

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS

JOZEEANNE DE SOUZA MORAIS

**OS GÊNEROS DO DISCURSO E SUA DIDATIZAÇÃO EM UMA
OBRA DO PNL D 2021**

Porto Alegre
2021

JOZEEANNE DE SOUZA MORAIS

**OS GÊNEROS DO DISCURSO E SUA DIDATIZAÇÃO EM UMA
OBRA DO PNLD 2021**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Instituto de Letras da
Universidade Federal do Rio Grande do
Sul como requisito parcial para a
obtenção do grau de Licenciada em
Letras.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Lia Schulz

Porto Alegre
2021

JOZEEANNE DE SOUZA MORAIS

**OS GÊNEROS DO DISCURSO E SUA DIDATIZAÇÃO EM UMA
OBRA DO PNLD 2021**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Instituto de Letras da
Universidade Federal do Rio Grande do
Sul como requisito parcial para a
obtenção do grau de Licenciada em
Letras.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Lia Schulz

Conceito Final:

Aprovado em de de

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Alessandra Jacqueline Vieira

Prof^ª. Dr^ª. Juliana Roquete Schoffen

Orientadora – Prof^ª. Dr^ª. Lia Schulz – UFRGS

Porto Alegre
2021

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, que sempre me incentivou a estudar, participando ativamente da minha formação escolar, e que é um exemplo de perseverança para mim. Foi ela que me ensinou, quando decidi voltar aos estudos, que nunca é tarde para irmos atrás de nossos objetivos.

Ao meu pai, por ter me ensinado a prevalência do ser sobre o ter. Seus “sermões”, aos quais eu tinha dificuldade de responder imediatamente, me permitiram o exercício da escrita de muitas cartas indignadas na adolescência. Obrigada por ter respondido a todas.

Ao meu marido, por ter me incentivado a prestar vestibular para a UFRGS, pelo apoio incondicional às minhas decisões e pelo suporte emocional e técnico. Quando eu não sabia por onde começar este trabalho, ele instalou um editor de textos no meu computador, configurou as categorias de formatação e disse: “Pronto. Agora é só escrever.”.

Aos colegas de curso, especialmente à Greice Naysinger e à Ana Winckelmann, pela parceria nos estudos e trabalhos, nas idas ao R.U. (quando podíamos beber na mesma garrafinha d’água) e nos rolês aleatórios. Foi muito bom dividir essa caminhada com vocês.

Aos colegas professores da rede estadual que trabalham por uma educação pública de qualidade, em especial à Anna Paula Pedroso, pela confiança e apoio na realização de projetos. E por ajeitar meus horários sempre que colidiam com os da faculdade. Muito obrigada!

À minha orientadora Lia Schulz, por ter me acolhido com tanto afeto e me dito que meu trabalho ficaria lindo. Ela acreditou em mim antes que eu mesma pudesse acreditar e eu acho que é isso que os professores mais inspiradores fazem.

Ao grupo de estudos Bakhtin e o Círculo, pelo diálogo tão enriquecedor e pelo interesse neste trabalho.

A mim mesma, por me permitir sonhar e buscar os meus sonhos.

Em memória de minha avó Vilma, que frequentemente me perguntava: “E aí, quando é que tu vai te formar?”. Chegou a hora, vó!

“minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta mas a de quem nele se insere”

(Paulo Freire)

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo entender a didatização do conceito de gênero do discurso em uma obra do PNL D 2021. Para isso, buscamos investigar como a noção de gênero do discurso perpassa o livro didático *Estações Língua Portuguesa: rotas de atuação social* (BARROS *et al.*, 2020), aprovado pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) 2021. Partimos dos pressupostos de que a interação discursiva é a realidade fundamental da língua (VOLÓCHINOV, 2017), de que as práticas de linguagem se concretizam em diferentes gêneros do discurso (FARACO, 2009) e de que o texto deve assumir posição central no trabalho com a língua (BRASIL, 2018). Formulamos, então, duas perguntas de pesquisa: como a noção de gênero do discurso perpassa o livro didático *Estações Língua Portuguesa: rotas de atuação social*?; e como a noção de gênero do discurso aparece nas tarefas de a) leitura?, b) análise linguística e semiótica? e c) produção de texto?. Para respondê-las, dividimos a análise em duas partes: a primeira com foco na totalidade do livro didático e a segunda com foco nas tarefas de leitura, de análise linguística e semiótica e de produção de texto de um capítulo do livro. A partir de nossa investigação, concluímos que o livro didático em estudo focaliza os gêneros do discurso de modo bastante próximo aos pressupostos teóricos adotados, com algumas ressalvas, as quais podem se desdobrar em futuros estudos.

Palavras-chave: Gênero do Discurso. Livro Didático. Língua Portuguesa.

ABSTRACT

This paper aims to understand the didacticization of the concept of discourse genre in a textbook of PNLD 2021. For this, we sought to investigate how the notion of discourse genre permeates the textbook *Estações Língua Portuguesa: rotas de atuação social* (BARROS *et al.*, 2020), approved by the National Program of Books and Teaching Materials (PNLD) 2021. We started from the assumption that discursive interaction is the fundamental reality of language (VOLÓCHINOV, 2017), that language practices take shape in different discourse genres (FARACO, 2009) and that the text should assume a central position in working with the language (BRASIL, 2018). We then formulated two research questions: how does the notion of discourse genre pervade the textbook *Estações Língua Portuguesa: rotas de atuação social*?; and how does the notion of discourse genre appear in the tasks of a) reading?, b) linguistic and semiotic analysis? and c) text production?. To answer these questions, we divided the analysis into two parts: the first focused on the entire textbook and the second focused on the tasks of reading, linguistic and semiotic analysis and text production in one chapter of the book. From our investigation, we have concluded that the textbook under study focuses on the discourse genres very closely to the adopted theoretical assumptions, with some reservations, which may unfold in future studies.

Keywords: Discourse Genre. Textbook. Portuguese language.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Análise Linguística	AL
Base Nacional Comum Curricular	BNCC
Livro Didático	LD
Língua Portuguesa e Literatura	LPL
Parâmetros Curriculares Nacionais	PCN
Programa Nacional do Livro e do Material Didático	PNLD

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS.....	4
RESUMO.....	6
ABSTRACT.....	7
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS.....	8
1 INTRODUÇÃO.....	10
2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS.....	12
2.1 O Círculo de Bakhtin.....	12
2.2 Os gêneros do discurso.....	13
2.3 Os gêneros no contexto educacional.....	15
3 O CONTEXTO DA PESQUISA: O PNLD E A ESCOLHA DE LIVROS DIDÁTICOS.....	18
3.1 O PNLD 2021.....	18
3.2 O livro <i>Estações Língua Portuguesa: rotas de atuação social</i>	19
3.3 Questões metodológicas: critérios de análise do livro didático.....	20
4 ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO ESTAÇÕES LÍNGUA PORTUGUESA: ROTAS DE ATUAÇÃO SOCIAL.....	21
4.1 A noção de gênero do discurso na obra: um olhar para o sumário.....	21
4.2 A noção de gênero do discurso em um capítulo da obra.....	22
4.2.1 AS TAREFAS DE LEITURA.....	24
4.2.2 AS TAREFAS DE ANÁLISE LINGUÍSTICA E SEMIÓTICA.....	29
4.2.3 AS TAREFAS DE PRODUÇÃO DE TEXTO.....	36
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	45
REFERÊNCIAS.....	47
ANEXOS.....	49

1 INTRODUÇÃO

Desde os primeiros semestres da graduação, fui provocada a pensar o ensino de Português nos mais variados contextos (escolar, pré-vestibular, como língua adicional etc). Além disso, durante esse período, comecei a lecionar em escolas da rede pública do estado do Rio Grande do Sul. Essas experiências contribuíram não só para integrar teoria e prática, como também para despertar diversas inquietações a respeito do ensino de Português, especialmente quanto aos seus objetos de estudo.

Enquanto, no espaço da universidade, eu aprendia que a centralidade da aula de Português deveria ser o texto, no chão da escola eu lidava com a falta de recursos que viabilizassem esse tipo de trabalho. As cotas de uso da fotocopadora incompatíveis com o número de alunos que eu atendia me fizeram logo entender que eu precisava de uma alternativa: o livro didático. Assim, essa ferramenta se tornou minha aliada no planejamento e na aplicação das aulas. Em certos momentos, contudo, ao perceber divergências teóricas entre as minhas concepções de linguagem e de ensino de língua e as concepções adotadas em alguns livros didáticos, o desconforto foi inevitável. Foi assim que percebi a importância da participação ativa e refletida do professor na escolha do material didático a ser adotado pela escola.

Entre as atribuições básicas dos professores da rede pública está a escolha periódica de livros didáticos vinculados ao Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). Em 2021, tive a oportunidade de participar do processo de escolha desses livros para o Ensino Médio da escola onde trabalho. Fizemos a escolha não só da obra específica de Língua Portuguesa como também da coleção da área de Linguagens e suas Tecnologias. Esse evento me instigou a pensar sobre a responsabilidade do professor em escolher uma obra que melhor se adéque às suas orientações teóricas para que possa utilizá-la efetivamente em seu trabalho docente e melhor usufruir do direito ao livro didático.

Desse modo, entendendo a linguagem como forma de interação e considerando os campos de atuação humana propostos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e sua relação com os gêneros do discurso, fui em busca de um livro que se propusesse a atender minhas expectativas. Felizmente, não demorou para que eu me deparasse com uma obra que se propunha a um trabalho ancorado na perspectiva sócio-histórica e dialógica do Círculo de Bakhtin. Simultaneamente, veio a motivação para me aprofundar mais nesse tema, já que a teoria bakhtiniana tem me encantado há algum tempo e me impulsionado a refletir sobre minha

atuação em sala de aula. Assim, procurei a professora Lia Schulz, que aceitou me orientar nessa instigante caminhada.

Neste trabalho, portanto, proponho a análise de uma obra específica de Língua Portuguesa aprovada pelo PNL D 2021. Com o objetivo de entender melhor a didatização do conceito de gênero do discurso, busco investigar como a noção de gênero do discurso perpassa o livro didático *Estações Língua Portuguesa: rotas de atuação social* e de que modo aparece nas tarefas de leitura, análise linguística e semiótica e produção de texto. Assim, espero contribuir para a discussão e a reflexão sobre a escolha de materiais didáticos de Língua Portuguesa em âmbito escolar.

Finda essa introdução, o presente trabalho se organiza da seguinte forma: nos Pressupostos Teóricos, reviso a noção de gênero discursivo na perspectiva bakhtiniana e sua presença na legislação educacional brasileira; no capítulo 3, contextualizo a escolha de livros didáticos tendo em vista o PNL D 2021, apresento o LD a ser estudado e as questões metodológicas adotadas nessa pesquisa; no capítulo 4, procedo primeiramente à análise geral do LD e posteriormente a uma análise específica de um de seus capítulos, focalizando a noção de gênero do discurso nas tarefas de leitura, nas tarefas de análise linguística e semiótica e nas tarefas de produção de texto; e, nas Considerações finais, busco sintetizar a discussão, retomando os achados do caminho percorrido e projetando novos caminhos a percorrer.

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Neste capítulo, aprofundaremos o tema desse trabalho, a saber, a noção de gêneros do discurso e sua didatização, retomando algumas ideias do círculo de Bakhtin, discutindo os conceitos de gênero do discurso e revisando o que diz a legislação educacional brasileira a respeito desse tema.

2.1 O Círculo de Bakhtin

Denominamos Círculo de Bakhtin um grupo multidisciplinar de intelectuais russos que se reuniu regularmente entre os anos de 1919 e 1929 para discutir sobre diversas questões de seu interesse, entre elas a linguagem. Mikhail Bakhtin, Valentin Volóchinov e Pavel Medvedev foram os membros que contribuíram com escritos sobre essa temática, deixando também controvérsias a respeito da autoria de seus textos (algumas obras assinadas por Volóchinov ou por Medvedev foram atribuídas a Bakhtin, sem que ele tivesse reivindicado sua autoria). Considerando esse “mistério da autoria”, adotaremos nesse trabalho a mesma posição de Faraco (2009, p. 12) de “atribuir a cada um dos autores os textos publicados sob seus respectivos nomes”, reconhecendo como de autoria de Bakhtin somente os textos publicados originalmente em seu nome.

