UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS CLÁSSICAS E VERNÁCULAS
PROGRAMA DE FILOLOGIA E LÍNGUA PORTUGUESA

A noção de gênero discursivo no ensino de Língua Portuguesa

Célia Regina Araes

São Paulo

2007

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS CLÁSSICAS E VERNÁCULAS
PROGRAMA DE FILOLOGIA E LÍNGUA PORTUGUESA

A noção de gênero discursivo no ensino de Língua Portuguesa

Célia Regina Araes

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Filologia e Língua Portuguesa do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Lúcia da Cunha Victório de Oliveira Andrade.

São Paulo
2007

Dedico este trabalho ao Jarbas, meu querido companheiro de todos os momentos e à Letícia, minha filha amada, que muito colaboraram para o meu êxito nesta caminhada.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Profa. Dra. Maria Lúcia da Cunha Victório de Oliveira Andrade, pela dedicação, paciência e confiança, pois sem sua extrema competência profissional não seria possível esta dissertação.

À Profa. Dra. Sheila de Camargo Grillo com quem tanto aprendi durante as aulas e que muito contribuiu a partir de sua atenta leitura e valiosas sugestões.

À Profa. Dra. Lineide Salvador Mosca que me mostrou caminhos para a reflexão e potencializou este trabalho.

Aos colegas do Programa, pelo estímulo que se renovava a cada encontro.

A meus pais que me apoiaram e acreditaram em mim, sempre demonstrando um amor incondicional.

A meus irmãos, cunhados e sobrinhos que tanto me ajudaram a superar momentos difíceis.

Tudo tem seu tempo e até certas manifestações mais vigorosas e originais entram em voga ou saem de moda. Mas a sabedoria tem uma vantagem: é eterna.

Gracián, Baltasar.

RESUMO

Em consonância com os pressupostos teóricos mais atuais para o ensino de Língua Portuguesa que favorece uma postura reflexiva em relação à linguagem, esta dissertação pretende verificar como o material didático adotado para a 7ª série do Ensino Fundamental aborda os conceitos de gêneros discursivos. Nossa análise toma como base uma pesquisa bibliográfica sobre gêneros discursivos desenvolvidas por alguns estudiosos, como Bakhtin, Bronckart entre outros, assim como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), publicados em 1998 e as resenhas dos livros selecionados constantes no Programa Nacional de Livro Didático (PNLD), publicado em 2005.

As experiências dos autores dos livros didáticos que foram selecionados para a análise (*Português pra Todos/Língua Portuguesa: Rumo ao Letramento/ALP – Análise, Linguagem e Pensamento/Linguagem Nova*) foram registradas em entrevistas, a partir de um roteiro pré-estabelecido, e muito contribuíram para alcançarmos respostas para nossas questões iniciais e enriquecer nossa pesquisa.

Palavras-chave: gênero, discurso, ensino, leitura, produção

ABSTRACT

In accord with the estimated more current theoreticians for the education of Portuguese Language that collaborate a reflexive position in relation to the language, this essay intends to verify as the didactic material adopted for *7ª series* of the fundamental teaching approaches the concepts of discursive gender. Our analysis takes as base a bibliographical research on discursive gender developed by some scholars, as Bakhtin, Bronckart among others, as well as the National Curricular Parameters (PCN), published in 1998 and the summaries of books selected constant in the National Didactic Book Program (PNLD), published in 2005.

The experiences of the authors of the didactic books that had been selected for the analysis (*Português pra Todos/Língua Portuguesa: Rumo ao Letramento/ALP – Análise, Linguagem e Pensamento/Linguagem Nova*) had been registered in interviews, from a daily pre-determinate program, and very our initial questions had contributed to reach answers and to increase our research.

Keywords: gender, speech, education, reading, writing

SUMÁRIO

Introdução **07**

Capítulo 1 - Contextualização Histórica do Ensino da Língua Portuguesa **14**

1.1 Da Colônia aos anos 90 ..... **14**

1.2 Parâmetros Curriculares Nacionais **20**

1.3 Programa Nacional do Livro Didático **26**

Capítulo 2 - Definição de Gênero Discursivo **31**

2.1 História do Gênero Discursivo **31**

2.2 Função Social do Gênero **38**

2.3 Gênero no Ambiente Escolar **44**

Capítulo 3 – Material Didático **56**

3.1. Português para Todos **59**

3.2 Língua Portuguesa: Rumo ao Letramento **72**

3.3 Linguagem Nova **82**

3.4 ALP Novo: Análise, Linguagem e Pensamento **91**

3.5 O que há em comum? **100**

Considerações Finais **105**

Referências Bibliográficas **107**

Anexo 1 – Critérios de seleção dos livros didáticos **112**

Anexo 2 – Entrevistas com autores dos livros analisados **117**

Anexo 3 – Cópias de atividades dos livros analisados **130**

Português paratodos **131**

Língua Portuguesa: Rumo ao Letramento **143**

Linguagem Nova **153**

ALP Novo **164**

Introdução

O curso de Letras propicia ao graduado e/ou licenciado algumas possibilidades no mercado de trabalho, tais como tradução, editoração, secretariado bilíngüe; entretanto, é na sala de aula que muitos encontram seu caminho profissional ainda que a educação brasileira esteja desacreditada. Esse descrédito deve-se, em grande parte, à situação de pouco prestígio de profissionais e opõe-se à realidade de alguns anos, que garantia orgulho ao magistério. Atualmente, os salários pouco atrativos, a falta de recursos físicos e financeiros das escolas, a indisciplina discente quase generalizada nas mais variadas idades e níveis sociais são ingredientes que deturpam o papel social da educação. Alguns países que também apresentavam problemas com a educação conseguiram superar muitos deles e hoje fazem parte de um grupo considerado "os que avançaram", como nos mostra o relatório do seminário mundial publicado pela UNESCO em 2004. Tomemos a Coréia como exemplo, que em menos de meio século saiu da condição de colônia e transformou a sociedade rural e castigada pela guerra em um dos maiores fabricantes e exportadores de equipamentos eletrônicos, automóveis, aço e navios.

Nesse mesmo período, a Coréia superou o alto índice de analfabetismo e quase universalizou o ensino primário e secundário. As pesquisas mostram que as matrículas para esses dois últimos segmentos chegaram a 98,5% em 2002. No ensino superior, também, o número de estudantes é um dos mais altos do mundo. A qualidade do ensino parece ser uma preocupação nesse país, e um dos resultados disso é o ótimo desempenho acadêmico, principalmente nas áreas de ciências e tecnologia, que os coreanos apresentam em concursos internacionais. A educação passou a ser um modo de ascendência social, uma forma de sobreviver na acelerada economia. "Na verdade, trata-se de um 'zelo pelo sucesso' na competição." (UNESCO, 2004, p.76)

Da mesma forma, o número de matrículas tem aumentado no Brasil, como apontam as pesquisas educacionais realizadas pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), divulgadas em 2002: 54,9 milhões de estudantes estavam cursando a Educação Básica. O Ensino Fundamental (doravante EF) concentrava a maior parte das matrículas, atingindo 90,8%, no mesmo ano, nas escolas públicas.

É facilmente comprovado por esse e outros censos que, na última década, o brasileiro passou a freqüentar mais os bancos escolares se comparado a outros períodos da nossa história. Parece, no

entanto, que só o aumento de oferta de vagas não está garantindo um ensino de boa qualidade. Não se trata de oferecer certificados nem computar estatisticamente os resultados de conclusão, mas sim da qualidade da educação de, realmente, capacitar indivíduos.

Vejamos, a partir de agora, o que ocorre com a Língua Portuguesa (doravante LP), nossa área de atuação em instituições de ensino. Essa disciplina está presente, como obrigatória, na Educação Básica, assim como compõe quase todas as grades curriculares dos cursos superiores. Ser professor de línguas é ter uma enorme responsabilidade, inclusive no aproveitamento de outros componentes curriculares, uma vez que os alunos, mesmo dominando o conteúdo específico em qualquer curso escolhido, podem se confundir na elaboração ou compreensão de um texto, nos aspectos gramaticais ou na exposição de suas idéias. A língua materna está presente desde o período das primeiras palavras de um bebê, no primeiro contato com as letras no ambiente escolar e, sem dúvida alguma, é a base para uma vida em sociedade. Apenas conhecer os signos da língua e codificá-los não permite a um indivíduo fazer uso social de seu conhecimento na vida pessoal, profissional e escolar, podendo ser qualificado como analfabeto funcional. Uma pessoa é considerada alfabetizada funcionalmente quando é capaz de utilizar a leitura e a escrita para fazer frente às demandas de seu contexto social e usar essas habilidades para continuar aprendendo e se desenvolvendo ao longo da vida. O conceito de alfabetismo funcional surgiu no fim da década de 70, quando a UNESCO sugeriu a adoção dos termos analfabetismo e alfabetismo funcional. Esse segmento de escolarização não é o foco deste trabalho, apenas ilustra a importância e a necessidade do conhecimento de nossa língua. Conhecimento este que, não isoladamente, mas servindo de alicerce a todos os outros, presentes dentro e fora da escola, pode garantir a promoção escolar e melhoria da colocação ou ingresso no mercado de trabalho.

Mesmo no curso superior, deparamos com alunos que não sabem direito o que querem dizer/escrever e, quando dizem/escrevem algo compreensível, cometem inúmeros equívocos que não são compatíveis com o grau de escolaridade certificado. Com isso não correspondem satisfatoriamente às expectativas que a sociedade tem de um estudante universitário. Os jovens podem ampliar seus históricos escolares, mas muitos não recuperam o que deveria ser aprendido da língua materna no EF.

Também na área do trabalho, a falta de conhecimentos adquiridos com a educação básica causa danos irreparáveis à economia brasileira, uma vez que a capacitação profissional é fundamental como instrumento de melhoria da qualidade de produtos/serviços e aumento da produtividade. No livro

Novos Olhares sobre a Alfabetização (2001), encontramos o resultado de uma pesquisa da CEPAL - Comissão Econômica para a América Latina e Caribe – realizada em outubro de 2000 que aponta o Brasil como um dos países com mais fortes desigualdades sociais. Cada vez mais, economistas e analistas sociais têm divulgado o impacto negativo causado à economia pela má formação educacional do brasileiro, que em média tem apenas 6,64 anos de estudo. Quase 70% dos trabalhadores brasileiros estão colocados nas profissões de mais baixa remuneração e que demandam pouca escolaridade.

Diante de tal importância, num cenário de globalização e avanços tecnológicos que exigem indivíduos mais capacitados profissionalmente e mais participativos como cidadãos atuantes, na sociedade em que vivem, é que temos a preocupação com a atual situação do ensino. Nos últimos anos, uma significativa reforma vem acontecendo desde a promulgação da LDB, lei de diretrizes e bases nº. 9.394/96, juntamente com os Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCN) publicados pelo MEC/SEF, em 1998. Pela primeira vez na história do país, temos, num documento oficial, o ensino atrelado à natureza da linguagem, associando a língua a seus aspectos discursivos. Consta na apresentação da área de LP que "todo texto se organiza dentro de um determinado *gênero* em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos" (PCN, p.21). A proposta de ensinar a língua materna a partir da noção de gênero busca, sem dúvida, adaptar os saberes lingüísticos à prática da cidadania, a nova tendência para o século XXI.
As discussões teóricas sobre *gênero* serão analisadas no capítulo II desta dissertação, mas, façamos um breve parêntese, nesse momento, a fim de estabelecermos parâmetros quanto a sua definição. Alguns estudiosos, como Marcuschi (2005) adjetivam os gêneros como *textuais/de texto* e os definem como fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social, mas nesta pesquisa de mestrado, adotaremos a definição *gêneros discursivos/de discurso* abordada por outros autores, como por exemplo, Rojo (2005) que afirma que as três dimensões dos gêneros (tema, forma composicional e estilo) são determinadas pelos elementos de sua situação social de interlocução, pois sem eles, os gêneros não podem ser compreendidos, produzidos ou conhecidos. Também, sobre gêneros discursivos, Brandão (2002) defende que eles devem ser codificados sócio-historicamente por uma determinada cultura e concebidos como um objeto material que se manifesta em diferentes formas de textualização. A escolha por gêneros discursivos deve-se ao fato de esse termo ser utilizado por Bakhtin (1929) e adotarmos esse autor como uma das bases teóricas, inclusive porque ele é referência relevante na elaboração dos PCN.

O texto em sala de aula já era tomado como um material capaz de desenvolver as habilidades de

leitura e escrita dos alunos desde a década de 80. A presença do texto, o estudo de seus elementos e a relação dialógica entre o autor/leitor representaram uma mudança na relação ensino-aprendizagem, ou seja, uma substituição das formas fragmentadas e/ou hierarquizadas (Cagliari, 1989) que definiam o que o estudante deveria aprender, tomando como ponto de partida o que era considerado fácil, para só então chegar ao mais difícil, sem permitir a noção do todo. Os estudos lingüísticos passaram a se preocupar com as questões discursivas e o texto passou a ser compreendido a partir de seu funcionamento, seu contexto de produção e de leitura.

Mesmo com o avanço das propostas de ensino de LP numa perspectiva discursiva, relevando-se a interação pela linguagem, deparamos-nos, muitas vezes, com cursos exclusivamente fundados nas estruturas formais da língua, promovendo um descompasso entre pesquisas, propostas do governo e a prática em sala de aula. É certo que toda modificação exige um tempo de adaptação, além disso, o trabalho com gênero não é ainda bem compreendido por todos, seja pela priorização do ensino de gramática, seja por desconhecimento de como fazê-lo. Nesse sentido, os PCN propõem que a gramática seja um instrumento de apoio para a discussão dos aspectos da língua, favorecendo uma postura reflexiva em relação à linguagem. Podemos, então, constatar que a gramática perde o *status* de objeto privilegiado de ensino-aprendizagem para dar lugar aos gêneros.

> No Brasil dos anos recentes, a partir de 1995, especialmente no campo da Lingüística Aplicada ao Ensino de Língua, grande atenção tem sido dada às Teorias de Gênero (de textos/discurso). Pelo menos em parte, isso se deve aos novos referenciais nacionais de ensino de línguas (PCN de Língua Portuguesa, de Línguas Estrangeiras) que fazem indicações explícitas dos gêneros como objeto de ensino ou destacam a importância de se considerar as características dos gêneros, na leitura e na produção dos textos. (Rojo, 2001)

A grande motivação para a realização desta pesquisa, na verdade, surgiu da necessidade do cumprimento do conteúdo previsto para um ano letivo, utilizando a noção de gênero discursivo como um dos principais objetos de ensino, considerando que eles representam as mais variadas atividades sociais e assim estabelecem relação com as atividades de linguagem. Essa abordagem, sendo utilizada em sala de aula, propicia uma visão mais reflexiva em relação à língua, com o propósito de formar alunos mais competentes na recepção e produção de textos que circulam nas mais variadas esferas, “ampliando suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania” (PCN, p. 32). A relação entre as esferas das práticas sociais estabelece-se de maneira diretamente proporcional ao repertório de gêneros, sendo que a diversidade dos gêneros acompanha as circunstâncias, a posição social e o relacionamento pessoal dos participantes da atividade discursiva.

O *corpus* de nossa pesquisa concentra a análise de quatro livros de 7ª série, que pretende, então, analisar materiais didáticos de LP, utilizados em escolas públicas da cidade de São Paulo, com o objetivo de verificar se estes utilizam a fundamentação teórica pesquisada nos últimos anos na área da linguagem e se estão de acordo com os PCN. Buscaremos, então, respostas quanto ao estudo da gramática, de como ela está sendo abordada no processo ensino/aprendizagem, assim como se os gêneros orais e escritos estão contemplados no material. Tomaremos como base os PCN e as resenhas dos livros selecionados constantes no PNLD (Programa Nacional de Livro Didático), publicado em 2005.

Salientamos que a escolha dos livros se deu de acordo com dois critérios:

a) quantitativo – os livros mais adotados nas escolas públicas da cidade de São Paulo.

b) qualitativo – os livros que são apresentados nas resenhas do PNLD/2005 com uma avaliação positiva quanto à exposição de gêneros discursivos no material.

A partir de 1998, com a publicação dos PCN, os conteúdos programados deixaram de ser pré-definidos em séries como até então nas propostas curriculares. Primeiramente, porque os parâmetros não dividem mais o EF em séries e em segundo lugar porque sua proposta refere-se ao direcionamento do que deve ser ensinado respeitando a autonomia da escola e do professor na escolha do material e planejamento.

A última versão da proposta curricular (1997) já unia as duas séries finais do EF quanto aos objetivos, ou seja, esperava-se que os alunos desenvolvessem capacidades semelhantes. Quanto ao estudo das atividades de linguagem e atividades de reflexão e operação sobre a linguagem, as séries não apresentavam diferenças significativas, mas cabia à 7ª série uma quantidade maior dos aspectos normativos da língua. O item 3.4.2.3 dessa proposta apresentava o conteúdo gramatical da seguinte forma:

1) Aspectos descritivos:

- classificação morfo-sintática das unidades gramaticais (pronome, substantivo, adjetivo, artigo, numeral, verbo, advérbio, conjugação e preposição);
- relação entre unidades lingüísticas (subordinação e coordenação);
- funções determinadas aos elementos dessas relações (sintáticas, semânticas, etc.);
- extensão da análise a elementos oracionais).

