

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO

JOSÉ CARLOS DE FRANÇA FILHO

**O ENSINO DO ESTILO DOS GÊNEROS DISCURSIVOS: reflexões conceituais e
proposições em livros didáticos de língua portuguesa dos anos iniciais do ensino
fundamental**

Recife

2020

JOSÉ CARLOS DE FRANÇA FILHO

**O ENSINO DO ESTILO DOS GÊNEROS DISCURSIVOS: reflexões conceituais e
proposições em livros didáticos de língua portuguesa dos anos iniciais do ensino
fundamental**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de concentração: Educação

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Telma Ferraz Leal

Coorientador: Prof. Dr. Clecio dos Santos Bunzen Júnior

**Recife
2020**

Catálogo na fonte
Bibliotecária Natalia Nascimento, CRB-4/1543

- F814e França Filho, José Carlos de.
O ensino do estilo dos gêneros discursivos: reflexões conceituais e proposições em livros didáticos de língua portuguesa dos anos iniciais do ensino fundamental. / José Carlos de França Filho – Recife, 2020.
310 f.
- Orientadora: Telma Ferraz Leal.
Coorientador: Clecio dos Santos Bunzen Junior.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2020.
Inclui Referências.
1. Gêneros Discursivos. 2. Livro didático. 3. Ensino fundamental. 4. Língua Portuguesa- Estudo e Ensino. 5. UFPE - Pós-graduação. I. Leal, Telma Ferraz. (Orientadora). II. Bunzen Junior, Clecio dos Santos (Coorientador). III. Título.
- 370 (23. ed.) UFPE (CE2021-012)

JOSÉ CARLOS DE FRANÇA FILHO

**O ENSINO DO ESTILO DOS GÊNEROS DISCURSIVOS: reflexões conceituais e
proposições em livros didáticos de língua portuguesa dos anos iniciais do ensino
fundamental**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovada por videoconferência em: 27/11/2020.

Orientação: Prof.^a Dr.^a Telma Ferraz Leal
Coorientação: Prof. Dr. Clécio dos Santos Bunzen

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Telma Ferraz Leal (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco
[Participação por videoconferência]

Prof.^a Dr.^a Márcia Rodrigues de Souza Mendonça (Examinadora Externa)
Universidade Estadual de Campinas
[Participação por videoconferência]

Prof.^a Dr.^a Ivanda Maria Martins Silva (Examinadora Externa)
Universidade Federal Rural de Pernambuco
[Participação por videoconferência]

Prof. Dr. Alexsandro da Silva (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco
[Participação por videoconferência]

Prof.^a Dr.^a Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves Pessoa (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco
[Participação por videoconferência]

À minha mãe, D. Nenzinha (*in memoriam*),
que estaria eufórica por eu alcançar tão alto
nível de desenvolvimento intelectual; e a
minha esposa, Raineide, e meus filhos, Alan e
Caroline (Carol), que se esforçaram para
compreender minhas ausências em momentos
importantes de suas vidas.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por tudo que sou e tenho em minha vida;

À minha esposa, Raineide, e a meus filhos, Alan e Caroline, por tudo. Saber que os tenho a meu lado me faz mais forte;

A meus familiares, que souberam compreender minhas ausências e me motivaram sempre.

À professora Telma Leal, minha orientadora querida, pelos tão importantes direcionamentos que proporcionaram a construção deste trabalho; e pelas palavras tranquilizadoras que me ajudaram a ter serenidade em momentos difíceis no meu percurso até aqui. Também pelo exemplo de profissional e pelo carinho que a mim sempre dispensou;

Ao Prof. Clecio Bunzen, meu coorientador, pelos ricos momentos de estudo e direcionamentos tão fundamentais para o desenvolvimento deste trabalho. Também pelo exemplo de profissional e pelo carinho de sempre;

Às professoras Márcia Mendonça, Ivanda Martins e Ana Cláudia Pessoa, e ao professor Alexandro da Silva, membros da banca examinadora desta tese, pelas importantes contribuições, desde a qualificação, que contribuíram sobremaneira para a qualidade deste trabalho;

Aos professores e colegas do doutorado, pela oportunidade de socializar conhecimentos e ampliar meu círculo de amizade;

Aos funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação/CE/UFPE, pelo carinho e presteza com que sempre me receberam;

A meus chefes-amigos Christina Nunes, Cida Guilherme e Márcio Vilela, por terem me dado as condições de, mesmo trabalhando, poder realizar o curso de doutorado com qualidade. Também pelo grande carinho e amizade;

A Ângela, Tarciana, Rafaella, Gonçalo, Jorge, Dé e Edilza, queridos colegas de trabalho, pelo companheirismo e apoio durante esta jornada;

A Hérica Karina, pela amizade e carinho de sempre, além da referência de intelectual e de ser humano;

A Aninha, minha sobrinha querida, e seu esposo, Rodrigo, pela torcida e pelas importantes contribuições;

Enfim, a tudo e todos que, de alguma forma, contribuíram para a concretização desta pesquisa, o meu muito obrigado!

“O estilo entra como elemento na unidade de gênero de um enunciado. Isso não equivale a dizer, claro, que o estilo linguístico não pode ser objeto de um estudo específico, especializado. (...) Porém, para ser correto e produtivo, este estudo sempre deve partir do fato de que os estilos da língua pertencem por natureza ao gênero e deve basear-se no estudo prévio dos gêneros em sua diversidade.”

(BAKHTIN, 2000 [1952-1953], p. 284)

“Nenhum fenômeno novo (fonético, lexical, gramatical) pode entrar no sistema da língua sem ter sido longamente testado e ter passado pelo acabamento do estilo-gênero.”

(BAKHTIN, 2000 [1952-1953], p. 285)

“Pode-se dizer que a gramática e a estilística se juntam e se separam em qualquer fato linguístico concreto que, encarado do ponto de vista da língua, é um fato gramatical, encarado do ponto de vista do enunciado individual, é um fato estilístico. Mesmo a seleção que o locutor efetua de uma forma gramatical já é um ato estilístico.”

(BAKHTIN, 2000 [1952-1953], p. 286)

RESUMO

Este estudo teve como objetivo sistematizar o conceito de estilo do gênero na obra do Círculo de Bakhtin, assim como as indicações sobre o seu ensino; e analisar o ensino do estilo dos gêneros discursivos em livros didáticos de Língua Portuguesa do 4º e 5º anos do ensino fundamental, com base nos pressupostos bakhtinianos sobre estilo. Para tanto, dividimos nosso estudo em duas partes: na primeira, desenvolvemos reflexões sobre estilo dos gêneros discursivos e seu ensino; na segunda, analisamos orientações e proposições referentes ao ensino do estilo dos gêneros discursivos em coleções de livros didáticos. O paradigma qualitativo se fez necessário para orientar nosso percurso investigativo, dada a necessidade de depreender significados e (re)construir conceitos. Para o desenvolvimento da primeira parte de nosso estudo, lançamos mão da pesquisa bibliográfica. Para a segunda parte, utilizamos a pesquisa documental. A análise de conteúdo foi utilizada como abordagem para análise e interpretação dos dados de nossa pesquisa. O estudo bibliográfico nos proporcionou perceber que o estilo apresenta dimensões diversas, cujos aspectos podem ser tomados para reflexão, indicando ser possível seu ensino/estudo. Tais dimensões/aspectos propiciaram a criação de algumas das categorias de análise das atividades propostas nas coleções didáticas. Na perspectiva bakhtiniana, estilo é um dos elementos constitutivos do gênero discursivo, estando seu conceito relacionado, indissolavelmente, a outros elementos e conceitos, de forma que seu estudo (ensino-aprendizagem) só se pode realizar numa perspectiva sociodialógica. Com relação ao que orientam e propõem livros didáticos do 4º e 5º anos do ensino fundamental (pesquisa documental), observamos que as duas coleções didáticas analisadas trazem orientações a respeito do trabalho com os gêneros discursivos no manual do professor. Nessas orientações, observam-se indicações do trabalho com o estilo, embora a grande maioria se apresente de forma indireta/implícita. No que se refere às atividades propostas com foco em aspectos do estilo do gênero nas referidas coleções, foi possível observar que ambas apresentaram atividades que suscitam reflexão sobre aspectos do estilo dos gêneros discursivos. Por outro lado, observou-se que a coleção “Ápis” empreendeu mais esforços no desenvolvimento de tal reflexão, tendo proposto mais atividades e abordado mais aspectos que a coleção “Projeto Buriti”. Consideramos, no entanto, que ambas as coleções desenvolveram um trabalho insuficiente de reflexão sobre estilo do gênero para dois anos letivos, visto que a ausência e/ou a baixa frequência de atividades pertencentes a determinadas categorias comprometem a mobilização de uma maior diversidade de aspectos do estilo do gênero que concorrem para a construção estilística dos enunciados concretos. No que diz respeito a como esse trabalho de

reflexão sobre estilo do gênero foi proposto nas duas coleções, verificamos que as reflexões foram suscitadas a partir de gêneros discursivos diversos, e em seções variadas nas duas coleções. Com relação à perspectiva de abordagem estilística das atividades propostas, observamos que, em sua maioria, aproximam-se mais de uma perspectiva enunciativa de estilo, embora algumas delas ainda precisem melhorar a forma de suscitar a reflexão sobre os aspectos do estilo dos gêneros.

Palavras-chave: Estilo do gênero. Ensino. Livro didático.

ABSTRACT

This study aimed to systematize the concept of style in the work of the Bakhtin Circle, as well as the indications about its teaching; and to analyze the teaching of the style of the genre in textbooks of Portuguese Language of the 4th and 5th years of elementary school, based on the Bakhtinian assumptions about style. To do so, we divided our study into two parts: in the first, we developed reflections on style and its teaching; in the second, we analyze orientations and propositions regarding the teaching of the style in textbook collections. The qualitative paradigm was necessary to guide our investigative path, due to the need to understand meanings and (re)construct concepts. For the development of the first part of our study, we used bibliographic research. For the second part, we used documentary research. Content analysis was used as an approach for analyzing and interpreting our research data. The bibliographic study allowed us to perceive that style has different dimensions, whose aspects can be taken for reflection, indicating that their teaching / study is possible. Such dimensions / aspects led to the creation of some of the categories of analysis of the activities proposed in the didactic collections. In the Bakhtinian perspective, style is one of the constitutive elements of the genre, and its concept is intrinsically related to other elements and concepts, so that its study (teaching-learning) can only be carried out from a sociological perspective. Concerning of what textbooks for the 4th and 5th years of elementary school guide and propose (documentary research), we observed that the two didactic collections analyzed provide guidance regarding the work with the genres in the teacher's manual. In these guidelines, indications of work with style are observed, although the vast majority are presented in an indirect / implicit way. Regarding the activities proposed with a focus on aspects of the style of the genre in the aforementioned collections, it was possible to observe that both presented activities that arouse reflection on aspects of the style. On the other hand, it was observed that the "Ápis" collection made more efforts in the development of such reflection, as it proposed more activities and addressed more aspects than the "Projeto Buriti" collection. We consider, however, that both collections have developed an insufficient work of reflection on the style of the genre, considering that it is two academic years, since the absence and / or the low frequency of activities belonging to certain categories compromise the mobilization of a greater diversity of aspects of the style that contribute to the stylistic construction of concrete utterance. Concerning of how this work of reflection on style was proposed in the two collections, we found that the reflections were raised from different genres and in different sections in the two collections. Regarding the perspective of a stylistic approach to the proposed activities, we observed that,

for the most part, they are closer to an enunciative perspective of style, although some of them still need to improve the way of raising reflection on aspects of the style of the genres.

Keywords: Style of the genre. Teaching. Textbook.

RÉSUMÉ

Cette étude visait à systématiser le concept de style de genre dans l'œuvre du Cercle de Bakhtine, ainsi que les indications sur son enseignement; et d'analyser l'enseignement du style des genres discursifs dans les manuels scolaires de langue portugaise des 4^e et 5^e années de l'école élémentaire, sur la base des hypothèses bakhtiniennes sur le style. Pour cela, nous avons divisé notre étude en deux parties : dans la première, nous avons développé des réflexions sur le style des genres de discours et leur enseignement; dans la seconde, nous analysons les orientations et les propositions concernant l'enseignement du style des genres de discours dans des collections de manuels scolaires. Le paradigme qualitatif a été nécessaire pour guider notre parcours d'investigation, due à la nécessité de comprendre des sens et de (re) construire des concepts. Pour le développement de la première partie de notre étude, nous avons utilisé la recherche bibliographique. Pour la seconde partie, nous avons utilisé une recherche documentaire. L'analyse du contenu a été utilisée comme approche pour analyser et interpréter nos données de recherche. L'étude bibliographique a permis la perception que le style a des dimensions différentes, dont les aspects peuvent être pris en considération, en indiquant que leur enseignement / étude est possible. Ces dimensions / aspects ont permis la création de certaines catégories d'analyse des activités proposées dans les collections des manuels. Dans la perspective bakhtinienne, le style est l'un des éléments constitutifs du genre discursif, et son concept est inextricablement lié à d'autres éléments et concepts, de sorte que son étude (enseignement-apprentissage) ne peut être fait que dans une perspective «sociodialogique». En examinant les orientations et propositions des manuels scolaires pour les 4^e et 5^e années du primaire (recherche documentaire), nous avons observé que les deux collections des manuels analysés fournissent des orientations sur le travail avec les genres de discours dans le guide pédagogique. Dans ces lignes directrices, des indications de travail avec le style sont observées, bien que la majorité soit présentée de manière indirecte / implicite. Dans les activités proposées en mettant l'accent sur les aspects du style du genre dans les collections, il a été observé que les deux ont présenté des activités qui suscitent une réflexion sur les aspects du style des genres de discours. D'autre part, il a été observé que la collection «Ápis» a fait plus d'efforts dans le développement de la réflexion, parce qu'elle a proposé plus d'activités et a abordé plus d'aspects que la collection «Projeto Buriti». Nous considérons cependant que les deux collections ont développé un travail de réflexion insuffisant sur le style du genre pendant deux années scolaires, car l'absence et / ou la faible fréquence d'activités appartenant à certaines catégories compromettent la mobilisation d'une plus grande diversité d'aspects du style du genre qui

contribuent à la construction stylistique d'énoncés concrets. Concernant la façon dont ce travail de réflexion sur le style du genre a été proposé dans les deux collections, nous avons constaté que les réflexions sont venues de différents genres de discours, et de différentes sections des deux collections. Concernant la perspective d'une approche stylistique des activités proposées, nous avons observé que, pour la plupart, elles sont plus proches d'une perspective énonciative du style, même si certaines d'entre elles doivent encore améliorer la manière de susciter une réflexion sur les aspects du style des genres.

Mots-clés: Style du genre. Enseignement. Manuel scolaire.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Banco de teses e dissertações
CA	Coleção Ápis
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal
cat.	Categoria
CPB	Coleção Projeto Buriti
fig.	Figura
GT	Grupo de trabalho
HQ	História em quadrinhos
LD	Livro didático
LDP	Livro didático de português
MEC	Ministério da Educação
MP	Manual do Professor
MPCA	Manual do Professor da Coleção Ápis
MPCPB	Manual do Professor da Coleção Projeto Buriti
p.	Página
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PROLING	Programa de Pós-Graduação em Linguística
SIGET	Simpósio Internacional de Estudos dos Gêneros Textuais
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
vol.	Volume

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Esquema dos elementos didatizados dos gêneros discursivos	111
Figura 2 – Organização da proposta da coleção a partir dos gêneros discursivos	131
Figura 3 – Esquema sobre o domínio da linguagem a partir das práticas de escuta, leitura e produção de textos de gêneros diversos	135
Figura 4 – Atividade sobre os efeitos de sentido decorrentes de escolhas individuais de linguagem	161
Figura 5 – Atividade sobre o uso de expressões temporais indefinidas no gênero <i>mito</i>	162
Figura 6 – Atividade sobre palavras que indicam sequência em textos expositivos	163
Figura 7 – Indicação de termos para uma sequência temporal numa proposta de produção escrita de um <i>texto expositivo</i>	164
Figura 8 – Orientação sobre o uso de uma sequência temporal no gênero produzido	165
Figura 9 – Atividade sobre os efeitos de sentido decorrentes de escolhas individuais de linguagem (uso de <i>neologismos</i>) no <i>conto de memórias</i>	166
Figura 10 – Atividade sobre a pessoa do discurso na <i>biografia</i>	167
Figura 11 – Atividade sobre o uso de frases curtas na <i>propaganda</i>	168
Figura 12 – Atividade sobre a linguagem do <i>blogue</i>	169
Figura 13 – Atividade sobre a linguagem utilizada em um <i>comentário</i> em um <i>blogue</i>	170
Figura 14 – Atividade sobre a pessoa do discurso em um <i>post</i> do <i>blogue</i>	171
Figura 15 – Orientações sobre a linguagem do <i>blogue</i> numa proposta de produção escrita	172
Figura 16 – Proposta de produção escrita de um texto instrucional	173
Figura 17 – Orientações sobre a linguagem de textos instrucionais numa proposta de produção escrita	174
Figura 18 – Atividades sobre aspectos da linguagem do <i>diário pessoal</i>	175
Figura 19 – Atividades sobre aspectos da linguagem do <i>diário pessoal</i>	176
Figura 20 – Atividade sobre aspectos da linguagem do <i>diário pessoal</i>	177
Figura 21 – Atividade em que se enfatizam aspectos da linguagem do <i>diário pessoal</i>	178
Figura 22 – Atividade sobre aspectos da linguagem do <i>blog</i>	179
Figura 23 – Atividade sobre aspectos da linguagem do <i>blog</i> (continuação)	179
Figura 24 – Atividade sobre aspectos da linguagem do <i>e-mail</i>	180
Figura 25 – Atividade sobre aspectos da linguagem do <i>texto de informação científica</i>	181

Figura 26 – Atividades sobre efeitos de sentido decorrentes de escolhas individuais de linguagem no <i>conto de suspense</i>	182
Figura 27 – Atividades sobre efeitos de sentido decorrentes de escolhas individuais de linguagem no <i>conto de suspense</i> (continuação)	182
Figura 28 – Atividades em que se enfatizam as escolhas individuais e a entonação no <i>conto de mistério</i>	183
Figura 29 – Atividades sobre efeitos de sentido decorrentes de escolhas individuais de linguagem no <i>conto popular</i>	184
Figura 30 – Atividades sobre aspectos da linguagem do <i>roteiro de passeio</i>	185
Figura 31 – Atividades sobre aspectos da linguagem do <i>roteiro de passeio</i> (continuação)	185
Figura 32 – Atividades sobre o uso do modo imperativo na <i>propaganda</i> e em <i>textos instrucionais</i>	186
Figura 33 – Atividades sobre o uso do modo imperativo na <i>propaganda</i> e em <i>textos instrucionais</i> (continuação)	187
Figura 34 – Atividade em que se enfatizam aspectos da linguagem do <i>roteiro de passeio</i>	188
Figura 35 – Atividade sobre efeitos de sentido decorrentes de escolhas individuais de linguagem no <i>poema</i>	189
Figura 36 – Atividades sobre efeitos de sentido decorrentes de escolhas individuais de linguagem no <i>poema</i>	190
Figura 37 – Atividade sobre efeitos de sentido decorrentes de escolhas individuais de linguagem no <i>poema</i>	191
Figura 38 – Atividades sobre efeitos de sentido decorrentes de escolhas individuais de linguagem no <i>poema</i>	191
Figura 39 – Atividades sobre efeitos de sentido decorrentes de escolhas individuais de linguagem no <i>poema</i>	192
Figura 40 – Atividade em que se enfatizam efeitos de sentido decorrentes de escolhas individuais de linguagem no <i>poema</i>	193
Figura 41 – Atividade em que se enfatizam efeitos de sentido decorrentes de escolhas individuais de linguagem no <i>poema</i> (continuação)	193
Figura 42 – Atividade sobre aspectos da linguagem do <i>texto de informação científica</i>	194

Figura 43 – Atividade em que se enfatizam aspectos da linguagem do texto de informação científica	195
Figura 44 – Atividades sobre aspectos da linguagem da <i>reportagem</i>	195
Figura 45 – Atividades sobre aspectos da linguagem da <i>reportagem</i> (continuação)	195
Figura 46 – Atividade em que se enfatizam aspectos da linguagem da <i>reportagem</i>	196
Figura 47 – Atividades sobre aspectos da linguagem da <i>propaganda</i>	197
Figura 48 – Atividade sobre o uso do modo imperativo dos verbos na <i>propaganda</i>	197
Figura 49 – Atividade sobre o uso do modo imperativo dos verbos na <i>propaganda</i> (continuação)	198
Figura 50 – Texto 1 da unidade 5 (gênero HQ)	201
Figura 51 – Atividades sobre o uso de <i>legendas e balões de fala</i> na HQ	202
Figura 52 – Atividade sobre o uso de <i>onomatopeia</i> na HQ	203
Figura 53 – Atividade sobre o uso de <i>letreiro</i> na HQ	204
Figura 54 – Texto 1 da unidade 4 (gênero HQ)	205
Figura 55 – Atividade sobre o uso de recursos gráficos/visuais na HQ	206
Figura 56 – Atividade sobre o uso de recursos gráfico/visuais na HQ	207
Figura 57 – Atividade sobre o uso de recursos gráfico/visuais na HQ	207
Figura 58 – Texto 1 da unidade 6 (gênero propaganda)	208
Figura 59 – Atividades sobre o uso de imagens na <i>propaganda</i>	209
Figura 60 – Atividades sobre o uso de imagens na <i>propaganda</i>	210
Figura 61 – Atividade sobre aspectos visuais no <i>diário pessoal</i>	211
Figura 62 – Atividades sobre aspectos gráficos/visuais no <i>blog</i>	212
Figura 63 – Atividade sobre aspectos visuais no <i>blog</i>	213
Figura 64 – Atividade sobre aspectos gráficos/visuais na <i>carta pessoal</i>	214
Figura 65 – Atividades sobre aspectos gráficos/visuais no <i>texto de informação científica</i>	215
Figura 66 – Atividades sobre aspectos gráficos/visuais no <i>texto de informação científica</i> (continuação)	215
Figura 67 – Atividades sobre o uso de recursos visuais na <i>propaganda</i>	216
Figura 68 – Atividade sobre aspectos gráficos/visuais na <i>reportagem</i>	217
Figura 69 – Atividades sobre recursos gráficos/visuais na <i>propaganda</i>	219
Figura 70 – Atividades sobre recursos gráficos/visuais na <i>propaganda</i> (continuação)	220
Figura 71 – Atividades sobre recursos gráficos/visuais na <i>propaganda</i>	221

Figura 72 – Atividades sobre recursos gráficos/visuais na <i>propaganda</i> (continuação)	222
Figura 73 – Atividades sobre recursos gráficos/visuais na <i>propaganda</i> (continuação)	222
Figura 74 – Atividade sobre recursos visuais (imagens) na <i>propaganda</i>	223
Figura 75 – Atividade sobre recursos gráficos/visuais na <i>propaganda</i>	224
Figura 76 – Atividade sobre recursos gráficos/visuais na <i>propaganda</i> (continuação)	224
Figura 77 – Atividade em que se enfatizam recursos gráficos/visuais na propaganda, assim como aspectos da linguagem desse gênero	225
Figura 78 – Atividades sobre a entonação adequada no <i>texto teatral</i>	228
Figura 79 – Atividade em que se enfatiza a entonação adequada no <i>texto teatral</i>	230
Figura 80 – Atividade sobre recursos da linguagem oral na <i>letra de canção</i>	231
Figura 81 – Atividade sobre o uso de recursos da linguagem oral (aliteração e ritmo) na <i>letra de canção</i>	232
Figura 82 – Atividade sobre o uso de recursos da linguagem oral (aliteração e ritmo) na <i>letra de canção</i> (continuação)	232
Figura 83 – Atividade em que se enfatizam os recursos da linguagem oral na <i>letra de canção</i>	233
Figura 84 – Atividade sobre a entonação na <i>conversa telefônica</i>	234
Figura 85 – Atividade em que se enfatiza a entonação no <i>conto de suspense</i>	235
Figura 86 – Atividade sobre entonação/aspectos da linguagem oral (e escolhas individuais de linguagem) no <i>poema</i>	236
Figura 87 – Atividade sobre entonação/aspectos da linguagem oral (e escolhas individuais de linguagem) no <i>poema</i> (continuação)	237
Figura 88 – Atividade sobre recursos da linguagem oral no <i>poema</i>	238
Figura 89 – Atividade sobre recursos sonoros no poema	239
Figura 90 – Atividades sobre a entonação no <i>texto teatral</i>	240
Figura 91 – Atividades sobre a entonação no <i>texto teatral</i> (continuação)	240
Figura 92 – Atividade que poderia se prestar ao estudo da adequação do uso de uma variedade da língua	243
Figura 93 – Atividade sobre as variedades linguísticas no <i>diário pessoal</i>	244
Figura 94 – Atividade sobre as variedades linguísticas no <i>diário pessoal</i> (continuação)	245
Figura 95 – Atividade sobre as variedades linguísticas (gírias) no <i>diário pessoal</i>	246

Figura 96 – Atividade sobre as variedades linguísticas (gírias) no <i>diário pessoal</i> (continuação) ver p. 98 desta tese	246
Figura 97 – Atividade sobre variedades linguísticas na <i>carta pessoal</i>	247
Figura 98 – Atividade sobre variedades linguísticas na <i>carta pessoal</i>	248
Figura 99 – Atividade sobre variedades linguísticas na <i>carta pessoal</i> (continuação)	248
Figura 100 – Atividade sobre variedades linguísticas na <i>carta pessoal</i> (continuação)	249
Figura 101 – Atividade em que se enfatizam as variedades linguísticas na <i>carta pessoal</i>	249
Figura 102 – Atividade sobre variedades linguísticas na <i>crônica</i>	250
Figura 103 – Atividade sobre variedades linguísticas na <i>crônica</i> (continuação)	251
Figura 104 – Atividades sobre variedades linguísticas na <i>história de ficção científica</i>	252
Figura 105 – Atividades sobre variedades linguísticas na <i>história de ficção científica</i> (continuação)	252
Figura 106 – Atividade sobre a adequação da linguagem ao destinatário	256
Figura 107 – Atividade em que se enfatiza a adequação da linguagem ao destinatário em um <i>texto publicitário</i>	257
Figura 108 – Atividade sobre a adequação da linguagem ao público-alvo na <i>propaganda</i>	258
Figura 109 – Texto 2 da unidade 6 (gênero <i>artigo de opinião</i>)	259
Figura 110 – Atividade sobre a adequação da linguagem ao assunto no <i>artigo de opinião</i>	260
Figura 111 – Orientações sobre a adequação da linguagem ao destinatário em uma proposta de produção escrita de uma <i>carta de reclamação</i>	260
Figura 112 – Atividade sobre escolhas de linguagem em função do destinatário numa <i>capa/contracapa de CD</i>	261
Figura 113 – Atividade sobre formas de narrar um mesmo fato em gêneros diferentes	264
Figura 114 – Atividades sobre formas diversas de expressar uma mesma informação	265
Figura 115 – Atividades sobre formas diversas de expressar uma mesma informação (continuação)	266
Figura 116 – Atividade sobre formas distintas de anunciar um mesmo produto	266
Figura 117 – Atividade sobre formas distintas de contar uma mesma história	267
Figura 118 – Atividade sobre formas distintas de contar uma mesma história (continuação)	268

Figura 119 – Atividade que poderia se prestar ao estudo da representação do discurso reportado no <i>gênero reportagem</i>	270
Figura 120 – Atividade sobre a representação das falas das personagens na crônica	271
Figura 121 – Atividade em que se enfatiza a representação das falas das personagens na crônica	272
Figura 122 – Atividade sobre a representação de falas/depoimentos na reportagem	272

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	23
PARTE 1 – ESTILO DOS GÊNEROS DISCURSIVOS E SEU ENSINO	
1 FUNDAMENTOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: ESTUDO BIBLIOGRÁFICO	31
2 GÊNEROS DISCURSIVOS E SEU ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA	38
2.1 O CÍRCULO DE BAKHTIN	38
2.2 OS GÊNEROS DISCURSIVOS	40
2.3 O ENSINO DOS GÊNEROS DISCURSIVOS	43
2.4 OS GÊNEROS DISCURSIVOS NO LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS	50
3 O ESTILO DO GÊNERO NO CÍRCULO DE BAKHTIN	55
3.1 A ESTILÍSTICA EM FOCO	56
3.2 O ESTILO EM VOLOSHINOV	58
3.3 O ESTILO EM BAKHTIN	66
4 REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DO ESTILO DOS GÊNEROS DISCURSIVOS	80
4.1 O ENSINO DO ESTILO DOS GÊNEROS DISCURSIVOS	80
4.2 O QUE ABORDAR NO ENSINO DO ESTILO DOS GÊNEROS DISCURSIVOS	93
PARTE 2 – ENSINO DO ESTILO DOS GÊNEROS DISCURSIVOS EM LIVROS DIDÁTICOS	
5 FUNDAMENTOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: ANÁLISE DOCUMENTAL	98
6 ESTILO DO GÊNERO E ORIENTAÇÕES SOBRE SEU ENSINO EM MANUAIS DO PROFESSOR DE COLEÇÕES DIDÁTICAS	106
6.1 COLEÇÃO “ÁPIS – LÍNGUA PORTUGUESA” (4º E 5º ANOS)	106
6.2 COLEÇÃO “PROJETO BURITI – PORTUGUÊS” (4º E 5º ANOS)	125
6.3 ORIENTAÇÕES PARA O ENSINO DO ESTILO DO GÊNERO PRESENTES NAS COLEÇÕES DIDÁTICAS	145
7 ESTILO DO GÊNERO NAS ATIVIDADES DOS LIVROS DIDÁTICOS	153
7.1 CARACTERIZAÇÃO GERAL DO TRABALHO COM ESTILO NAS COLEÇÕES DIDÁTICAS	154
7.2 REFLEXÕES SOBRE A ABORDAGEM DO ESTILO DO GÊNERO NAS COLEÇÕES DIDÁTICAS CONFORME OS ASPECTOS MOBILIZADOS	159

7.3	SÍNTESE DO TRABALHO DE REFLEXÃO SOBRE ASPECTOS DO ESTILO DO GÊNERO DESENVOLVIDO POR CADA UMA DAS COLEÇÕES DIDÁTICAS	273
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	277
	REFERÊNCIAS	289
	ANEXOS	294

INTRODUÇÃO

Desde já há algum tempo os gêneros discursivos têm sido indicados como ponto de partida para o ensino de língua materna. Estudos vêm mostrando que, se o objetivo é fazer com que os aprendizes de uma língua se apropriem das práticas de leitura e de escrita, o ensino de língua materna não pode prescindir desses “tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 2000 [1952-1953], p. 279), pois propiciam a interação verbal, contribuindo, assim, para o desenvolvimento da competência comunicativa (conjunto de habilidades linguísticas e discursivas) dos indivíduos.

No entanto, nem sempre o ensino de língua portuguesa teve como principal objetivo desenvolver a competência comunicativa dos estudantes. De maneira geral, o ensino de língua para crianças e jovens tem apresentado fases/períodos que se caracterizam por enfatizar determinados modos de conceber a língua, a linguagem e seu ensino. Sem pensarmos aqui em uma evolução linear, poderíamos dizer que esses modos se imbricam e coexistem, embora alguns se destaquem em determinados períodos históricos, conforme indicam Soares (2008) e Travaglia (2009) ao evidenciarem três períodos.

De acordo com Soares (2008, p. 101), “até os anos 60, predominava, no ensino da língua materna, a perspectiva gramatical: ensinar a Língua Portuguesa na escola era, fundamentalmente, ensinar a respeito da língua, ensinar a gramática da língua”. De fato, até esse período, havia, predominantemente, orientações para um ensino prescritivo da língua, pois se concebia a linguagem como expressão do pensamento e a língua como um conjunto de regras gramaticais responsáveis pelo “bem falar” das pessoas. Nessa perspectiva, a função da língua era materializar o pensamento, seguindo tais regras. Nas salas de aula, o que geralmente se via era um trabalho exaustivo de classificação de palavras e estudo de regras gramaticais, cujo objetivo era o domínio da norma culta/padrão.

Na década de 1970, foram enfatizados discursos oficiais e acadêmicos voltados a orientações para um ensino da língua portuguesa menos prescritivo e mais descritivo. Nesse novo cenário, a linguagem era entendida como instrumento de comunicação e a língua, como um código. Havia então exemplos de formas de se “comunicar bem”, cabendo a cada usuário da língua escolher aquele “que iria suprir suas necessidades comunicativas”. As atividades de ensino enfatizavam que fossem seguidos modelos e preenchidas lacunas. Predominavam atividades de repetição e treino, com o objetivo de reconhecer as estruturas da língua para segui-las. Nesse período, segundo Soares (2008),

a gramática perde sua proeminência, e o quadro referencial passa a ser a teoria da comunicação. Os objetivos são, agora, pragmáticos e utilitários (...). Para atingir esses objetivos, uma Psicologia Associacionista fundamentava o ensino e orientava sua operacionalização em uma pedagogia tecnicista: o ensino da Língua Portuguesa era feito mediante “técnicas” de redação, exercícios estruturais, treinamento de habilidades de leitura. (SOARES, 2008, p. 102)

Observa-se que, até esse momento, a inserção do estudante em situações de comunicação que extrapolassem o contexto da interação em sala de aula e da relação professor-aluno, de forma a ampliar sua competência de usuário da língua, não era foco principal do ensino. Nos anos de 1980, notou-se crescer uma ênfase em orientações nesse sentido. Isso ocorreu, entre outras causas, devido à divulgação de vários estudos da Linguística (Sociolinguística, Psicolinguística, Linguística Textual, Estudos Enunciativos, Análise do Discurso) e da Psicologia Cognitiva e Histórico-Cultural. Difundiu-se, então, a ideia de linguagem como processo de interação e de língua como uma das formas de possibilitar tal interação. A partir de então, até os dias atuais, foi crescente uma orientação para um ensino mais produtivo da língua, voltado para a ampliação da competência comunicativa. O aprendiz, portanto, “passa a sujeito ativo que constrói suas habilidades e seus conhecimentos da linguagem oral e escrita em interação com os outros e com a própria língua, como objeto de conhecimento” (SOARES, 2008, p. 103).

Publicações, como “O texto na sala de aula” (GERALDI, 1984), e documentos curriculares oficiais, como a proposta curricular para o “ensino de 1º grau” no estado de São Paulo (a partir de 1985), já orientavam na direção de um ensino mais produtivo. É preciso, no entanto, reconhecer que, mesmo com essas novas orientações, as tendências de ensino anteriores não deixaram de existir, bem como de ser praticadas nas diversas escolas brasileiras públicas e privadas.

Nessa nova perspectiva, após a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, o ensino da língua passou a pautar-se por dois eixos: *Reflexão* e *Uso*, que envolvem diferentes práticas de linguagem (leitura; produção de textos; análise linguística; oralidade). As práticas de compreender/ler textos e produzir textos escritos e orais localizam-se no eixo dos *Usos*; e a análise linguística, no eixo da *Reflexão*. Ante esse novo olhar para o ensino da língua, a unidade de ensino deixou de ser apenas a palavra e a frase e incorporou também o texto. Embora isso não garantisse o uso efetivo da língua em práticas sociais, devido a concepções equivocadas sobre o texto – conjunto de elementos gramaticais ou repositório de mensagens e informações (KLEIMAN, 1999) –, tratava-se de um avanço. Atualmente, no entanto, o texto tem sido visto

como um instrumento que possibilita atuação social e interação dialógica (ANTUNES, 2009). Nessa perspectiva, um ensino produtivo da língua não pode prescindir do texto como ponto de partida e de chegada.

Verificou-se, então, uma maior diversidade de textos nas aulas de língua portuguesa. Fenômeno normal, considerando que “toda manifestação verbal se dá sempre por meio de textos realizados em algum gênero” (MARCUSCHI, 2008, p. 154). Surge, então, uma questão: *Apenas a exposição à diversidade textual proporciona o domínio da leitura e da escrita de diferentes gêneros? (Ou seria necessário um ensino sistemático, em que se analisassem as particularidades linguísticas e enunciativas de cada gênero?)*. Esse questionamento tornou-se pertinente, visto que, num primeiro momento, a diversidade textual presente na escola não veio seguida de reflexão sobre os textos, de modo que os alunos não conseguiam fazer uso competente da leitura e da escrita para suprir suas necessidades comunicativas.

Tendo em vista que os textos se realizam em gêneros, concretizou-se a necessidade de um estudo sistemático sobre as peculiaridades destes. Marcuschi (2002; 2008), Schneuwly e Dolz (2004) e Antunes (2009), entre outros autores e autoras, têm defendido esse ensino sistemático dos gêneros discursivos. Concordamos com esses autores e, portanto, levantamos outro questionamento: *O que ensinar a respeito dos gêneros?*

Para ajudar na resposta a essa questão, invocamos Bakhtin (2000 [1952-1953], p. 279), que postula:

A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua — recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais —, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional.

Esse autor nos indica os elementos (conteúdo temático, estilo e forma composicional) que constituem os enunciados concretos. Ele destaca ainda que tais elementos refletem as condições e finalidades das esferas em que os enunciados são produzidos. Assim, podemos concluir que o ensino dos gêneros na escola poderia abranger o estudo desses elementos, bem como dos aspectos sociodiscursivos (características da situação de produção).

Decidimos, então, tomar como objeto a ser investigado **o ensino do estilo do gênero**, encontrando bases, principalmente, no pensamento bakhtiniano, que traz reflexões importantes sobre estilo, relacionando-o aos gêneros discursivos e apontando caminhos para seu ensino.

Brait (2013, p. 94-95) respalda nosso estudo, ao afirmar que “o estilo pode ser objeto de estudo específico, especializado, considerando-se, dentre outras coisas, que os estilos têm a ver, também, com gênero, o que implica coerções linguísticas, enunciativas e discursivas, próprias da atividade em que se insere”. Esclarecemos, contudo, que nosso foco no ensino do estilo do gênero é apenas um recorte necessário de pesquisa, de forma que reconhecemos a necessidade de não se desvincular o estudo do estilo dos demais elementos constitutivos do gênero discursivo.

Nossa decisão foi motivada pela escassez de estudos sobre o **ensino do estilo do gênero**. Até 2014, quando amadurecíamos a ideia desta investigação, verificamos, conforme levantamento que fizemos no Banco de Teses e Dissertações da Capes e no Portal de Periódicos da Capes, que havia muitos estudos referentes ao ensino do gênero, mas apenas um com foco no ensino do estilo especificamente¹. Tal estudo intitula-se “O ensino de gêneros discursivos e manifestações do estilo individual: oposição ou complementação?” (FIAD, 2006), e apresenta as seguintes palavras-chave: gênero do discurso, ensino de escrita, estilo individual, estilo dos gêneros. Traz a análise de textos produzidos por um estudante, durante sua trajetória escolar – da alfabetização ao final do ensino médio –, com o objetivo de demonstrar que, na produção de gêneros discursivos, os quais já possuem seu estilo próprio (estilo do gênero), é possível a manifestação do estilo individual. O estudo sugere, portanto, que o ensino do estilo tenha lugar no ensino dos gêneros discursivos.

Também nos suscitou interesse investigativo a complexidade que envolve o conceito de estilo (do gênero), que se correlaciona a conceitos outros, tais como linguagem, enunciação, dialogismo, criação artística, gêneros do discurso; além de suas várias classificações (estilo do gênero, estilo individual, estilo de época, estilo de uma escola literária, estilo alto, estilo baixo, etc.). O conceito de estilo do gênero é, portanto, complexo e pouco tratado no âmbito das pesquisas, assim como não aparece de modo mais direto nas obras de referência sobre o assunto. Tentamos dar nossa colaboração acerca do tema a partir do que membros do Círculo de Bakhtin abordam em suas reflexões sobre a linguagem, sobre os gêneros discursivos e sobre o estilo propriamente, conscientes de que isso demandaria um esforço investigativo para sistematizar, articular e integrar aspectos discutidos em diferentes obras sobre esses tópicos.

Assumimos, então, neste estudo, a perspectiva sociodiológica da linguagem. Concebemos que o ensino de língua materna deve tomar os gêneros discursivos como unidades

¹ O levantamento feito levou em consideração apenas os títulos de estudos que faziam referência a estilo (do gênero). Atualizamos o levantamento durante a pesquisa, acrescentando inclusive outras fontes.

de estudo dos fenômenos da linguagem, visto que, conforme destaca Voloshinov (2014 [1929], p. 127),

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

O estilo, como elemento constitutivo do gênero, é, portanto, um dos aspectos que merecem reflexão no ensino da língua materna.

Incomodava-nos, no entanto, o fato de que, conforme nossa experiência como professor da educação básica percebia, o *estilo* era o elemento do gênero menos abordado nos livros didáticos de língua portuguesa com os quais lidávamos. Em outras palavras, as atividades realizadas para estudo dos gêneros discursivos nesses materiais didáticos enfatizavam mais a *forma composicional* e o *conteúdo temático*.

Nossa participação na disciplina “Gêneros textuais e ensino”, cursada no Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE, no 1º semestre de 2013, também nos inquietou bastante em relação a esse fato. Os textos lidos e as discussões empreendidas durante a disciplina deixaram-nos com a sensação de que não havia clareza do que abordar em relação ao *estilo* quando do estudo/ensino dos gêneros discursivos. Em coautoria com Lima (FRANÇA FILHO; LIMA, 2014), então, realizamos um estudo quantitativo que investigou quais elementos do gênero carta do leitor (tema, forma composicional, estilo, aspectos sociodiscursivos) eram contemplados em atividades de dois livros didáticos do 3º ano do ensino fundamental. Os resultados mostraram que o estilo era o elemento menos abordado. Como esse estudo só considerou o trabalho realizado com um único gênero: carta do leitor, ficamos pensando que, talvez, o trabalho de análise de outros gêneros discursivos nos livros didáticos pudessem enfatizar o estilo. Surgiu, então, a questão da segunda parte de nossa pesquisa: *Livros didáticos de língua portuguesa dos anos iniciais do ensino fundamental orientam sobre o ensino do estilo dos gêneros discursivos e/ou propõem atividades nessa direção?*

Desse modo, esta pesquisa foi desenvolvida em duas fases. A primeira, de natureza bibliográfica e conceitual, atendia a duas questões:

- O que é estilo do gênero?
- O que é ensinar o estilo do gênero?

A segunda, de natureza empírica, buscava reflexões sobre outras questões:

- Os livros didáticos contemplam o ensino do estilo do gênero?

- Que dimensões desse ensino são enfatizadas?
- Como são as proposições relativas ao ensino do estilo do gênero?

Para responder aos questionamentos todos que se apresentaram, decidimos realizar este estudo, definindo os seguintes objetivos:

➤ Geral

- Sistematizar o conceito de estilo do gênero na obra do Círculo de Bakhtin, assim como as indicações sobre o seu ensino; e analisar o ensino do estilo dos gêneros discursivos em livros didáticos de Língua Portuguesa do 4º e 5º anos do ensino fundamental, com base nos pressupostos bakhtinianos sobre estilo.

➤ Específicos:

- Discutir o conceito de estilo do gênero na perspectiva bakhtiniana;
- Discutir concepções e formas de ensino do estilo do gênero em obras/estudos que tratam sobre o tema;
- Analisar orientações para o ensino do estilo do gênero no manual do professor de duas coleções de livros didáticos de língua portuguesa do 4º e 5º anos do ensino fundamental aprovadas no PNLD;
- Analisar as atividades voltadas para o ensino do estilo do gênero propostas por esses livros didáticos.

Com relação ao percurso metodológico, decidimos que, para dar conta dos dois primeiros objetivos específicos, seria necessário lançar mão da pesquisa bibliográfica; ao passo que, para dar conta dos dois outros objetivos específicos, a pesquisa documental seria eficiente. Para análise e interpretação dos dados, a análise de conteúdo nos pareceu um caminho pertinente; enquanto que o paradigma orientador da nossa pesquisa foi o modelo qualitativo, tendo em vista a busca de sentidos relacionados a conceitos, concepções e propostas de ensino que iríamos empreender.

O nosso referencial teórico foi formado, predominantemente, a partir de dois eixos temáticos: i) o conceito de estilo (do gênero); e ii) o ensino do estilo do gênero. No primeiro eixo, enfatizamos, sobretudo, obras do chamado Círculo de Bakhtin. No segundo, além de obras do referido Círculo que tratam sobre o ensino do estilo, debruçamo-nos sobre estudos que, de alguma forma, tinham relação com tal ensino.

A estrutura deste texto está dividida em duas partes para dar conta dos objetivos traçados para esta pesquisa. A primeira, resultante da pesquisa bibliográfica, trata a respeito das questões conceituais, tais como: gênero e estilo; ensino de gênero e de seu estilo. A segunda, resultante

do estudo documental, por sua vez, traz as análises dos livros didáticos no que se refere às orientações e proposições a respeito do ensino do estilo do gênero. Ambas as partes apresentam um tópico sobre a metodologia utilizada, visto que seguiram caminhos específicos.

Assim, após estas considerações iniciais (introdução) deste nosso estudo, segue a primeira parte deste texto, que é composta por quatro capítulos: além do *percurso metodológico* (capítulo 1), há o capítulo sobre *gênero e seu ensino* (capítulo 2), outro que discorre sobre *o estilo (do gênero) no Círculo de Bakhtin* (capítulo 3) e outro, ainda, que traz reflexões sobre *o ensino do estilo dos gêneros discursivos* (capítulo 4). Na sequência, apresenta-se a segunda parte, com seus 3 capítulos: inicialmente são trazidos os *fundamentos e procedimentos metodológicos* utilizados (capítulo 5), sendo, em seguida, focalizado *o que os manuais de livros didáticos orientam a respeito do estilo dos gêneros discursivos e de seu ensino* (capítulo 6); e *o trabalho realizado com o estilo do gênero nas atividades desses livros didáticos* (capítulo 7).

Por fim, nas *considerações finais*, apresentamos as conclusões a que chegamos a respeito do que os livros didáticos de língua portuguesa do 4º e 5º anos do ensino fundamental analisados orientam sobre o ensino do estilo do gênero e o que propõem, em termos de atividades, para a efetivação de tal ensino. As referências e os anexos vêm logo em seguida, para complementar as informações necessárias à compreensão do todo deste texto.

Esperamos que as questões levantadas e as reflexões realizadas neste estudo a respeito do ensino do estilo dos gêneros discursivos contribuam para suscitar reflexões outras a respeito do ensino de português.

PARTE 1 – O ESTILO DOS GÊNEROS DISCURSIVOS E SEU ENSINO

1 FUNDAMENTOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: ESTUDO BIBLIOGRÁFICO

Destacamos inicialmente que nosso estudo foi de natureza qualitativa, já que teve como foco investigar relações existentes entre concepções, orientações e proposições em relação a estilo do gênero e seu ensino. Concordamos, portanto, com Ludwig (2009, p. 56) quando este destaca a pesquisa qualitativa nos estudos das ciências sociais e humanas em oposição à pesquisa quantitativa, afirmando que "os fenômenos sociais (...) são extremamente complexos, e a rigidez das regras e dos pressupostos do método experimental não é capaz de dar conta dessa complexidade".

O surgimento (e avanço) de métodos qualitativos se deu, justamente, pela necessidade de se ter um novo olhar para o desenvolvimento dos estudos, sobretudo na área das ciências humanas, de forma a possibilitar idas e vindas e, assim, dar conta da complexidade que envolve os fenômenos investigados. O estudo qualitativo foi-nos oportuno, porque, como afirma Chizzotti (2006, p. 69),

dedica-se à análise dos significados que os indivíduos dão às suas ações, no meio ecológico em que constroem suas vidas e suas relações, à compreensão do sentido dos atos e das decisões dos atores sociais ou, então, dos vínculos indissociáveis das ações particulares com o contexto social em que estas se dão.

Também por causa da natureza dos dados de nossa pesquisa, visto que, de acordo com Duarte (2002, p. 151), os dados advindos de métodos qualitativos "precisam ser organizados e categorizados segundo critérios relativamente flexíveis e previamente definidos, de acordo com os objetivos da pesquisa".

Sobre o método qualitativo, Denzin e Lincoln (2006) destacam que se trata de

uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Essas práticas transformam o mundo em uma série de representações (...) Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista, interpretativa, para mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 17)

Esses autores reiteram esses pressupostos do método qualitativo, que focalizam processos e relações que constroem significados, destacando que

os pesquisadores qualitativos ressaltam a natureza socialmente construída da realidade, a íntima relação entre o pesquisador e o que é estudado, e as limitações situacionais que influenciam a investigação. Esses pesquisadores enfatizam a natureza repleta de valores da investigação. Buscam soluções para as questões que realçam o modo como a experiência social é criada e adquire significado. (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 23).

Destacamos, no entanto, que para discutir certos aspectos qualitativos da pesquisa, muitas vezes, precisamos lançar mão da quantificação, tal como fizemos durante a análise dos dados da presente investigação.

Como já adiantamos, nossa investigação lançou mão de dois tipos de pesquisa: bibliográfica e documental, para dar conta dos nossos objetivos. Alguns estudiosos, a exemplo de Appolinário (2009), consideram-nos como sendo uma mesma coisa. Oliveira (2007), no entanto, enfatiza a distinção entre esses dois tipos de pesquisa. Para ela, enquanto a pesquisa bibliográfica consiste no "estudo direto em fontes científicas" (p. 69) – tais como: livros, periódicos, enciclopédias, ensaios críticos, dicionários e artigos científicos –, a pesquisa documental "caracteriza-se pela busca de informações em documentos que não receberam nenhum tratamento científico, como relatórios, reportagens de jornais, revistas, cartas, filmes, gravações, fotografias, entre outras matérias de divulgação" (p. 69).

Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009) reconhecem a proximidade entre ambos os tipos de pesquisa, porém destacam que há um elemento diferenciador:

O elemento diferenciador está na natureza das fontes: a pesquisa bibliográfica remete para as contribuições de diferentes autores sobre o tema, atentando para as fontes secundárias, enquanto a pesquisa documental recorre a materiais que ainda não receberam tratamento analítico, ou seja, as fontes primárias. Essa é a principal diferença entre a pesquisa documental e pesquisa bibliográfica. (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 6)

Concordamos, portanto, com Oliveira (2007) e Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009), e entendemos que a pesquisa bibliográfica nos seria necessária para dar conta dos objetivos voltados para os conceitos de estilo e de seu ensino, visto que buscamos as contribuições dos membros do Círculo de Bakhtin e de outros estudiosos a respeito desses temas. As obras do referido Círculo e dos demais autores são, portanto, consideradas fontes secundárias, pois já são fruto de tratamento analítico. Por outro lado, a pesquisa documental foi eficiente para identificar orientações e proposição de atividades voltadas para o estudo/ensino de aspectos do estilo dos gêneros discursivos em coleções didáticas de língua portuguesa, uma vez que tais

coleções receberam nosso tratamento analítico visando a identificar tais informações, constituindo-se, assim, em uma fonte primária.

Nesta primeira parte de nosso estudo, discorreremos sobre o conceito de estilo dos gêneros discursivos, bem como sobre concepções de seu ensino. Isso porque, como parte do nosso objetivo geral foi *analisar o ensino do estilo dos gêneros discursivos em livros didáticos, com base no conceito de estilo do pensamento bakhtiniano*, fez-se necessário ter claro o conceito de estilo do gênero do qual partimos, assim como a concepção de seu ensino que está subjacente às análises empreendidas por nós neste estudo. Definimos, então, dois objetivos para esta parte: i) discutir o conceito de estilo do gênero na perspectiva bakhtiniana; ii) discutir concepções e formas de ensino do estilo do gênero em obras/estudos que tratam sobre o tema. Para dar conta desses objetivos específicos, lançamos mão da **pesquisa bibliográfica**.

Segundo Ludwig (2009, p. 51), a pesquisa bibliográfica trata do “ato de procurar, recolher, analisar, interpretar e julgar as contribuições teóricas já existentes sobre certo assunto”. Foi justamente isso que fizemos, com o entendimento de que a pesquisa bibliográfica não se restringe ao estado da arte, fazendo-se necessário um investimento no sentido de identificar e relacionar conceitos a fim de depreender concepções subjacentes a discursos e proposições (do Círculo de Bakhtin e de estudiosos que tratam sobre estilo e seu ensino).

Nesse sentido, para desenvolver a discussão a respeito do conceito de estilo (do gênero) na perspectiva bakhtiniana (1º objetivo), foi preciso transitar pelas obras dos membros do Círculo de Bakhtin. Limitamo-nos às abordagens feitas por dois de seus componentes: Voloshinov e o próprio Bakhtin, tendo em vista a relevância de suas contribuições para o estudo da linguagem e a necessidade de delimitar os horizontes da nossa investigação.

A escolha de tomar o pensamento bakhtiniano como referencial para discutir sobre o estilo do gênero se deveu ao fato de que a inserção do conceito de gêneros do discurso no Brasil sempre esteve fortemente relacionada ao nome Bakhtin. Escritos de sua autoria e de alguns dos componentes do Círculo, a exemplo de *Marxismo e filosofia da linguagem* e *Estética da criação verbal*, trouxeram ao centro das discussões a respeito do ensino da língua materna a perspectiva sociodialógica da linguagem assumida pelo grupo, que entende os gêneros discursivos como a realização viva da língua. Além disso, o referido Círculo traz importantes reflexões a respeito de estilo.

Fizemos, então, um levantamento das obras do Círculo que poderiam tratar sobre gênero/estilo. Inicialmente, guiamo-nos por levantamentos já realizados por estudiosos da produção bakhtiniana, a exemplo de Brait (2006; 2013), Faraco (2009) e Geraldi (2013). Outras obras do Círculo não mencionadas por esses estudiosos, mas que sugeriam tratar sobre essas

temáticas, também foram foco de nossa apreciação. Assim, foram analisadas as seguintes produções do Círculo:

Quadro 01: Textos do Círculo de Bakhtin analisados

Autor	Obra	Ano de criação
Voloshinov	A palavra na vida e a palavra na poesia. Introdução ao problema da poética sociológica	1926
	As mais recentes tendências do pensamento linguístico ocidental	1928
	Que é linguagem	1930
	A construção da enunciação	1930
	A palavra e suas funções sociais	1930
	Sobre as fronteiras entre a poética e a linguística	1930
	Marxismo e filosofia da linguagem	1929
Bakhtin	Teoria do romance I: a estilística	Década de 1930
	Questões de estilística no ensino da língua	1942-1945
	Gêneros do discurso	1952-1953

Fonte: Elaborado pelo autor.

Algumas dessas obras trazem discussões a respeito de estilo (do gênero) de forma direta, enquanto outras dissertam sobre conceitos que se relacionam com esse tópico. Fomos, então, construindo relações, de forma a conseguir chegar à percepção do conceito de estilo no pensamento bakhtiniano, que está indissolúvelmente relacionado ao de gênero discursivo.

Para dar conta do segundo objetivo específico: *discutir concepções e formas de ensino do estilo do gênero*, uma outra etapa deste estudo foi um levantamento de material bibliográfico sobre o ensino do estilo do gênero, para se proceder a uma análise que apontasse as diversas visões sobre o tema. Primeiramente, serviu para reiterar que nosso estudo estava num caminho possível, visto que nos mostrou (embora poucas) propostas de ensino da língua portuguesa numa perspectiva estilística. Além disso, mostrou-nos também bases que serviram para nos guiar na busca pelo que orientam e propõem os livros didáticos em relação ao ensino de aspectos do estilo dos gêneros discursivos.

Tomamos, então, como fonte de busca dessas bases, os periódicos “*qualis A*” avaliados pela área de avaliação “Educação” (área de nossa pesquisa), os anais dos encontros da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e do Simpósio Internacional de Estudos dos Gêneros Textuais (SIGET), e os estudos disponíveis no Banco de teses e dissertações (BDTD) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

Com relação aos periódicos “*qualis A*”, primeiramente identificamos, no site da Capes, quais apareciam avaliados como A1 ou A2 pela área de avaliação educação. Em seguida, consultamos cada um deles para verificar sua relação com o que buscávamos: estudos sobre o ensino de aspectos do estilo dos gêneros discursivos. Chegamos ao seguinte resultado:

Quadro 02: Periódicos *qualis A* consultados

ISSN	Título	Área de avaliação	Classificação
1981-5794	Alfa: Revista de Linguística (UNESP. Online)	Educação	A1
0102-5767	Cadernos de Estudos Linguísticos (UNICAMP)	Educação	A1
2178-2229	Cadernos de Pesquisa (UFMA)	Educação	A1
0100-1574	Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas. Impresso)	Educação	A1
1516-7313	Ciência e Educação (UNESP. Impresso)	Educação	A1
0011-5258	Dados (Rio de Janeiro. Impresso)	Educação	A1
0102-4698	Educação em Revista (UFMG. Impresso)	Educação	A1
0104-4060	Educar em Revista (Impresso)	Educação	A1
0104-4036	Ensaio (Fundação Cesgranrio. Impresso)	Educação	A1
1809-4465	Ensaio (Rio de Janeiro. Online)	Educação	A1
0103-7307	Pró-Posições (UNICAMP. Impresso)	Educação	A1
1980-6248	Pró-Posições (UNICAMP. Online)	Educação	A1
1809-449X	Revista Brasileira de Educação	Educação	A1
1413-2478	Revista Brasileira de Educação (Impresso)	Educação	A1
1678-1805	Revista da ABRALIN	Educação	A1
0104-0588	Revista de Estudos da Linguagem	Educação	A1
2176-4573	Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso	Educação	A2
0101-3262	Cadernos CEDES (Impresso)	Educação	A2
0104-1371	Cadernos de Educação (UFPEL)	Educação	A2
2178-079X	Cadernos de Educação - UFPEL (online)	Educação	A2
1981-2582	Revista Educação (PUCRS. Online)	Educação	A2
0101-465X	Educação (PUCRS. Impresso)	Educação	A2
1517-4530	Filologia e Linguística Portuguesa	Educação	A2
1984-7726	Letras de Hoje (Online)	Educação	A2
1414-7564	Revista da ANPOLL (Impresso)	Educação	A2
1982-7830	Revista da ANPOLL (Online)	Educação	A2
1981-416X	Revista Diálogo Educacional (PUCPR)	Educação	A2
1518-3483	Revista Diálogo Educacional (PUCPR. Impresso)	Educação	A2
1981-1802	Revista Educação em Questão (Online)	Educação	A2
0102-7735	Revista Educação em Questão (UFRN. Impresso)	Educação	A2
1980-6914	Revista Todas as Letras (MACKENZIE. Online)	Educação	A2

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de consulta em

<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/veiculoPublicacaoQualis/listaConsultaGeraIPeriodicos.jsf> (acesso em 21/09/2017)

Feito isso, consultamos o sumário de cada número publicado desde 2013, buscando identificar, pelo título, as palavras estilo, gênero, livro didático, que poderiam indicar que o artigo trouxesse contribuições ao nosso estudo. Quando tais palavras eram identificadas, líamos o resumo do texto para verificar se a abordagem condizia com o nosso objeto de estudo. Quando isso era ainda insuficiente, acessávamos o texto completo para realizarmos tal verificação. Não encontramos, de fato, estudos publicados nesses periódicos a respeito do ensino do estilo do gênero.

Com relação às publicações dos anais da ANPEd e do SIGET, não foi diferente: também não encontramos estudos que focalizassem, especificamente, o **ensino do estilo do gênero**. No que concerne à referida Associação, consultamos a lista dos trabalhos publicados no GT10 (alfabetização, leitura e escrita) dos anais dos encontros de 2013, 2015 e 2017. Os títulos dos trabalhos já apontavam que as pesquisas realizadas não tratavam sobre o ensino do estilo do gênero, de forma que não foi necessário acessar o resumo ou o texto. Nos anais do SIGET, realizamos a busca pela palavra “estilo” nos anais do simpósio de 2013, 2015 e 2017. O objetivo era identificar todos os contextos em que essa palavra aparecia. O curioso, já que se tratava de material específico sobre gêneros textuais/discursivos, foi que tal palavra não apareceu em nenhum dos títulos dos vários artigos que compunham cada publicação. E, como talvez fosse de se esperar, a maioria dos contextos em que essa palavra apareceu nos textos era para dizer sobre sua condição de uma das dimensões dos gêneros, geralmente na “célebre” citação de Bakhtin que traz o conceito de gênero².

Dos estudos realizados para obtenção do grau de mestre (dissertação) ou de doutor (tese), disponíveis no Banco de Teses e Dissertações da Capes (BDTD/Capes), produzidos a partir de 2013, identificamos apenas um, que, já no título, apontava uma similaridade com nossa pesquisa. Tal estudo intitula-se “Estudo do gênero: uma abordagem do estilo no livro didático de língua portuguesa do ensino médio” (NASCIMENTO, 2016). Trata-se de uma dissertação de mestrado produzida no Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING/UFPB). A busca se deu, também, através da palavra “estilo”. Assim, no item “busca” do catálogo de teses e dissertações, disponível no site da CAPES, inserimos a palavra “estilo”. Foram, então,

² A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas [da atividade humana], não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais –, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Esses três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolivelmente no *todo* do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera da comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, sendo isso o que chamamos *gêneros do discurso*. (BAKHTIN, 2000 [1952-1953], p. 279, grifos do autor)

identificados 8797 estudos. Fizemos um filtro por ano, desde 2013, de forma que os números caíram para 3065 estudos. Analisamos, então, o título de cada estudo, para perceber possível relação com nosso objeto de investigação. Muitos dos títulos já apontavam para objetos totalmente diferentes do nosso foco, tais como: estilo de vida, estilo profissional e estilo musical. Aqueles que indicavam uma possível proximidade com nossa temática, fazíamos a leitura do seu resumo, a fim de constatar tal indicação.

Esse resultado de busca nessas fontes mencionadas – conforme o resgate temporal e as bases de dados consultadas – reforçou a nossa ideia de que há ainda poucos estudos que abordam o ensino do estilo do gênero, corroborando, assim, a relevância de nossa pesquisa.

A seguir, no capítulo 2, trazemos reflexões sobre os gêneros discursivos e seu ensino. Nos dois capítulos seguintes desta primeira parte, discorreremos sobre o conceito de estilo do gênero no pensamento bakhtiniano (capítulo 3) e empreendemos reflexões sobre o seu ensino (capítulo 4).

2 GÊNEROS DISCURSIVOS E SEU ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Entendemos que algumas considerações/reflexões a respeito dos gêneros discursivos são necessárias, antes de passarmos para as questões mais específicas sobre seu estilo. Com isso, mostramo-nos coerentes com nossos pressupostos, especialmente com o que considera o estilo como um dos elementos que constituem a inteireza do gênero. Nesse sentido, não se pode refletir sobre tal elemento sem levar em consideração propriedades dos gêneros discursivos que trazem implicações para a compreensão e análise do estilo. Da mesma forma, não se pode refletir sobre os gêneros discursivos, sobretudo no contexto brasileiro, sem levar em consideração os estudos bakhtinianos, visto que é Mikhail Bakhtin (e seu Círculo) quem, pioneiramente, situa a linguagem como manifestação das relações culturais, como forma de interação dialógica. Assim, neste capítulo, inicialmente são tecidas considerações a respeito do referido Círculo (tópico 2.1) e sobre questões que permeiam o conceito de gênero discursivo (tópico 2.2). Na sequência, são empreendidas reflexões sobre o gênero como objeto de ensino (tópico 2.3) e, por fim, sua abordagem em livros didáticos de língua portuguesa (tópico 2.4).

2.1 O CÍRCULO DE BAKHTIN

O chamado “Círculo de Bakhtin” existiu de fato, mas não com esse nome, tampouco de forma institucionalizada (FARACO, 2009; GERALDI, 2013; SÉRIOT, 2015). Tratava-se de um grupo de amigos intelectuais que se reuniam informalmente para estudos e discussões. De acordo com Ponzio (2011, p. 46),

O ‘Círculo de Bakhtin’ não era uma ‘escola’ no sentido acadêmico do termo, nem Bakhtin era ‘líder’, ‘diretor de escola’, nem, neste sentido, um ‘mestre’; dessa forma, não apenas a expressão ‘círculo’ é um equívoco se for atribuído a ele um significado de escola, mas é ainda mais a expressão ‘de Bakhtin’, se entendida em termos de derivação de pertencimento, de genealogia. Trata-se mais de um grupo, de uma intensa e afinada colaboração, em clima de amizade, em pesquisas comuns, a partir de interesses e competências diferentes.

Sériot (2015, p. 28) afirma que “a expressão ‘Círculo de Bakhtin’ é uma invenção tardia e apócrifa. Jamais foi empregada por quem quer que seja na época do tal ‘Círculo’”. No entanto, a existência de reuniões de um grupo de amigos parece consenso. Essas reuniões mudavam constantemente de cidade, assim como seus componentes não eram sempre os mesmos. Tais reuniões tiveram seu início na cidade de Nevel (em 1919), e passaram por outras cidades, como

Vitebsk e Petrogrado (futura Leningrado). Numa das várias entrevistas que deu ao estudioso da literatura V. Duvakin, quando perguntado se era muito célebre na época (do Círculo), Bakhtin responde:

Não, eu só era conhecido em círculos extremamente restritos. Havia ao meu redor um círculo, que agora é chamado de ‘Círculo de Bakhtin’. Incluem nele principalmente Pumpjanskij, Medvedev Pavel Nikolaevic, Voloshinov. A propósito, é preciso dizer que todos estavam em Nevel, menos, é verdade, Medvedev. [...] Todos os três estavam em Vitebsk, e foi lá, de fato, que se lançaram os fundamentos desse círculo que em seguida se formou em Leningrado. Lá eu fazia conferências de natureza totalmente privada, em minha casa... dei um curso de filosofia, primeiro sobre Kant (era apaixonado por Kant) e depois abordamos temas mais gerais. (BAXTIN, 2002, apud SÉRIOT, 2015, 29-30).

Sériot (2015) destaca que o referido Círculo é, geralmente, apresentado, na Rússia e no Ocidente, como sendo constituído por três membros: P. Medvedev, V. Voloshinov e M. Bakhtin, sendo este último considerado o líder. No entanto, outros intelectuais, das mais diversas áreas, compuseram o grupo: Lev Pumpjanskij (1891-1940), Ivan Sollertinskij (1902-1944), Matvej Kagan (1889-1937), Boris Zubakin (1894-1938), Marija Judina (1899-1970), Aleksander Mejer (1874-1939), Konstantin Vaginov (1899-1934), entre outros.

Com tantos componentes, houve uma “natural” confusão sobre as autorias dos textos produzidos pelo grupo, especialmente no que se refere à tríade Bakhtin-Voloshinov-Medvedev. Segundo Faraco (2009, p. 12), a recepção dos textos do Círculo está dividida em três direções:

- a) a primeira é a daqueles que respeitam as autorias das edições originais e, por consequência, só reconhecem como da autoria do próprio Bakhtin os textos publicados sob seu nome ou encontrados em seus arquivos;
- b) a segunda direção é a daqueles que atribuem a Bakhtin todos os textos ditos disputados;
- c) há, por fim, uma solução de compromisso que inclui os dois nomes na autoria. Assim, Freudismo e Marxismo e filosofia da linguagem são atribuídos a Bakhtin/Voloshinov; e O método formal nos estudos literários, a Bakhtin/Medvedev.

Faraco (2009) diz adotar a primeira direção, sob os argumentos de que é uma forma adequada de respeito à memória dos autores e de não perder a diversidade de pensamento do grupo, já que, acrescenta esse autor, Bakhtin teve oportunidade de reivindicar a autoria dos textos e não o fez. Também seguiremos nessa direção, respeitando as autorias segundo os originais.

Em determinado momento da existência do Círculo (em meados da década de 1920), o tema da linguagem se configurou como um elo do pensamento do grupo (FARACO, 2009). É justamente essa temática que vai interessar em nosso estudo, visto que, a partir dela, foram desenvolvidas as ideias sobre estilo/gêneros do discurso. Vejamos, então, as principais ideias do Círculo (que concorrem para sua concepção de linguagem), resumidas por Geraldi (2013, p. 22-23):

- 1.A linguagem como processo constitutivo da consciência, cuja organização semiótica é idêntica àquela de seu exterior. A relação de ‘identidade’ signica entre interior e exterior.
- 2.O atravessamento ideológico dos signos: marcados por seus empregos sociais, os signos se deixam penetrar pelo ideológico, de que são a materialidade.
- 3.A posição epistemológica na construção do objeto de pesquisa: o enunciado concreto vinculado à sua situação, o acontecimento enunciativo que não pode, quando se trata de texto escrito, ser reduzido ao tempo de sua produção, porque sua leitura é também um acontecimento enunciativo, mesmo que muito distante no tempo e no espaço.
- 4.A relação entre a ideologia do cotidiano e os sistemas ideológicos: estes se alimentam do cotidiano e por seu turno o alimentam.

Tais ideias caracterizam a linguagem como socialmente situada – que propicia a interação entre sujeitos ideológicos a partir de relações dialógicas –, apontando, assim, as bases necessárias para o surgimento dos gêneros discursivos, sobre os quais discorreremos no tópico a seguir.

As reuniões do referido Círculo teriam sido realizadas até 1929 (FARACO, 2009), mas seus membros continuaram com suas produções, sobretudo aqueles que tiveram vida longa, caso de Mikhail Bakhtin.

2.2 OS GÊNEROS DISCURSIVOS

Para Mikhail Bakhtin (e seu Círculo), a linguagem é concebida como forma de interação dialógica. Nesse sentido, discursos são construídos para proporcionar tal interação. A relação entre discurso e gênero fica, então, evidente, visto que discurso, no pensamento bakhtiniano, é entendido como “a língua em sua integridade concreta e viva” (BAKHTIN, 2008, p. 207) e gênero, enquanto o enunciado em sua totalidade (seus aspectos interiores: linguísticos, formais, temáticos; e exteriores: tempo, espaço e esfera ideológica).

Essa ideia de totalidade do enunciado foi destacada por Medvedev (2012) em *O método formal nos estudos literários: uma introdução crítica a uma poética sociológica (1928)*, quando

pretendeu dialogar com os formalistas russos, tecendo-lhes críticas por defenderem o estudo do gênero a partir de seus aspectos formais apenas. Esse membro do Círculo de Bakhtin tinha o entendimento de que gênero é mais que estrutura formal, e de que, portanto, outros aspectos são articulados em sua produção/recepção. Esse entendimento é presente no conjunto da obra do Círculo sobre gênero.

Para Medvedev, o gênero articula elementos que lhe são interiores com outros que lhe são exteriores. Tanto uns como os outros estão relacionados à dinâmica das interações na vida real. Assim, mesmo os elementos de sua interioridade – mais voltados para sua estrutura enunciativa – são mobilizados conforme sua relação com a exterioridade, visto que a existência do gênero está vinculada a uma esfera da atividade humana, que congrega, por exemplo, interlocutores, tempo, espaço, questões ideológicas.

Bakhtin (1988), em *O problema do conteúdo, do material e da forma* (1923-1924), trata essa ideia de totalidade do enunciado como “forma arquitetônica”. Nesse texto, em que o objetivo principal é, também, posicionar-se criticamente ante a estética material dos formalistas russos, demonstra-se que o material linguístico não é suficiente para dar unidade de significado ao texto materializado em um gênero. É preciso considerar os demais elementos que situam o discurso nas condições concretas em que ele foi produzido.

Forma arquitetônica é, portanto, o conjunto dos aspectos que constituem cada gênero. Há os aspectos que são internos ao gênero e outros que lhe são externos. Somente o conjunto articulado desses aspectos é capaz de dar conta do enunciado em sua totalidade, de todas as relações dialógicas e axiológicas presentes na enunciação. Toda essa arquitetura deve ser considerada, então, quando do estudo do gênero, visto que é ela que direciona as escolhas para a construção verbal enunciativa, tomando a linguagem/língua como socialmente situada (FARACO, 2009).

No texto “Os gêneros do discurso” – escrito na primeira metade dos anos de 1950 e presente na coletânea intitulada “Estética da criação verbal” (BAKHTIN, 2000 [1952-1953]) – , Bakhtin traz outras considerações a respeito dos gêneros discursivos, as quais têm servido de base para estudos brasileiros, sobretudo, nas esferas educacional e acadêmica. Referindo-se especificamente à linguagem verbal, ele destaca que “todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua” (p. 279). Para tratar dessa utilização, apresenta o termo *enunciado*, ao dizer que “a utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana” (p. 279). Com isso, ele deixa claro que só é possível se comunicar verbalmente através de enunciados.

Mas, então, o que seria enunciado? A partir das palavras de Bakhtin, pode-se concluir que enunciado é qualquer construção verbal utilizada para interagir nas diversas esferas da atividade humana. Sendo assim, conclui-se, também, que “o enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas” (p. 279). Tais especificidades e finalidades se materializam em três elementos: construção composicional, conteúdo temático e estilo. Sobre esses elementos, Bakhtin destaca que “fundem-se indissolivelmente no todo do enunciado” (p. 279).

Para chegar, então, ao conceito de gêneros discursivos, Bakhtin sugere que o enunciado pode ser tomado isoladamente ou na esfera comunicativa, afirmando que “qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso” (p. 279). É introduzido, portanto, o conceito de gêneros discursivos, ficando claro seu caráter cultural, variável e heterogêneo, logo infinito, uma vez que estão sujeitos a transformações impostas pelos diversos fatores presentes em cada esfera.

Ainda dentro do pensamento bakhtiniano, destaca-se a distinção entre gêneros primários e secundários. Bakhtin é enfático ao dizer que “a distinção entre gêneros primários e secundários tem grande importância teórica, sendo esta a razão pela qual a natureza do enunciado deve ser elucidada e definida por uma análise de ambos os gêneros” (p. 281-282). A partir disso, duas questões se colocam: i) Em que consiste tal distinção?; ii) Qual seria, então, a natureza do enunciado?.

Sobre a referida distinção, o próprio Bakhtin postula que os gêneros secundários “aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural, mais complexa e relativamente mais evoluída, principalmente escrita: artística, científica, sociopolítica” e que os gêneros primários “se constituíram em circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea” (p. 281). Em outras palavras, os gêneros primários surgem em interações verbais não elaboradas (em situações cotidianas, mais íntimas); ao passo que os gêneros secundários, em interações verbais mais elaboradas – “esferas culturais letradas” (SOBRAL, 2011, p. 40).

Quanto à natureza do enunciado, Bakhtin a condiciona à análise da inter-relação entre gêneros primários e secundários, devido ao fenômeno da transmutação dos gêneros primários pelos secundários. Nessa transmutação, os gêneros primários se transformam e perdem sua relação imediata com a circunstância de comunicação verbal em que foram constituídos. Nesse sentido, estudos linguísticos e filológicos não podem prescindir do estudo da natureza do enunciado e da diversidade dos gêneros de enunciados, conforme postula Bakhtin, que adverte:

(...) um trabalho de pesquisa acerca de um material linguístico concreto (...) lida inevitavelmente com enunciados concretos (escritos e orais), que se relacionam com as diferentes esferas da atividade e da comunicação (...). É deles que os pesquisadores extraem os fatos linguísticos de que necessitam. (...) Ignorar a natureza do enunciado e as particularidades de gênero que assinalam a variedade do discurso em qualquer área do estudo linguístico leva ao formalismo e à abstração, desvirtua a historicidade do estudo, enfraquece o vínculo existente entre a língua e a vida. (BAKHTIN, 2000 [1952-1953], p. 282)

Sobre os gêneros no Círculo de Bakhtin, Faraco (2009) afirma:

Os gêneros não são enfocados apenas pelo viés estático do produto (das formas), mas principalmente pelo viés dinâmico da produção. Isso significa dizer que a teoria do Círculo assevera axiomáticamente uma estreita correlação entre os tipos de enunciado (gêneros) e suas funções na interação socioverbal; entre os tipos e o que fazemos com eles no interior de uma determinada atividade social (FARACO, 2009, p. 126).

Com a publicação e a ampla difusão de *Os gêneros do discurso* no contexto brasileiro, as considerações feitas nesse texto a respeito dos gêneros passaram a ser referência para os estudiosos da funcionalidade do conceito de gênero em diversas áreas, entre as quais a educação. Houve uma tendência a resumir gênero aos três elementos constitutivos do enunciado concreto: forma composicional, conteúdo temático e estilo. Essa concepção reducionista de gênero desconsidera que “tanto os textos de forma geral, quanto o conceito de gênero produzido pelo pensamento bakhtiniano, são frutos de um contexto, de uma época, de uma maneira de conceber conhecimento, linguagem, relação homem-mundo” (BRAIT; PISTORI, 2012, p. 374).

Como nosso estudo visa ao estilo do gênero, é preciso esclarecer que o conceito de gênero engloba outros elementos/conceitos, que precisam ser considerados – a exemplo de: relações dialógicas, esfera ideológica, forma arquitetônica, plurilinguismo/heterodiscurso –, sob pena de se tomar o termo *estilo* na perspectiva da estilística tradicional, distante da perspectiva enunciativa defendida por Bakhtin e seus companheiros de círculo.

2.3 O ENSINO DOS GÊNEROS DISCURSIVOS

Considerando que, como temos visto, as interações por meio da linguagem acontecem via diferentes gêneros discursivos, conhecer seu funcionamento se faz necessário. Seu ensino sistemático (intencional/planejado) na escola parece, então, ter seu lugar. Dolz e Schneuwly (2004), apoiando-se em ideias de Vygotsky sobre a aprendizagem, defendem que “o desenvolvimento na idade escolar só se torna possível graças ao ensino e à aprendizagem

intencionais” (p. 38), embora reconheçam que há, também, a aprendizagem incidental. Esses autores acrescentam que,

no que concerne às práticas de linguagem, sua apropriação começa no quadro familiar, mas certas práticas, em particular aquelas que dizem respeito à escrita e ao oral, realizam-se essencialmente em situação escolar, na nossa sociedade, graças ao ensino, por meio do qual os alunos conscientizam-se dos objetivos relativos à produção e à compreensão. (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 38)

Uma concepção de língua numa perspectiva sociodialógica, como defende o Círculo de Bakhtin – e nós corroboramos –, aponta para um ensino de língua materna pautado nos gêneros discursivos, pois estes oportunizam o desenvolvimento de capacidades comunicativo-enunciativas a partir de práticas concretas de leitura e produção de textos. Isso ocorre porque, como destaca Marcuschi (2008, p. 159), “os gêneros não são entidades formais, mas sim entidades comunicativas em que predominam os aspectos relativos a funções, propósitos, ações e conteúdos”, e, portanto, oportunizam reflexões sobre a língua que vão além dos aspectos formais.

Defendemos, então, que a presença dos gêneros discursivos na escola oportunize aos aprendizes práticas de linguagem próximas às que são realizadas na vida real cotidiana, logo, fora da escola (também). Ao participar de tais práticas, os estudantes têm a possibilidade de lidar com propósitos interativos diversos, atendendo a exigências também diversas que se apresentam, e, com isso, desenvolver sua capacidade de interação verbal, pois “a apropriação do gênero é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas” (BRONCKART, 1999, p. 103).

Schneuwly e Dolz (2004), por exemplo, defendem que as diferentes formas de comunicação, oral ou escrita, podem e devem ser ensinadas sistematicamente. Para eles, os gêneros são objetos a serem ensinados, pois estão presentes nas práticas sociais, que, por sua vez, devem ser consideradas pela escola no processo de ensino-aprendizagem. Eles partem da ideia de que “é através dos gêneros que as práticas de linguagem materializam-se nas atividades dos aprendizes” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 74)

Com base no pressuposto de que, para o ensino de qualquer objeto, o conhecimento a respeito dos conceitos envolvidos é imprescindível; quem vai empreender o estudo/ensino do gênero – no nosso caso, o professor – precisa ter claros os conceitos envolvidos e as possibilidades para abordagem de tal conhecimento. Então, o que levar em consideração ao tomar o gênero como objeto de ensino na escola?

Schneuwly e Dolz (2004, p. 65) destacam o “desdobramento” dos gêneros, quando estes chegam na escola, já que, além de possibilitar a comunicação, passam a ser também objeto de ensino e aprendizagem. Isso significa que é preciso ter em conta tanto os aspectos textuais (internos ao gênero) quanto os extratextuais (relacionados aos usos sociais dos gêneros). Para esses autores, faz-se necessário considerar tal desdobramento ao contemplar os gêneros no ensino da língua, a fim de ter subsídios para uma reflexão sobre as consequências das diversas formas de abordar o ensino da fala e da escrita na escola, visto que poderá haver i) o desaparecimento da comunicação, isto é, a perda de qualquer relação com uma situação de comunicação autêntica; ii) a consideração da escola como o único lugar de comunicação, sendo os gêneros externos a ela desconsiderados; ou ainda iii) o inverso do anterior: a negação da escola como um lugar específico de comunicação, de forma a entender que os gêneros externos entram na escola como se não precisassem ser adaptados para que o ensino e a aprendizagem aconteçam.

É importante ter clareza de que, ao chegar à escola, os gêneros perdem algumas de suas propriedades de seu uso real, para se tornarem objeto de ensino, pois, no processo de escolarização dos gêneros – e de qualquer conhecimento –, faz-se necessária uma adaptação às condições didático-pedagógicas, que são as mais diversas, conforme a localização socioespacial da unidade de ensino. Para Soares (1999),

Não há como ter escola sem ter escolarização de conhecimentos, saberes, artes: o surgimento da escola está indissociavelmente ligado à constituição de “saberes escolares”, que se corporificam e se formalizam em currículos, matérias e disciplinas, programas, metodologias, tudo isso exigido pela invenção, responsável pela criação da escola, de um espaço de ensino e de um tempo de aprendizagem (SOARES, 1999, p. 20)

Sobre isso, e destacando o texto, Sobral (2011) coloca que

todo texto, parte de algum gênero, ao passar pela *transição didática*, perde necessariamente certas características e adquire novas, o que requer o emprego de filtros que o mantenha como tal e reconheça sua inevitável alteração pelo ambiente escolar, que não é o ambiente típico de vários gêneros ou oferece suas próprias versões de gêneros que se assemelham a outros mas não são os mesmos. (SOBRAL, 2011, p. 42; grifo nosso)

Leal e Silva (2012) contribuem para essa discussão ao afirmarem que

os gêneros extraescolares que servem de referência para a produção de texto na escola, mudam seu contexto de produção/circulação: a função

sociocomunicativa de origem passa a ser a pedagógica; o lugar onde o gênero normalmente circula se transforma no espaço escolar/sala de aula; e o destinatário em potencial passa a ser, prioritariamente, o professor. (LEAL; SILVA, 2012, p. 786)

Nessa perspectiva, Sobral (2011) postula que, no processo de transposição didática de qualquer saber, há sempre a preocupação de não se deturpar aquilo que está sendo examinado, visto que as lentes que examinam o objeto, nesse processo, têm parâmetros que se diferenciam daqueles próprios ao contexto de origem do objeto. No que diz respeito à didatização dos gêneros discursivos, essa preocupação é latente, pois há “sempre o risco de reduzir o contato com textos concretos na escola ao contato com simulacros escolares de textos concretos não escolares, parte dos discursos escolares, em vez de trabalhá-los mais especificamente nos termos das práticas discursivas de que são parte” (SOBRAL, 2011, p. 42-43).

Essa preocupação é legítima, uma vez que a escola possui seus discursos próprios e, portanto, seus próprios gêneros – os gêneros escolares. Ela, no entanto, dialoga com os discursos extraescolares, propiciando que os gêneros não escolares entrem na instituição escolar. Porém, esses gêneros externos à escola precisam ser adaptados aos propósitos dela, perdendo, então, muitas de suas características intrínsecas. Surgem daí os gêneros escolarizados. Para Sobral (2011, p. 43), “isso impõe à escola a tarefa de pensar nos dilemas do processo de transposição didática a partir da distinção entre gêneros escolares, gêneros não escolares e gêneros escolarizados (ou na escolarização de gêneros)”.

Na escolarização dos gêneros, os estudantes ficam, segundo Sobral (2011), numa posição enunciativa híbrida, pois atuam “como uma espécie de tradutor: escreve a partir de instruções e expectativas escolares para produzir gêneros não escolares, e o resultado é a escolarização do gênero praticado, o que na verdade o altera, por vezes tornando-o irreconhecível” (p. 43). Nessa direção, e destacando a atividade de escrita de textos a partir dos gêneros, Leal e Silva (2012) afirmam:

É possível perceber de forma bastante nítida a “dupla face” da atividade de escrita de textos a partir dos gêneros quando focalizamos no leitor/ouvinte do texto produzido na escola: os alunos escrevem, ao mesmo tempo, para destinatários aos quais os textos são dirigidos enquanto instrumentos de interação e para interlocutores que participam mais diretamente do processo de ensino-aprendizagem (professor, colegas e outros participantes da comunidade escolar). Dependendo da situação, os alunos irão se preocupar mais ou menos com o professor e com os outros destinatários. (LEAL; SILVA, 2012, p. 786)

Uma questão problemática que se coloca é, então, a possibilidade de o gênero praticado tornar-se “irreconhecível”. Nesse sentido, é necessário refletir sobre a relevância desse processo de transposição didática dos gêneros, em que gêneros não escolares que entram na escola tornam-se irreconhecíveis, perdendo, assim, sua relação com seus aspectos sociodiscursivos e, conseqüentemente, seu propósito de ensino: formar usuários competentes da língua.

O cuidado com a transposição didática do gênero – e de qualquer conhecimento – é, portanto, essa transfiguração do objeto de estudo/ensino, de forma a torná-lo irreconhecível e obsoleto. Nessa direção, Sobral (2001) alerta:

Cabe então pensar nas formas de incorporação de gêneros à escola considerando-a do ponto de vista das alterações que isso provoca a fim de questionar (e fazê-lo deve ser sempre tarefa da escola) até que ponto não se criam híbridos indomáveis em vez de educar para o uso e análise de gêneros. Um híbrido reconhecido como tal é domável; aquele que passa como se não o fosse é o calcanhar de Aquiles do ensino de gêneros. (SOBRAL, 2011, p. 43)

Tal cuidado, no entanto, carece de que os profissionais que vão lidar diretamente com a transposição didática tenham conhecimento suficiente sobre o objeto de ensino, de forma a ter condições de reelaborá-lo para atender à sua escolarização e, ao mesmo tempo, não desfigurá-lo em sua essência. Nessa direção, Cerutti-Rizzatti (2012) destaca a importância de o professor apropriar-se do conhecimento a ser ensinado para ter condições de reelaborá-lo na sua ação docente – e não tão somente aplicá-lo a partir das orientações dos documentos oficiais –, pois, do contrário, “limita-se a transpor uma construção apriorística, uniformizante e, por isso mesmo, não raro sem sentido para ele mesmo e para os alunos” (p. 254).

No processo de didatização dos gêneros, portanto, é preciso ter clareza de que não se pode prescindir dos aspectos que constituem a arquitetura do todo genérico: tanto os aspectos internos quanto os externos. No estudo/ensino dos gêneros discursivos, faz-se necessário considerar, então,

(1) as condições em que os gêneros são produzidos e recebidos e nas quais circulam, o que envolve os sujeitos que os produzem e recebem e as posições enunciativas que costumam ocupar (...) e (2) as características textuais e composicionais dos exemplares a ser examinados, que, se têm certa estabilidade que as torna reconhecíveis como tais, são também fluidas, uma vez que variam de acordo com as variações por que passam os gêneros. (SOBRAL, 2011, p. 43-44)

Sobral (2011) acrescenta ainda que essas questões precisam ser abordadas conforme o nível dos alunos e que os aspectos textuais (mais restritos) devem ser abordados a partir dos extratextuais, que são mais amplos. Então, ensinar gêneros, para esse autor:

- é levar alunos ao contato com metapráticas e promover metapráticas, típicas do ambiente escolar, e, a partir delas, desenvolver a prática de gêneros, que são práticas em seus ambientes específicos;
- não é nem pode ser absorver gêneros que têm seus fins específicos em função dos fins da escola, mas descrever e levar a compreender gêneros não escolares em termos das necessidades sociais a que atendem em seus contextos específicos.
- criar condições para que os alunos assumam as posições enunciativas de usuários da língua em formação, não de alunos. (SOBRAL, 2011, p. 45)

Concordamos com essas colocações sobre o ensino dos gêneros discursivos, bem como com o que, no processo de didatização do gênero, cabe à escola, segundo esse estudioso:

- reconhecer a inevitável alteração pelo ambiente escolar das características dos gêneros e práticas;
- tomar um duplo cuidado: **promover a generalidade (ou seja, o aspecto estável dos gêneros)** e respeitar a singularidade (o aspecto mutável, dinâmico e fluido dos gêneros e das práticas sociais em geral);
- ter uma postura crítica com relação a si mesma, a suas práticas, a suas certezas. Sem isso, por melhor que sejam os métodos e instrumentos empregados, o ensino ficará aquém das necessidades de promoção da cidadania que cabe à escola – para além das boas intenções dos documentos e declarações oficiais. (SOBRAL, 2011, p. 44-45; grifo nosso)

A ideia de que é necessário promover a generalidade, ou seja, atentar para o estilo do gênero, leva-nos a concluir que o estilo é, de fato, um dos aspectos (ou dimensões) do gênero que precisam ser foco de ensino sistemático. Machado e Cristóvão (2006), ao trazerem reflexões sobre a construção de modelos didáticos dos gêneros, apoiando-se nos estudos do grupo de Genebra, destacam os aspectos do gênero que precisam ser analisados, entre os quais está o estilo:

- a) as características da situação de produção (quem é o emissor, em que papel social se encontra, a quem se dirige, em que papel se encontra o receptor, em que local é produzido, em qual instituição social se produz e circula, em que momento, em qual suporte, com qual objetivo, em que tipo de linguagem, qual é a atividade não verbal a que se relaciona, qual o valor social que lhe é atribuído etc);
- b) os conteúdos típicos do gênero;
- c) as diferentes formas de mobilizar esses conteúdos;

d)a construção composicional característica do gênero, ou seja, o plano global mais comum que organiza seus conteúdos;

e)o seu **estilo particular**, ou em outras palavras: as configurações específicas de unidades de linguagem que se constituem como traços da posição enunciativa do enunciador. (MACHADO; CRISTOVÃO, 2006, p. 557; grifo nosso)

Entendemos, portanto, que reflexões sobre quais aspectos/dimensões do gênero são ensináveis e como deve se dar seu ensino são necessárias a qualquer docente. Concordamos, portanto com Schneuwly e Dolz (2004, p. 76), ao afirmarem: “quanto mais precisa a definição das dimensões ensináveis de um gênero, mais ela facilitará a apropriação deste como instrumento e possibilitará o desenvolvimento de capacidades de linguagem diversas que a ele estão associadas”.

Questões sobre a progressão curricular são importantes para que tais dimensões ensináveis dos gêneros discursivos sejam delineadas para seu ensino sistemático, conforme as relações de ensino e aprendizagem, que abrangem tanto o contexto social dos estudantes quanto as características da escola, numa perspectiva do interacionismo socioinstrumental (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004).

Tal ensino sistemático caracteriza-se, nessa perspectiva, pela intervenção intencional do professor e, conseqüentemente, por sua regulação das interações para que o aluno aprenda; também pela progressão curricular, “destinada a melhor controlar os diversos componentes que integram os processos de ensino-aprendizagem” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, 41).

