

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

CLÉRISTON DE OLIVEIRA

O contexto de produção:  
uma análise do processo de didatização da produção de textos escritos

JOÃO PESSOA  
2011

CLÉRISTON DE OLIVEIRA

O contexto de produção:  
uma análise do processo de didatização da produção de textos escritos

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba como requisito final para a obtenção do grau de Mestre em Linguística.

Área de Concentração: Linguística e Práticas Sociais

Linha de Pesquisa: Linguística Aplicada.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dra. Regina Celi Mendes Pereira.

JOÃO PESSOA

2011

O48c Oliveira, Clériston de.

O contexto de produção: uma análise do processo de didatização da produção de textos escritos / Clériston de Oliveira. - João Pessoa, 2011.

121f.

Orientadora: Regina Celi Mendes Pereira

Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCHLA

1. Linguística. 2. Linguística aplicada. 3. Interacionismo sociodiscursivo. 4. Produção textual. 5. Contexto de produção.

UFPB/BC

CDU: 801(043)

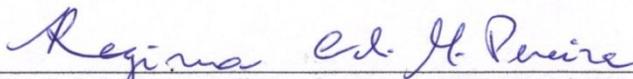
CLÉRISTON DE OLIVEIRA

O contexto de produção:  
uma análise do processo de didatização da produção de textos escritos

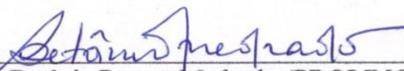
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba, como requisito final para a obtenção do grau de Mestre em Linguística.  
Área de Concentração: Linguística e Práticas Sociais.  
Linha de Pesquisa: Linguística Aplicada.

Data de aprovação: 21 / 03 / 2011.

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA



Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Regina Celi Mendes Pereira (PROLING/UFPB)  
Orientadora



Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Betânia Passos Medrado (PROLING/UFPB)  
Examinadora



Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria de Fátima Alves (UFCG)  
Examinadora

À toda minha família, aos meus pais, e de forma bastante especial, à minha querida mãe, Lourdes, que em nenhum momento mediu esforços para me ajudar na realização deste meu sonho pessoal, intelectual e profissional.

**DEDICO.**

## AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar a Deus, fonte de luz, inspiração e sabedoria em todos os momentos da nossa caminhada.

Aos meus familiares, em especial, minha mãe Lourdes, meu pai Olavio, meu irmão Cristalino e minha irmã Ozanete, que incentivaram cotidianamente para que eu fosse persistente nessa jornada acadêmica.

Às minhas sobrinhas, Ana Beatriz, Fernanda, Luma e Lauanny, por, de certa forma, serem fonte de inspiração para minha persistência acadêmica, ao mesmo tempo em que me fizeram servir de espelho para que as mesmas sempre persistam na busca pelo conhecimento.

À interlocução simétrica, mas delimitadora, da minha orientadora Prof<sup>a</sup>. Dra. Regina Celi Mendes Pereira, pelos seus ensinamentos eficientes que me permitiram realizar este trabalho e por, em nenhum momento, ter se recusado a me orientar, dando dicas e abrindo caminhos para melhorar minha pesquisa.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, CAPES, pela concessão da bolsa que contribui significativamente para a minha realização desse curso de pós-graduação.

A todo o corpo docente do Programa de Pós-graduação em Linguística, da Universidade Federal da Paraíba, em especial aos professores que ministraram as disciplinas cursadas por mim: Dra. Regina Celi, Dra. Luciene Espíndola, Dra. Carla Reichman, Dra. Betânia Medrado, Dra. Maria Ester e Dr. Pedro Francelino. Os textos e discussões promovidos durante as aulas constituíram importantes fontes para o meu amadurecimento acadêmico.

Aos meus amigos e amigas que convivem comigo, sobretudo os de Mossoró-RN e Caraúbas-RN, por me darem forças e acreditarem no meu potencial.

Enfim, agradeço a todos que acreditaram em mim e me ajudaram na realização dessa importante conquista em minha vida.

## RESUMO

Esta pesquisa, situada na área de Linguística Aplicada, aborda uma visão acerca das concepções de escrita presentes em livros didáticos e em manuais de redação. Como objetivo geral, optamos por analisar, especificamente, as orientações didático-pedagógicas que encaminham a produção textual escrita nos referidos materiais. O método de procedimento adotado é o comparativo, tendo em vista a própria constituição do *corpus*. No tocante à obtenção das informações, o presente trabalho constitui uma pesquisa bibliográfica e documental, tendo como abordagem utilizada a qualitativa. Inicialmente, foi selecionado um *corpus* que representasse os dois universos pesquisados, da seguinte forma: 03 (três) livros didáticos, sendo 02 (dois) voltados ao Ensino Fundamental e 01 (um) para o Ensino Médio; e 03 (três) manuais de redação, sendo 01 (um) voltado para a redação de textos jornalísticos, 01 (um) para a redação de textos oficiais e 01 (um) com o objetivo de preparar estudantes para concursos e vestibulares. Para atingirmos o objetivo pretendido, fez-se necessário uma escolha teórica que abordasse a produção textual, numa perspectiva interativa. Neste sentido, optamos por abordar os pressupostos teóricos do Interacionismo Sociodiscursivo, principalmente as contribuições fornecidas pelos estudos de Jean Paul Bronckart (1999, 2006). Dentre tais postulados teóricos, selecionamos os parâmetros do contexto de produção, sendo este subdividido em contexto físico e sociossujeivo, como categorias de análise do nosso trabalho. A análise foi realizada com base nas relações existentes entre as orientações que encaminham a produção e os parâmetros do contexto de produção, com o propósito de identificar as concepções de escrita presentes em cada material analisado. Após a análise, chegamos à conclusão que tanto os livros didáticos quanto os manuais possuem concepções de escrita diferentes. Diante dos fragmentos analisados, percebemos que os manuais de redação selecionados, apesar de se destinarem a propósitos diferentes, possuem um maior número de orientações que consideram os aspectos sociais envolvidos no processo de produção textual. Entretanto, tão importante quanto adequar as orientações à concepção de escrita como interação é favorecer situações de linguagem em que os produtores se envolvam e estas tenham como foco os aspectos sociais e pragmáticos, de modo que haja a ativação das dimensões sociais cognitivas e linguísticas.

Palavras-chave: Linguística Aplicada, Interacionismo Sociodiscursivo, produção textual, contexto de produção.

## **ABSTRACT**

This research, placed on Applied Linguistic area, approaches a view about the conceptions of writing present in the didactic books and writing manuals. As main objective, we choose to analyze, specifically, the didactic – pedagogic commands that pointed the textual production contained in them on the materials. The adopted method is the comparative one, having the own CORPUS constitution. In regard to the obtention of information, this work is a documental and bibliographic research having as approach the qualitative one. At first, it was selected a CORPUS that represents the two researched universes, as follows: Three didactic books, being two for the fundamental learning and one for the medium learning; and three writing manuals, being one for Journalistic texts, one for official writings and other for courses' students. Achieve the objective, it was necessary a theoretical choice that approaches the textual production, on a interactive perspective. In this way, we opted to approach the theoretical presumes of sociodiscursive interacionism, mainly Jean Paul Bronckart's contributions (1999, 2006). Among them, we selected the production context parameters, being this, subdivided into physic context and social subjective one, as categories of analysis to our work supplies. The analysis was realized based on the relationships existent between the orientations that guide the production and the production text parameters, with the purpose of identify the writings conceptions presented in each material analyzed. At least, we come to the conclusion that the books and the manuals analyzed have different writing conceptions. In front of the reading pieces, we saw that the selected manuals have more number of directions that consider the social aspects involved in the textual production process. However, it is important to adequate the orientations to writing conceptions and to favor language situations in which producers get involved themselves, and these situations have as focus social and pragmatics aspects, so that there is the linguistic – cognitive social dimensions activation.

**Key words:** Applied Linguistic, Sociodiscursive interacionism, Textual production, Production Context

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	09
CAPÍTULO 1: A PRODUÇÃO TEXTUAL: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	14
1.1 As concepções de escrita: um percurso histórico.....	14
1.2 A produção textual e o ensino de língua materna.....	24
CAPÍTULO 2: O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO.....	36
2.1 A chegada dos pressupostos interacionistas ao Brasil.....	36
2.2 As bases epistemológicas e os conceitos fundamentais.....	40
2.3 O contexto de produção: categoria de análise.....	47
CAPÍTULO 3: ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	56
3.1 O livro didático de Português.....	58
3.1.1 O livro didático <i>Todos os textos</i> .....	62
3.1.2 O livro didático <i>Oficina de Redação</i> .....	64
3.1.3 O livro didático <i>Português: linguagens</i> .....	66
3.2 Os manuais de Redação.....	67
3.2.1 O <i>Manual de Redação da Presidência da República</i> .....	69
3.2.2 <i>Redação para concursos e vestibulares</i> .....	70
3.2.3 <i>Manual de Redação e Estilo O Globo</i> .....	70
CAPÍTULO 4: UM OLHAR SOBRE AS ORIENTAÇÕES DA ESCRITA: A IDENTIFICAÇÃO DA(S) CONCEPÇÃO(ÕES).....	71
4.1 O contexto físico.....	71
4.1.1 O lugar de produção.....	71
4.1.2 O momento de produção.....	77
4.1.3 O emissor.....	80

4.1.4 O receptor.....	84
4.2 O contexto sociossubjetivo.....	89
4.2.1 O lugar social.....	89
4.2.2 A posição social do emissor.....	95
4.2.3 A posição social do receptor.....	100
4.2.4 O(s) objetivo(s) da interação.....	102
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	110
REFERÊNCIAS.....	117
ANEXOS.....	121

## INTRODUÇÃO

No Brasil, principalmente da década de 90 aos dias atuais, especialmente no campo da Linguística Aplicada ao ensino de línguas (materna/estrangeira), grande atenção tem sido dada a pesquisas que abordam a produção textual. Este fato se deve, em grande parte, ao desenvolvimento das teorias linguísticas pelas universidades e, conseqüentemente, à provável utilização dessas no cotidiano da prática docente.

Porém, sabemos que, na maioria das vezes, apesar de a grande quantidade de disciplinas, que compõem as estruturas curriculares dos cursos de Letras, encaminharem o futuro professor para uma reflexão acerca de um ensino produtivo de língua materna, o aspecto gramatical na perspectiva prescritivista ainda domina a maior parte dos trabalhos realizados nas aulas de língua materna. Vale salientar que o conhecimento gramatical é importante, porém não é suficiente para formar alunos que possam usar a língua, de forma efetiva, nas mais diversas situações de comunicação, sejam orais ou escritas.

No tocante às aulas de produção textual, existem muitas práticas que em nada contribuem para o desenvolvimento das habilidades de escrita dos alunos, como por exemplo, o texto produzido apenas para a prática de exercícios de ortografia e correção gramatical. Além disso, algumas escolas oferecem, até hoje, um ensino de produção de texto centrado no professor, isto é, o aluno redige para o professor, tentando atender à solicitação que lhe é feita: produzir textos a partir de temas pré-estabelecidos e que tenham clareza, coesão, coerência, concisão, estilo, entre outros, e acima de tudo, rigor gramatical, como já foi afirmado anteriormente.

Diante das imposições feitas em sala de aula baseadas, na maioria das vezes, numa concepção de texto como um produto em que muitas vezes temos “aula de redação” e não de “produção textual”, sendo nesta última levado em consideração um conjunto mais complexo de elementos que envolvem todo o contexto de produção, é comum ouvirmos estas frases dos alunos: “detesto redação”, “não sei escrever”, “professor, me dê o começo, por favor”. Diante dessas frases, o docente indaga como formar um aluno escritor, capaz de por si só identificar problemas textuais, como por exemplo, verificar se o texto está confuso, incompleto, se a linguagem está de acordo com a situação comunicativa escolhida.

Além dessas situações sobre o contexto escolar já descritas, encontramos outros ambientes em que a escrita é uma prática constante mas, mesmo assim, as pessoas, de um modo geral, ainda sentem a necessidade de recorrerem a manuais. Dentre esses ambientes,

podemos destacar a redação de um jornal impresso e as repartições de trabalho, sejam elas na esfera pública ou na privada.

As dificuldades encontradas nesses diferentes contextos refletem uma concepção de escrita equivocada, muitas vezes fruto de práticas metodológicas desenvolvidas na sala de aula a partir das orientações contidas nos livros didáticos, bem como de orientações presentes em manuais de redação produzidos com objetivos diferentes, dentre eles, aqueles veiculados por jornais de grande circulação nacional, pelas diversas esferas governamentais, além daqueles voltados para vestibulares e concursos públicos. Em função dessa realidade, o foco da nossa pesquisa será justamente a concepção de escrita contida em tais materiais.

Embora seja uma das tarefas mais complexas que as pessoas chegam a executar na vida, principalmente porque exige envolvimento pessoal e revelação de características do sujeito, todos podem escrever bem. A respeito das concepções de escrita estigmatizadas pela escola e, conseqüentemente, pela sociedade ao longo dos tempos, Garcez (2004, p. 01) aborda alguns mitos e crenças acerca do ato de escrever: a) escrever é uma habilidade que pode ser desenvolvida e não um dom que poucas pessoas têm; b) escrever é um ato que exige empenho e trabalho e não um fenômeno espontâneo; c) escrever exige estudo sério e não é uma competência que se forma com algumas “dicas”; d) escrever é uma prática que se articula com a prática da leitura; e) escrever é necessário no mundo moderno; f) escrever é um ato vinculado a práticas sociais. Desta forma, percebemos que identificar e trabalhar uma concepção de escrita não são tarefas tão simples como algumas pessoas podem pensar

A concepção do que seja “escrever bem” perpassa todo o trabalho desenvolvido em sala de aula durante a vida discente e acaba sendo estigmatizada pela sociedade como um todo. Como exemplo deste fato, temos os manuais de redação veiculados por jornais e revistas impressas em que, na maioria deles, estão veiculadas orientações que encaminham o aluno, produtor de textos, a produzir gêneros diversos com ênfase específica na estrutura e nos aspectos normativos o que, normalmente, garante aceitabilidade por parte das pessoas.

Por essa razão, a nossa pesquisa tentará responder à seguinte problematização:

- Qual(is) a(s) concepção(ões) de escrita presente(s) nas orientações didático-pedagógicas em livros didáticos e em manuais de redação?

Como hipóteses para a nossa pesquisa, defendemos inicialmente que as orientações didático-pedagógicas presentes nos livros didáticos investigados apresentam uma concepção mais voltada para a escrita como um processo de interação social do que os manuais de

redação, assim como as orientações didático-pedagógicas nos manuais de redação não levam em consideração o contexto de produção, ou nenhum elemento deste.

Para corroborarmos ou refutarmos estas hipóteses, definimos alguns objetivos que nortearão a nossa pesquisa. A respeito destes, temos como objetivo geral analisar, especificamente, as orientações didático-pedagógicas que encaminham a produção textual no livro didático, como também, em manuais de redação veiculados em jornais impressos.

Quanto aos objetivos específicos, pretendemos:

- Identificar a(s) concepção(ões) de escrita presente(s) no livro didático e nos manuais de redação veiculados em jornais impressos;
- Examinar a relação entre os parâmetros do contexto de produção, estabelecidos pelo Interacionismo Sóciodiscursivo, e as orientações presentes no livro didático;
- Investigar a relação entre os parâmetros do contexto de produção, estabelecidos pelo Interacionismo Sociodiscursivo, e as orientações presentes nos manuais de redação veiculados em jornais impressos;

Como contribuição que representa um novo olhar sobre a relevância do social que envolve a linguagem e, especificamente, no trabalho com textos, surge na década de 90 o Interacionismo Sóciodiscursivo, doravante ISD, tendo como principal representante Jean Paul Bronckart (1999), professor da Universidade de Genebra. Para a constituição desse novo aporte teórico, foram relacionadas diversas correntes da filosofia e das ciências humanas, entre estas últimas podemos destacar a Psicologia e a Linguística.

Diante das considerações feitas acerca do trabalho de produção de textos e por considerarmos o ISD uma importante posição epistemológica para reconhecermos os aspectos sociais da língua, em suas diversas manifestações, principalmente na produção e recepção de textos, consideramos relevantes esses pressupostos teórico-metodológicos no desenvolvimento desta pesquisa.

Dentre esses pressupostos, elegemos como categorias de análise as orientações referentes ao contexto de produção. É através dessas categorias que pretendemos atingir os objetivos da nossa pesquisa.

Um das primeiras observações apontadas por Bronckart (1999) nos estudos do ISD diz respeito ao fato de as línguas naturais, assim como a filosofia e as ciências da linguagem desenvolverem-se em duas direções distintas: de um lado, o estudo do sistema da língua e, do outro, o estudo da estrutura e do funcionamento das diferentes espécies de textos em uso.

Restringiremos a nossa pesquisa ao segundo estudo, por considerarmos os textos dimensões empíricas efetivas as quais corroboram a importância do aspecto social defendida pelo ISD. Para Bronckart (1999, p. 71), texto é “toda e qualquer produção de linguagem situada, oral ou escrita”. Ele também afirma que todo texto “está em relação de interdependência com as propriedades do contexto em que é produzido”.

Como parte integrante do conceito defendido por Bronckart, nos deteremos ao contexto de produção, que será o elemento norteador para a análise do *corpus* deste trabalho.

O contexto de produção, segundo Bronckart (1999, p. 93), diz respeito ao “conjunto dos parâmetros que podem exercer uma influência sobre a forma como um texto é organizado.” Esses parâmetros se referem, por exemplo, a condições do lugar, ao estado psíquico do produtor, dentre outros fatores. Para o referido autor, esses fatores estão divididos em dois conjuntos: o primeiro refere-se ao mundo físico e o segundo ao mundo social e ao subjetivo.

Para a construção do *corpus* desta pesquisa, selecionamos os seguintes livros: *Todos os textos* (2003), de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, publicado pela Atual Editora; *Oficina de Redação* (2007), de Leila Lauar Sarmiento, da Editora Moderna e *Português: linguagens* (2003), dos mesmos autores e editora do primeiro livro. Os dois primeiros são voltados para o ensino fundamental e o último para o ensino médio. Este foi escolhido em virtude de ser um dos primeiros livros didáticos de língua materna voltados para o ensino médio, adotado e distribuído pelo Governo Federal para as escolas públicas brasileiras. Aqueles foram selecionados por tratarem especificamente da produção textual e por serem comumente adotados por professores de língua portuguesa.

Além dos livros didáticos, também integrarão o presente *corpus* três manuais de redação, a saber: *Manual de Redação da Presidência da República* (2002), *Redação para concursos e vestibulares* (2008) e *Manual de Redação e Estilo do Jornal O Globo* (2005). Esses manuais foram escolhidos por serem direcionados a públicos diferentes.

A presente pesquisa abordará o método de procedimento comparativo, tendo em vista a própria constituição do *corpus*. No tocante à obtenção de informações, o presente trabalho constitui uma pesquisa bibliográfica e documental, tendo como abordagem utilizada a qualitativa. Quanto aos objetivos, tratar-se-á de uma pesquisa explicativa.

No primeiro capítulo, faremos algumas considerações sobre a produção textual, tendo em vista, essa ser o foco do nosso trabalho. Iniciaremos o capítulo com algumas discussões

sobre escrita, desde a sua origem até as diversas concepções de texto. Em seguida, faremos algumas reflexões sobre o ensino de língua materna e o trabalho de produção textual.

No segundo capítulo, apresentaremos os pressupostos teóricos do ISD, corrente epistemológica que norteará a análise. Inicialmente, faremos uma breve discussão sobre a chegada dos pressupostos interacionistas ao Brasil, bem como uma exposição dos principais conceitos que compõem essa corrente. Por último, achamos relevante tecer algumas considerações sobre o contexto de produção, já que este será o elemento norteador da análise do *corpus*. Para isso, fizemos um breve levantamento acerca das concepções de contexto.

Já no terceiro capítulo, encontramos algumas considerações a respeito dos aspectos metodológicos do nosso trabalho, no qual damos ênfase à descrição do nosso *corpus*. Fizemos algumas discussões sobre o livro didático e os manuais de redação, como também, descrevemos cada um dos materiais que integram a análise da nossa pesquisa.

O quarto, e último capítulo, apresenta a análise das orientações que encaminham a produção textual nos livros didáticos selecionados, bem como, nos manuais de redação. Essas orientações são analisadas com base nas categorias do contexto de produção postuladas por Bronckart e são divididas em 02 (dois) blocos, cada um com 04 (quatro) categorias.

Vale salientar que a construção da(s) concepção(ões) de escrita presente(s) no livros e manuais de redação analisados se dará na própria análise. Entretanto, somente nas considerações finais, elencaremos qual(is) a(s) concepção(ões) formulada(s).

Esperamos que as considerações tecidas ao longo deste trabalho tracem um delineamento sobre a forma como a escrita é encarada por materiais que objetivam ensiná-la e aperfeiçoá-la, nas mais diversas situações comunicativas em seus mais variados lugares, como também, possam servir como leitura que norteará outras pesquisas relacionadas à escrita, a serem feitas por pesquisadores interessados em conhecer e aprofundar o enigmático universo que envolve o processo de produção textual.

## **CAPÍTULO 1 – A PRODUÇÃO TEXTUAL: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES**

Neste primeiro capítulo, faremos considerações sobre a produção textual, tendo em vista essa ser o foco da nossa pesquisa. Iniciaremos com algumas discussões sobre escrita, desde a sua origem até as diversas concepções de texto que norteiam o ensino de língua materna. Em seguida, faremos algumas reflexões sobre a produção textual e como essa é trabalhada na sala de aula.

### **1.1 As concepções de escrita: um percurso histórico**

Para construirmos este percurso histórico proposto nesta seção, abordaremos os conceitos de língua e texto para chegarmos aos da escrita. Inicialmente, é necessário explicitarmos qual a noção de língua a ser trabalhada, tendo em vista que esta é determinante quando trabalhamos categorias linguístico-discursivas como o texto.

Segundo Marcuschi (2008, p. 59), a língua pode ser vista de acordo com as seguintes posições:

a) Como forma ou estrutura: aqui a língua é vista como um sistema de regras, ou seja, é vista como um código ou sistema de signos e sua análise se desenvolve na imanência do objeto. Nessa posição, o contexto e a situação, assim como os aspectos discursivos, sociais e históricos não são priorizados. Além disso, os estudos nesta visão não ultrapassam a unidade máxima da frase nem se ocupam do uso da língua.

b) Como instrumento: a língua é vista como transmissor de informações, sistema de codificação. Nessa visão, temos a desvinculação dos aspectos mais importantes da língua, ou seja, o cognitivo e o social. Aqui, a compreensão se torna algo objetivo e a transmissão de informações seria natural. Essa perspectiva é pouco útil, mas muito adotada, em especial pelos manuais didáticos, ao tratarem os problemas da compreensão textual basta observarmos os exercícios que aparecem logo após os textos, nos quais existem perguntas em que o único propósito é levar o aluno a transcrever alguma passagem do texto.

c) Como atividade cognitiva: nesta visão, a língua é vista como um ato de criação e expressão típico da espécie humana. Neste caso, como ocorre com boa parte dos cognitivistas contemporâneos, teríamos dificuldade em observarmos como é que a cultura, a experiência e nossa realidade cotidiana passam para a língua. A língua envolve atividades

cognitivas, mas não é um fenômeno apenas cognitivo. O caráter social da língua também não é evidenciado nesta visão.

d) Como atividade sociointerativa: esta perspectiva relaciona os aspectos históricos e discursivos, na medida em que toma a língua como atividade sócio-histórica, cognitiva e sociointerativa. Aqui, o sentido é produzido situadamente, além de o aspecto sistemático, referente aos processos de textualização propriamente ditos também serem contemplados. Nesta visão, a língua é tratada como um fenômeno encorpado e não abstrato ou autônomo.

A respeito do aspecto sistemático presente na concepção acima, Marcuschi (2008, p. 87) defende que seja atribuído textualidade a uma sequência de enunciados, é preciso que as relações semânticas que se dão entre os elementos no interior do próprio enunciado também sejam levadas em consideração. Essas relações se manifestam, por exemplo, na concordância verbo-nominal, na regência e em todos os aspectos sintáticos e morfológicos em geral.

Como já percebemos, a língua pode ser concebida sob diferentes visões. Na maioria das vezes, essas se constituem elementos determinantes para uma escolha teórica ou metodológica. No tocante à concepção de texto, esta não foge à regra.

Koch (2006, p. 16) relaciona as visões de texto às respectivas concepções de língua.

Na concepção de língua como representação do pensamento e de sujeito como senhor absoluto de suas ações e de seu dizer, o texto é visto como um produto – lógico – do pensamento (representação mental, juntamente com as intenções (psicológicas) do produtor, exercendo pois um papel essencialmente passivo.

Já no tocante à concepção de língua como instrumento, Koch (2006, p. 16) afirma que

O texto é visto como simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte, bastando a este, para tanto, o conhecimento do código, já que o texto, uma vez codificado, é totalmente explícito.

A respeito da concepção de língua como elemento cognitivo, Koch (2008, p. 7) relaciona esta com a concepção de linguagem como instrumento de comunicação, na qual “a língua é considerada como um código através do qual o emissor comunica a um receptor determinadas mensagens. A principal função da linguagem é, neste caso, a transmissão de informações.”

A respeito da concepção de língua como forma de interação, Koch (2006, p. 17) defende que

O texto passa a ser considerado o próprio *lugar* da interação e os interlocutores, como sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e são construídos. Desta forma, há lugar no texto, para toda uma gama de implícitos, dos mais variados tipos, somente detectáveis quando se tem, como pano de fundo, o contexto sociocognitivo dos participantes da interação.

Ao adotarmos esta última concepção de texto, a compreensão deixa de ser entendida como uma simples captação de uma representação mental, como também uma retirada de uma determinada passagem do texto. Segundo Koch (2007, p. 17), ela passa a ser encarada como uma atividade interativa que requer, além dos elementos linguísticos presentes na superfície do texto, um vasto conjunto de saberes e sua reconstrução no interior do evento comunicativo.

Além destas visões de texto já expostas, temos outras defendidas pela Linguística Textual e também por outras áreas que tratam da linguagem, que serão descritas em seguida.

A palavra *texto* pôde assumir diversos conceitos desde o surgimento da Linguística do Texto até os dias atuais. Esta disciplina constitui um novo ramo da Linguística que se desenvolveu na década de 60, no século XX, na Europa, mais especificamente na Alemanha, tendo como unidade básica, ou seja, como objeto particular de investigação, não mais a palavra ou a frase, mas sim, o texto, por serem os textos a forma específica de manifestação da linguagem.

Sobre a contribuição da noção de texto para o entendimento do fenômeno da produção e textos, Costa Val (1999, p.03) aponta:

Para se compreender melhor o fenômeno da produção de textos escritos, importa entender previamente o que caracteriza o texto, escrito ou oral, unidade lingüística comunicativa básica, já que o que as pessoas têm para dizer umas às outras não são palavras nem frases isoladas, são textos.

Esta reflexão, citada na página anterior, evidencia o caráter comunicativo que os textos possuem, bem como a importância desses em nossa vida social, já que estamos nos comunicando constantemente.

Para Koch (1997, p. 21), em um primeiro momento, o *texto* foi concebido como:

- a) unidade linguística (do sistema) superior à frase;
- b) sucessão ou combinação de frases;
- c) cadeia de pronominalizações ininterruptas;
- d) cadeia de isotopias;
- e) complexo de proposições semânticas.

Em um segundo momento, de acordo com as orientações da Pragmática, o texto passou a ser visto como:

- a) uma seqüência de atos de fala, conforme as teorias acionais;
- b) fenômeno primariamente psíquico, resultado de processos mentais, segundo as vertentes cognitivistas;
- c) parte de atividades mais globais de comunicação, indo além do texto em si, segundo a teoria da atividade verbal.

Diante do surgimento dos novos conceitos do texto no decorrer da história da Linguística Textual, Koch (1997, p. 22), afirma que o texto pode ser concebido como resultado parcial da nossa atividade comunicativa, que compreende processos, operações e estratégias que têm lugar na mente humana, e que são postos em ação em situações concretas de interação social. A referida autora, para mencionar o postulado básico de que o sentido não está no texto, mas se constrói a partir dele, no curso de uma interação, utiliza uma metáfora bastante criativa, ela compara o *texto* a um *iceberg*: como este, todo texto possui apenas uma pequena superfície exposta e uma imensa área imersa subjacente.

Corroborando a mesma linha de informação da autora citada anteriormente, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN – Ensino Médio (1999, p.139) defendem que:

A unidade básica da linguagem verbal é o texto, compreendido como a fala e o discurso que se produz, e a função comunicativa, o principal eixo de sua utilização e a razão do ato lingüístico. (...) O texto só existe na sociedade e é produto de uma história social e cultural, único em cada contexto, porque marca o diálogo entre os interlocutores que o produzem e entre os outros textos que o compõem. O homem visto como um texto que constrói textos.

É exatamente nesta discussão a respeito do processo de construção de texto que cabe-nos, neste momento, tecermos algumas considerações sobre a escrita, tais como o surgimento, as concepções desde o seu início até os dias atuais, como também sobre as pesquisas que focalizam a escrita.

Beato-Canato (2008, p. 36) afirma que a escrita surgiu por volta de 3200 a.C. e seu uso foi se intensificando lentamente ao longo do tempo, estando presente atualmente no dia-a-dia da maioria das sociedades. Entretanto, o início do interesse por seu estudo data da década de 20 do século passado e é atribuído a Perry e Gelb, apesar de estudiosos e exploradores europeus tentarem compreender a escrita antiga muito antes desses trabalhos.

Evidências demonstram que a escrita surgiu de modo autóctone em três lugares: na Mesopotâmia, na China e na Mesoamérica, por volta de 3200 a. C., 1250 a. C. e 650 a. C., respectivamente. Tanto a escrita cuneiforme quanto o hieróglifo egípcio foram usados por mais de 3000 anos.

O alfabeto, por sua vez, foi inventado por volta de 1700 a. C., provavelmente no atual Líbano, como um sistema totalmente novo baseado na identificação de sons distintos de uma língua que liga cada um deles a um signo específico. Esse alfabeto constituía-se de 22 letras que representavam apenas as consoantes e seu sucesso foi imediato devido a sua facilidade, especialmente se comparado com os 600 cuneiformes, signos existentes e usados na época.

Os primeiros manuscritos foram utilizados em uma tentativa de codificar informações religiosas para a manutenção de mitos e lendas de uma cultura. No início, a escrita também era utilizada com fins econômicos e administrativos, expandindo-se para anotações históricas e para a literatura. Aos poucos, foi ganhando maior espaço, com o surgimento de novas tecnologias.

No início do século XII, por exemplo, a escrita ainda era usada somente para fins oficiais. No século XIX, a invenção da caneta mecânica, do telegrama e da máquina de escrever e a popularização do papel fizeram com que o uso da escrita se expandisse.

No seio dessas mudanças que a escrita proporcionou ao longo dos tempos, Olson (1996) *apud* Beato-Canato (2008, p. 38) considera a escrita como “a primeira tecnologia da ‘informação’ que tem um profundo efeito na maneira com que as sociedades pensam sobre a língua, a mente e o mundo.” Para o mesmo autor, a escrita favoreceu culturas diferentes, na medida em que essas podiam fazer adaptações diferentes no tocante ao uso. Exemplo desse fato refere-se ao surgimento de estabelecimentos educacionais, tais como monastérios e escolas, no Ocidente.

Diante da propagação da escrita nas mais diversas sociedades, ainda existem algumas comunidades que não utilizam a escrita até os dias atuais e ainda a veem diferentemente de quem a utiliza. Em contrapartida, Swerolow, (1999) *apud* Beato-Canato (2008, p. 37) aponta

que, atualmente, a escrita está presente no cotidiano da maioria das pessoas e em contextos diversos: cinco bilhões de pessoas sabem ler e escrever, ou seja, 85% da população mundial..

Já a percepção do que é escrita, tanto em pesquisas quanto no ensino, foi sendo modificada ao longo das décadas, passando de um artefato a um modo de organização social. Tais modificações foram influenciadas por estudos das áreas de linguística e psicologia, bem como por resultados obtidos com pesquisas realizadas nas escolas. Naturalmente, existem diferentes concepções a respeito do que é escrita.

Para Kaplan *apud* Beato-Canato (2008, p. 38),

No início, a escrita não representava mais do que a transcrição da fala, mas que essa relação não é mais suficiente, pois a escrita, com o passar do tempo, adquiriu vida própria, tendo efeito na fala a existência independente, sendo em muitos aspectos considerada mais importante e confiável que a fala, por ser mais precisa. Por isso, documentos importantes, por exemplo, são registrados por escrito.

Esta visão de escrita corrobora as mudanças ocorridas ao longo dos tempos nas sociedades letradas. Entretanto, como aqui o nosso propósito é abordarmos as diversas concepções e reconhecermos a importância da escrita, não nos cabe questionar a respeito de qual modalidade seja a mais importante, a oralidade ou a escrita, questionamento este que não merece ser discutido, pois tanto uma quanto a outra exerce seu papel dentro da interação humana. Sabemos que cada uma exerce papéis fundamentais na vida social das pessoas e que, a grande maioria dos estudiosos da escrita utiliza a tática de comparar as duas modalidades com o intuito de conceituar ambas ou apenas uma delas.

Outra visão acerca da escrita que merece refletirmos diz respeito a Bazerman *apud* Beato-Canato (2008, p. 39). Segundo o autor, existe

A noção de semiprivacidade da escrita, que ocorre *offline*, na maioria das vezes, o que permite que o produtor de um texto pondere, molde e melhore o que está fazendo, antes de torná-lo público. Permite-lhe também utilizar recursos internos e externos, como leituras, documentos, evidências, que são importantes no momento de produção mais pensada, bem como explorar a originalidade, a personalidade e a individualidade próprias. Por isso, os textos escritos, geralmente, apresentam idéias desenvolvidas com mais amadurecimento do que os textos orais.

Esta concepção que aborda a semiprivacidade na escrita nos remete ao processo de produção de textos encarado não como um produto, mas sim como um processo em que, o

produtor de textos utiliza estratégias que lhe permitam fazer as escolhas adequadas ao momento da produção. Nesse sentido, tanto os elementos que compõem o contexto, como o espaço, o emissor, o interlocutor, os objetivos pretendidos na produção; além de algumas condições que constituem os fatores de textualidade, são implicitamente tratados na concepção de escrita acima citada. Acerca destas condições, Geraldi (1997, p. 137) mostra que para produzir um texto (em qualquer modalidade) é preciso que:

- a) se tenha o que dizer (intencionalidade, informatividade);
- b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer (intencionalidade);
- c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer (aceitabilidade);
- d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz, ou na imagem wittgensteiniana, seja um jogador no jogo (situacionalidade);
- e) se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d).

É perceptível que a partir do momento em que estamos discutindo as concepções de escrita, implicitamente, adentramos em discussões que abordem visões acerca do texto.

Nesse sentido, para compreendermos uma concepção de escrita que se constitua com base nos pressupostos teóricos do ISD, tomemos a própria definição de texto proposta por Bronckart (2003) em que ele afirma que o texto é a materialização da ação humana. Para o referido autor, ao produzirmos um texto, seja ele oral ou escrito, precisamos compreender as características do gênero textual (formato, partes constitutivas) no qual ele se inscreve, o contexto (quem produz, para quem, com quais objetivos, onde, quando e por que), como também os mecanismos da língua que podem ser utilizados adequadamente no texto em questão.

A partir desse conceito de texto, podemos depreender a concepção de escrita defendida pelo ISD. Sobre essa, Beato-Canato (2008, p. 40) aborda:

É possível dizer que a escrita é um processo enunciativo-discursivo que possibilita a materialização da ação humana. O texto escrito, assim como o oral, está em estreita interdependência com o contexto que é produzido, mas a comunicação escrita é menos efêmera do que a oral. O texto escrito usualmente não é lido imediatamente após ser escrito e a interação entre enunciatador e leitores, geralmente não ocorre de forma direta e imediata. Na verdade, esse texto alcança outros no tempo e no espaço. Por isso, um texto escrito é geralmente construído processualmente, havendo, na maioria das vezes, chance de revisão, reorganização de idéias e refacção para adequação das informações dadas e da linguagem utilizada.

Aqui, novamente, temos a exposição de diferenças e semelhanças que caracterizam as modalidades textuais orais e escritas, especialmente enfatizada a liberdade de ação que o produtor do texto escrito possui desde o início da escrita até a leitura do texto produzido.

Apesar de existirem diferenças entre a oralidade e a escrita, alguns estudiosos, como Marcuschi (2008), defendem que há um contínuo nessa relação entre essas modalidades. Para esse autor, é impossível situar a oralidade e a escrita em sistemas lingüísticos diversos, pois ambas fazem parte do mesmo sistema da língua. Como forma de corroborar esse ponto de vista, o autor utiliza gêneros textuais, os quais são analisados sob duas perspectivas: a concepção e o meio. A primeira diz respeito à versão original na qual o gênero foi produzido, podendo ser oral ou escrito. Já a segunda se relaciona com o modo de recepção do gênero pelo(s) interlocutor(es), podendo ser sonoro ou gráfico. Através dessa análise, percebemos que há gêneros, como o noticiário de TV, que tem sua origem na escrita, mas que são recebidos de forma sonora, assumindo assim, características orais e escritas.

Percebemos, através desse breve histórico, que é o uso que norteia o presente e o futuro da escrita. À medida que a escrita foi sendo usada nas mais diversas esferas sociais, novas concepções surgiram, assim como as pesquisas avançaram.

A respeito da pesquisa sobre a escrita, Garcez (1998, p. 23) afirma que:

A pesquisa científica sobre a escrita tem evoluído de uma visão centrada no produto para o enfoque dos processos individuais do sujeito cognitivo que produz o texto e, mais recentemente, para o caráter interativo da produção de texto, ou seja, para os modos de participação do outro nessa produção.

Nesse cenário de evolução das pesquisas sobre a escrita, Garcez (1998, p. 24) apresenta três grandes vertentes teórico-metodológicas: a experimental/positivista, a cognitivista e a socionteracionista.