2) Aspectos normativos:

- regras-padrão de concordância e regência;
- regras-padrão do emprego de certas formas e palavras: substantivos, artigos, adjetivos, numeral. (Proposta Curricular, 1997, pp. 74 e 75).

Sendo assim, a análise de livros de 7ª série nesta dissertação é justificada pela quantidade de gramática que esta série exigia e gostaríamos de saber como ela passa a fazer parte dos livros didáticos após 1998, com a publicação dos PCN.

Na busca por essas respostas, preferimos estruturar esta dissertação em três capítulos, sendo que o primeiro refere-se a uma contextualização histórica que mostrará como o ensino de LP foi sendo ministrado em nosso país desde o período colonial até o que vivenciamos no início do século XXI. Nossa proposta é mostrar como a educação brasileira se comportou em consonância com a situação política, social e econômica presente em cada época, incluindo, a publicação dos PCN e a iniciativa do PNLD.

O capítulo 2 traz a fundamentação teórica sobre os gêneros discursivos. Nele procuramos compreender como os diversos gêneros circulam na sociedade como um todo e, em especial, no ambiente escolar. A partir desses pressupostos, buscaremos expor a importância dos gêneros discursivos como conteúdo a ser ensinado nos terceiro e quarto ciclos do EF, além de trazer à tona a discussão sobre a linguagem oral nas inúmeras situações sociais e que deve fazer parte do planejamento escolar.

O último capítulo é reservado à análise do material didático, a fim de investigar se as práticas pedagógicas estão dialogando com os PCN e com as teorias relativas à concepção sócio-interacionista da linguagem.

Nas considerações finais discutem-se os resultados obtidos pela análise realizada junto aos materiais didáticos, buscando responder às perguntas de pesquisa voltadas ao estudo de leitura e produção textual e à apresentação gramatical para alunos de 7ª série.

Capítulo 1 - Contextualização Histórica do Ensino da Língua Portuguesa

Vamos rever um pouco da história para entendermos melhor por que atualmente temos uma situação inovadora em função da legislação educacional. Citamos anteriormente que há uma preocupação com a formação social do aluno nos últimos anos, mas nem sempre foi assim.

1 Da colônia aos anos 90

Durante os períodos colonial e imperial, não havia escolas para a população, a educação era oferecida somente aos herdeiros de grandes fortunas nas próprias residências. Herdeiros do sexo masculino, porque às mulheres cabia aprender artes, música e afazeres domésticos. Os padres jesuítas atuavam como professores. Amantes das letras, desenvolviam as capacidades de leitura e escrita nos jovens moços no meio social altamente letrado, descendentes de colonizadores portugueses. Por meio desses padres é que chegavam ao Brasil as idéias dominantes na cultura européia, portadoras da materialização do próprio espírito da Contra–Reforma, que reagia contra o pensamento crítico e reafirmava os dogmas da Igreja. O ensino que os padres jesuítas ministravam era completamente alheio à realidade da vida da Colônia, era voltado à literatura, humanismo e cultivo das "coisas do espírito", sem a preocupação com qualificação para o trabalho, à margem da economia agrícola rudimentar com mão-de-obra escrava, "afinal, ao branco colonizador, além de tudo, se impunha distinguir-se, por sua origem européia, da população nativa, negra e mestiça, então existente. A classe dominante, detentora do poder político e econômico, tinha de ser também detentora dos bens culturais importados." (Romanelli, 2001, p.33). Os filhos daquela sociedade patriarcal continuavam, depois da alfabetização, estudando nos colégios e preparando-se para uma educação superior religiosa ou seguiam para completar seus estudos na Europa, principalmente na Universidade de Coimbra. Os jesuítas também se dedicavam aos índios e brancos não aristocratas, dando-lhes uma educação geral e encaminhando-os ao colégio sacerdotal.

A educação dos jesuítas não se limitou ao Brasil Colônia e Império, persistindo até a chegada da República, com pouquíssimas modificações estruturais. No final do século XIX, mesmo com a Proclamação da República, o governo não incentivava o estudo e tampouco a população sentia sua necessidade, pois grande parte trabalhava no campo. Foi a primeira constituição republicana, de 1891, que instituiu o sistema federativo de governo e também a dualidade no sistema de ensino. O artigo 35, itens 3º e 4º criou instituições de ensino superior e secundário com centralização de poder pelo Distrito Federal e aos Estados cabia prover e legislar sobre a educação primária. Essa situação

atendia às necessidades da população que ainda era bastante rural e agrícola, ilustrando a importância que mais uma vez era dada à educação aristocrática, enquanto pouco era feito em prol da educação popular.

No decorrer das duas primeiras décadas do século XX é que a população de baixa renda começou a sentir necessidade de estudar, pois já acontecia no país um grande movimento de êxodo rural. No entanto, essa população teve que participar do ensino voltado para as camadas dominantes, que ensinava normas e regras distantes da realidade dos novos estudantes. As incipientes escolas não consideravam as diversidades e tomavam o país como um todo único e ideal. Manter esse sistema educacional era uma garantia de manter o poder econômico e político, pois a escolarização podia promover a ascensão social, mesmo daqueles que não possuíam terras, mas que viam uma possibilidade de assumir posições mais elevadas.

Foi no primeiro governo de Getúlio Vargas que a educação começou a tomar novos rumos que anunciavam melhor qualidade de ensino, tanto que já em 1930 foi criado o Ministério da Educação e Saúde que reconhecia a educação, pela primeira vez, como uma questão nacional, e não mais de responsabilidade de províncias e estados. A industrialização foi incentivada e a população migrou do campo para as cidades, que por sua vez, ficaram cada vez maiores. As influências ideológicas vindas de fora do país, principalmente da Europa, contribuíram para considerar o analfabetismo inaceitável, uma vergonha nacional. Oferecer estudos à população não era caridade, e sim uma necessidade, pois a nova economia exigia uma mão-de-obra mais especializada para lidar com a nova maquinaria. Após quatro anos da posse de Getúlio Vargas, a constituição considerada a mais liberal até então prevê, no artigo 156, uma vinculação de recursos para a educação: *a União e os Municípios obrigam-se a despender nunca menos que 10% da renda resultante dos impostos com educação e os Estados e o Distrito Federal, nunca menos que 20%* (Saviani, 1997).

Parecia que cada vez mais a democratização iria ser característica da educação brasileira, pois em 1934, a constituição exigiu a fixação de diretrizes da educação nacional, elaboração de um plano nacional de educação e leis orgânicas do ensino; mas não foi o que se verificou. Por ser vulnerável aos mandos e desmandos do governo, a educação viveu um retrocesso no período ditatorial ainda nas mãos de Vargas, chamado de Estado Novo. Assim, a educação perdeu o espírito democrático que parecia ter conseguido, e os ideais educacionais ficaram amortecidos por um tempo, como podemos ver no artigo 129 da Constituição de 1937 que passa a oferecer educação gratuita em instituições públicas apenas às crianças e jovens que não tiverem condições de ir às instituições particulares. O

direito garantido na Constituição de 34 passou a ser optativo nesta época.

Durante a Segunda Guerra Mundial, as importações foram restritas e o Brasil passou por uma intensa crise econômica. Com isso, a industrialização mais uma vez foi impulsionada e, conseqüentemente, exigiram-se trabalhadores mais qualificados. A solução encontrada para a deficiente infra-estrutura no sistema educacional, apoiada pelo governo, foi a criação de um ensino paralelo ao sistema oficial, uma parceria com indústrias através de seu órgão máximo de representação – a Confederação Nacional das Indústrias. Instauravam-se os chamados cursos profissionalizantes e os alunos, chamados de aprendizes, saíam de cursos secundários como técnicos. Muitos tinham aulas práticas das operações do ofício na própria indústria. As reformulações educacionais foram muito lentas nesta época no que tange às leis, e o desenvolvimento só foi possível graças aos investimentos do setor secundário na educação.

Pedimos licença aqui para tecer um comentário a respeito de situação semelhante que está acontecendo nos dias atuais com o desenvolvimento da tecnologia. O olhar da escola e indústria focado num ponto comum do futuro é bastante louvável e guarda a possível superação de problemas econômicos e sociais, mas deve-se pensar no como fazer. Alunos não podem, numa instituição de ensino, aprender somente a trabalhar. Há que se pensar na formação geral do indivíduo, em prepará-lo para as diversas funções sociais que ele exercerá pela vida, sendo, a profissional, independente da ocupação escolhida, apenas uma delas. Algumas propostas têm surgido recentemente no Brasil, a exemplo do “pós-médio”, com jornada dupla de estudos, que se bem planejado, pode representar uma solução, seguindo os passos de alguns países de primeiro mundo.
Nas idas e vindas da história, vemos em 1961 a divulgação da primeira lei específica da educação, a LDB nº. 4.024/61 com o artigo quarto prevendo que a educação poderia ser transmitida por todos, retirando o “monopólio” do Estado. Não propuseram mudanças significativas na estratificação (divisão em séries), e sim em conteúdos a serem trabalhados. A inovadora conquista deu-se pela descentralização do poder, permitindo mais autonomia aos estados e município. Uma visão mais consciente da diversidade brasileira ficou marcada pela proposta da quebra de um currículo único para todo o território nacional, com a possibilidade de os estados e, inclusive, estabelecimentos de ensino oferecerem disciplinas optativas, além das mínimas estabelecidas pelo Conselho Federal de Educação. Florestan Fernandes (*apud* Romanelli, 2001, p. 185) comenta que esta lei ignorava as exigências da educação popular e a sua importância para sairmos do caos político, do atraso cultural e da dependência econômica, no sentido dos programas do governo manterem a propagação de escolas que atendiam aos interesses das classes dominantes e não às necessidades da época pelo seu

conservadorismo. Os anos 60 foram marcados por uma lentidão na mudança estrutural de educação e uma incapacidade do sistema educacional em oferecer os recursos humanos de que carecia a expansão econômica. “A demanda de pessoal com qualificação de nível médio crescia em ritmo mais acelerado do que a oferta” (Romanelli, 2001, p.206). Nesse período, o crescimento do ensino primário foi inferior ao do ensino médio, principalmente após o Golpe Militar de 1964. No período de 1960 a 1964, o crescimento das matrículas no ensino médio foi de 60% e no ensino primário apenas de 36%. Nos quatro anos seguintes, o aumento do ensino médio atingiu 69% das matrículas e o do primário chegou apenas a 16%.

Podemos comparar esses dados com os números de ofertas de vagas para os vestibulares da época. Nos quatro primeiros anos da década de 60, a porcentagem de inscritos era menor que as vagas oferecidas. Nos anos seguintes, o número de inscritos aumentou 120,55% e o de vagas 52,76%. A maior oportunidade para o ensino médio se deu como conseqüência do incentivo dado pelo governo ao ensino superior com o Decreto nº. 62.937 que instituiu o Grupo de Trabalho da Reforma Universitária. Essa criação foi uma forma de conter a resistência dos estudantes universitários que contra o regime militar, em julho de 1968, chegaram a tomar o controle de algumas universidades, ameaçando fazer a reforma com as próprias mãos e não ficar a espera de atos do governo. Essa situação resultou na promulgação da Lei 5.540/68, que reformulou a estrutura do ensino superior, sendo, por isso, chamada de lei da reforma universitária.

Dois anos mais tarde, chegava a vez da reforma dos níveis primário, secundário e médio, a lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, que alterava seus nomes para primeiro e segundo graus, com oito anos de duração para o primeiro (de 1ª a 8ª série) e três para o segundo (1ª, 2ª e 3ª série), com o objetivo explícito de propiciar a auto-realização do aluno, sua qualificação para o exercício de uma atividade e sua atuação consciente no meio social e político que o cerca, como no: “Art. 1º - O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania.”

O século XX é marcado pelas reformas educacionais e a década de 90, por apresentar uma nova lei, a LDB nº. 9.394/96, publicada no Diário Oficial da União em 23 de dezembro de 1996. Dez anos antes, a comunidade educacional começou a se organizar na intenção de conferir como a educação seria proposta na Constituição Federal, que começara a ser reformulada pelo Congresso Nacional Constituinte. Em 1987, decidiram optar pela elaboração de uma nova LDB. A substituição da lei

vigente teve como principal necessidade atender à nova conjuntura industrial do final do século XX e perspectivas para o novo milênio. Os cursos profissionalizantes perdem destaque no meio da automação e até das máquinas “inteligentes” que marcaram o desenvolvimento e revolucionaram a relação dos indivíduos com a sociedade em que vivem. Semelhante ao processo da Primeira Revolução Industrial, quando as máquinas substituíram a qualificação manual e instituíram a produção em série nas fábricas, a revolução tecnológica também impõe modificação no perfil dos trabalhadores. Aqui surge, mais do que nunca, a necessidade do desenvolvimento das capacidades para criar e conviver com as rápidas e constantes transformações.

Essa lei concedeu mais autonomia às instituições de ensino e também tinha como objetivo declarado a formação de cidadãos críticos e atuantes na sociedade. É uma lei que contém poucos artigos, mas delega responsabilidades aos órgãos fiscalizadores, descentralizando o poder para atender às diversidades econômicas, sociais e culturais de nosso imenso território. “Embora não tenha incorporado dispositivos que claramente apontassem na direção da necessária transformação da deficiente estrutura educacional brasileira, ela, de si, não impede que isso venha ocorrer”. (Saviani, 2000, p. 238). As duas últimas leis citadas parecem similares, porém a última conta com um grande diferencial, os PCN, que mostram um caminho que pode garantir uma educação adequada ao seu tempo.

Até aqui conseguimos ter uma visão geral do quadro da educação, mas afinal, que papel ocupou a LP no decorrer dessa história? Bezerra (2005) nos conta que esta disciplina começou a fazer parte dos currículos escolares já no final do século XIX e após alguns anos, logo integrou todas as séries escolares. Até a década de 30, a língua materna era ensinada nos moldes do latim, com a valorização da gramática normativa. Para os bons conhecedores da língua, os filhos da classe dominante, esse sistema não trazia nenhum problema, pois já viviam em um meio letrado com uso fluente da norma culta, afinal de contas, para essa parcela da população, a educação já fazia parte do universo há mais de um século. A escola recebia gradativamente um maior número de alunos das camadas mais pobres oriundos de ambientes sem contato com as letras e que estavam muito longe de usar regras no dia-a-dia. Estes sim tiveram muita dificuldade de aprender a língua com os métodos utilizados, pois o que era ensinado não fazia parte de seu contexto de vida. As aulas de Português representavam a descoberta de algo novo, nunca visto ou imaginado até então, enquanto para os mais ricos, as aulas serviam apenas para identificar as regras que já usavam naturalmente.

Observando a situação supracitada, compreendemos um pouco melhor o motivo das aulas serem

apoiadas em estudos literários (as obras clássicas e de grandes feitos históricos) e gramaticais. Talvez fosse a maneira encontrada para assegurar um ensino eficaz que atendesse aos interesses da época. Ainda existia um certo medo de que os estudos possibilitassem uma conquista social e, conseqüentemente, política.

Aulas de interpretação de textos, como tão comuns nas realidades atuais, só foram aparecendo em pequenas amostras por volta dos anos 50 e os textos, timidamente, iam sendo apresentados nos materiais didáticos de algumas séries. Gradualmente, eles surgiram com maior freqüência nos planos de aulas e foram tomando lugar ao lado das regras da norma culta de nossa língua, e os alunos foram incentivados a produzir textos e a ler no próprio ambiente escolar. Nos anos 60 e 70 até mesmo foi alterado o nome da disciplina para "Comunicação e Expressão", título também bastante explorado em livros e coleções. O que se cobrava nas redações era a obediência ao padrão culto da língua, enquanto a interpretação de texto fazia com que o aluno localizasse a informação solicitada, independente da compreensão do texto. (Não importava muito a história ou o fato desenvolvido, nem a situação de produção e, muitas vezes, nem o ponto de vista que estava sendo abordado). Assim, a correção das produções era pautada em colocação pronominal, conjugação verbal, acentuação, concordância, regência. Por isso, o trabalho em sala de aula era muito voltado para a memorização de conteúdos e regras e assim também eram elaboradas as avaliações, inclusive com o objetivo de fazer o aluno passar no vestibular para cursar o nível superior.

A falta de diálogo da escola com o conhecimento prévio do aluno gera uma inadequação de conteúdos oferecidos ou uma utilização de métodos de ensino não eficientes, que contribuem até para aumentar o índice de evasão e repetência. A escola, para muitos, representa dificuldade e se os alunos (ou pais de alunos no caso de crianças) não encontram resultados significativos, acabam por se perguntarem por que estudar? A utilização de textos funciona, inclusive, para tornar a aprendizagem mais significativa. Os anos 90 marcam o início de uma análise crítica das propostas anteriormente aplicadas e a escolha de novos rumos que deveriam ser tomados em busca de um redirecionamento do ensino de LP. Nesse sentido é que os PCN propõem a noção de gênero discursivo como objeto de ensino.