As implicações da progressão curricular nessa perspectiva, segundo Dolz e Schneuwly (2004), podem ser assim resumidas:

- O currículo deve indicar os objetos a serem ensinados, bem como os objetivos de seu ensino e como podem ser decompostos para serem ensináveis;
- O currículo deve definir expectativas mínimas para todos os estudantes, embora não deva ser indiferente ao desenvolvimento de turmas heterogêneas;
- O currículo deve antecipar obstáculos de aprendizagem e fornecer orientações de trabalho para os professores;
- O currículo deve considerar situações de colaboração entre os estudantes como forma de aprender conjuntamente;
- O currículo deve fornecer instrumentos e estratégias para os estudantes progredirem.

A organização de uma progressão requer, portanto, finalidades claras. No caso do francês (na Suíça Francófona), segundo Dolz e Schneuwly (2004, p. 42), “aprender uma língua é aprender a comunicar”. Assim para o funcionamento comunicativo dos alunos, é preciso:

- Prepará-los para dominar a língua em situações variadas, fornecendo-lhes instrumentos eficazes;
- Desenvolver nos alunos uma relação com o comportamento discursivo consciente e voluntária, favorecendo estratégias de autorregulação;
- Ajudá-los a construir uma representação das atividades de escrita e de fala em situações complexas, como produto de um trabalho e de uma lenta elaboração. (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, 42)

Observa-se que essas indicações têm a ver com os gêneros discursivos, visto que, através deles, é possível o estudante desenvolver habilidades comunicativas importantes para seu bom desempenho nas diferentes interações verbais.

2.4 OS GÊNEROS DISCURSIVOS NO LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS

Parece consenso que a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), na segunda metade da década de 1990, reforçou a necessidade de os materiais didáticos – especialmente os livros didáticos – passarem por uma reestruturação. Isso porque novas perspectivas de conceber o ensino e aprendizagem nas diversas áreas do conhecimento se apresentavam para reflexão. No caso específico do ensino de língua portuguesa, as novas perspectivas baseavam-se na concepção sociodialógica de linguagem, visto que os estudos bakhtinianos, nesse período, estavam se consolidando cada vez mais no Brasil. A partir de então, como destaca Andrade (2012),

as mudanças que acompanham o ensino de Língua Portuguesa ao longo dos anos estão diretamente relacionadas ao entendimento do texto como evento comunicativo, que se manifesta no gênero textual, e da necessidade de se priorizar o trabalho com os gêneros no contexto da sala de aula. (ANDRADE, 2012, p. 01)

Nessa perspectiva, um material didático de língua portuguesa para estar atualizado, adequado às novas tendências do ensino de língua materna, precisa pautar tal ensino a partir dos gêneros discursivos. É o que se tem observado com relação aos livros didáticos de português (LDP) em todas as etapas de ensino da educação básica. No entanto, parece ser consenso também que se trata de um processo, e que os LDPs seguem tentando se adequar ao ensino da

língua na perspectiva dos gêneros discursivos, uma vez que alguns estudos têm destacado avanços nesses materiais didáticos, mas ainda trazendo ressalvas. Rojo (2003) já sinalizava um avanço nos LDPs: a melhoria da qualidade dos textos, a partir de dados do Programa Nacional de Avaliação do Livro Didático. Para ela,

uma constatação bastante relevante é a de que os autores e editores aprenderam a selecionar textos de qualidade (diversificados, representativos, adequados) para comporem os LDs. Do ponto de vista das estratégias editoriais, estes são justamente os dados mais interessantes para nós, professores: a boa avaliação recebida pela seleção do material textual. (ROJO, 2003, p. 83)

Essa estudiosa enfatiza a importância da referida constatação, sobretudo para os estudantes das camadas populares, ao afirmar: “Especialmente, se consideramos que, muitas vezes, o LD é o único material disponível nas casas destes alunos de Ensino Fundamental e, por isso mesmo, é importantíssimo para seu processo de letramento que esses textos sejam de qualidade” (ROJO, 2003, p. 83).

Lima (2010) analisou a Base Curricular Comum (BCC) de Pernambuco e uma coleção de livros didáticos dos anos iniciais do ensino fundamental (mais adotada no referido estado à época), a fim de refletir sobre as orientações e proposições a respeito do ensino dos gêneros discursivos. No que se refere à coleção didática, entre suas constatações, observou a presença de avanços e a permanência de práticas tradicionais em relação a tal ensino, visto que, embora se tenha verificado um trabalho voltado para o ensino da leitura e produção de textos na perspectiva dos gêneros discursivos, verificaram-se também alguns distanciamentos quanto aos princípios desta abordagem teórica, a exemplo de os textos, em geral, serem utilizados para estudo de conhecimentos do eixo da análise linguística "sem haver reflexões acerca das relações entre tais conteúdos e os efeitos de sentido dos textos ou das relações entre os recursos linguísticos e o estilo dos gêneros" (LIMA, 2010, p. 301).

Alguns estudos que observaram a relação das atividades de análise linguística com os gêneros discursivos em LDPs também evidenciaram avanços, ao lado de práticas tradicionais, a exemplo de Silva (2008) e Cavalcanti (2013). Silva (2008) analisou três coleções didáticas dos anos iniciais do ensino fundamental, aprovadas no PNLD 2007 e mais solicitadas pelas escolas públicas de Pernambuco na época, objetivando identificar os principais tópicos de análise linguística que eram abordados e como se dava a abordagem. Entre tais tópicos, ele considerou as "características dos gêneros", que observou ser um dos três mais presentes nas atividades das coleções (em 18,3% das atividades de uma das coleções, em 14,6%, de outra

coleção e em 10,3%, da outra), o que já se considerou um avanço. Por outro lado, o estudo de tais características era realizado a partir de “textos didáticos”³ e da transmissão de informações/conceitos sobre os gêneros, mais do que a partir de reflexões acerca dos elementos constitutivos desses enunciados relativamente estáveis, conforme suas esferas de uso.

Ainda nessa direção, Cavalcanti (2013) analisou duas coleções de livros didáticos dos anos finais do ensino fundamental, aprovadas no PNLD/2011, com o objetivo de observar como atividades de análise linguística contribuam para a apropriação de gêneros discursivos escritos. Embora também tenha observado práticas de ensino tradicional da língua, notou alguns avanços, a exemplo de um esforço para a integração entre as práticas de leitura, produção e análise linguística; e para propiciar a compreensão de que os gêneros são caracterizados mais por aspectos comunicativos do que estruturais. Sobre uma das coleções analisadas, afirma:

Acreditamos que havia um esforço notável da coleção em ofertar um ensino diferenciado, baseado nas especificidades de cada gênero, considerando, assim, os usos que fazemos da linguagem, isto é, um trabalho pautado na prática de análise linguística como ferramenta que auxilia a leitura e a produção de texto de diversos gêneros (...). (CAVALCANTI, 2013, p. 120)

Sobre os resultados gerais de seu estudo, faz a seguinte consideração:

Embora reconheçamos ser necessário um investimento maior em propostas que contribuam para a análise dos aspectos constituintes dos gêneros e para a compreensão destes em situações interativas de comunicação, acreditamos que ambas as coleções tenham apresentado um esforço em favorecer um ensino adequado às diferentes especificidades dos gêneros textuais escritos. (CAVALCANTI, 2013, p. 6)

Tal consideração reforça o processo de mudança (necessário) pelo qual os LDs passam na busca pela adequação ao ensino de língua portuguesa numa perspectiva dos gêneros discursivos, conforme uma concepção sociodialógica de linguagem. Outros estudos, como os de Andrade (2012) e Farias e Oliveira (2014), evidenciam esse processo de adaptação dos LDPs.

Andrade (2012) traz os resultados da análise de propostas de produção textual presentes em uma coleção de livros didáticos de português destinada aos anos finais do ensino fundamental, aprovada no PNLD/2011, cujo objetivo foi verificar as mudanças trazidas pelo estudo dos gêneros discursivos nos livros didáticos de Língua Portuguesa. Foram observados

³ “Textos elaborados com a intenção explícita de abordar determinados conteúdos escolares e que, na maioria das vezes, não existem além dos muros da escola”. (SILVA, 2008, p. 193)

os seguintes aspectos: forma, função, conteúdo e estilo, bem como as relações contextuais e interpessoais características dos gêneros. Chegou-se às seguintes conclusões:

- i) as propostas de produção de textos (...) orientam, sim, na maioria das vezes, a produção de um gênero textual, mesmo que ainda apareçam propostas que solicitam a escrita de tipologias ou, simplesmente, “textos”.
- ii) os gêneros a serem produzidos são, também, com grande frequência, vistos como modelos de textos flexíveis e variáveis diante das situações de comunicação e, finalmente, prezam, quase que na totalidade das análises, pela criação de um contexto de produção. (ANDRADE, 2012, p.18)

Farias e Oliveira (2014) analisaram uma coleção de livros didáticos de língua portuguesa para o ensino médio, aprovada no PNLD/2012, para observar de que forma os gêneros discursivos eram abordados. Chegaram à conclusão de que há o esforço para uma abordagem em uma perspectiva sociointeracionista, mas que ainda se faz necessário avançar no processo para alcançar tal perspectiva. Segundo as autoras, a coleção apresentou, como pontos positivos, boa diversidade de gêneros e atividades que exploram a funcionalidade e o contexto de produção de tais gêneros. Por outro lado, apresentou o ponto negativo de alguns gêneros serem utilizados apenas como base para o estudo de elementos gramaticais, distanciando-se, assim, de seus usos sociais. Esse distanciamento em relação à situação de comunicação autêntica que os originou, segundo Andrade (2012), ocorre porque

em vez de se trabalhar os gêneros como formas relativamente estáveis de agrupamentos de textos (...), o entendimento que se tem acerca dele impõe uma sistematização lógica e cristalizada de formas prototípicas que são, na verdade, idealizações insuficientes de modelos de textos. (ANDRADE, 2012, p. 01)

Nessa direção, Cerutti-Rizzatti (2012, p. 252) afirma que há abordagens do gênero que se limitam a “conhecimentos de referência e/ou da dimensão categorial e taxionômica” dos mesmos. Tais abordagens pecam porque, justamente, deixam de levar em consideração os aspectos externos ao gênero, que compõem o todo genérico, desconsiderando, assim, os usos sociais da linguagem.

Nesses estudos, observa-se que as coleções didáticas têm realizado esforços no sentido de trazer um estudo da língua materna baseado cada vez mais nas premissas bakhtinianas, já apresentando, inclusive, avanços significativos, destacando-se aspectos dos gêneros discursivos que vão além dos meramente formais, embora apresentem também momentos em que os gêneros são abordados fora de seus usos sociais. No entanto, como será discutido adiante, ainda

é pouco o que é proposto em relação às reflexões sobre uma das dimensões dos gêneros – o estilo. Para entender tal fenômeno, nesta pesquisa foi necessário problematizar o próprio conceito de estilo do gênero e do seu ensino.

Na sequência, trazemos reflexões sobre o estilo do gênero no pensamento bakhtiniano, as quais trouxeram contribuições para a análise das coleções didáticas que compuseram o corpus da parte documental de nosso estudo.

3 O ESTILO DO GÊNERO NO CÍRCULO DE BAKHTIN

Temas ligados à estilística são tratados em diversas obras dos membros do chamado “Círculo de Bakhtin”, especialmente Voloshinov e o próprio Bakhtin. A ideia de estilo/estilística do Círculo está diretamente relacionada à concepção de linguagem que defendem seus componentes, que pode ser resumida nas seguintes palavras de Voloshinov: “a essência efetiva da linguagem está representada pelo fato social da interação verbal, que é realizada por uma ou mais enunciações” (VOLOSHINOV, 2013d [1930], p. 158).

Nessa assertiva, observa-se uma perspectiva social e dialógica da linguagem, que remete à ideia de que a linguagem não se resume aos aspectos relacionados ao sistema linguístico nem à expressão do mundo interior do falante. A linguagem é muito mais que isso: é interação verbal⁴, que pressupõe a presença de um falante e de um ouvinte, bem como dos demais elementos constituintes da situação em que ocorre tal interação.

Compreender a questão do estilo da linguagem envolve fazer uma reflexão sobre diversos outros conceitos, entre os quais se destacam, de forma mais abrangente, a **orientação social** (relação entre os participantes da interação verbal) e a **situação** (contexto extraverbal), conforme aponta Voloshinov nas suas diversas obras, a exemplo de *Marxismo e Filosofia da linguagem*, ao postular que “a situação e os participantes mais imediatos determinam a forma e o estilo ocasionais da enunciação” (VOLOSHINOV, 2014 [1929], p. 118).

Considerando a ideia de *arquitetônica* do pensamento bakhtiniano, destaca-se que esses conceitos estão relacionados à dimensão externa aos gêneros do discurso, a qual, juntamente com a dimensão interna, compõe a *totalidade do enunciado*. Os elementos da dimensão externa são decisivos para a configuração da materialidade linguística enunciativa, da qual o estilo do gênero é parte.

Neste capítulo, será focalizado o estilo do gênero no Círculo de Bakhtin (tópicos 3.2 e 3.3). Antes, porém, fez-se necessário tecer algumas considerações a respeito da estilística (tópico 3.1), para que a abordagem de estilo – numa perspectiva enunciativa – trazida por Bakhtin e seus colegas de grupo de estudo possa ser melhor compreendida.

⁴ Embora a linguagem não se restrinja à verbal, focaremos esse tipo de linguagem nesta tese.

3.1 A ESTILÍSTICA EM FOCO

Tomemos como ponto de partida para as reflexões sobre a *estilística* as palavras de Martins (2008, p. 20):

Embora a palavra estilística já fosse usada no século XIX, é no século XX que ela passa a designar uma nova disciplina ligada à linguística. Tomando o lugar deixado pela retórica (...), a estilística surge nas primeiras décadas do século XX, graças sobretudo a dois mestres que lideram duas correntes de grande importância: Charles Bally (1865-1947), doutrinador da estilística da língua, e Leo Spitzer (1887-1960), figura exponencial da estilística literária.

Essas considerações chamam a atenção para dois aspectos. O primeiro deles é que a estilística tem existência ainda no século XIX, antes de se tornar uma disciplina, ou seja, de serem desenvolvidos estudos sob a denominação de estilística. O outro diz respeito ao fato de que se desenvolveram duas correntes estilísticas (uma linguística e outra literária) no século XX.

Com relação à existência da estilística antes do século XX, Maingueneau (2006) diz que

a estilística se desenvolveu no século XIX, na confluência de técnicas de ensino da ‘arte de escrever’, resultado de uma restrição do campo da retórica tradicional, e de uma linguística, essencialmente alemã, de orientação psicológica, inspirada particularmente em Humboldt (1767-1835) e Steinthal (1823-1899) (p. 216).

Observa-se um endosso às palavras de Martins (2008), no que se refere à relação da estilística com a retórica, bem como sua origem ligada à Escola de Munique, cujos precursores são Humboldt e Steinthal.

Sobre as duas correntes estilísticas que se desenvolveram no século XX – a linguística e a literária – é possível afirmar que a primeira estaria relacionada ao *objetivismo abstrato*, visto que buscava a atualização individual do sistema linguístico, havendo, portanto, um apriorismo de tal sistema; já a segunda corrente estaria relacionada ao *subjetivismo individualista*, uma vez que pregava a expressão criativa do psiquismo individual, ou seja, a ação criativa puramente individual do falante. A respeito dessas duas tendências do pensamento linguístico-filosófico – objetivismo abstrato (Escola de Genebra) e subjetivismo individualista (Escola de Munique) – Sériot (2015, p. 95) postula:

Na linguística, duas correntes muito diferentes vão encetar uma crítica radical do método dos neogramáticos: o esboço do estruturalismo na Escola de Genebra, com Ferdinand de Saussure, e o ‘idealismo’ da Escola de Munique, com Karl Vossler. As diferenças entre essas duas escolas eram profundas e reciprocamente reconhecidas.

Daí a vinculação do surgimento da estilística à linguística, visto que aquela surge para ampliar a abrangência desta, que, sob a ótica dos neogramáticos, não ultrapassaria os limites dos fatos materiais da língua, isto é, de suas leis fisiológicas responsáveis por sua evolução.

A estilística linguística iniciou-se com Charles Bally, que defendia ser tarefa da estilística a descrição do sistema expressivo da língua que, para ele, dava conta de seus aspectos afetivos. Nessa perspectiva, distingue uma linguagem intelectual/lógica de uma linguagem afetiva; “o conteúdo linguístico do conteúdo estilístico, a informação neutra do suplemento subjetivo a ela acrescentado, mostrando que um mesmo conteúdo pode ser expresso de diferentes modos” (MARTINS, 2008, p. 20). Em outras palavras, a língua disporia de um conjunto de formas de expressar conteúdos (inclusive com uma carga afetiva), dos quais seus falantes lançariam mão conforme suas necessidades. Assim, opõe-se ao estudo dos estilos individuais, o que o leva, conseqüentemente, a distanciar-se dos estudos literários.

A estilística literária teve início com Leo Spitzer e pode ser “também chamada *idealista* (por se prender à filosofia idealista de B. Croce e K. Vossler), *psicológica* (por lhe interessar a psicologia do escritor), e *genética* (por pretender chegar à gênese, ou origem, da obra literária)” (MARTINS, 2008, p. 23). Essa estilística analisa psicologicamente os desvios da linguagem em relação a seu uso comum, ou seja, entende que uma alteração do estado psíquico altera o uso linguístico. Por outro lado, um desvio da linguagem usual indica um estado de espírito diferente do comum. “O estilo do escritor – a sua maneira individual de expressar-se – reflete o seu mundo interior, a sua vivência” (MARTINS, 2008, p. 24).

Ambas as correntes (uma baseada na Escola de Genebra – Bally, e a outra, na Escola de Munique – Vossler) divergiam da perspectiva de linguagem do Círculo de Bakhtin, uma vez que eram guiadas pelo eixo da individualidade. Assim, o conceito de estilo no Círculo não surge do acaso, mas da necessidade de se contrapor a essa perspectiva individual/monológica prevalente nas duas correntes estilísticas mencionadas, sugerindo uma estilística da enunciação, pautada numa perspectiva dialógica de linguagem.

A seguir, trazemos a perspectiva de estilo do Círculo de Bakhtin. Reiteramos que nos concentramos nas obras de Voloshinov e Bakhtin, tendo em vista sua grande contribuição para a discussão dessa temática.

3.2 O ESTILO EM VOLOSHINOV

“(...) o estilo são pelo menos dois homens (...)”

(VOLOSHINOV, 2013a [1926], p. 97)

As considerações de Voloshinov a respeito da linguagem se localizam num momento em que as ciências da linguagem, na Europa do início do século XX, vivenciavam “a crise do positivismo, cujo episódio mais conhecido é a ‘querela das leis fonéticas’” (SÉRIOT, 2015, p. 93). O conjunto de sua obra é, portanto, uma tentativa de solucionar tal crise.

Tendo em vista que ele considerava que a história das ideias sobre a linguagem reduzia-se à polarização entre as duas correntes do pensamento linguístico-filosófico: *objetivismo abstrato* e *subjetivismo individualista*, observa-se que seu trabalho buscou “um corte radical com o que o precede” (SÉRIOT, 2015, p. 94). Em *As mais recentes tendências do pensamento linguístico ocidental* (1928) e em *Marxismo e filosofia da linguagem* (1929, capítulo 4), expõe suas críticas a essas duas correntes. Voloshinov considera que, para além de seu aspecto criativo, é preciso pensar a linguagem na perspectiva social, visto que a construção estilística da enunciação se dá na atmosfera das relações sociais. Contrapõe-se, portanto, às duas correntes mencionadas.

Embora possa se vislumbrar a criatividade da linguagem no subjetivismo individualista, a partir do gosto linguístico, que pode ser compreendido como fato estilístico ou individualização estilística – o que seria um avanço ante outras concepções mais tradicionais – essa criatividade não se relaciona às condições sociais de sua produção. Em outras palavras, apesar de o subjetivismo individualista conceber a linguagem como um fenômeno estético, cuja expressão é artística, esse fenômeno e essa expressão são considerados na perspectiva individual, o que, para Voloshinov, não é possível, visto que “a própria individualização estilística da enunciação daquele que fala, de que trataram os discípulos de Vossler, é um reflexo das relações sociais em cuja atmosfera se constrói tal enunciação” (VOLOSHINOV, 2013b [1928], p. 127). Ele é, então, contrário à teoria da expressão que está subjacente ao subjetivismo individualista, já que esta preceitua que a enunciação se organiza de dentro para fora e ele, por outro lado, entende que a enunciação é produto da interação verbal, organizando-se de fora para dentro, portanto.

Sua aversão ao objetivismo abstrato (de Saussure e Bally) reside no fato de que essa linha de pensamento toma o sistema linguístico como base de todos os fenômenos da língua, sendo este, portanto, a essência da linguagem. Nessa perspectiva, os signos não têm relação com a realidade objetiva; relacionam-se apenas com outros signos no próprio interior do sistema

(linguístico). Assim, a língua e seu conteúdo ideológico aparecem, equivocadamente, separados, inviabilizando uma análise do estilo numa perspectiva enunciativa.

Percebe-se, então, que o conceito de estilo/estilística em Voloshinov parte da ideia de criatividade da linguagem apontada por Vossler e seus seguidores, acrescida do aspecto social (situação e relações dialógicas/hierárquicas/axiológicas entre os interlocutores). É justamente esse aspecto social que vai caracterizar a concepção bakhtiniana de estilo.

Para Voloshinov, a criatividade da linguagem não se dá apenas no interior do sistema linguístico, mesmo quando o objetivo é a criação estética/artística, pois, para ele, esse tipo de comunicação (estética/artística) está presente na vida social, em constante diálogo com outras formas de comunicação. Ou seja, ele considera que a criação estética/artística surge exatamente do funcionamento da linguagem na vida real, partindo do pressuposto de que a palavra isolada de uma situação efetiva de comunicação/interação verbal é destituída de sentido.

Ele considera, portanto, a palavra [realidade objetiva] como signo ideológico [realidade ideológica], e afirma que qualquer fenômeno da realidade objetiva pode tornar-se um fenômeno da realidade ideológica, ou seja, o objeto pode transformar-se em signo; e que “a palavra, por sua própria natureza intrínseca, é desde o início um fenômeno puramente ideológico” (VOLOSHINOV, 2013e [1930], p. 193). E completa dizendo que “qualquer signo ideológico, sendo produto da história humana, não só reflete, mas inevitavelmente refrata [interpreta] todos os fenômenos da vida social” (VOLOSHINOV, 2013e [1930], p. 195).

Quando enfatiza o signo e as relações de classe, reconhece que essas relações organizam também o gosto estético; com isso, impõem a escolha de dada palavra, dada expressão (valor estilístico da palavra); a palavra torna-se arena da luta de classes. Assim, enfatiza-se que as relações sociais (no caso, de classe) têm influência determinante sobre a estrutura estilística da enunciação.

Voloshinov compreende, então, a individualidade criativa como a expressão de opiniões, simpatias e antipatias de classe de uma pessoa. Para ele,

a estrutura sociológica dos estratos superiores da linguagem interior e as orientações sociais nela contidas determinam em grau significativo a criação ideológica, e em particular a artística, de uma pessoa dada e nessa criação encontram-se seu desenvolvimento final e sua conclusão (VOLOSHINOV, 2013c [1930], p. 153).

Reconhece-se, portanto, que a linguagem interior possui suas orientações sociais, com as quais a linguagem artística exterior não pode colidir. Assim, o estilo da linguagem exterior

é determinado pelo estilo da linguagem interior, embora este seja também influenciado por aquele.

Voloshinov destaca que “a enunciação artística, isto é, literária, é tão sociológica quanto a cotidiana” (VOLOSHINOV, 2013c [1930], p. 156) e que só a investigação sociológica se aproxima do esclarecimento da essência dos fenômenos ligados aos conflitos entre a linguagem interior e a exterior (“tormentos da palavra”).

Observa-se, então, a ideia de totalidade do enunciado/forma arquitetônica. Voloshinov entende que a enunciação é composta, além da parte estritamente verbal, de um contexto extraverbal formado por três elementos compartilhados pelos falantes: o *horizonte espacial*, o *conhecimento e a compreensão da situação*, e a *valoração*. Ele postula que:

toda palavra realmente pronunciada (ou escrita com sentido), que está aconchegada em um dicionário, é expressão e produto da interação social de três: do falante (autor), do ouvinte (leitor), e daquele de quem ou de que se fala (protagonista). A palavra é um evento social, não está centrada em si mesma como certa magnitude linguística abstrata, nem pode ser psicologicamente deduzida da consciência do falante subjetiva e ilhada (VOLOSHINOV, 2013a [1926], p. 85).

Nessa perspectiva, o sentido e a forma de uma enunciação concreta são definidos pela forma e caráter da interação entre os (três) participantes da enunciação, ou seja, “a enunciação reflete em si a interação social entre o falante, o ouvinte e o herói [protagonista], e vem a ser o produto e a fixação de sua interação viva na palavra” (VOLOSHINOV, 2013a [1926], p. 87).

Destacando a perspectiva literária, Voloshinov postula que o poeta, durante seu trabalho artístico, considera todo o tempo a figura do ouvinte e do herói (objeto da enunciação), uma vez que suas escolhas verbais são pautadas no contexto da vida e, portanto, na comunicação real entre todos os participantes do ato enunciativo. A tarefa de uma poética sociológica seria, então, explicar a forma como expressão ativa da valoração desses dois elementos: ouvinte e herói.

Para Voloshinov, importa a posição ativa que o criador da obra de arte, mediante a forma artística, ocupa em relação ao conteúdo. Em outras palavras, “a forma deve ser uma valoração convincente do conteúdo” (VOLOSHINOV, 2013a [1926], p. 89). Com isso, percebe-se a natureza valorativa/hierárquica da forma (artística), presente desde a definição de estilo pela poética clássica e neoclássica, que o classificava em “alto” e “baixo”.

Essa questão valorativa é fortemente presente na temática do estilo tratada por Voloshinov, pois considera que “a adequação do estilo leva em conta a adequação hierárquica

valorativa da forma e do conteúdo: estes devem ser igualmente dignos um do outro” (VOLOSHINOV, 2013a [1926], p. 90), ou seja, forma e conteúdo são escolhidos ao mesmo tempo, a partir de uma mesma valoração social. Para esse autor, o estilo é determinado pelas inter-relações entre os participantes de um acontecimento artístico: autor, herói e ouvinte. Nessas inter-relações são aspectos essenciais: o *valor hierárquico do herói*, o *grau de sua intimidade com o autor*, bem como o *grau de proximidade entre o ouvinte e o autor* e o *comportamento do ouvinte em relação ao herói*.

Observa-se, então, a ideia de dialogismo, sobretudo na relação autor-ouvinte, também presente na perspectiva estilística de Voloshinnov. Para ele, “(...) o estilo são pelo menos dois homens, ou mais exatamente, é o homem e seu grupo social na pessoa de seu representante ativo – o ouvinte, que é o participante permanente do discurso interno e externo do homem” (VOLOSHINOV, 2013a [1926], p. 97). Ao fazer referência ao discurso interno, observa-se que Voloshinov considera que o dialogismo está presente mesmo no ato de consciência individual do ser humano, uma vez que sua origem está nas vivências/experiências ao longo da vida no ambiente social. Em outras palavras, a própria construção do discurso interno já é um ato dialógico, visto que é produto de uma vida em sociedade, além do que tanto a linguagem interior quanto a exterior são orientadas para o outro (o ouvinte).

Nesse sentido, é feita referência às enunciações prolongadas no tempo (o discurso de um orador, a conferência de um professor, os raciocínios em volta de um homem solitário) para observar que, embora pareçam externamente monólogos, sua essência – incluindo aí sua construção estilística – é dialógica, visto que

cada enunciação – um discurso, uma conferência etc. – está dirigida a um ouvinte, quer dizer, a sua compreensão e a sua resposta – obviamente não imediata, pois de fato não se pode interromper um orador ou um conferencista para fazer-lhe observações ou dar-lhes respostas – a sua concordância ou discordância – em outras palavras, à escuta avaliativa do ouvinte, do auditório” (VOLOSHINOV, 2013d [1930], p. 163).

Nota-se, mais uma vez, a questão do estilo relacionada à avaliação do ouvinte, ou seja, o falante está sempre levando em consideração a recepção do outro ao seu discurso, o que influencia suas escolhas na construção de suas enunciações. Dito de outra forma, a orientação social (correlação hierárquica entre os interlocutores) e a situação da enunciação constituem a sua forma estilística e a sua estrutura gramatical; assim como definem “bons” e “maus” modos de comportamento (VOLOSHINOV, 2013d [1930], p. 169-170). A forma da enunciação (entonação, seleção e disposição das palavras) é, portanto, influenciada pela situação e pelo

auditório, de modo que estes são determinantes para a forma de entonação e, por conseguinte, pela seleção e disposição das palavras.

Fica clara, então, sua perspectiva enunciativa de estilo. A partir da análise de trechos da obra “Almas mortas”, de Gógol (escritor russo), diversos aspectos nesse sentido são destacados, tais como:

- i) a construção estilística da enunciação corresponde à seleção e disposição das palavras,
- ii) a posição do ouvinte vai orientar a seleção das palavras: se tem um posição alta, requer palavras “altas”, não uma linguagem cotidiana, e um estilo “alto”,
- iii) uma dada situação e um dado auditório encontram sua expressão nos âmbitos de um gênero da vida cotidiana já definido e completo (novamente aqui a referência ao estilo como uma unidade do gênero);
- iv) a relação social entre os falantes (interlocutores) determina o estilo de seus discursos;
- v) a situação e, em consequência também o tipo de interação verbal, isto é, o próprio gênero da conversação, fixam um discurso. Por exemplo, um discurso para um interlocutor que se situa mais acima na escala hierárquica requer uma entonação mais impessoal e oficial. Se fosse outra situação, o gênero mudaria e, consequentemente, a sua construção estilística: a seleção e a disposição das palavras (outra referência à relação estilo-gênero).

Pode-se concluir, portanto, que a “particularidade linguística [ou estilística] da enunciação é determinada totalmente pelos elementos sociais: a situação e o auditório da enunciação” (VOLOSHINOV, 2013d [1930], p. 188).

Volsohinov, portanto, não é indiferente à dinamicidade da língua, considerando-a em constante desenvolvimento, tal como a sociedade. Ele postula: “cada tipo de intercâmbio comunicativo [artístico, ligado à produção, da vida cotidiana, social] (...) organiza, constrói e completa, à sua maneira, a forma gramatical e estilística da enunciação, ou seja, sua estrutura tipo, que chamaremos a partir daqui de gênero” (VOLOSHINOV, 2013d [1930], p. 159). Observa-se, nesse momento, o estabelecimento de uma relação entre estilo e gênero, sendo aquele um constituinte deste. Segundo GERALDI (2013), os intercâmbios comunicativos correspondem às diversas esferas da atividade humana.

Em *Sobre as fronteiras entre a poética e a linguística* (VOLOSHINOV, 2013f [1930]), o estilo aparece como um elo entre os estudos linguísticos e a poética, reconhecendo-se assim que há correlações entre uma área e outra, sem desconsiderar suas peculiaridades e, portanto, a necessidade de delimitá-las.

Voloshinov, primeiramente, tece críticas ao psicologismo de Vossler, Croce e Spitzer, com o propósito claro de contrapor-lo à sua concepção sociológica. Na sequência, as críticas são dirigidas a Vinogradov (linguista-cientista russo, a quem é atribuído o uso pioneiro do método linguístico na poética), cujas ideias formalistas convergiam para a construção de um objeto abstrato.

As críticas a Vossler e seus colaboradores/seguidores centram-se no fato de que, na tentativa de sintetizar gramática e estilística, acabam destruindo as fronteiras metodológicas entre esses dois campos. Houve uma excessiva valorização do artístico/estilístico sobre o linguístico, sendo a língua “reduzida à sua função estética geral da expressão” (VOLOSHINOV, 2013f [1930], p. 214). Com isso, houve uma “esteticização da linguística” que “abriu caminho para uma onda de psicologismo em todos os elementos estabelecidos e objetivamente sociológicos da língua” (VOLOSHINOV, 2013f [1930], p. 215).

Para Voloshinov, essa primazia do estilístico sobre o linguístico era inaceitável; assim como o contrário: a gramaticalização das categorias teórico-poéticas, como fizeram os formalistas – entre os quais, Vinogradov –, ao utilizarem o método linguístico-formal no estudo da linguagem poética.

Voloshinov chama a atenção para o fato de que Vinogradov – linguista-cientista da literatura por excelência – considerava que a linguística deveria dar conta dos aspectos linguísticos da obra literária, observando a manifestação da criação linguística coletiva (estilo de uma escola literária), individual (estilo individual) e da época (estilo de época). Mas, segundo Voloshinov, todos os métodos elaborados por Vinogradov não conseguiram dar conta da análise de uma estrutura poética, que é sociológica, visto que ele tinha uma concepção anti-histórica e anti-sociológica do estilo de uma obra literária.

Para se contrapor a Vinogradov, Voloshinov destaca, uma vez mais, o aspecto avaliativo/axiológico da linguagem artística. Ao abordar a expressão avaliativa na atividade poética (na poesia), reitera o fato de que “a avaliação social determina o próprio som da voz (a entonação) e a escolha e a ordem de disposição do material verbal” (VOLOSHINOV, [1930] 2013f, p. 241), que estão indissolivelmente ligados. Para Voloshinov, “nenhum método que queira se descuidar do problema da expressão avaliativa poderá se aproximar do monumento literário artisticamente significativo” (VOLOSHINOV, 2013f [1930], p. 248). Ele conclui

sugerindo que a poética precisa diminuir o poder da linguística para ter independência metodológica.

O estilo é então visto como um aspecto que deve estar presente tanto nos estudos artísticos quanto linguísticos, já que a valoração social está na base do uso da linguagem, quer num campo, quer no outro.

Em *Marxismo e filosofia da linguagem* (VOLOSHINOV, 2014 [1929]), na terceira parte (capítulos 08 a 11), observa-se uma clara preocupação do autor em demonstrar que as diversas formas de uso do discurso reportado (de outrem) no enunciado são variações estilísticas de natureza social. No capítulo 9, por exemplo, foi aplicado à linguística o método sociológico de análise para entender as formas de transmissão de tal discurso, chegando-se à conclusão de que tais formas são escolhas estilísticas operadas, já que são produtos do uso da língua em contextos de interação social.

Voloshinov apresenta, então, as diversas formas de apreensão do discurso de outrem, relacionando-as a dois tipos de estilo: *linear* e *pictórico*. Com relação ao estilo linear, diz tratar-se da conservação da integridade do discurso apreendido, ou seja, ele é utilizado/apresentado tal qual proferido por seu locutor (discurso direto).

Quanto ao estilo pictórico, afirma tratar-se da apreensão do discurso de outrem de maneira que este é infiltrado pelo discurso do autor, isto é, quem apreende o discurso alheio o faz inserindo suas réplicas e comentários (discurso indireto e suas variantes). Segundo o autor, isso pode ser feito de dois modos: i) o narrador apaga as fronteiras do discurso citado, havendo o domínio do discurso narrativo; e ii) há o domínio do discurso citado, havendo a dissolução do discurso narrativo. Para Voloshinov, são modelos mistos de transmissão do discurso, em que há o enfraquecimento do discurso citado.

O referido autor alerta para o fato de que “o exame de todas essas tendências da apreensão ativa do discurso citado deve levar em conta todas as particularidades dos fenômenos linguísticos em estudo” (VOLOSHINOV, 2014 [1929], p. 159), pois, destaca ele, o discurso literário é diferente do retórico, que é diferente do judicial, e assim por diante. Ainda, segundo ele, é importante observar o peso dos diferentes discursos “na consciência linguística de um determinado grupo social numa determinada época” (VOLOSHINOV, 2014 [1929], p. 159), bem como “levar sempre em conta a posição que um discurso a ser citado ocupa na hierarquia social de valores” (VOLOSHINOV, 2014 [1929], p. 159). A título de exemplo, Voloshinov postula que

No interior do quadro do neoclassicismo, nos gêneros menores, observam-se desvios consideráveis do estilo linear, racionalista e dogmático de transmitir a palavra de outrem. É sintomático que o discurso indireto livre tenha atingido o seu primeiro desenvolvimento importante precisamente aí – nas fábulas e contos de La Fontaine. (VOLOSHINOV, 2014 [1929], p. 159)

Com isso, enfatiza-se a construção e uso das formas do discurso reportado atrelados a aspectos como: lugar, tempo, hierarquia social, valoração, entre outros, configurando-se como escolhas estilísticas.

A partir da análise dos textos de Voloshinov, observa-se sua inquietação no que se refere a uma compreensão da linguagem como um fenômeno direcionado pelo viés individual, que fortaleceria uma concepção de estilo como expressão individual de sensações interiores, sem qualquer influência do aspecto social.

Fica evidente que as questões levantadas por ele a respeito de estilo vão todas de encontro à concepção que até então existia, isto é, ele propõe uma nova forma de percepção do estilo: visto como produto de relações sociais, em que o aspecto axiológico atua efetivamente na construção estilística da enunciação. Seu método sociológico de análise da linguagem – cotidiana ou artística – objetiva, portanto, dar conta de uma análise que nem o método psicológico, nem o linguístico-formal conseguiram.

Na base de sua concepção de estilo, está a linguagem na perspectiva social, entendida como produto da interação verbal. Nesse sentido, as enunciações construídas nessa interação são dialógicas, isto é, dirigidas sempre para um outro (o ouvinte), de quem se espera sempre uma resposta, que está pautada em sua percepção valorativa. Assim, há uma relação hierárquica entre os interlocutores do ato enunciativo que vai influenciar na forma de organização estilística da enunciação. Tal relação é chamada de orientação social. Voloshinov menciona ainda a relação autor-herói, sendo este último entendido como o objeto da comunicação (sobre o que se fala). Essa relação também traz consequências para as escolhas estilísticas empreendidas na construção enunciativa. Pode-se, então, afirmar que tal construção é produto da relação autor-herói-ouvinte.

Essa relação está presente tanto na linguagem cotidiana quanto na artística, uma vez que, segundo Voloshinov, há um chão comum entre ambas. Esse chão comum é exatamente o fato de estarem sempre socialmente situadas, isto é, sua forma e conteúdo estão sempre associados a uma esfera da atividade humana. Surge, então, a noção de situação como também determinante do estilo de um enunciado.

A estrutura/forma estilística de uma enunciação (de um enunciado) é compreendida, portanto, como a entonação empreendida na interação verbal, bem como a seleção e disposição

das palavras, determinadas pela orientação social (peso hierárquico do auditório e do herói) e pela situação, com seus ditos e não-ditos (subentendidos). O desconhecimento destes últimos faz com que a enunciação perca sentido, uma vez que as informações subentendidas são tudo “aquilo que nós, os falantes, sabemos, vemos, amamos e reconhecemos, no que estamos ligados” (VOLOSHINOV, 2013a [1926], p. 80).

3.3 O ESTILO EM BAKHTIN

“Quando há estilo, há gênero.”

(BAKHTIN, 2000 [1952-1953], p. 286)

O estilo em Bakhtin está relacionado ao conceito de gênero (discursivo). Desde sua teoria do romance – décadas de 1920 e 1930 –, foi destacado por ele o estilo do gênero romanesco, visto que considerava que a estilística tradicional não dava conta das especificidades do discurso no romance. Para Bakhtin,

Na maioria dos casos, a estilística era uma estilística da maestria de gabinete e ignorava a vida social da palavra fora da oficina do artista, na vastidão das praças, ruas cidades e aldeias, dos grupos sociais, gerações, épocas. A estilística não operava com a palavra viva, mas com seu preparado histológico, com a palavra abstrata da linguística a serviço da maestria individual do escritor. (BAKHTIN, 2015 [1930], p. 21)

Incomodava a Bakhtin o fato de que o romance era visto ainda como algo não literário, o que o privava de uma elaboração estilística particular e original. Seu objetivo era, então, analisar a linguagem desse gênero literário, o que considerava uma das questões atuais de sua época, visto que o estudo do estilo e da linguagem não considerava as peculiaridades do romance; seu aspecto social, por exemplo, não era levado em conta. Fazia-se necessário, então, aprofundar-se numa estilística do gênero romanesco.

Bakhtin tinha a preocupação de, à luz de uma estilística sociológica, superar o problema da separação entre forma e conteúdo – “o divórcio entre o ‘formalismo’ abstrato e o igualmente abstrato ‘ideologismo’” (BAKHTIN, 2015 [1930], p. 21). Para ele, só uma *estilística do gênero romance* seria capaz de analisar adequadamente a prosa literária desse gênero, de maneira a não se limitar ao estilo do romancista nem a uma das unidades/partes que compõem o todo do romance. Percebe-se aqui a premissa de que cada gênero do discurso tem seu estilo próprio.

A estilística precisava, então, enxergar o princípio do discurso romanesco. Para tanto, faz-se necessário rever o que tradicionalmente se tem entendido por discurso poético. Para Gustav G. Chpiet (1879-1937), hermeneuta russo, o romance deve ser situado como forma apenas retórica, sem ligação com o campo da poesia. Para Bakhtin, no entanto, este ponto de vista está incorreto, embora veja pontos positivos nele.

Nas formas retóricas, quando enfocadas de modo correto e não preconcebido, revelam-se com grande precisão externa os aspectos de *qualquer discurso* (a dialogicidade interna do discurso e as manifestações que a acompanham) que até hoje não foram suficientemente considerados e compreendidos no tocante a seu imenso peso específico na vida da linguagem. (BAKHTIN, 2015, p. 38; grifos do autor)

Bakhtin (2015 [1930]) destaca que o próprio V. V. Vinogradov – mesmo afinado com Chpiet na concepção do que é poético e retórico – admite elementos poéticos no romance, além dos retóricos. Segundo Bakhtin (2015 [1930]), o problema reside na concepção de discurso poético que estava vigente à sua época.

Esta concepção tem por base algumas premissas restritivas. No processo de sua formação histórica, de Aristóteles aos nossos dias, tal concepção norteou-se nos gêneros “oficiais” definidos e esteve ligada a tendências definidas da vida verboideológica. Por isso, toda uma série de fenômenos permaneceu fora de seu horizonte. (BAKHTIN, 2015 [1930], p. 38)

Nessa direção, a estilística, assim como a filosofia da linguagem e a linguística, considerava que a relação entre o falante e sua língua (única e singular) é simples, bem como essa língua se realiza de forma monológica pelo indivíduo. Em outras palavras, a linguagem se resumiria ao sistema da língua única e ao indivíduo que fala nessa língua. No entanto, Bakhtin (2015 [1930]) postula que essa língua única e comum, embora seja um sistema de normas linguísticas, tais normas não funcionam de forma abstrata, mas como “*forças criadoras da vida da língua*” (p. 40; grifos do autor). Ele considera, então, a existência das forças centrípetas (unificadoras/centralizadoras) e das forças centrífugas (separadoras/descentralizadoras).

Assim, “a língua única exprime as forças da unificação verboideológica concreta e da centralização que ocorre numa relação indissolúvel com os processos de centralização sociopolítica e cultural” (BAKHTIN, 2015 [1930], p. 40), mas, por outro lado, tais forças ocorrem no meio de um efetivo heterodiscurso, de forma que a língua estratifica-se em dialetos e linguagens socioideológicas nos momentos de seu processo de formação – “a própria

linguagem literária é apenas uma das linguagens do heterodiscurso e, por sua vez, também está estratificada em linguagens (de gêneros, tendências, etc.)” (BAKHTIN, 2015 [1930], p. 41).

Conclui-se, portanto, que

A estratificação e o heterodiscurso se ampliam e se aprofundam enquanto a língua está viva e em desenvolvimento; ao lado das forças centrípetas segue o trabalho incessante das forças centrífugas da língua, ao lado da centralização verboideológica e da unificação desenvolvem-se incessantemente os processos de descentralização e separação. (BAKHTIN, 2015 [1930], p. 41)

Isso tem implicações na forma como o discurso romanesco é percebido, visto que outros gêneros literários se desenvolvem conforme o curso das forças centrípetas, ao passo que o romance (e outros gêneros da prosa literária) desenvolve-se no curso das forças centrífugas.

Bakhtin faz referência, então, a gêneros inferiores (do mundo baixo), que seriam aqueles desenvolvidos no teatro de feira (canções de rua, provérbios, anedotas, etc.), desenvolvidos a partir das forças descentralizadoras; em contraposição aos gêneros da poesia que resolviam a “tarefa de centralização cultural, nacional e política do mundo ideológico verbalizado” (BAKHTIN, 2015 [1930], p. 42). Esse heterodiscurso dialogizado (do teatro de feira) foi ignorado pela estilística, linguística e filosofia da linguagem, de forma que a linguagem resultante da luta entre pontos de vista sociolinguísticos não era abordada por essas correntes verboideológicas.

A obra literária era, portanto, concebida pela estilística como algo fechado e autossuficiente; seu sistema era analisado por analogia ao sistema da língua, sem qualquer possibilidade de interação dialógica com outras línguas.

Do ponto de vista da estilística [tradicional], a obra em seu todo, qualquer que seja ele, é um monólogo fechado do autor, que se basta a si mesmo, que, fora do seu âmbito, só pressupõe um ouvinte passivo. (...) não haveria um enfoque adequado a esse estilo dialogizado. As manifestações mais agudas e externas dessa espécie – o estilo polêmico, paródico, irônico – costumam ser qualificados como manifestações retóricas, e não como poéticas. (BAKHTIN, 2015 [1930], p. 44)

A estilística – assim como a linguística – buscava a unidade na diversidade, centrando sua atenção nos elementos mais estáveis da palavra, sobretudo os fonéticos. Assim, uma consciência linguística centrada no heterodiscurso e na diversidade de linguagens continuava sem influenciar o pensamento linguístico e estilístico. A estilística do romance, portanto, apontava a necessidade de serem abordados outros elementos, presentes nas diversas

manifestações da prosa romanesca. Para tanto, seria necessário superar o discurso do pensamento estilístico tradicional, que considera a língua única e singular. Um dos elementos que se destacam no romance é o diálogo entre discursos alheios, que aponta novas possibilidades de construção do discurso literário, indo além do discurso direto.

A ideia de discurso, nessa perspectiva, está relacionada à de enunciado, sempre historicamente situado e, conseqüentemente, constituído do diálogo social. Para compreender o discurso romanesco é preciso considerar que ele surge desse diálogo. Com isso, uma estilística do romance não pode centrar-se apenas na palavra em si mesma, como se esta fosse neutra, dissociada do seu contexto de uso. Faz-se necessário considerar os diversos elementos que dialogam para representar o discurso literário da prosa romanesca, o que é uma tarefa complexa, conforme destaca Bakhtin:

Conceber seu objeto pelo discurso é um ato complexo: por um lado, todo objeto “precondicionado” e “contestado” é elucidado; por outro, é obscurecido pela opinião social heterodiscursiva, pelo discurso do outro sobre ele; e nesse complexo jogo de claro-escuro entra o discurso que dele se impregna, que nele lapida seus próprios contornos semânticos e estilísticos. (BAKHTIN, 2015 [1930], p. 49)

É nesse diálogo que o discurso toma sua forma e seu tom estilístico. E o gênero romanesco tem as condições adequadas para que o resultado desse diálogo se desenvolva, torne-se complexo e profundo e ganhe acabamento literário. Diferentemente do discurso poético, que “mergulha na riqueza inesgotável e na diversidade contraditória do próprio objeto [palavra], em sua natureza ‘virgem’ e ainda não ‘exprimida’; por isso não pressupõe nada além do limite do seu contexto (exceto, é claro, os tesouros da própria língua)” (BAKHTIN, 2015 [1930], p. 50).

Tanto a filosofia do discurso quanto a estilística, indo na contramão dessa constituição do discurso, buscavam a palavra em seu estado artificial e convencional, fora do diálogo, como se isso fosse possível. O diálogo era, assim, concebido tão somente como uma forma composicional do discurso, ignorando-se sua dialogicidade intrínseca que contém a força formadora do estilo. O dialogismo (responsividade) aparece, então, como um importante conceito na ideia de estilo, assim como foi destacado por Voloshinov.

Todo discurso é produto de um diálogo: do diálogo com o discurso do outro, sendo também dialógica a concepção do objeto pelo discurso. Todo discurso leva em consideração a resposta do outro, não podendo evitar sua profunda influência. Isso traz conseqüências para o estudo do discurso, sendo necessária uma interpretação ativa de seus elementos constitutivos,

incluindo-se aí a palavra de outrem, que exerce forte influência sobre o estilo do discurso (enunciado) em construção. Segundo Bakhtin (2015 [1930]),

Nas manifestações da dialogicidade interna do discurso (da dialogicidade interna à diferença do diálogo externo composicional) que aqui examinamos, a atitude em face da palavra do outro, da enunciação do outro é da competência do estilo. O estilo inclui organicamente indicações externas e a correspondência dos seus elementos com elementos do contexto do outro, A política interna do estilo (a combinação de elementos) é determinada por sua política externa (pela relação com a palavra do outro). É como se a palavra vivesse na fronteira do meu contexto e do contexto do outro. (BAKHTIN, 2015 [1930], p. 57)

A dialogicidade interna é um elemento essencial ao estilo prosaico, onde passa por uma elaboração artística específica, a partir das divergências e contradições individuais potencializadas pelo heterodiscurso social presente no romance. O estilo poético, por sua vez, não emprega artisticamente a dialogicidade interna do discurso, não integrando, portanto, o objeto estético da obra.

Em uma obra de poesia, a linguagem se realiza como indubitável, indiscutível e abrangente. Tudo o que vê, compreende e pensa o poeta ele vê, compreende e pensa pelos olhos de uma determinada linguagem, em suas formas internas, e para sua expressão não há nada que suscite a necessidade da ajuda da linguagem do outro, alheia. (...) A ideia de uma pluralidade de universos de linguagens, igualmente assimilados e expressivos, é organicamente inacessível ao estilo da poesia. A linguagem lhe [ao poeta] é dada somente de dentro para fora (...).(BAKHTIN, 2015 [1930], p. 60)

De acordo com Bakhtin (2015 [1930]), a língua utilizada pelo artista da palavra nunca é única, já que a linguagem literária “é estratificada e heterodiscursiva em seu aspecto semântico-material concreto e expressivo” (p. 63). Tal estratificação se deve às especificidades dos diversos gêneros do discurso, a cuja intencionalidade e acento os elementos da língua se agregam. Nesse sentido, pode-se falar em *estratificação profissional* (linguagem do advogado, do médico, do comerciante, do político, etc); *estratificação social* (linguagem de partidos, círculos, revistas, tendências – artísticas ou outras, etc.); *estratificação por geração/idade* (cada geração, cada idade tem sua linguagem própria – vocabulário, sistema de acento, etc., conforme a camada social); *estratificação por época* (linguagens de diferentes períodos da vida socioideológica convivem em cada momento, demonstrando seu caráter heterodiscursivo). “Todas elas [as línguas do heterodiscurso] podem ser incorporadas pelo romancista à orquestração de seus temas e à expressão refratada (indireta) de suas intenções e avaliações”

(BAKHTIN, 2015 [1930], p. 67). Tais intenções e avaliações seriam o que Voloshinov considerou como aspecto valorativo/axiológico, também definidor do estilo.

O elemento intencional (valorativo) configura-se, portanto, como uma força que estratifica a linguagem literária. Sinais externos – como os indícios linguísticos – “não podem por si sós ser compreendidos e estudados sem que se interprete a sua concepção intencional” (BAKHTIN, 2015 [1930], p. 67).

Bakhtin (2015 [1930], p. 70) destaca que “a língua não é um meio neutro, não é *res nullius*, que passa fácil e livremente à propriedade intencional do falante; ela é povoada e repovoada por intenções alheias. Dominá-la, subordiná-la às suas intenções e acentos é um processo difícil e complexo”; ele acrescenta que

a unidade da linguagem literária não é a unidade de um sistema de línguas fechado, mas uma unidade profundamente original de ‘línguas’ que entraram em contato e tomaram consciência umas das outras (uma dessas línguas é a linguagem poética em sentido restrito). Nisto reside a especificidade da questão metodológica da linguagem literária. (BAKHTIN, 2015 [1930], p. 71)

Bakhtin (2015 [1930]) faz referência a uma consciência linguística literariamente ativa, que, por ser socioideológica e criadoramente ativa, está sempre tendo que escolher uma das tantas linguagens com as quais se depara ao ter que representar uma manifestação literária verbalizada. A escolha é sempre orientada pelo heterodiscurso, configurando-se como um ativismo linguístico seletivo. O estudo do estilo do discurso, portanto, deve partir sempre do pressuposto de que tal consciência linguística está sempre se encontrando com heterodiscursos variados, de diversos níveis de profundidade. “A natureza do heterodiscurso pré-encontrável e os modos de orientação em seu interior determinam a vida estilística concreta do discurso.” (BAKHTIN, 2015 [1930], p. 73)

O prosador traz para sua obra o heterodiscurso e a diversidade de linguagens, construindo seu estilo a partir disso. Demonstra, assim, a personalidade criadora de seu estilo. Ele não se afasta das palavras que lhe parecem estranhas; ao contrário, lança mão delas para refratar suas intenções. “O prosador usa linguagens já povoadas de intenções sociais alheias e as obriga a servir às suas novas intenções, a servir a um segundo senhor” (BAKHTIN, 2015 [1930], p. 76-77).

Sobre o estilo do gênero romanesco, Bakhtin (2015 [1930]) postula:

A orientação do discurso entre enunciados alheios e linguagens alheias e todos os fenômenos e possibilidades específicas ligados a essa orientação ganham

importância literária no estilo romanesco. A dissonância e o heterodiscurso penetram no romance e nele se constituem num harmonioso sistema literário. Nisto está a peculiaridade específica do gênero romanesco. (BAKHTIN, 2015 [1930], p. 77)

Bakhtin defende, então, que só uma estilística sociológica é capaz de dar conta dessa peculiaridade do romance, visto que

A dialogicidade social interna do gênero romanesco requer que se revele o contexto social concreto do discurso que determina toda a sua estrutura estilística, a sua “forma” e o seu “conteúdo”, e ademais determina não por fora mas por dentro: porque o diálogo social soa no próprio discurso, em todos os seus elementos, sejam “conteudísticos”, sejam “formais”. (BAKHTIN, 2015 [1930], p. 77)

Uma das questões fundamentais torna-se perceber e analisar a diversidade de formas composicionais que o heterodiscurso assume ao se inserir no romance. É preciso considerar que tais formas estão intimamente vinculadas às possibilidades estilísticas de elaboração literária das linguagens heterodiscursivas. Bakhtin (2015 [1930]) cita *o jogo humorístico com as linguagens* (a exemplo do romance humorístico inglês), destacando duas peculiaridades da introdução e do emprego estilístico do heterodiscurso nele: i) introduz uma variedade de linguagens e horizontes verboideológicos, sem se fixar em determinadas personagens e sendo introduzidas de forma impessoal pelo autor, alternando-se com o discurso direto do autor; ii) as linguagens e horizontes socioideológicos introduzidos são desmascarados e destruídos como falsos em relação à realidade, predominando a estilização paródica das linguagens introduzidas e o distanciamento de qualquer seriedade direta e imediata.

Merece destaque também as diversas formas de introduzir o narrador ou o autor convencional (inventado), visto que marcam a liberdade de o autor “autodeterminar-se em termos de linguagem, de transferir suas intenções de um sistema de linguagem a outro, de fundir a ‘língua da verdade’ com a ‘língua do ambiente’, de dizer *o que é seu* em linguagem alheia e em sua linguagem *o que é alheio*” (BAKHTIN, 2015 [1930], p. 100; grifos do autor).

Outra forma de introdução e organização do heterodiscurso no romance que merece atenção especial são os discursos dos heróis, que geralmente refratam as intenções do autor ou influenciam seu discurso, chegando a ser considerados sua segunda linguagem. O papel do herói, portanto, é um dos fatores que estratificam a linguagem do romance e, conseqüentemente, inserem nele o heterodiscurso. O herói romanesco

sempre tem a sua zona, sua esfera de influência sobre o autor (...). Essa zona em torno dos heróis principais do romance é, em termos estilísticos, profundamente peculiar: nela predominam as formas mais diversificadas de construções híbridas e ela é sempre dialogada nesse ou naquele grau; nela se representa o diálogo entre o autor e seus heróis (...). A possibilidade de tal diálogo é um dos mais importantes privilégios da prosa romanesca, que não é acessível aos gêneros dramáticos nem aos puramente poéticos. (BAKHTIN, 2015 [1930], p. 107-108)

Bakhtin (2015 [1930]) se refere a essa zona do herói como o que há de mais produtivo para análises estilísticas e linguísticas, afirmando que “nessas zonas podemos encontrar construções que derramam uma luz completamente nova sobre as questões de sintática e estilística” (p. 108). A relação autor-herói, tão enfatizada por Voloshinov em seus textos, também é destacada por Bakhtin como importante elemento delineador do estilo.

Os gêneros intercalados também são mencionados por Bakhtin (2015 [1930]) como sendo outra forma de introdução e organização do heterodiscurso no romance, visto que este tem como característica a presença de outros gêneros discursivos (literários ou não) em sua composição. Esses outros gêneros mantêm suas características originais – construção, autonomia e aspectos linguísticos e estilísticos – embora introduzidos num outro gênero. Gêneros como a confissão, o diário, a descrição de viagens, a biografia, a carta, entre outros, desempenham um importante papel construtivo, chegando, às vezes, a determinar a construção do todo romanesco.

Todos esses gêneros podem não só integrar o romance como sua construção essencial, mas também definir a forma do romance como um todo (romance-confissão, romance-diário, romance em cartas, etc.). Cada um desses gêneros tem suas formas verbo-semânticas de assimilação de diversos aspectos da realidade. O romance usa esses gêneros exatamente como formas elaboradas de assimilação verbal da realidade. (BAKHTIN, 2015 [1930], p. 108-109)

Bakhtin (2015 [1930]) classifica os gêneros mencionados como *gêneros verbais primários* e como participantes de uma unificação sincrética secundária com o romance, renunciando, assim, a ideia de gêneros primários e secundários (que seria mais tarde retomada em “Os gêneros do discurso” – 1952-1953). Tal unificação se reveste de grande relevância, pois esses outros gêneros inserem no romance as suas linguagens, estratificando sua unidade linguística e aprofundando sua natureza heterodiscursiva.

Diante dessa heterodiscursividade no romance, ou seja, do discurso do outro na linguagem do outro, observa-se a bivocalidade da palavra: “serve ao mesmo tempo a dois

falantes e traduz simultaneamente duas diferentes intenções: a intenção direta da personagem falante e a intenção refratada do autor” (BAKHTIN, 2015 [1930], p. 113).

Ainda sobre o estilo do romance, Bakhtin (2015 [1930]) considera que o falante e sua palavra são o objeto fundamental/específico desse gênero, que lhe dá originalidade estilística. Nesse sentido, a questão central de sua estilística é a representação literária da linguagem, a imagem da linguagem. Fenômenos específicos, tais como a estilização e a paródia das linguagens, começaram a ser objeto de estudo dos pesquisadores.

Paralelamente, desenvolve-se o interesse pelas questões referentes à transmissão do discurso de outrem (o discurso reportado – também enfatizado por Voloshinov). Sua representação literária torna-se o foco da análise estilística do romance. Isso porque

toda conversa é cheia de transmissões e interpretações de palavras alheias. A todo instante encontramos nela uma ‘citação’ ou ‘referência’ àquilo que foi dito por certa pessoa, ao ‘dizem’ ou ‘todos dizem’, a palavras do meu interlocutor, às minhas próprias palavras que pronunciei antes, a um jornal, a uma deliberação, a um documento, a um livro, etc. (BAKHTIN, 2015 [1930], p. 131)

Bakhtin destaca três categorias de procedimentos de criação da representação da linguagem no romance: i) hibridização das linguagens; ii) interação dialogada das linguagens; iii) diálogos puros de linguagens.

A *hibridização* das linguagens trata-se da mistura de duas linguagens sociais, duas diferentes consciências linguísticas, num enunciado. “O híbrido romanesco é um sistema literariamente organizado de combinação de linguagens, um sistema que tem por objetivo iluminar outra linguagem por meio de uma linguagem, moldar uma representação viva da outra linguagem” (BAKHTIN, 2015 [1930], p. 157).

Com relação à *interação dialogada das linguagens*, trata-se da atualização de apenas uma linguagem no enunciado à luz de uma outra linguagem, que não se atualiza e fica fora do enunciado. A estilização, a variação e a paródia (estilização paródica) são as formas mais características desse tipo de representação da linguagem. As três são tipos da interiluminação dialogada dos sistemas de linguagens em seu todo. A primeira caracteriza-se pelo uso exclusivo do material da linguagem estilizada (do outro), ao passo que a segunda, pela inserção do material temático e linguístico do estilizador na linguagem estilizada. Já a terceira, pela recriação da linguagem parodiada, a partir da divergência entre as intenções do discurso representador e representado.

Sobre os *diálogos puros de linguagens*, Bakhtin (2015 [1930]) diz ser um “poderoso recurso de criação de imagens e linguagens” (p. 163), visto que “a confrontação dialógica de linguagens (e não de sentidos no âmbito de uma linguagem) delinea os limites das linguagens, cria a sensação desses limites, obriga a que se sondem as formas plásticas das linguagens” (p. 16).

Tanto o gênero prosaico/romanesco quanto o poético (e demais gêneros), portanto, têm estilos próprios em relação à construção do discurso (enunciado). Pode-se afirmar, então, que cada gênero do discurso possui uma estrutura estilística própria (sua forma de representar a linguagem), que, somada à forma composicional e ao conteúdo, constitui o todo discursivo: o enunciado concreto. Outras questões a respeito da relação entre estilo e gênero aparecem em “Os gêneros do discurso” (*Estética da criação verbal*, 2000), escrito entre 1952 e 1953.

Primários ou secundários, os gêneros discursivos são constituídos, segundo Bakhtin (2000 [1952-1953]), por três elementos: forma composicional, conteúdo temático e estilo. O estilo é, portanto, uma das unidades do gênero. Ele nos dá, então, alguns indicativos a respeito do estilo. De início, ele coloca que o enunciado, quando tomado isoladamente, é individual e que, portanto, possui um estilo individual. Assim, os gêneros podem ser analisados na perspectiva do estilo. Só que, para esse autor, “nem todos os gêneros são igualmente aptos para refletir a individualidade na língua do enunciado, ou seja, nem todos são propícios ao estilo individual” (BAKHTIN, 2000 [1952-1953], p. 283).

Pressupõe-se, então, a existência de um estilo do autor (individual) e um estilo do gênero (mais geral). Reforçando essa ideia, o próprio Bakhtin (2000 [1952-1953]) destaca que os gêneros mais propícios ao estilo individual são os artístico-literários; e os menos propícios, aqueles que requerem uma forma padronizada (os documentos oficiais, por exemplo). Nestes últimos, diz ele, “só podem refletir-se os aspectos superficiais, quase biológicos, da individualidade (e principalmente na realização oral de enunciados pertencentes a esse tipo padronizado)” (p. 283). Assim, o estilo individual é, nesses gêneros discursivos, apenas um elemento complementar na constituição de sua intencionalidade.

Bakhtin (2000 [1952-1953]) reconhece, então, um problema do enunciado: “saber o que na língua cabe respectivamente ao uso corrente e ao indivíduo” (p. 283); e chama a atenção para o fato de que “a definição de um estilo em geral e de um estilo individual em particular requer um estudo aprofundado da natureza do enunciado e da diversidade dos gêneros do discurso” (p. 283).

Reforçando a relevância do estilo para o enunciado – sua relação indissolúvel –, Bakhtin (2000 [1952-1953]) nos apresenta o conceito de estilo linguístico ou funcional, que seria o estilo

de um gênero considerando uma determinada esfera da atividade e da comunicação humana. Em outras palavras,

Cada esfera conhece seus gêneros, apropriados à sua especificidade, aos quais correspondem determinados estilos. Uma dada função (científica, técnica, ideológica, oficial, cotidiana) e dadas condições, específicas para cada uma das esferas da comunicação verbal, geram um dado gênero, ou seja, um dado tipo de enunciado, relativamente estável do ponto de vista temático, composicional e estilístico. (BAKHTIN, 2000 [1952-1953], p 283-284)

Observa-se, portanto, o importante papel que o estilo exerce na constituição do enunciado/do gênero do discurso, juntamente com os demais elementos: conteúdo temático e forma composicional, remontando à indissolubilidade de tais elementos no enunciado, à que já nos referimos.

Apesar dessa indissolubilidade, Bakhtin (2000 [1952-1953]) defende que é possível o estudo específico do estilo linguístico (uma estilística da língua), inclusive destaca sua necessidade. Mas, chama a atenção de que tal estudo “sempre deve partir do fato de que os estilos da língua pertencem por natureza ao gênero e deve basear-se no estudo prévio dos gêneros em sua diversidade” (p. 284), considerando os elementos internos e externos à sua esfera de produção.

A partir disso, ele tece críticas à estilística da língua (de sua época), classificando-a como inconsistente, sob os argumentos de que ignorou o estudo dos gêneros e de sua diversidade; de que falta uma classificação reconhecida dos estilos linguísticos pautada na definição de uma unidade de base; de que as classificações de estilo sugeridas são fortuitas, pobres e não diferenciais.

A *Gramática* da Academia recém publicada enumera as seguintes variedades estilísticas: linguagem livresca, popular, científico-abstrata, científico-oficial, falada, familiar, vulgar, etc. Ao lado dessa nomenclatura dos estilos linguísticos, como variantes linguísticas, encontram-se: palavras dialetais, palavras antiquadas, locuções profissionais. (BAKHTIN, 2000 [1952-1953], p. 284; grifo do autor)

Ele acrescenta que isso se deve a “uma incompreensão da natureza dos gêneros dos estilos da língua e de uma ausência de classificação dos gêneros do discurso por esferas de atividade humana, assim como de uma ausência de diferenciação entre os gêneros primários e os secundários” (BAKHTIN, 2000 [1952-1953], p. 284-285). Reitera-se, assim, a

indissociabilidade entre estilo e gênero, uma vez que as mudanças ocorridas neste repercutem naquele.

Bakhtin (2000 [1952-1953]) postula que a língua escrita é formada pelo conjunto dos estilos da língua, estando, portanto, em constante mudança, devido aos diferentes pesos e correlações desses estilos no interior do sistema da língua escrita. Quando se trata do sistema da língua literária, as mudanças são ainda mais acentuadas, visto que estilos da língua não escrita também fazem parte da constituição desse sistema.

Para deslindar a complexa dinâmica histórica desses sistemas, para passar da simples (e em geral superficial) descrição dos estilos que se sucedem, e chegar à explicação histórica dessas mudanças, é indispensável colocar o problema específico dos gêneros do discurso (e não só dos gêneros secundários mas também dos gêneros primários) que, de uma forma imediata, sensível e ágil, refletem a menor mudança na vida social. (...). Os enunciados e o tipo a que pertencem, ou seja, os gêneros do discurso, são as correias de transmissão que levam da história da sociedade à história da língua. Nenhum fenômeno novo (fonético, lexical, gramatical) pode entrar no sistema da língua sem ter sido longamente testado e ter passado pelo acabamento do estilo-gênero. (BAKHTIN, 2000 [1952-1953], p. 285)

Conclui-se, portanto, que a língua escrita sempre foi marcada pelos gêneros do discurso (secundários ou primários). Sua ampliação, com a incorporação da língua popular, acarreta sempre mudanças significativas que conduzem a uma reestruturação e renovação dos gêneros discursivos. Para Bakhtin (2000 [1952-1953], p. 285), “onde há estilo, há gênero. Quando passamos o estilo de um gênero para outro, não nos limitamos a modificar a ressonância deste estilo graças a sua inserção num gênero que não lhe é próprio, destruimos e renovamos o próprio gênero”. Fica clara, então, a estreita relação entre gênero e estilo, de forma que não é possível estudar com profundidade as questões estilísticas de uma língua sem levar em consideração as questões intrínsecas aos gêneros do discurso.

Bakhtin (2000 [1952-1953]) também estabelece relação entre gramática e estilística. Para ele, não há estudo gramatical que não incorpore a estilística. Essa relação, muitas vezes, é tão estreita, que não é possível distinguir uma análise gramatical de uma análise estilística. Segundo ele,

pode-se dizer que a gramática e a estilística se juntam e se separam em qualquer fato linguístico concreto que, encarado do ponto de vista da língua, é um fato gramatical, encarado do ponto de vista do enunciado individual, é um fato estilístico. Mesmo a seleção que o locutor efetua de uma forma gramatical já é um ato estilístico (BAKHTIN, 2000 [1952-1953], p. 286)

Em síntese, observa-se que, assim como em Voloshinov, o estilo em Bakhtin surge em contraposição a uma concepção tradicional de linguagem existente na época, que considerava a língua como um sistema fechado de elementos linguísticos. Essa perspectiva de linguagem alimentava uma estilística também tradicional, que tratava a língua como algo simples e único.

Em oposição a essa estilística, que não apresentava elementos suficientes e adequados a uma análise do romance, Bakhtin cria sua teoria do gênero romanesco, em que constrói uma estilística desse gênero, estabelecendo, assim, uma estreita relação entre estilo e gênero discursivo.

Em sua teoria do romance, contrapõe o discurso prosaico romanesco ao poético, demonstrando que possuem especificidades, mas que precisariam partir de uma concepção de língua como algo vivo e não abstrato, com o que a poética nunca se preocupara. Uma das peculiaridades do discurso romanesco enfatizadas por Bakhtin trata-se de que tal discurso é construído a partir de uma “luta” de forças que atuam sobre a língua (viva). Embora reconheça que haja as forças centrípetas (centralizadoras) dos discursos verboideológicos (literário, científico, religioso, etc.), destaca que há também as forças centrífugas (descentralizadoras) que agem no heterodiscurso (próprio do romance), estratificando a língua em dialetos e linguagens socioideológicas.

Sendo o heterodiscurso intrínseco ao romance, este se desenvolve, então, no curso das forças centrífugas. O estilo do romance, portanto, toma forma a partir do diálogo de vozes que o compõem, o que caracteriza uma perspectiva sociodialógica de estilo (a mesma de Voloshinov). Nessa perspectiva, o discurso romanesco, assim como qualquer outro discurso, é sempre produto de um diálogo: *do meu discurso com o discurso do outro*. Assim, como não poderia deixar de ser, um dos aspectos estilísticos destacados em sua teoria do romance foram as formas de representação do discurso de outrem (aspecto também destacado por Voloshinov em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*).

Só uma estilística sociológica (enunciativa), então, daria conta do todo do discurso romanesco, uma vez que analisaria elementos como: linguagens e horizontes verboideológicos, linguagens e horizontes socioideológicos, o papel do narrador/autor convencional (inventado), os discursos dos heróis, a intercalação de gêneros, a bivocalidade da palavra, entre outros elementos de caráter sociodiscursivo.

O estilo, portanto, para Bakhtin, é uma unidade do gênero discursivo, formando uma tríade indissolúvel com outros dois elementos: forma composicional e conteúdo temático, na constituição do gênero. Na verdade, é uma unidade do enunciado, que assume uma feição conforme a esfera de seu surgimento, tornando-se um gênero do discurso.

Essa relação com o gênero, como bem vista na teoria do romance de Bakhtin, traz consigo todas as especificidades de cada esfera da atividade humana, de maneira que o estilo não pode prescindir da heterogeneidade dos gêneros discursivos. Em outras palavras, uma análise estilística precisa levar sempre em consideração as peculiaridades dos gêneros (sejam primários ou secundários), visto que cada gênero do discurso possui uma construção estilística própria.

Alguns aspectos sobre *estilo* observados nessas considerações de Voloshinov e Bakhtin serviram de base para a análise das atividades propostas pelos livros didáticos analisados neste nosso estudo. Tais aspectos estão elencados no capítulo a seguir, onde discorreremos sobre o estilo do gênero discursivo como objeto de ensino.

4 REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DO ESTILO DOS GÊNEROS DISCURSIVOS

“As aulas de estilística não foram em vão.”

(BAKHTIN, 2013 [1942-1945], p.40)

Como já mencionado, o estudo bibliográfico por nós realizado teve como objetivos: i) discutir o conceito de estilo do gênero na perspectiva bakhtiniana e ii) discutir concepções/formas de ensino do estilo do gênero referenciadas em estudos já empreendidos. O propósito principal era conseguir extrair indicações de como poderia se dar o ensino do estilo do gênero. Tendo sido atendido o primeiro objetivo no capítulo anterior, trazemos, neste capítulo 4, reflexões sobre o ensino do estilo do gêneros discursivos a partir de estudos que fazem referência a tal ensino (item 4.1). No item seguinte (4.2), compilamos as indicações sobre os aspectos que podem ser tomados para reflexão quando do ensino do estilo do gênero extraídas de tais estudos e da teoria bakhtiniana a respeito do estilo.

4.1 O ENSINO DO ESTILO DOS GÊNERO DISCURSIVOS

Estudos como os de Melo (2005) e Fiad (2006) destacam que, no processo de produção de texto de um determinado gênero do discurso, é possível o estudante imprimir seu estilo individual, a despeito do estilo intrínseco ao gênero (estilo do gênero). Sugere-se, então, que o ensino de gêneros discursivos incorpore a discussão sobre estilo, reforçando nossa ideia de que é possível o ensino/estudo do estilo do gênero; podendo ocorrer, por exemplo, a partir da reflexão sobre a relação entre estilo do gênero e estilo individual em textos de gêneros diversos produzidos pelos estudantes. Para tanto, parece necessário reconhecer-se a estreita relação entre estilo e gênero, bem como distinguir-se estilo do gênero de estilo individual.

Melo (2005) enfatiza esses dois tópicos, reconhecendo a relação estilo-gênero, ao afirmar que “o sujeito deve movimentar-se no interior de um gênero discursivo e o estilo individual emerge dentro da organização do gênero” (p. 692), e se propondo a discutir a relação entre estilo individual e estilo dos gêneros. Destaca, então, que, apesar da relativa estabilidade, os gêneros discursivos são flexíveis, o que dá “aos sujeitos a possibilidade de criar, modificar um gênero do discurso” (p. 692). Por outro lado, reconhece que há gêneros mais flexíveis e outros, menos.

A partir do pressuposto de que “os sujeitos participam da constituição dos gêneros através de sua expressividade individual, o que não implica uma criação de gêneros genuínos”

(MELO, 2005, p. 692), a pesquisadora analisou duas produções textuais de gêneros distintos (narrativa ficcional e notícia) de uma dupla de estudantes do ensino médio, com o objetivo de verificar se o estilo próprio da dupla apareceria nas produções, e em que medida em relação ao estilo do gênero.

O estudo seguiu as seguintes etapas, conforme relatou a autora:

Primeiramente, fizemos uso de um software francês chamado *genèse du texte*, desenvolvido pela *Association Française pour la Lecture*, em 1993, com objetivos pedagógicos. Com tal software, pudemos ter acesso a todas as idas e vindas, as substituições, as novas ordenações, as pausas etc. que os alunos efetuaram ao longo da construção dos textos, pois ele nos disponibiliza relatórios contendo todas essas operações de reescrita, proporcionando-nos a apreensão da linguagem em seu *statu nascendi*. Em nossa segunda etapa, filmamos todo o momento de elaboração do texto em vídeo com o objetivo de capturarmos o diálogo mantido entre os sujeitos a respeito do texto: suas reflexões, suas dúvidas, suas escolhas linguísticas em detrimento de outras etc. Na terceira e última etapa, fizemos uma entrevista com os próprios alunos, desta vez gravada em áudio, questionando os motivos que os levaram a apagar, substituir, adicionar etc. A entrevista foi efetuada após uma análise prévia dos relatórios gerados pelo programa *genèse du texte* e análise da fita de vídeo, em que selecionamos os episódios que nos chamaram a atenção. (MELO, 2005, p. 693)

Após as análises realizadas, chegou-se às seguintes conclusões:

- Com relação à produção da narrativa ficcional, a dupla teve maior liberdade para imprimir sua individualidade, chegando a apresentar quatro traços dessa individualidade: i) alteração da sequência natural das etapas narrativas a fim de criar uma atmosfera de mistério e surpresa; ii) o “olhar de fora e falar de fora dos acontecimentos”, posicionando-se ante os discursos postos; iii) a tendência ao humor e à ironia, criando uma narrativa bem humorada, quase irônica; e iv) a tendência à adjetivação (descritiva e valorativa).
- Com relação à produção da notícia, observou-se uma menor liberdade de criação, imperando o estilo do gênero sobre o estilo “individual” da dupla, uma vez que a dupla de estudantes preocupou-se com as características do gênero notícia que circulam socialmente. No entanto, pôde-se observar que um dos traços do estilo da dupla, que havia aparecido na narrativa ficcional, também apareceu na notícia: “o olhar e o falar de fora”, quando tecem uma crítica ao governo, deixando de apenas relatar os fatos, posicionando-se em relação a eles.

Nota-se, então, que i) “certos gêneros permitem mais incursões estilísticas do que outros”, ii) que “mesmo tendo certa estabilidade, há uma certa individualidade do sujeito no

momento da produção e organização do gênero”, o que iii) “confirma o caráter flexível dos gêneros e que a língua é também um lugar de manifestações de subjetividade” (MELO, 2005, p. 699).

Fiad (2006) também reconhece a relação estilo-gênero, bem como a existência do estilo individual e do estilo do gênero, visto que se dispõe a “refletir sobre a relação entre estilo individual e escolha do gênero discursivo” (p. 315), apresentando algumas impressões sobre “como considerar, no ensino, a relação entre estilo individual e o estilo do gênero” (p. 315).

Essa autora chama a atenção para o fato de que o estilo individual na escola só tem espaço nas aulas de análise literária, quando se buscam as marcas estilísticas do autor nas suas obras ou no conjunto das obras de determinado período. Por outro lado, aponta que o estilo individual pode ser estudado em outra perspectiva: observando-se as manifestações linguísticas dos estudantes durante seu processo de aquisição da escrita, a partir da produção de textos escolares.

O conceito de estilo nessa perspectiva não se restringe ao da estilística tradicional, uma vez que reconhece que o estilo transcende o texto literário, estando presente também em outras esferas da atividade humana, como nas atividades escolares, por exemplo. Com isso, os textos escritos pelos estudantes podem (e devem!) servir como ponto de partida para reflexão sobre o estilo do gênero na escola. Segundo Fiad (2006, p. 316-317), “uma discussão sobre o ensino da escrita que inclua uma reflexão sobre o estilo pode contribuir para um maior entendimento do conceito de gênero discursivo e para uma análise crítica, por parte do professor, de propostas didáticas que têm apresentado o conceito de gênero discursivo”. Pensamos, logo, nos livros didáticos de língua portuguesa cuja organização toma os gêneros discursivos como parâmetro. Será que têm dedicado espaço à reflexão sobre o estilo do gênero (e o individual)? Respondemos a essa pergunta mais adiante, em outro capítulo.

Evidentemente que, como destaca Bakhtin (2000 [1952-1953]) – e Fiad (2006) endossa –, há gêneros mais propícios ao estilo individual e outros, menos; de modo que a análise de um e de outro precisa levar isso em consideração. Enfatiza-se, então, que há gêneros em que seu estilo é mais visível, ou seja, pode ser identificado com mais facilidade; enquanto outros, por seu alto nível de flexibilidade, por sofrer coerções do enunciador, tem seu estilo mais opaco, visto que o estilo individual a ele se sobrepõe. Professores que lançam mão dos gêneros discursivos para reflexão sobre a língua, portanto, precisam estar atentos a esse “detalhe”. Fiad (2006) reconhece que

os gêneros têm estilos – os estilos dos gêneros – como parte de sua constituição, relacionados às esferas da atividade humana e, a depender desse estilo, há mais ou menos possibilidade de haver manifestações individuais – o estilo individual. São as manifestações individuais que modificam os estilos dos gêneros, que os renovam, possibilitando as mudanças dos gêneros. São também as manifestações individuais que mostram a flexibilidade dos gêneros (FIAD, 2006, p. 317-318).

Gênero e estilo são, portanto, indissociáveis. Na arquitetura do gênero, o estilo tem seu papel, uma vez que precisa estar conforme o contexto de uso do gênero do qual faz parte. O enunciador precisa selecionar, dentre as várias alternativas da língua, as construções enunciativas que vão fazer o gênero cumprir seu papel comunicativo numa determinada situação de interação verbal.

Para a autora, à medida que os estudantes vão produzindo textos em diversos gêneros, vão tendo a possibilidade de colocar em prática suas manifestações estilísticas. Isso porque "é no interior dos gêneros e em vínculo estreito com seus estilos próprios, que se buscam as marcas da emergência dos estilos individuais" (FIAD, 2006, p. 318).

Fiad (2006), a partir de análises de textos de um sujeito, produzidos da pré-escola ao ensino médio, realizadas por Mayrink-Sabinson (1999, 2000, 2003)⁵, observou a recorrência de:

- algumas estratégias que produzem humor, em textos de gêneros mais flexíveis, como quadrinhas e diário;
- marcas (lexicais, sintáticas, entre outras) de um registro informal, em textos de gêneros informativos escolares produzidos para disciplinas como Estudos Sociais, Geografia, Filosofia, dos quais se espera uma escrita mais formal.

Sobre as estratégias que produzem humor, verificou-se:

- “um trabalho de linguagem com rimas, ritmo, aliterações, repetições, escolha lexical e de temas engraçados que, principalmente nas duas primeiras séries escolares, parece ser construído via criação de *nonsense*” (FIAD, 2006, p. 319);
- “o emprego de características inusitadas/contraditórias/ridículas para construir os personagens e os próprios enredos, bem como a criação, a partir da utilização destes

⁵ MAYRINK-SABINSON, M. L. T. (1999). A emergência do estilo: as marcas da construção de autoria em textos representativos da aquisição da linguagem de um mesmo sujeito, da pré-escola à oitava série do primeiro grau. *Relatório de Pesquisa*. CNPq.

_____. (2000). Fazendo humor no texto: a emergência do estilo a partir da análise de um corpus longitudinal em aquisição da escrita. In: *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 36, p. 121-130. Campinas: Unicamp.

_____. (2003). Considerações sobre a emergência de um estilo individual: construindo o humor no texto. In: *ACTAS-I do VIII Simposio Internacional de Comunicacion Social*. Santiago de Cuba: Centro de Linguística Aplicada/Ministerio de Ciencia, Tecnología y Medio Ambiente.

recursos, de enredos/situações narradas inusitadas e 'engraçadas'" (FIAD, 2006, p. 319, grifo da autora).

A autora destaca que essas manifestações da individualidade do sujeito foram constantes nos textos produzidos que pertenciam a gêneros mais flexíveis – o que não causa estranhamento –, mas que apareceu também em textos menos flexíveis, embora em menor ocorrência. Com relação às marcas de informalidade em textos de gêneros mais formais, destaca-se que é algo não previsto, o que provoca "uma ruptura do estilo do gênero" (FIAD, 2006, p. 319). Conclui-se que também os gêneros produzidos na escola são enunciados que podem ser reformulados e alterados.

Tomando por base a pesquisa de Costa Val (2006)⁶, que, assim como outros estudos, mostra que a apropriação do conceito de gênero – e não obstante o de estilo – pelos professores e livros didáticos nem sempre corresponde ao seu caráter inovador e flexível, a autora finaliza colocando uma problemática e apontando algumas possíveis soluções para ela.

Problemática:

- Se as alterações nos estilos dos gêneros podem ser resultado tanto do desconhecimento desse estilo como de um trabalho com a linguagem, por parte dos jovens escreventes, revelando tendências estilísticas, qual é o papel do professor, como interlocutor dos alunos nesse processo? (FIAD, 2006, p. 324).

Sugestões:

- Os textos dos alunos servem como orientação para o professor depreender o conhecimento que os alunos têm dos gêneros e também das alterações individuais que efetuam nos gêneros;
- Essas alterações podem ser tematizadas nas interações professor-aluno, de modo a possibilitar que os alunos passem a melhor monitorar as alterações já feitas e a explorar outras ainda não conhecidas;
- É muito provável que um maior conhecimento do estilo de um gênero propicie mais alterações, mais manifestações estilísticas, nas produções escritas. Portanto, conhecer o estilo de um gênero significa também conhecer as possibilidades de transgressões;
- O ensino dos gêneros pode incluir tanto o aspecto normativo do gênero como as possibilidades de transgressão, ou seja, aprender um gênero pode ser já aprendê-lo em sua diversidade e não o supondo homogêneo. (FIAD, 2006, p. 324-325)

⁶ COSTA VAL, M. G. (2006). Apropriações do trabalho com gêneros textuais na sala de aula: problematização. Comunicação apresentada na mesa-redonda Diferentes abordagens para a análise e o ensino da escrita. 54º Seminário do GEL, Unesp/Araraquara, julho/2006.

Esses dois estudos – Melo (2005) e Fiad (2006) – apontam uma perspectiva de estudo do estilo que pode ser incorporada/adaptada por professores de língua portuguesa: analisar, a partir da produção escrita de textos dos estudantes, que aspectos estilísticos aparecem, além daqueles intrínsecos ao gênero que está sendo produzido. Permite-se, assim, refletir sobre as possibilidades de alteração permitidas pelo gênero, abrindo espaço para alterações individuais, levando-se em consideração o nível de flexibilidade dos gêneros discursivos.

O estudo de Nascimento (2016) também colabora com a discussão sobre o ensino do estilo do gênero, visto que buscou analisar a abordagem do estilo de quatro gêneros discursivos (crônica, texto de divulgação científica, carta do leitor e redação de vestibular) em uma coleção de livro didático do ensino médio. Essa autora parte dos seguintes pressupostos:

- i) o estilo é um dos alicerces da arquitetura do gênero discursivo, contribuindo decisivamente para a construção de seu sentido e de sua expressividade;
- ii) "o estudo do estilo, tomado em seu aspecto dialógico, contribui significativamente para a compreensão dos aspectos linguísticos empregados nos gêneros, colaborando para uma leitura criteriosa e uma produção escrita mais criativa" (NASCIMENTO, 2016, p. 06);
- iii) o livro didático, embora não seja o único responsável pelo aprimoramento da leitura e da escrita dos estudantes, precisa fomentar o ensino do estilo do gênero numa perspectiva discursiva, que é fundamental para o aprimoramento dos usos da linguagem;
- iv) o ensino da língua a partir dos gêneros "é o caminho apontado para se obter êxito no ensino da linguagem no âmbito da oralidade, da leitura e da escrita" (NASCIMENTO, 2016, p. 11).

Apesar de considerar esse quarto pressuposto, a autora (2016) destaca que a reflexão sobre os gêneros ainda carece de avanços, visto que os estudantes ainda apresentam dificuldades na compreensão e leitura de textos. Defende, então, que o estudante seja levado a perceber a exterioridade linguística constitutiva do enunciado, uma vez que este está situado histórica, social, cultural e ideologicamente. Em outras palavras, os estudantes precisam ter consciência de que as escolhas linguísticas/estilísticas não são aleatórias, sofrendo coerções dos elementos envolvidos na situação de interação verbal e do gênero discursivo.

Nessa perspectiva, Nascimento (2016) buscou identificar como se configura a abordagem do estilo dos gêneros discursivos selecionados, numa seção específica do livro didático "Português: Linguagens", de William Cereja e Thereza Magalhães (2013). Tal seção intitula-se "Trabalhando o gênero". O objeto de estudo é, portanto, o estilo do gênero, em que se consideram os recursos estilísticos que sobressaem em cada texto selecionado para análise. Tais recursos se configuraram como as categorias de análise das atividades propostas na referida seção do livro didático. Seguem tais categorias, conforme o gênero:

Quadro 03: Gêneros do discurso e recursos estilísticos

Estilo do gênero do discurso	
Gênero	Recursos estilísticos
Crônica	adjetivos, metáforas e autor criador
Texto de divulgação científica	comparação e conjunção subordinada adverbial temporal
Carta do leitor	discurso citado e comentário
Redação de vestibular	organização e seleção lexical e alusão histórica

Fonte: Nascimento (2016, p. 42)

O estudo de Nascimento (2016) chegou aos seguintes resultados:

- De forma geral, as atividades i) demonstram uma abordagem do estilo do gênero distante da perspectiva bakhtiniana, uma vez que se distancia dos recursos estilísticos utilizados pelos autores para construir efeitos de sentido e expressividade em seu texto; ii) são insuficientes para esclarecer a relação do gênero com suas especificidades estilísticas, desconsiderando as relações dialógicas em que este é construído, reveladas pelas escolhas linguísticas do enunciador; iii) não abordam o efeito de sentido causado por recursos estilísticos que se destacam nos gêneros, prejudicando o aprofundamento da compreensão dos textos e do estilo que o constitui. (NASCIMENTO, 2016, p. 91-92).
- Em relação a cada gênero, foi possível concluir que: i) as questões propostas para estudo do **gênero crônica** não contemplaram o estilo deste gênero, deixando de observar os elementos linguísticos utilizados pelo autor e, conseqüentemente, desconsiderando a expressividade da crônica. Também os recursos estilísticos tomados como categorias de análise deste gênero (adjetivos, metáforas e autor criador) não foram mencionados nas atividades; ii) com relação ao **gênero texto de divulgação científica**, também se observou que os recursos estilísticos tomados como categorias de análise deste gênero (a comparação e o emprego da conjunção adverbial temporal) ou são abordados em apenas uma parte do texto (caso da comparação), ou sequer são mencionados na atividade (caso da conjunção). A abordagem da metáfora, um outro recurso estudado, resumiu-se à transcrição de expressões metafóricas presentes no texto, desconsiderando o efeito de sentido causado por seu uso; iii) a respeito do **gênero carta do leitor**, verificou-se que, embora propício para se refletir sobre o posicionamento valorativo do

enunciador a partir das escolhas linguísticas empregadas no comentário sobre o discurso citado, as formas de apreensão do discurso de outrem não são abordadas pela atividade. Elementos como expressividade, representatividade e posicionamento axiológico não são objetos de reflexão, não se realizando, portanto, uma abordagem da linguagem específica do gênero (o estilo do gênero). A análise da linguagem empregada no gênero limitou-se a questões de variação linguística; iv) quanto ao **gênero redação de vestibular**, observou-se que a) a abordagem se limita às partes do texto dissertativo-argumentativo (introdução, desenvolvimento e conclusão), através da identificação, classificação e transcrição de trechos do texto; b) não há uma associação dos recursos de expressão ao gênero como um todo, nem uma reflexão sobre o efeito de sentido provocado por seu emprego, não sendo, portanto, mencionados elementos como *organização e seleção lexical e alusão histórica*. (NASCIMENTO, 2016, p. 92-93)

- Em suma “a abordagem do estilo, quando realizada, ocorre de forma superficial, não esclarecendo a relação de materialidade do texto com suas especificidades estilísticas e (...) as questões de estudo do gênero não exploram o efeito de sentido das formas linguísticas” (NASCIMENTO, 2016, p. 92-93).

Este estudo de Nascimento (2016) se aproxima de nossa pesquisa, uma vez que toma o estilo do gênero como objeto de estudo, bem como observa sua abordagem no livro didático. Por outro lado, diferencia-se, visto que toma para análise apenas alguns gêneros, localizados em uma seção específica. Traz, no entanto, contribuições para nosso estudo, uma vez que nos dá uma indicação do que observar no livro didático em relação ao estilo do gênero: se há (ou não) reflexão sobre os recursos estilísticos/linguísticos próprios dos gêneros presentes no livro e nas orientações ao professor.

