livros, em publicações periódicas e/ou em sites especializados em ciência. O divulgador científico deve sempre recorrer a diversas fontes de informação.

5. Copie no caderno o esquema abaixo e complete-o com as ideias principais de cada parágrafo do texto "Uma ave do terror". Siga o exemplo.

Primeiro parágrafo – As aves do grupo *Phorusrhacidae* são chamadas de aves do terror por serem grandes predadores.

Segundo parágrafo – A nova espécie foi descoberta...

Terceiro parágrafo – Exemplares desse grupo de aves foram encontrados...

Quarto parágrafo – É provável que a extinção da espécie tenha ocorrido...

Quinto parágrafo – A primeira descrição desse grupo de aves foi feita...

Sexto parágrafo – A ave do terror não sul-americana é...

Sétimo parágrafo – No Brasil, a representante do grupo é...

Oitavo parágrafo – As características principais das *Phorusrhacidae* são...

Nono parágrafo – O parente mais próximo das aves desse grupo é...

Décimo parágrafo – O esqueleto mais completo de uma ave desse tipo foi encontrado...

Décimo primeiro parágrafo – A nova espécie recebeu...

Décimo segundo parágrafo – A excepcional preservação do esqueleto possibilitou...

Décimo terceiro parágrafo – Os pesquisadores descobriram...

Décimo quarto parágrafo – As descobertas relativas à córnea revelaram...

Décimo quinto parágrafo – Apesar de os dados serem preliminares,...

ANEXO 35 – CAPÍTULO 24

6. O artigo de divulgação científica apresenta as características físicas dos animais sobre os quais discorre.
 - a) Quanto ao grupo das *Phorusrhacidae* e da espécie *Llallawavis scagliai*, quais são o tamanho e o peso informados?
 - b) Essas informações são apresentadas no mesmo parágrafo? Por quê?
7. Qual é a hipótese apresentada para a extinção do grupo de aves *Phorusrhacidae*?
8. Quais são os pesquisadores citados no artigo? Por que eles são importantes para a descoberta divulgada no texto?
9. Releia o parágrafo a seguir.

O parentesco mais próximo se dá com as seriemas, formas viventes e também aves predadoras nativas da América do Sul, porém de tamanho e peso bem menores (menos de um metro, com peso variando de 25 a 30 kg). Ademais, as seriemas, cujo canto é bem peculiar, conseguem voar quando ameaçadas.

Nesse artigo de divulgação científica, qual é a importância da comparação estabelecida entre o grupo de aves extinto e uma espécie de ave vivente? Por quê?

ANOTE

- As comparações e as metáforas tornam a linguagem científica acessível ao público leigo, pois podem criar imagens que ajudam a explicar o tema abordado.
10. Quais foram os principais resultados da pesquisa a partir da descoberta da espécie *Llallawavis scagliai*?

ANOTE

- O artigo de divulgação científica cumpre um importante papel social: possibilitar que o leitor comum tenha acesso a conteúdos originalmente restritos a especialistas, o que contribui para a formação de um cidadão informado e em condições de atuar no mundo de modo eficaz e relevante.

11. Você costuma ler artigos de divulgação científica? Explique quais seriam ou são seus temas de interesse.

OBSERVATÓRIO DA LÍNGUA

Linguagem simples para divulgar a ciência

Como o objetivo dos artigos de divulgação científica é tornar acessível ao público leigo conhecimentos científicos ou acadêmicos, o autor do artigo precisa "traduzir" esses conhecimentos, utilizando uma linguagem mais simples a fim de que o leitor entenda com clareza o teor da pesquisa científica apresentada e seus resultados. Dessa forma, o uso de linguagem técnica, fórmulas complexas ou jargões deve ser deixado de lado nesse gênero textual.

Para que o texto se aproxime ainda mais do leitor, é muito comum a utilização de explicações e comparações que esclareçam determinados dados científicos.

No artigo "Uma nova ave do terror", Alexander Kellner utilizou um registro mais informal da linguagem para apresentar os primeiros resultados da pesquisa sobre uma nova espécie de ave encontrada na Argentina.

1. Encontre no artigo lido uma ocorrência de registro mais informal da linguagem e explique seu uso.

Não escreva no livro.



Mario Friedlander/Pular Imagens

Foto de uma seriema, a ave cuja espécie mais se aproxima à das aves do terror.

REPERTÓRIO

Alexander Kellner

Desde 2004, o geólogo e paleontólogo Alexander Kellner (1961-) escreve a coluna "C�adores de fósseis" no site do Instituto Ciéncia Hoje, na qual apresenta as últimas novidades e descobertas sobre fósseis. Kellner é pesquisador do Museu Nacional da Universidade do Rio de Janeiro (UFRJ).

Para conhecer um pouco mais o trabalho desse especialista, veja o vídeo disponível em <<http://linkt.me/x5fv2>> (acesso em: 18 abr. 2016), no qual ele apresenta o principal objetivo de suas publicações na citada coluna.



O geólogo e paleontólogo Alexander Kellner.

ANEXO 36 – CAPÍTULO 24

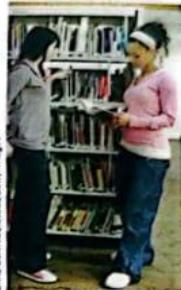
Produzir um artigo de divulgação científica

Proposta

Tomando por base as áreas de conhecimento sugeridas abaixo, você deverá escolher um tema de pesquisa, consultar fontes confiáveis e escrever um artigo de divulgação a ser publicado em uma revista de curiosidades científicas produzida pela classe. Os conhecimentos sobre divulgação científica abordados neste capítulo vão ajudá-lo. Aproveite os recursos de que você dispõe para produzir um texto claro, atraente e fiel ao conteúdo científico original.

O caos e a ordem no Universo – O Universo e os astros oferecem enigmáticas estruturas e surpreendem por sua beleza e mistério. Penetrar em sua ordem misteriosa é sempre uma aventura fascinante. O que as pesquisas da Física moderna revelam sobre eles?

Saúde: formando novos hábitos – A discussão de temas ligados à saúde pode provocar uma mudança de comportamento. Informar sobre doenças e refletir sobre hábitos nocivos à saúde são uma forma de agir socialmente. O que é preciso que todos saibam?



Meninas pesquisando livros em uma biblioteca.

Planejamento

1. Observe no quadro abaixo as características do texto a ser produzido.

Gênero textual	Público	Finalidade	Meio	Línguagem	Evitar	Incluir
artigo de divulgação científica	jovens	expor conhecimentos científicos, tornando-os acessíveis	revista de curiosidades científicas produzida pela classe	clareza e objetividade, criação de uma história ou de metáforas que ajudem a explicar o conteúdo	distorção das informações, excesso de simplificação ou de complexidade	linguagem simples e registro mais informal para atrair o leitor

2. Defina o tema de seu artigo a partir das áreas de conhecimento sugeridas acima.
3. Realize, em bibliotecas e/ou na internet, uma pesquisa detalhada e consistente sobre o tema selecionado.
- Busque no mínimo três fontes diferentes de pesquisa.
 - Procure informações recentes. A divulgação científica requer novidade.
 - Pense em uma história interessante ou em um apelo especial para tratar o tema escolhido.
 - Registre no caderno todas as informações que julgar relevantes sobre o tema.
 - Lembre-se de citar rigorosamente as fontes consultadas.
4. A partir das informações coletadas, selecione as que considera mais difíceis.
- Certifique-se de que você as compreendeu bem. (Se não, pesquise mais sobre o assunto.)
 - Redija explicações no caderno para cada um dos itens difíceis que você selecionou.
 - Verifique se as informações ficaram compreensíveis, sem desvirtuar o sentido original.
5. Copie e preencha o quadro abaixo, adaptando-o a seus objetivos.

Assunto (trabalho de um pesquisador, objeto de estudo)	
Origem do assunto	
Desenvolvimento	
Estágio atual da pesquisa	
Fatos curiosos	
Dificuldades enfrentadas	
Fatores favoráveis	

6. Com base nesse quadro, faça um roteiro de seu texto relacionando os aspectos mais relevantes ou curiosos a serem destacados.

ANEXO 37 – CAPÍTULO 24

Elaboração

7. Agora você já pode escrever seu artigo de divulgação científica.
8. Defina o título e a linha fina de modo que despertem interesse no leitor e expliquem resumidamente o conteúdo do texto.
9. Você pode apresentar a ideia principal no primeiro parágrafo (ou nos dois primeiros parágrafos), desenvolvendo-a no resto do texto por meio de exemplos, dados estatísticos, comparações, relações de causa e efeito, etc. Reserve o último parágrafo para a conclusão do artigo.

ATENÇÃO

- » Certifique-se de que você citou adequadamente as fontes consultadas.
- » Dê atenção à explicação e à especificação das informações veiculadas. O conteúdo deve ser acessível ao público leitor, mas não deve ter alterações que o descharacterizem.

Avaliação

10. Junte-se a um colega e troque seu texto com ele.
11. Em uma folha separada, copie e complete o quadro abaixo com base na leitura do artigo de divulgação científica de seu colega. Em seguida, faça um comentário geral sobre o texto, apontando qualidades e sugerindo mudanças.

	Sim	Não
O texto está de acordo com as variedades urbanas de prestígio?		
O título e a linha fina são atrativos?		
O texto está bem encadeado? Cativa o leitor?		
O desenvolvimento do texto esclarece o tema com precisão?		
Foram consultadas fontes variadas e confiáveis?		
O texto foi escrito com uma linguagem simples e acessível ao público?		
Comentários gerais sobre o texto		

Reescrita

12. Troque novamente o texto com seu colega.
 - a) Leia com atenção o quadro em que ele avaliou seu artigo.
 - b) Agora, releia seu texto, buscando compreender as observações realizadas por seu colega.

DICA: Anote em seu texto, a lápis, as possíveis modificações. Caso tenha alguma dúvida, peça ajuda ao professor.
13. Reescreva seu artigo de divulgação científica.
 - a) Faça todas as alterações que julgar necessárias para adequar seu texto às variedades urbanas de prestígio.
 - b) Faça modificações para tornar seu texto mais preciso e/ou mais interessante ao leitor.
 - c) Ao reescrever o artigo, atente-se às referências e citações apresentadas, indicando sua fonte.
 - d) Explique conceitos de difícil compreensão ou inacessíveis ao leitor e seja rigoroso quanto às definições. O discurso científico é validado por meio da relação que os cientistas estabelecem entre os conceitos.
 - e) Explique, especifique e detalhe as informações apresentadas.

Publicação

14. Uma vez finalizados os artigos, reúna seu texto aos da sala e, juntos, produzam uma revista de curiosidades científicas de toda a turma. Pense com os colegas em um nome para a revista, além da capa, texto de apresentação e organização geral da publicação. Para isso, a turma pode eleger um editor executivo para ficar responsável por esses aspectos.

Não escreva no livro.

309

ANEXO 38 – CAPÍTULO 24

Vestibular e Enem

ATENÇÃO: todas as questões foram reproduzidas das provas originais de que fazem parte. Responda a todas as questões no caderno.

Nesta unidade, você estudou um gênero expositivo, centrado na divulgação de informações e conhecimentos adquiridos por meio de pesquisa.

A interpretação adequada de dados e informações é essencial na transmissão de conhecimentos com o objetivo de torná-los acessíveis a um número maior de pessoas.

Assim, as noções adquiridas no capítulo sobre **artigo de divulgação científica** poderão ajudá-lo a interpretar pesquisas e a refletir sobre os fatos por elas revelados.

No ano de 2009, o vestibular da Universidade Estadual de Londrina (UEL) propôs uma reflexão a partir da exposição dos resultados de uma pesquisa. A interpretação adequada dos dados era importante para desenvolver a redação proposta, cujo tema eram os índices de leitura no Brasil.

(UEL-PR)

INSTRUÇÕES

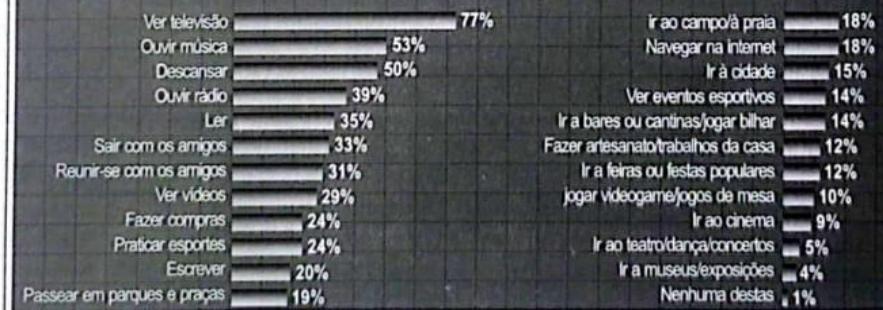
1. Não se esqueça de focalizar o tema proposto.
2. A sua redação deve, necessariamente, referir-se ao texto de apoio ou dialogar com ele. **Atenção**, evite mera colagem ou reprodução.
3. Organize sua redação de modo que preencha entre 20 (mínimo) e 25 (máximo) linhas plenas, considerando-se letra de tamanho regular.
4. Observe o espaçamento que indica início de parágrafo.
[...]
5. Crie um título para a sua redação e coloque-o na linha adequada.
[...]

Leitura em baixa

O índice de leitura no Brasil continua baixo. Uma pesquisa realizada pelo Instituto Pró-Livro (IPL) revelou que, após sair da escola, o brasileiro lê em média 1,3 livro por ano. Quando se inclui a leitura de didáticos e paradidáticos – aqueles títulos lidos por obrigação, como parte do programa de alguma disciplina –, o número sobe para 4,7. Ainda assim, trata-se de uma média baixíssima, se comparada à de países desenvolvidos. Cada francês, por exemplo, lê, em média, anualmente, sete livros; na Finlândia, são mais de 25.

O levantamento apontou também que 45% dos entrevistados não havia lido nenhuma obra sequer nos três meses anteriores à enquete. O estudo, feito entre novembro e dezembro de 2007, também mostrou ainda que, para os brasileiros, a leitura é apenas a quinta opção de entretenimento quando eles têm algum tempo livre. Em primeiro lugar, está a televisão (veja quadro abaixo). Alguma surpresa?

OPÇÕES DE LAZER DOS BRASILEIROS



Welcome Congonhas, jul. 2008, p. 9. Adaptado.

As pesquisas demonstram que o Brasil é um país que não lê ou lê muito pouco. Com base no texto e nos dados expostos no gráfico, redija um texto **dissertativo-argumentativo** indicando as prováveis causas deste descaso com a leitura no Brasil e proponha algumas estratégias para melhorar nosso índice de leitura.

ANEXO 39 – UNIDADE 11

UNIDADE

Argumentar

11

NESTA UNIDADE

- 25 Editorial
- 26 Resenha
- 27 Debate regrado
- 28 Fala em audiência pública

Vários gêneros argumentativos são veiculados no jornal.
 POWER, Cyril E. *O trem de metrô*, 1934. Linogravura, 31 cm x 31,5 cm.
 Coleção particular.



ANEXO 40 – CAPÍTULO 25

CAPÍTULO



Editorial

O QUE VOCÊ VAI ESTUDAR

Como identificar e produzir um editorial.

A validade do argumento e o posicionamento ideológico da instituição.

A antónima no texto argumentativo.

O **editorial** é um importante texto de opinião veiculado em publicações periódicas, como jornais e revistas. Nesse texto é exposto o posicionamento ideológico do veículo em relação aos principais acontecimentos noticiados. Neste capítulo, você vai estudar e produzir um editorial.

Leitura

Você vai ler um editorial e, a seguir, a reportagem mencionada por ele. Os dois textos foram publicados em *O Povo*, jornal de Fortaleza (CE). Leia-os com atenção e responda às questões propostas nas páginas 314 e 315.

O Povo
Terça-feira, 19 de fevereiro de 2013

EDITORIAL

Resíduos sólidos em Fortaleza: como coletar e reciclar

O problema é que só existem duas usinas de reciclagem de entulho: em Fortaleza e Itaitinga

Executar o Plano Municipal de Gestão Integrada de Resíduos Sólidos, exigido pela Política Nacional de Resíduos Sólidos, bem como fazer valer o artigo 550 do Código de Obras e Posturas do Município, que proíbe depositar lixo e detritos em geral nas calçadas e vias públicas, é um desafio para Fortaleza, que apresenta uma média de geração de resíduos sólidos maior do que a média nacional: 1,9 quilo de lixo por habitante/dia, contra 1,2 quilo de lixo por habitante/dia, no conjunto do País.

O incrível é que 35% desse volume são formados por entulho puro proveniente da construção civil, que poderia ser reciclado e receber um valor agregado e devolvido ao mercado. No entanto, é desperdício depois de ir parar em aterros sanitários.

A política correta deveria ser a prevenção, impedindo que os restos de material de construção sejam depositados em calçadas, praças e ruas. Se isso acontece, imediatamente se forma uma rampa para depósito de todo o tipo de lixo. É o que comumente acontece, como constatou uma reportagem de *O POVO* publicada, ontem, depois de uma pequena incursão em algumas ruas que flagrou mais de 30 pontos de entulho. Isso apesar de uma legislação municipal determinar que quem produz o entulho é responsável pelo seu descarte final, isto é, pelo seu encaminhamento ao aterro sanitário.

Estamos, portanto, diante de dois problemas: a) como criar a melhor forma de aproveitar economicamente esse material que poderia dar um retorno economicamente compensatório; b) como conscientizar a população para que não deposite os detritos nos espaços públicos.