Na primeira vertente, conforme o título já sugere, trata-se de trabalhar a escrita como métodos de experiência. Ela tem como foco o produto, pois procura conhecer a qualidade do texto escrito por meio, principalmente, do método que utiliza pré-teste e pós-teste, ou seja, é feita uma comparação entre um grupo de estudantes que realiza um trabalho específico dentro do método de investigação e outro grupo que continua submetido ao trabalho tradicional e não recebe tratamento especial na escrita. No início do trabalho de produção, é realizado um único teste para os dois grupos em que o objetivo mais importante é a caracterização do produto. Após um determinado período de instrução, todos os estudantes são submetidos a um segundo teste. Em seguida, as performances e os resultados são comparados, assim como são

analisadas as diferenças significativas entre os dois grupos. Evidentemente, o resultado é favorável ao grupo experimental.

Já a segunda vertente, a cognitivista, tinha por propósito desvelar os mecanismos mentais do sujeito, as etapas da escrita, as relações entre as diversas variáveis que interferem no processo de produção de textos. Os cognitivistas criticavam o estabelecimento de três estágios – pré-escrita (planejamento), escrita e reescrita – no processo de produção de textos defendido pelos experimentalistas. Esta crítica foi construída com base na concepção de que nas atividades de produção existe um caráter recursivo e fatores como contexto de escrita, estímulo, pré-escrita, começo, elaboração textual, reformulação e edição.

Se trouxermos estas observações para a grande maioria das aulas de produção de textos, poderemos visualizar equívocos no tocante ao ensino, visto que, geralmente, a reescrita de textos é encarada apenas como uma etapa final, não sendo recomendável ser feita a cada passo do processo de produção. Sabemos que reescrita envolve revisão e esta pode ser feita a qualquer momento da produção, até mesmo antes de as palavras serem colocadas no papel, isto é, mentalmente.

Conforme já acontecera anteriormente, a vertente sociointeracionista também nasce da percepção de equívocos que os estudos cognitivistas apresentavam. Para Bronckart (1992), esses não consideram o *status* histórico da linguagem, sua natureza interacional, bem como o seu uso social e sua diversidade interna.

As pesquisas educacionais começaram a constatar que as deficiências do redator no processo de escrita constituíam oportunidades de compreender o percurso da aprendizagem. Nessa tentativa de compreensão, surgiu a figura do “outro” nos procedimentos cognitivos do aprendiz. No entanto, os pressupostos teóricos do paradigma cognitivista eram insuficientes para esse entendimento.

A partir do momento em que o professor surge como leitor de textos do aluno, aquele passa a ser um colaborador no aperfeiçoamento do processo de escrita. O cenário das pesquisas sobre escrita começa a inovar. Garcez (1998, p. 38) caracteriza essa inovação: “de uma visão tradicional marcada pela instrução direta, pela transmissão vertical, pela assimetria entre os pares, os estudos começam a voltar-se para a construção conjunta de conhecimentos e habilidades.” Essa inovação constitui a vertente sociointeracionista.

Nessa vertente, ganha destaque o papel do leitor que observa o texto, comenta e dá sugestões de aperfeiçoamento. Essas iluminam questões que o redator possivelmente não teria

levantado sozinho. Nesse processo, tanto o professor quanto o colega mais experiente pode assumir o papel de colaborador.

A respeito da consolidação da vertente sociointeracionista, Garcez (1998, p. 42) opina:

Portanto, é pela via da reflexão das práticas interativas sobre a escrita no universo escolar que o paradigma cognitivista começa a ser superado, dando lugar às reflexões socioconstrutivistas e sociointeracionistas. Os construtos cognitivistas que postulam esquemas e modelos abstratos e logicamente organizados de armazenamento e estruturação do conhecimento mostram-se limitados e incapazes, para permitir uma compreensão adequada do processo de produção de textos.

É importante salientarmos que cada vertente de pesquisa descrita anteriormente caracteriza os períodos no tocante à forma como a escrita era trabalhada.

Durante a década de 60, a escrita era vista como um produto, saber escrever significava ter correção gramatical e o trabalho na escola era voltado para aspectos linguísticos. Na década de 70, com a influência do cognitivismo, a escrita passou a ser vista como processo de expressão individual de pensamentos e sentimentos, constituído por três fases lineares: a pré-escrita, a escrita e a reescrita. Já na década de 80, outro movimento surgiu, o sociointeracionismo, o qual defendia que a escrita é socialmente construída.

No Brasil, o livro de João Wanderley Geraldi, *O texto na sala de aula*, publicado em 1985, constitui um marco do início do trabalho com texto, defendido tanto para o desenvolvimento da leitura quanto da escrita dos aprendizes. Desde então, diversas publicações que trabalham o fenômeno textual surgiram no mercado editorial. Em sua grande maioria, encontramos a ênfase dada aos gêneros textuais. Apesar da diversidade de gêneros que os livros contemplam, ainda há muitas críticas no tocante à forma como essas ferramentas de ensino são trabalhadas. Nos dias atuais, ainda há muitas práticas de ensino voltadas exclusivamente para as regras da língua e o desenvolvimento lexical.

Até aqui, abordamos diversas questões inerentes à escrita: o surgimento, as transformações pelas quais as sociedades sofreram ao utilizá-la, como também as vertentes de pesquisa. Neste momento, faremos uma discussão acerca das noções de texto, tendo em vista, que, na maioria das vezes, essas determinam o processo de produção. Sobre esse fato, Geraldi (2006, p. 40) afirma: “toda e qualquer metodologia de ensino articula uma opção política – que envolve uma teoria da compreensão e interpretação da realidade – com os mecanismos utilizados em sala de aula.” Além disso, sabemos que, conforme a perspectiva teórica que se

adote, o mesmo objeto pode ser concebido de diversas maneiras. O conceito de texto não foge à regra.

Diante das concepções já expostas no decorrer deste capítulo, percebemos que há um consenso tanto nos cursos de Letras, na literatura dedicada ao ensino de línguas e na Linguística, no que concerne à postura de que os textos constituem a principal ferramenta no ensino de línguas. Entretanto, a existência desse consenso não é suficiente para a adoção de uma prática eficaz em sala de aula, especificamente, com foco na produção textual. É dessa realidade que a próxima seção tratará.

## **1.2 A produção textual e o ensino de língua materna**

O ensino produtivo de língua materna tem como principal objetivo desenvolver a competência sócio-comunicativa do aluno, ou seja, fazer com que este seja capaz de se envolver, de forma eficaz, nas mais diversas situações do uso da linguagem, quer seja numa conversa informal com os amigos numa mesa de bar, ou até mesmo na redação de um ofício num ambiente de trabalho. Nesse tipo de aprendizado, a produção textual constitui um mecanismo de fundamental importância para despertar, no aluno, um melhor desempenho na interação das inúmeras atividades sociais a que seja submetido.

Ainda a respeito do ensino de língua materna, muitas questões são discutidas nos cursos de graduação em Letras, como também, entre os profissionais que já atuam na sala de aula, especificamente, com língua portuguesa. Uma delas diz respeito ao “o que ensinar?”. Este questionamento nos parece bastante pertinente, visto que ensinar português para pessoas que já falam e escrevem essa língua se constitui uma tarefa difícil. Com relação a essa problemática, Soares (2001, p. 69) afirma que

A função da escola, particularmente no ensino da língua materna, é, pois, além de aperfeiçoar as habilidades já adquiridas de produção de diferentes gêneros de textos orais, levar à aquisição e ao desenvolvimento das habilidades de produção de textos escritos, de diferentes gêneros e veiculados por meio de diferentes portadores.

Na maioria das práticas que dizem respeito a esse ensino, o professor limita-se a fazer um trabalho de cunho prescritivo/normativo, em que a norma culta, tradicional, proposta

pela Gramática Normativa, comanda a maior parte dos direcionamentos metodológicos das aulas. A respeito deste ensino tradicional, Geraldi (1996, p.71) aponta que

O ensino tradicional de língua portuguesa investiu, erroneamente, no conhecimento da descrição da língua supondo que a partir deste conhecimento cada um de nós melhoraria seu desempenho no uso da língua. Na verdade, a escola agiu mais ou menos como se para aprender a usar um interruptor fosse necessário saber como a força da água se transforma em energia e esta em claridade na lâmpada que acendemos. (...) Ninguém mais é capaz de dominar o conhecimento global disponível. (...) Cada um de nós, em sua área profissional, tem conhecimentos e pode transmiti-los a outros, mas nenhum de nós imagina que todos queiram saber os conhecimentos que caracterizam nossa profissão. É preciso saber usar eficientemente, e os conhecimentos suficientes para tanto lhe bastam. Ninguém precisa tornar-se especialista em tudo.

Mas, essa prática, presente até os dias atuais, começou a ter o seu declínio, a partir da década de 80, com o desenvolvimento das perspectivas linguísticas que nortearam uma mudança de concepção no tocante ao ensino de línguas. A esse respeito, Soares (2001, p. 51) adianta que:

(...) é nessa década que as ciências linguísticas – a linguística, a sociolinguística, a psicolinguística, a linguística textual, a Análise do Discurso – começam a ser “aplicadas” ao ensino de língua materna: novas concepções de língua e linguagem, de variantes linguísticas, de oralidade e escrita, de texto e discurso reconfiguram o “objeto” da aprendizagem e do ensino da escrita e, conseqüentemente, o “processo” dessa aprendizagem e desse ensino.

Corroborando, a afirmação supra citada, Geraldi (1996, p. 65) diz que

Da pesquisa linguística contemporânea podem se retiradas três grandes contribuições para o ensino de língua materna: a forma de conceber a linguagem e, em conseqüência, a forma como define seu objeto específico, a língua; o enfoque diferenciado da questão das variedades linguísticas e a questão do discurso, materializado em diferentes configurações textuais.

Segundo Matêncio (2001), com o surgimento do *Cours de linguistique générale* (Curso de Linguística Geral), através dos estudos de Saussure, em 1916, começam a se ouvir

os ecos da ruptura com a tradição lingüística de pesquisa predominante até então. Mas, somente na década de 60, a Lingüística foi finalmente introduzida nos cursos de Letras.

Na década de 50, surge a gramática gerativista proposta por Noam Chomsky. Com o surgimento desta, foi iniciado um extenso debate entre os estruturalistas e os gerativistas. Este debate proporcionou um grande enriquecimento nos estudos lingüísticos, mais especificamente, com o surgimento de novas disciplinas como a Psicolingüística e a Sociolingüística, que trouxeram como propósito estudar a linguagem numa perspectiva de atividade social.

O surgimento das disciplinas citadas, segundo Matêncio (2001), culminaria posteriormente no aparecimento da Lingüística Aplicada e uma quantidade crescente de seus adeptos, os quais interferiram também nas alterações dos padrões vigentes no ensino e aprendizagem de línguas.

Koch e Travaglia (2003) ratificam as contribuições trazidas pela lingüística contemporânea para a prática em sala de aula e ainda acrescentam que, apesar de o ensino de língua materna apresentar cinco modalidades como o ensino de gramática, de redação, da expressão oral, da leitura e do vocabulário, o mais freqüente é a ênfase no ensino de gramática e de leitura, constituindo a integração destas cinco áreas um problema crucial.

Para estes últimos autores, a adoção de uma perspectiva textual-interativa<sup>1</sup>, já que os textos são o meio pelo qual a língua funciona, não só resolveria o problema de integração entre os diferentes aspectos do funcionamento da língua na interação comunicativa, mas também libertaria o professor da tradição metodológica em que ele se deixa aprisionar pelo ensino de gramática em si mesmo, esquecendo, muitas vezes, a capacidade de interação pela língua que o aluno já traz ao chegar à escola.

Um trabalho com ensino de língua materna, que adote essa perspectiva, não só contribui para a formação de bons leitores e produtores de textos, mas também para a formação de pessoas capazes de resolver problemas, que sejam capazes de argumentar, defender pontos de vista, criticar, apropriar-se e fazer uso dos avanços tecnológicos. Mas, para a concretização desse trabalho, é necessário que o professor enquanto sujeito que constrói o processo ensino-aprendizagem, proporcione estratégias de ensino que possibilitem formar leitores críticos, autônomos e, conseqüentemente, competentes produtores de textos.

Do ponto de vista de Geraldi (1997, p. 135)

---

<sup>1</sup> A perspectiva textual-interativa é fundamentada no processo interacional da linguagem e na capacidade cognitiva do leitor.

(...) a produção de textos (orais e escritos) é considerada o ponto de partida (e ponto de chegada) de todo o processo ensino/aprendizagem da língua. (...) Sobretudo é porque no texto que a língua – objeto de estudos – se revela em sua totalidade, quer enquanto conjunto de formas de seu reaparecimento, quer enquanto discurso que remete a uma sensação intersubjetiva constituída no próprio processo de enunciação marcada pela temporalidade e suas dimensões.

A perspectiva dos PCN-Ensino Médio (1999, p. 139), não diferentemente da dos autores já citados, inclui a produção textual, bem como os conteúdos tradicionais de gramática e literatura, numa perspectiva mais ampla, na qual a linguagem é entendida como um espaço dialógico, em que os locutores se comunicam. Nesse sentido, todo conteúdo, seja gramatical ou literário, tem sua importância, desde que possa colaborar para a objetivação das competências em questão.

Diante desta afirmação defendida também pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, percebemos que já é bastante difundida, pelo menos nos meios acadêmicos, a orientação discursiva (ou enunciativa) para o ensino de língua portuguesa, fundamentada, em parte, na concepção dos gêneros discursivos, proposta por Bakhtin.

Considerando essa concepção abordada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, Rangel (2001, p. 10) propõe que

(...) o ensino de língua materna deve ser, antes de mais nada, o ensino de uma forma específica de (inter)agir, e não apenas de um conjunto de informações *sobre* a língua. É por esse motivo que, no contexto da virada pragmática, diz-se que o ensino de *conteúdos de natureza procedimental* como leitura, produção de textos e práticas orais deve ocupar o centro do trabalho pedagógico, restringindo-se o *ensino sobre* ao estritamente necessário para a abordagem e o entendimento dessas práticas. (...) Ensinar leitura e ensinar produção de textos passaram então a envolver necessariamente, o ensino de estratégias de abordagem, compreensão e construção do texto, essenciais para a eficácia do discurso. Assim, uma renovada perspectiva retórica – ou simplesmente discursiva – abriu-se para o ensino de língua materna, dando ao conceito de texto novas dimensões e determinações.

Nesse sentido, o ensino de língua materna não se constitui uma tarefa fácil, pois, para que se operem transformações no processo ensino-aprendizagem, faz-se necessário um redimensionamento na forma de trabalhar a linguagem na sala de aula.

A respeito das orientações que encaminham essa mudança, Karwoski, Gaydeczka e Brito (2006, p.74) mencionam que

Cabe ao professor, portanto, criar condições para que os alunos possam apropriar-se de características discursivas e lingüísticas de gêneros diversos em situações de comunicação real. Isso pode ser feito com muita eficiência por meio de projetos pedagógicos que visem ao conhecimento, à leitura, à discussão sobre o uso e as funções sociais dos gêneros escolhidos e, quando pertinente, à sua produção escrita e circulação social.

Neste processo de desenvolvimento de habilidades na produção textual, faz-se necessário que a importância que os textos desempenham em nossa vida social seja ressaltada nas aulas de língua materna.

Corroborando a importância que os textos e os gêneros textuais possuem em nossa vida social, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998, p. 20 - 21) defendem que:

interagir pela linguagem significa realizar uma atividade discursiva: dizer alguma coisa a alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico e em determinadas circunstâncias de interlocução. Isso significa que as escolhas feitas ao produzir um discurso não são aleatórias – ainda que possam ser inconscientes – mas decorrentes das condições em que o discurso é realizado. (...) O discurso, quando produzido, manifesta-se linguisticamente por meio de textos. (...) Todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam.

Além da importância que os gêneros textuais representam para o trabalho com a produção textual, como também para o ensino de língua materna, de modo geral, outra questão vem à tona: a formação dos professores.

Desde a década de 80, todo um trabalho vem sendo desenvolvido, não só em termos de formação continuada de professores, mas de um conjunto de obras propondo mudanças e relatando experiências.

No tocante a esta questão, Matêncio (2001, p. 81) aponta que:

Para citar alguns dos problemas enfrentados na formação de professores de língua materna, podemos nos referir ao fato de que, se a pesquisa na área de ensino e aprendizagem de língua materna tem crescido nos últimos anos, ela ainda é reduzida. O retorno à universidade de professores que estão trabalhando tem crescido também, seja para a participação em congressos, encontros ou cursos de atualização, cuja oferta tem sido ampliada. Contudo, a organização dos cursos de formação de professores na área tem dificultado que os avanços na pesquisa em língua materna interajam com a prática de ensino e aprendizagem.

Nos dias atuais, podemos perceber que, mesmo com erros e acertos, os professores, de um modo geral, estão tendo acesso às novas concepções sobre as novas metodologias do ensino de língua materna e, mais especificamente, sobre a escrita.

Nesse contexto, cabe-nos salientar que, no início da década de 50, a Linguística Aplicada começou a se desenvolver dentro da Linguística, marcada por uma tentativa de aplicação da teoria à prática. Mas somente uma década após, seus adeptos perceberam avanços capazes de solucionar as questões problemáticas na formação de professores de língua materna, assim como resolver problemas de ensino e aprendizagem de língua materna.

Um fato que também deve ser levado em consideração na problemática do ensino de língua materna não diz respeito somente à formação de professores, mas também aos aspectos físicos da escola e às condições de trabalho. Assim como qualquer profissional da área de educação, o professor de língua materna, na maioria das vezes, é obrigado a enfrentar uma carga horária de aulas excessiva, vista como única saída para ter um salário mais digno, que possa atender às suas necessidades básicas.

Acerca da formação de professores, os PCN (1998, p. 61) discutem

A formação de professores se coloca, portanto, como necessária para que a efetiva transformação do ensino se realize. Isso implica revisão e atualização dos currículos oferecidos na formação inicial do professor e a implementação de programas de formação continuada que cumpram não apenas a função de suprir as deficiências da formação inicial, mas que se constituam em espaços privilegiados de investigação didática, orientada para a produção de novos materiais, para a análise e reflexão sobre a prática docente, para a transposição didática dos resultados de pesquisas realizadas na lingüística e na educação em geral.

Ainda com relação à formação de professores, cabe-nos ressaltar que, muitas vezes, pesquisadores são chamados para ministrar cursos, simpósios, seminários, entre outros, com a finalidade de propor aos docentes um programa de ensino que, de fato, possa revolucionar o ensino de língua materna. Entretanto, as pessoas, de uma forma geral, não têm consciência de que o primeiro passo para uma transformação no ensino de uma língua se dá pela mudança de concepção do que seja linguagem e, conseqüentemente, língua e o ensino desta.

A respeito das concepções de linguagem, Geraldi (1997, p.41) aborda três visões semelhantes às correntes defendidas por Marcuschi (2008, p. 59) já elencadas anteriormente, as quais são: linguagem como expressão do pensamento, como instrumento de comunicação e, por último, como forma de interação.

É na terceira concepção que podemos perceber uma maior afinidade com um ensino produtivo de língua materna, como também com a perspectiva dos gêneros textuais, tendo em vista o fato de que é próprio da linguagem seu caráter interlocutivo. Geraldi (1997, p. 118) afirma que “A língua é o meio privilegiado de interação entre os homens. Em todas as circunstâncias em que se fala ou se escreve há um interlocutor.

Neste sentido, percebemos que pensar o ensino de língua e, conseqüentemente, o trabalho com o texto levando em conta as relações dialógicas, é pensar numa abordagem de ensino dentro de uma perspectiva sócio-histórica, que não se restringe às formas e estruturas da língua isolada do contexto social em que o enunciado é produzido, nem vê os gêneros na perspectiva de classes e tipos como é concebido por algumas teorias do texto.

Apesar de os PCN terem sido publicados somente no final da década de 90, na década anterior, surgiu um fato que marcou o ensino de língua materna, mais especificamente, o ensino de produção textual. Sobre este fato, Geraldi (2000, p. 19) argumenta que

Habitados aos exercícios de redação, os professores foram bombardeados durante os anos 80 com a expressão “produção de textos”. É óbvio que não se tratava e não se trata de mero gosto por novas terminologias. Por trás da troca de termos, outras concepções estão envolvidas. (...)

Segundo Geraldi (2000), substituir “redação” por “produção de textos” implica admitir este conjunto de correlações, que constitui as condições de produção de cada texto, cuja materialização não se dá sem “instrumentos de produção”, no caso os recursos expressivos mobilizados em sua construção.

Por trás desta nova nomenclatura, encontra-se a perspectiva do texto como um processo a ser construído e não como um produto acabado. Neste sentido, ao invés de serem avaliados apenas aspectos relativos à prescrição linguística, os fatores de textualidade, como a coesão e a coerência também passaram a ser critérios avaliativos.

A respeito deste processo de produção textual, os PCN (1998, p. 51) defendem que o aluno:

- Redija diferentes tipos de textos, estruturando-os de maneira a garantir: a relevância das partes e dos tópicos em relação ao tema e propósitos do texto; a continuidade temática; a explicitação de informações contextuais ou de premissas indispensáveis à interpretação; a explicitação de relações entre expressões mediante recursos lingüísticos apropriados (retomadas, anáforas, conectivos), que possibilitem a recuperação da referência por parte do destinatário;
- Realize escolhas de elementos lexicais, sintáticos, figurativos e ilustrativos, ajustando-as às circunstâncias, formalidades e propósitos da interação;
- Utilize com propriedade e desenvoltura os padrões da escrita em função das exigências do gênero e das condições de produção;
- Analise e revise o próprio texto em função dos objetivos estabelecidos, da intenção comunicativa e do leitor a que se destina, redigindo tantas quantas forem as versões necessárias para considerar o texto produzido bem escrito.

Considerando a produção textual como um processo de interlocução entre o escritor e o leitor, numa interação, Costa (2000, p. 68) acrescenta que

Produzir textos – ser escritor – é agir simbolicamente sobre o mundo, produzindo sentidos para o outro: um sujeito que pensa, sente e tem algo a dizer a outros sujeitos. Escrever é se apropriar de um conjunto de capacidades lingüísticas e psicológicas com o objetivo de transmitir significados a um leitor de forma adequada. Ou seja, é um processo de expressar e organizar o pensamento em língua escrita. E ler textos – ser leitor – também é apropriar-se de um conjunto de capacidades lingüísticas e psicológicas (cognitivas e metacognitivas) que, além de relacionar símbolos escritos a unidades de som, é, principalmente, um processo de construir sentidos e relações ({inter}textualidade) e de interpretar textos diversos, dialogicamente, no sentido bakhtiniano, adentrando o dizer do outro.

Como o texto é visto, neste momento como processo, possui uma certa complexidade. Para que o aluno não tenha muita dificuldade e possa criar um interesse maior pela produção de texto, é preciso que o professor possa desenvolver atividades que proporcionem uma interação entre os alunos, nessa etapa de aprendizagem.

A esse respeito os PCN (1998, p. 76) reafirmam que

Bem desigual é a tarefa do aprendiz. Espera-se que o aluno coordene sozinho todos esses aspectos. Pensar em atividades para ensinar a escrever é, inicialmente, identificar os múltiplos aspectos envolvidos na produção de textos, para propor atividades seqüenciadas, que reduzam parte da complexidade da tarefa no que se refere tanto ao processo de redação quanto ao da refacção.

Outra dificuldade presente no cotidiano do professor diz respeito à avaliação. Avaliar se constitui como uma tarefa difícil em todas as fases do processo educativo, pois uma série de valores estão envolvidos neste ato: afetividade, ética, profissionalismo, conhecimento fundamental, entre outros. Neste contexto, os PCN (1998), com o propósito de orientar o professor na definição de critérios para avaliação da aprendizagem de línguas, propõem que o aluno redija textos na modalidade escrita nos gêneros previstos para o ciclo, considerando as especificidades das condições de produção; assim

Espera-se que o aluno produza textos considerando as finalidades estabelecidas, as especificidades do gênero e do suporte, os papéis assumidos pelos interlocutores, os conhecimentos presumidos do interlocutor, bem como as restrições impostas pelos lugares de circulação previstos para o texto. (1998, p. 97)

Desse modo, uma avaliação de produções textuais, embasada na perspectiva dos gêneros, abandona os critérios quase exclusivamente literários ou gramaticais e desloca seu foco para outro ponto: o bom texto não é aquele que apresenta, ou só apresenta, características literárias, mas aquele que é adequado à situação comunicacional para a qual foi produzido. A avaliação deve levar em conta, portanto, aspectos como a adequação do conteúdo, da estrutura e da linguagem ao próprio gênero, ao interlocutor e à situação como um todo e o cumprimento da finalidade que motivou a produção.

Enfim, devemos nos conscientizar de que nenhum dos documentos oficiais colocados como referências curriculares (PCN e demais propostas curriculares de demais estados e municípios) deve ser transposto diretamente para a sala de aula, por possuir uma linguagem teórica, muitas vezes desconhecida pelos próprios professores. Barbosa (2000) afirma que algumas medidas se fazem necessárias para que os PCN não se tornem apenas mera carta de intenções: re-elaboração de propostas curriculares no âmbito dos municípios e estados; a elaboração do projeto educativo de cada escola e a elaboração da programação de

cada professor a ser desenvolvida em sala de aula, que deve ser respaldada por e integrada com os níveis anteriores.

Percebemos que, atualmente, existem muitas críticas com relação à disparidade que acontece entre a teoria proposta pelos PCN e a prática em sala de aula; entretanto, é imprescindível que reconheçamos as principais contribuições que este documento trouxe para o ensino de língua materna. Entre essas, podemos elencar: intensificar as discussões pedagógicas, contribuir para a seleção de análises dos materiais didáticos e proporcionar uma prática pedagógica renovada na escola de acordo com o contexto sócio-cultural em que a escola está inserida.

Dentre as contribuições que os PCN propiciaram às práticas de sala de aula, podemos elencar como a mais importante o fato de introduzir as discussões sobre o caráter sociointeracional da linguagem e suas implicações sobre a prática docente. Com base neste fato, Koch (2007, p. 26) concebe o processo de produção textual sob três formas:

- a) A produção textual é uma atividade verbal, a serviço de fins sociais e, portanto, inserida em contextos mais complexos de atividade;
- b) Trata-se de uma atividade consciente, criativa, que compreende o desenvolvimento de estratégias concretas de ação e a escolha de meios adequados à realização dos objetivos; isto é, trata-se de uma atividade intencional que o falante, de conformidade com as condições sob as quais o texto é produzido, empreende, tentando dar a entender seus propósitos ao destinatário através da manifestação verbal
- c) É uma atividade interacional, visto que os interactantes, de maneiras diversas, se acham envolvidos na atividade de produção textual.

Diante das perspectivas teóricas já elencadas acerca do trabalho com a escrita em sala de aula, além da evidência dada à concepção sociointeracional de língua/linguagem, ainda percebemos muitos problemas no tocante ao ensino de língua materna, mais especificamente, nas aulas de produção textual.

Dentre esses problemas, encontramos a produção de textos monológicos escritos por alunos endereçados ao professor de Português, com a finalidade única de ganhar uma nota, isto é, uma produção dissociada do uso real da linguagem e sem o propósito de dialogar com o outro, de interagir em uma instituição social. Esses textos, na maioria das vezes, recebem uma correção puramente ortográfica e gramatical, na qual aspectos como objetivos da interação, do interlocutor, como também, a coerência e a linguagem utilizada são

esquecidos. A respeito dessa prática, Baltar (2006, p. 24) afirma que “é preciso reavaliar a prática da redação escolar monológica sem destino determinado, sem a presença de uma voz que fala e de uma que ouve.”

Outro problema presente nas práticas de produção textual em sala de aula é não se definir com precisão a quem o aluno se dirige, isto é, quem é o interlocutor do texto. Nesse sentido, a cena textual não fica clara, pois, na medida em que o produtor não tem um outro (o destinatário) bem determinado, ele tem dificuldade de operar com a linguagem e escreve tudo para o mesmo interlocutor, que é o professor. Sabemos que a mudança de interlocutor leva a se fazer seleções lexicais diversas e usar níveis de formalidade distintos, tendo em vista que, muitas vezes, é o interlocutor que contribui para o objetivo da interação: basta lembrarmos que, ao produzirmos um texto dirigido a uma autoridade, temos objetivos puramente formais, como solicitações, cumprimentos; dificilmente faríamos tal texto com o intuito de questionar como foram as férias do destinatário.

A respeito do papel do professor interlocutor, Geraldi (2006, p. 128) enfatiza que “para mantermos uma coerência entre uma concepção de linguagem como interação e uma concepção de educação, esta nos conduz a uma mudança de atitude – enquanto professores – ante o aluno”. O mesmo autor ainda afirma que, quando o professor concorda, discorda, acrescenta, questiona, pergunta, esse se torna interlocutor, respeita a palavra do aluno e age como real parceiro no processo de produção textual.

Entretanto, entre muitos problemas existentes no ensino de produção textual, podemos encontrar alguns avanços. Um destes trata-se das mudanças nos manuais didáticos, tendo em vista, o processo de avaliação por parte do MEC no Programa Nacional de Avaliação do Livro Didático. Apesar de persistirem alguns problemas, já encontramos uma maior diversidade de gêneros, um tratamento mais adequado da oralidade e da avaliação linguística, além de um tratamento mais adequado da compreensão.

Um desencadeador desses avanços é consequência das exigências que a sociedade impõe. Sabemos que, no decorrer da nossa vida estudantil, temos a nossa escrita posta à prova em diversos momentos. Entre estes, temos as redações dos vestibulares, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o provão dos cursos de graduação, os concursos públicos, entre outros. Além dessas situações, ainda deparamos com um mercado de trabalho que exige um profissional qualificado que, dentre tantos requisitos, o domínio da variedade culta das modalidades oral e escrita é uma exigência.

Neste cenário, não há mais espaços para práticas pedagógicas excludentes, que não deixem claro o poder de uso da linguagem nos diversos contextos definidos pelas instituições que compõem a sociedade. O trabalho de produção textual deve ir além de exercícios de mera reprodução de práticas repetitivas em que o professor é o único interlocutor e que, apesar de estar neste papel, não o assume com eficiência. Sobre este trabalho, Baltar (2006, p. 18) ressalta:

O trabalho com o texto pressupõe o trabalho de pensar, de tomar decisões sobre os gêneros possíveis de expressar o que se quer dizer, de acordo com os efeitos de sentido que se pretende em relação ao interlocutor; pressupõe o exercício de criar estratégias, de mobilizar conhecimentos prévios para poder materializar em linguagem o que se pretende dizer ou, então, entender o que está sendo dito.

Essa última citação corrobora a visão de produção textual como um jogo coletivo e não uma atividade unilateral, pois envolve decisões conjuntas. Desta forma, a produção de textos é encarada como uma atividade sociointerativa.

No próximo capítulo, discorreremos sobre o ISD, abordaremos a chegada dos pressupostos interacionistas ao Brasil como também os conceitos fundamentais que embasam esta posição epistemológica. Em seguida, faremos algumas reflexões sobre o contexto de produção, tendo em vista, este ser o critério de análise da nossa pesquisa.

## **CAPÍTULO 2: O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO**

Iniciaremos este capítulo com a apresentação de um breve histórico acerca da chegada do ISD ao Brasil. Observaremos que serão os contextos histórico, político, social e cultural da época que propiciaram a entrada dos estudos interacionistas nas reflexões sobre a linguagem. Em seguida, iremos conhecer as bases epistemológicas e os conceitos fundamentais que norteiam os estudos interacionistas sociodiscursivos. Por último, consideramos oportuno fazer algumas reflexões acerca do contexto de produção, visto que esse constitui nossa categoria de análise.

### **2.1 A chegada dos pressupostos interacionistas ao Brasil**

Quando estudamos História do Brasil, percebemos que através dos fatos passados podemos entender alguns fatos atuais. Passamos a conhecer como as pessoas do nosso país viviam, tanto no âmbito político quanto no cultural. Também conhecemos como a economia funcionava e como a sociedade se comportava diante do que acontecia.

Sabemos que a política possui uma imensa capacidade de regular o que acontece num país. Percebemos esse fato com mais clareza se nos remetermos ao período da ditadura militar, em que os militares comandaram o país por vinte e um anos. Nesse período, a escola, as universidades e a cultura, de um modo geral, sofreram muitas mudanças. A censura na imprensa foi ao mesmo tempo responsável por prisões e exílios de cantores, políticos e intelectuais. Entretanto, apesar da intensa repressão por parte do governo, podemos considerar o período militar como uma época de excelentes produções artístico-musicais, pois, enquanto a imprensa e o meio cultural eram proibidos de expor qualquer manifestação contrária ao regime, artigos, resenhas e, principalmente, letras de músicas denunciavam, ocultamente, os abusos cometidos pelos militares.

Na última década da ditadura, anos 80, temos a efervescência das lutas políticas provocadas pela resistência à ditadura e materializadas, em 1983, pela criação do “Movimento das Diretas Já” que, embora não tenha alcançado seu objetivo, contribuiu para a eleição do primeiro presidente civil, Tancredo Neves, mesmo que de forma indireta. Entretanto, Tancredo morreu antes mesmo de tomar posse, deixando o cargo da presidência para José Sarney, que nele permaneceu de 1985 a 1989. Passada a Presidência da República para as

mãos dos civis, iniciou-se uma movimentação intensa da sociedade para a elaboração de uma nova Constituição, promulgada em 1988.

A década seguinte iniciou-se com a primeira eleição direta para Presidente da República, desde o golpe de 64, na qual foi eleito Collor de Melo, cujo mandato terminaria com seu impeachment, em 1992, quando Itamar assumiu a presidência, tendo sido posteriormente substituído por Fernando Henrique Cardoso. Mesmo depois do período militar, as transformações no país ainda eram perceptíveis.

Sobre estas mudanças, especificamente no âmbito da escola, Machado e Guimarães (2009 p. 24) afirmam:

Portanto, resumindo, na primeira metade da década de 1990, tínhamos um quadro com as seguintes características: movimento de pesquisadores para intervenção na escola pública; problemas a serem resolvidos na teoria e na prática sobre o ensino de leitura e produção; difusão maior da teoria vigotskiana sobre ensino-aprendizagem; difusão maior das ideias bakhtinianas sobre a linguagem, desenvolvimento maior da Linguística Textual e da Análise do Discurso. Em suma, um quadro de intensa transformação e, no campo educacional, especificamente no ensino de línguas, a convivência de várias teorias isoladas, sem um quadro unificador e coerente.

Foi exatamente neste cenário múltiplo e incoerente que brotaram as primeiras sementes do ISD no Brasil.

No ano de 1992, aconteceu o encontro de duas pesquisadoras do Programa de Estudos Pós-graduados em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas (LAEL) da PUC/SP, a Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Roxane Rojo e Maria Cecília C. Magalhães, com as teses do ISD. Este encontro foi realizado durante a **I Conference for Sociocultural Research**, em Madri e contou com a conferência do Prof. Jean Paul Bronckart, intitulada **Action theory and the analysis of action in education**. Nesta conferência, as pesquisadoras visualizaram uma via de resolução para os problemas teóricos e práticos que eram postos aos pesquisadores de Linguística Aplicada no Brasil.

A respeito desta mesma conferência proferida pelo pesquisador genebrino, Machado e Guimarães (2009 p. 25) traçam o que iria surgir posteriormente:

Essa conferência mostrou que, com a integração das ideias vigotskianas e de aportes da lingüística de texto/discurso, emerge a construção de um todo teórico coerente, ao mesmo tempo em que se apresenta uma proposta de integração dialética entre a pesquisa científica e as intervenções didáticas. A partir daí, iniciou-se a difusão das ideias dos pesquisadores genebrinos no Brasil. Em 1994, como decorrência natural dos contatos entre os pesquisadores da Universidade de Genebra e os do LAEL – PUC/SP, firmou-se um Acordo Interinstitucional entre as duas universidades e, em 1995, foi defendida no LAEL, a primeira tese de doutorado brasileira que adotava os pressupostos teóricos e metodológicos do ISD.

Configurava-se, assim, um terreno propício para a colheita dos primeiros frutos do ISD no Brasil. Entre esses, podemos citar o surgimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, doravante, PCN.

A partir da produção e sua conseqüente publicação, os PCN começam a modificar aquele quadro teórico múltiplo e incoerente, à medida que surge um conjunto mais coerente e unificador. Sobre este fato, Machado e Guimarães (2009, p. 29) discorrem:

Desse modo, podemos dizer que a difusão mais ampla das ideias do ISD na lingüística brasileira, sobretudo na aplicada, esteve diretamente relacionada à sua influência sobre a produção dos PCN e, portanto, ao quadro geral de reformas educacionais, em um momento em que se buscava um referencial teórico capaz de dar coerência ao ensino-aprendizagem de língua materna, com uma junção coerente de pressupostos da psicologia a pressupostos das teorias lingüísticas de texto ou do discurso e, mais particularmente, da teoria bakhtiniana.

De modo semelhante aos primeiros estudos da Língua Aplicada, inicialmente, os pressupostos do ISD eram utilizados com o objetivo de discutir questões relacionadas ao ensino-aprendizagem de línguas. De forma análoga, com o passar do tempo, o ISD passou a ampliar o seu foco de atuação.

Dessa forma, ao lado de questões diversas que envolvem o processo de ensino-aprendizagem de língua materna e de língua estrangeira, o trabalho do professor tem sido, nos últimos anos, foco crescente de pesquisa no campo da Língua Aplicada. A perspectiva lingüístico-discursiva do ISD, agregada à metodologia e aos instrumentos advindos das chamadas Ciências do Trabalho, oferece um viés instigante para o estudo da linguagem *no/como/sobre* o trabalho do professor. Nos pressupostos dessas ciências, encontramos instrumentos que auxiliam a análise do trabalho docente.

Ainda no tocante ao universo de pesquisa que o ISD contempla, Machado (2005, p. 238) expõe as seguintes linhas:

- As de foco nas *ferramentas* de ensino, com o levantamento de características de gêneros (artigo de opinião, os diários reflexivos de professores, os resumos, as resenhas críticas etc.), a construção de *modelos didáticos de gêneros* ou a análise e avaliação de materiais de ensino;
- As de foco no aluno, com a análise de seu desenvolvimento em diferentes práticas de linguagem e com a avaliação de suas *capacidades de linguagem* em relação a um determinado gênero, visando-se planificar ou avaliar atividades de ensino;
- As de foco no professor em formação ou no formador de professor, com o levantamento de representações sobre a *situação* particular em que se encontram; com o confronto entre representações prévias e ações efetivamente realizadas e com a identificação das relações entre *textos prescritivos, planejadores e avaliativos* e as *ações efetivamente realizadas*;
- As de foco na interação professor-ferramenta-aluno, com a análise da sala de aula ou a avaliação de experiências didáticas voltadas para o desenvolvimento da compreensão de textos, para o letramento inicial ou para a apropriação de gêneros orais;
- As de foco na interação professor em formação-(ferramenta)-formador, com a análise de sessões reflexivas e de outros tipos de situações de formação.