Bakhtin (2013 [1942-1945]) também contribui para a discussão acerca do ensino do estilo do gênero, embora seu foco sejam as formas gramaticais da língua. Em texto escrito na época em que foi professor da escola básica (1939-1945), sugeriu um ensino da língua numa perspectiva estilística, em contraposição ao ensino formalista que se praticava nas escolas russas naquela ocasião. Sobre o ensino da língua materna russa, os editores da publicação deste texto em russo destacam/esclarecem em uma de suas notas (a de número 2):

O problema da inter-relação entre gramática e estilística ligado à discussão do ensino escolar de língua russa foi abordado a partir do final do século XIX. [...] A mudança nas concepções científico-metodológicas que fundamentavam o ensino de língua russa [...] refletiu-se de forma imediata nos programas escolares: enquanto no programa dos anos 1921/22, aqui criticado por M. M. Bakhtin, defendia-se, de fato, a separação da gramática de outros aspectos da

língua russa, por considerar que a gramática levava ao conhecimento e a estilística à prática; no programa dos anos 1933/34, o estudo da língua russa era orientado acima de tudo para o domínio dos gêneros discursivos fundamentais, sendo que o estudo de gramática privada da sua hegemonia anterior era articulado aos estudos de estilística, de ortografia e de regras do bem falar. Entretanto, no programa dos anos 1938/39 e nos programas estereotipados dos anos posteriores, vigentes na escola à época em que MMB escreveu o artigo, ideias análogas adquiriram efetivamente um caráter superficial e contraditório, assinalado aqui por MMB. Por um lado, considerava-se a “ruptura artificial e nociva” entre gramática, leitura literária e regras do bem falar, ao mesmo tempo em que se formulavam as tarefas do curso de língua russa essencialmente integrado (que MMB apontava como *truísmo*). Por outro, toda a área de “expressão oral e escrita” foi transferida para o programa de leitura literária, que limitava as aulas de língua russa à aprendizagem de conceitos gramaticais e aulas de ortografia (que Bakhtin chama de “pura gramática”), sendo que os próprios métodos de ensino de língua recomendados eram adequados a esses tópicos (análise sintática, seleção de exemplos de regras gramaticais, comentários históricos sobre fenômenos linguísticos isolados etc.). (p. 61-62)

Observa-se que as diretrizes que orientavam o ensino da língua materna russa ora colocavam a gramática como o foco do ensino, ora mudavam o foco para os gêneros discursivos, ora se contradiziam opondo-se à separação entre gramática e leitura, por exemplo, mas defendendo ações que limitavam o ensino da língua aos aspectos gramaticais e ortográficos. Nesse contexto, Bakhtin buscou uma forma de aliar o ensino da gramática, exigido pelo programa oficial, à sua concepção sociodialógica de linguagem. Demonstrou, então, um “passo a passo” de como colocar isso em prática.

Embora o foco dessa *sequência teórico-metodológica reflexiva* de Bakhtin tenha sido como trabalhar a gramática numa perspectiva estilística na escola, não se pode imaginar a análise realizada de alguns períodos (compostos por subordinação sem conjunção) fora dos contextos de onde foram retirados, ou seja, dos gêneros em que surgiram, fazendo parte de sua construção enunciativa. Logo, o ensino da língua materna não pode prescindir dos gêneros discursivos para as reflexões estilísticas que se queiram empreender.

Bakhtin (2013 [1942-1945]) deixa claro seu posicionamento em relação ao ensino da gramática da língua, afirmando que “as formas gramaticais da língua não podem ser estudadas sem que leve sempre em conta seu significado estilístico. Quando isolada dos aspectos semânticos e estilísticos da língua, a gramática inevitavelmente degenera em escolasticismo” (p. 23), ou seja, seu ensino privilegia apenas a rigorosa aprendizagem de regras, desconsiderando a diversidade de possibilidades de construção de enunciados.

Não muito diferente do que ocorre ainda hoje, ele considerava o trabalho com a estilística ainda muito incipiente na educação básica, resumindo-se às aulas de literatura; e às

aulas de ensino da língua materna, muito limitadas ao estudo da gramática pura. Para ele, nem uma estilística das formas gramaticais isoladas é possível, pois as formas gramaticais são, de algum modo, formas de representação. Ele defende, então, que sejam estudadas conforme suas possibilidades de representação e expressão, que seria a perspectiva estilística.

Bakhtin destaca a importância da estilística para a compreensão das escolhas sintáticas, uma vez que, quando é possível escolher entre duas ou mais formas sintáticas igualmente corretas gramaticalmente, é a eficácia representacional e expressiva dessas formas que determina a escolha realizada, ou seja, ponderações estilísticas. Nesse sentido, enfatiza a necessidade de o professor trabalhar com os alunos na perspectiva de que há perdas e ganhos ao se escolher uma e não outra forma sintática. Por exemplo, ao comparar a construção das seguintes frases:

- A notícia que eu ouvi hoje me interessou muito.
- A notícia ouvida por mim hoje me interessou muito.

Bakhtin postula:

Ao transformar uma oração subordinada desenvolvida em uma reduzida de participio, diminuímos a natureza verbal dessa frase, realçamos o caráter secundário da ação, expresso pelo verbo “ouvir”, assim como diminuímos a importância da palavra indicativa de circunstância “hoje”. Por outro lado, essa alteração provoca uma concentração de sentido e de ênfase no “protagonista” dessa frase, na palavra “notícia”, ao mesmo tempo em que se obtém uma grande concisão estilística. (BAKHTIN, 2013 [1942-1945], p. 26)

Na referida transformação, fica clara a necessidade de interpretação estilística de todas as formas sintáticas que são intercambiáveis. Mas, segundo Bakhtin (2013 [1942-1945]), os professores têm dificuldades de dar explicações estilísticas, limitando-se a responder à curiosidade dos estudantes sobre o porquê da escolha realizada, dizendo que é para evitar a repetição da palavra “que” e por uma questão de harmonia. Reitera, então, que “a interpretação estilística é absolutamente necessária para o ensino de todas as questões de sintaxe do período composto” (p. 27). Em outras palavras, entende que uma análise apenas à luz da gramática não enriquece a linguagem oral e escrita dos estudantes, levando-os, quando muito, a analisar frases em textos alheios e a usar corretamente a pontuação nos ditados.

Diante disso, Bakhtin resolveu debruçar-se sobre a análise estilística de períodos compostos por subordinação sem conjunção, acreditando que seu ensino correto e profundo leva os estudantes a serem mais criativos no uso da linguagem. Esperava, com isso, deixar claro

o importante papel da estilística nas aulas de língua materna. Ele justifica a escolha do objeto de seu estudo dizendo tratar-se de uma forma pouco utilizada, segundo análises realizadas em redações de estudantes da 8ª e da 10ª série⁷. E acrescenta:

Os ditados e as conversas posteriores com os alunos convenceram-me de que, ao encontrar o período composto sem conjunção em um texto alheio pronto, os alunos o entendiam bem, lembravam das regras e quase não erravam na pontuação. Porém, ao mesmo tempo, eles não sabiam em absoluto utilizar essa forma em seus próprios textos, não sabiam utilizá-la de modo criativo. Isso aconteceu porque o significado estilístico dessa forma maravilhosa não foi devidamente abordado na 7ª série. Os alunos não sabiam seu valor. Seria preciso mostrar sua importância para eles. (BAKHTIN, 2013 [1942-1945], p. 29)

Bakhtin, então, dispôs-se a mostrar como desenvolver um trabalho nessa direção. Para tanto, realizou um trabalho organizado em torno da análise detalhada de três frases de escritores russos (as duas primeiras, de Púchkin; a terceira, de Gógol), a saber:

- 1)Triste estou: o amigo comigo não está.
- 2)Ele começa a rir – todos gargalham.
- 3)Acordei: cinco estações tinham ficado para trás.

Tomemos como exemplo a análise da primeira frase. Bakhtin destaca, inicialmente, a importância de realizar sua leitura com máxima expressividade, para que os estudantes percebam o papel norteador da entonação em períodos desse tipo. Só depois, inicia-se a análise dos recursos que concorrem para seu efeito artístico – quando for o caso – e sua expressividade, seguindo esta ordem:

1) Transforma-se o período analisado em período composto com as conjunções “porque” e “uma vez que”, inserindo-as mecanicamente. Após discussão com os alunos, chega-se à conclusão de que sua colocação mecânica não é pertinente, sendo necessário reconstituir a ordem direta da frase, ficando da seguinte forma:

- Estou triste, porque o amigo não está comigo.

Ou:

- Estou triste, uma vez que o amigo não está comigo.

⁷ Da 8ª à 10ª série corresponde ao período do ensino médio no Brasil.

Com isso, os estudantes terão aprendido que “a omissão ou a recolocação da conjunção não é um procedimento mecânico: ela determina a ordem das palavras na oração e, por conseguinte, as ênfases dadas às palavras” (BAKHTIN, 2013 [1942-1945], p. 31).

2) Questiona-se os estudantes sobre a diferença entre a oração com a conjunção inserida e a oração do autor sem conjunção. Como resposta, espera-se que se perceba que na “reformulação foi perdida a expressividade emocional da frase de Púchkin e que na variante reformulada a oração ficou mais fria, seca e lógica” (BAKHTIN, 2013 [1942-1945], p. 31). Posteriormente, junto com os estudantes, chega-se à conclusão de que “o elemento dramático do período sumiu totalmente (...). De acordo com os alunos, a frase tornou-se mais literária, muda, para a leitura com os olhos: ela não pede mais uma leitura em voz alta” (BAKHTIN, 2013 [1942-1945], p. 31).

3) Começa-se um estudo gradual das razões da perda de expressividade na frase alterada, detendo-se, inicialmente, na análise das conjunções subordinativas utilizadas, com foco no seu volume excessivo e em sua sonoridade desagradável. Seu uso excessivo afeta o discurso, tornando-o livresco, seco e sonoramente desagradável. “Por isso, os artistas da palavra sempre tentavam minimizar seu uso” (BAKHTIN, 2013 [1942-1945], p. 32). Em seguida, passa-se às particularidades semânticas de tais conjunções, destacando para os estudantes sua falta de elementos visuais/imagéticos: “não se pode visualizar o seu significado como uma imagem; por isso, elas nunca terão um significado metafórico no nosso discurso (...). É claro que essas conjunções puramente lógicas são indispensáveis no nosso discurso, mas são palavras frias e sem alma” (BAKHTIN, 2013 [1942-1945], p. 32).

4) Aborda-se a influência dessas conjunções no contexto inteiro, explicando o significado estilístico da ordem das palavras. Mostra-se aos estudantes “como a recolocação [das palavras] provocou uma diminuição do peso entonacional da palavra ‘triste’ na primeira parte do período composto e da palavra ‘comigo’ na segunda parte; e como o tom emocional da palavra ‘não’ foi bruscamente enfraquecido” (BAKHTIN, 2013 [1942-1945], p. 33).

5) Faz-se os alunos tirarem suas próprias conclusões a partir da análise empreendida pelo professor. Seguem tais conclusões:

- a) a relação lógica entre as orações simples, revelada e posta em primeiro plano, enfraqueceu a relação emocional e dramática entre a tristeza do poeta e a ausência do amigo;
- b) diminuiu-se drasticamente a carga entonacional, tanto em cada uma das palavras quanto em todo o período: o papel da entonação foi substituído pela conjunção lógica fria; agora há mais palavras no período, porém bem menos espaço para a entonação;

- c) a dramatização da palavra por meio da mímica e do gesto tornou-se impossível;
- d) diminuiu-se a capacidade do discurso de produzir imagens;
- e) o período parece ter passado ao registro mudo, tornou-se mais adaptado à leitura silenciosa do que à leitura expressiva em voz alta;
- f) a oração perdeu sua concisão e se tornou menos agradável aos ouvidos. (BAKHTIN, 2013 [1942-1945], p. 33-34).

Sobre esse trabalho de análise estilística – incluindo outras etapas que se sucederam –, Bakhtin faz uma avaliação positiva, dizendo que

No geral, os resultados de todo esse trabalho eram bastante satisfatórios. A composição sintática da linguagem dos alunos melhorou significativamente. (...) A mudança da forma sintática resultou também em uma melhora geral do estilo dos alunos, que se tornou mais vivo, metafórico e expressivo, e o principal: começou a revelar-se nele a individualidade do autor, ou seja, passou a soar a sua própria entonação. *As aulas de estilística não foram em vão.* (BAKHTIN, 2013 [1942-1945], p. 40; grifo nosso).

Um ensino de língua materna pautado numa perspectiva estilística é, portanto possível e aconselhável, visto que, assim, a língua é tomada como algo vivo, que passa por constantes mudanças, conforme as contingências sociais e a inter-relação entre seus usuários. Nessa perspectiva, o ensino da língua torna-se produtivo, uma vez que leva os aprendizes a compreender o vasto repertório de formas que a língua oferece para a construção do enunciado. Bakhtin defende esse ensino, postulando que

as análises estilísticas, mesmo as mais profundas e elaboradas, são bastante acessíveis e agradam muito aos alunos desde que sejam realizadas de modo animado e os próprios jovens participem ativamente do trabalho. Do mesmo modo que as análises estritamente gramaticais podem ser tediosas, os estudos e exercícios de estilística podem ser apaixonantes. Mas do que isso, ao serem realizadas corretamente, essas análises explicam a gramática para os alunos: ao serem iluminadas pelo seu significado estilístico, as formas secas gramaticais adquirem novo sentido para os alunos, tornam-se mais compreensíveis e interessantes para eles. (BAKHTIN, 2013 [1942-1945], p. 40)

A partir disso, verifica-se que o ensino do estilo do gênero é possível, sem desconsiderar, evidentemente, sua relação com os demais elementos constitutivos do enunciado: forma composicional e conteúdo temático, pois, segundo Sobral (2011), em se tratando do ensino do gênero,

é vital evitar tomar tema, forma de composição e estilo (ou categorias usadas por outras teorias de gêneros) como componentes distintos a ser procurados

em cada gênero, uma vez que eles existem integradamente nos textos, e o uso de três categorias é meramente didático, buscando mostrar as dominantes a ser consideradas para pensar o gênero e analisar seus exemplares. (...) Deve-se sempre partir da unidade desses elementos e procurar identificar a maneira como o autor realiza seus propósitos comunicativos, seu projeto enunciativo, no âmbito do gênero (SOBRAL, 2011, p. 42)

O papel de quem vai mediar/desenvolver o ensino de língua materna na perspectiva dos gêneros discursivos é, portanto, fundamental. Afinal, será preciso definir como se dará o estudo dos elementos constitutivos do todo genérico.

As colocações de Bakhtin (2013 [1942-1945]), apesar de não direcionadas ao estilo do gênero especificamente, sugerem-nos uma abordagem estilística das formas gramaticais da língua, que, inevitavelmente, traz implicações para o estudo do estilo do gênero. Pode-se inferir que tal estudo deve levar em consideração a seleção dos recursos linguísticos operada pelo enunciador para alcançar seus propósitos comunicativos, observando-se, claro, quais foram as coerções exercidas pelo gênero, que propiciaram sua construção enunciativa característica.

Após análise de tais estudos, bem como das considerações bakhtinianas sobre estilo, foi possível verificar a indicação de aspectos que podem ser sugeridos como tópicos a serem considerados quando do estudo/ensino do estilo do gênero. A seguir, discorreremos sobre tais aspectos.

4.2 O QUE ABORDAR NO ENSINO DO ESTILO DOS GÊNEROS DISCURSIVOS

A concepção de estilo representada nas obras de Voloshinov e do próprio Bakhtin está relacionada a uma concepção sociodialógica de linguagem (língua), o que traz consequências para o ensino de língua materna. Um ensino de língua pautado nos gêneros discursivos não pode deixar de levar em consideração, portanto, todos os elementos que interferem na construção do enunciado, especialmente os sociodiscursivos. Nesse sentido, entendemos que a tríade *forma composicional-conteúdo temático-estilo* precisa ser tomada como ponto de partida para a identificação de tais elementos e de sua participação na construção do todo do enunciado, do gênero discursivo.

Apesar da indissolubilidade da referida tríade, acreditamos que, para fins didáticos – tanto para propiciar a ênfase pretendida nesta tese quanto para organizar o ensino/a aprendizagem/a avaliação nas aulas de língua portuguesa –, os elementos constitutivos dos gêneros discursivos podem ser analisados separadamente, como aponta Bakhtin (2000 [1952-1953], p. 284): “O estilo entra como elemento na unidade de gênero de um enunciado. Isso não

equivale a dizer, claro, que o estilo linguístico não pode ser objeto de um estudo específico, especializado”.

Nessa perspectiva, foi possível observar, a partir das considerações de Voloshinov e Bakhtin sobre estilo (capítulo 3), aspectos que podem ser levados em consideração num eventual estudo/ensino do estilo do gênero. Primeiramente, destacamos os aspectos depreendidos a partir das considerações de Voloshinov:

- ✓ Os aspectos sociais (a situação);
- ✓ A relação autor-herói-ouvinte (o auditório);
- ✓ A relação hierárquica forma-conteúdo (a adequação de uma à outra);
- ✓ A relação do estilo do gênero com a esfera/o intercâmbio comunicativa/o;
- ✓ O discurso reportado (e suas formas) como variação estilística de natureza social (sua posição na hierarquia social de valores);
- ✓ A entonação, a seleção de palavras, a disposição de palavras como constituintes da forma (estilística) da enunciação.

Na sequência, listamos os aspectos depreendidos a partir das considerações de Bakhtin:

- ✓ A palavra socialmente situada;
- ✓ A influência do outro no estilo do discurso/texto (a influência do externo – do outro – no discurso interno);
- ✓ O contexto social concreto do discurso (as intenções e avaliações, os heterodiscursos variados): as estratificações da língua (dialetos e registros);
- ✓ A relação do estilo do gênero com uma esfera da atividade e da comunicação humana;
- ✓ A relação do estilo com o próprio gênero (considerando a diversidade de um mesmo gênero);
- ✓ As diversas formas de representação da linguagem (as possibilidades estilísticas de elaboração literária e não literária das linguagens heterodiscursivas): a estilização, a variação, paródia (estilização paródica), a transmissão do discurso de outrem (o diálogo como algo mais que uma forma composicional), o jogo humorístico com as linguagens (o romance humorístico inglês, por exemplo); as diversas formas de introduzir o narrador ou o autor convencional (inventado), os discursos dos heróis, os gêneros intercalados, a bivocalidade da palavra.

Outro aspecto, ainda, pode ser extraído das considerações de Bakhtin (2013 [1942-1945]) sobre sua experiência como professor na educação básica:

- ✓ A relação entre a seleção dos aspectos linguísticos/gramaticais e os efeitos de sentido pretendidos em determinado gênero

Os demais estudos analisados, que remetem ao ensino do estilo do gênero, também apontaram algumas questões que merecem atenção quando do ensino desse elemento constitutivo do gênero. Os estudos de Melo (2005) e Fiad (2006), por exemplo, sugerem:

- ✓ A relação entre estilo do gênero e estilo individual.

Nascimento (2016), por sua vez, aponta a necessidade de reflexão sobre:

- ✓ Os recursos estilísticos/linguísticos próprios dos gêneros.

Tanto esses aspectos, advindos dos estudos analisados, quanto aqueles extraídos do pensamento bakhtiniano sobre estilo serviram de base para a análise das atividades das coleções didáticas selecionadas como *corpus* da parte documental da nossa pesquisa. No entanto, foi preciso sintetizá-los, transformando-os em categorias mais elaboradas, para que pudessem orientar de forma mais objetiva tal análise. Nessa transformação, houve a fusão de alguns aspectos e/ou a adequação de sua redação. As categorias ficaram da seguinte forma:

- ✓ Relação estilo-conteúdo / estilo-esfera comunicativa;
- ✓ Contexto social concreto do discurso (as intenções e avaliações, os heterodiscursos variados): as estratificações da língua (dialetos e registros);
- ✓ Entonação empreendida;
- ✓ Formas de representação da linguagem/construção do discurso (discurso reportado, estilização paródica, jogo humorístico, formas de introdução do narrador, discursos dos heróis, gêneros intercalados, bivocalidade da palavra etc.);
- ✓ Recursos estilísticos/linguísticos em determinados gêneros;
- ✓ Relação entre estilo do gênero e estilo individual;

Outras categorias, oriundas da análise do manual do professor das coleções didáticas (capítulo 6), foram incorporadas a essas. No processo de incorporação, fez-se necessário empreender algumas fusões entre as categorias, bem como a adequação de sua redação. A versão final das categorias de análise das atividades propostas nos livros didáticos está presente no capítulo 7, onde a referida análise está desenvolvida.

Passamos, na sequência, à análise dos livros didáticos de língua portuguesa. Buscamos, primeiramente, identificar as orientações presentes no manual do professor que apontam para um trabalho com o estilo do gênero; em seguida, as atividades que materializam tal trabalho. Antes, porém, destacamos os fundamentos e procedimentos metodológicos utilizados para propiciar tais análises.

**PARTE 2 – ENSINO DO ESTILO DOS GÊNEROS DISCURSIVOS EM LIVROS
DIDÁTICOS**

5 FUNDAMENTOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: ANÁLISE DOCUMENTAL

Esta segunda parte deste nosso estudo pretendeu dar conta dos dois últimos objetivos específicos traçados – respectivamente, analisar orientações para o ensino do estilo do gênero em livros didáticos de português (3º objetivo); e analisar atividades voltadas para tal ensino nesses livros didáticos (4º objetivo). Para tanto, utilizamos a **pesquisa documental**, que, segundo Bardin (2011, p. 51), trata-se de “uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar, num estado ulterior, a sua consulta e referenciação”. Nesse sentido, a escolha da pesquisa documental se justifica, uma vez que buscamos os significados que os livros didáticos dão ao estilo do gênero, especialmente no que se refere a seu ensino.

Com relação ao 3º objetivo específico, a pesquisa documental consistiu na análise das orientações teóricas e metodológicas constantes no Manual do Professor de duas coleções de livros didáticos de língua portuguesa do 4º e 5º anos do ensino fundamental, com vistas a identificar orientações relativas ao ensino do estilo dos gêneros discursivos, bem como em que consistem tais orientações. Quanto ao 4º objetivo, a pesquisa documental consistiu na análise das atividades propostas por essas coleções didáticas, buscando identificar se havia a proposição de reflexão sobre aspectos do estilo dos gêneros e como esse trabalho era proposto.

Para a escolha das duas coleções de livros didáticos de língua portuguesa dos anos iniciais do ensino fundamental que constituíram o *corpus* de nossa pesquisa, foram considerados os seguintes critérios: i) terem sido aprovadas no último Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), no caso o de 2016; ii) serem as mais adotadas no Brasil; iii) desenvolverem um trabalho com a língua pautado nos gêneros discursivos. A escolha dos volumes 4 e 5 das coleções se deveu ao fato de que, por não fazerem parte do ciclo de alfabetização, entendemos que seria maior a possibilidade de proporem um estudo/ensino sistematizado dos gêneros discursivos e, por conseguinte, abordarem a questão do estilo. Esse nosso entendimento encontra respaldo em uma das coleções didáticas analisadas, quando, ao tratar sobre a estrutura geral da coleção no manual do professor, afirma-se:

Esta coleção de cinco volumes divide-se em duas: os três primeiros volumes enfatizam o trabalho de letramento e alfabetização. O terceiro volume procura representar uma transição do trabalho inicial para a sistematização de alguns fatos da língua. O quarto e o quinto volumes dão continuidade às atividades de letramento e alfabetização e procuram ampliar a reflexão sobre conhecimentos linguísticos, de modo mais sistemático, com conteúdos

ampliados e um pouco mais complexos de estudos gramaticais. (MPCA, Vol, 5, p. 360, grifos nossos)

Isso não significa que o trabalho de alfabetização não possa também ser realizado através dos gêneros discursivos, mas que a necessidade de reflexão intensa sobre as propriedades do sistema de escrita alfabética nesse período escolar pode deixar em segundo plano – ou até desconsiderar – reflexões sobre outras questões da linguagem, como o estilo, por exemplo.

A fim de constatar os critérios mencionados para seleção das coleções didáticas, consultamos o PNLD de 2016, disponível no site do Ministério da Educação (MEC). Primeiramente, analisamos o documento que continha as coleções aprovadas mais distribuídas por componente curricular, para dar conta dos dois primeiros critérios mencionados. A opção pelas coleções mais distribuídas se justifica pelo pressuposto de serem as de maior circulação entre professores e estudantes. Em seguida, para verificar quais livros desenvolviam um trabalho pautado nos gêneros discursivos/textuais (3º critério), analisamos as informações que o *Guia de livros didáticos de Alfabetização e Letramento e Língua Portuguesa* dos anos iniciais do ensino fundamental trazia sobre cada coleção aprovada para o 4º e 5º anos. Inicialmente o guia apresenta uma “visão geral” dos volumes da coleção. Na sequência, faz uma “descrição da obra”, no que diz respeito às práticas de “leitura”, “produção de textos escritos”, “oralidade” e “conhecimentos linguísticos. Por fim, traz as contribuições de seu uso “em sala de aula”. Embora o terceiro critério pudesse ser constatado pelas informações do referido guia, acessamos os livros didáticos para confirmar as informações. As duas coleções que atenderam aos critérios foram:

Quadro 04: Coleções selecionadas para análise

Coleção	Autores	Editora	Edição	Ano
Ápis - língua portuguesa (4º e 5º anos)	Terezinha Bertin, Vera Marchezi, Ana Trinconi	Ática	2ª	2014
Projeto buriti – português (4º e 5º anos)	Marisa Martins Sanchez (Editora responsável) ⁸	Moderna	3ª	2014

Fonte: Elaborado pelo autor com base no PNLD/2016.

⁸ Trata-se de uma obra coletiva da Editora Moderna, cuja editora responsável é Marisa Martins Sanchez, conforme informação na capa dos livros da coleção.

Na busca de identificar o trabalho com o ensino do estilo do gênero discursivo, analisamos os livros destinados ao professor do 4º e 5º anos de cada coleção. Primeiramente, foi foco de nossa análise o manual do professor, onde se encontram as orientações teóricas e metodológicas que embasam o ensino da língua portuguesa proposto na coleção. A partir delas, pudemos identificar/caracterizar o que se orientava e propunha em relação ao ensino do estilo dos gêneros discursivos. Em seguida, nosso foco foram as atividades propostas por cada coleção didática para realização do estudo (ensino e aprendizagem) da nossa língua materna. A análise das atividades nos deu condições de perceber o trabalho de reflexão sobre aspectos do estilo dos gêneros discursivos que foi empreendido.

A *análise de conteúdo* foi utilizada como abordagem para analisar e interpretar os dados desta segunda parte de nossa pesquisa, com o objetivo de "compreender criticamente o sentido de comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas" (CHIZZOTTI, 2006, p. 98). Assim, na análise dos livros das coleções didáticas, lançamos mão das etapas de análise propostas por Bardin (2011): a pré-análise, que pretende "tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise (p.125); a exploração do material, cuja finalidade é "a aplicação sistemática das decisões tomadas" (p. 131); e o tratamento (interpretação) dos resultados, em que o analista pode "propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos" [...] (p. 131).

Como na pesquisa bibliográfica desenvolvida na primeira parte deste nosso estudo, esta segunda parte visou a uma leitura qualitativa das informações, logo foi preciso trilhar caminhos que nos possibilitassem enxergar além da objetividade dos dados, sem perder toda a sua diversidade de forma de apresentação. Nesse sentido, as etapas da análise de conteúdo suprimiram nossas necessidades de pesquisa, uma vez que, conforme postula Bardin (2011), a análise de conteúdo é

um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a 'discursos' (conteúdos e continentes) extremamente diversificados. [...] Enquanto esforço de interpretação, a análise de conteúdo oscila entre os dois polos do rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade. (BARDIN, 2011, p. 15)

Para identificar orientações a respeito do ensino do estilo dos gêneros discursivos no manual do professor das coleções, fizemos uma leitura inicial para identificar os tópicos que faziam referência a estilo, mesmo que de forma implícita. Criamos, então, um quadro em que colocamos os trechos encontrados e sua localização conforme o tópico. O quadro foi o seguinte:

Quadro de análise 1: Trechos referentes a estilo do gênero e o tópico em que estão localizados

Trecho	Tópico do MP

Feito isso, selecionamos os trechos que, especificamente, remetiam-nos a uma orientação para o estudo do estilo, a fim de que, após uma leitura atenta de tais trechos, pudessemos concluir o conjunto de orientações que poderiam guiar o trabalho do professor na abordagem do estilo do gênero com seus estudantes. Criamos, então, outro quadro:

Quadro de análise 2: Orientações para o estudo do estilo e o tópico em que se localizam

Orientação	Tópico do MP

Pudemos observar que as orientações elencadas poderiam ser agrupadas de acordo com a prática de linguagem (leitura, produção escrita, oralidade, análise linguística) que estava sendo mobilizada. Agrupamo-las, então, conforme quadro a seguir:

Quadro de análise 3: Orientações para abordagem do estilo do gênero conforme as práticas de linguagem na coleção X

Práticas de linguagem	Leitura	Produção escrita	Oralidade	Análise linguística
Orientações				
Buscar informações a partir de elementos característicos dos gêneros	X			

Destacamos que esses quadros foram preenchidos com as informações de cada manual do professor. Assim, cada quadro foi utilizado para compilar as informações de cada coleção didática. Após o preenchimento deste último quadro com as orientações encontradas em cada manual, percebemos que algumas delas poderiam ser fundidas, dada a similaridade entre elas. Procedemos, então, às fusões e criamos um quadro-síntese dessas orientações, às quais passamos a denominar macrocategorias.

Quadro de análise 4: Síntese das orientações para abordagem do estilo do gênero conforme as práticas de linguagem na coleção X

Práticas de linguagem	Leitura	Produção escrita	Oralidade	Análise linguística
Macrocategorias das orientações				
Lançar mão do conhecimento sobre as características linguísticas do gênero, entre outros conhecimentos, para a realização da leitura como um trabalho ativo de construção de significado	X			

Um quadro-síntese desse foi construído para cada coleção didática, caracterizando, assim, o que cada uma propunha para o trabalho de reflexão sobre o estilo dos gêneros discursivos. Para sintetizar as orientações dos dois manuais do professor analisados, foi necessário criar um quadro-síntese com a junção das macrocategorias das duas coleções, conforme segue:

Quadro de análise 5: Síntese das orientações para abordagem do estilo do gênero conforme as práticas de linguagem nas coleções X e Y

Práticas de linguagem	Leitura	Produção escrita	Oralidade	Análise linguística
Macrocategorias das orientações				
Refletir sobre as características linguísticas do gênero e seus efeitos de sentido	X			

Destacamos que, como havia macrocategorias em uma coleção que eram muito próximas de algumas contidas na outra, foi necessário fundir tais macrocategorias. Listamos, então, as macrocategorias (que chamamos também de macro-orientações) constantes nos quadros-síntese referentes a cada coleção, bem como no quadro-síntese referente à junção das duas coleções. Tais listas estão presentes no capítulo 6 desta tese, na sequência, a fim de

possibilitar, de forma mais clara e objetiva, a percepção do que se estava orientando em termos da abordagem do estilo do gênero no ensino da língua portuguesa, em cada coleção e nas duas conjuntamente.

A essas indicações do que se poderia esperar em termos de proposição de atividades de reflexão sobre o estilo do gênero no livro didático do aluno dessas coleções, juntamos os tópicos (categorias) extraídos do estudo bibliográfico que realizamos na primeira parte desta tese. Criamos, então, uma lista de categorias que serviram de base para a análise das atividades das coleções didática. Essa lista está presente no capítulo 7 desta tese. Destacamos que para chegar à versão final de tal lista, foi preciso realizar (re)agrupamentos e ajustes na redação.

O próximo passo era a análise das atividades propostas nas coleções didáticas. Verificamos, primeiramente, todas atividades de cada um dos volumes das duas coleções, seção por seção, a fim de perceber quais traziam indicação de trabalho com estilo. Criamos, então, um quadro para registrar nossos primeiros achados:

Quadro de análise 6: Atividades da coleção X, vol. X, que abordam estilo do gênero

Atividade	Localização no LD (seção/página)

Um quadro desse foi criado para cada volume das coleções. Em seguida, buscamos verificar se as atividades tinham como foco algum aspecto do estilo dos gêneros discursivos, identificando-o. Utilizamos outro quadro para registro das nossas novas constatações:

Quadro de análise 7: Aspectos do estilo do gênero abordados nas atividades da coleção X, vol. X

Aspecto do estilo do gênero	Atividade	Localização no LD (unidade/seção/página)
-Uso da primeira pessoa no gênero diário pessoal	-Atividades 1 e 2	-Unidade 2, Interpretação do texto (Linguagem e construção dos textos), p. 55

Preenchemos um quadro desse com as informações de cada volume das coleções. Nesse momento, algumas atividades foram descartadas por não abordarem de fato aspectos do estilo. Feito isso, o próximo passo foi observar se os aspectos identificados se encaixavam dentro das categorias que havíamos formulado ou se havia o surgimento de outros aspectos não

contemplados nas referidas categorias. Agrupamos, então, as atividades por categoria. Para tanto criamos um outro quadro:

Quadro de análise 8: Distribuição das atividades da coleção X, vol. X, conforme as categorias

Categoria	Atividade	Localização no LD (unidade/seção/página)
1- Relação entre estilo do gênero e estilo individual	Atividade 9	Unidade 3, Para compreender o texto, p. 64

Um quadro desse foi preenchido com os dados de cada volume das coleções. A partir dos quadros completos, começamos a ter uma ideia de como o trabalho com estilo do gênero se apresentava ao longo das coleções didáticas. Fizemos, então, um levantamento da frequência das atividades de cada volume, por categoria, para construir uma visão geral da abrangência do trabalho proposto com o estilo do gênero. Registramos tal levantamento em uma tabela:

Tabela de análise 1: Frequência dos aspectos do estilo abordados nas atividades da coleção X (4° e 5° anos)

Aspecto/categoria	Vol. 4 (X atividades)	Vol. 5 (X atividades)	Total (X atividades)
	Frequência/ Percentual	Frequência/ Percentual	Frequência/ Percentual
1 - Relação entre estilo do gênero e estilo individual.	24 (52,17%)	17 (33,33%)	41 (42,26%)

Uma tabela dessa foi criada para cada coleção. Essa visão geral da abrangência do trabalho proposto com estilo responde a uma parte do nosso 4º objetivo: identificar se havia a proposição de reflexão sobre aspectos do estilo dos gêneros. Faltava, no entanto, observar como esse trabalho era proposto, ou seja, em que perspectiva estilística (tradicional/estrutural ou enunciativa) eram suscitadas as reflexões sobre estilo nas coleções didáticas. Passamos, então,

a uma análise da abordagem dos aspectos (categorias) mobilizados nas atividades identificadas. Partimos da categoria que apresentou mais atividades (considerando a soma das atividades das duas coleções) à que apresentou menos. Fez-se necessário retomar a frequência das categorias em cada coleção, com vistas a facilitar uma percepção ampla de sua presença numa e noutra coleção. Apresentamos o recorte da frequência, por categoria e coleção através de uma outra tabela, a saber:

Tabela de análise 2 - Frequência das atividades referentes ao aspecto X por coleção

	Vol. 4	Vol. 5	Total
Coleção didática	Frequência/Total (Percentual)	Frequência/Total (Percentual)	Frequência/Total (Percentual)
Projeto Buriti – Português	9/15 (60%)	6/18 (33,33%)	15/33 (45,45%)
Ápis – Língua Portuguesa	24/46 (52,17%)	17/51 (33,33%)	41/97 (42,26%)

As considerações sobre a análise da abordagem dos aspectos do estilo do gênero, por categoria, mobilizados nas atividades estão no capítulo 7 desta tese. A partir delas, pudemos chegar à conclusão sobre que tipo de trabalho com o estilo era desenvolvido nas coleções didáticas.

Na sequência desta segunda parte do nosso estudo, no capítulo 6, apresentamos e discutimos as orientações encontradas no manual do professor que apontam para um trabalho voltado para o ensino do estilo dos gêneros discursivos. Em seguida, no capítulo 7, destacamos a análise das atividades das coleções didáticas que concretizaram tal trabalho.

6 ESTILO DO GÊNERO E ORIENTAÇÕES SOBRE SEU ENSINO EM MANUAIS DO PROFESSOR DE COLEÇÕES DIDÁTICAS

Neste capítulo, objetivamos analisar o manual do professor (MP) das coleções didáticas selecionadas para este estudo, com vistas a perceber se há indicação de um trabalho de reflexão sobre aspectos do estilo do gênero, bem como indicação de que forma esse trabalho foi proposto. Para tanto, as considerações do Círculo de Bakhtin sobre estilo (e seu ensino) e os estudos sobre o ensino do estilo do gênero analisados na primeira parte desta tese serviram de referência. No tópico a seguir (6.1), discorreremos sobre o livro do professor da coleção “Ápis – Língua portuguesa”, tendo como foco central o manual do professor. Na sequência (tópico 6.2), fizemos o mesmo com a coleção “Projeto Buriti – Português”. Por fim (no tópico 6.3), tentamos caracterizar o trabalho voltado para a reflexão sobre o estilo dos gêneros discursivos, que pôde ser inferido a partir das orientações encontradas nos manuais do professor das duas coleções.

6.1 COLEÇÃO “ÁPIS – LÍNGUA PORTUGUESA” (4º E 5º ANOS)

Os livros do 4º e 5º anos (doravante volumes 4 e 5) da coleção “Ápis – Língua portuguesa” são divididos em oito unidades cada, tomando como critério os gêneros discursivos. Antes das unidades, há uma *Introdução* do livro, cujo objetivo é levar o estudante a refletir sobre o prazer da leitura e da escrita. A seguir, apresentamos os gêneros a partir dos quais cada unidade se desenvolve.

Quadro 05: Gêneros por unidade nos volumes 4 e 5 da coleção “Ápis – Língua portuguesa”

	LIVRO DO 4º ANO	LIVRO DO 5º ANO
Unidade 1	Letra de canção	Poema
Unidade 2	Diário pessoal	Crônica
Unidade 3	Blog	Texto de informação científica
Unidade 4	Carta pessoal	Notícia
Unidade 5	Texto informativo	Reportagem
Unidade 6	Conto de suspense	Propaganda
Unidade 7	Conto popular	História de ficção científica
Unidade 8	Mapa e Roteiro de passeio	Peça teatral
Total de páginas	286	336

Fonte: Elaborado pelo autor.

Cada uma das unidades apresenta, em geral, as seguintes seções:

- **Leitura**, em que é apresentado o texto que será trabalhado, bem como são trazidas informações sobre seu(s) autor(es);
- **Interpretação do texto**, onde há atividades orais e escritas para estudo do texto;
- **Práticas de oralidade**, cujo objetivo é fazer o estudante falar, trocar ideias, dar opinião, declamar e ouvir com atenção, de forma organizada/sistematizada;
- **Outras linguagens**, que tem como objetivo tratar uma mesma temática de formas diferentes;
- **Conexões**, que proporciona o aprofundamento do conhecimento relacionando o que está sendo estudado com outro assunto;
- **Língua: usos e reflexão**, em que se pretende estudar a língua de acordo com seus usos nas diversas situações de comunicação;
- **Produção de texto**, cujo objetivo é proporcionar a produção de textos orais e escritos;
- **Outro texto do mesmo gênero**, onde é trazido outro texto do mesmo gênero da unidade para reforçar o que foi estudado;
- **Palavras em jogo**, cujo objetivo é desenvolver o estudo da ortografia;
- **Hora da diversão**, onde é trazido um texto para descontração;
- **Projeto de leitura**, que traz oficinas para intensificar o trabalho com a leitura de forma prazerosa.

Ao final de cada livro, é possível encontrar as orientações (teóricas e metodológicas) para o trabalho docente, através do “Manual do professor” (63 páginas – volume 4; 55 páginas – volume 5). Esse manual apresenta a seguinte estrutura: uma **parte geral**, em que são apresentados i) os *princípios gerais* e ii) os *fundamentos teóricos* que embasaram a construção dos cinco volumes da coleção; iii) reflexões sobre a *avaliação* nos três anos iniciais do ensino fundamental (ciclo inicial) e nos dois anos seguintes (4º e 5º anos); iv) a *estrutura geral da coleção*; e uma **segunda parte**, onde está v) a *estrutura específica* de cada volume, bem como vi) a *bibliografia* que serviu de base para a construção de cada um dos volumes.

A partir de agora, tratamos sobre cada um dos itens do referido manual do professor (doravante MPCA – Manual do Professor da Coleção Ápis)⁹, atentando para as orientações referentes ao ensino do estilo dos gêneros discursivos. Destacamos que confirmamos nossa

⁹ Esclarecemos que, para as considerações e citações aqui mencionadas sobre a parte geral da coleção, utilizamos apenas o manual do professor do volume 4, visto que traz as mesmas informações do volume 5.

expectativa de encontrar poucas referências diretas a tais orientações, o que pode ser explicado pelo fato de tratar-se de um assunto ainda pouco explorado.

I) Princípios gerais

Com relação aos *princípios gerais* que nortearam a coleção, inicialmente destaca-se a necessidade de a educação brasileira proporcionar às crianças maior autonomia para se desenvolver em relação ao conhecimento, e competência comunicativa suficiente para enfrentar as necessidades das várias situações de interação. É destacado, então, o importante papel do estudo da língua portuguesa nessa tarefa, uma vez que

constitui-se em um instrumento de apoio para o desenvolvimento pessoal, social e cognitivo do indivíduo, pois confere a capacidade e a autonomia necessárias para a apropriação de saberes organizados pela língua àquele que se apropria efetivamente da condição de leitor proficiente, de produtor de textos eficiente e de usuário competente da língua nas diversas situações de comunicação orais e escritas (MPCA, vol. 4, p. 293).

Nesse sentido, defende-se que a escola deve nortear-se a partir das habilidades de ler, escrever, ouvir e falar.

Entre os cinco propósitos do seu projeto de ensino/estudo da língua portuguesa, merecem destaque dois deles, que apontam para/sugerem um trabalho na perspectiva dos gêneros discursivos:

(...)

2. Favorecer a apropriação de instrumentos que ajudarão a desenvolver competências comunicativas suficientes para atender às necessidades que se apresentam em diversas circunstâncias de uso da língua – orais e escritas –, inserindo o aluno em **situações reais de comunicação**.

(...)

5. Desenvolver enfaticamente o eixo do letramento, pois relaciona os propósitos de domínio do sistema da escrita com o universo cultural/social em que a língua está inserida. (MPCA, vol. 4, p. 293-294; Grifo das autoras)

A perspectiva de um trabalho baseado nos gêneros do discurso se confirma, quando as autoras destacam que

para alcançar esses propósitos [os dois mencionados e os demais] a coleção enfatiza o desenvolvimento de atividades em torno de **textos de circulação social real – gêneros do discurso** variados –, a partir dos quais são feitos os estudos e a sistematização dos aspectos de apropriação do sistema de escrita, bem como a reflexão sobre os **usos** – oral e escrito – da língua (MPCA, vol. 4, p. 294; grifos das autoras).

Nesse momento, observa-se a primeira menção à palavra *estilo* e a seu conceito, uma vez que, para embasar tal trabalho, recorre-se à célebre citação de Bakhtin sobre o conceito de gêneros discursivos, da qual transcrevemos uma parte a seguir:

(...) O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas [da atividade humana], não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais –, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Esses três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolúvelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera da comunicação. (...) (BAKHTIN, 1997, apud MPCA, vol. 4, p. 294; grifos nossos)

Assim, abre-se a expectativa de que, no trabalho com os gêneros discursivos, tais elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) sejam foco de estudo (ensino-aprendizagem). Destacamos, no entanto, que essa expectativa não é sugerida diretamente pelas autoras da coleção, mas está subentendida a partir da menção a esse trecho de Bakhtin.

II) Fundamentos teóricos

Com relação aos *fundamentos teóricos* que servem de aporte para as propostas didáticas da coleção, são destacadas algumas concepções, a saber: 1) letramento e alfabetização; 2) o sistema alfabético de escrita; 3) a formação do leitor proficiente; 4) gêneros textuais na escola; 5) práticas de oralidade; 6) estudos gramaticais; 7) intertextualidade, interdisciplinaridade e transversalidade; 8) ludicidade; 9) sequência didática de conteúdos.

Entre esses tópicos, o de *Gêneros textuais na escola* nos levou a ter a expectativa de que o conceito de *estilo* poderia ser mais uma vez mobilizado, de forma a chamar a atenção do professor para o trabalho com esse elemento constitutivo do gênero/enunciado concreto. Tentamos, então, confirmar essa expectativa a partir da análise deste e dos demais tópicos mencionados, que podem também se referir a tal elemento.

Ao tratar sobre o letramento e defender um “alfabetizar letrando”, as autoras reforçam a proposta de ensino da língua portuguesa da coleção pautada nos gêneros do discurso, pois afirmam que

são ressignificadas práticas pedagógicas [referentes aos processos de alfabetização inicial] que não apenas envolvem a criança no

estudo/apropriação do sistema de escrita como também a levam, desde o início do processo de escolarização, a vivenciar as práticas de leitura e de escrita como práticas sociais relevantes para o seu desenvolvimento, pois estão contextualizadas em situações reais de uso (MPCA, vol. 4, p. 295).

Inferese dessa afirmação que tais práticas de leitura e de escrita em situações reais de uso podem ser realizadas através dos gêneros discursivos e, portanto, seus elementos – entre os quais o *estilo* – poderão ser focos de estudo nos volumes da coleção. Tal inferência também pode ser observada quando, ao discorrer sobre *a formação do leitor proficiente*, defende-se a proficiência em leitura, sob o argumento de que “é uma das chaves para o desenvolvimento cognitivo do indivíduo” (MPCA, vol. 4, p. 297-298), de modo que “a capacidade de ler e de interpretar textos em variadas linguagens – orais e escritas, verbal e não verbal – é imprescindível, pois, sem ela, torna-se mais difícil compreender e aproveitar as informações” (MPCA, vol. 4, p. 297).

Considerando o conceito de *estilo* do pensamento bakhtiniano – estilo como escolha/seleção operada nos recursos da língua visando a um efeito de sentido –, a possibilidade de tratar sobre tal conceito torna-se ainda mais evidente quando, ao elencar as etapas de uma das estratégias de leitura (a interpretação propriamente dita do texto), menciona-se “o reconhecimento dos efeitos de sentido produzidos tanto pelas escolhas composicionais quanto pelas escolhas específicas da organização e seleção de linguagem” (MPCA, vol. 4, p. 298; grifo nosso).

Nas reflexões sobre os *gêneros textuais na escola*, as autoras enfatizam que “a estrutura da coleção se organiza em torno dos gêneros textuais, pois pretende-se assegurar o máximo possível a vivência dos alunos com textos de circulação social real” (MPCA, vol. 4, p. 299). Nessa perspectiva, assumem que é necessário haver uma didatização dos gêneros textuais, para que eles possam ser objeto de estudo na escola. A partir de então, observa-se uma menção aos elementos constitutivos do gênero, quando afirmam ser necessário o estudante “organizar, paulatinamente, um conhecimento sobre a estrutura e os elementos que constituem os gêneros do discurso” (MPCA, vol. 4, p. 299; grifo nosso).

O termo *estilo* aparece de forma explícita no momento em que as autoras recorrem a um esquema de outro trabalho¹⁰ delas próprias para representar a didatização desses elementos, conforme segue:

¹⁰ BERTIN, T.; BORGATO, A.; MARCHEZI, V. Língua Portuguesa: soluções para dez desafios: 4º e 5º anos do Ensino Fundamental. São Paulo: Ática, 2011 (Nós da Educação).

Figura 1 – Esquema dos elementos didatizados dos gêneros discursivos



(MPCA, vol. 4, p. 299)

Nesse esquema, são apresentadas três esferas (de circulação, de comunicação e do enunciado) que, segundo as autoras, constituem os gêneros e são responsáveis por orientar as atividades de leitura e compreensão, bem como as propostas de produção de textos. O *estilo* (escolhas de linguagem) aparece inserido na esfera do enunciado, juntamente com os demais elementos (conteúdo temático e construção composicional). É possível concluir, portanto, que as autoras da coleção tem conhecimento de uma concepção de gênero discursivo na perspectiva bakhtiniana – tipo relativamente estável de enunciado elaborado em uma das esferas de utilização da língua – e de que o estilo é um dos seus elementos constitutivos. Com isso, amplia-se a expectativa de que apareça a proposição de um trabalho com estilo na coleção.

Reforçando ainda mais a proposta de um trabalho de ensino da língua portuguesa numa perspectiva dos gêneros discursivos, destacam-se os critérios utilizados para a seleção dos textos: i) as capacidades envolvidas nas práticas de usos da linguagem (narrar, relatar, expor, argumentar e instruir/prescrever), a partir da proposta de agrupamento de gêneros elaborada por Dolz, Noverraz e Scheuwly (2004); ii) a circulação social dos textos (gêneros literários, de imprensa, publicitários etc.), em conformidade com o que estabelecem os PCNs de língua portuguesa (1997)¹¹.

É possível inferir uma referência ao estilo do gênero, quando se reconhece que o estudo dos gêneros pode orientar o que se deve buscar em um texto, através de conhecimentos prévios e de antecipações significativas para a leitura. As autoras postulam:

¹¹ BRASIL. Parâmetros curriculares Nacionais: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1997

Por exemplo, se o leitor sabe o que é um poema, terá maior facilidade para perceber escolhas próprias desse gênero (sonoridades, rimas, ritmos, jogos de palavras); se reconhece a organização geral de uma notícia, terá mais possibilidades de buscar e reconhecer no texto lido os elementos fundamentais desse gênero – quem, quando, onde, o quê, por quê. (MPCA, vol. 4, p.301; grifo nosso)

A referência a *estilo* pode ser ainda inferida quando as autoras afirmam que “o estudo da língua baseado nos gêneros discursivos ajuda a situar e a contextualizar de forma clara os aspectos linguísticos a serem analisados, pois vincula-os às escolhas de linguagem realizadas pelo autor na consecução de suas intenções” (MPCA, vol. 4, p. 301; grifo nosso). Também, quando, ao enfatizar os gêneros literários na seleção dos textos da coleção, destacam que

A ênfase sobre os **gêneros literários** é também justificada pelo fato de considerarmos que textos dessa natureza favorecem a inferência, a percepção de subentendidos, a compreensão e a interpretação dos jogos de palavras e as escolhas de linguagem utilizadas, mais comuns nos textos literários (MPCA, vol. 4, p. 301; grifo em negrito, das autoras; sublinhado, nosso).

Ao tratar sobre as *práticas de oralidade*, as autoras destacam a importância de práticas de oralidade e escuta de textos na atualidade, visto que vivemos “num mundo pautado pelas mais diversas modalidades de comunicação” (MPCA, vol. 4, p. 301). Por outro lado, reconhecem que essas práticas foram negligenciadas durante anos pelo ensino tradicional da língua.

Essa posição em relação à oralidade é enfatizada quando defendem a presença, em cada unidade, da seção “Práticas de oralidade”, que, nos livros do 4º e 5º anos, é voltada “para os **gêneros de comunicação pública de caráter mais formal**” (MPCA, vol. 4, p. 302; grifo das autoras). Isso nos faz pressupor que o trabalho com a oralidade, nesses volumes da coleção, irá abordar o estilo do gênero na perspectiva da variação linguística, observando-se o que é mais característico do registro formal/informal, da modalidade oral/escrita da língua, como se vê na menção aos momentos em que as atividades orais de linguagem aparecem, de forma explícita ou não:

(...)

Em situações didáticas em que o aluno deve reconhecer variedades linguísticas ao fazer escolhas entre os usos regionais e informais da língua e os usos da norma urbana de prestígio em contextos sociolinguísticos reais;

Em situações em que o aluno precise perceber as diferenças entre as modalidades oral e escrita da língua: articulação de palavras, uso de gestos, entonação expressiva, outros signos não linguísticos de comunicação oral;

(...) (MPCA, vol. 4, p. 303, grifos nossos)

No que se refere aos *estudos gramaticais*, reitera-se que a coleção pauta-se “no estudo da diversidade de gêneros de circulação social real, na leitura e na produção de textos escritos e orais” (MPCA, vol. 4, p. 303), a fim de mostrar a perspectiva de estudo gramatical que está subjacente à coleção: “parte do princípio de que a competência comunicativa do usuário da língua supõe muito mais do que o simples domínio de regras. Antes deve ser compreendido como o entendimento do modo de organização dos enunciados supostos nos **diversos usos da língua**” (MPCA, vol. 4, p. 303; grifo das autoras). Essa perspectiva comprova-se quando as autoras elencam os momentos em que ocorre o estudo gramatical na coleção:

1. Nas seções de estudo dos textos, quando a compreensão do efeito de sentido produzido exige a identificação do fato linguístico.
2. Na seção *Língua: usos e reflexão*, que se inicia a partir do 2º ano. Nesta seção, os fatos linguísticos dos textos da unidade são ordenados, estudados e ampliados. São propostas atividades e textos que os evidenciam principalmente em circunstâncias de usos reais, situadas especialmente nos textos lidos. (...) (MPCA, vol. 4, p. 303; grifos sublinhados, nossos; em itálico e negrito, das autoras).

Observa-se, portanto, uma proposta de estudo contextualizado dos aspectos gramaticais da língua e, conseqüentemente, de seus usos estilísticos, conforme o efeito de sentido pretendido nos textos estudados.

Ao tratar sobre *intertextualidade, interdisciplinaridade e transversalidade*, as autoras dizem que esses aspectos permeiam as atividades de leitura e interpretação, mas são enfatizadas também em outras seções, como: “Outras linguagens”, “Conexões” e “Conversa em jogo”. Uma referência ao estilo do gênero pode ser inferida, quando se postula:

Ler para compreender as intenções e os múltiplos sentidos produzidos nas circunstâncias e nos contextos em que se apresentam supõe o exercício de habilidades relacionais que envolvem as escolhas de recursos variados de linguagem. Por exemplo, em um texto publicitário ou em cartazes, a utilização de recursos como a diagramação do texto no suporte, a tipologia de letras ou o uso de cores. (MPCA, vol. 4, p. 304; grifos nossos)

Os recursos mencionados estão ligados ao estilo que determinado gênero possui, que, por conseguinte, permite o uso deste ou daquele recurso de linguagem.

Sobre a *seqüência didática de conteúdos*, trata-se do projeto didático organizador da estrutura da coleção. Segundo as autoras, são “atividades planejadas para serem desenvolvidas de maneira sequenciada com a finalidade de sistematizar aspectos pertinentes ao estudo de

gêneros, para que o aluno desenvolva habilidades que o levem à produção eficaz de textos” (MPCA, vol. 4, p. 306).

Um dos aspectos ressaltados da sequência didática é a progressão. Destaca-se que o objetivo é “garantir uma sequência alinhada como propósito de colaborar com o aprofundamento e o desenvolvimento de conteúdos com **progressão em espiral**: há uma gradação de desafios ao longo de cada unidade, de cada volume da coleção” (MPCA, vol. 4, p. 306; grifo das autoras).

Para esclarecer a expressão “progressão em espiral”, lança-se mão de uma citação de Schnewly, Dolz e colaboradores (2004), a qual transcrevemos na íntegra a seguir:

Essa expressão “em espiral” remete ao ensino da diversidade textual de cada nível. O que varia de um nível para outro são os objetivos limitados a serem atingidos em relação a cada gênero: as dimensões trabalhadas, a complexidade dos conteúdos e as exigências quanto ao tamanho e ao acabamento do texto. (SCHNEUWLY; DOLZ et al., 2004, p. 124, apud MPCA, vol. 4, p. 306; grifo nosso)

Ao mencionar as dimensões (ou elementos) do gênero (forma composicional, conteúdo temático e estilo), observa-se outra vez uma orientação implícita para o trabalho (ensino) com o estilo do gênero, numa perspectiva de progressão do conhecimento a seu respeito.

III) Avaliação

Neste item, após destacar o conceito de avaliação de maneira geral, bem como tratar sobre sua efetivação nos anos iniciais do ensino fundamental e sobre a autoavaliação; e antes de tratar sobre a ação avaliativa mediadora, as autoras discorrem sobre a avaliação em língua portuguesa. De maneira geral, afirmam que, a partir dos PCNs de língua portuguesa (1997), houve um certo consenso quanto ao objeto de ensino da língua, de forma que dois eixos se consolidaram como centro da ação pedagógica:

- O texto como unidade de ensino;
- O papel essencial a ser desempenhado pelos gêneros textuais na formação do leitor mais proficiente, bem como do produtor de textos mais consciente das escolhas de linguagem na efetivação de seus objetivos comunicativos. (MPCA, vol. 4, p. 309; grifo nosso)

Para as autoras, esses eixos trouxeram diversas alternativas de ensino e de formas de avaliação. Com relação aos estudos gramaticais, destacam a ressignificação de seu papel,

vistos como um instrumento facilitador para a apropriação de recursos linguísticos de que o usuário poderá dispor para seus propósitos de comunicação: compreender melhor os efeitos de sentido produzidos na e pela língua e descrever minimamente os processos que tem à disposição para suas necessidades, o que pode valer para escolhas de linguagem mais conscientes e consistentes. (MPCA, vol. 4, p. 309; grifos nossos)

Destacando especificamente a avaliação em língua portuguesa, as autoras postulam:

É necessário que se levem em conta as práticas envolvidas nesse processo [de desenvolvimento do estudo/ensino de língua portuguesa]: leitura e produção de textos orais e escritos, escuta de textos orais, reflexão sobre recursos e escolhas linguísticas envolvidos nesses processos e os efeitos de sentido produzidos. (MPCA, vol. 4, p. 309; grifos nossos).

As palavras e expressões destacadas nesses dois últimos trechos citados nos remetem, uma vez mais, ao conceito de estilo do pensamento bakhtiniano, visto que se observa uma ênfase em “escolhas linguísticas” para a obtenção de determinados “efeitos de sentido”.

Com relação à *avaliação em leitura e interpretação de textos*, sugere-se que o professor elabore seus instrumentos de avaliação a partir de dois níveis: i) compreensão imediata e ii) interpretação propriamente dita. Ao tratar sobre cada um desses níveis, pode inferir-se referência a *estilo*:

- **Compreensão imediata:** questões e/ou atividades que têm o objetivo de verificar se os alunos localizam informações, se fazem inferências simples de sentidos de palavras ou expressões situadas nos textos, se reconhecem o gênero predominante, se reconhecem os elementos fundamentais que constituem o gênero (por exemplo: tempo, espaço, personagem, narrador ou etapas do enredo em um gênero narrativo), se conseguem identificar os termos-chave de um texto informativo, se distinguem fatos de opinião, etc.
- **Interpretação propriamente dita:** (...) atividades e/ou questões que pretendem levar o aluno a inferir os efeitos de sentido produzidos por escolhas de linguagem presentes nos textos lidos, bem como levá-lo a utilizar esses recursos como forma de verificação de justificativa de inferências realizadas. (MPCA, vol. 4, p. 310; grifos em negrito, das autoras; sublinhados, nossos)

No trecho sobre *compreensão imediata*, a referência a estilo do gênero pode ser inferida, uma vez que é destacada a necessidade de reconhecerem-se os elementos constitutivos do gênero, os termos-chave de um texto. No trecho sobre *interpretação propriamente dita*, destaca-se a necessidade de serem inferidos os efeitos de sentido produzidos por escolhas linguísticas, o que também aponta para uma referência a *estilo*.

No item sobre *avaliação em produção de textos*, também se verifica uma referência a *estilo*; desta vez de forma explícita. Ao elencar as condições de produção, pautadas nos gêneros textuais (textos de usos sociais reais), enfatiza-se:

- (...)
- Escolhas de linguagem e recursos estilísticos adequados aos propósitos do texto produzido (considerar aqui a adequação do léxico às intenções e ao gênero a ser desenvolvido).
(...) (MPCA, vol. 4, p. 311; grifo nosso)

Ao discorrer sobre *avaliação e atividades de retextualização*, as autoras trazem uma citação de Marcuschi (2007), da qual transcrevemos uma parte a seguir, que traz uma referência explícita a estilo:

As atividades de retextualização são rotinas usuais altamente automatizadas, mas não mecânicas, que se apresentam como ações aparentemente não problemáticas, já que lidamos com ela o tempo todo nas sucessivas reformulações dos mesmos textos numa intrincada variação de registros, gêneros textuais, níveis linguísticos e estilos. (...) (MARCUSCHI, 2007, p. 46-49, apud MPCA, vol. 4, p. 311; grifo nosso)

IV) Estrutura geral da coleção

As autoras começam esclarecendo que, na verdade, os cinco volumes se agrupam formando duas coleções: uma com os três primeiros volumes (foco no trabalho de letramento e alfabetização, já trazendo no volume três a sistematização de alguns fatos da língua) e outra com os dois outros volumes (em que há a continuidade das atividades de alfabetização e letramento e a ampliação da reflexão sobre os conhecimentos linguísticos).

Na sequência, discorrem sobre a estrutura dos volumes, sobre a qual já fizemos referência neste texto, e trazem um quadro geral da coleção, dividido nos seguintes eixos: leitura, ampliação de leitura/intertextualidade, produção de texto (oral e escrita), práticas de oralidade, sistema de escrita e estudos gramaticais, autoavaliação, complementos.

Quando destacam as seções das unidades nos volumes do 4º e 5º anos, podemos inferir, em alguns momentos, referência a estilo, como nos trechos que seguem:

- A seção [interpretação do texto] se divide em:
(...)
2. Linguagem e construção do texto – questões e atividades voltadas para:
- reconhecimento de elementos constitutivos do gênero;
 - inferências mais complexas de efeitos de sentido possíveis, produzidos pela linguagem e pela construção do texto;
- (...) (MPCA, vol. 4, p. 316; grifos nossos)

[Seção: Ampliação de leitura: intertextualidade e interdisciplinaridade]

(...)

3. Outro texto do mesmo gênero – apresentar um texto do mesmo gênero estudado na unidade com finalidade de:

(...)

- Ampliar repertório de textos do gênero estudado, formas de composição e de comunicação expressiva próprias do gênero;

(...) (MPCA, vol. 4, p. 317; grifos nossos)

[Seção: Produção de textos]

Propostas de produção de texto/s vinculado/s ao **gênero textual** em foco nas unidades com a finalidade de:

- favorecer que o aluno se aproprie de “modelos” de expressão escrita, representados pelos diversos gêneros textuais;

(...)

- estimular o mais possível que a produção se vincule às condições de produção do gênero focado, considerando:

(...)

-escolhas de linguagem, variedades linguísticas ou recursos expressivos para dar conta de seus propósitos de comunicação;

(...) (MPCA, vol. 4, p. 318; grifo em negrito, das autoras; grifos sublinhados, nossos)

[Seção: Estudos sobre a língua]

1. Língua: usos e reflexão – **sequências didáticas de conteúdos, situadas a partir dos textos estudados** com a finalidade de:

- refletir sobre fatos linguísticos nos textos para melhor compreensão das escolhas de linguagem;

(...)

- fazer uso mais eficiente de recursos de que a língua portuguesa dispõe;

(...)

- conhecer variedades de linguagem que são mais adequadas a determinadas situações: formais, informais, familiares, etc. (MPCA, vol. 4, p. 318, grifo em negrito, das autoras; grifos sublinhados, nossos)

As palavras e expressões grifadas por nós nesses trechos ora se referem a escolhas de recursos da linguagem para atingir determinados efeitos de sentido, ora a formas características de linguagem de determinados gêneros, remetendo-nos a determinados aspectos do estilo.

V) Estrutura específica

Lembramos que este item é um dos constituintes da **segunda parte** (parte específica) do *Manual do professor* em análise, contendo, portando, a especificidade de cada volume (4 e 5). Trataremos, a seguir, sobre cada um dos volumes.

Volume 4

Primeiramente, apresenta-se o *quadro de conteúdos do 4º ano*; na sequência, são trazidas as *orientações específicas e complementares para cada unidade*; por fim, o *projeto de leitura* (Será realidade? Será imaginação?).

Nas *orientações específicas e complementares para cada unidade*, inferem-se referências ao trabalho com o estilo nos seguintes trechos:

Unidade 1 – Letra de canção

Orientações complementares

1. Estímulo à interação entre linguagens verbais e não verbais

- Destacar elementos como a sonoridade, o ritmo, a repetição de sons e a criação lúdica de palavras na letra da canção. (... (MPCA, vol. 4, p. 326; grifo nosso)

Unidade 3 – Blog

Orientações complementares

- Destacar as formas de comunicação em redes sociais e a possibilidade de uso da linguagem com diferentes recursos propiciados pelos meios virtuais. (...)
- Explorar os recursos de escrita usados na internet: tipos de letras, tamanhos, desenhos, cores, abreviaturas, conversando sobre a adequação dessa linguagem em variadas situações. (MPCA, vol. 4, p. 327-328; grifos nossos)

Unidade 5- Texto de divulgação científica

(...)

Orientações complementares

Interdisciplinaridade

(...)

- Adaptar o que foi sistematizado na seção *interpretação dos textos* desta unidade quanto à linguagem, construção e estrutura próprias do texto de informação científica quando da leitura de textos expositivos das outras áreas do conhecimento:
 - questionar os alunos quanto ao assunto do texto, explorando a intenção, a linguagem e a construção em relação ao público-alvo e ao suporte. Qual é o assunto principal do texto? Em quantos parágrafos o texto está organizado? Qual é a ideia principal de cada parágrafo? Esse texto tem a intenção de divertir, emocionar, informar, defender uma ideia ou dar uma instrução? Que tipo de linguagem predomina: mais formal, mais informal, com gírias? Esse texto dirige-se às crianças, a estudantes, a adultos, a leitores de modo geral?
- Propor a elaboração de uma ficha informativa com os principais itens de um texto de informação científica que tenha sido objeto de leitura. (... (MPCA, vol. 4, p. 330; grifo em itálico, das autoras; grifos sublinhados, nossos)

Unidade 7 – Conto popular

(...)

Orientações complementares

(...)

2. Interdisciplinaridade e transversalidade

Destacar o conto popular como uma manifestação cultural e um gênero narrativo com traços que se repetem em histórias com diferentes lugares e tempos.

(...) (MPCA, vol. 4, p. 331-333; grifo nosso)

Nesses trechos, as palavras e expressões que destacamos nos remetem a elementos que constituem o *estilo*, uma vez que fazem referência a aspectos da linguagem característica de determinados gêneros, como os dos meios virtuais, por exemplo.

Ao explicitar o *projeto de leitura* proposto (Será realidade? Será imaginação?), verificam-se ainda trechos em que se pode inferir referência a *estilo*. Isso ocorre quando se estão apresentando as atividades sugeridas para o desenvolvimento do projeto: i) antecipação de leitura, ii) leitura e produção de textos orais. Como atividade para antecipação de leitura, é sugerida uma oficina: *O jogo do esconde-revela nas dobras de papel*; já como atividades de leitura e produção de textos orais, são sugeridas cinco oficinas: *Imaginação é imagem em ação?*, *Uma prosa com ritmo de texto em versos é sempre um sucesso!*; *Imaginação não é só imagem em ação, é também imagem em recriação!*; *A imaginação na criação de uma narrativa: imagem em ação*; *Narrar fatos da imaginação é relatar fatos da realidade*. Em quatro dessas oficinas, observa-se referência implícita a *estilo*, conforme trechos a seguir:

Oficina 3: Uma prosa com ritmo de texto em versos é sempre um sucesso!

Objetivos:

- Observar os recursos da prosa poética que imprimem sonoridade e ritmo ao texto.
- Explorar a sonoridade que a escolha de palavras possibilita.
- Motivar os alunos para a leitura do texto em prosa poética, caracterizado pela sonoridade.
- Exercitar o uso dos recursos sonoros na prosa poética.

(...) (MPCA, vol. 4, p. 338; grifos nossos)

Oficina 4: Imaginação não é só imagem em ação, é também imagem em recriação!

(...)

Etapas

1. Os “patinhos feios” de ontem e de sempre

a) Orientar os alunos no resgate coletivo da história “O patinho feio”, Hans Christian Andersen.

b) Incentivá-los a relacionar essa história com outras vividas por eles mesmos ou por pessoas conhecidas. O objetivo é comparar os elementos da narrativa ficcional com os elementos do relato real.

(...) (MPCA, vol. 4, p. 340; grifo nosso)

Oficina 5: A imaginação na criação de uma narrativa: imagem em ação

Objetivos:

- (...)
- Aplicar no texto os elementos e os momentos que vão estruturar a narrativa.
 - Incentivar o uso dos recursos de linguagem para a construção do texto de ficção.
- (...) (MPCA, vol. 4, p. 341; grifos nossos)

Oficina 6: Narrar fatos da imaginação e relatar fatos da realidade

Objetivos

Confrontar realidade e ficção como estruturadoras do relato e da narração.

(...)

Etapas:

(...)

2. Desafiar os alunos a buscar no texto palavras ou expressões que situam os fatos na realidade, como datas, localização precisa, nome, sobrenome, profissão e outras informações a respeito das pessoas envolvidas.

3. Comparar essas características do relato com as das narrativas que eles produziram na oficina 5.

(...) (MPCA, vol. 4, p. 342, grifos nossos)

Observa-se que as partes grifadas enfatizam elementos e recursos característicos de determinados gêneros discursivos, tais como os “recursos sonoros” na construção dos gêneros em prosa poética e “os de linguagem” em geral na construção das narrativas de ficção.

Volume 5

Assim como no volume 4, apresenta-se, inicialmente, o *quadro de conteúdos do 5º ano*; na sequência, são trazidas as *orientações específicas e complementares para cada unidade*; por fim, o *projeto de leitura* (Ler e escrever: prazer e descoberta).

Nas *orientações específicas e complementares para cada unidade*, é possível inferir referências ao trabalho com o estilo. Veja-se o trecho a seguir:

Unidade 1 – Poema

Orientações complementares

1. Recursos da língua falada

- Aproveitar a diversidade da linguagem e de efeitos de sentido que os poemas desta unidade apresentam para explorar os **recursos próprios da comunicação oral**: os elementos da linguagem (sons, ritmos, tons, entonação, pausas) e expressões corporais (gestos olhares posturas).
- Promover uma declamação de poemas, sugerindo as etapas para prepara-las:
(...)
-encontrar o ritmo do poema, observando as rimas, as repetições, o que lhe dá musicalidade.
(...)

2. Exploração de outros poemas da unidade

Aproveitar a diversidade de poemas da unidade para motivar os alunos a observar as diferentes possibilidades de uso das palavras e os diferentes recursos usados na elaboração desses poemas.

(...) (MPCA, vol. 5, p. 374-375; grifo em negrito, das autoras; grifos sublinhados, nossos)

Nesse trecho, reconhece-se a existência de uma diversidade da linguagem, a qual precisa passar por um processo de seleção/escolha, tendo em vista a necessidade de conseguir os efeitos de sentido pretendidos. No caso específico do gênero poema, observa-se a menção a aspectos como: as diversas possibilidades de uso das palavras e os diversos recursos próprios desse gênero (sons, ritmos, entonação, etc.); seus elementos estilísticos característicos, portanto.

Em outro trecho, ao orientar sobre o gênero crônica, as palavras destacadas mostram que o livro alerta para as mudanças sofridas pelo gênero no decorrer do tempo. Como seus aspectos estilísticos não são imunes às transformações sofridas, eles terão que ser levados em consideração ao se analisar o gênero. Segue o trecho referido:

Unidade 2 – Crônica

Orientações específicas

O gênero **crônica** sofreu diversas alterações com o tempo: era usado para indicar uma compilação de fatos históricos de um povo, sobretudo fatos ocorridos com membros da nobreza, registrando a genealogia de soberanos. A partir do século XIX, começou a referir-se a fatos cotidianos (vida social, política, costumes) de um povo, recontados sob a perspectiva literária. Essas crônicas costumam ser publicadas em periódicos, representando um gênero que fica entre a literatura e o jornalismo. (MPCA, vol. 5, p. 375; grifo em negrito, das autoras; grifos sublinhados, nossos)

Em outro momento (orientações para a unidade 3), enfatiza-se a necessidade de atentar-se para a estrutura e a linguagem próprias dos textos expositivos ou de informação científica; para suas particularidades estilísticas, portanto, conforme as palavras destacadas a seguir:

Unidade 3 – Texto de informação científica

Orientações complementares

1. Organização dos textos expositivos

- Conversar com os alunos, enfatizando que nas aulas de História, de Geografia e de Ciências é comum o conteúdo estar organizado em textos expositivos, também chamados de informativos ou de divulgação científica.
- Enfatizar a estrutura e a linguagem desses textos, que costumam apresentar termos específicos de cada área do conhecimento. (...)

2. Interdisciplinaridade

(...)

- Adaptar o que foi sistematizado na seção *Interpretação dos textos* desta unidade quanto à linguagem, construção e estrutura próprias do texto de informação científica quando da leitura de textos expositivos das outras áreas do conhecimento:

-Questionar os alunos quanto ao assunto do texto, explorando a intenção, a linguagem e a construção em relação ao público-alvo e ao suporte;

-Propor a elaboração de uma ficha informativa com os principais itens de um texto de informação científica que tenha sido objeto de leitura. (MPCA, vol. 5, p. 377; grifos nossos)

O trabalho transversal que é proposto nas orientações para o estudo do gênero propaganda na unidade 6 dialoga com o conceito de estilo do pensamento bakhtiniano, visto que é destacado o aspecto valorativo da linguagem, concebendo-se, assim, que seu uso [da linguagem] jamais é neutro. Sugere-se, então, que os recursos utilizados na propaganda (verbais ou não verbais) precisam ser analisados levando-se em consideração suas esferas de produção e circulação, ou seja, todos os elementos contextuais que interferem na sua produção e recepção, conforme apontam as palavras destacadas no excerto que segue:

Unidade 6 – Propaganda

Orientações complementares

1. Transversalidade

- (...) O conteúdo das propagandas trabalhadas nesta unidade com objetivo de analisar e conhecer criticamente os usos da língua e da linguagem como veículos explícitos ou implícitos de valores da sociedade possibilita essa discussão [você se deixa levar pelas propagandas?].

2. Linguagem não verbal

- Trazer para a sala de aula revistas e jornais para uma atividade de comparação de recursos empregados nas propagandas em geral.
- Estimular a comparação dos recursos da linguagem não verbal presentes em diferentes propagandas: cores, disposição das imagens, fotos, ilustrações, tipos de letras, direcionamento aos diferentes públicos, intenções, destaque de qualidades e vantagens, modos criativos de apresentar os produtos. (MPCA, vol. 5, p. 379; grifos nossos)

Finalizando as orientações para cada unidade, é proposta a realização de um *debate*, embora o gênero discursivo da unidade em questão seja a *peça teatral*. Propõe-se, portanto, a produção de um gênero oral. As autoras da coleção orientam, então, que sejam explicitadas todas as etapas de um debate regrado, especialmente as escolhas de linguagem que são fundamentais para serem expressados os efeitos de sentido pretendidos. Pode inferir-se, com isso, que os aspectos estilísticos desse gênero oral precisam constituir-se em objeto de estudo. Veja-se o trecho que leva a essa conclusão:

Unidade 8 – Peça teatral

Orientações específicas

(...)

A avaliação do debate

- A finalidade da atividade é fazer com que o aluno reflita sobre quais são as atitudes e os procedimentos durante um debate: respeito pela fala e opinião do outro, civilidade e gentileza na participação, cooperação nas atividades desenvolvidas.
- (...) (MPCA, vol. 5, p. 380-381; grifos nossos)

Em outro trecho, ainda das orientações para a unidade 8, destaca-se uso expressivo/estilístico da pontuação, conforme se pode depreender a partir das palavras destacadas:

Unidade 8 – Peça teatral
Orientações específicas
(...)
Língua: usos e reflexão (atividade 4)

- Finalidades da pontuação: marcar segmentos sintáticos e, ao mesmo tempo, dar indicações expressivas para o leitor. É importante que o aluno observe que os sinais de pontuação ajudam a dar expressividade, mas não são suficientes para indicar as possibilidades de expressividade ou de entonação. É preciso ler, compreender, interpretar os sentidos do texto para depois entender as diversas possibilidades que a pontuação e contexto indicam. (MPCA, vol. 5, p. 380-381; grifos nossos)

Quando da explicitação do *projeto de leitura* (Ler e escrever: prazer e descoberta), proposto neste 5º volume, verificam-se ainda trechos em que se pode inferir referência a *estilo*. Isso ocorre, também neste volume, quando se estão apresentando as atividades sugeridas para o desenvolvimento do projeto: i) antecipação de leitura, ii) leitura autônoma; iii) leitura e produção de textos orais; iv) produto final.

Como atividade para *antecipação de leitura*, são sugeridas duas oficinas: “Todo mundo quer saber...” e “Perdido num labirinto”; como atividades de *leitura autônoma*, sugere-se uma oficina: “Ler para aprender e para ter prazer”; como atividade para *leitura e produção de textos orais*, é sugerida a oficina: “Ler para saber e o sabor”; como *produto final*, a oficina: “Leitura, o sabor e o saber compartilhados”.

Foi possível observar referência a estilo em duas dessas cinco oficinas, conforme trechos a seguir:

I. Antecipação de leitura
Oficina 1: Todo mundo quer saber...
Objetivos:
(...)

- Relacionar as escolhas de linguagem do texto com os efeitos de sentido: versos e rimas com ritmo e musicalidade. (MPCA, vol. 5, p. 384-385; grifos nossos)

III. Leitura e produção de textos orais
Oficina 4: Ler para saber e o sabor
(...)
Etapas:

(...) Em seguida, os alunos deverão apresentar para a turma toda o resultado de sua pesquisa. Isso poderá ser feito por meio de uma exposição oral ou de uma apresentação artístico-literária.

1. Exposição oral. Conversar com os alunos, orientá-los e combinar:

(...)

f) que cuidados com a postura corporal e com a voz se deve ter: em que posição ficar diante do público, quais os gestos a serem evitados, a quem se dirigir, que escolhas de linguagem priorizar (científica, formal, técnica, etc.), que altura e que tom de voz utilizar.

2. Apresentação artístico-literária. Conversar com os alunos, orientá-los e combinar:

(...)

f) que cuidados tomar em relação à postura corporal e à voz: gestos, movimentos, alternância de vozes, participação de várias vozes em uníssono, entonação e expressividade. (MPCA, vol. 5, p. 386-387; grifos em negrito, das autoras; grifos sublinhados, nossos)

O primeiro desses dois trechos orienta para que se atente para os efeitos de sentido do texto advindos das escolhas das formas de linguagem características do gênero trabalhado (letra de música). Logo, percebe-se a ideia de estilo presente nessa orientação. Assim como, no segundo trecho, em que se menciona o cuidado com as escolhas de linguagem na preparação de uma exposição oral; e com a entonação e expressividade adequadas a uma apresentação artístico-literária.

Ante o exposto, observa-se a proposição de um trabalho de ensino da língua portuguesa pautado em dimensões ensináveis dos gêneros discursivos (textuais). Por conseguinte, os elementos constitutivos dos gêneros discursivos (conteúdo temático, forma composicional e estilo) se apresentam como potenciais objetos de ensino e aprendizagem.

Como prevíamos, a referência direta a estilo foi muito pouca nesta coleção didática, tendo ocorrido apenas em quatro momentos. Ainda assim, duas vezes em citações de outrem e uma vez em um esquema ilustrativo, trazido de um outro trabalho conjunto das autoras. Apenas uma vez a referência a estilo ocorreu no desenvolvimento textual realizado pelas autoras da coleção. Isso sugere que as autoras não se apropriaram suficientemente do conceito de estilo ou não atentaram para a relevância de enfatizar seu ensino sistemático/intencional/não casual; ou, ainda, não consideraram relevante sistematizar tal ensino, de forma a explicitar uma proposta de trabalho para o estudo/ensino desse elemento do gênero discursivo.

No entanto, havia muitas orientações indiretas a respeito do ensino de aspectos do estilo dos gêneros discursivos, o que apontava para a presença de atividades de reflexão sobre esse elemento do gênero no livro do aluno. Essas muitas orientações foram agrupadas por nós para melhor caracterizar o que se poderia esperar em termos de um trabalho voltado para a reflexão

sobre o estilo. Primeiramente, identificamos as orientações que apontavam para tal trabalho. Em seguida, agrupamo-las conforme a prática de linguagem (leitura, produção escrita, oralidade e análise linguística) que estava sendo mobilizada. Por fim, fizemos outros agrupamentos, desta vez de acordo com o nível de proximidade entre as orientações identificadas, criando macro-orientações. Pudemos, assim, visualizar, de forma mais clara e objetiva, o que se estava orientando em termos da abordagem do estilo do gênero no ensino da língua portuguesa, cuja síntese segue:

**SÍNTESE DAS ORIENTAÇÕES PARA ABORDAGEM DO ESTILO DO GÊNERO
PRESENTES NA COLEÇÃO “ÁPIS – LÍNGUA PORTUGUESA”**

- 1-Analisar o efeito de sentido produzido por escolhas de linguagem;
- 2-Identificar os sentidos produzidos pelas formas de composição e de comunicação expressiva próprias do gênero;
- 3-Escolher a linguagem e os recursos linguísticos adequados aos propósitos do gênero a ser produzido;
- 4-Reconhecer a diversidade da linguagem característica da modalidade oral da língua e os efeitos de sentido produzidos pelos recursos próprios dessa modalidade, conforme o gênero.

Esperava-se, então, que atividades que abordam aspectos do estilo do gênero fossem encontradas no livro do aluno, conforme tais macro-orientações.

A seguir, trazemos a análise do manual do professor da outra coleção didática pesquisada.

6.2 COLEÇÃO “PROJETO BURITI – PORTUGUÊS” (4º E 5º ANOS)

Os livros do 4º e 5º anos da coleção “Projeto Buriti - Português” são divididos em nove unidades cada, tomando como critério temas a serem abordados. Os textos, então, são selecionados para dar conta das temáticas escolhidas. Observa-se que, em geral, cada unidade contém dois gêneros discursivos diferentes, cujas peculiaridades são estudadas nas seções que compõem a unidade. A seguir, apresentamos a divisão dos livros, conforme as unidades, apontando sua temática e os gêneros trabalhados nelas.

Quadro 06: Gêneros por unidade nos volumes 4 e 5 da coleção “Projeto Buriti – Português”

	LIVRO DO 4º ANO	LIVRO DO 5º ANO
Unidade 1	Tema: Eu sou esperto Gêneros: Texto 1 - Conto de artimanha Texto 2 - Texto instrucional	Tema: Eu me divirto Gêneros: Texto 1 - Crônica Texto 2 - Reportagem
Unidade 2	Tema: Eu respeito a natureza Gêneros: Texto 1 - Conto literário Texto 2 - Discurso	Tema: Eu me aventuro Gêneros: Texto 1 – Conto de aventura Texto 2 – Blogue
Unidade 3	Tema: Eu busco explicações Gêneros: Texto 1 - Mito Texto 2 - Texto expositivo	Tema: Eu entro em casa Gêneros: Texto 1 – Texto teatral Texto 2 – Resenha crítica
Unidade 4	Tema: Eu vou ao cinema Gêneros: Texto 1 - Resenha Texto 2 - Entrevista	Tema: Eu me comunico Gêneros: Texto 1 – História em quadrinhos Texto 2 – Texto expositivo
Unidade 5	Tema: Eu conheço meu cérebro Gêneros: Texto 1 - História em quadrinhos Texto 2 - Artigo de divulgação científica	Tema: Gêneros: Eu quero ser... Texto 1 – Diário de campo Texto 2 – Entrevista
Unidade 6	Tema: Eu uso a imaginação Gêneros: Texto 1 – Conto de memórias Texto 2 – Biografia	Tema: Eu vou às compras Gêneros: Texto 1 – Propaganda Texto 2 – Artigo de opinião
Unidade 7	Tema: Eu sou solidário Gêneros: Texto 1 – Reportagem Texto 2 – Propaganda	Tema: Eu busco pistas Gêneros: Texto 1 – Conto de enigma Texto 2 – Artigo de divulgação científica
Unidade 8	Tema: Eu tenho problemas	Tema: Eu faço a diferença

	Gêneros: Texto 1 – Conto Texto 2 – Conto	Gêneros: Texto 1 – Texto expositivo Texto 2 – Apresentação de livro
Unidade 9	Tema: Eu colaboro Gêneros: Texto 1 – Reportagem Texto 2 – Texto expositivo	Tema: Eu defendo uma opinião Gêneros: Texto 1 – Apólogo Texto 2 – Crônica
Total de páginas	240	240

Fonte: Elaborado pelo autor.

Cada uma das unidades é iniciada com a contextualização da temática que será focalizada. Para tanto, lança-se mão sempre de duas perspectivas: i) *O que eu vejo*, em que se exploram imagens relacionadas à temática; ii) *O que eu sei*, em que são explorados os conhecimentos prévios dos estudantes sobre o tema. As unidades apresentam seções e subseções:

- **Para compreender o texto e Como ler o texto** são as seções referentes à leitura dos textos, as quais apresentam as subseções: “Um pouco de conversa”, “Compreensão”, “De olho na linguagem”, “Análise do texto”.
- **Para falar e escrever melhor** é a outra seção da unidade, que apresenta as seguintes subseções: “Gramática”, “Dicionário” e “Comunicação oral” – na parte referente ao primeiro texto; e “Gramática”, “Ortografia”, “Memória visual” e “Comunicação escrita” – na parte referente ao segundo texto da unidade.

Após as unidades, aparecem, respectivamente, “Sugestões de leitura”, em que há dicas de livros (um ou dois) para cada unidade; “Glossário”, cujo objetivo é proporcionar a pesquisa de palavras desconhecidas mencionadas no livro; e “Referências bibliográficas”, em que há as obras de onde foram retirados os textos presentes no livro do aluno.

Ao final de cada livro, é possível encontrar “Orientações e subsídios ao professor” (144 páginas – volume 4; 143 páginas – volume 5), que orientam o trabalho docente teórica e metodologicamente. Essa parte, que compõe o livro do professor, apresenta a seguinte estrutura: “A proposta didática desta coleção” (aspectos gerais), “Orientações específicas” (de cada volume, por unidade), além de “Textos complementares”.

Em “A proposta didática desta coleção”, são destacados os seguintes aspectos:

- i) *A leitura e a escrita*;

- ii) *Os propósitos leitores* (ler por prazer, para se informar e para aprender);
- iii) *Os gêneros textuais*;
- iv) *A leitura de textos* (habilidades leitoras, etapas de leitura, vocabulário dos textos, seções de leitura);
- v) *A leitura de livros*;
- vi) *A produção escrita de textos* (para quem, para que e em que condições se escreve; seções de produção de textos, etapas de produção de textos, como fazer a revisão e avaliação do texto produzido);
- vii) *Os gêneros orais*;
- viii) *A arte de contar histórias* (o que é um conto; o conto e as competências da linguagem oral; contar histórias na escola);
- ix) *O estudo da língua*;
- x) *O domínio da linguagem*,
- xi) *A produção artística*;
- xii) *A interdisciplinaridade*;
- xiii) *Sugestões de leitura para aprofundamento*;
- xiv) *Referências bibliográficas*.

A partir de agora, tratamos sobre cada um dos itens dessas *orientações e subsídios ao professor* (doravante MPCPB – Manual do Professor da Coleção Projeto Buriti), atentando para as referências ao ensino do estilo dos gêneros discursivos. Destacamos que, assim como em relação à outra coleção analisada, nossa expectativa é encontrar pouca ou nenhuma referência direta a tais orientações, devido a tratar-se de um assunto ainda pouco explorado. Discorreremos, inicialmente, sobre os itens da *proposta didática da coleção*; em seguida, sobre os itens das *orientações específicas* de cada coleção; e, por fim, sobre os *textos complementares* indicados, caso seja necessário, isto é, caso apresentem referências ao trabalho com estilo.

➤ **A proposta didática da coleção**¹²

Sobre *A leitura e a escrita*, defende-se que seu ensino ocorra “em contextos significativos para a criança” (MPCPB, vol. 4, p. 243), fazendo com que ela participe de situações sociais em que essas práticas de linguagem estejam inseridas mesmo que ainda não

¹² Esclarecemos que, para as considerações e citações aqui mencionadas sobre a proposta didática da coleção, utilizamos o manual do professor do volume 4, visto que traz as mesmas informações constantes no MP do volume 5.

domine o Sistema de Escrita Alfabético. Nessa perspectiva, aponta-se para um ensino pautado nos gêneros discursivos ao postular-se que

desde os primeiros anos de vida escolar deve ser oferecida à criança – por meio da escuta e do contato com o material impresso – uma diversidade de textos que a coloquem em diferentes situações de uso da língua, tais como a leitura e/ou escrita de textos de jornais (notícias, pequenas reportagens, cartas de leitor etc.), de propagandas, a escuta e relato de histórias infantis etc. Essas práticas em desenvolvimento nas diferentes esferas sociais – familiar, jornalística, escolar etc. – orientam leitores e escritores sobre algumas das finalidades que envolvem o ato de ler ou de produzir textos orais e escritos. (MPCPB, vol. 4, p. 243; grifos nossos)

De fato, o uso de termos como “diversidade de textos”, “diferentes situações de uso da língua”, “esferas sociais”, bem como a citação a alguns gêneros do discurso – a exemplo de *notícia* e *carta do leitor* – indicam o uso dos gêneros para o trabalho com a leitura e a escrita.

Parte-se do pressuposto de que “os usuários da língua portuguesa, diariamente, selecionam gêneros adequados para a organização do seu discurso nessas esferas” (MPCPB, vol. 4, p. 243). Acredita-se, portanto, que “os **propósitos comunicativos** é que vão definir o que ler e escrever” (MPCPB, vol. 4, p. 243, grifos dos organizadores). Fica claro, então, que o processo de aprendizagem da leitura e da escrita através dos livros da coleção é pautado nas finalidades dessas práticas de linguagem, como se afirma:

(...) elegemos como foco principal do trabalho em Português a significatividade da leitura e da escrita e organizamos esta coleção com base em alguns propósitos comunicativos utilizados pelos leitores na seleção do que ler. Esses propósitos funcionarão como organizadores gerais das atividades, tanto de uso quanto de reflexão sobre a língua e a linguagem (MPCPB, vol. 4, p. 243; grifos nossos).

Não restam dúvidas, portanto, de que o trabalho com o ensino da língua tomará como base os gêneros discursivos, o que remete à possibilidade de que seus elementos (entre os quais o *estilo*) possam ser objetos de estudo.

Ao se tratar sobre *Os propósitos leitores* (por prazer, para se informar, para aprender), é destacada a estreita relação desses propósitos com os gêneros do discurso. Isso ocorre, por exemplo, quando se afirma que, “ao escolher um texto para a leitura, sempre temos um propósito comunicativo” (MPCPB, vol. 4, p. 243); ou, ainda, quando se destaca que “o ato de selecionar um texto para ler requer do leitor conhecimento sobre a situação de comunicação em

que está inserido, que envolve conhecer os interlocutores, saber onde procurar, como abordar o texto, qual texto é mais adequado a determinado propósito etc.” (MPCPB, vol. 4, p. 244).

É ressaltado, no entanto, que “um mesmo texto pode atender a diferentes propósitos leitores e um mesmo propósito pode se servir de diferentes textos” (MPCPB, vol. 4, p. 244). Assim, enfatiza-se que, por uma questão de organização didática da coleção, foram pré-definidos alguns propósitos, mas que outros objetivos podem ser vislumbrados a partir dos textos da coleção, tendo em vista as intenções de professores e estudantes na esfera escolar.