No primeiro caso, a própria destinação aos aterros sanitários está ameaçada pela desativação progressiva desse tipo de depósito de detritos. A alternativa impositiva é reciclar. O problema é que só existem duas usinas de reciclagem de entulho: uma no bairro Cajazeiras, em Fortaleza, e outra no município de Itaitinga, a 25 quilômetros da Capital. Ambas só recebem conjuntamente metade do entulho gerado pela construção civil, e reciclam menos ainda: 5% do total recebido. O desafio está posto e tem de ter uma resposta rápida, pois o quadro está se complicando cada vez mais. Quanto à população, é preciso envolver suas entidades comunitárias no processo educativo de coleta.

O Povo, Fortaleza, p. 6, 19 fev. 2013.

ANEXO 41 – CAPÍTULO 25

O que fazer com o entulho da reforma ou construção?

Nada de calçadas, terrenos baldios ou carroceiro. O entulho deve ter um destino certo: usina de reciclagem ou aterro sanitário. Abandonar o lixo por aí, além de render multa, resulta em prejuízos ambientais e sanitários

Tu és responsável por todo entulho que produzes. A frase não é mandamento bíblico, mas dever de todo cidadão que resolver reformar ou construir alguma coisa. Dever previsto em lei e sob pena de multa se desrespeitado. Mas o tanto de entulho que cobre calçadas e calçadas desta Cidade só revela que ou a população não sabe o que fazer com o entulho gerado ou o problema é de educação mesmo. Você sabe o que fazer com o lixo da reforma da sua casa ou comércio?

O POVO avistou pelo menos 30 pontos de entulho em passeio pelos bairros Parque Araxá, Fátima, Porangabuçu, Monte Castelo, Joaquim Távora e Jacarecanga. Não raro podas de árvores, colchões, restos de móveis e sofás estacionavam junto. [...]

Lei

Uma lei municipal prevê multa para quem coloca lixo em local inadequado. Segundo o artigo 550 do Código de Obras e Posturas do Município, é proibido depositar seja nas ruas seja nas calçadas, praças, canais ou canteiros "lixo, resíduos, detritos, animais mortos, material de construção e entulhos, mobiliário usado, folhagem, material de podações" etc. [...]

Apesar da lei, são recolhidas, em média, 11 mil toneladas de entulho por mês, das ruas e calçadas de Fortaleza. Quem diz é o superintendente da Ecofor Ambiental, João Julio de Holanda. [...] "Se o gerador produzir mais de 100 litros de entulho por dia, é obrigação dele contratar uma empresa privada para recolher o entulho ou mesmo a Emlurb (Empresa Municipal de Limpeza e Urbanização de Fortaleza), que tem esse serviço, mas é pago", afirma.

Abaixo desse volume de 100 litros, o gerador do entulho pode separá-lo em duas partes de 50 litros dentro de sacos de cimento, colocar na calçada no dia da coleta de lixo domiciliar para que o caminhão recolha. "Não chame carroceiro. Ele não sabe o destino correto desse entulho e despacha em qualquer lugar", alerta o superintendente. Segundo ele, o destino final do entulho deve ser a usina de reciclagem ou o Aterro Sanitário Metropolitano de Caucaia.

O titular da Secretaria de Conservação e Serviços Públicos, João Pupo, avalia que o entulho é um grave problema na Cidade. "Um ponto de entulho rapidamente vira ponto de lixo. Todo mundo sabe as consequências sanitárias disso. Quando chove então é pior ainda", diz. O secretário garante que está iniciando trabalho de fiscalização mais intensiva para saber a origem desse lixo e punir. "Contamos com a população também para que denuncie. O prejuízo do lixo na rua é para toda a sociedade", finaliza. [...]

ENTENDA A NOTÍCIA

No último dia 6 de dezembro, a Prefeitura divulgou o Plano Municipal de Gestão Integrada de Resíduos Sólidos. Exigido pela Política Nacional de Resíduos Sólidos, conduz prefeitos e cidadãos à "redução, reutilização, reciclagem e tratamento dos resíduos sólidos".

[...]

BRANDÃO, Luar Maria. O Povo, Fortaleza, 18 fev. 2013.

SITUAÇÃO DE PRODUÇÃO

Um texto parcial

O editorial costuma fazer referência a um fato já tratado no jornal. Embora se baseie em informações objetivas selecionadas para fortalecer seus argumentos, esse texto claramente toma posição em relação ao fato em questão e tenta convencer o leitor. É escrito por um

editorialista, mas em geral a autoria não é divulgada, pois esse gênero é institucional e representa a opinião da publicação, não a de um indivíduo. Por isso, o ponto de vista do editorial é sempre parcial, assumido pela direção ou pelo conselho editorial de quem o publica.

Não escreva no livro.

313

ANEXO 42 – CAPÍTULO 25

Ler um editorial

1. Compare o editorial com a reportagem citada por ele.
 - a) Em que parágrafo do editorial há uma referência à reportagem?
 - b) Que informações da reportagem são retomadas pelo editorial?
 - c) Que dados apresentados nos dois textos permitem supor que o assunto abordado é relevante para os leitores do jornal?
2. Releia o quinto parágrafo do editorial.
 - a) A reportagem fornece informações que ajudam o leitor a compreender esse parágrafo. Explique.
 - b) Segundo o editorial, pôr em prática as políticas públicas de tratamento dos resíduos sólidos é um desafio para a cidade de Fortaleza. Que argumento justifica essa afirmação?

ANOTE

O editorial de uma publicação trata de assuntos relevantes referindo-se diretamente a notícias por ela divulgadas. A relevância de um fato é dada por sua gravidade ou abrangência: Quais as suas consequências? Quantas pessoas estão envolvidas? Chama-se gancho a referência, presente no texto, ao fato ou acontecimento abordado pelo editorial.

3. Releia os trechos abaixo.

- I. Abaixo desse volume de 100 litros, o gerador do entulho pode separá-lo em duas partes de 50 litros dentro de sacos de cimento [...].
- II. A política correta deveria ser a prevenção, impedindo que os restos de material de construção sejam depositados em calçadas, praças e ruas.

- a) Qual dessas frases faz parte da reportagem? E do editorial?
- b) Seria possível descobrir isso sem precisar voltar aos textos? Por quê?

ANOTE

O editorial expõe a opinião do veículo que o publica, utilizando a norma-padrão, em um registro mais formal do que o de grande parte dos outros gêneros textuais da esfera jornalística. Em geral, o vocabulário é mais complexo do que o utilizado em notícias e reportagens, e não há restrição à formulação explícita de juízos de valor.

4. Releia o título e o subtítulo do editorial.
 - a) O título esclarece a posição assumida pelo editorial quanto ao tratamento dos resíduos sólidos? Explique.
 - b) A necessidade do tratamento de resíduos sólidos pela reciclagem é um consenso social, isto é, uma ideia aceita por todos. Que contraste entre essa ideia e a realidade é expresso pelo subtítulo?
5. O editorial analisa dois problemas relacionados aos resíduos sólidos.
 - a) Que problemas são esses? Em que parágrafo eles são apresentados?
 - b) Em sua opinião, que imagem o jornal transmite ao leitor ao se dizer a favor da reciclagem do entulho produzido na construção civil?

ANOTE

O editorial exige do leitor uma compreensão que vai além do que está exposto de forma explícita. Por meio dele, é possível vislumbrar o conjunto de ideias da instituição e os valores sociais envolvidos em suas afirmações.

6. Qual é a tese defendida pelo editorial?



Em Fortaleza (CE), homem descarrega madeira em pilha de móveis usados. Foto de 2013.

AÇÃO E CIDADANIA

Um projeto inovador criado por um professor de Planaltina, cidade-satélite de Brasília (DF), foi um dos ganhadores da edição 2012 do Prêmio Professores do Brasil, cujo objetivo é reconhecer propostas pedagógicas criativas de professores das redes públicas.

O professor Gilvan França motivou alunos e comunidade escolar em um projeto que podia parecer ambicioso: construir uma sala de aula inteira usando apenas material reciclado. O resultado foi um sucesso: o professor garante que a estrutura da sala ambientalmente correta, formada por garrafas de refrigerante e bambu, é melhor do que a de muitas escolas brasileiras.

ANEXO 43 – CAPÍTULO 25

7. Releia.

O incrível é que 35% desse volume são formados por entulho puro proveniente da construção civil, que poderia ser reciclado e receber um valor agregado e devolvido ao mercado. No entanto, é desperdício depois de ir parar em aterros sanitários.

O editorial é contrário ao mau aproveitamento econômico dos detritos. Que palavras do trecho orientam o leitor a perceber isso? Explique sua resposta.

8. O interlocutor direto do editorial é o leitor do jornal. Porém, pela própria natureza do tema tratado, há também um interlocutor implícito. Identifique-o e justifique sua resposta.

9. Palavras como *desafio* e *problema* fazem o leitor acreditar que as soluções propostas pelo editorial são simples ou complexas? Justifique.

10. O editorial culpa de modo explícito a administração municipal pela ausência de mais usinas de reciclagem? Explique sua resposta.

11. Em sua opinião, o que teria levado o editorial a optar por essa estratégia argumentativa? Pense em uma explicação possível.

ANOTE

Os argumentos de um editorial sempre aparecam ser de ordem coletiva, jamais individual ou em defesa de interesses particulares. É em nome do bem comum, público e coletivo que se emite a opinião nele presente. Cabe ao leitor o papel crítico: no subterrâneo do texto, é possível descobrir o posicionamento ideológico da publicação.

12. Releia o último parágrafo do editorial "Resíduos sólidos em Fortaleza: como coletar e reciclar".

a) Com base na argumentação exposta pelo editorial, o leitor pode deduzir qual é a resposta rápida esperada por ele? Justifique.

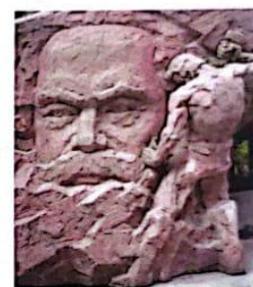
b) Relacione as soluções sugeridas pelo editorial aos dois problemas apontados anteriormente no texto.

ANOTE

O editorial comenta fatos e aponta soluções, procurando levar os leitores a participar do debate público sobre os acontecimentos. Muitas vezes, esse tipo de texto caracteriza um convite à ação, que comumente se expressa na frase final, dirigida à sociedade e às suas potencialidades. Por isso, costuma ser concluído com fórmulas como "é preciso envolver todos", "é hora de agir", "em um momento como esse a sociedade não pode se omitir", etc.

SAIBA MAIS

Ideologia é um conjunto de ideias que representam o ponto de vista de determinado grupo social: uma classe socioeconômica, uma corrente política, uma religião, etc. Assim, por exemplo, é comum falar em ideologia "de direita", "de esquerda", "de centro", entre outras, pois existem vários conjuntos de ideias, segundo diferentes valores.



Dreamstime.com/DBR

Escultura na cidade chinesa de Chongqing que representa o rosto de Karl Marx e o próprio ato de esculpi-la. Karl Marx foi o pensador que popularizou o conceito de ideologia. Foto de 2007. Dimensões não disponíveis.

REPÓRTER

Um editorial polêmico

Em editorial do dia 17 de fevereiro de 2009, o jornal *Folha de S. Paulo* referiu-se à ditadura brasileira da seguinte forma: "[...] as chamadas 'ditabrandas' – caso do Brasil entre 1964 e 1985 [...]" O jogo de palavras entre *dura* e *branda* na referência a esse período histórico provocou a reação de muitos leitores, que não aceitaram a suavização linguística da violência e dos cerceamentos sofridos durante a repressão militar. Cartas de intelectuais conhecidos foram respondidas pelo veículo de forma pouco cordial, o que mobilizou um abaixo-assinado na internet. Em poucos dias, o documento acumulou aproximadamente 3 mil assinaturas. Atos públicos foram realizados e outras publicações comentaram o caso.

Policiais militares reprimem passeata de estudantes na rua 25 de Março, em São Paulo, em 15 de junho de 1977.



Agência O Globo/Agência O Globo

Não escreva no livro.

ANEXO 44 – CAPÍTULO 25

Entre o texto e o discurso - A validade do argumento

No discurso argumentativo, frequentemente a **validade de um argumento** se realiza como uma **construção lógica**. No entanto, no editorial e em artigos de opinião, ela também está ancorada nos **valores sociais** afirmados nas premissas e na conclusão do texto. Leia o editorial.

Gancho: uso indevido de passagens aéreas destinadas apenas ao exercício da função parlamentar.

VOCABULÁRIO DE APOIO

anedótico: relativo a algo curioso e de menor importância

arcaísmo: algo antiquado

a todos os títulos: certamente, de todo modo

compulsório: obrigatório

contrafeito: contrariado

corveia: na Idade Média, trabalho gratuito obrigatório do servo em favor do senhor feudal

cronificar: tornar crônico, permanente

impunidade: falta de punição

repúdio: rejeição

vaga: grande movimento de pessoas

veemente: intenso, forte

venial: desculpável

Argumento: há um problema de representatividade política.

Argumento: a distância entre representantes e representados gera impunidade política.

OPINIÃO

Voto facultativo

Distância entre sociedade e seus representantes cresce a cada escândalo, favorecida pelo arcaísmo do sistema eleitoral

Folha de São Paulo
São Paulo, domingo, 26 de abril de 2009

Tese: defesa do voto opcional.

Argumento: superação da distância depende de processo longo.

Prenúncio de argumento: há algo fundamental que pode ser feito de forma simples e rápida.

Argumento implícito: se, no mundo, o voto opcional predomina sobre o voto obrigatório, deve haver um bom motivo para isso.

Argumento: há troca de direito por dever no voto obrigatório brasileiro.

Conclusão: o voto obrigatório tira a soberania do eleitor e colabora para a impunidade dos detentores do poder.

Folha de São Paulo, p. A2, 26 abr. 2009.

ANEXO 45 – CAPÍTULO 25

A validade do argumento e os valores sociais

Para a ciência lógica, um argumento é válido se as premissas aceitas levarem necessariamente à conclusão. Observe a seguir a construção do raciocínio no silogismo, em um exemplo clássico atribuído a Aristóteles (384 a.C.-322 a.C.).

Premissa maior (afirmação universal):

Todo homem é mortal.

Premissa menor (afirmação particular):

Sócrates é homem.

Conclusão (afirmação necessária):

Logo, Sócrates é mortal.

Observe agora um silogismo presente implicitamente no editorial “Voto facultativo”.

Premissa maior

Tudo que contribui para a impunidade política (observada, por exemplo, na seguida reeleição de políticos envolvidos em escândalos) alimenta a falta de representatividade política no Brasil (ou seja, a distância entre aquilo que os políticos fazem e aquilo que seus eleitores gostariam que eles fizessem).

Premissa menor

O voto obrigatório, ao transformar um direito em dever, leva às urnas uma parcela de cidadãos que vota apenas por obrigação, cooperando para a impunidade política.

Conclusão

Logo, o voto obrigatório alimenta a falta de representatividade política no Brasil. A aceitabilidade das premissas depende de o leitor compartilhar certos valores sociais com a publicação, porque as premissas de textos argumentativos não veiculam verdades universais (como na lógica), mas interpretações de fatos e princípios norteadores da ação política e social.

1. O que significa *facultativo*? A que palavras do editorial esse adjetivo se opõe?

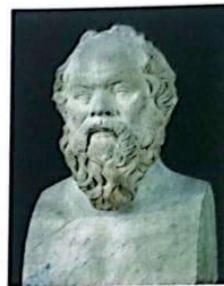
2. O editorial defende a inclusão de todos na participação política? Explique.

3. Para você, o que contribui mais para a cidadania autônoma e soberana: o voto opcional ou o obrigatório? Justifique seu ponto de vista com argumentos.

4. Formule um silogismo para cada tema abaixo, optando pela afirmação ou pela negação.

a) O jovem de 16 ou 17 anos (não) deve votar.

b) Brasileiro (não) sabe votar.



Museu do Louvre, Paris, França
Foto: Galeria Bridgeman/Imagem/Estampa

Sócrates (escultura romana), século I d.C. Mármore, 33,5 cm. Museu do Louvre, Paris, França.

OBSERVATÓRIO DA LÍNGUA

A antonímia no texto argumentativo

A antonímia é uma relação de oposição de sentido que se estabelece entre duas palavras ou expressões. As antonímias de uso mais corrente são registradas pelos dicionários (*quente/frio, subir/descer, riqueza/pobreza, etc.*); outras são criadas no contexto, em consequência do uso específico em uma situação discursiva. Veja um exemplo do editorial “Voto facultativo”.

Os assim chamados “representantes da população” parecem representar, antes de tudo, a si mesmos.

Partindo do sentido próprio da palavra representante – aquele que se apresenta no lugar de outro –, o editorialista cria o antônimo “representante de si mesmo”, em alusão ao comportamento ético discutível de parte dos membros do Congresso Nacional.

1. Identifique no editorial “Voto facultativo” outros dois exemplos de antonímia e explique o valor argumentativo que eles desempenham no texto.

Prosseguindo em seu raciocínio, destaca o abismo entre representantes e representados.

Representantes e representados parecem habitar mundos à parte, com escassos pontos de comunicação.