1.2 Parâmetros Curriculares Nacionais

Os PCN não apresentam novidades sobre lingüística, nem sobre educação, uma vez que apenas reproduzem as discussões promovidas nas últimas décadas. Sua grande contribuição concentra-se na

abrangência de distribuição, atingindo, conseqüentemente, a maioria dos educadores. Por ser uma publicação do governo federal, assinada pelo Ministério da Educação e Cultura, os PCN ganham credibilidade e passam a ser, na verdade, com uso de seu poder, talvez os únicos, *parâmetros* (como já diz o próprio termo) para muitos educadores. Conforme argumenta Mascia, "o teor de verdade é aceito pelos interlocutores, não só por evidências veiculadas por um discurso formal, mas pela autoridade reconhecida aos locutores." (2002, p. 147). Os PCN referenciam os objetivos do ensino de LP relacionado ao EF, trazem os conteúdos a serem trabalhados e como devem ser abordados em sala de aula, além de também reunirem as discussões teóricas sobre a natureza da linguagem. Os PCN são uma forma de unificar o acesso ao conhecimento em todo o país. Ressaltamos, porém, que essa unificação deve-se à compreensão do documento e não a uma postulação do ensino, aliás, os Parâmetros enfatizam a necessidade de adaptações regionais de acordo com a realidade do alunado, valorizando a diversidade cultural.

A referência dada aos temas transversais atrelados ao conteúdo de LP pode ser reconhecida como outra relevante contribuição dos PCN. Os temas transversais, presentes na LDB 9394/96, buscam a integração do conhecimento, propondo que as seis áreas (Ética, Orientação Sexual, Meio Ambiente, Saúde, Pluralidade Cultural e Trabalho e Consumo) façam parte no processo de desenvolvimento das disciplinas. Esses temas possibilitam o trabalho interdisciplinar e desenvolvem nos alunos capacidades de compreensão e produção de textos orais e escritos, dada a importância da linguagem na mediação do conhecimento.

A publicação dos PCN se deu em um período marcado por altos índices de reprovação e evasão que configurava uma crise bastante significativa junto à sociedade, e esses parâmetros surgiram como estratégias para reverter esse quadro, particularmente em LP, pois ainda prevalecia o conteúdo gramatical normativo no material didático e em muitos planos escolares. Isso representava uma educação pautada em algo sem relação direta com a necessidade do aluno, um não compromisso com a aprendizagem de fato.

Quanto à estrutura didática, os PCN também apresentaram uma nova proposta de divisão do EF, os ciclos que substituem as séries, ou seja, as oito séries passaram a ser os quatro ciclos (cada ciclo engloba duas séries). Tal mudança foi justificada pela possibilidade de recuperação de um aluno no ano seguinte ao que estava cursando, evitando a reprovação e, conseqüentemente, a evasão. Para sanar problemas de defasagem de aprendizado, foram criadas algumas alternativas para o aluno e que são de obrigatoriedade para a escola, tais como: sucessivas recuperações durante o ano letivo, aula

de reforço de uma determinada disciplina e até classe de aceleração para alunos que apresentam seguidas repetências.

A idéia de divisão em ciclos é compartilhada por alguns estudiosos ao redor do mundo, assim como Perrenoud (2002), que julga a divisão da aprendizagem em apenas um ano letivo como uma atitude limitadora, justificando, portanto, que nesse curto período de tempo não é possível desenvolver saberes para compreender, julgar, antecipar, decidir e agir com discernimento, ou seja, competências e habilidades. O ciclo representa o cumprimento de uma etapa não vinculada ao cronológico, e sim ao desenvolvimento de saberes de alto nível, em outras palavras, significa desenvolver o raciocínio (Perrenoud, 2002).

Os ciclos podem, à primeira vista, parecer uma mera reorganização temporal, mas numa análise mais cuidadosa, verificamos uma reestruturação que contém uma nova concepção de educação de tendência universal. Os conhecimentos enciclopédicos dão a vez para as competências e habilidades, assim como a simples memorização e reprodução de conteúdos considerados referenciais precisam ser trocadas pela expressão "aprender a aprender". A sociedade moderna e, conseqüentemente, o mundo do trabalho exigem indivíduos mais ativos, com maior poder de decisão e resolução de problemas, e a escola precisa preparar o cidadão para essa realidade.

A divisão em ciclos não é uma medida educacional exclusivamente brasileira. A Suíça francófona também divide o estudo em ciclos. A escola obrigatória de lá equivale, com algumas ressalvas, ao EF do Brasil, com duração de nove anos de ensino para crianças e jovens entre 6 a 15 anos. Além da estratificação do ensino em ciclos, esses dois países têm algumas semelhanças quanto aos documentos oficiais. Os PCN de ambos apresentam os gêneros discursivos como instrumentos de ensino, preocupados com o ensino de competências e habilidades (citadas anteriormente). "...é através dos gêneros que as práticas de linguagem materializam-se nas atividades dos aprendizes" (Schneuwly e Dolz, 2004, p.74). Nossos PCN também afirmam que o gênero é o meio de articulação entre as práticas sociais e escolares "... é nas práticas sociais, em situações lingüisticamente significativas, que se dá a expansão da capacidade de uso da linguagem e a construção ativa de novas capacidades que possibilitam o domínio cada vez maior de diferentes padrões de fala e de escrita" (PCN, 1998, p.33).

O gênero discursivo é considerado um instrumento, aliás, um megainstrumento de ensino, pelos estudiosos do grupo de Genebra (Schneuwly e Dolz, entre outros) porque possibilita o estudo da

linguagem sobre a realidade, desenvolvendo capacidades lingüísticas e discursivas. Através dos gêneros, os alunos podem exercer uma ação lingüística sobre a realidade, pois esse conhecimento amplia as capacidades individuais do usuário e desenvolve um conhecimento a respeito da própria língua.

O texto e a diversidade de gêneros discursivos estão presentes nos PCN como objeto de ensino e alguns deles são elencados como referência básica por serem considerados fundamentais à efetiva participação social, tais como: literários, de imprensa, publicitários, de divulgação científica (PCN, 1998, p. 53). Quanto à leitura, os PCN a define como um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que se sabe sobre linguagem, entre outros elementos. "... Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência..." (PCN, 1998, p.69).

O material didático utilizado em sala de aula e a interferência do professor devem favorecer condições de formar leitores mais competentes e para isso é necessário mobilizar saberes que constituem diversos conhecimentos, inclusive aqueles referentes aos gêneros (Koch, 2005). Nos últimos anos de estudo do EF, a leitura deve apresentar-se com mais autonomia. O aluno deve ser capaz de ler textos que circulam socialmente, estabelecer, partindo de leituras prazerosas, um vínculo com textos mais complexos e, assim, ampliar o conhecimento geral e cultural do aluno. Nas páginas 72 a 74, o documento apresenta sugestões didáticas para a formação de leitores mais competentes. Tais sugestões envolvem leitura silenciosa e em voz alta de textos previamente selecionados pelos alunos ou sugeridos pelo professor e podem sofrer variadas interferências, inclusive dos próprios colegas de classe.

A produção de texto está contemplada nos PCN e subdivide-se em duas vertentes: textos orais e textos escritos. A principal característica diferenciadora entre eles é a possibilidade de refacção, ou seja, o texto oral, uma vez dito, não tem como ser retomado, enquanto o escrito prima pela reelaboração, em alguns casos, por várias vezes, dependendo da correção e da adequação ao meio em que deverá ser exposto. Essa adequação está relacionada à especificidade de cada gênero discursivo. Portanto, a orientação para a produção de texto não pode ser unívoca e aplicável a qualquer texto, mas devem-se considerar as condições de produção que envolvem as características dos participantes e do meio de circulação. Assim sendo, é preciso que os produtores de textos dominem uma série de estratégias de organização da informação e de estruturação textual (Koch, 2005). Os PCN orientam

como objetivos da produção escrita que os alunos redijam diferentes tipos de textos, garantindo, entre outras coisas:

- continuidade temática;
- explicitação de informações contextuais ou de premissas indispensáveis à interpretação;
- recuperação de referências;
- escolhas lexicais, sintáticas, figurativas e ilustrativas que se ajustem às circunstâncias, formalidade e propósitos da interação;
- utilização dos padrões de acordo com a intenção comunicativa e do interlocutor do texto em função das exigências do gênero;
- análise e revisão do próprio texto em função dos objetivos estabelecidos, da intenção comunicativa e do leitor a que se destina, até considerar o texto produzido bem escrito (PCN, 1998, pp. 51 e 52).

Mas, o que realmente é notável e merece nossa atenção é que os PCN consideram os gêneros discursivos na modalidade oral como conteúdo a ser ensinado. Aí temos, com certeza, um ponto inédito no sistema educacional de língua materna em relação aos outros que já circularam para dar diretrizes ao ensino e à formação de professores. Já é consenso entre os docentes de que o ensino deve oferecer aos alunos a grande variedade de usos da fala e que esta deve sempre estar relacionada com a escrita, pois as duas modalidades "mantêm entre si relações mútuas e intercambiáveis" (Fávero, Andrade, Aquino, 2000, p. 13). Nos PCN, o ensino da linguagem oral passa a ser estruturado e ganha nomes diferenciados em uma organização didática, como os literários (canção, textos dramáticos), de imprensa (notícia, entrevista, debate, depoimento) e de divulgação científica (exposição, seminário, debate) que são privilegiados para o trabalho dos terceiro e quarto ciclos. (PCN, 1998, p. 57).

Sendo assim, cabe à escola privilegiar gêneros discursivos que contribuirão para o aluno usar publicamente, em lugar da fala espontânea, ou seja, que são previamente elaborados. Para tanto, ensinar gêneros orais significa propiciar situações que possibilitem desenvolvimento de procedimentos e elaboração textual prévia, antes da exposição de acordo com cada gênero. Os PCN prevêem:

- discussão improvisada ou planejada;
- entrevista com alguém em posição de poder e argumentar a favor ou contra uma determinada

posição;

- debate em que se confrontam posições diferentes a respeito de tema polêmico;
- exposição, em público, de tema preparado previamente, considerando o conhecimento prévio do interlocutor;
- representação de textos teatrais ou de adaptações de outros gêneros, permitindo explorar, entre outros aspectos, o plano expressivo da própria entoação;
- leitura expressiva ou recitação pública de poemas. (PCN, 1998, p. 75)

O trabalho com gêneros discursivos orais em ambiente escolar prevê um planejamento por parte do professor e a utilização de alguns recursos (nem sempre disponíveis nas escolas) como aparelhos eletrônicos que gravem e reproduzam som, pois o aluno precisa ouvir textos orais (seus e de terceiros) para reconhecer suas estruturas e buscar desenvolver sua linguagem oral.

Com quase dez anos de sua publicação, os PCN ainda apontam caminho para desenvolver capacidades lingüísticas nos alunos, conforme constata Koch (2005): "somente quando nosso aluno possuir o domínio dos gêneros mais correntes na vida quotidiana, ele será capaz de perceber o jogo que freqüentemente se faz por meio de manobras discursivas que pressupõem esse domínio.".
Ensinar LP através de gêneros representa uma forma de valorizar os contextos de produção de texto, observando o uso e a circulação. A proposta de leitura e produção de textos como base no ensino de LP constante nos PCN tem uma relevância quanto à sua forma que está embasada nos gêneros discursivos. "Interagir pela linguagem significa realizar uma atividade discursiva: dizer alguma coisa a alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico e em determinada circunstância de interlocução." (PCN, 1998, pp. 20 e 21).

1.3 Programa Nacional do Livro Didático

Com objetivo similar aos PCN, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), subsidia o trabalho docente como uma iniciativa do governo na busca da melhora do ensino no país. Voltando um pouco no tempo, veremos que o material didático tem uma história desde o final do século XIX e início do século XX, quando o estudo era restrito aos economicamente privilegiados e seus livros eram trazidos de Portugal e França, refletindo, desse modo, o interesse na inserção desses "alunos" nos países representantes de suas ascendências.

O ano de 1929 pode ser considerado um ponto de partida dessa história porque, nessa época, o Brasil pouco elaborava material, dependendo quase que exclusivamente das importações e o Estado tomou a iniciativa de criar um órgão específico para cuidar dessa questão, o Instituto Nacional do livro (INL). Com o propósito de legislar sobre políticas do livro didático**, contribuindo, entre outras coisas, para aumentar a produção interna, o INL responsabiliza-se pelo início da elaboração de uma enciclopédia, de um dicionário e de uma edição** de obras literárias, além de **ampliar o número de bibliotecas públicas. Quase dez anos mais tarde, em 1938, uma comissão denominada CNLD, instituída pelo Decreto-Lei 1.006/38, estabeleceu condições para a produção, importação e utilização do livro didático pois, até então, as iniciativas de publicação não tinham se concretizado e, dentre os projetos anteriores, apenas as bibliotecas tinham ampliado seus acervos devido às doações do governo federal.**

E, assim, sucederam-se os fatos, diversas iniciativas e suas várias siglas até o ano de 1985, quando, pelo Decreto n. 91.542/85, o PNLD foi criado e trouxe mudanças significativas. Já tardiamente, os professores passaram a indicar o livro a ser utilizado e os alunos perceberam sua responsabilidade no processo também, porque tinham que cuidar do livro que seria reutilizado por alunos em anos seguintes, criando, dessa forma, o banco de livros didáticos.

A grande conquista efetiva para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem aconteceu em 1996, com a implantação da avaliação por uma equipe especializada dos livros que iriam ser distribuídos no ano seguinte. A produção do livro e distribuição de forma contínua e massiva **se tornou possível graças à transferência de política de execução do PNLD das mãos da** Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) para o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Desde então, o **programa tem sido ampliado, com a contínua e sistemática distribuição de livros/coleções para todos os alunos de 1ª a 8ª séries do EF público, atingindo 1,077 bilhões de unidades de livros enviados a mais de 163 mil escolas no período de 1994 a 2005.**

A distribuição não apenas visa à quantidade de livros que as escolas passaram a receber, mas também à qualidade dos materiais que chegam aos alunos. Uma equipe de pareceristas analisa se os materiais atendem aos objetivos centrais do EF, também constantes nos PCN de terceiro e quarto ciclos, que são:

- o processo de apropriação e de desenvolvimento, pelo aluno, da linguagem escrita e da

linguagem oral – especialmente das formas da linguagem oral que circulam em espaços públicos e formais de comunicação –, nas maneiras mais complexas e variadas possíveis;

- o desenvolvimento da proficiência na norma culta, especialmente em sua modalidade escrita, e nas situações orais públicas em que seu uso é socialmente requerido, sem que se desconsiderem as demais variedades lingüísticas que funcionam em outras situações;
- a prática de análise e reflexão sobre a língua, na medida em que se fizer necessária ao desenvolvimento da proficiência oral e escrita, em compreensão e produção de textos.

Assim, as práticas de uso da linguagem – as atividades de leitura e compreensão de textos, de produção de textos escritos e de produção e compreensão de textos orais, em situações contextualizadas de uso – devem ser prioritárias nas propostas dos livros didáticos. As práticas de reflexão sobre a língua e a linguagem e a descrição gramatical devem ser exercidas sobre os textos e discursos, na medida em que se façam necessárias e significativas para a (re)construção dos sentidos dos textos. (PNLD, 2005, p. 249)

Buscando cumprir esses objetivos, os livros que apresentam conceitos e informações básicas incorretos no conteúdo exposto ou inadequação quanto à metodologia **são excluídos do guia enviado às escolas para a escolha docente. Outro critério de exclusão do livro refere-se à apresentação de algo que possa causar prejuízo à cidadania, alguma forma de discriminação ou preconceito de qualquer tipo, explícito ou sugerido no material, assim como condução à propaganda ou doutrinação. Esse guia é uma publicação que contém as resenhas de todas as coleções que foram classificados como aprovadas, mas nem sempre a avaliação foi assim definida. De**sde sua criação até 2004, a equipe avaliava e classificava os livros de acordo com as seguintes menções (um selo colado na capa):

- Excluído – Obras que apresentam erros conceituais, indução a erros, desatualização, preconceitos ou discriminações de qualquer tipo.
- Não Recomendado – Obras nas quais a dimensão conceitual se apresenta com insuficiência, sendo encontradas impropriedades que comprometem significativamente sua eficácia didático-pedagógica (a partir do PNLD/99, essa menção foi eliminada).
- Recomendado com Ressalva – Obras que possuem qualidades mínimas que justificam sua recomendação, embora apresentem, também, problemas que, entretanto, se bem trabalhados pelo professor, podem não comprometer sua eficácia.
- Recomendado – Obras que cumprem corretamente sua função, atendendo, satisfatoriamente,

não só a todos os princípios comuns e específicos, como também aos critérios mais relevantes da área.