No universo que engloba essas linhas de pesquisa descritas acima, encontramos diversas publicações, principalmente, nos últimos 05 (cinco) anos, além de obras que, no processo de produção, já contemplam os pressupostos teóricos do ISD. Entre essas, podemos citar uma coleção produzida por Anna Rachel Machado, Eliane Lousada e Lília Santos Abreu Tardelli, professoras da PUC/SP e integrantes do Projeto ALTER – Análise de Linguagem, Trabalho, Educação e suas Relações, dessa mesma universidade. A referida coleção, dividida em 04 (quatro) volumes, apresenta um conjunto de práticas, semelhante a oficinas, em que o produtor de texto tem a oportunidade de construir gêneros, como o resumo e a resenha, passo a passo, desde a preparação inicial para a escrita do texto, passando pela estrutura e culminando com a sua elaboração. Nesta perspectiva, a produção de texto é vista como um processo que envolve objetivos, interação entre produtor e prováveis interlocutores.

Dentre as 05 (cinco) linhas de pesquisa descritas anteriormente, a nossa pesquisa se enquadra na primeira linha, tendo em vista o nosso objetivo geral constituir a análise das orientações didático-pedagógicas em livros didáticos e manuais de redação, tornando-se assim, a avaliação de materiais de ensino.

Na seção a seguir, apresentaremos as bases epistemológicas e os conceitos fundamentais que norteiam o ISD.

## **2.2 As bases epistemológicas e os conceitos fundamentais do ISD**

A expressão “interacionismo sociodiscursivo” trata-se de uma posição epistemológica geral, na qual podem ser reconhecidas diversas correntes da filosofia e das ciências humanas, entre estas últimas podemos destacar a Psicologia e a Linguística. A respeito desta miscelânea de áreas no ISD, Bronckart (1999, p.21) afirma:

Mesmo com as especificidades dos questionamentos disciplinares e particulares e com as variantes de ênfase teórica ou de orientação metodológica, a Filosofia e as ciências humanas têm em comum o fato de aderir à tese de que as propriedades específicas das condutas humanas são o resultado de um processo histórico de socialização, possibilitado especialmente pela emergência e pelo desenvolvimento dos instrumentos semióticos.

Percebemos que o aspecto que aproxima a Filosofia e as ciências humanas no tocante às contribuições para o ISD é, justamente, a socialização, em detrimento dos aspectos biológicos e comportamentais que predominaram durante um longo tempo nos estudos da psicologia.

No tocante à orientação teórico-metodológica do ISD, temos como principais trabalhos as pesquisas desenvolvidas pelo conhecido Grupo de Genebra, ao qual pertencem teóricos como Jean Paul Bronckart, Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz. Essa perspectiva de estudo sobre as práticas de linguagem recebe influências de Vygotsky e de Bakhtin, bem como da Teoria do Agir Comunicativo trabalhada pelo filósofo Jürgen Habermas.

Um das primeiras observações apontadas por Bronckart nos estudos do ISD diz respeito ao fato de as línguas naturais, assim como a filosofia e as ciências da linguagem desenvolverem-se em duas direções distintas: de um lado o estudo do sistema da língua e de outro o estudo da estrutura e do funcionamento das diferentes espécies de textos em uso.

Restringiremos a nossa pesquisa ao segundo estudo, por considerarmos os textos dimensões empíricas efetivas as quais corroboram a importância do aspecto social defendida pelo ISD. Mas antes de partirmos para os elementos que compõem o contexto de produção

textual, devemos inicialmente apresentar algumas considerações sobre as noções de texto e, conseqüentemente, de gêneros textuais adotadas no ISD.

Se fizermos um percurso na história das ciências linguísticas, desde a contribuição inicial de Saussure até os próprios pressupostos teóricos do ISD nos dias atuais, perceberemos que os conceitos de texto são variados. Fato este já relatado no primeiro capítulo desse trabalho. O conceito de texto defendido por Bronckart (1999, p. 71) já possui uma proximidade com o conceito de gênero discursivo/textual de Bakhtin, a partir do momento em que reconhece a diversidade textual, como também o contexto em que é produzido e partilhado, e a forma de organização do conteúdo.

Numa primeira acepção, muito geral, a noção de texto pode ser aplicada a toda e qualquer produção de linguagem situada, oral ou escrita. Um diálogo familiar, uma exposição pedagógica, um pedido de emprego, um artigo de jornal, um romance etc., são considerados como textos, de tamanho eventualmente muito diferente, mas dotados de características comuns: cada texto está em relação de interdependência com as propriedades do contexto em que é produzido; cada texto exibe um modo determinado de organização de seu conteúdo referencial; cada texto é composto de frases articuladas umas às outras de acordo com as regras de composição mais ou menos estritas; enfim, cada texto apresenta mecanismos de textualização e mecanismos enunciativos destinados a lhe assegurar coerência interna. (BRONCKART, 1999, p. 71)

Como parte integrante deste conceito defendido por Bronckart, nos deteremos ao contexto de produção, que será o elemento norteador para a análise do *corpus* deste trabalho. Porém, antes de abordarmos o contexto, consideramos oportuno fazer algumas reflexões acerca da noção de ação de linguagem, tendo em vista aquele constituir um elemento desta.

Para Bronckart (1999, p. 91) a ação de linguagem “designa as propriedades dos mundos formais (físico, social e subjetivo) que podem exercer influência sobre a produção textual.”

Nesse sentido, para se produzir um texto, o agente deve mobilizar algumas de suas representações sobre os mundos, efetuando-se essa mobilização em duas direções distintas. De um lado, temos as representações sobre os três mundos que são requeridas como contexto de produção textual, ou seja, o contexto diz respeito à situação de interação ou de comunicação na qual o agente-produtor julga se encontrar. De outro lado, as representações sobre os três mundos que são requeridas como conteúdo temático ou referente, isto é, quais

temas serão verbalizados no texto. A seguir, veremos como se caracteriza cada elemento da ação de linguagem.

O contexto de produção, segundo Bronckart (1999, p. 93), diz respeito ao “conjunto dos parâmetros que podem exercer uma influência sobre a forma como um texto é organizado.” Estes parâmetros se referem, por exemplo, a condições do lugar, aos estados físico e psíquico do produtor, dentre outros fatores. Para o referido autor, esses fatores estão divididos em dois conjuntos: o primeiro refere-se ao mundo físico e o segundo ao mundo social e ao subjetivo.

Para o autor, o primeiro plano considera que todo texto resulta de um comportamento verbal concreto, desenvolvido por um agente situado nas coordenadas do espaço e do tempo. Estas coordenadas constituem um contexto físico, que pode ser definido por quatro parâmetros.

- a) O lugar de produção: o lugar físico em que o texto é produzido;
- b) O momento de produção: a extensão do tempo durante o qual o texto é produzido;
- c) O emissor (ou produtor, ou locutor): a pessoa (ou a máquina) que produz fisicamente o texto, podendo essa produção ser efetuada na modalidade oral ou escrita, e por último;
- d) O receptor: a (ou as) pessoa(s) que pode(m) perceber (ou receber) concretamente o texto.

Com relação ao segundo plano, percebemos a preponderância do social em detrimento do aspecto físico a partir do momento em que a produção de todo texto inscreve-se no quadro de uma formação social e, mais precisamente, no quadro de uma forma de interação comunicativa que implica o mundo social (normas, valores, regras etc.) e o mundo subjetivo (imagem que o agente dá de si ao agir). Esse contexto sociosubjetivo pode ser decomposto em quatro parâmetros principais:

- a) O lugar social: no quadro de qual formação social, de qual instituição ou, de forma mais geral, em que modo de interação o texto é produzido (escola, família, mídia, exército, igreja, interação comercial, interação profissional etc.);
- b) A posição social do emissor (que lhe dá seu estatuto de enunciador): que é o papel social que o emissor desempenha na interação em curso (papel de professor, de pai, de cliente, de superior hierárquico, de amigo etc.);

c) A posição social do receptor (que lhe dá seu estatuto de destinatário): qual é o papel social atribuído ao receptor do texto (papel de aluno, de criança, de colega, de subordinado, de amigo etc.);

d) O objetivo (ou os objetivos) da interação: qual é, do ponto de vista do enunciador, o efeito (ou os efeitos) que o texto pode produzir no seu destinatário?

Além do contexto de produção, temos o conteúdo temático que também integra a ação de linguagem. A respeito deste, Bronckart (1999, p. 97) afirma:

O conteúdo temático (ou referente) de um texto pode ser definido como o conjunto das informações que nele são explicitamente apresentadas, isto é, que são traduzidas no texto pelas unidades declarativas da língua natural utilizada.

Semelhante aos parâmetros do contexto de produção, as informações constitutivas do conteúdo temático são representações construídas pelo agente-produtor. Essas se referem aos conhecimentos que variam em função da experiência e do nível de desenvolvimento do produtor e que estão estocados e organizados em sua memória, previamente, antes do desencadear da ação de linguagem.

A respeito da organização do texto, Bronckart (1999, p.119) afirma que “concebemos a organização de um texto como um *folhado* constituído por três camadas superpostas: a infra-estrutura geral do texto, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos”.

Logo após essa consideração, o autor deixa claro que “esta distinção de nível de análise responde adequadamente à necessidade metodológica de desvendar a trama complexa da organização textual” verificável em qualquer texto que se pretenda analisar com base nos pressupostos teóricos do ISD. É provável que outros autores defendam outros modelos de análise de organização textual, porém, neste momento, deter-nos-emos ao estabelecido na perspectiva bronckartiana já citada anteriormente. Passemos às camadas superpostas.

A infraestrutura geral do texto, segundo Bronckart (1999, p. 120), é considerada o nível mais profundo do texto e “é constituído pelo plano mais geral do texto, pelos tipos de discurso que comporta, pelas modalidades de articulação entre esses tipos de discurso e pelas sequências que nele eventualmente aparecem”.

O plano geral refere-se à organização do conjunto do conteúdo temático e mostra-se visível no processo de leitura e pode ser codificado em resumo, ou seja, é como se

dividíssemos um texto em tópicos que levasse em consideração o que trata cada parágrafo ou conjunto de parágrafos.

A noção de tipo de discurso refere-se aos diferentes segmentos que o texto comporta, podendo ser um discurso teórico ou uma narração.

Já a noção de sequência designa modos de planificação de linguagem, que se desenvolvem no interior do plano geral do texto, como sequências narrativas, explicativas, argumentativas etc.

Com relação aos mecanismos de textualização, Bronckart (1999, p. 122) assinala que estes contribuem para o estabelecimento da coerência temática do texto, além de visarem ao destinatário, às grandes articulações hierárquicas, lógicas e/ou temporais do texto. O referido autor destaca três mecanismos de textualização: a conexão, a coesão nominal e a coesão verbal.

Sobre os mecanismos de conexão, Bronckart (1999, p. 122) afirma:

Os mecanismos de **conexão** contribuem para marcar as articulações da progressão temática. São realizados por *organizadores textuais*, que podem ser aplicados ao plano geral do texto, às transições entre tipos de discurso e entre frases de uma sequência, ou ainda às articulações mais locais entre frases de uma sequência, ou ainda às articulações mais locais entre frases sintáticas.

Esses organizadores textuais mencionados nesse último conceito podem ser conjunções, advérbios ou locuções adverbiais, grupos preposicionais, grupos nominais e segmentos de frases.

A partir de cada elemento que compõe os mecanismos de textualização defendidos por um estudioso do ISD, percebemos a aproximação com os conceitos propostos pela Linguística Textual. A coesão nominal e a coesão verbal que seguem corroboram essa afinidade conceitual.

Com relação à coesão nominal, Bronckart (1999, p. 124) expõe:

Os mecanismos de **coesão nominal** têm, de um lado, a função de *introduzir* os temas e/ou personagens novos e, de outro, a de assegurar sua retomada ou sua substituição no desenvolvimento do texto. As unidades que realizam esses mecanismos são chamadas de *anáforas* e podem ser pronomes pessoais, relativos, demonstrativos e possessivos, e também alguns sintagmas nominais.

Percebemos que esses mecanismos são responsáveis por integrar as partes do texto, estabelecendo relações de sentido entre as partes, utilizando-se de pronomes.

No tocante à coesão verbal, Bronckart (1999, p. 127) defende que “os mecanismos de **coesão verbal** asseguram a organização temporal e/ou hierárquica dos processos (estados, acontecimentos ou ações) verbalizados no texto e são essencialmente realizados pelos *tempos verbais*.”

O autor ainda salienta que essas marcas morfológicas aparecem em interação com outras unidades que têm valor temporal como advérbios e organizadores textuais, por exemplo.

Como último elemento que compõe a organização do texto proposta por Bronckart, temos os mecanismos enunciativos. Esses, segundo Bronckart (1999, p. 130), são responsáveis pela manutenção da coerência pragmática (ou interativa) do texto e

contribuem para o esclarecimento dos posicionamentos enunciativos (quais são as instâncias que assumem o que é enunciado no texto? Quais são as vozes que aí se expressam?) e traduzem as diversas avaliações (julgamentos, opiniões, sentimentos) sobre alguns aspectos do conteúdo temático.

O autor ainda defende que esses mecanismos enunciativos visam diretamente a orientar a interpretação do texto de seus destinatários. Além disso, ele afirma que a identificação dos mecanismos enunciativos constitui um problema complexo devido à capacidade que o autor de um texto tem de criar diversos mundos discursivos que, por sua vez, compõem mundos virtuais formados a partir de instâncias formais que os regem (textualizador, expositor, narrador). A partir destas últimas são distribuídas e orquestradas as vozes que se expressam no texto, as quais podem ser classificadas como:

- voz do autor empírico: isto é, do emissor do texto enquanto autor;
- as vozes sociais: correspondem as vozes de outras pessoas ou de instituições humanas exteriores ao conteúdo temático do texto e;
- as vozes dos personagens: tratam-se das vozes de pessoas ou de instituições que estão diretamente implicadas no percurso temático.

Além das vozes, encontramos na visão do conjunto textual, ora discutida, outros mecanismos enunciativos: as modalizações.

Bronckart (1999, p. 131-132) define estas como “avaliações formuladas sobre alguns aspectos do conteúdo temático” e admitem a seguinte classificação:

- as modalizações lógicas: que consistem em julgamentos sobre o valor de verdade das proposições enunciadas, que são apresentadas como certas, possíveis, prováveis, improváveis etc;

- as modalizações deônticas: que avaliam o que é enunciado à luz dos valores sociais, apresentando os fatos enunciados como (socialmente) permitidos, proibidos, necessários, desejáveis etc;

- as modalizações apreciativas: que traduzem um julgamento mais subjetivo, apresentando os fatos enunciados como bons, maus, estranhos, na visão da instância que avalia; por último, temos;

- as modalizações pragmáticas: que introduzem um julgamento sobre uma das facetas da responsabilidade de um personagem em relação ao processo de que é agente, principalmente sobre a capacidade de ação (o poder-fazer), a intenção (o querer-fazer) e as razões (o dever-fazer).

Face ao exposto, percebemos que as contribuições defendidas pelo ISD devem deslocar muitas das práticas realizadas pelos professores em sala de aula, principalmente no trabalho de produção textual. Também, já podemos ter noção de quão complexo é o universo que, conforme Bronckart, compõe o *folhado* que é o texto.

Conforme Matêncio (2007, p. 62), uma proposta de ensino de língua baseada nos pressupostos do ISD

(...) não se trata de ensinar a língua – habitualmente compreendida como equivalente à norma culta padrão – para que os alunos sejam capazes de produzir e receber textos. Trata-se, com efeito, de socializar os alunos nos processos de produção e recepção de textos, em mediações formativas, para que possam tomar consciência dos processos de regulação interna e externa da ação de linguagem.

Através dessa citação, corroboramos a importância do processo de socialização defendido pelo ISD. É com base nessa perspectiva sociointeracionista que temos a escrita e a língua como atividades que envolvem os aspectos históricos e discursivos nos momentos de produção e recepção dos textos.

Neste trabalho, nos deteremos na análise de apenas um dos elementos que constituem o conceito de texto defendido por Bronckart: o contexto de produção. Como este constitui o foco do nosso estudo, não daremos ênfase aos outros componentes, como por exemplo, a própria organização estrutural do conteúdo temático, os mecanismos de textualização e os

mecanismos enunciativos. Estes componentes poderão servir para outros futuros trabalhos que, obviamente, trabalhem a perspectiva metodológica do ISD.

Após apresentarmos o aporte teórico que norteia nossa pesquisa, focaremos na próxima seção algumas considerações sobre o contexto, com o objetivo de conhecermos melhor a nossa categoria de análise

### **2.3 O contexto de produção: categoria de análise**

Nas nossas comunicações diárias, comumente fazemos referência ao contexto. Não é raro ouvirmos ou lermos em textos diversos que, no contexto A, o enunciado B quer dizer C. Também, frequentemente, ouvimos comentários de uma determinada pessoa que não deveria ter dito o que disse no contexto em que se encontrava.

Durante nossa vida, somos frequentemente orientados e regulados por normas e convenções sociais. Como o passar do tempo, vamos aprendendo a viver e nos comportarmos de acordo com a situação. Assim, é comum ouvirmos críticas a respeito de pessoas que não souberam se comportar num determinado lugar, ou que não usaram a roupa adequada num evento específico ou que usaram uma linguagem inadequada num determinado texto.

Nestas situações assinaladas acima, ouvimos ou lemos, algumas vezes, a palavra contexto. Mas, afinal, o que é o contexto? Para respondermos essa questão, faremos um breve levantamento sobre as diversas áreas que tratam desse importante elemento do processo de produção textual. Veremos que cada área de estudo dará um enfoque diferente, sendo alguns mais simples e outros mais complexos.

Antes de adentrarmos nas principais teorias que abordam o contexto, vale salientarmos que qualquer pessoa, em situação de interação, orienta suas ações (linguísticas e não linguísticas) com base no contexto. Especificamente, quando levamos em conta os interlocutores, os conhecimentos considerados como partilhados, o propósito da comunicação, o lugar e o tempo em que nos encontramos, os papéis socialmente assumidos e os aspectos histórico-culturais, estamos atuando com base no contexto e em seus elementos constitutivos.

Iniciaremos o nosso passeio pelas visões sobre o contexto pela Linguística do Texto. É importante ressaltarmos que a forma como o contexto é visto por cada área de estudo é fruto da concepção de texto adotada por cada uma delas.

Conforme já afirmamos anteriormente, com o surgimento da Linguística Textual o texto passou a constituir um objeto particular de investigação. Sobre a visão de contexto nesta área, Koch e Elias (2009, p. 78) avaliam:

Na fase inicial da Linguística Textual, o **contexto** era visto **apenas** como o **ambiente ou entorno verbal**, ou seja, o **cotexto**, já que o texto era entendido como uma sequência ou combinação de frases, cuja unidade e coerência seriam obtidas por meio da reiteração dos mesmos elementos ou do uso de elementos de relação entre seus vários segmentos. (grifos das autoras)

Percebemos nessa última citação, a ratificação de que a concepção de contexto deriva da concepção de texto.

Paralelamente à concepção de texto como uma sequência ou combinação de frases, alguns pesquisadores começaram a se dedicar ao estudo do texto não como produto acabado que poderia ser analisado sintática ou semanticamente, mas sim como forma de ação verbal sustentada por uma compreensão de língua como uma forma específica de comunicação social, da atividade verbal humana.

Para Koch e Elias (2009, p. 79), outra contribuição que surgiu para expandir os limites do contexto diz respeito à virada provocada pela perspectiva da Pragmática. Esta nova área dos estudos da linguística passa

a focalizar o estudo e a descrição dos atos de fala, isto é, as ações que os usuários da língua, em situações de interlocução, realizam por meio da linguagem, esta entendida como uma atividade intencional e social, visando determinados fins.

Nesta perspectiva adotada pela Pragmática, não interessava verificar apenas as relações referenciais, mas descobrir os propósitos comunicativos, ou seja, o “para quê” do texto. É a partir desta nova orientação, que surge a primeira divisão acerca das visões de contexto no âmbito da Linguística Textual: o *contexto imediato*, que integra os participantes, o local e o tempo da interação, o objetivo da comunicação e o meio de propagação e, posteriormente, o *contexto mediato*, que abrange o entorno sócio-histórico-cultural.

Como forma de complementar a divisão exposta acima, surge outro tipo de contexto: o *sociocognitivo*. Como causas que levaram a essa nova visão, Koch e Elias (2009, p. 81) citam as seguintes observações acerca da linguagem:

- Os sujeitos se movem no interior de um tabuleiro social, que tem suas convenções, suas normas de conduta e que lhes impõe condições, estabelece deveres e lhes limita a liberdade;
- Toda e qualquer forma de linguagem ocorre no interior de determinada cultura, cujas tradições, cujos usos e costumes, cujas rotinas devem ser obedecidas e perpetuadas.

Percebemos que, dentre os três tipos de contextos já elencados, o mais abrangente é o contexto sociocognitivo, pois este engloba tanto o imediato quando o mediato. E esta abrangência é perceptível.

Sabemos que para que duas ou mais pessoas possam compreender-se mutuamente, é preciso que seus contextos cognitivos, isto é os conhecimentos adquiridos, sejam, pelo menos, parcialmente semelhantes. Quantas vezes, não lemos ou ouvimos alguém afirmar a seguinte frase “para que eu possa compreender, ele(a) tem que falar a mesma língua”. Em períodos eleitorais, comumente, também ouvimos “determinado candidato fala a língua do povo”, ou seja, há um entendimento em que os conhecimentos são compartilhados. O emissor adéqua a linguagem ao público ao qual o discurso se direciona e este, conseqüentemente, compreende a mensagem.

Numa interação, cada um dos parceiros traz consigo sua bagagem cognitiva, seu repertório, isto é, já constitui, por si mesmo, um contexto. A cada momento da interação, esse contexto é alterado, ampliado, obrigando, assim, os parceiros a se ajustarem aos novos contextos que vão se originando sucessivamente. Quando existem pressuposições errôneas sobre o domínio de certos conhecimentos por parte do(s) interlocutor(es) no processo comunicativo, surgem os mal-entendidos.

A partir desses três tipos de contextos, Koch e Elias (2009, p. 81) formulam a acepção que vigora atualmente nos estudos sobre o texto:

O contexto abrange não só o **cotexto**, como a **situação de interação imediata**, a **situação mediata (o entorno sócio-político-cultural)** e também o **contexto sociocognitivo dos interlocutores** que, na verdade, subsume os demais, pois engloba todos os tipos de conhecimentos arquivados na memória dos sujeitos sociais. (grifos das autoras)

Como vimos, a noção de contexto foi se reconfigurando ao longo dos estudos sobre o texto. Se, de início, aludia apenas ao elemento linguístico ou interno ao texto, posteriormente, passou também a incorporar aspectos extralinguísticos: participantes, tipos de atividades

realizadas, quadro espacio-temporal, aspectos sociais, cognitivos, históricos e culturais envolvidos na troca comunicativa.

Entretanto, conforme Koch e Elias (2009, p. 83) salientam, devemos ver o contexto não como um elemento que determina a produção de texto, mas sim como um componente que orienta a produção e que é modelado e remodelado à medida que o texto avança.

Percebemos também que o estudo do contexto não se restringiu aos pressupostos da Linguística de Texto. De uma forma geral, um dos focos principais na pesquisa em linguagem nas últimas décadas têm sido as relações entre linguagem e contexto. Vários trabalhos têm demonstrado uma ampla variedade de formas das quais a linguagem é “formatada” ou mesmo “moldada” por contextos sociais e interpessoais no interior dos quais os eventos comunicativos ocorrem. Entretanto, devemos reconhecer o caráter pioneiro e consistente que a Linguística de Texto proporcionou para a reformulação do conceito de contexto, dentro de outras áreas que também abordam questões relacionadas à linguagem, como a antropologia.

Na perspectiva da Antropologia, Goodwin e Duranti (1992 *apud* BENTES e REZENDE 2008, p. 34) “concebem o contexto como um *frame* que envolve um determinado evento/objeto, mas que, principalmente, fornece subsídios para uma interpretação adequada deste evento.” Além desse conceito, esses autores admitem que a ideia de contexto deve recobrir tanto o entorno sociocultural no qual a atividade comunicativa se desenvolve (macrocontexto), quanto seu cenário imediato de ocorrência (microcontexto). Além disso, os conhecimentos prévios dos participantes (contexto sociocognitivo) e a própria linguagem (contexto) também são entendidos como elementos contextuais.

Percebemos nessa visão, ora discutida, semelhanças com pressupostos como os contextos imediato e mediato, postulados pela Linguística de Texto.

Seguindo uma visão mais abrangente acerca do contexto, Schiffrin (1994 *apud* BENTES e REZENDE, 2008, p. 35) caracteriza este “como um conjunto heteróclito de elementos, podendo alterar-se conforme o foco de nossa atenção”. Para o autor, o contexto não é dado a priori, mas construído segundo as negociações efetuadas pelos sujeitos durante sua própria atividade comunicativa. Trata-se de um conceito dinâmico, portanto, cuja determinação é ininterruptamente reconstruída nas/por atividades linguísticas a serem realizadas pelos sujeitos.

Dentre os estudiosos que trabalharam a questão contextual, destacamos também a visão de Hymes (1964) *apud* Koch (2006, p. 22) voltada para análises baseadas no contexto de situação. Para caracterizar este, o autor propõe uma matriz de traços etnográficos chamada

esquema SPEAKING, relacionado à noção de competência comunicativa, em que cada letra desse vocábulo representa um elemento do contexto, sendo:

S – Situação: cenário, lugar

P – Participantes: falante, ouvinte

E – Fins, propósitos, resultados

A – Sequências de atos: forma de mensagem/forma do conteúdo

K – Código

I – Instrumentais: canal/formas de fala

N – Normas: normas de interação/normas de interpretação

G – Gêneros

Nesse esquema, percebemos uma visão de contexto mais voltada para teorias sociais e menos centrada em questões puramente lingüísticas, ou seja, são características mais distantes dos primeiros pressupostos referentes ao entorno verbal trabalhado pela Linguística Textual.

Partilhando uma concepção de linguagem como forma de interação, Sousa (2007, p. 169)

Concebe uma visão ampla de contexto que envolve toda a estrutura da sociedade (as relações de produção e a estrutura sociopolítica) e, concomitantemente, determina as interações verbais em todas as esferas sociais, bem como as condições de produção do texto/enunciado com seus elementos: as fronteiras, o acabamento, o tema, o dizer do locutor, o autor, o destinatário, a expressividade e as formas de estruturação.

Nessa visão, o contexto, por integrar concepções ideológicas, unas e variadas, valores e regras, influi em todas as formas da linguagem, seja falada ou escrita, seja formal ou informal. Salientamos que foi essa teoria da linguagem/contexto, proposta por Bakhtin, juntamente com as teorias Habermas (teoria do agir comunicativo) e de Vygotsky (teoria do interacionismo), que influenciaram Bronckart (1999, 2006) a criar um modelo de análise do contexto de produção para o texto falado e escrito.

Para construir o conceito de contexto, Bronckart (2006) recorre às formas do agir socializado que todas as espécies animais possuem. Para ele, existem duas maneiras de agir: geral e de linguagem. Embora essas sejam apresentadas separadamente para questões de estudos, elas mantêm uma relação de reciprocidade e de permutas constantes.

Segundo Bronckart (2006, p. 138), “o agir geral é constituído de atividades coletivas que organizam as interações dos indivíduos com o meio ambiente”. É a partir dessas

atividades coletivas que, ao serem instrumentalizadas, produziram o mundo econômico, o social e o semiótico, que passaram a constituir-se como uma parte específica do meio ambiente dos seres humanos, originando, desta forma, o contexto.

Ainda a respeito do agir geral, Sousa (2007, p. 169) afirma que “esse ambiente historicamente criado (o contexto) exerce influência sobre os comportamentos individuais e dos grupos sociais, favorecendo o estabelecimento de restrições que, de certa forma, também inibem a liberdade e a criatividade individual.”

Já o agir de linguagem é a atividade de linguagem em uso. Para Sousa (2007, p. 170), “na dimensão social, a atividade de linguagem serve para criar normas, valores, bem como planejar, regular e avaliar as atividades coletivas”. É esse conceito de agir de linguagem que favorece a interpretação do agir do homem no contexto, sempre localizado no tempo e no espaço, constituído de um amálgama de atividades sociais (história, cultura, trabalho, economia, trabalho etc.) e de atividades individuais (pensamento consciente e subjetividade).

Conforme já pudemos observar, as concepções de contexto variam consideravelmente não só no tempo, como de um autor a outro. Mas, como a nossa pesquisa é ancorada numa abordagem de linguagem como forma de interação social entre sujeitos actantes, poderíamos questionar se há possibilidade de um determinado texto assumir outro contexto diferente daquele em que foi produzido, para que haja a compreensão por parte dos interlocutores que o recebem.

A respeito desta possibilidade mencionada acima, Bentes e Rezende (2008, p.21) qualificam este processo como:

Um contínuo movimento de descontextualização/recontextualização dos textos, ou seja, a existência do potencial de os textos circularem e serem falados e/ou lidos em outros contextos diferentes daquele em que foram produzidos, potencial este que parece dizer algo fundamental sobre a própria natureza do objeto textual.

Como já afirmado anteriormente, e corroborado através dessa última citação, o processo de compreensão é inerente à interação. Sendo assim, a descontextualização/recontextualização se propõe a proporcionar o entendimento, ou seja, a adequação aos diferentes contextos.

Além das visões de contexto discutidas no âmbito da Linguística de Texto, ainda encontramos estudos dentro desta área que especificam cada elemento que leva à constituição

do contexto. Dentre esses estudos, destacamos o de Koch e Elias (2009, p. 88), que corrobora a visão apresentada por Marcuschi (1983). Para as autoras:

Um dos requisitos básicos para a produção de todo e qualquer texto é a contextualização, ou seja, sua ancoragem em dada situação comunicativa, no interior de determinada prática social, tendo em vista o lugar e o momento da interação, os participantes e suas particularidades, os objetivos a serem alcançados. Para tanto, dispomos de um conjunto de fatores de contextualização que, segundo Marcuschi, são de dois tipos: **contextualizadores propriamente ditos e prospectivos ou prospectivos.**(Grifos das autoras)

Os contextualizadores propriamente ditos ajudam a ancorar o texto numa situação comunicativa, além de contribuírem para o estabelecimento da coerência. Podemos destacar: a data, o local, a assinatura, os elementos gráficos (nos jornais, na disposição das páginas, no caderno em que se inserem ilustrações) e o suporte que os veicula (tipo de jornal, de revista etc.).

Já os fatores prospectivos são os que permitem avançar expectativas sobre o conteúdo, o estilo, enfim, o teor do texto, como é o caso de título, autor, fórmulas iniciais etc. O significado do vocábulo “prospecção” já nos dá uma ideia de que estes fatores remetem à sondagem, investigação.

O título é, sem dúvida, o primeiro desencadeador de perspectivas sobre o texto, pois serve de fio condutor para as inferências que o leitor terá de fazer. De modo geral, ele é o norte que orientará o leitor acerca do que trata o texto.

O tema é um fator prospectivo a partir do momento em que o produtor do texto precisa ter conhecimentos prévios para iniciar o processo de escrita. O produtor necessita do contexto em que possa situar o tema e, dessa forma, extrair informações necessárias.

Outro fator prospectivo se refere ao autor. Muitas vezes, dependendo do conhecimento que tenhamos a respeito dele, podemos fazer previsões não só sobre o estilo do texto, a seleção lexical, mas também sobre como será tratado o tema, sentindo-nos, inclusive, conforme nossas preferências, predispostos a ler o texto ou não.

Além desses dois tipos de fatores de contextualização, ainda temos a *focalização*. A respeito desta, Koch e Elias (2009, p. 94)

A **focalização** é uma das mais importantes formas de contextualização. Ela leva os interlocutores a se concentrarem em apenas uma parte do conhecimento a respeito de determinado tema, com base na perspectiva sob a qual são enfocados os componentes do mundo textual. É como uma câmera cinematográfica que joga sua luz sobre determinado recorte do texto. (Grifo das autoras)

Muitas vezes, deparamos com problemas de compreensão de textos devido aos equívocos referentes às diferentes focalizações entre autor e leitor, pois um mesmo texto pode ser lido de maneiras diferentes.

Diante dessas discussões tecidas neste tópico acerca do contexto, devemos reconhecer a importância deste elemento importante no processo de produção e recepção de textos escritos e orais. Sobre esta importância, Koch e Elias (2009, p. 84) afirmam

Em nosso entendimento, não se pode falar em texto sem contexto, isso porque ancorada em uma base interacional da linguagem de base sociocognitiva, toda e qualquer atividade textual escrita (e também oral) é um acontecimento regido por fatores lingüísticos, pragmáticos, sociais, históricos, cognitivos e interacionais.

Como o contexto envolve todos estes fatores ora citados, a relevância do contexto é notória.

A respeito da importância que um produtor de texto deve dar ao contexto, bem como a inerência existente entre o texto e o contexto, Koch e Elias (2009, p. 84) apontam as seguintes razões que devem ser levadas em consideração:

- Quem escreve o faz sempre para alguém (amigo, parente, namorado, funcionário, aluno, nós mesmos) de modo a levar em conta, nessa atividade, o “histórico” que possui sobre o interlocutor;
- Quem escreve o faz guiado por um objetivo (um desabafo, uma solicitação, uma explicação, a defesa de um ponto de vista, uma instrução, uma retificação etc.);
- Quem escreve o faz com base em um conjunto de conhecimentos, tanto é assim que não se pode produzir qualquer texto de qualquer forma em qualquer situação.

Com o objetivo de ratificar a relevância do contexto para o empreendimento interacional, as autoras enumeram algumas contribuições daquele na produção e compreensão textuais. Para as mesmas, o contexto:

- possibilita avaliar o que é adequado ou não adequado do ponto de vista dos modelos interacionais construídos culturalmente;
- possibilita pôr em saliência o tópico discursivo e o que é esperado em termos de continuidade temática e progressão textual;
- possibilita a produção de inferências e de sentido;
- possibilita explicar ou justificar o que foi dito;
- possibilita explicar ou justificar o que é dito e o que não deve ser dito;

Após a abordagem do contexto, sobre o qual construímos nossas categorias de análise, trataremos, no próximo capítulo, da metodologia utilizada para a análise do *corpus*, bem como a caracterização desse.

### CAPÍTULO 3 – ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Após a apresentação do referencial teórico que embasa o objeto de estudo desta pesquisa, isto é, a análise das orientações didático-pedagógicas do livro didático e dos manuais de redação acerca da produção de textos, com foco no contexto de produção, é momento de situarmos as bases metodológicas (o como “proceder”) para analisar tal objeto.

Como forma de problematização para a nossa pesquisa, propusemos, inicialmente, o seguinte questionamento:

- Qual(is) a(s) concepção(ões) de escrita presente(s) nas orientações didático-pedagógicas dos livros didáticos e dos manuais de redação?

Como hipóteses para a nossa pesquisa, defendemos inicialmente que as orientações didático-pedagógicas presentes nos livros didáticos investigados apresentam uma concepção mais voltada para a escrita como um processo de interação social do que os manuais de redação, assim como as orientações didático-pedagógicas nos manuais de redação não levam em consideração o contexto de produção.

Para corroborarmos ou refutarmos estas hipóteses, definimos alguns objetivos que nortearam a nossa análise. A respeito desses, tivemos como objetivo geral analisar, especificamente, as orientações didático-pedagógicas que encaminham a produção textual no livro didático, como também, em manuais de redação veiculados em jornais impressos.

Quanto aos objetivos específicos, propusemos:

- Identificar a(s) concepção(ões) de escrita presente(s) no livro didático e nos manuais de redação veiculados em jornais impressos;
- Examinar a relação entre os parâmetros do contexto de produção, estabelecidos pelo Interacionismo Sóciodiscursivo, e as orientações presentes no livro didático;
- Investigar a relação entre os parâmetros do contexto de produção, estabelecidos pelo Interacionismo Sociodiscursivo, e as orientações presentes nos manuais de redação veiculados em jornais impressos;

Diante das considerações feitas acerca do trabalho de produção de textos e por considerarmos o ISD uma importante posição epistemológica para reconhecermos os aspectos sociais da língua, em suas diversas manifestações, principalmente na produção e recepção de textos, consideramos relevantes esses pressupostos teórico-metodológicos no desenvolvimento da análise da nossa pesquisa.

Dentre esses pressupostos, elegemos como categorias de análise os fatores referentes ao contexto de produção. Segundo Bronckart (1999, p. 93), esses fatores estão divididos em dois conjuntos: o primeiro refere-se ao mundo físico e o segundo ao mundo social e ao subjetivo. O mesmo autor identifica-os, num segundo momento, como contexto físico e contexto sociossubjetivo.

No primeiro contexto, temos os seguintes fatores: o lugar de produção, o momento de produção, o emissor e o receptor. Já no segundo contexto, temos: o lugar social, posição social do emissor, a posição social do receptor e o(s) objetivo(s) da interação. Especificamente, esses fatores norteiam a análise do nosso *corpus*, pois verificamos se eles estão presentes nas orientações didático-pedagógicas que encaminham a produção textual para, a partir dessa verificação, construirmos a concepção de escrita presente em cada material investigado.

A presente pesquisa aborda o método de procedimento comparativo, tendo em vista a própria constituição do *corpus*. No tocante à obtenção de informações, o presente trabalho constitui uma pesquisa bibliográfica e documental, tendo como abordagem utilizada a qualitativa. Quanto aos objetivos, trata-se de uma pesquisa explicativa.

Em virtude da própria problematização sugerida no início dessa pesquisa, consideramos relevante selecionarmos para a composição do *corpus* 03 (três) livros didáticos e 03 (três) manuais de redação, por considerarmos um número representativo de cada um desses materiais. Outro critério adotado para a escolha de cada obra se refere ao fato de termos, na representação desse *corpus*, duas instâncias diferentes em que a temática da produção textual está envolvida.