Ao enfatizar a razão da existência de governantes – a representação –, o produtor do texto assinala a contradição de que representantes e representados pertençam a esferas distintas e incomunicáveis da vida social. Embora essas palavras não sejam consideradas antônimas quando tomadas em seu sentido próprio, no contexto do editorial elas ressaltam a perda de sentido da existência de representantes que desconhecem aqueles que deviam representar – e vice-versa. Assim, a antonímia adquire valor argumentativo ao pôr em relevo contrastes e contradições.

Não escreva no livro.

ANEXO 46 – CAPÍTULO 25

Producir um editorial

Proposta

Você vai produzir um **editorial** a ser publicado no jornal de sua escola. Para isso, escolha um **fato relevante** que teve repercussão em sua cidade ou em sua comunidade escolar. Veja os exemplos que podem servir de tema para um editorial: crise hídrica e inclusão escolar.



Moradores de Itu (SP) buscam água em município vizinho. Foto de 2014.



Escola de Curitiba faz atividades de inclusão desenvolvendo hortas. Foto de 2015.

Comente a evolução do caso e formule uma opinião crítica. Você deve utilizar os conhecimentos que adquiriu sobre o gênero editorial neste capítulo. Aproveite os recursos de que dispõe para defender o **bem comum**.

Planejamento

- Observe no quadro abaixo as características do texto a ser produzido.

Gênero textual	Público	Finalidade	Meio	Linguagem	Evitar	Incluir
editorial	jovens e adultos da comunidade escolar	texto argumentativo e institucional que apresente um posicionamento crítico diante de um fato	jornal da escola	3 ^a pessoa do discurso, objetividade, argumentação	informalidade, opiniões sem embasamento	antonímias com valor argumentativo, propostas de solução para os problemas apontados

- Faça uma pequena lista dos principais valores sociais que norteiam sua escola (instituição responsável pelo jornal que vai publicar seu editorial). Exemplos: sustentabilidade, justiça social, educação de qualidade, defesa de direitos para as minorias, etc.
- Defina o tema de seu editorial com base no fato selecionado. Lembre-se: seu tema deve ser relevante para o público leitor e afetar a comunidade como um todo.
- Colete com a comunidade escolar os fatos – e a respectiva repercussão – que compõem seu tema. Esses elementos são importantes, pois vão ajudá-lo a sustentar os argumentos do texto.
- Formule a tese de seu editorial. Qual será a ideia norteadora do texto, a qual deve ser expressa logo na introdução?
- Qual será a proposta de solução de seu editorial?
- Formule um silogismo que comprove a eficácia dessa solução.
- Os argumentos devem levar à conclusão do texto, que reafirma, em outras palavras, a tese inicial e sugere os rumos que o caso deve tomar em nome do bem público. Formule clara e enfaticamente essa opinião.
- Você pretende usar, no final do editorial, alguma expressão para convadir o leitor a agir? Que expressão será essa?

ANEXO 47 – CAPÍTULO 25

Elaboração

10. Organize o material que você levantou na fase de planejamento, assim como os tópicos de seu texto, e escreva seu editorial.

Avaliação

11. Forme uma dupla e troque seu texto com o do colega.
 12. Copie o quadro abaixo em uma folha avulsa e complete-o analisando o texto de seu colega segundo os tópicos descritos a seguir. Por fim, faça um comentário geral sobre o editorial produzido pelo colega, apontando as qualidades e sugerindo mudanças.

ATENÇÃO

- » Dê um título sugestivo e adequado ao texto.
- » Observe se a linguagem está adequada à norma-padrão, variedade usada nos editoriais dos maiores jornais do país.

	Sim	Não
A linguagem está de acordo com a norma-padrão da língua portuguesa?		
Há uma tese clara na introdução do texto?		
As ideias, os fatos e os princípios usados como argumentos são adequados e consistentes? O texto os explica bem?		
Os argumentos são válidos? Estão relacionados de forma a levar à aceitação da conclusão?		
A conclusão é clara e aponta soluções para o caso?		
O texto parece promover a busca pelo bem comum?		
Comentários gerais sobre o texto		

Reescrita

13. Troque novamente de texto com o colega.
 a) Leia com atenção o quadro de avaliação preenchido pelo colega.
 b) Releia seu editorial atentando para as análises e sugestões feitas.
 DICAS: Anote a lápis em seu texto as possíveis modificações. Se necessário, peça ajuda ao professor.

14. Reescreva seu editorial.
 a) Faça todas as alterações necessárias para adequar seu texto à norma-padrão.
 b) Faça alterações no texto para que ele se aproxime mais dos objetivos do planejamento.

Publicação

15. Finalizados todos os editoriais, o professor elegerá três deles para serem lidos em sala de aula. Feita a leitura pública, promovam uma votação a fim de escolher o texto a ser publicado no jornal da escola ou em outro veículo oficial escolar, como uma revista impressa ou on-line.
 16. Caso a escola não disponha de uma publicação oficial, o texto, devidamente assinado pela turma, poderá ser enviado a um jornal da cidade.

AÇÃO E CIDADANIA

No Brasil, nos últimos anos, cresceu o número de alunos com deficiência na escola regular, certamente em razão de um esforço da sociedade para mudar um sistema educacional dividido entre escola regular e escola especial. Nesse sentido, foi um marco a criação, em 2008, da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Se antes uma criança com deficiência estudava em uma escola especial, hoje ela pode frequentar a escola regular e ter suas necessidades atendidas. Embora a legislação esteja consolidada, há ainda muito a avançar na prática para criar, de fato, um ambiente escolar inclusivo em que o direito à educação de qualidade seja para todos.

Não escreva no livro.

319

ANEXO 48 – CAPÍTULO 26

CAPÍTULO

26 Resenha

O QUE VOCÊ VAI ESTUDAR

Como identificar e produzir uma resenha.

Critérios para formular uma opinião.

O valor argumentativo dos adjetivos.

A **resenha** é um texto que avalia uma produção artística ou intelectual. Seu objetivo é orientar o leitor, alertando-o para as qualidades e os defeitos de um bem cultural, que pode ser livro, filme, álbum musical, exposição artística, peça de teatro, entre outros. A resenha se fundamenta no conhecimento especializado do crítico e na sua argumentação para convencer o leitor a conhecer ou não a obra. Neste capítulo, você vai estudar esse gênero e, depois, será a sua vez de produzir uma resenha.

Leitura

O texto abaixo é uma resenha que avalia um romance escrito por Chico Buarque, artista muito conhecido desde a década de 1960, quando iniciou sua carreira como compositor e cantor de música popular. Leia a resenha com atenção e responda às questões propostas nas páginas 322 e 323.

Duas versões de capa do romance *Leite derramado*, de Chico Buarque.



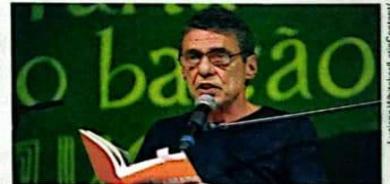
LIVROS

Memórias quase póstumas

Chico Buarque segue os passos de Machado de Assis e retrata, com desgosto, a elite brasileira

Carlos Graieb

Parece ser uma sina inescapável para os escritores brasileiros fazer uma oferenda, cedo ou tarde, no altar de Machado de Assis. A oferenda de Chico Buarque acaba de ser entregue: o seu quarto romance, *Leite derramado* (Companhia das Letras; 196 páginas; 36 reais). O espírito do livro não poderia ser mais machadiano: com um misto de amargura pelos próprios fracassos e desdém senhorial pelas pessoas que o cercam, Eulálio Montenegro D'Assumpção, um filho da classe alta brasileira, relembra a sua história de maneira não inteiramente honesta. Mas também nos detalhes as dívidas com Machado se revelam. De *Dom Casmurro* vem, por exemplo, o tema do ciúme doentio que acaba por destruir a vida de uma mulher. E, se as *Memórias Póstumas de Brás Cubas* são narradas, de maneira inusitada, por um "defunto autor", *Leite derramado* se esforça em busca de um efeito próximo: com mais de 100 anos, e meio embotado pela morfina, o anti-herói Eulálio agoniza no "ambiente pestilento" de um hospital público do subúrbio carioca, onde desfia seu monólogo para enfermeiras distraídas.



O escritor e compositor Chico Buarque na Festa Literária Internacional de Paraty (Flip) de 2009.

Leite derramado pretende fazer um diagnóstico crítico da sociedade brasileira. Filho de senador da República, neto de nobre do Império, bisneto de um figurão da corte de dom João VI – e assim por diante, até o tempo dos afonsinhos –, Eulálio é herdeiro de todos os vícios e preconceitos de seus antepassados. Ele seria a prova viva de como males ancestrais ainda infectam o presente. O problema é que, nascido em 1907, Eulálio não é, verdadeiramente, um homem do tempo atual. Na verdade, ele quase não é um homem do século XX. Tudo o que aconteceu no Brasil a partir dos anos 50 mal se reflete em sua

ANEXO 49 – CAPÍTULO 26

narrativa. Novamente, a sombra de Machado de Assis se impõe. Machado apontou mazelas concretas de seu tempo. Chico Buarque, ao contrário, não fala de como o racismo, o sexism, a corrupção ou o esbulho das coisas públicas se manifestam no Brasil contemporâneo – fala apenas das peculiaridades odiosas de um homem muito velho, criado 100 anos atrás. Sua pretensão sociológica naufraga nas águas rasas do esquerdismo. O que sobra é a denúncia, vazia e caricatural, de uma “elite podre”.

Isso não significa que *Leite derramado* seja uma má leitura. Desde o seu primeiro livro, *Estorvo*, Chico Buarque pratica um estilo em que o prosaico se mistura a

efetivos achados poéticos. Esse estilo leve arrasta o leitor para dentro da história. A maneira fragmentária como Eulálio vai arrancando lembranças do “pandemônio da memória” também cria lacunas e um certo suspense. O maior enigma é a natureza do sumiço de Matilde, a amada esposa de Eulálio. Ela fugiu com outro homem? Foi acometida por uma doença terrível? Ou recebeu um castigo imerecido? Longe de ser um fracasso como narrativa, o novo livro de Chico Buarque apenas deixa de realizar todas as suas ambições – e mostra que nunca é seguro para um escritor seguir as pegadas de Machado de Assis.

GRAIB, Carlos. Memórias quase póstumas. *Veja*, São Paulo, Abril, p. 117, 1º abr. 2009.



Editora de arte/FolhaPress

Folha de S. Paulo, p. E7, 20 jun. 2009.

Quase três meses após a publicação dessa resenha na revista *Veja*, o livro *Leite derramado* ocupava a quinta posição entre os livros de ficção mais vendidos na lista feita pelo jornal *Folha de S. Paulo*. Por ser uma revista de circulação nacional, a *Veja* pode ter contribuído para aumentar a visibilidade do livro.

SITUAÇÃO DE PRODUÇÃO

Texto formador de opinião

A resenha está presente em jornais, revistas, blogs, sites especializados, etc., orientando o público que aprecia literatura, artes plásticas, artes visuais, cinema, teatro, música e outras produções culturais.

Resenhas normalmente apresentam linguagem acessível e poucos termos técnicos. Exigem, porém, conhecimento especializado de quem as escreve. A opinião do resenhista deve basear-se em seu conhecimento prévio sobre o assunto, e não em seu gosto pessoal. Assim, em

geral, músicos e especialistas em música escrevem sobre música; críticos literários e escritores escrevem sobre literatura; curadores e críticos de artes plásticas escrevem sobre artes plásticas; e assim por diante.

A resenha costuma oferecer ao leitor argumentos que comprovam a validade da opinião do crítico sobre a obra resenhada. O leitor da resenha, em geral, ainda não conhece a obra analisada e pode ser influenciado pela opinião do resenhista a conhecer ou não uma obra.

REPÓRTO

Chico Buarque

Francisco Buarque de Holanda (1944-), filho do sociólogo Sérgio Buarque de Holanda, abandonou a faculdade de Arquitetura e Urbanismo para ser compositor. Seu talento para dar voz a personagens, sua participação na resistência artística à ditadura militar e a qualidade de suas canções conquistaram o público e lhe garantiram uma posição de destaque no cenário artístico brasileiro.

Sua estreia como romancista ocorreu em 1991, com a publicação do livro *Estorvo*. Escreveu também *Budapeste* (2003), *Leite derramado* (2009), *O irmão alemão* (2014), entre outros. Assim como ocorreu com alguns de seus romances anteriores, *Leite derramado* ganhou importantes concursos literários, como o Prêmio Jabuti de Livro do Ano de Ficção e o Prêmio Portugal Telecom de Literatura na categoria Romance, ambos em 2010.



Cena do filme *Budapeste* (2009), mostrando as personagens Kriszta (Gabriella Hámori) e José Costa (Leonardo Medeiros). O filme é uma adaptação do livro homônimo de Chico Buarque.

Não escreva no livro.

321

ANEXO 50 – CAPÍTULO 26

Ler uma resenha

- Qual foi o acontecimento que deu origem à resenha "Memórias quase póstumas"?
- Quem é o autor da resenha?
- Com base na leitura da resenha "Memórias quase póstumas", o leitor é incentivado a ler o livro de Chico Buarque? Justifique sua resposta.

ANOTE

Antes de lançar uma obra literária no mercado, algumas editoras apresentam a jornalistas e críticos especializados, a fim de que eles a avaliem e publiquem sua opinião em resenhas. Essas resenhas divulgam a obra nas mais diversas mídias (jornais, revistas, sites, etc.).

- Com base nas informações da resenha lida, escreva no caderno um pequeno resumo do livro *Leite derramado*. Para isso, desconsidere todas as avaliações presentes no texto e procure exclusivamente as informações veiculadas sobre o livro de Chico Buarque.

ANOTE

A resenha costuma fornecer um resumo da obra, informando o leitor sobre os principais dados da obra avaliada. O resumo pode ser apresentado separadamente, no início do texto, ou aparecer mesclado à opinião do resenhista, ao longo da argumentação que ele constrói.

- Observe como é desenvolvida a tese da resenha apresentada.
 - Releia o primeiro parágrafo e explique, de acordo com o resenhista, quais são as semelhanças e as diferenças entre os livros *Leite derramado*, de Chico Buarque, e *Memórias póstumas de Brás Cubas*, de Machado de Assis.
 - Qual é a tese da resenha em relação à obra *Leite derramado*?
 - Em sua opinião, comparar a obra de Chico Buarque à de Machado de Assis é um bom parâmetro de avaliação? Por quê?
- Pode-se afirmar que o crítico Carlos Graieb escolheu um título propositalmente ambíguo para sua resenha: "Memórias quase póstumas". Explique essa ambiguidade, relacionando-a com a tese adotada pelo crítico a respeito do livro *Leite derramado*.

ANOTE

A resenha formula uma opinião crítica – a tese – fundamentada em argumentos. A tese expressa a aprovação ou a desaprovação de um produto cultural ou artístico, segundo determinados critérios. Já os argumentos são construídos a partir da descrição e da análise da obra, geralmente apresentando comparações ou relações com outras referências culturais.

- Leia a seguir trechos de duas outras resenhas sobre o livro *Leite derramado*, a primeira escrita por Reinaldo Moraes e a segunda, por Roberto Schwarz. No caderno, indique se os fragmentos são favoráveis ou desfavoráveis à obra e justifique sua resposta.

[...] Enfim, se Chico resolveu mesmo atacar de sociólogo e historiador no marco de uma linguagem e uma narrativa essencialmente literárias, com altíssimo rendimento estético – e poético, o que faltou salientar aqui –, o fato é que se deu bem. [...]

MORAES, Reinaldo. Com o Brasil nas mãos. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 28 mar. 2009. Cultura.

Assista

Memórias póstumas. Direção de André Klotzel, Brasil, 2001, 101 min.

Essa obra é uma adaptação para o cinema do romance *Memórias póstumas de Brás Cubas*, de Machado de Assis. O livro foi publicado em 1880 e representa uma importante mudança na cena literária brasileira do século XIX. Com muita ironia e humor, a história gira em torno de um membro da elite carioca da época, partindo de uma situação narrativa nada convencional: Brás Cubas está morto e conta sobre sua vida. O livro começa com a célebre dedicatória: "Ao verme que primeiro roeu as frias carnes do meu cadáver dedico com saudosa lembrança estas memórias póstumas".



Bras Faria/DBR

Cena do filme *Memórias póstumas*.

HIPERTEXTO

Advérbios são palavras que podem modificar mais de um elemento em uma frase. Essa característica cria, por vezes, ambiguidade, como ocorre com o emprego do advérbio *quase* no título da resenha. Veja, na parte de Linguagem (capítulo 19, p. 243, exercício 5), outros exemplos em que o emprego do advérbio possibilita diferentes interpretações.

ANEXO 51 – CAPÍTULO 26

[...] é o vaivém entre antes e agora, operado pela agilidade da prosa. Os jardins dos casarões de Botafogo são substituídos por estacionamentos, os chalés de Copacabana por arranha-céus, exclusivas. A relação desconcertante dessa periodização com as ideias correntes de progresso – ou de retrocesso – faz a força do livro, que é brincalhão, mas não ingênuo. [...]

SCHWARZ, Roberto. Brincalhão, mas não ingênuo. *Folha de S.Paulo*, 28 mar. 2009. Ilustrada.

ANOTE

Uma obra pode ser resenhada por críticos diferentes, que nem sempre apresentam a mesma avaliação sobre ela.

8. Leia um trecho do livro *Leite derramado* no qual o narrador-personagem, empobrecido, muda-se para o subúrbio carioca.