De modo geral, o grupo posicionava-se contrariamente aos estudos formalistas a respeito da linguagem e da literatura. Entre seus postulados, destacam-se a noção de que “a interação discursiva é a realidade fundamental da língua” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 219) e a visão de que a linguagem não é um sistema formal, mas uma atividade, “um conjunto de práticas socioculturais—que têm formatos relativamente estáveis (concretizam-se em diferentes gêneros do discurso) e estão atravessadas por diferentes posições avaliativas sociais (concretizam diferentes vozes sociais).” (FARACO, 2009, p. 120). Isso vai ao encontro do que Volóchinov diz a respeito da consciência linguística do falante em relação ao sistema da língua:

a consciência linguística do falante e daquele que escuta e compreende não lida na prática ou na fala viva com um sistema abstrato de formas linguísticas normativas e idênticas, mas com a linguagem no sentido do conjunto de diferentes contextos possíveis em que essa forma linguística pode ser usada. (VOLÓCHINOV, 2017, p. 180)

Para Volóchinov (2017, p. 181), “a forma linguística é dada ao falante [...] apenas no contexto de certos enunciados”, sendo o enunciado entendido como produto do ato discursivo (VOLÓCHINOV, 2017, p. 200). Assim, para compreender as formas da língua mais concretamente, Bakhtin (2011, p. 269) defende o estudo do enunciado como “unidade real da comunicação discursiva”, pois “o discurso só pode existir de fato na forma de enunciações concretas de determinados falantes, sujeitos do discurso” (BAKHTIN, 2011, p. 274).

Outra noção cara ao Círculo é a de que “o enunciado é pleno de *tonalidades dialógicas*” (BAKHTIN, 2011, p. 298, grifo do autor). Isso significa que os enunciados tanto se relacionam com outros enunciados precedentes, quanto se orientam para uma resposta. Dessa forma, constituem-se como um “elo na cadeia ininterrupta de discursos verbais” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 184).

É nesse sentido, considerando a linguagem como forma de interação humana situada socioculturalmente e o enunciado como produto do ato discursivo, ligado a outros enunciados (precedentes ou subsequentes), que cabe o estudo dos gêneros do discurso.

2.2 Os gêneros do discurso

No texto *Os gêneros do discurso*, Bakhtin (2011, p. 261-262) define os gêneros discursivos como “tipos relativamente estáveis de enunciados”, os quais são elaborados dentro de cada campo de atividade humana e são constituídos por conteúdo temático, estilo e construção composicional. Para Bakhtin, esses três elementos são indissociáveis da noção de gênero. É por meio deles que os enunciados “refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo” (BAKHTIN, 2011, p. 261). Além disso, os gêneros são entendidos como “correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem” (BAKHTIN, 2011, p. 268), já que muitos gêneros são formados historicamente e estão, portanto, suscetíveis às mudanças sócio-históricas.

Para Rojo e Barbosa (2015, p. 43), contudo, o conceito de gêneros do discurso apresentado nesse texto, a depender da tradução, pode não ser muito claro em seu enfoque. As autoras argumentam que, tomada de maneira isolada do todo, a definição de que gênero é um tipo de enunciado relativamente estável dificulta o entendimento de por que seria gênero de discurso e não gênero de texto ou gênero de enunciado. Assim, podemos buscar nas próprias autoras uma outra formulação para esse conceito: “os gêneros são formas de dizer, de enun-

ar, de discursar tramadas pela história de uma sociedade, de uma cultura e que nela circulam nos saberes das pessoas—um **universal** —, mas que só aparecem **concretamente** na forma de **textos** orais, escritos ou multimodais" (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 28, grifo das autoras). A partir dessa formulação, podemos dissociar com mais facilidade a noção de gêneros discursivos dos aspectos formais que o compõem, além de desfazer uma possível confusão entre os conceitos de gênero e de texto.

A respeito desse possível equívoco, Bezerra (2017, p. 36-37) alerta para que não se tome esses dois termos (gênero e texto) como sinônimos, nem o texto como materialização do gênero, pois só o texto tem um aspecto material. O autor explica que “o texto, tal como construído em cada situação de interação, remete às convenções de um ou mais gêneros, sendo, na maioria das vezes, identificado com aquele gênero cujos propósitos comunicativos predominam na situação específica.” (BEZERRA, 2017, p. 37). Portanto, retomando a formulação de Rojo e Barbosa (2015, p. 28), poderíamos dizer que os gêneros são formas de enunciação constituídas sócio-historicamente, as quais se concretizam na forma de textos (orais, escritos ou multimodais).

Bezerra (2017, p. 12-13) também aponta que, em razão da popularidade do conceito de “gênero”, há variações de interpretação, ainda existindo dúvidas e equívocos (tanto teóricos quanto na aplicação ao ensino de língua) a respeito dele. Embora esse autor busque evitar a visão dicotômica entre texto e discurso ao afirmar que “o gênero não é *ou* discursivo *ou* textual, mas é simultaneamente indissociável tanto do discurso quanto do texto” (BEZERRA, 2017, p. 13, grifo do autor), ele aponta Rojo (2005) como um marco na discussão das noções de gêneros textuais e gêneros discursivos, já que, antes disso, as discussões se concentravam na relação entre gêneros e tipos textuais, buscando distingui-los.

Por essa razão, cabe examinar a conclusão da análise de Rojo (2005, p. 184-185) de um levantamento de pesquisas sobre gêneros feitas entre 1995 e 2000. A autora constatou que poderia dividir esses trabalhos em “duas vertentes metateoricamente diferentes” decorrentes, segundo ela, de diferentes leituras da “herança bakhtiniana”. Enquanto o estudo dos gêneros discursivos tinha como foco o contexto de produção dos enunciados e seus aspectos sócio-históricos, o estudo dos gêneros textuais enfocava a descrição da materialidade textual:

Os trabalhos que estou classificando como adotando uma *teoria de gêneros de texto* tendiam a recorrer a um plano descritivo intermediário – equivalente à estrutura ou forma composicional – que trabalha com noções herdadas da linguística textual (tipos, protótipos, sequências típicas etc.) e que integrariam a composição dos textos do gênero. A outra vertente, a dos gêneros discursivos, tendia a selecionar os aspectos da materialidade linguística determinados pelos parâmetros da situação da enunciação – sem a pretensão de esgotar a descrição dos aspectos linguísticos ou textuais, mas apenas ressaltando as “marcas linguísticas” que decorriam de/produziam significações e temas relevantes no discurso. (ROJO, 2005, p. 186, grifo da autora)

Bezerra (2017, p. 29) afirma que essas diferentes designações (gênero textual ou gênero discursivo) indicariam o grau de aproximação do estudo com a perspectiva bakhtiniana, sinalizando a concepção de gênero adotada pelo pesquisador bem como sua filiação teórica. Essa distinção se torna importante no presente trabalho à medida que, ao nos propormos a analisar um livro didático, não podemos perder de vista as implicações de se adotar a perspectiva bakhtiniana dos gêneros do discurso, já que, nas palavras de Bezerra,

um certo tempo de experiência em lidar com o tema indica que a inserção da categoria de gênero como norteadora do ensino de língua não se fez sem problemas para a compreensão e apropriação de estudantes de graduação e pós-graduação e docentes da educação básica. (BEZERRA, 2017, p. 34)

Para o autor, tanto os professores quanto a academia não teriam tido tempo suficiente para amadurecer a noção de gênero e suas implicações. Uma dessas implicações seria a vinculação dos gêneros com as esferas ou campos de comunicação verbal que os originam, já que "as esferas estão [...] relacionadas aos tipos de atividade humana nelas desempenhadas e estas, por sua vez, aos gêneros discursivos que nelas circulam em forma de textos/enunciados concretos." (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 68). A respeito disso, Faraco explica que

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

Tendo isso em vista, cabe uma breve revisão da noção de gêneros do discurso no contexto educacional.

2.3 Os gêneros no contexto educacional

No Brasil, a ideia de que os gêneros discursivos devem nortear o trabalho com língua portuguesa na escola foi introduzida oficialmente pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) na década de 90. Nesse documento, são perceptíveis alguns pressupostos bakhtinianos como, por exemplo, o de 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.” (BRASIL, 1998, p. 20-21). Nesse mesmo texto, os gêneros do discurso são definidos da seguinte maneira: “Os gêneros são, portanto, determinados historicamente, constituindo formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura.” (BRASIL, 1998, p. 21).

Não se pode deixar de observar, todavia, que o texto dos PCN pode deixar dúvidas em relação aos conceitos de gênero e de texto, quando estabelece que

Os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino. (BRASIL, 1998, p. 23)

Ou seja, ao assumir o pressuposto de que “o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional – estão indissolivelmente ligados no todo do enunciado” (BAKHTIN, 2011, p. 262), deve-se ter o cuidado de não entender enunciado como sinônimo de texto, conforme já discutido na seção anterior, pois a noção de texto pode nos levar a pensar demais, quando não exclusivamente, nos aspectos formais do enunciado e, conseqüentemente, do gênero em que esse enunciado se realiza. Essa talvez seja a chave para evitar equívocos na apropriação pedagógica do conceito de gênero:

Em síntese, cabe dizer que talvez a apropriação pedagógica da noção de gênero do discurso de Bakhtin tivesse sido mais enriquecedora do que cristalizadora, se suas reflexões tivessem sido entendidas pelo seu caráter

inerentemente dinâmico e não tivesse se resumido a submetê-las a uma leitura apenas formal dos gêneros. (FARACO, 2009, p. 133)

Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento normativo atualmente em vigor, temos os seguintes pressupostos sobre a relação entre linguagem e atividades humanas:

As atividades humanas realizam-se nas práticas sociais, mediadas por diferentes linguagens: verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e, contemporaneamente, digital. Por meio dessas práticas, as pessoas interagem consigo mesmas e com os outros, constituindo-se como sujeitos sociais. (BRASIL, 2018, p. 63)

Esse documento busca assumir a mesma perspectiva teórica dos PCN, considerando “a centralidade do **texto** como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção” (BRASIL, 2018, p. 67, grifo do autor). É nesse sentido, considerando as esferas da vida em que as práticas de linguagem ocorrem, que a BNCC dialoga com a noção de gênero discursivo, já que “cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*.” (BAKHTIN, 2011, p. 262, grifo do autor). Sendo assim, os termos “esferas da vida” e “campo de utilização da língua” ou, ainda, “campo de atividade humana” podem ser tomados como equivalentes.

Ao fazer uma breve revisão da BNCC, encontramos a noção de gênero dentro dos quatro eixos de integração das práticas de linguagem: oralidade, leitura/escuta, produção e análise linguística/semiótica. No eixo leitura, por exemplo, são propostas como dimensões da prática leitora a “Reconstrução e reflexão sobre as condições de produção e recepção dos textos pertencentes a diferentes gêneros e que circulam nas diferentes mídias e esferas/campos de atividade humana” (BRASIL, 2018, p. 72) e a “Compreensão dos efeitos de sentido provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos em textos pertencentes a gêneros diversos.” (BRASIL, 2018, p. 73). Isso porque, na perspectiva adotada pela BNCC, “as habilidades não são desenvolvidas de forma genérica e descontextualizada, mas por meio da leitura de textos pertencentes a gêneros que circulam nos diversos campos de atividade humana.” (BRASIL, 2018, p. 75). Explicação semelhante é dada na apresentação dos demais eixos, razão pela qual não os detalharemos aqui.

Finalmente, é à luz desses documentos orientadores da prática pedagógica e de sua relação com a teoria bakhtiniana de gêneros do discurso, que pretendemos realizar a análise de uma das obras de Língua Portuguesa aprovadas pelo PNLD 2021. Antes disso, porém, cabem alguns apontamentos sobre o referido programa, de que trataremos no capítulo subsequente.

3 O CONTEXTO DA PESQUISA: O PNLD E A ESCOLHA DE LIVROS DIDÁTICOS

O objetivo deste capítulo é contextualizar o processo de escolha de livros didáticos, tendo em vista o PNLD 2021; apresentar o livro didático *Estações Língua Portuguesa: rotas de atuação social*; e explicitar os critérios adotados na análise da obra.

3.1 O PNLD 2021

O atual Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) é uma unificação de dois programas anteriores: o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e o Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE). Assim, o PNLD “é uma política pública executada pelo FNDE e pelo Ministério da Educação destinada a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias de forma sistemática, regular e gratuita.” (BRASIL, 2021).

Apesar de o novo programa possibilitar que as redes de ensino façam uma escolha unificada por determinado material didático, ainda “cabe a cada escola participante do PNLD registrar suas escolhas individualmente de acordo com a ata que registre a decisão do corpo docente.” (BRASIL, 2021). Isso porque, no caso de a rede ter optado pela escolha unificada, o sistema deverá apurar qual material foi o mais escolhido entre as escolas para ser adotado pela rede. Tendo em vista a autonomia do corpo docente no processo de escolha dos livros didáticos, sua participação faz-se fundamental na análise e na escolha do material mais adequado para seu trabalho.