Observa-se, portanto, um diálogo com a perspectiva de estilo do Círculo de Bakhtin – estilo como escolhas de linguagem que veiculam efeitos de sentido pretendidos –, abrindo a expectativa de que atividades de leitura da coleção apresentem reflexão sobre tais escolhas e efeitos de sentido.

Tal expectativa evidencia-se quando, ao tratar sobre os procedimentos da leitura com a finalidade de aprender, destaca-se: “(...) estudar um texto para revisá-lo, para torná-lo mais adequado à situação comunicativa, aos interlocutores” (MPCPB, vol. 4, p. 245); também quando, ainda sobre o ato de ler para aprender, destaca-se a importância de selecionar o gênero discursivo mais apropriado para saber mais sobre determinado assunto, visto que, por exemplo, “ler uma entrevista não é o mesmo que ler um relato histórico: a organização dos textos é diferente e os alunos devem aprender algumas estratégias de busca de informação em cada um dos gêneros selecionados, sob pena de não aprenderem o conteúdo necessário” (MPCPB, vol. 4, p. 245). Tanto a adequação do texto à situação comunicativa quanto a necessidade de reconhecerem-se as características intrínsecas aos gêneros remetem-nos à ideia de *estilo*, uma vez que será necessário empreenderem-se escolhas com vistas a atingir as finalidades pretendidas.

No tópico sobre *Os gêneros textuais*, enfatiza-se que “os textos selecionados para cada unidade estão organizados por gêneros” (MPCPB, vol. 4, p. 245) e resalta-se que a intenção não foi descrever exaustivamente os gêneros, mas abordar aspectos básicos da textualidade “para garantir a aproximação dos alunos dessas estruturas sociocomunicativas” (MPCPB, vol. 4, p. 245). Pressupõe-se, portanto, que tais estruturas estão subordinadas a aspectos sociocomunicativos, o que indica a necessidade de abordar-se a questão do *estilo* para que os aprendizes atentem para a construção enunciativa dessas estruturas.

Ainda nesse tópico, a abordagem do estilo dos gêneros parece fazer-se necessária quando se destaca que a intenção da organização dos textos por gêneros “é envolver o aluno em propostas de **leitura, produções oral e escrita e análise linguística** com gêneros diversos” (MPCPB, vol. 4, p. 245, grifos dos organizadores da coleção). Com esse contato com uma

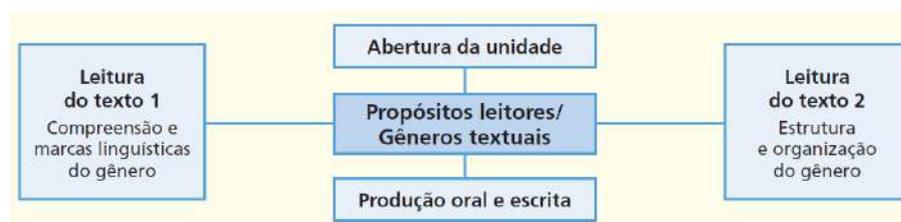
diversidade de gêneros discursivos, entende-se que o estudante aprenderá um repertório de possibilidades de construção enunciativa que o ajudará a ampliar sua capacidade comunicativa, conforme se pode observar no excerto a seguir:

Ao reconhecerem as situações de produção, as marcas composicionais e temáticas de alguns gêneros a que estão expostos socialmente, os alunos poderão fazer uso de novos e significativos recursos nas diferentes situações de comunicação a que são submetidos tanto na escola quanto fora dela, ampliando, assim, suas capacidades de ler e produzir textos. (MPCPB, vol. 4, p. 245; grifos nossos).

Observa-se que são mencionados os elementos “forma composicional” e “conteúdo temático” de forma explícita, enquanto o *estilo* pode ser inferido a partir do que esses elementos oportunizam/apontam em termos de recursos de linguagem, considerando a situação comunicativa, para que os estudantes lancem mão deles em suas práticas de leitura e produção de textos. Com isso, fica clara uma referência à indissolubilidade entre esses três elementos, apontada pelo pensamento bakhtiniano.

A referência a *estilo* também pode ser inferida no esquema presente na página 246 do volume 4, utilizado para demonstrar a organização da proposta de trabalho pautada nos gêneros:

Figura 2 – Organização da proposta da coleção a partir dos gêneros discursivos



(MPCPB, vol. 4, p. 246)

No que se refere à leitura do texto 1, observa-se a orientação para que se estudem as marcas linguísticas do gênero, o que logo nos remete a uma possível abordagem do estilo do gênero, o qual poderá ser retomado na leitura do texto 2, quando será estudada a estrutura/organização do gênero. Nota-se que há uma inter-relação entre o que se propõe na abertura de cada unidade, a leitura dos textos 1 e 2 e as propostas de produção oral e escrita.

Sobre a produção oral e escrita, afirma-se que “as propostas [presentes na coleção] articulam os propósitos comunicativos aos gêneros textuais estudados” (MPCPB, vol. 4, p. 246).

No item seguinte (*A leitura de textos*), destaca-se a leitura como um trabalho ativo de construção de significado, em que é necessário lançar mão do conhecimento sobre as características linguísticas do gênero, entre outros conhecimentos, conforme se verifica no trecho a seguir, no qual se faz referência aos PCNs:

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa (1998), “a leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita etc.”. (MPCPB, vol. 4, p. 246; grifos nossos).

Entendemos que não há como não estabelecer uma relação entre características linguísticas do gênero e seu *estilo*, visto que algumas dessas características constituem, justamente, o estilo do gênero.

A referência a estilo também pode ser inferida, ainda nesse item, quando i) ao tratar-se sobre as “habilidades leitoras”, reitera-se que a abordagem de textos de gêneros distintos requer habilidades diferentes: “o modo de abordar um texto organizado no gênero entrevista, por exemplo, não é o daquele empregado para abordar um conto” (MPCPB, vol. 4, p. 247); ii) ao apresentarem-se as habilidades leitoras trabalhadas na coleção (localização e obtenção de informações, interpretação e integração, crítica e avaliação), destacam-se, entre aquelas para “interpretação e integração”:

- (...)
 - Identificar finalidade e características dos textos de diferentes gêneros
 - (...)
 - Identificar efeitos de ironia ou humor em um texto
 - Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação, de outras notações e da linguagem figurada
 - Explicar como ritmo, rima ou forma contribuem para o significado de um poema
- (MPCPB, vol. 4, p. 247; grifos nossos);

iii) ao discorrer-se sobre as “etapas de leitura (de textos ficcionais e não ficcionais).”, postula-se em relação àquelas referentes aos textos não ficcionais: “Os gêneros textuais reportagem, entrevista, relato histórico, receitas culinárias, além de outros não ficcionais, apresentam marcadores e modos de organização peculiares” (MPCPB, vol. 4, p. 248) – o que significa que os gêneros possuem estilos próprios; iv) ao tratar-se sobre as “seções de leitura”, diz-se que, na seção “De olho na linguagem”, “são trabalhados temas gramaticais, expressões idiomáticas,

figuras de linguagem, recursos de estilo que contribuem efetivamente para a construção do significado e/ou expressividade do texto” (MPCPB, vol. 4, p. 250; grifo nosso) – observa-se aqui uma referência explícita a estilo; e que, na seção “Análise do texto”, “conhecendo o modo como o texto é organizado na apresentação de seus elementos constitutivos, os alunos aprendem a organizar seus próprios textos” (MPCPB, vol. 4, p. 251).

No tópico *A produção escrita de textos*, há outra referência explícita a *estilo*, quando é destacado o papel do destinatário nesse processo de produção:

Quando o escritor pensa seu texto, ele o faz pressupondo um destinatário real ou imaginário, cujo perfil orientará o modo como o texto será apresentado, a linguagem que será usada e o melhor estilo. Esse mesmo perfil deve ser levado em conta pelo professor no momento da revisão/avaliação do texto. (MPCPB, vol. 4, p. 252; grifo nosso)

Essa referência a estilo está condizente com a perspectiva bakhtiniana, uma vez que é enfatizada a relevância da relação autor-ouvinte para as escolhas empreendidas na construção do (estilo do) texto, tal qual observado nas obras do Círculo de Bakhtin analisadas, a exemplo de “Marxismo e filosofia da linguagem” (1929). Essa mesma ênfase ao papel do destinatário é encontrada em outra passagem desse mesmo tópico, quando, ao tratar sobre o “rascunho” (uma das etapas da produção de texto), postula-se que os alunos

devem elaborar o rascunho de seu texto, que deve ser delineado e organizado com vistas ao produto final e ao leitor previamente definido: a linguagem usada será a mais adequada ao perfil do destinatário e ao veículo de circulação do texto. É também importante que os alunos façam uso consciente dos conhecimentos linguísticos aplicáveis à produção (MPCPB, vol. 4, p. 254; grifos nossos)

Nesse trecho, observa-se, ainda, o destaque ao fato de os estudantes precisarem saber realizar as escolhas linguísticas adequadas ao texto que se está produzindo. Em outras palavras, sugere-se que há recursos linguísticos que podem ser adequados à produção de um texto de determinado gênero, mas de outro, não, tendo em vista suas características intrínsecas, seus traços estilísticos.

A preocupação com os traços estilísticos dos gêneros também aparece no tópico sobre *Os gêneros orais*. Ao tratar sobre os materiais necessários para o trabalho com esses gêneros, orienta-se:

Para dar sustentação a esse trabalho, será interessante que você providencie material de áudio (CD, DVD) com narração de contos leitura de poemas, gravações de entrevistas e outros relatos. Esse material será fundamental para que os alunos tenham modelos de produções orais nos variados gêneros e possam, com seu auxílio [do professor], fazer uma escuta atenta às marcas expressivas de cada um deles. (MPCPB, vol. 4, p. 257, grifos nossos)

Entendemos que as marcas expressivas mencionadas referem-se, também, aos traços estilísticos dos gêneros orais.

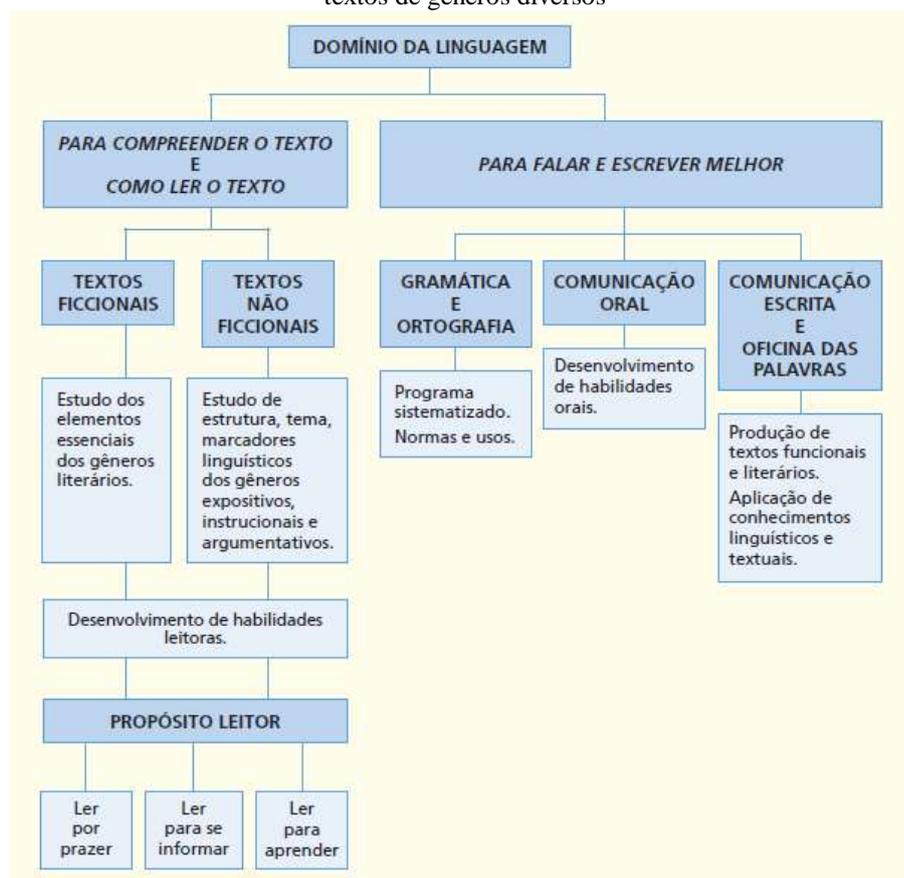
Sobre *O estudo da língua* (item 9), defende-se um ensino em que a língua é apresentada em situações de uso real. Destaca-se que “os poemas selecionados demonstram o uso significativo de alguns aspectos linguísticos” (MPCPB, vol. 4, p. 260) e orienta-se que o professor deve estimular os alunos “a identificar o modo como o poeta utilizou determinados recursos linguísticos para conferir sentido ao poema” (MPCPB, vol. 4, p. 260). Observa-se que é enfatizado o uso significativo dos recursos linguísticos, o que aponta para a ideia de escolhas que podem ser operadas na língua visando a determinados efeitos de sentido, o que nos remete à ideia de estilo na perspectiva bakhtiniana.

No tópico sobre *O domínio da linguagem* (item 10), defende-se que

as situações de uso da língua e da linguagem e a reflexão sobre elas favorecem a ampliação das capacidades requeridas para o emprego da língua de modo adequado a cada situação de comunicação e a cada propósito comunicativo, na esfera escolar e fora dela. (MPCPB, vol. 4, p. 262; grifos nossos)

A menção à adequação da língua à situação e ao propósito comunicativo aponta para a necessidade de realizarem-se escolhas ante os recursos que a língua oferece, para o desenvolvimento de uma comunicação eficiente. Isso se confirma em um esquema apresentado na página 262 do volume 4, onde são retomadas as grandes seções de cada unidade (“Para compreender o texto” e “Como ler o texto” – referentes a leitura; e “Para falar e escrever melhor” – referentes às habilidade de produção oral e escrita), conforme segue:

Figura 3 – Esquema sobre o domínio da linguagem a partir das práticas de escuta, leitura e produção de textos de gêneros diversos



(MPCPB, vol. 4, p. 262)

Pode observar-se que, ao tratar sobre a leitura de textos ficcionais, orienta-se o “estudo dos elementos essenciais dos gêneros literários” (MPCPB, vol. 4, p. 262). Com relação à leitura de textos não ficcionais, a orientação é a de que se deve empreender o “estudo de estrutura, tema, marcadores linguísticos dos gêneros expositivos, instrucionais e argumentativos” (MPCPB, vol. 4, p. 262, grifo nosso). A referência aos elementos constituintes dos gêneros discursivos (estrutura composicional, conteúdo temático e estilo) fica clara, sendo o estilo representado pela referência aos marcadores linguísticos de gêneros de determinadas tipologias.

Alguns itens da proposta didática da coleção não foram aqui desenvolvidos, uma vez que não identificamos neles referência ao que estamos buscando: orientação para o ensino do estilo.

➤ **As orientações específicas**

Em relação à parte que traz as *Orientações específicas* para cada volume, primeiramente são apresentados (por unidade): os “Objetivos”, as “Habilidades leitoras”, a “Habilidade oral”,

a “Previsão de dificuldades: o que fazer” e os “Conteúdos da unidade”. Na sequência são trazidos comentários e orientações a respeito das seções e subseções, bem como das atividades. Por fim, sugere-se uma “Proposta de trabalho com a leitura de livro” (um dos livros sugeridos para a unidade, no final do livro do aluno). Destacamos, no entanto, que só mencionaremos os itens desta parte nos quais foram encontradas referências ao trabalho com *estilo*.

Nos *objetivos* para cada unidade, observa-se que alguns deles sugerem o trabalho com o estilo do gênero, a exemplo dos trechos a seguir:

Objetivos do volume do 4º ano

Unidade 1

Eu sou esperto

Objetivos

- *Conhecer algumas características do conto de artimanha*
 - *Reconhecer um texto instrucional e suas características*
- (...) (MPCPB, vol. 4, p. 268; grifos nossos)

Unidade 4

Eu vou ao cinema

Objetivos

(...)

Conhecer algumas características das resenhas

Ler resenha crítica identificando sua estrutura e a opinião do resenhista

Produzir resenha crítica utilizando os recursos estudados

Conhecer algumas características das entrevistas

(...) (MPCPB, vol. 4, p. 304; grifos nossos)

Unidade 7

Eu solidário

Objetivos

- *Ler uma reportagem observando o assunto e a organização da informação*
- (...)
- *Produzir texto publicitário utilizando os conceitos estudados*
- (...) (MPCPB, vol. 4, p. 338; grifos nossos)

Objetivos do volume do 5º ano

UNIDADE 1

Eu me divirto

Objetivos

- *Ler crônica reconhecendo alguns dos seus recursos*
 - *Ler reportagem identificando alguns elementos de sua estrutura e suas funções*
 - *Produzir crônica fazendo uso dos recursos estudados*
- (...) (MPCPB, vol. 5, p. 268, grifos nossos)

UNIDADE 2

Eu me aventuro

Objetivos

(...)

• *Ler blogue identificando sua estrutura*

• *Produzir post para um blogue fazendo uso de recursos estudados*

(...)

• *Conhecer recursos que ajudam a construir a linguagem poética, e empregá-la*

(...) (MPCPB, vol. 5, p. 280, grifos nossos)

UNIDADE 4

Eu me comunico

Objetivos

• *Ler história em quadrinhos reconhecendo alguns de seus recursos*

• *Ler texto expositivo observando o desenvolvimento do tema*

(...)

• *Criar uma tira observando as marcas características de HQs*

(...) (MPCPB, vol. 5, p. 303, grifos nossos)

Entendemos que, para atingir esses objetivos, é necessário estudar-se o *estilo*, além dos demais elementos constituintes dos gêneros discursivos. Também nas *habilidades leitoras* elencadas para cada unidade, pode inferir-se referência a *estilo*. Vejam-se alguns exemplos:

Habilidades leitoras do volume do 4º ano

Unidade 1

Eu sou esperto

Habilidades leitoras

(...)

Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados

(...)

Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação, de outras notações e da linguagem figurada

(...)

Identificar a finalidade e as características dos textos de diferentes gêneros

(MPCPB, vol. 4, p. 268, grifos nossos)

Unidade 4

Eu vou ao cinema

Habilidades leitoras

Identificar o efeito de sentido decorrente do uso de recursos linguísticos

(...)

Identificar a finalidade e as características de textos de diferentes gêneros

(...)

Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema” (MPCPB, vol. 4, p. 304, grifos nossos)

*Unidade 9**Eu colaboro**Habilidades leitoras**(...)**Identificar a finalidade e as características do gênero textual**(...)**Avaliar a forma como o autor seleciona a linguagem para influenciar o leitor”**(MPCPB, vol. 4, p. 364, grifos nossos)***Habilidades leitoras do volume do 5º ano***UNIDADE 4**Eu me comunico**Habilidades leitoras**(...)**• Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da linguagem figurada**• Identificar o efeito de sentido decorrente do uso de outras notações**(...)**• Identificar o efeito de sentido decorrente do uso de onomatopeia**(...)**• Avaliar a forma como o autor seleciona a linguagem para influenciar o leitor**(...)**• Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que abordam o mesmo tema**• Identificar a finalidade e as características de textos de diferentes gêneros**(...) (MPCPB, vol. 5, p. 303, grifos nossos)**UNIDADE 7**Eu busco pistas**Habilidades leitoras**(...)**• Identificar efeitos de humor em textos variados**• Identificar a finalidade e as características dos textos de diferentes gêneros**• Avaliar a forma como o autor seleciona a linguagem para influenciar o leitor**(...) (MPCPB, vol. 5, p. 336, grifos nossos)**UNIDADE 9**Eu defendo uma opinião**Habilidades leitoras**(...)**• Identificar os elementos que constroem a narrativa**(...)**• Identificar as características do gênero**(...) (MPCPB, vol. 5, p. 356, grifos nossos)*

Tais habilidades ora destacam a necessidade de serem estudadas as características dos gêneros trabalhados – dentre as quais consideramos estarem presentes as estilísticas –, ora a necessidade de analisarem-se as escolhas de linguagem realizadas, o que nos remete ao conceito de estilo.

No que se refere às *habilidades orais*, encontraram-se também referências ao estudo do estilo, como se pode observar em:

Habilidades orais do volume do 4º ano

UNIDADE 4

Habilidades orais

Conversar sobre cinema (requer planejamento do discurso, articulação de ideias, desenvolvimento da capacidade de síntese, utilização de diferentes linguagens).

(...)

4. Para a exposição oral, peça aos alunos que:

Registrem por escrito o discurso que farão;

Revejam o texto escrito substituindo palavras ou expressões que dificultem a fluência e o coloquialismo na apresentação;

Treinem a exposição em voz alta e clara, em um ritmo de fala que os colegas possam acompanhar.

(MPCPB, vol. 4, p. 309; grifos nossos)

UNIDADE 6

Habilidade oral

Recitar (requer disposição para recitar)

Orientações

(...)

Informe-os [os alunos] de que o gênero canção articula linguagem verbal e não-verbal (música). Leve-os a perceber que o poema musicado pode ter seu sentido reforçado ou alterado, já que letras, sílabas e palavras passam a se comportar como notas musicais, adquirindo densidade, intensidade e extensibilidade, além de movimentos de ascendência e descendência.

(MPCPB, vol. 4, p. 332, grifos nossos)

UNIDADE 8

Habilidade oral

Narrar (requer reproduzir oralmente uma sequência de ações vividas pelas personagens, situando-as no tempo)

Orientações

(...)

3. Alterne o narrador da história em momentos de mudança de ambiente – enquanto isso, na torre... –, ou de passagem do tempo – no dia seguinte... Combine isso com os alunos, pois essa é uma boa estratégia para chamar a atenção para esses recursos de construção do texto.

4. Oriente os alunos a utilizar palavras ou expressões que marcam a passagem do tempo no decorrer da narrativa – em seguida, logo depois, ao mesmo tempo... Esse é um recurso importante para garantir o entendimento da história.

(...)

Valorize

Os recursos que foram lembrados das narrativas que os alunos já leram ou ouviram: vocabulário, marcadores temporais e elementos descritivos, para garantir a compreensão da narrativa.”

(MPCPB, vol. 4, p. 356-357, grifos nossos)

Habilidades orais do volume do 5º ano

UNIDADE 1

Eu me divirto

Habilidade oral

• Narrar histórias de final inesperado, com entonação adequada

(...)

Comunicação oral

Contando histórias divertidas

Habilidade oral

Narrar (requer contar sequência de ações que acontecem em um determinado tempo)

Orientações

(...)

2. (...) Nos ensaios, ajude os alunos a evitar a repetição de palavras que são marcas comuns da oralidade, tais como “né”, “daí”, “então”, mas que podem tornar cansativa a narração da história. Aproveite para explicitar que essa é uma das diferenças da fala, num registro mais informal, como a conversa cotidiana, de outras situações em que ela se apoia num texto escrito, como nesse caso.

(MPCPB, vol. 5, p. 268/274, grifos nosso)

UNIDADE 3

Eu entro em cena

Comunicação oral

Dramatizando

Habilidade oral

Fazer leitura dramática de um texto (requer entender o que está escrito e ler o texto com as nuances de comunicação sugeridas pelo autor)

Orientações

1. Inicialmente, proponha a reflexão sobre as características do texto teatral presentes no trecho da cena 5 de O menino que virou história. É importante que os alunos percebam o texto teatral como um roteiro que contém os elementos necessários para a encenação da peça, desde as falas das personagens até as indicações cênicas, nas rubricas, que oferecem informações sobre gestos, movimentos, expressões e entonação dos atores e sobre o cenário.

(...)

Valorize

(...)

• A expressividade na leitura do texto.

• A atenção dispensada às indicações cênicas dadas pelo autor.”

(MPCPB, vol. 5, p. 298, grifos nossos)

UNIDADE 6

Eu vou às compras

Habilidade oral

- *Produzir texto escrito com efeito de oralidade (criar um jingle)*

(...)

Comunicação oral

Fazendo propaganda

Habilidade oral

Criar um jingle (requer convencer e perceber a linguagem oral como instrumento de divulgação)

Orientações

(...)

3. Proponha-lhes que criem uma propaganda, ensaiem-na e apresentem-na para a classe. Explique-lhes que terão de usar recursos orais, tais como entonação, ritmo, ampliação da voz e repetição de palavras. Providencie para que possam fazer uso de megafones (que podem ser improvisados).

Valorize

- *A criação da propaganda, auxiliando os alunos na escolha do produto e no uso dos recursos orais para tornar o jingle interessante.*

- *A expressividade dos alunos, incentivando-os a persuadir o público sobre as qualidades do produto.*

(...)"

(MPCPB, vol. 5, p. 325/330, grifos nossos)

Ao discorrer sobre o trabalho desenvolvido em cada unidade, são trazidos *comentários e orientações a respeito das seções e subseções, bem como das atividades propostas*. É possível observarem-se referências a estilo, conforme os seguintes exemplos:

Comentários e orientações a respeito das seções e subseções, e das atividades propostas no volume do 4º ano

Sobre o gênero mito

(...) *Estruturalmente, o mito diferencia-se pela atemporalidade. Na forma de relato ou narrativa, o mito conta acontecimentos ocorridos há muito tempo, em um momento indeterminado, às vezes, antes mesmo da criação do mundo! Essa qualidade pode ser assinalada no texto por marcadores temporais (linha 1: Naquele tempo; linha 17: Numa noite; linha 53: desde então.) e/ou descrições que traduzam a ausência e o vazio (linhas 1, 2 e 3: a noite era completamente escura, nenhuma estrela brilhante no firmamento, não havia estrelas; linhas 13 e 14: No entorno da aldeia era a escuridão e o mistério.)."*

(MPCPB, vol. 4, p. 295, orientações para o trabalho com o texto 1 da unidade 3, grifo nosso)

(...)

"Comente com os alunos que o vocabulário empregado na elaboração do mito corresponde, ele também, a um aspecto cultural das sociedades primitivas: a identificação do homem com a natureza! Assim, há muitas palavras que representam elementos da natureza. No texto, encontramos: firmamento (espaço celeste visível), rios, floresta, cipó e diferentes nomes de animais: beija-flor, onça, jurutaí, coruja, pirarucus."

(MPCPB, vol. 4, p. 295, orientações para o trabalho com as tantas palavras que formam o vocabulário do texto 1 da unidade 3, grifo nosso)

Propósito leitor

Ler por prazer

A história em quadrinhos apresenta ilustrações coloridas e textos curtos que divertem e educam por meio de narrativas que atraem o leitor. (...) Chame a atenção dos alunos para o enredo quadro a quadro. As ilustrações são tão necessárias para a compreensão da história quanto o texto. Oriente os alunos a observar as expressões faciais das personagens, os gestos e os traços pouco elaborados que caracterizam o ambiente pelo desenho. (...)

(MPCPB, vol. 4, p. 317, orientação sobre o propósito leitor – ler por prazer – do texto 1 da unidade 5, grifos nossos)

Comunicação escrita

Gênero textual: biografia

(...)

Proposta de escrita

(Etapa coletiva)

Leia com os alunos a biografia de Sylvia Orthof, chamando a atenção para as características desse gênero. Ressalte também os recursos utilizados, em especial a expressão “a partir de então”, que dá a ideia de que a autora está viva e continua a produzir. (...) Lembre-os [os alunos] de que a biografia deve ser escrita em terceira pessoa.”

(MPCPB, vol. 4, p. 335, orientações para a comunicação escrita, em que se propõe a produção de uma biografia, grifos nossos)

Comunicação escrita

Gênero textual: texto publicitário

(...)

Proposta escrita

(Etapa coletiva)

Retome os conceitos estudados na propaganda do texto 2 para reforçar a compreensão dos alunos quanto aos elementos básicos da composição de um texto publicitário.

Enfatize que a linguagem publicitária precisa ser persuasiva e aproximar-se do público. Uma das estratégias de persuasão é usar uma linguagem simples e, muitas vezes, informal.

Oriente os alunos a usar frases curtas para comunicar a mensagem desejada. (...)

(MPCPB, vol. 4, p. 347, orientações para a comunicação escrita, em que se propõe a produção de uma campanha publicitária, grifos nossos)

Comentários e orientações a respeito das seções e subseções, e das atividades propostas no volume do 5º ano

Sobre o gênero reportagem

A reportagem apresenta estrutura semelhante à da notícia, e ambas podem ser consideradas matéria jornalística. O título do texto deve indicar ou sinalizar o conteúdo da reportagem. O lide, que é o primeiro parágrafo, sintetiza o conteúdo. O corpo da matéria desenvolve o assunto e constitui a parte mais complexa e extensa, pois expõe o resultado da investigação do fato apresentando depoimentos e pesquisas. É nesse aspecto que reside a maior diferença entre a

reportagem e a notícia: ambas são matérias jornalísticas escritas com objetividade, mas a reportagem detém-se essencialmente no como e no porquê; integra falas dos envolvidos no assunto; exprime comentários pessoais. A linguagem é clara (como toda linguagem jornalística), bastante viva e redigida em estilo direto; predomina a função informativa, o que não exclui as funções emotiva e poética.

(MPCPB, vol. 5, p. 275, orientação para o trabalho com o texto 2 da unidade 1, grifos nossos)

Comunicação escrita

Gênero textual: crônica

Atividade 1

(Etapa coletiva)

Proponha a leitura dos trechos da crônica O amor de Tumitinha era pouco e se acabou, de Mário Prata, garantindo a compreensão e a observação de algumas das características estudadas. Chame a atenção para o humor da crônica. Ajude os alunos a identificar as características da crônica: narrativa sobre um acontecimento do cotidiano, linguagem informal, simples, e um elemento surpresa.

(MPCPB, vol. 5, p. 277, grifos nossos)

Sobre o gênero história em quadrinhos

As histórias em quadrinhos (HQs) são narrativas em que imagem e texto alinham-se para contar uma história. Nelas nem sempre existe um narrador. O cenário, que em um texto narrativo seria descrito por ele, é apresentado ao leitor por meio de imagens. O mesmo se dá com os pensamentos e os sentimentos das personagens, que são revelados ao leitor por meio de expressões faciais e/ou de onomatopeias, por exemplo. A pontuação e o tamanho variado das letras, explorando os recursos gráficos da escrita, também contribuem para a expressão de sentimentos e de situações, de modo que a presença do narrador, em geral, não se justifica.

(MPCPB, vol. 5, p. 306, orientação para o trabalho com o texto 1 da unidade 4, grifos nossos)

Propósito leitor

Ler para se informar

A leitura proposta é a de um diário de campo, registro escrito de observações, atividades e acontecimentos diários de um cientista ou pesquisador, neste caso, em um sítio paleontológico. Trata-se de um texto narrativo cujo propósito é informar o leitor sobre os eventos ocorridos em campo em determinada sequência de tempo.

(...)

Ainda antes da leitura, chame a atenção dos alunos para os elementos que auxiliam na identificação do gênero textual e na avaliação daquilo que será lido: o título e a revista em que foi publicado: Ciência Hoje das Crianças.

(...)

(MPCPB, vol. 5, p. 315-316, orientação sobre o propósito leitor do texto 1 da unidade 5, grifos nossos)

Comunicação escrita

Gênero textual: relato pessoal

(...)

Minhas ferramentas

(Etapa individual)

É fundamental que os alunos relembrem as características do relato pessoal. Eles poderão reler o relato que serve de exemplo, observando não apenas a marcação temporal, mas o uso da primeira pessoa, os verbos no passado, a organização dos parágrafos. Comente com os alunos que o fato a ser narrado não pode conter ofensas aos colegas.”
(MPCPB, vol. 5, p. 321-322, grifos nossos)

Sobre o gênero propaganda

As propagandas são textos ou discursos persuasivos cujo objetivo é influenciar a opinião do leitor, tentando convencê-lo da necessidade de se obter um determinado serviço, produto ou ideia. Podem ser compostas apenas de imagem, apenas de texto ou de imagem e texto conjuntamente. Os elementos da propaganda são: a composição da página (ou parte da página, ou cartaz etc.) e o slogan. (...)

O texto, a imagem, a composição da página, o slogan etc. podem ser usados conforme o objetivo e a mensagem da propaganda. (...)

O slogan deve resumir a essência de uma marca ou de uma campanha. Por isso, em seu processo de criação, usam-se técnicas da tradição literária, explorando-se a métrica, a rima, a metonímia e a aliteração. Segundo a tradição publicitária, um slogan deve ter um único período, com frase curta e afirmativa, e respeitar a ordem direta dos termos gramaticais.”

(MPCPB, vol. 5, p. 328, orientação para o trabalho com o texto 1 da unidade 6, grifos nossos)

Nesta coleção, também foi possível constatar que, no trabalho com a língua portuguesa, os gêneros discursivos são tomados como referência. O estilo, portanto, configura-se como um dos elementos que podem ser utilizados para refletir sobre a língua, possibilitando o entendimento de como ela funciona.

Assim como na coleção *Ápis*, a reflexão sobre estilo é orientada, predominantemente, de forma implícita, tendo sido explícita apenas em dois momentos. Por outro lado, diferentemente da coleção *Ápis*, nesses dois momentos, o termo estilo aparece no desenvolvimento textual realizado pela equipe organizadora da coleção.

No manual do professor desta coleção, as orientações implícitas a respeito do ensino do estilo dos gêneros discursivos eram também em bom número, o que indicava a proposição de atividades para reflexão sobre esse elemento do gênero. Realizamos, então, assim como fizemos com a outra coleção, o agrupamento dessas orientações. Após identificá-las, agrupamo-las conforme a prática de linguagem mobilizada e fizemos outros agrupamentos de acordo com o nível de proximidade entre essas orientações, criando macro-orientações. O que se estava orientando em termos da abordagem do estilo do gênero no ensino da língua portuguesa pôde assim ser sintetizado:

SÍNTESE DAS ORIENTAÇÕES PARA ABORDAGEM DO ESTILO DO GÊNERO PRESENTES NA COLEÇÃO “PROJETO BURITI – PORTUGUÊS”

- 1-Refletir sobre as escolhas de linguagem que veiculam efeitos de sentido nos textos;
- 2-Lançar mão do conhecimento sobre as características linguísticas do gênero, entre outros conhecimentos, para a realização da leitura como um trabalho ativo de construção de significado;
- 3-Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema;
- 4-Refletir sobre o uso de recursos gráficos/visuais na construção da significação do gênero;
- 5-Refletir sobre o papel do destinatário nas escolhas de linguagem realizadas no processo de produção escrita de textos;
- 6- Relacionar o uso da língua à situação e ao propósito comunicativo;
- 7-Utilizar recursos da linguagem oral, atentando para suas marcas expressivas.

Na sequência, serão compiladas as orientações presentes nas duas coleções analisadas, de forma a possibilitar a configuração do estudo/ensino do estilo dos gêneros discursivos indicado por tais coleções.

6.3 ORIENTAÇÕES PARA O ENSINO DO ESTILO DO GÊNERO PRESENTES NAS COLEÇÕES DIDÁTICAS

Neste tópico, pretendemos caracterizar o trabalho voltado para a reflexão sobre o estilo dos gêneros discursivos, que pode ser inferido a partir das orientações encontradas nos manuais do professor das duas coleções de livros didáticos analisadas. Para tanto, foi necessário fazer a intersecção de tais orientações materializadas nas macro-orientações criadas. Dessa forma, foi preciso fundir algumas e alterar a redação de outras dessas macro-orientações, ficando da seguinte forma a caracterização pretendida:

**ORIENTAÇÕES PARA O ENSINO DO ESTILO DO GÊNERO PRESENTES NOS
MANUAIS DO PROFESSOR DAS COLEÇÕES DIDÁTICAS**

- 1-Analisar o efeito de sentido produzido por escolhas individuais de linguagem;
- 2-Refletir sobre as características linguísticas do gênero e seus efeitos de sentido;
- 3-Relacionar o uso da língua à situação e ao propósito comunicativo;
- 4-Reconhecer a diversidade da linguagem característica da modalidade oral da língua e os efeitos de sentido produzidos pelos recursos próprios dessa modalidade, conforme o gênero;
- 5-Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema;
- 6- Refletir sobre o uso de recursos gráficos/visuais na construção da significação do gênero.

No que se refere à orientação 1 – **Analisar o efeito de sentido produzido por escolhas individuais de linguagem** –, diversos trechos presentes no MP das duas coleções dão indicações de que é preciso estar-se atento aos efeitos de sentido advindos da seleção linguística realizada na construção da estrutura enunciativa de textos dos diversos gêneros. Vejamos o trecho que segue:

[ao elencar as etapas de uma das estratégias de leitura (a interpretação propriamente dita do texto), menciona-se:] “reconhecimento dos efeitos de sentido produzidos tanto pelas escolhas composicionais quanto pelas escolhas específicas da organização e seleção de linguagem” (MPCA, vol. 4, p. 298, grifos nossos)

Nesse trecho da coleção “Ápis”, pode observar-se a importância, para a compreensão do texto, do reconhecimento dos efeitos de sentido que são produzidos pela seleção e organização da linguagem empreendidas pelo autor. Assim, fica clara a necessidade de o estilo individual ser objeto de estudo/reflexão.

Em outro trecho da coleção “Ápis”, destaca-se que uma forma de contextualizar e tornar mais claros os recursos linguísticos utilizados é realizar o estudo da língua baseado nos gêneros. Então, ao tratar sobre os “gêneros textuais na escola” orienta-se:

“O estudo da língua baseado nos gêneros discursivos ajuda a situar e a contextualizar de forma clara os aspectos linguísticos a serem analisados, pois vincula-os às escolhas de linguagem realizadas pelo autor na consecução de suas intenções.” (MPCA, vol. 4, p. 301; grifos nossos).

Essa perspectiva é enfatizada também em trechos da coleção “Projeto Buriti”:

[Ao tratar-se sobre as “seções de leitura”, diz-se que, na seção “De olho na linguagem”,] “são trabalhados temas gramaticais, expressões idiomáticas, figuras de linguagem, recursos de estilo que contribuem efetivamente para a construção do significado e/ou expressividade do texto”

(MPCPB, Vol. 4, P. 250, grifos nossos)

“Unidade 4

Eu vou ao cinema

Habilidades leitoras

Identificar o efeito de sentido decorrente do uso de recursos linguísticos

(...)

(MPCPB), Vol. 4, p. 304, grifos nossos)

Esses trechos corroboram a ideia de que é preciso atentar-se para as escolhas de recursos de linguagem utilizados na construção do texto, visto que são elementos que concorrem para a realização dos efeitos de sentidos.

A orientação 2 – **Refletir sobre as características linguísticas do gênero e seus efeitos de sentido** –, por sua vez, destaca as formas intrínsecas a gêneros discursivos específicos que podem ser decisivas para a apreensão do sentido que se pretendeu construir. As autoras da coleção “Ápis”, por exemplo, reconhecem que o estudo dos gêneros pode orientar o que se deve buscar em um texto, através de conhecimentos prévios e de antecipações significativas para a leitura, conforme o trecho a seguir:

II. Fundamentos teóricos

(...)

4. Gêneros textuais na escola

“Por exemplo, se o leitor sabe o que é um poema, terá maior facilidade para perceber escolhas próprias desse gênero (sonoridades, rimas, ritmos, jogos de palavras); se reconhece a organização geral de uma notícia, terá mais possibilidades de buscar e reconhecer no texto lido os elementos fundamentais desse gênero – quem, quando, onde, o quê, por quê.”

(MPCA, vol. 4, p.301, grifos nossos)

Ao fazer referência aos PCN, a coleção “Projeto Buriti” destaca a importância do conhecimento sobre as características do gênero do texto lido:

"Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa (1998), 'a leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto a

partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita etc.”
(MPCPB, Vol. 4, p. 246, grifos nossos)

Em outro trecho dessa mesma coleção, ao se tratar sobre as “habilidades leitoras”, reitera-se que a abordagem de textos de gêneros distintos requer habilidades diferentes:

“... o modo de abordar um texto organizado no gênero entrevista, por exemplo, não é o daquele empregado para abordar um conto”
(MPCPB, Vol. 4, p. 247)

Conclui-se, portanto, que, para a construção do todo significativo de textos de qualquer gênero, não se pode prescindir de uma reflexão minuciosa sobre as características intrínsecas ao gênero em questão.

A orientação 3 – **Relacionar o uso da língua à situação e ao propósito comunicativo** – está presente em ambas as coleções, demonstrando que, por sua abrangência, não poderia estar de fora de qualquer trabalho que se proponha ao estudo/ensino do estilo dos gêneros discursivos. No item sobre avaliação em produção de textos, ao elencar as condições de produção pautadas nos gêneros textuais (textos de usos sociais reais), a coleção “Ápis” sugere que as escolhas de linguagem/de recursos estilísticos precisam estar de acordo com os elementos que constituem a enunciação:

PARTE GERAL

III. Avaliação

(...)

3. Avaliação em língua portuguesa

(...)

- *Escolhas de linguagem e recursos estilísticos adequados aos propósitos do texto produzido (considerar aqui a adequação do léxico às intenções e ao gênero a ser desenvolvido).*

(...)

(MPCA, Vol. 4, p. 311, grifos nossos)

Na coleção “Projeto Buriti”, chama-se a atenção para o fato de que o uso dos recursos linguísticos está subordinado à situação e ao propósito comunicativo. Com isso, percebe-se a necessidade de se operarem escolhas e, conseqüentemente, de que o uso de tais recursos ocorra sob a perspectiva da estilística do enunciado concreto, ou seja, dos gêneros discursivos. No tópico sobre “o domínio da linguagem” (item 10), é possível observar a menção à adequação da língua à “situação de comunicação” e ao “propósito comunicativo”, o que aponta para a

necessidade de realizarem-se escolhas ante os recursos que a língua oferece, para o desenvolvimento de uma comunicação eficiente:

as situações de uso da língua e da linguagem e a reflexão sobre elas favorecem a ampliação das capacidades requeridas para o emprego da língua de modo adequado a cada situação de comunicação e a cada propósito comunicativo, na esfera escolar e fora dela.
(MPCPB, vol. 4, p. 262, grifos nossos)

Nas orientações sobre a atividade 16, a respeito do gênero “texto teatral” (texto 1 da unidade 3), orienta-se para a adequação do uso da linguagem, conforme a situação de comunicação. Veja-se o trecho que segue:

Depois que todos os alunos tiverem respondido à questão, proponha-lhes o exercício de adaptar o trecho para uma linguagem formal. Depois, questione-os sobre o tipo de linguagem mais adequado à situação de comunicação apresentada no trecho.”
(MPCPB, vol. 5, p. 297, grifos nossos)

A reflexão sobre o papel do destinatário (outro elemento da situação comunicativa) nas escolhas de linguagem realizadas no processo de produção escrita de textos é foco de orientação na coleção “Projeto Buriti”, reconhecendo-se que os interlocutores têm papel fundamental no modo como a enunciação é construída. No tópico “A produção escrita de textos”, é destacado esse importante papel do destinatário:

Quando o escritor pensa seu texto, ele o faz pressupondo um destinatário real ou imaginário, cujo perfil orientará o modo como o texto será apresentado, a linguagem que será usada e o melhor estilo. Esse mesmo perfil deve ser levado em conta pelo professor no momento da revisão/avaliação do texto.”
(MPCPB, vol. 4, p. 252, grifos nossos)

Esse trecho está, portanto, em consonância com as ideias bakhtinianas, que destacam a relevância da relação autor-ouvinte para as escolhas empreendidas na construção do (estilo do) texto. Outra passagem desse mesmo tópico reitera a relevância do papel do destinatário, quando, ao tratar sobre o “rascunho” – uma das etapas da produção de texto –, postula:

[Os alunos] devem elaborar o rascunho de seu texto, que deve ser delineado e organizado com vistas ao produto final e ao leitor previamente definido: a linguagem usada será a mais adequada ao perfil do destinatário e ao veículo de circulação do texto. É também importante que os alunos façam uso consciente dos conhecimentos linguísticos aplicáveis à produção.”
(MPCPB, vol. 4, p. 254, grifos nossos)

A orientação 4 – **Reconhecer a diversidade da linguagem característica da modalidade oral da língua e os efeitos de sentido produzidos pelos recursos próprios dessa modalidade, conforme o gênero** – aparece nas duas coleções pesquisadas, o que demonstra que ambas reconhecem a necessidade de reflexão sobre o papel dos recursos próprios da linguagem oral para a construção dos significados de gêneros diversos. A coleção “Ápis”, por exemplo, destaca a importância de distinguir-se a modalidade oral da modalidade escrita da língua. Isso ocorre quando, ao discorrer sobre as práticas de oralidade, elenca os momentos em que as atividades orais de linguagem aparecem, de forma explícita ou não:

(...)

Em situações em que o aluno precise perceber as diferenças entre as modalidades oral e escrita da língua: articulação de palavras, uso de gestos, entonação expressiva, outros signos não linguísticos de comunicação oral;

(...)

(MPCA, vol. 4, p. 303, grifos nossos)

A coleção “Projeto Buriti”, no tópico sobre “Os gêneros orais”, também chama a atenção para os recursos específicos da oralidade. Ao tratar sobre os materiais necessários para o trabalho com esses gêneros, orienta:

Para dar sustentação a esse trabalho, será interessante que você providencie material de áudio (CD, DVD) com narração de contos leitura de poemas, gravações de entrevistas e outros relatos. Esse material será fundamental para que os alunos tenham modelos de produções orais nos variados gêneros e possam, com seu auxílio [do professor], fazer uma escuta atenta às marcas expressivas de cada um deles.

(MPCPB, vol. 4, p. 257, grifo nosso)

No que se refere à orientação 5 – **Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema** –, observou-se que ela está presente no manual do professor das duas coleções. De forma mais direta e explícita na coleção “Projeto Buriti”, em que tanto o volume do 4º ano quanto o volume do 5º ano destacam-na ao tratar sobre as habilidades leitoras, em diversas unidades, conforme segue:

Habilidades leitoras

(...)

“Reconhecer as diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que abordam o mesmo tema.”

(MPCPB, Vol. 4: Unidades 1, p. 268; Unidade 4, p. 304; e Unidade 8, p. 351; Vol. 5: Unidade 1, p. 268; Unidade 2, p. 280; Unidade 4, p. 303; e Unidade 5, p. 313)

Considerando que os textos que tratam de um mesmo tema podem ser do mesmo gênero, é possível perceber que a coleção “Ápis” traz essa orientação 5 ao explicitar a finalidade de suas seções para ampliação da leitura (*Outras linguagens, Conexões, Outro texto do mesmo gênero*):

[Seção: *Ampliação de leitura: intertextualidade e interdisciplinaridade*]

(...)

3. *Outro texto do mesmo gênero – apresentar um texto do mesmo gênero estudado na unidade com finalidade de:*

(...)

• *Ampliar repertório de textos do gênero estudado, formas de composição e de comunicação expressiva próprias do gênero;*

(...) (MPCA, vol. 4, p. 317; grifos nossos)

A orientação 6 – **Refletir sobre o uso de recursos gráficos/visuais na construção da significação do gênero** – aparece em ambas as coleções. Na coleção “Projeto Buriti”, ao se mencionarem as habilidades leitoras das unidades, esta orientação apresenta-se de forma explícita:

Habilidades leitoras

(...)

“Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso”

(MPCPB, Vol. 5: Unidade 2, p. 280; Unidade 3, p. 293; Unidade 5, p. 313; Unidade 6, p. 325; Unidade 7, p. 336; Unidade 9, p. 356)

Tomando o uso da linguagem não verbal no gênero “propaganda”, a coleção “Ápis” sugere a comparação dos recursos empregados nesse gênero:

Unidade 6 – Propaganda

Orientações complementares

(...)

2. *Linguagem não verbal*

- *Trazer para a sala de aula revistas e jornais para uma atividade de comparação de recursos empregados nas propagandas em geral.*
- *Estimular a comparação dos recursos da linguagem não verbal presentes em diferentes propagandas: cores, disposição das imagens, fotos, ilustrações, tipos de letras, direcionamento aos diferentes públicos, intenções, destaque de qualidades e vantagens, modos criativos de apresentar os produtos.*
- (MPCA, Vol. 5, p.379, grifos nossos)

Essa mesma coleção, em outro momento, destaca os recursos (gráficos/não verbais) de linguagem no texto publicitário ou em cartaz:

II. Fundamentos teóricos

(...)

7. Intertextualidade, interdisciplinaridade e transversalidade

“ Ler para compreender as intenções e os múltiplos sentidos produzidos nas circunstâncias e nos contextos em que se apresentam supõe o exercício de habilidades relacionais que envolvem as escolhas de recursos variados de linguagem. Por exemplo, em um texto publicitário ou em cartazes, a utilização de recursos como a diagramação do texto no suporte, a tipologia de letras ou o uso de cores.”

(MPCA, Vol. 4, p. 304, grifos nossos)

Essas seis orientações presentes nas coleções didáticas sugerem o ensino/estudo de aspectos do estilo do gênero e, conseqüentemente, que, nas atividades propostas aos estudantes nos volumes 4 e 5 das duas coleções, há reflexões sobre tal elemento constitutivo dos gêneros discursivos. O aporte teórico utilizado pelas duas coleções demonstra que ambas estão atualizadas em termos de teoria sobre os gêneros discursivos, a exemplo da menção a concepções bakhtinianas, indicando, portanto, que as reflexões sobre estilo sejam desenvolvidas numa perspectiva estilística mais enunciativa. Assim, no capítulo a seguir, analisamos as atividades propostas nas duas coleções, a fim de identificar se, de fato, promovem reflexão sobre aspectos do estilo dos gêneros discursivos trabalhados, e como se dá tal reflexão, considerando que, além da perspectiva de abordagem estilística enunciativa, há uma outra, mais tradicional.

7 ESTILO DO GÊNERO NAS ATIVIDADES DAS COLEÇÕES DIDÁTICAS

Neste capítulo, objetivamos analisar as atividades propostas pelas coleções de livros didáticos, buscando identificar a proposição de trabalho com o estilo do gênero e como esse trabalho é proposto, ou seja, como os conhecimentos sobre estilo do gênero são abordados – se em consonância com uma perspectiva enunciativa, desenvolvida pelo Círculo de Bakhtin, ou numa abordagem mais estrutural, típica da estilística mais tradicional. Para tanto, fez-se necessário ter parâmetros para tal análise. Lançamos mão, então, de categorias, que puderam ser formuladas a partir do estudo bibliográfico que desenvolvemos na primeira parte desta tese, bem como a partir da análise do manual do professor das coleções didáticas, realizada no capítulo anterior, em que foi possível identificar/inferir orientações para uma abordagem do estilo do gênero na escola.

Foi preciso, no entanto, relacionar todas as categorias anteriormente expostas e discutidas, oriundas das fontes mencionadas, para que os parâmetros para a análise das atividades pudessem levar a uma interpretação o mais consistente possível de tais atividades. Após a fusão de algumas categorias e do ajuste da redação de outras, chegamos à seguinte síntese:

CATEGORIAS DE ANÁLISE DAS ATIVIDADES PROPOSTAS NOS LIVROS DIDÁTICOS

1. Estilo do gênero/estilo individual;
2. Recursos gráficos/visuais na construção da significação do gênero;
3. Entonação empreendida/recursos da linguagem oral;
4. Contexto social concreto do discurso/as estratificações da língua;
5. Relação estilo-conteúdo/estilo-esfera comunicativa;
6. Formas de tratar uma mesma informação na comparação de textos diferentes;
7. Formas de representação da linguagem/construção do discurso.

Definidas essas categorias, passamos à análise das atividades das coleções didáticas. Primeiramente, identificamos as atividades que suscitavam reflexão sobre *estilo*, ou seja, sobre aspectos da linguagem (verbal/não verbal) característica dos gêneros discursivos e/ou sobre as

escolhas individuais de linguagem que acarretam efeitos de sentido na construção significativa do todo genérico. Esclarecemos que, para contabilizar as atividades, levamos em conta:

- i) a atividade como um todo: quando não possuía subitens ou quando o conjunto de seus subitens concorria para a reflexão sobre um mesmo aspecto do estilo;
- ii) subitens de uma mesma atividade: quando suscitavam reflexão sobre aspectos estilísticos de categorias diferentes, sendo cada item contabilizado como uma atividade (a exemplo das propostas de produção escrita);
- iii) um conjunto de atividades: quando concorriam para uma mesma reflexão sobre um determinado aspecto estilístico, sendo contabilizadas portanto como uma única atividade.

Destacamos que foram consideradas apenas as atividades em que a reflexão estilística i) se mostrava evidente no próprio comando da atividade, ou ii) pudesse ser percebida em orientações no manual do professor, em boxes informativos de apoio ou no entorno da própria atividade.

Posteriormente, analisamos como era proposta a realização de tal reflexão, conforme o aspecto estilístico abordado, a fim de distribuir as atividades nas categorias formuladas e, assim, caracterizar o trabalho realizado com o estilo em cada coleção. No tópico a seguir (7.1), apresentamos, então, uma visão geral de tal trabalho nas duas coleções e, no tópico seguinte (7.2), reflexões a partir da análise das atividades sobre como as duas coleções abordaram os aspectos estilísticos apontados nas categorias formuladas. Por fim (no tópico 7.3), apresentamos uma síntese do trabalho de reflexão sobre aspectos do estilo do gênero desenvolvido por cada uma das coleções didáticas.

7.1 CARACTERIZAÇÃO GERAL DO TRABALHO COM ESTILO NAS COLEÇÕES DIDÁTICAS

Na coleção “Projeto Buriti”, foram identificadas 33 atividades que suscitam reflexão sobre aspectos do estilo do gênero, sendo 15 no volume do 4º ano e 18 no volume do 5º ano. Na tabela que segue, apresentamos a frequência com que essas atividades apareceram, conforme os aspectos (as categorias) a respeito do estilo que foram mobilizados. Destacamos que uma atividade do volume do 4º ano da coleção pôde ser relacionada a mais de uma categoria, o que justifica o total de atividades apontado na referida tabela ser menor que a soma da frequência de todas as categorias. Esclarecemos que, para o cálculo dos valores percentuais em cada volume, levamos em consideração a quantidade de atividades de cada categoria em relação ao total de atividades que exploram aspectos do estilo do gênero no volume. Para o

cálculo dos valores percentuais na coleção, consideramos a soma das atividades dos dois volumes em cada categoria em relação ao total de atividades que abordam aspectos do estilo do gênero na coleção (nos dois volumes analisados). Esse mesmo procedimento foi utilizado no cálculo dos percentuais da outra coleção didática.

Tabela 01: Frequência dos aspectos do estilo abordados nas atividades da coleção “Projeto Buriti” (4º e 5º anos)

Aspecto/categoria	Vol. 4 (15 atividades)	Vol. 5 (18 atividades)	Total (33 atividades)
	Frequência/ Percentual	Frequência/ Percentual	Frequência/ Percentual
1 - Estilo do gênero / estilo individual.	9 (60%)	6 (33,33%)	15 (45,45%)
2 - Recursos gráficos/não verbais na construção da significação do gênero	5 (33,33%)	5 (27,77%)	10 (30,30%)
3 - Entonação empreendida/recursos da linguagem oral	0 (0%)	3 (16,66%)	3 (9,09%)
4 - Contexto social concreto do discurso/as estratificações da língua	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
5 - Relação estilo-conteúdo / estilo-esfera comunicativa	2 (13,33%)	3 (16,66%)	5 (15,15%)
6 - Formas de tratar uma mesma informação na comparação de textos diferentes	0 (0%)	1 (5,55%)	1 (3,03%)
7 - Formas de representação da linguagem/construção do discurso	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)

Fonte: Elaborada pelo autor

A partir dessa visão geral das atividades em relação aos aspectos do estilo abordados, é possível afirmar que há, na coleção didática “Projeto Buriti – Português”, a proposição de atividades em que o estilo do gênero é objeto de reflexão, tendo o volume do 5º ano apresentado um pouco mais dessas atividades (18/15) e contemplado duas categoria a mais (5/3). Observa-se, no entanto, que apenas três categorias estão presentes nos dois volumes (categorias 1, 2 e 5); outras duas só aparecem em um dos volumes: as categorias 3 e 6, no volume do 5º ano.

Chama a atenção o fato de duas categorias (4 e 7) estarem ausentes em ambos os volumes, bem como a baixa frequência da categoria 6: apenas uma atividade.

É possível concluir, portanto, que, de forma geral, a baixa frequência esteve presente em quase todas as categorias, com um maior número de atividades abordando o estilo do gênero e/ou o estilo individual de um determinado enunciado concreto (cat. 1). Consideramos o número de atividades desta coleção insuficiente para um trabalho que se proponha a refletir sobre as diversas possibilidades linguísticas que se apresentam para a construção de enunciados concretos, já que, além de não abordar todas as categorias, o número de atividades das categorias contempladas está aquém do que se esperava encontrar tendo como parâmetro as indicações do manual do professor.

Na coleção “Ápis” também foram identificadas atividades em que aspectos do estilo do gênero são tomados para reflexão: um total de 97 atividades, sendo 46 no volume do 4º ano e 51 no volume do 5º ano. Na tabela a seguir, é possível conferir a frequência com que essas atividades apareceram, conforme os aspectos (as categorias) do estilo mobilizados. Destacamos que, também como ocorreu na outra coleção, uma atividade do volume 4 desta coleção pôde ser relacionada a mais de uma categoria, logo o total de atividades apontado na referida tabela é menor que a soma da frequência de todas as categorias.

Tabela 02: Frequência dos aspectos do estilo abordados nas atividades da coleção “Ápis” (Volumes 4 e 5)

Aspecto/categoria	Vol. 4 (46 atividades)	Vol. 5 (51 atividades)	Total (97 atividades)
	Frequência/ Percentual	Frequência/ Percentual	Frequência/ Percentual
1 - Estilo do gênero / estilo individual.	24 (52,17%)	17 (33,33%)	41 (42,26%)
2 - Recursos gráficos/visuais na construção da significação do gênero;	7 (15,21%)	15 (29,41%)	22 (22,68%)
3 - Entonação empreendida/recursos da linguagem oral;	8 (17,39%)	6 (11,76%)	14 (14,43%)
4 - Contexto social concreto do discurso/as estratificações da língua;	7 (15,21%)	6 (11,76%)	13 (13,40%)
5 - Relação estilo-conteúdo / estilo-esfera comunicativa;	1 (2,17%)	0 (0%)	1 (1,03%)

6 - Formas de tratar uma mesma informação na comparação de textos diferentes;	0 (0%)	3 (5,88%)	3 (3,09%)
7 - Formas de representação da linguagem/construção do discurso	0 (0%)	4 (7,84%)	4 (4,12%)

Fonte: Elaborada pelo autor.

Essa visão geral das atividades em relação aos aspectos abordados possibilita afirmar que a coleção didática “Ápis – Língua portuguesa” também propõe atividades em que o estilo do gênero é objeto de reflexão, tendo o volume 5 apresentado um pouco mais dessas atividades (51/46) e contemplado uma categoria a mais (6/5). Observa-se que quatro categorias estão presentes nos dois volumes (categorias 1, 2, 3 e 4); as outras três só aparecem em um dos volumes: a categoria 5, no volume do 4º ano, e as categorias 6 e 7, no volume do 5º ano. Chama a atenção a baixa frequência dessas categorias que aparecem apenas em um dos volumes: cada uma das três categorias apresenta menos de 5% do total de atividades.

De modo geral, observa-se que a coleção apresentou uma quantidade considerável de atividades que permitem reflexão sobre aspectos do estilo do gênero. No entanto, aproximadamente 60% delas concentram-se em dois aspectos: no “estilo do gênero/estilo individual” (cat. 1) e nos “recursos gráficos/visuais na construção da significação do gênero” (cat. 2). Isso nos leva a considerar insuficiente o trabalho com o estilo do gênero nesta coleção, uma vez que alguns aspectos são pouco explorados e, conseqüentemente, deixam de ser potencialmente considerados/utilizados nas construções estilísticas dos enunciados concretos.

Na próxima tabela, apresentamos os totais de atividades por categoria em cada coleção didática, bem como os totais da soma das duas coleções, com vistas a ter uma melhor percepção do trabalho de reflexão sobre os aspectos do estilo do gênero proposto pelas coleções didáticas. Como já adiantado, cada uma das coleções apresenta uma atividade que consta em duas categorias, logo o total de atividades de cada coleção apresenta uma atividade a menos que a soma do número de atividades das categorias, bem como duas a menos na soma das duas coleções.

Tabela 03: Frequência das atividades presentes nas duas coleções didáticas por categoria

Aspecto/categoria	Coleção Projeto Buriti (33 atividades)	Coleção Ápis (97 atividades)	Ambas as coleções (130 atividades)
	Frequência/Total (Percentual)	Frequência/Total (Percentual)	Frequência/Total (Percentual)
1 - Estilo do gênero / estilo individual.	15/33 (45,45%)	41/97 (42,26%)	56/130 (43,07%)
2 - Recursos gráficos/não verbais na construção da significação do gênero	10/33 (30,30%)	22/97 (22,68%)	32/130 (24,61%)
3 - Entonação empreendida/recursos da linguagem oral	3/33 (9,09%)	14/97 (14,43%)	17/130 (13,07%)
4 - Contexto social concreto do discurso/as estratificações da língua	0/33 (0%)	13/97 (13,40%)	13/130 (10%)
5 - Relação estilo-conteúdo / estilo-esfera comunicativa	5/33 (15,15%)	1/97 (1,03%)	6/130 (4,61%)
6 - Formas de tratar uma mesma informação na comparação de textos diferentes	1/33 (3,03%)	3/97 (3,09%)	4/130 (3,07%)
7 - Formas de representação da linguagem/construção do discurso	0/33 (0%)	4/97 (4,12%)	4/130 (3,07%)

Fonte: Elaborada pelo autor.

A partir dessa tabela, é possível concluir que as duas coleções parecem reconhecer que o estilo precisa também ser foco de atenção quando do trabalho com os gêneros discursivos, visto que apresentaram atividades que exploram aspectos desse elemento do gênero. Observa-se, no entanto, que a coleção “Ápis” apresentou uma exploração mais intensa de tais aspectos do que a coleção “Projeto Buriti”, pois apresentou uma frequência bem maior de atividades dessa natureza, assim como abordou mais aspectos (categorias) do estilo. Apesar disso, consideramos que o trabalho desenvolvido com estilo nas duas coleções é insuficiente para abranger a diversidade de possibilidades de construção estilística dos enunciados concretos, sobretudo porque, se consideramos que o que está em jogo são dois anos letivos, o número de

atividades da maioria das categorias torna-se ainda mais inexpressivo. As perspectivas de abordagem do estilo do gênero (tradicional/estrutural ou enunciativa) nas atividades propostas pelas duas coleções didáticas são evidenciadas a seguir, a partir da análise das atividades por aspecto/categoria.

7.2 REFLEXÕES SOBRE A ABORDAGEM DO ESTILO DO GÊNERO NAS COLEÇÕES DIDÁTICAS CONFORME OS ASPECTOS MOBILIZADOS

Neste tópico, analisamos as atividades que propunham reflexão sobre *estilo*. A fim de verificar como essa reflexão foi proposta concretamente nas coleções didáticas, tomamos por base os aspectos (categorias) mobilizados nas atividades identificadas. Seguimos a sequência da categoria que apresentou mais atividades (considerando a soma das atividades das duas coleções) à que apresentou menos. Destacamos que se fez necessário retomar a frequência das categorias em cada coleção, com vistas a facilitar uma percepção ampla de sua presença numa e noutra coleção.

Categoria 1 –Estilo do gênero/estilo individual

Embora as reflexões bakhtinianas sejam pioneiras na abordagem sobre estilo do gênero e de estilo individual, foram, sobretudo, os estudos de Melo (2005) e Fiad (2006) que motivaram a construção desta categoria. Tais estudos demonstraram ser possível um ensino que focalize a relação estilo do gênero-estilo individual a partir das produções escritas dos estudantes.

Fiad (2006) destaca que, em seu estudo, observou que manifestações da individualidade do sujeito foram constantes nos textos que pertenciam a gêneros mais flexíveis produzidos pelos estudantes, e que marcas de informalidade em textos de gêneros mais formais também ocorreram, mas com menor frequência. Isso corrobora a ideia de que os gêneros produzidos na escola são enunciados que podem ser reformulados e alterados, e que é possível identificar/analisar o estilo individual e o estilo do gênero, a partir do quão mais ou menos flexível é o gênero, ou seja, do quanto ele permite ser alterado. Segundo Fiad (2006, p. 318), "é no interior dos gêneros e em vínculo estreito com seus estilos próprios, que se buscam as marcas da emergência dos estilos individuais".

O estudo de Nascimento (2016) também serviu de base para a criação desta categoria. Como já foi destacado, essa pesquisadora observou em seu estudo que é possível empreender um ensino do estilo do gênero a partir da análise de seus aspectos linguísticos característicos,

que concorrem para a constituição da arquitetura do gênero. O objeto de seu estudo foi o ensino do estilo do gênero em livros didáticos, em que foram considerados os recursos estilísticos que sobressaem em cada texto selecionado para análise.

Buscamos, então, observar se as atividades evidenciavam aspectos da linguagem própria do gênero, a exemplo do uso de frases curtas na propaganda, e/ou do estilo individual, a exemplo da seleção/repetição de palavras para convencer determinado público em um discurso (político). Classificamos nesta categoria, portanto, as atividades em que o foco eram os aspectos próprios da linguagem de determinados gêneros ou as escolhas de linguagem individuais para obter um determinado efeito de sentido em um gênero. Nessa perspectiva, os dois volumes das duas coleções apresentaram atividades que suscitam reflexão sobre estilo do gênero e individual, conforme tabela a seguir:

Tabela 04 - Frequência das atividades referentes ao aspecto *Estilo do gênero/estilo individual* por coleção

Coleção didática	Vol. 4	Vol. 5	Total
	Frequência/Total (Percentual)	Frequência/Total (Percentual)	Frequência/Total (Percentual)
Projeto Buriti – Português	9/15 (60%)	6/18 (33,33%)	15/33 (45,45%)
Ápis – Língua Portuguesa	24/46 (52,17%)	17/51 (33,33%)	41/97 (42,26%)

Fonte: Elaborada pelo autor.

Observa-se que, na coleção “Projeto Buriti”, das 15 atividades que abordam aspectos do estilo no volume do 4º ano, 9 suscitam reflexão sobre estilo do gênero/estilo individual. No volume do 5º ano, esse número cai para 6, de um total de 18 atividades. Considerando os dois volumes, a coleção apresenta 15 atividades que remetem a esta categoria de um total de 33 atividades distribuídas por todas as categorias.

Na coleção “Ápis”, o número de atividades desta categoria também é maior no volume do 4º ano, sendo 24 das 46 atividades que exploram aspectos do estilo. No volume do 5º ano, são 17 de um total de 51 atividades. Na soma dos dois volumes, a coleção apresenta 41 atividades referentes a esta categoria de um total de 97 atividades que abrangem todas as categorias.

Nota-se que esta categoria foi abordada de forma mais intensa na coleção “Ápis”, com 26 atividades a mais que a coleção “Projeto Buriti”. Chama a atenção o fato de ambas as coleções apresentarem mais atividades no volume do 4º ano, visto que, se pensarmos em termos

de progressão dos conhecimentos, o volume do 5º ano deveria ampliar os conhecimentos do ano anterior e, teoricamente, apresentar mais momentos de reflexão sobre um determinado conhecimento. Vejamos como essas atividades se apresentaram ao longo das duas coleções.

No volume 4 da coleção “Projeto Buriti”, para desenvolver a temática da unidade 2: *Eu respeito a natureza*, a proposta de produção escrita de texto, na seção “Comunicação escrita”, orienta a produção de um “discurso”, que é o gênero do texto 2 da unidade, intitulado “Discurso de Brittany Trilford¹³ na cerimônia de abertura da Rio+20”. Na atividade 1, preparatória para a produção, retoma-se um trecho do referido discurso, no qual uma adolescente reivindica, das autoridades presentes, ações para proteger o meio ambiente. No item “c” da atividade, solicita-se que se identifiquem as palavras repetidas pela autora do discurso em sua argumentação e o objetivo com que usou tais repetições, conforme segue:

Figura 4 – Atividade sobre os efeitos de sentido decorrentes de escolhas individuais de linguagem

Para falar e escrever melhor

Comunicação escrita Discurso

O que vou fazer?	Escrever e apresentar um discurso.
Quem vai ouvir?	Os colegas do 4º ano.
Onde será lido?	Na sala de aula.

Proposta de escrita

1. Leia este trecho do discurso de Brittany Trilford.

Vocês e seus governos prometem reduzir a pobreza e manter nosso meio ambiente. Vocês já haviam prometido combater as mudanças do clima, garantir o acesso à água potável e a segurança alimentar. Corporações multinacionais já prometeram respeitar o meio ambiente, “esverdear” sua produção, compensar sua poluição. Essas promessas já foram feitas e, ainda, nosso futuro está em perigo. Estamos todos conscientes de que o relógio está batendo e o tempo passando rapidamente. Vocês têm 72 horas para decidir o futuro dos seus filhos, dos meus filhos e dos filhos dos meus filhos. E eu dou a partida no relógio agora... tic-tac, tic-tac...



Brittany Trilford, Rio+20, 2012

a) Que pedido ela fez aos líderes governamentais?
Pequenas que cumprissem o que prometeram para salvar a humanidade.

b) Que argumentos ela usou para defender esse pedido?
Vejá resposta em Orientações e subsídios ao professor.

c) Que palavras ela repetiu em sua argumentação? Com que objetivo ela usou essas repetições?
Vejá respostas e comentários em Orientações e subsídios ao professor.

(CPB, vol. 4, p. 54)

Nesse momento, observa-se o trabalho com aspectos do estilo do gênero, uma vez que se suscita reflexão sobre o efeito de sentido pretendido pela autora ao utilizar o recurso da

¹³ Brittany Trilford é uma jovem ativista neozelandesa de 17 anos (na época), defensora do meio ambiente, que discursou na Conferência da ONU Rio+20 – conferência mundial sobre o desenvolvimento sustentável ocorrida em 2012 na cidade do Rio de Janeiro.

repetição de palavras em sua argumentação. Trata-se, portanto, de escolha linguística individual para a construção de um enunciado concreto. No entanto, as escolhas individuais estão subordinadas à flexibilidade do gênero, permitindo que se estabeleça relação entre o estilo individual e o estilo do gênero: se o estilo do gênero “discurso” não obriga a seleção de tais palavras, por outro lado permite que o enunciador, conforme a esfera da atividade humana, faça as escolhas que melhor contribuam para que coloque em prática seu projeto de querer-dizer.

Outra atividade desse mesmo volume também proporciona estabelecer a relação estilo do gênero-estilo individual. Na unidade 3, cuja temática é: “Eu busco explicações”, uma das atividades sobre o texto 1 permite refletir sobre tal relação. O texto é um “mito” da Amazônia, intitulado “As estrelas nos olhos dos meninos” (Anexo 1), em que são apontadas explicações sobre a origem das estrelas. Na atividade 9 – presente na seção “Para compreender o texto (De olho na linguagem)” –, pede-se para reler alguns trechos do referido texto, a fim de que se observe a informação que as expressões destacadas dão ao leitor. Vejamos:

Figura 5 – Atividade sobre o uso de expressões temporais indefinidas no gênero *mito*



Para compreender o texto

9 Releia estes trechos.

a) Numa noite [...], as mulheres descobriram que os ovos de tartaruga que tinham colhido haviam desaparecido.

b) Noutra noite, a história se repetiu.

c) Algumas noites depois o roubo aconteceu de novo.

• Que informação essas expressões dão ao leitor?
As expressões indicam a sequência temporal (noite após noite) em que os acontecimentos ocorreram.

(CPB, vol. 4, p. 64)

Pela resposta sugerida ao professor, a saber: “As expressões indicam a sequência temporal (noite após noite) em que os acontecimentos ocorreram” (Vol. 4, p. 64), não se percebe a proposição de um trabalho com o estilo do gênero. No entanto, nas *orientações e subsídios ao professor* presentes no MP, observa-se a intenção de sugerir tal trabalho: “Chame a atenção dos alunos para a indeterminação do tempo – característica das narrativas míticas. Mostre-lhes como a linguagem constrói o sentido do texto” (MPCPB, vol. 4, p. 296). Ao se afirmar que a indeterminação temporal é uma característica do gênero “mito”, construindo, assim, seu sentido, os alunos precisarão ser levados a refletir sobre como isso ocorre no texto lido a partir do uso das expressões destacadas na atividade. Tais expressões, embora próprias do gênero, são

selecionadas pelo autor objetivando concretizar seu propósito enunciativo. Evidencia-se, portanto, a relação entre estilo do gênero e estilo individual.

O texto 2 dessa mesma unidade 3 foi escrito por um aluno de 9 anos a partir de uma pesquisa realizada na internet e traz informações de como nascem as estrelas. É classificado como texto expositivo pelos organizadores da coleção. Um dos aspectos destacados no trabalho com esse texto é o uso de palavras e expressões para marcar a sequência das informações. Inicialmente, esse aspecto é destacado em um boxe, em que, ao tratar sobre as partes que compõem o texto, afirma-se que, no *desenvolvimento*, “um modo de organizar as informações é apresentá-las em sequência, que pode ser marcada por expressões como *primeiro, depois, em seguida, finalmente*” (CPB, Vol. 4, p. 71; grifos dos organizadores da coleção).

Considerando que o uso de tais expressões para marcar a sequência das informações em textos expositivos configura-se como um dos aspectos de seu estilo, observamos o uso dessas expressões ser evidenciado na atividade 3 da seção “Como ler o texto (Análise do texto)”, conforme segue:

Figura 6 – Atividade sobre palavras que indicam sequência em textos expositivos

Como ler o texto

Não perca de vista

O **texto expositivo** deve ter um **título** e é composto de três partes:

- **introdução** – apresenta o tema (a ideia principal);
- **desenvolvimento** – amplia o tema. Um modo de organizar as informações é apresentá-las em **sequência**, que pode ser marcada por expressões como *primeiro, depois, em seguida, finalmente*;
- **conclusão** – encerra a ideia principal.

Análise do texto

1 Qual é o tema do texto *Como nascem as estrelas*?
O tema do texto é a formação das estrelas no Universo.

2 Copie no caderno a principal informação da introdução.

a) O processo de formação das estrelas é lento.
 b) As estrelas nascem das nebulosas.
 c) As nebulosas são formadas de gás e poeira interestelar.
b) As estrelas nascem das nebulosas.

3 Em qual parágrafo do texto o tema é desenvolvido?
No segundo parágrafo.

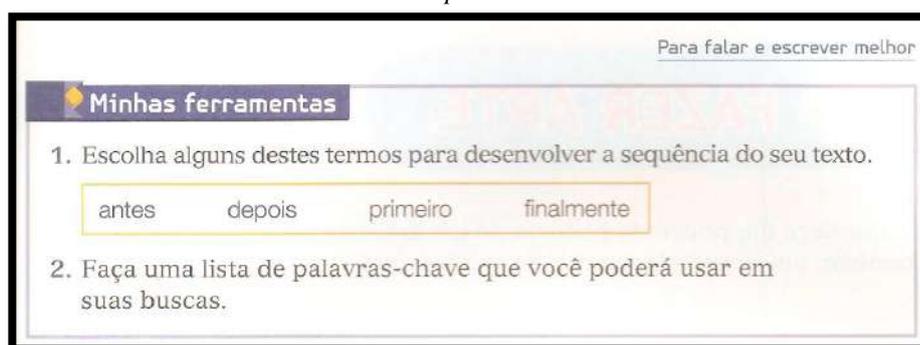
- Copie desse parágrafo as palavras que indicam uma sequência.
primeiro, depois



É possível observar na atividade 3 que, primeiramente, objetiva-se identificar a parte do desenvolvimento do texto, mais especificamente o parágrafo, em que o tema é desenvolvido. Em seguida, pede-se que sejam copiadas do parágrafo as palavras que indicam uma sequência, retomando-se, assim, a informação contida no boxe de que as ideias, em textos expositivos, são organizadas em sequência para facilitar o desenvolvimento da temática abordada. Essa atividade, no entanto, poderia ter sido organizada de outra forma, em que ficasse mais explícito para os estudantes o uso dessa categoria de palavras como um traço característico da linguagem de textos expositivos.

Mais adiante, ainda nessa unidade 3, esse aspecto do estilo de gêneros de sequências predominantemente expositivas é destacado. Na proposta de produção escrita, presente na seção “Comunicação escrita”, solicita-se a produção de um texto expositivo sobre “o nascimento dos animais que botam ovo”, com base em pesquisa na internet. Nas orientações para a produção do texto, observa-se ser enfatizado, mais uma vez, o uso de determinadas palavras/expressões para organizar as ideias em sequência. No item 1 do tópico “Minhas ferramentas” (da etapa de “Planejamento”), são indicadas algumas dessas palavras/expressões:

Figura 7 – Indicação de termos para uma sequência temporal numa proposta de produção escrita de um *texto expositivo*



(CPB, Vol. 4, p. 81)

A indicação de tais palavras/expressões está em conformidade com uma das orientações presentes no manual do professor, que pede: “Oriente os alunos a organizar as ideias sugerindo algumas expressões: *Em primeiro lugar...*; *É importante ressaltar que...*; *Para finalizar...*” (MPCPB, Vol. 4, p. 301, grifos dos organizadores da coleção).

No item 3 da etapa de “Autoavaliação”, sugere-se refletir sobre o uso da sequência temporal para desenvolver o tema proposto:

Figura 8 – Orientação sobre o uso de uma sequência temporal no gênero produzido



(CPB, Vol. 4, p. 81)

Nessa etapa, o estudante é levado a questionar-se se utilizou em seu texto o recurso da sequência temporal, próprio do gênero que está sendo produzido. Conclui-se, portanto, que há, nesse conjunto de atividades, a intenção de enfatizar-se um aspecto do estilo de gêneros cujos enunciados concretos mobilizam sequências expositivas em sua construção, orientando-se os estudantes a observarem o uso de tal aspecto no texto de outrem, bem como a utilizarem em seus próprios textos.

Na unidade 6, cuja temática é “Eu uso a imaginação”, o texto 1 é um conto de memórias da escritora Sylvia Orthof (Anexo 2), no qual ela narra suas lembranças da infância. As atividades 4 e 5 da seção “Para compreender o texto (De olho na linguagem)” destacam o uso de alguns recursos linguísticos pela autora para expressar seus sentimentos em relação a tais lembranças:

Figura 9 – Atividade sobre os efeitos de sentido decorrentes de escolhas individuais de linguagem (uso de *neologismos*) no conto de memórias

Para compreender o texto

De olho na linguagem

4 Leia os trechos.

[...] esbarro em vários lugares onde **criancei** a minha infância.

Naquele tempo, as crianças pareciam que estavam **endomingadas**, só para jantar.

a) Escreva no caderno o significado das palavras em destaque. Trata-se de neologismos criados pela autora. **Criancei**: brincou, viveu ou agiu como criança; **endomingadas**: vestidas com "roupa de domingo", com as melhores roupas, com "roupas de festa".

b) Copie no caderno a afirmação que explica o uso dessas palavras.

- A autora criou essas palavras porque a sonoridade e o significado delas transmitem ao leitor mais fielmente as impressões que ela tem de sua infância.
- A autora criou essas palavras porque a sonoridade e o significado delas transmitem ao leitor mais vagamente as impressões que ela tem de sua infância.

Veja resposta em Orientações e subsídios ao professor.

c) Crie uma frase usando uma das palavras.
Resposta pessoal.

5 Observe as palavras em destaque neste trecho. Depois, responda no caderno.

Ai, que **maravilha** **maravilhosamente** **maravilhosa**!

a) Qual dessas palavras foi inventada pela autora?
A palavra **maravilhosamente**.

b) Qual é a intenção da autora ao usar palavras com significados semelhantes na frase?
O objetivo é potencializar o significado, revelando a grande emoção de felicidade do narrador-personagem.



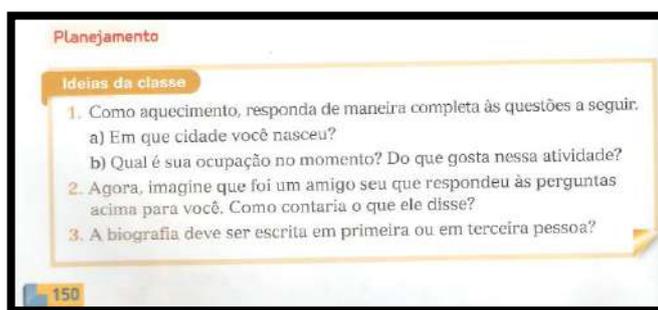
(CPB, vol. 4, p. 135)

Na atividade 4, a ênfase é no uso de neologismos. Após solicitar que os estudantes identifiquem o sentido de alguns neologismos destacados em trechos do texto (item “a”), pede-se, no item “b”, que seja selecionada a opção que explica o uso de tais palavras inventadas. Nesse momento, coloca-se em evidência as escolhas individuais da autora, que contribuem para a construção do sentido pretendido. De acordo com as orientações no manual do professor, “a autora criou essas palavras porque a sonoridade e o significado delas transmitem ao leitor mais fielmente as impressões que ela tem de sua infância” (MPCPB, Vol. 4, p. 330).

Na atividade 5, o foco é o uso em sequência de palavras com sentidos semelhantes, destacando-se o fato de uma delas tratar-se de um neologismo. As escolhas individuais da autora são enfatizadas mais uma vez, conforme comentários sobre essa atividade no manual do professor: “Exige a habilidade de identificação das intenções do autor para criar impressões no leitor. Explore essa ideia: pergunte que impacto a leitura da frase causou nos alunos” (MPCPB, Vol. 4, p. 331). Inicialmente, no item “a”, pede-se para identificar o neologismo na referida sequência de palavras. No item “b”, objetiva-se que os alunos percebam a intenção da autora ao utilizar essa sequência de palavras semelhantes, qual seja: expressar sua grande sensação de felicidade. Essas atividades apontam a necessidade de estudarem-se as escolhas individuais na construção do enunciado concreto, deixando clara mais uma dimensão ensinável do estilo.

Ainda na unidade 6, o texto 2 traz a biografia de Monteiro Lobato (Anexo 3). Após o trabalho de leitura e compreensão do texto, a proposta de produção escrita, na seção “Comunicação escrita”, pede que seja produzida uma *biografia*. Na apresentação da proposta, inicialmente é trabalhada a leitura de uma pequena biografia da escritora Sylvia Orthof (autora do texto 1 desta unidade 6). Em seguida, solicita-se que o aluno escreva a biografia de uma pessoa da família, em que estejam presentes aspectos importantes da vida pessoal e profissional da pessoa. Em uma das etapas de preparação para a produção – Planejamento (Ideias da classe) –, os itens 1, 2 e 3 buscam levar o estudante a concluir a pessoa do discurso (primeira ou terceira) em que deve ser escrita a biografia, conforme segue:

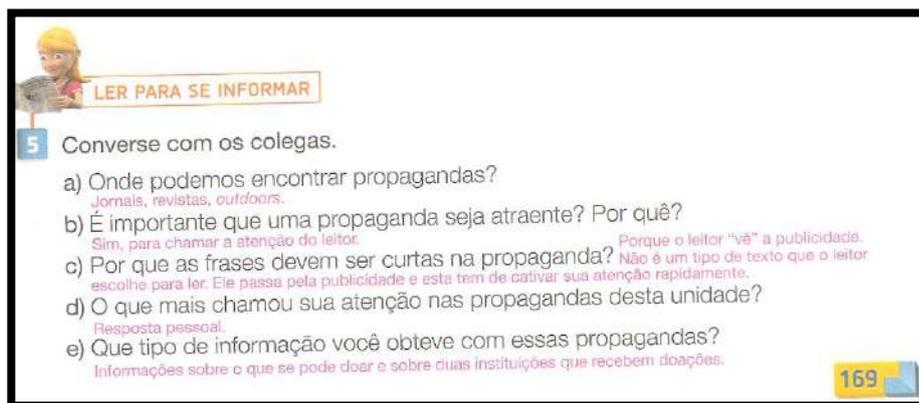
Figura 10 – Atividade sobre a pessoa do discurso no gênero *biografia*



(CPB, Vol. 4, p. 150)

Nas orientações ao professor sobre os itens da referida etapa de preparação para a produção escrita, indica-se: “Oriente os alunos a observar a pessoa gramatical que será empregada. Na questão 1, o aluno usará a primeira pessoa. Nas questões 2 e 3, lembre-o de que na biografia usa-se a terceira pessoa e na autobiografia, a primeira pessoa” (MPCPB, Vol. 4, p. 335). É possível notar, portanto, evidenciar-se uma das características do estilo da linguagem do gênero biografia que é o uso da terceira pessoa.

Ainda no volume 4 da coleção Projeto Buriti, a unidade 7 desenvolve a temática “Eu sou solidário”. Para tanto, lança-se mão de dois textos: um do gênero *reportagem* (texto 1) e outro do gênero *propaganda* (texto 2). Verificamos, no entanto, que apenas aspectos do estilo da propaganda (Anexo 4) foram evidenciados a partir das atividades propostas, a exemplo do item “c” da atividade 5:

Figura 11 – Atividade sobre o uso de frases curtas na *propaganda*


5 Converse com os colegas.

a) Onde podemos encontrar propagandas?
Jornais, revistas, outdoors.

b) É importante que uma propaganda seja atraente? Por quê?
Sim, para chamar a atenção do leitor.

c) Por que as frases devem ser curtas na propaganda?
Porque o leitor "vê" a publicidade. Não é um tipo de texto que o leitor escolhe para ler. Ele passa pela publicidade e está tem de cativar sua atenção rapidamente.

d) O que mais chamou sua atenção nas propagandas desta unidade?
Resposta pessoal.

e) Que tipo de informação você obteve com essas propagandas?
Informações sobre o que se pode doar e sobre duas instituições que recebem doações.

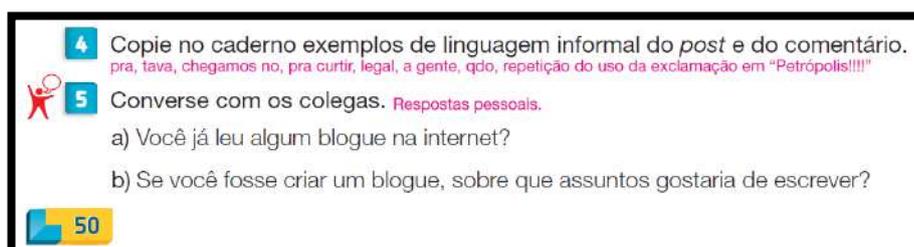
169

(CPB, Vol. 4, p. 169)

Através dessa atividade, é possível refletir sobre uma característica da linguagem da propaganda: o uso de frases curtas. Conforme indica a habilidade leitora apontada para essa atividade, objetiva-se “identificar a finalidade e as características dos textos de diferentes gêneros” (MPCPB, Vol. 4, p. 346). Relaciona-se tal característica à necessidade de cativar a atenção do leitor, que é a principal finalidade de qualquer propaganda.

No volume 5 da coleção **Projeto Buriti**, também foram observadas atividades que proporcionam reflexão sobre estilo do gênero/estilo individual, a exemplo da unidade 2, em que são destacados aspectos próprios da linguagem do gênero *blogue*¹⁴, ou seja, do seu estilo. A temática da unidade 2 é “Eu me aventuro”. Para desenvolvê-la, são utilizados dois textos: um do gênero *conto de aventura* (texto 1) e outro do gênero *blogue* (texto 2). Verificamos que apenas o estilo do *blogue* foi abordado nas atividades. O texto intitula-se “*Blog das aventuras do Didi e da Gi*” (Anexo 5). A seção “Para compreender o texto (Como ler o texto)” inicia-se com um grande box em que são disponibilizadas informações sobre o gênero. Uma delas é a linguagem utilizada nesse gênero: “A linguagem pode ser mais informal ou menos informal, dependendo do público que se quer atingir” (CPB, Vol. 5, p. 50). O texto do *blogue* em estudo é formado por um *post* (cada texto postado no *blogue* pelo seu autor) e por um comentário (cada texto postado pelos leitores). Uma das atividades sugere que a linguagem utilizada tanto no *post* quanto no comentário é informal, conforme atividade 4 a seguir:

¹⁴ A coleção didática trata o “*blogue*” como um gênero, conforme trecho do manual do professor que orienta sobre a unidade 2: “Os dois gêneros a ser trabalhados são: conto de aventura e *blogue*” (MPCPB, Vol. 5, p. 282). No entanto, há autores que o consideram uma plataforma ou um ambiente virtual de interação (uma rede social), em que a postagem seria um gênero e o comentário seria outro.

Figura 12 – Atividade sobre a linguagem do *blogue*


4 Copie no caderno exemplos de linguagem informal do *post* e do comentário.
pra, tava, chegamos no, pra curtir, legal, a gente, qdo, repetição do uso da exclamação em "Petrópolis!!!!"

5 Converse com os colegas. Respostas pessoais.

a) Você já leu algum blogue na internet?

b) Se você fosse criar um blogue, sobre que assuntos gostaria de escrever?

50

(CPB, Vol. 5, p. 50)

Observa-se que é solicitado dos alunos, na atividade 4, que escrevam do texto exemplos de linguagem informal, sugerindo que o aluno já tem esse conhecimento – pois pressupõe-se que o professor já deverá ter trabalhado em sala de aula, quando da exploração de estratégias antes e durante a leitura. De fato, se o professor tomou conhecimento das orientações no manual do professor, viu as seguintes indicações:

Ajude-os [os alunos] a perceber que a linguagem é informal e bastante emotiva, revelando sentimentos e impressões de quem escreve.

(...)

Antes de iniciar as atividades, pergunte aos alunos:

(...)

2. A linguagem empregada é mais formal ou mais informal? A linguagem tende a ser mais informal, por ser bastante emotiva, revelando sentimentos e impressões de quem escreve.

(...)

Explique aos alunos que a linguagem informal associada a elementos representativos de sentimentos – como risos ou a intensificação sobre determinada sílaba em uma palavra reforçando e amplificando seu sentido – aproxima blogueiros e leitores, criando empatia entre eles. (MPCPB, Vol. 5, p. 287-288).

Percebe-se, no entanto, que a atividade proposta poderia ter sido organizada de outra forma, em que ficasse mais explícito para os estudantes o uso da linguagem informal como um traço característico da linguagem de textos presentes num blogue, ressaltando-se que há a possibilidade do uso de uma linguagem mais formal a depender das finalidades do gênero em análise.

A atividade 6 dessa unidade 2 também suscita a reflexão sobre a linguagem utilizada. Agora, apenas no comentário enviado ao blogue por um leitor. Vejamos:

Figura 13 – Atividade sobre a linguagem utilizada em um *comentário* em um *blogue*

6 Leia o comentário feito ao *post* *Guapimirim com sobrinhos* e responda no caderno.

O comentário traz elogio aos textos e fotos de Waldyr e parabeniza o autor por seus blogues e por compartilhar com os leitores seus conhecimentos. A pessoa também diz que adora a natureza e que começou a fazer caminhadas ecológicas. Ela diz ainda que em breve vai se aventurar e que os livros de Waldyr serão úteis.

a) Qual é o assunto do comentário?

b) A linguagem do comentário é formal ou informal?
Informal.

c) A autora do comentário conhece o Waldyr? Explique.
Provavelmente não, pois o blogue pode ser lido por qualquer pessoa que se interesse pelos assuntos nele contidos.