Como forma de representarmos o livro didático como propósito de atingirmos aos objetivos propostos, selecionamos os seguintes volumes: *Todos os textos*, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, publicado pela Atual Editora; *Oficina de Redação*, de Leila Lauer Sarmiento, da Editora Moderna e *Português: linguagens*, dos mesmos autores e editora do primeiro livro. Os dois primeiros são voltados para o ensino fundamental e o último para o ensino médio. Esse foi escolhido em virtude de ser um dos primeiros livros didáticos de língua materna voltados para o ensino médio, adotado e distribuído pelo Governo Federal para as escolas públicas brasileiras. Aqueles foram selecionados por tratarem especificamente da produção textual e por serem comumente adotados por professores de língua portuguesa.

No tocante aos manuais de redação, optamos por uma seleção que contemplasse diferentes instâncias e, conseqüentemente, diferentes públicos em que a produção textual pudesse ser abordada e trabalhada. Por essa razão, selecionamos: *Manual de Redação da Presidência da República*, *Redação para concursos e vestibulares* e *Manual de Redação e Estilo do Jornal O Globo*.

No tocante aos livros didáticos, selecionamos algumas questões que integravam as orientações acerca da produção do texto solicitado em alguns capítulos. Já nos manuais de redação, não encontramos questões propriamente, mas sim, orientações que encaminham a produção de textos. Além disso, essas são direcionadas especificamente para o propósito afirmado no título de cada manual.

No *Manual de Redação da Presidência da República*, dentre 06 (seis) capítulos, selecionamos apenas o Capítulo 1, que se refere aos aspectos gerais da redação oficial, visto que os demais tratavam de questões ligadas à gramática da língua, além dos atos normativos e das leis que regem a rotina de trabalho na Presidência da República.

Já no *Manual de Redação e Estilo do Jornal O Globo*, dentre 05 (cinco) capítulos, selecionamos os Capítulos 1 e 2, que se referem, respectivamente, às questões ligadas ao próprio ato de escrita, como a pauta, a preparação, a atitude, o comportamento e o relato; e ao estilo, ou seja, como o texto jornalístico é construído, como se dá a relação entre a palavra e o fato ocorrido, qual linguagem deve ser usada.

Dentre os 03 (três) manuais que compõem o *corpus* da nossa pesquisa, o *Redação para concursos e vestibulares* teve o maior número de capítulos selecionados. Num total de 15 (quinze) capítulos, selecionamos 08 (oito), que abordam desde a estética de uma boa redação, passando pelos tipos de discurso e de linguagem até o planejamento e elaboração do texto.

Na próxima seção, teceremos algumas considerações sobre o livro didático e como se caracterizam as três obras escolhidas para a análise.

### **3.1 O livro didático de português**

Ao iniciarmos esta seção, o leitor pode questionar o porquê de usarmos o livro didático de português e não o livro didático de produção textual e/ou até mesmo de redação, já que a escrita é o foco do nosso trabalho. Entretanto, se fizermos uma retrospectiva acerca da história do livro didático, veremos que, somente no ano de 1976, o governo brasileiro assume

a compra de livros para distribuição em escolas públicas do país. Os livros a serem comprados e distribuídos à época seriam destinados exclusivamente para o ensino fundamental nas seguintes áreas: livros didáticos de alfabetização, língua portuguesa, matemática, ciências, estudos sociais, história e geografia. Percebemos que não existia livro destinado especificamente à produção textual. Assim, como acontece atualmente em muitas escolas, este último integrava o livro didático de português.

Somente na década de 90, temos informações de registros da chegada às escolas, especificamente às privadas, dos primeiros livros didáticos voltados à produção textual.

Foi também nessa década que o ensino no país passou por uma reformulação curricular em suas práticas teórico-metodológicas. Esse fato se deveu aos estudos desencadeados pela publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Atentos ao novo cenário de mudanças significativas no paradigma pedagógico, tanto os editores de livros didáticos, como os professores e pesquisadores, começaram a revelar preocupações a respeito do livro didático, instrumento importante na escola e que merece muita atenção, especificamente no que se refere à sua estrutura, à sua organização, aos conteúdos, às imagens, enfim, à sua qualidade.

É evidente que todas as reflexões e questionamentos a respeito da qualidade dos livros didáticos vieram à tona por serem considerados há muito tempo como “bons companheiros” ou “tábuas de salvação” dos professores. Tudo isso indica que o livro didático, doravante LD, vem modelando o processo de ensino-aprendizagem, o que merece cuidado pelos saberes apresentados, pela metodologia utilizada e pela transposição didática utilizada pelo professor na sala de aula.

Na realidade, o LD se beneficia de um poder que lhe é dado pelos que formam o sistema educacional, utilizando-o como carro chefe mais importante na condução do ensino. Há estudiosos do LD que dizem que esse deixou de cumprir o seu papel de subsídio ao aprendizado e passou a conduzir a dinâmica da sala de aula, passando a ser o principal instrumento e o mais utilizado nas escolas brasileiras, sejam públicas ou privadas.

Segundo Bezerra (2001), essa importância é tal que o interlocutor dos alunos não é mais o professor, mas o autor do LD: interlocutor distante, dificultando a interação com os alunos, e porta-voz presente (professor), quase sem autonomia, seguindo página a página a proposta do autor.

Nesse contexto de reflexões, notamos, nitidamente, o poder de domínio que o LD exerce sobre os professores e alunos, que fazem de seus conteúdos o lugar do saber científico, pronto e acabado. Nessa perspectiva, Souza (1999, p. 27) evidencia que:

O caráter do livro didático encontra sua legitimidade na crença de que ele é o depositário de um saber a ser decifrado, pois supõem que o livro didático contenha uma verdade sacramentada a ser transmitida e compartilhada. Verdade já dada que o professor, legitimado e institucionalmente autorizado a manejar o livro didático, deve apenas reproduzir, cabendo o aluno assimilá-la.

A figura que o livro didático de português, doravante LDP, assume nos dias atuais (com textos, vocabulário, interpretação, gramática, redação e ilustrações) teve início na década de 60, vindo a se consolidar na década de 70, e se expandir mais rapidamente nas décadas de 80 e 90, com, respectivamente, 20000 e 25000 títulos.

Atualmente, percebe-se uma maior variedade de textos em comparação com os LDPs de décadas passadas. Esse fato ocorre em razão da mudança de concepção textual dos seus autores, levando em conta o enunciado e a enunciação, bem como das concepções de língua e ensino e o estudo dos gêneros apresentados pelos PCNs. Sobre o reflexo dessa mudança, Bezerra (2001, p. 38) considera que

Há uma tendência em estruturar-se as lições em torno de temas sociais (fome, desemprego, educação, discriminação) do interesse da faixa etária do público a que se destinam os livros (família, animais – de estimação ou não – amor, esporte, mistério, aventura, viagem) e, em menor escala, de temas pouco convencionais em livros didáticos, o que consideramos um avanço. (...) essa diversidade de temas envolve também contextos culturais diferentes (urbano, rural, doméstico, social), que poderia favorecer a exploração textual de forma eficaz, inclusive contemplando a interdisciplinaridade.

Diante dessas constatações, percebemos que os livros mais recentes abordam os mais variados temas, que compõem cada unidade, com uma coletânea de textos de variados gêneros, predominantemente autênticos, ou seja, não escritos com finalidades didáticas, mas com uso constante na sociedade letrada. São exemplos dos gêneros presentes nesses livros: carta, bilhete, história em quadrinhos, notícia, reportagem, classificado, biografia, entrevista, verbete de dicionário, artigo de opinião, editorial, propaganda, peça teatral, crônica, conto,

anedota, adivinhação, bula, receita culinária, manual de instruções, texto de regras de jogo, texto teatral, entre outros.

Todavia, convém acrescentarmos que todos os questionamentos envolvendo o poder do LD na escola favorecem no Ministério da Educação e Cultura – MEC – a convicção para elaborar critérios para a avaliação dos livros didáticos, além de objetivarem planificar o trabalho do professor. A partir daí, começaram a fazer parte do cenário educacional os novos livros recomendados e não recomendados, segundo critérios eliminatórios e classificatórios do PNLD – Programa Nacional do Livro Didático.

Em virtude dessa elaboração de critérios por parte do MEC, percebemos que há uma preocupação no sentido de que os critérios técnicos que levam à escolha de determinado livro didático possam obedecer à consecução dos objetivos do ensino de língua materna no ensino fundamental, tais como vêm definidos em documentos como os parâmetros e referências curriculares nacionais. Sobre esses critérios, Rangel (2001, p.13) aponta que é necessário que o livro

- esteja isento de erros conceituais graves;
- abstenha-se de preconceitos discriminatórios e, mais do que isso, seja capaz de combater a discriminação sempre que oportuno;
- seja responsável e eficaz, do ponto de vista das opções teóricas e metodológicas que faz, de tal forma que o programa declarado no livro do professor não só configure-se como compatível com os objetivos do ensino de língua materna e como ainda seja corretamente efetivado no livro do aluno.

Além desses critérios, Rangel (2001, p. 13) vê como necessário, num processo de seleção de LDP, saber se o livro:

- oferece ao aluno textos diversificados e heterogêneos, do ponto de vista do gênero e do tipo do texto, de tal forma que a coletânea seja o mais possível representativa do mundo da escrita;
- prevê atividades de leitura capazes de desenvolver no aprendiz as competências leitoras implicadas no grau de proficiência que se pretende levá-lo a atingir;
- ensinar a produzir textos, por meio de propostas que contemplem tanto os aspectos envolvidos nas condições de produção, quanto os procedimentos e estruturas próprios da textualização;
- mobiliza corretamente a língua oral, quer para o desenvolvimento da capacidade de falar/ouvir, quer para a exploração das muitas interfaces entre oralidade e escrita;
- desenvolve os conhecimentos lingüísticos de forma articulada com as demais atividades.

Apesar dos critérios estabelecidos para a escolha do LD pelo PNLD, muitas críticas surgem a respeito dessa escolha. O respeito às diversidades regionais não condizem com a proposta para uma prática apresentada nos LDs. Esta crítica surgiu antes mesmo de os PCN serem publicados. Nesse sentido, ela se refere, particularmente, à escolha do próprio livro. A esse respeito, Silva, Sparano, Carbonari e Cerri (1997, p. 35) defendem que

Atualmente o livro didático continua equivocada quando se pensa na individualidade do aluno, ou até de um grupo de alunos (o caso das diferenças regionais, por exemplo); no direito à cidadania; na preservação do patrimônio cultural etc., pois ele se coloca como um grande modelo que deve ser seguido do Norte ao Sul do país, suprimindo a voz do professor, que por sua vez suprime o cidadão/leitor.(...) O momento histórico de controle ideológico do Estado passou, mas o posicionamento do livro didático permanece. E, apesar de tudo isso, de acordo com a observação feita nas escolas, pode-se notar que o manual didático está muito presente na sala de aula, ou mesmo fora dela, como material dos alunos e professores, que os seguem passo a passo ou se utilizam dele como fonte de pesquisa. O livro didático passou dessa maneira, a ser um dos principais instrumentos de ensino e aprendizagem nas nossas escolas.

Mesmo diante de alguns equívocos por parte das obras escolhidas, neste ano de 2011 o PNLD repete os critérios usados para as escolhas dos livros nos anos anteriores, sendo os principais: variedade dos gêneros textuais, atividades que desenvolvam a proficiência em leitura nos alunos, propostas de produção que considerem os usos sociais da escrita, atividades de reflexão linguística.

Após essas considerações que remetem à trajetória do LD de português ao longo dos anos, exporemos nas próximas seções como os LD escolhidos se caracterizam. Vale ressaltar, que a escolha dos LDs *Todos os textos* e *Oficina de redação* se deu por tratarem especificamente da produção textual e por serem comumente adotados por professores de língua portuguesa.

### **3.1.1 O livro didático *Todos os textos***

O livro didático *Todos os textos*, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, publicado pela Atual Editora, objeto de análise da pesquisa, é dirigido ao Ensino Fundamental (3º e 4º Ciclos) referente à disciplina Produção Textual. Para análise ora pretendida, escolhemos o livro da 6ª série, atual 7º ano, o qual já traz a nova nomenclatura

referente aos 9 (nove) anos do Ensino Fundamental. A obra em questão foi lançada em 1998, mas analisamos a 2ª edição, (re)lançada em 2003.

O volume da coleção analisada tem 4 (quatro) unidades, e cada unidade, 4 (quatro) capítulos. As unidades são organizadas em gêneros discursivos. Já na capa do livro, os autores já fazem questão de explicitar a adoção desses construtos na elaboração da obra: *Uma proposta de Produção Textual a partir de gêneros e projetos*.

De início, percebemos, a partir do sumário, que os temas a serem trabalhados estão organizados sistematicamente, partindo de gêneros menos complexos como o relato pessoal até a crítica de cinema.

Em princípio, cada uma das unidades destina-se ao trabalho de um bimestre, podendo, contudo, ser adaptada às condições de cada escola e de cada turma.

As unidades geralmente são abertas por uma imagem artística (fotografia, pintura, quadrinho, ilustração, painel de imagens) e um pequeno texto, que faz referência à imagem de abertura e ao gênero/tema da unidade.

Ainda nas páginas de abertura, há uma seção intitulada *Fique ligado! Pesquise!*, em que são sugeridas atividades, dentro ou fora de classe, que consistem em pesquisar, ler, assistir a filmes, ouvir certas músicas, navegar pela *internet* etc., com a finalidade de ampliar o conhecimento prévio do aluno a respeito do gênero ou do tema a ser explorado.

Também na abertura, temos as seções *Fique ligado! Escreva!* e *Oficina de Criação*. Na primeira, o aluno é convidado a fazer uma produção textual, em que deverá explorar seu conhecimento sobre o gênero e, eventualmente, sobre o tema que será trabalhado. A segunda seção, que na realidade só é colocada em prática no final da unidade, aparece logo na abertura, a fim de que os alunos, sob a orientação do professor, já comecem a se organizar e a reunir o material para que o projeto seja concretizado com sucesso.

O último capítulo de cada unidade intitula-se *Oficina de Criação*. Sua finalidade é retomar e aprofundar, sob diferentes enfoques e linguagens, o gênero ou tema trabalhado na unidade. Este capítulo apresenta a proposta de realização de um projeto, composto por um conjunto de atividades que diversificam as formas de abordagem dos gêneros trabalhados na unidade e, ao mesmo tempo, oferecem aos alunos a oportunidade de operar conteúdos de forma mais afetiva e criativa e atingir novos interlocutores.

Com relação aos capítulos, informamos que esses, de um modo geral, têm por objetivo levar o aluno a trabalhar com gêneros de ampla circulação social, orais e escritos – o relato pessoal, o poema, a notícia, a entrevista, a carta de leitor, a crítica de cinema etc. Os

capítulos estão organizados em três seções: *O gênero em foco*, *Agora é sua vez* e *Para escrever com adequação/expressividade/coerência e coesão*.

Na seção *O gênero em foco*, o conteúdo é desenvolvido do ponto de vista teórico: partindo-se da observação de um texto representativo de determinado gênero, consideram-se suas especificidades quanto ao tema, ao modo composicional (estrutura) e ao estilo (os usos da língua). Além disso, são observados aspectos da situação de produção e de recepção do gênero: quem é o locutor (quem fala), quem é o interlocutor (com quem se fala), qual a finalidade do texto, qual sua esfera de circulação.

Na seção *Agora é sua vez*, acontece a produção do aluno, desenvolvida de acordo com uma ou mais propostas que permitam a aplicação dos aspectos teóricos desenvolvidos. Nela, procura-se unir o lúdico ao teórico, o prazer de escrever às técnicas de produção de linguagem, além de oferecer ao aluno orientações sobre como planejar seu texto e como avaliá-lo e reescrevê-lo, se necessário, depois de pronto.

Já a última seção recebe diferentes nomes, como já foi mostrado, tendo em vista a natureza do objeto tratado e a abordagem de diversos assuntos. Por isso, ela recebe o nome *Para escrever com adequação*, quando trata de assuntos como avaliação apreciativa e recursos gráficos, vocabulário, grau de informatividade esperado, ambiguidade indesejada. Quando trata de aspectos expressivos da língua, como por exemplo, versificação, discurso citado, valor estilístico da pontuação, do tempo histórico na narrativa, etc., chama-se *Para escrever com expressividade*. Quando trata de aspectos da textualidade como coerência, coesão, conectividade e não-contradição, entre outros, chama-se *Para escrever com coerência e coesão*.

Além das seções já especificadas que compõem cada capítulo do livro ora analisado, existem os *Boxes*, que não chegam a constituir uma seção, mas têm uma grande importância na concepção da obra. São textos paralelos que “dialogam” com o texto-base e se encontram em qualquer uma das seções fundamentais. Seu papel é essencialmente ampliar o assunto tratado e estabelecer relações entre ele e a realidade do aluno. Assim, chamam a atenção do aluno para certas curiosidades relacionadas ao assunto do texto ou da unidade; estabelecem relações entre o texto estudado e certas obras de literatura, do cinema, da música etc.

Passemos à próxima obra didática a ser analisada nesta pesquisa.

### 3.1.2 O livro didático *Oficina de redação*

Assim como o livro *Todos os textos*, apresentado na seção anterior, *Oficina de redação*, de Leila Laura Sarmento, publicado pela Editora Moderna, também é dirigido ao Ensino Fundamental (3º e 4º Ciclos) referente à disciplina Produção Textual. Para análise ora pretendida, escolheremos o livro da 7ª série, atual 8º ano, o qual já traz a nova nomenclatura referente aos 9 (nove) anos do Ensino Fundamental. Analisaremos a 3ª edição da obra, lançada em 2007.

Cada um dos quatro volumes é composto por quatro unidades de dois capítulos, sendo cada unidade correspondente a um bimestre de estudo.

No início de cada capítulo, há duas seções. A primeira delas, intitulada *Texto Visual*, traz, como o próprio nome indica, um texto composto exclusivamente por linguagem não-verbal, ou por uma combinação de linguagem verbal e não-verbal. Por exemplo: histórias em quadrinhos, pinturas, esculturas etc. Em seguida, as perguntas da seção *Leitura de Imagem* direcionam a interpretação desse texto, visando não apenas despertar a sensibilidade artística do aluno, mas também levá-lo a identificar os recursos (verbais ou visuais) utilizados para provocar determinados efeitos.

Após essas duas seções, temos o *Estudo do Texto*, que apresenta um texto verbal vinculado de algum modo ao Texto Visual, seja pela temática ou pela abordagem.

Logo após, vem a seção *Análise de Leitura*. Aqui, encontramos questões discursivas, bem como questões objetivas sobre os textos principais.

A seguir, encontramos a seção dedicada à produção textual, intitulada *Você é o autor*. Na maioria destas seções na obra, encontramos a presença de mais de uma proposta de produção.

Após a proposta, seguem instruções para *Avaliação e Reescrita*. Aqui, ora se propõe a revisão por um ou mais colegas, ora pelo próprio aluno (autoavaliação), ora pela classe toda. Depois da avaliação, o aluno é levado a reescrever seu texto e exibi-lo ao público destinatário.

No fim de cada capítulo ímpar, temos a seção *Hora de Bate-papo*, que procura trabalhar o desenvolvimento da comunicação oral. Já no fim dos capítulos pares, aparece a seção *Oficina de Projetos*, que sugere a recuperação e o aperfeiçoamento das produções feitas ao longo do bimestre.

Finalizando a unidade, encontramos a seção *Favoritos*, com sugestões de livros, filmes e sites adequados à faixa etária e ao conteúdo em estudo.

Além das seções regulares apresentadas anteriormente, temos uma série de seções extras. Tais seções são: *Humor*, *Texto Musical*, *A Escrita em Foco*, *Linguagem e Contexto* e *Variações Lingüísticas*. Em *Humor* e *Texto Musical*, geralmente encontramos um trabalho com letras de músicas relacionadas à temática trabalhada na unidade.

A seção tira-dúvidas gramaticais recebe o nome de *A Escrita em Foco*. Aqui são abordadas questões como ortografia, concordância, regência, entre outras, seguidas de exercícios. Questões ligadas à textualidade, como coerência e coesão, são abordadas na seção *Linguagem e Contexto*.

Em *Variações Lingüísticas*, como o próprio nome já denota, encontramos a abordagem das mais diversas variações da língua: as variações diastráticas (“internetês”), as variações diatópicas (regionalismos) e também os diferentes níveis de registro (formal e informal). A seguir, temos a caracterização do último livro a ser analisado nesta pesquisa.

### **3.1.3 O livro didático *Português: linguagens***

O motivo que nos levou a optar pela escolha deste livro foi justamente o fato de ser um dos primeiros livros didáticos de Língua Portuguesa a ser distribuído pelo Governo Federal para o Ensino Médio, fato este ocorrido somente no ano de 2005. Foi somente no ano de 2003, que o Ministério da Educação instituiu, através da resolução nº 38 de 15 de outubro de 2003, o Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio (PNLEM), cujo objetivo seria a distribuição gratuita de livros didáticos de Português e Matemática para as escolas públicas, a partir de um projeto piloto para o biênio 2005-2007.

A obra está organizada em nove unidades. O critério de organização destas foi feito com base na literatura, de modo que em cada unidade é estudada uma estética literária ou uma parte dela. Como se trata de um volume único para o Ensino Médio, e como este é composto por três anos, supomos que a cada ano sejam trabalhadas três unidades.

Com relação à produção textual, num total de 47 capítulos existentes na obra, temos 13 dedicados à prática de escrita. Como o número de capítulos varia de unidade para unidade, o mesmo acontece com relação a esses capítulos, sendo algumas unidades com 02 e outros com apenas 01.

Por tratar-se dos mesmos autores do livro didático *Todos os textos*, percebemos que a organização da obra é praticamente a mesma, com exceção da parte dedicada à Literatura, além de este livro do Ensino Médio trazer um maior enfoque para a questão gramatical, já que

aquele é dedicado somente à produção textual. A seguir, teremos um breve panorama acerca dos manuais de redação a serem utilizados no *corpus* desta pesquisa.

### 3.2 Os manuais de redação

Os primeiros manuais de redação, no Brasil, surgiram na década de 50 e tinham como público direcionado a imprensa brasileira. Em 1951 e 1953, respectivamente, a imprensa brasileira conheceu os seus primeiros manuais de redação. O primeiro foi elaborado por Roberto Pompeu de Sousa para o jornal *Diário Carioca*, num contexto de modernização do veículo calcado no estilo dos grandes jornais americanos. O segundo foi adaptado por Carlos Lacerda (também inspirado na fonte americana) para o jornal *Tribuna da Imprensa* e impresso num folheto distribuído aos redatores. Vale salientar que os produtores desses manuais tiveram inspiração nos *stylebooks* da imprensa americana. Estes se tratavam de livros que normatizavam a escrita nas redações dos principais jornais americanos. (Disponível em <<http://www.almanaquedacomunicacao.com.br/artigos/112.html>> Acesso em: 08/07/2010.)

Ambos os manuais acima referidos são coincidentes quanto às instruções gerais e normas básicas: uso de maiúsculas, abreviações, pontuação, títulos e subtítulos, tratamento a autoridades, algarismos, uso de aspas e parênteses, entre outros aspectos gramaticais. Além destes, surge também a técnica do “*lead*” que cada manual destaca como essencial para assegurar a clareza da notícia e prender a atenção do leitor.

No tocante ao *Manual da Tribuna da Imprensa*, encontramos, além das instruções técnicas, aspectos relacionados a questões ligadas ao campo da ética e da profissão de jornalista como um todo. Entre estas, podemos destacar algumas observações: “leia os outros jornais e compare o que fez como o que os outros fizeram”; “quando tiver de prejudicar alguém no interesse público, pense duas vezes”; “nunca generalize a uma classe o que foi feito por um ou por um grupo de indivíduos”; “evite usar palavras difíceis”.

Já com relação aos manuais de redação destinados a vestibulares e concursos, faz-se necessário discorrermos um pouco sobre a história do vestibular.

O vestibular, no formato que conhecemos, existe há apenas 30 anos – um quase nada se comparado ao tempo de existência da lei que o regulamentou, em 1911. Até o fim dos anos 60, qualquer um dos 13 milhões de jovens entre 15 e 24 anos que quisesse um diploma universitário tinha que passar por uma seleção que incluía exame oral, respostas dissertativas, latim e redação. O vestibular era eliminatório. Quem conseguisse alcançar média 5 passava.

Diante deste quadro, embora uma determinada universidade oferecesse 100 vagas, só teria direito a estas quem obtivesse a média exigida para aprovação. Essa distorção só foi corrigida no período militar. Estima-se que foi entre 1967 e 1977 que o vestibular tornou-se classificatório e as perguntas passaram a ter múltipla escolha. Com isso, todas as vagas eram preenchidas.

Durante esse período acima mencionado, a redação deixou de ser exigida na prova de seleção e só voltou à cena devido ao espetáculo do crescimento demográfico, já que em menos de 20 anos, a população jovem dobrou. Ao final dos anos 70, o Brasil contabilizava 25 milhões de adolescentes com faixa etária correspondente ao Ensino Médio.

Nesse período de transformações, Júnior (2008, p. 08) afirma que

Juntamente com a criação da FUVEST, em 1977, a redação volta às provas de seleção em grande estilo. Um arsenal de textos que atende pelo nome de coletânea começa a ser usado nos enunciados das provas de redação. O entendimento sobre o que seria um texto também se ampliou, afinado com as recentes pesquisas da linguagem: não só o formado por palavras, mas também foto e tiras de histórias em quadrinhos, e a proposta do enunciado não usa apenas trechos de clássicos literários, mas aforismos e artigos de jornais.

Percebemos que essas mudanças ocorridas nas provas de redação dos vestibulares, ao longo dos anos, devem-se, em grande parte, ao desenvolvimento das perspectivas lingüísticas pelas universidades, como também, às conseqüentes transformações ocorridas, de modo geral, nas aulas de língua materna.

A ideia de coletânea foi uma mudança tão significativa, no modo de conceber provas de redação, que uma parte considerável dos vestibulares passou a contar com um pequeno acervo de textos que abordavam o tema proposto, cuja interpretação em bloco o candidato ao vestibular deveria usar para desenvolver o tema proposto.

Em muitas instituições foi mantida a preferência por um único gênero (o texto dissertativo na forma de redação escolar). Já em outras, outros gêneros passaram a figurar nas provas de redações, exemplo de artigos, cartas de solicitação, editoriais e até mesmo um simulacro de conversas em bate-papos virtuais.

Diante desse contexto histórico acerca do vestibular, podemos inferir que os manuais destinados a exames de seleção constituem um material recente pela própria trajetória das provas existentes para tal fim.

### 3.2.1 O Manual de Redação da Presidência da República

A primeira edição do *Manual de Redação da Presidência da República* surgiu no ano de 1991. Com a edição do Decreto nº 100.000, em 11 de janeiro de 1991, o então Presidente da República, Fernando Affonso Collor de Mello, autorizou a criação de uma comissão para rever, atualizar, uniformizar e simplificar as normas de redação de atos e comunicações oficiais. Após nove meses de intensa atividade da Comissão presidida por Gilmar Ferreira Mendes, foi criada a primeira edição do *Manual de Redação da Presidência da República*.

A obra dividia-se em duas partes: a primeira, elaborada pelo diplomata Nestor Forster Júnior, tratava das comunicações oficiais, sistematizava seus aspectos essenciais, padronizava a diagramação dos expedientes, exibia modelos, simplificava os fechos que vinham sendo utilizados desde 1937, suprimia arcaísmos e apresentava uma súmula gramatical aplicada à redação oficial. A segunda parte, a cargo de Gilmar Mendes, ocupava-se da elaboração e redação dos atos normativos no âmbito do Executivo, da conceituação e exemplificação desses atos e do procedimento legislativo.

Decorridos mais de dez anos da primeira edição do manual, surge a segunda edição. Esta preserva integralmente as linhas mestras do trabalho originalmente desenvolvido. Na primeira parte, as alterações principais deram-se em torno da adequação das formas de comunicação usadas na administração aos avanços da informática. Na segunda parte, as alterações decorreram da necessidade de adaptação do texto à evolução legislativa na matéria, em especial à Lei Complementar nº 95, de 26 de fevereiro de 1998 (que trata das próprias técnicas de elaboração, redação e alteração das leis) ao Decreto nº 4.176, de 28 de março de 2002 (trata das próprias técnicas de elaboração, redação e alteração dos atos normativos), bem como, às alterações constitucionais ocorridas no período.

No tocante à bibliografia apresentada pelos autores do manual ora abordado, além das inúmeras obras da área jurídica, percebemos diversos nomes de gramáticos e linguistas bem conhecidos no meio acadêmico, entre os quais estão: Noam Chomsky, Domingos Paschoal Cegalla, Celso Ferreira da Cunha, Jean Dubois, Othon Moacyr Garcia, Celson Pedro Luft, Mário Alberto Perini, entre outros.

### 3.2.2 Redação para concursos e vestibulares

O segundo manual escolhido para compor o *corpus* desta pesquisa trata-se do *Redação para Concursos e Vestibulares*. Este tem como autora Rita de Cássia da Cruz Silva, foi editado no ano de 2008, com 112 páginas e organizado em 15 capítulos.

Na capa do manual, percebemos, através dos enunciados, o quanto a autora evidencia o público alvo da obra. Eis os mesmos: “Desenvolva técnicas infalíveis de Redação e garanta o sucesso de seus textos em vestibulares, concursos e no campo profissional”; “Aprenda a: escrever com concordância perfeita, evitar erros de grafia, expor suas idéias de forma clara, desenvolver textos com estilo e elegância, escrever de acordo com as normas da nova reforma ortográfica e muito mais”.

Conforme já exposto anteriormente, o surgimento dos manuais de redação direcionados para concursos e vestibulares constitui um fato novo, provavelmente, da década de 90, fato bem mais tardio em comparação aos manuais elaborados por jornais impressos.

### 3.2.3 Manual de Redação e Estilo O Globo

A primeira versão do *Manual de Redação e Estilo O Globo*, elaborado e editado pelo jornal do mesmo nome, teve sua primeira versão, apenas de circulação interna, no início da década de 60.

Trabalharemos com a 25ª e última edição, publicada no ano de 2005. Organizado em 246 páginas, com 05 capítulos e 05 apêndices, este manual aborda desde questões que antecedem o momento da escrita, como também o estilo, aspectos gramaticais, além de questões éticas inerentes à carreira jornalística.

Diante da caracterização dos aspectos metodológicos, bem como do *corpus*, partiremos, neste momento, para a análise deste. Vale ressaltar que, em decorrência da extensão de cada obra a ser analisada, selecionamos os capítulos/unidades mais significativos para alcançarmos os objetivos desta pesquisa, de modo que, ao final, possamos construir uma visão geral acerca da concepção de escrita presente em cada livro e/o manual analisado.

## **CAPÍTULO 4: UM OLHAR SOBRE AS ORIENTAÇÕES DA ESCRITA: A IDENTIFICAÇÃO DA(S) CONCEPÇÃO(ÕES)**

Conforme já apresentado, o contexto de produção, segundo Bronckart (1999, p. 93), diz respeito ao “conjunto dos parâmetros que podem exercer uma influência sobre a forma como um texto é organizado.” Estes parâmetros se referem, por exemplo, às condições do lugar, aos estados físico e psíquico do produtor, dentre outros fatores. Para o referido autor, esses fatores estão divididos em dois conjuntos: o primeiro refere-se ao mundo físico e o segundo ao mundo social e ao subjetivo.

Vale salientar que todos os elementos constitutivos dos parâmetros de produção físico e socio subjetivo podem se sobrepor, mas para efeito de análise, serão apresentados separadamente da mesma forma como o autor acima citado apresentou em seus estudos.

### **4.1 O contexto físico**

#### **4.1.1 O lugar de produção**

A partir do momento em que selecionamos o *corpus* desta pesquisa, já tínhamos em mente como este tópico seria discorrido de forma objetiva. O próprio caráter de seleção, tendo em vista termos escolhido 03 (três) livros didáticos e 03 (três) manuais, já nos informa, com certa obviedade, o lugar de produção em que os textos nele veiculados seriam produzidos.

Com relação aos primeiros, temos a certeza do seu direcionamento para o contexto escolar. Entretanto, vemos como um primeiro e crucial problema, o fato de, na maioria das vezes em que a produção de textos é trabalhada na escola, esta, em vez de constituir apenas o lugar físico em que o texto é produzido, assume o lugar de interlocutor indireto, ocupado pela figura do professor. Expliquemos:

Sabemos que a escola, lugar de produção de conhecimento, constitui um grande elemento ideológico que norteia as atividades realizadas dentro de sua estrutura organizacional. Desde sua criação, ao estabelecimento de normas através de um regimento interno, à formação de conselhos, à composição das equipes que coordenam o trabalho escolar, todas estas atividades são moldadas tendo como foco a própria estrutura organizacional da escola.

A sala de aula, podemos dizer, constitui o palco principal para onde essas ações convergem. É nesta parte da escola, primordialmente, em que se dá o aprendizado e este é construído levando-se em consideração o espaço em que se encontra instalada.

Quando afirmamos na página anterior que a escola, na maioria das vezes, configura-se como interlocutora indireta da produção textual, significa que é através do professor, este como interlocutor direto, que o aluno “molda” sua forma de escrever, de modo que atinja os anseios não só do professor e da escola, mas também aos da família, da sociedade e outras instituições.

A respeito desta situação, Geraldi (1996, p. 120) afirma que

Na situação escolar existem relações muito rígidas e bem definidas. O aluno é obrigado a escrever dentro de padrões previamente estipulados e, além disso, o seu texto será julgado, avaliado. O professor, a quem o texto é remetido, será o principal – talvez o único – leitor da redação. Consciente disso, o estudante procurará escrever a partir do que acredita que o professor gostará (e, conseqüentemente, dará uma boa nota). Mas precisamente, fará a redação com base na imagem que cria do “gosto” e da visão do professor. Serviço à *la carte*.

Nesse sentido, atrás da figura do professor está a escola e todas as relações próprias da instituição, com suas normas e condutas a serem adotadas. É esse equívoco que encontramos, na maioria das vezes, nas práticas de produção textual.

Corroborando essa prática, ainda temos o fato de muitos pesquisadores criticarem a forma como os gêneros textuais são trabalhados em sala de aula, pois na maioria das vezes, percebemos que acontecem apenas simulações de situações efetivas de interações comunicativas no processo de produção escrita. O livro didático contempla uma grande variedade de gêneros textuais a serem trabalhados no decorrer daquele ano e/ou curso, porém os textos a serem produzidos não são feitos em situações reais de comunicação, ou seja, há apenas situações artificiais de produção.

No fragmento a seguir, extraído do LD *Todos os textos*, no capítulo que aborda o gênero notícia, mais precisamente na página 81, temos, na seção *Agora é a sua vez*, o título *Preparando a entrevista e entrevistando*, seguido dos seguintes encaminhamentos:

a) Escolham uma pessoa para ser entrevistada: um professor, um funcionário da escola, um profissional de um ramo de atividade pelo qual o grupo tenha interesse, um atleta, um ex-aluno da escola, um colecionador de selos, um músico, um ator, um político, etc.
--

b) Procurem conhecer o entrevistado e o assunto que será o foco da entrevista. Assim, se o entrevistado for, por exemplo, um escritor, procurem informações sobre ele, os livros que escreveu, o público a que se destina sua obra, se mantém outro trabalho em paralelo etc.

No primeiro enunciado, os autores colocam diversas opções de possíveis pessoas a serem entrevistadas pelo produtor de textos. Diante de tantas alternativas expostas, o discente amplia as possibilidades de produção, fator este que remete à pluralidade de lugares em que cada profissional citado se encontra no momento em que a entrevista seja realizada.

No segundo enunciado, temos o foco no lugar de produção cada vez mais ampliado, na medida em que o contexto situacional e temporal onde se desenvolverá a entrevista não é suficiente para atender às sugestões propostas pelos autores, ou seja, é necessário que o aluno busque informações em outras fontes, acerca dos entrevistados. Como fora proposta, no primeiro enunciado, uma série de profissões, imaginemos que cada profissional possa ser encontrado e ter informações a seu respeito nos seus mais diversos ambientes de trabalho, como a própria escola em que a produção é feita, uma casa de música, uma oficina de teatro ou, até mesmo, uma casa legislativa.

A seguir, veremos outra orientação de produção textual, presente no *Manual de Redação da Presidência da República*, que enfoca o lugar de produção. A orientação é intitulada *Formalidade e Padronização* e está localizada à página 05, no Capítulo 01, sendo este denominado *Aspectos Gerais da Redação Oficial*. Eis a mesma:

A formalidade de tratamento vincula-se, também, à necessária uniformidade das comunicações. Ora, se a administração federal é una, é natural que as comunicações que expede sigam um mesmo padrão. O estabelecimento desse padrão, uma das metas deste Manual, exige que se atente para todas as características da redação oficial e que se cuide, ainda, da apresentação dos textos.

Nessa última assertiva, temos alguns elementos do contexto de produção evidenciados, como o produtor, o receptor, o emissor, o momento de produção e, principalmente, o lugar de produção. Ora, se o próprio manual foi elaborado com o intuito de uniformizar a redação dos mais diversos textos oficiais, é natural que o espaço em que funciona a administração federal em que, conseqüentemente, tais textos são redigidos, tenha sua relevância e influencie a produção textual.

É justamente nos estabelecimentos oficiais, como escolas, escritórios, hospitais, lojas, empresas, entre outros, que as pessoas utilizam diariamente os mais diversos gêneros textuais para se comunicarem. É próprio das esferas governamentais o uso de redação oficial. Esta tem uma grande relevância nestes lugares de produção. No geral, no serviço público, local onde todos os recursos usados na execução dos serviços, são decorrentes de impostos pagos por toda a população. À medida que o dinheiro público é utilizado, faz-se necessária também sua prestação de contas, de modo que haja lisura no uso daquele. Por conta disso, numa repartição pública, usam-se documentos oficiais com os mais diversos fins, desde o pedido de uma caixa de canetas, como material de expediente, até a remoção de um funcionário de um local para outro. Daí, o lugar de produção ter sua importância neste contexto de produção.

No LD *Oficina de Redação*, 8º ano, na página 127, encontramos algumas referências ao lugar em que o texto é produzido (mesmo implicitamente) e como este elemento do contexto pode influenciar na produção. Vale salientar que, enquanto muitos LD tentam fugir da tripartição narração, descrição e dissertação, este livro ainda traz estas tipologias como orientação de produção, (É importante observamos o fato de um determinado livro didático abordar a trilogia citada (narração, descrição e dissertação) não constitui um erro, pois essas sequências textuais integram a infraestrutura dos textos. O que consideramos uma orientação ineficaz é a ênfase restrita somente a tal trilogia – colocar tudo isso numa nota de rodapé) conforme veremos nos encaminhamentos que analisaremos abaixo, acerca de uma *Descrição de lugar*.