A respeito das coleções de obras disponibilizadas pelo PNLD 2021, temos a seguinte organização: enquanto as obras didáticas das diferentes áreas do conhecimento estão divididas em seis volumes (por área), as obras específicas apresentam-se em volume único. Dessa forma, o professor pode trabalhar não só com o livro específico de sua disciplina como também com os livros integradores da área de conhecimento a que pertence a sua disciplina. Assim, pode-se optar pela vinculação ou não da obra específica à obra da área. Ou seja, é possível escolher a obra específica de Língua Portuguesa de determinada coleção/editora e a obra da área do conhecimento Linguagens e suas Tecnologias de outra coleção/editora.

Para a realização do presente trabalho, optamos por analisar uma obra específica de Língua Portuguesa do PNLD 2021 em razão não só de sua pertinência em relação ao recorte teórico escolhido como também da facilidade de acesso digital à obra.

3.2 O livro *Estações Língua Portuguesa: rotas de atuação social*

O livro didático *Estações Língua Portuguesa: rotas de atuação social* constitui-se como obra específica de Língua Portuguesa aprovada pelo PNLD 2021. Em volume único, a obra destina-se aos três anos do Ensino Médio, sendo dividida em quinze capítulos. Cada capítulo tem um tema norteador e contempla um ou mais campos de atuação social da BNCC, quais sejam, da vida pessoal, da vida pública, das práticas de estudo e pesquisa, jornalístico-midiático e artístico-literário. A propósito disso, após a apresentação e o sumário, sob o título “Conheça a BNCC”, há uma breve explicação sobre esse documento orientador e tabelas detalhadas das competências e habilidades da BNCC contempladas em cada capítulo do livro.

De modo geral, a obra organiza-se a partir da metáfora da viagem, empregando vocábulos desse campo semântico não só no título da coleção (“estações”, “rotas”), como também na divisão dos capítulos. Sendo assim, cada capítulo é composto por três seções, denominadas Embarque, Viagem e Desembarque; sendo que, a depender do capítulo, a seção Viagem pode se dividir em três a cinco subseções intituladas Parada (1ª parada, 2ª parada etc.) e a seção Desembarque, em três a oito subseções intituladas Portão (Portão 1, Portão 2 etc.). A seção Embarque normalmente apresenta atividades de aproximação ao tema do capítulo, a seção Viagem apresenta atividades de aprofundamento, contemplando os eixos de leitura, produção de textos (orais ou escritos) e análise linguística e semiótica, e a seção Desembarque geralmente propõe uma produção final visando à participação social do estudante em contextos diversos.

Já o manual do professor, que ocupa as páginas finais da obra, conta com orientações gerais a respeito do Novo Ensino Médio, da BNCC, dos Temas Contemporâneos Transversais, da abordagem teórico-metodológica do volume, do planejamento, da avaliação etc, bem como com orientações específicas a respeito de cada um dos capítulos e referências bibliográficas comentadas. Em relação à abordagem teórico-metodológica, as autoras afirmam que, nessa obra, “o trabalho com Língua Portuguesa se ancora nas práticas de leitura, na produção de textos orais, escritos e multissemióticos e na análise linguística e semiótica, em diferentes campos de atuação social, privilegiando a perspectiva sócio-histórica e dialógica do Círculo Bakhtiniano” (BARROS *et al.*, 2020, p. 328) e que o trabalho proposto leva os estudantes “a serem confrontados com práticas de linguagem historicamente construídas – os gêneros –,

para reconstruí-las e se apropriarem delas.” (BARROS *et al.*, 2020, p. 329). Daí nosso interesse em analisar como a noção de gênero do discurso perpassa as atividades desse livro didático.

3.3 Questões metodológicas: critérios de análise do livro didático

Um dos maiores desafios para a realização desse trabalho foi a definição de um recorte de análise tendo em vista as especificidades do conceito de gênero do discurso. Investigar esse conceito somente nas tarefas de produção de texto, por exemplo, não nos permitiria ter uma visão do todo da obra e de sua coerência (ou não) com a perspectiva adotada. Por essa razão, optamos por um recorte de análise que contemplasse uma visão geral do LD e uma visão específica focada em um capítulo, passando pelas tarefas de leitura, análise linguística e semiótica e produção de texto.

A partir de uma breve leitura do sumário e de alguns capítulos do LD, ficou evidente o trabalho com gêneros do discurso nessa obra, razão pela qual julgamos desnecessário incluir, entre as perguntas de pesquisa, se a noção de gênero do discurso está presente nas tarefas do livro. Nosso foco, portanto, está em investigar como isso acontece ao longo da obra, a partir dos seguintes questionamentos:

1. Como a noção de gênero do discurso perpassa o livro didático *Estações Língua Portuguesa: rotas de atuação social*?

2. Como a noção de gênero do discurso aparece nas tarefas de

2.1 leitura?

2.2 análise linguística e semiótica?

2.3 produção de texto?

Para responder a primeira pergunta, voltamos nosso olhar inicialmente para o sumário do LD e depois para um capítulo específico. Para responder a segunda pergunta, tivemos que eleger um único capítulo do LD, já que trabalhar com mais de um capítulo tornaria o trabalho demasiadamente extenso. Por isso, escolhemos o capítulo 11 do LD, por nosso apreço ao seu tema. Ainda assim, não pretendemos fazer uma análise exaustiva de todas as atividades do capítulo 11, mas daquelas que julgamos mais pertinentes para o desenvolvimento deste trabalho. Desse modo, não enfocaremos a 2ª parada da seção Viagem, em razão de sua extensão, bem como algumas tarefas de outras paradas ou seções.

4 ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO ESTAÇÕES LÍNGUA PORTUGUESA: ROTAS DE ATUAÇÃO SOCIAL

Neste capítulo, procederemos à análise do LD *Estações Língua Portuguesa: rotas de atuação social*. Iniciaremos nosso estudo olhando para o sumário da obra, buscando entender sua organização. Depois disso, percorreremos o capítulo 11, investigando especificamente as tarefas de leitura, as tarefas de análise linguística e semiótica e as tarefas de produção de texto. Dessa forma, buscaremos responder as perguntas de pesquisa apresentadas na Metodologia.

4.1 A noção de gênero do discurso na obra: um olhar para o sumário

Para entender como a noção de gênero do discurso perpassa o livro didático, começamos lançando uma visão sobre o todo da obra, a partir da leitura do sumário (anexo I) e da análise de sua organização. Assim, constatamos que a organização da obra prioriza os temas norteadores, colocando-os, seguidos dos campos de atuação da BNCC, como estruturantes dos capítulos. O primeiro capítulo, por exemplo, intitulado “Nós, jovens de atitude!”, apresenta como tema norteador “Estatuto da Juventude” e visa a contemplar os campos de atuação da vida pessoal e da vida pública, os quais se relacionam com a temática da juventude e de seus direitos.

Sendo assim, a obra compõe-se de quinze temas norteadores a partir dos quais podem ser contemplados um ou mais campos de atuação. Como os campos de atuação são cinco, alguns se repetem em diferentes combinações. O campo jornalístico-midiático, por exemplo, ora aparece sozinho (no capítulo 4), ora aparece combinado com outros campos – com o artístico-literário (no capítulo 3), com o da vida pública (nos capítulos 7 e 14) e com o das práticas de estudo e pesquisa (no capítulo 11). Em terceiro plano, aparecem alguns gêneros do discurso (nas subseções dos capítulos), a partir dos quais são desenvolvidas as tarefas de leitura, oralidade, produção de texto e análise linguística e semiótica, conforme os eixos da BNCC.

A leitura do sumário nos mostra, então, que os gêneros não figuram como conteúdos a serem estudados nesse LD. Pelo contrário, os gêneros são tratados como formas de falar sobre determinados temas – ou de agir por meio da língua e da linguagem – em determinados campos de atividade humana. Assim, na transposição da teoria para a organização do LD, assume-se a vontade enunciativa como determinante dos modos de dizer, ou seja, dos gêneros

discursivos. Isso significa que os gêneros discursivos são escolhidos em função do tema de que se quer falar. Nesse ponto, percebe-se uma forte aproximação com o que aponta Bakhtin:

A vontade discursiva do falante se realiza antes de tudo na escolha de um certo gênero do discurso. Essa escolha é determinada pela especificidade de um dado campo da comunicação discursiva, por considerações semântico-objetais (temáticas), pela situação concreta da comunicação discursiva, pela composição pessoal dos seus participantes, etc. A intenção discursiva do falante, com toda a sua individualidade e subjetividade, é em seguida aplicada e adaptada ao gênero escolhido, constitui-se e desenvolve-se em uma determinada forma de gênero. (BAKHTIN, 2011, p. 282, grifo do autor)

Outro ponto a se destacar a respeito do sumário do LD é o tratamento dado aos aspectos gramaticais da língua. Não há capítulos ou seções específicos para estudo de tópicos gramaticais, mas apenas uma subseção, dentro da seção Viagem de cada capítulo, intitulada “Nosso laboratório de análise linguística e semiótica”. É nessa subseção que é feito o trabalho de análise linguística dos textos constitutivos do capítulo, considerando os gêneros em que esses textos foram produzidos, conforme detalharemos adiante.

4.2 A noção de gênero do discurso em um capítulo da obra

O capítulo 11, conforme a figura 1, é norteado pelo tema “valorização da mulher” e visa a contemplar os campos de atuação jornalístico-midiático e das práticas de estudo e pesquisa. Como os demais capítulos, constitui-se de três seções: Embarque, Viagem e Desembarque. Nesse capítulo, a seção Viagem é dividida em três paradas, sendo a primeira parada constituída de tarefas de leitura; a segunda parada, de tarefas de leitura, pesquisa e produção oral e escrita; e a terceira parada, de tarefas de análise linguística e semiótica. Já a seção Desembarque, nesse capítulo, é dividida em seis portões, os quais detalharemos mais adiante, quando falarmos especificamente sobre as tarefas de produção escrita.

CAPÍTULO 11	
Lugar de mulher é onde ela quiser!	215
TEMA NORTEADOR: VALORIZAÇÃO DA MULHER	
CAMPOS DE ATUAÇÃO: JORNALÍSTICO-MIDIÁTICO E DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA	
EMBARQUE	216
VIAGEM	218
»» 1ª PARADA – Eu, leitor de peças de campanha.....	218
»» 2ª PARADA – A mulher na publicidade.....	221
»» 3ª PARADA – Nosso laboratório de análise linguística e semiótica	225
DESEMBARQUE	228
»» PORTÃO 1 – Lugar de mulher é onde ela quiser.....	228
»» PORTÃO 2 – Organizando a turma e escolhendo as situações sociais abordadas	229
»» PORTÃO 3 – Criando a campanha.....	230
»» PORTÃO 4 – Revisando as peças da campanha.....	231
»» PORTÃO 5 – Postando nas redes sociais	231
»» PORTÃO 6 – Avaliando o processo	232

Figura 1 – Sumário do capítulo 11

(BARROS *et al.*, 2020, p. 8)

Todos os textos selecionados para as tarefas, desde o Embarque até o Desembarque, giram em torno da mesma temática: valorização da mulher, paridade de gênero, violência contra a mulher, a mulher na publicidade. Quanto aos gêneros do discurso enfocados ao longo do capítulo, são todos pertencentes ao campo jornalístico-midiático: peça de campanha, ciranda virtual, cartaz, notícia, entre outros gêneros não nomeados. Aliás, não há rigor em relação aos nomes e às formas dos gêneros, dando-se mais importância ao seu contexto de produção e à sua função social – o que confirma o viés bakhtiniano do LD –, conforme veremos mais detalhadamente nas seções a seguir.

4.2.1 AS TAREFAS DE LEITURA

Na seção Embarque do capítulo 11, é proposta uma tarefa de aproximação ao tema a partir da leitura de um texto da ONU sobre paridade de gênero e de imagens de uma ciranda virtual do Dia Internacional da Mulher de 2017, conforme as figuras 2 e 3.

/// Leia o texto e as imagens a seguir e discuta as questões com a turma e o professor.

Paridade de gênero

Em 2015, a Assembleia Geral das Nações Unidas adotou a Agenda 2030 de Desenvolvimento Sustentável. Com 17 objetivos globais, os Estados-membros aprovaram um plano de ação para promover o desenvolvimento sustentável e a erradicação da pobreza. Foram definidas 169 metas globais com foco nas pessoas, no planeta, na prosperidade e na paz mundial. As metas para o alcance da igualdade de gênero estão concentradas no Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) 5 e transversalizadas em outros 12 objetivos globais.

Esta Agenda é um plano de ação para as pessoas, para o planeta e para a prosperidade. Ela também busca fortalecer a paz universal com mais liberdade. Reconhecemos que a erradicação da pobreza em todas as suas formas e dimensões, incluindo a pobreza extrema, é o maior desafio global e um requisito indispensável para o desenvolvimento sustentável.