(CPB, Vol. 5, p. 51)

No item “b” da atividade, pede-se que o aluno identifique se a linguagem utilizada no comentário é formal ou informal. Sugere-se na resposta que é informal. No entanto, no item “c” da atividade, a resposta sugerida indica que a autora do comentário não conhece o autor do blogue, sendo pertinente, portanto, uma reflexão sobre o uso do registro informal também com pessoas que não conhecemos. Cabe aqui a mesma consideração feita para a atividade anterior: uma outra forma de colocar a reflexão sobre o registro de linguagem típica de textos publicados em um determinado blogue seria mais pertinente, de forma a explicitar melhor a relação registro da linguagem-gênero.

Essa tendência de estudo da linguagem característica do “blogue” continua na proposta de produção escrita, em que é solicitada a produção de um *post* a partir das aventuras contadas numa atividade de oralidade. Além do registro da linguagem (formal/informal), que já vinha sendo destacado, outro aspecto é focalizado: o uso da primeira pessoa. Esse aspecto é tomado para reflexão a partir da apresentação de um outro blogue (*Blog da Maria*), na atividade 1, de preparação para a produção, conforme segue:

Figura 14 – Atividade sobre a pessoa do discurso em um *post* do *blogue*

Proposta de escrita

1. Leia o texto.

blog da Maria

4 DE OUTUBRO DE 2012

O que eu vou ser quando crescer?

Hello, guys! How are you? Oi, pessoal! Como vão vocês?

Pessoal, ando pensando sobre um assunto muito importante: **o que eu vou ser quando crescer?** Eu ainda não sei! Vocês já sabem?

Eu gosto muito de ler, de escrever, de viajar e de aprender outros idiomas. Pensei em ser jornalista, profissional de turismo, escritora ou algo assim. Mas eu ainda não tenho certeza...

Encontrei um teste muito legal na internet que se chama *Descubra a área que tem mais a sua cara no mercado de trabalho*. Ele me ajudou a perceber o que eu gosto de fazer e no que eu sou boa. Adorei e recomendo!

XOXO Sigla visual que significa abraços e beijos. A letra X se parece com uma pessoa de braços abertos e a letra O tem a forma de uma boca quando beija.

Maria

Postado por Maria Lambert às 10:54

Blog da Maria. Fun way. Richmond Publishing Brasil.

 • Releia estas frases escritas por Maria e identifique em que pessoa ela escreveu seu *post*. *Maria escreveu na primeira pessoa.*

Eu ainda não sei!

Pensei em ser jornalista [...]

Encontrei um teste muito legal na internet [...]

2. Escreva um *post* relatando a aventura que você contou a seus colegas na atividade da página 47.

(CPB, Vol. 5, p. 58)

Após a leitura do texto, como se pode observar, solicita-se que os alunos analisem alguns trechos para identificar em que pessoa foi escrito o *post*. Na etapa de *planejamento* para a produção (atividade 2), no tópico “Ideias da classe” (questão 1), questiona-se se o *post* a ser produzido ficaria melhor escrito em primeira ou terceira pessoa. Em outro tópico, “Minhas ferramentas”, o aspecto do registro da linguagem do *blogue* é retomado, orientando-se que os alunos usem “linguagem formal e da internet” (orientação 5):

Figura 15 – Orientações sobre a linguagem do blogue numa proposta de produção escrita

Planejamento

Ideias da classe

1. Seria melhor escrever o *post* em primeira ou terceira pessoa?
2. Quais os fatos mais importantes da aventura que você contou?

Minhas ferramentas

1. Releia o *post* de Maria observando a forma como foi escrito.
2. Lembre-se de colocar seu nome e a data.
3. Relate os fatos na ordem em que aconteceram.
4. Use os verbos nos tempos corretos.
5. Use linguagem informal e de internet.
6. Crie um título para o *post* e um nome para o blogue.

(CPB, Vol. 5, p. 59)

As orientações no manual do professor deixam clara a intenção de abordar esses dois aspectos, a exemplo da seguinte orientação sobre a atividade 1: “Leia o *post* com os alunos, chamando a atenção para os elementos essenciais desse gênero: data, assinatura, siglas e abreviaturas, discurso em primeira pessoa, compartilhamento de experiências e/ou de opiniões” (MPCPB, Vol. 5, p. 289, grifo nosso), que enfatiza o discurso em primeira pessoa; e da orientação a seguir em relação à atividade 2 (solicitação propriamente dita da produção): “Enfatize a importância da coerência no uso (...) da informalidade da linguagem, de modo que o texto se torne acessível a qualquer leitor” (MPCPB, Vol. 5, p. 289, grifo nosso), em que se reitera a informalidade da linguagem do gênero “blogue”. É preciso destacar, no entanto, que os blogues podem apresentar postagens formais e/ou informais, pois o enunciado concreto pode ser muito diverso, de modo que o gênero não pode ser visto de forma homogênea.

A unidade 8 deste volume 5, por sua vez, desenvolve a temática “Eu faço a diferença”. Para tanto, lança-se mão de dois textos: um *texto expositivo* (texto 1) e uma *apresentação de livro* (texto 2). Observamos, no entanto, que no trabalho com ambos os textos não se abordam aspectos do estilo. Apenas na proposta de produção escrita, na seção “Comunicação escrita”, percebe-se reflexão sobre a linguagem de gêneros cuja finalidade é dar instruções. Dando continuidade ao desenvolvimento de temática da unidade, propõe-se a produção de um texto instrucional com orientações para tornar o ambiente escolar ainda melhor (atividade 2):

Figura 16 – Proposta de produção escrita de um texto instrucional

Proposta de escrita
 Veja comentários em Orientações e subsídios ao professor.

1. Leia.

Sirene! Alarme! Sirene! Alarme! Precisamos de socorro! Nossas praias estão com problemas. Há lixo no oceano. Há detritos na praia.

[...]

Mas o que uma criança pode fazer? [...]

Não jogue na praia nenhum tipo de refugo.

Quando for à praia, leve consigo uma bolsa de lixo grande. Tente enchê-la com refugos, feche-a muito bem e depois jogue em uma lata de lixo. (Se não houver uma lata de lixo na praia, leve a bolsa para casa.)

Se achar garrafas ou latas de alumínio na praia, leve-as para casa, a fim de reciclá-las.

Depois de pescar, nunca, jamais, jogue fora a linha de pesca na água. Os pássaros e as criaturas marinhas podem ficar presos nela e morrer.

The EarthWorks Group. Tradução de Reinaldo Guarany. 50 coisas simples que as crianças podem fazer para salvar a Terra. Rio de Janeiro: José Olympio, 2010.



2. Você vai escrever um texto instrucional que oriente os colegas a ter um espaço escolar ainda melhor.

• Converse com os colegas.

a) Você já foi à praia? Viu lixo espalhado na areia ou no mar?

b) Você acha que as crianças podem colaborar para a limpeza das praias?

c) As orientações do texto são fáceis de seguir? Você acrescentaria algo?

(CPB, Vol. 5, p. 202)

É possível perceber que para dar ideias para a escrita do texto, traz-se um trecho do texto “50 coisas simples que as crianças podem fazer para salvar a Terra”¹⁵, cuja apresentação era o texto 2 da unidade. Durante as etapas de preparação para a escrita, suscita-se a reflexão sobre dois aspectos do estilo do texto a ser produzido: o registro da linguagem (formal/informal) e o modo verbal (imperativo). A reflexão sobre o registro da linguagem a ser utilizado na escrita do texto é sugerida na questão 1 de “Minhas ferramentas”, na questão 4 de “Rascunho” e na questão 3 de “Autoavaliação”. Já o modo verbal é enfatizado na questão 2 de “minhas ferramentas, na questão 5 de “Rascunho” e na questão 4 de “Autoavaliação”, conforme segue:

¹⁵ The Earth Works Group. Tradução de Reinaldo Guarany. *50 coisas simples que as crianças podem fazer para salvar a Terra*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2010.

Figura 17 – Orientações sobre a linguagem de textos instrucionais numa proposta de produção escrita

Planejamento

Ideias da classe

1. Como é minha escola? Os ambientes são limpos, organizados, seguros, ecológicos?
2. O que pode ser feito para torná-la melhor?

Minhas ferramentas

1. Que tipo de linguagem você usará no texto: formal ou informal?
2. Que modo verbal é mais adequado a um texto instrucional?

Rascunho

1. Comece o texto instrucional mostrando ao leitor a situação atual da escola.
2. Oriente o leitor sobre o que ele pode fazer para melhorar essa situação ou preservá-la.
3. Faça propostas possíveis de realizar.
4. Decida se a linguagem será formal ou informal.
5. Use verbos como: *faça, jogue, leve, organize, arrume* etc.

Autoavaliação

1. Mostrei a situação inicial ao leitor?
2. Apresentei propostas práticas?
3. Usei linguagem formal ou informal?
4. Usei os verbos sugeridos acima?



(CPB, Vol. 5, p. 203)

Nessa proposta de produção escrita, são destacados, portanto, aspectos característicos da linguagem de textos instrucionais.

Na coleção **Ápis**, na unidade 2 do volume 4, o gênero foco de estudo é o “diário pessoal”. São apresentados, então, dois exemplares desse gênero. No entanto, embora os diários pessoais relatem fatos reais, as autoras da coleção optaram por trabalhar com exemplares da ficção, conforme justificam:

Prof., o gênero diário pessoal pertence ao âmbito do relato de fatos reais, vividos por quem os escreve. Para esta faixa etária, no entanto, a opção foi por trabalhar com diário, mas de caráter ficcional. A estrutura de diários ficcionais e a forma de expressão são similares às de um diário real, especialmente no que se refere ao uso da linguagem, mais espontânea e mais informal. Por se tratar de relato ficcional, Julieta e Greg, que “escrevem” os diários, serão tratados como personagens. (CA, Vol. 4, p. 50)

Nessa justificativa das autoras, observa-se a indicação de que a linguagem desse gênero discursivo será foco de estudo. Também é possível perceber que os dois exemplares do gênero possuem enunciadores distintos. De fato, um dos diários apresentados é “Diário de Julieta”, do autor Ziraldo, cujo enunciador é a personagem Julieta; o outro é “Diário de um banana”, do autor americano Jeff Kinney, que tem como enunciador a personagem Greg.

A abordagem de aspectos da linguagem desse gênero é observada em diversas atividades propostas. Na seção “Interpretação do texto (Linguagem e construção do texto)”, as atividades 1, 2, 3 e 4 destacam os aspectos: uso da primeira pessoa, uso do diminutivo (indicando forma carinhosa de expressão) e uso de uma linguagem mais espontânea. Vejamos as atividades 1 e 2:

Figura 18 – Atividades sobre aspectos da linguagem do *diário pessoal*

Linguagem e construção dos textos

1 Leia os dois trechos a seguir:

Julieta	Greg
Hoje foi aniversário do meu querido Romeu. Ele fez 3 anos. Fiquei lembrando tanta coisa...	Não sei se já falei isso antes, mas eu sou SUPERBOM no videogame.

Quem está falando nos dois trechos são as próprias personagens: Julieta e Greg. Localize e copie no caderno duas palavras de cada trecho que mostrem que as personagens falam de si mesmas. *Julieta: Meu, ficou. Greg: sei, falei ou sou.*

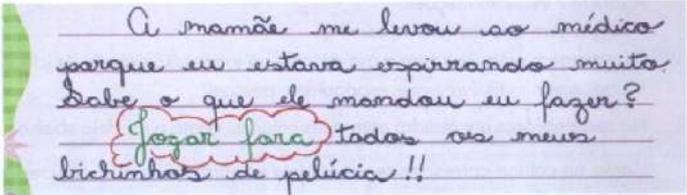
Esta é uma característica dos diários pessoais: o uso da 1ª pessoa, do **eu**, ao falar de si mesmo.

Observe no trecho a seguir as palavras destacadas, que mostram que a personagem refere-se a si mesma:

Ele está sempre no **meu** pé, querendo que **eu** saia e faça alguma coisa mais “ativa”.

Essas palavras mostram a presença do **eu**, isto é, a personagem fala de si mesma, por isso usa a **1ª pessoa**.

2 Leia outro trecho do *Diário da Julieta*.



ZIRALDO. *Diário da Julieta: As histórias mais secretas da Menina Maluquinha*. São Paulo: Globo, 2006. p. 12.

Copie no caderno apenas as palavras ou expressões que mostram que o trecho está em 1ª pessoa: *Me, eu, meus.*

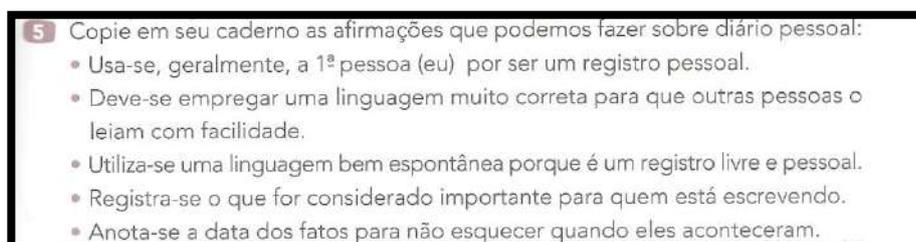
diários lidos. Esta atividade 4 pode também ser inserida na categoria 4 (Contexto social concreto do discurso/as estratificações da língua), visto que a intenção das autoras da coleção é também fazer refletir sobre as variedades linguísticas, como elas próprias indicam na orientação ao professor:

Prof., além da caracterização da linguagem das personagens como mais informal e espontânea, um dos objetivos desta questão [4] é refletir sobre variedades linguísticas, adequação de linguagem e respeito à diversidade linguística.

É importante conversar com os alunos sobre os usos e empregos da linguagem, especialmente a mais espontânea, informal, que segue usos de grupos com os quais convivemos e pode sofrer alterações de acordo com a idade, sexo, grau de instrução, etc. É essencial que se evitem também estereótipos com a linguagem como praticada somente por meninos ou somente por meninas, ou por pessoas de pouco estudo, pois os usos podem ser escolhas de acordo com o momento, de acordo com o ambiente, de acordo com os interlocutores dos falantes. (...) Aproveitar o momento para conversar sobre preconceito linguístico e a necessidade de se respeitarem variedades de linguagem sejam elas regionais, etárias, de grupos sociais específicos, etc. (CA, Vol. 4, p. 56).

Na subseção “A construção do diário”, a atividade 5 também faz uma retomada dos aspectos característicos da linguagem do diário pessoal:

Figura 20 – Atividade sobre aspectos da linguagem do *diário pessoal*



(CA, Vol. 4, p. 57)

Observa-se nessa atividade uma ênfase no uso da primeira pessoa e de uma linguagem mais espontânea, que, segundo as autoras em orientação ao professor, são tópicos que precisam ser “discutidos com os alunos, pois é um fechamento do que foi estudado” (CA, Vol. 4, p. 57). Elas acrescentam que “é importante deixar claro que o gênero diário pessoal é um tipo de registro de caráter íntimo e pessoal, por isso comumente apresenta linguagem espontânea, informal, mais livre, que costuma se aproximar da oralidade” (CA, Vol. 4, p. 57).

Alguns desses aspectos da linguagem do diário pessoal já mencionados são retomados e enfatizados na seção “Produção de texto”. Observemos:

Figura 21 – Atividade em que se enfatizam aspectos da linguagem do *diário pessoal*

Produção de texto

Página de diário pessoal

Que tal você também produzir uma página de diário pessoal?

Você poderá fazer como Julieta ou Greg e falar de si mesmo, de algum acontecimento, de sentimentos, enfim, daquilo que, por uma razão ou por outra, foi importante para você e que queira registrar.

Escrever em um diário é fazer relatos pessoais, então você deverá decidir sobre o que falar:

- um acontecimento que ficou na lembrança, algo de seu dia a dia;
- um fato acontecido na escola, em casa, em algum passeio;
- as impressões que teve sobre algo que vivenciou;
- sentimentos, emoções, desabaços, confidências.

Estes passos podem ajudar você:

- Abra seu caderno em uma página em branco.
- Pense no que quer relatar.
- Coloque, no início da página, a data em que você está fazendo o registro.
- Lembre-se: o diário é pessoal, portanto você escolhe a linguagem a ser utilizada; pode ser informal, afetiva, espontânea. Gírias, expressões populares, maneiras próprias de se comunicar são muito comuns em textos de diário.
- Se quiser, enfeite a página, desenhe, pinte, cole fotos ou algo que tenha relação com o que está relatando.

Importante: O diário é só seu.
 Você decide se quer que alguém o leia e quem poderá ser esse leitor, ou se deseja guardar seu registro só para você.
 Quando o professor solicitar, se quiser, você poderá ler tudo ou apenas algum trecho de seu diário para os colegas ouvirem.

(CA, Vol. 4, p. 72)

Observa-se que, nos passos indicados para decidir o que falar no diário pessoal, o penúltimo tópico menciona aspectos como: linguagem informal, afetiva, espontânea; uso de gírias e de expressões populares.

Na seção “Língua: usos e reflexão” da unidade 3 do volume 4, focaliza-se o uso da linguagem informal no gênero *blog* (gênero focalizado na unidade), conforme segue:

Figura 22 – Atividade sobre aspectos da linguagem do *blog*

Língua: usos e reflexão

Linguagem informal na escrita

Quem escreve um *blog*, geralmente, tenta usar uma linguagem mais leve, do dia a dia, pois tem a intenção de se aproximar de seu leitor. Dizemos que essa linguagem mais pessoal, despreocupada, espontânea é uma linguagem mais **informal**.

1 Releia o trecho a seguir e copie no caderno palavras ou expressões que possam ser consideradas mais informais.

Hoje acordei chateado. Fiquei sabendo por aí de uma fofoca que já deve estar pulando de brejo em brejo.

E o pior de tudo é que a dita fofoca é sobre o sapo aqui, que escreve todos os dias este *blog* pra vcs, caros amigos verdes, amarelos, marrons e multicoloridos.

Possibilidades: "Fiquei sabendo por aí", "pulando de brejo em brejo", "é que", "dita fofoca", "o sapo aqui", "vcs", entre outras.

BLOG 91

(CA, Vol. 4, p. 91)

Figura 23 – Atividade sobre aspectos da linguagem do *blog* (continuação)

2 COM A TURMA TODA. O/A professor/a vai registrar na lousa as palavras e expressões que você e seus colegas encontraram. Conversem sobre as respostas de cada um.

Prof., ao fazer esta atividade com os alunos, comentar alguns pontos: mostrar o uso de expressões próprias da oralidade ("Fiquei sabendo por aí", "o sapo aqui"); o uso de contração ("pra") e da abreviação ("vcs"); o emprego da linguagem figurada (fofoca "pulando de brejo em brejo"); o jogo de palavras para produzir efeito cômico ("caros amigos verdes, amarelos, marrons e multicoloridos"). Neste trecho, ficar atento/a sobretudo às marcas mais evidentes de informalidade na escrita: repetições, contração, abreviações, uso de expressões figuradas populares, etc.

(CA, Vol. 4, p. 92)

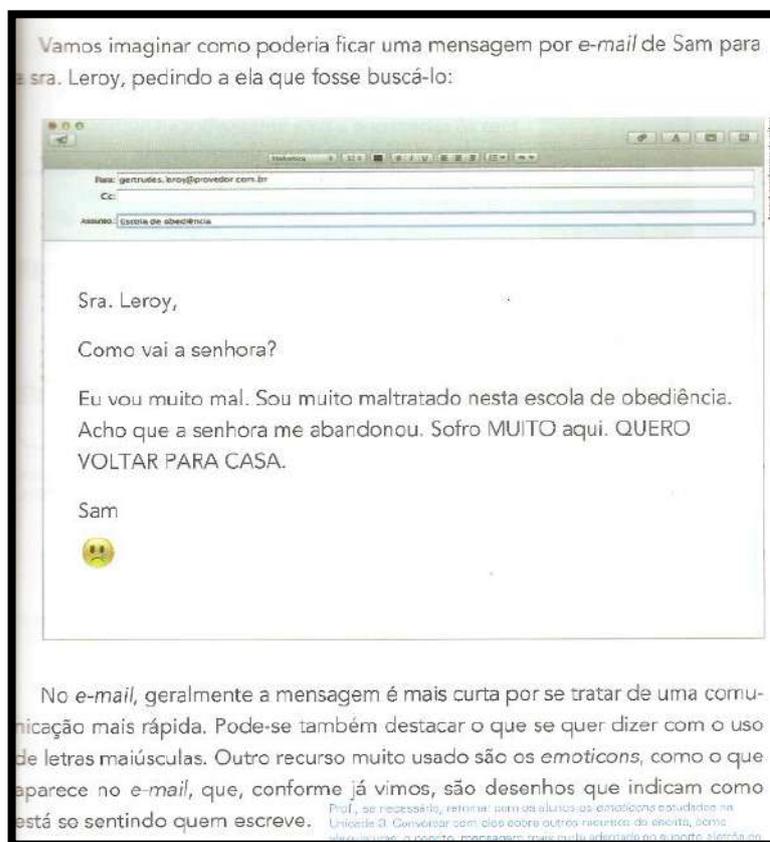
Essas atividades enfatizam as marcas da informalidade na escrita, a exemplo de expressões próprias da oralidade e abreviaturas, como se pode observar na orientação ao professor para abordagem da atividade 2:

Prof., ao fazer esta atividade com os alunos, comentar alguns pontos: mostrar o uso de expressões próprias da oralidade ("Fiquei sabendo por **aí**", "o sapo **aqui**"), o uso de contração ("pra") e da abreviação ("vcs"); o emprego da linguagem figurada (fofoca "pulando de brejo em brejo"); o jogo de palavras para produzir efeito cômico ("caros amigos verdes, amarelos, marrons e multicoloridos"). Neste trecho, ficar atento/a sobretudo às marcas mais evidentes da informalidade na escrita: repetições, contração, abreviações, uso de expressões figuradas populares, etc. (CA, Vol. 4, p. 92)

Destaca-se, no entanto, que seria mais pertinente uma outra forma de colocar a reflexão sobre o registro de linguagem típica de determinados *blogs*, de forma a explicitar melhor a relação registro da linguagem-gênero.

Na seção “Conexões” da unidade 4 (Vol. 4), apresenta-se o e-mail como outra forma de correspondência escrita que Sam (um cão de estimação) poderia ter utilizado para se comunicar com sua dona, em vez da carta pessoal:

Figura 24 – Atividade sobre aspectos da linguagem do *e-mail*



(CA, Vol. 4, p. 125)

Observa-se que são evidenciados alguns aspectos da linguagem do e-mail, tais como: i) ser curta, por se tratar de uma comunicação rápida; ii) poder enfatizar o que se quer dizer utilizando recursos como o uso de letras maiúsculas (em caixa alta); iii) poder lançar mão de *emoticons* para expressar sentimentos.

Na seção “Interpretação do texto” da unidade 5 do volume 4 (texto de informação científica), ao tratar sobre a “linguagem e construção do texto”, a atividade 4 destaca as características da linguagem deste gênero:

Figura 25 – Atividade sobre aspectos da linguagem do *texto de informação científica*

3) Releia este trecho do texto que está na página 147:

A quebra do rabo da lagartixa só acontece porque elas, por natureza, têm a cauda apta a quebrar. É assim: em alguns dos ossos que formam a cauda da lagartixa existe um ponto onde pode ocorrer um tipo de fratura. Caso ela faça uma força naquele ponto, o rabo se parte ali e se solta. Trata-se de um tipo de estratégia de defesa usada para momentos de perigo.

Copie no caderno a frase abaixo e complete-a.

Neste caso, a expressão “É assim:” indica que vai se iniciar ♦

- um exemplo.
- uma explicação. x
- uma opinião.
- um parágrafo.

4) Em seu caderno copie as afirmações corretas sobre a linguagem desse trecho.

Prof. Tai selecionou esse trecho, mas convém mostrar aos alunos que essas são características do texto integral, do gênero em particular.

A linguagem:

- é mais informal e apresenta algumas gírias.
- apresenta palavras mais usadas no campo da ciência. x
- traz várias opiniões pessoais do autor.
- explica o assunto detalhadamente. x
- é direta, mais objetiva, sem opiniões pessoais. x

(CA, Vol. 4, p. 151)

Observa-se que são destacados aspectos como: o uso de palavras do campo científico, o nível de detalhamento das informações, a objetividade e a impessoalidade da linguagem.

Na seção “Interpretação do texto (Linguagem e construção do texto)” da unidade 6 (Vol. 4), são destacados alguns recursos de linguagem utilizados pela autora Ângela Lago para envolver o leitor no clima de suspense em seu conto “Caio” (Anexo 6). Observem-se as atividades que seguem:

Figura 26 – Atividades sobre efeitos de sentido decorrentes de escolhas individuais de linguagem no *conto de suspense*

Linguagem e construção do texto Prof., com as atividades 1, 2, 3 e 4, devide por positivo que os alunos reconhecem os efeitos de sentido decorrentes da escolha das palavras e da exploração da recursos para produzir uma eficácia.

Nesse conto, o **modo de contar** foi essencial para se produzir suspense. Para conseguir isso, a autora faz escolhas de linguagem, de expressões, buscando envolver o leitor.

1 Releia:
De madrugada, acordou com uma voz cavernosa [...]
Dali a pouco o vozeirão recomeçou [...]

Copie as expressões empregadas pela autora nesse trecho para criar clima de medo, de suspense.
Sugestão de resposta: "de madrugada", "voz cavernosa", "vozeirão".

2 Escolha e copie do texto três palavras ou expressões que a autora empregou com a intenção de mostrar o medo que o comprador estava sentindo.
Possíveis respostas: "gaguejou", "se riu sem gelar", "seus olhos trêmulos", "murmurou", "ouve um ruído", "entrou em pânico".

3 Releia:
Dali a pouco o vozeirão recomeçou:
– Caaaaaaaio? Caaaaiio?

Repita em voz alta essa fala da assombração. Com a repetição do som /a/ nessa fala, o que se pretende provocar em quem ouve?
Preferência de interrupção: assustado, assustoso, assustaram o ouvinte.

CONTO DE SUSPENSE 177

(CA, Vol. 4, p. 177)

Figura 27 – Atividades sobre efeitos de sentido decorrentes de escolhas individuais de linguagem no *conto de suspense* (continuação)

4 Agora, releia:
Ele estranhou muito e foi com custo que gaguejou:
– A-a-a-qui.

A repetição do som /a/ nessa fala do comprador revela a mesma sensação observada na fala da assombração da atividade anterior?

(CA, Vol. 4, p. 178)

As atividades 1 e 2 visam à reflexão sobre as palavras e expressões selecionadas pela autora para criar um clima de medo e suspense (atividade 1) e para indicar o sentimento de medo de uma das personagens (atividade 2). Nas atividades 3 e 4, destaca-se a repetição da vogal “a” para expressar/provocar sentimentos/sensações nas personagens. Na atividade 3, pretende-se **provocar** medo; na 4, o objetivo é **expressar** a sensação de medo.

Na seção “Produção de texto” (Anexo 7), também da unidade 6 do volume 4, solicita-se a produção escrita de um conto de mistério a partir de uma HQ em que faltam quadrinhos para completar a história. Pede-se, então, para continuar a história no formato de conto de mistério. Nas etapas preparatórias para a produção, observa-se a ênfase na seleção lexical para criar o suspense, conforme primeiro item da etapa 6:

Figura 28 – Atividades em que se enfatizam as escolhas individuais e a entonação no *conto de mistério*

6 Lembrem-se:

- usem palavras e expressões para criar suspense e deixar o leitor com medo;
- mantenham o suspense até chegar ao fim;
- pensem em um momento em que o suspense aumente bastante, que seja o ponto alto do medo, do susto;
- imaginem um desfecho, um final surpreendente para a história, revelando-o apenas no último parágrafo.

7 Hora da revisão. Depois de pronta, leiam a história toda para ver se o suspense ficou garantido. Para isso, peçam ajuda ao/a professor/a. Reescrevam o que for necessário.

Roda de histórias

1 Cada dupla deverá ensaiar a leitura da história que produziu.

2 Não se esqueçam de dar expressividade ao texto para criar mais suspense. Relembrem de como se organizaram para a leitura expressiva na dramatização que fizeram na página 181.

- Usem as mesmas dicas: prestem atenção na entonação da voz; lembrem-se de que é preciso falar alto e com a intenção correta (dúvida, determinação, susto, etc.).
- Definam antecipadamente o momento em que cada um dos colegas da dupla deverá ler a sua parte da história e ensaiem a leitura.

3 Façam uma roda. Leiam a história que vocês produziram e ouçam a de seus colegas. Divirtam-se e... sintam arrepios!!

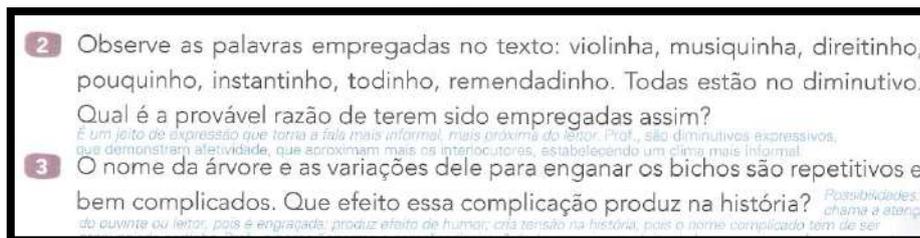
198 UNIDADE 6

(CA, Vol. 4, p. 198)

Como se pode observar, após a produção escrita propõe-se uma “roda de histórias” em que todos contarão suas histórias produzidas e, conseqüentemente, ouvirão as histórias dos colegas de classe. Antes, porém, no item 2, orienta-se que “é preciso falar alto e com a entonação correta”, ou seja, que se use a entonação adequada, o que faz com que a roda de histórias seja inserida na categoria 3 (Entonação empreendida/recursos da linguagem oral).

Na unidade 7, o gênero focalizado é o “conto popular”. O texto utilizado para desenvolver as reflexões sobre a linguagem é “O jabuti e a fruta” (Anexo 8), de Ana Maria Machado. Na seção “Interpretação do texto (Linguagem e construção do texto)”, observam-se duas atividades que mobilizam aspectos do estilo:

Figura 29 – Atividades sobre efeitos de sentido decorrentes de escolhas individuais de linguagem no *conto popular*



(CA, Vol. 4, p. 212)

Na atividade 2, pede-se que se observem as palavras do texto escritas no diminutivo e justifique-se seu uso. Percebe-se, com isso, uma ênfase nas escolhas individuais do enunciador, visto que se almeja identificar o efeito de sentido pretendido ao lançar mão de tal recurso linguístico.

As escolhas do enunciador também são focalizadas na atividade 3. Destaca-se a escolha de um nome de difícil pronúncia e memorização pela autora, o que causa um efeito de sentido que torna o texto interessante, porque engraçado e instigante, conforme aponta a sugestão de resposta das autoras da coleção ao professor:

Prof., o nome ‘enorme e complicadíssimo’ da árvore cria um efeito de humor, pois o esforço que se tem de fazer para pronunciar-lo certinho acaba sendo engraçado; além disso pode provocar uma tensão no leitor pela dificuldade que existe em a personagem memorizar-lo para então pronunciar-lo embaixo da árvore (CA, Vol. 4, p. 212).

A unidade 8 traz reflexões sobre dois gêneros: “roteiro de passeio” e “mapa”, conforme anunciam as autoras da coleção antes da apresentação dos textos: “Prof., nesta unidade serão trabalhados dois gêneros complementares do agrupamento do **instruir**, possibilitando ao aluno a oportunidade de interpretar roteiro instrucional para um passeio e de ler e interpretar o espaço por uma linguagem própria, que é a do mapa” (CA, Vol. 4, p. 236, grifo das autoras da coleção).

Observa-se a intenção de trabalhar textos que trazem orientações para o leitor. Isso fica evidente quando, nas atividades da subseção “Linguagem e construção do texto”, são enfatizados aspectos da linguagem de gêneros do “agrupamento do instruir” (como referido pelas autoras da coleção): “frases curtas e diretas” e “uso de verbos no modo imperativo. Observemos as atividades a seguir:

Figura 30 – Atividades sobre aspectos da linguagem do *roteiro de passeio*

Linguagem e construção do texto

Roteiro

Um roteiro indica um caminho a ser percorrido. É um guia que nos orienta para que aproveitemos melhor o passeio. Ele precisa ser bem claro para que possamos entender e seguir suas orientações.

1 Releia um trecho do Roteiro Vermelho:

Comece na Alameda Bisão, onde está o leão-marinho, que a criançada adora. [...] Destacam-se ainda: a tartaruga-da-amazônia e a anta (maior mamífero terrestre brasileiro). Ande **mais um pouco** e encontrará uma boa variedade de tartarugas, cágados e jabutis na Alameda da Tartaruga. **Logo vem** a Alameda dos Felinos [...].

Copie no caderno apenas as alternativas verdadeiras.

Neste trecho do roteiro de passeio:

- as frases são curtas e diretas. x
- a linguagem traz gírias.
- as indicações de direção são detalhadas e extensas.
- alguns animais são considerados destaques, isto é, chama-se a atenção para eles.
- nenhum animal é destacado.

2 Observe as expressões em destaque no texto: **comece**, **mais um pouco**, **logo vem**. Copie a alternativa adequada.

Essas expressões indicam:

- direção a seguir
- sequência das ações x
- tempo percorrido

3 Releia:

“Comece na Alameda Bisão, onde está o leão-marinho [...].”
 “Ande mais um pouco e encontrará uma boa variedade de tartarugas [...].”
 “Na Al. Lago, você vê uma série de macacos [...].”

A quem essas frases se dirigem? Aponte o leitor do roteiro ou o passageiro visitante do zoológico.

(CA, Vol. 4, p. 240)

Figura 31 – Atividades sobre aspectos da linguagem do *roteiro de passeio* (continuação)

4 Nos roteiros, é muito comum se usarem verbos como estes:

comece veja ande pegue não perca vire

Esses verbos indicam:

- ordens, conselhos, sugestões x
- direção a seguir
- tempo percorrido

5 Releia e copie a alternativa adequada:

[...] pegue, à direita, a Alameda Urso e, depois, vire à esquerda [...].

Essas frases indicam:

- direção a seguir x
- sequência das ações
- tempo percorrido

(CA, Vol. 4, p. 241)

A atividade 1 destaca o uso de frases curtas e diretas, ou seja uma linguagem objetiva e clara. Na atividade 2, o destaque é para palavras que indicam sequência de ações. As atividades 3, 4 e 5, por sua vez, abordam o uso do modo imperativo dos verbos para dar diferentes indicações: ordem, conselho, sugestão (atividades 3 e 4); direção a seguir (atividade 5).

Na seção “Língua: usos e reflexão”, enfatiza-se o uso de verbos no modo imperativo na propaganda e em textos instrucionais. O objetivo é, segundo as autoras da coleção didática, que os alunos percebam o porquê do uso de tal forma verbal: “Prof., com essa questão não há pretensão de que, neste momento, os alunos conheçam a formação do modo imperativo, e sim que identifiquem as intenções que permeiam o seu uso” (CA, Vol. 4, p 253). Vejamos as atividades:

Figura 32 – Atividades sobre o uso do modo imperativo na *propaganda* e em *textos instrucionais*

1 Observe a imagem abaixo:

BRASIL SORRIDENTE
Linha de Saúde Bucal

MANTENHA SEU SORRISO. CUIDE DA SUA SAÚDE BUCAL.

Cartaz da campanha Brasil Sorridente, promovida pelo Ministério da Saúde, para incentivar os cuidados com a saúde bucal dos brasileiros.

As formas verbais **mantenha** e **cuide** indicam conselho ou sugestão de como fazer algo. Converse com os colegas e o/a professor/a a esse respeito. Para saber mais sobre a estrutura das orações imperativas em português, consulte o livro *Gramática da Língua Portuguesa*, de Celso Cunha e Lindley Dacheux.

2 Agora, você vai notar que essas formas verbais também podem ser empregadas para dar **instruções**.

a) Leia o texto a seguir e veja como fazer uma “bexiga voadora”:

Para fazer uma bexiga voadora, você precisará de um pedaço de linha, um pedaço de fita adesiva, um canudo e uma bexiga.

Bexiga voadora

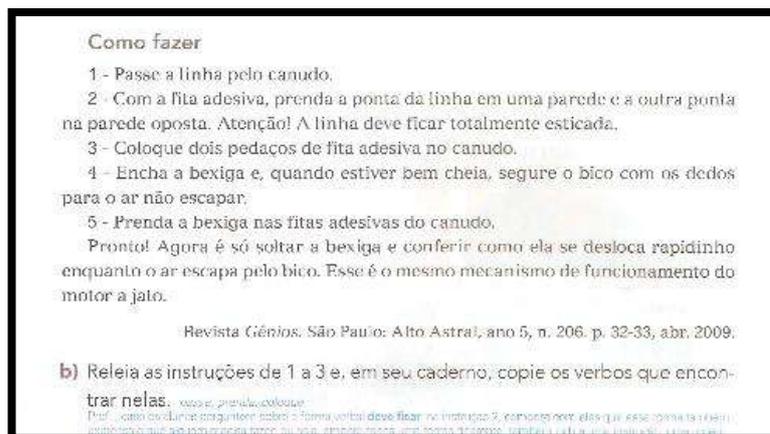
Material

- Linha
- 1 canudo
- Fita adesiva
- 1 bexiga

254 BRINQABE 2

(CA, Vol. 4, p. 254)

Figura 33 – Atividades sobre o uso do modo imperativo na *propaganda* e em *textos instrucionais* (continuação)



(CA, Vol. 4, p. 255)

Na atividade 1, destaca-se a função de convencer o público-alvo da propaganda e de textos publicitários e, portanto, a pertinência do uso do imperativo, conforme orientação das autoras da coleção ao professor para abordagem da atividade: “Prof., comentar que os anúncios publicitários e as propagandas em geral têm a intenção de nos convencer, por isso fazem uso de verbos que indicam ordem, conselho ou sugestão. Exemplos: ‘Coma!’, ‘Compre!’, ‘Use!’” (CA, Vol. 4, p. 254).

Na atividade 2, evidencia-se o uso do imperativo para ensinar a fazer algo. Lança-se mão de um texto instrucional para ensinar como se faz uma bexiga voadora. Na segunda parte do texto, intitulada “Como fazer”, é possível observar o uso do imperativo nas etapas para construção do referido objeto. São, portanto, atividades que evidenciam aspectos característicos da linguagem de determinados gêneros.

Na seção “Produção de textos”, propõe-se a escrita de um roteiro de passeio pela escola. Em uma das etapas que orientam a produção escrita, retomam-se recursos de linguagem abordados em outras atividades da unidade, conforme se pode observar no item “c” da “etapa 3” (O roteiro):

Figura 34 – Atividade em que se enfatizam aspectos da linguagem do roteiro de passeio

3 O roteiro:

Geografia: Se achar conveniente, revise nesse processo de trabalho um texto de introdução e que certamente enriquecerá o repertório dos alunos. Aqui, nesta seção, o objetivo é fazer um mapa e fazer com o propósito de dar suporte ao texto a ser escrito.

I. De posse do mapa feito por vocês, é hora de escrever as sugestões do roteiro que vocês escolheram.

a) Façam um rascunho.

b) Comecem pela apresentação: nome da escola, história resumida da escola, nomes dos/as professores/as, do/a coordenador/a, do/a diretor/a. Convidem, em seguida, os novos alunos para conhecer a escola.

c) Lembrem-se:

- A linguagem deve ser fácil, simples e direta.
- As frases devem ser curtas para que os leitores possam compreender a mensagem enquanto caminham pela escola.
- Escrevam dirigindo-se ao aluno que vai ler seu roteiro.
- Escolham verbos que indiquem conselho, sugestão, usando-os no modo imperativo.
- Usem palavras para indicar direção e sequência.

d) Hora da revisão. Verifiquem se o texto ficou claro e sem incorreções que possam atrapalhar a orientação daqueles que o lerão.

e) Depois de revisto e reescrito, ilustrem seu roteiro deixando-o atraente para o uso dos futuros colegas.

f) Apresentem, em data marcada pelo/a professor/a, o roteiro sugerido por vocês aos colegas da sua classe, porque provavelmente haverá vários roteiros diferentes.

II. Se houver condições, testem o roteiro, levando um grupo de colegas da classe para o passeio. Apresentem cada espaço em sequência, dando destaque a tudo o que vocês levantaram como informação. Esse grupo poderá dar sugestões para melhorar o roteiro proposto. Ouça todas as perguntas feitas para poder respondê-las.

III. Esses roteiros poderão ser distribuídos no início do ano aos colegas ou a pais que venham visitar a escola para matricular seus filhos.

ROTEIRO DE PASSEIO 259

(CA, Vol. 4, p. 259)

Nos dois primeiros “lembretes”, enfatiza-se que a linguagem desse gênero deve ser simples, direta, com a utilização de frases curtas. Nos dois lembretes seguintes, o destaque é para o uso do imperativo para se dirigir ao leitor do roteiro, com a indicação de conselho/sugestão. No último lembrete, é abordado o uso de palavras que indicam direção.

No volume 5 da coleção **Ápis**, na unidade 1, inicialmente destaca-se a distinção entre poesia e poema, deixando claro que a poesia é expressa de várias formas, entre as quais a forma de poema. E é justamente esse o foco da unidade: a poesia no poema, como indicado na apresentação da unidade: “Nesta unidade você vai ler outros **poemas** em que a **poesia** está presente nesse modo de ‘arrumar’ as palavras” (CA, Vol. 5, p. 17, grifos das autoras da coleção).

Desde a seção “Leitura: poema” (a primeira da unidade), as autoras chamam a atenção para os aspectos do gênero poema que serão abordados, conforme se percebe nas considerações que fazem sobre esse gênero:

Gênero: poema. Caracteriza-se, em geral, pela organização em versos, algumas vezes com rimas. Há preocupação com a escolha e combinação das palavras, com a exploração de sonoridades, significações, ritmo e, muitas vezes, se busca explorar esteticamente a linguagem. (CA, Vol. 5, p. 18)

Depreende-se, portanto, que os aspectos “escolha e combinação de palavras” e “sonoridade” serão evidenciados nas atividades da unidade para se observarem seus usos para obtenção de significados diferentes do cotidiano e de efeitos estéticos. Isso é observado já na proposta de leitura do poema “Quero”, de Roseana Murray:

Figura 35 – Atividade sobre efeitos de sentido decorrentes de escolhas individuais de linguagem no *poema*

Leitura: poema Gênero: poema. Caracteriza-se, em geral, pela organização em versos, algumas vezes com rimas. Há preocupação com a escolha e combinação das palavras, com a exploração de sonoridades, significações, ritmo e, muitas vezes, se busca explorar esteticamente a linguagem.

Leia o poema a seguir e veja de que maneira Roseana Murray escolhe e combina palavras em versos e estrofes para produzir com elas significados muito diferentes dos que são usados no dia a dia.

Quero
Roseana Murray

Eu quero um cacho de beijos
para levar pra minha irmã
e também um quilo de nuvens
para a minha gatinha anã.

Quero um pedaço de arco-íris
para plantar um vaso de barro,
um pedacinho do azul do céu
para pintar o meu jarro.

Estas coisas todas eu quero
e não sei onde comprar,
quem souber onde eu encontre
que venha me avisar...

MURRAY, Roseana. *Fardo de carinho*. 3. ed. Belo Horizonte: L&L, 2009.

(CA, Vol. 5, p. 18)

Percebe-se uma orientação para que os estudantes atentem para a seleção e combinação das palavras (em versos e estrofes) realizados pela autora do texto para a produção de efeitos de sentido poético.

Na seção “Interpretação de texto (Linguagem e construção do texto)”, as atividades 2, 3 e 4 abordam o sentido figurado das palavras:

Figura 36 – Atividades sobre efeitos de sentido decorrentes de escolhas individuais de linguagem no *poema*

2 Observe o uso da palavra **cacho** no primeiro verso:

Eu quero um cacho de beijos.

No dia a dia, usamos “um cacho” para falar de um conjunto de frutas, como uva ou banana; ou de um conjunto de flores que nascem juntas; ou de uma mecha de cabelos enrolados. Mas não para falar de beijos.

a) Como seria um cacho de beijos? Desenhe em seu caderno a imagem que lhe vem à mente.

b) No verso, o que seria “um cacho de beijos”? Copie no caderno a(s) alternativa(s) mais adequada(s).

- beijos agrupados x
- poucos beijos
- muitos beijos x
- beijos desenhados

3 Se pudesse comprar um cacho para um poema, do que seria esse cacho? Para quem você o daria? (Não vale cacho de frutas, nem de flores, nem de cabelos!)

4 Releia a primeira estrofe prestando atenção no sentido das expressões destacadas:

Eu quero um cacho de beijos
para levar pra minha irmã
e também **um quilo de nuvens**
para a **minha gatinha anã**.

Desenhe em seu caderno a imagem que as expressões em destaque criaram em sua mente.

Você observou que, no poema, o modo de combinar as palavras e os sons cria novos sentidos.

(CA, Vol. 5, p. 21)

Observa-se que, nas atividades 2 e 3, a ênfase é no sentido conotativo que a palavra “cacho” adquire ao ser associada a outras palavras, tal como “beijo”. Veja-se a orientação das autoras da coleção para essa atividade: “Prof., o objetivo é que os alunos percebam a relação entre o sentido literal de **cacho** e o sentido figurado que o termo adquire na expressão “cacho de beijos”” (CA, Vol. 5, p. 21, grifos das autoras da coleção).

Na atividade 4, o foco é nos efeitos de sentido pretendidos ao selecionar e relacionar determinadas palavras, conforme destaca orientação para a atividade: “Prof., a atividade tem por objetivo mostrar o efeito de sentido que as escolhas de linguagem provocam no poema, por exemplo, ao contrapor “um quilo de nuvens” (grande quantidade de algo leve como algodão) a “gatinha anã” (tamanho muito pequeno do animal)” (CA, Vol. 5, p. 21). Essas atividades evidenciam, portanto, efeitos de sentido decorrentes de escolhas de linguagem individuais dentro das expectativas para o gênero poema.

Outra atividade destaca o jogo com as palavras utilizado pelo autor para a produção de humor em um poema em forma de adivinha:

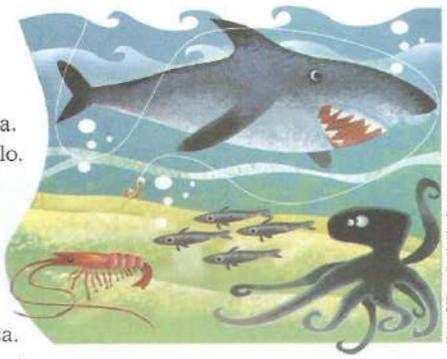
Figura 37 – Atividade sobre efeitos de sentido decorrentes de escolhas individuais de linguagem no *poema*

Vamos ler um poema em que o modo como as palavras foram usadas cria um jogo bem-humorado. Para entrar nesse jogo, é só prestar atenção nas partes que formam as palavras...

Adivinha dos peixes
José Paulo Paes

Quem tem cama no mar? O camarão.
Quem é sardenta? Adivinha. A sardinha.
Quem não paga o robalo? Quem roubá-lo.
Quem é o barão no mar? O tubarão.

Gosta a lagosta do lago? Ela gosta.
Quantos pés cada pescada tem? Hem?
Quem pesca alegria? O pescador.
Quem pôs o polvo em polvorosa? A Rosa.



PAES, José Paulo. *É isso ali*. 14 ed. São Paulo: Salamandra, 1993.

2 Você gostou dessa brincadeira com palavras? Prof., caso os alunos tenham dificuldade de perceber o jogo de palavras, pedir que copiem no

(CA, vol. 5, p. 23)

Nota-se que as partes que formam as palavras na adivinha são utilizadas nas palavras que compõem a resposta ao que foi perguntado, causando o efeito pretendido de humor.

Na seção “Conexões”, no item “2. Curiosidade”, apresenta-se um outro poema (um poema visual) com a finalidade de que os alunos percebam que as palavras foram escolhidas e arrumadas para despertar sensações no leitor:

Figura 38 – Atividades sobre efeitos de sentido decorrentes de escolhas individuais de linguagem no *poema*

Você acha que é possível conseguir o que o Menino Maluquinho quer?

2. Curiosidade

Observe como no poema ao lado as palavras foram escolhidas e arrumadas também para estimular os sentidos.

Além da **imagem** do objeto, formada com as palavras, você consegue ouvir o **barulho** do café “descendo pelo bule reluzente”, sentir seu **cheiro** e seu **calor**? Converse com seus colegas sobre as sensações que o poema provoca.

Xícara
Fábio Sexugi



SEXUGI, Fábio. “Xícara”. Disponível em: <<http://peabiruta.blogspot.com.br/2010/08/xicara-na-sala.html>>. Acesso em: 4 fev. 2014.

(CA, Vol. 5, p. 26)

Ao pedir que os estudantes conversem entre si sobre as sensações provocadas pelo poema, espera-se que eles consigam perceber o “barulho do café descendo pelo bule reluzente”, seu cheiro e seu calor. Assim, poderão relacionar as escolhas dos recursos de linguagem pelo autor para provocar determinados sentidos.

Na seção “Língua: usos e reflexão”, a atividade 1 retoma um trecho do poema de Roseana Murray para destacar a relação entre sentido real e figurado:

Figura 39 – Atividades sobre efeitos de sentido decorrentes de escolhas individuais de linguagem no *poema*

Língua: usos e reflexão

Os sentidos das palavras: falar uma coisa para dizer outra

Prof., o objetivo destas atividades é proporcionar aos alunos um exercício de produção de inferências de sentido, levando-os a refletir sobre a linguagem figurada, metáforas, assim como sobre a conotação que palavras ou expressões podem ganhar nos textos. Os alunos deverão distinguir as diferenças entre o sentido literal e o sentido figurado, perceber que, ao interpretar o sentido figurado, sempre se defrontam com possibilidades de sentidos, e não com sentidos únicos. Esperase também que, ao final deste estudo, observem que o sentido figurado é um recurso de língua presente no dia a dia, e não apenas em textos produzidos com essa intenção.

1 Releia os versos do poema “Quero”, prestando atenção às palavras destacadas:

Quero um pedaço de arco-íris
para plantar um vaso de barro.

a) Copie os versos no caderno.

b) Faça um desenho representando a ideia que esses versos transmitem.

c) Explique essa ideia, usando outras palavras.

2 Quando nos expressamos, de acordo com a situação ou a intenção do que vamos comunicar, podemos escolher entre o sentido real, que é próprio das palavras, e o sentido figurado, isto é, outro sentido que as palavras podem representar. Por exemplo: você certamente sabe o que é um rio.

26 UNIDADE 1

(CA, Vol. 5, p. 26)

Os itens “a”, “b” e “c” da atividade direcionam à conclusão de que as ideias transmitidas são do mundo imaginário, conforme orientação ao professor: “(...) Um vaso plantado no arco-íris também será só um efeito visual como é o arco-íris: nada que se possa pegar, ter, guardar na realidade. Tudo só fica na memória, na imaginação” (CA, Vol. 5, p. 26). Tal conclusão só é possível porque a autora do poema selecionou e organizou recursos da linguagem para produzir poesia (ideias do mundo imaginário).

Na seção “Produção de texto”, propõe-se a produção (continuação) de um “poema” a partir de um outro também chamado “Quero” (como o de Roseana Murray), do poeta Thomas Roth:

Figura 40 – Atividade em que se enfatizam efeitos de sentido decorrentes de escolhas individuais de linguagem no poema

 **Produção de texto**

Poema

Leia o trecho de uma letra de música de Thomas Roth. Esse compositor desenha usando palavras: pinta o mundo de arco-íris, roda nas asas do girassol...

Quero
Thomas Roth

[...]
Quero voar de mãos dadas com você
Ganhar o espaço em bolhas de sabão
Escorregar pelas cachoeiras
Pintar o mundo de arco-íris

Quero rodar nas asas do girassol
[...]



ROTH, Thomas. "Quero". Disponível em: <<http://letras.mus.br/elis-regina/295213/>>. Acesso em: 30 jan. 2014.

(CA, Vol. 5, p. 31)

Figura 41 – Atividade em que se enfatizam efeitos de sentido decorrentes de escolhas individuais de linguagem no poema (continuação)

- 1 Em seu caderno, continue o poema escolhendo palavras que "desenhem" imagens. Prof., estimular os alunos a observar os verbos empregados nos versos: voar, ganhar, escorregar, pintar, rodar - para que continuem o poema. Isso vai ajudá-los a perceber a estrutura da construção poética e a dar continuidade a ela: um verbo de ação e um complemento.
- 2 Hora da revisão. Releia os versos que escreveu e observe:
 - Você consegue imaginar os "desenhos" criados com palavras?
 - Você tem dúvida sobre alguma palavra?
 Se for necessário, reescreva os versos para que fiquem mais interessantes.
- 3 Se quiser, desenhe em seu caderno as imagens que você criou.
- 4 Depois de tudo pronto, aguarde para participar de uma "hora poética", na qual cada um fará a leitura de seus poemas para os colegas. Antes de fazer essa leitura, treine prestando atenção:
 - na entonação e na altura da sua voz ao ler o poema;
 - na forma de se expressar;
 - no ritmo da fala (se está falando muito rápido, muito devagar).Prof., fazer dessa "hora poética" um momento especial, se possível, com música suave ao fundo, explorando a importância de momentos de sensibilização.

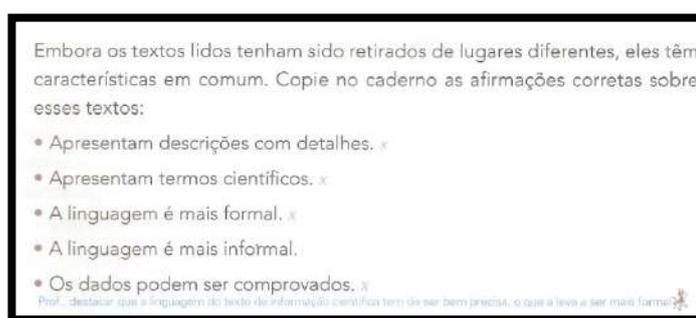
(CA, Vol. 5, p. 32)

As etapas 1, 2 e 3, que orientam a produção, focalizam a seleção de palavras que despertem a imaginação, que permitam desenhar imagens, ou seja, que produzam poesia no

poema. A etapa 4, por sua vez, traz um momento de expressão oral, em que os poemas produzidos serão socializados. Recursos da oralidade, como entonação e ritmo, são enfatizados, referindo-se, portanto, à categoria 3 (Entonação empreendida/recursos da linguagem oral).

O gênero destacado na unidade 3 deste volume 5 é o “texto de informação científica”, que, segundo as autoras, tem a função social de “informar ao leitor por meio de sequências expositivas e descritivas” (CA, Vol. 5, p. 79). São apresentados, então, dois exemplares desse gênero para estudo, conforme anexo 9. Em dois momentos desta unidade, enfatizam-se as características da linguagem do gênero. Um deles é quando se pede para identificar características comuns aos dois textos, na subseção “linguagem e construção do texto”:

Figura 42 – Atividade sobre aspectos da linguagem do *texto de informação científica*



(CA, Vol. 5, p. 82)

Observa-se que são evidenciadas as seguintes características do texto de informação científica: descrição detalhada, termos científicos e linguagem formal. A orientação ao professor enfatiza a precisão da linguagem e, por conseguinte, sua formalidade: “Prof., destacar que a linguagem do texto de informação científica tem de ser precisa, o que leva a ser mais formal” (CA, Vol. 5, p. 82).

Outro momento em que as características da linguagem do gênero são evidenciadas é na proposta de “produção de texto” escrito (Anexo 10). Solicita-se a produção escrita de um texto de informação científica e, no comando “F”, sugere-se o uso de uma linguagem clara e o não uso de gírias:

Figura 43 – Atividade em que se enfatizam aspectos da linguagem do texto de informação científica

Produção

- Escolham no quadro um dos tipos de lixo.
- Pesquisem em livros, jornais, revistas e sites mais informações sobre o tipo de lixo escolhido.
- Usem as informações lidas na ficha.
- Escrevam um texto informativo científico.
- Se possível, ilustrem com fotos ou desenhos.
- Lembrem-se de usar linguagem clara e de não empregar gírias.

(CA, Vol. 5, p. 104)

Na unidade 5, o gênero estudado é a “reportagem”. O exemplar desse gênero utilizado para as reflexões foi “Xô, extinção” (Anexo 11), publicado em um caderno destinado às crianças e jovens do jornal Folha de São Paulo, em 21/09/2013. Na seção “Interpretação do texto (Linguagem e construção do texto)”, há atividades que destacam aspectos da construção estilística do gênero. As atividade 4 e 5, por exemplo, enfatizam características da linguagem da reportagem:

Figura 44 – Atividades sobre aspectos da linguagem da *reportagem*

4 Copie em seu caderno a alternativa que melhor explica a linguagem utilizada na reportagem:

população; dados de pesquisa; para se produzir uma reportagem é necessário pesquisar na população; profundamente o assunto; relato do jornalista; o jornalista faz seu relato sobre o assunto tratado.

- linguagem informal, como em uma conversa com alguém mais íntimo.
- linguagem poética, com jogos de palavras.
- linguagem clara, com dados objetivos e precisos. x

(CA, Vol. 5, p. 162)

Figura 45 – Atividades sobre aspectos da linguagem da *reportagem* (continuação)

5 Copie no caderno a alternativa que melhor responde à pergunta:

Qual a principal intenção do uso dessa linguagem?

- informar com precisão x
- criticar
- divertir e entreter
- estimular a imaginação

(CA, Vol. 5, p. 163)

Essas atividades focalizam a clareza da linguagem e a objetividade e precisão dos dados informados (atividade 4), bem como a intenção ao usar uma linguagem com tais características (atividade 5).

Na proposta de “produção de texto” (Anexo 12), são retomados os aspectos da reportagem já abordados ao longo da unidade 5. Propõe-se a produção escrita de uma reportagem sobre um outro animal também ameaçado de extinção. Em uma das etapas que orientam a produção (Etapa C: Revisão), enfatiza-se a linguagem clara, precisa e objetiva da reportagem (1º tópico do item 1):

Figura 46 – Atividade em que se enfatizam aspectos da linguagem da *reportagem*

Etapa B: Redação

- 1 Leiam e analisem todo o material pesquisado.
- 2 Anotem os dados que considerarem importantes sobre o animal pesquisado.
- 3 Com esses dados, comecem a escrever o texto da reportagem sobre o animal.
- 4 Criem um título atraente para a reportagem.
- 5 Elaborem o “olho” da reportagem para despertar a curiosidade do leitor.
- 6 Outros detalhes importantes:
 - a escolha do tamanho e do formato das letras de títulos, do texto, de infográficos, etc.;
 - a inclusão de ilustrações, esquemas e infográficos, que facilitam a leitura;
 - a seleção de fotos, que poderão atrair o olhar do leitor.
 - o uso de aspas para indicar depoimento, se houver.
- 7 Coloquem o nome dos autores da reportagem, isto é, o nome dos participantes do grupo.

Etapa C: Revisão

- 1 Releiam os textos em voz alta para verificar:
 - a clareza, a precisão e a objetividade da linguagem, além do uso da pontuação;
 - a organização dos textos (qual é o principal, quais são os textos ligados a ele).

(CA, Vol. 5, p. 179)

Observa-se que, na “Etapa B: Redação” (item 6), porém, outros recursos relacionados ao gênero reportagem são evidenciados: recursos gráficos /visuais (três primeiros tópicos) e o uso das aspas para indicar o registro de depoimentos (último tópico). Estes recursos, no entanto, referem-se a outras categorias: 2 (Recursos gráficos/visuais na construção da significação do gênero) e 7 (Formas de representação da linguagem/construção do discurso), respectivamente.

Na seção “Interpretação do texto (Linguagem e construção do texto)” da unidade 6 do volume 5, em que se focaliza o gênero “propaganda”, as duas primeiras questões destacam aspectos da linguagem verbal da propaganda: uso do modo imperativo dos verbos e uso de frases curtas:

Figura 47 – Atividades sobre aspectos da linguagem da *propaganda*

Linguagem e construção do texto

Nas propagandas é muito comum o uso de frases curtas com verbos que indicam ordem, apelo, pedido. Veja:

“Economize água.”
 Não desperdice água.
 Acesse o site.
 “Conheça mais.”

1 Copie no caderno as alternativas que mostram o que indicam esses verbos destacados:

a) ordem c) apelo e) tempo futuro
 b) tempo passado d) pedido f) conselho

2 Copie no caderno as alternativas corretas quanto a essas frases de propagandas.

a) São longas. f) A leitura é rápida.
 b) São fáceis de entender. g) São fáceis para memorizar.
 c) São curtas. h) Dão conselhos.
 d) Dificultam a leitura. i) Convidam o leitor a fazer algo.
 e) Têm muitos detalhes.

(CA, Vol. 5, p. 197)

Nota-se que a atividade 1 evidencia o valor semântico dos verbos no modo imperativo na propaganda: expressar apelo, conselho. A atividade 2 destaca, sobretudo, o fato de as frases na propaganda serem curtas e de fácil apreensão.

Na seção “Língua: usos e reflexão” dessa mesma unidade, retomam-se reflexões sobre o uso do modo imperativo dos verbos no gênero propaganda:

Figura 48 – Atividade sobre o uso do modo imperativo dos verbos na *propaganda*

Língua: usos e reflexão

Usos do verbo no imperativo

Nos textos das propagandas você viu verbos empregados para fazer apelos, pedidos, dar ordens, conselhos, sempre com a intenção de convencer o leitor a comprar algo ou aderir a alguma ideia.

Relembre: **ECONOMIZE** água, **CONHEÇA** mais.

(CA, Vol. 5, p. 208)

Figura 49 – Atividade sobre o uso do modo imperativo dos verbos na *propaganda* (continuação)

Veja como esses verbos aparecem dessa forma em diferentes propagandas:

Revista *Veja*, São Paulo: Abril, 18 dez. 2013, p. 77.

Revista *Veja*, São Paulo: Abril, 11 dez. 2013, p. 133.

PROPAGANDA 209

(CA, Vol. 5, p. 208-209)

Segundo orientação ao professor, “as propagandas usam verbos no modo imperativo, sem problemas. Com essa questão não há pretensão de que, neste momento, os alunos conheçam a formação do modo imperativo, e sim que identifiquem os efeitos de sentido produzidos por seu uso” (CA, Vol. 5, p. 208).

Como já adiantado, buscamos observar nesta categoria as atividades em que o foco eram os aspectos próprios da linguagem de determinados gêneros ou as escolhas de linguagem individuais para obter um determinado efeito de sentido em um gênero. Nessa perspectiva, verificamos que as duas coleções apresentaram atividades com ambos os focos. No entanto, foi possível observar que os aspectos da linguagem própria do gênero foram mais abordados nas atividades das duas coleções.

Para abordagem dos recursos de linguagem focalizados nas atividades, foram utilizados os seguintes gêneros i) na coleção "Projeto Buriti": *discurso* (em uma conferência sobre meio

ambiente), *mito*, *texto expositivo* (segundo classificação dos organizadores da coleção), *conto de memórias*, *biografia*, *propaganda*, *blogue (posts/comentários)*, *texto instrucional* (segundo classificação dos organizadores da coleção); ii) na coleção “Ápis”: *diário pessoal*, *blog*, *e-mail*, *texto de informação científica*, *conto de suspense/de mistério*; *conto popular*, *roteiro de passeio*, *mapa*, *propaganda*, *poema*, *reportagem*. Observamos que, em ambas as coleções, as atividades apareceram em maior número nas seções de “compreensão/interpretação do texto”, tendo destaque também a seção “Comunicação escrita”, na coleção “Projeto Buriti”, e as seções “Produção de texto”, “Língua: usos e reflexão” e “Conexões”, na coleção “Ápis”.

Foi possível perceber que, nem sempre, as atividades desta categoria abordaram os conhecimentos estilísticos numa perspectiva enunciativa. No entanto, pareceu-nos que apesar de algumas atividades com uma abordagem mais da estilística tradicional/estrutural, havia, nas duas coleções, uma tendência de compensar a não estruturação das atividades numa perspectiva enunciativa com orientações ao professor para ampliar as reflexões, conforme demonstramos ao longo das considerações sobre as atividades desta categoria, trazendo tais orientações. É possível afirmar, entretanto, que a coleção “Ápis”, além de apresentar mais atividades desta categoria, demonstrou mais intencionalidade didática explícita referente à uma abordagem mais enunciativa da relação estilo do gênero-estilo individual.

Categoria 2 - Recursos gráficos/visuais na construção da significação do gênero

Esta categoria tem origem nas orientações do manual do professor das coleções didáticas. A coleção “Projeto Buriti”, por exemplo, em uma das habilidades leitoras que norteiam o trabalho com a leitura, destaca que é preciso “interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso” (MPCPB, vol. 5, p. 280), o que aponta para uma reflexão sobre os recursos gráficos/visuais mobilizados nos gêneros selecionados para estudo nos volumes analisados. A coleção “Ápis”, por sua vez, traz a seguinte orientação em relação ao uso de recursos da linguagem não verbal no gênero propaganda:

Estimular a comparação dos recursos da linguagem não verbal presentes em diferentes propagandas: cores, disposição das imagens, fotos, ilustrações, tipos de letras, direcionamento aos diferentes públicos, intenções, destaque de qualidades e vantagens, modos criativos de apresentar os produtos. (MPCA, Vol. 5, p.379, grifos nossos)

Depreende-se, portanto, que o gênero *propaganda* vai ser foco de estudo nos volumes da coleção e que tais recursos vão ser tomados para reflexão, pelo menos, a partir dele.

Destaca-se que o pensamento bakhtiniano focalizava a linguagem verbal, embora entendamos que suas considerações sobre a linguagem englobam também a linguagem não verbal. Concordamos, portanto, com Di Fanti (2003), ao destacar que, na perspectiva bakhtiniana,

a palavra aglutina o verbal e o não-verbal e constitui-se como enunciado, pois recebe acento de valor. Então, se, de um lado, a palavra vive sob o signo da alteridade ao ser inscrita avaliativamente, de outro, toda manifestação humana, ao possuir acento avaliativo, também se inscreve como enunciado, como linguagem (DI FANTI, 2003, p. 100).

Foram classificadas nesta categoria as atividades que suscitavam reflexão sobre o uso de recursos gráficos/visuais na construção dos sentidos dos textos de diversos gêneros tomados para análise nas duas coleções. Tamanho de letra, uso do negrito e de imagens foram alguns desses recursos identificados nas atividades propostas.

A seguir, a tabela 05 mostra como foi a ocorrência de atividades com foco em tais recursos nas duas coleções.

Tabela 05 - Frequência das atividades referentes ao aspecto *Recursos gráficos/não verbais na construção da significação do gênero* por coleção

Coleção didática	Vol. 4	Vol. 5	Total
	Frequência/Total (Percentual)	Frequência/Total (Percentual)	Frequência/Total (Percentual)
Projeto Buriti – Português	5/15 (33,33%)	5/18 (27,77%)	10/33 (30,30%)
Ápis – Língua Portuguesa	7/46 (15,21%)	15/51 (29,41%)	22/97 (22,68%)

Fonte: Elaborada pelo autor.

Na coleção “projeto Buriti”, cada um dos volumes analisados apresenta 5 atividades que abordam aspectos gráficos/visuais, de um total de 15 atividades que mobilizam aspectos do estilo do gênero no volume do 4º ano e de 18, no volume do 5º ano. Levando em consideração os dois volumes, a coleção apresenta 10 atividades que abordam aspectos desta categoria, de um total de 33 atividades que se distribuem também pelas outras categorias.

Na coleção “Ápis”, observa-se a presença de 7 atividades que focalizam aspectos desta categoria no volume do 4º ano, de um total de 46 que mobilizam aspectos das diversas categorias formuladas, e 15 no volume do 5º ano, de um total de 51 atividades. Os dois volumes

juntos, portanto, abrangem 22 atividades que focalizam aspectos desta categoria, de um universo de 97 que englobam também as demais categorias.

Percebe-se que a coleção “Ápis” desenvolveu um trabalho mais intenso em relação aos aspectos do estilo do gênero desta categoria, sobretudo no volume do 5º ano, apresentando 12 atividades a mais do que a coleção “Projeto Buriti”. Mesmo assim, considerando que são atividades para dois anos de estudo, parecem ainda insuficientes. Como essas atividades das duas coleções abordaram os recursos de linguagem focalizados nesta categoria, veremos a partir de agora.

No volume 4 da coleção “Projeto Buriti”, na unidade 5, foram identificadas algumas atividades que proporcionam a reflexão sobre o estilo do gênero *histórias em quadrinhos (HQ)*. Com a temática “Eu conheço meu cérebro”, o objetivo da unidade é destacar alguns aspectos do funcionamento do cérebro humano. O texto 1, por exemplo, é uma história em quadrinhos que, segundo os organizadores da coleção, “foi escrita com o objetivo de ensinar ao leitor as funções de determinadas células do corpo humano. O autor escolheu esse formato por pretender que seus alunos aprendessem e ao mesmo tempo se divertissem” (MPCPB, Vol. 4, p. 318).

Figura 50 – Texto 1 da unidade 5 (gênero HQ)



Ao destacar alguns aspectos do gênero HQ, nas orientações ao professor, coloca-se que “a HQ utiliza elementos específicos, como os tipos de balão, onomatopeias, letreiros, etc. Essas são estratégias complementares que ajudam na compreensão da sequência de eventos narrados e tornam a leitura divertida e dinâmica” (MPCPB, Vol. 4, p. 318). Entendemos, portanto, tais elementos/estratégias como aspectos do estilo do gênero HQ. Nessa perspectiva, identificamos atividades em que esses aspectos são abordados, incluindo um outro aspecto ainda: a *legenda*, em que aparecem as falas do narrador. Nas atividades 2 e 3, a seguir, da seção “Para compreender o texto (Compreensão)”, podemos observar o trabalho com a *legenda* e com os *balões de fala*:

Figura 51 – Atividades sobre o uso de *legendas* e *balões de fala* na HQ

Compreensão

Fique sabendo

As **histórias em quadrinhos** são sequências narrativas representadas quadro a quadro. Elas podem apresentar somente imagens ou combinar texto e imagem. As falas e os pensamentos das personagens são escritos em balões.

Geralmente, não há **narrador**. Quando ele aparece, sua fala é escrita como **legenda**, em retângulos ou quadrados, e não em balões. A fala do narrador serve para explicar acontecimentos, marcar a passagem do tempo ou dar continuidade à história.

2 Observe os quadrinhos.

a) Copie no caderno a fala do narrador.
Logo depois do jogo...

b) Agora copie a fala das personagens.
O que foi, Pitix? / Agora que eu tô sentindo a pancada do Jamanta, Zeca!

3 Releia estes balões. Eles apontam para as personagens que estão falando no quarto quadrinho. Quem são elas? Responda no caderno.

a) O QUE FOI, PTIX? Zeca.

b) AGORA QUE EU TÔ SENTINDO A PANCADA DO JAMANTA, ZECA! Pitix.



(CPB, Vol. 4, p. 109)

Observa-se que, na atividade 2, tenta-se destacar a diferença entre a forma de representar a fala do narrador (item “a”) e a fala das personagens (item b), o que se percebe a partir das informações sobre o gênero HQ, trazidas em um boxe para auxiliar o alunos na leitura/compreensão do texto (ver figura 51). Na atividade 3, buscou-se perceber a que personagem cada balão de fala se refere. De acordo com as orientações no manual do professor, a habilidade leitora dessas duas atividades é: “Interpretar texto com o auxílio de material gráfico” (MPCPB, Vol. 4, p. 319). Essas atividades, no entanto, distanciam-se de uma perspectiva enunciativa de estilo, visto que mobilizam apenas as habilidades de identificar e

copiar. Uma outra abordagem poderia suscitar reflexão sobre a relevância da fala do narrador em alguns momentos da narrativa quadro a quadro. Sobre os balões de fala, poder-se-ia refletir sobre o formato/tipo dos balões de acordo com o que se está expressando. Estas seriam abordagens mais reflexivas, em que os efeitos de sentido seriam mobilizados para justificar o uso ou não de uma ou de outra forma, de um ou de outro recurso linguístico.

Na atividade 4, destaca-se o uso de onomatopeias nas HQs, conforme segue:

Figura 52 – Atividade sobre o uso de *onomatopeia* na HQ

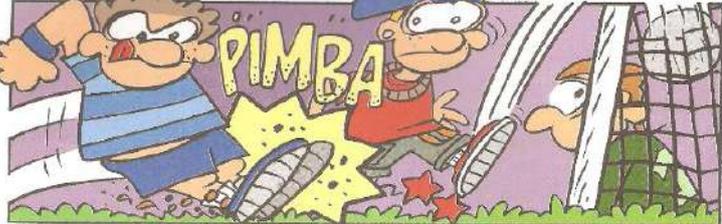
Para compreender o texto

Fique sabendo

Uma palavra criada para imitar um som é chamada **onomatopeia**.
Veja estes exemplos:

- *CHUAC* ou *SMACK* imitam o som de beijo.
- *CABRUUM* imita o som de trovão.
- *PLAFT!* imita o som de tapa.

4 Copie no caderno a onomatopeia deste quadrinho e escreva o som que ela imita.
Pimba. Imita o som do chute que o Jamanta deu no Pitix.



• Na sua opinião, a onomatopeia, nesse quadrinho, poderia ser excluída?
Mesmo sendo possível entender a situação sem o uso da onomatopeia, sua presença reforça o significado do desenho.

(CPB, vol. 4, p. 110)

Inicialmente, solicita-se que a onomatopeia seja identificada no texto, assim como o som que ela imita. As informações do boxe “Fique sabendo”, de auxílio à atividade, poderão ser utilizadas pelos estudantes como subsídio para responder ao que está sendo pedido. Orientações no manual do professor também trazem informações que ampliam o conceito de onomatopeia (e que podem ser utilizadas pelo professor nas reflexões com os alunos):

A onomatopeia, frequente em histórias em quadrinhos, tiras, propagandas e textos literários, é uma palavra que procura reproduzir certos sons e ruídos, servindo-se, para isso, dos fonemas que a língua oferece. Em geral é monossilábica: *nhac!*, *vrummmmm!*. Há casos em que há reduplicação: *tique-tique*. (MPCPB, Vol. 4, p. 318)

As orientações ao professor também indicam estratégias para abordagem da onomatopeia na sala de aula, observando se os estudantes aprenderam de fato. Vejamos:

Proponha aos alunos que citem exemplos de onomatopeias, avaliando se eles conseguiram compreender o conceito. Exemplos: *atchim* (espirro), *crash* (batida), *piuí* (trem), *pow* (soco) etc. Em seguida, pergunte que estratégias eles usaram para reconhecer a onomatopeia do quadrinho. (MPCPB, Vol. 4, p. 318)

Na sequência da atividade, os estudantes são instados a opinar sobre a necessidade do uso da onomatopeia em um dos quadrinhos, avaliando se sua exclusão traria algum prejuízo à compreensão. Nesse momento, possibilita-se refletir sobre esse recurso linguístico como um traço do estilo das HQs, enfatizando-se seu papel de reforçar o significado expresso pelas imagens constituintes desse gênero. Nas orientações ao professor, indica-se, como habilidade leitora da atividade, “identificar o efeito de sentido decorrente do uso de recursos linguísticos” (MPCPB, Vol. 4, p. 319), que, no caso, diz respeito ao uso da onomatopeia.

Outra atividade desta mesma unidade aborda o uso de *letreiros* nas HQs. Observemos:

Figura 53 – Atividade sobre o uso de *letreiro* na HQ

Fique sabendo

Todos os elementos que compõem o cenário dos quadrinhos ajudam a contar a história. Um desses elementos são os letreiros.

Letreiros são as palavras inscritas nos objetos. Podem estar em cartazes, setas indicativas de lugar, bandeirinhas, embalagens de produtos etc.

5 Responda no caderno.

a) Em qual quadrinho há letreiros? No último quadrinho.

b) Para que eles foram usados? Para destacar as características das personagens: o neurônio do setor de chutes e pulos e o neurônio torcedor (Acumbente), do setor das emoções. Há também o letreiro que indica o fim da história.

110

(CPB, Vol. 4, p. 110)

Após a leitura do boxe “Fique sabendo”, e da reflexão sobre suas informações, é possível responder ao item “a” da atividade, no qual se pede para identificar o quadrinho em que há letreiros. No item “b”, requer-se dos alunos que expliquem o uso dos letreiros. Será necessário, para tanto, perceber sua função no texto. Trata-se de mais um recurso gráfico-visual característico do gênero HQ, que pode ser utilizado para compor o enunciado.

Outra atividade, ainda deste volume 4, aborda aspectos desta categoria (2). Aborda também, no entanto, aspectos da categoria 5 (Relação estilo-conteúdo/estilo-esfera comunicativa). Por entendermos que o foco primeiro sejam os aspectos da categoria 5, decidimos fazer seu registro lá, apresentando-a e tecendo considerações sobre ela (ver figura 106 e comentários, p. 256).

No volume 5 desta coleção “Projeto Buriti”, observamos atividades que enfatizam o uso de recursos gráfico-visuais nas unidades 4 e 6. Na unidade 4, a temática focalizada é “Eu me comunico”, através da qual desenvolve-se a ideia de que “a comunicação pode se dar por diferentes linguagens” (MPCPB, Vol. 5, p. 305). Os dois textos da unidade são: uma história em quadrinhos (texto 1) e um texto expositivo (texto 2). Apenas em relação ao texto 1 encontramos atividades que abordam o estilo do gênero. Já na apresentação do texto, destaca-se a utilização de recursos gráficos e linguísticos na construção da narrativa:

Figura 54 – Texto 1 da unidade 4 (gênero HQ)



(CPB, Vol. 5, p. 90)

Nas atividades referentes a esse texto, vários dos recursos visuais que compõem os quadrinhos são focalizados, a exemplo da atividade 3, a seguir:

Figura 55 – Atividade sobre o uso de recursos gráficos/visuais na HQ

3 Observe atentamente os quadrinhos.

CALVIN E HAROLDO Bill Watterson

Responda no caderno.

- Quem está olhando para Haroldo?
Calvin.
- Por que os quadrinhos mudam de cor? *Porque cada quadrinho representa a visão de Calvin de acordo com a cor das lentes dos óculos escuros que ele está experimentando.*
- Além da mudança de cor, quais são as outras diferenças entre os quadrinhos? *As expressões faciais e corporais de Haroldo.*
- O que elas revelam? *Elas revelam o que Haroldo acha de cada modelo de óculos experimentado por Calvin.*
- Qual é a intenção do autor em usar os balões de fala além das expressões? *Mostrar que Haroldo conversa com Calvin e reforçar as expressões de Haroldo.*
- Você acha que os quadrinhos teriam o mesmo efeito se o quadrinista usasse apenas os balões de fala? *Espera-se que os alunos respondam que não, pois o humor dos quadrinhos está nas expressões de Haroldo.*

(CPB, Vol. 5, p. 92)

Nessa atividade da seção “Para compreender o texto (compreensão)”, as questões “a” e “b” corroboram a ideia de que a **mudança de cores** utilizada nos quadrinhos comunica a informação de que Calvin vê Haroldo conforme a cor das lentes dos óculos que estão sendo experimentados. Já as questões “c” e “d” mostram que as **expressões faciais e corporais** de Haroldo comunicam o que ele pensa sobre cada modelo de óculos experimentado por Calvin. As questões “e” e “f”, por sua vez, **relacionam (balões de) fala e expressões faciais/corporais**, enfatizando a importância dessa relação para o gênero HQ, a qual, nesse contexto específico, define o efeito de sentido pretendido.

A atividade 4 chama a atenção para a forma da escrita de uma das palavras da “fala” de Haroldo, no terceiro quadrinho. Vejamos:

Figura 56 – Atividade sobre o uso de recursos gráfico/visuais na HQ

4 Leia o terceiro quadrinho. Observe a forma como a palavra **NÃÃÃ...** está escrita e responda no caderno.

a) O que você percebeu?
A repetição de **a** e as reticências dão ideia de continuidade para a palavra.

b) Por que o autor usou esse recurso visual?
O autor usou o som prolongado do **a** para dar a impressão de que Haroldo está pensando na resposta, parece meio em dúvida.

Fique sabendo

A escrita de **palavras em negrito**, o uso de **letras grandes** e a **repetição de letras** em algumas palavras também são **recursos visuais** que servem para indicar o tom de voz, os sentimentos e as reações das personagens diante de algum acontecimento.

92

(CPB, Vol. 5, p. 92)

Segundo as informações no boxe “Fique sabendo”, de apoio à atividade, o uso de **letras grandes e/ou repetidas** também se consideram recursos visuais, que expressam sentimentos ou reações ante uma situação. No caso, a escrita da palavra “NÃO” – com letras grandes, repetição do “Ã”, de forma incompleta e seguida de reticências – demonstra o estado de hesitação em que a personagem se encontra para dar sua opinião.

Na atividade 5, o uso de cores para comunicar sentidos é retomado, assim como o uso de outros recursos visuais:

Figura 57 – Atividade sobre o uso de recursos gráfico/visuais na HQ

5 Agora, observe estes quadrinhos.

a) Por que o quadrinista ilustrou a mãe de Calvin tão grande?
Porque na visão de Calvin a mãe tem autoridade sobre ele.

b) Leia a segunda fala da mãe de Calvin.

- Por que a palavra **não** está em destaque?
Para indicar seu tom de voz elevado.

c) Por que a cor do último quadrinho é branca e as personagens estão em sua cor verdadeira?
Porque no último quadrinho não é a visão de Calvin que está representada pelas lentes dos óculos olhando para Haroldo ou para sua mãe.

(CPB, Vol. 5, p. 93)

Na questão “a”, destaca-se o uso do tamanho da ilustração da mãe de Calvin para expressar sua autoridade em relação ao filho. A questão “b” traz reflexão sobre o uso do “negrito” – no caso, para enfatizar a negativa da mãe, o tom de voz utilizado. Por fim, a questão “c” retoma o uso de cores: enfatiza-se o uso da cor branca para indicar que não se trata mais da visão de Calvin através das lentes dos óculos. Conclui-se, portanto, que recursos gráfico-visuais fazem parte do estilo do gênero da HQ, contribuindo para a construção do todo significativo do texto, conforme indica uma das habilidades leitoras dessas atividades: “Interpretar texto com auxílio de material gráfico” (MPCPB, Vol. 5, p. 306).

Na unidade 6, cujo tema é “Eu vou às compras”, os seguintes gêneros foram utilizados para desenvolver a temática: propaganda (texto 1) e artigo de opinião (texto 2). Foram abordados aspectos do estilo dos dois gêneros nas atividades propostas.

O texto 1 foi a seguinte propaganda:

Figura 58 – Texto 1 da unidade 6 (gênero propaganda)

Nas atividades 2, 3, 4 e 5 sobre esse texto, evidencia-se a importante função da imagem (dos gibis) para complementar a parte verbal do enunciado concreto. Vejamos as atividades 2, 3 e 4:

Figura 59 – Atividades sobre o uso de imagens na *propaganda*

Compreensão

Fique sabendo

A **propaganda** é uma mensagem publicitária que divulga produtos, ideias ou serviços. Geralmente, ela é composta de texto e imagem.

A imagem pode ter função:

- **essencial** – quando ocupa quase todo o espaço e transmite a maior parte da mensagem;
- **complementar** – quando se integra ao texto para compor o significado total da mensagem;
- **decorativa** – quando apenas ornamenta, enfeita o texto.

2 O que está sendo anunciado nessa propaganda?
Revistinhas de histórias em quadrinho.

3 Leia apenas o texto da propaganda, sem observar as imagens.

- O texto sozinho é suficiente para transmitir a mensagem? Por quê?
Não. Se forem retiradas as imagens, a mensagem ficará incompleta, pois o leitor não saberá a que produto a propaganda se refere.

4 Qual é a função das imagens nessa propaganda? Copie a resposta certa no caderno. *b) Complementar.*

a) Essencial. b) Complementar. c) Decorativa.

(CPB, Vol. 5, p. 139)

Nesse conjunto de atividades, desenvolve-se um raciocínio para concluir que a imagem complementa o sentido do texto; sem ela, o querer-dizer do enunciador não se realiza, pois a informação do que está sendo anunciado está justamente na ilustração. Portanto, conforme boxe informativo de apoio à atividade, a imagem “se integra ao texto para compor o significado total da mensagem” (CPB, Vol. 5, p. 139). O mesmo pode observar-se na atividade 5, em que uma outra propaganda é analisada:

Figura 60 – Atividades sobre o uso de imagens na *propaganda*

5 Agora, observe esta outra propaganda.



Converse com os colegas:

- Qual é o produto que está sendo divulgado?
- Geralmente, que elementos compõem a primeira página de um jornal?
- O que mais chama sua atenção nessa propaganda?
- Qual é a intenção do anunciante em deixar a maior parte do espaço em branco?
- Que relação existe entre o texto e o espaço vazio da folha?
- Você acha que a ausência de imagem nessa propaganda cumpre a mesma função de uma imagem complementar? Explique.

Veja respostas em *Orientações e subsídios ao professor*.

(CPB, Vol. 5, p. 140)

Nessa atividade, o conjunto das questões levantadas suscita uma reflexão a respeito da ausência intencional de imagens próprias de uma primeira página de jornal. Segundo as respostas às questões no manual do professor (p. 329), “como o texto afirma que o jornal só diz a verdade, não teria o que publicar no dia da mentira”, ou seja, “o vazio cumpre a função de uma imagem complementar ao se integrar com o texto para compor o significado da mensagem”. Essas reflexões sobre o uso da imagem em determinado gênero estão em conformidade com a habilidade leitora indicada para essas atividades: “Interpretar texto com auxílio de material gráfico” MPCPB, Vol. 5, p. 329).

Na coleção “Ápis”, o trabalho com o diário pessoal na unidade 2 do volume 4 proporciona evidenciar-se, na seção “Outras linguagens”, o uso de imagens para compor o diário pessoal, conforme orientação ao professor:

Prof., esta seção tem o objetivo de exercitar a leitura da linguagem não verbal, outra forma de expressão e representação de ideias. Sugere-se que seja feita oralmente para permitir que os alunos expressem com mais espontaneidade as impressões e falem mais livremente sobre os efeitos de sentido percebidos” (CA, Vol. 4, p. 60)

Vejamos a atividade:

Figura 61 – Atividade sobre aspectos visuais no *diário pessoal*

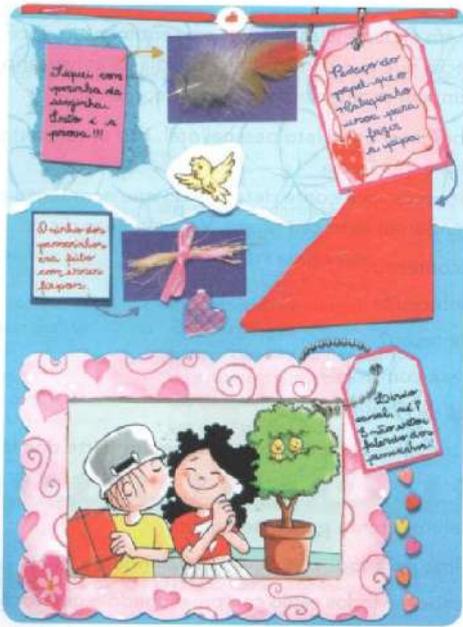
Outras linguagens

Uma página de diário diferente!

ATIVIDADE ORAL

Observe uma página de outro diário da Julieta:

Prof., esta seção tem o objetivo de exercitar e lecionar a linguagem não verbal, outra forma de expressão e representação do aluno. Sugere-se que seja feita oralmente para permitir que os alunos expressem com mais espontaneidade as impressões e sejam mais livres sobre os efeitos de sentido produzidos.



ZIRALDO,
Diário da Julieta
São Paulo:
Globo, 2008.
p. 66. v. 1.

a) Conversem sobre o que Julieta usou, além da escrita, para registrar momentos e lembranças importantes para ela.

b) Entre os materiais que Julieta utilizou, há algum que possa expressar o que ela sente, mesmo sem explicação por escrito?

c) Você tem algum objeto que lhe traz lembranças e que gostaria de guardar para sempre?

60 UNIDADE 2

(CA, Vol. 4, p. 60)

É possível observar que, de fato, o conjunto de questões levantadas leva à conclusão de que é possível lançar mão de elementos visuais (fotos/desenhos), além das palavras, para expressar-se em um diário pessoal.

Na unidade 3, o gênero destacado é o *blog*. Assim como no trabalho com o diário pessoal, opta-se por apresentar um *blog* ficcional, pertencente a um sapo, para desenvolver os estudos a partir dele. O *blog* intitula-se “Fofoca”, e é de autoria de Almir Correia. Vale destacar, no entanto, que as reflexões que antecedem o texto principal da unidade são realizadas a partir de um *blog* não ficcional (Ver para crescer), pertencente a um grupo de adolescentes.

Orientações no manual do professor deixam claras intenções das autoras ao trabalhar com o gênero *blog*:

- Destacar as formas de comunicação em redes sociais e a possibilidade de uso da linguagem com diferentes recursos propiciados pelos meios virtuais. (...)
- Explorar os recursos da escrita usados na internet: tipos de letras, tamanhos, desenhos, cores, abreviaturas, conversando sobre a adequação dessa linguagem em variadas situações. (MPCA, Vol. 4, p. 327-328)

As atividades a seguir são exemplos dessa intencionalidade:

Figura 62 – Atividades sobre aspectos gráficos/visuais no *blog*

Linguagem e construção do texto

Responda em seu caderno:

1 O sapo Frog escreve algumas palavras de forma abreviada:

vcs ñ abs

Vcs: vocês; ñ: não; abs: atrações.

Copie-as em seu caderno e explique o que cada uma quer dizer.
Prof., essas abreviações podem ser encontradas frequentemente no vocabulário de pessoas que utilizam meios eletrônicos para se comunicar. Caso os alunos não conheçam esse vocabulário, escreva uma resposta coletiva na lousa, conversando com a turma toda sobre o possível significado de cada abreviação.

2 Muitas pessoas escrevem as palavras dessa forma abreviada na internet. Em sua opinião, por que elas fazem isso?
Sugestão de resposta: Para serem mais rápidas, para não perderem tempo.

3 Algumas palavras do texto são escritas de modo diferente, em itálico: *blog*, *laptop*, *e-mails*. Por que essas palavras foram escritas em itálico?
Para dar destaque, porque são palavras de origem estrangeira.

86 UNIDADE 3

(CA, Vol. 4, p. 86)

Essas atividades estão presentes na seção “Interpretação do texto (Linguagem e construção do texto)”. Observa-se que, nas atividades 1 e 2, o foco é o uso da forma abreviada de algumas palavras no *blog*. Trabalha-se o sentido de tais abreviações, bem como o porquê de seu uso, associando-as à fluidez do tempo na atualidade, ou seja, à necessidade de não se perder tempo. Já a atividade 3 focaliza o uso do itálico em algumas palavras para indicar que são palavras de origem estrangeira. Verifica-se, portanto, o uso de tais recursos em um determinado gênero para construir sentido. É preciso destacar, no entanto, que tais recursos surgem em vários gêneros e não são típicos apenas dos gêneros da internet. Os verbetes e os classificados em geral, por exemplo, apresentam abreviações em sua construção.