Perplexa, Maria Eulália olhava aqueles homens de calção à beira da estrada, as meninas grávidas ostentando as panças, os moleques que atravessavam a pista correndo atrás de uma bola. São os pobres, expliquei, mas para minha filha eles podiam ao menos se dar ao trabalho de cair suas casas, plantar umas orquídeas. Orquídeas talvez não vingassem naquela terra dura, e o calor dentro da camionete piorou quando abri a janela. Saímos da rodovia por uma rua poeirenta, e o motorista perguntou pela igreja do pastor Adelton a um travesti, que nos mandou seguir em frente até a curva do valão. O valão era um rio quase estagnado de tão lamaçento, quando se deslocava dava a impressão de arrastar consigo as margens imundas. Era um rio podre, contudo eu ainda via alguma graça ali onde ele fazia a curva, no modo peculiar daquela curva, penso que a curva é o gesto de um rio. E assim o reconheci, como às vezes se reconhece num homem velho o trejeito infantil, mais lento apenas. Aquele era o ribeirão da minha fazenda na raiz da serra. E à beira-rio uma mangueira me pareceu tão familiar, que por pouco eu não ouvia o preto Balbino lá no alto: ó Lalá, vai querer manga, ó Lalá? Adriante a casa amarela, com o letreiro Igreja do Terceiro Templo na fachada, estava erguida provavelmente sobre os escombros da capela que o cardeal arcebispo abençoou em mil oitocentos e lá vai fumaça. E ao entrar na casinha ao lado da igreja, me trouxe certo conforto saber que debaixo do meu chão estava o cemitério onde meu avô repousava. [...] Penoso era acordar toda manhã com o alto-falante da igreja, suas orações e cantorias.

BUARQUE, Chico. *Leite derramado*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009. p. 177-178.

O resenhista Carlos Graieb afirma que "tudo o que aconteceu no Brasil a partir dos anos 50 mal se reflete" na narrativa de Eulálio Montenegro D'Assumpção (página 320). No entanto, o trecho acima faz referência ao processo de favelização que ocorreu nas cidades brasileiras após a década de 1950. Mesmo existindo esse trecho no livro, a afirmativa do resenhista poderia continuar válida? Justifique.

9. No último parágrafo, a resenha "Memórias quase póstumas" menciona as qualidades da obra que amenizam a opinião negativa desenvolvida no penúltimo parágrafo.

a) Quais são as qualidades apontadas pela resenha?

b) Essas qualidades modificam a opinião do resenhista? Explique.

10. A última frase da resenha funciona como uma conclusão. Releia-a a seguir e explique o sentido das palavras em destaque, considerando a resenha como um todo.

Longe de ser um **fracasso** como narrativa, o novo livro de Chico Buarque apenas deixa de realizar todas as suas **ambícios** – e mostra que nunca é seguro para um escritor seguir as **pegadas** de Machado de Assis.

ANOTE

A resenha costuma destacar aspectos positivos e negativos de uma obra: valoriza suas qualidades, mas também aponta seus defeitos. Uma crítica negativa, por exemplo, tende também a citar virtudes da obra. Já uma crítica positiva tende a apontar inclusive seus defeitos, se houver. Essas ressalvas, porém, são feitas de modo a não entrar em contradição com a tese do texto.

Não escreva no livro.

ANEXO 52 – CAPÍTULO 26

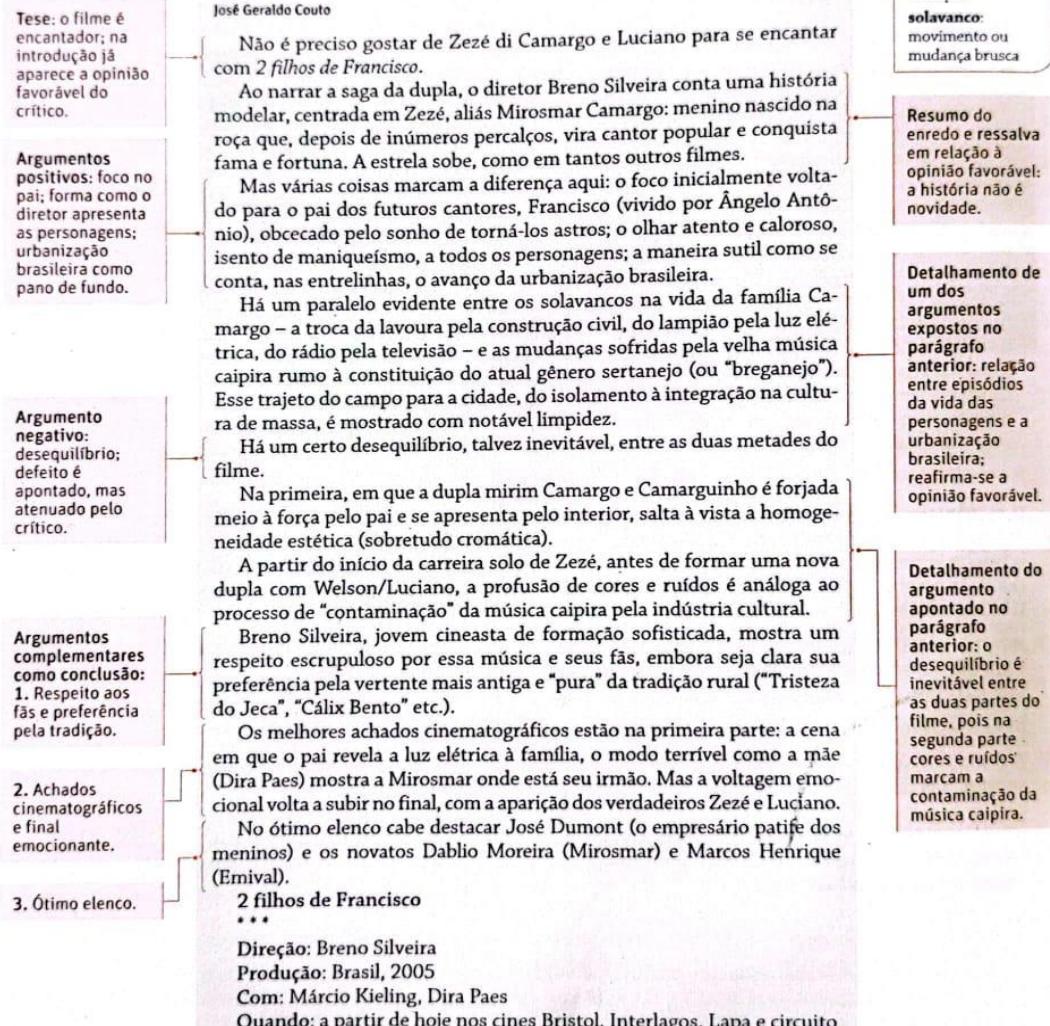
Entre o texto e o discurso – Formular uma opinião

A resenha avalia um bem cultural de acordo com o conhecimento especializado do resenhista. Observe, na resenha abaixo, de que maneira a opinião do crítico é construída.

CRÍTICA

Narrativa retrata a fusão entre o caipira e o urbano

José Geraldo Couto



COUTO, José Geraldo. *Folha de S. Paulo*, 19 ago. 2005. Ilustrada.

ANEXO 53 – CAPÍTULO 26

O conhecimento especializado: critério principal para a construção do juízo de valor

A resenha sobre *2 filhos de Francisco* começa com uma opinião positiva em relação ao filme, que, segundo o texto, vai agradar até mesmo aqueles que não são fãs da dupla sertaneja. Um dos argumentos que sustentam essa opinião aparece já no título: a fusão entre o caipira e o urbano é a principal responsável pela qualidade da obra, como se verá adiante.

Em seguida, a resenha apresenta um resumo do filme. Nesse momento aparece uma **ressalva** à opinião positiva – a de que a história não é nova.

O texto expõe, na sequência, três argumentos, dos quais o mais importante é desenvolvido e detalhado no parágrafo seguinte. São eles: o foco em Francisco, pai dos protagonistas; a forma como o diretor apresenta as personagens; e o papel que a modernização exerce na narrativa.

O argumento principal é, então, desenvolvido: a modernização e o avanço da urbanização brasileira aparecem na transformação da vida da família e do gênero musical caipira. Essa associação, feita sutilmente, é responsável ao mesmo tempo pelo maior **defeito** do filme, o desequilíbrio entre as duas metades. Sendo, porém, um desequilíbrio que reflete o processo de urbanização relacionado às personagens, a resenha desculpa o filme e diminui os efeitos da crítica negativa, ao detalhar o argumento.

Para terminar, a resenha acrescenta outras qualidades do filme e reforça sua avaliação positiva.

Observe como o resenhista lida com **conhecimentos especializados** para formular sua opinião, uma vez que avalia a construção da narrativa e a realização cinematográfica da obra (foco narrativo, tratamento dado às personagens, atuação dos atores, construção do enredo, fluidez da história, carga emocional, fotografia, etc.).

1. Retome a resenha “Memórias quase póstumas” e faça, no caderno, um comentário analítico sobre cada parágrafo, como nos quadros da página anterior nas laterais da resenha “Narrativa retrata a fusão entre o caipira e o urbano”. Destaque os elementos mais relevantes para a construção da opinião do resenhista.



Crédito: Fábio Góes

O filme *2 filhos de Francisco* (2005) revela a transformação e a urbanização da música caipira, ao contar a trajetória da dupla sertaneja Zezé di Camargo e Luciano.

OBSERVATÓRIO DA LÍNGUA

O valor argumentativo dos adjetivos

Em um texto argumentativo como a resenha, o uso dos **adjetivos** constrói o ponto de vista do produtor do texto sobre o objeto cultural analisado. Por meio dos adjetivos, o resenhista aprova, desaprova, suaviza, intensifica, ironiza. Observe a seguir alguns trechos das resenhas lidas neste capítulo.

[...] o olhar atento e caloroso, isento de maniqueísmo, a todos os personagens; a maneira **sutil** como se conta, nas entrelinhas, o avanço da urbanização brasileira.

Os adjetivos *atento*, *caloroso* e *sutil* expressam aprovação e compõem uma argumentação elogiosa da obra.

Sua pretensão sociológica naufraga nas águas **rasas** do esquerdismo. O que sobra é a denúncia, **vazia** e **caricatural**, de uma “elite podre”.

Nesse outro trecho, os adjetivos foram utilizados de forma negativa; *rasas*, *vazia* e *caricatural* reforçam o sentido pejorativo dado aos substantivos *pretensão* e *esquerdismo*.

Há um **certo** desequilíbrio, talvez **inevitável**, entre as duas metades do filme.

Aqui, o uso dos adjetivos visa equilibrar as cargas positivas e negativas do juízo de valor. *Certo* e *inevitável* amenizam a carga negativa do substantivo *desequilibrio*. Os adjetivos ajudam a construir a ressalva aos elogios anteriores, sem contradizer a tese do texto.

1. Encontre, nas resenhas que você leu neste capítulo, outros três exemplos significativos do emprego de adjetivos. Copie-os no caderno e explique seu valor argumentativo: indique se eles têm valor negativo, positivo ou apresentam uma ressalva à opinião anterior.

HIPERTEXTO

Ao empregar os adjetivos, deve-se também considerar que eles podem estar pospostos ou antepostos aos substantivos. Essas duas posições estão associadas a valores semânticos do adjetivo distintos. Observe na parte de Linguagem (capítulo 15, p. 195, atividade 6) os efeitos de sentido criados pela posição dos adjetivos presentes na crônica “Um pé de milho”, de Rubem Braga.

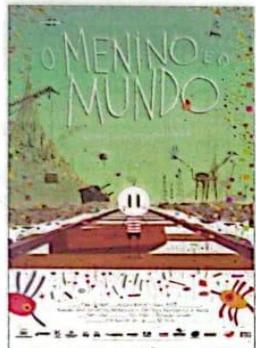
Não escreva no livro.

ANEXO 54 – CAPÍTULO 26

Producir uma resenha

Proposta

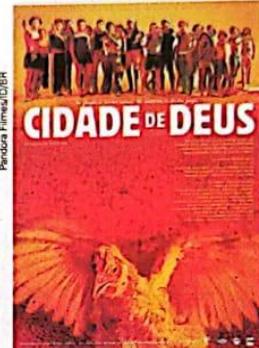
Você vai produzir uma **resenha**, que será publicada no *blog* da turma ou afixada em um mural da escola. Para isso, escolha um dos filmes abaixo ou outro de sua preferência. Assista ao filme com atenção, já preparando o conteúdo do texto que você vai escrever. Utilize os conhecimentos adquiridos sobre resenha neste capítulo. Procure aproveitar todos os recursos de que dispõe para realizar uma avaliação justa e bem articulada.



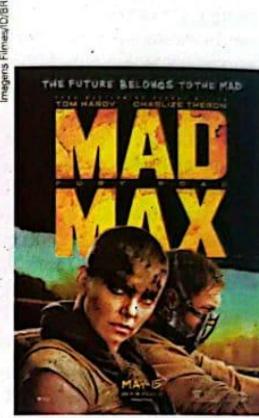
O menino e o mundo (2013), direção de Alê Abreu.



Que horas ela volta? (2015), direção de Anna Muylaert.



Cidade de Deus (2002), direção de Fernando Meirelles.



Mad Max: estrada da fúria (2015), direção de George Miller.

Planejamento

1. Observe no quadro abaixo as características do texto que você vai produzir.

Gênero textual	Público	Finalidade	Meio	Linguagem	Evitar	Incluir
resenha	comunidade escolar	produzir um texto argumentativo que avalia um bem cultural	<i>blog</i> da turma ou mural da escola	uso argumentativo de adjetivos	opiniões não fundamentadas; contradição entre a tese e os argumentos	resumo da obra; concessões à opinião contrária

2. Assista ao filme escolhido, prestando atenção nos aspectos abaixo.

- Qual é o objetivo principal do filme? Ele foi atingido?
- O que foi bem realizado?
- O que não foi bem realizado?
- Que características podem ser destacadas (música, fotografia, figurino, atuação, direção, enredo, diálogos, edição, efeitos especiais, etc.)?

3. Copie no caderno os tópicos a seguir, completando-os com as informações necessárias sobre a obra:

- título
- dados principais (diretor, ano, país de origem, elenco)
- resumo do enredo
- qualidades
- defeitos
- objetivo principal

ANEXO 55 – CAPÍTULO 26

Elaboração

4. Agora você já pode escrever a sua resenha. Fique atento aos aspectos destacados a seguir.
5. Formule a tese: Qual é a sua opinião geral sobre o filme a que assistiu?
6. Faça um resumo sucinto da obra, mas que informe ao leitor o enredo (sem contar o final!) e os dados principais que serão usados na sua argumentação. Você também pode pesquisar e acrescentar informações relevantes sobre o percurso profissional do diretor, por exemplo.
7. Defina os principais argumentos que amparam a sua opinião. Se ela for positiva, destaque as qualidades do filme e a proposta (objetivo) dele. Se for negativa, mencione os defeitos e justifique sua opinião.
8. Inclua ressalvas ou concessões à opinião contrária. Se você elogiou o filme, cite seus pontos mais fracos. Se criticou, encontre qualidades.
9. Acrescente a conclusão do seu texto. Se quiser, formule uma frase de efeito como final ou retome a tese enunciada no início do texto.

Avaliação

10. Junte-se a um colega e troque seu texto com o dele.
11. Em uma folha avulsa, copie o quadro abaixo. Complete-o com base na leitura da resenha de seu colega. Em seguida, faça um comentário geral sobre o texto dele, apontando qualidades e sugerindo mudanças.

	Sim	Não
A linguagem está de acordo com a norma-padrão da língua portuguesa?		
A tese está clara (há uma opinião sobre o filme)?		
O resumo é breve e dá uma boa ideia do filme?		
Os argumentos são adequados e consistentes?		
As ressalvas ou concessões à opinião contrária contradizem a tese?		
Os adjetivos foram bem usados (são precisos e significativos)?		
Comentário geral sobre o texto		

Reescrita

12. Troque novamente o texto com o colega.
 - a) Leia com atenção o quadro que ele preparou.
 - b) Releia seu texto, buscando compreender as intervenções dele.

DICA: Você já pode anotar no seu texto, a lápis, possíveis modificações. Se necessário, peça ajuda ao professor.
13. Reescreva sua resenha. Faça todas as alterações necessárias para adequar seu texto à norma-padrão.
14. Ao reescrever sua resenha, dê atenção aos adjetivos, pois eles podem ajudá-lo a suavizar ou a intensificar o conteúdo de suas afirmações, de acordo com seu propósito. Além disso, podem contribuir para a precisão da linguagem, ao caracterizar detalhes objetivos ou subjetivos.

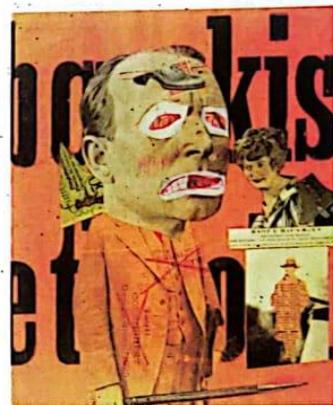
Publicação

15. Ao finalizarem as resenhas, façam a votação para escolher os melhores textos que serão publicados no blog. Para ampliar o público leitor, compartilhem o link dos textos por e-mail ou em redes sociais. Se preferirem, as resenhas podem ser afixadas em um mural da escola.