Todos os países e todas as partes interessadas, atuando em parceria colaborativa, implementarão este plano. Estamos decididos a libertar a raça humana da tirania da pobreza e da penúria e a curar e proteger o nosso planeta. Estamos determinados a tomar as medidas ousadas e transformadoras que são urgentemente necessárias para direcionar o mundo para um caminho sustentável e resiliente. Ao embarcarmos nesta jornada coletiva, comprometemo-nos que ninguém seja deixado para trás.

[...]

Em apoio à Agenda 2030, a ONU Mulheres lançou a iniciativa global “Por um planeta 50-50 em 2030: um passo decisivo pela igualdade de gênero”, com compromissos concretos assumidos por mais de 90 países. Construir um Planeta 50-50 depende que todas e todos – mulheres, homens, sociedade civil, governos, empresas, universidades e meios de comunicação – trabalhem de maneira determinada, concreta e sistemática para eliminar as desigualdades de gênero.

[...]

ONU Mulheres Brasil. *Por um planeta 50-50 em 2030: um passo decisivo pela igualdade de gênero*. Disponível em: <http://www.onumulheres.org.br/planeta5050-2030/>. Acesso em: 3 ago. 2020.

Figura 2 – Texto da seção Embarque
(BARROS *et al.*, 2020, p. 216)



Em sentido horário, a atriz Camila Pitanga (1977-), a assistente social e ativista Lúcia Xavier (1959-) e a líder indígena e ativista Sonia Guajajara (1974-) em fotos da ciranda virtual "No #8M, marque uma mulher que faz um #Planeta5050", parte da campanha da Organização das Nações Unidas (ONU) "Por um planeta 50-50 em 2030: um passo decisivo pela igualdade de gênero", promovida para o Dia Internacional das Mulheres em 2017. Disponível em: <http://www.onumulheres.org.br/noticia/campanhas/>. Acesso em: 3 ago. 2020.

Figura 3 – Imagens da seção Embarque
(BARROS *et al.*, 2020, p. 217)

A respeito desses textos, são feitas algumas perguntas de compreensão e interpretação, dentre as quais destacamos as questões 4 e 5.

- 4 O que foi feito no Brasil para disseminar essa campanha? Que valores e grupos estão representados nas imagens de divulgação dela?
- Você se engajaria nessa campanha? Compartilhe com os colegas. *Resposta pessoal.*
- 5 A ciranda virtual do Dia Internacional das Mulheres, “No #8M, marque uma mulher que faz um #Planeta5050”, aconteceu em 2017. Na sua opinião, a causa promovida pela campanha ainda é relevante? Você acha que é importante incentivar as pessoas a refletir sobre igualdade de gênero?
- Se você tivesse participado dessa campanha, quem marcaria? E qual seria o motivo de sua escolha?
Respostas pessoais.

Figura 4 – Questões 4 e 5, seção Embarque
(BARROS *et al.*, 2020, p. 217)

Ao questionar o que foi feito no Brasil para disseminar a campanha da ONU Mulheres pela igualdade de gênero e perguntar se o estudante se engajaria nessa campanha, a questão 4 remete à noção de que “Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso)” (BAKHTIN, 2011, p. 271). Essa questão não só subentende que há diferentes formas de se responder a um enunciado – a forma (gênero do discurso) escolhida no Brasil foi a ciranda virtual, mas poderia ter sido outra –, como também exige uma tomada de posição do estudante em relação aos discursos veiculados pela campanha. Ao perguntar quais valores e grupos estão representados nas imagens, essa questão também demonstra a noção de que “atrás do texto há sempre um sujeito, uma visão de mundo, um universo de valores com que se interage” (FARACO, 2009, p. 43). Já a questão 5 situa sócio-historicamente o discurso dos textos lidos e vai além, trazendo essa discussão para o presente, perguntando a opinião e estimulando uma atitude responsiva do estudante sobre o tema proposto. Cabe salientar que, ainda que as respostas sejam pessoais, esse tipo de pergunta permite ao professor perceber o grau de compreensão do aluno dos textos lidos, já que é necessário justificar a resposta. Além disso, conforme afirma Faraco,

a compreensão não é mera experiência psicológica da ação dos outros, mas uma atividade dialógica que, diante de um texto, gera outro(s) texto(s). Compreender não é um ato passivo (um mero reconhecimento), mas uma réplica ativa, uma resposta, uma tomada de posição diante do texto. (FARACO, 2009, p. 42)

Na 1ª parada da seção Viagem, são propostas duas tarefas de leitura, a partir de dois textos do gênero peça de campanha. À primeira tarefa corresponde a figura 5, seguida de um box informativo (figura 6). Quanto à segunda tarefa, não a enfocaremos nesse trabalho.

1 Leia o cartaz a seguir.



ONU Mulheres Brasil. *Homens unidos pelo fim da violência contra as mulheres*. 2008. Disponível em: <http://www.onumulheres.org.br/areas-tematicas/fim-da-violencia-contra-as-mulheres/campanhas/>. Acesso em: 3 ago. 2020.

- a) Qual é o objetivo dessa campanha? Ela oferece ao público uma ideia, um produto ou um serviço?
O objetivo é convencer os homens a assumir sua responsabilidade e abraçar a luta pela erradicação da violência contra as mulheres. Ela oferece
- b) Qual é o público-alvo da campanha? *ao público uma ideia, que é o fim da violência contra as mulheres.*
Os homens.
- c) Qual é a relação entre o público-alvo e a escolha do verbo **assumir** na campanha?
- d) Você acredita que qualquer pessoa, independentemente do gênero, pode se engajar nessa campanha?
- e) Leia o boxe **Balcão de informações** e responda: O cartaz da campanha “Homens unidos pelo fim da violência contra as mulheres” pode ser considerado uma publicidade ou uma propaganda? Explique.
O cartaz pode ser considerado uma propaganda, pois divulga uma ideia e busca influenciar o comportamento do interlocutor.

Figura 5 – Tarefa 1, 1ª parada, seção Viagem
(BARROS *et al.*, 2020, p. 218)



Você certamente já ouviu os termos **publicidade** e **propaganda**. Embora, muitas vezes, sejam usados como sinônimos, existem algumas diferenças entre eles.

A palavra **propaganda** vem do vocábulo em latim *propagare* e quer dizer “propagar” ou “semear”. A propaganda consiste na divulgação de ideias e têm como finalidade influenciar um comportamento. Ela pode estar associada à propagação de princípios e teorias políticas, ideológicas, religiosas, etc.

Já a palavra **publicidade** tem como sentido original tornar algo público e se tornou um conceito relacionado ao âmbito comercial, designando as ferramentas que visam levar o interlocutor a consumir ou adquirir determinado produto ou serviço.

Guardadas as suas particularidades, é importante notar que tanto a publicidade quanto a propaganda têm um viés persuasivo e, por isso, utilizam recursos semelhantes para levar o público a tomar determinada atitude.

Figura 6 – Box da 1ª parada, seção Viagem
(BARROS *et al.*, 2020, p. 219)

Nessa tarefa, as duas primeiras perguntas visam ao esclarecimento do contexto de produção da peça de campanha lida. Esse tipo de pergunta é importante quando se trabalha com a perspectiva dos gêneros do discurso porque “um ponto central para entender os gêneros é sua associação com o contexto das interações.” (SIMÕES *et al.*, 2012). Nesse sentido, cabe recuperar qual é o propósito do texto, quem são os interlocutores implicados e em que tempo e lugar (sociocultural e histórico) eles estão situados. Vê-se, portanto, que a questão ‘a’ busca recuperar o propósito do texto e a questão ‘b’, os interlocutores. Não há, todavia, questões que recuperem o tempo e o lugar, cabendo ao professor apontar aos estudantes as referências do texto, caso eles ainda não estejam habituados a isso.

A questão ‘c’ explora os sentidos que o verbo “assumir” apresenta nesse texto. No manual no professor, as autoras apontam que

O verbo **assumir** foi usado em um trocadilho, pois a violência contra as mulheres geralmente é provocada pelos homens, mas muitos deles não assumem o fato de serem agressores. Ao usar o verbo **assumir**, a campanha faz um jogo com a palavra, no sentido de que os homens devem assumir que promovem essa violência, mas também assumir a luta no sentido de “aderir”, “abraçar”. [...] (BARROS *et al.*, 2020, p. 396, grifo das autoras)

O entendimento do duplo sentido do verbo “assumir”, nesse texto, pode subsidiar o debate suscitado pela questão ‘d’, a respeito de quem pode se engajar nessa campanha. Isso porque entre os discursos que circulam socialmente, nos dias de hoje, está o de que os homens

não deveriam se envolver na luta feminista para não tirar o protagonismo das mulheres. Contudo, considerando os diferentes sentidos do verbo “assumir”, nesse contexto, torna-se possível (e necessário) incluir os homens, em geral, ou os meninos da turma, em particular, no debate.

A questão ‘e’ remete ao quadro Balcão de Informações, que apresenta a diferença entre os conceitos de publicidade e de propaganda. Superficialmente, pode parecer que se trata de uma questão de classificação do gênero discursivo em estudo. Todavia, ao apresentar esses dois conceitos, há um aprofundamento em relação à função social das peças de campanha e de suas características: enquanto a propaganda tem como finalidade influenciar um comportamento, a publicidade tem o objetivo de influenciar o consumo de determinado produto ou serviço, sendo que ambas utilizam a persuasão para atingir seu objetivo, tendo, então, características em comum.

De modo geral, essas atividades de leitura da seção Embarque e da 1ª parada da seção Viagem se mostram compatíveis com a perspectiva dos gêneros do discurso, retomando as noções de compreensão responsiva, contexto da interação e função social dos gêneros.

4.2.2 AS TAREFAS DE ANÁLISE LINGUÍSTICA E SEMIÓTICA

Uma vez que os gêneros do discurso apresentam conteúdo temático, construção composicional e estilo, Bakhtin defende uma abordagem estilística no ensino da língua. O estilo, nesse caso, pode ser entendido como a “seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua” (BAKHTIN, 2011, p. 261). Para o autor, “toda forma gramatical é, ao mesmo tempo, um meio de representação. Por isso, todas essas formas podem e devem ser analisadas do ponto de vista das suas possibilidades de representação e de expressão, isto é, esclarecidas e avaliadas de uma perspectiva estilística.” (BAKHTIN, 2013, p. 24-25).

Portanto, é com esse olhar que buscamos investigar como essa noção se materializa em tarefas de análise linguística e semiótica do LD. Outro ponto importante a se destacar é o fato de que os textos apresentados no capítulo 11, em razão de seu gênero, são constituídos não só por linguagem verbal, mas também por imagens. Assim, entendemos que a abordagem estilística possa se estender também à análise semiótica.

No que tange especificamente à análise linguística (AL), ainda cabe ressaltar que “a AL é crucial no trabalho pedagógico com os gêneros, já que possibilita uma análise sistemáti-

ca e consciente sobre o que há de especial em cada gênero na sua relação com as práticas sociais de que fazem parte.” (MENDONÇA, 2007, p. 73). Assim, “a produção de sentidos é construída na interação, por meio de escolhas linguísticas e estratégias discursivas várias, as quais constituem o objeto de estudo da prática de AL.” (MENDONÇA, 2007, p. 74). Para Mendonça (2007, p. 75-76), a transposição dessa perspectiva para o âmbito escolar considera como ponto central das discussões a construção de efeitos de sentido.

Dito isso, iniciamos nossa investigação das atividades da 3ª parada. O que primeiro nos chama a atenção é a retomada de textos já estudados nas tarefas de leitura anteriores, como se pode ver nas figuras a seguir. Isso demonstra uma articulação entre os eixos de ensino, tendo o texto na centralidade do estudo da língua. Cabe investigar, então, como são tratadas as especificidades estilísticas (ou seja, os recursos linguísticos e semióticos) do gênero em foco.

NOSSO LABORATÓRIO DE ANÁLISE LINGUÍSTICA E SEMIÓTICA

1 Releia o cartaz a seguir para responder às questões.



ONU Mulheres Brasil. *Homens unidos pelo fim da violência contra as mulheres*. 2008. Disponível em: <http://www.onumulheres.org.br/areas-tematicas/fim-da-violencia-contra-as-mulheres/campanhas/>. Acesso em: 3 ago. 2020.

Figura 7 – Tarefa 1, 3ª parada, seção Viagem
(BARROS *et al.*, 2020, p. 225)

a) Qual é o tema da campanha? Em que parte da imagem ele aparece?

O tema é "Homens unidos pelo fim da violência contra as mulheres". Ele aparece na parte superior da imagem.

b) Por que as palavras **homens** e **mulheres** foram grafadas com letras maiúsculas?

Porque são homens fazendo campanha pelo fim da violência contra mulheres. Ou seja, homens e mulheres são os protagonistas da campanha.

c) Qual é a relação entre o tema da campanha e a imagem do cartaz?