Na seção “Outras linguagens”, destaca-se o uso de fotos e a tela de fundo nos *blogs*:

Figura 63 – Atividade sobre aspectos visuais no *blog*

 **Outras linguagens**

Fotos e tela de fundo em blogs

Nos *blogs* é comum as pessoas colocarem fotos que registram algum momento importante de suas vidas ou fotos sobre suas preferências, pois o *blog* também pode ser sobre um tema que desperta a curiosidade de seu autor e, por isso, conter textos e imagens que serão lidos, observados e/ou comentados por grupos de pessoas com o mesmo interesse.

A seguir você vai ver uma página do *blog* de uma garota que se interessa por... répteis! Veja também as fotos que ela postou e procure identificar a imagem usada pela dona do *blog* para ser a tela de fundo de sua página:



Fonte: *Blog I love répteis*. Disponível em: cultpa/iloverépteis.blogspot.com.br/. Acesso em: 22 nov. 2013.

a) Descobriu qual foi a imagem do fundo de tela que a garota usou em sua página?

b) E você, que fotos e fundos de tela colocaria em seu *blog*? Por quê? Troque ideias com os seus colegas.

89

(CA, Vol. 4, p. 89)

Após informar que fotos são comuns nos *blogs*, para registrar momentos importantes e preferências temáticas, é empreendida a análise do *blog* de uma garota que se interessa por répteis. Nele há fotos de alguns répteis e reportagens sobre alguns tipos de cobra. Além disso, evidencia-se a imagem de fundo do *blog*, que reproduz a pele de cobra, e, em seguida, pede que os estudantes indiquem fotos e fundos de tela que colocariam em seus *blogs*, num exercício de que a escolha de tais recursos influencia nos sentidos que se pretendem.

Na seção “Interpretação do texto (Linguagem e construção do texto)” da unidade 4 do volume 4, na qual o gênero trabalhado é a *carta pessoal*, a atividade 4 aborda o efeito de sentido pretendido pelo uso de letras maiúsculas (em caixa alta) para escrever determinadas palavras:

Figura 64 – Atividade sobre aspectos gráficos/visuais na *carta pessoal*

4 Em certo momento das duas cartas, Sam faz uso de letras maiúsculas. Respon-
 da no caderno por que ele usou maiúsculas em: os anos caninos e os anos humanos estudada
 na seção *interpretação do texto* da carta 1, para que os alunos percebam bem o **contexto** que levou Sam ter a necessidade
 de usar letras maiúsculas para enfatizar o “longo” período que permaneceria na escola, argumentando, assim, em seu favor.

a) “Tem consciência de que ele dura **DOIS MESES?**” Comentar com os alunos que na fala
 as ênfases são facilmente percebidas, por exemplo, pela modulação da voz, pela forma como são pronunciadas as palavras
 ou frases. Na escrita, esse efeito pode ser obtido com alguns recursos gráficos: escrevendo-se as palavras com letra
 minúscula; grifando-as; reforçando cada letra (como se fosse um negrito) no caso de texto
 manuscrito; com letras maiores; etc.

b) “[...] são **ELES** que vivem me acordando [...]”
 Para dar destaque a quem estava, acordando ele, realmente incomodando.

(CA, Vol. 4, p. 117)

Observa-se que, a partir de trechos das cartas pessoais (ficcionalis) de Sam (o cão de estimação da Sra. Lerroy), os estudantes são questionados sobre a intenção dele ao utilizar o referido recurso gráfico na construção de seu enunciado, ou seja, sobre os efeitos de sentido produzidos a partir do uso de tal recurso.

Na unidade 5, o gênero enfatizado é o “texto de informação científica”, mas denominado de “texto informativo”, para facilitar a compreensão do aluno do 4º ano, conforme esclarecimento ao professor quando da apresentação do gênero: “Considerando-se a faixa etária dos alunos deste ano, utilizaremos nesta unidade a denominação **texto informativo** e não a denominação **texto de divulgação científica (...)**” (CA, Vol. 4, p. 147). O exemplar do gênero a ser estudado é o texto “Por que as lagartixas perdem o rabo?” (Anexo 13), dos pesquisadores da UERJ Maria Cíntia Kiefer e Carlos Frederico D. Rocha.

Na seção “Outras linguagens”, destaca-se a relação entre textos verbais e não verbais, com ênfase no uso de recursos visuais na construção da significação do gênero, conforme segue:

Figura 65 – Atividades sobre aspectos gráficos/visuais no *texto de informação científica*

Outras linguagens

Textos verbais e não verbais

ATIVIDADE ORAL

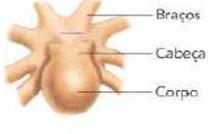
Ao produzimos um texto informativo, podemos empregar também recursos visuais, como fotos, desenhos, gráficos, esquemas, setas, etc., para ajudar o leitor a compreender melhor o que estamos explicando.

Nas imagens a seguir, observe como são apresentadas informações sobre um **polvo**.

1. Esquema com título, desenhos, setas e legendas simples:

- As ilustrações mostram como é um polvo por fora e por dentro. As setas apontam para partes do corpo do animal e, com legendas simples, indicam os nomes dessas partes.

Estruturas externas (a e b) e internas (c) dos polvos

(a)  (b) 

(c) 

Adaptado de: CASTRO, Peter; HUBER, Michael E. *Biologia marinha*. 8. ed. Artmed: Porto Alegre, 2012.

154 UNIDADE 5

(CA, Vol. 4, p. 154)

Figura 66 – Atividades sobre aspectos gráficos/visuais no *texto de informação científica* (continuação)

2. Foto com legenda explicativa:



Polvo liberando jato de tinta na água em uma foto de estúdio. O polvo pode soltar a tinta em pequenas bolhas ou liberá-la de uma vez, em uma grande massa, para encobrir sua fuga e se defender de predadores.

- A legenda explicativa dá informações para que se entenda melhor a imagem fotografada.

1 Observem o esquema da página anterior e a foto:

a) Como é chamada a parte do corpo do polvo por onde sai o jato de tinta?
Sifão (funil)

b) Como vocês descobriram isso? *Ao comparar as imagens e as legendas (2) esquemas e da foto). Prof. ou alunos poderão responder e um deles poderá explicar observando a legenda simples presente no esquema e na foto. Se não souberem, poderão perguntar a eles se conseguirem responder a questão ou não e se não tiverem visto a foto.*

2 Vocês já tinham imaginado o polvo da forma como estas imagens o mostram?
 Prof. assim como alunos a base sobre imagens de polvo, volte em ilustrações de livros de Biologia ou Física. Ao contrário, em livros em que não há imagens e compare com os desenhos apontados no esquema e na foto. O objetivo principal é a observação de estruturas e suas funções, e não a comparação de cores e formas. Também pode-se fazer perguntas sobre o que imaginaram antes de ver as imagens.

(CA, Vol. 4, p. 155)

Nas questões “1b” e “2”, verifica-se que o que possibilita as respostas está justamente nas imagens ou na sua relação com o texto verbal, numa constatação de que as imagens são importantes para uma melhor apreensão dos sentidos em determinados gêneros. Configura-se,

portanto, como um aspecto do estilo do texto de informação científica, visto que sua ausência, além de poder causar dificuldade para apreensão das informações veiculadas, pode também causar estranhamento do leitor acostumado com a leitura desse gênero, que sentirá falta do apoio de tal recurso.

No **volume 5** dessa mesma coleção didática (Ápis), os recursos gráficos/visuais também são enfatizados. Na seção “Outras linguagens” da unidade 4, destaca-se o uso de imagens (fotos) no gênero “notícia”, que é foco de estudo na unidade:

Figura 67 – Atividades sobre o uso de recursos visuais na *propaganda*

Outras linguagens

Foto em notícias

1) Prof. é importante que se alcance conteúdos que a ideia de um saço no momento do lançamento. Sua maior preocupação para exatidão dessa fotografia. Destacar a importância da foto para dar mais credibilidade ao fato noticiado. Neste caso, pode-se afirmar que a notícia só foi possível por causa da existência da foto, que negativamente foi divulgado, indicando um lançamento de foguete.

ATIVIDADE ORAL

1 Observe ao lado a foto colocada na notícia que você leu. Conversem sobre essa imagem.

a) Qual a importância dessa imagem para a notícia?

b) Qual foi a provável intenção da Nasa ao fazer essa foto?

Provavelmente, a intenção da Nasa foi a de apresentar ao público um momento do lançamento.



2 Observem agora a foto que acompanha outra notícia. Trata-se de uma notícia sobre o congelamento das águas de uma cachoeira. Conversem sobre qual seria a importância da foto para o fato noticiado, no texto escrito. Em alguns casos, inclusive a foto serve para representar sobre o conteúdo e trazer mais credibilidade à realidade ocorrida e relatada pela notícia.



UM GELO POLAR

Veja. São Paulo: Abril, 15 jan. 2014. n. 3, ano 47. p. 78-79.

3 Na foto, as cores em destaque são o preto e o branco. Qual a provável razão disso?

Prof. ajuda os alunos a perceberem que a foto apresenta o fato de as cores brancas do gelo contrastarem o conteúdo e a importância da notícia em relação a outros elementos contidos na foto.

notícia 127

(CA, vol. 5, p. 127)

A atividade 1 chama a atenção para o uso de fotografias na notícia “Nasa fotografa ‘voo’ de sapo durante lançamento de foguete” (texto principal da Unidade 4), publicada no Jornal Zero Hora, de Porto Alegre, em 12/09/2013. Na foto, observa-se em destaque a figura de um

sapo em queda livre após o lançamento de um foguete pela Nasa. Em seguida, questiona-se sobre a relevância da foto para a notícia (item “a”) e a provável intenção dos autores da foto (item “b”), num claro entendimento de que a foto contribui para uma melhor compreensão do que está sendo noticiado, conforme destacam as autoras na orientação ao professor para a atividade **1a**:

Prof., é importante que os alunos percebam que a ideia de um sapo no momento do lançamento fica mais precisa pela existência dessa fotografia. Destacar a importância da foto para dar mais credibilidade ao fato noticiado. Neste caso, pode-se afirmar que a notícia só foi possível por causa da existência da foto, que registrou um fato inusitado, incomum em lançamentos de foguetes (CA, vol. 5, p. 127)

Na atividade 2, é apresentada outra foto que ilustra uma outra notícia: o congelamento das águas de uma catarata. Pede-se, então que se reflita sobre a importância da foto para o que está sendo noticiado. Em seguida, na atividade 3, ainda sobre esta mesma foto, questiona-se sobre o porquê do uso das cores preto e branco, estimulando-se a observação de outros aspectos além do que foi propriamente fotografado.

Na unidade 5, em que o gênero focalizado é a “reportagem”, a atividade 7 da seção “Interpretação do texto (Linguagem e construção do texto)” aborda os recursos visuais utilizados na construção do todo genérico:

Figura 68 – Atividade sobre aspectos gráficos/visuais na *reportagem*

7 Os recursos visuais utilizados para enriquecer a apresentação da reportagem foram: fotos; ilustrações; boxes; infográficos; variação de cores, tamanho e formato de letras.

Qual deles:

a) chamou mais sua atenção? Por quê?

b) ajudou a entender melhor o assunto da reportagem: a saga da ararinha-azul? Por quê?

Aguarde a sua vez de dar opinião e ouça com atenção a opinião dos colegas.

Prof., se preferir, fazer esta atividade oralmente. Chamar a atenção para os recursos se houver dificuldade de observação por parte dos alunos. Levá-los a refletir sobre a relação entre foto, infográfico e demais elementos com a finalidade do texto jornalístico: dar

(CA, Vol. 5, p. 163)

Observa-se que, além de destacar aquele recurso visual que mais chamou sua atenção, o aluno refletirá sobre a utilidade de tais recursos para uma melhor apreensão das informações. As autoras da coleção orientam que é preciso levar os alunos “a atentar para a relação entre

foto, infográfico e dados científicos com a finalidade do texto jornalístico: dar credibilidade à informação” (CA, Vol. 5, p. 163).

Na unidade 6, o gênero focado é a “propaganda”. Dois exemplares desse gênero são, então, utilizados para desenvolver as reflexões sobre ele. Um deles tem a intenção de buscar a adesão do leitor a uma ideia e o outro, o objetivo de convencer as pessoas a comprarem um produto. Um dos aspectos desse gênero mais enfatizados é o uso de recursos da linguagem não verbal, conforme orientação no manual do professor:

Estimular a comparação dos recursos da linguagem não verbal presentes em diferentes propagandas: cores, disposição das imagens, fotos, ilustrações, tipos de letras, direcionamento aos diferentes públicos, intenções, destaque de qualidades e vantagens, modos criativos de apresentar o produto. (MPCA, Vol. 5, p. 379)

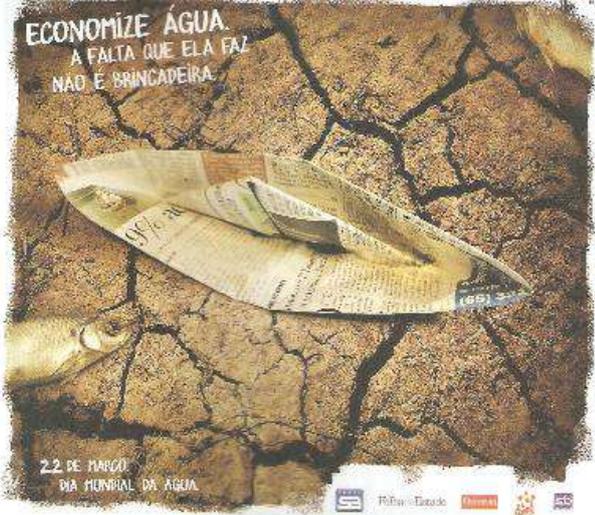
É possível perceber essa ênfase, por exemplo, quando as autoras da coleção dividem a seção “Interpretação do texto (Compreensão)” em duas partes: “A. Imagem” e “B. Verbal”, conforme segue:

Figura 69 – Atividades sobre recursos gráficos/visuais na *propaganda*

Leitura: propaganda Gênero: propaganda. Trata-se de um gênero que tem a intenção de convencer a pessoa a seguir uma via de ação, como comprar um produto, votar em um candidato, etc. É comum ser veiculado em jornais, revistas, panfletos, cartazes, etc.

Propaganda 1 É um gênero textual que tem a intenção de convencer a pessoa a seguir uma via de ação, como comprar um produto, votar em um candidato, etc. É comum ser veiculado em jornais, revistas, panfletos, cartazes, etc.

Veja uma propaganda sobre uma campanha:



Interpretação do texto

Compreensão do texto

Responda no caderno:

1. Que impressão essa imagem provoca em você?
2. A propaganda tem uma **imagem** que ocupa toda a página e uma **parte verbal**, escrita.

192 UNIDADE 4

Figura 70 – Atividades sobre recursos gráficos/visuais na *propaganda* (continuação)

a) Escolha o que mais chamou sua atenção nessa propaganda:

- parte escrita
- cor
- peixes
- terra
- barco de papel

b) Justifique sua escolha.

Prof., explique que se ele não escolher um ou mais itens listados sobre o ambiente, a questão representada pelo texto escrito, está sendo respondida incorretamente, sendo obrigatório o item barco de papel em um ambiente sem água.

A. Imagem

Responda no caderno:

1 A propaganda traz uma foto.

a) De que lugar provavelmente seria essa foto?

Prof., explique que provavelmente seria um lugar sem água.

b) O que você observou para dar sua resposta?

Prof., explique que observou um barco de papel que provavelmente seria para flutuar.

2 Quais elementos são mais chocantes para você na imagem. Por quê?

Prof., explique que se ele não escolher um ou mais itens listados, a resposta está incorreta.

3 Qual é o provável motivo de se ter escolhido essa foto para a propaganda?

Prof., explique que provavelmente foi escolhido porque o barco de papel não flutua em um ambiente sem água.

B. Verbal

Na parte central da propaganda foi colocado um barquinho feito de jornal.

Na parte escrita foi colocada a frase: "A falta que ela faz não é brincadeira".

1 Copie no caderno a/s alternativa/s que explica/m o sentido de **não é brincadeira**.

a) Barquinho de papel não é brincadeira.

b) A falta de água é coisa muito séria.

c) Não se brinca com uma coisa tão grave.

d) Barco de papel é uma brincadeira séria.

Prof., explique que se ele não escolher um ou mais itens listados, a resposta está incorreta.

As propagandas geralmente usam uma frase de **apelo**, que é o convite, a convocação, e outra que é feita para convencer, o **argumento**.

2 Releia as frases e copie no caderno aquela que é o apelo, o convite.

Economize água.

A falta que ela faz não é brincadeira.

3 Essas frases dirigem-se somente a crianças? Por quê?

Prof., explique que se ele não escolher uma ou mais alternativas listadas, a resposta está incorreta.

4 A finalidade dessa propaganda é convencer quem a lê a simpatizar com uma ideia e a mudar atitudes. Essa propaganda convenceu você? Por quê?

Prof., explique que se ele não escolher uma ou mais alternativas listadas, a resposta está incorreta.

PROPAGANDA 193

(CA, Vol. 5, p. 192-193)

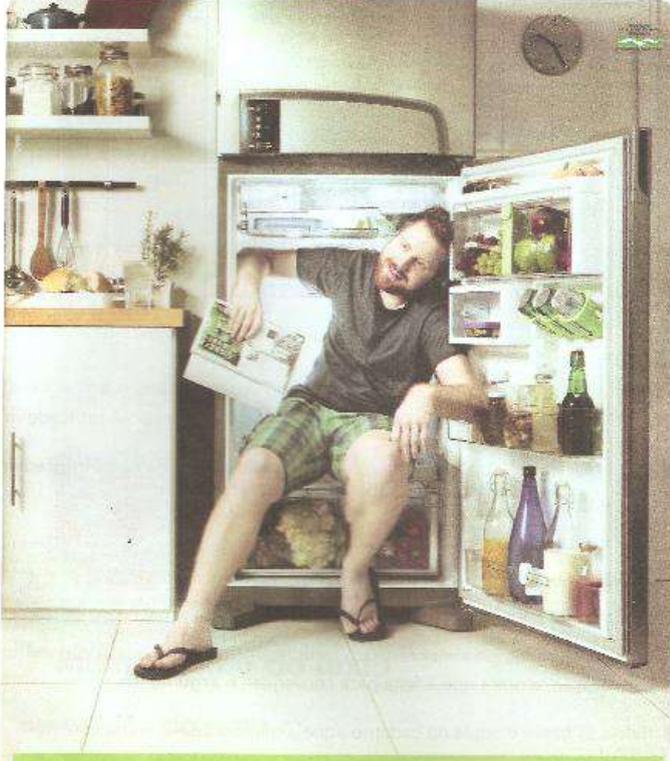
O conjunto de atividades da parte A explora alguns aspectos da imagem da primeira propaganda estudada (questões 1 e 2) a fim de que se identifique sua função na constituição do gênero (questão 3), ou seja, que se perceba sua contribuição para a construção dos significados que se desejam expressar.

Na interpretação da outra propaganda, também há a divisão nas duas partes referidas:

Figura 71 – Atividades sobre recursos gráficos/visuais na *propaganda*

Propaganda 2

Veja uma propaganda sobre um produto:



O lugar mais fresquinho da sua casa é a geladeira?

Ar-condicionado Split Consul. Seu verão sem comprometer. Aproveite com o melhor e mais econômico.

Consul

194 LIMINAR E

Revista *Veja São Paulo*. São Paulo: Abril, 18 dez. 2013, p. 39.

(CA, Vol. 5, p. 194)

Figura 72 – Atividades sobre recursos gráficos/visuais na *propaganda* (continuação)

Interpretação do texto

Compreensão do texto

A. Imagem

Responda no caderno:

- Nessa propaganda o que mais chamou sua atenção: a imagem, as cores ou a parte escrita? Por quê?
- Diferentemente da primeira propaganda estudada, essa tem a intenção de vender um produto. Qual é o produto?
- Nessa propaganda também há uma foto.
 - Qual é o espaço fotografado?
 - O que há na foto que causa surpresa ao leitor?
 - Em que lugar da foto aparece o produto anunciado?
 - Por que a foto principal é de uma geladeira, e não do produto anunciado?
- Copie no caderno a/s alternativa/s que complete/m a frase: O provável motivo de se ter escolhido essa foto para a propaganda foi o uso de
 - humor para convencer sobre a importância de o consumidor ter o produto.
 - crítica para quem tem geladeira pequena.
 - emoção para convencer o leitor a não usar a geladeira.
 - situação incomum para chamar a atenção para o produto.

B. Verbal

- As cores da cozinha fotografada são claras e neutras. Para a parte escrita foi escolhida uma faixa de cor mais forte. Escolha a/s alternativa/s que complete/m a frase:

PROPAGANDA 195

(CA, Vol. 5, p. 195)

Figura 73 – Atividades sobre recursos gráficos/visuais na *propaganda* (continuação)

Essa cor mais forte foi usada com a intenção de

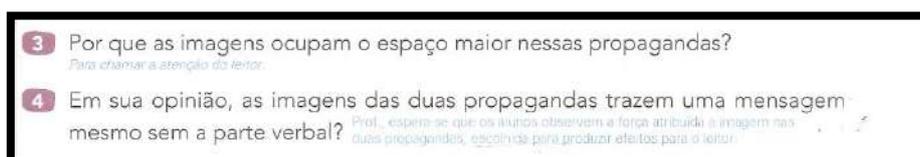
- deixar a propaganda mais bonita, mais colorida.
- dar destaque para o produto.
- combinar com as cores claras da cozinha.
- mostrar a cor do produto.
- dar destaque para a mensagem escrita.

(CA, Vol. 5, p. 196)

Na atividade 1 da parte A, enfatiza-se o relevante papel exercido pela imagem na propaganda, visto que é o que chama mais a atenção do leitor. As atividades 2 e 3 levam o aluno a concluir por que a imagem de uma geladeira sobressai mais do que a do próprio produto anunciado (um ar-condicionado). A atividade 4 traz a reflexão sobre o que motivou a escolha da imagem para a propaganda: o convencimento do consumidor através do humor. A atividade 1 da parte B também destaca um elemento visual: “a cor”, que foi usada para destacar tanto o produto quanto a mensagem escrita a partir do contraste (cores claras com o fundo mais escuro).

Na seção “Interpretação do texto (Linguagem e construção do texto)”, as atividades 3 e 4 retomam reflexões sobre a relevância da imagem para a propaganda. Vejamos:

Figura 74 – Atividade sobre recursos visuais (imagens) na *propaganda*



(CA, Vol. 5, p. 197)

Essas atividades evidenciam a importância da imagem nas propagandas analisadas, já que enfatizam o maior espaço ocupado por elas em relação à parte verbal, bem como sua capacidade de expressar sentidos independentemente da parte escrita.

Na seção “Outras linguagens”, os recursos gráficos/visuais continuam sendo foco de reflexão. Desta vez, o objetivo é identificar os recursos utilizados na construção de *outdoors* para chamar a atenção do leitor:

Figura 75 – Atividade sobre recursos gráficos/visuais na *propaganda*

Outras linguagens

Propaganda ao ar livre — outdoor

Para a produção visual, da mesma maneira que se utiliza o texto, também se utilizam recursos gráficos/visuais. Esses recursos são chamados de recursos gráficos/visuais e são utilizados para chamar a atenção do leitor e para transmitir uma mensagem.

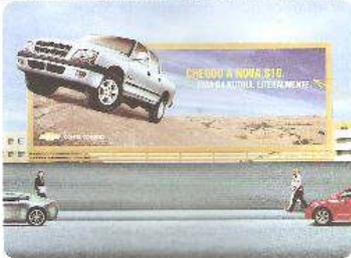
ATIVIDADE ORAL

As propagandas podem ser publicadas em diferentes **suportes**: revistas, jornais, internet, TV, folhetos distribuídos às pessoas, entre outros.

E há também aquelas que são colocadas em grandes painéis ao ar livre, em lugares de movimento, para serem vistas pelas pessoas que passam. Esse tipo de painel é chamado de **outdoor**.

Veja:

1



"CHEGOU A NOVA S10. SAIA DA ROTINA. LITERALMENTE."

2



"DE UMA FORMA OU DE OUTRA VOCÊ LÊ. 31 de agosto. Dia do Outdoor"

202 UNIDADE 6

(CA, Vol. 5, p. 202)

Figura 76 – Atividade sobre recursos gráficos/visuais na *propaganda* (continuação)

3



"FECHE A TORNEIRA PRA NÃO JOGAR UMA LAGOA DE ÁGUA FORA. DIA MUNDIAL DA ÁGUA"

Você pode ver que, para chamar a atenção do leitor, em cada outdoor procurou-se usar um recurso diferente.

1 Responda: Qual/Quais deles:

- pode/m ser lido/s mais rapidamente?
- incluiu/incluíram outro elemento no formato?
- tenta/m convencer sobre uma ideia, e não sobre um produto?
- está/estão em um lugar que tem ligação direta com o texto da propaganda?

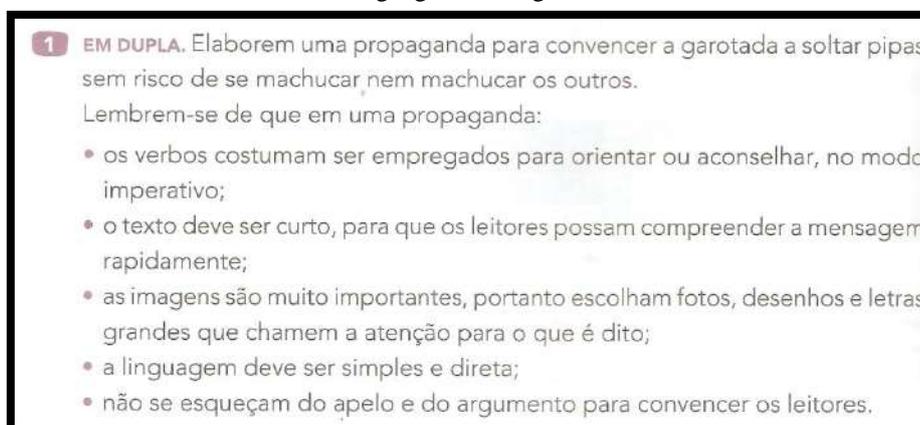
2 Se houvesse um concurso para escolher o melhor outdoor entre esses, qual você escolheria? Por quê?

(CA, Vol. 5, p. 203)

No *outdoor* 1, o recurso utilizado foi a imagem de um carro extrapolando os limites do próprio painel, simbolizando a quebra de uma determinada rotina. No *outdoor* 2, o que chama a atenção do leitor é a organização/disposição das letras das palavras: de forma invertida ou com as letras fora da ordem, isto é, de forma não convencional. O 3º *outdoor*, por sua vez, inclui uma grande torneira também extrapolando os limites do painel, indicando que ela encheu a lagoa onde o *outdoor* foi instalado. As atividades 1 e 2 chamam a atenção dos alunos para os recursos utilizados para impressionar o leitor em relação aos sentidos que se desejam emitir.

Na proposta de “produção de texto” da unidade, solicita-se a produção escrita de uma “propaganda de campanha” sobre segurança na brincadeira com pipas. Nas orientações para a produção, o uso de imagens na construção da significação do gênero é retomado, assim como outros aspectos da linguagem da propaganda (uso do modo imperativo e de frases curtas, simples e diretas) que se referem à categoria 1 (Estilo do gênero / estilo individual):

Figura 77 – Atividade em que se enfatizam recursos gráficos/visuais na *propaganda*, assim como aspectos da linguagem desse gênero



(CA, vol. 5, p. 220)

Observa-se que, antes de indicar os passos a serem seguidos para a produção em duplas, são dados alguns lembretes sobre aspectos característicos da propaganda, a saber: uso do modo imperativo (1º lembrete), uso de frases curtas, simples e diretas (2º e 4º lembretes) e **uso de imagens (3º lembrete)**.

Nesta categoria, como já dito, buscamos identificar e analisar as atividades que suscitavam reflexão sobre o uso de recursos gráficos/visuais na construção dos sentidos dos textos de diversos gêneros. Foi possível observar que, embora determinado recurso fosse mais ou menos enfatizado conforme o gênero, a reflexão sobre o uso de imagens/fotos/desenhos foi recorrente na maioria das atividades, sobretudo nos dois volumes da coleção "Ápis", indicando

que o uso ou não de tais recursos traz implicações para a construção do todo significativo dos enunciados concretos.

Os gêneros que se prestaram à reflexão sobre esses aspectos gráficos/visuais, conforme a coleção, foram: i) na coleção "Projeto Buriti": *história em quadrinhos e propaganda*; na coleção "Ápis": *diário pessoal, blog, carta pessoal, texto de informação científica, notícia, reportagem e propaganda*. Com relação às seções em que as atividades mais apareceram, todas as atividades desta categoria na coleção "Projeto Buriti" se apresentaram na seção *Para compreender o texto*; na coleção "Ápis", as atividades se distribuíram em três seções: *Interpretação do texto, Outras linguagens e Produção de texto*, porém, majoritariamente, na seção *Interpretação de texto*, seguida da seção *Outras linguagens*. A seção *Produção de texto* promoveu reflexão sobre esses recursos apenas uma vez (no volume do 5º ano da coleção "Ápis").

No que diz respeito à perspectiva estilística predominante nas atividades das duas coleções, consideramos que a maioria das reflexões suscitadas sobre os recursos gráficos/visuais se aproximou mais de uma perspectiva enunciativa, visto que foram além da simples identificação/classificação dos aspectos mobilizados, solicitando, muitas vezes, a explicitação/explicação do uso de determinados recursos, exigindo do estudante o estabelecimento de relações de sentido. Algumas poucas atividades, no entanto, se aproximaram de uma perspectiva mais tradicional/estrutural da estilística.

Categoria 3 - Entonação empreendida/recursos da linguagem oral

Esta categoria tem origem no pensamento bakhtniano, que enfatiza a relevância da entonação para a enunciação; e nas coleções didáticas analisadas, que destacam a necessidade de reflexão sobre os recursos da linguagem oral.

Segundo Voloshinov (2013a [1926]), a entonação apossa-se de uma palavra, fazendo-a refletir o sentido adequado ao contexto de uso. Em outras palavras, “mediante a entonação, a palavra se relaciona diretamente com a vida (...), o falante se relaciona com os ouvintes: a entonação é social por excelência” (VOLOSHINOV, 2013a [1926], p. 82).

A coleção Ápis enfatiza os recursos da linguagem oral, quando indica um dos momentos em que as atividades orais de linguagem aparecem: “Em situações em que o aluno precise perceber as diferenças entre as modalidades oral e escrita da língua: articulação de palavras, uso de gestos, entonação expressiva, outros signos não linguísticos de comunicação oral” (MPCA, vol. 4, p. 303, grifos nossos). Por sua vez, o manual do professor do volume 4 da

coleção “Projeto Buriti” orienta que, ao trabalhar com a habilidade oral de “recitar” um poema, é preciso atentar para “a rima e o ritmo formado pela combinação das sílabas tônicas em cada verso” (MPCPB, vol. 4, p. 332). Assim, as atividades que classificamos nesta categoria suscitam reflexão sobre a relevância da entonação em diversos gêneros discursivos e/ou sobre o uso de recursos sonoros diversos – tais como a aliteração e o ritmo – para construir significados.

Pudemos observar que a coleção “Projeto Buriti” apresenta atividades em que a entonação/os recursos da linguagem oral são tomados como objetos de reflexão apenas no volume 5, ao passo que a coleção “Ápis” apresenta tal tipo de atividades nos dois volumes, como aponta a tabela a seguir:

Tabela 06 - Frequência das atividades referentes ao aspecto *Entonação empreendida/recursos da linguagem oral* por coleção

Coleção didática	Vol. 4	Vol. 5	Total
	Frequência/Total (Percentual)	Frequência/Total (Percentual)	Frequência/Total (Percentual)
Projeto Buriti – Português	0/15 (0%)	3/18 (16,66%)	3/33 (9,09%)
Ápis – Língua Portuguesa	8/46 (17,39%)	6/51 (11,76%)	14/97 (14,43%)

Fonte: Elaborada pelo autor.

Além do fato de um dos volumes da coleção “Projeto Buriti” não apresentar atividades que suscitem reflexão sobre os recursos desta categoria, chama a atenção também a baixa frequência no outro volume: apenas 3 atividades. Considerando os dois volumes, esse número se torna ainda mais inexpressivo.

Na coleção “Ápis”, o volume do 4º ano apresentou 8 atividades que exploram os recursos desta categoria, de um total de 46 que englobam também as demais categorias. No volume do 5º ano, o número de atividades desta categoria diminui para 6, de um total de 51 atividades. Essa diminuição em relação ao volume 4 vai de encontro ao que geralmente se espera que é a intensificação na abordagem de um determinado conhecimento em relação ao ano anterior.

De modo geral, observa-se uma baixa frequência de atividades que tomam a entonação e os recursos da linguagem oral para reflexão nas duas coleções didáticas. Isso configura uma abordagem insuficiente das diversas possibilidades de uso de tais recursos estilísticos nas duas

coleções didáticas. Vejamos, na sequência, como esses recursos focalizados nas atividades foram abordados.

Na coleção “Projeto Buriti”, as poucas atividades contempladas desta categoria se concentraram na unidade 3 do volume 5, em que um dos gêneros discursivos utilizados para desenvolver a temática “Eu entro em cena” é o *texto teatral*. O texto de abertura (texto 1) é composto pelas duas primeiras cenas da peça: “O menino que virou história” (Anexo 14). Algumas atividades enfatizam um dos aspectos do estilo dos textos dramáticos: a *entonação*, visto que se trata de um texto escrito para ser representado oralmente. Já na apresentação do texto indica-se: “Observe a fala das personagens e o modo como o autor orienta a ação delas” (CPB, Vol. 5, p. 63). Em textos desse gênero, a orientação das ações das personagens é dada através das *rubricas*, que entre outras ações, assinalam a entonação das falas. Nessa perspectiva, as atividades 11 e 12, a seguir, chamam a atenção para a *entonação* apontada por algumas rubricas do texto:

Figura 78 – Atividades sobre a entonação adequada no *texto teatral*

Para compreender o texto

Fique sabendo

No texto teatral há indicações do autor para auxiliar a encenação. Essas indicações são chamadas **rubricas**. Elas geralmente são escritas entre parênteses e com tipo de letra diferente da usada no restante do texto.

As rubricas podem assinalar:

- entonação das falas;
- gestos, ações, movimentação e posições das personagens no palco;
- efeitos sonoros;
- início ou fim de cena.

11 Observe as rubricas do texto *O menino que virou história*.

a) Copie no caderno duas falas que estejam acompanhadas de rubrica.
Resposta pessoal.

b) Explique o significado das rubricas que você copiou.
Resposta pessoal.

c) Leia em voz alta essas falas seguindo a orientação das rubricas.

12 Releia o trecho.

Rafa – [...] Ai que saco! (*Com deboche*)
 “Era uma vez um Reino Encantado onde vivia uma linda princesa...”. Ai que chatura!
 “A princesinha adorava todos os bichos, ela conversava com os passarinhos, com os coelhinhos, com as borboletas...”

- Copie no caderno a frase que explica o significado da rubrica.

a) “*Com deboche*” indica que Rafa acha o texto bonito.

b) “*Com deboche*” indica que Rafa acha o texto divertido.

c) “*Com deboche*” indica que Rafa não gosta do texto.
d) “Com deboche” indica que Rafa não gosta do texto.



Essas atividades fazem parte da seção “Para compreender o texto”. Na atividade 11, constrói-se um raciocínio reflexivo que culmina com a percepção da entonação adequada ao querer-dizer, isto é, ao que se quer expressar. Inicialmente, pede-se para que sejam identificadas no texto falas acompanhadas de rubrica. Em seguida, busca-se o significado que a rubrica indica. Por fim, a leitura em voz alta é solicitada para observar se se conseguiu expressar o sentido indicado, ou seja, se foi utilizada a entonação adequada.

Na atividade 12, solicita-se do estudante identificar, entre três opções, aquela que contém o sentido expresso na rubrica presente em um trecho do texto. Para escolher a opção correta, é preciso realizar uma leitura expressiva do referido trecho, com vistas a identificar a entonação adequada e, com isso, o sentido pertinente ao que se quer transmitir, conforme a seguinte orientação no manual do professor para esta atividade: “(...) solicite a alguns alunos que leiam a fala de Rafa expressando deboche. Deixe que experimentem diversas entonações antes de se decidirem pela melhor leitura (aquela que passa ao interlocutor o caráter de deboche)” (MPCPB, Vol. 5, p. 296-297).

A entonação é também focalizada na atividade proposta na seção “Comunicação oral”, cuja “habilidade oral” é “Fazer leitura dramática de um texto”, o que, segundo os organizadores da coleção, “requer entender o que está escrito e ler o texto com as nuances de comunicação sugeridas pelo autor” (MPCPB, Vol. 5, p. 298). A atividade solicita a leitura expressiva de um outro trecho do mesmo texto teatral (cena 5), ainda não apresentado aos alunos:

Figura 79 – Atividade em que se enfatiza a entonação adequada no *texto teatral*

Comunicação oral Dramatizando

1 Leia este trecho da cena 5 de *O menino que virou história*.
A luz se acende na página cheia de letrinhas. Zig anda de um lado para o outro lendo o texto no chão. Rafa cai sentado no meio da página.

Zig – Eu avisei.
Rafa – Onde é que eu tô?
Zig – Página 342 do livro “A história do menino que não gostava de ler”.
Rafa (*Chocado*) – Eu tô dentro do livro?
Zig faz “positivo” com a cabeça e continua lendo. Rafa para exatamente em cima da frase que Zig está lendo.
Zig – Você podia sair de cima?...
Rafa – Sair de cima?...
Zig – Da frase que eu estou lendo. Passe pro lado de cá que eu já li.
(Rafa sai de cima da frase. Zig continua lendo.)
Rafa (*Começando a ficar preocupado.*) – Olha, eu tô achando o máximo estar dentro de um livro com uma traça, mas... Eu tenho um montão de coisas pra fazer, minha mãe passa logo logo pra me pegar e... Como é que eu faço pra sair daqui? [...]
Zig – Só tem um jeito de sair deste livro, e é lendo a história até o final.
(Aponta) A primeira página é pra lá ó! (Volta a ler.)
Rafa – Não é possível, tem que ter outro jeito... Este livro é enorme! Eu vou levar um ano pra ler isso.
Zig – Quando a gente está se divertindo, um ano passa em um minuto... Bem, acabei esta página. Até logo! (*Vai saindo.*)
Rafa – Espera, espera! Aonde você vai?
Zig – Pra próxima página.
Rafa (*Pegando os óculos de Zig.*) – Não vai não senhora... Foi você quem me fez cair aqui...
Zig (*Tentando tomar os óculos dele.*) – Ei! Devolve meus óculos, moleque!
Rafa – Só depois que você me explicar como é que eu saio deste livro. [...]

2 Siga as orientações do professor e faça, com os colegas, uma leitura expressiva desse texto.

Autoavaliação

1. Transmiti em minha fala a emoção vivida pela personagem?
2. Segui as orientações das rubricas e a pontuação das falas?

(CPB, Vol. 5, p. 75)

Observa-se que, na “autoavaliação”, são colocadas duas questões que evidenciam a necessidade de ter-se utilizado a entonação adequada durante a leitura para transmitir a emoção vivida pelas personagens, seguindo as orientações das rubricas e a pontuação utilizada. No manual do professor, destaca-se que:

É importante que os alunos percebam o texto teatral como um roteiro que contém os elementos necessários para a encenação da peça, desde as falas das personagens até as indicações cênicas, nas rubricas, que oferecem informações sobre gestos, movimentos, expressões e entonação dos atores e sobre o cenário (MPCPB, Vol. 5, p. 298, grifos nossos).

Na coleção **Ápis**, as atividades desta categoria foram observadas em três unidades do volume 4 (unidades 1, 4 e 6) e duas do volume 5 (unidades 1 e 8). Na unidade 1 do volume 4, a “letra de canção” é o gênero focalizado. Trata-se da letra da canção “Criança, crionça”, dos

compositores Augusto de Campos e Cid Campos. A partir desse texto, são propostas reflexões sobre diversos aspectos, especialmente os que estão relacionados aos recursos sonoros, tais como aliteração e ritmo.

Na seção “Interpretação do texto (Compreensão do texto)”, a atividade 1 pede que seja feita uma leitura da letra da canção atentando para o *ritmo*.

Figura 80 – Atividade sobre recursos da linguagem oral na *letra de canção*

Leitura: letra de canção
 Crie um mapa de conexão: "Quais são os recursos da linguagem oral que estão presentes na letra da música? Como eles contribuem para a construção do sentido da música?"

Criança, criança
 Augusto de Campos e Cid Campos

A onça era sônsa	Criança, criança
Sônsa de nascença	Criança, criança
Chegava de manso	Dançando essa dança
Para encher a pança	A onça desonça
Sem pedir licença	Despança
Jabutí, leiú	Dispensa
Tucano, tatu	Sua comilança
Macaco, saqui	E hoje só pensa
Preguiça, preá	Em dançar a dança
Cuiá, quati	
Não tinham descanso	Criança, criança
	Criança, criança
Mas uma criança	
Chamou a resposta	
Criou uma dança	
A dança da onça	

CAMPOS, Cid. *Crianças crianças*. São Paulo: Selo Sesc, 2008. CD, Faixa 12.

Sobre os autores
 Cid Campos (1958) é músico, compositor e produtor musical. É filho do poeta Augusto de Campos, com quem escreveu a letra dessa música.

Interpretação do texto
Compreensão do texto
 1. Façam uma leitura conjunta da letra da música, com bastante ritmo.

LETRA DE CANÇÃO 19

(CA, Vol. 4, P. 19)

A intenção de evidenciar tal aspecto sonoro fica clara na orientação ao professor no entorno da própria atividade: “Prof., nessa leitura, ajudar os alunos a observar com mais atenção a articulação das palavras, a sonoridade e o ritmo dos versos” (CA, Vol. 4, p. 19). Observa-se que são citados aspectos que concorrem para a obtenção do ritmo (articulação das palavras e sonoridade dos versos) e, conseqüentemente, do efeito pretendido com a realização de tal recurso sonoro.

Na seção “Interpretação de texto (Linguagem e construção do texto)”, as atividades 6 e 7 enfatizam os efeitos de sentido decorrentes de recursos sonoros: aliteração e ritmo.

Figura 81 – Atividade sobre o uso de recursos da linguagem oral (aliteração e ritmo) na *letra de canção*

6 Leia em voz baixa a primeira estrofe, prestando atenção às palavras destacadas:

A onça era **sonsa**
 Sonesa de **nascença**
 Chegava de **manso**
 Para encher a **pança**
 Sem pedir **licença**



Prof., por se tratar de uma irregularidade, isto é, não há uma regra para explicar quando se escreve com **s** ou **ç**, sugere-se fazer uma sistematização da escrita dessas palavras por meio de festagem, bingo de palavras e outras atividades que fixem a grafia daquelas mais usadas, como: ciência, dança, onça, licença, manso, descanso, pensa, sonsa, etc.

Representado ora com **ç**, ora com **s**, o som /s/ aparece bastante nestes versos. Prof., esta atividade deve ser conduzida oralmente, para reforçar a percepção dos alunos em relação aos sons das palavras. Ler em voz alta o enunciado do item **a** destacando o som /pr/ (preguiça, preá) e o som /s/ (sonsa, onça) das palavras, para que os alunos notem as diferenças entre eles. Comentar que o som /pr/ é mais estridente, agitado, enquanto o som /s/ é mais suave, calmo. Pode-se considerar também que a palavra **preá** dá mais ideia de barulho que a palavra **preguiça**, pois a segunda palavra apresenta, no final, o som mais suave do /s/.

a) Leia: preguiça, preá, sonsa, onça. Quais dessas palavras dão mais a ideia de barulho?
 Preguiça = preá

LETRA DE CANÇÃO 23

(CA, vol. 4, p. 23)

Figura 82 – Atividade sobre o uso de recursos da linguagem oral (aliteração e ritmo) na *letra de canção* (continuação)

b) Agora, copie no caderno as alternativas que completem a frase a seguir:
 A repetição do som /s/ no poema pode reforçar a ideia de que a onça ◆ e ◆.

- era barulhenta
- era silenciosa x
- chegava rapidamente
- chegava devagar x

c) Explique sua resposta. Prof., a finalidade dessa questão é a de o aluno perceber que a repetição sonora cria efeitos de sentido. Neste caso, a aliteração, ou seja, a repetição do som /s/ pode dar a ideia de sussurro, de lentidão, enfatizando o silêncio e a calma do movimento da onça. Aceitar diferentes respostas, desde que coerentes com as ideias expressas no texto.

7 Os animais “não tinham descanso”.

a) Como você poderia ler os versos a seguir para dar essa ideia? Explique.
 Sugestão: Com rapidez, pois isso dará a impressão de que os bichos estão se movimentando para fugir ou se esconder da onça.
 Prof., aceitar outras respostas, considerando sempre a coerência com o texto.

Tucano, tatu
 Macaco, sagui
 Preguiça, preá
 Cutia, quati

Prof., organizar os alunos em três grupos grandes e, se considerar necessário, pedir-lhes que conversem sobre os versos antes de escolherem um colega em cada grupo para fazer a leitura. É importante que eles percebam que a leitura do colega deveria ser rítmica e feita com rapidez. Estimular os alunos a notar o ritmo de cada verso: mostrar que todos eles são formados por cinco sílabas (ja-bu-ti-tei-ú, tu-ca-ri-ça-tu) com o tônico sempre na última sílaba (tei-ú, ta-tu, sa-gui, pre-á, qua-ti), o que pode tornar a leitura sincopada, ou seja, com forte marcação de acentuação. Além disso, é importante destacar que é bastante comum nessa letra de música a repetição de consoantes (/jabuti/ /teiu/ /tucano/ /cabuti/ /sagui/ /quati) e mostrar também a ocorrência do jogo de palavras pela troca de consoantes (/cutia/ /quati).

b) EM GRUPO. Escolham um colega para fazer a leitura dos versos. /tatu; preguiça/ /jabuti/ /sagui/ /quati) e mostrar também a ocorrência do jogo de palavras pela troca de

(CA, vol. 4, p. 24)

As orientações ao professor no entorno das atividades demonstram a intenção de evidenciar tais aspectos da linguagem oral. Sobre a atividade 6a, orienta-se:

Prof., esta atividade deve ser conduzida oralmente, para reforçar a percepção dos alunos em relação aos sons das palavras. Ler em voz alta o enunciado do item **a** destacando o som /pr/ (**preguiça**, **preá**) e o som /s/ (**sonsa**, **onça**) das palavras, para que os alunos notem as diferenças entre eles. Comentar que o

som /pr/ é mais estridente, agitado, enquanto o som /s/ é mais suave, calmo. Pode-se considerar também que a palavra **preá** dá mais ideia de barulho que a palavra **preguiça**, pois a segunda palavra apresenta, no final, o som mais suave /s/. (CA, Vol. 4, p. 23)

Sobre a atividade 6b:

Prof., a finalidade dessa questão é a de o aluno perceber que a repetição sonora cria efeitos de sentido. Neste caso, a aliteração, ou seja, a repetição do som /s/ pode dar a ideia de sussurro, de lentidão, enfatizando o silêncio e a calma do movimento da onça. Aceitar diferentes respostas, desde que coerentes com as ideias expressas no texto. (CA, Vol. 4, p. 24)

Sobre a atividade 7:

Prof., (...) É importante que eles [os alunos] percebam que a leitura do colega deverá ser ritmada e feito com rapidez. Estimular os alunos a notar o ritmo de cada verso: mostrar que todos eles são formados por cinco sílabas (...) com a tônica sempre na última sílaba (...) o que pode tornar a leitura sincopada, ou seja, com forte marcação da acentuação. Além disso, é importante destacar que é bastante comum nessa letra de música a repetição de consoantes (...) e mostrar também a ocorrência do jogo de palavras pela troca de fonemas (**cutia/quati**). (CA, Vol. 4, p. 24)

A ênfase nos recursos da linguagem oral também é observada na seção “Produção de texto”, em que se solicita a produção escrita de uma letra de canção sobre animais.

Figura 83 – Atividade em que se enfatizam os recursos da linguagem oral na *letra de canção*

1 EM GRUPO. Escolham uma melodia conhecida e elaborem outra letra para a canção. Para isso, escrevam duas ou mais estrofes, seguindo estas etapas:

a) Escolham um ou dois animais.

b) Pensem no que chama a atenção sobre o animal escolhido: pelo macio, pescoço comprido, garras afiadas, tamanho, salto, voo, etc.

c) Em uma folha avulsa, escrevam estrofes que mostrem como o seu bicho é. Vocês também podem compor uma estrofe para cada bicho. Não se esqueçam de que:

- as estrofes devem ter, pelo menos, quatro versos;
- vocês podem usar rimas ou criar e combinar palavras.

2 Hora da revisão. Releiam as estrofes criadas e observem as seguintes questões:

- Os versos fazem sentido?
- Há rimas ou jogos de palavras?
- É possível perceber o ritmo dos versos?
- Vocês têm dúvida sobre alguma palavra?
- Inventaram alguma palavra nova?

Se for necessário, reescrevam os versos que apresentarem problemas.

Prof., você pode dividir a turma em grupos pequenos de três ou quatro alunos ou em três grupos grandes, dependendo do tempo a ser dedicado para a apresentação das canções quanto mais grupos, mais canções serão elaboradas.

Prof., é bastante comum encontrar parágrafos de rima no formato de quadras, que são compostos de quatro versos. Por exemplo: "Caranda, carandinha", "Santalelê", "O cravo e a rosa", "Meu limão, meu limoeiro", etc.

Prof., é importante que, ao criar os versos, você ajude os alunos a pensar em como as palavras se encaixam no ritmo. Porém, é importante que as mudanças sejam compreensíveis por todos do grupo para que, depois do pronto, consigam cantar a letra da canção sem esquecimentos. Se possível, fazer cópias de todos os versos de canção.

Prof., de liberdade aos alunos para que criem palavras ou que utilizem expressões regionais e gírias em seus versos. Deixar claro, no entanto, que existe uma diferença entre usar uma gíria ou uma palavra nova com um sentido expressivo bem marcado e, por outro lado, usar uma palavra comum em desacordo com a realidade local por não conhecer sua forma escrita. Sempre que houver dúvidas de escrita, é importante que os alunos procurem esclarecê-las e, para isso, poderá ser indicado em classe o dicionário ou outras fontes confiáveis em que as palavras apareçam de maneira contextualizada, como livro e revista.

Observa-se que, no item “c” do primeiro conjunto de orientações para a produção escrita, sugere-se a **criação de rimas**, que é enfatizada na segunda questão daquelas colocadas para revisão do texto produzido, juntamente com a ênfase no **ritmo dos versos** (terceira questão).

Na seção “Prática de oralidade” da unidade 4, em que o gênero trabalhado é a “carta pessoal”, o foco é a entonação. Propõe-se, na atividade 2, adaptar as cartas de Sam (um cachorro) a uma “conversa telefônica” entre ele e sua dona, atentando para os efeitos de sentido pretendidos a partir da entonação de voz, conforme orientação ao professor: “o objetivo desta atividade é estimular o aluno a escolher e experimentar entonações de voz que deem conta de provocar efeitos de sentido em quem ouve” (CA, Vol. 4, p. 121).

Observemos a proposta de conversa ao telefone:

Figura 84 – Atividade sobre a entonação na *conversa telefônica*

Práticas de oralidade

1. Conversa em jogo

É possível ter um cão e conviver em harmonia com os vizinhos?

O que é necessário fazer para melhorar a convivência com os vizinhos quando se tem cachorro? De que maneira todos podem colaborar?

2. Conversa ao telefone

Sam escreve à senhora como se estivesse conversando com ela. O conteúdo das cartas poderia ser dito numa conversa ao telefone. Para isso, ele poderia usar recursos próprios da fala para convencer a senhora do que ele não tem culpa de nada ou pelo menos para dizer que, segundo ele, está sofrendo muito.

Este é o seu desafio: uma conversa ao telefone. Para isso:

- Escolha uma das cartas.
- Coloque-se no lugar da personagem Sam.
- Treine em voz alta a fala com base no que está registrado na carta, como se você estivesse ao telefone.
- Não se esqueça de que Sam se dirige à dona com respeito, da modo formal e educado.
- Procure falar de uma maneira que possa convencer a senhora e que a deixe preocupada e com pena. Lembre-se de que o objetivo principal é ela levar você de volta para casa.

Pelas entonações de voz você poderá demonstrar descontentamento, tristeza, impaciência, etc.

No estudo da carta, vimos que algumas palavras foram escritas com letras maiúsculas para destacar o que estava sendo dito. Na fala, esse destaque pode ser dado pela forma como se pronuncia a palavra ou frase.

Aguarde sua vez e capriche para convencer a senhora Leroy.

CARTA PESSOAL 121

(CA, Vol. 4, p. 121)

Nota-se que, ao pedir para “falar de uma maneira que possa convencer a senhora e que a deixe preocupada e com pena”, a orientação é para que se atente para a entonação adequada a fim de que se consiga esse efeito de sentido. Essa ideia de que a entonação adequada expressa sentidos pretendidos é enfatizada quando se afirma que “pelas entonações de voz você poderá demonstrar descontentamento, tristeza, impaciência, etc.”. Ainda é chamada a atenção para o fato de que destaques dados na escrita, a exemplo do uso de letras maiúsculas para grafar palavras e expressões, podem ser representados na fala “pela forma como se pronuncia a palavra ou frase”.

Na unidade 6, o gênero focalizado é o “conto de suspense”. O texto “Caio” (Anexo 6), da autora mineira Ângela Lago, é utilizado para realizar as reflexões sobre o gênero. Na seção “Práticas de oralidade”, propõe-se a dramatização e leitura expressiva do texto principal da unidade – o conto “Caio”:

Figura 85 – Atividade em que se enfatiza a entonação no *conto de suspense*

2. Dramatização e leitura expressiva que os atos ou locuções literárias de expressão não
 a) primeira essência, com o propósito de criar o
 sentimento, após a compreensão da obra.

Você já pensou em como seria um conto de suspense se ele fosse apresentado como uma dramatização? Já imaginou como ficariam os sustos e o clima de mistério?

Vamos, então, dramatizar a história de suspense que você acabou de ler.

1 EM GRUPOS. Organização e planejamento.

a) Forme um grupo com seus colegas para representar as personagens da história: o caseiro e o comprador. Se quiserem, também podem escolher outros colegas para representar os moradores da cidade de Bom Despacho, que comentariam entre si, no começo da dramatização, o fato de o sítio ser mal-assombrado.

b) Se acharem necessário, escolham também um aluno para ser o narrador. Mas, se não quiserem, vocês podem encenar a história substituindo a fala do narrador por falas das próprias personagens.

c) Novas falas podem ser criadas por vocês: a conversa inicial entre o caseiro e o comprador, as falas do comprador quando descobre a farsa do caseiro, as falas dos moradores da cidade.

2 Escrita do texto e encenação.

a) Releiam o conto e pensem na melhor maneira de representar a história como se fosse uma pequena peça de teatro. Se necessário, reescrevam o texto com as novas falas e cenas criadas por vocês.

b) Como esta é uma atividade de leitura expressiva, vocês não precisam decorar as falas. Cada um deve destacar a sua parte do texto em uma folha e ler o trecho durante a dramatização.

c) Prestem atenção na hora certa de ler cada fala e na entonação da voz. É preciso falar alto, para que todos ouçam, e com a intenção correta, para expressar o que se espera: dúvida, determinação, afirmação, medo, susto, etc.

d) Para a dramatização ficar mais interessante, vocês podem improvisar um cenário que ajudará a dar o clima de suspense da história: sala mais escura, cortinas fechadas, um travesseiro representando a cama, etc.

CONTO DE SUSPENSE 181

Um dos objetivos identificados é perceber a importância da entonação para a composição enunciativa do gênero “conto de suspense”, conforme se observa numa orientação ao professor na seção “Leitura”, em que o conto é apresentado:

Prof., fazer uma leitura expressiva do texto. Sugere-se que seja dada ênfase à entonação para demonstrar a tensão crescente na história; é importante caracterizar a voz da suposta assombração e as mudanças que ela pode sofrer no decorrer da história, criando um clima de suspense. Estimular os alunos a lerem trechos em voz alta e a expressarem com diferentes entonações e articulações a fala do narrador e as falas das personagens, associando essa atividade aos efeitos de sentido que podem ser produzidos. (CA, Vol. 4, p. 175)

Nessa perspectiva, observa-se no item “2c”, uma ênfase na entonação adequada, a fim de que se expresse, de fato, o que se espera na dramatização/leitura expressiva do conto.

Na seção “Conexões”, o item “2. Poema que causa arrepios...” evidencia recursos de linguagem que causam clima de tensão e mistério. Além da seleção de palavras e expressões, a entonação e recursos sonoros são mencionados. Observemos:

Figura 86 – Atividade sobre entonação/aspectos da linguagem oral (e escolhas individuais de linguagem) no poema

2. Poema que causa arrepios...

Você leu um conto de suspense. Leia, agora, um poema que também pode provocar tensão e um clima de mistério.

Para sentir mais o efeito de suspense, leia com os colegas em voz alta, de forma pausada e bem expressiva.

Horrores

Lewis Carroll

Eu percorria uma estranha região:
 Ao meu redor horrores **torvos**
 No ar **pairavam** rostos; a noite era tão
 Negra quanto a asa de um corvo.

Vi um monstro que avançava velozmente,
 Cara de um verde venenoso;
 Só se alimentava com carne de gente.
 Aquele monstro cor de **lodo**.

Sem poder falar fiquei paralisado
 E me senti tão indisposto
 Que caí ao chão enquanto o olhar malvado
 Do monstro me fitava o rosto.

- lodo: lama, limo.
- pairar: ficar parado no ar, esvoaçar, cruzar.
- torvo: ameaçador, assustador, terrível, sinistro.



(CA, Vol. 4, p. 184)

Figura 87 – Atividade sobre entonação/aspectos da linguagem oral (e escolhas individuais de linguagem) no poema (continuação)

E em meio aos meus surdos gemidos de dor,
 Aos meus fundos gritos de **apelo**,
 Ouvi uma voz: "Acorde, meu senhor:
 Deve estar tendo um pesadelo".

* apelo: pedido de ajuda, chamamento.

e) Prof., estimular o posicionamento crítico dos alunos frente aos textos, ouvindo as mais diversas opiniões e incentivando-os a justificarem suas posicionamentos. O objetivo da apresentação deste texto é dar a oportunidade ao aluno de estabelecer relações intertextuais com o conto de suspense. Será importante explorar em classe os recursos sonoros que criam a atmosfera de suspense nos versos do texto.

* a sonoridade das palavras: presença forte dos sons /r/ e /ô/, que favorecem as ideias de **sombrio**, **soturno**, **ameaçador**, **torvo**;

* as rimas marcando o ritmo dos versos e ajudando a construir o clima de tensão;

* as possibilidades de leitura com entonação expressiva.

ATIVIDADE ORAL Para um estudo mais aprofundado, se considerar relevante, pode-se levantar com os alunos quais são os recursos que aproximam o poema do conto de suspense, comparando os dois textos. O aluno poderá ser levado a observar a rima que se trata de um poema recitado e que, por esse motivo, podem ser identificadas as partes que constituem também o conto de suspense, estabelecendo o clima e o desfecho.

Converse com seus colegas sobre o poema. Prof., solicitar aos alunos que as questões a seguir são para ajudar a conversar sobre o poema, elas não devem ser respondidas por escrito.

a) Para você, o poema provocou a ideia de suspense ou de medo?
Responda livre.

b) Quais foram as palavras ou expressões escolhidas pelo autor que produziram esse efeito no texto: suspense, medo?
Respostas possíveis: "sombrio", "soturno", "ameaçador", "torvo", "gemidos", "surdos", "fundos", "pesadelo", "apelo", "voz", "acorde", "meu senhor", "deve estar tendo", "um pesadelo".

c) Nesta unidade você leu dois textos que têm o mesmo propósito: o conto *Caio* e este poema, *Horrores*. Em sua opinião, qual deles conseguiu atingir melhor o objetivo de criar uma atmosfera de suspense, de tensão?
Responda livre.

(CA, Vol. 4, p. 185)

Inicialmente, pede-se uma leitura “em voz alta, de forma pausada e bem expressiva”, evidenciando a necessidade de atentar-se para a entonação adequada, visando a criar o clima de tensão e mistério pretendido. Nas orientações ao professor para abordagem do texto, afirma-se ser importante refletir sobre os recursos sonoros:

O objetivo da apresentação deste texto é dar a oportunidade ao aluno de estabelecer relações intertextuais com o conto de suspense. Será importante explorar em classe os recursos sonoros que criam a atmosfera de suspense nos versos do texto:

- a sonoridade das palavras: presença forte dos sons /r/ e /ô/, que favorecem as ideias de **sombrio**, **soturno**, **ameaçador**, **torvo**;
- as rimas marcando o ritmo dos versos e ajudando a construir o clima de tensão;
- as possibilidades de leitura com entonação expressiva.

(CA, Vol. 4, p. 185)

Nas questões propostas para exploração oral coletiva do poema com os alunos (questões “a” e “b”) direciona-se a que os alunos também reflitam sobre as escolhas lexicais do autor do poema para produzir suspense e/ou medo. Na questão “c”, essa mesma reflexão é suscitada a partir da análise comparativa entre os dois textos: o conto de suspense e o poema que causa arrepios. Esse conjunto de questões mobiliza, então, aspectos da categoria 1 (Estilo do gênero/estilo individual), uma vez que são evidenciadas escolhas individuais (do autor) em função do gênero. Foi contabilizado, portanto, na categoria 1.

No volume 5, a sonoridade é enfatizada em diversos momentos na seção “Interpretação do texto” da unidade 1, em que o gênero em destaque é o *poema*. Um desses momentos é quando se propõe a declamação jogralizada do poema, conforme segue:

Figura 88 – Atividade sobre recursos da linguagem oral no *poema*

Interpretação do texto

Compreensão do texto

Declamação

Prof., sugestão de divisão do texto para o jogral: os efeitos de sentido serão mais perceptíveis se cada uma das duas primeiras estrofes de quatro versos for dividida em dois grupos, um de meninos e um de meninas, que farão a leitura de cada verso alternadamente: o primeiro e terceiro versos, com voz mais forte e grave, e o segundo e quarto (iniciados por "para"), com voz mais suave e aguda. A terceira e a última estrofes serão lidas em conjunto por todos. Assim, haverá três grupos. Além do objetivo de antecipar sentidos e ativar conhecimentos prévios, essa atividade tem também o objetivo de estimular o reconhecimento da finalidade de um texto escrito em versos: ritmo marcado pela divisão em versos e estrofes, rimas e outros jogos sonoros.

Um dos jeitos mais gostosos de perceber os efeitos da combinação de palavras em um poema é declamar seus versos. Por isso, vamos organizar um jogral.

- Sob a orientação do professor, dividam-se em grupos de leitura.
- Leiam várias vezes o poema para treinar e não “tropeçar” nas palavras quando todos estiverem declamando. Tudo com muito ritmo e com muita expressividade!

(CA, Vol. 5, p. 19)

O objetivo de estudar os recursos sonoros fica claro quando as autoras da coleção orientam:

Além do objetivo de antecipar sentidos e ativar conhecimentos prévios, essa atividade tem também o objetivo de estimular o reconhecimento da finalidade de um texto escrito em versos: ritmo marcado pela divisão em versos e estrofes, rimas e outros jogos sonoros. (CA, Vol. 5, p. 19)

Essa ênfase nos efeitos de sentido produzidos pela sonoridade é observada também no momento em que é trazido um outro poema e pede-se que se faça uma leitura em voz alta:

Figura 89 – Atividade sobre recursos sonoros no poema

O poema seguinte brinca com o som das palavras. Preparem a leitura para que seja feita em voz alta.

Batucada
Eneida Duarte Gaspar

Batucada ou batuque: nome de cângas afro-brasileiras que são acompanhadas de palmas, sapateados e instrumentos feitos ou improvisados pelos participantes, como caixa de fôsticos, tambores de panelão, talheres... Podem ser cantadas. No Brasil, a dança de rua, de origem africana, ganhou o acompanhamento do violão e da sanfona.

Batucada o bumbo,
sacoleja o caxixi,
cutuca a cuica,
toca marimba e ganzá.

Desencabula,
saçarica na catira,
ginga no samba,
no fandango e carimbó.

GASPAR, Eneida Duarte. *Falando banto*. Rio de Janeiro: Pallas, 2007. p. 21.

* banto: nome de um grupo de línguas do território africano e das povos que falam essas línguas.

(CA, Vol. 5, p. 22)

Em seguida, pergunta-se aos estudantes se eles conseguem perceber os sons da batucada através das palavras. A orientação das autoras da coleção ao professor sobre essa atividade o ajudará a guiar os alunos na referida percepção sonora: “Prof., explorar sonoramente o grande número de vezes em que o som /k/ está presente nas palavras utilizadas e o resultado sonoro que a alternância desse som com a explosão do som /b/, o sibilar de /s/ e /z/ e o chiado de /j/ e /x/ produz” (CA, Vol. 5, p. 22).

Na unidade 8, a *peça teatral* é o gênero focalizado. O texto exemplar do gênero é “O Rei de Quase-tudo” (Anexo 15), de José Luiz Ribeiro. Na seção “Língua: usos e reflexão”, a entonação da voz é destacada como um dos aspectos fundamentais para a encenação da do texto teatral. Nessa perspectiva, algumas atividades são propostas com a finalidade de refletir-se sobre os efeitos de sentido empreendidos pela entonação nesse gênero. Vejamos:

Na atividade 2, solicita-se a leitura, em dupla, de um trecho do referido texto teatral, observando-se as indicações entre parênteses (as rubricas) de como interpretar as falas. É preciso empreender a entonação adequada para se obter o efeito de sentido pretendido.

A atividade 3 também solicita uma leitura do mesmo trecho, em dupla, mas, desta vez, alterando as rubricas conforme outras intenções possíveis que as personagens poderiam ter, sem alterar o sentido do texto. A leitura, evidentemente, será diferente daquela realizada na atividade anterior, visto que as entonações que serão empreendidas precisam estar de acordo com as novas intenções das personagens. A atividade ainda apresenta a motivação de que os colegas precisarão descobrir qual a intenção por trás da entonação que foi dada.

Por fim, a atividade 4 sugere uma reflexão sobre as duas atividades anteriores, para uma avaliação das leituras realizadas nas duas interpretações do texto, buscando identificar se as leituras expressivas cumpriram seu papel e se houve dificuldades.

Mais duas atividades desta categoria foram registradas na categoria 1 (Estilo do gênero/estilo individual), como já se pôde conferir. Ambas estão na seção “Produção de texto”, na qual, em determinado momento, após a produção escrita, pede-se que os textos produzidos sejam socializados oralmente. Uma atividade está na unidade 6 do volume 4, em que o gênero a ser produzido é um conto de mistério (ver figura 28 e comentários, p. 183); a outra, na unidade 1 do volume 5, em que o gênero a ser produzido é um poema. Em ambas as atividades o aspecto enfatizado é a entonação (ver figura 41 e comentários, p. 193).

Reiteramos que, nesta categoria, identificamos e analisamos as atividades que tinham como foco a reflexão sobre a entonação/os recursos da linguagem oral (sonoros) na construção dos sentidos dos textos de gêneros diversos. Verificamos que as únicas três atividades desta categoria na coleção "Projeto Buriti" abordam a entonação no gênero *peça teatral*. Duas das atividades localizam-se na seção "Para compreender o texto" e a outra, na seção "Comunicação oral", ambas no volume 5. Observa-se que, além do baixo número de atividades, apenas um aspecto é enfatizado – a entonação – e ainda assim em apenas uma das possibilidades de uso: no texto teatral, o que corrobora a insuficiência da abordagem de tal aspecto estilístico nessa coleção.

Na coleção "Ápis", tanto a entonação quanto os recursos sonoros foram evidenciados nos dois volumes (4 e 5), embora o número de atividades também tenha sido relativamente baixo. Os gêneros utilizados para reflexão sobre tais aspectos foram variados: *letra de canção*, *conversa telefônica* (a partir de uma *carta pessoal*) e *conto de suspense/de mistério*, no volume 4; *poema* e *peça teatral*, no volume 5, o que demonstra uma maior diversificação das possibilidades estilísticas de tais recursos. As seções nas quais as atividades da coleção "Ápis"

foram distribuídas também foram diversas: “Interpretação do texto”, “Produção de texto”, “Prática de oralidade”, “Conexões, Língua: usos e reflexão”, sobressaindo, respectivamente, as seções “Interpretação de texto” e “Produção de texto”.

Com relação à perspectiva de abordagem estilística da entonação e dos recursos sonoros nas atividades das duas coleções, é possível afirmar que se aproximam mais de uma perspectiva enunciativa de estilo, pois as reflexões sugeridas mobilizam conhecimentos que levam à conclusão de como os efeitos de sentido foram produzidos. Às vezes, no entanto, tais reflexões são sugeridas/enfatizadas nas orientações ao professor, que precisa explicitar para os alunos quando da realização das atividades.

Categoria 4 - Contexto social concreto do discurso/as estratificações da língua

Especialmente nesta categoria, verificamos a voz bakhtiniana advinda de sua teoria do romance, na qual defende uma estilística romanesca constituída do encontro de vozes (heterodiscurso). Para Bakhtin (2015 [1930]),

A orientação do discurso entre enunciados alheios e linguagens alheias e todos os fenômenos e possibilidades específicas ligados a essa orientação ganham importância literária no estilo romanesco. A dissonância e o heterodiscurso penetram no romance e nele se constituem num harmonioso sistema literário. Nisto está a peculiaridade específica do gênero romanesco. (BAKHTIN, 2015 [1930], p. 77)

Esse autor entende que, no romance, há todo tipo de manifestação da linguagem, pois o plurilinguismo permeia todo o gênero. Nesse sentido, é possível fazer uma analogia com um *continuum* do estilo que vai desde o “mais cotidiano/simples” ao “mais elaborado/complexo” em virtude dos “heróis” que são retratados em seu enredo. Atividades desta categoria, portanto, são pertinentes para mostrar a diversidade da linguagem, que faz parte do arcabouço cultural de qualquer língua, de forma que se reconheça a relevância de cada forma de se expressar verbalmente para uma enunciação bem sucedida, ou seja, que atinja seus propósitos enunciativos.

Foram focos de nossa atenção, então, as atividades que propiciavam reflexão sobre o contexto social concreto de produção do discurso de forma a evidenciar as variedades linguísticas como produto das estratificações da língua e constituintes do todo significativo do gênero. Nesse sentido, buscamos identificar/analisar atividades em que abordavam-se os efeitos de sentido decorrentes dos registros de linguagem utilizados em diversos gêneros discursivos,

bem como dos diferentes dialetos que podem fazer parte da constituição de diferentes enunciados.

A coleção Projeto Buriti não traz atividades que proporcionam reflexão sobre as variedades linguísticas decorrentes da estratificações da língua portuguesa, ao passo que a coleção Ápis propõe atividades dessa natureza nos seus dois volumes, conforme indica a tabela a seguir:

Tabela 07 - Frequência das atividades referentes ao aspecto *Contexto social concreto do discurso/as estratificações da língua* por coleção

Coleção didática	Vol. 4	Vol. 5	Total
	Frequência/Total (Percentual)	Frequência/Total (Percentual)	Frequência/Total (Percentual)
Projeto Buriti – Português	0/15 (0%)	0/18 (0%)	0/33 (0%)
Ápis – Língua Portuguesa	7/46 (15,21%)	6/51 (11,76%)	13/97 (13,40%)

Fonte: Elaborada pelo autor.

Destacamos que a coleção **“Projeto Buriti”** aparece com frequência **zero** de atividades que abordam as variedades linguísticas não porque não tenha esse assunto como conteúdo, mas porque as reflexões não partem de gêneros discursivos. Assim, por exemplo, na unidade 4 do volume 4, na seção “Para falar e escrever melhor (Gramática: Variedades da língua)”, há uma atividade que simula uma interação oral entre médico e paciente – pois não é a “transcrição” de uma consulta médica real – para fins didáticos, ou seja, para estudo do conteúdo *variedades linguísticas*. Vejamos:

Figura 92 – Atividade que poderia se prestar ao estudo da adequação do uso de uma variedade da língua

2 Observe a ilustração, leia o texto e responda no caderno.

... e preste atenção: este medicamento não deve ser usado em caso de função da medula insuficiente, após tratamento citostático ou doenças do sistema hematopoiético. Ok?

a) Na sua opinião, o paciente compreendeu a explicação do médico? Por quê?
Resposta pessoal.

b) A linguagem usada pelo médico está errada? Explique.
Veja comentários e respostas em Orientações e subsídios ao professor.

Essa atividade não se conecta em momento algum com o gênero trabalhado na unidade (a resenha de um filme). Trata-se, portanto, de uma atividade criada apenas para dar conta de um conteúdo, sem reflexões pautadas em enunciados concretos.

Na coleção “Ápis”, as atividades desta categoria se apresentaram nos dois volumes, sendo 7 no volume 4, de um total de 46 que contemplavam também as demais categorias, e 6 no volume 5, de um total de 51 atividades neste volume. Chama a atenção, mais uma vez, o volume 4 apresentar mais atividades que o volume 5, visto que a ordem natural seria que, considerando o aprofundamento e ampliação do estudo de conhecimentos abordados no ano anterior, o volume 5 apresentasse mais atividades que o 4. A frequência das atividades desta categoria também se configura como baixa, pois consideramos que 13 atividades para dois anos de estudos são insuficientes para as reflexões necessárias sobre tão importantes tópicos da linguagem. Observemos, na sequência, como as atividades se desenvolveram ao longo da coleção.

As atividades desta categoria se distribuíram em quatro unidades dos dois volumes da coleção analisados, sendo duas unidades em cada volume: unidades 2 e 4, no volume do 4º ano; e unidades 2 e 7, no volume do 5º ano. Na seção “Língua: usos e reflexão” da unidade 2 do volume 4, em que se destaca o gênero “diário pessoal”, utilizam-se as páginas de diário pessoal estudadas para reflexão sobre as variedades linguísticas (registros/dialetos). O foco é o registro informal e o uso de gírias. Inicialmente, o registro informal da língua é destacado na comparação entre um trecho do diário pessoal de Julieta sobre seu gato de estimação, Romeu, e o verbete “gato” de um dicionário:

Figura 93 – Atividade sobre as variedades linguísticas no *diário pessoal*

Língua: usos e reflexão

Variedades linguísticas: usos

Releia um trecho do *Diário da Julieta* sobre o gato Romeu e compare-o com o verbete **gato** de um dicionário:

Diário da Julieta	Verbetes de dicionário
Quando o Romeu chegou em casa, era deste tamanho [desenho]. Ele dormia na minha cama, enroladinho nos meus cabelos, para ficar quentinho.	Pequeno mamífero carnívoro, da mesma família do leão, da onça e do tigre, domesticado pelo homem desde tempos muito antigos. É um bom caçador de ratos.

FERREIRA, Aurélio B. de H. *Aurelinho*. Dicionário infantil ilustrado da língua portuguesa. Curitiba: Positivo, 2008. p. 159.

DIÁRIO PESSOAL 63

Figura 94 – Atividade sobre as variedades linguísticas no *diário pessoal* (continuação)

Você pôde observar que Julieta e Greg escrevem seus diários como se estivessem conversando com alguém.

Comparando os trechos da página anterior, responda:

a) O trecho do dicionário também revela emoção? Explique.
Não revela emoção. Ele tem como a intenção de informar e ensinar.

b) Pode-se considerar a linguagem do dicionário espontânea como a do diário? Explique.
Não é considerada espontânea como a linguagem informal, pois, para escrever um texto como esse, é preciso planejar mais e cuidar antes o que vai escrever para que o texto tenha mais clareza e precisão.

Ao fazer isso empregam uma linguagem espontânea, descontraída. A preocupação maior é com o que desejam expressar, e não com a forma como escrever. Essa linguagem se aproxima bastante do modo como se fala. Dizemos que eles usam uma **linguagem mais informal**.
Prof.: espera-se que os alunos percebam que no dicionário a linguagem é mais "fria" por ter de ser mais objetiva e precisa.

(CA, vol. 4, p. 64)

Observa-se que o foco da comparação é demonstrar que uma linguagem carregada de emoção – caso do diário pessoal – é mais espontânea, pois preocupa-se mais com o que se quer expressar do que com o modo de escrever, chegando a aproximar-se da maneira como se fala. Diferentemente do verbete de dicionário, cuja preocupação maior é o modo de dizer, para que a informação seja apreendida de forma clara e precisa. Segundo orientação ao professor, “espera-se que os alunos percebam que no dicionário a linguagem é mais ‘fria’ por ter de ser mais objetiva. A intenção é apenas definir o animal e dar informações sobre ele, por isso não revela emoção” (CA, Vol. 4, p. 64).

Na sequência das reflexões sobre as variedades linguísticas, enfatiza-se o uso de gírias como sendo próprias do registro informal da língua e, em geral, associadas a determinados grupos sociais, a exemplo dos surfistas, jogadores de futebol e jovens. Vejamos:

Figura 95 – Atividade sobre as variedades linguísticas (gírias) no *diário pessoal*

Gírias

Conhecemos gírias desde cedo, quando aprendemos a falar. Elas são palavras ou expressões que se usam em situações informais, geralmente entre amigos, familiares e colegas. Elas são usadas para se comunicar de forma mais rápida e direta, muitas vezes com um sentido mais específico do que as palavras que usamos no dia a dia.

Greg usa uma linguagem própria de pessoas de sua idade.

Prof. Gregor não gosta de usar gírias, mas sabe que elas são muito importantes para quem vive no mundo de hoje. Ele quer que você entenda o que elas significam e saiba usá-las corretamente.

1 **Leia:**

- "Aposto que, no **mano a mano**, eu venceria qualquer um da minha turma."
- "Ele está sempre no **meu pé**, querendo que eu saia e faça alguma coisa 'ativa'."
- "Mas, como sempre, o papai não **sacou** a minha lógica."
- "Papai é um **cara** bem esperto em geral [...]."

Conversem sobre o possível sentido de cada uma delas e façam um registro coletivo no caderno.

Essas expressões empregadas por Greg são **gírias**.

2 **Você acha que daria o mesmo efeito se Greg usasse as frases sem gírias?**

Gírias são palavras ou expressões mais populares ou informais, geralmente empregadas por determinados grupos sociais.

Veja algumas gírias de certos grupos:

(CA, Vol. 4, p. 64)

Figura 96 – Atividade sobre as variedades linguísticas (gírias) no *diário pessoal* (continuação)

Surfistas	Jogadores de futebol	Jovens
Arrebear: se dar bem em uma determinada situação.	Bicideta: chute aéreo em que o jogador "pedala" no ar de frente para a bola e de costas para a direção em que quer chutá-la.	Babado: mexerico, intriga, fofoca.
Cabrero: medroso, covarde.	Bicuda: chute forte com o bico do pé.	Caraca! : expressa admiração, surpresa.
Caldo: tombo que o surfista leva da prancha.	Frango: gol sofrido por falha ou falta de habilidade do goleiro.	Irado! : exprime satisfação; algo que agrada bastante.
Maroleiro: surfista que aprecia ondas pequenas.	Lanterinha: time que ocupa a última posição em um torneio ou campeonato.	Pagar mico: passar vergonha; dar vexame.
Prego: surfista que não pega onda muito bem.		Tá causando: está se mostrando, aparecendo, chamando a atenção.

O uso de gírias é muito comum entre jovens, entre amigos, entre pessoas com quem convivemos no dia a dia. É um uso mais espontâneo. É uma linguagem mais informal.

Dependendo da situação em que são empregadas, as gírias podem dar mais expressividade ao que se fala ou ao que se escreve.

Há o uso de gírias também entre roqueiros, jogadores, internautas, surfistas, profissionais de determinadas áreas: feirantes, caminhoneiros, médicos, etc.

As gírias podem variar dependendo da região em que são empregadas, pois há diferenças de sentido de um lugar para outro, isto é, as gírias usadas em certo lugar podem não fazer sentido em outro.

(CA, Vol. 4, p. 65)

Na atividade 1, destaca-se o sentido das gírias usadas por Greg e que são próprias das pessoas de sua idade (adolescentes/jovens). Na atividade 2, suscita-se reflexão sobre o uso de

gírias no diário pessoal de Greg, questionando os alunos se o efeito de sentido seria o mesmo caso Greg escrevesse sem o usar gírias. Orienta-se ao professor que “o aluno deve observar em qual das duas formas há mais expressividade levando em conta a situação de um diário em que a pessoa expressa espontaneamente suas emoções. Entre os jovens o uso da gíria faz parte do cotidiano e é um uso mais espontâneo e informal” (CA, Vol. 4, p. 64).

Na unidade 4, são desenvolvidas reflexões sobre o gênero “carta pessoal”. Para tanto, são utilizados dois exemplares da ficção, em que um cachorro (Sam Lerroy) escreve para sua dona (Sra. Gertrudes Lerroy), que o enviou para uma escola de obediência. Os textos são de autoria do autor americano Mark Teague. Na seção “Interpretação do texto (Linguagem e construção do texto)”, o foco é o registro da linguagem utilizado: uma linguagem mais formal (respeitosa/cerimoniosa), conforme orientação ao professor:

Prof., comentar com os alunos que nas cartas algumas palavras têm marcas mais próximas da formalidade (verbo + pronome oblíquo: **deixá-la, passou-me**), assim como a linguagem delas como um todo, em que é possível perceber que o cão se dirige à dona em um tom mais cerimonioso. (CA, Vol. 4, p. 117, grifos das autoras da coleção)

Vejamos a atividade:

Figura 97 – Atividade sobre variedades linguísticas na *carta pessoal*

5 Depois de ler as duas cartas, copie no caderno a alternativa que completa a seguinte frase: Prof., comentar com os alunos que, como visto, letras maiúsculas são um recurso gráfico de que se pode dispor para ressaltar na escrita o que se quer dizer. Ao usar esse recurso, Sam tenta inverter quem tem culpa na história, enfatizando então os supostos verdadeiros culpados.

Sam usa ♦.

a) uma linguagem mais espontânea

b) gírias

c) uma linguagem mais respeitosa x

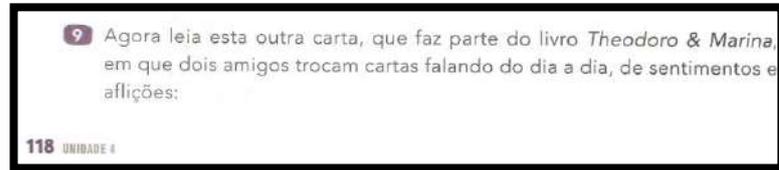
d) uma linguagem própria dos cachorros Prof., comentar com os alunos que nas cartas algumas palavras têm marcas mais próximas da formalidade (verbo + pronome oblíquo: **deixá-la, passou-me**), assim como a linguagem delas como um todo, em que é possível perceber que o cão se dirige à dona em um tom mais cerimonioso.

(CA, Vol. 4, p. 117)

O tom cerimonioso utilizado pelo cão em suas cartas não é aleatório. Nota-se uma certa ironia, a fim de que sua dona perceba que não fez bem ao enviá-lo para a escola de obediência e que ele não está satisfeito. Questões sociais próprias da enunciação, portanto, estão na base das escolhas de linguagem empreendidas, que caracterizam o registro formal da língua.

Na atividade 9, é apresentado outro exemplar de uma carta pessoal (também fictícia) com o objetivo de compará-lo aos dois outros exemplares estudados quanto ao registro de linguagem utilizado, conforme indicado nas considerações que antecedem o item “a”:

Figura 98 – Atividade sobre variedades linguísticas na *carta pessoal*



(CA, Vol. 4, p. 118)

Figura 99 – Atividade sobre variedades linguísticas na *carta pessoal* (continuação)

Data estelar: 1.033.106
Data terrestre: 16 de março de 2008

Oi, Theodoro,

Eu sei nadar e até o ano passado pratiquei natação duas vezes por semana, mas sempre fui touca branca. Acho que não é meu esporte predileto, mas foi o esporte predileto da minha mãe. Ela nada muitas modalidades e parece um peixinho, quero dizer, peixão! Ela gosta mais de ser chamada de sereia. Espero que você ganhe a touca preta logo! Me avise quando isto acontecer, tá?

Fico aqui pensando nesta questão de gente quebrar... quebra perna, quebra braço, quebra cabeça... É verdade, gente quebra! Quebra por fora. Quebra por dentro? Quando quebra por dentro ninguém vê, ninguém ajuda, ninguém socorre, ninguém engessa, ninguém leva para o hospital para arrumar. Sempre que me quebro por dentro fico me consertando sozinha, dá um trabalho! Às vezes largo pra lá e junto os cacos na gaveta para um dia, quando tiver tempo, arrumar. Às vezes esqueço que estou quebrada e começo a correr e brincar. Ah... viver é tão bom! Deixa a vida me consertar!

Tomara que a sua avó seja legal!!! A minha é mais ou menos. Tem um defeito grave, mas é segredo e não posso contar. Como é a sua avó?

Tchau,
Marina

LIMA, Cláudia Freire; SLEUTJES, Maria Helena. *Theodoro & Marina: cartas para sentir a infância*. 2. ed. São Paulo: Zagadoni, 2011. p. 23.

Prof., veja no Manual do Professor algumas orientações para explorar com os alunos o texto desta carta.

Diferentemente de Sam, que escreve para sua dona com uma linguagem mais cerimoniosa, Marina escreve para seu amigo usando palavras e expressões usadas no dia a dia.

a) No caderno, copie das frases abaixo as palavras e expressões que mostram esse uso: sentido delas. Estimule-as a refletir sobre o uso dessas palavras no cotidiano, explorando o contexto em que estão sendo usadas nas frases. Tá, neste caso, tem o sentido de "Combinado?", que é usado quando a pessoa que fala espera que seu interlocutor curta o que está sendo tratado, concordando no assunto. Ah, expressão piada e risos o que vai ser dito em seguida. legal tem vários sentidos possíveis e nesta frase pode significar boa, amável, bacana, simpática, carinhosa, etc. Oi é uma saudação bastante usada.

• "Me avise quando isto acontecer, tá?" Tá

• "Ah... viver é tão bom!" Ah

• "Tomara que a sua avó seja legal!!!" legal

• "Oi, Theodoro," oi

CARTA PESSOAL 119

(CA, Vol. 4, p. 119)

Figura 100 – Atividade sobre variedades linguísticas na *carta pessoal* (continuação)

b) Releia este trecho:

Fico aqui pensando nesta questão de gente quebrar... quebra perna, quebra braço, quebra cabeça... É verdade, gente quebra! Quebra por fora. Quebra por dentro? Quando quebra por dentro ninguém vê, ninguém ajuda, ninguém socorre, ninguém engessa, ninguém leva para o hospital [...]

Copie no caderno a/s alternativa/s adequada/s para completar a seguinte ideia:

Esse tipo de repetição de palavras é comum na:

- língua falada no dia a dia; x
- forma mais respeitosa de se dirigir a alguém;
- escrita de documentos;
- escrita de cartas mais informais. x

(CA, Vol. 4, p. 120)

No item “a”, são destacadas as palavras e expressões próprias de uma linguagem mais informal, do dia a dia. Para esse item “a”, as autoras da coleção orientam: “Prof., conversar com os alunos sobre as situações em que essas palavras são empregadas e sobre o sentido delas. Estimulá-los a refletir sobre o uso dessas palavras no cotidiano, explorando o contexto em que estão sendo usadas nas frases” (CA, Vol. 4, p. 119). No item “b”, a ênfase é numa repetição de palavras também própria de um registro mais informal da linguagem. É possível concluir que Sam (o cão) quebrou a expectativa de uso de uma linguagem mais comum às cartas pessoais quando utilizou, intencionalmente, uma linguagem mais cerimoniosa/formal. Esta outra carta, por sua vez, foi escrita numa linguagem própria da relação íntima entre seus interlocutores.

Na proposta de “produção de texto”, solicita-se a escrita de uma carta pessoal com destinatário e assunto previamente definidos via sorteio. Na orientação 2 para a produção, sugere-se:

Figura 101 – Atividade em que se enfatizam as variedades linguísticas na *carta pessoal*

2 Escreva para seu/sua colega sobre o **assunto** escolhido, usando uma linguagem espontânea, do dia a dia, afinal o destinatário é seu/sua colega de classe, convive com você todos os dias na escola e é uma pessoa próxima.

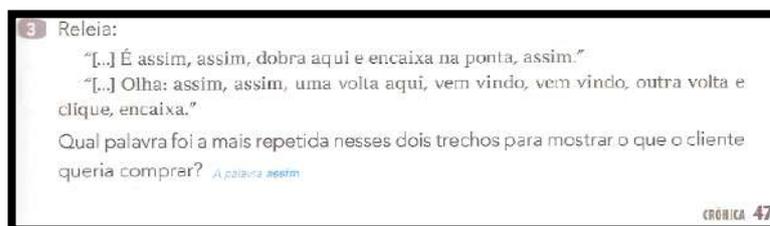
(CA, Vol. 4, p. 136)

É possível observar uma ênfase no registro de linguagem que deverá ser utilizado, considerando ser o destinatário um colega de classe, uma pessoa próxima portanto. Destaca-se, assim, a influência das relações sociais entre os interlocutores nas escolhas de linguagem.

Como vimos, outra atividade desta categoria (4) foi registrada na categoria 1 (Estilo do gênero/estilo individual), na referência ao volume 4 desta coleção (ver fig. 19 e comentários, p. 176). Chegamos ao entendimento de que as reflexões suscitadas pela atividade têm a intenção primeira de mobilizar os aspectos daquela categoria, ou seja, aqueles que caracterizam a linguagem do gênero diário pessoal, embora também permita mobilizar aspectos desta categoria 4, fazendo os estudantes refletirem também sobre as variedades linguísticas.

Na unidade 2 do volume 5, o gênero focalizado é a “crônica”. O texto utilizado para reflexões é “Comunicação” (Anexo 16), de Luís Fernando Veríssimo. Na seção “Interpretação do texto” destacam-se aspectos da “conversa na narrativa”. As atividades 3, 4, 5 e 6 abordam escolhas que marcam os registros de uso da língua (formal/informal). Vejamos:

Figura 102 – Atividade sobre variedades linguísticas na *crônica*



3 Releia:

“[...] É assim, assim, dobra aqui e encaixa na ponta, assim.”

“[...] Olha: assim, assim, uma volta aqui, vem vindo, vem vindo, outra volta e clique, encaixa.”

Qual palavra foi a mais repetida nesses dois trechos para mostrar o que o cliente queria comprar? *A palavra assim*

CRÔNICA 47

(CA, Vol. 5, p. 47)

Figura 103 – Atividade sobre variedades linguísticas na *crônica* (continuação)

Diga, como se entende, a seguinte:
Língua, com suas variedades, é rica quanto à **ênfase, ênfase, ênfase** em
expressões enfáticas, que costumam ser usadas em situações onde
se tem interesse e verificar se o que foi dito está sendo entendido.

4 Releia estas falas do comprador:
“Olha, é pontuda, certo?” “[...] uma espécie de encaixe, entende?”
“[...] Tem uma ponta assim, entende?” “[...] o negócio, entende, fica fechado.”

Copie desses trechos palavras ou expressões próprias da língua falada.

5 Leia algumas falas do vendedor:
“Posso ajudá-lo, cavalheiro?”
“Pois não?”
“Sim, senhor.”

O que você nota de diferente entre essas falas e as falas do comprador que você releu na atividade anterior?