Não escreva no livro.

ATENÇÃO

- » Lembre-se de dar um título sugestivo e adequado ao seu texto. Se quiser, crie também um subtítulo. Ambos podem revelar parcialmente a tese do texto e instigar o leitor a saber mais.
- » Escolha conscientemente os adjetivos: eles ajudam a revelar seu ponto de vista sobre a obra.



HAUSMANN, Raoul. *O critico de arte*, 1919-1920. Fotomontagem, 25,4 cm x 31,7 cm. Tate Gallery, Londres, Inglaterra.

Na resenha, um crítico de arte opina sobre o trabalho de um artista. Nessa imagem invertem-se os papéis: o artista é que expressa sua opinião sobre os críticos de arte em geral (e não é uma opinião muito favorável). Segundo alguns estudiosos dessa obra, a nota de dinheiro que aparece atrás da nuca do crítico de arte lança suspeita sobre sua pretensa imparcialidade em relação aos jogos de interesse do mercado.

ANEXO 56 – CAPÍTULO 27

CAPÍTULO

27

Debate regrado

O QUE VOCÊ
VAI ESTUDARComo identificar
e produzir um
debate regrado.Estudando
o oponente:
reformular e
refutar.A modalização
no discurso.

O debate regrado é um texto produzido oralmente por um grupo de pessoas que exprimem opiniões divergentes sobre temas polêmicos. Ele tem uma função importante no exercício da democracia. Neste capítulo, você vai conhecer melhor esse gênero.

Leitura

O texto abaixo é a transcrição de trechos da segunda parte do debate entre candidatos à presidência do time de futebol carioca Flamengo (Cacau Cotta, Wallim Vasconcelos e Eduardo Bandeira de Mello, presidente do clube à época), transmitido por um canal de TV a cabo. Leia-o com atenção e responda às questões propostas nas páginas 330 e 331.

O futuro do Flamengo

Eduardo Monsanto: [...] Para começar, o candidato Eduardo Bandeira de Mello faz a sua pergunta para o candidato Cacau Cotta. Presidente, um minuto para sua pergunta.

Eduardo Bandeira de Mello: Cacau, no dia último/no último dia 28 de outubro, agora, isso aqui em São Paulo, foi lançado o Pacto pelo Esporte, que é um pacto através do qual, é: até agora vinte e sete empresas, né, lideradas por três organizações não governamentais, estabeleceram critérios de transparência, de governança e de integridade para que pudessem apoiar entidades esportivas, seja clubes, seja federações. [...] Eu gostaria de saber o que que você pensa sobre esse tipo de iniciativa e que impacto isso pode ter nas finanças do Flamengo daqui pra frente.

EM: Dois minutos para sua resposta, candidato.

Cacau Cotta: Presidente, à: nós, com todo o respeito que eu tenho ao senhor, administração, o Flamengo é um clube de futebol. Se nós vamos passar o debate inteiro aqui falando de finanças, prêmios, é: o nome/o nome da chapa do senhor era Chapa Fla Campeão do Mundo. Isso não está sendo entregue. [...] Então eu gostaria muito de saber quem é o comando do futebol, quem é o responsável pelo futebol do Flamengo, eu gostaria de entender quais são os projetos pro ano que vem.../é, é louvável o Flamengo participar disso, é interessante. A gente/nós, como Chapa Branca, nós vamos manter o que o senhor fizer de bom, inclusive os profissionais que tiverem no Flamengo, qualificados, vão con-

tinuar com a nossa chapa, mas o nosso fim, presidente, nosso objetivo final será o futebol. [...]

EBM: Cacau, respeito muito sua posição, né, afinal de contas todos nós aqui gostamos de futebol e o nosso objetivo principal é o futebol. Mas quando eu falo no Pacto pelo Esporte, eu tô falando de recursos que vão ser investidos no futebol [...].

CC: O presidente não respondeu, num... num fala na sua fala qual o objetivo do comando do futebol. A gente continua sem saber quem comanda o futebol, quais são os objetivos do futebol, e que a chapa Campeão do Mundo não entregou nesse tempo hábil. Então essa/essa responsabilidade fiscal é uma bandeira de todos nós, esses números, eu não sei se o presidente sabe, o Flamengo investiu, diferente da gestão passada, que investiu cento e quatro milhões no futebol, essa gestão investiu cento e setenta milhões no futebol e foi pior o resultado esportivo.

EM: Muito bem. Vamos para a próxima pergunta, o candidato Cacau Cotta pergunta para Wallim Vasconcelos. Candidato Cacau, um minuto para sua pergunta.

CC: À:, candidato Wallim, eu queria à: saber de você, à: como você se sente à: tendo deixado o Clube de Regatas do Flamengo na zona de rebaixamento, enquanto era vice-presidente de futebol, por que que aconteceu isso, e se você, como presidente do Clube de Regatas do Flamengo, também irá deixar o Flamengo nessa situação, e vai/irá renunciar ao cargo, e: se seu vice vai assumir, qual é o objetivo da chapa. [...]

Wallim Vasconcelos: Não, Cacau, obrigado pela pergunta, é importante esclarecer o que

ANEXO 57 – CAPÍTULO 27

aconteceu naquela época, que eu/que eu saí do futebol. Eu: terminado o campeonato carioca, como nós fomos campeões, mais uma vez em cima do Vasco, aliás, não perdi nenhuma vez para o Vasco na minha/durante/quando eu fui vice de futebol, comuniquei ao pres/ao/ao Eduardo que: eu não poderia mais continuar no futebol porque tinha meus compromissos com meus sócios na minha/na/sociedade que eu tinha. [...] Você tem toda razão, se futebol não tiver comando, a gente vê o que que tá acontecendo, a gente não vai pra frente, pode ter ótimos jogadores, mas se não tiver comando a gente não consegue, â, evoluir.

EM: Muito bem. Só aproveitando para zerar aqui o cronômetro para a réplica de Cacau Cotta.

CC: Eu fico feliz de ouvir que você concorda comigo, candidato Wallim. Agora, na sua época, enquanto você era vice-presidente de futebol, em 2013, o Flamengo quase caiu pra zona de rebaixa/prá/pra segunda divisão e não caiu porque a Portuguesa ajudou o Flamengo na escalada do jogador errado, o senhor era o vice-presidente de futebol. O senhor tinha comando sobre isso, então, se o senhor tinha comando sobre isso, o senhor podia ser responsável pela maior tragédia da história do futebol do Flamengo. Isso era de sua responsabilidade. [...]

WV: [...] Então, o seguinte: o vice-presidente jurídico sabia, o Eduardo sabia, e o jogador foi escalado. Então a:/é:/a gente tem que respeitar, quer dizer eu não posso entrar no assunto do jurídico...

EM: O seu tempo acabou, infelizmente.

[...]

WV: Eduardo, o: â/uma das coisas que a gente/ u:a/achou que a principal base da proposta em 2013 e da administração era a unidade da gestão e o pensamento único das pessoas que iam comandar o Flamengo, né [...] a minha pergunta, pra você, é o seg/é o seguinte: com as alianças que você está fazendo, com várias pessoas, com/diferentes, com interesses diferentes [...] eu não vejo essa unidade. Como é que vai ser para governar o Flamengo nesses três/três próximos anos?

EM: Presidente do/é:, dois minutos para sua resposta.

EBM: Nós vamos governar o Flamengo exatamente da maneira que nós governamos nesses três anos. O grupo que tá comigo é o grupo que

tá desde o início af. [...] E aproveitando meus últimos vinte segundos: quando você diz que entre o Campeonato Carioca e o Campeonato Brasileiro, é: você continuou na vice-presidência mas faltava comando, eu não entendi, né, faltava comando como, se você era o vice-presidente que tava lá comandando, então você comandou enquanto ganhou e depois ficou meio que/quase foi/ pra/prá/:que quando estava na zona do rebaixamento não era mais você que comandava? É isso que eu acho que ficou, é: para ser esclarecido.

EM: Candidato Wallim, um minuto para a sua réplica.

WV: É: eu não tô/eu não tô dizendo: é: de maneira nenhuma que as pessoas têm interesses é: é: contra o Flamengo, né [...] Em relação a eu ficar é: é: esse período que você comentou e aí é uma levianidade da sua parte me acusar é: é: de que eu não/não tava mais no futebol, é o seguinte: eu não podia me dedicar mais o tempo que era necessário para estar no futebol [...]

EM: O seu tempo acabou. Trinta segundos para a sua réplica, candidato Bandeira.

EBM: Não não/acho que absolutamente isso que você falou não é verdade, né, o que nós vimos, você continuou comandando o futebol e mesmo depois que/que saiu da vice-presidência participava do comitê do futebol. Nós vimos naquela, é:: naquele episódio do Flamengo e Cruzeiro, inclusive, que eu tava viajando, foi você abandonar o barco [...] e com relação a essas pessoas, duas ou três no máximo participam, são vice-presidentes de maneira absolutamente transparente, tá, os outros...

M: O seu tempo acabou, presidente.

EBM: ... SouFla, gente, o SouFla que: e: eu faço...

EM: ... candidato...

EBM: ... eu faço parte do SouFla...

EM: ... o seu tempo acabou, peço que aqui o tempo seja respeitado nas respostas, réplicas/réplicas e tréplicas.

ESPN. O futuro do Flamengo, 11 nov. 2015. Disponível em: <http://espn.uol.com.br/noticia/557006_assista-na-integra-ao-debate-entre-os-candidatos-a-presidencia-do-flamengo>. Acesso em: 5 fev. 2016. Transcrição feita para esta edição.



Eduardo Bandeira de Mello foi reeleito presidente do Flamengo em 2015.

SITUAÇÃO DE PRODUÇÃO

Instrumento da cidadania

O debate regrado é um instrumento importante no exercício da cidadania. É utilizado para expor opiniões divergentes sobre assuntos que envolvem decisões coletivas. Assim, é usado na política pública ou estudantil, em eleições governamentais ou de grêmios escolares e representantes de classe, entre outras situações.

Não escreva no livro.

ANEXO 58 – CAPÍTULO 27

Ler um debate regrado

1. Leia a seguir a transcrição da fala introdutória de Eduardo Monsanto no debate "O futuro do Flamengo". Em seguida, responda às questões.

Eduardo Monsanto: Olá, Brasil, muito boa noite. A partir de agora a maior torcida do Brasil vai ter a chance de conhecer melhor as propostas dos candidatos à presidência do Flamengo. No dia 7 de dezembro, dia seguinte à última rodada do Brasileirão, os sócios irão às urnas da Gávea para escolher quem vai comandar o clube no próximo triênio. Os canais ESPN já agradecem desde este início de programa a presença dos candidatos à sucessão rubro-negra. Estão conosco: Eduardo Bandeira de Mello, atual presidente e representante da Chapa Azul. Wallim Vasconcelos, que concorre pela Chapa Verde, também está aqui com a gente. Chapa Verde presente também. E Cacau Cotta, candidato da Chapa Branca, também está conosco para participar deste debate que vai falar muito sobre o futuro rubro-negro.

- a) Qual é o contexto que originou o debate, ocorrido no dia 11 de novembro de 2015?
- b) Quem são os participantes do debate?
- c) Qual é a importância desse debate?
- d) Explique a afirmação: "os sócios irão às urnas da Gávea para escolher quem vai comandar o clube no próximo triênio".

2. Quem é Eduardo Monsanto e qual é sua função no debate?

ANOTE

O debate regrado é um texto coletivo e oral resultante das falas de seus participantes: indivíduos ou grupos com pontos de vista diferentes e o mediador. É função do mediador realizar a abertura e o fechamento do debate, oferecer o mesmo tempo de fala aos participantes, zelar pelo respeito entre os adversários e pela obediência às regras preestabelecidas.

3. Leia novamente a primeira pergunta entre candidatos realizada no debate. Que ponto de vista de Bandeira de Mello está presente nessa pergunta?

4. Sobre a resposta de Cacau Cotta a Bandeira de Mello, responda às questões.

- a) O que Cacau Cotta pensa sobre o tema levantado por Bandeira de Mello?
- b) Cacau Cotta dedica a maior parte de seu tempo para criticar Bandeira de Mello. Qual é a principal crítica dele ao presidente?

ANOTE

Em um debate regrado, assim como em outros textos argumentativos, os participantes utilizam argumentos fundamentados em informações, dados e exemplos que contribuem para dar consistência à opinião defendida.

5. Explique os principais argumentos de cada candidato à presidência do Flamengo em defesa de suas chapas.

- a) Cacau Cotta
- b) Wallim Vasconcelos
- c) Eduardo Bandeira de Mello

6. A partir da leitura do trecho do debate "O futuro do Flamengo" transcrito neste capítulo, qual candidato você considera que se saiu melhor? Explique e justifique sua escolha.

7. Releia o que o candidato Cacau Cotta diz em determinado momento do debate:

[...] mas o nosso fim, presidente, nosso objetivo final será o futebol.

- a) Explique o que Cacau Cotta quer dizer com essa frase. Qual é a crítica contida nela e a quem está sendo dirigida?
- b) Qual é a diferença entre os argumentos de quem está no poder e deseja a reeleição e os de quem ocupa a oposição?

ANEXO 59 – CAPÍTULO 27

ANOTE

O participante de um debate costuma estudar os outros participantes e estar consciente de como o grupo a que eles pertencem é socialmente visto. Os argumentos de um debate são construídos nesse diálogo entre vozes sociais discordantes. O participante refuta ideias preconcebidas sobre sua posição e critica a posição adversária.

8. O texto transscrito neste capítulo refere-se à segunda etapa do debate, que se iniciou com os candidatos se apresentando, cada um em dois minutos. Observe as regras da segunda etapa, descritas pelo mediador Eduardo Monsanto antes de iniciar o debate.

Na segunda etapa, os candidatos farão perguntas entre eles, obedecendo os seguintes critérios: a pergunta não poderá durar mais do que um minuto. A resposta terá que ser feita em até dois minutos. Na sequência, o candidato que fez a pergunta terá um minuto para réplica. Em sequência, serão trinta segundos para a tréplica.

- a) Você considera justas as regras dessa etapa do debate? Justifique.
 b) Quem está em vantagem, segundo essas regras, o candidato que faz a pergunta ou aquele que a responde? Justifique sua resposta.

ANOTE

O debate regrado define-se pela presença de regras claras e democráticas que procuram garantir que cada participante seja ouvido e desenvolva seus argumentos em igualdade de condições. Para isso, são regulamentados o tempo de fala e a interação dos participantes. Em debates políticos televisionados, por exemplo, há tempo limitado para perguntas e respostas; réplicas e tréplicas são previstas; há sorteios dos temas e da ordem dos participantes.

9. Há um momento do texto em que ocorre sobreposições de vozes.

- a) Que momento é esse?
 b) Como a pontuação indica a sobreposição de vozes?
 c) Por que ocorre essa sobreposição?

ANOTE

O discurso oral se organiza em turnos, que são os momentos em que alguém fala e os outros escutam. Mas o turno é negociado entre os falantes. Quem está ouvindo deve ter a polidez de esperar a conclusão de um raciocínio ou uma brecha para tomar o turno e, então, falar. No caso do debate, o mediador organiza os turnos de fala, cedendo a vez de falar aos participantes e interrompendo-os, quando necessário.

 **REPERTÓRIO**

A maior torcida do Brasil

Conforme pesquisa realizada pelo Ibope em agosto de 2014, o clube de futebol brasileiro com o maior número de torcedores era o Flamengo, com 16,2% da preferência nacional, o que equivale, de acordo com a estimativa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2013, a 35,5 milhões de torcedores.

Fundado em 1895, o Clube de Regatas do Flamengo passou a ter um time de futebol em 1911. Em 1914, o clube ganhou seu primeiro título no futebol, o Campeonato Carioca. A partir daí, ganhou outras 32 vezes esse campeonato, vinte vezes a Taça Guanabara, seis vezes o Campeonato Brasileiro, além de títulos internacionais como a Taça Libertadores da América e o Mundial Interclubes, ambos em 1981, com o time liderado por Zico, seu capitão goleador.

No dia 13 de dezembro de 1981, o Flámingo tornou-se campeão mundial ao vencer o Liverpool por 3 a 0 em Tóquio, no Japão. Na foto, vê-se Zico, Leandro e Júnior segurando a taça. Foto de 1981.



Sebastião Moreira/Agência O Globo

Não escreva no livro.

ANEXO 60 – CAPÍTULO 27

Entre o texto e o discurso – Estudando o ponto de vista do oponente

O debate de ideias estabelece uma comunicação estreita entre argumentos apresentados por pontos de vista opostos. Para negar a argumentação adversária, retomá-la e adaptá-la ao pensamento que se pretende desenvolver, é preciso compreendê-la. Em um debate regrado, a argumentação necessita **reformular** o que já foi dito para **refutar** a opinião adversária.

Observe a seguir a maneira como Nietzsche refutou e reformulou a forma como o sentimento de compaixão é visto socialmente.



Friedrich Nietzsche (1844-1900), filósofo alemão considerado um dos mais importantes e influentes pensadores modernos. Foto de 1882.

O tema do texto é apresentado como resposta a uma questão. Unida à apresentação do tema, uma reformulação do pensamento oposto – a compaixão como um ato altruista de esquecimento de si – é oferecida.

Argumento: a tragédia alheia pode tocar-nos de muitos modos, e todos confirmam a motivação pessoal da compaixão. O texto cita sentimentos como impotência, covardia, honra e percepção de perigo.