A imagem representa o pedido de fim da violência contra as mulheres. Para isso, foi utilizado um homem com a mão aberta voltada para a câmera, indicando um sinal de "pare".

d) Releia o *slogan* da campanha: "Assuma essa luta".



BAGAGEM



Slogan é uma frase curta, de fácil memorização, que resume a ideia central de uma campanha publicitária ou política. O *slogan* é um conceito central da publicidade e da propaganda e tem como finalidade ressaltar uma mensagem, relacionando-a a uma causa, um produto ou um serviço oferecido. Além disso, precisa gerar um impacto no público para que seja lembrado e identificado facilmente.

○ Qual é a função do verbo **assuma** nessa frase?

Pedir ao leitor que se engaje na luta pelo fim da violência contra as mulheres, assumindo, ou seja, abraçando a campanha.

○ Qual foi o modo verbal utilizado? E por quê? Modo imperativo. Esse modo verbal é muito utilizado em campanhas que têm como objetivo potencializar uma mudança de comportamento da população e convencer as pessoas a se engajar em determinadas lutas.

○ Você acha que o *slogan* usado cumpriu a função de resumir a ideia central da campanha e gerar um impacto no público? Resposta pessoal.

Figura 8 – Questões da tarefa 1, 3ª parada, seção Viagem
(BARROS *et al.*, 2020, p. 225)

Nessa primeira tarefa (figuras 7 e 8), as perguntas ‘a’ e ‘c’ buscam relacionar aspectos linguísticos e semióticos do cartaz (a relação entre tema e título, a posição do título, a imagem do homem fazendo um gesto de “pare”) com o tema da campanha. Já a pergunta ‘b’ explora a produção de sentido a partir de uma convenção de escrita própria de gêneros como a peça de campanha (letras maiúsculas para destacar). Essas perguntas são coerentes com a abordagem de gêneros do discurso pela relação que fazem entre tema e estilo e pela exploração dos efeitos de sentido decorrentes de escolhas linguísticas/semióticas.

A questão ‘d’, por sua vez, busca analisar especificamente o *slogan* da campanha. Para isso, há um box explicando o conceito de *slogan*, seguido de três perguntas. A primeira pergunta refere-se à função do verbo “assuma” na frase, não sendo muito clara se o que está em análise é a forma verbal (no modo imperativo) ou a significação de “assumir” nesse texto. A sugestão de resposta aponta tanto para um conceito de forma imperativa (“pedir ao leitor que...”) quanto para a significação do verbo (“assumindo, ou seja, abraçando a campanha”). No entanto, a segunda pergunta aborda especificamente o modo verbal, dessa vez explicitamente, apontando como resposta não a definição de modo imperativo, mas a função dele em textos do gênero campanha. Apesar de essa resposta indicar a relação entre uma forma gram-

tical e um gênero do discurso, a pergunta carece de contextualização para o aluno, não só no sentido de apresentar o que são e quais são os modos verbais como também no sentido de explicar a relação entre o modo imperativo e as campanhas publicitárias em geral.

A seguir, vamos investigar as tarefas 2 e 3 da 3ª parada, apresentadas nas figuras 9 e 10.

- 2 Observe novamente duas imagens da ciranda virtual "No #8M, marque uma mulher que faz um #Planeta5050", da ONU, que você conheceu na seção **Embarque**.



À esquerda, a atriz Camila Pitanga (1977-), e, à direita, a assistente social e ativista Lúcia Xavier (1958-), em fotos da ciranda virtual "No #8M, marque uma mulher que faz um #Planeta5050", parte da campanha da Organização das Nações Unidas (ONU) "Por um planeta 50-50 em 2030: um passo decisivo pela igualdade de gênero", promovida para o Dia Internacional das Mulheres em 2017. Disponível em: <http://www.onumulheres.org.br/noticia/campanhas/>. Acesso em: 3 ago. 2020.

- a) Uma campanha precisa ter uma identidade, ou seja, características e elementos que permitam ao leitor saber que as peças fazem parte de uma mesma ação. Quais elementos nos permitem dizer que essas duas imagens pertencem à mesma campanha? O layout de cores, o tipo e o tamanho da letra, as fotos em preto e branco, o nome da campanha, o logotipo da ONU Mulheres e o fato de as imagens deixarem pistas de quem aparece nas outras imagens postadas.
- b) Na imagem com a foto da atriz Camila Pitanga, o texto é: "Eu marquei @luciaxavier, porque ela constrói direitos para as #MulheresNegras". Que elemento visual mostra que ela marcou Lúcia Xavier? No lado esquerdo, aparece um pedacinho da foto de Lúcia Xavier, que aparecerá por inteiro na próxima imagem.
- c) Que elementos visuais e verbais na imagem com a foto de Lúcia Xavier indicam que ela marcou Sonia Guajajara? No lado direito, aparece um pedacinho da foto de Sonia Guajajara e, no texto, aparecem os dizeres: "Eu marquei @soniguajajara".

Figura 9 – Tarefa 2, 3ª parada, seção Viagem

- 3 Explique a função dos símbolos @ (arroba) e # (cerquilha ou *hashtag*) usados nas imagens da campanha “Marque uma mulher que faz um planeta 50-50”.
- Em que medida o uso desses símbolos é uma estratégia de engajamento e viralização da campanha no contexto digital? Eles teriam o mesmo efeito se usados em uma campanha divulgada em meio não digital?
 - Você já viu outras propagandas ou peças publicitárias em meio digital que usam os recursos obtidos com o uso de @ e #? Na sua opinião, o uso desses recursos contribuiu para o seu engajamento e para a viralização dessas campanhas?
 - Você costuma fazer uso desses recursos em redes sociais? Com que finalidade?
- Respostas pessoais.

Figura 10 – Tarefa 3, 3ª parada, seção Viagem

A pergunta ‘a’, sobre a identidade da campanha, aponta claramente para a noção de estilo, que é o que reflete a individualidade do falante ou, nesse caso, da própria campanha enquanto enunciado individual. Por se tratar de um gênero multissemiótico, os elementos que permitirão identificar as imagens da mesma campanha serão justamente os recursos multissemióticos utilizados na construção desses textos, como as cores, tipo e tamanho das letras, logotipos etc.

As perguntas ‘b’ e ‘c’, ao abordarem não só os elementos verbais como também os elementos visuais que têm significação nas peças da campanha, ampliam a noção de texto, considerando não só a significação da linguagem verbal, como também a significação dos elementos não verbais. Essas questões são compatíveis com a abordagem de gêneros discursivos uma vez que não ignoram as múltiplas linguagens próprias do gênero em estudo, focalizando somente o verbal, mas buscam analisar todo o conjunto de cada um dos textos que realizam a ciranda virtual.

A atividade 3 explora a função de símbolos que têm sido muito utilizados em contexto digital, com propósitos bem específicos, como fazer com que determinado conteúdo se espalhe na internet e tenha um maior alcance de público, por exemplo. A primeira pergunta, sobre o efeito desses símbolos, tem potencial de promover uma discussão a respeito dos suportes em que os textos são veiculados e suas implicações para a estabilidade do gênero. Uma campanha veiculada em suporte digital certamente apresentará diferenças em relação a uma

campanha veiculada em suporte não digital, daí a sua relativa estabilidade enquanto gênero de discurso.

A segunda pergunta da atividade 3 pode ser interessante para ajudar o professor a descobrir qual a familiaridade dos estudantes com esses recursos utilizados em meio digital para a viralização de campanhas, bem como qual a familiaridade deles com o próprio gênero peça de campanha. Entretanto, seria ainda mais interessante se essa questão sugerisse uma pesquisa para leitura de diversas peças de campanha em suporte digital, com o objetivo de observar o uso dos símbolos arroba e cerquilha, no caso de não haver familiaridade dos estudantes (ou do próprio professor) com esses recursos. Isso porque a transposição de textos de seu suporte original para o LD pode fazer com que se perca a noção do seu contexto de produção, dificultando a compreensão de certos recursos (linguísticos ou multissemióticos) utilizados.

A terceira pergunta é bastante coerente se pensada pelo viés da interação. As pessoas costumam utilizar o símbolo arroba nas redes sociais para “marcar” outras pessoas, ou seja, criar um elo com o outro com o objetivo de obter uma resposta, a qual poderá ser uma “curtida”, um comentário, um compartilhamento etc. Conforme afirma Bakhtin,

o enunciado não está ligado apenas aos elos precedentes mas também aos subsequentes da comunicação discursiva. Quando o enunciado é criado por um falante, tais elos ainda não existem. Desde o início, porém, o enunciado se constrói levando em conta as atitudes responsivas, em prol das quais ele, em essência, é criado. (BAKHTIN, 2011, p. 301)

Pensando nisso, seria também enriquecedor discutir quais são as possibilidades de resposta às campanhas em suporte digital. O que significa, afinal, “engajar-se” nessas campanhas? Curtir, compartilhar, comentar, usar arrobas para “marcar” outras pessoas, usar *hashtags* com o *slogan* da campanha ou simplesmente mudar as próprias atitudes de modo a atender ao apelo da campanha em questão? Certamente, esse tipo de questão fugiria à proposta de análise linguística e semiótica da 3ª parada, mas poderia aprofundar o debate em torno da função do gênero peça de campanha e das atitudes responsivas em contexto digital.

A partir dessa análise, podemos afirmar que as tarefas de análise linguística e semiótica do capítulo 11 buscam estabelecer relações entre recursos linguísticos e semióticos e os gêneros do discurso; explorar os efeitos de sentido dos recursos linguísticos e semióticos utili-

zados nos textos; e analisar as possibilidades de interação a partir dos recursos linguísticos e semióticos utilizados. Nesse sentido, essa subseção é compatível com a abordagem teórico-metodológica apresentada. Todavia, a ausência de um box explicativo sobre o modo imperativo e sua relação com campanhas publicitárias, em uma das tarefas, dificulta o aprofundamento da análise linguística. Essa falta não só onera o professor, que precisará buscar fora do LD um material que explique esse tópico gramatical aos alunos, como também pode permitir que o trabalho com a gramática ocorra de forma descontextualizada em sala de aula.

4.2.3 AS TAREFAS DE PRODUÇÃO DE TEXTO

O capítulo 11 apresenta duas tarefas de produção: uma na 3ª parada da seção Viagem e outra na seção Desembarque, sendo esta última a que analisaremos aqui, por ser a proposta de produção final do capítulo, ou seja, a que visa a reunir o conhecimento construído ao longo da Viagem. Nesse capítulo, a seção Desembarque é dividida em seis portões, sendo o Portão 1 destinado à apresentação da proposta de produção final; o Portão 2, à preparação para a produção; o Portão 3, a orientações para a produção; o Portão 4, a orientações para revisão dos textos produzidos; o Portão 5, a orientações para publicação dos textos da turma; e o Portão 6, à avaliação do processo.

No Portão 1, é apresentado o seguinte quadro com informações a respeito do texto a ser produzido:

LUGAR DE MULHER É ONDE ELA QUISER

/// O objetivo agora é criar uma campanha que tenha a valorização da mulher como tema. Informe-se sobre o que você vai fazer.

É importante que os estudantes compreendam o que será feito, por isso realize uma leitura coletiva do quadro.

Gênero	Peças de campanha publicitária (cartaz, folheto, <i>card</i> , <i>post</i> , anúncio em vídeo, entre outras).
Situação	A turma vai criar uma campanha que vise valorizar as mulheres e combater o preconceito contra elas em várias situações e âmbitos sociais, como no trânsito, no trabalho, na ciência, na política, no ambiente doméstico, na música, no cinema, etc.
Tema	Lugar de mulher é onde ela quiser.
Objetivos	<ol style="list-style-type: none"> 1) Combater o preconceito em relação às mulheres. 2) Convencer as pessoas de que as mulheres podem realizar qualquer tipo de atividade. 3) Sensibilizar a comunidade para o fato de que existem vários tipos de mulher, com sonhos e desejos diferentes.
Quem é você	Um jovem publicitário.
Para quem	Para toda a comunidade.
Tipo de produção	Coletiva.



Figura 11 – Quadro do Portão 1, seção Desembarque
(BARROS *et al.*, 2020, p. 228)

Nesse quadro, são especificados gênero, tema e contexto de produção do texto da turma. O modo como o gênero é apresentado nessa tarefa, “peças de campanha publicitária (cartaz, folheto, *card*, *post*, anúncio em vídeo, entre outras)”, demonstra que a ênfase não está em seus aspectos formais. Aliás, a própria definição de peças de campanha publicitária é muito ampla, especialmente pela diversidade de suportes em que as campanhas podem ser publicadas. Vê-se também que não há um rigor conceitual entre gênero e suporte, podendo um se confundir com o outro (cartaz e folheto, por exemplo, são gêneros ou são suportes?). Longe de ser um problema, o que essa abordagem faz é dar liberdade aos estudantes para que escolham os gêneros e suportes mais apropriados à sua vontade discursiva.