Após uma crônica de Marcos Rey, na qual se descreve uma feira na cidade de São Paulo e uma atividade acerca deste texto, temos uma imagem que retrata a vista parcial da Lagoa da Conceição, localizada em Florianópolis e, em seguida, temos na página 130:

<p>- Cada região brasileira é repleta de belezas naturais. A Lagoa da Conceição, localizada em Florianópolis, Santa Catarina, é um exemplo disso;</p> <p>- Observe, em detalhes, os elementos que compõem a paisagem da lagoa. Imagine agora que você vá escrever um conto ambientado nesse lugar. No início da narrativa, insira um texto descritivo, a fim de criar o cenário ideal para o resto da história.</p>
---

Nesses últimos enunciados, encontramos a possibilidade de ampliação do lugar de produção, pois apesar de imaginarmos como lugares de produção a própria sala de aula ou a casa do aluno, este, diante dos lugares que são descritos na orientação, pode-se reportar não

apenas para a lagoa descrita, mas para outra qualquer que ele conheça, ou que ele imagina, conforme o enunciado sugere.

Por mais que estejamos abordando o lugar de produção no contexto físico, não podemos desconsiderar que, cada produtor de texto traz consigo, no momento de produção, as representações construídas por ele mesmo sobre sua participação nas atividades de linguagem. Por isso, temos a ênfase do lugar de produção evidenciado nos comandos acima.

Na sequência dessa mesma atividade de produção, temos a segunda proposta que também aproxima o lugar de produção do produtor do texto, de modo que aquele possa influenciar decisivamente na produção por parte deste. Vejamos o trecho de uma crônica que integra os encaminhamentos e, em seguida, estes:

Há pessoas que moram em casas pequenas, mas os espaços são arejados e limpos. Já encontrei pessoas que moram em apartamentos de quarto e sala, mas são espaçosamente solidárias. (...) Há outros que moram em casas avarandadas, com sótão e porão, e vivem [se] escondendo de si mesmos. Esses mesmos não desconfiam de que a vida passa com a paisagem e o tempo. Alguns moram em casas que parecem labirintos.  
MACIEL, Pedro. *Jornal do Brasil*. Rio de Janeiro, 24 agosto de 2002.

A partir do trecho da crônica, selecionado para encaminhar o aluno na produção do texto, percebemos que há uma tendência para que seja feita uma escolha, dentre algumas opções presentes na questão. É justamente nesta escolha que o produtor poderá relacionar o lugar de produção ao local a ser descrito, pois cada aluno poderá falar de sua própria casa. Em seguida, os encaminhamentos:

- Escolha um dos tipos de casa descrito na crônica (ou um outro tipo) e apresente suas outras características. Descreva, primeiramente, a **parte externa**: a localização da casa, os jardins, a entrada, como é a parte principal, a iluminação, a garagem, as cores das paredes externas, o revestimento, as varandas, os móveis no espaço aberto; conte se há um ou mais andares, como é o trânsito da rua ou avenida, etc.  
- Em seguida descreve o **ambiente interno**, onde pode haver: uma ou mais salas, simples ou luxuosas, com cortinas, quadros e tapetes. Caracterize os móveis, se são claros ou escuros, qual o tipo de assoalho, como são as cores das paredes, dos tecidos; descreva também os objetos de decoração, a iluminação, os lustres e abajures.

Nessas últimas orientações, temos menções explícitas ao lugar físico a ser descrito, lugar este que também pode ser o lugar em que o texto será produzido, através de palavras que se referem não só aos cômodos de uma casa, como também à cidade de um modo geral. Além dessa constatação, ainda encontramos a expressão “um outro tipo” que amplia as possibilidades para o aluno, caso não conheça uma casa estruturada da forma como está escrita, optar por uma descrição mais próxima da realidade dele.

Outra marca presente no enunciado que contribui para o conhecimento do produtor de textos é a classificação em “ambiente interno” e “ambiente externo”. Com essa divisão, o aluno reforça o conhecimento já adquirido sobre noções de espaço de forma mais prática, isto é, a noção de interior e exterior.

Agora, observemos este fragmento abaixo, retirado do *Manual de Redação e Estilo O Globo*, no tópico *Preparação*, presente no Capítulo 1 intitulado *Antes de escrever*, na página 14.

Há repórteres que recebem pautas na redação; outros cobrem áreas determinadas e têm liberdade para escolher assuntos. Nos dois casos, a preparação antes do trabalho de cada dia é tão necessária quanto o aquecimento do atleta antes de entrar em campo.
--

O propósito que motivou a criação desse último manual é decorrente da necessidade de atualização, uniformização e capacitação dos jornalistas na redação do referido jornal. Essa última orientação corrobora a evidência do lugar de produção como elemento norteador no processo de escrita, fato este evidenciado através do binômio “redação-campo”.

De forma coerente, o autor utiliza a metáfora do jogador de futebol, para mostrar o quanto o lugar em que se atua, o lugar físico, é importante no contexto de produção. O campo, enquanto local de trabalho, determina a forma como os jogadores atuarão numa partida de futebol. Isto é tão claro que, por diversas vezes, uma partida é cancelada porque o campo não oferece condições de uso. Assim, também acontece com o lugar de produção de um texto, seja este jornalístico ou não.

Até aqui, vimos o quanto o lugar de produção se constitui como elemento importante no contexto de produção. No próximo tópico, passaremos a conhecer se o momento de produção, outro integrante do contexto, faz-se presente nas orientações presentes no *corpus* desta pesquisa.

#### 4.1.2 O momento de produção

Conforme já mencionamos no capítulo teórico que fundamenta as nossas categorias de análise, o momento de produção do contexto físico diz respeito à extensão do tempo durante o qual o texto pode ser produzido.

Apesar de, raramente, não encontrarmos, nos livros de produção textual ou nos manuais de redações direcionados para os mais variados públicos, alguma menção ao tempo em que o texto deve ser produzido, seja em horas ou minutos, percebemos que este elemento do contexto é determinante no processo de escrita, a partir do momento em que se estabelece um limite de tempo, como nas situações de vestibulares e concursos.

Neste sentido, mesmo tendo como público-alvo os candidatos a concursos e vestibulares, não encontramos no manual *Redação para concursos e vestibulares*, assim como nos demais componentes do *corpus* da nossa pesquisa, alguma referência à duração de tempo em que o texto seja produzido.

Porém, nesse mesmo manual, encontramos um trecho que, embora não especifique a duração em horas ou minutos, faz referência ao exato momento de produção de um texto, seja em uma avaliação de sala de aula, um concurso ou mesmo no vestibular.

Os dois trechos que seguem foram extraídos do tópico *E na hora do “branco”?*, localizado à página 57, no Capítulo 8 *Elaboração do texto*.

<p>Chegou a hora da prova. Você sente um tremendo frio na barriga e uma vontade imensa de correr para o banheiro e só sair de lá quando tiver incorporado Machado de Assis, mas sabe que isso não será possível. Quando bate o olho na redação, sente o coração quase parar: é agora! Parece exagero a descrição anterior, mas é exatamente como muitas pessoas se sentem na hora de fazer uma redação para um vestibular ou concurso. Tudo porque já tiveram experiências negativas para confeccionar um texto nestas condições. E entre as más experiências relatadas está o famoso “branco”.</p>
---

Por mais que esses fragmentos remetam ao momento de realização de uma produção escrita, e isso é bem perceptível pelo uso de palavras que denotam tempo como “hora” e “agora”, não encontramos nenhuma palavra que se refira à duração de tempo, seja em horas, minutos ou segundos. Por outro lado, encontramos características que remetem ao lugar social e à posição social do emissor naquele momento de produção. Posteriormente, abordaremos, com outros fragmentos, esses dois elementos do contexto de produção.

Observe o próximo fragmento:

Mas o que fazer se na hora “H” ele chegar? Bem, não existe uma fórmula pronta para retomar as idéias perdidas pelo nervosismo, mas algumas dicas podem ajudá-lo a não se desesperar. Aliás, a primeira regra é: não se desespere nem pense que tudo está perdido. Releia o enunciado e tente depreender o tema e o que o exercício espera de você. Selecione a melhor idéia que passar pela sua cabeça, fixe um objetivo e comece a escrever. Lembre-se de que você precisará argumentar alguma coisa em seu texto, por isso é bom que você se acalme e volte a pensar.

Neste último fragmento, assim como no anterior, mesmo sem encontrarmos vocábulos que denotem duração de tempo, percebemos que esta não está presente, porém percebemos o quanto ela é determinante no momento de produção de um texto.

Temos conhecimento, seja através de parentes ou amigos, de relatos sobre pessoas que não obtiveram êxito numa prova de produção textual e/ou até mesmo em outras disciplinas devido ao fator tempo, apesar deste não ser o único elemento que determina a produção. O tempo limite para a produção, muitas vezes, é responsável pelo nervosismo de grande parte dos candidatos que se submetem a uma prova, seja em uma situação corriqueira em sala de aula, ou até mesmo em vestibular ou concurso.

O tempo, ou melhor, a capacidade de administrá-lo durante a realização de qualquer exame se transforma em critério de avaliação, que conseqüentemente, em muitos casos, reflete-se na aprovação ou reprovação de um candidato.

Agora, observemos estes fragmentos abaixo, retirados do *Manual de Redação e Estilo O Globo*, presente no Capítulo 1 intitulado *Antes de escrever*, na página 13.

O bom **lead** não nasce no terminal do computador: o repórter o traz da rua. (...) Este capítulo trata do trabalho do repórter antes de começar a escrever, enquanto há tempo para colher dados, explicações e detalhes capazes de marcar a diferença entre o texto vivo e preciso do jornalista e o relatório insosso do burocrata.

Neste último fragmento, percebemos um fato determinante a respeito do momento de produção: um bom texto para ser escrito precisa de preparação.

Na maioria das vezes, quando o produtor se sente preparado para escrever um texto, conseqüentemente, não tem dificuldades em administrar a duração de tempo de que dispõe para realizar tal tarefa. Isto é mostrado com evidência no trecho ora analisado, pois, o autor

qualifica um texto escrito, posterior a uma elaboração, como “vivo” e o oposto como “insosso”.

Aqui, vale salientar que, a redação de jornais e revistas impressos, de uma forma geral, é um dos lugares de produção de textos em que o tempo se constitui como elemento determinante da produção e veiculação de textos, tendo em vista o caráter informativo próprio dos gêneros presentes como a notícia, a reportagem, o editorial, entre outros. Se, diariamente, temos jornais que têm o objetivo de manter a população informada, nada mais lógico do que a atualização de tais informações. Neste sentido, os jornalistas dispõem de pouco tempo para a produção dos textos. A título de exemplo, temos diversos jornais que circulam diariamente e que, conseqüentemente, requerem uma escrita diária. Se para a produção de reportagens e notícias é necessária a coleta dos fatos acontecidos, supomos que os jornalistas dispõem de um horário de trabalho para fazer esta coleta e apenas outro para escrever.

Já no fragmento que segue, presente no livro *Português: linguagens*, na página 418, encontramos as seguintes características que integram a estrutura de uma carta argumentativa.

(...) Apresenta formato constituído pelas seguintes partes: data, vocativo, corpo do texto (assunto, expressão cordial de despedida e assinatura. (...))
--

Diferentemente de outros gêneros em que não temos a capacidade de identificarmos o momento de produção, na estrutura da carta argumentativa presente no livro supra mencionado, temos uma possibilidade, visto que, partimos do princípio de que uma carta é escrita na mesma data em que o produtor coloca no vocativo inicial. Dificilmente, inferiríamos que uma carta datada do dia 25 de julho, houvesse sido escrita no dia 15 do mesmo mês ou do mês anterior. A informação da data é inerente à própria estrutura do gênero carta.

Observemos agora, o seguinte trecho retirado do *Manual de Redação da Presidência da República*, que enfoca aspectos ligados ao momento de produção. A orientação é intitulada *Concisão e Clareza* e está localizada à página 06, no Capítulo 01, sendo este denominado *Aspectos Gerais da Redação Oficial*. Eis o trecho:

A *concisão* é antes uma qualidade do que uma característica do texto oficial. Conciso é o texto que consegue transmitir um máximo de informações com um mínimo de palavras. Para que se redija com essa qualidade, é fundamental que se tenha, além do conhecimento do assunto sobre o qual se escreve, o necessário tempo para revisar o texto depois de pronto. É nessa releitura que muitas vezes se percebem eventuais redundâncias ou repetições desnecessárias de idéias.

Neste trecho acima, encontramos, além da menção ao momento de produção do texto, uma visão diferente acerca da escrita, pois a revisão do texto é sugerida pelos autores. Neste sentido, a partir do momento em que uma leitura se faz necessária, antes de entregá-lo a algum fiscal de sala, professor ou examinador, percebemos que a visão de escrita presente neste fragmento é o texto como processo e não como produto acabado.

Apesar de não localizarmos palavras que expressem duração de tempo, temos a ênfase no momento de produção a partir do emprego da palavra “tempo”. É sugerido que além do tempo para a escrita, haja também um tempo para a realização de leituras do texto produzido, ou melhor, em processo de construção.

Como já afirmamos no capítulo teórico, na perspectiva do ISD, todo texto resulta de um processo de interação e esta, necessariamente exige a existência de um emissor e de um interlocutor. É sobre estes dois elementos do contexto de produção, proposto por Bronckart (1999), que os dois próximos tópicos abordarão.

#### **4.1.3 O emissor**

Neste contexto físico, a figura do emissor constitui a pessoa (ou máquina) que produz fisicamente o texto, podendo essa produção ser efetuada na modalidade oral ou escrita (Cf. BRONCKART, 1999, 93). Além de emissor, esta pessoa que produz o texto, ainda recebe o nome de produtor ou locutor, a depender da situação comunicativa em que o texto for produzido. A seguir, vejamos como esse importante elemento do contexto é abordado nas orientações que encaminham a produção textual no *corpus* desta pesquisa.

Inicialmente, vejamos o próximo fragmento retirado do manual *Redação para concursos e vestibulares*, especificamente, no Capítulo 8, intitulado *Elaboração do texto*, na seção *A finalidade do texto*, à página 50.

Mas, para que serve, afinal, um texto? Bem, a primeira função do texto, no caso da redação, é comunicar algo a alguém. Como o texto solicitado em exames de provas geralmente é uma dissertação, você deverá comunicar nela sua opinião sobre determinado tema a um avaliador. Para isso, você poderá utilizar as várias funções da linguagem, sempre adequando-as às exigências do exercício, ou seja, dependendo do seu objetivo como emissor, escreverá uma redação na qual predomine função referencial, poética, emotiva, fática, metalingüística ou conativa.

O trecho acima estabelece atribuições ao produtor do texto. Além disso, encontramos a palavra “emissor” que é vista como uma pessoa que escreve um texto seguindo determinadas convenções. O produtor, enquanto emissor, deve estar ciente das convenções que a produção de texto estabelece: isto é muito enfatizado no trecho ora analisado.

Em muitos manuais e/ou livros didáticos, muitas vezes, não encontramos nenhuma menção ao emissor. Apenas, as orientações encaminham a produção sem ressaltar as responsabilidades condizentes ao papel do emissor.

Observemos agora, o seguinte trecho retirado do *Manual de Redação da Presidência da República*, que enfoca aspectos ligados ao emissor do texto. A orientação é intitulada *A impessoalidade* e está localizada à página 04, no Capítulo 01, sendo este denominado *Aspectos Gerais da Redação Oficial*. Eis o exemplo:

A finalidade da língua é comunicar, quer pela fala, quer pela escrita. Para que haja comunicação, são necessários: a) alguém que comunique, b) algo a ser comunicado, e c) alguém que receba essa comunicação. No caso da redação oficial, quem comunica é sempre o Serviço Público (este ou aquele Ministério, Secretaria, Departamento, Divisão, Serviço, Seção); o que se comunica é sempre algum assunto relativo às atribuições do órgão que comunica; o destinatário dessa comunicação ou é o público, o conjunto dos cidadãos, ou outro órgão público, do Executivo ou os ou dos outros Poderes da União.

Aqui, percebemos que cada elemento do contexto de produção é bem colocado na situação de produção, inclusive o emissor, identificado no trecho pela sentença “alguém que comunica”. Quando encontramos todos os elementos norteadores que compõem os parâmetros do contexto sociossubjetivo de produção, acreditamos que o produtor tenha mais condições de construir um bom texto

Agora, observemos o próximo fragmento, extraído do livro didático *Português: linguagens*, mais precisamente no Capítulo 34, à página 358.

Escolha um dos objetos que seguem e escreva um **anúncio publicitário** para ele, de acordo com as características, a linguagem e os recursos próprios do gênero. Dê um título sugestivo ao anúncio.

No livro, abaixo dessa orientação, estão veiculadas 05 (cinco) gravuras: uma bola, uma bicicleta, uma guitarra, a paisagem de uma praia e a Torre Eiffel.

Antes, da orientação acima, o livro apresenta exemplos de anúncios publicitários e expõe, na página 357, as características de textos publicitários escritos.

# quase sempre constituído por imagem e texto;  
 # linguagem, persuasiva, direta e clara;  
 # estrutura variável, mas geralmente composta por:  
 - título, que chama a atenção sobre o produto;  
 - texto, que amplia o argumento do título;  
 - assinatura, logotipo ou marca do anunciante;  
 # nível de linguagem de acordo com o público que se pretende atingir;  
 # verbos geralmente no modo imperativo ou no presente do indicativo;  
 # uso de recursos como figura de linguagem, ambiguidade, jogos de palavras, provérbios, etc.

Tanto a orientação quanto as características apresentam considerações sobre a estrutura do anúncio publicitário e o tipo de linguagem a ser utilizada. Entretanto, ambos não priorizam os elementos do contexto físico, como o emissor e o receptor.

Sabemos que, atualmente existem inúmeras agências de publicidade espalhadas pelo país. Cada agência contrata, geralmente, vários publicitários, a depender da estrutura de cada uma. Muitas vezes, um anúncio publicitário é construído por uma equipe, apesar da agência, com o anúncio já feito, assumir a função de emissora.

Neste sentido, os autores do livro didático, poderiam ter abordado este fato. Abordagem esta que não impediria a produção de um anúncio publicitário em sala de aula ou em outro lugar de produção e que fosse produzido por um ou mais emissores.

Agora, observemos o fragmento abaixo, extraído do livro didático *Todos os textos*, mais precisamente na Unidade 2, Capítulo 1, à página 40.

Escolha, junto com seus colegas de grupo, uma música atual que todos conheçam. A seguir escrevam um poema cujos versos se “encaixem” na letra e na melodia da música escolhida. Vocês podem criar um texto que brinque com a sonoridade das palavras ou escolher um assunto que faça uma crítica bem-humorada a um programa de TV, aos desmandos dos políticos, à saúde, à educação, ao seu bairro, à sua rua, ou ao que quiserem. Terminado o poema, dêem a ele um título sugestivo. Depois,

sob a orientação do professor, cantem o poema, apresentando-o à classe.  
Outra possibilidade: ponham música no poema a seguir e cantem-no.

Nestes fragmentos, apesar das possibilidades sugeridas, percebemos que há um distanciamento entre as solicitações feitas na proposta e o emissor do texto a ser produzido. Podemos, ainda, especificar tal distanciamento ao associarmos o que de fato a proposta sugere à capacidade que os alunos da série/ano à/ao qual o livro didático é direcionado. Deste modo, cabe-nos o seguinte questionamento: será que os alunos da 6ª série/7º ano, numa faixa etária entre 12 e 13 anos, aproximadamente, teriam condições de criar os versos solicitados, adaptá-los à letra e melodia de uma música escolhida, ou produzirem uma crítica bem humorada, que aborde um dos assuntos propostos no enunciado? É claro que qualquer proposta por si só, sem a orientação de um professor, certamente não será suficiente para a garantia de textos bem produzidos, mas o foco da nossa análise, nesse momento, se restringe ao comando, à orientação que encaminha a produção textual.

Sabemos que cada elemento do contexto de produção tem sua importância no processo de escrita. Porém, não podemos deixar de assinalar o poder que o emissor exerce sobre o texto a ser construído. É o emissor quem escolhe cada palavra, frase, oração, parágrafo a ser construído. É ele quem seleciona que tipo de linguagem usará, é ele quem exerce o poder de decisão sobre quando começar, parar, reiniciar e finalizar o texto, apesar da grande influência que o receptor/interlocutor exerce na produção textual.

Entretanto, não podemos esquecer que todas essas habilidades do emissor são condicionadas pelo perfil do receptor, pois a máxima dialógica e a interação estão intrinsecamente relacionadas com o processo de produção textual.

Portanto, conforme já afirmamos anteriormente, quando o papel do emissor é bem definido numa orientação, as perspectivas de construção de um bom texto são maiores. Dessa forma, quando o professor solicita aos alunos que produzam um determinado texto, seja um artigo de opinião, um texto publicitário, por exemplo, sem que haja um objetivo interior, um propósito, uma razão para realizar produzir tal texto, a produção textual, dificilmente será produtiva, seja no momento de recepção da proposta pelos alunos, seja na produção em si.

Ao analisarmos o contexto sociossubjetivo, enfocaremos a posição social do emissor. Nesta categoria de análise, encontraremos mais elementos que propiciam maiores discussões.

#### 4.1.4 O receptor

O receptor é(são) aquela(s) pessoa(s) que pode(m) perceber (ou receber) concretamente o texto (BRONCKART, 1999: 93). Além de receptor, esta pessoa que recebe o texto, ainda recebe o nome de destinatário ou interlocutor, a depender da situação comunicativa em que o texto for produzido. A seguir, vejamos como esse importante elemento do contexto é abordado nas orientações que encaminham a produção textual no *corpus* desta pesquisa.

De início, tomemos o exemplo abaixo extraído do *Manual de Redação e Estilo O Globo*, no tópico *A palavra e o fato*, presente no Capítulo 2 intitulado *Estilo*, na página 21.

Com freqüência, anúncios, promessas e ameaças não vão além do primeiro passo (ou do primeiro grito) – e não se deve permitir que a notícia, por sua vez, vá além dos fatos. É leviandade transformar “talvez vá” em “vai” e dar como certo ou mesmo provável que um projeto será transformado em lei só porque foi apresentado, ou que um programa de obras será executado só porque foi anunciado. Nem sempre é preciso manifestar desconfiança abertamente: a questão é escolher os termos e estruturar o texto de forma a transmitir a informação na medida certa.

A respeito deste último fragmento, observamos que, apesar do título do capítulo em que está inserida a orientação, evidenciar a questão estrutural do texto, há uma preocupação clara com o conteúdo a ser veiculado pelo jornal e, conseqüentemente, com o leitor que lerá a matéria. Sabemos o poder que o uso de uma determinada palavra ou expressão possui num texto, seja ele oral ou escrito. A notícia, principalmente, veiculada em um jornal de grande circulação, como *O Globo*, deve ser produzida de modo que o respeito aos seus receptores, aqui enquanto leitores, prevaleça acima de todos os interesses.

Com a expressão que fecha a orientação “a informação na medida certa”, percebemos a preocupação do autor no sentido de que a notícia seja transmitida de forma transparente, clara. É comum, nos meios da imprensa falada ou escrita, presenciarmos textos em que não há o cuidado na forma de expressão ao se noticiar um determinado fato ou acontecimento. O exemplo do uso das locuções verbais presentes no fragmento ora analisado ilustra este equívoco. Quantas vezes, o uso indevido de um determinado verbo compromete pessoas, incriminando-as injustamente? Quantos jornalistas já não respondem/responderam judicialmente devido ao uso de algumas palavras em seus textos?

Vejamos outros trechos extraídos na mesma página do último fragmento analisado.

Se o fato é inexplicável, nem por isso se torna impúblicável. Mas não é justo deixar o leitor imaginando que só ele não entendeu a história. Deve-se afirmar abertamente que a notícia provoca perguntas que não há como responder.

Aqui, a compreensão do leitor é a prioridade. Fazer com que o leitor/receptor entenda o que está veiculado numa edição não constitui apenas o respeito do jornal/jornalista, mas também a obrigação do veículo de comunicação com seus clientes. Percebemos que muitas revistas e jornais não têm essa preocupação, esquecendo assim, seus receptores. Passemos ao próximo trecho.

A informação irrelevante ocupa espaço imerecido e confunde o leitor. E ele se irrita com razão se lhe tomam o tempo com explicações óbvias ou ingênuas, como esta: “Apurou-se que os detentos planejavam uma fuga porque o túnel terminava fora dos limites do presídio” (ou seja, fora descartada a hipótese de que os presos cavaram o túnel só para roubar goiabada da despensa). Ou a informação de que os parentes da criança falecida estão tristíssimos.

Neste fragmento, encontramos mais uma preocupação com o receptor no contexto de produção. Com exemplos óbvios, observamos também que a forma como se aborda determinado fato interfere na recepção do texto. E o leitor, com apenas um pouco de perspicácia, sente o desrespeito do jornal, quando tais colocações são feitas. Vale salientar que, a preocupação com o leitor deve ser uma constante não apenas no meio jornalístico, mas sim em todos os contextos de produção.

Outro aspecto destacado no fragmento acima diz respeito à preocupação dada ao conteúdo temático. Segundo Bronckart (1999, p. 97), esse aspecto se refere “ao conjunto das informações explicitamente apresentadas num texto e que são traduzidas pelas unidades declarativas da língua.”

Apesar de o conteúdo temático constituir representações construídas pelo emissor do texto sobre os parâmetros da situação de linguagem, o receptor também é levado em consideração no momento de selecionar o conteúdo a ser veiculado num determinado texto.

A seguir, outro exemplo, do mesmo manual e capítulo, do tópico *Linguagem*, da página 27.

Usa-se também a sabedoria popular para enriquecer o estilo. Mas é bom lembrar: o que prende o leitor é o inusitado; o banal dá sono. Ele bocejará ao ser informado que numa casa de ferreiro havia espeto de pau, ou que deu certo para alguém preferir um pássaro na mão. Mas talvez ache graça em conhecer a história de dois bicudos que se beijaram, ou da água mole que não conseguiu furar a pedra dura.

Aqui, temos mais um exemplo que enfoca o leitor a partir do viés da expressão, da forma como o texto é elaborado: na escolha da palavra, da frase, da oração e até mesmo do provérbio.

Comumente, vemos em orientações em manuais de redação e livros didáticos de produção textual que a originalidade é uma qualidade de um texto bem escrito. Entendemos aqui que ser original não é escrever algo que ninguém nunca escreveu, mas, tentar inovar da melhor forma possível um conteúdo que muitas pessoas diriam de uma mesma forma. Quando procedemos assim, transmitimos direta e/ou indiretamente o respeito que o leitor/receptor merece.

Entretanto, devemos atentar para o fato de que a criatividade não constitui um elemento de textualidade por si. Obviamente, as orientações encaminham para que o orientador não trate de obviedade no texto, mas a noção de obviedade, assim como outras características dos textos, vão depender muito do gênero focalizado e da situação comunicativa. Além disso, não podemos atribuir aos critérios de textualidade princípios de boa formação textual, pois isto seria equivocado, já que um texto não se pauta pela boa formação tal como a frase, por exemplo. (MARCUSCHI, 2008, p. 94)

A seguir, temos outro exemplo de orientação que evidencia o receptor ao orientar a produção de textos extraído do manual *Redação para concursos e vestibulares*, mais precisamente, na página 50, no Capítulo 7, intitulado *Elaboração do texto*, na seção *A finalidade do texto*.

Nesse momento, é extremamente importante que você tenha em mente o tipo de receptor a que se destina o texto, no caso, um ou vários examinadores. Narrar um jogo de futebol para um torcedor é diferente de fazê-lo para alguém que não conhece nada sobre o esporte. Descrever um elefante para uma criança é diferente de descrevê-lo para um biólogo. Dissertar sobre o aborto para um examinador é diferente de fazê-lo para uma autoridade da Igreja. Adequar o nível de linguagem e suas funções ao contexto e ao receptor é um dos principais requisitos para escrever bem.

Dentre as orientações a respeito do receptor, temos, neste último exemplo, o ápice do enfoque no leitor. Com uma linguagem concisa, o autor mostra a importância que o receptor exerce no contexto de produção de qualquer texto. Além disso, temos a pertinente observação acerca do uso da linguagem adequada ao receptor.

A respeito dessa linguagem, um fato que merece ser abordado se refere às orientações presentes nos manuais de redação e livros didáticos de produção de texto diz respeito aos pronomes de tratamento.

Em sua maioria, os manuais de redação editados no mercado editorial trazem como conteúdo os pronomes de tratamento. Entretanto, apesar de, praticamente não mencionarem, no decorrer da abordagem deste conteúdo gramatical, a palavra receptor, implicitamente, verificamos que o receptor possui evidência neste contexto. Vale salientar que o foco dessas orientações é a estrutura e a correção gramatical. Entretanto, se, nessas abordagens, não fossem expostas as regras básicas dos usos dos pronomes e as adequações de cada um destes às suas respectivas pessoas, não haveria foco no receptor. Neste sentido, este é inerente ao conteúdo gramatical ora abordado, mesmo sem observações acerca deste elemento do contexto.

No *Manual de Redação da Presidência da República*, identificamos a abordagem dos pronomes de tratamento. Nas páginas 09 e 10, encontramos, além de um breve histórico do uso destes pronomes, orientações sobre o emprego de cada um, sendo estas semelhantes às encontradas nas maiorias das gramáticas tradicionais.

Abaixo, temos outro exemplo em que, o receptor, explicitamente, é levado em consideração nas orientações que encaminham a produção textual. O mesmo foi extraído do *Redação para Concursos e Vestibulares*, no Capítulo 8, na seção Coesão e Coerência, na página 54.

Quando fazemos um texto, utilizamos mecanismos para que o interlocutor entenda o que estamos “dizendo”. Em outras palavras, precisamos de meios para que o nosso texto deixe de ser um amontoado de frases e palavras e passe a ter algum sentido. Chamamos esses mecanismos de coesão e coerência, que podem ser descritos também como o bom relacionamento entre os termos de uma redação.
--

Neste fragmento, encontramos uma preocupação com o receptor do texto, a partir do momento em que há a discussão no tocante aos fatores de textualidade, como a coesão e a coerência. Quando um amontoado de frases e palavras se configura como texto para o leitor,

partimos do pressuposto de que aquele foi significativo, isto é, teve sentido para esse. Essa preocupação, enfatizada no fragmento anterior, que o locutor deve ter com a textualidade, corrobora o objetivo de tornar o texto mais acessível, claro e objetivo para o leitor.

No fragmento a seguir, extraído do LD *Todos os textos*, no capítulo que aborda o gênero entrevista citada, mais precisamente na página 91, temos, na seção *Agora é a sua vez*, as seguintes orientações que encaminham a produção textual:

- Escolha uma pessoa de destaque de sua cidade para entrevistar: um escritor, um compositor, um músico, um jornalista, um diretor de teatro, um cantor, um atleta, um político, o presidente de uma ONG etc. (...)
- Faça um rascunho primeiro e só passe o texto a limpo depois de fazer uma revisão cuidadosa, verificando se a linguagem está adequada aos leitores e de acordo com a variedade padrão da língua. Guarde sua entrevista citada para expor no jornal mural que você montará com os colegas no capítulo Oficina de Redação desta unidade.

Aqui, o enfoque no receptor do texto está explícito, principalmente, na segunda orientação. Primeiro, encontramos a evidência da importância da revisão textual, etapa fundamental na escrita, pois quando o aluno revisa o próprio texto sob a orientação do professor é provável que ele perceba problemas, não só ortográficos, que passaram despercebidos na primeira versão. Nessa etapa, há a ratificação da concepção de escrita não como produto pronto e acabado, mas sim como um processo, conforme defendem os pressupostos sociointeracionistas.

A preocupação com a linguagem caracteriza outro foco no receptor, pois há a preocupação em fazer o texto ser entendido pelos leitores e a linguagem adequada constitui elemento essencial nesse processo. Se o público não entender a linguagem expressa no texto, este não fará sentido para aquele. Por último, temos ao final do enunciado, de forma implícita, a identificação dos receptores da entrevista a ser produzida, pois há a informação que os textos devem ser expostos no jornal mural da escola, o que nos leva a afirmar que o receptor será a própria comunidade escolar.

A seguir, temos um quadro que representa as ocorrências dessa categoria de análise no *corpus* da nossa pesquisa, especificamente os parâmetros do contexto físico.

QUADRO 1 - OCORRÊNCIAS DOS PARÂMETROS DO CONTEXTO FÍSICO

<b>PARÂMETROS DO CONTEXTO FÍSICO</b>	<b>EVIDÊNCIAS DE OCORRÊNCIA NO <i>CORPUS</i></b>
O lugar de produção	LD <i>Todos os textos</i> (01); <i>Manual de Redação da Presidência da República</i> (01); LD <i>Oficina de Redação</i> (03); <i>Manual de Redação e Estilo O Globo</i> (01)
O momento de produção	<i>Manual Redação para Concursos e Vestibulares</i> (02); <i>Manual de Redação e Estilo O Globo</i> (01); LD <i>Português: Linguagens</i> (01); <i>Manual de Redação da Presidência da República</i> (01)
O emissor	<i>Manual Redação para Concursos e Vestibulares</i> (01); <i>Manual de Redação da Presidência da República</i> (01); LD <i>Português: Linguagens</i> (02); LD <i>Todos os textos</i> (01);
O receptor	<i>Manual de Redação e Estilo O Globo</i> (04); <i>Manual Redação para Concursos e Vestibulares</i> (02); LD <i>Todos os Textos</i> (01)

Na próxima seção, abordaremos os elementos do contexto sociossubjetivo com foco no nosso *corpus*.

## 4.2 O contexto sociossubjetivo

Conforme elencado anteriormente, nesse contexto, percebemos a preponderância do social em detrimento do aspecto físico. Segundo Bronckart (1999, p. 94), a produção de todo texto inscreve-se no quadro de uma formação social e, mais precisamente, no quadro de uma forma de interação comunicativa que implica o mundo social (normas, valores, regras etc.) e o mundo subjetivo (imagem que o agente dá de si ao agir). Esse contexto sociossubjetivo pode ser decomposto em quatro parâmetros principais: o lugar social em que o texto é produzido, a posição social do emissor, a posição social do receptor e o objetivo da interação.

### 4.2.1 O lugar social

No *Manual de Redação e Estilo O Globo*, no Capítulo 2, na seção Estilo, p. 19, encontramos direcionamentos que remetem às características do lugar social em que o texto jornalístico é produzido.

Como escreve um jornalista? Numa palavra: depressa. Não apenas isso, claro, mas há razão para mencioná-lo de saída: em nenhum outro ofício de escritor a pressão das horas é tão cruel e inevitável. Relatórios têm de ser informativos e precisos, a obra literária pede elegância de estilo; só o jornalismo requer tudo isso, e depressa, sem que a rapidez seja desculpa válida para o erro ou a mediocridade. A qualquer velocidade, exige-se fidelidade a três requisitos: exatidão (para não enganar o leitor), clareza (para que ele entenda o que lê) e concisão (para não desperdiçar nem o tempo dele nem o espaço do jornal). Se isso bastasse, o jornal pareceria um enorme telegrama: conciso, claro, exato e enfadonho. Para que o seu texto escape de tão horrível destino, o jornalista conta com variadas normas e recomendações. Quase todas são sensatas e podem dar boa ajuda – mas técnicas de redação são apenas auxiliares do talento e da aptidão que cada um desenvolve por conta própria. A esse respeito, basta lembrar: só escreve bem, acima da pura habilitação mecânica, quem lê muito e escolhe bem o que lê. Em muitas situações, pede-se ao jornalista apenas que seja bom artesão, competente, aplicado, honesto. Em outras, que seria imperdoável desperdiçar, há espaço para a qualidade literária.

Nas orientações acima, podemos elencar diversos aspectos referentes ao contexto sociossubjetivo, como as posições sociais do emissor e do receptor. Entretanto, o conjunto de tais aspectos encaminha para o predomínio do lugar social em que o texto é produzido.

Inicialmente, o autor começa a orientação indagando sobre como um jornalista escreve. A partir desse questionamento, já podemos identificar o lugar social em que o texto poderá ser produzido: a instância jornalística. Para evidenciar a rapidez em que o texto jornalístico deve ser escrito, o autor afirma que “em nenhum outro ofício de escritor a pressão das horas é tão cruel e inevitável”. Neste trecho, temos o enfoque explícito do lugar social, ou seja, é na produção de uma notícia, reportagem, que a rapidez se faz condição essencial, tendo em vista que os jornalistas, no geral, dispõem de apenas algumas horas para concluir uma edição diária. Esse tempo, algumas vezes, pode ser maior quando se trata da elaboração de uma reportagem, por exemplo, a ser exibida numa edição dominical.

Em seguida, o autor afirma que, mesmo diante da rapidez, existem requisitos que são imprescindíveis na elaboração do texto jornalístico: a exatidão, a clareza e a concisão. Percebemos, nesses, a caracterização do lugar social através das normas instituídas na interação em o que deve ser escrito, pois, provavelmente, em outros lugares sociais, o produtor não terá a obrigação de obedecer aos critérios citados.

No meio da exposição de normas que o texto jornalístico deve contemplar, temos, através do trecho “só escreve bem, acima da pura habilitação mecânica, quem lê muito e escolhe bem o que lê”, a retomada de um senso comum que nem sempre reproduz critérios

científicos, pois apesar da leitura e da escrita serem processos em interface, esta possui parâmetros próprios de constituição que vão muito além dos limites da materialidade textual (Cf. PEREIRA, 2010). Temos como exemplo os parâmetros dos contextos físicos e sociossubjetivo que constituem as categorias de análise dessa pesquisa.

No último período do fragmento analisado, em virtude do lugar social em que o texto é produzido, é solicitado ao jornalista que assuma o lugar de “um bom artesão, competente, aplicado, honesto”, ou seja, que ele assuma tais posturas diante do texto a ser elaborado e moldado à instância social em que é construído.

Outro exemplo extraído do mesmo *Manual de Redação e Estilo O Globo*, no Capítulo 2, na seção Linguagem, p. 25, também encontramos direcionamentos que remetem ao lugar social em que o texto deve e/ou é produzido.