- Recomendado com Distinção - Obras que se destacam por apresentarem propostas pedagógicas elogiáveis, criativas e instigantes, de acordo com o ideal representado pelos princípios e critérios adotados nas avaliações pedagógicas.

Os dados estatísticos ajudam-nos a analisar a qualidade das publicações nos últimos anos. Em 1999 foram inscritas 438 obras e mais da metade delas, 50,23%, receberam um parecer negativo (não recomendadas ou excluídas), e seis anos mais tarde, essa porcentagem baixou para 22,0. Podemos perceber que os autores dos materiais didáticos estão mais preocupados em atender às exigências do PNLD e, conseqüentemente, dos pressupostos constantes nos PCN e de toda a discussão teórica da Lingüística e da Educação.

O governo, responsável pelo financiamento e implantação dos projetos, as universidades, envolvidas com a avaliação do material, e as editoras, representantes das empresas privadas, juntos, contribuem para que os estudantes brasileiros recebam um material postulado nas práticas de uso da linguagem. Nesse sentido, os livros didáticos devem apresentar, segundo PNLD de 2005, os mais diversos e variados gêneros discursivos e tipos de texto, envolvendo inclusive os literários. Para preservar o sentido, os textos devem ser expostos na íntegra, ou pelo menos que sua unidade compreensiva seja mantida para os exercícios de leitura e produção.

O PNLD também valoriza outra diversidade: a de estratégias e procedimentos no trabalho com o texto, não perdendo o foco da leitura em situação de interlocução e sua prática no uso social. Sendo assim, condena exercícios didáticos que envolvem apenas a localização das informações, aqueles que os alunos respondem mesmo sem ter sequer uma noção do assunto ou tema tratado. Para tanto, as propostas devem prever a exploração de propriedades discursivas e textuais que levam à leitura crítica.

As propriedades discursivas também devem ser prioridade na produção textual, levando em conta os processos e as condições da escrita ou da fala, atentando para as diferenças entre linguagem escrita e oral, sempre proporcionando discussões quanto aos gêneros discursivos ou tipos de seqüência apresentados.

Quanto aos conhecimentos lingüísticos, o material didático considerado aprovado pelo PNLD deve respeitar as variações lingüísticas e sociais de cada região brasileira, fazendo valer a norma culta em relação à situação de uso. Faz-se necessário reforçar, que esse trabalho, incluindo os aspectos

gramaticais, deve estar presente nos textos orais e escritos com o objetivo de desenvolver capacidades em situações formais e/ou públicas.

Uma das metas previstas na LDB 9.394/96 era a ampliação do EF para nove anos de duração e algumas escolas no território nacional já efetuaram essa mudança desde 2003, apesar de que a maioria delas aguardou até a lei ser promulgada em 2006 (publicada no D.O.U. de 07/02/2006). A nova lei entrou em vigor a partir da publicação e prevê a total implementação para os municípios, estados e Distrito Federal até 2010. A lei ordinária **11.274/2006 diz: "**Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade."

As escolas passaram a oferecer o EF em nove anos, inclusive o termo "série" foi substituído por "ano", mas nem todas as transformações que essa lei exige já aconteceram. É o caso de nossos objetos de pesquisa, os PCN e os livros didáticos. Não foram publicados novos parâmetros e estes ainda estão divididos em quatro ciclos. As editoras não publicaram novos livros, algumas delas apenas acrescentaram a nova terminologia referente ao ano na capa do material, por exemplo: 7ª série/8ºano, mas o conteúdo continua sendo o mesmo.

Faz-se necessário explicar que esta pesquisa utilizou os termos disponíveis no momento, mas vale a ressalva que, provavelmente, muito em breve, os termos *terceiro e quarto ciclos* do EF não sejam mais utilizados pelos PCN e nem a nomenclatura *7ª série* esteja na capa dos livros didáticos.

Após verificarmos como a educação brasileira caminhou até chegar à publicação dos PCN e a organização de um programa de análise do material didático de LP, veremos no próximo capítulo, como os gêneros discursivos passaram a ter importância significativa no processo ensino/aprendizagem.

Capítulo 2 - Definição de Gênero Discursivo

Julgamos de total importância ressaltar que as mudanças ocorridas no ensino, especialmente de LP, só foram possíveis graças ao contínuo avanço das pesquisas de todas as áreas e subáreas da lingüística e da educação. Os autores e os fundamentos teóricos mencionados neste capítulo representam de maneira relevante esse avanço, assim como cabe ressaltar que alguns deles estão contemplados como referenciais nos PCN.

Pode parecer, à primeira vista, que a Lingüística e as discussões sobre gêneros discursivos estão situadas no mundo contemporâneo, fazendo parte apenas de um estudo recente. Há muito tempo, os homens vêm se preocupando com esse tema, não apenas querendo descobrir como a mente humana processa a exclusiva façanha de se comunicar verbalmente, mas também como se dá o uso da linguagem na vida cotidiana. Nem sempre a escrita fez parte da história das civilizações, a comunicação era quase, exclusivamente, feita de maneira oral. Não é de se estranhar que a Retórica ocupasse lugar de tão grande destaque nas sociedades antigas que já dominavam a escrita. Será que podemos classificar a Retórica daquela época como a arte de utilizar (e porque não dizer, *manipular)* as palavras para atingir um determinado objetivo? Nessa linha de pensamento, a *arte de dizer bem* representava, então, a garantia de conquistar ou manter o poder.

2.1 História do Gênero Discursivo

Desde a Antigüidade, a Retórica era um instrumento prático de manipulação pelo discurso e através dela podia-se expressar os pontos de vista sobre um assunto específico, prevendo a reação do interlocutor e, a partir daí, convencê-lo de suas idéias. Os antigos estudiosos já estabeleciam as relações existentes na linguagem, a lógica da argumentação e os efeitos do discurso sobre o auditório. A preocupação com a eficácia do discurso sempre esteve presente na história da reflexão européia sobre a linguagem com a separação entre o lógico e o retórico. O lógico aborda a questão das condições de enunciado verdadeiro através da análise da proposição, enquanto o retórico refere-se à apreensão da linguagem como discurso produtor de efeitos, como poder de intervenção no real, como ação, atividade. (Maingueneau, 2001)

Segundo Aristóteles, havia o discurso dialético e o discurso retórico. O primeiro reduzia os interlocutores a usuários de códigos lingüísticos. Já a segunda definição destinava-se ao homem que possui a faculdade de julgamento, de paixões e de hábitos culturais. (Brandão, 2001, p. 162). A eficácia da ação do discurso estava intimamente relacionada aos contextos em que eram produzidos.

> O ponto fundamental da doutrina aristotélica, no que toca à retórica, reside em considerá-la do domínio dos conhecimentos prováveis e não das certezas e das evidências, os quais caberiam aos raciocínios científicos e lógicos. Por esta razão, o seu campo é o da controvérsia, da crença, do mundo da opinião, que se há de formar dialeticamente, pelo embate das idéias e pela habilidade no manejo do discurso (Mosca, 2001, p. 20).

São quatro as partes da Retórica segundo a classificação dos gregos:

- *Inventio* (retórica do conteúdo) – trata-se do lugar onde ficam armazenados os elementos relativos ao tema do discurso para estruturar a argumentação;
- *Dispositio* (arranjo do discurso) – refere-se à maneira de dispor as partes do discurso;
- *Elocutio* (adequação de elocução) – consiste no estilo, incluindo a modalidade, na expressão da forma e conteúdo, com preceitos de correção, clareza, concisão, adequação, elegância.
- *Actio* (persuasão com emoção) – é a ação do discurso acrescida dos elementos suprassegmentais como o ritmo, pausa, entonação, timbre de voz.

Com mais uma contribuição romana:

- *Memoria* (conhecimento disponível) – funciona como o armazenamento do material acionado quando necessário. Constitui-se de elementos essenciais para a estrutura do discurso, sua coerência interna, encadeamento lógico e euritmia das frases.

Essa área de estudo teve estatutos e objetos diversificados no decorrer de sua existência, alternando, em perfeita harmonia, entre uma concepção social e formalista. No começo do século XX, numa sociedade menos democrática, quase que a morte da Retórica foi anunciada. A análise no contexto social foi esquecida e ela passou a ser entendida como uma ciência de ornamentos, esvaziada de conteúdo e repleta de “estruturas” e “gramáticas”. Mas não tardou para a Retórica retomar seu espaço de destaque nas ciências da linguagem que acompanham o desenvolvimento do homem na sociedade em que vive. Atualmente, a Retórica situa-se na vida dos usuários da língua que produzem discursos argumentativos que levam em conta seu papel social. Naturalmente, deixou de ser uso exclusivo da eloqüência oral, já que quase todas as sociedades usam discursos orais e escritos com igual fluência. Há autores que ainda destacam o plural do nome, *retóricas de hoje*, indicando a interdisciplinaridade das ciências humanas. Aos poucos, a Retórica, lado a lado com outras ciências, passou a interpretar os enunciados, revivendo a Antigüidade (estudos aristotélicos), adequando-os aos dias atuais, sendo conceituada como uma ciência que representa um mundo pelo simbólico das palavras e imagens, em

suma, a ciência do discurso dos homens em sociedade.

Os lingüistas continuaram percorrendo caminhos no estudo do discurso. Ultimamente um grande avanço tem-se dado com as contribuições de Bakhtin. O discurso, para o autor, é um ato essencialmente interativo, uma vez que todo o enunciado é uma resposta a um outro previamente existente ou até de um que será realizado no futuro (Bakhtin, 1953/2003). Os enunciados, aqui entendidos como unidades reais da comunicação discursiva, se organizam como elos em uma enorme cadeia complexa, formando um intercâmbio lingüístico. O interlocutor é dotado de uma responsividade ativa que garante a materialização da compreensão, aquele que fala ou escreve (locutor/produtor) troca de papel simultaneamente ou alternadamente com quem escuta ou lê (interlocutor/receptor), estabelecem, assim, uma parceria no ato pleno e real de comunicação. Todo enunciado pode ser considerado como uma resposta a outros enunciados, fazendo o locutor e interlocutor terem o mesmo estatuto num movimento de responsividade, daí seu caráter dialógico. Por isso, Bakhtin não considera as intenções individuais de comunicação, o sujeito como um fator autônomo, ele enfatiza, sim, a interação verbal, considerando o sujeito como um ser ideológico. Estudos que considerem o sujeito como um ser subordinado ao social e ao histórico, impossibilitado de ser agente, não são bakhtinianos *"Pensar a linguagem, (...) significa considerá-la como um acontecimento social, fruto de alguma atividade de comunicação social realizada na forma de uma comunicação verbal determinada, isto é, da interação verbal de um ou mais enunciados construídos num processo dialógico de alternância dos sujeitos envolvidos"* (Souza, 1999, p.77). O enunciado leva em conta não só o contexto sócio-histórico em que o enunciado está sendo produzido, mas sobretudo a relação do locutor com seu interlocutor. O próprio locutor é um respondente, não "o primeiro a ter violado o eterno silêncio do universo", utilizando as próprias palavras de Bakhtin, mas um interlocutor que pressupõe a existência do sistema da língua e de alguns de seus próprios enunciados e de alheios, "Nossa fala, isto é, nossos enunciados (...) estão repletos de palavras dos outros (...)" (Bakhtin, 1953/2003).

Sobre os gêneros discursivos, Bakhtin considera que são tipos relativamente estáveis de enunciados e constituídos pelo estilo, forma composicional e tema. Portanto, trabalhar com a noção de gêneros implica considerar esses três elementos nas diversas atividades humanas. A quantidade de gêneros existentes é indeterminada, pois inúmeras são as possibilidades das atividades dos homens e estes gêneros circulam em esferas sociais**.**

Cada autor tem uma definição para estilo, mas não tão divergente do que Bakhtin afirma ser uma

posição enunciativa do locutor que compõe uma organização interna própria de autonomia e que caracteriza suas especificidades. A forma composicional representa a adequação dos elementos da língua à situação de produção e enunciação, em suma, é a forma da estrutura do discurso que o classifica em um determinado gênero. O tema, além de expressar o conteúdo, é o acento valorativo dado ao enunciado, estabelecendo um diálogo com os interlocutores através das características socioculturais e dos valores que são criados, representa a expressividade dos enunciados e determina a escolha do gênero discursivo mais adequado. No momento da realização do enunciado/discurso, essa escolha (por um gênero e não por outro) ocorre através da disponibilidade dos recursos lingüísticos, atrelados à *ideologia*. Este termo merece grande destaque em sua obra. A linguagem para o autor é um fenômeno ideológico, reflete e refrata a realidade. O produto ideológico representa um mundo exterior e tem materialidade. É aí que surge a filosofia da linguagem concebida como filosofia do signo ideológico, este representando a materialização da comunicação social (Bakhtin, 1929).

O autor define *gêneros* em dois tipos: primários e secundários. Os primeiros são considerados mais simples, geralmente atribuído às atividades orais, constituem-se basicamente como comunicação verbal espontânea. Já os secundários, mais complexos, aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural, com utilização de documentos escritos em grande quantidade. Aparecem em sociedades que valorizam as formas artística, científica e sociopolítica. Durante sua formação, os gêneros secundários, absorvem e transmutam os gêneros primários. Para Bakhtin, o conhecimento que o indivíduo tem do gênero é a forma de sua interação nas mais variadas esferas sociais.

Um outro teórico da linguagem, Bronckart, propõe a definição de linguagem nos moldes do sócio-interacionismo discursivo, tomando as unidades sócio-históricas e as unidades psicológicas na sua constituição. Em outras palavras, leva em conta a história do indivíduo e as condições de produção em que ela se deu, enfocando o processo de transformação do organismo humano em pessoa (Bronckart, 1999). A posição interacionista preocupa-se ainda com o papel que desempenham os instrumentos, a linguagem e o trabalho – entendido aqui como cooperação social – na construção da consciência.

As produções de linguagem devem ser consideradas em sua relação com a atividade humana em geral, que leva a delimitar, na atividade coletiva, as ações de linguagem como unidades psicológicas sincrônicas que reúnem as representações de um agente sobre contextos de ação, em seus aspectos físicos, sociais e subjetivos. A ação de linguagem é uma unidade psicológica que se materializa como

uma unidade comunicativa numa análise de produção textual. A situação de ação de linguagem designa as propriedades dos mundos formais que podem exercer influência sobre a produção textual. Os mundos formais são conjuntos de representações sociais que podem ser objeto de uma descrição de ação de linguagem, como uma ação humana, definida, do ponto de vista psicológico, como o conhecimento disponível em um organismo ativo sobre as diferentes facetas de sua própria responsabilidade na intervenção verbal. Pode ser tanto oral como escrita.

Para produzir um texto, o agente deve então mobilizar algumas de suas representações sobre o mundo, efetuando-se essa mobilização em duas direções distintas: representações do contexto da produção (qual situação de interação ou de comunicação na qual o agente-produtor julga se encontrar), e, de outro lado, a representação do conteúdo temático. Este último pode ser definido como o conjunto das informações que nele são explicitamente apresentadas no texto pelas unidades declarativas da língua natural utilizada. As informações constitutivas do conteúdo temático são representações construídas pelo agente-produtor. Trata-se de conhecimentos que variam em função da experiência e do nível de desenvolvimento do agente antes de desencadear a ação de linguagem. Ainda segundo Bronckart, a ação de linguagem pode ser definida em dois planos: sociológico e psicológico. No primeiro, ela pode ser entendida como "uma porção da atividade verbal do grupo, recortada pelo mecanismo geral das avaliações sociais e atribuída a um organismo humano singular". No segundo plano – psicológico – essa ação é vista como "o conhecimento disponível em um organismo ativo, das diferentes facetas de sua própria responsabilidade na intervenção verbal" (1999, p.99)

A partir desse segundo plano, único de interesse do interacionismo sócio-discursivo, conclui-se que a ação de linguagem integra e reúne os parâmetros do contexto de produção e do conteúdo temático, assim como um agente os mobiliza no momento da intervenção verbal. Percebe-se, portanto, que uma ação de linguagem consiste em perceber que valores são atribuídos pelo agente a cada um dos parâmetros do contexto e aos elementos do conteúdo temático utilizado. Assim, pode-se definir a ação de linguagem sem fazer qualquer menção às características lingüísticas do texto que a concretizará.

Em síntese, podemos afirmar que um indivíduo, ao produzir um texto, faz uso de algumas representações de seus mundos formais e é isso que torna a ação da linguagem uma unidade psicológica, uma vez que só o agente produtor é "dono" dessas representações. O pesquisador, então, para interpretar essas ações de linguagem, utilizar-se-á dos instrumentos adequados da análise do

discurso a partir de uma metodologia interpretativista ou “compreensiva global”.