As demais especificações do quadro contribuem para a construção da noção de interação e, conseqüentemente, de gênero do discurso, ao definir quem vai falar (“Quem é você”), para quem vai falar, em que situação e com quais objetivos. Nesse sentido, essa proposta vai ao encontro do que Rojo e Barbosa explicam sobre propostas de produção baseadas em gêneros do discurso:

“propostas de produção baseadas em gêneros de discurso dão mais atenção à situação da vida real em que esses textos são produzidos, esclarecendo o

contexto, o lugar e a posição social dos interlocutores (autor, leitor, participantes) neste contexto, a finalidade e a circulação do texto e, somente secundariamente, a certos aspectos da forma/formato do texto importantes para que esse tenha efeito neste contexto." (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 34-35)

Todavia, a transposição de uma atividade social para uma tarefa didática pode acabar criando uma situação hipotética pouco confortável para alguns participantes. Na tarefa apresentada no quadro, isso acontece quando se define a posição do autor como “um jovem publicitário”. Se, por um lado, o exercício de se colocar em uma posição enunciativa fictícia pode ser interessante para alguns, é possível que não tenha a adesão de outros, já que nem todos tentam tornar-se publicitários. A questão que queremos colocar aqui é: por que o aluno não pode ser ele mesmo nessa tarefa? Isso o aproximaria ou o afastaria da “situação da vida real”? Não temos, entretanto, a pretensão de esgotar essa discussão nesse trabalho, visto a complexidade desse tema e nosso limitado espaço. Por isso, deixaremos essa questão em aberto para futuras investigações.

No Portão 2, são propostas atividades de organização da turma para preparar a produção de seus textos, conforme mostra a figura 12, a seguir.

ORGANIZANDO A TURMA E ESCOLHENDO AS SITUAÇÕES SOCIAIS ABORDADAS

- 1 A turma vai produzir uma campanha que terá como objetivo combater o preconceito em relação às mulheres. Para isso, você e os colegas criarão diferentes propagandas para serem divulgadas, posteriormente, em diversos ambientes, inclusive na internet. Para começar, organizem a turma em grupos.

- 2 Cada grupo vai escolher uma situação ou âmbito social sobre o qual quer falar para combater o preconceito contra as mulheres e promover a igualdade de gênero. Algumas possibilidades são: Incentive a participação dos estudantes, pedindo que sugiram âmbitos e situações sociais em que existem desigualdade de gênero e preconceito contra a mulher.
 - trânsito;
 - trabalho;
 - política;
 - ambiente doméstico;
 - arte (música, teatro, artes visuais, dança, circo, etc.);
 - ciência.

Figura 12 – Atividades 1 e 2 do Portão 2, seção Desembarque
(BARROS *et al.*, 2020, p. 229)

As atividades 1 e 2 detalham mais o tipo de produção a ser feita, explicando que a campanha será da turma toda, mas as peças que a comporão serão produzidas em grupos menores. Mais uma vez, os estudantes têm a oportunidade de dar vazão à sua vontade discursiva, escolhendo o âmbito social sobre o qual querem falar dentro do tema geral da campanha.

No Portão 3, são dadas orientações específicas para a produção, retomando aspectos linguísticos e semióticos estudados anteriormente, conforme mostra a figura 13.

CRIANDO A CAMPANHA

- 1 Chegou a hora de criar a campanha. Com toda a turma, elaborem um *slogan* que represente a mensagem que vocês querem passar. Lembrem-se de que o *slogan* deve ser uma frase curta, fácil de memorizar e que cause impacto no público. Esse mesmo *slogan* deve estar presente em todas as peças criadas pelos grupos.
- 2 Criem uma identidade visual para a campanha. Que cores serão usadas e por quê? Qual efeito de sentido vocês pretendem gerar com elas? As peças criadas usarão imagens estáticas (fotos ou desenhos) ou em movimento (vídeos)? As pessoas que aparecerão nessas imagens são homens ou mulheres? Eles farão gestos ou dirão textos? Que elementos visuais vão permitir identificar que todas as peças criadas pelos grupos fazem parte da mesma campanha?
- 3 As peças da campanha que circularão na internet devem fazer uso de recursos que auxiliem no engajamento e na viralização do conteúdo. Criem um perfil oficial da campanha nas principais redes sociais e uma ou mais *hashtags* para acompanhar os *posts* da campanha. O *slogan* e o nome da campanha (“Lugar de mulher é onde ela quiser”) podem virar *hashtags*, mas é possível criar outras e usar algumas que já circulam e que ajudam a identificar conteúdos que promovam a valorização da mulher.
- 4 De acordo com os recursos disponíveis, escolham os gêneros que a campanha vai abranger. Se optarem por fazer peças para circular fora do ambiente digital, vocês podem elaborar cartazes – para serem afixados pela escola e em estabelecimentos diversos da comunidade que derem permissão – ou folhetos para serem distribuídos. Ao usarem a internet, considerem a possibilidade de criar vídeos curtos ou *cards* para diferentes formatos de *posts* em redes sociais e compartilhamento via aplicativos de troca de mensagens.

Figura 13 – Atividades 1 a 4 do Portão 3, seção Desembarque
(BARROS *et al.*, 2020, p. 230)

Essas primeiras quatro atividades retomam pormenores já estudados ao longo do capítulo 11, quais sejam, o *slogan* e suas características, a questão da identidade visual da campanha e os efeitos de sentido que podem ser gerados a partir dos recursos visuais utilizados, a criação e o uso de *hashtags* e a escolha dos gêneros e dos suportes a serem abrangidos e suas implicações. Essa associação entre o que foi estudado nas seções de leitura e de análise linguística e semiótica e o que está sendo solicitado na seção de produção de texto vai ao encontro do que nos lembra Bunzen:

Não podemos esquecer que a apreciação valorativa do locutor sobre a temática (o que pode ser dizível) e sobre os interlocutores vai determinar muito dos aspectos temáticos, composicionais e estilísticos do texto/enunciado em determinado gênero. Por essa razão, as aulas de produção de texto não podem estar dissociadas de atividades de leitura com ênfase na *compreensão ativa e responsiva* que aponta, inclusive, para uma *análise linguística* dos textos que se debruce sobre aspectos discursivos. (BUNZEN, 2006, p. 155, grifo do autor)

A quinta tarefa, mostrada nas figuras 14 e 15, detalha ainda mais os procedimentos a serem realizados para a produção dos textos.

- 5 Utilizem *softwares* de edição de texto, imagem e som para compor as diferentes peças. Sigam as orientações a seguir.

COMO FAZER

1. Escolhendo e explorando a ferramenta

- Escolham um *software* para criar as peças da campanha. Todos os grupos devem usar o mesmo *software* para facilitar o trabalho e colaborar com a criação de uma identidade visual que unifique as peças criadas pelos grupos. Além disso, desse modo, um pode ajudar o outro, caso seja necessário.
- O tema da campanha é o mesmo para todos os grupos: “Lugar de mulher é onde ela quiser”. Escolham onde essa frase deve aparecer em todas as peças. Lembrem-se de que devem ter a identidade visual que foi definida pela turma: mesmas cores, mesmo tipo e tamanho de letra, mesmo *slogan* em posição semelhante.

2. Providenciando os vídeos, fotos ou desenhos

- Cada grupo vai providenciar fotos, desenhos ou vídeos relacionados ao âmbito ou situação social escolhida. Se escolherem fazer fotos ou vídeos com modelos, organizem-se para ver se vocês mesmos farão esse papel ou se vão convidar outras pessoas, como pais, familiares e professores. Depois, escolham os cenários e os objetos que vão compor as cenas. Por exemplo: se o seu grupo escolheu falar sobre trânsito, seria adequado que a imagem fizesse alusão ao ato de dirigir. Pode ser uma mulher mostrando a chave de um carro, uma mulher adulta dirigindo, etc. Se seu grupo escolheu a música, seria adequado que a imagem mostrasse uma mulher com um microfone ou um instrumento musical. Também é possível utilizar fotos de bancos de imagens gratuitos da internet, caso não seja possível produzi-las.

Figura 14 – Tarefa 5 do Portão 3, seção Desembarque
(BARROS *et al.*, 2020, p. 230)

- Se forem gravar vídeos com atores, lembrem-se de fazer um roteiro, especificando o que cada ator deve fazer, a sequência das falas e das ações e o ambiente (interno ou externo).

3. Escrevendo um texto argumentativo

- Além do título da campanha, do *slogan* e das *hashtags*, algumas campanhas contam com textos (lembrem-se, por exemplo, do depoimento do ator Érico Brás na peça da ação “HeForShe”, analisada na 1ª parada). Para a campanha da turma, cada grupo deve escrever também, considerando o âmbito social

escolhido, um pequeno texto argumentativo com, no máximo, 50 palavras, dizendo por que o lugar da mulher é onde ela quiser. Esse texto deve aparecer em algumas das peças criadas.

Para escrever o texto, selecionem informações, dados e argumentos em fontes confiáveis e utilizem-nos de forma referenciada para que o texto tenha um nível de aprofundamento adequado (além do senso comum) e contemple a sustentação das posições defendidas.

Figura 15 – Tarefa 5 do Portão 3, seção Desembarque (continuação)
(BARROS *et al.*, 2020, p. 231)

Esse detalhamento retoma, ainda, outras atividades propostas ao longo do capítulo, com o objetivo de fornecer um passo a passo ao aluno, dada a complexidade da tarefa de produção da campanha publicitária.

No portão 4, são dadas orientações para revisão das peças produzidas para a campanha da turma, conforme mostra a figura 16, a seguir.

REVISANDO AS PEÇAS DA CAMPANHA

- ◉ Depois que todos os grupos tiverem criado as peças da campanha, confirmam se:
 - os tons das cores escolhidas são os mesmos. Não basta ser a mesma cor; as peças devem ter o mesmo tom da cor escolhida;
 - a fonte usada é a mesma;
 - o *slogan* e o título da campanha aparecem no mesmo local em todos os *cards*;
 - o texto argumentativo não ultrapassou o máximo de 50 palavras;
 - as imagens usadas estão adequadas ao âmbito ou situação social escolhida pelo grupo.

Figura 16 – Tarefa do Portão 4, seção Desembarque
(BARROS *et al.*, 2020, p. 231)

O que se destaca nessa atividade é sua coerência com o que foi solicitado aos alunos até então, desde as tarefas de leitura, passando pelas tarefas de análise linguística e semiótica até a proposta de produção final. Assim, os estudantes devem revisar se suas peças de campanha estão de acordo com o solicitado e com o que estudaram até chegar aqui.

No portão 5, são dadas orientações a respeito da publicação da campanha produzida pela turma, conforme apresentado na figura 17.

POSTANDO NAS REDES SOCIAIS

/// Chegou a hora de lançar a campanha, ou seja, afixar ou distribuir as peças impressas (como cartazes e folhetos), postar nas redes sociais ou enviar via mensagem os vídeos ou *cards* feitos por vocês e esperar para ver a repercussão. Para aumentar o alcance e a viralização dos *posts* da campanha nas redes, há algumas estratégias que podem ser adotadas. Sigam as dicas.

COMO FAZER

Ampliando o alcance e a viralização dos posts nas redes

- Definem a sequência em que os *posts* serão publicados.
- Publiquem um *post* por semana para que vocês consigam acompanhar a repercussão. Muitos *posts* de uma mesma campanha publicados no mesmo dia ou em dias muito próximos podem confundir as pessoas.
- Publiquem os *posts* sempre no mesmo dia da semana. Existem especialistas que analisam as métricas das redes sociais e determinam quais os melhores dias e horários para que os *posts* tenham maior alcance, dependendo da rede utilizada. Busquem informações a esse respeito em canais, *sites* e portais de notícias sobre tecnologia. Há vários disponíveis na internet.
- Peçam a pessoas próximas que curtam e compartilhem os *posts* da campanha, lembrando-se de usar as mesmas *hashtags*.
- Comentem todas as postagens usando mais de três palavras. Isso também contribui para que os *posts* da campanha tenham maior alcance.

Figura 17 – Tarefa do Portão 5, seção Desembarque
(BARROS *et al.*, 2020, p. 231)

Nessa proposta de publicação, cabe destacar o que se sugere que os alunos façam após publicar seus textos: “esperar para ver a repercussão”. Vê-se que o significado dado à produção de texto não é o de mera tarefa escolar para a professora, mas o de ação social. Com isso, reforça-se a noção de que utilizamos a língua e a linguagem para interagir por meio de textos/enunciados em diferentes gêneros, a depender dos campos de atividade humana.

No portão 6 (figura 18), por fim, propõe-se uma avaliação do processo de produção e publicação dos textos da turma.

AVALIANDO O PROCESSO

1 Em roda, avaliem o resultado das postagens, discutindo as seguintes questões:

 NÃO ESCREVA NESTE LIVRO.