Sugestão: O vendedor fala de um modo polido, formal, usando palavras como **cavalheiro** e **senhor**, que se referem ao comprador. Prof. também é possível analisar as diferenças nas escolhas de linguagem das falas de cada uma das personagens.

6 Releia a fala do comprador.

“Pomba! Um... um... Que cabeça a minha. A palavra me escapou por completo. É uma coisa simples, conhecidíssima.”

Copie em seu caderno a alternativa mais adequada para completar cada afirmação:

a) Nessa fala, a palavra **pomba** ♦

- dá nome a uma espécie de ave.
- é uma expressão de irritação, espanto. ✗
- refere-se a uma cerimônia luxuosa.

b) Nessa fala, o uso da palavra **pomba** pode ser caracterizado como um uso ♦

- mais espontâneo da língua oral. ✗
- controlado, mais formal da língua.

(CA, Vol. 5, p. 48)

As atividades 3, 4 e 6 evidenciam formas de linguagem mais utilizadas na modalidade oral da língua e, portanto, mais próximo de um registro informal. Na atividade 3, destaca-se a repetição de palavras por parte do comprador para se fazer entender. Na atividade 4, focaliza-se o uso de palavras enfáticas, geralmente utilizadas na língua falada, para verificar se o que foi dito foi entendido. A atividade 6, por sua vez, evidencia o uso da palavra “pomba” como expressão de irritação/espanto, próprio da língua mais espontânea. Já a atividade 5 destaca o uso do registro mais formal da linguagem utilizado pelo vendedor.

As autoras da coleção orientam, então, para o professor “estimular os alunos a buscarem as diferenças nas escolhas de linguagem das falas de cada uma das personagens” (CA, Vol. 5, p. 48). Essa orientação aponta para a intenção de enfatizar os contextos sociais em que os discursos são produzidos, observando-se as estratificações da língua: a posição social de “comprador” dá maior liberdade para a construção do discurso, ao passo que o vendedor precisa empreender o protocolo de atendimento ao cliente, pouco podendo fugir das expectativas de construção enunciativa de tal protocolo.

Na unidade 7, o gênero trabalhado é uma “história de ficção científica”, de autoria do escritor francês Júlio Verne, intitulada “vinte mil léguas submarinas” (Anexo 17), escrita no século XIX. Na seção “Interpretação do texto (Linguagem e construção do texto)”, destaca-se

a variedade de linguagem utilizada na maioria dos textos literários da época: uma linguagem mais formal, conforme atividades a seguir:

Figura 104 – Atividades sobre variedades linguísticas na *história de ficção científica*

Linguagem e construção do texto

Uma variedade de linguagem

A obra de Júlio Verne foi escrita no século XIX. Nessa época, a variedade de linguagem empregada na maior parte dos textos literários era a linguagem mais formal.

Veja alguns detalhes desses usos mais formais da linguagem, menos utilizados em nosso dia a dia, principalmente na língua falada.

HISTÓRIA DE FICÇÃO CIENTÍFICA 235

(CA, Vol. 5, p. 235)

Figura 105 – Atividades sobre variedades linguísticas na *história de ficção científica* (continuação)

1 Releia um trecho do texto "Os polvos":

No mesmo instante, um desses longos braços deslizou como uma serpente pela abertura e vinte outros agitaram-se por cima dela. Com uma machadada o capitão cortou o formidável tentáculo, que rolou pela escada. No momento em que nos preparávamos para sair para a plataforma, dois outros braços, vibrando no ar, abateram-se sobre o marinheiro colocado à frente do capitão, elevando-o com uma violência irresistível. O Capitão Nemo soltou um grito e precipitou-se para o exterior.

a) Copie três palavras que não são usadas no seu dia a dia.

b) Substitua as três palavras escolhidas por você por palavras que possam ter sentido semelhante e que você costuma usar no seu dia a dia.

c) Se você estivesse contando para alguém o episódio, como falaria, empregando palavras e jeitos de expressar que você utiliza em seu dia a dia? Pense em como você o falaria espontaneamente e espere sua vez de contar com expressividade esse trecho.

Preste bastante atenção à forma como seus colegas falarão.

Em seguida, façam um registro coletivo dos aspectos que mais se alteraram na passagem do trecho original para a linguagem do dia a dia.

2 Leia as frases a seguir e observe os pronomes grifados:

Aquelas palavras pronunciadas em francês causaram-me profunda impressão.

Quem conseguiria arrancá-lo ao poderoso abraço?

Os monstros vencidos, mutilados e moribundos, deixaram-nos finalmente...

a) Em seu caderno escreva os pronomes correspondentes às palavras ou expressões que poderiam substituí-los no texto mantendo o sentido:

a gente: nos ele: ele em mim:

b) Na sua opinião, que efeito causa no texto o uso de uma linguagem mais formal?



(CA, Vol. 5, p. 236)

Nos itens “a” e “b” da atividade 1, o foco é a seleção lexical, pouco usada pelos alunos no seu dia a dia. Ao pedir para os alunos escolherem três palavras incomuns ao seu cotidiano e substituí-las por aquelas que usariam com mais frequência, possibilita-se a reflexão sobre os efeitos de sentido que provocam, bem como sua adequação ao contexto social em que foram empregadas. No item “c”, ao propor que os alunos passem o trecho do texto original para a linguagem do seu dia a dia, empregando palavras e jeitos de falar do seu cotidiano, objetiva-se que se percebam os aspectos que sofrerão alteração, inclusive os aspectos sintáticos, como indica a orientação: “Prof., acatar possibilidades de alteração que poderão ocorrer ao nível da escolha de palavras (léxico) e ao nível da forma de construir as frases (sintático)” (CA, Vol. 5, p. 236).

A atividade 2 evidencia o uso enclítico dos pronomes oblíquos como um aspecto formal da linguagem. Questiona-se aos alunos qual efeito causa o uso de uma linguagem mais formal, a fim de que percebam tratar-se de uma escolha e que precisam conhecer as diversas formas de expressão para terem condições de realizar as escolhas adequadas, conforme orientação para a atividade: “Prof., comentar aos alunos que o uso de uma linguagem mais formal ou menos formal resulta de uma escolha. Entretanto, eles devem também perceber que só se poderá escolher se se conhecerem as diversas formas de expressão” (CA, Vol. 5, p. 236). É possível concluir que as escolhas de linguagem tem relação direta com os contextos sociais em que os enunciados são produzidos.

As atividades classificadas nesta categoria, como vimos, desenvolvem reflexões sobre os efeitos de sentido decorrentes dos registros de linguagem utilizados em diversos gêneros discursivos, bem como dos diferentes dialetos que podem fazer parte da constituição de diferentes enunciados. Verificamos que a coleção "Projeto Buriti" não apresenta atividades que suscitam tais reflexões, embora aborde as variedades linguísticas numa perspectiva da estilística tradicional, de forma desconectada de situações reais de uso, a partir apenas de exemplos simulados, com finalidades didáticas.

A coleção "Ápis" traz atividades que abordam, sobretudo, os registros empregados nos diversos gêneros, refletindo-se sobre seus efeitos de sentido. Em dois momentos, no entanto, as gírias também foram focalizadas, sendo relacionadas a determinados grupos sociais. Essas atividades apareceram majoritariamente na seção "Interpretação do texto", mas também em outras: "Língua: usos e reflexão" e "Produção de texto". No volume 4 da coleção, as reflexões foram realizadas a partir dos gêneros "diário pessoal" e "carta pessoal", em que o registro informal e o uso de gírias puderam ser enfatizados. No volume 5, as reflexões foram empreendidas a partir da "crônica" e da "história de ficção científica", em que o registro formal

pôde ser evidenciado, inclusive em comparação com o registro informal. As reflexões suscitadas na coleção "Ápis" se aproximam mais de uma perspectiva enunciativa, visto que partem dos gêneros selecionados para estudo e possibilitam aos alunos estabelecerem relações de efeitos de sentido a partir das formas de construção estilística utilizadas. É preciso destacar, no entanto, que além, de as atividades propostas terem sido em número que consideramos baixo, reflexões sobre os diversos dialetos que constituem a língua portuguesa do Brasil foram preteridas.

Categoria 5 - Relação estilo-conteúdo / estilo-esfera comunicativa

Essa categoria de análise das atividades é oriunda da teoria bakhtiniana, sobre a qual discorreremos no capítulo 3 desta tese. Tanto Voloshinov quanto Bakhtin entendem a palavra como sempre socialmente situada, de forma que a construção estilística do enunciado sofre coerções dos diversos elementos presentes nas situações de interação verbal, a exemplo do conteúdo temático e do destinatário que estão em jogo. As diversas relações que se estabelecem entre os interlocutores, assim como a relação hierárquica forma-conteúdo, são, portanto, alguns dos aspectos enfatizados pelo pensamento bakhtiniano como sendo decisivos na constituição do estilo. Sobre a relação forma-conteúdo, por exemplo, Voloshinov (2013a [1926], p. 90) considera que “a adequação do estilo leva em conta a adequação hierárquica valorativa da forma e do conteúdo: estes devem ser igualmente dignos um do outro”. Sobre a influência do outro/do ouvinte/do auditório na construção estilística do enunciado concreto, Bakhtin (2015 [1930]) destaca:

Nas manifestações da dialogicidade interna do discurso (da dialogicidade interna à diferença do diálogo externo composicional) que aqui examinamos, a atitude em face da palavra do outro, da enunciação do outro é da competência do estilo. O estilo inclui organicamente indicações externas e a correspondência dos seus elementos com elementos do contexto do outro, A política interna do estilo (a combinação de elementos) é determinada por sua política externa (pela relação com a palavra do outro). É como se a palavra vivesse na fronteira do meu contexto e do contexto do outro. (BAKHTIN, 2015 [1930], p. 57)

Buscamos, então, observar nas atividades propostas nas duas coleções aquelas em que a reflexão sobre a relação estilo-conteúdo – ou seja, as escolhas de linguagem empreendidas em função do conteúdo abordado no gênero – foi suscitada, bem como aquelas em que fatores da esfera comunicativa, isto é, externos ao gênero, a exemplo da imagem que o autor faz do

leitor, foram tomados para reflexão sobre sua influência nas escolhas dos recursos linguísticos que constituem o todo significativo do enunciado.

Nessa perspectiva, foram observadas algumas poucas atividades em que esses aspectos foram abordados em ambos os volumes (4 e 5) da coleção Projeto Buriti, e apenas uma em um dos volumes da coleção Ápis, conforme tabela a seguir:

Tabela 08 - Frequência das atividades referentes ao aspecto *Relação estilo-conteúdo/estilo-esfera comunicativa* por coleção didática

Coleção didática	Vol. 4	Vol. 5	Total
	Frequência/Total (Percentual)	Frequência/Total (Percentual)	Frequência/Total (Percentual)
Projeto Buriti – Português	2/15 (13,33%)	3/18 (16,66%)	5/33 (15,15%)
Ápis – Língua Portuguesa	1/46 (2,17%)	0 /51 (0%)	1/97 (1,03%)

Fonte: Elaborada pelo autor.

Na coleção “Projeto Buriti”, observa-se que apenas 2 atividades desta categoria estiveram presentes no volume 4, de um total de 15 atividades que exploram aspectos diversos do estilo do gênero; no volume 5, apenas 3 atividades de um total de 18. Nota-se que a frequência de atividades desta categoria em cada volume da coleção é muito baixa, assim como quando se considera a soma dos dois volumes: 5, de um total de 33 atividades. Na coleção “Ápis”, a presença de apenas uma atividade para abordar relações entre “estilo e conteúdo” e “estilo e esfera comunicativa” chama muito a atenção, visto que são relações importantes e, portanto, necessárias ao ensino de língua pautado nos gêneros discursivos.

De fato, a quantidade de atividades desta categoria em ambas as coleções é inexpressiva, ficando muito aquém das relevantes implicações que tanto o conteúdo quanto a esfera comunicativa trazem para a construção estilística dos enunciados concretos. Observemos como essas poucas atividades foram propostas.

Na coleção Projeto Buriti, verificou-se, na unidade 7 do volume 4, a presença de atividades que destacam as escolhas de linguagem para atingir o público-alvo. Tal unidade desenvolve a temática “Eu sou solidário”. Um dos textos utilizados para tanto foi uma *propaganda* (texto 2 da unidade), a partir da qual aspectos do estilo desse gênero foram evidenciados nas atividades propostas. Vejamos a atividade 4, a seguir, em que é trazida uma outra propaganda para ampliar as reflexões sobre o gênero, entre as quais a escolha da linguagem em função do interlocutor:

Figura 107 – Atividade em que se enfatiza a adequação da linguagem ao destinatário em um *texto publicitário*

Para falar e escrever melhor

Minhas ferramentas

1. Quem serão as pessoas ajudadas pela campanha: idosos, crianças, moradores de rua, vítimas de algum evento recente?
2. Por que essas pessoas precisam de ajuda?
3. Qual será o melhor modo de ajudá-las?
4. Escreva duas razões para as pessoas participarem da campanha.
5. Que linguagem será usada para o público que vocês escolheram: informal com gírias, bem-humorada, mais séria, dramática?

Rascunho

1. Releia os textos publicitários desta unidade e observe a linguagem usada, a clareza e a objetividade das mensagens.
2. O texto que você vai escrever deve estar relacionado à frase de chamada escolhida pela classe.
3. Lembre-se de que o texto deve ser persuasivo, ou seja, deve convencer o leitor da importância da ajuda e da participação na campanha.
4. O texto tem de ser curto, objetivo e a linguagem tem de estar de acordo com o público que se quer atingir.
5. A mensagem pode ser uma ordem, como na propaganda do texto 2, nas páginas 166 e 167, ou levar o leitor a pensar no assunto, como na da página 169.

Autoavaliação

1. Criei um texto adequado à frase de chamada da campanha?
2. O texto é persuasivo? Ele convencerá as pessoas a participar da campanha?
3. O texto contém uma mensagem clara e objetiva?
4. Usei uma linguagem adequada ao público a que se dirige?
5. Escrevi as palavras corretamente?

Finalização

1. Mostre seu texto ao professor e aos colegas para saber se eles têm alguma sugestão a fazer.
2. Passe o texto a limpo fazendo as correções necessárias.
3. Depois, na seção *Fazer arte*, vocês farão o cartaz e organizarão a campanha.

177

(CPB, vol. 4, p. 177)

Enfatiza-se a adequação da linguagem ao destinatário no item 5 do tópico “Minhas ferramentas” da etapa de “Planejamento” para a produção, em que se questiona qual linguagem será usada tendo em vista o destinatário do texto que será produzido. Também no item 4 das etapas “Rascunho” e “Autoavaliação” esse aspecto é evidenciado. Na etapa “Rascunho”, postula-se que “a linguagem tem de estar de acordo com o público que se quer atingir” (CPB, Vol. 4, p. 177); na etapa “Autoavaliação”, questiona-se se foi utilizada uma linguagem adequada ao público-alvo.

No volume 5, a unidade 6 apresenta reflexões sobre a adequação da linguagem ao conteúdo e ao destinatário. Como vimos, um dos gêneros utilizados para desenvolver a temática “Eu vou às compras” foi o gênero propaganda (texto 1). Um dos aspectos destacados foi a

adequação da linguagem ao público-alvo da propaganda. Na atividade 8, a seguir, questiona-se sobre o registro de linguagem utilizado: formal/informal.

Figura 108 – Atividade sobre a adequação da linguagem ao público-alvo na *propaganda*

De olho na linguagem

8 A linguagem escolhida para se dirigir ao público da primeira propaganda é **formal** ou **informal**?

- Copie do texto o trecho que confirma sua resposta.
A linguagem é **informal**. "A diferença é que dá pra comprar até com a sua mesada."

(CPB, Vol. 5, p. 141)

Após ser identificado (na atividade 6) o público a que a propaganda se dirige (às crianças), fica mais provável relacionar o registro utilizado a uma linguagem mais informal. Também, como solicitado na atividade, é possível identificar construções próprias dessa linguagem mais coloquial. Está em conformidade, portanto, com a habilidade leitora apontada para a atividade, no manual do professor, qual seja: “Avaliar a forma como o autor seleciona a linguagem para influenciar o leitor” (MPCPB, Vol. 5, p. 329). Essa habilidade leitora aponta para o fato de que a figura do outro interfere na forma como o enunciador constrói seu discurso, ou seja, nas escolhas de linguagem que faz para atingir os efeitos de sentido pretendidos. A intenção da habilidade leitora, no entanto, corre o risco de esvaziar-se em virtude da forma associacionista/estrutural como foi construída a atividade, a qual privilegia a identificação de formas de linguagem, em detrimento da reflexão sobre as intenções por trás das escolhas linguísticas do autor para “influenciar” o leitor.

Dando continuidade à temática dessa mesma unidade, o texto 2 é um artigo de opinião que une imagem e texto verbal para dizer que a propaganda é uma briga pelo dinheiro do consumidor:

Figura 109 – Texto 2 da unidade 6 (gênero *artigo de opinião*)

TEXTO 2

Você vai ler um **artigo de opinião**. Fique atento à opinião do autor sobre propaganda e à dica que ele dá sobre consumo.

Você é sempre o alvo

Beba isso, Vista aquilo, Use aquele, Coma este, Pense nisso, Faça aquilo, Diga isto, Prepare aquilo, Curta isso, Beba aqui, Pense aí, Faça aqui, Gosto aqui, Ponto este, Vista isso, Curta aquele, Compre isto, Beba aqui, Pense aí, Faça aqui, Gosto aqui, Ponto este, Vista isso, Curta aquele, Compre isto.

Certamente, sem a propaganda, o conhecimento dos produtos e seu consumo não aconteceriam.

A briga pelo dinheiro do consumidor é muito grande. É uma verdadeira guerra, quase um vale-tudo.

Na linha de frente, estão os comerciais veiculados pela televisão, seguidos por *outdoors* espalhados pela cidade, por anúncios de rádio e por folhetos distribuídos nas ruas.

Crianças e jovens, principalmente, são o alvo mais visado pela propaganda. E a propaganda é bonita, gostosa, engraçada, deliciosa de ser vista. Sem perceber, acabamos nos deixando levar pela promessa de nos tornarmos superiores ao consumir este ou aquele produto.

Curta a propaganda, mas não caia na armadilha de consumir sem pensar. Não saia por aí feito um louco comprando tudo. Troque ideias com os colegas, conheça preços e qualidade e, sobretudo, pense se você realmente precisa daquilo que está querendo comprar.

Edson Gabriel Garcia. Ilustração de Avelino Guedes.
No mundo do consumo. São Paulo: FTD, 2001.

(CPB, Vol. 5, p.147)

Observa-se que, já na apresentação do texto, orienta-se: “Fique atento à opinião do autor sobre propaganda e à dica que ele dá sobre consumo” (CPB, Vol. 5, p. 147, grifo nosso). Sua opinião sobre propagandas é muito contundente, chegando a comparar a busca pelo consumidor à luta numa guerra. Lança mão, então, de palavras e expressões como: **alvo** e **linha de frente**. Na atividade 5 da seção “Como ler o texto”, pede-se para identificar outra expressão que se relaciona ao universo militar e, em seguida, para avaliar a adequação do uso dessa e das outras expressões ao assunto tratado no texto:

Figura 110 – Atividade sobre a adequação da linguagem ao assunto no *artigo de opinião*

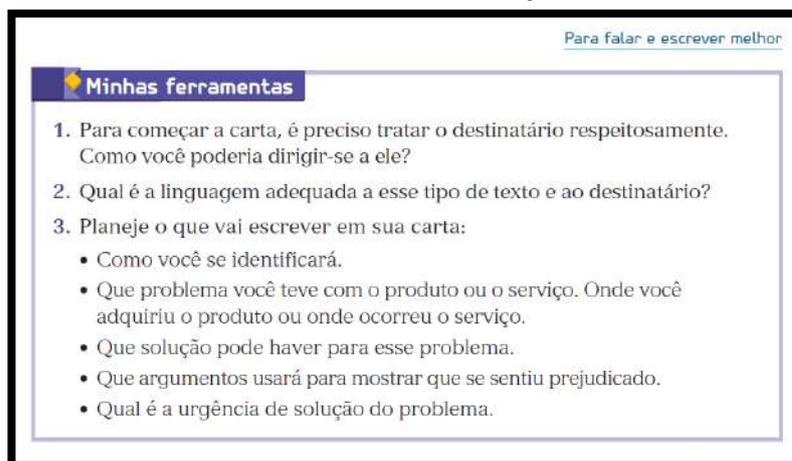


(CPB, Vol. 5, p. 150)

Essa avaliação sobre o uso de tais expressões suscita a reflexão sobre a relação forma-conteúdo, ou seja, que as escolhas de linguagem precisam estar em conformidade com o conteúdo temático. A orientação para essa atividade no manual do professor vai nessa direção: “Chame a atenção dos alunos para o fato de o articulista classificar a briga pelo dinheiro do consumidor como ‘uma verdadeira guerra’. Daí, o uso de terminologia do universo militar” (MPCPB, Vol. 5, p. 331).

Algumas orientações na proposta de produção escrita da seção “Comunicação escrita” – em que se pede para escrever uma carta de reclamação sobre um produto alimentício ou brinquedo com algum problema – chamam a atenção para a adequação da linguagem ao destinatário. Vejamos o que orienta uma das etapas de preparação para a produção (“Minhas ferramentas”, questões 1 e 2):

Figura 111 – Orientações sobre a adequação da linguagem ao destinatário em uma proposta de produção escrita de uma *carta de reclamação*



(CPB, Vol. 5, p. 157)

Observa-se que na questão 1, enfatiza-se o tratamento respeitoso em relação ao destinatário e questiona-se qual a melhor forma de referir-se a ele. A questão 2, por sua vez, questiona sobre a linguagem mais adequada ao tipo de texto e ao destinatário. Essa adequação da linguagem ao destinatário (e ao tipo de texto/ao gênero) pressupõe que a construção estilística de um enunciado é amplamente influenciada pela responsividade ao outro, isto é, a depender do outro com quem o enunciador dialoga, escolhe-se uma ou outra forma de dizer.

Na coleção **Ápis**, a única atividade identificada desta categoria está presente na unidade 1 do volume 4, em que o gênero estudado é a “letra de canção”. Um dos aspectos evidenciados é a relação das escolhas de linguagem conforme o destinatário. Na seção “Interpretação do texto (Linguagem e construção do texto)”, apresenta-se a *capa do CD* em que a música da letra de canção está inserida e pede-se que seja identificado o público-alvo da coletânea de músicas, conforme item “a” da atividade a seguir:

Figura 112 – Atividade sobre escolhas de linguagem em função do destinatário numa *capa/contracapa de CD*

Linguagem e construção do texto

A canção “Criança, criança” foi gravada neste CD:

1 Observe os desenhos, as ilustrações, os títulos das músicas e escreva no caderno a resposta adequada.

a) Esse CD foi feito principalmente para:

- adultos.
- bebês.
- crianças.
- idosos.

b) Explique o porquê de sua escolha.

Prof.ª, é importante que os alunos justificem por que os elementos do CD indicam que ele é destinado às crianças. Eles poderão considerar, por exemplo, o título do CD, o nome do cantor, o nome da música e o nome da banda, as ilustrações de animais e as...

(CA, Vol. 4, p. 22)

No item “b” dessa atividade, solicita-se do aluno que explique o porquê de ser possível concluir que as crianças são os destinatários do CD. Para tanto, será necessário relacionar os elementos presentes na capa e contracapa do referido CD ao público que se quis atingir: as

crianças, no caso. A orientação ao professor para abordagem da atividade confirma a necessidade de estabelecer-se tal relação:

Prof., é importante que os alunos justifiquem porque os elementos do CD indicam que ele é destinado a crianças. Eles poderão considerar, por exemplo, o título do CD (Crianças, crianças); o desenho feito à mão na capa, as ilustrações de animais e os nomes de músicas que fazem referência ao universo infantil (sobre animais, alimentos, de ninar). (CA, Vol. 4, p. 22)

Observa-se que as relações estilo-conteúdo e estilo-esfera comunicativa foram abordadas, sobretudo na coleção “Projeto Buriti”, que apresenta mais atividades desta categoria. Verificou, no entanto, que a relação estilo-esfera comunicativa foi, majoritariamente, mais frequente, abordando-se as escolhas de linguagem em função do destinatário. Os gêneros discursivos que propiciaram as reflexões nas atividades foram *propaganda*, *artigo de opinião* e *carta de reclamação*, na coleção “Projeto Buriti”; e *capa (contracapa) de CD*, na coleção “Ápis”. As atividades aparecem principalmente nas seções de leitura (Para compreender o texto/Como ler o texto/Interpretação do texto), mas também em propostas de produção escrita (Comunicação escrita/CPB).

A abordagem das referidas relações (estilo-conteúdo/estilo-esfera) se aproximam mais de uma perspectiva enunciativa, embora em uma das atividades da coleção “Projeto Buriti”, tenha-se observado uma perspectiva mais voltada para a estilística tradicional, pela forma como foi proposta, em que a simples identificação se colocou como a habilidade central. Reiteramos, no entanto, que o número de atividades nas duas coleções didáticas, sobretudo na coleção “Ápis”, não tem condições de abranger as diversas possibilidades de relações que podem ser estabelecidas entre estilo e conteúdo/estilo e esfera comunicativa.

Categoria 6 - Formas de tratar uma mesma informação na comparação de textos diferentes

Esta categoria é oriunda, sobretudo, das coleções didáticas analisadas. No manual do professor das duas coleções, foram identificadas orientações que apontam para a necessidade de refletir-se sobre diferentes formas de expressar uma mesma informação, conforme o gênero utilizado. Um exemplo é uma das habilidades leitoras presentes na coleção “Projeto Buriti”, que orienta: “Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos do mesmo gênero” (MPCPB, vol. 4, p. 268). Na coleção “Ápis”, sobre a seção “Conexões”, destaca-se que um dos objetivos é “estabelecer relações intertextuais entre textos de mesma

natureza/gênero e de natureza/gêneros diferentes; essas relações possibilitam o enriquecimento do universo textual do aluno, ampliando as vivências de leitura e de escrita, isto é, ampliando seu grau de letramento” (CA, Vol. 4, p. 123, grifo das autoras da coleção). Nessa perspectiva, Silva (2008) argumenta que

a observação de semelhanças e diferenças entre textos de um mesmo gênero ou de gêneros diferentes constituiria uma estratégia adequada para exploração de suas características, já que (...) permitiria, ao aprendiz tomar consciência de propriedades de diferentes tipos (textuais, estilísticas, etc.) de diferentes gêneros semelhantes ou distintos (SILVA, 2008, p. 197, grifo nosso).

Nessa direção, buscamos observar nas atividades propostas nas duas coleções didáticas aquelas que possibilitavam a reflexão sobre diferentes formas de expressar uma mesma informação, ou seja, que evidenciavam enunciados distintos tratando sobre uma informação comum.

Nas duas coleções didáticas, a frequência das atividades desta categoria foi muito baixa: apenas 1 atividade na coleção “Projeto Buriti”, no volume 5; e 3 na coleção “Ápis”, também no volume 5, como mostra a tabela que segue:

Tabela 09 – Frequência das atividades referentes ao aspecto *Formas de tratar uma mesma informação na comparação de textos diferentes* por coleção

Coleção didática	Vol. 4	Vol. 5	Total
	Frequência/Total (Percentual)	Frequência/Total (Percentual)	Frequência/Total (Percentual)
Projeto Buriti – Português	0/15 (0%)	1/18 (5,55%)	1/33 (3,03%)
Ápis – Língua Portuguesa	0/46 (0%)	3/51 (5,88%)	3/97 (3,09%)

Fonte: Elaborada pelo autor.

Além da baixa frequência nas duas coleções, destaca-se o fato de os volumes do 4º ano das duas coleções não apresentarem atividades desta categoria. Das 33 atividades que abordam aspectos diversos do estilo dos gêneros discursivos na coleção “Projeto Buriti”, apenas 1 explora a comparação entre enunciados distintos para identificar formas de se referir a uma mesma informação. Na coleção “Ápis” esse número sobe para 3, de um total de 97 atividades. Percebe-se, portanto, que quase essa categoria não foi contemplada nas atividades das duas coleções, dada a inexpressividade desses números. Vejamos, então, como foram propostas essas poucas atividades nos volumes do 5º ano das duas coleções.

Na coleção **Projeto Buriti**, a única atividade encontrada está na unidade 4 do volume 5. Como já destacado, um dos textos para desenvolver a temática dessa unidade (Eu me comunico) é uma história em quadrinhos (texto 1). Em uma das atividades referentes a esse texto, destaca-se o uso de imagens para contar a história:

Figura 113 – Atividade sobre formas de narrar um mesmo fato em gêneros diferentes

Compreensão

Fique sabendo

Cada quadrinho é uma cena da história que está sendo contada, como se fosse um filme, só que utilizando um espaço bem pequeno. Por isso, o **autor** seleciona as informações mais importantes e as comunica por meio de **recursos visuais** como estes:

- as **expressões do rosto** e do **corpo das personagens** demonstram suas características, pensamentos, emoções e intenções;
- o **cenário** mostra o lugar onde se passa a história;
- as **cores variadas** são utilizadas para indicar diferentes momentos da narrativa.

O autor de histórias em quadrinhos também é chamado **quadrinista**.

2 Conte a um colega o que foi narrado na história de Calvin e Haroldo.

- Agora, responda no caderno. a) Provavelmente o aluno descreverá o cenário, indicará as ações das personagens e reproduzirá as falas de Calvin com Haroldo e com a mãe.

a) O que você contou que não está escrito nos balões de fala?

b) Qual narrativa foi mais longa: a contada por você ou a dos quadrinhos? Por quê? Provavelmente a que o aluno contou, porque ele está explicando apenas com palavras uma história que é contada com texto e imagem (a história em quadrinhos).

(CPB, Vol. 5, p. 91)

Essa atividade enfatiza a função essencial que as imagens têm para o desenvolvimento da narrativa numa HQ. Ao solicitar que os alunos recontem a história com suas próprias palavras, a intenção é fazer com que eles percebam que não será suficiente dizer apenas as falas das personagens, mas também traduzir em palavras as informações que estão comunicadas através dos recursos visuais que compõem as imagens. Consequentemente, eles também perceberão que seu relato ficou mais longo, justamente porque foi necessário acrescentar a descrição de tais informações. Orientações no manual do professor indicam:

Você pode propô-la [a atividade 2] aos alunos da seguinte maneira: Imaginem alguém que nunca tenha visto esses quadrinhos. Como vocês contariam essa história? Ajude os alunos a perceber que, para contar apenas com palavras o que acontece nessa história, eles precisam descrever o cenário e as personagens, que na HQ são representados por imagens. Os alunos devem concluir que são duas as formas de narrativa utilizadas (MPCPB, Vol. 5, p. 306)

Essa conclusão a que os alunos devem chegar (que são duas formas de narrar um mesmo fato) está em conformidade com a habilidade leitora específica para o item “b” da atividade, em que se orienta que é preciso “reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que abordam o mesmo tema” (MPCPB, Vol. 5, p. 306).

Na coleção **Ápis**, atividades desta categoria foram encontradas em três unidades do volume 5 (unidades 4, 6 e 7). Na unidade 4, em que o gênero em foco é a “notícia”, o texto trabalhado foi: “Nasa fotografa ‘voo’ de sapo durante lançamento de foguete”, notícia publicada no Jornal Zero Hora, de Porto Alegre, em 12/09/2013 (Anexo 18). Na seção “Interpretação do texto (Linguagem e construção do texto)”, é enfatizada a importância da “manchete” para a notícia, conforme aponta orientação ao professor:

Prof., conversar com os alunos sobre a importância de a manchete chamar a atenção do leitor para que leia a notícia. Além disso, deve ser levado em consideração o possível **público-alvo** da manchete: jovens e adultos. Considerar também o **veículo** e o **contexto**: muitas vezes os jornais podem criar manchetes curiosas para atrair um público maior e obter mais lucro. (CA, Vol. 5, p. 123)

Nas atividades 1, 2 e 3 a seguir, evidencia-se a função da manchete para a notícia: chamar a atenção do público para a sua leitura [da notícia], causando-lhe curiosidade.

Figura 114 – Atividades sobre formas diversas de expressar uma mesma informação

Linguagem e construção do texto

Ao escrever o texto de uma notícia, geralmente, os jornalistas seguem uma orientação sobre como produzir, escrever ou construir uma notícia. Vamos conhecer melhor esse processo nas atividades a seguir.

1 Releia a manchete:

Nasa fotografa “voo” de sapo durante lançamento de foguete

a) Que detalhe da manchete chama a atenção e pode causar surpresa ou curiosidade?

b) Quais leitores poderiam ser atraídos por essa manchete? Copie no caderno possíveis características desses leitores:

- pessoas de diferentes idades;
- apenas pessoas jovens;
- pessoas que se interessem por lançamentos espaciais;
- pessoas interessadas em notícias sobre esportes.

2 Leia outras manchetes sobre a mesma notícia, publicadas no internet em diferentes veículos de comunicação:

A.

Foto da Nasa mostra ‘sapo intrometido’ em lançamento de sonda

Disponível em: <<http://1.globo.com/planeta-afarcom/noticia/2013/09/foto-da-nasa-mostra-sapo-intrometido-em-lancamento-de-sonda.html>>. Acesso em: 19 fev. 2014.

B.

Nasa enviou sapo pelos ares

Disponível em: <www.cmjornal.n1.pt/06/alice/noticias/ultima-hora/nasa-enviou-sapo-pelos-ares>. Acesso em: 19 fev. 2014.

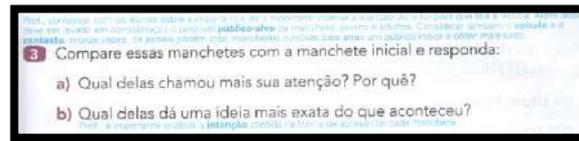
C.

De uma só vez, a Nasa lançou uma sonda lunar e um sapo

Disponível em: <www.publito.pt/agenzia/noticia/de-uma-so-vez-a-nasa-lançou-uma-sonda-lunar-e-um-sapo-3605667x>. Acesso em: 19 fev. 2014.

122

Figura 115 – Atividades sobre formas diversas de expressar uma mesma informação (continuação)



(CA, Vol. 5, p. 123)

Na atividade 1, retoma-se a manchete da notícia lida e pede-se que o estudante identifique o que chama atenção do leitor e que leitor seria esse. Na atividade 2, o foco é nas escolhas realizadas por diversos veículos de comunicação para aguçar a curiosidade do seu público. Solicita-se, então, na atividade 3, que os alunos opinem sobre a manchete que mais chamou sua atenção e expliquem por qual razão. Observa-se que esse conjunto de atividades conduzem à comparação entre diferentes formas de construir manchetes para uma mesma notícia.

Na seção “Conexões (conhecendo propagandas no tempo)” da unidade 6, em que o gênero propaganda é evidenciado, após serem trazidas três propagandas antigas para conhecimento dos alunos, pede-se que se comparem duas propagandas de um mesmo produto (uma antiga e outra mais atual):

Figura 116 – Atividade sobre formas distintas de anunciar um mesmo produto

Agora compare duas propagandas de um mesmo produto, uma antiga e outra atual!

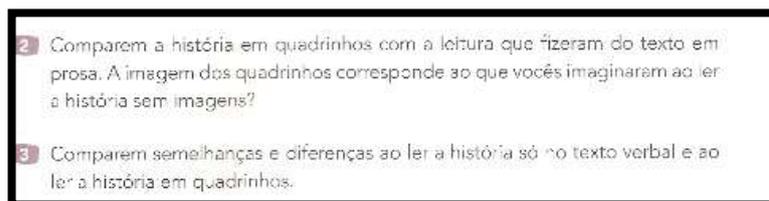
“esta é uma sandália para V. usar na praia (é bonita, elegante) para V. usar em casa (é gostosa, é macia) para V. usar no seu clube (é de alta categoria) e sobretudo para V. usar sempre (é resistente e a mais durável que existe).”

“fininhas, coloridas, modernas e todo mundo quer. não, não toca mp3.”

Quais são as principais diferenças entre as duas?

(CA, Vol. 5, p. 205)

Figura 118 – Atividade sobre formas distintas de contar uma mesma história (continuação)



(CA, vol. 5, p. 243)

Solicita-se, então, que se compare o trecho em HQ com o texto apenas em linguagem verbal, para identificarem-se semelhanças e diferenças. Assim, os estudantes terão oportunidade de perceber diversas formas de expressar um mesmo conteúdo/tema/assunto, a partir da análise dos recursos de linguagem utilizados num e noutro gênero.

Embora poucas e em apenas um dos volumes, as duas coleções apresentam, de qualquer forma, reflexão sobre enunciados distintos tratando sobre uma informação comum. No entanto, enfatizamos que as 4 atividades observadas nas duas coleções (1, na CPB, e 3, na CA) não são suficientes para que os estudantes reconheçam as diferentes formas de tratar uma mesma informação, como pleiteiam os organizadores da coleção “Projeto Buriti”, nem para que os estudantes enriqueçam seu universo textual, como intencionam as autoras da coleção “Ápis”.

Na coleção “Projeto Buriti”, a reflexão parte do gênero “história em quadrinhos”, numa comparação com o reconto da narrativa da HQ, no qual lança-se mão apenas da linguagem verbal; e está presente na seção “Para compreender o texto”. Na coleção “Ápis”, as reflexões são suscitadas a partir dos seguintes gêneros: notícia/manchete (diversas formas de construir manchetes para uma mesma notícia), na seção “Interpretação do texto”; propaganda (formas distintas de anunciar um mesmo produto), na seção “Conexões”; e história de ficção científica, numa comparação com um de seus episódios em forma de HQ, na seção “Outras linguagens”.

As reflexões empreendidas nas atividades sobre formas distintas de expressar uma mesma informação se aproximam de uma abordagem mais enunciativa, já que partem de enunciados concretos e estabelecem relações de sentido para perceber os efeitos provenientes de uma ou de outra forma de expressão.

Categoria 7 – Formas de representação da linguagem/construção do discurso

Esta é outra categoria oriunda das ideias bakhtinianas. Voloshinov, em suas considerações sobre a linguagem, bem como Bakhtin, em sua teoria do romance e em suas reflexões sobre o ensino da gramática numa perspectiva estilística, defendem o uso

representativo da linguagem. Em outras palavras, eles entendem que as escolhas de linguagem se dão para atingir um determinado efeito de sentido. Assim, o uso de uma ou de outra forma de linguagem não ocorre de forma aleatória, senão é um procedimento consciente do enunciador.

Em suas considerações sobre o gênero romanesco, Bakhtin (2015 [1930]) destaca que a questão central da estilística desse gênero é a representação literária da linguagem, que, segundo ele, diz respeito a questões, como: o discurso reportado, a estilização paródica, o jogo humorístico e as formas de introdução do narrador, entre outras.

Sobre o discurso reportado, por exemplo, Voloshinov (2014 [1929]) destaca que as formas de transmissão de tal discurso são escolhas estilísticas operadas, já que são produtos do uso da língua em contextos de interação social. E acrescenta que “o exame de todas essas tendências da apreensão ativa do discurso citado deve levar em conta todas as particularidades dos fenômenos linguísticos em estudo” (VOLOSHINOV, 2014 [1929], p. 159).

Bakhtin (2013 [1942-1945]), tomando como referência as formas gramaticais, entende que elas podem ser consideradas formas de representação, podendo ser estudadas conforme suas possibilidades de representação e expressão, que seria a perspectiva estilística. Nessa direção, destaca, por exemplo, que, quando é possível escolher entre duas ou mais formas sintáticas igualmente corretas gramaticalmente, é a eficácia representacional e expressiva dessas formas que determina a escolha realizada.

A partir dessas considerações bakhtinianas, buscamos classificar nesta categoria as atividades que promoviam (ou intencionavam promover) reflexão sobre o caráter representativo dos recursos de linguagem selecionados para a construção enunciativa de gêneros discursivos diversos. Recursos como o uso de sinais gráficos para marcar o discurso direto ou para introduzir as falas do autor e das personagens foram observados.

Na coleção “Projeto Buriti”, não se observou a proposição de reflexão sobre tais aspectos representacionais da linguagem em suas atividades. Na coleção “Ápis”, apenas o volume 5 apresentou atividades nessa direção, como mostra a tabela que segue:

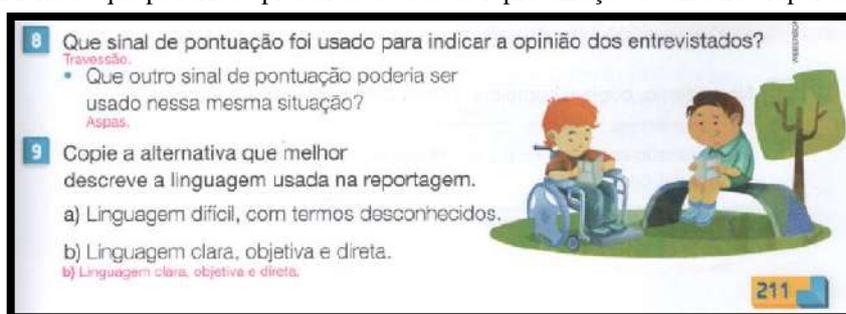
Tabela 10 - Frequência das atividades referentes ao aspecto *Formas de representação da linguagem/construção do discurso* por coleção

Coleção didática	Vol. 4	Vol. 5	Total
	Frequência/Total (Percentual)	Frequência/Total (Percentual)	Frequência/Total (Percentual)
Projeto Buriti – Português	0/15 (0%)	0/18 (0%)	0/33 (0%)
Ápis – Língua Portuguesa	0/46 (0%)	4/51 (7,84%)	4/97 (4,12%)

Fonte: Elaborado pelo autor.

Observa-se que a frequência de atividades é muito baixa na coleção “Ápis”: apenas 4, aparecendo apenas em um dos volumes (o do 5º ano). Na coleção “Projeto Buriti” a frequência foi **zero**, mas poderia ser diferente, uma vez que algumas atividades abordaram aspectos que poderiam resultar na análise das formas de representação da linguagem. Vejamos a **atividade 8** a seguir:

Figura 119 – Atividade que poderia se prestar ao estudo da representação do discurso reportado na *reportagem*



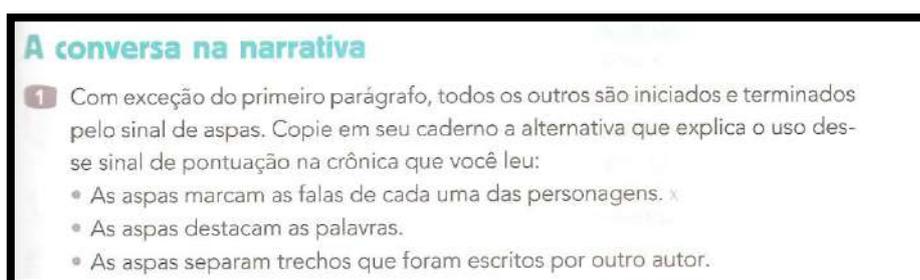
(CPB, vol. 4, p. 211)

Essa atividade está presente na unidade 9 do volume 4, cuja temática é “Eu colaboro”, e refere-se ao texto 1 (uma reportagem) intitulado: “Eles gostam de ajudar em casa” (Anexo 19). Primeiramente, vale destacar que, para identificar o sinal de pontuação utilizado na indicação da fala dos entrevistados, é preciso perceber que tal uso só é possível por se tratar do discurso direto, da representação da fala dos entrevistados tal qual proferida pelos mesmos. Ao sugerir a substituição do travessão pelas aspas também requer uma reflexão sobre as implicações que essa substituição pode acarretar ao gênero. Essa atividade poderia ser, então, considerada desta categoria. No entanto, a forma como se apresenta a atividade não indica a intencionalidade de realizar tais reflexões. Careceria, portanto, de orientações ao professor que indicassem-nas, como ocorreu em alguns casos na coleção “Ápis”, em que a intencionalidade

didática de determinadas reflexões estavam presentes na orientação ao professor para a atividade. A falta dessas orientações não nos permitiu contabilizar essa atividade nesta categoria.

Na coleção **Ápis**, as poucas atividades desta categoria se concentraram em duas unidades: unidades 2 e 5. Na seção “Interpretação do texto (Conversa na narrativa)” da unidade 2, em que a crônica é o gênero enfatizado, a atividade 1 focaliza a forma de representação das falas das personagens:

Figura 120 – Atividade sobre a representação das falas das personagens na *crônica*



(CA, Vol. 5, p. 47)

Pede-se que se observe o uso das “aspas” para indicar as falas das personagens na crônica “Comunicação” (Anexo 16), de Luís Fernando Veríssimo. Entendemos que, por se situar em uma parte da seção “Interpretação do texto” em que a “conversa na narrativa” é focalizada (e retomada na seção “Produção de texto”), esta atividade apresenta intencionalidade de abordar o discurso direto em gêneros que possuem sequência narrativa dialogada, a exemplo da crônica. No entanto, a atividade nos parece bastante limitada, uma vez que se restringe à identificação de um dos usos das aspas, apontando para uma perspectiva estrutural de perceber os fenômenos da linguagem. Numa perspectiva mais enunciativa, seria possível, por exemplo, questionar-se sobre outras possibilidades de marcar as falas constituintes do diálogo em uma crônica e sobre o porquê de tal escolha pelo autor.

Na seção “Produção de texto” dessa mesma unidade, em que se pede para os estudantes produzirem uma crônica a partir de uma situação apresentada na forma de HQ, a representação das falas das personagens é mais uma vez enfatizada, conforme etapa 3 da proposta de produção:

Figura 121 – Atividade em que se enfatiza a representação das falas das personagens na *crônica*

3 Hora da revisão. Releia seu texto, se possível em voz alta, para perceber o que ainda pode melhorar:

- avalie se o efeito produzido por ele está de acordo com sua intenção;
- decida se haverá falas de personagem registradas com o uso de aspas ou de travessão.

(Ca, Vol. 5, p. 68)

Observa-se que, para revisão do que foi escrito, orienta-se ao estudante que “decida se haverá falas de personagens registradas com o uso de aspas ou travessão”. Nesse momento os alunos poderão refletir se há perdas ou ganhos com a escolha de uma ou de outra forma para representar as falas em um diálogo tal qual foram enunciadas.

Na seção “Língua: uso e reflexão (Pontuação)” da unidade 5 do volume 5, em que o gênero focalizado é a “reportagem”, desenvolvem-se reflexões sobre os usos do sinal de aspas. Entre tais usos está a representação do discurso direto, ou seja, a forma de marcar as falas/os depoimentos das pessoas ao longo da reportagem. Observem-se as atividades 1, 2 e 3:

Figura 122 – Atividade sobre a representação de falas/depoimentos na *reportagem*

Pontuação

O sinal de aspas

Prof., o objetivo das atividades relativas a este conteúdo é estimular os alunos a observar os diferentes empregos das aspas: 1. isolar citações; 2. destacar palavras de origem estrangeira, gírias, expressões populares; 3. indicar fala latente de 1 a 4 e trecho c da atividade 4); 4. indicar palavras empregadas com outro sentido ou em situação diferente da costumeira (trecho a da atividade 4). O primeiro caso — isolar citações — não foi estudado, pois priorizamos as ocorrências de aspas nos textos lidos para que o aluno reflita sobre esse sinal de pontuação em situação de uso.

1 Observe o uso das aspas neste trecho da reportagem:

“Precisamos ter 150 ararinhas em cativeiro para que possamos soltá-las”, explica Ugo Vercillo, coordenador do ICMBio e do projeto, criado em 2012.

2 O que o uso do sinal de aspas indica? Responda no caderno.
O início e o fim da fala de Ugo Vercillo.

3 O uso do sinal de aspas neste caso lembra o uso que fazemos de outro sinal de pontuação. Que sinal é esse? Responda no caderno. *O travessão.*
Prof., comentar com os alunos que em reportagens o comum é o uso de aspas para indicar a fala.

(CA, Vol. 5, p. 174)

Esse conjunto de atividades conduz os alunos a perceberem o uso das aspas para marcar as falas tal qual foram ditas por seus enunciadores (atividade 2), bem como perceber ser mais comum seu uso em detrimento do travessão (atividade 3), conforme destacam as autoras da coleção em orientação ao professor: “Prof., comentar com os alunos que em reportagens o comum é o uso de aspas para indicar a fala” (CA, Vol. 5, p. 174).

A outra atividade desta categoria foi registrada na categoria 1 (Estilo do gênero / estilo individual), em que, numa proposta de produção de texto da unidade 5 do volume 5, chama-se a atenção para o uso das aspas para indicar o registro de depoimentos em uma reportagem (Ver figura 46, p. 196).

É possível concluir, então, que as atividades desta categoria, presentes no volume 5 da coleção “Ápis”, tinham por objetivo levar os alunos a perceber que as falas das personagens num diálogo ou os depoimentos em uma reportagem são marcados por sinais – ora as aspas, ora o travessão. No entanto, tratar esse assunto numa perspectiva estilística dos gêneros, ou seja, numa perspectiva enunciativa, exige que se reflita sobre o gênero em que o uso desses sinais está ocorrendo, bem como sobre possíveis efeitos de sentido decorrentes do uso de um ou de outro sinal.

Para as poucas reflexões realizadas sobre aspectos desta categoria, os gêneros utilizados foram *crônica* e *reportagem*. Na crônica, o foco era a marcação das falas em uma sequência dialogada; ao passo que, na reportagem, o foco era a representação dos depoimentos. As seções em que as atividades aparecem são: “Interpretação de texto”, “Produção de texto” (dois momentos), “Língua: usos e reflexão”.

Observamos que as reflexões empreendidas sobre a representação da linguagem se concentraram, portanto, na representação do discurso direto, assim mesmo limitando-se aos usos de sinais para marcá-lo, o que demonstra que a abordagem desta categoria não contemplou quase nada o que recomendam as ideias do Círculo de Bakhtin, especificamente quando se consideram os tipos de discurso reportado, os quais sequer foram mencionados.

7.3 SÍNTESE DO TRABALHO DE REFLEXÃO SOBRE ASPECTOS DO ESTILO DO GÊNERO DESENVOLVIDO POR CADA UMA DAS COLEÇÕES DIDÁTICAS

Após análise das atividades das duas coleções didáticas, foi possível concluir que, conforme apontado no manual do professor, ambas as coleções propuseram atividades para a reflexão sobre aspectos estilísticos dos gêneros discursivos. Nem sempre numa quantidade esperada ou da forma mais indicada, os aspectos do estilo que elencamos como foco de análise – a partir do estudo bibliográfico que desenvolvemos na primeira parte desta tese e da análise do manual do professor das duas coleções no capítulo anterior – permearam as atividades nos dois volumes de cada coleção. Alguns, mais numa coleção do que noutra; outros, apenas em uma das coleções; outros ainda, apenas em um dos volumes da coleção. As reflexões sobre tais

aspectos foram suscitadas a partir de gêneros discursivos diversos, e em seções diversas nas duas coleções. Vejamos como se caracterizou o trabalho com estilo proposto em cada coleção.

Com relação à **coleção “Projeto Buriti”**, verificamos que suas 33 atividades que remetem ao estudo do estilo de gênero não conseguiram dar conta dos aspectos presentes nas sete categorias que conseguimos formular para classificar tais atividades. Aspectos das categorias 4 (Contexto social concreto do discurso/as estratificações da língua) e 7 (Formas de representação da linguagem/construção do discurso), por exemplo, não foram contemplados em nenhum dos dois volumes analisados (do 4º e 5º anos). Outros aspectos presentes nas categorias 3 (Entonação empreendida/recursos da linguagem oral) e 6 (Formas de tratar uma mesma informação na comparação de textos diferentes) só estiveram presentes em um dos volumes (o do 5º ano), assim mesmo com uma frequência baixa. As demais categorias: 1 (Estilo do gênero / estilo individual), 2 (Recursos gráficos/não verbais na construção da significação do gênero) e 5 (Relação estilo-conteúdo/estilo-esfera comunicativa), com seus aspectos específicos, foram contempladas em ambos os volumes e com uma frequência maior, com destaque para as categorias 1 e 2, que atingiram frequência de 45% e 30%, respectivamente, em relação ao total de atividades (33) em que se distribuíram as categorias formuladas. Essa ausência de algumas categorias e a baixa frequência das demais nos fazem concluir que o trabalho de reflexão sobre os aspectos do estilo do gênero não teve a abrangência e a intensidade necessárias nesta coleção.

Os gêneros utilizados para reflexão sobre os aspectos de seu estilo foram variados. Tendo em vista que cada unidade era composta por dois gêneros discursivos distintos, as reflexões ora partiam do texto 1, ora do texto 2 e ora, ainda, a partir dos dois textos. Os gêneros utilizados para esse fim foram: *discurso*, *mito*, *texto expositivo* (denominação dos organizadores da coleção), *conto de memórias*, *biografia*, *propaganda*, *blogue (posts e comentários)*, *texto instrucional* (denominação dos organizadores da coleção), *história em quadrinhos*, *texto teatral*, *artigo de opinião*, *carta de reclamação*. As atividades se distribuíram nas seguintes seções didáticas: "Para compreender o texto", "Como ler o texto", "Comunicação escrita", "Comunicação oral", com predominância das duas primeiras, voltadas para as práticas de leitura e compreensão, nas quais esteve presente a grande maioria das atividades.

Com relação à perspectiva de abordagem estilística, as atividades desta coleção, em sua maioria, se aproximam mais de uma perspectiva enunciativa, embora ainda precisando melhorar a forma de suscitar a reflexão em algumas delas. Outras poucas atividades, no entanto, se aproximam mais de uma perspectiva da estilística tradicional, tendo sido contabilizadas porque demonstraram intencionalidade didática de refletir sobre os aspectos do estilo, conforme orientações no manual do professor, boxes informativos ou sugestão de resposta às atividades.

De todo modo, fica a impressão de que se tivesse investido mais em atividades para reflexão sobre aspectos estilísticos dos gêneros discursivos, abrangendo mais aspectos e mantendo a predominância de uma abordagem próxima de uma perspectiva estilística mais enunciativa, os usuários desta coleção didática teriam a oportunidade de ter acesso a um ensino de língua que considera a diversidade de possibilidades de construção dos enunciados concretos.

A coleção "Ápis" apresentou 97 atividades, que se distribuíram pelas 7 categorias formuladas. Três categorias, no entanto, só apareceram em um dos volumes: as categorias 7 (Formas de representação da linguagem/construção do discurso) e 6 (Formas de tratar uma mesma informação na comparação de textos diferentes), no volume do 5º ano; e a categoria 5 (Relação estilo-conteúdo / estilo-esfera comunicativa), no volume do 4º ano. Destaca-se que essas categorias apresentaram frequência muito baixa. As demais categorias estiveram presentes nos dois volumes: categorias 1 (Estilo do gênero/estilo individual), 2 (Recursos gráficos/visuais na construção da significação do gênero), 3 (Entonação empreendida/recursos da linguagem oral) e 4 (Contexto social concreto do discurso/as estratificações da língua), com uma maior frequência, destacando-se as categorias 1 e 2, que atingiram frequência de 43% e 24%, respectivamente, em relação ao total de atividades (97) em que se distribuíram as categorias formuladas. Embora com um maior investimento em atividades que exploram aspectos do estilo dos gêneros discursivos em comparação à outra coleção, a baixa frequência de algumas categorias nos leva a concluir que o trabalho de reflexão sobre tais aspectos poderia ter tido uma melhor abrangência e intensidade nesta coleção.

As reflexões sobre os aspectos do estilo dessas categorias partiram de uma diversidade ainda maior de gêneros discursivos – em relação à outra coleção –, a saber: *diário pessoal, blog, e-mail, texto de informação científica, conto de suspense/de mistério, conto popular, roteiro de passeio, mapa, propaganda, texto instrucional* (denominação das autoras da coleção), *poema, reportagem, carta pessoal, notícia/manchete, letra de canção, conversa telefônica, peça teatral, crônica, história de ficção científica*. A maioria desses gêneros aparecia como texto principal da unidade; outros eram apresentados nas atividades a fim de ampliar as reflexões. As atividades propostas para reflexão sobre o estilo se distribuíram em diversas seções: "Interpretação de texto", "Produção de texto", "Língua: usos e reflexão", "Conexões", "Leitura", "Outras linguagens", "Prática de oralidade", com ampla predominância da primeira.

No que diz respeito à perspectiva da abordagem estilística, a maioria das atividades dessa coleção didática se aproxima de uma perspectiva mais enunciativa de estilo, visto que possibilita reflexões sobre os gêneros em que as escolhas de linguagem foram empreendidas, a partir da explicitação/explicação do uso de determinados recursos que exige o estabelecimento

de relações para perceber-se o efeito de sentido produzido. Algumas atividades, no entanto, carecem de aperfeiçoar sua forma de organização para deixar mais claras as reflexões estilísticas pretendidas. Consideramos, então, que esta coleção didática oportuniza a seus usuários um ensino da língua mais pautado na diversidade de possibilidades de construção dos enunciados concretos, em comparação à outra coleção, já que apresenta um investimento mais intenso em atividades que suscitam reflexão sobre aspectos estilísticos dos gêneros discursivos, com uma abordagem de tais aspectos mais numa perspectiva enunciativa de estilo.

Na sequência, pontuamos as conclusões a que chegamos, após analisarmos as orientações das duas coleções didáticas a respeito do ensino de aspectos do estilo dos gêneros discursivos, no manual do professor, e o trabalho de reflexão sobre esses aspectos desenvolvido a partir das atividades propostas. Tais conclusões estão embasadas no estudo bibliográfico que realizamos na parte 1 desta tese, em que (re)visitamos/compilamos considerações sobre estilo/estilística no Círculo de Bakhtin, bem como estudos que apontam possibilidades de ensino de dimensões estilísticas dos gêneros e outros que destacam o ensino dos gêneros discursivos nos livros didáticos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A fim de sistematizar o conceito de estilo do gênero na obra do Círculo de Bakhtin, assim como as indicações sobre o seu ensino, e discutir orientações e proposições sobre o ensino de aspectos do estilo do gênero em coleções didáticas de língua portuguesa dos anos iniciais do ensino fundamental, com base em pressupostos bakhtinianos sobre estilo, este nosso estudo, como já dissemos, foi dividido em duas partes: uma primeira, em que foi feito um estudo bibliográfico sobre o conceito de estilo do gênero no Círculo de Bakhtin e sobre perspectivas de ensino do estilo do gênero apontadas em estudos sobre o tema; e uma segunda parte, em que foi realizada a análise documental das coleções didáticas, a fim de observar e discutir as orientações sobre estilo e seu ensino nos manuais do professor e as propostas de atividades em que aspectos do estilo são tomados para reflexão. Apresentamos, a partir de agora, as conclusões a que chegamos sobre os tópicos de cada parte.

Na primeira parte, antes de tratar sobre os tópicos centrais: o conceito de estilo e perspectivas de seu ensino, fez-se necessário tecer considerações a respeito do conceito de gênero, bem como sobre seu ensino e sua utilização pelas coleções didáticas. Com relação ao conceito de gêneros discursivos na perspectiva bakhtiniana, pudemos perceber que está relacionado ao conceito de enunciado concreto, visto que este se refere às formas de utilização da língua por seus usuários nas mais diversas esferas da atividade humana. Nesse sentido, conclui-se que “o enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas” (Bakhtin, 2000 [1952-1953], p. 279) e que só é possível se comunicar verbalmente através de enunciados. Essas especificidades e finalidades se materializam em três elementos: construção composicional, conteúdo temático e estilo, que, segundo Bakhtin (2000 [1952-1953], p. 279), “fundem-se indissolúvelmente no todo do enunciado”. Seguindo o raciocínio da perspectiva bakhtiniana, verifica-se que gêneros discursivos são “tipos relativamente estáveis de enunciados” elaborados por cada esfera da atividade humana – conforme suas condições e finalidades – em que a língua é utilizada. Os gêneros discursivos, portanto, apesar de sua relativa estabilidade, não podem ser resumidos a suas estruturas formais, sob pena de serem preteridos elementos que são articulados em sua produção/recepção para construir a unidade de significado do discurso/texto materializado em um gênero. Isso porque a existência do gênero está vinculada a uma esfera da atividade humana, que congrega elementos, tais como: interlocutores, tempo, espaço, questões ideológicas.

No que se refere ao ensino dos gêneros discursivos, entendemos que se faz necessário lançar mão deles para o estudo de língua materna, uma vez que, como destaca Marcuschi (2008,

p. 159), “são entidades comunicativas (...) que oportunizam reflexões sobre a língua que vão além dos aspectos formais”. Nessa perspectiva, os gêneros discursivos podem proporcionar um ensino da língua dentro de uma perspectiva sociodialógica de linguagem, que é a perspectiva bakhtiniana, em que se oportunizam aos aprendizes práticas de linguagem próximas às que são realizadas na vida real cotidiana. Defendemos, então, seu ensino sistemático – intencional e planejado – na escola, como defendem, entre outros, Dolz e Schneuwly (2004). É preciso, no entanto, atentar-se para o fenômeno da escolarização dos gêneros discursivos, visto que, quando entram na escola tornam-se também objetos de estudo, ou seja, de ensino e aprendizagem. Faz-se necessário, então, ter cuidado com a transposição didática do gênero – e de qualquer conhecimento – para que sua didatização/transfiguração não o torne irreconhecível e obsoleto, perdendo, assim, sua relação com seus aspectos sociodiscursivos e, conseqüentemente, seu propósito como objeto de ensino e aprendizagem: ajudar a formar usuários competentes da língua. Nesse sentido, entre outras atribuições, cabe à escola “tomar um duplo cuidado: promover a generalidade (ou seja, atentar para os aspectos relativamente estáveis dos gêneros) e respeitar a singularidade (o aspecto mutável, dinâmico e fluido dos gêneros e das práticas sociais em geral)” (SOBRAL, 2011, p. 44). A ideia de que é necessário promover a generalidade remete-nos ao estilo do gênero e, portanto, leva-nos a concluir que o estilo é, de fato, um dos aspectos (ou dimensões) do gênero que precisam ser foco de ensino sistemático.

Com relação aos gêneros discursivos nas coleções de livros didáticos de língua portuguesa, observa-se que sua presença diversificada se acentuou a partir do final da última década do século passado, em que novas perspectivas de conceber o ensino e aprendizagem da língua portuguesa – e de outros tópicos de diversas áreas do conhecimento – se apresentavam para reflexão e se consolidavam, sobretudo após a publicação dos PCNs e o impacto do PNLD. No caso específico do ensino de língua portuguesa, as novas perspectivas baseavam-se na concepção sociodialógica de linguagem, visto que os estudos bakhtinianos, nesse período, estavam se consolidando cada vez mais no Brasil. A diversidade de gêneros discursivos nas coleções didáticas de língua portuguesa, no entanto, não garante um ensino da língua numa perspectiva bakhtiniana. Como vimos, estudos têm mostrado que a qualidade e diversidade de gêneros discursivos nessas coleções didáticas são uma realidade, mas que, por outro lado, sua abordagem ainda carece de ajustes, pois, por vezes, apenas seus aspectos formais são tomados para reflexão. Outros estudos têm apontado avanços nessa direção, de modo que se observam propostas de reflexão sobre os elementos sociodiscursivos dos gêneros, indo além, portanto, da forma composicional, que foi o aspecto supervalorizado desde o início do processo de didatização dos gêneros no Brasil. É possível concluir que a mudança na perspectiva de

abordagem dos gêneros discursivos nas coleções de livros didáticos é um processo que segue em curso, com tendência de melhoria cada vez maior, se não houver nenhuma intercorrência que possa quebrar essa tendência.

Retomemos os tópicos centrais da primeira parte desta tese: o conceito de estilo e perspectivas de seu ensino. “Discutir o conceito de estilo do gênero na perspectiva bakhtiniana” foi um dos objetivos que nos levaram a desenvolver o estudo bibliográfico a que nos referimos. Analisamos, então, obras do Círculo de Bakhtin para apreender o conceito de estilo que permeia suas ideias sobre a linguagem. Como destacamos, concentramo-nos na produção bibliográfica de Voloshinov e Bakhtin, pela necessidade de delimitar nosso estudo, bem como pelas robustas contribuições desses dois personagens a respeito da linguagem e, mais especificamente, da nossa temática. Para melhor entender os pressupostos bakhtinianos sobre estilo dos gêneros discursivos, fez-se necessário conhecer um pouco da história da estilística. Pudemos observar que o conceito de estilo no Círculo de Bakhtin não surge do acaso, mas da necessidade de se contrapor a uma perspectiva individual/monológica prevalente nas duas correntes estilísticas que se apresentavam nas primeiras décadas do século XX – a estilística linguística e a estilística literária –, sugerindo, por outro lado, uma estilística da enunciação, pautada numa perspectiva sociodialógica de linguagem. Ambas as correntes estilísticas divergiam da perspectiva dialógica/interacionista de linguagem do Círculo de Bakhtin, uma vez que eram guiadas pelo eixo da individualidade.

No que se refere às ideias sobre estilo desenvolvidas pelos dois membros do Círculo de Bakhtin mencionados, destacamos que Voloshinov desenvolveu seus pressupostos sobre a linguagem e sobre estilo a partir da motivação por romper com as ideias difundidas pelas duas correntes estilísticas citadas. Para ele, além de seu aspecto criativo (individual), é preciso pensar a linguagem na perspectiva social, visto que a construção estilística da enunciação se dá na atmosfera das relações sociais. Ele propõe, então, uma nova forma de percepção do estilo: visto como produto de relações sociais, em que o aspecto axiológico atua efetivamente na construção estilística da enunciação.

Na base de sua concepção de estilo, está a linguagem na perspectiva social, entendida como produto da interação verbal. Nesse sentido, as enunciações construídas nessa interação são dialógicas, isto é, dirigidas sempre para um outro (o ouvinte), de quem se espera sempre uma resposta, que está pautada em sua percepção valorativa. Assim, há uma relação hierárquica entre os interlocutores do ato enunciativo que vai influenciar na forma de organização estilística da enunciação. Tal relação é chamada de orientação social. Voloshinov menciona ainda a relação autor-herói, sendo este último entendido como o objeto da comunicação (sobre o que

se fala). Essa relação também traz consequências para as escolhas estilísticas empreendidas na construção enunciativa. Pode-se, então, afirmar que tal construção é produto da relação autor-herói-ouvinte. Essa relação está presente tanto na linguagem cotidiana quanto na artística, uma vez que, segundo Voloshinov, há um chão comum entre ambas. Esse chão comum é exatamente o fato de estarem sempre socialmente situadas, isto é, sua forma e conteúdo estão sempre associados a uma esfera da atividade humana. Surge, então, a noção de situação como também determinante do estilo de um enunciado.

Voloshinov compreende, então, a construção estilística de uma enunciação (de um enunciado) como resultante da interação verbal, em que a orientação social (peso hierárquico do auditório e do herói) e a situação, com seus ditos e não-ditos (subentendidos), exercem influência nas escolhas de linguagem, como, por exemplo, na seleção e disposição das palavras.

O estilo em Bakhtin, assim como em Voloshinov, surge em contraposição a uma concepção tradicional de linguagem existente na época, que alimentava uma estilística também tradicional que não apresentava elementos suficientes e adequados a uma análise do romance. Bakhtin cria, então, sua teoria do gênero romanesco, em que constrói uma estilística desse gênero, estabelecendo, assim, uma estreita relação entre estilo e gênero discursivo. Uma das peculiaridades do discurso romanesco enfatizadas por Bakhtin trata-se de que tal discurso é construído a partir de uma “luta” de forças que atuam sobre a língua (viva). Embora reconheça que haja as forças centrípetas (centralizadoras) dos discursos verboideológicos (literário, científico, religioso, etc.), destaca que há também as forças centrífugas (descentralizadoras) que agem no heterodiscurso (próprio do romance), estratificando a língua em dialetos e linguagens socioideológicas. Sendo o heterodiscurso intrínseco ao romance, este se desenvolve, então, no curso das forças centrífugas. O estilo do romance, portanto, toma forma a partir do diálogo de vozes que o compõem, o que caracteriza uma perspectiva sociodialógica de estilo (a mesma de Voloshinov).

O estilo, portanto, para Bakhtin, é uma unidade do gênero discursivo, formando uma tríade indissolúvel com outros dois elementos: forma composicional e conteúdo temático, na constituição do gênero, conforme destaca em *Os gêneros do discurso* (2000 [1952-1953]). Essa relação com o gênero, como bem vista na teoria do romance de Bakhtin, traz consigo todas as especificidades de cada esfera da atividade humana, de maneira que o estilo não pode prescindir da heterogeneidade dos gêneros discursivos. Assim, uma análise estilística precisa levar sempre em consideração as peculiaridades dos gêneros discursivos, visto que cada um possui uma construção estilística própria. Alguns aspectos sobre *estilo* observados nessas considerações de

Voloshinov e Bakhtin serviram de base para constituir as categorias de análise das atividades propostas pelas coleções didáticas analisadas.

O outro objetivo que motivou o desenvolvimento do nosso estudo bibliográfico foi: “discutir concepções e formas de ensino do estilo do gênero em obras/estudos que tratam sobre o tema”. Buscamos, então, estudos que destacassem o ensino de aspectos do estilo do gênero, apontando possibilidades para tal ensino, o que serviu de base também para a criação das categorias de análise das coleções didáticas. Vimos que os estudos de Melo (2005) e Fiad (2006) destacam que, no processo de produção de texto de um determinado gênero do discurso, é possível o estudante imprimir seu estilo individual, a despeito do estilo intrínseco ao gênero (estilo do gênero). Sugere-se, então, que o ensino de gêneros discursivos incorpore a discussão sobre estilo, reforçando a nossa ideia de que é possível o ensino/estudo do estilo do gênero. Sugere-se ainda que tal ensino/estudo pode acontecer a partir da reflexão sobre a relação entre estilo do gênero e estilo individual em textos de gêneros diversos produzidos pelos estudantes.

O estudo de Nascimento (2016) também colaborou para a discussão sobre o ensino do estilo do gênero, visto que analisou a abordagem do estilo de quatro gêneros discursivos (crônica, texto de divulgação científica, carta do leitor e redação de vestibular) em uma seção específica de uma coleção de livros didáticos do ensino médio. Embora seus resultados tenham demonstrado que a abordagem estilística foi pouco realizada e de forma superficial na coleção didática analisada, sua pesquisa aponta uma outra forma de estudo do estilo do gênero: refletir sobre os aspectos estilísticos/linguísticos próprios de determinados gêneros discursivos.

Na busca por estudos que tratassem sobre o ensino de aspectos do estilo do gênero, fomos surpreendidos com o achado de um texto de Bakhtin (2013 [1942-1945]) em que não só ele revela que foi professor da educação básica como também traz relatos de sua experiência no período em que atuou como docente no ensino da língua materna russa (1939-1945). Em seus relatos, sugere um ensino da língua numa perspectiva estilística, em contraposição ao ensino formalista que se praticava nas escolas russas da época. Embora a *sequência teórico-metodológica reflexiva* apresentada por ele tenha como foco trabalhar a gramática numa perspectiva estilística na escola, não se imagina a análise realizada de algumas formas gramaticais da língua fora dos contextos de onde foram retiradas, ou seja, dos gêneros em que surgiram, fazendo parte de sua construção enunciativa. Indica, portanto, que o ensino da língua materna não pode prescindir dos gêneros discursivos para as reflexões estilísticas que se queiram empreender. Ele destaca a importância da estilística para a compreensão das escolhas sintáticas, uma vez que, quando é possível escolher entre duas ou mais formas igualmente corretas gramaticalmente, é a eficácia representacional e expressiva dessas formas que

determina a escolha realizada, ou seja, ponderações estilísticas. Nesse sentido, enfatiza a necessidade de o professor trabalhar com os alunos na perspectiva de que há perdas e ganhos ao se escolher uma e não outra forma sintática. Com isso, deixa clara a necessidade de interpretação estilística de todas as formas sintáticas que são intercambiáveis.

As contribuições desse estudo bibliográfico foram fundamentais para, além de corroborar a nossa ideia de que o estilo pode ser tomado como objeto de estudo – sem desconsiderar, evidentemente, sua relação com os demais elementos constitutivos do enunciado: forma composicional e conteúdo temático –, obtermos parâmetros para analisar as coleções didáticas, tanto no que refere às orientações para o ensino de aspectos do estilo do gênero nos manuais do professor, quanto no que diz respeito às propostas de reflexão sobre tais aspectos nas atividades para os estudantes. As reflexões do Círculo de Bakhtin sobre estilo apontaram que este elemento constitutivo dos gêneros discursivos apresenta dimensões diversas, cujos aspectos podem ser tomados para reflexão, indicando ser possível seu ensino/estudo. As seguintes indicações de dimensões/aspectos que podem ser sugeridos como tópicos a serem considerados quando do estudo/ensino do estilo do gênero puderam ser percebidas e contribuíram para a construção de algumas das categorias para a análise das atividades:

- ✓ Relação estilo-conteúdo / estilo-esfera comunicativa;
- ✓ Contexto social concreto do discurso (as intenções e avaliações, os heterodiscursos variados): as estratificações da língua (dialetos e registros);
- ✓ Entonação empreendida;
- ✓ Formas de representação da linguagem/construção do discurso (discurso reportado, estilização paródica, jogo humorístico, formas de introdução do narrador, discursos dos heróis, gêneros intercalados, bivocalidade da palavra etc.);
- ✓ Recursos estilísticos/linguísticos em determinados gêneros;
- ✓ Relação entre estilo do gênero e estilo individual.

Tais dimensões/aspectos podem também contribuir para a análise de documentos curriculares, recursos didáticos, práticas de professores. A indicação de outros aspectos pôde ser percebida quando da análise do manual do professor das coleções didáticas. Tal análise foi um dos focos do nosso estudo documental, cujos objetivos foram: i) analisar orientações para o ensino do estilo do gênero no manual do professor de duas coleções de livros didáticos de língua portuguesa do 4º e 5º anos do ensino fundamental; e ii) analisar as atividades voltadas para o ensino do estilo do gênero propostas por esses livros didáticos. Para dar conta do primeiro

objetivo, analisamos o manual do professor dos volumes do 4º e 5º anos do ensino fundamental de duas coleções didáticas: “Coleção Ápis – Língua Portuguesa” e “Coleção Projeto Buriti – Português”.

Com relação à primeira coleção (Ápis – Língua Portuguesa), observou-se que a referência direta a estilo foi muito pouca, tendo ocorrido apenas em quatro momentos. Ainda assim, duas vezes em citações de outrem e uma vez em um esquema ilustrativo, trazido de um outro trabalho conjunto das autoras. Apenas uma vez a referência a estilo ocorreu no desenvolvimento textual realizado pelas autoras da coleção. Isso sugere que as autoras não se apropriaram suficientemente do conceito de estilo ou não atentaram para a relevância de enfatizar seu ensino sistemático/intencional/não casual; ou, ainda, não consideraram relevante sistematizar tal ensino, de forma a explicitar uma proposta de trabalho para o estudo/ensino desse elemento do gênero discursivo. No entanto, havia muitas orientações indiretas/implícitas a respeito do ensino de aspectos do estilo dos gêneros discursivos, o que apontava para a presença de atividades de reflexão sobre esse elemento do gênero no livro do aluno.

Com relação à outra coleção (Projeto Buriti – Português), observou-se que também a reflexão sobre estilo foi orientada, predominantemente, de forma indireta/implícita, tendo sido explícita apenas em dois momentos. Por outro lado, diferentemente da coleção Ápis, nesses dois momentos, o termo estilo apareceu no desenvolvimento textual realizado pela equipe organizadora da coleção. As orientações implícitas a respeito do ensino do estilo dos gêneros discursivos eram também em bom número, o que indicava a proposição de atividades para reflexão sobre esse elemento do gênero no livro do aluno. Entendemos que o fato de tais orientações serem, em sua grande maioria, implícitas/indiretas (no MP das duas coleções) pode dificultar sua percepção por parte dos professores e, conseqüentemente, inibir o desenvolvimento de um trabalho consciente de reflexão sobre aspectos do estilo dos gêneros discursivos.

Procedemos, então, à caracterização do trabalho voltado para a reflexão sobre o estilo dos gêneros discursivos que pôde ser inferido a partir das orientações encontradas nos manuais do professor das duas coleções de livros didáticos analisadas. Depois de realizar a intersecção de tais orientações, fundindo algumas, alterando a redação de outras e criando macro-orientações, ficou da seguinte forma a caracterização pretendida:

- ✓ Analisar o efeito de sentido produzido por escolhas de linguagem;
- ✓ Refletir sobre as características linguísticas do gênero e seus efeitos de sentido;
- ✓ Relacionar o uso da língua à situação e ao propósito comunicativo;

- ✓ Reconhecer a diversidade da linguagem característica da modalidade oral da língua e os efeitos de sentido produzidos pelos recursos próprios dessa modalidade, conforme o gênero;
- ✓ Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema;
- ✓ Refletir sobre o uso de recursos gráficos/visuais na construção da significação do gênero.

Essas seis (macro)orientações presentes nas coleções didáticas sugeriam o ensino/estudo de aspectos do estilo do gênero e, conseqüentemente, que, nas atividades propostas aos estudantes nos volumes 4 e 5 das duas coleções, haveria reflexões sobre tal elemento constitutivo dos gêneros discursivos. O aporte teórico utilizado pelas duas coleções demonstrou que ambas estão atualizadas em termos de teoria sobre os gêneros discursivos, visto que, por exemplo, fizeram menção a concepções bakhtinianas, indicando, portanto, que as reflexões sobre estilo poderiam ser desenvolvidas numa perspectiva estilística mais enunciativa. De posse dessas informações, foi preciso relacioná-las àquelas oriundas do estudo bibliográfico realizado, visando definir os parâmetros/as categorias para análise das atividades propostas nas duas coleções didáticas – que era o foco do segundo objetivo do estudo documental –, a fim de identificar se, de fato, promovem reflexão sobre aspectos do estilo dos gêneros discursivos trabalhados, e como se dá tal reflexão, considerando que, além da perspectiva de abordagem estilística enunciativa, há uma outra, mais tradicional. Após a fusão de algumas categorias e do ajuste da redação de outras, chegamos à seguinte síntese:

1. Estilo do gênero/estilo individual;
2. Recursos gráficos/visuais na construção da significação do gênero;
3. Entonação empreendida/recursos da linguagem oral;
4. Contexto social concreto do discurso/as estratificações da língua;
5. Relação estilo-conteúdo/estilo-esfera comunicativa;
6. Formas de tratar uma mesma informação na comparação de textos diferentes;
7. Formas de representação da linguagem/construção do discurso.

Definidas essas categorias, procedemos à análise das atividades das coleções didáticas. Com relação ao número de atividades propostas para reflexão sobre aspectos do estilo dos gêneros discursivos, foram identificadas 33 atividades com tal finalidade na coleção “Projeto Buriti”, sendo 15 no volume do 4º ano e 18 no volume do 5º ano. Sobre essa coleção, observou-

se ainda que apenas três das sete categorias estão presentes nos dois volumes (as categorias 1, 2 e 5); outras duas só aparecem em um dos volumes (as categorias 3 e 6, no volume do 5º ano). Chamou a atenção o fato de duas categorias (4 e 7) estarem ausentes em ambos os volumes, bem como a baixa frequência da categoria 6: apenas uma atividade.

De modo geral, a baixa frequência esteve presente em quase todas as categorias da coleção “Projeto Buriti”, com um maior número de atividades abordando o estilo do gênero e/ou o estilo individual de um determinado enunciado concreto (categoria 1). Consideramos o número de atividades desta coleção insuficiente para um trabalho que se proponha a refletir sobre as diversas possibilidades linguísticas que se apresentam para a construção de enunciados concretos, já que, além de não abordar todas as categorias, o número de atividades das categorias contempladas está aquém do que se esperava encontrar tendo como parâmetro as indicações do manual do professor.

Ainda em relação à quantidade de atividades propostas, na coleção “Ápis” foram identificadas 97 atividades em que aspectos do estilo do gênero são tomados para reflexão, sendo 46 no volume do 4º ano e 51 no volume do 5º ano. Observou-se que quatro categorias estiveram presentes nos dois volumes (as categorias 1, 2, 3 e 4); as outras três só aparecem em um dos volumes: a categoria 5 (Relação estilo-conteúdo/estilo-esfera comunicativa), no volume do 4º ano, e as categorias 6 (Formas de tratar uma mesma informação na comparação de textos diferentes) e 7 (Formas de representação da linguagem/construção do discurso), no volume do 5º ano. Chamou a atenção a baixa frequência dessas categorias que aparecem apenas em um dos volumes: cada uma das três categorias apresenta menos de 5% do total de atividades da coleção.

De forma geral, observa-se que a coleção “Ápis” apresentou uma quantidade considerável de atividades que permitem reflexão sobre aspectos do estilo do gênero. No entanto, aproximadamente 60% delas concentram-se em dois aspectos: no “estilo do gênero/estilo individual” (categoria 1) e nos “recursos gráficos/visuais na construção da significação do gênero” (categoria 2). Isso nos leva a considerar insuficiente o trabalho com o estilo do gênero nesta coleção, uma vez que alguns aspectos são pouco explorados e, conseqüentemente, deixam de ser potencialmente considerados/utilizados nas construções estilísticas dos enunciados concretos.

Com relação ao fato de algumas categorias terem sido mais frequentes que outras – como ocorreu com as categorias 1 (Estilo do gênero/estilo individual) e 2 (Recursos gráficos/visuais na construção da significação do gênero), que tiveram maior frequência, respectivamente, nas duas coleções –, podem ser levantadas algumas hipóteses. A diversidade

de aspectos da linguagem que podem ser relacionados a determinado gênero, bem como a diversidade de escolhas individuais de linguagem para alcançar determinado efeito de sentido num determinado gênero tornam a categoria 1 abrangente, ampliando, conseqüentemente, a possibilidade de tais aspectos/escolhas serem tomados para reflexão. Já a considerável frequência da categoria 2 pode estar relacionada ao fato de os gêneros presentes nas coleções propiciarem a reflexão sobre aspectos gráficos/visuais, a exemplo de *HQs* e *propagandas*, que possibilitaram todas as reflexões desta categoria na coleção “Projeto Buriti”, e *propagandas*, na coleção “Ápis”, que proporcionaram boa parte das reflexões.

Com relação às categorias 3 (Entonação empreendida/recursos da linguagem oral) e 4 (Contexto social concreto do discurso/as estratificações da língua), que tiveram frequência considerável na coleção “Ápis” e pouca ou nenhuma na coleção “Projeto Buriti”, além da seleção dos gêneros, outras hipóteses podem ser levantadas. No que se refere à categoria 3, a baixa frequência na coleção “Projeto Buriti” pode indicar que os gêneros selecionados para o trabalho com a língua materna não favorecem reflexões sobre a entonação e outros recursos da linguagem oral (apenas a entonação foi contemplada, assim mesmo em um único gênero: o texto teatral) e também que, seguindo uma tradição, apesar dos avanços, questões da oralidade ainda são relegadas a segundo plano. Na coleção “Ápis”, a boa frequência pode ser justificada pela seleção dos gêneros – a exemplo de: letra de canção, poema, conto de suspense/mistério e peça teatral – que favorece a reflexão sobre aspectos desta categoria 3, e indica que as autoras da coleção não descuidaram dos recursos da oralidade. Quanto à categoria 4, além de a seleção dos gêneros também não favorecer a reflexão sobre a heterodiscursividade advinda dos dialetos e registros na coleção “Projeto Buriti”, entendemos que questões como a formalidade/informalidade da linguagem foram tratadas na perspectiva da linguagem característica de determinado gênero (categoria 1) e não das estratificações da língua oriundas do contexto social concreto do discurso.

As demais categorias – 5 (Relação estilo-conteúdo/estilo-esfera comunicativa), 6 (formas de tratar uma mesma informação na comparação de textos diferentes) e 7 (Formas de representação da linguagem/construção do discurso) – apresentaram baixa frequência em ambas as coleções, o que pode dever-se ao fato de mobilizarem aspectos mais sociodiscursivos, logo mais abstratos/menos palpáveis para uma abordagem, sobretudo, com crianças.

A partir desses dados, é possível notar que ambas as coleções tomaram para reflexão aspectos do estilo dos gêneros discursivos, com destaque para aqueles presentes nas categorias 1 (Estilo do gênero/estilo individual) e 2 (Recursos gráficos/visuais na construção da significação do gênero). Por outro lado, observou-se que a coleção “Ápis” empreendeu mais

esforços no desenvolvimento de tal reflexão, tendo proposto mais atividades e abordado mais aspectos que a coleção “Projeto Buriti”. Consideramos, no entanto, que ambas as coleções desenvolveram um trabalho insuficiente de reflexão sobre estilo do gênero para dois anos letivos, visto que a ausência e/ou a baixa frequência de atividades pertencentes a determinadas categorias comprometem a mobilização de uma maior diversidade de aspectos do estilo do gênero que concorrem para a construção estilística dos enunciados concretos.

No que diz respeito a como esse trabalho de reflexão sobre estilo do gênero foi proposto nas duas coleções, verificamos que as reflexões foram suscitadas a partir de gêneros discursivos diversos, e em seções diversas nas duas coleções. Com relação à diversidade de gêneros, embora se tenha observado nas duas coleções, a coleção “Ápis” apresentou uma diversidade maior, o que indica um maior potencial do estudo das possibilidades de construções estilísticas. Foi possível perceber que, na coleção “Projeto Buriti”, cada unidade é composta por dois gêneros discursivos distintos, e as reflexões ora partem do texto 1, ora do texto 2 e ora, ainda, dos dois textos. A coleção “Ápis”, por sua vez, apresenta um texto principal para cada unidade, de onde parte a maioria das reflexões sobre estilo do gênero. No entanto, outros gêneros são apresentados nas atividades a fim de ampliar as reflexões. Quanto às seções em que as atividades apareceram, a maior parte esteve presente naquelas voltadas para as práticas de leitura e compreensão nas duas coleções. Foi possível observar, entretanto, que a coleção “Ápis” apresentou uma variedade maior de seções, trazendo, além das voltadas para as práticas de leitura, produção escrita e oralidade – presentes também na coleção “Projeto Buriti” –, as seguintes: “Língua: usos e reflexão”, “Conexões”, “Outras linguagens”.

Por fim, no que diz respeito à perspectiva de abordagem estilística das atividades propostas, observamos que, em sua maioria, aproximam-se mais de uma perspectiva enunciativa de estilo, embora algumas delas ainda precisem melhorar a forma de suscitar a reflexão sobre os aspectos do estilo dos gêneros. Sobretudo na coleção “Projeto Buriti”, notamos algumas atividades que se aproximam mais de uma perspectiva da estilística tradicional. Consideramos, então, que a coleção “Ápis” oportuniza mais a seus usuários um ensino da língua que considera a diversidade de possibilidades de construção dos enunciados concretos, já que apresenta um investimento mais intenso em atividades que suscitam reflexão sobre aspectos estilísticos dos gêneros discursivos, com uma abordagem de tais aspectos mais próxima de uma perspectiva enunciativa de estilo.

Como em toda pesquisa, à medida que vai se desenvolvendo, outras questões – não menos importantes – vão surgindo, porém, devido à necessária delimitação do objeto, não é possível dar conta delas. Assim, apontamos para futuros estudos, por exemplo, a necessidade

de se investigar a relação entre as atividades e os gêneros a partir dos quais são suscitadas as reflexões sobre aspectos do seu estilo, buscando-se explicitar o porquê de determinadas atividades serem propostas a partir de determinados gêneros, bem como apontar outras possibilidades de atividades a partir desses gêneros. Outros tópicos também se mostram relevantes para estudos futuros:

- ✓ a forma como as atividades são elaboradas/organizadas para suscitar as reflexões sobre aspectos estilísticos dos gêneros, já que, por conta de uma má elaboração, é possível que a reflexão deixe de ser realizada ou perca seu potencial de aprofundamento e/ou abrangência;
- ✓ o uso do livro didático em sala de aula, para ver como os aspectos (as dimensões) estilísticos são trabalhados;
- ✓ a abordagem de aspectos estilísticos em livros didáticos do ciclo de alfabetização e dos anos finais do ensino fundamental, ampliando, assim, o corpus de análise.

Reiteramos o desejo de que este estudo sirva para suscitar reflexões outras sobre o ensino/estudo de aspectos do estilo dos gêneros discursivos, especialmente desde os anos iniciais do ensino fundamental, de modo que a diversidade de formas de construção estilística dos enunciados concretos tenha seu lugar na escola, sobretudo nas aulas de língua portuguesa, e não só a partir do livro didático.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, K. A. Os gêneros textuais e o livro didático de língua portuguesa: da teoria à prática. **Anais do Simpósio Internacional de Ensino da Língua Portuguesa – SIELP**. Volume 2, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2012.
- ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- APPOLINÁRIO, F. **Dicionário de metodologia científica: um guia para a produção do conhecimento científico**. São Paulo, Atlas, 2009.
- BAKHTIN, M. **Teoria do romance I: a estilística**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2015.
- BAKHTIN, M. **Questões de estilística no ensino da língua**. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2013.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000, p. 277-326.
- BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. 4.ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Forense-Universitária, 2008
- BAKHTIN, M. O problema do conteúdo, do material e da forma na criação literária. In: _____. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. Tradução de Aurora Fornoni Bernardini et al. São Paulo: Ed. da UNESP, 1988. p.13-70
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BERTIN, T.; MARCHEZI, V.; TRINCONI, A. **Ápis – língua portuguesa**. Vol. 4 e 5. 2ª ed. São Paulo: Ática, 2014.
- BRAIT, B. Estilo. In: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. 5. Ed. – São Paulo: Contexto, 2013, p. 79-102.
- BRAIT, B.; PISTORI, M. H. C. A produtividade do conceito de gênero em Bakhtin e o círculo. **Alfa**, São Paulo, 56 (2): 371-401, 2012
- BRAIT, B. Estilo, dialogismo e autoria: identidade e alteridade. In: FARACO, C.; TEZZA, C.; CASTRO, G. (Orgs.). **Vinte ensaios sobre Mikhail Bakhtin**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006, p.54-66.
- BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. Trad. Ana Rachel Machado e Pericles Cunha. São Paulo: Educ, 1999.

CAVALCANTI, K. S. B. **A prática de análise linguística como ferramenta para o ensino dos gêneros textuais escritos no livro didático de língua portuguesa**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA. Programa de Pós-Graduação em Educação contemporânea, Caruaru, 2013.

CERUTTI-RIZZATTI, M. E. Ensino de língua portuguesa e inquietações teórico-metodológicas: os gêneros discursivos na aula de português e a aula (de português) como gênero discursivo. **Alfa**, São Paulo, 56 (1): 249-269, 2012

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2006.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: _____. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DI FANTI, M. G. C. A linguagem em Bakhtin: pontos e pespontos. **VEREDAS - Rev. Est. Ling.** Juiz de Fora, v.7, n.1 e n.2, p.95-111, jan./dez. 2003

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gênero e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J.; e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas – SP: Mercado de Letras, 2004, pp. 35-60.

DUARTE, R. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, março/ 2002, p.139-154. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n115/a05n115.pdf>. Acesso em 05/12/2012.

FARACO, C. A. **Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola, 2009.

FARIAS, S. A. L. S.; OLIVEIRA, S. M. Gênero textual e/ou discursivo no livro didático: pretexto para o ensino de gramática? **Anais do VI Simpósio Internacional de Ensino da Língua Portuguesa**. Língua, Texto e Ensino. Volume 4, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2014.