Vejamos como Bronckart relaciona texto e gênero: “*texto é toda unidade de produção verbal, oral e escrita, contextualizada, que veicula uma mensagem lingüisticamente organizada e que tende a produzir um efeito de coerência no seu destinatário, podendo ser considerada como a unidade comunicativa de nível superior”*. Gênero pode ser aquilo que sabemos que existe nas práticas de linguagem de uma sociedade ou aquilo que seus membros usuais consideram como objetos de suas práticas de linguagem. Nenhum agente dispõe de um conhecimento exaustivo sobre gêneros, sua indexação funcional e suas características lingüísticas. Em função das circunstâncias de seu desenvolvimento pessoal, cada um foi exposto a um número mais ou menos importante de gêneros, aprendeu a reconhecer algumas de suas características estruturais e experimentou praticamente sua adequação a determinadas situações de ação. Texto, portanto, é uma unidade de produção verbal, oral e escrita, pertencente a um gênero, formada por vários tipos de discurso, mas que apresenta traços das decisões individuais do produtor que são gerados a partir de uma situação específica de comunicação. Portanto, há inúmeros critérios possíveis de classificação do gênero, por isso encontramos tanta dificuldade em elaborar uma definição precisa para delimitarmos suas fronteiras. Além disso, por apresentar um caráter histórico e adaptativo, ele está em constante mutação, isto é, um gênero pode desaparecer, reaparecer sob outra forma; modificar-se e ressurgir, dependendo das necessidades sociais que se apresentem em um determinado momento histórico.

Os textos são constituídos por um só tipo de discurso ou vários tipos de discurso. Os discursos são segmentos de texto que traduzem uma certa relação com a situação de comunicação, através de subconjuntos de unidades lingüísticas. Assim os discursos podem ser delimitados e definidos pela combinação das operações subjacentes que se aplicam ao contexto e ao conteúdo e que se manifestam através de configurações de unidades lingüísticas mais ou menos específicas a cada um deles. A ação da linguagem é uma base de orientação a partir da qual o agente-produtor deve tomar um conjunto de decisões. O mais geral das decisões consiste em escolher, dentre os gêneros de textos disponíveis na intertextualidade, aquele que lhe parece o mais adaptado e o mais eficaz em relação à sua situação de ação específica. O intertexto é constituído pelo conjunto de gêneros de textos elaborados pelas gerações precedentes, tais como são utilizados e, eventualmente, transformados e reorientados pelas formações sociais contemporâneas. Esses gêneros são necessariamente indexados, portadores de um ou de vários valores de uso: em uma determinada formação social, um gênero é considerado como mais ou menos pertinente para uma determinada situação de ação. Portanto, não é com base na intertextualidade em si, mas com base em seu conhecimento efetivo dos gêneros e de

suas condições de utilização que o agente escolhe um modelo textual.

Além disso, Bronckart nos alerta para o fato de que em um único gênero é possível vislumbrar segmentos distintos, aos quais ele chama de “discursos”. Uma conversa, por exemplo, pode apresentar segmentos de relatos, argumentação, diálogos, entre outros tipos textuais.

2.2 Função Social do Gênero

Com o objetivo de verificarmos qual é a função social do gênero, pedimos licença para apresentar uma experiência concreta de reconhecimento deste por uma criança em iniciação escolar. Em maio de 2003, numa escola particular de pequeno porte da cidade de São Paulo, uma menina de quatro anos, aqui denominada de **L**, confeccionava um livro de receitas como presente para o dia das mães. Motivada pelas pesquisas e brincadeiras, **L** sempre comentava as atividades desenvolvidas na escola com os familiares que perceberam algumas mudanças em suas atitudes diárias. A mais significativa foi na hora de dormir, pois **L** passou a pedir para que lhe contassem uma receita, deixando de lado as “historinhas de dormir”. Quanto mais sofisticada era a guloseima, mais ela apreciava o que estava sendo dito, exigindo detalhes dos ingredientes e do modo de preparo. Uma noite, porém, a mãe começou sua “receita” assim:

“-Era uma vez,...”

E a menina imediatamente retrucou: “-Mãe, eu pedi uma receita e não uma história!” E a mãe continuou: “...três ovos, duas xícaras de açúcar... que queriam se transformar num lindo bolo de chocolate...” A brincadeira deu resultado positivo naquela noite e a filha dormiu após algumas risadas.

A atitude de estranhamento da menina solicitando uma receita e não uma história ao ouvir “era uma vez...” demonstrou uma capacidade de distinção entre os dois textos, mesmo sem ter sequer pensado sobre o assunto. Esta introdução, ou melhor, enunciado, em princípio, especifica os clássicos infantis e não uma receita culinária, com suas duas partes básicas de “ingredientes” e “modo de fazer”. **L** reconheceu os estilos que compõem as organizações internas dos textos orais, as estruturas dos discursos que representam a adequação dos elementos da língua e a do próprio conteúdo, em suma, reconheceu os gêneros. Os gêneros fazem parte dos processos de atividades que se organizam nas sociedades em que as pessoas vivem. Se a referida garota não tivesse passado pela experiência da criação do livro junto às professoras e colegas de classe e não ouvisse histórias lidas por adultos

desde muito cedo, não conseguiria reconhecer ou distinguir os diversos textos que circulam nas esferas sociais, que neste caso, poderíamos classificá-las em esferas escolar e familiar (Bakhtin, 1953/1979).

Os enunciados (Bakhtin, 1953/2003) são construídos baseando-se em outros pré-existentes, nunca partem do zero e sim de uma relação histórica de interação entre os usuários da língua dentro de instituições e atividades sociais. O gênero não existe por si só, ele estabelece-se como fenômeno histórico, social e ideológico e, sendo assim, é um componente de um conjunto, não pode ser percebido de forma isolada ou individual. Nesse sentido, torna-se importante a visão interativa presente nos gêneros, vejamos: a receita de bolo pode deixar de apresentar algumas características de reconhecimento social do gênero, mas continua com a finalidade instrucional, uma vez que o bolo pode ser confeccionado a partir deste texto. O apagamento dos subtítulos "ingredientes e modo de preparo" configura uma heterogeneidade tipológica (Marcuschi, 2005), que neste caso, foi substituído por estruturas de um outro determinado gênero. Nas esferas em que circulam gêneros primários, em textos que representam o cotidiano das pessoas em situações informais, a heterogeneidade tipológica está bastante presente, quer seja por necessidade de rapidez na transmissão da mensagem, quer por desconhecimento de sua forma composicional.

A utilização da estrutura de conto de fadas para descrever o gênero receita de bolo, também estabelece uma relação de intertextualidade, misturando funções e formas de dois gêneros, chamado por Marcuschi (2005) de hibridismo. "Essa característica pode ser analisada de acordo com a sugestão de Ursuka Fix (1997, p.97), que usa a expressão "intertextualidade inter-gêneros" para designar o aspecto da hibridização ou mescla de gêneros em que um gênero assume a função de outro." A receita é o texto funcional, neste caso, que assume o formato de contos de fada. Tanto a heterogeneidade como o hibridismo quando presentes nos textos não dificultam a compreensão, porque a função supera a forma e evidencia a constante transformação do gênero em uma sociedade. A razão pela qual a mensagem é compreendida, quando um gênero está camuflado em outro ou outros, demonstra a flexibilidade de sua estrutura como "ação social", não em detrimento de sua "forma composicional" que ao lado do "conteúdo temático" e "estilo", com o mesmo grau de importância, caracterizam o gênero, segundo Bakhtin (1953/1979).

A intertextualidade, segundo Koch, um dos elementos de textualidade, talvez o mais importante atualmente devido a recente discussão de sua definição e uso, fundamenta-se como a dependência de conhecimento de outros textos na recepção/produção, ou seja, dos diversos tipos de relações que um

texto mantém com os outros. Essas relações são perceptíveis através das marcas lingüísticas de um texto alheio produzido anteriormente, que ativa a memória social ou discursiva do interlocutor ou interlocutores. O intertexto pode aparecer de forma explícita ou implícita. “A primeira, quando é citada a fonte no próprio texto, presentes em citações, referências, menções, resumos, resenhas e traduções, na argumentação por recurso à autoridade, bem como, em se tratando de situações de interação face a face, nas retomadas do texto do parceiro, para encadear sobre ele ou contraditá-lo.” (2004, p. 146). A citação explícita tem por finalidade, em especial em textos argumentativos e científicos, validar o enunciado, como se, citando uma fonte já conhecida ou reconhecida, o texto ganhasse crédito.

A outra aparição do intertexto tem o objetivo de seguir uma orientação argumentativa ou de construir uma paráfrase. Aqui, a memória discursiva do interlocutor é ativada quando em contato com o *texto-fonte.* A construção de sentido pode ser mal interpretada caso a memória discursiva não seja ativada ou caso os interlocutores não compartilhem dos mesmos elementos discursivos. O interlocutor pode reconhecer a intertextualidade quando sua memória coletiva (discursiva) é ativada, principalmente quando se trata de dizeres populares e obras literárias, ou quando ocorre o *plágio*, recuperação de grande parte do *texto-fonte*.

A expressão *détournement*, formulada por Grésillon & Maingueneau (1984) consiste em produzir um enunciado que possui as marcas lingüísticas de um provérbio, mas que não são aqueles reconhecidos por grande parte da população, garantindo uma ativação do texto original, adaptando a argumentação às novas situações de uso. “A intertextualidade, freqüentemente, procura criar uma compreensão compartilhada sobre o que foi dito anteriormente e a situação atual como se apresenta. Isto é, as referências intertextuais tentam estabelecer os fatos sociais sobre os quais o escritor tenta fazer uma nova afirmação.” (Bazerman, 2005, p.25).

A definição de intertextualidade pode, em algumas situações, ser confundida com a de dialogia e a de polifonia. A idéia de dialogismo para Bakhtin (1953/1979), base das ciências humanas, está ligada à posição ativa e responsiva dos interlocutores através de enunciados. Como estes são construídos levando em consideração o contexto sócio-histórico da interlocução, os ouvinte/leitor e os falante/produtor assumem o papel de receptor e respondente numa interação discursiva. Os enunciados são delimitados pelas alternâncias dos sujeitos do discurso, os *parceiros do diálogo* que pressupõem a existência do sistema da língua que usam, de seus próprios enunciados e de outros (enunciados alheios), já proferidos ou que estão por vir. Nos textos escritos, pelo fato de não se

comportarem como um produto fechado e acabado, temos a presença do diálogo nos processos de leitura e produção. Já a polifonia, diferencia-se do diálogo porque representa a voz do outro em forma de conflito que pode estar claramente exposta ou não no texto, sempre apresentando diferentes pontos de vista.

Voltando à função social do gênero, Machado (2003) conclui que gênero de texto é aquilo que sabemos que existe nas práticas de linguagem de uma sociedade ou que seus indivíduos usam como objetos de suas práticas de linguagem e exemplifica: se estamos lendo em casa e alguém nos pergunta "o que você está lendo?", as respostas provavelmente conterão termos como "um romance", "um conto", "uma lenda", "um diário" etc., o que indica haver um conhecimento compartilhado pelos falantes de que esses objetos estão relacionados à prática de leitura. Parece ser quase impossível imaginar uma situação, fora do contexto escolar, em que a resposta seja "estou lendo um texto narrativo", indicando que texto narrativo não é reconhecido, em situações sociais não escolares, como um gênero.

Os gêneros, como já mencionado anteriormente, sempre partem de um anterior, por isso, não temos dificuldade de reconhecer alguns que circulam em nossa sociedade, mesmo aqueles que vemos pela primeira vez. "Um gênero é condicionado por outro e não se dá solto na realidade sócio-histórica." (Bazerman, 2005, p. 12). É nesse sentido que as pessoas conseguem estabelecer uma situação comunicativa, viver em sociedade, moldando suas atividades aos gêneros, e não tendo de criá-los a cada situação de fala/escrita, o que tornaria a comunicação verbal impossível, ou ainda, os gêneros se cristalizam através das interações comunicativas e constituem nossa fala. Ao falar/escrever e ouvir/ler, os gêneros são organizados e os interlocutores conseguem pressentir o discurso alheio. "... gêneros são tipos que as pessoas reconhecem como sendo usados por elas e pelos outros em qualquer momento do tempo e podem reconhecê-los através da organização implícita de práticas dentro de formas padronizadas de interação letrada." (Bazerman, 2005, p.49).

Segundo Bronckart, "a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas", (1999, p 103)
O reconhecimento do contexto de produção e circulação dos gêneros se dá através da vivência, das propriedades de um contexto histórico, tais como tempo, lugar, circunstâncias, condições, objetos e outros fatores situacionais que são relevantes na formação do discurso nos contextos sociais de interação humana (Koch, 2004).

Em conseqüência, quando os gêneros são dominados pelos usuários da língua, sua forma lingüística com objetivos específicos em situações particulares é dominada também, uma vez que os textos são eventos lingüísticos que não só são definidos apenas pelas características lingüísticas, mas por suas características sócio-discursivas. Os gêneros não podem ser colocados em uma lista fechada e contados com um número certo e preciso porque são dinâmicos, interativos e formados sócio-historicamente, "... o que permite dizer que os gêneros textuais operam, em certos contextos, como formas de legitimação discursiva, já que se situam numa relação sócio-histórica com fontes de produção que lhes dão sustentação muito além da justificativa individual." Bronckart (1999, p.103).

Sugerimos outro exemplo, ainda acompanhando os passos da garota **L**, com a finalidade de compreendermos a função social do gênero, agora em um texto escrito. Ela tinha recém feito quatro anos e já conhecia as letras do alfabeto, mas ainda não decodificava uma palavra inteira. Muitas vezes "adivinhava" o que estava escrito em determinadas situações, como, num cardápio de pizza para viagem, ao ver uma letra "m", logo falava:

"-Quero esta de mussarela."

L não compreendia o todo da palavra, conhecia os signos, mas não o conjunto deles, mesmo assim realizava leitura de textos escritos. A leitura é aqui entendida como uma forma de compreensão do mundo letrado, assim como, em relação ao cardápio, ela sabia que para escrever o nome deste queijo precisava do "m" como letra inicial e que, por ter escutado várias vezes que esta palavra também representava um sabor de pizza, era convicta na sua escolha. Alguns adultos ainda a testavam, comentando que aquela palavra era outra qualquer que começasse pela mesma letra, dizendo algo como: "não é mussarela que está aí escrito, é macarrão. Você quer pizza de macarrão?". A resposta era sempre prontamente dada: "não é, não! Não existe pizza de macarrão!".

O que acontecia com **L**, na verdade, era um reconhecimento de gêneros. Mesmo antes de ser rotulada como *alfabetizada* ou *letrada*, já fazia uso da leitura funcional, ou seja, "lia sem saber ler". O exercício era de reconhecimento e classificação, sabia quais elementos pertenciam a um determinado grupo ou não e como rearranjá-los. Esse comportamento tornou-se cada vez mais presente na rotina de **L** e vários gêneros foram compreendidos em textos escritos. Em pouco tempo, **L** passou a ler com fluência e, estimulada pelo meio em que vivia, não teve dificuldade nos primeiros anos escolares.

As experiências apresentadas acima nos remetem a uma polêmica, ainda bastante discutida: a

diferença entre a linguagem oral e escrita. É comum encontrarmos a idéia de que uma necessita de maior planejamento que outra, ou seja, que a escrita é mais elaborada que a fala. Essa convicção, com traços de cognitivismo, é advinda dos anos 50 que considerava a linguagem como inata e que o homem é um ser biologicamente pré-programado, naturalmente preparado para adquirir linguagem. Adotando o ponto de vista sociocultural de produção de linguagem, o oral e escrito se inter-relacionam nas práticas e não cabe afirmar que um seja mais planejado ou elaborado que outro, apenas dependem do contexto de produção e circulação da linguagem.

A humanidade, durante anos de história, foi produzindo linguagem, primeiramente, só oral, depois acrescida da escrita e, hoje, os gêneros orais e escritos são característicos e constitutivos da nossa cultura. Se compararmos duas situações de enunciação, uma oral e outra escrita, não perceberemos com clareza o "divisor de águas". Um bilhete deixado por uma dona de casa à sua empregada doméstica com as tarefas a serem cumpridas no decorrer do dia é, sem contestação, um texto escrito, assim como, certamente, uma palestra proferida por um doutor diante de um auditório em um congresso sobre um tema de grande relevância no meio científico é um texto oral. Neste caso, encontramos uma maior preocupação com o uso da norma culta de regras gramaticais e escolha lexical próprias do texto escrito, enquanto no bilhete, espontaneidade e até marcas de oralidade. Na perspectiva bakhtiniana de linguagem, todo enunciado, oral e escrito, é uma prática social de caráter polifônico sem limitações rígidas entre essas duas formas.

Sob a luz da educação, estudos e debates sobre os gêneros orais e escritos são propostos para reflexão de novas práticas de transposição didática nas aulas de LP.

2.3 Gênero no Ambiente Escolar

Os PCN em conjunto com os resultados recentes das pesquisas nas áreas de Lingüística e Educação vêm contribuindo para que os gêneros sejam o "foco" do ensino de LP nos últimos anos. De maneira quase consensual, as práticas devem permitir conquistas de novas habilidades lingüísticas pelos alunos no que compete à leitura e à produção de textos, que passam a ser vistos numa dimensão discursiva, pressupondo uma concepção sócio-interacionista da linguagem.