- a) Qual *post* teve mais alcance?
- b) Qual teve mais curtidas?
- c) Qual foi o mais comentado?
- d) Os comentários eram favoráveis à campanha?
- e) Algum comentário gerou polêmica ou discussão?

2 Agora, para ter um registro de avaliação dessa experiência, copiem e preencham o quadro a seguir no caderno.

Critérios de avaliação – Campanha “Lugar de mulher é onde ela quiser”			
ITENS AVALIADOS	SIM	+	NÃO
1 A campanha conseguiu cumprir os objetivos de combater o preconceito contra as mulheres, convencer as pessoas de que as mulheres podem realizar qualquer tipo de atividade e sensibilizar a comunidade para o fato de que existem vários tipos de mulher?			
2 As peças da campanha ficaram com a mesma identidade visual e geraram os efeitos de sentido pretendidos por meio da escolha e da organização das informações verbais e visuais?			
3 O <i>slogan</i> da campanha tinha potencial para gerar impacto no público?			
4 As <i>hashtags</i> usadas colaboraram para aumentar o alcance e a viralização das postagens?			
5 O texto argumentativo tinha potencial para persuadir o leitor a se engajar na campanha?			

Figura 18 – Tarefas 1 e 2 do Portão 6, seção Desembarque
(BARROS *et al.*, 2020, p. 232)

Na primeira tarefa, são feitas perguntas sobre a repercussão das postagens dos grupos nas redes sociais. Ao perguntar sobre qual *post* teve mais alcance, qual teve mais curtidas etc, seria importante observar que não se trata de uma competição, mas de uma avaliação da capacidade de interação dos *posts* com seu público-alvo, o que seria coerente com a abordagem adotada. As perguntas ‘d’ e ‘e’, por sua vez, estimulam mais claramente uma reflexão a respeito da interatividade dos textos publicados.

A tarefa 2 se destaca por apresentar um quadro para avaliação sistemática da experiência de produção e publicação da campanha da turma. Os cinco critérios de avaliação retomam os principais pontos estudados a respeito do gênero peça de campanha: seu objetivo (di-

retamente relacionado ao tema da valorização da mulher), sua forma composicional e seu estilo (identidade visual e efeitos de sentido), seu slogan, o uso de *hashtags* como estratégia de viralização e a produção de texto argumentativo¹ para persuadir o leitor. Dessa forma, os estudantes podem avaliar sua aprendizagem autonomamente, a partir de critérios específicos coerentes com a proposta a que se submeteram.

De modo geral, as tarefas de produção de texto dessa seção se relacionam com a noção de gênero do discurso por partirem do estudo de diversos textos do mesmo gênero ou de gêneros afins ao que é solicitado na proposta, enfatizarem o contexto de produção e de circulação dos textos a serem produzidos, permitirem aos alunos darem vazão à sua vontade discursiva e relacionarem as estratégias de construção dos textos às estratégias já estudadas nas atividades de análise linguística e semiótica.

1 Este item foi explorado na segunda atividade de leitura da 1ª parada da seção Viagem, sobre a qual não nos debruçamos nesse trabalho, e retomado em uma tarefa do Portão 3 da seção Desembarque (ver figura 15).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, buscamos analisar a didatização da noção de gênero do discurso no livro didático *Estações Língua Portuguesa: rotas de atuação social*, obra específica de Língua Portuguesa aprovada pelo PNLD 2021. Para isso, percorremos o sumário do LD, com o objetivo de ter uma visão ampla de sua organização e elegemos o capítulo 11 para investigar mais detalhadamente o tratamento dado aos gêneros do discurso nas tarefas de leitura, de análise linguística e semiótica e de produção de texto.

De modo geral, o LD se mostrou coerente com a abordagem teórico-metodológica a que se propõe no que diz respeito ao trabalho com gêneros do discurso. Constatamos que sua organização coloca em primeiro plano os temas norteadores, seguidos dos campos de atuação da BNCC, a partir dos quais são definidos gêneros do discurso para estruturar o trabalho com os eixos de integração das práticas de linguagem (leitura, oralidade, produção e análise linguística e semiótica). Assim, verificamos que o LD analisado se distancia das formas tradicionais de divisão de conteúdos (por tópicos gramaticais, por exemplo) sem cair no equívoco de eleger os gêneros do discurso como categorias formais a serem estudadas.

Adentrando o capítulo 11 do LD, verificamos que os textos selecionados para as tarefas apresentam não só a mesma temática como também gêneros afins. Apesar de apresentar uma certa variedade de gêneros, a peça de campanha é o que estrutura o trabalho, sendo exemplificada por vários textos ao longo do capítulo. Além disso, os mesmos textos utilizados em tarefas de leitura voltam a aparecer em tarefas de análise linguística e semiótica, e suas características são retomadas nas tarefas de produção de texto, conferindo maior integração das práticas de linguagem estudadas.

Ao investigar as tarefas de leitura do capítulo 11, verificamos que são exploradas algumas noções fundamentais da teoria de gêneros do discurso, tais como: a compreensão responsiva dos textos, entendida como atividade dialógica, demandando do aluno uma tomada de posição a respeito do tema em pauta; e a recuperação do contexto de produção, focando na situação de interlocução e nos objetivos das peças de campanha. Apesar de termos sentido falta de um melhor tratamento do contexto sociocultural e histórico do texto de uma das tarefas de leitura, não podemos tomar esse exemplo como representativo da totalidade da obra, dado o reconhecimento das limitações do presente trabalho.

Percorrendo as tarefas de análise linguística e semiótica, constatamos uma abordagem voltada para a reflexão sobre a linguagem, tanto verbal quanto não verbal. O estabelecimento de relações entre recursos linguísticos e semióticos e os gêneros do discurso, o estudo dos efeitos de sentido provocados por esses recursos nos textos e a análise de possibilidades de interação a partir desses recursos, verificados nesse eixo, demonstraram a compatibilidade das tarefas com a noção de gênero do discurso. Entretanto, sentimos falta de um box informativo sobre os modos verbais e sua função no gênero em foco, que pudesse dar uma base para o estudante responder uma das questões propostas e melhor relacionar o uso da forma verbal imperativa com as peças de campanha publicitária.

Ao analisar as tarefas de produção de texto, constatamos uma proposta focada no contexto de produção e de circulação dos textos e um trabalho de retomada dos recursos linguísticos e semióticos estudados nas subseções anteriores como estratégia para a construção dos textos da turma. Além disso, percebemos certa flexibilidade na especificação do gênero discursivo e do suporte, deixando espaço para a vontade discursiva dos alunos. Apesar de nossas ressalvas a respeito da definição da posição do autor como “um jovem publicitário”, admitimos nossa limitação, no presente trabalho, para um maior aprofundamento nessa discussão.

Assim, concluímos que, de modo geral, os gêneros do discurso são focalizados no LD de modo bastante coerente com os pressupostos teóricos bakhtinianos. Outras questões mais específicas observadas e já mencionadas a respeito de algumas tarefas de leitura, de análise linguística e semiótica e de produção de texto, nas quais não pudemos nos aprofundar em razão de nosso recorte metodológico, abrem caminho para futuras discussões, podendo se desdobrar em pesquisas com maior aprofundamento nessas temáticas.

Por fim, considerando as mudanças pelas quais a legislação e as orientações curriculares educacionais passaram nas últimas décadas – em função de novas concepções de ensino de Língua Portuguesa e Literatura – e a necessidade de readequação dos livros didáticos para dar conta dessas novas demandas, esperamos que nosso trabalho possa contribuir com professores e futuros professores para a discussão e a reflexão a respeito da escolha de LD de Língua Portuguesa na escola. Entendemos que a escolha consciente e teoricamente embasada de materiais didáticos pode ajudar os profissionais de LPL a tomarem decisões mais adequadas à sua prática pedagógica para que possam, de fato, usufruir do direito ao livro didático.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011. p. 261-306.

BAKHTIN, Mikhail. **Questões de estilística no ensino da língua**. São Paulo: Editora 34, 2013.

BARROS, Fernanda Pinheiro *et al.* **Estações Língua Portuguesa: rotas de atuação social**. São Paulo: Ática, 2020.

BEZERRA, Benedito Gomes. **Gêneros no contexto brasileiro: questões (meta)teóricas e conceituais**. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Guia Digital PNLD 2021**. Disponível em: https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2021_didatico/inicio. Acesso em: 16 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**, 2018. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 16 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio) – parte II**, 2000. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf>. Acesso em: 16 set. 2021.

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

BUNZEN, Clécio. Da era composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio. In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 139-161.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & diálogo**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

MENDONÇA, Márcia. Análise linguística: refletindo sobre o que há de especial nos gêneros. In: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia; CAVALCANTI, Marianne C.B. (org.). **Diversidade textual**: os gêneros na sala de aula. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. Cap. 5. p. 73-88.

ROJO, Roxane. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L., BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (org.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 184-207.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues; BARBOSA, Jaqueline. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SIMÕES, Luciene Juliano *et al.* **Leitura e autoria**: planejamento em língua portuguesa e literatura. Erechim: Edelbra, 2012.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Editora 34, 2017.

ANEXOS

ANEXO I: Estações Língua Portuguesa, páginas 6-9

	<h1>SUMÁRIO</h1>
	
<p>CAPÍTULO 1 Nós, jovens de atitude! 15</p> <p>TEMA NORTEADOR: ESTATUTO DA JUVENTUDE CAMPOS DE ATUAÇÃO: DA VIDA PESSOAL E DA VIDA PÚBLICA</p> <p>EMBARQUE 16</p> <p>VIAGEM 18</p> <p>» 1ª PARADA – Ser jovem é... 18</p> <p>» 2ª PARADA – (Re)conhecendo a estrutura de um texto de lei 20</p> <p>» 3ª PARADA – Discutindo nossos direitos 22</p> <p>» 4ª PARADA – Nosso laboratório de análise linguística e semiótica 24</p> <p>DESEMBARQUE 28</p> <p>» PORTÃO 1 – Nossa carta aberta 28</p> <p>» PORTÃO 2 – Conhecendo uma carta aberta 29</p> <p>» PORTÃO 3 – Mapeando infrações aos direitos dos jovens na comunidade 30</p> <p>» PORTÃO 4 – Planejando e escrevendo a carta aberta 31</p> <p>» PORTÃO 5 – Revisando e compartilhando a carta aberta 31</p> <p>» PORTÃO 6 – Avaliando a produção da carta aberta e monitorando a atuação do poder público 32</p>	<p>CAPÍTULO 2 Eu, meus estudos e a Língua Portuguesa 33</p> <p>TEMA NORTEADOR: A LÍNGUA COMO OBJETO E FERRAMENTA DE ESTUDO CAMPO DE ATUAÇÃO: DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA</p> <p>EMBARQUE 34</p> <p>VIAGEM 36</p> <p>» 1ª PARADA – Eu, leitor de questões de múltipla escolha 36</p> <p>» 2ª PARADA – Eu, leitor de questões discursivas 39</p> <p>» 3ª PARADA – A prova de redação do Enem 41</p> <p>» 4ª PARADA – Nosso laboratório de análise linguística e semiótica 44</p> <p>DESEMBARQUE 47</p> <p>» PORTÃO 1 – Nosso Seminário de Estudos Temáticos (SET) 48</p> <p>» PORTÃO 2 – Organizando os grupos de estudo para a realização dos seminários 48</p> <p>» PORTÃO 3 – Realizando a pesquisa 48</p> <p>» PORTÃO 4 – Preparando e realizando o SET 48</p> <p>» PORTÃO 5 – Consolidando a aprendizagem após o SET 48</p> <p>» PORTÃO 6 – Avaliando os resultados 50</p>
	
<p>CAPÍTULO 3 Conversas de verso e prosa... 51</p> <p>TEMA NORTEADOR: FAZER LITERÁRIO CAMPOS DE ATUAÇÃO: ARTÍSTICO-LITERÁRIO E JORNALÍSTICO-MIDIÁTICO</p> <p>EMBARQUE 52</p> <p>VIAGEM 54</p> <p>» 1ª PARADA – Eu, leitor de poesia 54</p> <p>» 2ª PARADA – Nosso laboratório de análise linguística e semiótica 57</p> <p>» 3ª PARADA – Fernando Pessoa e a metapoesia 60</p> <p>» 4ª PARADA – O fazer poético de Conceição Evaristo 62</p> <p>» 5ª PARADA – A literatura como trabalho 63</p> <p>» MEU LIVRO DE VIAGEM – Ana Z., <i>onde vai você?</i> 65</p> <p>DESEMBARQUE 71</p> <p>» PORTÃO 1 – Eu, entrevistador 71</p> <p>» PORTÃO 2 – Escolhendo o entrevistado e preparando a entrevista 71</p> <p>» PORTÃO 3 – Entrevistando um escritor 73</p> <p>» PORTÃO 4 – Avaliando o produto e o processo 74</p>	<p>CAPÍTULO 4 Agir para transformar! 75</p> <p>TEMA NORTEADOR: EMPREENDEDORISMO SOCIAL CAMPO DE ATUAÇÃO: JORNALÍSTICO-MIDIÁTICO</p> <p>EMBARQUE 76</p> <p>VIAGEM 79</p> <p>» 1ª PARADA – Jovens protagonistas, empreendedores de si 79</p> <p>» 2ª PARADA – Conhecendo o empreendedorismo social 81</p> <p>» 3ª PARADA – Eu, leitor de artigo de opinião 83</p> <p>» 4ª PARADA – Nosso laboratório de análise linguística e semiótica 86</p> <p>DESEMBARQUE 88</p> <p>» PORTÃO 1 – <i>Pitch</i> do nosso empreendimento social 88</p> <p>» PORTÃO 2 – Mas, afinal, o que é um <i>pitch</i>? 89</p> <p>» PORTÃO 3 – Eu, empreendedor social 89</p> <p>» PORTÃO 4 – Preparando o roteiro de um <i>pitch</i> certeiro 90</p> <p>» PORTÃO 5 – Ensaaiando o <i>pitch</i> 91</p> <p>» PORTÃO 6 – Apresentando e avaliando o <i>pitch</i>: produto e processo! 92</p>



CAPÍTULO 5

Humor é coisa séria!