Profissões, atividades e ramos do conhecimento têm vocabulários próprios, com expressões que o leitor médio ignora. Muitas vezes é preciso usá-las, mas sempre explicando do que se trata. Esta precaução oferece dupla vantagem: torna a matéria inteligível e impede que o repórter escreva sobre o que não entende.

Se nem sempre é possível fugir dos termos técnicos, não há desculpa para adotar modismos e maneirismos verbais. Eles existem em todas as áreas. Quando o policial diz “viatura”, cabe ao jornalista traduzir para “carro”, “automóvel”, “caminhonete” ou o que for. O economista se preocupa com “reversão negativa de expectativas”; o jornalista resumirá para “decepção”. O advogado faz rapapé com “egrégia corte”; o jornalista secamente dirá “tribunal”. E assim por diante.

Mesmo quando a linguagem alheia merece respeito, ela não serve para o jornal se estiver acima da compreensão do leitor médio.

No início do fragmento acima, temos uma observação referente ao vocabulário específico que as mais variadas profissões, atividades, ramos do conhecimento possuem. O lugar social em que o texto é produzido é visto como um critério responsável pela escolha lexical a ser utilizada na produção textual. Pelo fato de o texto jornalístico circular nas diversas esferas sociais, há uma preocupação, por parte do manual analisado, em explicar determinadas expressões que o leitor desconheça.

Em seguida, temos exemplos de termos técnicos que existem nas mais diversas áreas a respeito dos quais é obrigação do jornalista esclarecer para que o leitor os entenda. Esse esclarecimento constitui uma exigência do lugar social em que o texto jornalístico é produzido, pois, se não houver entendimento por parte dos leitores que leem determinado jornal, conseqüentemente, poderá haver a perda de credibilidade.

Mais do que uma preocupação com a seleção lexical, encontramos nos fragmentos acima a necessidade do jornalista adequar linguagens inerentes a outras profissões ao lugar social em que o texto é produzido, de modo que o texto jornalístico possa ser entendido por pessoas das mais variadas profissões e áreas do conhecimento, fato que caracteriza o caráter de democratização da leitura dos jornais.

Outro exemplo extraído do *Manual de Redação e Estilo O Globo*, no Capítulo 5, na seção Questões Éticas, p.111. Nele, encontramos direcionamentos que remetem ao lugar social em que o texto deve e/ou é produzido.

As exigências éticas não prejudicam a prática do jornalismo; ao contrário, elevam a qualidade da informação. Pode ser frustrante perder a foto dramática do menino delinquente ou a saborosa notícia não confirmada da indiscrição do ministro. Mas, se a decisão de não publicar isto ou aquilo for determinada por genuína preocupação ética, não existe prejuízo real: o que se está desprezando é informação ilegítima marcada por sensacionalismo, irresponsabilidade ou manipulação dos fatos.

Aqui, temos o enfoque nos principais compromissos que o texto jornalístico requer: a ética e a verdade. Devido à grande circulação que um jornal possui, o fragmento acima enfatiza determinados procedimentos que o jornalista deve adotar em sua prática profissional. Conforme as orientações estabelecem, no lugar social em que o texto é produzido, é inadmissível a divulgação de uma informação ilegítima, que não condiga com a realidade dos fatos noticiados.

A seguir, temos alguns fragmentos do mesmo *Manual de Redação e Estilo O Globo*, no Capítulo 5, na seção Questões Éticas, p. 112, que caracterizam o lugar social em que o texto deve ser produzido.

É intolerável que o processamento da informação seja deliberadamente posto a serviço de fins políticos, ideológicos e pessoais. Mas existe o abuso involuntário: ninguém consegue despir idéias e sentimentos como quem tira um paletó antes de começar um dia de serviço. Ainda assim, mesmo sabendo que a isenção absoluta é impossível, é dever do jornalista tentar, o tempo todo, ser absolutamente isento.

Quase todo veículo de comunicação segue uma linha editorial – conjunto de convicções que defende em seus editoriais – e é praticamente inevitável que ela tenha alguma influência no tratamento das notícias. O jornal, ao reconhecer essa contingência, não pode se acomodar a ela: deve zelar para que a influência seja mínima, idealmente nenhuma, repelindo a fraude que se expressa na deturpação ou na ocultação dos fatos.

Nestes últimos fragmentos, além de encontrarmos direcionamentos inerentes ao lugar social, ainda temos a ratificação dos demais aspectos do contexto sociossubjetivo caracterizado pelo ISD.

Percebemos este fato, a partir da evidência do mundo social que cada produtor de texto veicula, ou seja, a desejada isenção figura no enunciado acima como um valor que o jornalista deve possuir no exercício da sua profissão, especificamente na produção textual. Além do mundo social, ainda encontramos referências ao mundo subjetivo do jornalista, na medida em que este, por mais que almeje a isenção na escrita, não consegue ser totalmente isento, isto é, há no texto jornalístico evidências subjetivas pertencentes àquela pessoa que escreve.

O autor do manual reconhece a existência de linhas editoriais, que constituem um conjunto de convicções defendidas pelos jornais, existentes nos lugares sociais em que o texto jornalístico é produzido, além de colocar a dificuldade que o jornalista encontra para que tais convicções não influenciem os textos. Mais uma vez temos, nessa preocupação, o temor com relação à forma como as influências do mundo social emergem na produção textual.

Cotidianamente, lemos notícias de jornais parcialmente influenciadas pelas concepções ideológicas do veículo de comunicação responsável pela publicação. Encontramos notícias, reportagens que, por mais que denunciem, exponham para a população problemas relacionados à inoperância de alguns governantes, também evidenciam o interesse político-partidário em denegrir a imagem do partido e/ou político que se encontra no poder. A partir do momento em que o proprietário do jornal integra o partido daquela pessoa que está no poder, percebemos mudanças repentinas, algumas vezes de forma sutil e outras mais expostas, na forma como os fatos são noticiados, ou quando, na realidade, a divulgação desses sequer chega a acontecer.

Esses fragmentos mostram que o meio jornalístico constitui um lugar social em que há, constantemente, referências ao mundo subjetivo do produtor de textos, ou seja, este na elaboração textual reflete a própria imagem, bem como a do jornal em que atua.

Outro exemplo extraído do *Manual de Redação e Estilo O Globo*, no Capítulo 5, na seção Questões Éticas, p. 114, no qual encontramos direcionamentos que remetem ao lugar social em que o texto deve e/ou é produzido.

<p><b>Respeito à pessoa</b> – Cidadãos que têm vida pública perdem, por isso, pelo menos parte do direito à privacidade. Não há critérios gerais. O jornal decide caso a caso se determinada notícia é ou não uma abordagem legítima de assunto pessoal ou familiar. Exemplo clássico: se o ministro</p>
--

tem uma amante, isso é problema dele; se o ministro tem uma amante sócia de firma que faz negócios com o ministério, isso é notícia.

(...)

Vale para o jornal o princípio de que todas as pessoas são inocentes até condenação passada em julgado. Até então, há suspeitos, acusados, indiciados, denunciados, réus. Exceções: os presos em flagrante, os incriminados por tal volume e qualidade de provas que eliminem qualquer sombra de dúvida, os que confessam espontaneamente sua culpa.

Aqui, temos nos dois fragmentos, características do lugar social assumido pelo jornalista no momento em que o texto é produzido. Tanto o poder que o veículo de comunicação dispõe, quando surge uma dúvida no tocante a publicar ou não uma determinada notícia, como também a responsabilidade que o produtor de textos deve assumir ao publicar um determinado fato. Com uma linguagem simples, o autor cita um fato que serve como exemplo de razoabilidade para tomar decisões quanto à publicação de uma notícia.

Além dessas evidências, encontramos, ainda, a preocupação relacionada com o uso de alguns termos e/ou expressões que requerem cautela devido ao lugar social em serão veiculadas. Nesse sentido, o jornalista deve fazer uma seleção lexical cuidadosa, no sentido de não se comprometer pela informação divulgada, nem comprometer o jornal em que a notícia ou fato seja veiculado. Muitas vezes, tomamos conhecimento de casos em que um jornalista teve que responder a processo na esfera judicial ou até mesmo o jornal foi condenado a pagar indenizações a pessoas, pelo uso indevido de uma expressão que denegriu a imagem de um cidadão, de um grupo, instituição ou empresa.

É justamente a importância do lugar social assumido pelo jornalista na produção de uma notícia e/ou reportagem que exige os cuidados acima mencionados.

No fragmento a seguir, extraído do *Manual de Redação da Presidência da República*, no Capítulo 1, na seção Formalidade e Padronização, p.5, temos os seguintes direcionamentos:

As comunicações oficiais devem ser sempre formais, isto é, obedecem a certas regras de forma: além das já mencionadas exigências de impessoalidade e uso do padrão culto de linguagem, é imperativo, ainda, certa formalidade de tratamento. Não se trata somente da eterna dúvida quanto ao correto emprego deste ou aquele pronome de tratamento para uma autoridade de certo nível; mais do que isso, a formalidade diz respeito à polidez, à civilidade no próprio enfoque dado ao assunto do qual cuida a comunicação.

Nessas últimas orientações, observamos que o lugar social em que as comunicações oficiais são produzidas, ou seja, os órgãos públicos constituem elementos importantes que norteiam a forma como os textos devem ser redigidos. As orientações presentes nesse fragmento acima vão além dos aspectos formais evidenciados na maioria dos capítulos presentes no manual citado na página anterior. Nelas, encontramos a caracterização de uma interação comunicativa realizada na produção de textos oficiais.

Por tratar-se de uma interação profissional, a formalidade citada no fragmento não se restringe somente ao uso adequado de pronomes ou de outras palavras, mas também se refere à polidez e à civilidade como valores que devem permear os textos emitidos nos órgãos públicos. A seguir, temos outro exemplo que enfoca o lugar social em que o texto é produzido.

No livro didático *Oficina de Redação*, no Capítulo 04, após a exposição de uma narração objetiva, a autora propõe, na página 102, a produção de uma narração objetiva a partir de um breve relato de uma notícia veiculada no jornal *Estado de Minas*. Observe o enunciado veiculado logo após a notícia.

O texto lido é apenas uma nota, isto é, uma notícia bem curta. Imagine que você trabalhe em outro jornal e precise escrever uma notícia mais longa sobre o episódio.
--

Neste enunciado, percebemos que a autora situa o produtor de textos em outro lugar social, diferente da sala de aula, com o objetivo de proporcionar ao aluno uma situação de produção mais próxima da realidade. A partir do momento em que o aluno imagina-se no lugar social que um jornalista assume ao produzir o texto, aquele, possivelmente, terá mais chance de atingir o propósito solicitado no enunciado, diferentemente, se apenas fosse sugerida a ampliação da notícia sem a associação a outros lugares.

Por mais que se trate de uma simulação, tendo em vista o aluno da série a qual o livro se destina não ser um jornalista, percebemos a importância dessa tentativa de contextualizar a proposta de produção, já que, imaginariamente, o produtor trabalhará com as implicações do mundo social que envolvem o universo jornalístico, como a estrutura que uma notícia requer para ser divulgada e/ou os valores que devem ser considerados antes da publicação.

#### 4.2.2 A posição social do emissor

Em *Redação para Concursos e Vestibulares*, no Capítulo 8, na seção Adequação da linguagem ao contexto, p. 53, encontramos a seguinte afirmação.

Como já sabemos, a redação comunica algo a alguém. No entanto, nossos interlocutores não são os mesmos sempre. Por esse motivo, devemos levar em conta alguns fatores que determinam o tipo de texto que faremos. Um bilhete é muito diferente de um texto acadêmico, principalmente no que se refere à forma. No primeiro caso, temos uma situação menos formal de comunicação. No segundo, precisamos utilizar todos os recursos da norma padrão para nos sairmos bem. Entre os linguistas, existem mesmo aqueles que dizem que os verdadeiros bons escritores são aqueles que se tornaram políglotas em sua própria língua. Em outras palavras, isso significa dizer que o português pode se transformar em “várias línguas”, dependendo do contexto em que você se encontra. A linguagem que você utiliza em casa certamente não é a mesma que você usa com seu chefe. Nem a linguagem que você usa com seus colegas de futebol será a mesma que você usará com sua mãe. Precisamos ficar atentos às mudanças de contexto lingüístico para podermos fazer as adequações necessárias. No caso de uma redação, o contexto não muda muito. Tanto em vestibulares como em concursos, quem vai ler sua redação sempre será um ou mais avaliadores, e com a finalidade de examinar seus conhecimentos da norma padrão e de mundo. Logo, você deverá utilizar uma linguagem que comporte a norma considerada culta pelas gramáticas, mas sem se prender aos rígidos padrões acadêmicos; deverá apresentar uma redação que não seja coloquial, mas que não seja enfadonha. Pode e deve dosar seu texto com outras linguagens, como a literária por exemplo.

Inicialmente, a autora enfatiza o propósito comunicacional estabelecido pelos textos. A partir do momento em que afirma que “a redação comunica algo a alguém” e que “nossos interlocutores não são sempre os mesmos” há a retomada de 04 (quatro) fatores de textualidade: a intencionalidade, a informatividade, a aceitabilidade e a situacionalidade. Esses fatores contribuem para dar sentido a o texto, permitir que esse se faça representativo para os seus leitores/ouvintes e a mensagem transmitida possa ser compreendida. Sempre que produzimos um texto é preciso que tenhamos: o que dizer, uma razão para dizer o que temos a dizer, alguém para quem dizer, e que esse alguém se constitua como sujeito no processo de comunicação.

Em seguida, temos uma discussão sobre as diferenças existentes entre os textos que nos remete à temática dos gêneros textuais. É bem perceptível que os textos, de um modo geral, desempenham papel fundamental em nossa vida social, já que estamos nos

comunicando o tempo todo por meio deles. Durante a nossa comunicação cotidiana, utilizamos textos e estes têm uma função, a depender do propósito comunicativo. Além disso, cada esfera de utilização da língua, cada campo de atividade elabora determinados tipos de textos que são relativamente estáveis, isto é, se repetem tanto no assunto, como na função, no estilo e na forma (Cf. BAKHTIN, 1997). São essas particularidades que nos permitem conhecer um texto como carta, por exemplo, e diferenciá-lo de uma notícia jornalística.

Outra discussão abordada nos fragmentos da página anterior se refere ao tipo de linguagem a ser utilizado em cada situação de comunicação. Ao afirmar que existem diferenças entre o bilhete e o texto acadêmico, a autora ratifica a necessidade de adequação do nível de linguagem a ser utilizado na produção textual de acordo com o propósito comunicativo. À medida que exemplifica situações que requerem linguagens diferentes, acontece a refutação da concepção de que “saber uma língua é saber a gramática”.

Essas reflexões linguísticas, que, de certo modo objetivam a contextualização do texto a ser produzido, corroboram a concepção de escrita defendida pelos pressupostos sociointeracionistas, pois, à medida em que há a preocupação com a adequação da linguagem a ser utilizada num determinado texto e, conseqüentemente, essa preocupação se estende ao interlocutor, a produção textual é concebida como um processo de socialização. Ao selecionar um tipo de linguagem, o produtor de textos age de acordo com normas, valores, regras que são determinadas de acordo com o mundo social em que o texto é escrito e, posteriormente, circulará.

Por último, sem fugir ao propósito ao qual o manual se destina, a autora contextualiza a produção textual realizada em concursos e vestibulares. Para tal, ela especifica os possíveis interlocutores e o tipo de linguagem a ser utilizado.

Dessa forma, temos, em todo o fragmento selecionado, a caracterização da posição social do emissor que produz o texto. À medida que se reflete sobre: que linguagem empregar num texto, qual objetivo de comunicação o texto terá, quem serão os interlocutores; o produtor assume o estatuto de enunciador e esse lugar social é percebido por quem recebe o texto. Quando não há essa reflexão e o conseqüente uso dos aspectos refletidos, o produtor não assume a posição social do emissor requerida pelo texto sugerido.

Outro exemplo extraído do *Manual de Redação e Estilo O Globo*, no Capítulo 1, na seção Comportamento, p. 16, encontramos direcionamentos que remetem à posição social do emissor.

O repórter é um curioso, movido permanentemente pelo desejo de saber o que acontece e de entender o por que aconteceu. Se não for assim, está na profissão errada. E não basta querer saber: é preciso saber tudo, e ter a obstinação de saber certo. Essa mistura de curiosidade e insatisfação alimenta a tenacidade com que ele parte atrás da informação – e que muitas vezes se confunde com agressividade. O direito de agredir existe, desde que a vítima seja apenas a paciência de quem detém a informação buscada.

A paciência ensina o repórter a perguntar com eficiência. Ele deve usar essa habilidade descobrindo que perguntas deve fazer a si mesmo. Perguntas como: O que ouvi esgota o assunto? Satisfaz a curiosidade do leitor? Eu entendi tudo? Tenho certeza sobre os números, a grafia dos nomes próprios? Devo ouvir outras pessoas, para completar a informação ou conferi-la? Em caso de opiniões, quais os outros pontos de vista que devo ouvir?

Importante: é sempre melhor confessar ignorância ao entrevistado do que, mais tarde, ao chefe, na redação.

Logo no início do fragmento acima, encontramos a caracterização explícita do papel social do emissor desempenhado pelo repórter no processo de produção textual. O autor defende características e posições que devem ser assumidas pelo repórter e afirma com ênfase que, caso não as adote, o repórter deve mudar de profissão. São justamente determinadas atitudes que o jornalista deve adotar que o caracterizam enquanto emissor do texto jornalístico: ser curioso, ter obstinação em buscar a informação certa.

Além de algumas posturas que o produtor de textos deve assumir enquanto jornalista, o fragmento acima aborda questões relacionadas à ética na profissão. Tanto aquelas quanto essas evidenciam o papel do manual jornalístico de marcar a posição social em que o emissor do texto assume na produção.

Por último, são sugeridos questionamentos que devem ser feitos pelo repórter com o intuito de aperfeiçoar a capacidade de entrevistas, além da ênfase na preocupação que o emissor deve ter no momento em que o chefe da redação lê uma entrevista ou outro texto jornalístico: aqui, a posição social do emissor é colocada em evidência pelo chefe e, posteriormente, pelos leitores da entrevista, notícia ou reportagem exibida.

No livro didático *Oficina de Redação*, no Capítulo 2, logo após a exposição de um modelo do gênero Anúncio Publicitário e um exercício sobre o mesmo, temos a proposta de produção abaixo, baseada em 03 (três) gravuras, sendo: a Lagoa Rodrigo de Freitas, no Rio de Janeiro, o Pelourinho em Salvador e a Gruta Azul, na cidade de Bonito, Mato Grosso do Sul, na página 55.

Escolha uma das imagens e crie um anúncio publicitário para ela. Suponha que você trabalha numa agência publicitária e foi convidado pela Prefeitura da cidade para fazer esse anúncio, com o objetivo de incentivar o turismo.

Aqui, neste fragmento, temos mais um exemplo da evidência mostrada no enunciado no tocante à posição social do emissor. Na realidade, temos a simulação de um papel social, caracterizada pela forma verbal “suponha”.

Mesmo se tratando de uma simulação, vemos o enunciado anterior como uma proposta que leva em consideração os aspectos sociossubjetivos do contexto de produção, pois a autora do texto poderia ter feito de forma diferente, apenas solicitando a produção de um anúncio, sem contextualizar a proposta. A partir do momento em que o emissor do texto considera uma posição social, mesmo que simulada, ele colocará no texto reflexos do mundo subjetivo e social, ou seja, a imagem que ele tem dele mesmo ocupando o papel um outro papel social.

No mesmo livro citado na página anterior, no Capítulo 04, após a exposição de uma narração objetiva, a autora propõe, na página 103, a produção de uma narração objetiva a partir de uma notícia da Revista Isto É, intitulada “Doente mental finge ser bom e é morto no aeroporto”. Observe o enunciado veiculado logo após a notícia.

Agora imagine que o editor da revista em que essa nota foi publicada pediu que você a ampliasse, numa notícia mais longa e elaborada. Siga as orientações da proposta anterior e escreva uma narração objetiva, com os verbos em 3ª pessoa. Empregue uma linguagem impessoal, como narrador-observador, seguindo a variedade padrão da língua.

Neste fragmento, também encontramos a simulação de uma posição social do emissor, caracterizada pela forma verbal “suponha”.

Observamos que, a partir do momento em que o emissor produz o seu texto e, em seguida, é solicitado a fazer a ampliação do mesmo e que, nesta última proposta, temos a simulação de um outro papel social (um jornalista da revista), o emissor transpõe-se para essa última posição social que, de certa forma, confere ao texto mais autenticidade.

Vale salientar que a reescrita textual constitui um excelente mecanismo de aperfeiçoamento do texto, desde que a produção textual seja concebida como um processo em

construção, e que não haja na reescrita apenas a tentativa de eliminar os erros ortográficos presentes no texto.

Na reescrita textual, temos a simulação de um outro papel social assumido pelo produtor de textos: o papel de revisor, editor e, muitas vezes, comparado ao papel do professor.

A seguir, veremos exemplos de enunciados que abordam os aspectos referentes à posição social do receptor.

### 4.2.3 A posição social do receptor

No *Manual de Redação e Estilo O Globo*, no Capítulo 5, na seção Questões Éticas, p. 119 e 120, encontramos direcionamentos que remetem à posição social do receptor.

Em princípio, a notícia não pode ofender o inocente – e, dentro dos limites do bom senso, deve-se levar em conta que a ofensa é definida por quem a recebe, não por quem a comete. Pode ser que só o morador do subúrbio sinta intenção depreciativa na palavra “suburbano” – e, nesse caso, embora a expressão seja literalmente correta, não custa evitá-la. Pelo mesmo critério, é correto respeitar as solicitações de grupos sobre a forma pela qual devem ser tratados. Estão nesse caso, por exemplo, as reivindicações de deficientes físicos, que repudiam expressões paternalistas ou que enfatizem excessivamente suas limitações, como os diminutivos (“o ceguinho”, por exemplo). É sempre errado falar de deficiência ou da doença como um dado da identidade da pessoa. Uma pessoa tem câncer, Aids, lepra; mas não é “a cancerosa”, “a aidética”, “a leprosa” etc.

Por todo o enunciado, encontramos direcionamentos que demonstram a preocupação que o jornalista (emissor do texto) deve ter com o receptor, ou melhor, com a posição social que o leitor do jornal ocupa. Através de exemplos, o autor demonstra como o emissor pode evitar, nos textos, determinadas palavras que venham a ofender o leitor. Desde a concepção de ofensa, a qual é apresentada como uma construção feita pelo receptor do texto, a partir do momento em que ele a recebe como tal até o uso de palavras que, por mais corretas que sejam, possuem sentido depreciativo por quem as lê, como “suburbano” e “ceguinho”, temos preocupações explícitas no tocante à possível reação do leitor que receberá o texto.

Ao produzir o texto, é preciso que o emissor atente para esses cuidados e que perceba que as palavras possuem uma carga ideológica que vai além do significado presente nos dicionários. Numa reportagem que aborde o Movimento dos Sem Terra, o jornalista enfrenta

o dilema, por exemplo, de optar ou pela palavra “ocupação” ou “invasão”. Aparentemente, ambas teriam o mesmo objetivo na reportagem, entretanto, a primeira opção revela a forma como o emissor concebe a luta do movimento, ou seja, é uma palavra mais moderada, de caráter positivo. Já se optar pela segunda, teremos uma concepção negativa acerca da ação que, de certa forma, posicionará o emissor a favor do proprietário da fazenda. Todos esses cuidados estão intrinsecamente ligados à relevância da posição social assumida pelo receptor do texto e também à imagem que o enunciador (emissor) quer evidenciar sobre suas próprias concepções e representações do mundo social.

Em outro exemplo extraído do mesmo *Manual de Redação e Estilo O Globo*, no Capítulo 5, na seção Questões Éticas, p.120, encontramos direcionamentos que remetem à posição social do receptor.

É também preconceituoso tratar com condescendência a ignorância de quem não teve acesso à educação. Há notícia se o cientista político põe na boca de Montesquieu uma frase de Rousseau, ou se o diplomata faz uma gafe com o ministro estrangeiro – mas não se um trabalhador braçal não sabe falar direito ou se um analfabeto pensa que a Argentina fica em Buenos Aires.
--

Neste fragmento, encontramos uma ligação entre o respeito que o jornalista deve ter com o leitor, a partir da forma como os fatos devem ser escolhidos antes de serem noticiados, e a posição social ocupada pelo receptor do texto.

Muitas vezes, a mesma notícia, que serve de humor para uma boa parte dos leitores que possuem um maior grau de instrução, desrespeita uma parcela de pessoas que também leem aquele jornal e se sentem vítimas diante da situação noticiada. Mais importante do que a preocupação em abordar um determinado fato e transformá-lo em notícia, está a forma como o leitor compreenderá a matéria. A compreensão dessa também é determinada pela posição social que o emissor ocupa.

Comumente, os jornais veiculam charges que, por mais bem elaboradas que sejam, muitas vezes, emitem alguns juízos de valor que vão desde o preconceito linguístico até o social. Os gêneros humorísticos, normalmente, servem como exemplos dessas ocorrências, situações em que o papel social do receptor do texto constitui um aspecto irrelevante na produção textual.

No fragmento a seguir, extraído do LD *Todos os textos*, no capítulo que aborda o gênero Crítica, mais precisamente na página 111, temos, na seção *Agora é a sua vez*, as seguintes orientações que encaminham a produção textual:

- Reúna-se com seus colegas de grupo e escolham uma obra, de preferência recente, sobre a qual vocês vão produzir uma crítica. Pode ser filme, vídeo, DVD, CD, história em quadrinhos, peça teatral, show musical ou uma obra de outro tipo.
- (...)
- Tenham claro o perfil do público: colegas de sua e de outras classes, professores e funcionários da sua escola, além de familiares e amigos que serão convidados para a mostra *Jornal Cultural*, que será produzida no capítulo *Oficina de Redação* desta unidade. Empreguem uma linguagem clara e objetiva, de acordo com a variedade padrão, mas adequada ao perfil dos leitores.

Neste último fragmento, além de termos, inicialmente, muitas opções de objetos a serem abordados nas produções, temos a presença explícita da posição social dos receptores do texto a ser produzido: a comunidade escolar. Além disso, há também uma orientação no tocante ao tipo de linguagem a ser escolhido pelo produtor de modo que seja adequada ao perfil dos leitores.

Essas considerações acerca dos enunciados acima ratificam os aspectos relacionados ao contexto sociossubjetivo, os quais consideram que: todo texto é produzido nos quadros de uma formação social (a escola) e que, nessa, há uma interação comunicativa (os alunos produzirão os textos e esses, ao final da unidade, serão reunidos e expostos numa mostra cultural para toda a comunidade escolar) que implica o mundo social (as normas, regras, tipo de linguagem que compõem a estrutura de um texto crítico) e o mundo subjetivo (as marcas pessoais presentes em cada texto produzido).

A seguir, abordaremos exemplos de orientações, presentes no *corpus* analisado, que enfocam outro parâmetro do contexto sociossubjetivo: o objetivo da interação.

#### **4.2.4 O(s) objetivo(s) da interação**

Em *Redação para Concursos e Vestibulares*, no Capítulo 5, na seção *Funções da linguagem*, p. 35, encontramos a seguinte afirmação.

Ao transmitirmos uma mensagem, sempre temos em mente um objetivo. E por meio da linguagem podemos realizar diferentes ações: transmitir informações, dar ordens, emitir opinião, assumir compromisso,

demonstrar sentimentos etc. Dessa forma, para cada objetivo, podemos utilizar uma das funções da linguagem, que estão divididas em: referencial, emotiva, fática, conativa, metalinguística e poética.
--

Este fragmento retoma o caráter pragmático da linguagem, em que todo texto tem um objetivo que é comunicar algo a alguém, ou seja, ela existe para propiciar uma interação, mais do que uma mera comunicação. Esse objetivo além de aludir às funções da linguagem, também se relaciona com a intencionalidade que temos ao produzirmos um texto.

Cada situação comunicativa em que nos envolvemos necessita que sejam selecionados determinados textos que atendam ao objetivo que a situação requer. Para Bronckart (1999), somos confrontados a um universo de textos, organizados em gêneros que se encontram sempre em processo de modificação. Nosso contato com os gêneros textuais, ao longo da nossa história, faz com que tenhamos construído um conhecimento intuitivo das regras e das propriedades desses gêneros, mesmo que de forma inconsciente. Em outras palavras, o agente produtor do texto tem um conhecimento pessoal e parcial do arquitexto de sua comunidade verbal, entendido aqui como o repertório de textos que pode ser encontrado em sua comunidade e que se organizam em gêneros. O agente produtor tem, assim, acesso a modelos de gêneros disponíveis no arquitexto de sua comunidade verbal e serve-se deles ao produzir seus textos. É esse conhecimento intuitivo que nos ajuda a produzir apropriadamente textos pertencentes aos gêneros com os quais temos contato durante a vida.

Assim, para fazermos uma reivindicação a respeito de um problema que afeta os moradores de uma rua, produzimos um abaixo-assinado ao invés de um artigo científico, ou de uma poesia. Conforme afirma Bronckart (1999, p. 72), “os textos estão articulados às necessidades, aos interesses e às condições de funcionamento das formações sociais no seio das quais são produzidos.” É o objetivo comunicacional que determina qual texto será produzido.

Quando o objetivo da situação de linguagem é especificado em uma produção textual, seja na própria proposta ou feita por um mediador, o professor, por exemplo, temos uma aproximação maior com uma situação de produção textual mais real, diferente de outra em que não haja qualquer especificação dos objetivos.

Geralmente, quando realizamos qualquer atividade em nossa vida cotidiana, na qual temos objetivos bem definidos, passamos a nos preocupar na forma como vamos atingi-los. É essa preocupação que deve nortear o processo de produção textual defendido pelos

pressupostos sociointeracionistas. O objetivo integra o processo de socialização em que o texto é produzido e recebido por seus interlocutores.

Noutro exemplo extraído do *Manual de Redação e Estilo O Globo*, no Capítulo 2, na seção A palavra e o fato, p. 22, encontramos direcionamentos que também remetem ao objetivo da interação do texto a ser produzido pelo jornalista.

O enfoque a ser dado à notícia depende quase sempre de seu impacto na comunidade, avaliado segundo o número de pessoas afetadas pelo acontecimento. Se um anônimo morre num choque de carros, e o acidente provoca cinco horas de engarrafamento na Avenida Brasil, a notícia mais importante é o problema no trânsito. Pode não ser agradável reconhecê-lo, mas, em geral, a tragédia de um importa menos que o desconforto de mil. E a festa de poucos também importa menos que o conforto de muitos: o enfoque da inauguração de órgão ou serviço deve ser aquilo que ele oferecerá à comunidade, e não o que fizeram ou disseram autoridades e políticos no ato da inauguração.

Nessas observações, percebemos a evidência explícita do objetivo da interação na produção textual, mais precisamente, os objetivos pragmáticos do texto jornalístico. Através desse, a orientação encaminha o jornalista a priorizar uma determinada notícia em detrimento de outra, sempre tendo em mente o impacto que o fato noticiado poderia causar na sociedade, ou seja, os efeitos que o texto produzido causará nos leitores.

Ao lermos um texto, geralmente, temos algumas impressões sobre o conteúdo abordado. Na esfera jornalística, esse fato é muito marcante. Os jornalistas que compõem um determinado jornal, ao escreverem seus textos, têm objetivos a alcançar e esses, muitas vezes, são alcançados de modo implícito, sem que os leitores percebam a intenção. Geralmente, nessas situações de leitura, os leitores são influenciados a também atribuir uma maior importância ao fato priorizado na notícia.

Nesse sentido, é preciso que observemos que a comunicação é um meio de exercer influência sobre as pessoas e a influência é um dos objetivos da comunicação. Para que não sejamos diretamente influenciados pela mídia, faz-se necessário que tomemos consciência de que existe um exercício que serve para que não tenhamos uma visão única, tubular das notícias e fatos que nos são relatados: trata-se da leitura, da busca em outras fontes. Essa constitui uma maneira de transformar a nossa mente, de modo que adquiramos a capacidade de ver os mesmos panoramas com novos olhos.

Outro exemplo extraído do *Manual de Redação e Estilo O Globo*, no Capítulo 5, na seção Questões Éticas, p. 117, podemos perceber direcionamentos que remetem ao objetivo da interação do texto a ser produzido pelo jornalista.

**Segurança** – Sempre que houver risco para a segurança pessoal de pessoa inocente, é dever do jornal omitir informações que criem ou aumentem esse risco. Cabe ao jornal informar-se para decidir, sempre por conta própria, se a notícia realmente é perigosa. Esse princípio tem aplicação frequente, mas não obrigatória, em casos de seqüestros. Leva-se em conta o fato de que o respeito à privacidade de alguém tem um preço: significa informação ao público (que, por exemplo, tem o direito de saber que há uma onda de seqüestros na cidade); em contrapartida, é difícil conceber notícia tão importante que justifique a probabilidade de perda de uma vida.

Da mesma forma que o fragmento da página anterior enfoca o objetivo que a interação do texto jornalístico proporciona, este acima também aborda. Tanto no exemplo anterior quanto neste, percebemos que a preocupação com a forma com que os leitores do jornal receberão a notícia, quais impressões terão sobre o texto, possui estreita ligação com a noção de atividade de linguagem defendida pelos pressupostos interacionistas.

A partir do momento em que o jornalista reflete sobre o comprometimento que a divulgação de uma notícia pode trazer para os leitores e as pessoas envolvidas no fato noticiado, temos: um planejamento do que será escrito, uma regulação por parte de quem escreve e do jornal, baseada no que a situação comunicativa permite e a sociedade convencionou como segurança ou perigo. Além disso, percebemos que tanto a fase do planejamento quanto a da regulação são permeadas pela avaliação, seja do próprio jornalista, do revisor, do editor chefe e, por último, dos leitores.

No fragmento, especificamente no trecho em que o autor trata do respeito à privacidade e do valor de uma vida, é perceptível também a predominância dos valores e regras implicados pelo mundo social no qual a situação comunicativa é realizada.

Noutro exemplo extraído do mesmo *Manual de Redação e Estilo O Globo*, no Capítulo 5, na seção Questões Éticas, p. 118, também encontramos direcionamentos que remetem ao objetivo da interação do texto a ser produzido pelo jornalista.

O jornal evita noticiar suicídios de desconhecidos, exceto quando o fato tem aspectos fora do comum.  
Pela evidente ameaça que representam à segurança coletiva, o jornal não publica instruções para a fabricação de armas e bombas, receitas de venenos, conselhos para se burlar a lei e tudo mais que teria lugar num manual do crime. Na mesma linha, deve-se evitar a publicação de informação que, não sendo relevante para o leitor, colabore para o êxito do ato criminoso. Por exemplo, esmerar-se em detalhes sobre os bens do sequestrado pode servir apenas para que os sequestradores aumentem o pedido de resgate. É igualmente errado identificar pela marca medicamentos que estejam sendo usados por viciados.

De modo semelhante aos fragmentos anteriores, este último também aborda os objetivos da interação com base nas regras que implicam o mundo social no qual a atividade comunicativa se realiza. Com construções como “evita noticiar” e “o jornal não publica”, temos a ratificação do que é permitido ou não divulgar e que essas regras perpassam a noção de ética na profissão.

Outra questão priorizada no fragmento ora analisado diz respeito à segurança coletiva, tanto das pessoas envolvidas no determinado fato quanto dos leitores de um modo geral. Podemos relacionar essa questão com a regulação necessária à realização de qualquer atividade de linguagem. Pelo próprio caráter abrangente que uma notícia jornalística pode atingir, em casos citados na orientação como sequestros, noticiar um fato que comprometa o sucesso em uma negociação e uma consequente investigação configura-se como ausência de ética e irresponsabilidade por parte do jornal, podendo essa ter consequências mais graves e o(s) produtor(es) do texto responder(em) na esfera criminal.

Noutro exemplo extraído do mesmo *Manual de Redação e Estilo O Globo*, no Capítulo 5, na seção Questões Éticas, p. 118, encontramos direcionamentos que remetem ao objetivo da interação do texto a ser produzido pelo jornalista.

<p><b>Boato e mentira</b> – Em princípio, informação não confirmada não merece publicação. É obrigação do jornal certificar-se da veracidade do que oferece ao leitor. Em determinados casos, é legítimo publicar notícias não confirmadas, desde que existam fortes elementos de convicção sobre a procedência e de que o leitor seja adequadamente prevenido a respeito. A notícia sabidamente falsa só pode ser publicada quando se torna necessário denunciá-la.</p>
--

Aqui, percebemos o enfoque nos objetivos da interação a partir do momento em que há preocupação como o conteúdo publicado, mais especificamente, com a veracidade desse. Também percebemos que há o predomínio dos três elementos que contribuem para a realização de uma atividade de linguagem.

Há o planejamento a partir da fase em que o jornalista se certifica a respeito da veracidade de um fato, antes deste ser noticiado. Temos a regulação no momento em que uma notícia, por não ter credibilidade, deixa de ser divulgada. Já a avaliação surge desde o início do fragmento, mas está mais presente no momento em que o jornalista decide publicar ou não um determinado fato, já que ele avalia o impacto que os leitores terão ao lerem o texto.

No tocante às características que compõem o contexto socio-subjetivo, ancorado nos pressupostos interacionistas, observamos, no fragmento ora analisado, uma estreita associação com o mundo objetivo e com as normas e valores que implicam o mundo social no qual o texto é construído: uma notícia só deve ser publicada se for bem apurada, isto é, tiver credibilidade, ou caso não seja bem investigada, que as razões para tal publicação sejam bem fundamentadas e apresentadas aos leitores.

No *Manual de Redação e Estilo O Globo*, no Capítulo 2, na seção Linguagem, p. 27, encontramos direcionamentos que remetem ao objetivo da interação.

Usa-se também a sabedoria popular para enriquecer o estilo. Mas é bom lembrar: o que prende o leitor é o inusitado; o banal dá sono. Ele bocejará ao ser informado que numa casa de ferreiro havia espeto de pau, ou que deu certo para alguém preferir um pássaro na mão. Mas talvez ache graça em conhecer a história de dois bichos que se beijaram, ou a água mole que não conseguiu furar a pedra dura. Não funciona o recurso de estilo que exige leitura pausada e muita atenção para ser compreendido: jornais são lidos depressa e superficialmente, o que transforma sutileza e complexidade em defeitos.