As motivações pessoais da compaixão permitem a crítica social: a compaixão não implica abrir mão da felicidade de não estar em situação miserável nem é uma preocupação essencial; apenas rompe o tédio de vez em quando.

133. "NÃO PENSAR MAIS EM SI"

Seria necessário refletir sobre isso seriamente: por que saltamos à água para socorrer alguém que está se afogando, embora não tenhamos por ele qualquer simpatia particular? Por **compaixão**: só pensamos no próximo – responde o irrefletido. Por que sentimos a dor e o mal-estar daquele que cospe sangue, embora na realidade não lhe queiramos bem? Por **compaixão**: nesse momento não pensamos mais em nós – responde o mesmo irrefletido. A verdade é que na compaixão – quer dizer, no que costumamos chamar erradamente de compaixão – não pensamos certamente em nós de modo consciente, mas *inconscientemente pensamos e pensamos muito*, da mesma maneira que, quando escorregamos, executamos inconscientemente os movimentos contrários que restabelecem o equilíbrio, pondo nisso todo o nosso bom senso. O acidente do outro nos toca e faria sentir nossa impotência, talvez nossa covardia, se não o socorressemos. Ou então traz consigo mesmo uma diminuição de nossa honra perante os outros ou diante de nós mesmos. Ou ainda vemos nos acidentes e no sofrimento dos outros um aviso de perigo que também nos espia; mesmo que fosse como simples indício da incerteza e da fragilidade de humanas que pode produzir em nós um efeito penoso. Rechaçamos esse tipo de miséria e de ofensa e respondemos com um ato de compaixão que pode encerrar uma util defesa ou até uma vingança. Podemos imaginar que no fundo é em nós que pensamos, considerando a decisão que tomamos em todos os casos em que podemos evitar o espetáculo daqueles que sofrem, gemem e estão na miséria: decidimos não deixar de evitar, sempre que podemos vir a desempenhar o papel de homens fortes e salvadores, certos da aprovação, sempre que queremos experimentar o inverso de nossa felicidade ou mesmo quando esperamos nos divertir com nosso aborrecimento. Fazemos confusão ao chamar compaixão ao sofrimento que nos causa um tal espetáculo e que pode ser de natureza muito variada, pois em todos os casos é um sofrimento de que está *isento* aquele que sofre diante de nós: diz-nos respeito a nós tal como o dele diz respeito a ele. Ora, só nos libertamos desse *sofrimento pessoal* quando nos entregamos a atos de compaixão. [...]

O conceito psicanalítico de inconsciente é premissa da refutação: pensamos inconscientemente em nós mesmos quando agimos por compaixão. O texto fornece um exemplo de pensamento inconsciente que guia a ação (escorregão).

Desdobramento do argumento: o texto passa a tratar da ação da compaixão afetada por sentimentos.

Aqui conclui-se a refutação: a compaixão não é um sentimento de esquecimento de si. Mas sim obedece a impulsos, ainda que inconscientes, de evitar o próprio sofrimento (e não o do outro).

VOCABULÁRIO DE APOIO
irrefletido: que não pensa sobre algum assunto
rechaçar: opor-se

Nietzsche, Friedrich. *Aurora*. Trad. Antonio Carlos Braga. São Paulo: Escala, 2007. p. 104-105.

ANEXO 61 – CAPÍTULO 27

Reformular e refutar

O texto de Friedrich Nietzsche, que compõe o excerto 133 de *Aurora*, livro em que o filósofo procura apresentar uma nova moralidade, faz uma crítica à ideia de compaixão aceita socialmente. Para isso, retoma o principal argumento do senso comum, reformula-o e, em seguida, o refuta.

Observe como o dicionário *Houaiss* define compaixão:

compaixão s.f. [...] sentimento piedoso de simpatia para com a tragédia pessoal de outrem, acompanhado do desejo de minorá-la; participação espiritual na infelicidade alheia que suscita um impulso altruísta de ternura para com o sofredor.

HOUAIS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles; FRANCO, Francisco Manoel de Mello (Dir.). *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001. p. 773.

1. Agora responda às questões propostas.

a) O que há em comum entre as definições do dicionário e de Nietzsche sobre a compaixão?

b) Qual é a diferença entre essas definições?

2. Escreva sua definição de compaixão, seguindo as etapas abaixo.

a) O texto deve expor e argumentar sua opinião sobre o tema.

b) Escolha alguma afirmação do texto "Não pensar mais em si" para reformulá-la e refutá-la, como parte de sua argumentação.

c) Se preferir, reformule e refute algum pensamento do senso comum sobre a compaixão, apoiado na definição do dicionário.

d) Dê um exemplo que confirme suas afirmações.

Leia

Em que creem os que não creem?, de Umberto Eco e Carlo Maria Martini. 12. ed. São Paulo: Record, 2009.

De um lado, Carlo Maria Martini, cardeal da Igreja de Roma; do outro, Umberto Eco, considerado um dos maiores pensadores laicos (não religiosos) da atualidade. Durante cerca de um ano, os dois debateram por correspondência sobre diversos temas: a existência de Deus, os fundamentos da ética, o aborto e outros assuntos polêmicos. O resultado está nesse livro, uma verdadeira aula sobre como discutir ideias com argumentos bem formulados e de respeito pelo interlocutor.



Capa do livro *Em que creem os que não creem?*

OBSERVATÓRIO DA LÍNGUA

A modalização

A modalização é a presença de marcas de subjetividade que indicam as intenções, os sentimentos ou as atitudes do autor de um discurso em relação ao que é dito. Essas marcas oferecem nuances ao discurso e revelam a responsabilidade do autor em relação às suas afirmações. As modalizações podem expressar o saber (certeza ou probabilidade das afirmações), a conduta (proibição ou permissividade) e a subjetividade (as emoções relacionadas às afirmações).

Em debates, os participantes costumam usar modalizações de sober ligadas à formação da opinião, como "eu acho", "na minha opinião", "no meu modo de ver", etc., que permitem suavizar as afirmações e oferecê-las ao debate público. Observe esta fala de Vasconcelos:

[...] acho que a principal base da proposta em 2013 e da administração era a unidade da gestão e o pensamento único das pessoas que iam comandar o Flamengo, né, isso é fundamental para que a gente não aja/não desvirtue com a direção que o Flamengo [...]

Nesse trecho, a palavra *acho* marca o envolvimento pessoal e circunscreve o saber ao âmbito de uma opinião. No entanto, em seguida, a expressão "isso é fundamental" enfatiza o que foi afirmado. Agora, releia a passagem a seguir.

1. Encontre outras duas modalizações no texto "O futuro do Flamengo" (p. 328-329) e explique-as.

Não, Cacau, obrigado pela pergunta, é importante esclarecer o que que aconteceu naquela época [...]

Nessa outra fala de Vasconcelos, observa-se o agradecimento com a fórmula **obrigado**, como modo de introduzir um esclarecimento de uma questão delicada, seguido pela expressão de ênfase "é importante esclarecer", que visa a demonstrar que o autor do argumento não está fugindo da questão.

[...] quando você diz que entre o Campeonato Carioca e o Campeonato Brasileiro, é, você continuou na vice-presidência, mas faltava comando, eu não entendi, né, faltava comando como, se você era o vice-presidente que tava lá comandando [...] É isso que eu acho que ficou, é, para ser esclarecido.

Nesse trecho, Bandeira de Mello modaliza seu discurso para, aparentemente, suavizar a crítica que faz ao adversário; mas, de fato, ele produz uma ironia. "Não entendi" é, na verdade, uma forma de sugerir que o adversário foi incoerente. Bandeira de Mello também modaliza a afirmação ao final, com a expressão "eu acho", suavizando a afirmação de que o adversário deixou algo sem esclarecimento.

Não escreva no livro.

ANEXO 62 – CAPÍTULO 27

Produzir um debate regrado

Proposta

Você vai participar de um **debate regrado** com sua turma. Vocês poderão escolher um dos temas sugeridos abaixo ou eleger um tema que seja pertinente às questões de interesse da classe. O debate poderá ser filmado para que possam avaliá-lo e, depois, publicá-lo no *blog* da turma.

Deve ser escolhido um mediador para o debate, que será realizado em dois blocos. No primeiro, os grupos apresentam seus argumentos para sustentar a resposta “sim” ou “não” em relação à pergunta tema. No segundo bloco, os grupos fazem perguntas ao adversário e comentam suas respostas.

Procurem utilizar os conhecimentos adquiridos sobre o gênero debate regrado, participando de forma convincente e cidadã. Seguem as questões sugeridas para o desenvolvimento dos temas.

A. Educação domiciliar. A possibilidade de os pais educarem seus filhos em casa deve ser regulamentada no Brasil?

B. Inclusão de crianças e adolescentes com necessidades educativas especiais. A inclusão nas escolas é efetiva no Brasil?

C. Telefones celulares nas salas de aula e na escola. Em geral, o uso de celulares nas escolas atrapalha o desempenho dos alunos?

D. As cotas étnicas e/ou sociais para ingresso nas universidades públicas terão impactos positivos na educação no Brasil?



Vanuara Scarpelli/IDB/BR

Planejamento

1. Observe no quadro abaixo as características do texto que você vai produzir.

Gênero textual	Público	Finalidade	Meio	Linguagem	Evitar	Incluir
debate regrado	estudantes do Ensino Médio e pessoas que assistirem ao vídeo	produzir um texto oral e coletivo que se mostre favorável ou contrário a uma opinião sobre um tema polêmico	“ao vivo” (o debate pode ser filmado e colocado no <i>blog</i> da turma)	reformulações e modalizações	desrespeitos às regras, despreparo, argumentos frágeis	informações, dados, exemplos, refutações

2. Discuta com os colegas de grupo sobre possíveis argumentos para defender sua posição no debate. Anote-os no caderno.
3. Faça uma pesquisa para recolher dados, exemplos e informações que confirmem e fundamentem um ou mais argumentos de sua lista (o grupo pode dividir-se para a pesquisa). Anote, de forma organizada, todas as informações em folhas separadas para que sejam utilizadas no momento do debate.
4. Formule com o grupo uma resposta para a questão do debate.
 - Explique sua posição com a maior clareza possível.
 - Dê pelo menos dois argumentos consistentes para justificá-la.
 - Imagine o que dirá o grupo adversário e pense em uma refutação.
5. Formule perguntas ao grupo adversário. Considere os aspectos:
 - Quais são as principais fragilidades da opinião adversária?
 - Quais são os temas em que seu grupo é forte e que podem ser aproveitados no momento de comentar a resposta adversária?
6. Imagine quais pontos fracos da opinião defendida por seu grupo podem ser explorados pelo adversário.
 - Pesquise dados, informações e exemplos sobre esses pontos.
 - Formule respostas.

ANEXO 63 – CAPÍTULO 27

Elaboração

7. Agora vocês já podem iniciar o debate.
 - a) O mediador introduz o tema do debate e apresenta os participantes.
 - b) Depois, explica regras para tempo de fala e interação entre os grupos.
 - c) No primeiro bloco, cada grupo expõe argumentativamente sua opinião sobre a questão escolhida pela classe.
 - d) No segundo bloco, um grupo pergunta ao outro e comenta sua resposta, e vice-versa.
 - e) Se houver tempo, repete-se o procedimento anterior uma ou mais vezes, até que todos os participantes considerem o debate satisfatório.
 - f) O mediador encerra o debate.
8. Durante o debate, faça anotações a respeito das falas de seu grupo e do grupo adversário. O que pode ser contestado? Anote ideias e pensamentos que colaborem para a argumentação de seu grupo.

Avaliação

9. Com base na reprodução em vídeo e/ou nas anotações feitas durante o debate, complete o quadro abaixo no caderno.

	Sim	Não
O debate transcorreu dentro das regras estabelecidas e você colaborou para isso?		
O debate contribuiu para esclarecer o assunto em questão?		
Os argumentos planejados por você e seu grupo foram bem aproveitados?		
Os dados, as informações e os exemplos reunidos no planejamento foram usados adequadamente?		
A participação de seu grupo foi convincente e todos os participantes colaboraram?		
O grupo adversário apresentou bons argumentos e refutou de maneira coerente as falas de seu grupo?		

10. Escreva um comentário geral sobre o debate, considerando: o desempenho de seu grupo e o do grupo adversário; as principais dificuldades enfrentadas por seu grupo e as que você enfrentou individualmente.
11. O debate levou a uma conclusão ou solução? Qual?

Reelaboração

12. Se possível, realizem um novo debate sobre o tema, de forma que os pontos problemáticos levantados na avaliação sejam melhorados.
13. Atente às modalizações, deixando o discurso respeitoso e convincente.

Publicação

14. Depois de filmar o debate regrado, organizem-se para editá-lo e publicá-lo no *blog* da turma. Na internet, existem diversos programas de edição de vídeo gratuitos e tutoriais sobre como utilizá-los. Certifiquem-se de que todos estão de acordo com a publicação do vídeo. Ao publicarem, deixem o *post* aberto aos comentários para expandir a discussão do tema com pessoas que não participaram do debate ao vivo.

Não escreva no livro.

ATENÇÃO

- » Dialogue com a polidez necessária ao debate democrático de ideias.
- » Modalize suas afirmações, para tornar clara a forma como você se responsabiliza pelo que diz.

REPERTÓRIO

Debates na imprensa escrita

Alguns jornais brasileiros mantêm uma seção de debates em que os participantes não dialogam diretamente. A seção propõe um tema, em forma de pergunta, e encerra dois artigos de opinião, um com resposta positiva e outro com resposta negativa. Cabe ao leitor comparar os argumentos de cada um para construir sua posição a respeito do tema proposto.



ANEXO 64 – CAPÍTULO 28

CAPÍTULO

28

Fala em audiência pública

O QUE VOCÊ VAI ESTUDAR

Como identificar e produzir uma fala em audiência pública.

A representação dos interesses de um grupo social.

A topicalização na oralidade.

A fala em audiência pública é uma das formas mais diretas de participação dos cidadãos nos debates com a administração pública sobre questões de relevância social. Neste capítulo, você vai observar o funcionamento desse gênero textual e depois será a sua vez de produzir uma fala em audiência pública.

Leitura

O texto a seguir é uma retextualização de parte da fala do manauense Yann Evanovick, à época presidente da União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (Ubes), durante uma audiência pública sobre violência nas escolas, realizada pela Comissão de Direitos Humanos e Legislação Participativa (CDH) do Senado Federal em 2011 e transmitida ao vivo pela TV Senado.

Leia o texto com atenção e responda às questões propostas. Recorde alguns sinais gráficos que indicam ocorrências típicas da oralidade: as reticências (...), que marcam pausa ou hesitação; a barra oblíqua (/), que denota truncamento (palavra ou frase interrompida, reformulação); e a sequência de dois-pontos (:), que significa alongamento de vogal ou consoante.



Yann Evanovick.
Foto de 2012.