93

TEMA NORTEADOR: HUMOR E CRÍTICA SOCIAL
CAMPO DE ATUAÇÃO: ARTÍSTICO-LITERÁRIO

EMBARQUE	94
VIAGEM	96
» 1ª PARADA – O humor na paródia!	96
» 2ª PARADA – O riso no cordel e no auto	100
» 3ª PARADA – Isto é poema ou piada? Ah, é poema-piada!	103
» 4ª PARADA – Nosso laboratório de análise linguística e semiótica	105
» 5ª PARADA – A sátira que não vem de hoje...	107
DESEMBARQUE	109
» PORTÃO 1 – Cordel rima crítica com humor!	109
» PORTÃO 2 – Pesquisando o tema	110
» PORTÃO 3 – Refletindo sobre a estrutura do cordel e a produção do humor	110
» PORTÃO 4 – Produzindo, divulgando e avaliando o cordel	111



CAPÍTULO 6

Assumindo nossa responsabilidade 113

TEMA NORTEADOR: EDUCAÇÃO AMBIENTAL
CAMPO DE ATUAÇÃO: DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA

EMBARQUE	114
VIAGEM	116
» 1ª PARADA – EEE, WEEE? O que isso tem a ver com meio ambiente?	116
» 2ª PARADA – Eu, leitor de texto de divulgação científica	119
» 3ª PARADA – Nosso laboratório de análise linguística e semiótica	126
DESEMBARQUE	129
» PORTÃO 1 – Nosso projeto de iniciação científica	129
» PORTÃO 2 – O que é iniciação científica? E o que é um projeto científico?	130
» PORTÃO 3 – Elaborando a questão de pesquisa e construindo o referencial teórico	131
» PORTÃO 4 – Redigindo o texto do projeto	132
» PORTÃO 5 – Avaliando o projeto de iniciação científica	133
» PORTÃO 6 – Pondo em prática nosso projeto de iniciação científica	134



CAPÍTULO 7

Fato ou fake?

135

TEMA NORTEADOR: COMBATE ÀS FAKE NEWS
CAMPOS DE ATUAÇÃO: DA VIDA PÚBLICA E JORNALÍSTICO-MIDIÁTICO

EMBARQUE	136
VIAGEM	138
» 1ª PARADA – Como você se informa?	138
» 2ª PARADA – Eu não espalho boatos por aí	142
» 3ª PARADA – Por dentro da pós-verdade e fora da bolha	147
» 4ª PARADA – Nosso laboratório de análise linguística e semiótica	150
DESEMBARQUE	151
» PORTÃO 1 – Nosso projeto de lei	151
» PORTÃO 2 – Conhecendo o gênero projeto de lei	151
» PORTÃO 3 – Planejando, escrevendo e revisando nosso projeto de lei	153
» PORTÃO 4 – Divulgando o projeto de lei e avaliando o produto e o processo	154



CAPÍTULO 8

Viajar é preciso!

155

TEMA NORTEADOR: VIAGEM
CAMPO DE ATUAÇÃO: ARTÍSTICO-LITERÁRIO

EMBARQUE	156
VIAGEM	158
» 1ª PARADA – Viajar para fora e para dentro do nosso mundo	158
» 2ª PARADA – Origens e regressos	160
» 3ª PARADA – Nosso laboratório de análise linguística e semiótica	164
» 4ª PARADA – As migrações	165
» MEU LIVRO DE VIAGEM – Úrsula	169
DESEMBARQUE	175
» PORTÃO 1 – Vale uma crônica!	175
» PORTÃO 2 – Planejando a crônica	176
» PORTÃO 3 – Produzindo a crônica	176
» PORTÃO 4 – Produzindo o audiolivro de crônicas da turma	177
» PORTÃO 5 – Avaliando a produção da crônica e do audiolivro	178



SUMÁRIO

FG Trindade/Getty Images



CAPÍTULO 9 De olho no futuro! 179

TEMAS NORTEADORES: EDUCAÇÃO FINANCEIRA E VALORIZAÇÃO DO IDOSO

CAMPOS DE ATUAÇÃO: DA VIDA PESSOAL E DA VIDA PÚBLICA

EMBARQUE	180
VIAGEM	182
» 1ª PARADA – Educação financeira em foco	182
» 2ª PARADA – Previdência social: o que é isso?	184
» 3ª PARADA – Nosso laboratório de análise linguística e semiótica	188
» 4ª PARADA – O que eu tenho a ver com a terceira idade?	191
DESEMBARQUE	192
» PORTÃO 1 – Vivência de integração da comunidade: unindo jovens e idosos	192
» PORTÃO 2 – Organizando a vivência	193
» PORTÃO 3 – Divulgando a vivência	193
» PORTÃO 4 – Recepção dos convidados	194
» PORTÃO 5 – Elaborando e apresentando a palestra	194
» PORTÃO 6 – Depoimentos e seminários	195
» PORTÃO 7 – Avaliando o processo	196

Cacilia_Amourim/Getty Images



CAPÍTULO 11 Lugar de mulher é onde ela quiser! 215

TEMA NORTEADOR: VALORIZAÇÃO DA MULHER

CAMPOS DE ATUAÇÃO: JORNALÍSTICO-MIDIÁTICO E DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA

EMBARQUE	216
VIAGEM	218
» 1ª PARADA – Eu, leitor de peças de campanha	218
» 2ª PARADA – A mulher na publicidade	221
» 3ª PARADA – Nosso laboratório de análise linguística e semiótica	225
DESEMBARQUE	228
» PORTÃO 1 – Lugar de mulher é onde ela quiser	228
» PORTÃO 2 – Organizando a turma e escolhendo as situações sociais abordadas	229
» PORTÃO 3 – Criando a campanha	230
» PORTÃO 4 – Revisando as peças da campanha	231
» PORTÃO 5 – Postando nas redes sociais	231
» PORTÃO 6 – Avaliando o processo	232



Toth Luedstrom/Shutterstock

CAPÍTULO 10 Viagem ao desconhecido... 197

TEMAS NORTEADORES: MISTÉRIO E EMOÇÕES HUMANAS

CAMPO DE ATUAÇÃO: ARTÍSTICO-LITERÁRIO

EMBARQUE	198
VIAGEM	200
» 1ª PARADA – Lygia Fagundes Telles e o fantástico	200
» 2ª PARADA – Nosso laboratório de análise linguística e semiótica	205
» 3ª PARADA – O mistério de Horacio Quiroga	206
» 4ª PARADA – Cruz e Sousa e o Simbolismo	209
» 5ª PARADA – Augusto dos Anjos e a morte	210
DESEMBARQUE	212
» PORTÃO 1 – Meu conto no zine!	212
» PORTÃO 2 – Planejando e escrevendo o conto	212
» PORTÃO 3 – Planejando, montando e distribuindo o zine	213
» PORTÃO 4 – Avaliando o conto e o zine	214

Tara Patta/Shutterstock, yurakasil/Shutterstock, Vlatkodesulic/Shutterstock, Kianon/Shutterstock, kurhan/Shutterstock, Samuel Borges Photography/Shutterstock, Jeanette Virginia Goh/Shutterstock, Pressmanari/Shutterstock, Zoran Pucarovic/Shutterstock



CAPÍTULO 12 Ser ou não ser... 233

TEMA NORTEADOR: MUNDO DO TRABALHO

CAMPOS DE ATUAÇÃO: DA VIDA PESSOAL E DA VIDA PÚBLICA

EMBARQUE	234
VIAGEM	236
» 1ª PARADA – Escolhas profissionais	236
» 2ª PARADA – Nosso mapa das profissões: (re)descobrimos caminhos	238
» 3ª PARADA – Eu, leitor do edital do Enem	241
» 4ª PARADA – Nosso laboratório de análise linguística e semiótica	245
DESEMBARQUE	247
» PORTÃO 1 – Minha entrada no mercado de trabalho	247
» PORTÃO 2 – Conhecendo o gênero currículo	248
» PORTÃO 3 – Construindo o currículo	248
» PORTÃO 4 – Avaliação e reescrita do currículo	249
» PORTÃO 5 – Divulgando o currículo	250
» PORTÃO 6 – Avaliando o processo	250



CAPÍTULO 13

Ah... O amor!

251

TEMA NORTEADOR: O AMOR

CAMPO DE ATUAÇÃO: ARTÍSTICO-LITERÁRIO

EMBARQUE	252
VIAGEM	254
» 1ª PARADA – Clarice e um retrato das relações humanas	254
» 2ª PARADA – Nosso laboratório de análise linguística e semiótica	258
» 3ª PARADA – Casimiro de Abreu e o amor idealizado	261
» 4ª PARADA – Machado de Assis e a denúncia social	263
» MEU LIVRO DE VIAGEM – <i>Grande sertão: veredas</i> – graphic novel	266
DESEMBARQUE	272
» PORTÃO 1 – Nosso clube virtual de leitura para discutir a obra de Clarice Lispector	272
» PORTÃO 2 – Entendendo como funciona um clube virtual de leitura	272
» PORTÃO 3 – Escolhendo um conto de Clarice Lispector e postando um comentário	273
» PORTÃO 4 – Avaliando o produto e o processo	274



CAPÍTULO 15

Somos plurais e diferentes

293

TEMA NORTEADOR: DIVERSIDADE CULTURAL

CAMPO DE ATUAÇÃO: ARTÍSTICO-LITERÁRIO

EMBARQUE	294
VIAGEM	296
» 1ª PARADA – Resistir é viver!	296
» 2ª PARADA – Poesia latino-americana entre a tradição e a contemporaneidade	299
» 3ª PARADA – Os indígenas e um épico luso-brasileiro	301
» 4ª PARADA – Poesia afro-brasileira e a(s) africanidade(s)	304
» 5ª PARADA – Nosso laboratório de análise linguística e semiótica	306
DESEMBARQUE	308
» PORTÃO 1 – Nossa batalha de <i>slam</i> : viva a poesia e a diversidade cultural!	308
» PORTÃO 2 – Conhecendo e organizando o <i>slam</i>	308
» PORTÃO 3 – Avaliando a organização e a realização do <i>slam</i>	310



CAPÍTULO 14

Saúde e direitos: um prato cheio!

275

TEMAS NORTEADORES: ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL E CONSUMO CONSCIENTE

CAMPOS DE ATUAÇÃO: JORNALÍSTICO-MIDIÁTICO E DA VIDA PÚBLICA

EMBARQUE	276
VIAGEM	278
» 1ª PARADA – Alimentação saudável e produtos processados	278
» 2ª PARADA – Fique de olho!	283
» 3ª PARADA – Nosso laboratório de análise linguística e semiótica	287
DESEMBARQUE	289
» PORTÃO 1 – Feira de alimentos de pequenos produtores da região	289
» PORTÃO 2 – Dividindo funções para organizar o evento	290
» PORTÃO 3 – O questionário (grupo 1)	290
» PORTÃO 4 – Logística e infraestrutura: organizando o espaço para a feira (grupo 2)	290
» PORTÃO 5 – Elaboração e distribuição do cartaz de divulgação da feira (grupo 3)	291
» PORTÃO 6 – Recebendo e orientando os convidados (grupo 4)	291
» PORTÃO 7 – Organizando e orientando os expositores (grupo 5)	291
» PORTÃO 8 – Avaliação do processo e do resultado	292



Conexões 311

Referências bibliográficas comentadas 319