Podemos destacar a obra de Vygotsky (1934/1987) como uma das principais no que tange às pesquisas sócio-interacionistas. Esta obra contribuiu, enormemente, também, no campo da linguagem, buscando a relação da linguagem com os processos mentais. Sua pesquisa propõe

entender o pensamento da criança antes da aprendizagem da fala e como este se relaciona com a linguagem aprendida aos dois anos de idade, aproximadamente.

> A relação entre o pensamento e a palavra é um processo vivo: o pensamento nasce através das palavras. Uma palavra desprovida de pensamento é uma coisa morta, e um pensamento não expresso por palavras permanece uma sombra. A relação entre eles não é, no entanto, algo já formado e constante; surge ao longo do desenvolvimento e também se modifica. [...] As palavras desempenham um papel central não só no desenvolvimento do pensamento, mas também na evolução histórica da consciência como um todo. Uma palavra é um microcosmo da consciência humana. (Vygotsky, 1991b, p.131,132)

Antes de aprender a falar, a criança tem um desenvolvimento mental chamado por ele de pré-lingüístico. Neste período, o pensamento da criança vai-se modificando e formando uma nova organização mental. Juntos, pensamento e linguagem formam uma organização que passa a ser lingüística e cognitiva. A relação é tão estreita que a fala passa a servir ao intelecto e o pensamento começa a ser verbalizado. Este é o encontro, portanto, do pensamento verbal e da linguagem racional.

Para entender este pensamento verbal, a criança começa a sentir uma necessidade cada vez maior do uso das palavras. Neste momento, Vygotsky define uma unidade, a do *significado das palavras*, como ponto de partida na análise da relação entre pensamento e linguagem. Compreender o significado das palavras é compreender o próprio pensamento, uma vez que a palavra é a tradução do pensamento, numa relação viva e dinâmica. Em suma, ainda podemos dizer que a relação pensamento-linguagem é a chave para a compreensão da natureza da consciência humana.

Nos dias atuais, pensar sobre educação significa considerar os estudos que Vygotsky desenvolveu nesta área. Numa concepção interacionista, ele investigou o processo de aprendizagem e desenvolvimento do ser humano. Segundo ele, não se pode determinar o que deve ser ensinado a uma criança, de acordo com a idade, só porque chegou a hora de ir à escola, de aprender a ler e escrever. A criança aprende desde o seu nascimento, sendo um processo essencialmente social de apropriação da cultura elaborada historicamente pela humanidade. Não se pode, portanto, limitar os níveis de desenvolvimento quando se quer descobrir as relações reais entre o processo de desenvolvimento e a capacidade de aprendizado.

Para equacionar a questão do que deve ser ensinado e quando isto deve acontecer, o autor desenvolveu o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, doravante chamada ZPD.

Portanto, ele dividiu o desenvolvimento em dois níveis:

- *Nível de desenvolvimento real* – as funções mentais da criança se estabelecem como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados. É determinado através da solução independente de problemas.

- *Nível de desenvolvimento potencial* – é determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

A ZPD define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo, ou melhor dizendo, funções que amadurecerão, mas que estão, presentemente, em estado embrionário. Pode-se determinar o futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento, propiciando o acesso não somente ao que já foi atingido através do desenvolvimento, como também àquilo que está em processo de maturação. O estado de desenvolvimento mental só pode ser revelado levando-se em conta o nível de desenvolvimento real e o nível de ZPD.

A criança vai-se desenvolvendo em sua relação com adultos e/ou com outras crianças mais desenvolvidas, daí a idéia de *companheiros mais experientes*. O desenvolvimento psíquico acontece em relações interpessoais na sociedade em que o indivíduo está inserido. O papel da escola é o de conscientização dos próprios processos mentais, formulados pelos conhecimentos científicos que se transformam em conceitos cotidianos. Fazendo um elo com a pedagogia, podemos daí tirar a idéia de construtivismo, utilizada por algumas instituições educacionais nos últimos anos. Muitos foram os movimentos de formação de professores na busca de estudar e concretizar os conceitos da ZPD. Lançar desafios, para que os alunos alcancem estágios mais elevados do pensamento, passou a ser a regra básica de um bom planejamento de aula. Assim, trabalhos em grupo como estratégias educacionais são amplamente adotados. Estuda-se, até mesmo, como se montar os grupos de acordo com objetivos específicos para se trabalhar o conteúdo, entendendo assim que a aprendizagem é um processo social que ocorre na interação com o outro.

Bronckart (1999) é outro teórico que pesquisou sobre interação, o chamado interacionismo sócio-discursivo que relaciona a ação de linguagem diretamente com textos que são socialmente considerados como pertencentes a um determinado gênero. Essa teoria está voltada também aos problemas práticos de ensino/aprendizagem, principalmente de produção textual. O produtor busca adaptar os gêneros à situação de produção, considerando uma liberdade restrita na qual um gênero é

prescrito. Todos os textos apresentam características de um gênero a que pertence e características particulares, decorrentes das adaptações. Para o autor, o texto é constituído pela parte física ou externa que constrói os mundos representados pelas atividades humanas presentes em diferentes níveis de organização social.

Portanto, pensar no ensino de LP utilizando a noção de gênero gera uma dúvida: quais tipos de textos proporcionam aos alunos situações de interação e interlocução? A escolha de textos não é tarefa fácil, pois os professores precisam eleger que gêneros serão abordados num determinado segmento ou ciclo. Essa escolha, devido à heterogeneidade e à complexidade dos gêneros, tem preocupado os lingüistas que estudam sobre tipologias textuais, assim como Brandão (2002), que as define em quatro tipos:

Tipologias funcionais – representam a estratificação da linguagem, dividindo-a em três fatores, segundo estudos de Jakobson: o código, o canal e a mensagem. O primeiro, de caráter metalingüístico, gera a mensagem; o segundo visa o contato; e a última gera o texto. Com o acréscimo das contribuições que Jakobson fez à proposta de Bühler, nesta definição, ainda temos os acentos de valorização, sobre o destinador (mensagem de caráter emotivo ou expressivo), ou sobre o destinatário (mensagem de caráter apelativo) ou no contexto (mensagem de caráter informativo).

Tipologias enunciativas – definição baseada nos estudos de Benveniste e Bronckart, que valoriza os interlocutores do discurso. Nesta tipologia, os textos são classificados de acordo com o contexto, assim sob a ótica do lugar e tempo de um enunciado.

Tipologia cognitivista – modelo desenvolvido por Adam, que enfoca os aspectos restritos a composição estrutural dos textos, ou seja, os aspectos lingüísticos: descritivo, narrativo, expositivo, argumentativo, seqüencial dialogal. Consideram-se os textos como objetos abstratos que foram produzidos em situações extralingüísticas.

Tipologia discursivo-interacionista – enfatiza as relações sociais, segundo teoria bakhtiniana, voltada à situação concreta dos enunciados e dos gêneros discursivos, levando em conta seus três elementos constitutivos (estilo, tema e forma composicional), considerando as representações verbais e as esferas em que estes gêneros circulam.

Brandão (2002) ainda afirma que, em ambientes escolares, o professor deveria trabalhar o conceito

de gêneros segundo a visão discursivo-interacionista e classificá-los conforme o prescrito por Adam, pois assim abrangeria o contexto social e histórico do texto e sua materialidade lingüística. Ainda há de se considerar nas práticas pedagógicas, o que Bakhtin definiu como *forças centrípetas* e *forças centrífugas*. A primeira concentra os elementos textuais e garante a economia nas relações de comunicação e a compreensão entre os interlocutores. Já as forças que tendem a expansão possibilitam as variedades com criação e inovação, levando em conta o estilo individual dos usuários da linguagem.

Buscando mais respostas sobre gêneros na sala de aula, alguns estudiosos da linha francófona experimentaram unir a "teoria" de gêneros discursivos à "prática" de sala de aula. Começaram pela distinção entre *programa escolar* e *currículo*. O *programa escolar* é uma forma de pensar sobre a estrutura interna dos conteúdos de cada segmento, da matéria a ser ensinada, enquanto o *currículo* leva em conta a vivência que os alunos já trazem no processo de aprendizagem e as capacidades que já conquistaram, conseqüentemente, estabelece relações entre os conteúdos a serem vistos e os objetivos a serem alcançados. Segundo Coll (1992, apud Dolz e Schneuwly, 1996) as funções de um *currículo* devem estar de acordo com cada segmento, envolvendo a realidade dos alunos e os objetivos educacionais sobre as práticas de linguagem. Estas devem ser abordadas sobre as capacidades implicadas em sua apropriação, vejamos:

- Investigação – elaborar um projeto educacional que seja descritivo e explicativo, ou seja, de acordo com as intenções do que será ensinado e o plano de ação, o que é esperado pela sociedade;

- Orientação das práticas – direcionar as atividades docentes utilizando os instrumentos disponíveis;

- Consideração da realidade - considerar as condições práticas de acordo com os instrumentos;

- Consideração das restrições – verificar se é possível cumprir a proposta para não ocorrer a descontinuidade entre os princípios e restrições impostas pelas situações.

A progressão e a seqüência didática, questões pertinentes ao ensino, também foram estudadas pelo grupo de pesquisadores supracitados. A primeira refere-se à organização temporal do ensino, tanto entre os conteúdos e objetivos dos diferentes ciclos (interciclos), quanto no próprio ciclo (intraciclo).

Já a segunda é o conjunto de atividades organizado de maneira sistemática em torno de um gênero oral ou escrito, uma seqüência de módulos de ensino, organizados conjuntamente para melhorar uma determinada prática de linguagem. Estas estabelecem a relação do projeto da prática de linguagem e os instrumentos de apropriação, que buscam confrontar os alunos com práticas de linguagem historicamente construídas e com os gêneros textuais, possibilitando a reconstrução e apropriação. Isso ocorre graças ao objeto de aprendizagem, que são as especificidades das práticas da linguagem adquiridas pelo uso social através da interação entre as pessoas; as capacidades de linguagem, que são as possibilidades de produção de gêneros numa determinada situação, e a estratégia de ensino, que são as intervenções da escola em busca do desenvolvimento comunicativo do aluno através da noção de gêneros.

Uma progressão visa alcançar as finalidades do ensino de maneira clara e precisa, centrada em conteúdos disciplinares problemáticos para os alunos buscarem soluções. Estes devem ser estruturados a fim de proporcionar aos alunos uma superação de seus próprios limites, confrontando o difícil e o possível, numa relação de condições internas e externas. As dificuldades durante o processo de aprendizagem podem ser amenizadas quando há interação entre o professor e o grupo, entre os alunos e preocupação na escolha de gêneros, adaptando-os aos objetivos propostos para aquele momento de estudo. Uma seqüência didática tem a finalidade de proporcionar ao aluno o trabalho com gêneros que ele não domina ou tem pouca fluência de seu uso, dando acesso às práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis. As seqüências devem apoiar-se na análise de unidades lingüísticas e na organização das partes constituintes de um gênero, considerando desde os aspectos histórico-discursivos, até os aspectos gramaticais de textos orais e escritos. “É por meio da interação que os aprendizes conscientizam-se das habilidades e dos tipos de compreensão usados nos contextos sociais internalizando-os gradualmente, estruturando e regulando suas próprias estratégias de aprendizagem” (Pinto, 2005, p. 49).

Dolz e Schneuwly (1996) afirmam que em contextos de interação é que os aprendizes compreendem os conteúdos ensinados e adquirem a totalidade da estrutura de textos pertencentes ao gênero e das configurações específicas das unidades de linguagem, que são as seqüências textuais e os tipos discursivos que formam sua estrutura.

Os gêneros são considerados como um mega-instrumento para agir em situações de linguagem, inclusive em contexto escolar. A grande contribuição do grupo de Genebra é destacada pela inclusão de elementos da comunicação oral como conteúdo de ensino. A proposta deste trabalho objetiva a

inclusão de gêneros tanto escritos como orais também de forma sistemática, considerando que estas duas linguagens se diferenciam na relação que o enunciador estabelece com a materialidade e situação social de produção, na qual a oral se caracteriza pela implicação do locutor, conjunção de mundos de referência e do discurso produzido; e no escrito pela disjunção numa relação de autonomia em relação à situação de referência e produção do discurso.

Essas estratégias são propostas pela seqüência didática, objetivando fornecer ao aluno autonomia nas atividades comunicativas através de instrumentos que podem ajudar as intervenções docentes. O aluno autônomo deverá desenvolver as capacidades discursivas de ação, ou melhor, adaptar-se às características do contexto e do referente, mobilizar essas capacidades para que ocorra um desenvolvimento das operações lingüístico-discursivas, que se dá pela apropriação e reprodução de modelos de práticas de linguagem disponíveis no ambiente social. É através desse contato com as comunicações sociais que se cristalizam os gêneros no ambiente escolar, aqui definidos como instrumentos de mediação de toda estratégia de ensino e o material de trabalho, necessário e inesgotável, para o ensino da textualidade.

Considerando os aspectos didáticos, a estruturação de um curso ou ciclo de acordo com as seqüências não gera grandes complexidades, construindo instrumentos que levem ao desenvolvimento das capacidades lingüísticas dos alunos, a fim de que possam dominar os gêneros. As capacidades aqui citadas são a de adaptação do contexto e do referente; mobilização de modelos discursivos e o domínio das operações psicolingüísticas e discursivas. Essas capacidades vão sendo aprendidas num sentido de reprodução a partir de práticas de linguagem existentes na sociedade e na escola, os professores devem promover este desenvolvimento dos alunos através de estratégias de apropriação.

Vejamos, no quadro a seguir (Dolz e Schneuwly, 1996), como as seqüências foram distribuídas em diferentes agrupamentos de gêneros, levando em consideração a função dos objetivos do programa de cada série e do grau de dificuldade para os alunos, envolvendo os gêneros orais e escritos.
Seqüências Didáticas:

Agrupamento	Ciclo			
	1º - 2º	3º - 4º	5º - 6º	7º - 8º - 9º
Narrar	- livro para completar	- conto maravilhoso - narrativa de aventura	- conto do porque e como - narrativa de aventura	- paródia de conto - narrativa de ficção científica - novela fantástica

Relatar	- relato de experiência* (apresentação em áudio)	- testemunho de experiência vivida	- notícia do dia	- biografia - reportagem radiofônica*
Argumentar	- carta de pedido	- resposta correio do leitor - debate regulado*	- carta – correio do leitor - apresentação de romance*	- petição - resenha crítica de leitura - ponto de vista - debate político*
Transmitir conhecimento	- como funciona? (funcionamento de um brinquedo)	- artigo enciclopédico - entrevista radiofônica*	-exposição escrita -nota de síntese para entender -exposição oral*	- apresentação documentária - relatório científico - exposição oral* - entrevista radiofônica*
Regular comportamentos	- receita de cozinha* (apresentação em áudio)	- descrição de itinerário*	- regras de um jogo	
	5 seqüências (2 orais)	8 seqüências (3 orais)	9 seqüências (2 orais)	13 seqüências (4 orais)

* Os asteriscos indicam as seqüências de expressão oral

Justapondo a proposta de Genebra aos nossos PCN, verificamos que em ambas, o objetivo maior é a formação de cidadãos mais participativos e autônomos, e para isso toma-se o ensino a partir da noção de gênero como seu principal ingrediente. Os ciclos (estrutura das séries) não são exatamente correspondentes entre os dois países e o agrupamento das capacidades também são divergentes, pois os PCN brasileiros não fornecem uma distribuição por série, sendo mais generalista. Percebemos, então, a representação expressa de gêneros orais no quadro da *seqüência didática* de Genebra, e a importância deles serem adotados como conteúdo a ser ensinado. Até há pouco tempo, o ensino da oralidade não fazia parte de currículos ou planejamentos escolares porque se acreditava na aquisição, ou até inerência dos humanos, antes da idade escolar e que aos seis ou sete anos de idade, toda a competência oral já estava desenvolvida. Há uma série de gêneros orais que não são mais "simples" do que algumas formas escritas, como é o caso, dos gêneros orais públicos - debates, palestras, seminários e entrevistas de emprego, cujo local de desenvolvimento deve ser a sala de aula por sua natureza de conteúdo.

Voltando à definição de Bakhtin, a escola deve tomar os gêneros primários (cotidianos, mais dialogais), como ponto de partida e ir construindo aos poucos os secundários (mais complexos), como *"frutos de absorção e transmutações dos gêneros primários"* (Bakhtin, 1952 – 1953).

Assim, ao interagir oralmente ou por escrito no contexto escolar, os alunos precisam entender como

o conteúdo, a forma da língua e a estrutura organizacional dos vários gêneros discursivos fornecem recursos para apresentar a informação e interagir com outros. Aprendem, portanto, a escolher determinados aspectos do conteúdo aliados aos padrões lingüísticos apropriados ao gênero discursivo. Uma das metas da escola consiste, então, em ajudar os alunos, numa situação determinada, a adaptar-se às características do contexto, a mobilizar modelos discursivos, a dominar as operações psicolingüísticas, a reconhecer e a usar as unidades lingüísticas. Isso significa que nas situações escolares os alunos desenvolvem a capacidade de utilizar, adequadamente, os gêneros de acordo com as situações de comunicação em que estiverem inseridos. A capacidade de comunicação depende do maior ou menor domínio que se tem do gênero em questão, mesmo quando se trata de língua materna (Dolz & Schneuwly, 1996).