Cumprimento a iniciativa do/da Congresso Nacional, do Senado Federal e da Comissão de Direitos Humanos... de: fazer um debate mesmo... que:... a iniciativa do senador Paulo Paim de chamar essa audiência tenha ocorrido antes... do:... do atentado de Realengo, mas uma audiência que acontece no momento certo, já que se pauta hoje... com muita força pela sociedade, mas em especial... pelos meios de comunicação a violência... na escola. [...] Mas eu acho... que:... é:... esse caso de Realengo... ele faz com que a sociedade... possa... entender... a situação que hoje se encontra... a escola pública... brasileira mas a escola como um todo porque... a violência, e eu acho que... apesar de ter diferenças e falou aqui o representante da Unesco, entre violência e o bullying, mas eu acho que... a população brasileira, a forma... mais fácil de/dela entender, é que quando você ofende... é quando/sea fisicamente ou verbalmente, isso também é... uma violência. Isso acontece diariamente na escola. O que aconteceu em Realengo... foi... algo extraordinário [...]. Mas o que nós temos que fazer... o debate que nós precisamos fazer... é da violência que acontece diariamente na escola. Dessa violência ordinária que tá todo dia na escola... que acontece... do estudante para o professor e do professor para o estudante. E isso acontece... porque muitas das vezes, seja de ordem familiar... e aí eu quero ressaltar aqui o papel decisivo da família também na formação do jovem, do caráter... do jovem enquanto cidadão mas também da escola... mas acontece muitas das vezes porque a materialização... dos problemas que a escola tem... sejam é:... da ordem pedagógica mas sejam de ordem estruturação, às vezes se dá numa figura do professor... a materialização de todo aquele problema para o estudante às vezes se/está ali naquele professor e vice-versa, às vezes a ma/ma materialização dos problemas da escola para o professor está no estudante. Vamo pensar que uma escola... desestruturada, sem quadra poliesportiva, com professor mal remunerado, uma sala de aula com quarenta estudantes, de fato, o que que tá se passando ali naquela sala de aula? O que que o estudante tá aprendendo ali? De fato, quais são as condições de trabalho que o profissional da educação tem... para poder passar uma boa aula... pra aquele estudante? Então... eu acho... que nós precisamos partir daí. Nós não concordamos com essa lógica de transformar a escola em presídio. Não concordamos. [aplausos] Acho que a nossa escola não pode virar um presídio, não vai ser isso que vai responder... e

ANEXO 65 – CAPÍTULO 28

responder... aos problemas sociais. A escola pública brasileira... tem que passar por um processo de afirmação de valores também, de valores importantes, valores coletivos, valores não-nino ou à menina [...] homossexual [aplausos], à menina ou ao menino que é negro, ao menino que é... uma roupa diferente, de cor, nós temos que... afirmar alguns valores, valores coletivos... na escola, valores mais humanos... na escola, é assim que nós vamos combater de forma prática a violência, mas também... fazendo com que o Estado brasileiro, de forma prática, Secretária, encare, e Senador, a educação como prioridade. E não venham me dizer... que a educação no nosso país, él/ela é... a principal prioridade porque não é. Basta nós vermos quanto se investe do PIB em educação. O Brasil paga milhares e milhares de reais na dívida pública, mas investe menos de cinco por cento do seu PIB... em educação, portanto não é prioridade. É óbvio, no último período, o... movimento educacional brasileiro, o movimento estudantil, o movimento sindical, aqueles que têm compromisso com a pauta da educação, com a pauta de país, porque a pauta da educação, ela é uma pauta do Brasil... é... conquistaram muito, [...] mais de setecentos mil jovens através do Prouni, se dobraram as vagas da universidade pública, se construiu... é... mais escolas técnicas e/ou oito anos do que em cem anos desde a fundação... do ensino técnico brasileiro... nós tivemos muitos avanços... mas, hoje, da nossa população, somente catorze por cento tem acesso à universidade... e oitenta por cento das vagas que são ofertadas hoje para nós estudantes... são... de universidades privadas. Mais de cinquenta por cento... dos estudantes do Ensino Médio, isso não são dados meus, são dados do próprio Ministério... da Educação se evadem, ou seja, a média dos estudantes de dezenove a dezoito anos anualmente, Senador, cinquenta por cento dos estudantes que aderem/mais de cinquenta por cento dos estudantes que adentram o Ensino Médio... não concluem o Ensino Médio. Afí esses estudantes vão para onde? Vão pra rua. Então, o Estado brasileiro... tem que acordar. Acordar porque... nós não aceitamos mais esse "papo mole", e desculpe... a expressão, de que nós somos o futuro. Nós somos o futuro, mas queremos investimento no presente. [aplausos] Nós queremos ser prioridade do governo... e do país no presente, porque nós não vamos poder ter... um futuro, podendo desempenhar um papel mais decisivo na sociedade, seja no mercado de trabalho, seja na política, seja em quaisquer âmbitos da nação, se nós recebermos... investimentos no presente, pra que nós não venhamos repetir... o gesto da professora, que foi um/um bonito gesto... de pedir desculpa a nós, para que nós não venhamos pedir desculpa no futuro... aos nossos filhos, o Estado brasileiro precisa... investir agora, nós tamo cansado de esperar. [...]

Fala de Yann Evanovick na audiência pública sobre violência nas escolas da Comissão de Direitos Humanos e Legislação Participativa (CDH) do Senado Federal, transmitida pela TV Senado em 18 abr. 2011. Transcrição feita para esta edição.

VOCABULÁRIO DE APOIO

bullying: agressão física ou verbal intencional e repetitiva, com atitudes discriminatórias e uso de força para intimidar ou perseguir alguém

evadir: abandonar, sumir

pauta: tema colocado em debate, agenda ou roteiro dos assuntos mais importantes

Produto Interno Bruto: soma de todos os valores gerados por bens e serviços no país

Prouni: programa federal de concessão de bolsas de estudo em instituições privadas de Ensino Superior para pessoas de baixa renda

SITUAÇÃO DE PRODUÇÃO

Debate sobre temas de interesse coletivo

A audiência pública é um dispositivo social, previsto em lei, que possibilita o amplo debate de temas relacionados a interesses coletivos por um grupo composto de autoridades públicas, representantes de entidades cívicas e especialistas, além da população em geral. Sua realização é obrigatória, quando solicitada pelo Ministério Público, por uma entidade civil ou por um grupo de mais de cinquenta cidadãos. O pedido é encaminhado a uma das comissões técnicas da Câmara ou do Senado. A audiência é divulgada por meio de edital de convocação.

No dia da audiência, presidida por um membro da comissão técnica responsável, compõe-se uma mesa de debatedores previamente convidados que representam diferentes partes interessadas no tema. As falas de cada debatedor ocorrem durante um tempo determinado e, posteriormente, abre-se espaço para que o público se manifeste, mediante inscrições prévias e também com tempo preestabelecido.

O debate feito na audiência é registrado em ata ou relatório, posteriormente encaminhado ao órgão responsável pelas decisões ou pelas iniciativas relacionadas ao tema debatido.



Yann Evanovick entre os debatedores da mesa da audiência pública sobre violência nas escolas, evento presidido pelo então senador Paulo Paim. Foto de 2011.

Não escreva no livro.

Digitalizado com CamScanner

Fonte: Barreto *et al.* (2016).

ANEXO 66 – CAPÍTULO 28

Ler uma fala em audiência pública

1. Observe o modo como Yann Evanovick inicia sua fala na audiência pública promovida pela Comissão de Direitos Humanos do Senado Federal.
 - a) A quem ele se dirige?
 - b) Em nome de quem ele fala (que grupo social ele representa)?
2. Yann Evanovick usa como mote para introduzir sua fala um acontecimento recente à época da audiência pública.
 - a) Que acontecimento é esse? O que você sabe sobre ele?
 - b) Qual é a relação entre esse acontecimento e o tema da audiência pública na qual se insere a fala de Yann?

ANOTE

A fala em audiência pública geralmente dedica atenção às saudações aos debatedores da mesa, aos organizadores da audiência e ao público. É comum que essa fala utilize um mote, uma ideia central que será retomada e reiterada. Esse mote pode ser um fato recente relacionado ao tema da audiência pública.

3. Segundo Yann Evanovick, a violência que deve ser discutida na audiência pública não é aquela que gerou a tragédia da escola de Realengo.
 - a) Que tipo de violência escolar ele defende que seja debatida?
 - b) Que antônima o orador utiliza para qualificar e diferenciar os dois tipos de violência? Que sentido ele atribui a essa antônima?
4. Yann Evanovick assume um posicionamento claro quanto às medidas a serem tomadas pelos órgãos governamentais para enfrentar a questão da violência nas escolas.
 - a) Para ele, o que deve ser feito?
 - b) De acordo com Yann, o que não deve ser feito?

5. Releia este trecho.

Nós não concordamos com essa lógica de transformar a escola em presídio. Não concordamos. [aplausos] [...]

- a) Considerando o contexto de produção em que Yann Evanovick profere sua fala, levante uma hipótese para explicar o que teria motivado essa afirmação do orador.
- b) Por que, provavelmente, Yann é aplaudido nesse momento de sua fala?

ANOTE

A fala em audiência pública deve ser representativa, ou seja, deve refletir os anseios do grupo social representado pelo orador. O orador posiciona-se de forma a fazer avançar a compreensão sobre o tema, contribuindo com encaminhamentos possíveis para os problemas abordados.

6. Yann Evanovick afirma que a educação não é uma prioridade governamental no Brasil.
 - a) Que dados ele apresenta para sustentar sua afirmação?
 - b) Que dados ele utiliza para modalizar essa mesma afirmação, ou seja, para relativizá-la?
7. Releia este trecho, em que Yann Evanovick faz referência à fala de outra debatedora da mesa.

[...] ... pra que nós não venhamos repetir... o gesto da professora, que foi um/um bonito gesto... de pedir desculpa a nós, para que nós não venhamos pedir desculpa no futuro... aos nossos filhos, o Estado brasileiro precisa... investir agora, nós tamo cansado de esperar. [...]

Assista

Tiros em Columbine. Direção de Michael Moore, EUA, 2002, 120 min.

Partindo de uma ocorrência semelhante à da escola de Realengo – um atentado realizado por dois estudantes do colégio Columbine, na pequena cidade de Littleton, no estado do Colorado –, o cineasta estadunidense Michael Moore põe em debate a forma como os habitantes dos EUA se relacionam com armas de fogo. Premiado com o Oscar em 2003, o documentário evidencia, entre outras coisas, a força que a indústria de armas representa na política estadunidense e a facilidade com que qualquer cidadão do país pode adquirir uma arma de fogo.



Michael Moore, no Festival do Instituto Americano de Cinema, na Califórnia. Foto de 2015.

ANEXO 67 – CAPÍTULO 28

- a) Com base no trecho, deduza o provável conteúdo da fala da debatedora.
 b) Ao mesmo tempo que Yann Evanovick elogia a fala da debatedora, faz uma crítica a essa fala. Explique em que medida essa atitude revela uma estratégia argumentativa.

ANOTE

Na fala em audiência pública, há a defesa de um ponto de vista referente a cada aspecto desenvolvido. A argumentação dirige-se ao convencimento das demais partes interessadas no tema debatido. Para isso, o orador expõe o problema segundo a visão do grupo representado por ele e encaminha soluções que estejam de acordo com esse ponto de vista.

8. A fala em audiência pública é um gênero textual oral da esfera pública formal.
- Que características próprias da oralidade você consegue perceber no texto? Copie no caderno dois exemplos que comprovem sua resposta.
 - Transcreva dois exemplos que comprovem que a fala de Yann Evanovick é predominantemente formal.
 - A declaração das teses e o desenvolvimento dos argumentos não ocorrem de modo linear na fala de Yann: há intercalações, desvios, interrupções. Comprove com um exemplo.

ANOTE

Em uma audiência pública, o orador tem um tempo predeterminado para falar e precisa garantir a abordagem dos principais interesses do grupo representado por ele. Por isso, é comum que ele baseie sua fala em um esquema ou texto escrito previamente. Ao proferi-lo, ele não deve simplesmente ler o texto, mas atualizá-lo para o público com comentários, exemplos, interações aos participantes da mesa, ênfases, desvios, repetições com valor argumentativo, etc.

9. Há um momento da fala de Yann Evanovick em que ele utiliza uma expressão típica de um registro mais informal e pede desculpas por isso.
- Que momento é esse? Transcreva-o no caderno.
 - Que efeito de sentido o orador produz ao utilizar essa expressão?

10. Além do trecho citado na atividade 5, há outros dois em que Yann Evanovick é aplaudido.
- Que momentos são esses?
 - O que os aplausos revelam quanto à interação de Yann Evanovick com a plateia? Explique.
 - Você considera que o orador conseguiu expor de forma satisfatória o ponto de vista dos estudantes sobre a violência nas escolas? Justifique.

ANOTE

A fala em audiência pública configura um momento de interação entre o orador, os demais debatedores e a plateia. Trata-se de uma situação privilegiada para a mobilização de forças sociais em prol de uma causa coletiva.

HIPERTEXTO

Para refletir sobre os valores diversos da escrita e da fala em nossa sociedade, consulte a seção *Articulando na parte de Linguagem* (capítulo 16, p. 208-209) que aborda “O valor social da escrita”.



OBSERVATÓRIO DA LÍNGUA

A topicalização na oralidade

A preocupação do orador de se fazer compreender e ter uma interação bem-sucedida o leva a fazer escolhas que obedecem a critérios diferentes dos considerados na escrita. É bastante comum, por exemplo, o procedimento de topicalização no português falado no Brasil: primeiro o falante anuncia o tema sobre o qual vai falar e, em seguida, faz o comentário ou a declaração sobre esse tema. Observe.

1. Copie o trecho a seguir no caderno e explique o procedimento de topicalização realizado nele.

E não venham me dizer... que a educação no nosso país, ele/ela é... a principal prioridade porque não é.

2. Encontre outro exemplo de topicalização na fala de Yann Evanovick e transcreva-o no caderno.

[...] esse caso de Realengo... ele faz com que a sociedade... possa... entender... a situação que hoje se encontra... a escola pública... brasileira [...].

A topicalização pode ajudar a explicar as pausas, muito comuns na oralidade do português brasileiro, entre sujeito e predicado, o que ocasiona muitas vezes problemas na escrita (como o uso de vírgula entre esses elementos).

Não escreva no livro.

339

ANEXO 68 – CAPÍTULO 28

Produzir uma fala em audiência pública

Proposta

Você vai realizar uma **fala em audiência pública** a ser organizada por sua turma. Façam uma votação para escolher um tema relevante que envolva interesses coletivos de alunos, professores e funcionários da escola. No dia da audiência, o aluno cuja fala (de até cinco minutos) tenha sido considerada a mais adequada para representar a turma será seu orador. A fala poderá ser gravada para que possam avaliá-la e, depois, publicá-la no *blog* da turma. Seguem algumas sugestões de tema.

Conservação do espaço escolar – como manter em bom estado os espaços e os equipamentos da escola (salas de aula, banheiros, janelas, cadeiras, etc.).

Relacionamento entre alunos, professores e funcionários – como garantir que essas relações sejam harmoniosas, pautadas pelo respeito e pela valorização mútua.

Valorização da cultura local – como promover ações de valorização da cultura da comunidade local e ampliar as oportunidades de interação entre a escola e seu entorno.



Manutenção do prédio da EMEI Sivaldo Izidoro, no bairro São Luiz, em Itu (SP). Foto de 2015.

Planejamento

1. Observe no quadro abaixo as características do texto que você vai produzir.

Gênero textual	Público	Finalidade	Meio	Linguagem	Evitar	Incluir
fala em audiência pública	comunidade escolar	produzir texto oral que sintetize anseios dos estudantes a respeito de tema de interesse coletivo	audiência pública (a fala pode ser gravada em áudio ou vídeo)	formal; polidez, objetividade e ênfase	apenas ler um texto ou esquema escrito	saudações, mote, argumentos

2. Após a escolha do tema da audiência pública, a turma deve se organizar para realizá-la.

- Deve-se definir a data (com pelo menos um mês de antecedência) e reservar um espaço.
- A turma deve convidar formalmente um representante de cada grupo interessado no tema para compor a mesa de debatedores.
- A direção da escola também deve ser formalmente convidada a comparecer.
- Uma pessoa deve ser escolhida para presidir a audiência. Ela iniciará os trabalhos e realizará seu encerramento, apresentará o tema e os debatedores da mesa e passará a palavra aos debatedores e ao público.
- A comunidade escolar deve ser informada sobre a audiência e convidada a participar.
- No dia da audiência, também deve ser previsto um tempo para a manifestação do público, mediante inscrição prévia com representantes da turma.
- A audiência deve ser gravada em áudio ou vídeo para a elaboração de um relatório final.

3. Definido o tema e feitos os preparativos da audiência, inicie o planejamento de sua fala.

- Escreva, em poucas palavras, que posição você pretende defender em relação ao tema. Lembre-se: você deve estar sintonizado com os anseios do grupo que representa. Se julgar necessário, converse com colegas de outras turmas para colher opiniões.
- Que argumentos você apresentará para sustentar seu ponto de vista?
- Que argumentos podem vir a ser utilizados por quem tem um ponto de vista divergente do seu? Como você poderia refutar esses argumentos?

4. Planeje a introdução de sua fala.

- Pense em como saudar os organizadores do evento, os debatedores e a plateia.
- Escreva, em poucas palavras, como você vai se apresentar (qual é o seu nome, a sua turma, há quanto tempo estuda na escola, etc.).
- Elabore um breve comentário sobre a importância do tema a ser debatido.
- Pense em como você vai declarar sua posição diante do tema (você usará um mote?).

ANEXO 69 – CAPÍTULO 28

5. Faça um esquema da sua argumentação.
 - a) Qual é a principal questão relativa ao tema que precisa ser resolvida?
 - b) Que encaminhamento você vai propor para resolver essa questão?
 - c) Liste dois ou três argumentos para defender sua posição, depois, desenvolva-os detalhadamente, analisando o problema e dando exemplos de situações reais.
6. Escreva um texto a partir das anotações realizadas.
 - a) Leia o texto em voz alta, com calma, e avalie se ele está adequado a uma fala de até cinco minutos.
 - b) Se estiver longo, corte os argumentos supérfluos ou reduza os exemplos. Se estiver curto, crie mais um ou dois argumentos.
 - c) Digite o texto em fonte tamanho 14 e espaço duplo.
7. Transforme seu texto em um esquema que contele o conteúdo de sua fala, na mesma sequência em que pretende dizê-la.
8. Ensaie sua fala. Se possível, grave-a ou apresente-a a alguém.

Elaboração

9. Agora você está pronto para apresentar a primeira versão de sua fala à turma. Mantenha a calma e fale com naturalidade, consultando o texto e/ou o esquema elaborado, sem simplesmente lê-lo.

Avaliação

10. O quadro a seguir indica os critérios para a avaliação das falas. A cada apresentação, atribua no caderno uma nota de 1 a 3 a cada item:
 - 1 – Item precisa ser melhorado.
 - 2 – Item realizado de forma satisfatória.
 - 3 – Item realizado de forma excelente.

Ficha de avaliação da fala em audiência pública	Nota
O orador dirigiu saudações aos presentes, apresentou-se e comentou a importância do tema da audiência?	
O orador expôs claramente seu ponto de vista sobre o tema e foi fiel aos principais anseios do grupo que ele representa?	
O ponto de vista foi sustentado com bons argumentos?	
O orador fez um contraponto respeitoso a possíveis argumentos de pessoas que tenham um ponto de vista divergente?	
O orador fez bom uso do texto ou esquema escrito, atualizando-o com comentários, exemplos e interpações ao público e à mesa?	
O orador utilizou linguagem formal e polida, usou tom de voz adequado e defendeu suas opiniões com firmeza?	