Nestes direcionamentos, percebemos que há uma preocupação direta com o efeito que o texto jornalístico produzirá no leitor, especificamente se esse gostará ou não da notícia publicada. Com linguagem objetiva, o manual informa sobre situações em que a notícia abordada sob uma determinada forma impressionará ou desagradará o leitor.

Além disso, temos uma observação referente à funcionalidade do suporte no qual o texto jornalístico é veiculado. No mundo social no qual os jornais são produzidos e lidos, foi convencionalizado que a leitura é feita de forma rápida, diferentemente de um romance ou de um artigo científico.

Ainda sobre esse aspecto da funcionalidade, pela forma como as orientações são apresentadas, percebemos a regulação e a avaliação presentes na atividade de linguagem na qual a produção do texto está inserida.

Outro exemplo extraído do *Manual de Redação da Presidência da República*, no Capítulo 1, na seção A linguagem dos Atos e Comunicações Oficiais, p.5, onde encontramos direcionamentos que remetem ao objetivo da interação do texto a ser produzido.

A necessidade de empregar determinado nível de linguagem nos atos e expedientes oficiais decorre, de um lado, do próprio caráter público desses atos e comunicações; de outro, de sua finalidade. Os atos oficiais, aqui entendidos como atos de caráter normativo, ou estabelecem regras para a conduta dos cidadãos, ou regulam o funcionamento dos órgãos públicos, o que só é alcançado se em sua elaboração se for empregada a linguagem

adequada. O mesmo se dá com os expedientes oficiais, cuja finalidade precípua é a de informar com clareza e objetividade. As comunicações que partem dos órgãos públicos devem ser compreendidas por todo e qualquer cidadão brasileiro. Para atingir esse objetivo, há que evitar o uso de uma linguagem restrita a determinados grupos. Não há dúvida que um texto marcado por expressões de circulação restrita, como a gíria, os regionalismos vocabulares ou o jargão técnico, tem sua compreensão dificultada.

Nessas orientações, encontramos o lugar social em que o texto é produzido, o papel social do receptor, bem como uma evidência relacionada aos objetivos da interação na qual são produzidos os atos oficiais. Pela necessidade de explicar aos leitores qual o tipo de linguagem deve ser utilizada em tais textos, o autor prioriza os objetivos da interação, com a frequente preocupação em fazer os leitores compreenderem o texto produzido.

Com relação às características que constituem o contexto sociossubjetivo, temos além das normas, valores e regras que implicam o mundo social no qual o texto é produzido e publicado, a presença da imagem que o produtor do texto dá de si ao agir, ou seja, temos implicações do mundo subjetivo.

É característica precípua dos atos normativos a finalidade de estabelecer regras que determinem a conduta dos cidadãos. Nesta perspectiva, temos a menção às regras que regem o mundo social no qual os textos oficiais circulam. Temos o enfoque nos valores, no momento em que há a prioridade em escolher um determinado tipo de linguagem em detrimento de outro. Já no tocante ao mundo subjetivo, percebemos que há uma preocupação relacionada ao impacto que o texto publicado poderá causar nos leitores, ou seja, a imagem que o emissor do texto (no caso, o serviço público) passa ao produzi-lo também é relacionada ao tipo de linguagem escolhida, tendo em vista que, se for utilizada uma linguagem inadequada os objetivos da interação, provavelmente, não serão atingidos, pois o próprio caráter do texto oficial será comprometido.

No livro didático *Oficina de Redação*, no Capítulo 4, logo após a exposição de um modelo do gênero Crítica de filme e um exercício sobre o mesmo, temos, na página 58, a seguinte proposta de produção:

- Escreva a crítica de um de seus filmes preferidos, com o objetivo de compor um guia de DVDs para os colegas.
- Coloque todas as informações necessárias: a sinopse, o nome original do filme, o nome do diretor, do produtor, do roteirista e dos atores. Acrescente o gênero do filme, sua duração, idade mínima para vê-lo e ano de produção.
- Não faça um resumo completo do enredo: escreva apenas as informações mais importantes, sem o desfecho. Empregue a variedade padrão formal; seja sucinto, claro e objetivo.

Nessas últimas orientações, temos, explicitamente, o enfoque nos objetivos que a interação proporcionada pelo texto suscita. Na primeira, já encontramos a menção ao propósito da produção do texto. Na seguinte, são priorizadas determinadas informações que o texto deve abordar em detrimento de outras as quais os alunos poderiam explorar. Nessas informações, percebemos as normas ligadas ao mundo social no qual a produção textual se enquadra. Por tratar-se de um texto que tem por objetivo fazer uma apresentação sucinta a respeito de um filme ou livro, o produtor do texto não deve prender-se a detalhes. Essas características estão intrinsecamente direcionadas a estrutura composicional do gênero crítica de filme.

Não podemos desconsiderar que as orientações ora analisadas também se enquadram nas fases que uma atividade de linguagem requer para ser realizada. Implicitamente, quando traçamos um objetivo diante de uma produção, concomitantemente, estamos realizando um planejamento. A partir do momento em que seguimos orientações sobre o que priorizar no texto, quais informações deverão ser colocadas, obedecemos à regulação. Durante as fases de planejamento e regulação, há a avaliação, no caso da situação de produção, tanto por parte do aluno que pode realizar uma ou mais leituras após o texto escrito, quando do professor que poderá mostrar os caminhos para que o texto seja reescrito e, conseqüentemente, aperfeiçoado.

Abaixo, temos um quadro que representa as ocorrências dessa categoria de análise do *corpus* da nossa pesquisa, especificamente os parâmetros do contexto sociossubjetivo:

QUADRO 2: OCORRÊNCIAS DOS PARÂMETROS DO CONTEXTO SOCIOSSUBJETIVO

<b>PARÂMETROS DO CONTEXTO SOCIOSSUBJETIVO</b>	<b>EVIDÊNCIAS DE OCORRÊNCIA NO <i>CORPUS</i></b>
O lugar social	<i>Manual de Redação e Estilo O Globo</i> (05); <i>Manual de Redação da Presidência da República</i> (01); <i>LD Oficina de Redação</i> (01);
A posição social do emissor	<i>Manual Redação para Concursos e Vestibulares</i> (01); <i>Manual de Redação e Estilo O Globo</i> (01); <i>LD Oficina de Redação</i> (02)
A posição social do receptor	<i>Manual de Redação e Estilo O Globo</i> (02); <i>LD Todos os textos</i> (01)
O objetivo da interação	<i>Manual Redação para Concursos e Vestibulares</i> (01); <i>Manual de Redação e Estilo O Globo</i> (05); <i>Manual de Redação da Presidência da República</i> (01); <i>LD Oficina de Redação</i> (01)

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Produzir textos é uma atividade extremamente necessária tanto na vida escolar como na vida profissional e no dia a dia. Através desta constatação, surgiu o desejo de realizar uma pesquisa que abordasse a produção textual, sob o prisma de uma corrente epistemológica que considerasse os papéis sociais na construção do texto escrito, o Interacionismo Sociodiscursivo, e que, de certa forma, também abrangesse contextos de escrita diferentes do escolar.

Neste sentido, a nossa pesquisa procurou identificar a(s) concepção(ões) de escrita presentes nos livros didáticos e nos manuais de redação. Para atingirmos esse objetivo, selecionamos o contexto de produção, presente nos pressupostos sociointeracionistas postulados por Bronckart (1999), como categoria de análise.

O passo seguinte foi delimitar um *corpus* que caracterizasse tanto o universo dos livros didáticos quanto o dos manuais de redação. Selecionamos 03 (três) livros didáticos, sendo 02 (dois) pertencentes ao Ensino Fundamental e 01 (um) ao Ensino Médio, sendo respectivamente: *Todos os textos*, *Oficina de Redação* e *Português: linguagens*; e 03 (três) manuais de redação, sendo cada um desses elaborado com um propósito diferente: *Manual de Redação e Estilo O Globo*, *Manual Redação para Concursos e Vestibulares* e *Manual de Redação da Presidência da República*.

Inicialmente, elegemos como hipóteses a serem comprovadas no decorrer da realização da pesquisa que as orientações didático-pedagógicas presentes nos livros didáticos investigados apresentariam uma concepção mais voltada para a escrita como um processo de interação social. Já os manuais de redação analisados, assim como as orientações didático-pedagógicas presentes nestes não levariam em consideração o contexto de produção.

Para corroborarmos ou refutarmos estas hipóteses, definimos alguns objetivos que nortearam a nossa pesquisa. A respeito destes, tivemos como objetivo geral analisar, especificamente, as orientações didático-pedagógicas que encaminham a produção textual no livro didático, como também, em manuais de redação veiculados em jornais impressos. Já como objetivos específicos, procuramos: 1) identificar a(s) concepção(ões) de escrita presente(s) no livro didático e nos manuais de redação veiculados em jornais impressos; 2) examinar a relação entre os parâmetros do contexto de produção, estabelecidos pelo ISD, e as orientações presentes no livro didático e 3) investigar a relação entre os parâmetros do

contexto de produção, estabelecidos pelo ISD, e as orientações presentes nos manuais de redação veiculados em jornais impressos.

Ao iniciarmos este estudo, discutimos o a relevância que as pesquisas que abordam a produção textual têm adquirido nos últimos anos, principalmente, as que são realizadas com foco no contexto escolar. Através da descrição de situações que ocorrem nas aulas de língua materna, evidenciamos algumas concepções de escrita equivocadas que surgem ao longo dos anos e que, muitas vezes, são abordadas em outros materiais que orientam a escrita em situações extraescolares, como na redação de documentos oficiais e de jornais impressos.

Essa discussão acerca da produção textual se estendeu por todo o primeiro capítulo. Nele, foram apresentadas, inicialmente, as concepções de escrita, através de um breve percurso histórico que mostrou desde o surgimento, perpassando o impacto causado pela escrita nas sociedades que passaram a utilizá-la, até chegarmos às concepções atuais de língua e texto. Também tiveram destaque as vertentes que compõem o cenário atual das pesquisas sobre a escrita como forma de fundamentar as reflexões que estavam por se delinear.

Outro foco abordado no primeiro capítulo foi o ensino de língua materna. Nesse aspecto, refletimos sobre as práticas prescritivistas, fizemos uma retrospectiva que contemplou desde os pressupostos saussureanos até o surgimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais e o impacto destes nas práticas de sala de aula.

No segundo capítulo, tivemos a apresentação dos pressupostos teóricos do ISD. Primeiramente, fizemos uma breve discussão sobre a chegada dos pressupostos interacionistas ao Brasil. Apresentamos a conjuntura na qual o país se encontrava, tanto histórica quanto linguisticamente, e caracterizamos o terreno no qual o ISD foi plantado. Em seguida, expusemos os principais conceitos que compõem essa corrente. Por último, achamos relevante tecer algumas considerações sobre o contexto de produção, já que este será o elemento norteador da análise do *corpus*. Para isso, fizemos um breve levantamento acerca das concepções de contexto presentes na Linguística Textual, na Sociolinguística, na Pragmática e na Antropologia.

Já no terceiro capítulo, elencamos algumas considerações a respeito dos aspectos metodológicos do nosso trabalho, ou seja, a descrição a respeito de como nossa pesquisa foi realizada, especificamente com ênfase na descrição do nosso *corpus*. Fizemos algumas discussões sobre o livro didático e os manuais de redação, como também, descrevemos cada um dos materiais que integraram o *corpus*.

O quarto, e último capítulo, apresenta a análise das orientações que encaminham a produção textual nos livros didáticos selecionados, bem como, nos manuais de redação. É justamente a partir das análises que procuramos corroborar ou refutar as hipóteses levantadas no início da pesquisa, como também, atingirmos os objetivos pretendidos.

Para corroborarmos ou refutarmos as hipóteses levantadas inicialmente, é necessário fazermos uma análise quantitativa dos fragmentos analisados em cada material que compôs o *corpus* dessa pesquisa. A seleção dos fragmentos foi realizada de acordo com as características dos contextos de produção, presentes em cada orientação que encaminhava a produção textual escrita. Quantitativamente, tivemos os seguintes resultados:

No primeiro nível de análise, o contexto físico, selecionamos: 23 (vinte e três) fragmentos sendo, 09 (nove) retirados dos livros didáticos e 14 (quatorze) dos manuais de redação, distribuídos da seguinte forma: LD *Todos os textos* (03); LD *Oficina de Redação* (03); LD *Português: linguagens* (03); *Manual de Redação e Estilo O Globo* (06), *Manual Redação para Concursos e Vestibulares* (05) e *Manual de Redação da Presidência da República* (03).

No tocante ao segundo nível de análise, o contexto sociossubjetivo, analisamos 22 (vinte e dois) fragmentos, sendo 05 (cinco) dos livros didáticos e 17 (dezessete) dos manuais de redação, distribuídos assim: LD *Todos os textos* (01); LD *Oficina de Redação* (04); LD *Português: linguagens* (00); *Manual de Redação e Estilo O Globo* (13), *Manual Redação para Concursos e Vestibulares* (02) e *Manual de Redação da Presidência da República* (02).

Diante da quantidade de fragmentos selecionados, observamos que as hipóteses levantadas não foram corroboradas, tendo em vista, a dinamicidade que cada material que integrou o *corpus* possuía. Como a nossa categoria de análise, o contexto de produção, compõe os pressupostos sociointeracionistas, que considera a escrita como um processo de interação social, fizemos a seleção dos fragmentos de acordo com as características presentes nas orientações que encaminham a produção textual escrita.

Para a nossa surpresa, foi justamente nos manuais de redação que encontramos o maior número de orientações que consideram os parâmetros do contexto de produção no momento em que encaminha o leitor para a produção do texto escrito. Obviamente, cada manual com um número diferente. Apesar de termos selecionado um menor número de capítulos com relação a outro manual, foi no *Manual de Redação e Estilo o Globo*, onde encontramos o maior número de orientações em que o contexto era evidenciado. Nos 05 (cinco) capítulos presentes nele, selecionamos 02 (dois) capítulos, quase por completos, para a

nossa análise. Já no *Manual de Redação da Presidência da República*, tivemos o menor número. Neste, de um total de 06 (seis) capítulos, apenas 01 (um) serviu de elemento para a nossa análise, pois os demais tratavam, em sua maioria, de aspectos formais e estruturais dos gêneros oficiais, além de regras gramaticais. No tocante ao *Manual Redação para Concursos e Vestibulares*, tivemos o maior número de capítulos selecionados, fato este que não implicou um maior número de fragmentos analisados, de um total de 15 (quinze) capítulos, selecionamos 08 (oito), entretanto as orientações escolhidas estavam dispersas no decorrer dos capítulos

Já com relação aos livros didáticos, tivemos o seguinte cenário: no LD *Todos os textos*, num total de 04 (quatro) unidades e 12 (doze) capítulos, tivemos apenas 04 (quatro) fragmentos selecionados que apresentassem essas ocorrências. Foi no LD *Oficina de Redação*, que tivemos o maior número de trechos analisados, num total de 04 (quatro) unidades e 12 (doze) capítulos, tivemos 07 (sete) orientações. Já no LD *Português: linguagens*, de 09 (nove) unidades e 47 (quarenta e sete) capítulos, pudemos selecionar apenas 03 (três) fragmentos.

É importante frisar que, em virtude do tempo estabelecido para a realização dessa pesquisa, tivemos que limitar o número de fragmentos que seriam analisados. Entretanto, mesmo diante dessa limitação, encontramos mais elementos representativos nos manuais de redação do que nos livros didáticos. Assim, consideramos a quantidade escolhida um número representativo que contribui significativamente para que alcançássemos os objetivos pretendidos.

No tocante a esses, podemos elencar as seguintes considerações:

- a) As análises foram feitas abrangendo, especificamente, as relações existentes entre as orientações didático-pedagógicas que encaminham a produção textual escrita, nos livros didáticos e nos manuais de redação, e os parâmetros do contexto de produção estabelecidos pelo ISD;
- b) Tanto os livros didáticos analisados quanto os manuais de redação possuem concepções de escrita diferentes, aqueles mais do que esses. O LD *Todos os textos* e o LD *Oficina de Redação* possuem uma concepção de escrita semelhante na medida em que apresentam uma quantidade de orientações acerca da produção textual que abordam o contexto de produção. Portanto, tais livros apresentam uma concepção de escrita como interação, de modo que podemos encontrar, nos fragmentos analisados, elementos como o planejamento, a regulação e a avaliação, que são responsáveis pela constituição de qualquer

atividade de linguagem. Já o LD *Português: linguagens*, por ser um livro direcionado ao Ensino Médio e não tratar somente da produção textual, pois nele encontramos Gramática e Literaturas Brasileira e Portuguesa, apresenta uma menor quantidade de orientações sobre a produção de textos. Este fato nos leva a afirmar que a concepção de escrita presente nele diz respeito à comunicação, em que, a maior parte das atividades não considera os aspectos sociais envolvidos no processo de produção.

c) Já a respeito dos manuais de redação, também tivemos o seguinte cenário: o *Manual de Redação da Presidência da República* traz na grande maioria dos capítulos questões ligadas aos aspectos formais da língua, à estrutura dos gêneros a serem produzidos nos órgãos oficiais, às leis, entre outros aspectos estruturais. Em apenas 01 (um) capítulo, podemos observar orientações que abordam os aspectos sociais da língua, como a importância da linguagem a ser utilizada e o objetivo dos textos a serem produzidos. Por esta razão, consideramos que a concepção de escrita presente nesse manual leva em consideração a produção de textos uma atividade mecânica, estrutural, em que os aspectos formais são priorizados em detrimento dos aspectos sociais, ou seja, o texto é concebido como um produto pronto e acabado, e não como um processo em constante modificação. O *Manual de Redação e Estilo O Globo*, apesar de também dedicar grande parte dos capítulos aos aspectos formais, tanto os gramaticais quanto os inerentes aos gêneros jornalísticos, aborda orientações que consideram o contexto de produção em uma maior quantidade do que o anterior. Logo no índice, podemos encontrar direcionamentos que encaminham o produtor de texto mesmo antes de o texto ser escrito. Além disso, há um capítulo que trata especificamente das questões éticas que envolvem a redação dos textos jornalísticos, ou seja, há uma preocupação tanto na forma como o texto é produzido, como também com o receptor e o impacto que o texto causará. Portanto, este manual aborda a concepção de escrita como interação, justamente por incluir, em boa parte das orientações, o contexto de produção. Com relação ao *Manual de Redação para Concursos e Vestibulares*, apesar de, logo na capa prometer técnicas infalíveis de redação, encontramos, na maioria dos capítulos, diversas orientações que consideram os aspectos sociais que envolvem a produção de textos, como o tipo de linguagem a ser utilizada, as finalidades dos textos, maneiras do produtor avaliar a própria redação, entre outros. Desse modo, é perceptível nesse manual a concepção de escrita como forma de interação, pois podemos associar muitas orientações nele presentes aos elementos que caracterizam a atividade de linguagem, como o planejamento, a regulação e a avaliação.

Diante dos aspectos teóricos, metodológicos e analíticos evidenciados nesta pesquisa, há, nesse momento, a necessidade de uma reflexão relevante que corrobore toda a discussão já feita: a importância do trabalho com produção de textos com foco nas práticas de letramento.

É perceptível que, nos últimos anos, é quase impossível falar em produção textual sem abordarmos questões como letramento e gêneros textuais e o imbricamento que essas constituem. Entretanto, é necessário que haja o reconhecimento da importância de cada uma dentro dos processos de escrita.

Geralmente, encontramos, tanto em materiais didáticos quanto nas aulas de língua materna o trabalho com gêneros, com foco nos aspectos reguladores, formais, estruturais. Devemos considerar que os gêneros também são estruturas, mas que essas possuem uma finalidade comunicativa dentro da língua em que são escritas. É justamente a partir dessa finalidade, seguida da imersão em que o produtor se envolve na produção textual que temos um trabalho mais produtivo envolvendo os gêneros textuais.

Por último, destacamos a importância do trabalho de produção de textos com foco nos aspectos sociais e pragmáticos, de modo que os alunos/produtores de textos possam se envolver em situações de escrita que estejam inseridas em práticas de letramento mais amplas, que abordem temáticas interdisciplinares, afinal de contas encontramos a escrita não apenas em português, mas em todas as disciplinas escolares. Segundo Schneuwly e Dolz (2004, p. 72-71) quando a produção textual é trabalhada nessa perspectiva, os produtores de texto partem do desenvolvimento de práticas sociais de linguagem, por estas implicarem dimensões sociais cognitivas e lingüísticas do funcionamento da linguagem em uma situação de comunicação. Quando há esse envolvimento por parte dos produtores de textos, Pereira (2010, p. 192), defende que:

Na medida em que se inserem nessas práticas, recorrem a textos de referência (os diversos gêneros); ao recorrerem a esses textos, ativam a interface leitura e escrita no processo de escrita; daí que, simultaneamente, desenvolvem as operações/atividades de linguagem específicas, tais como, produzir, compreender, interpretar e ou/memorizar um conjunto organizado de enunciados orais e escritos.

Esperamos que as considerações tecidas ao longo deste trabalho tracem um delineamento sobre a forma como a escrita é encarada por materiais didáticos que objetivam ensiná-la e aperfeiçoá-la, nas mais diversas situações comunicativas em seus mais variados lugares, como também, possam servir como leitura que norteará outras pesquisas relacionadas

à escrita, a serem feitas por pesquisadores interessados em conhecer e aprofundar o enigmático universo que envolve o processo de produção textual.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: *Estética da Criação Verbal*. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BALTAR, Marcos. *Competência discursiva e gêneros textuais: uma experiência com o jornal de sala de aula*. 2 ed. Caxias do Sul, RS: 2006. 173 p.

BARBOSA, J. P. Do professor suposto pelos PCNs ao professor real de Língua Portuguesa: são os PCNs praticáveis? In: ROJO, Roxane (org.). *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. 2 ed. Campinas: Mercado de Letras, 2000

BEATO-CANATO, A. P. M Produção escrita em língua estrangeira á luz do Interacionismo Sociodiscursivo In: CRISTÓVÃO, V. L. L. (org.) *Estudos da linguagem à luz do interacionismo sociodiscursivo*. Londrina, PR: UEL, 2008

BENTES, A. C. e REZENDE, R. C. Texto: conceitos, questões, e fronteiras [con]textuais. In: SIGNORINI, I. (org.) *[Re]discutir texto, gênero e discurso*. São Paulo: Editorial, 2008.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Secretaria de Educação Fundamental: Brasília, 1998.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio*. Secretaria de Educação Média e Tecnológica: Brasília, 1999.

BRONCKART, J. P. (1992). “El discurso como acción. Por um nuevo paradigma psicolingüístico”. *Anuário de Psicologia*. Nº 54, 1992-1993.

\_\_\_\_\_. *Atividades de linguagem, textos e discursos*. São Paulo: EDUC, 1999.

\_\_\_\_\_. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. São Paulo: Mercado de Letras, 2006.

CEREJA, William Roberto e MAGALHÃES, Tereza Cochar. *Português: linguagens*. Volume Único. Ensino Médio. São Paulo: Atual, 2003

\_\_\_\_\_. *Todos os textos*. São Paulo: Atual, 2003.

COSTA, S. R. A construção de “títulos” em gêneros diversos: um processo discursivo polifônico e plurissêmico. In: ROJO, Roxane (org.). *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. 2 ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000.

COSTA VAL, Maria das Graças. *Redação e Textualidade*. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

CRISTÓVÃO, V. L. L. Interacionismo Sociodiscursivo (ISD): quadro teórico-metodológico para estudos da linguagem. In: CRISTÓVÃO, V. L. L. (org.) *Estudos da linguagem à luz do interacionismo sociodiscursivo*. Londrina, PR: UEL, 2008

DIONÍSIO, Â. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (org.). *Gêneros Textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

GARCEZ, Lucília Helena do Carmo. *A escrita e o outro: os modos de participação na construção do texto*. Brasília: Editora da UnB, 1998. 173 p.

\_\_\_\_\_. *Técnica de redação: o que é preciso saber para bem escrever*. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

GARCIA, Luiz. *O Globo: Manual de Redação e Estilo*. 29 ed. São Paulo: Globo, 2005

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

\_\_\_\_\_. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

\_\_\_\_\_. (org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1997.

\_\_\_\_\_. Da redação a produção de textos. In: CHIAPPINI, Lígia (org.) *Aprender e ensinar com textos de alunos*. 3 ed. V. 1. São Paulo: Cortez, 2000.

JÚNIOR, L. C. P. A história do vestibular. In. *Língua Especial Redação*. Ano III. Segmento: 2008, p. 06-11.

KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (org.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 2. ed. rev. e ampliada. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

KOCH, I. G. V. *Desvendando os segredos do texto*. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2006

KOCH, I. G. V. *O texto e a construção dos sentidos*. 9 ed. São Paulo: Contexto, 2007.

\_\_\_\_\_. *A inter-ação pela linguagem*. 10 ed. São Paulo: Contexto, 2008.

KOCH, I. G. V. e ELIAS, V. M. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2009.

KOCH, I. G. V. e TRAVAGLIA, L. C.. *A coerência textual*. 15 ed. São Paulo: Contexto, 2003

MACHADO, A. R. A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. In: MEURER, J.L., BONINI, A. e MOTTA-ROTH, D. (orgs.) *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

MACHADO, A. R. e GUIMARÃES, A. M. M. O interacionismo sociodiscursivo no Brasil. In: MACHADO, A. R.; TARDELLI, L. S. A. e CRISTÓVÃO, V. L. L. (orgs.) *Linguagem e educação: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

MATÊNCIO, M. L. M. *Leitura, produção de textos e a escola*. São Paulo: Mercado Aberto, 2001.

\_\_\_\_\_. Textualização ação e atividade: reflexões sobre a abordagem do interacionismo sociodiscursivo. In: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos, MACHADO, Ana Rachel e COUTINHO, Antônia. (org.) *O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

MARCUSCHI, L. A. *Linguística do texto: o que é como se faz*. Recife: UFPE, 1983. Série Debates I.

\_\_\_\_\_. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. 296 p

MENDES, Gilmar Ferreira e JÚNIOR, Nestor José Forster. *Manual de Redação da Presidência da República*. 2 ed. Brasília: Presidência da República, 2002.

PEREIRA, R. C. M. (org.) *Ações de linguagem: da formação continuada à sala de aula*. João Pessoa: EDUFPA, 2010. 200 p.

RANGEL, E.. Livro Didático de Língua Portuguesa: o retorno do recalcado. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva e BEZERRA, M. A. *O livro didático de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

REINALDO, M. A. A orientação para a produção de textos. In: DIONÍSIO, Â. P. e BEZERRA, M. A. *O livro didático de português: múltiplos olhares*. 3 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

ROJO, R.(org.). *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. 2 ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000.

SARMENTO, Leila Lauar. *Oficina de Redação*. 3 ed. São Paulo: Moderna, 2007.

SCHNEUWLY, B. e DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SILVA, Rita de Cássia da Cruz. *Redação para concursos e vestibulares*. São Paulo: Digerati Books, 2008.

SILVA, A. C. et all. A leitura do texto didático e didatizado. In: CHIAPPINI, Lúgia (org.) *Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos*. V. 2. São Paulo. Cortez, 1997.

SOARES, M. B. Aprender a escrever, ensinar a escrever. In: ZACCUR, E. (org.) *A magia da linguagem*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

SOUSA, Lusinete Vasconcelos. O contexto do agir de linguagem. In.: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos et AL. *O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. São Paulo: Mercado de Letras, 2007. p. 167-176

SOUZA, D. M. de. Autoridade, Autoria e Livro Didático. In: CORACINI, M. J. R. F. *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira*. Campinas, SP: Pontes, 1999.

## **ANEXOS**

William Roberto Cereja  
Thereza Cochar Magalhães

# TODOS OS TEXTOS

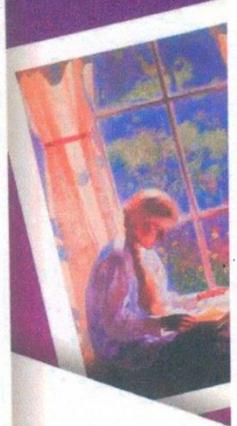
UMA PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL  
A PARTIR DE GÊNEROS E PROJETOS

6<sup>a</sup>  
série  
7º ano

LIVRO PARA ANÁLISE  
DO PROFESSOR  
• VENDA PROIBIDA •

ABRELIVROS  
ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA  
DE EDITORES DE LIVROS

ATUAL  
EDITORA



# SUMÁRIO

## UNIDADE 1 QUEM SOU EU

### CAPÍTULO 1 O RELATO PESSOAL (I)



O gênero em foco .....	10
Agora é a sua vez .....	14
Para escrever com adequação .....	15
Os pronomes demonstrativos em relação ao espaço .....	15

### CAPÍTULO 2 O RELATO PESSOAL (II)



O gênero em foco .....	18
Agora é a sua vez .....	21
Para escrever com adequação .....	22
Os pronomes demonstrativos em relação ao tempo e a elementos do texto .....	22
Emprego dos pronomes demonstrativos em relação ao tempo .....	22
Emprego dos pronomes demonstrativos em relação a elementos do texto .....	23

### CAPÍTULO 3 O RELATO PESSOAL (III)



O gênero em foco .....	26
Agora é a sua vez .....	28

OFICINA DE CRIAÇÃO Projeto: Quem, eu? .....	30
---	----

## UNIDADE 2 A AVENTURA DA PALAVRA .

### CAPÍTULO 1 O POEMA — O VERSO, A ESTROFE



O gênero em foco .....	38
Agora é a sua vez .....	40
Para falar com expressividade .....	45
Declamando poemas .....	45

### CAPÍTULO 2 O POEMA — AS RIMAS



O gênero em foco .....	48
Agora é a sua vez .....	50
Para escrever com expressividade .....	54
A intertextualidade e a paródia .....	54

### CAPÍTULO 3 O POEMA NO ESPAÇO

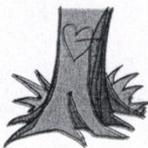


O gênero em foco .....	61
Agora é a sua vez .....	63

<b>OFICINA DE CRIAÇÃO</b> Projeto: Poesia para todos .....	66
--	----

## UNIDADE 3 POR DENTRO DOS FATOS

### CAPÍTULO 1 A NOTÍCIA



O gênero em foco .....	70
Agora é a sua vez .....	72
Para escrever com expressividade .....	74
Títulos e legendas .....	74
Títulos .....	74
Legendas .....	75

### CAPÍTULO 2 A ENTREVISTA



O gênero em foco .....	77
Agora é a sua vez .....	81
Para escrever com expressividade .....	82
Denotação e conotação .....	82

### CAPÍTULO 3 A ENTREVISTA CITADA



O gênero em foco .....	86
Agora é a sua vez .....	91

<b>OFICINA DE CRIAÇÃO</b> Projeto: Acontece .....	92
---	----

**UNIDADE 4 EU TAMBÉM DOU MEUS PALPITES**

**CAPÍTULO 1 A CARTA DE LEITOR**



O gênero em foco .....	96
Agora é a sua vez .....	99
Para escrever com coesão .....	104
Palavras de referência .....	104

**CAPÍTULO 2 A CRÍTICA (I)**



O gênero em foco .....	107
Agora é a sua vez .....	111
Para escrever com adequação .....	112
O vocabulário .....	112

**CAPÍTULO 3 A CRÍTICA (II)**



O gênero em foco .....	115
Agora é a sua vez .....	118

<b>OFICINA DE CRIAÇÃO</b> Projeto: Jornal cultural .....	122
--	-----

<b>BIBLIOGRAFIA</b> .....	128
---------------------------	-----

Leila Lauer  
Sarmiento

LIVRO PARA ANÁLISE  
DO PROFESSOR  
• VENDA PROIBIDA •  
ABRELIVROS  
ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA  
DE EDITORES DE LIVROS

8<sup>o</sup>  
ano

Ensino  
Fundamental  
de nove anos

de **Oficina  
de Redação**

≡ III Moderna

# Sumário



## Unidade I Gêneros jornalísticos

<b>Capítulo 1 • O texto jornalístico</b>	8
• <b>Texto visual:</b> <i>Apolo e Dafne</i> , de Gian Lorenzo Bernini	8
• <b>Estudo de texto:</b> <i>Quando se é jovem e forte</i> , de Affonso Romano de Sant'Anna	10
• <b>Notícia</b>	15
• <b>Artigo</b>	19
• <b>A escrita em foco:</b> emprego de <i>por que</i> , <i>por quê</i> , <i>porque</i> e <i>porquê</i>	25
• <b>Reportagem</b>	28
• <b>Humor:</b> <i>Toda Mafalda</i> , de Quino	34
• <b>Hora do bate-papo</b>	35
<b>Capítulo 2 • Humor, persuasão e crítica</b>	36
• <b>Texto visual:</b> <i>Os músicos</i> , de Caravaggio	36
• <b>Estudo de texto:</b> <i>Pais querem paz em casa; filhos querem os pais</i> , de Rosely Sayão	38
• <b>Crônica humorística</b>	42
• <b>Linguagem e contexto:</b> o gerundismo	49
• <b>Anúncio publicitário</b>	52
• <b>Crítica de filme</b>	56
• <b>Oficina de projetos:</b> produção de jornal falado	60
• <b>Favoritos:</b> sugestões de filmes, livros e sites	62



## Unidade II Poesia, teatro e narração

<b>Capítulo 3 • Da prosa ao verso</b>	64
• <b>Texto visual:</b> <i>Uma tarde de domingo na ilha da Grande Jatte</i> , de Georges Seurat	64
• <b>Estudo de texto:</b> <i>A busca da felicidade</i> , de Barbara Axt	67
• <b>Poesia, poema e prosa</b>	70
Prosa poética	74
• <b>Texto dramático</b>	83
• <b>Hora do bate-papo</b>	92

## Capítulo 4 • Narração objetiva e subjetiva \_\_\_\_\_ 93

- **Texto visual:** *Latas de sopa Campbell's*, de Andy Warhol \_\_\_\_\_ 93
- **Estudo de texto:** *Com o pé no freio*, de Ciça Vallerio \_\_\_\_\_ 96
- **Narração objetiva** \_\_\_\_\_ 99
- **Narração subjetiva** \_\_\_\_\_ 105
- **Texto musical:** *Brixton, Bronx ou Baixada* \_\_\_\_\_ 110
- **Oficina de projetos:** encenação de uma peça teatral \_\_\_\_\_ 112
- **Favoritos:** sugestões de filmes, livros e sites \_\_\_\_\_ 114

## Unidade III

### Palavras que fotografam

## Capítulo 5 • Descrição de pessoa, lugar e objeto \_\_\_\_\_ 116

- **Texto visual:** *Casa da cascata*, de Frank Lloyd Wright \_\_\_\_\_ 116
- **Estudo de texto:** *Terra aquece 0,2 °C por década*, diz Nasa \_\_\_\_\_ 118
- **Descrição de pessoa** \_\_\_\_\_ 122
- **Descrição de lugar** \_\_\_\_\_ 127
- **Humor:** charges de Angeli \_\_\_\_\_ 132
- **Descrição de objeto** \_\_\_\_\_ 133
- **Hora do bate-papo** \_\_\_\_\_ 137

## Capítulo 6 • Descrição objetiva e subjetiva \_\_\_\_\_ 138

- **Texto visual:** anúncio publicitário \_\_\_\_\_ 138
- **Estudo de texto:** *Por uma gota*, de Luciana Sgarbi \_\_\_\_\_ 140
- **Descrição objetiva** \_\_\_\_\_ 143
- **Descrição subjetiva** \_\_\_\_\_ 148
- **Variações lingüísticas:** gírias \_\_\_\_\_ 153
- **Oficina de projetos:** meio ambiente em cartaz \_\_\_\_\_ 157
- **Favoritos:** sugestões de filmes, livros e sites \_\_\_\_\_ 160



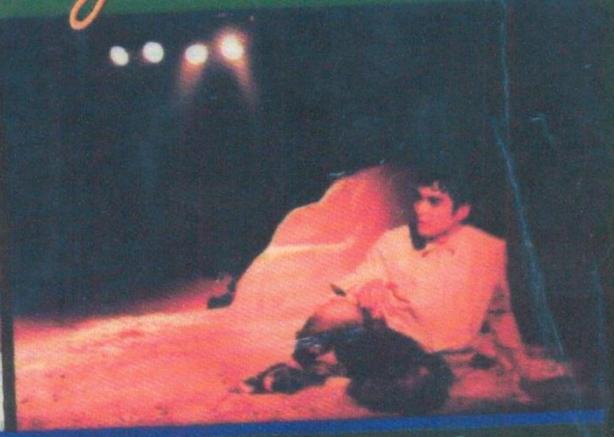
## Unidade IV

### Debate de idéias

<b>Capítulo 7 • Carta argumentativa e abaixo-assinado</b> _____	162
• <b>Texto visual:</b> <i>Calvin &amp; Haroldo</i> , de Bill Watterson _____	162
• <b>Estudo de texto:</b> <i>O homem que queria eliminar a memória</i> , de Ignácio de Loyola Brandão _____	164
• <b>Carta do leitor</b> _____	169
• <b>Carta de solicitação</b> _____	175
• <b>Humor:</b> <i>O melhor de Calvin</i> , de Bill Watterson _____	178
• <b>Abaixo-assinado</b> _____	179
• <b>Texto musical:</b> <i>Não perca as crianças de vista</i> , de O Rappa _____	182
• <b>Hora do bate-papo</b> _____	184
<b>Capítulo 8 • O texto dissertativo e o texto dissertativo-argumentativo</b> _____	185
• <b>Texto visual:</b> <i>Hagar, o Horrível</i> , de Dik Browne _____	185
• <b>Estudo de texto:</b> <i>O massacre da peruca</i> , de Carlos Eduardo Novaes _____	188
• <b>O texto dissertativo: estrutura e características</b> _____	191
• <b>O texto dissertativo-argumentativo: estrutura e características</b> _____	195
• <b>Oficina de projetos:</b> mesa-redonda _____	205
• <b>Favoritos:</b> sugestões de filmes, livros e sites _____	208