À medida que passam a conhecer e a fazer uso de vários gêneros discursivos, os alunos aprendem a controlar a linguagem, o propósito da escrita, o conteúdo e o contexto. É necessário também que se conscientizem de como a linguagem funciona para transmitir o conteúdo oralmente ou por escrito. Devem, portanto, aprender a organizar os diferentes tipos de conhecimento e informação de acordo com a situação comunicativa específica, ou melhor, o indivíduo circula melhor nas esferas sociais quanto melhor conhecer os gêneros discursivos. Em relação a esta mesma capacidade, Bakhtin (1952 – 1953) exemplifica falando de um sujeito que, mesmo dominando bem a sua língua, pode apresentar dificuldade em se expressar em certas esferas de comunicação verbal por não dominar os gêneros pertencentes a elas e, quando domina tais gêneros, consegue se expressar sem dificuldades.

O trabalho com os gêneros na escola propicia uma postura mais reflexiva em relação à língua e ao seu uso, pois, ao analisar as formas composicionais constituintes dos gêneros, o aluno estará refletindo sobre a adequação dos elementos da língua à situação de produção e enunciação que determinou a utilização ou surgimento do gênero analisado. Conseqüentemente, só se pode conceber um trabalho com os gêneros colocando-se o aluno, o máximo possível, em contato com as condições concretas de produção de discursos.

Compreender um texto é adquirir o sentido mais amplo do texto, interpretar o dito/escrito e o implícito. Este sentido (efeito que o texto produz) não pré-existe, o sentido é criado na interação social. No ensino de língua sob a perspectiva dos gêneros, portanto, há que se considerar não só o contexto de produção e as condições de enunciação (o mundo sócio-subjetivo, relação entre os interlocutores, suas respectivas posições sociais etc.), mas também seu caráter dialógico e sua historicidade (tanto no que concerne aos enunciados precedentes e à

apropriação dos discursos, quanto à gênese dos gêneros), evidenciando o caráter sócio-histórico e interacionista da língua.

Acreditamos que o domínio dos gêneros como instrumento possibilite aos agentes produtores e leitores uma melhor relação com os textos, pois, ao compreenderem como utilizar um texto pertencente a um determinado gênero, pressupõe-se que esses agentes poderão também transferir conhecimentos e agir com a linguagem de forma mais eficaz, mesmo diante de textos pertencentes a gêneros até então desconhecidos.

Voltando aos PCN de 3º e 4º ciclos do EF, percebemos que os conteúdos apresentados são aqueles considerados relevantes para garantir a proficiência discursiva e lingüística do aluno. Os conteúdos devem ser desenvolvidos nas práticas de escuta de textos orais e de leitura de textos escritos, além da produção de textos, tanto orais como escritos. "Para o desenvolvimento desta prática, portanto, alguns gêneros devem ser previamente tomados como base e organizados projetando a seleção de conteúdos para a prática de análise lingüística" (PCN, 1998, p.52 e 53). Ora, se compreendermos que a leitura é um direito e um requisito para o exercício da cidadania, precisamos buscar alternativas para superar os aspectos negativos de aprendizagem e sob esse ponto de vista, nós, pesquisadores e professores envolvidos com o estudo e ensino de linguagem, devemos nos servir da descrição de gêneros na transposição didática.

O trabalho do professor é criar atividades que envolvam a noção de gênero, pois ao introduzir diferentes textos em sala de aula, o professor não está apenas introduzindo diferentes temas, mas sim diferentes formas de interação social. Durante algum tempo, a escola acreditava que trabalhar com

diversidade de textos resolveria o problema de aprendizagem da LP, mas verificou-se que a questão não é a quantidade ou variedade, e sim a forma de o aluno se relacionar com os textos. Trabalhar com textos (não fragmentados pela gramática) já pode ser considerada uma visão discursiva de aprendizagem, pois o discurso, quando produzido, manifesta-se lingüisticamente por meio de textos de acordo com as circunstâncias de sua produção e interlocução, estabelecendo contínua relação com outros discursos. *"O produto da atividade discursiva oral ou escrita que forma um todo significativo, qualquer que seja sua extensão, é um texto, (...)"* (PCN, p. 21).

Quando nos referimos aqui à relação do aluno com o texto, trazemos a noção do trabalho em aula com gêneros que propicia uma postura mais reflexiva em relação à língua e ao seu uso, pois, ao analisar as formas constituintes dos gêneros, o aluno estará refletindo sobre a adequação dos elementos da língua à situação de produção e enunciação que determinou a utilização ou surgimento do gênero analisado. Os gêneros são universais, concretos e não meras abstrações lingüísticas. São eles que fazem a mediação entre as práticas sociais e as atividades de linguagem dos indivíduos (Rojo, 2003). Para que o cidadão interaja dentro das mais variadas esferas, é necessário que ele domine os gêneros que nelas circulam.

Como os gêneros surgem nas mais variadas esferas de comunicação, caberá à escola eleger aqueles que deverão ser privilegiados em sala de aula. Por conseqüência, os produtores de texto farão das representações do mundo formal os produtos das ações de linguagem. Com relação à ação de linguagem, Bronckart (1994) define que esta exige do agente produtor uma série de decisões e que esse agente necessita ter competência para executá-las. Tais ações referem-se, em primeiro lugar, à escolha do gênero mais adequado, à organização seqüencial ou linear do conteúdo temático, à seleção de mecanismos de textualização e de mecanismos enunciativos. Uma ação de linguagem consiste em produzir, compreender, interpretar e/ou memorizar um conjunto organizado de enunciados orais e escritos, além de proporcionar várias habilidades aos sujeitos: a de adaptar-se às características do contexto e do referente, de mobilizar modelos discursivos e de dominar as operações psicolingüísticas e as unidades lingüísticas.

Assumimos nesta pesquisa, portanto, uma postura de relevância no que diz respeito ao papel do sujeito em relação ao outro no exercício da linguagem e na sua interação dentro de um contexto social específico. A visão da linguagem, tomada pela sua interlocução, permite a visualização de uma relação dinâmica e constitutiva entre sujeito e linguagem nas relações de uma sociedade.

> Disso decorre um princípio que funda o conjunto de nosso enfoque: o trabalho escolar, no domínio da produção de linguagem, faz-se sobre os gêneros, quer se

> queira ou não. Eles constituem o instrumento de mediação de toda estratégia de ensino e o material de trabalho, necessário e inesgotável, para o ensino da textualidade. A análise de suas características fornece uma primeira base de modelização instrumental para organizar as atividades de ensino que esses objetos de aprendizagem requerem. (Schneuwly e Dolz, 2004, p. 51).

A partir das considerações acima sobre gêneros que circulam socialmente e de como eles passaram a ser considerados um instrumento de ensino, no próximo capítulo tentaremos compreender se os livros adotados nas escolas públicas da cidade de São Paulo são portadores de situações concretas de ensino de LP.

Capítulo 3 – Material Didático

Com a democratização do ensino no Brasil a partir da década de 50, o número de alunos cresceu significativamente, pois propiciou a chegada da população mais pobre nas escolas. Esse processo, sempre crescente, fez com que a responsabilidade da elaboração do material a ser utilizado nas aulas deixasse de ser do professor. Gradativamente, a dependência em relação a livros didáticos aumentou em função da extensa jornada de trabalho, muitas vezes em mais de uma instituição educacional, com propostas e exigências pedagógicas diferenciadas. O que deveria ser um material de apoio passa a ditar o que ensinar e como ensinar, principalmente em contextos com educação precária como ocorre em nosso país. Considerando que a elaboração de um material didático preparado pelo próprio docente e que busque atender às necessidades particulares do alunado é utópica e que sua adoção passou, nos últimos anos, a ser monitorada pelas políticas governamentais, o PNLD, deve-se, portanto, cuidar da qualidade desse material a fim de garantir um bom aprendizado.

Reservamos para este capítulo a análise de quatro livros de 7ª série, a fim de verificarmos se o material didático está dialogando com os pressupostos teóricos do estudo da linguagem, inclusive com os presentes no PCN.

Antes mesmo de analisarmos os livros, façamos um breve comentário dos critérios adotados na escolha do material, que não se deu aleatoriamente. Contamos com uma pesquisa (via internet) junto à CENP (Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas) que nos ajudou com a lista dos dez livros mais utilizados no estado de São Paulo e nos forneceu caminhos de "navegação", a fim de verificarmos em quais escolas esses materiais estavam sendo utilizados (Anexo 1). O critério que julgamos mais fidedigno para uma análise abrangente baseou-se nos aspectos qualitativos (resenha do PNLD) e quantitativos (livro adotado por maior número de escolas). Como já foi comentado anteriormente (capítulo 1), o melhor livro não foi determinado por critérios avaliativos da equipe de pareceristas conforme as menções utilizadas no período de 1997 a 2004, mas sim por nossa própria leitura de suas resenhas na publicação de 2005, a partir do interesse das perguntas desta dissertação.

Os livros *Língua Portuguesa: rumo ao Letramento* e *ALP - Análise, Linguagem e Pensamento* foram selecionados por apresentarem um trabalho mais efetivo com gêneros discursivos, segundo a resenha do PNLD. Quanto ao *Português para todos* e *Linguagem Nova*, foram escolhidos por serem, numericamente, os mais adotados nas escolas públicas estaduais da cidade de São Paulo. Nesse caso, realizamos uma pesquisa por amostragem, ou seja, consultamos no *site* da CENP as 68 escolas da

Diretoria de Ensino da região Centro-Oeste que oferecem os terceiro e quarto ciclos. Juntamos, como um fator decisivo para selecionar essa região, a proximidade geográfica para obtenção dos livros, uma vez que este material não é comercializado e, conseqüentemente, contamos com o gentil empréstimo das unidades escolares.

Optamos também por dar voz aos autores dos quatro livros analisados, considerando que suas experiências ampliariam a análise, permitindo extrapolar nossa visão unívoca de leitores e pesquisadores, enriquecendo com o outro ponto de vista: o dos criadores. Nesse sentido, elaboramos um roteiro de entrevista e, com a ajuda das editoras para estabelecimento de contato, agendamos, por e-mail, encontros como descreveremos abaixo:

1) Língua Portuguesa: Rumo ao Letramento

A entrevista foi realizada por telefone com apenas uma das autoras, Ângela Mari Chanoski-Gusso, que reside no estado do Paraná, em 03 de agosto de 2006. O contato com a outra autora, Rossana Aparecida Finau, se deu apenas via *e-mail*, no qual ela justificou estar envolvida em um grande projeto profissional sem disponibilidade de tempo para a entrevista, mas que estaria à disposição para eventuais futuros esclarecimentos se preciso fosse.

2) Português para Todos

Realizamos entrevistas individuais com os dois autores, Ernani Terra e Floriana Cavallete em 04 e 18 de agosto de 2006, respectivamente.

3) ALP – Análise, Linguagem e Pensamento

A entrevista realizou-se individualmente apenas com a autora Maria Fernandes Cócco em 10 de agosto de 2006. O professor Marco Antonio Hailer, por *e-mail*, justificou sua impossibilidade de responder à entrevista devido a compromissos profissionais. Ainda justificou que sua participação na elaboração do livro, como professor de Educação Artística, está mais voltada para a leitura e exercícios que envolvem obras de arte.

4) Linguagem Nova

Atendendo à solicitação dos professores Faraco e Moura, as questões da entrevista foram encaminhadas, em 28 de fevereiro, e respondidas em 12 de março de 2007 por *e-mail*. Segundo os autores, eles se reuniram para responder às questões propostas no roteiro de entrevista (anexo 2). Quando estávamos redigindo a análise, surgiram algumas dúvidas que foram encaminhadas e prontamente respondidas por eles.

Optamos por um roteiro de entrevista, previamente estabelecido (Anexo 2), cujo intuito foi obter mais informações sobre a fundamentação teórica geradora do material, objetivos precedentes e avaliação do PNLD. As entrevistas feitas pessoalmente e por telefone excederam os limites da estruturação inicial de perguntas e, conseqüentemente, houve maior interação entre os participantes do diálogo. Um exemplo disso surgiu em conversa com a professora Ângela, que comentou a respeito do título do livro e, a partir de então, incluímos essa questão nas próximas entrevistas. Já a interação na entrevista com os professores Faraco e Moura ficou um pouco limitada pelo fato de o diálogo não ser face a face, e, ainda, intermediado por um computador. Algumas explicações que poderiam ser dadas por nós sobre este trabalho de dissertação foram perdidas porque se deram fora do momento da entrevista, do diálogo. Podemos perceber isso claramente na resposta 4 (anexo 2), quando os autores questionam por que nós destacamos a 7ª série na questão.

Em suma, o levantamento dos dados para a realização da análise do material didático deu-se pela pesquisa documental, ou seja, consulta às fontes bibliográficas de discussão teórica na área de Lingüística e Educação, incluindo os PCN e PNLD, além das entrevistas com os autores dos quatro livros, representativos do ensino nas referidas escolas.

Ressaltamos que há muito em comum nos quatro livros, por isso partiremos das seções propostas em cada um deles, selecionando o que de mais relevante possa representar o trabalho de gêneros discursivos no ensino de LP.

3.1. Português para Todos

Antes mesmo da análise das seções, é importante atentar para o título da obra, pois ele pode orientar o que será encontrado em seu conteúdo, e a partir dele, pode-se verificar se o julgamento inicial se concretiza ou não, confere com a descoberta do todo. Segundo Marcuschi (1996), ler o título é uma forma de construir o universo contextual e ideológico antes mesmo da leitura efetiva do próprio texto.

“Para todos” sugere um ato democrático, uma proposta de ensino que atenda aos interesses populares sem nenhum tipo de discriminação ou preconceito. Inclusive, durante as entrevistas, Terra e Cavallete disseram que a preocupação em fazer um material que valorizasse a pluralidade cultural e tornasse os alunos competentes na leitura e escrita eram seus objetivos primeiros. Estes estão em perfeita sintonia com o artigo 3° do Título II da LDB (9.394/96) que entre outros itens, destaca: o ensino será ministrado com base nos princípios de igualdade de condições para o acesso e

permanência na escola, respeitando o pluralismo de idéias e a gestão democrática do ensino público, na forma da lei; também com o primeiro objetivo do EF que pretende fazer com que os alunos, ao compreender a cidadania como participação social e política, no exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, repudiem injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito (PCN, 1998, p. 7).

Iniciaremos, então, a análise das *seções* de *Português para Todos* que é de autoria de Ernani Terra e Floriana Cavallete, com supervisão pedagógica de José de Nicola, editado pela Scipione, em 2002. O livro é composto por três unidades temáticas: a primeira, intitulada de *Histórias e Memórias*, tem como finalidade apresentar os fatos do passado, buscando compreender o presente para tentar melhorá-lo; a segunda, *Gentes de Todo o Mundo,* trata da imigração e da composição étnica e cultural de nosso país; a última, *Amor,* traz textos que visam definir esse sentimento. Cada uma dessas unidades contém quatro capítulos que são estruturados de forma semelhante, com doze tipos de atividades que chamaremos doravante de *seções* (para melhor localização dos comentários), assim distribuídas:

a) Para começo de conversa – apresenta um texto breve, uma charge, imagem ou poemas, fazendo um convite para o tema que será discutido no capítulo. Algumas questões de interpretação e estudo de vocabulário são também sugeridas.

A introdução de cada unidade, elaborada com um texto breve, é relevante para atender às realidades bastante diversas de nosso país, resultando uma forma de garantir leituras diversificadas e dinâmicas. Os alunos que não fazem dos livros algo que esteja presente no seu cotidiano, encontram nessa *seção,* uma possibilidade de leitura prazerosa e motivadora para os demais textos presentes no material. Inclusive, o PNLD avalia como positiva essa diversidade de textos, tanto os verbais como os não verbais (quadros de Artigas, Picasso e Rugendas, fotos, encarte de CD e imagem de uma escultura).

A escolha dos textos é o principal elemento de interlocução no livro, segundo Terra e Cavellette. Durante as entrevistas com os autores, eles assumiram sentir dificuldade no momento da elaboração do material didático porque necessitavam atender a diversos interesses, alunos e professores de todo o Brasil e os critérios do PNLD. Na verdade, eles temiam perder a função discursiva do material e não dialogar com os leitores e isso poderia prejudicar o ensino. A unidade *Gentes de todo o mundo* foi elaborada com o intuito de levar um pouco de algumas culturas e, através da troca de realidades, garantir um ponto em comum para efetuar a interação.

b) Hora do texto – aparece em dois momentos em cada capítulo com textos que utilizam a temática da unidade, objetivando ampliar o conhecimento sobre o assunto e enriquecer pontos de vista através das atividades de *Expressão Oral*, *Expressão Escrita* e *Estudo do Vocabulário* sobre o primeiro texto e atividades de interpretação, debate e discussão sobre o segundo texto.