11. Após as apresentações, verifique qual dos colegas teve a maior nota segundo sua avaliação.
12. O professor vai anotar os nomes dos alunos com as maiores notas. Caso haja empate, a turma fará uma votação para escolher o orador.

Reelaboração

13. No dia da audiência pública, o orador escolhido apresentará sua fala. Todos devem se empenhar para o sucesso do evento.

Publicação

14. Depois de filmar a fala em audiência pública, publiquem o vídeo ou áudio no blog da turma. Se necessário, façam uma introdução escrita sobre a situação que motivou os posicionamentos. Deixem o post aberto a comentários para ampliar a discussão.

Não escreva no livro.

341

ANEXO 70 – CAPÍTULO 28

Vestibular e Enem

O vestibular da PUC-Campinas-SP costuma apresentar ao candidato um **editorial** para leitura e interpretação. Os temas ligados a arte e cultura refletem discussões iniciadas no capítulo sobre a **resenha crítica**. Formar opinião com base em textos e fontes diversas é participar de um debate de ideias tal como o estudado no capítulo sobre o **debate regrado**. Para atender às propostas de redação a seguir, use os conhecimentos que adquiriu nesta unidade.

(PUC-Campinas-SP)

PROPOSTA I

Leia o editorial abaixo procurando apreender o tema nele desenvolvido. Em seguida, elabore uma dissertação, na qual você exporá, de modo claro e coerente, suas ideias acerca desse tema.

Descendentes de um grande escritor brasileiro já desaparecido tentaram evitar que uma publicação veiculasse fotografia do pai com um determinado tipo de gravata. Consideravam que o autor só poderia aparecer com o modelo borboleta, seu predileto. O episódio é apenas um exemplo dos excessos cometidos por famílias na suposta tentativa de proteger a imagem de seus famosos parentes mortos. Há muitos casos análogos, que envolvem, além da imagem e do nome, o direito de relatar fatos biográficos, criticar e reproduzir obras em meios como livros, revistas e catálogos. Ambições pecuniárias, leis problemáticas e decisões judiciais infelizes conspiram para conferir aos herdeiros um poder desmedido sobre bens que possuem evidente dimensão pública.

O episódio mais recente envolveu a Bienal de São Paulo e a associação O Mundo de Lygia Clark, dirigida pelo filho da pintora. Diante de imposições, os responsáveis preferiram retirar a artista da mostra. "Queriam até controlar quem poderia escrever sobre ela", afirmou o curador Agnaldo Farias.

A associação argumenta que tem custos e precisa cobri-los. Ainda que fosse assim (e que se precise avançar em políticas públicas de aquisição de acervos na área das artes visuais), o argumento não bastaria para impedir a presença de obras da artista na Bienal, a reedição de um livro e o uso de seu nome numa exposição com depoimentos em vídeo acerca de seu trabalho.

Em breve o Ministério da Cultura levará a consulta pública a revisão da Lei de Direito Autoral. É provável que aspectos relativos às novas tecnologias dominem o debate – mas isso não deveria impedir que se criassem regras para reequilibrar as relações entre direitos de herdeiros e o caráter público do patrimônio cultural.

Folha de S.Paulo, segunda-feira, 7 jun. 2010. Opinião, p. A2.

PROPOSTA II

Leia com atenção o texto que segue.

A escola é uma instituição voltada para a formação do indivíduo, entendida esta como o reconhecimento e a prática de valores **positivos**.

Ocorre, no entanto, que a escola também se volta para a literatura, e o aluno entra em contato com grandes escritores, que nem sempre tratam de valores positivos; os melhores prosaadores e poetas podem abordar aspectos negativos do homem e da sociedade: a força da ambição, o autoritarismo, a injustiça, a violência, as carências de toda espécie, o ódio, o ciúme, o despeito...

Com base no que diz o texto acima, redija uma **dissertação** na qual você discutirá a seguinte frase:
A literatura não apregoa bons costumes, mas estimula nosso senso crítico.

PROPOSTA III

Leia o editorial abaixo procurando apreender o tema nele desenvolvido. Em seguida, elabore uma **dissertação** na qual você exporá, de modo claro e coerente, suas ideias acerca desse tema.

A boliviana Idalena Furtado vive há cinco anos no Brasil e, como tantos outros imigrantes sul-americanos, veio trabalhar numa confecção de roupas no bairro paulistano do Bom Retiro.

Seu relato, publicado nesta **Folha**, descreve condições análogas às de uma situação de trabalho escravo. Trabalhava 15 horas por dia. Comeia sobre a máquina de costura e dormia em um cômodo, "todo mundo amontoado".

Aliciados em seus países de origem, bolivianos, peruanos e paraguaios se juntam a trabalhadores brasileiros para viver em oficinas clandestinas, sem direito a férias e a um dia de descanso semanal, enredados numa espiral de dívidas e degradação. O ambiente de clausura em que trabalham não poderia oferecer maior contraste com o das lojas de grife para as quais fornecem seus produtos.

ANEXO 71 – CAPÍTULO 28

Vistorias do Ministério do Trabalho responsabilizaram algumas marcas conceituadas por compactuar com o abuso. Nas oficinas que confeccionam roupas para suas lojas, verificou-se um regime de hiperexploração do trabalho: funcionários das empresas clandestinas tinham, por exemplo, de pedir autorização para deixar o local onde costuravam e viviam.

Relatos das condições nas chamadas "sweatshops" (oficinas-suadouro), em especial nos países em desenvolvimento, renderam publicidade negativa a marcas de artigos esportivos, brinquedos e roupas que, para uma sociedade ofuscada pelo brilho do consumo, parecem assim associadas a prazer, desejo e sedução.

O consumidor raras vezes tem acesso à realidade que pode ocultar-se sob a aparência reluzente. A inclinação para o "consumo consciente" – trate-se de móveis de madeira certificada, empresas com responsabilidade social ou selos atestando compromisso contra o trabalho infantil – é algo relativamente recente no Brasil.

Depende, para fortalecer-se, do impuxo de fiscalização do Estado, que revela o avesso de algumas grifes. Ciente de fatos assim, o consumidor também se torna responsável, como pagante, pela degradação de seres humanos.

Folha de S Paulo, sábado, 20 ago. 2011. Opinião, p. A2. Adaptado.

PROPOSTA IV

Leia o editorial abaixo procurando apreender o tema nele desenvolvido. Em seguida, elabore uma dissertação, na qual você exporá, de modo claro e coerente, suas ideias acerca desse tema.

O problema da obesidade infantil é grave e não tem solução fácil.

O Brasil segue a mesma rota epidêmica dos EUA. Lá, demógrafos chegam a prever que, devido às doenças associadas ao excesso de peso, as gerações futuras viverão menos anos do que as de seus pais.

Salvo se uma droga milagrosa for descoberta, a melhor forma de enfrentar o problema é uma combinação de menor ingestão de calorias com maior dispêndio energético (atividade física). Como ambas contrariam nossos apetites naturais, um incentivo do poder público pode ser útil.

Não se trata de promover o paternalismo do Estado. O mundo moderno oferece ferramentas tributárias e mercadológicas para que autoridades possam atuar de forma eficaz e não autoritária.

Os mais óbvios instrumentos são os impostos. Em vez de concentrar a atenção sobre medidas de alcance na melhor das hipóteses limitado, como restrições à publicidade para o público infantil (decisões de compra costumam caber aos pais), seria melhor elaborar uma mescla de incentivos e gravames* que favoreça a alimentação equilibrada e deixar a propaganda na esfera da autorregulamentação.

Vilões nutricionais, como refrigerantes e salgadinhos industrializados, em vez de banidos, como sugerem os mais afoitos, deveriam ter a carga de impostos majorada. Alimentos saudáveis, como frutas e legumes, poderiam ser agraciados com subvenções.

É possível até mesmo, por essa via, tornar um pouco mais benignos produtos hoje insalubres. Bastaria fixar as alíquotas de acordo com a quantidade de nutrientes deletérios, como sódio e gorduras saturadas, presente no alimento.

A abordagem fiscal não obrigaría ninguém a fazer o que não queira. Ao confiar na autonomia do cidadão e na autorregulamentação da indústria, tem mais chance de dar certo. E ainda dá aos fabricantes a oportunidade de veicular peças publicitárias que enfatizem a preocupação com a qualidade nutricional de seus produtos, o que contribuiria para fomentar a cultura da alimentação saudável.

Obs.: *gravames impostos pesados.

Folha de S Paulo, sexta-feira, 10 ago. 2012. Opinião, p. A2.

PROPOSTA V

Leia com atenção os textos seguintes.

I. Talvez uma característica essencial de nosso tempo seja o valor absoluto que se dá ao fenômeno da conectividade. Explico-me: parece que hoje a vida de cada um depende de estarmos conectados a algo ou a alguém, via celular, internet, videogame, i-pod, tv interativa, ou o que seja. É como se nossa identidade mesma se firmasse a partir de alguma conexão, por meio de algum suporte eletrônico, com o meio externo. Que fim levou a tal da vida interior? Ainda faz sentido falar nela?

II. Quando vejo a vizinha, já velhinha e solitária, acionar seu laptop e vagarosamente digitar como quem reprende a ler e a escrever, penso que estamos vivendo uma época em que a solidão humana vai sendo progressivamente afastada. Num toque de dedo acessamos o outro, os outros, o mundo, participando assim de uma comunidade verdadeiramente globalizada. A moderna socialização deixou para trás, parece que definitivamente, o triste confinamento dos indivíduos.

Esse texto defendem posições opostas. Escreva uma dissertação em prosa, na qual você argumentará a favor da posição com a qual mais se identifica.

343

ANEXO 72 – CAPÍTULO 28

Vestibular e Enem

Na proposta abaixo, você deverá escrever uma **resenha** para um concurso. Estudado nesta unidade, o gênero está presente em jornais, revistas, blogs, etc., orientando o público que aprecia literatura, artes plásticas, artes visuais e outras produções culturais. Elas normalmente apresentam linguagem acessível e poucos termos técnicos. A opinião do resenhista deve basear-se em seu conhecimento sobre o assunto, e não em seu gosto pessoal. Utilize seus conhecimentos para produzir sua resenha.

(Unicamp-SP)

Você é um estudante universitário que participará de um **concurso de resenhas**, promovido pelo Centro de Apoio ao Estudante (CAE), órgão que desenvolve atividades culturais em sua Faculdade. Esse concurso tem o objetivo de **estimular a leitura** de obras literárias e **ampliar o horizonte cultural** dos estudantes. A **resenha** será lida por uma **comissão julgadora** que deverá selecionar os dez melhores textos, a serem publicados. Você escolheu resenhar a fábula de La Fontaine transcrita abaixo. Em seu texto, você deverá incluir:

- uma síntese da fábula, indicando os seus elementos constitutivos;
- a construção de uma situação social análoga aos fatos narrados, que envolva um problema coletivo;
- um fechamento, estabelecendo relações com a temática do texto original.

Seu texto deverá ser escrito em **linguagem formal**, deverá indicar o **título da obra** e ser assinado com um **pseudônimo**.

Texto 1

A deliberação tomada pelos ratos

Rodilardo, gato voraz,
aprontou entre os ratos tal matança,
que deu cabo de sua paz,
de tantos que matava e guardava na pança.
Os poucos que sobraram não se aventuravam
a sair dos buracos: mal se alimentavam.
Para eles, Rodilardo era mais que um gato:
era o próprio Satã, de fato.
Um dia em que, pelos telhados,
foi o galante namorar,
aproveitando a trégua, os ratos, assustados,
resolveram confabular
e discutir um modo de solucionar
esse grave problema. O decano, prudente,
definiu a questão: simples falta de aviso,

já que o gato chegava, solerte. Era urgente
amarra-lhe ao pescoço um guizo,
concluiu o decano, rato de juiz.
Acharam a ideia excelente,
e aplaudiram seu autor. Restava, todavia,
um pequeno detalhe a ser solucionado:
quem prenderia o guizo – e qual se atreveria?
Um se esquivou, dizendo estar muito ocupado;
Outro alegou que andava um tanto destreinado
em dar laços e nós. E a bela ideia
teve triste final. Muita assembleia, ao fim nada decide –
[mesmo sendo de frades
ou de veneráveis abades...]

Deliberar, deliberar ...
conselheiros, existem vários;
mas quando é para executar,
onde estarão os voluntários?

Fábulas de La Fontaine. Tradução de Milton Amado e Eugênia Amado. Belo Horizonte: Itatiaia, 2003, p. 134-136.

Glossário

Abade: superior de ordem religiosa que dirige uma abadia.

Frade: indivíduo pertencente a ordem religiosa cujos membros seguem uma regra de vida e vivem separados do mundo secular.

Decano: o membro mais velho ou mais antigo de uma classe, assembleia, corporação, etc.

Guizo: pequena esfera de metal com bolinhas em seu interior que, quando sacudida, produz um som tilintante.

Solerte: engenhoso, esperto, sagaz, ardiloso, arguto, astucioso.

ANEXO 73 – CAPÍTULO 28

ATENÇÃO: todas as questões foram reproduzidas das provas originais de que fazem parte. Responda a todas as questões no caderno.

A proposta da Unicamp, apresentada abaixo, requer que você produza uma **carta de reivindicação**. Esse gênero dialoga com a **fala em audiência pública**, estudada nesta unidade. Caracterizada como uma forma de participação em debates e questões relevantes junto à administração pública, a fala em audiência pública é um importante instrumento de participação popular.

(Unicamp-SP)

Em virtude dos problemas de trânsito, uma associação de moradores de uma grande cidade se mobilizou, buscou informações em textos e documentos variados e optou por elaborar uma **carta aberta**. **Você, como membro da associação**, ficou responsável por redigir a carta a ser divulgada nas redes sociais. Essa carta tem o objetivo de **reivindicar, junto às autoridades municipais, ações consistentes para a melhoria da mobilidade urbana na sua cidade**. Para estruturar a sua **argumentação**, utilize também informações apresentadas nos trechos abaixo, que foram lidos pelos membros da associação.

Atenção: assine a carta usando apenas as iniciais do remetente.

I

"A boa cidade, do ponto de vista da mobilidade, é a que possui mais opções", explica o planejador urbano Jeff Risom, do escritório dinamarquês Gehl Architects. E Londres está entre os melhores exemplos práticos dessa ideia aplicada às grandes metrópoles.

A capital inglesa adotou o pedágio urbano em 2003, diminuindo o número de automóveis em circulação e gerando uma receita anual que passou a ser replicada em melhorias no seu já consolidado sistema de transporte público. Com menos carros e com a redução da velocidade máxima permitida, as ruas tornaram-se mais seguras para que fossem adotadas políticas que priorizassem a bicicleta como meio de transporte. Em 2010, Londres importou o modelo criado em 2005 em Lyon, na França, de *bikes* públicas de aluguel. Em paralelo, começou a construir uma rede de ciclovias e determinou que as faixas de ônibus fossem compartilhadas com ciclistas, com um programa de educação massiva dos motoristas de coletivos. Percorrer as ruas usando o meio de transporte mais conveniente – e não sempre o mesmo – ajuda a resolver o problema do trânsito e ainda contribui com a saúde e a qualidade de vida das pessoas.

GARCIA, Natalia. 8 iniciativas urbanas inspiradoras, em *Red Report*, fev. 2013, p. 63. Disponível em: <<http://cidadesparapessoas.com/2013/06/29/pedalando-por-cidades-inspiradoras/>>. Acesso em: 6 set. 2013.

II

Mas, afinal, qual é o custo da morosidade dos deslocamentos urbanos na região metropolitana de São Paulo?

Não é muito difícil fazer um cálculo aproximado. Podemos aceitar como tempo normal, com muita boa vontade, uma hora diária. Assim, o tempo médio perdido com os congestionamentos em São Paulo é superior a uma hora por dia. Sendo a jornada de trabalho igual a oito horas, é fácil verificar que o tempo perdido é de cerca de 12,5% da jornada de trabalho. O valor monetário do tempo perdido é de R\$ 62,5 bilhões por ano. Esse é o custo social anual da lentidão do trânsito em São Paulo.

Adaptado de André Franco Montoro Filho. O custo da (falta de) mobilidade urbana, *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 4 ago. 2013. Caderno Opinião. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/opiniao/2013/08/1321280-andre-franco-montoro-filho-o-custo-da-falta-de-mobilidade-urbana.shtml>>. Acesso em: 6 set. 2013.

III

Torna-se cada vez mais evidente que não há como escapar da progressiva limitação das viagens motorizadas, seja aproximando os locais de moradia dos locais de trabalho ou de acesso aos serviços essenciais, seja ampliando o modo coletivo e os meios não motorizados de transporte. Evidentemente que não se pode reconstruir as cidades, porém são possíveis e necessárias a formação e a consolidação de novas centralidades urbanas, com a descentralização de equipamentos sociais, a informatização e descentralização de serviços públicos e, sobretudo, com a ocupação dos vazios urbanos, modificando-se, assim, os fatores geradores de viagens e diminuindo-se as necessidades de deslocamentos, principalmente motorizados.

BRASIL. Ministério das Cidades. *Caderno para a Elaboração de Plano Diretor de Transporte e da Mobilidade*. Secretaria Nacional de Transportes e de Mobilidade Urbana [SeMobi], 2007, p. 22-23. Disponível em: <http://www.antp.org.br/_5dotSystem/download/dcmDocument/20130321/79121770-A746-45A0-BD32-850391F983B5.pdf>. Acesso em: 6 set. 2013.