FIAD, R. S. O ensino de gêneros discursivos e manifestações do estilo individual: oposição ou complementação? **Filol. linguíst. port.**, n. 8, p. 315-325, 2006.

FRANÇA FILHO, J. C.; LIMA, J. M. Quais dimensões do gênero carta do leitor são contempladas em atividades de livros didáticos? In: **Anais do XXII Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste - XXII EPENN -**, 2014, Natal – RN.

GERALDI, J. W. O mundo não nos é dado, mas construído. In: VOLOCHÍNOV, V. N. (do Círculo). **A construção da enunciação e outros ensaios**. Org., Trad. e Notas João Wanderley Geraldi. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013. p. 07-27.

GERALDI, J. W. O texto na sala de aula. São Paulo: Ática, 1984.

KLEIMAN, A. **Texto & leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Campinas: Pontes, 1999.

LEAL, T. F.; SILVA, E. C. N. Modelo didático de gênero: o que pode ser ensinado e aprendido no trabalho com cartas de leitores. **Atos de pesquisa em educação** - PPGE/ME-FURB, v. 7, n. 3, p. 782-810, set./dez. 2012

LIMA, L. B. A. **Orientações sobre o ensino dos gêneros discursivos na base curricular comum de Pernambuco e no livro didático de língua portuguesa**: encontros e desencontros. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.

LUDWIG, A. C. W. **Fundamentos e prática de Metodologia Científica**. Petrópolis: Vozes, 2009.

MACHADO, A. R.; CRISTOVÃO, V. L. L. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino dos gêneros. **Linguagem em (Dis)curso** – LemD, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 547-573, set./dez., 2006.

MAINGUENEAU, D. Estilística. In: CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. **Dicionário de análise do discurso**. Coordenação da tradução de Fabiana Komesu. 2. ed., São Paulo: Contexto, 2006.

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

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (orgs.). **Gêneros textuais & ensino**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 19-36.

MARTINS, N. S. **Introdução à Estilística**. São Paulo: EDUSP, T.A. Queiroz (Ed), 2008.

MEDVIÉDEV, P. N. **O método formal nos estudos literários**: introdução crítica a uma poética sociológica. Tradução de Sheila Camargo Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Contexto, 2012.

MELO, M. H. Estilo individual e gênero: um enfoque em textos produzidos por alunos do Ensino Médio. **Estudos Linguísticos XXXIV**, p. 692-697, 2005.

NASCIMENTO, T. J. G. **Estudo do gênero**: uma abordagem do estilo no livro didático de língua portuguesa do ensino médio. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, Vozes, 2007.

PONZIO, A. **Problemas de sintaxe para uma linguística da escuta**. Introdução a Palavra própria e palavra outra na sintaxe da enunciação. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011, p. 07-57.

ROJO, R. O perfil do livro didático de língua portuguesa para o ensino fundamental (5ª a 8ª séries). In: ROJO, R.; BATISTA, A. A. (Orgs.). **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003. p. 69-100.

SÁ-SILVA, J.; ALMEIDA, C.; GUINDANI, J. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, São Leopoldo, ano. I, n.I, jul., 2009.

SANCHEZ, M. M. (Org.). **Projeto buriti – português**. Vol. 4 e 5. 3ª ed.. São Paulo: Moderna, 2014.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J.; e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas – SP: Mercado de Letras, 2004, pp. 61-78.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J.; e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas – SP: Mercado de Letras, 2004

SÉRIOT, P. **Vološinov e a filosofia da linguagem**. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SILVA, A. da. **Entre “ensino de gramática” e “análise linguística”:** um estudo sobre mudanças em currículos e livros didáticos. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008.

SOARES, M. Novas perspectivas do ensino da Língua Portuguesa: implicações para a alfabetização. In: _____, **Alfabetização e letramento**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

SOARES, M. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, A. A. M; BRANDÃO, H. M. B. & MACHADO, M. Z. V. **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p. 17-48.

SOBRAL, A. Gêneros discursivos, posição enunciativa e dilemas da transposição didática: novas reflexões. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 46, n. 1, p. 37-45, jan./mar. 2011

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação:** uma proposta para o ensino de gramática. 13 ed. – São Paulo: Cortez, 2009.

VOLOCHÍNOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem:** problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

VOLOCHÍNOV, V. N. (do Círculo). **A construção da enunciação e outros ensaios**. Org., Trad. e Notas João Wanderley Geraldi. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

VOLOCHÍNOV, V. N. Palavra na vida e a palavra na poesia. Introdução ao problema da poética sociológica [1926]. In: _____. **A construção da enunciação e outros ensaios**. Trad. João Wanderley Geraldi. São Carlos, SP: Pedro & João, 2013a, p. 71-100.

VOLOCHÍNOV, V. N. As mais recentes tendências do pensamento linguístico ocidental [1928]. In: _____. **A construção da enunciação e outros ensaios**. Trad. João Wanderley Geraldi. São Carlos, SP: Pedro & João, 2013b, p. 101-130.

VOLOCHÍNOV, V. N. Que é linguagem [1930]. In: _____. **A construção da enunciação e outros ensaios**. Trad. João Wanderley Geraldi. São Carlos, SP: Pedro & João, 2013c, p. 131-156.

VOLOCHÍNOV, V. N. A construção da enunciação [1930]. In: _____. **A construção da enunciação e outros ensaios**. Trad. João Wanderley Geraldi. São Carlos, SP: Pedro & João, 2013d, p. 157-188.

VOLOCHÍNOV, V. N. A palavra e suas funções sociais [1930]. In: _____. **A construção da enunciação e outros ensaios**. Trad. João Wanderley Geraldi. São Carlos, SP: Pedro & João, 2013e, p. 189-212.

VOLOCHÍNOV, V. N. Sobre as fronteiras entre a poética e a linguística [1930]. In: _____. **A construção da enunciação e outros ensaios**. Trad. João Wanderley Geraldi. São Carlos, SP: Pedro & João, 2013f, p. 213-250.

ANEXOS

Anexo 1: Mito (CPB, vol. 4, p. 60-61)

TEXTO 1

Você vai ler um **mito** da Amazônia. Observe como a origem das estrelas é explicada.

As estrelas nos olhos dos meninos

Naquele tempo, a noite era completamente escura, nenhuma estrela brilhava no firmamento, não havia estrelas.

Na aldeia indígena, fiavelas eram acesas logo que encarecia, e as famílias se reuniam em torno delas para se esquentar do frio da noite, comer e conversar.

As mulheres assavam pedaços de piracuru e tacuarcús pescados no dia e cozinhavam tais cirinas ovos de tartaruga que recolhiam das rinhos na areia das margens dos rios. Os homens falavam da guerra e contavam ventagem. No entorno da aldeia era a escuridão e o mistério. O que vinha de lá era o pio da coruja, o miado da onça, o canto do juruti.

[...]

Numa noite, quando foram preparar as comidas, as mulheres descobriram que os ovos de tartaruga que tinham colhido haviam desaparecido. [...]

Noutra noite, a história se repete: os ovos tinham sido roubados. [...]

Algumas noites depois o roubo aconteceu de novo, e as mulheres resolveram tirar a limpo esses sumiços estranhos.

[...] Escondidas atrás de uns arbustos, elas observaram os meninos roubarem os ovos e saírem sorrateiramente para o mato. Foram no encalço deles e viram quando se enfiaram na floresta e, numa clareira, prepararam o fogo para assar os ovos roubados. Eles queriam comê-los sem ter que dividir com os outros.



As mulheres começaram a gritar, e os meninos, surpreendidos, correram. As mulheres correram atrás. Preferiam ameaças e promessas castigos severos.

Para escapar dos puniões, os meninos pediram ao beija-flor que amarrasse um cipó no céu. O beija-flor atendeu ao pedido, e eles começaram a subir. Já estavam bem no alto quando as mulheres chegaram ao local da fuga para o firmamento. Elas não tiveram dúvida: subiram atrás deles.

Para não serem alcançados pelas mulheres, os meninos cortaram o cipó logo abaixo deles, e as mulheres se precipitaram lá de cima. No chão, antes que se esborrachassem, foram transformadas em animais da floresta. Os mermos, por sua vez, ficaram presos no céu sem ter como descer.

Desde então, eles olham a terra lá do céu. No escuro da noite, brilham para sempre os olhos arregalados dos meninos. Foi assim que a noite acabou se enchendo de estrelas. São os olhos dos meninos.

Reginaldo Prandi. Ilustração de Pedro Rafael. Criação e edição da Amazônia. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

Tantas palavras

- Relia estes trechos do texto: Nenhuma estrela brilhava no firmamento. E as mulheres se precipitaram lá de cima.
- Reescreva as frases substituindo as palavras em negrito.

Consulte um dicionário caso não conheça o significado das palavras.

Anexo 2: Conto de Memórias (CPB, Vol. 4, p. 132-133)

TEXTO 1

Acompanhe a leitura de um **conto de memórias**, em que a escritora Sylvia Orthof narra suas lembranças de infância.

Criançando

Meu pai gostava de mudar de casa. Eu era filha única e, hoje, quando passo pelo Balço do Jardim Botânico, na cidade do Rio de Janeiro, esbarro em vários lugares onde ericiei a minha infância.

Criançar a infância? Parece uma besteira a tal frase, mas as palavras têm cadências, elas podem, dependendo do ritmo, trazer ideias que se complementam.

[...]

Eu relava os joelhos em corruínas de patins. Sempre, durante toda a infância, meus joelhos viviam cheios de lodo... e eu berrava.

Depois do lodo, mamãe contava uma história. As histórias eram em alemão, meus pais eram austríacos, mas eu nasci no Rio, no antigo Hospital dos Estrangeiros.

Lembro de Grimm e Andersen, livros grossos, cheios de patinhos fetos, soldadinhos de chumbo, madrastas, princesas, fadas.

E quando mudamos para a Epitácio Pessoa, de frente para a Lagoa Rodrigo de Freitas, ganhei um livro do Monteiro Lobato! Ai, que maravilha maravilhosamente maravilhosa!

Era o meu primeiro livro com história em português... e minha casa tinha um quintal comprido, como eram os quintais de antes... e ali brinquei de ser Emília.

No quintal, as três marqueiras: manga-espada, manga-rosa e a manga-carlotinha.

Eu brincava com as mangas caídas no chão.

A manga-carlotinha tinha um jeito de Emília. A manga-rosa, imponente, era Dona Bentã. Tia Nastácia ôô em manga, porque era preta e tinha que ser jabuticaba. Como nesse quintal não tinha jabuticaba, Tia Nastácia era a noite, quando aroscelã

sobre o quintal, mamãe chamando para o banho, antes do jantar. A manga-espada era a minha mãe, cortando meu brioquedo: espada, faca. Eu odiava ler que tomar banho e vestir um vestido formal para o jantar! Naquele tempo, as crianças pareciam que estavam emdomingadas, só para jantar. E minha avó, Clara, usava vestidos de crepe negro, imponentes.

Eu tinha que aprender a usar os talheres, a não colocar os cotovelos sobre a mesa, a mastigar de boca fechada e só falar quando um adulto me perguntasse alguma coisa. Por isso, eu detestava comer e era magra que nem o Visconde de Sabugosa!

Mas no meu Sítio do Picapau Amarelo, no fundo do quintal, eu me lambuzava de mangas, comia até uma tal de cajá-manga, fruta ácida, com um caroço espinhento.

Havia um detalhe: as mangas-personagens, essas eu não comia, eram minhas amigas. Quando ficavam murchas, eu as enterrava e colocava flozinhos sobre seus túmulos.

[...]

Eu época da Segunda Guerra Mundial. Havia blecauté, tudo tinha que ficar escuro; à noite o pessoal tinha medo de bombardeios nazistas. Nossa casa foi enfeitada com cortinas negras, para que nenhuma luz denunciasse nossa moradia. Ai, Tia Nastácia virou cortina, na minha imaginação. A casa, linda, toda embandeirada de negros Nastácia!

Monteiro Lobato criou a minha infância e foi minha primeira paixão literária!

Sylvia Orthof. Livro aberto: confissões de uma inventadeira de palavras e escrita. São Paulo: Atual, 1976.

Tantas palavras

As palavras de uma língua são criadas de diversas maneiras. Uma delas é aceitar um termo de outra língua.

Blecauté, por exemplo, vem do inglês *blackout* e significa interrupção noturna da luz elétrica, planejada ou não; apogão.

- Você conhece mais palavras da língua portuguesa que vieram de outras línguas? Quais? Converse com seus colegas.

Felipe José de Souza

Anexo 3: Biografia (CPB, vol. 4, p. 141)



Você vai ler uma **biografia** de um dos maiores escritores de literatura infantil do Brasil. Observe a sequência em que são apresentados alguns eventos da vida dele.



Monteiro Lobato

No dia 18 de abril de 1882, nascia na cidade de Taubaté, em São Paulo, José Renato Monteiro Lobato, filho de José Bento Marcondes Lobato e Olímpia Augusta Monteiro Lobato.

Em 1893, mudou seu nome para José Bento Monteiro Lobato, pois queria usar a bengala do pai, que tinha gravadas as iniciais J. B. M. L. Além de brincar com suas irmãs, Ester e Judite, ele gostava muito de ler, principalmente os livros da biblioteca do seu avô materno, o visconde de Tremembé.

Aos 18 anos, Monteiro Lobato entrou para a Faculdade de Direito de São Paulo por imposição do avô, mas o seu grande desejo era estudar na Escola de Belas-Artes. Alguns anos depois de formado, Lobato declarou: "Tentei arrancar de mim o carneão da literatura. Impossível. Só consegui uma coisa: adiar para depois dos 30 o meu aparecimento".

Em 1908, casou-se com Maria Pureza da Natividade, chamada carinhosamente de Purezinha, com quem teve quatro filhos: Edgar, Guilherme, Marta e Rute.

Em 1918, lançou o primeiro livro de contos, *Urupês*, considerado sua obra-prima.

Publicou seu primeiro livro para crianças, *A menina do narizinho arrebitado*, em 1920, e não parou mais de escrever para o público infantil. A partir daí, nasceram as personagens do Sítio do Picapau Amarelo, como Dona Benta; Emília, a esperta e faladeira boneca de pano; o sábio Visconde de Sabugosa; Tia Nastácia, excelente cozinheira que alimenta o estômago e a imaginação de toda a turma.

No período de 1920 a 1947, Lobato publicou muitas obras para adultos e crianças. Entre elas, *Fábulas de Narizinho*, *Emília no país da gramática*, *Caçadas de Pedrinho*, *Geografia de Dona Benta*, *Histórias de Tia Nastácia*, *O Picapau Amarelo*, *A chave do tamanho*, *A reforma da natureza*.

No dia 4 de julho de 1948, falecia o homem que respeitou a inteligência das crianças e criou um mundo para elas. Nas palavras de Lobato: "Ainda acabo fazendo livros onde as nossas crianças possam morar".



Lobato com algumas de suas personagens. Ilustração de Belmonte, 1946.

Fontes: <http://lobato.globo.com> e www.projetomemoria.art.br. Acesso em: 9 jun. 2014.

Anexo 4: Propaganda (CPB, vol. 4, 166-167)

TEXTO 2 Leia esta **propaganda**. Observe a imagem e o texto que a compõem.

Cartaz do Exército da Salvação.

RENDAM-SE A ESTA CAUSA. **DOE.**

Retiramos roupas, móveis e outros objetos.

5562-2285

EXERCITO DA SALVACAO

166

167

Anexo 5: Blogue (CPB, vol. 5, p. 48-49)

TEXTO 2 Você vai ler textos publicados no **blogue** das *Aventuras do Didi e da Gi*. Nele, o autor **Waldyr Neto** narra as viagens, escaladas e caminhadas que faz com *Gi*, algumas acompanhadas de seus sobrinhos.

Blog das Aventuras do Didi e da Gi

domingo, 13 de fevereiro de 2011

Guapimirim com sobrinhos

Domingo de sol, ótima oportunidade de ir pra cachoeira com os sobrinhos. Fomos com a Talita e o Biel para a sede de Guapimirim da Serra dos Órgãos. Nossa primeira trilha foi a do Poço Verde e logo em seguida fomos para o Poço da Preguiça, onde tinha mais sol. O Poço da Preguiça estava uma delícia, com muito sol. A água nem estava tão gelada e nós ficamos lá bastante tempo. A Talita aproveitou para subir umas pedras e fazer uma hidromassagem...

Depois fomos caminhar mais um pouco. Descemos a Trilha Mãe d'Água tentando ver os pássaros. Mas quem apareceu foi um caxinquê curioso, que ficou bastante tempo pertinho da gente...

48

Para falar e escrever melhor

No meio da floresta fizemos uma pausa, na Pracinha do Teiú. O Biel tava lá com o livrinho tentando identificar os pássaros. Continuamos descendo o parque e chegamos no Poço da Caninana. O Biel foi na frente explorando. Depois entrou todo mundo pra curtir esse cantinho muito legal e escondido. Na sequência, fomos para o Poço do Sossego e, depois, Poço da Capela. O Poço da Capela estava bastante ensolarado e a turma correu pra água pra se refrescar. Depois dessa brincadeira toda a fome bateu e a gente pegou a estrada de volta pra casa.

Comentário:
4 de agosto de 2011 05:44
Olá!
Sou de Niterói e estou aqui viajando em seus textos e fotografias...
Belíssimos!
Iniciei, em janeiro deste ano, caminhadas ecológicas e me descobri. Para satisfação ao recordar os tempos da doce infância no meio da pureza harmoniosa. Eu adoro a natureza e me sinto em casa qdo estou em trilha!
Parabéns pelos seus blogs e por compartilhar seus conhecimentos. Em breve vou me aventurar e seus livros serão úteis. Tenho a maior vontade de conhecer as trilhas de Petrópolis!!!!

Abrços, Maria José.

Resposta:
Waldyr Neto 26 de agosto de 2012 14:02
Legal, Maria José!! Espero que faça muitas trilhas dos livros!

Disponível em: <http://waldyrmato.blogspot.com.br>. Acesso em: 3 fev. 2014.

49

Anexo 6: Conto de suspense (CA, vol. P. 175-176)

Leitura: conto de suspense

Caio

Angeli Lago

Em Bom Despacho tinha uma fazenda à venda, mas ninguém queria comprar: era mal-assombrada.

Quando o preço chegou lá embaixo, veio de Luzes um comprador para fechar o negócio.

O caseiro aconselhou o homem a passar a noite na fazenda e deixar a decisão para o dia seguinte. E o homem ficou para dormir.

De madrugada, acordou com uma voz cavernosa:

— Caio? Caiaaaaaio? — a voz repetia.

Acontece que o homem se chamava Caio. Ele estranhou muito e foi com eus-to que gaguejou:

— A-a-a-a-a-a-a!

E na mesma hora um osso da perna caiu em cima dele.

O homem gelou. Mas não reclamava: correr, a assombração sabia até o seu nome. Melhor era continuar deitado e se cobrir todinho.

Dali a pouco o vozelão recomeçou:

— Caiaaaaaio? Caiaaaaaio?

E se a assombração não soubesse o nome dele coisa nenhuma e estivesse só perguntando se podia cair? Por via das dúvidas, Caio murmurou:

— Sim.

Caio nutro osso. E Caio matutava. Será que a assombração estava pensando que “Sim” queria dizer “Sim, pode cair” ou “Sim, sou eu, o Caio”? Resolveu des-vendar a questão de uma vez por todas.

— Eull!

Caio mais um osso.

De novo:

— Caiaaaaaio? Caiaaaaaaaaaio?

E o Caio, para testar:

— Caia!

Caio outro osso. Ai o Caio começou a achar que a assombração estava gozan-do a cara dele.

— Caiauuuuu! — por coincidência, a assombração desafiou nessa hora.

O homem teve um treco. Deu dois tiros para o alto, chorando nervoso.

CONTOS DE SUSPENSE 175

— Caí, mas caí logo, que eu não aguento mais essa história!
E para sua surpresa, quem despençou do forro do teto foi o caseiro, que não queria dono novo na fazenda onde ele gostava de vadear.

LAÇO, Angeli. *Seis histórias para sacudir o esqueleto*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2005.

Sobre a autora
A mineira Angeli Lago nasceu em 1945. É uma importante escritora e ilustradora de obras infantis do Brasil. Traduzida e premiada em vários países, a autora foi uma das primeiras a criar uma página literária na internet, em 1990, destinada às crianças. Confira: <www.angeli-lago.com.br>

Interpretação do texto

Compreensão do texto

Leia as questões e converse sobre elas com seus colegas.

Em seguida, responda-as no caderno.

1 **Relia!**

Quando o preço chegou lá embaixo, veio de Luzes um comprador para fechar o negócio.

a) O que quer dizer a expressão “o preço chegou lá embaixo”?

b) Por que “o preço chegou lá embaixo”?

c) Por que a palavra Luzes está escrita com inicial maiúscula?

d) Que “negócio” o comprador pretendia fechar?

2 **Copie em seu caderno os melhores significados para a expressão “voz cavernosa” no texto.**

• voz rouca • voz assustadora • voz aterrorizante
• voz grossa • voz baixa

176 UNIDADE 6

Anexo 7: Proposta de produção de texto (CA, vol. 4, 196-198)

c) Escolha a alternativa adequada para as formas verbais destacadas no trecho.

Não deu certo, porque em toda parte **tinha** sempre alguma coisa errada [...] O príncipe voltou para casa muito chateado.

- Um momento determinado do passado.
- Algo que tinha se tornado habitual.
- Um tempo futuro para o príncipe.

d) Reescreva o trecho de atividade anterior como se o narrador contasse o fato empregando um passado que se repetia sempre.

Não dava certo

e) É se o narrador estivesse contando os fatos no presente, como ficaria?

Dê continuidade ao trecho, reescrevendo-o no presente.

Não dá certo

2 As formas verbais das frases abaixo expressam ações acontecidas e terminadas em um tempo determinado. Reescreva-as expressando ações habituais, como tumeiras no passado.

- Ouví um barulho e me assustei; pensei que era assombração.
- Eu escrevi muitos contos de mistério.
- Pratiquei vários esportes na infância.
- O príncipe procurou uma princesa de verdade em reinos distantes.

Produção de texto

Conto de mistério

EM DUPLA. Vocês vão escrever um conto de terror em uma folha avulsa.

1 Para isso, leiam a seguinte história em quadrinhos, da qual retiramos alguns quadrinhos do final, entre eles o desfecho:



WATTERSON, Bill. *Felton, selvagem, preguiçoso, bromêado*. São Paulo: Best News, 1996. p. 5. Adaptado.

2 Observem os detalhes dos quadrinhos: um menino, à noite, no escuro; um ser assustador aguardando na sombra... O que poderia acontecer? Pensem em como a história poderá continuar e conversem sobre suas ideias.

3 Copiem o esquema abaixo no caderno:



Em seguida, escrevam nele o número dos quadrinhos que correspondem a cada parte. Lembrem-se de que nem todas as partes do enredo aparecem na história, pois foram retirados trechos da história em quadrinhos.

- Quais as partes do enredo que não puderam ser completadas?
- Para melhor planejar a história de vocês, não se esqueçam de que ela deve ter as quatro partes indicadas na atividade 3.

No momento da escrita, os parágrafos da história podem ajudá-los a dividir as partes (situação inicial, complicação, clímax e desfecho) do seu texto.

- Lembrem-se:
 - usem palavras e expressões para criar suspense e deixar o leitor com medo;
 - mantenham o suspense até chegar ao fim;
 - pensem em um momento em que o suspense aumente bastante, que seja o ponto alto do medo, do susto;
 - imaginem um desfecho, um final surpreendente para a história, revelando-o apenas no último parágrafo.
- Hora de revisão. Depois de pronta, leiam a história toda para ver se o suspense ficou garantido. Para isso, peçam ajuda ao/à professor/a. Reescrevam o que for necessário.

Roda de histórias

- Cada dupla deverá ensaiar a leitura da história que produziu.
- Não se esqueçam de dar expressividade ao texto para criar mais suspense. Relembrem de como se organizaram para a leitura expressiva na dramatização que fizeram na página 181.
 - Usem as mesmas dicas: prestem atenção na entonação da voz; lembrem-se de que é preciso falar alto e com a intenção correta (divida, determinação, susto, etc.);
 - Definam antecipadamente o momento em que cada um dos colegas da dupla deverá ler a sua parte da história e ensaiem a leitura.
- Façam uma roda. Leiam a história que vocês produziram e ouçam a de seus colegas. Divirtam-se e... sintam a repêice!!

198 INICIAR

Anexo 8: Conto popular (CA, vol. 4, 207-211)

Leitura: conto popular

Vamos ler o conto a seguir por partes. A leitura ficará mais interessante!

Parte 1

O jabuti e a fruta

Uma vez apareceu na floresta uma árvore nova, que dava uma fruta que todos os bichos ficaram com vontade de comer. Mas só podia comer quem primeiro descobrisse o nome da fruta. E, para ficar sabendo, era preciso perguntar a uma mulher que tomava conta e morava meio longe. Depois, embaixo da árvore, tinha que dizer bem certinho. Então a fruta amadurecia e caía.

Um por um, cada bicho lá na casa da mulher e perguntava. Ela respondia. Ela não podia enganar ninguém. Tinha que responder direito, o nome certo, como o deus da mata havia mandado.

MACHADO, Ana Maria. *Histórias à brasileira: o pavão misterioso e outras*. (Recontos). São Paulo: Cia. das Letrinhas, 2008. p. 45, v. 3.

Interpretação do texto

Compreensão do texto

Será que os bichos vão conseguir matar à vontade de comer a fruta?

Parte 2

O jabuti e a fruta

Ana Maria Machado

Mas era um nome enorme e complicadíssimo. Quando chegava na metade do caminho, o bicho já tinha esquecido. E não podia voltar lá para perguntar de novo. Precisava guardar bem direitinho na cabeça, sem esquecer.



207

Para complicar ainda mais, a mulher fazia uma coisa ruim, só para atrapalhar. Misturava as ideias na cabeça do bicho que perguntava. Quer dizer, depois de falar bem certinho o nome da fruta, quando o bicho já estava indo embora, tentando guardar o nome, ela chamava:

— Ai, espera aí um pouquinho, compadre, eu acho que me enganai!

E dizia outro nome. Às vezes bem parecido, às vezes bem diferente. Mas sempre complicado. Então o bicho confundia um nome com o outro e, quando chegava embaixo da árvore, não conseguia dizer o nome certo. A fruta não caía lá de cima, e ele não podia comer.

A mulher fez isso com o macaco, com o veado, com a onça, com o tucano, com a cutia, com a anta, com o quati... Os bichos já tinham descoberto essa maldade dela e avisavam uns aos outros. Bem que o lagarto, quando foi lá perguntar o nome, tentou voltar repetindo sem parar o primeiro que ela dissera. Mas não adiantou porque ela chamou:

— Ei, amigo, eu errei! O nome não é esse, não... Eu acho que é outro.

Assim, ela queria guardar todas as frutas para ela, sem descobrir com deus da mata. Falava certo da primeira vez. Mas depois atrapalhava tudo. L...J

— Ih... não é que eu me enganai? Não é esse nome, não, é outro.

E lá vinha um mais complicado ainda. Não havia quem conseguisse guardar. Até que chegou a vez do jabuti.

MACHADO, Ana Maria. *Histórias à brasileira: o pavão misterioso e outras*. (Recontos). São Paulo: Cia. das Letrinhas, 2008. p. 46-48, v. 3.

Interpretação do texto

Compreensão do texto

1 Uma árvore nova com fruta apareceu e fez os bichos desejarem comer essa fruta. Para conseguirem o que queriam, era preciso seguir alguns passos.

Copie no caderno os passos dos quadros abaixo na ordem em que eles deveriam ser cumpridos:

- dizer o nome certinho da fruta embaixo da árvore
- memorizar o nome bem certinho
- perguntar o nome da fruta a uma mulher
- não voltar para perguntar de novo

208

2 O que aconteceria quando todos esses passos fossem cumpridos?

3 Escreva no caderno duas razões pelas quais os bichos não conseguiram a fruta.

4 Leia:

... a mulher fazia uma coisa ruim, só para atrapalhar.

a) Que "coisa ruim" era essa?

b) Por que a mulher agia assim?

Macaco, veado, onça, tucano, cutia, anta, quati, lagarto: nenhum conseguiu! Leia agora apenas a primeira frase da próxima parte: "Até que chegou a vez do jabuti."

Conversem sobre o que vocês acham que vai acontecer com o jabuti. Será que ele vai conseguir?

O que será que a mulher vai fazer?

E o que será que o jabuti vai fazer?

O que você faz para não esquecer o nome da fruta?

Vamos ver quem conseguirá acertar o que vai acontecer nesta parte da história! Leia.

Parte 3

O jabuti e a fruta

Ana Maria Machado

Até que chegou a vez do jabuti. Sabendo do que tinha acontecido com os outros, ele teve uma ideia. Levou sua violinha quando foi se apresentar à mulher:

— Por favor, a senhora pode me dizer qual é o nome da fruta?

Ela respondeu:

— Mussá, mussá, mussagambira, mussauê.

Rapidamente, ele inventou uma misticquinha e começou a dedilhar as cordas da violina enquanto cantava:



209

— Mussá, mussá, mussagambira, mussauê.

Num instantinho a mulher chamou:

— Ai, seu Jabuti, não é que lhe dei uma informação errada? O nome não é esse, não, é puçá, puçá, puçagambira, puçarinha.

O jabuti não parou de cantar:

— Mussá, mussá, mussagambira, mussauê.

A mulher vinha atrás dele, falando sem parar.

— Ou será que eu me enganai? Acho que é içá, içá, puçá na embira, solta a fartinha...

E o jabuti, firme, dedilhando a viola:

— Mussá, mussá, mussagambira, mussauê.

A mulher não desistia:

— Ou será que é assá, assá, viu curupira, viu você?

O jabuti não parava um segundo:

— Mussá, mussá, mussagambira, mussauê.

A mulher ficou furiosa, passou a mão num pedaço de pau e deu uma pancada no jabuti. Rachou seu casco todinho, mas o teimoso não parou:

— Mussá, mussá, mussagambira, mussauê.

Continuou até que chegou perto da árvore, e a mulher teve de voltar para casa. O jabuti cantou:

— Mussá, mussá, mussagambira, mussauê.

MACHADO, Ana Maria. *Histórias à brasileira: o pavão misterioso e outras*. São Paulo: Cia. das Letrinhas, 2008. p. 46-47, v. 3.

Interpretação do texto

Compreensão do texto

1 O que o jabuti fez de diferente dos outros animais?

2 Copie no caderno o nome da fruta. Fele em voz alta e veja se você também conseguirá guardar.

3 Escolha um nome inventado pela mulher para confundir o jabuti que você achou mais engraçado e transcreva-o no caderno.

Depois de tanto esforço, nesse clima de tensão, com o casco quebrado e tudo, será que o jabuti levou adiante seu plano? Leia como a história terminou.

210

Parte 4

O jabuti e a fruta

Ana Maria Machado



Era o nome certo. A fruta caiu. Ele continuou cantando, e foi uma chuva de frutas, todas madurendo e caindo. Dava para todos os bichos provarem. E, como as frutas tinham um visgo grudento que nem jaca, os outros bichos aproveitaram e usaram o visgo para colar os cacos do casco rachado do jabuti. E ele ficou assim, remendadinho, até hoje.

MACHADO, Ana Maria. *Histórias à brasileira: o pavão misterioso e outras*. São Paulo: Cia. das Letrinhas, 2008. p. 46-47. v. 1.

Sobre a autora
 Ana Maria Machado é uma das maiores autoras de livros infantojuvenis. Tem mais de cem livros publicados no Brasil, muitos deles traduzidos em vários países. Já recebeu diversos prêmios, entre eles o mais importante do mundo para a literatura infantil, em 2000.

Interpretação do texto

Compreensão do texto

- Por que a ideia do jabuti deu certo?
- Alguns contos populares trazem histórias que, no passado, tentaram explicar fatos ou fenômenos não compreendidos pelas pessoas. Que fato ou fenômeno o conto "O jabuti e a fruta" tentou explicar?

Leitura jogralizada

Há expressões nesse conto que são um verdadeiro desafio para pronunciar. Vamos fazer uma leitura jogralizada do conto. Para essa leitura serão precisos:

- um/a aluno/a para ler a fala do narrador;
- um/a aluno/a para ler a fala da mulher;
- A classe, em coro, fará a fala do jabuti. Desafio: não pode errar o nome da fruta!

Trainem antes para falar certinho o nome da fruta. E criem outros semelhantes para ficar mais divertido!

211

Anexo 9: Texto de informação científica (CA, vol. 5, p. 79-80)

Leitura: texto de informação científica

Texto 1

Peixe-de-briga

Peixe-de-briga (*Betta splendens*) — o corpo mede em geral 5 cm e a cauda é em vên. Apresenta cores brilhantes que vão do vermelho ao azul. Habita a Índia e a Malásia e é frequentemente criado em aquário por sua beleza, por ser combatente e pelas curiosas bolas de ar que confecciona para se exibir à fêmea.

Texto 2

Dragão-de-komodo tem veneno

O dragão-de-komodo, réptil carnívoro encontrado na Indonésia, já era assustador, mas agora ficou ainda mais. Segundo um novo estudo, a maior espécie de lagarto no mundo, com média de 2,5 metros de comprimento e 70 quilos, também dispõe de veneno para matar suas vítimas.

O *Varanus komodoensis* é conhecido por morder suas presas e depois soltá-las, deixando-as sangrar por conta dos ferimentos. Após entram em choque, são mortas e devoradas.

Interpretação dos textos

Compreensão do texto

Responda às questões a seguir em seu caderno:

- Por que o peixe é chamado peixe-de-briga?
- O que ele faz para se exibir à fêmea?
- Como morre a presa do dragão-de-komodo?
- O dragão-de-komodo é um lagarto. Em sua opinião, por que é chamado de dragão?
- O que significa o dragão-de-komodo ser um réptil carnívoro?
- Como se imaginava que as vítimas do dragão-de-komodo morriam, antes da descoberta do veneno produzido por ele?
- Que importância esse texto tem para as pessoas?

Linguagem e construção dos textos

As informações científicas que você leu fornecem dados comuns aos dois animais: nomes científicos, características, lugar onde vivem, hábitos. Esses dados podem ser organizados em um quadro.

Anexo 10: Proposta de produção de texto (CA, vol. 5, 103-105)

Produção de texto

Texto de informação científica

O planeta não é lixeira

EM DUPLA. Leia alguns dados reunidos por pesquisadores sobre o lixo.

No Brasil são consumidos cerca de 5 milhões de toneladas de papel por ano.

Todo o lixo produzido a cada semana no Brasil encheria um estádio de futebol como o Maracanã.

Tempo para se decompor na natureza:

- papel: 3 a 6 meses;
- tecido: 6 meses a 1 ano;
- chiqueleto: 5 anos;
- plástico: mais de 100 anos;
- vidro: 1 milhão de anos.

Leia agora uma ficha com outras informações que fazem parte de um texto de divulgação científica.

LIXO	
O que é	Restos da atividade humana que são inúteis, indesejáveis, descartáveis.
Tipos de lixo e características	domiciliar: restos de comida, cascas, latas, plásticos, vidros, comerciais: embalagens plásticas e papel. público: recolhido nas ruas — papéis, latas, embalagens, etc. especial: pilhas, baterias, embalagens de agrotóxicos, material radioativo de clínicas e hospitais.
Consequências do excesso de lixo	<ul style="list-style-type: none"> • dificuldade para armazenar; • poluição das águas e do solo; • formação de gases prejudiciais à saúde.
Soluções	<ul style="list-style-type: none"> • diminuir a quantidade de lixo; • separar o lixo; • reutilizar materiais (reciclar); • ter cuidado ao descartar alguns materiais.

Adaptado de DIONYSIO, Luis G. M.; DIONYSIO, Renata B. *Lixo urbano: descarte e reciclagem de materiais*. Disponível em: <http://web.ecead.puc-ri.edu/contipital/revista/2016/2016v2n02/leitura/conteudos/51_lixo_umaano.pdf>. Acesso em: fev. 2014.

TEXTO DE INFORMAÇÃO CIENTÍFICA 103

Vocês vão elaborar um texto de informação com esses dados e organizar uma exposição.

Produção

- a) Escolham no quadro um dos tipos de lixo.
- b) Pesquem em livros, jornais, revistas e sites mais informações sobre o tipo de lixo escolhido.
- c) Usem as informações lidas na ficha.
- d) Escrevam um texto informativo científico.
- e) Se possível, ilustrem com fotos ou desenhos.
- f) Lembrem-se de usar linguagem clara e de não empregar gírias.

Revisão

Releiam o texto produzido e observem se ele:

- a) informa com clareza;
- b) traz as informações típicas de um texto de informação científica;
- c) necessita de ajustes para melhorar. Caso necessite, reescreva-o fazendo esses ajustes.

Apresentação dos trabalhos

Reunam os textos produzidos, organizando-os em um painel para que todos os leitores interessados possam ler sobre cada animal pesquisado.

Ao organizar o painel, decidam:

- como os textos serão agrupados;
- o título que será dado ao painel;
- o lugar onde o painel será exposto.

Hora da exposição oral

Chegou a hora de apresentar oralmente o trabalho do grupo aos colegas.

Etapas:

- 1 Preparo**

É preciso definir:

 - a **ordem** do que será exposto (roteiro da apresentação);
 - a **seleção do material de apoio** necessário: ficha e/ou esquete, fotos, desenhos, etc.;
 - **quem fará** a exposição oral, começando por apresentar o grupo e o assunto a ser desenvolvido;
 - **quem auxiliará** a exposição complementando as informações, mostrando imagens ou respondendo às perguntas feitas pela plateia.
- 2 O roteiro da apresentação**
 - Organizar o texto de apoio com os tópicos principais do que vão dizer e na ordem em que considerarem mais proveitosa para a comunicação que farão.
 - Preparar-se, estudando o assunto para falar sem precisar ficar lendo o texto de apoio o tempo todo.
 - Usar expressões que os ajudem a se lembrar do que vão dizer em cada etapa: "primeiro vamos falar de...", "em seguida, vamos apresentar as/os...", "depois vamos mostrar...", etc.
- 3 Condições de apresentação**
 - Dia, ordem, duração, etc.
 - Uso de recursos da comunicação oral: segurança e ritmo da fala (tom, ritmo, pausas); postura (cuidados com a posição e os movimentos do corpo e do olhar).
- 4 Avaliação:** após a apresentação, conversem sobre as seguintes questões:
 - a) As apresentações atenderam à intenção de informar com clareza?
 - b) A linguagem usada estava adequada ao texto?
 - c) Como foram a postura do grupo que expôs e a participação dos alunos ouvintes?

TEXTO DE INFORMAÇÃO CIENTÍFICA 105

Para o estudo de base para a apresentação oral, é necessário que os alunos tenham acesso a fontes de informação confiáveis e atualizadas, como livros, jornais, revistas e sites. É importante que os alunos tenham acesso a fontes de informação confiáveis e atualizadas, como livros, jornais, revistas e sites. É importante que os alunos tenham acesso a fontes de informação confiáveis e atualizadas, como livros, jornais, revistas e sites.

Anexo 11: Reportagem (CA, vol. 5, 155-161)

Leitura: reportagem (2º ano) **Reportagem** (2º ano) **Reportagem** (2º ano) **Reportagem** (2º ano)

Veja a capa do caderno:

LEGENDA

CLIQUE DA REPORTAGEM

MANCHETE

1 Copie as frases abaixo no caderno e complete-as com a parte da reportagem destacada nessa capa:

- O trecho que completa a informação da manchete é o **♦**.
- A explicação dada para a foto escolhida é a **♦**.
- O nome ou título da reportagem é a **♦**.

REPORTAGEM 155

2 Na sua opinião, a capa atrai o leitor para o que está na reportagem? Por quê?

3 Veja agora como a parte da reportagem que vamos estudar está distribuída nas páginas centrais do caderno.

1

2

3

4

Copie as frases no caderno e escreva o número correspondente a cada uma das partes apontadas acima:

- Localização das ararinhas no mundo
- Etapas para preservação das ararinhas
- Texto principal com as informações completas
- Texto de ampliação com outras informações

Parte 1

Xô, extinção

Pássaro brasileiro, ararinha-azul deve voltar à natureza apenas em 2021
Luiza Wolf
Colaboração para a FOLHA

Você não deve ter visto uma ararinha-azul voando por aí. O animal é considerado **extinto** na natureza: em 2000, a última sumiu.

Mas já deve ter visto a ararinha no cinema ou na TV. Ela é a estrela da animação "Rio", do diretor brasileiro Carlos Saldanha.

156 BINGO 1

No filme, a azara Blu, que mora nos Estados Unidos, descobre ser a penúltima da espécie. Precisa viajar ao Rio e conhecer a única fêmea e ter filhotes com ela.

Na vida real, é parecido. O Projeto Ararinha na Natureza, associação entre o ICMBio (Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade) e empresas, luta para salvar a ave.

Mas diferentemente do filme, não restam só duas aves no mundo. Atualmente são 86, distribuídas em **cativeiros** no Brasil, da Alemanha, da Espanha e do Qatar (veja mapa na Parte 3).

Existem dois cativeiros brasileiros, ambos no interior de São Paulo. Os locais não são revelados, para evitar que as ararinhas sejam roubadas por traficantes de animais silvestres.

O objetivo dos países que guardam as aves é o mesmo: fazer com que tenham filhotes para que possam voltar ao **habitat** natural, a caatinga nordestina, entre Bahia e Pernambuco.

"Precisamos ter 150 ararinhas em cativeiro para que possamos soltá-las", explica Ugo Ventullo, coordenador do ICMBio e do projeto, criado em 2012.

"É importante que sempre tenhamos ararinhas em cativeiro, como uma poupança. Para isso, é preciso que nasçam 30 aves em cativeiro por ano. Atualmente, nascem sete."

A previsão é que em 2021 elas possam ser soltas.

Grande parte do esforço vem da fundação Al Wabra, no Qatar. Lá vivem 67 ararinhas. "O Brasil precisa ter mais ararinhas se reproduzindo para que possamos enviar as nossas ao país", diz Tim Bouis, diretor da Al Wabra. Desde 2004, 80 nasceram na fundação.

Como em "Rio", as ararinhas se apaixonam. Costumam ter só um namorado ou namorada na vida. A reprodução em cativeiros só ocorre quando as aves encontram seus parceiros.

[...]

WOLF, Luiza. Xô, extinção. Folha de São Paulo, 21 set. 2013. Folhinha, p. 3.

♦ extinto: que deixou de existir.
♦ extinção: desaparecimento definitivo de uma espécie ou de um ser vivo.
♦ cativeiro: lugar onde um animal ou planta vive em cativeiro, preso.
♦ habitat: local onde vive e se reproduz ou onde se sente em seu ambiente ideal.

REPORTAGEM 157

Interpretação do texto

Compreensão do texto

1 Leia e responda no caderno por que são feitas as seguintes afirmações:

- "Você não deve ter visto uma ararinha-azul voando por aí."
(Texto de abertura e contextualização inicial)
- "É importante que sempre tenhamos ararinhas em cativeiro, como uma poupança."
(Texto que explica o número de ararinhas mantidas em cativeiro e o motivo de serem submetidas a esse status)

2 Copie o quadro e complete-o com os dados, isto é, com as quantidades apresentadas na reportagem:

ararinhas que restam no mundo	86
ararinhas que nascem por ano atualmente	7
ararinhas que devem nascer por ano	30
ararinhas que o cativeiro precisa ter para soltá-las na natureza	150

3 Copie apenas as alternativas que indicam para que servem os cativeiros:

- Evitar roubo das aves por traficantes.
- Prender as aves para exibir aos visitantes.
- Ajudar as aves a ter filhotes.
- Guardar os filhotes para enviar a outros países.

4 Leia:

Costumam ter só um namorado ou namorada na vida. A reprodução em cativeiros só ocorre quando as aves encontram seus parceiros.

Esse modo de vida das ararinhas traz uma consequência. Qual é ela?

5 Na reportagem há uma história de ficção, a do filme "Rio", e a da realidade vivida pelas ararinhas-azuis. Que semelhança há entre as duas?

158 BINGO 1

6. Leia o título de página central dessa reportagem: "Xô, extinção".

Xô é uma palavra utilizada para enxotar, afastar para longe, galinhas e outros animais.

Depois de ler esse parte da reportagem, como você explica o uso dessa palavra no título?

Parte 2

Os arqui-inimigos da ave

Uma série de fatores contribuiu para que a ararinha-azul fosse extinta da natureza.

"O fator mais importante foi o tráfico de animais", diz Ligo Vercillo, do Projeto Ararinha na Natureza. "A ararinha é pequena, bonita e domesticável. Isso a torna atraente à venda ilegal [proibida por lei]."

Além disso, as ações humanas causaram alterações no ecossistema (ambiente) do animal. Vercillo cita a barragem do rio São Francisco, que foi represado para a construção da hidrelétrica em Sobradinho, na Bahia. Segundo ele, apesar de não haver comprovação científica, isso pode ter causado alterações significativas no ecossistema da ave.

"As ararinhas fazem ninhos e se protegem na árvore caazabeira. Com essa mudança, a quantidade de carilbetas diminuiu", explica.

Outro inimigo da ararinha, de acordo com Vercillo, é a cabra, que também leva a culpa por alterar o ecossistema.

Muitas famílias que moram na região deixam as cabras soltas. "Elas comem tudo. Se boquear, comem até roupa!"

O projeto, portanto, tem outros desafios, além da reprodução das aves. É preciso criar uma reserva ambiental na caatinga — e descobrir um jeito de não deixar as cabras soltas por lá.

[...]

WOLFF, Luiza. Xô, extinção. Folha de S. Paulo, São Paulo, 21 set. 2013. Folha1a, p. 9.



Imagem: Paulo de Souza/Agência Brasil

- arqui-inimigos da maioria dos animais;
- muitas espécies de carilbetas; Fegat; e
- coprolitos: matéria que ficou os seres vivos e o ambiente;
- raposa: impedi de comer;
- hidroelétrico: refere-se a usina hidroelétrica, empresa responsável pela produção e distribuição de energia elétrica;
- carilbetas: árvore que os animais de floresta comem, mas, também comido por ela;
- caatinga: tipo de vegetação característico do Nordeste brasileiro formada de pequenos arbustos que geram folhas duras e a forte resistência seca;
- reserva ambiental: parcela florestal que se destina a resguardar e conservar as espécies animais e vegetais.

Interpretação do texto

Compreensão do texto

1. Nessa parte da reportagem, o leitor tem mais informações sobre a realidade das ararinhas-azuis. Responda:

1. Quais são os três grandes inimigos da ararinha-azul?

2. Por que as ararinhas-azuis atraem aqueles que caçam e vendem animais ilegalmente?

3. Além de cuidar da reprodução dessa espécie de ave, qual o outro desafio do Projeto Ararinha na Natureza?

Parte 3

Nessa reportagem há várias informações registradas com o uso da linguagem não verbal: mapas, fotos, números, esquemas que compõem os infográficos. Na reportagem, os infográficos e os boxes facilitam e agilizam a leitura das inúmeras informações.

Observe como isso acontece nessa reportagem.

1. Boxe, que apresenta e organiza os dados científicos sobre a ararinha-azul.



ARARINHA-AZUL
Nome científico: *Cyanocitta stelleri*
Habitat: caatinga brasileira, entre outras.
Dieta: frutívoras e insetívoras, como o piiló.
Altura: entre 55 cm e 60 cm (da cabeça até a ponta do rabo).
Peso: entre 270 g e 360 g.

2. Infográfico com mapa e foto, que torna visual a localização e a quantidade de ararinhas-azuis em cativeiro pelo mundo facilitando a compreensão da informação.



Complete no caderno:
Nome do país que tem ararinha-azul em cativeiro:
* em menor número, Brasil * em maior número, USA

3. Infográfico com explicação sobre cada uma das várias etapas envolvidas no processo contra a extinção dessa ave.



Confira no infográfico as informações e complete-as em seu caderno:

- a) Quando as ararinhas-azuis:
 - * foram consideradas extintas da natureza? (na natureza)
 - * começaram a ser soltas na natureza? (na natureza)
- b) Como tem que ser a vida das ararinhas-azuis em cativeiro?

Anexo 12: Proposta de produção de texto (CA, vol. 5, p. 177-180)

Hora de organizar o que estudamos

■ Copie o esquema em seu caderno:

pontuação

- pode marcar o final das frases
- ajuda a organizar as ideias e as informações do texto
- indica expressividade e intenção do autor

sinais de pontuação

- ponto-final → .
- reticências → ...
- ponto de exclamação → !
- virgula → ,
- dois-pontos → :
- ponto de interrogação → ?
- travessão → —
- aspas → " "
- parênteses → ()

■ **Produção de texto**

Reportagem

■ Não são apenas as aranhas-azuis que correm risco de desaparecer da natureza. Vejam outros animais que sofrem a mesma ameaça:

REPORTEIEM 177



Onça-pintada (*Panthera onca*).



Lobo-guará (*Canis lupus chrysogaster*).



Tartaruga-de-couro (*Dermochelys coriacea*).



Caracú-de-pimental (*Blastocercus olinhosii*).



Soldadinho-do-avulpa (*Amphispiza bilineata*).



Aracajuba (*Gymnops gutturobe*).



Mico-leão-dourado (*Leontopithecus rosalia*).



Tamarulô-bandeira (*Myrmecophaga tridactyla*).

■ **EM GRUPO.** Vocês, que leram uma reportagem sobre a extinção da aranha-azul, agora vão elaborar uma reportagem. Escolham um desses animais ou outro que corra risco de extinção para falar sobre ele na reportagem.

178 UNIDADE 3

Etapa A: Pesquisa

- 1 Pesquem sobre o animal escolhido em livros, revistas, jornais e sites.
- 2 Na pesquisa, procurem coletar informações sobre:
 - características físicas;
 - os hábitos;
 - onde vivem;
 - do que se alimentam;
 - a reprodução;
 - seus predadores;
 - motivos do risco de extinção;
 - outros assuntos relacionados que acharem importantes.
- 3 As reportagens dos grupos serão expostas em um mural no pátio da escola. Os prováveis leitores serão seus colegas e funcionários.

Etapa B: Redação

- 1 Leia e analise todo o material pesquisado.
- 2 Anotem os dados que considerarem importantes sobre o animal pesquisado.
- 3 Com esses dados, comecem a escrever o texto da reportagem sobre o animal.
- 4 Criem um título atraente para a reportagem.
- 5 Elaborem o "olho" da reportagem para despertar a curiosidade do leitor.
- 6 Outros detalhes importantes:
 - a escolha do tamanho e do formato das letras de títulos, do texto, de infográficos, etc.;
 - a inclusão de ilustrações, esquemas e infográficos, que facilitem a leitura;
 - a seleção de fotos, que poderão atrair o olhar do leitor;
 - o uso de aspas para indicar depoimento, se houver.
- 7 Coloquem o nome dos autores da reportagem, isto é, o nome dos participantes do grupo.

Etapa C: Revisão

- 1 Reliam os textos em voz alta para verificar:
 - a clareza, a precisão e a objetividade da linguagem, além do uso da pontuação;
 - a organização dos textos (qual é o principal, quais são os textos ligados a ele).
- 2 Reescrevam o texto fazendo os ajustes necessários.

Etapa D: Montagem da reportagem

- 1 Distribuem o texto central e os boxes de texto sobre uma folha de papel grande.

REPORTEIEM 179

- 2 Decidam como serão inseridos infográficos, mapas, fotos e o texto central.
- 3 Escolham um local apropriado para a exposição e leitura.
- 4 Caprichem na apresentação.
- 5 Se a escola tiver laboratório de informática, procurem organizar tudo para que a reportagem seja exposta no site da escola.

Relembra a reportagem lida e veja um esquema de como ela foi montada:



Título

Infográfico (sucesso da fotos no tempo)

Foto do animal e de cativeiros

Texto central

Mapa-mundi com a localização do animal e informações adicionais

Dados científicos do animal

Informações sobre fatores que causaram a extinção da ave na natureza

Etapa E: Publicação

Quando finalizarem a reportagem, publiquem como combinado com o/a professor/a.

180 UNIDADE 3

Anexo 13: Texto informativo (CA, vol. 4, p. 147-148)

Leitura: texto informativo
 Você está promovendo a leitura de um texto informativo e vai ler o texto sobre as lagartixas e o rabo. Você vai ler o texto informativo e vai ler o texto sobre as lagartixas e o rabo. Você vai ler o texto informativo e vai ler o texto sobre as lagartixas e o rabo. Você vai ler o texto informativo e vai ler o texto sobre as lagartixas e o rabo.

Por que as lagartixas perdem o rabo?

Mara Clíntia Kieffer e Carlos Frederico D. Rocha

Você já viu uma lagartixa cotó. Isto é, sem rabo ou só com um pedaço dele? Estranho, não é mesmo? Será que ela nasceu assim, com "defeito de fabricação"? Com certeza, não. O filhote da lagartixa sai do ovo com o rabo inteiro. Na natureza, os animais têm formas diferentes para se proteger e escapar dos **predadores**. Alguns adquirem a cor do ambiente; uns têm espinhos; outros, venenos; há ainda os que podem partir, por vontade própria, uma parte do corpo para escapar do perigo, como as lagartixas.

As lagartixas são um tipo de lagarto, e os lagartos pertencem ao grupo dos répteis, junto com as cobras, as tartarugas e os jacarés. Começa que só os lagartos – alguns deles – são capazes de desprender um pedaço do rabo. Esse processo se chama **autotomia** (auto = voluntário, próprio; tomia = partir, cortar), e significa partir ou quebrar por vontade própria uma parte do corpo. A autotomia ocorre em alguns animais, como insetos, **crustáceos** ou répteis, mas nem sempre a parte que se pode partir é a mesma. Com a lagartixa, como isso se dá na cauda (nome que os cientistas dão para qualquer rabo de animal), chamamos de **autotomia caudal**.



- predador: animal que caça e mata outro para se alimentar.
- crustáceo: classe de animais que pertencem ao reino animal. Exemplos: caranguejo, camarão, lagosta, etc.
- apta: capaz.

A quebra do rabo da lagartixa só acontece porque elas, por natureza, têm a cauda **apta** a quebrar. É assim: em alguns dos ossos que formam a cauda da lagartixa existe um ponto onde pode ocorrer um tipo de fratura. Caso ela faça uma força naquele ponto, o rabo se parte ali e se solta. Trata-se de um tipo de estratégia de defesa usada para momentos de perigo.

TEXTO INFORMATIVO 147

Aves, gambás, gatos e cobras são alguns dos animais que gostam de comer lagartixas. Portanto, a primeira coisa que ela faz quando se sente ameaçada por um desses predadores é correr para algum abrigo e fugir deles. Se isso não dá certo e o predador consegue alcançá-la e tenta capturá-la, a lagartixa simplesmente solta a cauda. Quando ela faz isso, o pedaço de rabo solto fica se mexendo de um lado para o outro por alguns segundos. Esse movimento do rabo atrai a atenção do predador, que fica olhando e tentando pegar o pedaço saltitante da cauda. Com o predador distraído, a lagartixa aproveita para correr e salvar sua vida. É claro que nem sempre essa estratégia funciona, e muitas lagartixas acabam virando alimento de outros animais. Mas e depois? Será que ela fica com o rabo cotó para sempre ou a cauda cresce de novo? E, se crescer, pode se quebrar novamente? Só que a nova cauda, depois de regenerada, não é mais a mesma. Seu interior não é mais feito de osso – porque as **vertebras** não se regeneram –, e sim de um outro tipo de **tecido cartilaginoso**, que não terá mais aqueles pontos de quebra. Além disso, o novo pedaço tem um tamanho menor que o espaço original. Se a lagartixa se meter em apuros e precisar soltar a cauda de novo, o corte só poderá acontecer naquele pedaço da cauda que sobrou quando ela escapou do predador da outra vez, porque lá ainda existem aqueles pontos que podem se quebrar. Ao fazer uma nova autotomia, ela perderá mais um pedaço da cauda verdadeira, além daquele pedaço que havia regenerado. Ou seja: a cada autotomia, o rabo da lagartixa será mais curto. Por isso, não devemos fazê-la perder sua cauda à toa, só por brincadeira, pois estaremos tirando dela uma chance de usar essa estratégia com um predador da verdade e, com isso, salvar sua vida. Lembra-se sempre que você encontrará uma lagartixa cotó ou com um rabinho muito pequeno, pode ter certeza de que ela escapou de ser o lanche de alguém.



- regenerar: formar só de novo.
- vertebral: cada um dos ossos que formam a coluna vertebral.
- tecido cartilaginoso: tecido flexível encontrado em articulações, nos ouvidos, no nariz.

KIEFFER, Mara Clíntia et al. *O Jato dos porquês*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008. p. 16

148

Anexo 14: Texto teatral (CPB, vol. 5, p. 64-67)

1 Você vai ler as duas primeiras cenas de um texto teatral. Observe a fala das personagens e o modo como o autor orienta a ação delas.

O menino que virou história

CENA 1

O cenário é todo branco. Nele são projetadas letras como se fosse uma página de um livro. Entram cinco traças marchando. Elas usam babadores e têm garfos e facas nas mãos. Estão famintas. Executam uma coreografia errada. As últimas traças da fila são Ploft e Zig. Zig está sempre errando a coreografia e sendo repreendido pelas demais traças. Elas cantam.

Traças – Comer, comer, os livros são bons de comer. Ler pra quê? Pra que vou ler? É muito mais fácil, muito mais gostoso. Abrir minha boca e comer.

Traça 1 – Comer um romance é uma delícia. Pois todo romance é bem doce. Mas sempre há quem diga Que comer tragédia acaba em dor de barriga.

Traça 2 – Aqui nesta biblioteca Fazemos a nossa festança. Tudo livro que aparece A gente põe dentro da pança.

Traça 3 – Você que adora leitura E está lendo um livro legal Se cuxia, menino, se cuida, garçeta, Que eu posso comer o final. Se o livro é gostoso e fofinho Me escondo pra comer sozinho. Se o livro é pesado e grandão Eu como aos pouquinhos e no fim dou um arrotão.

Ploft – Se o livro é gostoso e fofinho Me escondo pra comer sozinho. Se o livro é pesado e grandão Eu como aos pouquinhos e no fim dou um arrotão.

Zig – Eu peguei um livro, abri minha boca E estava pronta pra comer. Olhei as letúrnias, entúrnadinhas E me deu uma bruta vontade Me deu uma vontade enorme Me deu uma vontade gigante Me deu uma vontade de... ler!

As traças param de dançar e cantar e olham horrorizadas para Zig. Elas se juntam, balançam a cabeça num sinal de desapontamento e saem do cena deixando Zig sozinho. Zig fala para a plateia.

Zig – Pois é, gente... Eu sou uma traça. E esse pessoal que saiu aí... ou melhor, era a minha turma. Eu cresci junto com eles. Desde que eu era uma tracinha de chupeta, a gente brinca junto. Só que eu fui crescendo e descobri que eu era diferente deles... E o pior é que eles foram descobrindo que eu era diferente... E agora ninguém quer mais brincar comigo... E que eles acham "da hora", eles acham "mô legal" comer livro. Eu também achei... Mas um dia, eu tava olhando pra uma página e aconteceu um negócio fantástico... A mão de Rafa grita de fora do palco.

Voz de Dona Rafaela – Rafa! Rafa! O que que você tá fazendo, menino?

Zig – Ih, é a mãe do Rafa, vai dar bronca nele de novo... Pois é... Antes de vocês conhecerem a minha história, vocês precisam conhecer a história do Rafa... (A luz se apaga sobre Zig. As letúrnias saem do cenário.)

CENA 2

Quarto de Rafaela. Cama e computador em um canto. Sobre a cama há um livro fechado. Rafa brinca com uma nave espacial de brinquedo na mão.

Rafa – Atenção, tripulação da Super Thunder 13.7, aqui fala o comandante Rafael Peretra Castro, segurem-se em suas poltronas, contagem regressiva para entrarmos na velocidade da luz... 10, 9, 8, 7, 6, 5, 4, 3, 2, 1... (Corre com o foguete na mão fazendo evoluções pelo palco. Sua mãe, Dona Rafaela, entra em cena e olha para ele com cara de brava. Ele dá de cara com ela.) Perigo! Perigo!! Alerta vermelho em todos os setores. Inimigo à vista! Vamos tentar uma manobra de escape. Dobra especial fator 8! (Contorna a mãe com seu foguete.)



Dona Rafaela – Rafa, você acabou de ler o livro que a professora mandou ler?

Rafa – O inimigo está enviando uma mensagem em uma linguagem alienígena ainda desconhecida...

Dona Rafaela – Não enrola, Rafael, você entendeu direitinho: eu disse que só podia brincar quando acabasse de ler o livro. Você leu?!

Rafa (Sem olhar para ela) – Ah mãe, num torto, vai!

Dona Rafaela – Que jeito é esse de falar com a sua mãe, menino??? Leu ou não leu?!

Rafa (Para de brincar e olha para a mãe) – L... (Enrolando) Quero dizer, li um pouquinho...

Dona Rafaela – Um pouquinho, quanto?

Rafa – Umás páginas... Quero dizer... Uma página.

Dona Rafaela – Uma página?! (Lira a nave da mão dele) – Ah, é? Pois enquanto o senhor ainda não cresceu o senhor vai ler o seu livro voando. Eu tô indo para o escritório, aliás, tô atrasada pra variar... Mas quando eu chegar o senhor vai me contar a história desse livro: começa, meio e fim... Senão, já sabe! (Sai de cena. Rafa fica chateado, pega o livro em uma das mãos e choca a espágonave contra ele.)

Rafa (Fala gemendo como se estivesse ferido) – Atenção, passageiros da Super Thunder 13.7, na fuga, nossa nave acabou colidindo com um asteroide. A situação é muito grave. Eu estou muito ferido e acho que não vou sobreviver... Aliás, acho que vocês também não vão sobreviver... Eu fiz o que pude, mas o inimigo é muito poderoso e pode me proibir de jogar videogame por uma semana... Então, adeus companheiros! (Vai cambaleando, gemendo, fazendo o maior dramalhão e se atira na cama. Abre o livro e começa a ler a contragosto.)

Ai que saco! (Com deboche) "Era uma vez um Reino Encantado onde vivia uma linda princesa..." Ai que chatura! "A princesinha adorava todos os bichos, ela conversava com os passarinhos, com os coelhinhos, com as borboletas..." (Uma mosca começa a voar e zumbir no quarto. Rafa se descontra e olha para a mosca. Volta a ler.)

"Era uma vez um Reino Encantado onde vivia uma linda princesa..." (A mosca tira um rasteio. Rafa se abaixa.)

Upa!... "Era uma vez..." (Novo zumbido. Rafa para de ler e começa a correr atrás da mosca.)

Era uma vez um objeto voador identificado que acabou de invadir o meu apartamento... Vamos exterminá-lo! (Rafa e a mosca travam uma verdadeira batalha. Ele corre atrás dela tentando matá-la com o livro. Ela foge zumbindo. Às vezes seu zumbido parece uma risada. Ela pousa na janela.)

Ah! Ali está ela pousada na janela... Prepare-se para morrer!... (Atira o livro. A mosca vai embora e o livro sai pela janela.)

Ah, fugiu. Covarde! (Berreco que jogou o livro fora. Fica apavorado.)

Minha nossa! Joguei o livro pela janela... E agora? (Fica mais assustado.)

E o pior é que a minha janela fica exatamente em cima da piscina do prédio... Minha mãe vai me matar... (Apaga-se o foco sobre Rafa.)



Nanna de Castro. Disponível em: www.triporquequilo.com.br/vz/0MeatuoQueViuHistoria.pdf. Acesso em: 30 jan. 2014.

Anexo 15: Peça teatral (CA, vol. 5, 269-273)

Leitura: peça teatral Leia esta peça teatral. Depois, escreva um texto sobre o que aprendeu. Em seguida, faça um teatro com os seus colegas. Escolha um personagem e faça um diálogo com o outro. Depois, apresentem o seu diálogo para a turma. Cada um deverá fazer um texto para o outro. Depois, apresentem o seu diálogo para a turma. Cada um deverá fazer um texto para o outro.

O Rei de Quase-tudo

José Luiz Ribeiro

Personagens
 Rei Quase
 Bobo
 Ministro
 Rainha
 Periquita, a padeira
 Rosa Rosae, a florista
 Guta, a cozinheira
 Aldéons

Prólogo
 (Teão representando o reino de Quase-tudo. Montanhas que se perdem no horizonte. Entram os aldeões cantando.)
 O reino de Quase-tudo tinha até coisa demais. Mas o Rei de Quase-tudo queria sempre mais. Tinha ouro, muito ouro, mas o rei achava pouco. Tinha terra, muitas terras. Mas o Rei queria mais. Tinha natureza bela, lindas flores e animais, um primor de perfeição, mas o Rei queria mais! No palácio real
 (Sobe o telão. Surge a Sala do Trono no Palácio Real. Entra o Rei muito nervoso.)
Rei Quase — Preguiçosos! Vagabundos! Eu já estou acordado e vocês estão dormindo. É por isso que este reino não vai para frente. Ministros, guardas!
Bobo — Preguiçosos! Vagabundos! Eu já estou acordado e vocês estão dormindo. É por isso que este reino não vai para frente. Ministros, guardas!
Ministro (de pijama) — O que está acontecendo?

* Bobo: profissional que tinha a função de distrair o corte e, geralmente, era de confiança do rei.



PEÇA TEATRAL 269

Bobo — O Big Brother acordou!
Ministro — Mas são duas horas da manhã.
Bobo — E qual é o problema?
Ministro — A gente trabalha o dia inteiro e tem o direito de dormir.
Bobo — Diz isso para ele e você vai para a masmorra.
Ministro — O pior é que na hora de receber os embaixadores todo mundo fica abrindo a boca de sono.
Bobo — Diz isso para ele.
Ministro — Eu não! Eu não sou bobo.
Bobo — Já sei, eu é que tenho que dizer.
Ministro — Isso mesmo. Você é o Bobo do Rei. Bobo pode dizer tudo e não acontece nada.
Bobo — Você é que pensa. Eu é que levo palmada.
Ministro — Mas palmada de rei não dói.
 (Passa o Rei, e o Bobo vai atrás imitando. Depois o Ministro entra na roda, em movimento circular constante.)
Rei Quase — Preguiçosos! Vagabundos! Eu já estou acordado e vocês estão dormindo. É por isso que este reino não vai para frente. Ministros, guardas! (sai)
Bobo — Preguiçosos! Vagabundos! Eu já estou acordado e vocês estão dormindo. É por isso que este reino não vai para frente. Ministros, guardas!
Ministro — Mas o que aconteceu, Majestade?
Rei Quase — Você não sabe?
Ministro — O senhor não falou.
Rei Quase — E preciso falar tudo?
Bobo — Você não pode adivinhar?
Ministro — Adivinhar?
Rei Quase — Isso mesmo, adivinhar.
Bobo — E por que não?
Ministro (à parte) — Eu ainda mato esse Bobo.
Rei Quase — E por que não?
Ministro — Porque ainda não acabei meu curso de adivinho. A Faculdade de Ciências Cultas e Alta Magia foi suspensa pelo Ministério da Falta de Educação, as mensalidades estavam muito altas, os professores ganhavam muito pouco e foram plantar batatas.
Rei Quase — Isso é um absurdo.
Bobo — Batatas? Adoro batatas fritas.
Ministro — Eu prefiro batata assada.
Rei Quase — Preguiçosos, vagabundos! Em vez de dar aulas, foram plantar batatas.

* Big Brother: expressão em inglês. Corresponde a Grande Irmão, em português.
 * embaixador: pessoa que representa o governo de um país em outro país.
 * masmorra: prisão subterrânea.

Ministro — Eu gosto com queijo.
Bobo — Batata frita com queijo parmesão é muito bom.
Ministro — E assada com queijo catupiri?
Rei Quase (nervoso) — Parem de falar em comida. Eu estou preocupado com o reino e vocês ficam nessa falação. Falando em batata assim, assada, frita, cozida, o reino está em perigo e vocês só falam em comer batata?
Bobo (Canta a Canção das Batatas)
 Adoro batatas!
 Batatas coradas,
 fritas, recheadas,
 cozidas, assadas.
 Batatas, batatas,
 são sempre demais,
 aguçam-me a fome.
 Adoro comer!
 Adoro correr
 pelos batatais.
 Na terra, escondida,
 dorme a batatinha.
 Batatinha,
 quando nasce,
 se esparrama pelo chão.
 Batatinha,
 quando é frita,
 me alegro o coração.
Rei Quase — Preguiçosos, vagabundos, em vez de falar em batatas deviam estar trabalhando. A água do meu banho está pronta?
Bobo — Está quase pronta, Majestade!
Rei Quase — Meu café está servido?
Bobo — A cozinheira está acabando de preparar.
Ministro — Está quase pronto.
Rei Quase — Quase, quase. Meu banho está preparado?
Bobo — Feita só mais um minuto.
Ministro — Está quase pronto, Majestade.
Rei Quase — Quase, quase. Os cavalos estão atrelados?
Ministro — Já vão acabar, já, já.
Rei Quase — Chega de tanto "quase". Como é que se pode governar assim?
Bobo — Como é que se pode governar assim?



* atrelado: preso, amarrado a um veículo.

PEÇA TEATRAL 271

Rei Quase — Pare com essa coisa irritante. Eu não quero mais quase. Eu quero agora.
Ministro — Majestade, um pouco de paciência.
Rei Quase (irritado) — Eu sou o rei. Rei não tem que ter paciência coisa nenhuma. Quero meu café coado, o meu leite esquentado, a manteiga bem fresquinha e o queijo bem curado. Não peço, pois sou o rei, e minhas ordens depressa cumpridas serão, se não querem vocês acabar na prisão.
 (Entra a Rainha e, logo após, as servizas do palácio, dando satisfações.)
Rainha — Meu Deus, não se pode dormir neste castelo?
Bobo — A Rainha acordou!
Padeira — O pão já está no forno.
Guta — O leite já está morno.
Florista — As flores já enfeitam o palácio.
Rainha — Mas ainda é de madrugada.
Rei Quase — Não importa se a lua reina. Minha vontade serena será sempre obedecida.
Rainha — Vamos tomar café, senhor Rei de Quase-tudo.
Rei Quase — "Quase" por enquanto, senhora Rainha. Por enquanto. (saem)
 [...]
 Periquita — Quase não deu tempo de fazer o pão. Que correria.
Rosa Rosae — A sorte é que o jardineiro colhe tudo pela noite.
Guta — O Rei acordou muito cedo.
Periquita — Deve estar com muita insônia.
Rosa Rosae — Devia tomar um chá de camomila.
Guta — Ou um suco de maracujá.
Periquita — Eu não entendo. Por que ele fica tão irritado?
Rosa Rosae — Ele tem um jardim lindo e nunca passeia para ver as flores e as borboletas.
Guta — Eu faço tanta coisa gostosa, e ele está sempre reclamando. Um dia reclama do sal. No outro, sente falta do tempero. Se faço doce de mamão ralado, ele quer doce de leite. Se faço brigadeiro, ele quer **joiefflar**. Se faço tudo de uma vez, ele não quer nada, porque está sem apetite. Eu não acerto nunca.
Rosa Rosae — A gente tem que ter muita paciência. Rei reclama sempre. Se trago rosas, quer cravos. Reclama se o perfume da violeta é suave e se a dama-da-noite exala muito perfume.
Periquita — Quem tem muita coisa reclama. Quando se está com fome, a gente acha tudo muito gostoso. Ele tem muita coisa. Se chamasse o povo para visitar o castelo, todo mundo iria achar muitas rosas maravilhosas: meus bolos e meus pães, uma delícia. Ele precisa saber o que é ter fome.

* joiefflar: doce também chamado de "castelinho". É formado por uma parte de leite condensado e uma parte de chocolate.

272

Rosa Rosae — Isso é verdade. Quando as flores desaparecem, acho tudo tão triste. Mas quando voltam na primavera fico feliz com tanta cor e perfume.

Gata
 Quem tem muito desperdiça.
 Quem tem muito joga fora.
 Não dar valor ao que se tem é mandar a sorte embora.
 Quem tem muito e não percebe não dá valor ao que tem: acaba virando um chato e enfiado também.

Para chegar à definição das palavras que estão em itálico, consulte o dicionário. Para entender o significado das palavras que estão em negrito, consulte o glossário. Para saber mais sobre o autor, consulte a página 43.



Sobre o autor
 Jornalista, professor e especialista em teatro, comunicação e cultura, o mineiro José Luiz Ribeiro tem mais de quarenta anos de atuação nos palcos brasileiros. Ele dirige o grupo de teatro Divulgação desde 1966, ano em que foi criado. Além disso, dá aulas na Universidade Federal de Juiz de Fora, cidade onde nasceu.




RIBEIRO, José Luiz. O rei de Quase-tudo. Rio de Janeiro: Zil, 2004. p. 7-17.

Anexo 16: Crônica (CA, vol. 5, p. 43- 44)

Leitura: crônica

Comunicação

Luis Fernando Verissimo

É importante saber o nome das coisas. Ou, pelo menos, saber comunicar o que você quer. Imagine-se entrando numa loja para comprar um... um... como é mesmo o nome?

"Posso ajudá-lo, cavalheiro?"
 "Pode. Eu quero um daqueles, daqueles..."
 "Pois não?"
 "Um... como é mesmo o nome?"
 "Sim?"
 "Pomba! Um... um... Que cabeça a minha. A palavra me escapou por completo. É uma coisa simples, conhecidíssima."
 "Sim, senhor."
 "O senhor vai dar risada quando souber."
 "Sim, senhor."
 "Olha, é pontuda, certo?"
 "O quê, cavalheiro?"
 "Isso que eu quero. Tem uma ponta assim, entende? Depois vem assim, assim, faz uma volta, aí vem reto de novo, e na outra ponta tem uma espécie de encaixe, entende? Na ponta tem outra volta, só que esta é mais fechada. É tem um... um... Uma espécie de, como é que se diz? De **sulco**. Um sulco onde encaixa a outra ponta, a pontuda, de sorte que o, a, o negócio, entende, fica fechado. É isso. Uma coisa pontuda que fecha. Entende?"

* saltem; fissura; ranhura; depressão leve e estreita em uma superfície lisa.

"Infelizmente, cavalheiro..."
 "Ora, você sabe do que eu estou falando."
 "Estou me esforçando, mas..."
 "Escuta. Acho que não podia ser mais claro. Pontudo numa ponta, certo?"
 "Se o senhor diz, cavalheiro."
 "Como, se eu digo? Isso já é má vontade. Eu sei que é pontudo numa ponta. Posso não saber o nome da coisa, isso é um detalhe. Mas sei exatamente o que eu quero."
 "Sim, senhor. Pontudo numa ponta."
 "Isso. Eu sabia que você compreenderia. Tem?"

"Bom, eu preciso saber mais sobre o, a, essa coisa. Tente descrevê-la outra vez. Quem sabe o senhor desenha para nós?"
 "Não. Eu não sei desenhar nem casinha com fumaça saindo da chaminé. Sou uma negação em desenho."
 "Sinto muito."
 (...)
 (...)
 "Chame o gerente."
 "Não será preciso, cavalheiro. Tenho certeza de que chegaremos a um acordo. Essa coisa, que o senhor quer, é feita de quê?"
 "É de, sei lá. De metal."
 "Muito bem! De metal. Ela se move?"
 "Bem... É mais ou menos assim. Presta atenção nas minhas mãos. É assim, assim, dobra aqui e encaixa na ponta, assim."
 "Tem mais de uma peça? Já vem montado?"
 "É **inteiriço**. Tenho quase certeza de que é inteiriço."
 "Francamente..."
 "Mas é simples! Uma coisa simples. Olha: assim, assim, uma volta aqui, vem vindo, vem vindo, outra volta e clique, encaixa."
 "Ah, tem clique. É elétrico."
 "Não! Clique, que eu digo, é o barulho de encaixar."
 "Já sei!"
 "Ótimo!"
 "O senhor quer uma antena externa de televisão."
 "Não! Escuta aqui. Vamos tentar de novo..."
 "Tentemos por outro lado. Para que serve?"
 "Serve assim para prender. Entende? Uma coisa pontuda que prende. Você enfia a ponta pontuda por aqui, encaixa a ponta no sulco e prende as duas partes de uma coisa."
 "Certo. Esse instrumento que o senhor procura funciona mais ou menos como um gigantesco **alfinete de segurança** e..."
 "Mas é isso! É isso! Um alfinete de segurança!"
 "Mas do jeito que o senhor descrevia parecia uma coisa enorme, cavalheiro!"
 "É que eu sou meio expansivo. Me vê aí um... um... Como é mesmo o nome?"

* inteiriço: qualidade do que é inteiro; feito de uma só peça.
 * alfinete de segurança: peça de metal usada para prender tecido, com um encaixe de proteção na ponta.




VERISSIMO, Luis Fernando. Amor brasileiro. Rio de Janeiro: José Olympio, 1977. p. 143-145.

Anexo 17: História de ficção científica (CA, vol. 5, p. 231-234)

Leitura: história de ficção científica

Na história de Júlio Verne, além do capitão Nemo e da tripulação, viajamos no submarino Nautilus:

- Aromax — professor, cientista e biólogo
- Conselho — nome do ajudante do professor
- Ned Land — o arpoador

Júlio Verne e seu tempo

Na época em que Júlio Verne viveu não havia aviões, foguetes ou submarinos. No entanto, unindo fantasia e conhecimento científico, ele conduziu a imaginação dos seus leitores a viagens pelos quatro cantos do mundo, pelos mares, pelo centro da Terra e até para a Lua. Algumas das viagens que, na época, eram pura ficção, hoje são realidade. Como escreveu o próprio Júlio Verne: "Tudo que um homem pode sonhar, outros podem realizar".

Parte 1 – O monstro

Vinte mil léguas submarinas

Júlio Verne



— Que animal horrroso!

Ohei também e não pude reprimir um movimento de repulsa. Diante dos meus olhos, agitava-se um monstro horrível. Era um **calamar** de dimensões colossais, com oito metros de comprimento. Andava aos recuos com grande velocidade em direção ao Nautilus. Olhava com enormes olhos fixos, de coloração esverdeada. Os seus oito braços, ou antes

HISTÓRIA DE FICÇÃO CIENTÍFICA 231

os seus oito pés, implantados na cabeça, o que valeu a esses animais o nome de **cefalópodes**, tinham o dobro da dimensão do corpo e contorciam-se como as cabeleiras das **fúrias**. Viam-se distintamente as douradas e cinquenta **ventosas** dispostas nas faces internas dos **tentáculos**, sob a forma de cápsulas semiesféricas. Por vezes as ventosas colavam-se aos vidros do painel! A boca do monstro, um bico semelhante ao bico de papagaio, abria-se e fechava-se verticalmente. A língua, substância **cornea**, armada com várias fiadas de dentes agudos, saía tremula daquela verdadeira **guilhotina**. Que fantasia da natureza! Um molusco com bico de ave! O corpo, **fusiforme** e **bojudo** no meio, formava uma massa carnuda que devia pesar de vinte a vinte e cinco mil quilos. A sua cor inconstante mudava com extrema rapidez, segundo a irritação do animal, passando sucessivamente do cinzento **livido** ao vermelho-amarelado.

- cefalópodes: espécie de molusco marinho. A palavra quer dizer "aquele com os pés na cabeça".
- fúrias: divindades do mar, segundo a mitologia grega.
- ventosas: parte dos tentáculos de certos animais, com função de sucção (como um desdentador de plástico) para fixação.
- tentáculos: parte saliente e móvel do corpo de alguns animais que serve para o tato ou para agarrar, entre outras coisas.
- cápsulas: recipiente e disco como um copo (chaleira).
- guilhotina: antigo instrumento destinado a cortar a cabeça de condenados à morte.
- fusiforme: que tem a forma de um fuso, mais grosso no meio e mais fino nas extremidades.
- bojudo: arredondado, gordo.
- livido: muito pálido.

VERNE, Júlio. *Vinte mil léguas submarinas*. Disponível em: <http://virtualbooks.terra.com.br/freebook/traduzidos/vinte_mil_leguas_submarinas.htm>. Acesso em: mar. 2014.

Esse trecho descreve o monstro. Desenhe esse monstro em seu caderno como você o imaginou pela descrição feita. Capriche!

Depois de avistar esse animal pelo painel de vidro, o submarino Nautilus parou e toda a sua estrutura tremeu devido a um choque. Era a hora de enfrentar o animal! Quem venceu? O capitão Nemo e sua tripulação ou o horrível monstro?

Leia como esse episódio acabou e confira se é igual ao que você imaginou!



232 DEBATE

Parte 2 – Os polvos

Vinte mil léguas submarinas

[...] O Nautilus tinha então subido à superfície das águas. Um dos marinheiros, colocado nos últimos degraus da escada, tirou as **cavilhas** do **alçapão** que saltou imediatamente com grande violência, evidentemente puxado pela ventosa de um tentáculo do polvo. No mesmo instante, um desses longos braços deslizou como uma serpente pela abertura e vinte outros apertaram-se por cima dele. Com uma machadada o capitão cortou o formidável tentáculo, que rolou pela escada. No momento em que nos preparávamos para sair para a plataforma, dois outros braços, vibrando no ar, abateram-se sobre o marinheiro colocado à frente do capitão, elevando-o com uma violência irresistível. O Capitão Nemo soltou um grito e precipitou-se para o exterior. Nós corremos atrás dele.

Que cena! O infeliz apanhado pelos tentáculos e preso nas ventosas estava sendo agitado no ar ao capricho daquela enorme tromba. Agonizava, sufocava e gritava por socorro.

Aquelas palavras pronunciadas em francês causaram-me profunda impressão. Enquanto eu viver, ouvirei aquele apelo desesperado.

O infeliz estava perdido. Quem conseguiria arrancá-lo ao poderoso abraço? Entretanto o Capitão Nemo tinha-se precipitado sobre o polvo e, com mais uma machadada, havia-lhe cortado outro tentáculo. O imediato lutava com fúria contra outros monstros que trepavam pelos **flancos** do Nautilus. A **tripulação** batia-se a golpes de machado, enquanto o canadense Conselho e eu entrávamos as nossas armas naquelas massas carnudas. Um violento cheiro de **amissacá** invadiu a atmosfera. Era horrível.

Por um instante julguei que o infeliz apanhado pelo polvo seria arrancado àquele terrível abraço, porque dos seus oito tentáculos o animal já só tinha um, que brandia a sua vítima como se fosse uma pena. Mas no momento em que o capitão e o imediato avançaram para ele, o monstro lançou uma colana de líquido negro, **segregado** por uma bolsa situada no seu abdômen. Ficamos cegos. Quando a nuvem se dissipou, o calamar havia desaparecido e com ele o meu infeliz compatriota.

- cavilhas: tampas de madeira ou de metal.
- alçapão: porta que permite a comunicação com o recinto que fica abaixo.
- flancos: lado, lateral.
- tripulação: conjunto de pessoas que trabalha numa embarcação.
- amissacá: substância aromática segregada pelo abelhaço vivo, animal parecido com um píngüim-seco.
- segregado: separado.



HISTÓRIA DE FICÇÃO CIENTÍFICA 233

Que fúria nos impeliu então contra aqueles monstros! Dez ou doze polvos tinham invadido a plataforma do barco. Rolávamos no meio daqueles braços de serpentes que tingiam a plataforma e as águas de tinta negra. Parecia que os **viscosos** tentáculos renasciam como as cabeças da **Hidra**. O arpão de Ned Land, de cada golpe, mergulhava nos olhos dos calamares e vazava-os. Mas o meu audacioso companheiro foi de repente apanhado pelos tentáculos de um monstro. O meu coração quase rebentou de emoção e terror. O formidável bico do calamar estava aberto para Ned Land. O infeliz lá se partiu em dois. Lancei-me em seu socorro. Mas o Capitão Nemo foi mais rápido do que eu. O seu machado desapareceu entre as duas enormes mandíbulas e, milagrosamente salvo, o canadense levantou-se e espitou o arpão todo até o triplo coração do polvo.

— Estava em dívida para com o senhor — disse o capitão.

Ned inclinou-se e ficou calado.

O combate tinha durado um quarto de hora. Os monstros vencidos, **mutilados** e **moribundos**, deixaram-nos finalmente e desapareceram nas águas.

O Capitão Nemo, imóvel junto ao farol, olhava o mar que tinha engolido um dos seus companheiros, e grossas lágrimas rolavam-lhe pelas faces.

VERNE, Júlio. *Vinte mil léguas submarinas*. Disponível em: <http://virtualbooks.terra.com.br/freebook/traduzidos/vinte_mil_leguas_submarinas.htm>. Acesso em: jan. 2011.

- viscosos: que tem consistência gelatinosa.
- Hidra (de Lerna): ser cujos cabeços renascem ao serem cortados, destruído por Hércules, o grande herói grego.
- mutilado: que perdeu alguma parte do corpo.
- moribundo: que está morrendo, agonizante.

Nautilus

Esta é uma maquete do Nautilus, o submarino do capitão Nemo, tal como foi descrito no livro de Júlio Verne. A história foi publicada 25 anos antes de o conhecimento científico ter possibilitado que o ser humano construísse um submarino.

Disponível em: <www.disney.com/nr/index.htm>. Acesso em: mar. 2014.



Sobre o autor

O francês Júlio Verne (1828-1905) foi um dos primeiros escritores da moderna ficção científica. Em seus livros, ele previu inventos como a televisão, o helicóptero, o ar-condicionado, o avião e o cinema falado. Seus livros são conhecidos em todo o mundo.



Anexo 18: Notícia (CA, vol. 5, p. 119-120)

Leitura: notícia

Geralmente, ao abrimos um jornal impresso ou acessamos a página desse jornal na internet, o que costuma chamar a atenção são as fotos e as frases em letras maiores — as manchetes.

Leia a seguir a manchete e observe a foto que a acompanha:

Missão Sapollo
12/06/2013 | 13h46

Nasa fotografa "voô" de sapo durante lançamento de foguete

Agência americana registrou momento em que animal é içado às alturas



Segundo a Nasa, não se sabe o que aconteceu com o animal.

Agora leia a notícia:

Missão Sapollo
12/06/2013 | 13h46

Nasa fotografa "voô" de sapo durante lançamento de foguete

Agência americana registrou momento em que animal é içado às alturas

Zero Hora

O foguete LADEE quase levou um sapo para a órbita da Lua. A Nasa fotografou o animal no ar, erguido pela intensidade da propulsão do foguete, durante o lançamento da missão, na última sexta-feira, na Virgínia (Estados Unidos).

LADEE: o nome de uma sonda espacial que foi lançada no espaço por meio de um foguete.

órbita: espaço percorrido em torno de um astro ou planeta.

Nasa: agência de governo dos Estados Unidos ligada a programas de exploração espacial.

propulsão: impulso; força; pressão para deslocar o veículo espacial.

manchete: título de uma notícia; manchete: texto curto, geralmente, no topo de uma página de jornal.

manchete

A imagem foi publicada no Instagram da agência espacial americana, que confirmou se tratar de um "sapo de verdade", mas disse que a condição do animal é incerta. A base de lançamento fica em uma reserva animal criada em 1975, garantindo bosques e plantas **exóticas** como **hábitat** para diversas espécies.

A porção que a Nasa ocupa na reserva (1 mil **hectares** de terra) é de responsabilidade da agência, que cuida da proteção dos animais em perigo de extinção. A Nasa diz que suas bases de lançamento, instalações e estradas tomam pouco espaço da área e que, durante os lançamentos, há uma perturbação nos arredores da base, mas que ela dura pouco tempo e permite a **coexistência harmônica** entre foguetes e animais selvagens.



Concepção artística da sonda LADEE.

- * **hábitat**: lugar que apresenta certa quantidade de suas partes com finalidade inferior às de seres vivos.
- * **exóticas**: nome de uma antiga unidade de medida ainda usada em alguns países, como no Estado Unidos, para medir terras. A medida de 1 hectare equivale aproximadamente a 4 mil metros quadrados.
- * **coexistência harmônica**: coexistência junto a outra coisa, situação simultânea.
- * **harmônica**: equidade; ajudada; sem prejuízo ou danos.

Zero Hora: Edição online. Porto Alegre, 12 set. 2013. Disponível em: <http://zerozero.clicrbs.com.br/geral/planta-ciencia/noticia/2013/06/nasa-fotografa-voe-de-sapo-durante-lancamento-de-foguete-4865503.html>. Acesso em: 19 fev. 2014.

Interpretação do texto

Compreensão do texto

Para bem compreender uma notícia, muitas vezes precisamos de informações adicionais, por exemplo, entender a sua localização: saber melhor **onde** ocorreu o fato.

A notícia que você leu trata de um fato ocorrido no estado da Virgínia, nos Estados Unidos. Veja:



Adaptado de: Atlas geográfico escolar. Rio de Janeiro: IDGE, 2012. p. 33.

Anexo 19: Reportagem (CPB, vol. 4, p. 208-209)

TEXTO 1

Você vai ler uma reportagem. Observe com atenção o assunto e o modo como o texto está organizado.

Eles gostam de ajudar em casa

Tirar a mesa; lavar a louça; fazer o lanche... Crianças falam sobre a importância de colaborar com os pais nas tarefas domésticas

Eduardo Zanini

Espalhar os brinquedos pelo chão é divertido. Arrumar a bagunça, nem tanto. Mesmo assim, Matheus, de 11 anos, não apenas mantém suas coisas no lugar como também ajuda a organizar a casa. O garoto faz parte do time de crianças que colabora com os pais nas tarefas domésticas.

— Não custa nada. Mantendo tudo em ordem, sobra mais tempo para curtir meu pai — destaca Matheus, que ajuda a pôr a mesa, lavar os pratos e fazer compras. O pai é o professor Carlos. Os dois moram num apartamento em Ipanema e contam com uma faxineira só a cada 15 dias. Carlos incentiva o filho a ajudar. Para ele, isso também vai contribuir para o menino se tornar um adulto independente.

Matheus conta que ele e o pai costumam preparar pizzas e, depois, lavar os pratos juntos. Enquanto isso, aproveitam para bater papo e contar piadas. Eles se divertem! E o menino conta que ficou mais disciplinado também com as tarefas escolares.

— Meu caderno da escola era uma bagunça. Agora, está mais organizado — diz.

Gabriela, de 8 anos, também assume responsabilidades no apartamento onde mora com os pais e o irmão. Mesmo com uma faxineira três vezes por semana, ela arruma o quarto, ajuda com a louça e cuida de Sherek, o passarinho da família.

— As vezes, é cansativo. Mas ajudar é sempre bom — comenta a menina, que mora na Barra da Tijuca.



Essa postura deixa o garoto mais responsável. Não por acaso, ele foi o primeiro voluntário mirim da Casa Ronald McDonald, que abriga crianças em tratamento contra o câncer. Gabriel recebe hóspedes que chegam à unidade e participa de eventos.

— Ele gosta de ajudar. E tudo isso vai treiná-lo para quando for morar sozinho — comenta Edvânia, mãe de Gabriel.

Quem também faz parte dessa turma é Carlos Gabriel. Aos 7 anos, ele começou a ajudar na casa, em Vila Isabel. Hoje, aos 12, já faz até hambúrguer para o lanche. E deixa tudo limpo depois.

— Minha mãe chega em casa cansada do trabalho. Então, eu ajudo. É uma forma de retribuir o carinho que ela tem por mim.




O Globo, 29 set. 2012. GlóboNet.