WILLIAM ROBERTO CEREJA • THEREZA COCHAR MAGALHÃES

# PORTUGUÊS: *Linguagens*



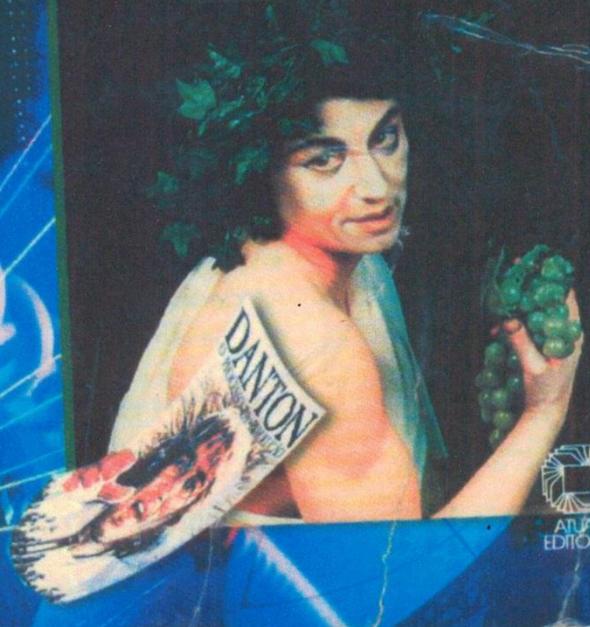
Volume Único

**PNLEM / 2005**  
**Livro para análise**

**APROVADO  
PELO MEC**

**Escolha em 1ª opção**

**Português: Linguagens**  
Código do livro **919025**



# Sumário

## UNIDADE I A COMUNICAÇÃO. A LITERATURA DA IDADE MÉDIA AO QUINHENTISMO

### CAPÍTULO 1 LÍNGUA: USO E REFLEXÃO

#### LINGUAGEM, COMUNICAÇÃO E INTERAÇÃO

O código	16
A língua	16
As variedades lingüísticas	17
As variedades lingüísticas na construção do texto	19
Semântica e interação	20
Para compreender o funcionamento da língua: plural dos substantivos e dos adjetivos compostos	22

### CAPÍTULO 2 LITERATURA

#### INTRODUÇÃO À LITERATURA

A plurissignificação da linguagem literária: denotação e conotação	24
Texto literário e texto não literário	28
O que é literatura?	31
Leitura: painel de textos	34
Os gêneros literários	35
Estilos de época	38

### CAPÍTULO 3 PRODUÇÃO DE TEXTO

#### O POEMA

Trabalhando o gênero	40
O verso e seus recursos musicais	42
As imagens	45
Produzindo o poema	47
Para escrever com adequação: ortografia (I)	48

### CAPÍTULO 4 LITERATURA

#### AS ORIGENS DAS LITERATURAS PORTUGUESA E BRASILEIRA

A era medieval	50
Leitura: cantiga de amigo, de Fernando Esguio	53
Leitura: fragmento de <i>Auto da barca do inferno</i> , de Gil Vicente	56
O Classicismo	58
Leitura: soneto de Camões e fragmento de <i>Os lusíadas</i>	62

### CAPÍTULO 5 PRODUÇÃO DE TEXTO

#### O TEXTO TEATRAL

Trabalhando o gênero	65
Produzindo o texto teatral	70
Para escrever com adequação: ortografia (II)	70

### CAPÍTULO 6 LITERATURA

#### O QUINHENTISMO NO BRASIL

A produção literária no Brasil-Colônia	75
Periodização da literatura brasileira	76
As literaturas de catequese e de informação	77
Leitura: fragmentos da <i>Carta de Caminha</i> e cartum de Laerte	78

### INTERVALO

A imagem em foco: <i>Madona e o Menino em Majestade</i> , de Cimabue;	
<i>O beijo de Judas</i> , de Giotto	80
Projeto: <i>A Idade Média revisitada</i>	82

## UNIDADE 2 HISTÓRIA SOCIAL DO BARROCO

### CAPÍTULO 7

LITERATURA

#### BARROCO: A ARTE DA INDISCIPLINA

A linguagem barroca	87
Leitura: "Buscando a Cristo", de Gregório de Matos; detalhe do <i>Caminho para o calvário</i> , de Aleijadinho; e fragmento de um sermão de Vieira	87
Do texto ao contexto histórico	90

### CAPÍTULO 8

LITERATURA

#### O BARROCO EM PORTUGAL E NO BRASIL

O Barroco em Portugal	92
Leitura: fragmento do <i>Sermão da sexagésima</i> , do Pe. Antônio Vieira	93
O Barroco no Brasil	95
Leitura: "A Jesus Cristo Nosso Senhor", de Gregório de Matos	97

### CAPÍTULO 9

PRODUÇÃO DE TEXTO

#### O RELATO

Trabalhando o gênero	99
Produzindo o relato	101
Para falar e escrever com adequação: valores semânticos dos artigos e numerais	102

### CAPÍTULO 10

LÍNGUA: USO E REFLEXÃO

#### TEXTO E DISCURSO

A polifonia do discurso	107
Textualidade, coerência e coesão	107
A coerência, a coesão e o contexto discursivo	109
A intertextualidade e a paródia	111
A polifonia discursiva na construção do texto	112
Semântica e interação	113
Para compreender o funcionamento da língua: verbos (I)	114

### CAPÍTULO 11

PRODUÇÃO DE TEXTO

#### O TEXTO ARGUMENTATIVO ORAL: O DEBATE REGRADO

Trabalhando o gênero	116
Produzindo o debate regrado	119
Para falar e escrever com adequação: valores semânticos das preposições e das conjunções	121

### INTERVALO

A imagem em foco: <i>As vaidades da vida humana</i> , de Harmen Steenwyck	124
Projeto: <i>Artes barrocas</i>	126

## UNIDADE 3 HISTÓRIA SOCIAL DO ARCADISMO

### CAPÍTULO 12

LITERATURA

#### O ARCADISMO

A linguagem arcáde	131
Leitura: poema de Cláudio Manuel da Costa	131
Do texto ao contexto histórico	134

### CAPÍTULO 13

PRODUÇÃO DE TEXTO

#### O TEXTO ARGUMENTATIVO ESCRITO

Trabalhando o gênero	136
Produzindo o texto argumentativo escrito	138
Para escrever com coesão: mecanismos de coesão	140

### CAPÍTULO 14

LITERATURA

#### O ARCADISMO EM PORTUGAL E NO BRASIL

O Arcadismo em Portugal	142
Leitura: sonetos de Bocage	143
O Arcadismo no Brasil	145
Leitura: "Lira 77", de Tomás Antônio Gonzaga	148

**CAPÍTULO 15**  
LÍNGUA: USO E REFLEXÃO

**ACENTUAÇÃO**

O acento gráfico .....	149
Regras de acentuação gráfica .....	151
A acentuação na construção do texto .....	154
Semântica e interação .....	155
Para compreender o funcionamento da língua: verbos (II) .....	156

**INTERVALO**

A imagem em foco: <i>Experiência com uma bomba de ar</i> , de Joseph Wright .....	158
Projeto: <i>Tiradentes: culpado ou inocente?</i> .....	160

<b>EM DIA COM O VESTIBULAR E O ENEM</b> .....	162
---	-----

**UNIDADE 4**

**HISTÓRIA SOCIAL DO ROMANTISMO**

**CAPÍTULO 16**  
LITERATURA

**ROMANTISMO: A ARTE DA BURGUESIA**

A linguagem da poesia romântica .....	171
Leitura: "Canção do exílio", de Gonçalves Dias .....	171
Do texto ao contexto histórico .....	176

**CAPÍTULO 17**  
LITERATURA

**O ROMANTISMO EM PORTUGAL**

Almeida Garrett: o compromisso com a nacionalidade .....	180
Alexandre Herculano: em busca das origens .....	181
Camilo Castelo Branco: a novela passionnal .....	182
Leitura: fragmento de <i>Amor de perdição</i> .....	182

**CAPÍTULO 18**  
LITERATURA

**O ROMANTISMO NO BRASIL – A POESIA**

As gerações do Romantismo .....	185
Primeira geração: a busca do nacional .....	185
Leitura: "I – Juca-Pirama", de Gonçalves Dias .....	187
O Ultra-Romantismo .....	188
Leitura: "Soneto", de Álvares de Azevedo .....	189
A poesia condoreira .....	190
Leitura: fragmento de "O navio negreiro", de Castro Alves .....	193

**CAPÍTULO 19**  
PRODUÇÃO DE TEXTO

**A NOTÍCIA**

Trabalhando o gênero .....	195
Produzindo a notícia .....	197
Para escrever com adequação: título e legenda .....	198

**CAPÍTULO 20**  
LÍNGUA: USO E REFLEXÃO

**INTRODUÇÃO À SEMÂNTICA**

Sinonímia e antonímia .....	201
Polissemia .....	202
A ambigüidade .....	203
A ambigüidade na construção do texto .....	205
Para compreender o funcionamento da língua: sujeito e predicado .....	207
predicação, predicativo do sujeito e complementos verbais .....	209

**CAPÍTULO 21**  
LITERATURA

**O ROMANTISMO NO BRASIL – A PROSA**

O romance e o folhetim .....	212
O romance brasileiro e a identidade nacional .....	213
O romance indianista .....	213
Leitura: fragmento de <i>O guarani</i> , de José de Alencar, e de <i>A Expedição Montaigne</i> , de Antônio Callado .....	214

O romance regional .....	217
Leitura: fragmento de <i>Inocência</i> , de Visconde de Taunay .....	218
O romance urbano .....	220
Leitura: fragmento de <i>Memórias de um sargento de milícias</i> , de Manuel Antônio de Almeida, e de <i>Senhora</i> , de José de Alencar .....	222
A prosa gótica .....	225
Leitura: fragmento de <i>Noite na taverna</i> , de Álvares de Azevedo .....	227
A imagem em foco: <i>O fuzilamento</i> , de Goya .....	230
Projeto: O Romantismo em revista .....	231

**INTERVALO**

**UNIDADE 5 HISTÓRIA SOCIAL DO REALISMO, DO NATURALISMO E DO PARNASIANISMO**

**CAPÍTULO 22**  
LITERATURA

**O REALISMO: A REALIDADE DESNUDA**

O Realismo, o Naturalismo e o Parnasianismo .....	237
A linguagem da prosa realista .....	237
Leitura: "Missa do galo", de Machado de Assis .....	237
Do texto ao contexto histórico .....	243

**CAPÍTULO 23**  
LITERATURA

**O REALISMO EM PORTUGAL. O REALISMO E O NATURALISMO NO BRASIL**

O Realismo em Portugal .....	245
Leitura: fragmento de <i>O primo Basílio</i> , de Eça de Queirós .....	247
O Realismo no Brasil .....	251
Leitura: fragmentos de <i>Memórias póstumas de Brás Cubas</i> , de Machado de Assis .....	252
O Naturalismo no Brasil .....	254
Leitura: fragmento de <i>O cortiço</i> , de Aluísio Azevedo .....	255

**CAPÍTULO 24**  
PRODUÇÃO DE TEXTO

**A REPORTAGEM**

Trabalhando, o gênero .....	257
Produzindo a reportagem .....	261
Para falar e escrever com adequação: o pronome demonstrativo em relação ao espaço .....	261

**CAPÍTULO 25**  
LÍNGUA: USO E REFLEXÃO

**PONTUAÇÃO**

Vírgula .....	265
Ponto-e-vírgula .....	266
Ponto .....	267
Ponto de interrogação .....	267
Ponto de exclamação .....	267
Dois-pontos .....	267
Aspas .....	267
Parênteses .....	268
Travessão .....	268
Reticências .....	268
A pontuação na construção do texto .....	270
Semântica e interação .....	271
Para compreender o funcionamento da língua:	
predicativo do objeto .....	272
tipos de predicado .....	273
tipos de sujeito .....	274
vozes do verbo .....	276

**CAPÍTULO 26**

LITERATURA

**O PARNASIANISMO NO BRASIL**

A "arte pela arte" .....	278
A influência clássica .....	279
A linguagem da poesia parnasiana .....	279
Leitura: "Profissão de fé", de Olavo Bilac .....	280
Olavo Bilac: o ourives da linguagem .....	281
Raimundo Correia: a pesquisa da linguagem .....	281
Leitura: "As pombas", de Raimundo Correia .....	282

**CAPÍTULO 27**

PRODUÇÃO DE TEXTO

**A CRÔNICA**

Trabalhando o gênero .....	283
Produzindo a crônica .....	286
Para escrever com adequação: o discurso citado em textos narrativos ficcionais .....	287

**INTERVALO**

A imagem em foco: <i>Mocças à margem do Sena, Verão</i> , de Gustave Courbet .....	290
Projeto: A época do Realismo-Naturalismo .....	291

**UNIDADE 6****HISTÓRIA SOCIAL DO SIMBOLISMO****CAPÍTULO 28**

LITERATURA

**O SIMBOLISMO: A LINGUAGEM DA MÚSICA**

A linguagem da poesia simbolista .....	297
Leitura: "Violões que choram...", de Cruz e Sousa .....	298
Do texto ao contexto histórico .....	300

**CAPÍTULO 29**

PRODUÇÃO DE TEXTO

**A CRÍTICA**

Trabalhando o gênero .....	301
Produzindo a crítica .....	303
Para falar e escrever com adequação: o pronome demonstrativo em relação ao tempo e à situação .....	304

**CAPÍTULO 30**

LITERATURA

**O SIMBOLISMO EM PORTUGAL E NO BRASIL**

O Simbolismo em Portugal .....	306
Leitura: "Caminho", de Camilo Pessanha .....	307
O Simbolismo no Brasil .....	307
Leitura: "Cavador do Infinito", de Cruz e Sousa .....	308
Leitura: "Ismália", de Alphonsus de Guimaraens .....	309

**CAPÍTULO 31**

PRODUÇÃO DE TEXTO

**O TEXTO ARGUMENTATIVO: O EDITORIAL**

Trabalhando o gênero .....	310
Produzindo o editorial .....	313
Para escrever com expressividade: a impessoalidade .....	315

**CAPÍTULO 32**

LÍNGUA: USO E REFLEXÃO

**CONCORDÂNCIA. CONCORDÂNCIA VERBAL**

Concordância verbal .....	319
A concordância na construção do texto .....	325
Semântica e interação .....	326
Para compreender o funcionamento da língua:	
adjunto adnominal e complemento nominal .....	327
adjunto adverbial .....	331
aposto e vocativo .....	331

**INTERVALO**

A imagem em foco: <i>O poeta viajante</i> , de Gustave Moreau, e <i>Pégaso</i> , de Odilon Redon	334
Projeto: Fatos do século XIX que mudaram o mundo	335

<b>EM DIA COM O VESTIBULAR E O ENEM</b>	338
---	-----

**UNIDADE 7****HISTÓRIA SOCIAL DO MODERNISMO****CAPÍTULO 33**

LITERATURA

**O PRÉ-MODERNISMO**

As novidades	348
Euclides da Cunha: a defesa de Canudos	349
Lima Barreto: o crítico marginal	350
Leitura: fragmento de <i>Triste fim de Policarpo Quaresma</i>	351
Monteiro Lobato: a missão de modernizar o país	352
Augusto dos Anjos: o átomo e o cosmos	353

**CAPÍTULO 34**

PRODUÇÃO DE TEXTO

**O TEXTO PUBLICITÁRIO**

Trabalhando o gênero	355
O anúncio classificado	358
Produzindo o texto publicitário	358

**CAPÍTULO 35**

LÍNGUA: USO E REFLEXÃO

**CONCORDÂNCIA NOMINAL**

Regra geral	359
Regras especiais	360
Semântica e interação	362
Para compreender o funcionamento da língua: período composto por subordinação – as orações substantivas e adjetivas	363

**CAPÍTULO 36**

LITERATURA

**ARTE MODERNA: LIBERDADE E AÇÃO**

As vanguardas européias	371
A linguagem modernista	373
Leitura: "Poética", de Manuel Bandeira	374
Do texto ao contexto histórico	377

**CAPÍTULO 37**

LITERATURA

**O MODERNISMO EM PORTUGAL**

A literatura portuguesa no século XX	378
Fernando Pessoa: o caleidoscópio poético	379
Leitura: "Autopsicografia", de Fernando Pessoa	382
José Saramago: a utopia e a crítica da realidade	383
Leitura: fragmento de <i>Ensaio sobre a cegueira</i>	383

**CAPÍTULO 38**

LITERATURA

**O MODERNISMO NO BRASIL – A PRIMEIRA FASE**

A Semana de Arte Moderna	386
A primeira fase do Modernismo	387
Oswald de Andrade: o antropófago do Modernismo	388
Leitura: "brasil"	389
Mário de Andrade: vanguarda e tradição	390
Leitura: fragmento de <i>Macunaima</i>	391
Manuel Bandeira: o resgate lírico	394
Leitura: "Vou-me embora pra Pasárgada"	395

**CAPÍTULO 39**  
PRODUÇÃO DE TEXTO

**O CONTO**

Trabalhando o gênero	397
Produzindo o conto	399
Para escrever com expressividade: a descrição	399

**INTERVALO**

A imagem em foco: <i>Guernica</i> , de Picasso	402
Projeto: Os fascinantes anos 20	404

**UNIDADE 8**

**A SEGUNDA FASE DO MODERNISMO –  
A PROSA E A POESIA**

**CAPÍTULO 40**  
LITERATURA

**O ROMANCE DE 30**

A estética do compromisso	408
Caminhos da ficção de 30	408
Graciliano Ramos: a prosa nua	409
Leitura: fragmento de <i>São Bernardo</i>	410
Rachel de Queiroz e o drama da seca no Nordeste	412
José Lins do Rego: realidade e ficção no engenho	413
Jorge Amado: as mil faces da Bahia	414
Érico Veríssimo: resgate histórico e crítica	415

**CAPÍTULO 41**  
PRODUÇÃO DE TEXTO

**A CARTA ARGUMENTATIVA**

Trabalhando o gênero	416
Produzindo a carta argumentativa	418

**CAPÍTULO 42**  
LÍNGUA: USO E REFLEXÃO

**REGÊNCIA VERBAL E NOMINAL**

Regência verbal	421
Regência nominal	423
Crase	425
A regência na construção do texto	430
Semântica e interação	432
Para compreender o funcionamento da língua: período composto por subordinação – as orações adverbiais	432

**CAPÍTULO 43**  
LITERATURA

**A POESIA DE 30**

Carlos Drummond de Andrade: o <i>gauchismo</i> e o sentimento do mundo	437
Leitura: "Poema de sete faces"	438
Murilo Mendes: em busca da unidade	441
Jorge de Lima: em busca do elo perdido	442
Cecília Meireles: o efêmero e o eterno	443
Vinícius de Moraes: um canto de poeta e de cantor	444

**CAPÍTULO 44**  
PRODUÇÃO DE TEXTO

**O TEXTO DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVO**

Trabalhando o gênero	445
Produzindo o texto dissertativo-argumentativo	449
Para escrever com coerência e coesão: articulação de palavras e idéias	450

**INTERVALO**

A imagem em foco: <i>Roda</i> , de Milton Dacosta	452
Projeto: Poesia e música	454

**UNIDADE 9****A LITERATURA CONTEMPORÂNEA****CAPÍTULO 45**

LITERATURA

**A GERAÇÃO DE 45**

Clarice Lispector: a escritura selvagem .....	459
Leitura: "Amor" .....	460
Guimarães Rosa: a linguagem reinventada .....	463
Leitura: fragmento de <i>Grande sertão: veredas</i> .....	464
João Cabral de Melo Neto: a linguagem objeto .....	466
Leitura: fragmento de <i>Morte e vida severina</i> .....	467

**CAPÍTULO 46**

PRODUÇÃO DE TEXTO

**O TEXTO DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVO -  
A INFORMATIVIDADE E O SENSO COMUM**

A informatividade .....	470
O senso comum .....	472
Produzindo o texto dissertativo-argumentativo .....	474
Para escrever com coesão: continuidade e progressão .....	477

**CAPÍTULO 47**

LÍNGUA: USO E REFLEXÃO

**A COLOCAÇÃO PRONOMINAL**

Regras gerais de colocação pronominal .....	480
A colocação pronominal na construção do texto .....	482
Semântica e interação .....	484
Para compreender o funcionamento da língua: as orações coordenadas .....	485

**CAPÍTULO 47**

LITERATURA

**TENDÊNCIAS DA LITERATURA CONTEMPORÂNEA**

Os anos 1950-60 .....	489
Leitura: "beba coca cola", de Décio Pignatari, e "Agosto 1964", de Ferreira Gullar .....	491
A literatura brasileira hoje .....	494

**INTERVALO**

A imagem em foco: <i>Díptico de Marilyn, Lábios de Marilyn</i> e <i>Elvis I e II</i> , de Andy Warhol .....	498
Projeto: Brasil: anos 60 .....	500

**EM DIA COM O VESTIBULAR E O ENEM** ..... 504**BIBLIOGRAFIA** ..... 512



PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA

CASA CIVIL

**MANUAL DE REDAÇÃO DA PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA**

2ª edição, revista e atualizada

Brasília, 2002

## SUMÁRIO

<b>Apresentação</b> .....	VIII
<b>Sinais e Abreviaturas Empregados</b> .....	IX
<b>PARTE I AS COMUNICAÇÕES OFICIAIS</b> .....	2
<b>CAPÍTULO I ASPECTOS GERAIS DA REDAÇÃO OFICIAL</b> .....	3
<b>1. O que é Redação Oficial</b> .....	4
1.1. A Impessoalidade .....	4
1.2. A Linguagem dos Atos e Comunicações Oficiais.....	5
1.3. Formalidade e Padronização .....	5
1.4. Concisão e Clareza.....	6
<b>CAPÍTULO II AS COMUNICAÇÕES OFICIAIS</b> .....	8
<b>2. Introdução</b> .....	9
2.1. Pronomes de Tratamento.....	9
2.1.1. Breve História dos Pronomes de Tratamento.....	9
2.1.2. Concordância com os Pronomes de Tratamento.....	9
2.1.3. Emprego dos Pronomes de Tratamento .....	9
2.2. Fechos para Comunicações .....	11
2.3. Identificação do Signatário.....	11
<b>3. O Padrão Ofício</b> .....	11
3.1. Partes do documento no <i>Padrão Ofício</i> .....	11
3.2. Forma de diagramação .....	12
3.3. Aviso e Ofício .....	13
3.3.1. Definição e Finalidade .....	13
3.3.2. Forma e Estrutura .....	13
3.4. Memorando .....	17
3.4.1. Definição e Finalidade .....	17
3.4.2. Forma e Estrutura .....	17
<b>4. Exposição de Motivos</b> .....	19
4.1. Definição e Finalidade .....	19
4.2. Forma e Estrutura.....	19
<b>5. Mensagem</b> .....	22
5.1. Definição e Finalidade .....	22
5.2. Forma e Estrutura .....	24
<b>6. Telegrama</b> .....	26
6.1. Definição e Finalidade .....	26
6.2. Forma e Estrutura .....	26
<b>7. Fax</b> .....	26
7.1. Definição e Finalidade .....	26
7.2. Forma e Estrutura .....	26
<b>8. Correio Eletrônico</b> .....	26
8.1. Definição e finalidade .....	26
8.2. Forma e Estrutura .....	26
8.3. Valor documental .....	27
<b>CAPÍTULO III ELEMENTOS DE ORTOGRAFIA E GRAMÁTICA</b> .....	28
<b>9. Introdução</b> .....	29
9.1. ORTOGRAFIA .....	29
9.1.1. Emprego das Letras.....	29

9.1.1.1. Emprego de Vogais .....	29
9.1.1.1.1. E ou I? .....	29
9.1.1.1.2. O ou U? .....	30
9.1.1.1.3. Encontros Vocálicos.....	31
9.1.1.1.3.1 .EI ou E? .....	31
9.1.1.1.3.2. OU ou O? .....	31
9.1.1.2. Emprego de Consoantes .....	31
9.1.1.2.1. Emprego do H: com o H ou sem o H? .....	31
9.1.1.2.2. O fonema /ʒ/: G ou J?.....	32
9.1.1.2.3. O fonema /s/: C, Ç ou S ou SS ou X ou XC?.....	32
9.1.1.2.4. O fonema /z/: Z ou S ou X?.....	37
9.1.1.2.5. O fonema /ʃ/: X ou CH?.....	41
9.1.1.2.6. O complexo /ks/: X ou CC, CÇ?.....	42
9.1.2. ACENTUAÇÃO GRÁFICA.....	43
9.1.2.1. Regras de Acentuação Gráfica .....	44
9.1.2.1.1. Quanto à Tonicidade .....	44
9.1.2.1.2. Quanto aos Encontros Vocálicos.....	44
9.1.2.1.3. Casos Especiais .....	44
9.1.3. USO DE SINAIS.....	45
9.1.3.1. Hífen .....	45
9.1.3.1.1. Hífen entre Vocábulos.....	45
9.1.3.1.2. Hífen e Prefixos.....	46
9.1.3.2. Aspas.....	47
9.1.3.3. Parênteses.....	48
9.1.3.4. Travessão.....	48
9.2. SINTAXE.....	48
9.2.1. Problemas de Construção de Frases .....	49
9.2.1.1. Sujeito.....	49
9.2.1.2. Frases Fragmentadas .....	50
9.2.1.3. Erros de Paralelismo.....	50
9.2.1.4. Erros de Comparação .....	51
9.2.1.5. Ambigüidade .....	52
9.2.1.6. Tipos de Orações e Emprego de Conjunções.....	52
9.2.1.6.1. Períodos Coordenados e Conjunções Coordenativas .....	52
9.2.1.6.2. Períodos Subordinados e Conjunções Subordinativas .....	52
9.2.1.6.3. Orações Reduzidas .....	52
9.2.2. Concordância.....	52
9.2.2.1. Concordância Verbal.....	52
9.2.2.2. Concordância Nominal.....	52
9.2.3. Regência .....	52
9.2.3.1. Regência de Alguns Verbos de Uso Frequente.....	52
9.2.4. Pontuação .....	60
9.2.4.1. Vírgula.....	60
9.2.4.2. Ponto-e-Vírgula.....	60
9.2.4.3. Dois-Pontos.....	60
9.2.4.4. Ponto-de-Interrogação.....	60
9.2.4.5. Ponto-de-Exclamação.....	60
9.2.5. Colocação dos Pronomes .....	60
9.2.5.1. Ênclise .....	60
9.2.5.2. Próclise .....	60
9.2.5.3. Mesóclise.....	60
9.2.5.4. Casos Especiais .....	60
9.3. SEMÂNTICA.....	60
9.3.1. Homônimos e Parônimos .....	60
9.3.2. Expressões a Evitar e Expressões de Uso Recomendável.....	70
<b>PARTE II OS ATOS NORMATIVOS .....</b>	<b>70</b>
<b>CAPÍTULO IV QUESTÕES FUNDAMENTAIS DE TÉCNICA LEGISLATIVA .....</b>	<b>70</b>
<b>10. Questões Fundamentais de Técnica Legislativa .....</b>	<b>70</b>
10.1. Considerações Preliminares .....	70
10.1.1. Funções das Normas Jurídicas .....	70

10.1.2. O Caráter Subsidiário da Atividade Legislativa.....	78
10.1.3. Vinculação Normativa do Legislador e Controle de Constitucionalidade.....	78
10.2. Sistemática da Lei.....	79
10.2.1. Sistemática Interna.....	79
10.2.2. Sistemática Externa.....	79
10.2.2.1. Artigo.....	80
10.2.2.2. Parágrafos (§§).....	80
10.2.2.3. Incisos e Alíneas.....	80
10.2.2.4. Agrupamento de Artigos.....	81
10.2.2.5. Critérios de Sistematização.....	82
10.3. Requisitos Essenciais que Devem ser Observados na Formulação de Disposições Legais ou Regulamentares.....	82
10.3.1. Clareza e Determinação das Normas.....	83
10.3.2. O Princípio da Reserva Legal.....	83
10.3.2.1. Reserva Legal <i>Qualificada</i> .....	84
10.3.2.2. Princípio da Legalidade e da Anterioridade no Âmbito Penal e Tributário.....	84
10.3.2.3. A Reserva Legal e o Princípio da Proporcionalidade.....	84
10.3.2.4. Densidade da Norma.....	84
10.3.2.5. Atos normativos primários emanados exclusivamente do Poder Executivo.....	84
10.3.2.6. A Lei e o Respeito ao Direito Adquirido, ao Ato Jurídico Perfeito e à Coisa Julgada.....	85
10.3.3. As Remissões Legislativas.....	85
10.4. Desenvolvimento de uma Lei.....	85
10.4.1. Considerações Preliminares.....	85
10.4.2. O Processo Legislativo <i>Interno</i> .....	86
10.4.2.1. Identificação e Definição do Problema.....	86
10.4.2.2. Análise da Situação Questionada e de Suas Causas.....	86
10.4.2.3. Definição dos Objetivos Pretendidos.....	86
10.4.2.4. Crítica das Propostas.....	87
10.4.2.5. Controle de Resultados.....	87
10.4.3. Questões que Devem Ser Analisadas na Elaboração de Atos Normativos no Âmbito do Poder Executivo.....	88
<b>CAPÍTULO V ATOS NORMATIVOS CONCEITOS BÁSICOS.....</b>	<b>92</b>
<b>11. Lei Ordinária.....</b>	<b>93</b>
11.1. Definição.....	93
11.2. Objeto.....	93
11.3. Forma e Estrutura.....	93
11.3.1. Ordem Legislativa.....	93
11.3.1.1. Das partes do ato normativo.....	93
11.3.1.2. Epígrafe.....	93
11.3.1.3. Ementa ou Rubrica da Lei.....	93
11.3.1.4. Preâmbulo.....	94
11.3.1.5. Âmbito de aplicação.....	94
11.3.1.6. Fecho da Lei.....	94
11.3.1.7. Matéria Legislada: Texto ou Corpo da Lei.....	94
11.3.1.8. Agrupamento de Artigos.....	94
11.3.1.9. Cláusula de Revogação.....	95
11.3.1.10. Cláusula de Vigência.....	95
11.3.2. Assinatura e Referenda.....	95
<b>12. Lei Complementar.....</b>	<b>96</b>
12.1. Definição.....	96
12.2. Objeto.....	96
<b>13. Lei Delegada.....</b>	<b>97</b>
13.1. Definição.....	97
13.2. Objeto.....	98
13.3. Forma e Estrutura.....	98
<b>14. Medida Provisória.....</b>	<b>98</b>
14.1. Definição.....	98
14.2. Objeto.....	98
14.3. Forma e Estrutura.....	99

<b>15. Decreto Legislativo .....</b>	<b>99</b>
15.1. Definição .....	99
15.2. Objeto .....	99
15.3. Forma e Estrutura .....	100
<b>16. Decreto.....</b>	<b>101</b>
16.1. Definição .....	101
16.2. Decretos Singulares.....	101
16.3. Decretos Regulamentares.....	101
16.4. Decretos Autônomos .....	101
16.5. Forma e Estrutura.....	101
<b>17. Portaria .....</b>	<b>102</b>
17.1. Definição e Objeto .....	102
17.2 Forma e Estrutura .....	102
<b>18. Apostila.....</b>	<b>103</b>
18.1. Definição e Finalidade .....	103
18.2. Forma e Estrutura.....	103
<b>CAPÍTULO VI O PROCESSO LEGISLATIVO .....</b>	<b>104</b>
<b>19. Introdução.....</b>	<b>105</b>
19.1. Iniciativa.....	105
19.1.1. Iniciativa Comum ou Concorrente .....	105
19.1.2. Iniciativa Reservada .....	105
19.1.2.1. Iniciativa Reservada do Presidente da República .....	105
19.1.2.2. Iniciativa Reservada da Câmara dos Deputados e do Senado Federal.....	106
19.1.2.3. Iniciativa Reservada dos Tribunais .....	106
19.1.2.4. Iniciativa Reservada do Ministério Público .....	106
19.1.3. Iniciativa Vinculada .....	106
19.1.3.1. Iniciativa Vinculada e Controle da Omissão.....	106
19.2. Discussão.....	106
19.3. Emenda.....	106
19.3.1. Titularidade do Direito de Emenda .....	106
19.3.2. Emendas em Projeto de Iniciativa Reservada .....	106
19.3.3. Emendas ao Projeto de Lei de Orçamento Anual e ao de Lei de Diretrizes Orçamentárias .....	107
19.3.4. Espécies de Emendas .....	107
19.4. Votação.....	107
19.5. Sanção .....	107
19.5.1. Sanção Expressa.....	107
19.5.2. Sanção Tácita .....	107
19.5.3. Sanção e Vício de Iniciativa.....	108
19.6. Veto .....	108
19.6.1. Motivação e Prazo do Veto .....	108
19.6.2. Extensão do Veto .....	109
19.6.3. Efeitos do Veto.....	109
19.6.4. Irretratibilidade do Veto .....	109
19.6.5. Rejeição do Veto .....	109
19.6.6. Ratificação Parcial do Projeto Vetado .....	109
19.6.7. Ratificação Parcial de Veto Total.....	110
19.6.8. Rejeição do Veto e Entrada em Vigor da Parte Mantida pelo Congresso Nacional .....	110
19.6.9. Tipologia do Veto.....	110
19.7. Promulgação.....	110
19.7.1 Obrigação de Promulgar.....	110
19.7.2. Casos e Formas de Promulgação.....	111
19.8. Publicação .....	111
19.8.1. Modalidades de Publicação .....	111
19.8.2. Obrigação de Publicar e Prazo de Publicação .....	111
19.8.3. Publicação e Entrada em Vigor da Lei.....	111
19.8.4. Cláusula de Vigência.....	111
19.8.4.1. Falta de Cláusula de Vigência: Regra Supletiva .....	111
19.8.4.2. <i>Vacatio Legis</i> .....	111
19.8.4.2.1. A <i>Vacatio Legis</i> e o Início da Obrigatoriedade da Lei Brasileira no Estrangeiro.....	111

19.8.4.2.2. A <i>Vacatio Legis</i> e as Normas Complementares, Suplementares e Regulamentares .....	112
19.8.5. A Não-Edição do Ato Regulamentar Reclamado e a Vigência da Lei .....	112
19.8.6. <i>Vacatio Legis</i> e Republicação do Texto para Correção .....	113
<b>20. Procedimento Legislativo .....</b>	<b>113</b>
20.1. Procedimento Legislativo Normal .....	113
20.2. Procedimento Legislativo Abreviado .....	114
20.3. Procedimento Legislativo Sumário .....	114
20.4. Procedimento Legislativo Sumaríssimo .....	115
20.5. Procedimento Legislativo Concentrado .....	115
20.5.1. Leis financeiras .....	115
20.5.2. Leis delegadas .....	115
20.6. Procedimento Legislativo Especial .....	116
20.6.1. Emendas à Constituição .....	116
20.6.2. Códigos .....	116
20.6.3. Medidas Provisórias .....	117
20.6.4. Consolidações da Legislação .....	117
<b>APÊNDICE .....</b>	<b>119</b>
<b>BIBLIOGRAFIA .....</b>	<b>123</b>
<b>Índice Analítico-Remissivo .....</b>	<b>127</b>

RITA DE CÁSSIA DA CRUZ SILVA

# REDAÇÃO PARA CONCURSOS E VESTIBULARES

Desenvolva técnicas infalíveis de Redação e garanta o sucesso de seus textos em vestibulares, concursos e no campo profissional

Aprenda a:

- Escrever com concordância perfeita
  - Evitar erros de grafia
  - Expor suas idéias de forma clara
  - Desenvolver textos com estilo e elegância
  - Escrever de acordo com as normas da nova reforma ortográfica
- E muito mais



## Sumário

Capítulo 1. Apresentação (e tudo aquilo que você precisa saber sobre este manual) .....	7
Capítulo 2. A estética de uma boa redação (boa mesmo!) .....	11
Capítulo 3. A diferença entre autor e narrador .....	19
Capítulo 4. Narração, descrição e dissertação .....	25
Capítulo 5. Tipos de linguagem .....	33
Capítulo 6. Tipos de discurso .....	39
Capítulo 7. O planejamento do texto .....	43
Capítulo 8. Elaboração do texto.....	49
Capítulo 9. S.O.S. Gramática .....	69
Capítulo 10. O que muda com o novo acordo ortográfico?.....	81
Capítulo 11. Sobre as atuais provas de redação.....	87
Capítulo 12. Como os vestibulares e concursos avaliam as redações .....	93
Capítulo 13. Dicas para a famosa boa redação .....	97
Capítulo 14. Encerramento .....	103
Capítulo 15. Apêndice .....	105

**O GLOBO**

---

**MANUAL  
DE REDAÇÃO  
E ESTILO**

ORGANIZADO E EDITADO POR LUIZ GARCIA



**NOVA EDIÇÃO, REVISTA  
E AMPLIADA**

## SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO DA PRIMEIRA EDIÇÃO.....	9
APRESENTAÇÃO DESTA EDIÇÃO.....	11
CAPÍTULO I — Antes de escrever.....	13
Pauta.....	13
Preparação.....	14
Atitude.....	15
Comportamento.....	16
Relato.....	17
CAPÍTULO II — Estilo.....	19
A palavra e o fato.....	20
Linguagem.....	24
Juntar palavras.....	28
A palavra.....	28
A frase.....	28
O período.....	30
Adjetivos.....	29
<b>Lead</b> .....	30
Organização do texto.....	35
Tipos de texto.....	36
Matéria original e suíte.....	36
Reportagem.....	37
Perfil.....	38
Declaração.....	39
<b>Off the record</b> .....	43
Entrevista.....	44
Documentos.....	45

SUMÁRIO

Interpretação .....	46
Matéria leve .....	46
Opinião .....	47
Investigação .....	47
Legenda .....	48
Texto-legenda .....	50
Título .....	51
Chamada .....	57
CAPÍTULO III — Padrões e convenções .....	59
Maiúsculas .....	59
Minúsculas .....	61
Nomes .....	61
Numerais .....	63
Publicações, obras de arte .....	65
Formas de tratamento .....	66
Pesos e medidas .....	66
Siglas e abreviaturas .....	67
Cargos e funções .....	68
Etapas da vida .....	69
Diversos .....	70
CAPÍTULO IV — Em bom português .....	75
Acentos .....	76
Crase .....	77
Palavras compostas, hífen .....	79
Verbos .....	82
Concordância .....	91
Preposição .....	93
Artigos .....	103
Pronomes .....	105
Pontuação .....	108
CAPÍTULO V — Questões éticas .....	111
APÊNDICE I — Palavras perigosas .....	129
APÊNDICE II — Acidentes de texto .....	177
APÊNDICE III — Em outros idiomas .....	205

SUMÁRIO

---

APÊNDICE IV — Expressões jurídicas.....	213
APÊNDICE V — Termos de psicanálise e psiquiatria.....	225
PRINCIPAIS OBRAS CONSULTADAS.....	245