Expressão Oral

Nessa seção não são encontrados textos explicativos sobre os gêneros discursivos orais ou oralidade, os conteúdos presentes nas atividades referem-se à figura de linguagem *onomatopéia*, coerência textual, elementos rítmicos da poesia e canção, estrutura textual de poesia e pontuação, esta última, em muitas situações. A maioria das atividades propostas resume-se na realização de leitura em voz alta do texto estudado, geralmente após uma leitura silenciosa ou discussão em grupo sobre o assunto. Acompanham sugestões de como aumentar a expressividade da leitura, especialmente nas unidades 1 e 3 e de como expressar o sotaque estrangeiro, na unidade 2, por esse motivo, a pontuação é enfatizada. Também, algumas estratégias são sugeridas, como a divisão das falas dos personagens pelos alunos em um diálogo ou a leitura da letra de uma canção por um aluno com o coro da melodia ao fundo realizado pelo resto da classe. Apesar de apresentar uma grande diversidade de textos (diário, depoimento, canção), essa seção não oferece um desenvolvimento de gêneros discursivos orais como conteúdo de ensino conforme proposto pelas pesquisas de Genebra e também nos PCN que privilegiam a produção de alguns deles. “Dessa forma, cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral no planejamento e realização de apresentações públicas: realização de entrevistas, debates, seminários, apresentações teatrais etc.” (PCN, 1998, p. 26). Em alguns momentos, a seção da *Expressão Oral* confunde-se com a da *Expressão Escrita* que solicita o registro de uma discussão, sem explorar as diferenças e semelhanças entre essas duas modalidades da língua e, menos ainda, das variedades da linguagem oral. Assim, o PNLD também analisa que não há caracterização dos gêneros discursivos orais e escritos e que traços comuns e/ou distintivos das duas modalidades não recebem atenção explícita.

Expressão Escrita

Nessa seção, as atividades oferecem maior variedade de execução, algumas de localização apenas de uma idéia ou passagem retirada do texto, outras de associação do tema trabalhado com a vivência e com o dia-a-dia dos alunos e até relacionadas à sociedade de maneira geral. Dessa forma, os assuntos tratados em cada capítulo ou em cada texto são contextualizados e as aulas parecem fazer mais

sentido para os alunos.

Os tópicos dos conteúdos gramaticais ou semânticos, integrando todo o capítulo, estão presentes nesta seção, como: uso de marcas lingüísticas, interpretação de provérbios, uso de referência, reconhecimento da linguagem utilizada no texto e a adaptação dessa linguagem de acordo com o contexto. Em menor quantidade, há atividades que solicitam cópia de um trecho, apenas localizando a informação e reescrevendo-a. Nem todos os assuntos são discutidos, como por exemplo, a **ironia**, presente na letra da música *Codinome Beija-flor* de Cazuza (unidade 3) e a tipologia textual, como a narração, textos de opinião, dissertação e descrição. Parece que estes que ficam por conta do planejamento do professor de acordo com as expectativas ou necessidades da clientela. A opinião, comentário e respostas às questões são exigidos, mas não há presença de explicação ou definição, como se já fossem sabidos pelos alunos, apenas citados e solicitados de acordo com as características pertencentes a cada um. Apesar de estar em *Expressão Escrita*, alguns exercícios são a respeito de sotaque dos personagens do texto (unidade 2 – Imigrantes), em uma mescla das modalidades oral e escrita. Seguindo essa linha, em outros momentos são propostas discussões em grupo para posterior elaboração do registro. O uso de dicionário faz-se necessário para o estudo de sentido das palavras, inclusive "sentido figurado" e expressões próprias da língua, atividades presentes com bastante intensidade no livro.

Não é intenção do livro *Português para Todos* trabalhar com literatura e os estilos literários, nem faz parte especificamente da grade curricular do EF, mas na unidade *Amor*, percebe-se uma introdução a este conteúdo. Encontramos uma breve explicação do que é estilo – "cada escritor tem seu estilo, sua forma de escrever, seu jeito de organizar a história." (Terra e Cavalete, 2002, p. 174). O *estilo* como compreendido por Bakhtin não é contemplado nesse momento, nem como constante na proposta dos PCN, ou seja, não há discussão do *estilo* como forma de compreender a linguagem em seu âmbito social, cultural e histórica, ou, na perspectiva bakhtiniana, ideológica.

Estudo do Vocabulário

Esta seção é voltada para o estudo da semântica, com exercícios referentes à definição de termos e seus usos em orações. As palavras não são estudadas de maneira isolada, e sim como "um enunciado acabado e com um sentido concreto (...) aqui, o significado da palavra refere uma determinada realidade concreta em condições igualmente reais de comunicação discursiva." (Bakhtin, 1953/2003, p. 291). A proposta de exercícios consiste em reescrita de frases com substituição de termos,

discussão em grupo sobre a melhor expressão para um determinado contexto, registro dessas opiniões e criação de frases com os termos. Em relação aos conteúdos, encontramos derivação de palavras (família) com o uso de radical, prefixação e sufixação, origem de nossa língua (palavras gregas, latinas e indígenas), além de categorização gramatical como pronomes retos e oblíquos e adjetivos (na unidade 2). Todos os capítulos trabalham as expressões da língua e provérbios (ditos populares) e sua contextualização. Há presença de neologismo em alguns textos, apesar de não ser utilizado esse termo. Explica-se que muitos autores criam palavras e que algumas delas passam a fazer parte da nossa língua depois de algum tempo e são incluídas em dicionários; portanto, nessa seção, o aluno é convidado a usar o dicionário e inclusive pode criar palavras novas e verbetes para elas.

c) Gramática no Texto – apresenta atividades significativas em relação à gramática retirada do texto estudado.

Esta seção acompanha o que é discutido na de *Conhecimentos Gramaticais* (veremos a seguir) em relação ao conteúdo. A divisão dos conteúdos gramaticais em dois momentos pode ser considerada uma estratégia didática, no intuito de fazer o aluno pensar sobre as regularidades da língua antes delas serem propriamente apresentadas. A *Gramática no Texto* não é marcada por explicações minuciosas de regras, pelo contrário, as sugestões de atividades quase sempre vêm sem nenhuma explicação ou definição. Essas consistem basicamente em reescrita de frases com substituição de termos. As frases ou fragmentos de textos constantes nos exercícios são sempre retirados do texto estudado ou fazendo referência a ele, proporcionando, dessa forma, uma interpretação do texto com outro enfoque. A palavra *gramática* adquire um sentido maior do que aquele comumente utilizado em métodos tradicionais de ensino, pois aqui os alunos precisam analisar o contexto de ocorrência do termo em questão.

Vejamos um exercício da unidade 2 que sugere uma reflexão: “Comente, em seu caderno, o uso dos dois pontos na frase ‘Terminado o serviço, ela fazia o pagamento**:** um saquinho de balas para cada um’.” (Terra e Cavallete, 2002, p. 87). Neste caso, o aluno já conheceu o texto através da leitura, realizou as atividades de interpretação, discutiu com os colegas de classe e com o professor e estudou o vocabulário, conforme a ordem das atividades no capítulo. Portanto, tem mais subsídios para chegar a uma conclusão sobre o uso dos dois pontos. Num estudo que privilegiasse mais a gramática que o texto, talvez o exercício exigisse a reprodução das regras ou a pontuação de frases descontextualizadas.

d) Para Além do texto – sugere atividades extras e recomenda pesquisas em livros e *sites*, previamente consultados, que ampliam a discussão realizada no capítulo. Também há sugestão de alguns filmes.

Nesta seção são propostas atividades diversas, promovendo temas polêmicos para formação de opinião dos alunos. Em alguns capítulos encontramos textos pequenos que estimulam discussões em grupo para troca de idéias, que devem ser registradas por escrito ou por ilustrações e expostas para a classe. Há atividades que envolvem pesquisas sobre os temas das unidades, assim como a imigração, a cultura de outros povos, história de nosso povo e até sobre relacionamento interpessoal, namoro e casamento (unidade 3). Tais atividades podem ser realizadas com o uso de livros, enciclopédias, *sites* e até em forma de entrevistas, acompanhadas de estudo de vocabulário, gravação e debates com colegas de classe.

A proposta de atividades com jornal enriquece a prática de sala de aula, principalmente quando os recortes e fotos podem se transformar em uma exposição. A leitura das notícias e artigos retrata nossos dias, contextualiza os assuntos presentes no próprio livro didático e podem se tornar temas de discussão e de produção de textos.

No decorrer do livro, vamos percebendo expressões que conotam emoções, exprimem posições subjetivas que vão delineando o conteúdo e o sentido do enunciado. Uma das atividades solicitadas na unidade 3 é sobre frases escritas em pára-choques de caminhões. Pesquisando o mundo ao seu redor, os alunos têm a tarefa de anotar algumas dessas frases e escrevê-las no caderno respondendo como os caminhoneiros vêem o amor, o ciúme e a saudade. A seguir, os alunos, em grupo, devem selecionar as melhores e organizar um painel. Ora, “melhores” é uma palavra que manifesta um juízo de valor, ainda mais quando acompanhada por um comentário: “- desde que não sejam de mau gosto, claro!”. O aluno necessitará de critérios para decidir quais são as melhores ou se perguntar: “melhores em que sentido?” ou ainda “o que são frases de bom gosto?”. A marca do travessão interrompe as orientações do exercício para indicar um discurso direto, impor um ponto de vista dos autores como se quisessem “falar” algo importante para o leitor. É, na verdade, uma expressão valorativa (Bakhtin, 2003), indicando um ponto de vista. “Bom gosto” pode denunciar, de maneira velada, uma visão moralista, ou até preconceituosa, sobre a linguagem coloquial e popular do gênero *frases de pára-choques*, revelando um receio de encontrar termos ou expressões de baixo calão ou de referência sexual. Embora alguns não considerem como justificativa, é possível que tal postura

ocorra em função desses assuntos causarem dificuldade de discussão entre jovens adolescentes num ambiente de sala de aula.

Consideramos essa proposta importante quanto à pesquisa e reconhecimento de uma "arte popular", mas compreendemos que, nesse momento, a obra pode formular conclusões indevidas. Através dos debates, os alunos são levados a fazer generalizações, como se todos reagissem às emoções e ao amor da mesma maneira. Consideramos que há um descuido na proposta do exercício e com isso, os alunos podem interpretar como um preconceito presente no livro e até criar momentos de constrangimento que atrapalhem o desenvolvimento da aprendizagem.

e) Sugestões para Leitura – vinculada à seção *Para Além do Texto*, instigando a curiosidade do aluno na descoberta do novo.

O termo "leitura" aqui tem um significado mais amplo que a leitura de frases ou parágrafos, pois não contamos com indicação apenas de livros, mas também de *sites*, filmes, casas de cultura de outros países e museus para eventuais visitas. Pensando em alunos que não têm acesso fácil aos materiais ou locais indicados, os autores lembram da alternativa de bibliotecas públicas da cidade, acervo e computador da própria escola.

Não cabe, neste momento, uma discussão da situação sócio-econômica do país, mas temos consciência de que muitos alunos, por problemas financeiros ou de localização geográfica não serão beneficiados pelas sugestões, nem a escola poderá, em certos casos, ajudar o aluno nesse acesso. Como citamos anteriormente, parece-nos que este livro está voltado para alunos de grandes centros urbanos, especialmente para os paulistanos. Um exemplo disso ocorre na página 102 com a indicação de três museus: dois deles são na cidade de São Paulo e um em São Caetano do Sul. Sabemos que não é possível constar em um livro didático, referências de ambientes culturais em todas as regiões, mas detectamos, nesse sentido, um direcionamento para alunos da grande São Paulo. Isso pode ser interpretado como uma predileção por alguns lugares em detrimento de outros.

f) Conhecimentos Gramaticais – apresentação de conteúdos gramaticais proporcionando mais elementos para a produção de textos.

Mesmo apresentando, nessa seção, maior quantidade de conceitos gramaticais, o livro procura contextualizá-los em situações concretas da rotina do leitor. O primeiro contato com o conteúdo é

por meio de frases ou trechos de textos com destaque do que será estudado. Posteriormente, as regras são exibidas com auxílio de estratégias que podem ser, por exemplo, destaques coloridos, setas de ligação entre termos afins, resumo esquemático. As atividades, como as de outras seções, resumem-se em reescrita, substituição ou acréscimo de termos gramaticais estudados.

Esta seção, ao contrário de alguns estudos gramaticais propostos em livros que circulam no EF, trata o estudo gramatical como algo previamente conhecido, porque utiliza recursos que evocam o saber do aprendiz, como por exemplo, alguns tópicos iniciam a explicação das regras com a frase: "Você já sabe que..." ou propõem uma comparação com o que foi comentado ou discutido em momentos anteriores: "como você pôde observar..." ou ainda "Você já percebeu....". Essa estratégia indica, mesmo que o aluno não tenha conhecimento sobre o assunto, uma reflexão prévia das regras e seus usos.

Essa prática de ensino gramatical está de acordo com os PCN que vinculam a gramática à análise lingüística, demonstrando o conteúdo e fazendo comentários sobre eles. Em alguns desses itens elencados, há uma nota de rodapé para exemplificar, com frases ou períodos, o que está proposto. Uma vez que os PCN não trabalham com a explicação das regras, isto é, não é um material didático, os exemplos servem para orientar a prática pedagógica.

A ortografia merece um destaque quando os PCN fornecem orientações didáticas específicas para alguns conteúdos, comentando que esta ainda é tratada por meio de exercícios enfadonhos. Os PCN acreditam que é possível desenvolver o estudo de ortografia de maneira reflexiva quando o aluno infere as regularidades que caracterizam o emprego de determinada letra e dá ênfase à construção das regularidades. A característica mais relevante das atividades de *Português para Todos*, inclusive no que tange a ortografia, é a motivação promovida pelo lançamento de desafios. Vejamos um exemplo (capítulo 11), que solicita a leitura de palavras separadas em dois quadros organizados de acordo com a sua formação e propõe que os alunos percebam a relação que existe em cada quadro e, a partir disso, elabore regras para o uso de "s" ou "z" em cada conjunto. As palavras, aqui, não estão contextualizadas, apenas dispostas em pares com outras de mesma família, mesmo assim a atividade sugere uma visão reflexiva sobre a língua.

A gramática é um ponto de discórdia entre a resenha do PNLD e a opinião dos autores. A primeira é enfática em dizer que esse estudo é privilegiado no material, enquanto Terra e Cavallete, no momento da entrevista, defenderam a contextualização e apuram que os tópicos gramaticais não são

colocados de forma exagerada e nem de maneira tradicional. Partem do princípio, segundo o qual, este estudo serve como ferramenta para a competência lingüística dos alunos.

g) A Linguagem dos Textos – apresenta o tipo de linguagem e os recursos lingüísticos dos textos estudados

Apenas duas atividades são propostas na seção, uma de substituição de termos destacados em um texto e outra de reconhecimento e diferenciação das linguagens de dois textos, pois essa seção dá prerrogativa à discussão dos elementos constitutivos da linguagem. Utiliza, para tanto, algumas explicações de termos gramaticais ou de vocabulário que são acompanhados de exemplos. Discute-se sobre a linguagem coloquial e formal, a diferença de ritmo de um texto em prosa e de outro em poesia, expressões subjetivas ou objetivas, sempre expondo a importância de adequar a linguagem à situação concreta de produção, observando diversos gêneros discursivos e tipos de textos.

O livro, de maneira geral, propõe atividades que buscam desenvolver a capacidade discursiva do aluno, mas não há momentos de discussão sobre sua própria linguagem, falta, nesse sentido, a promoção de um estudo epilingüístico (PCN, p.28). Essa ausência pode gerar uma desvinculação da linguagem do dia-a-dia do estudante com a exposta no livro.

h) Produzindo Texto – propõe atividade de produção com o intuito de adequação à situação de uso.

As propostas de produção podem apresentar-se direta ou indiretamente, ou seja, relato de um fato com um tema definido ou através da relação com textos que pressupõem leituras anteriores. Ora a produção precisa ser feita individualmente, ora num projeto maior que envolva discussão, leitura, produção e exposição. Alguns temas sugerem uma pesquisa prévia antes da produção, quando o tema tratado não faz parte da vida cotidiana da maioria dos alunos. Na unidade 1, os alunos devem pesquisar sobre *coleção de objetos* (selos, chaveiros, etc.) antes de começar a escrever. Observamos nessa *seção* que as propostas aparecem de maneira um pouco hierarquizadas, pois nas primeiras unidades, os alunos são convidados a escrever de maneira mais livre, e conforme os conteúdos vão sendo desenvolvidos, os temas e as propostas se apresentam com objetivos mais delimitados. Julgamos que essa estratégia pode fazer com que os alunos estabeleçam relações equivocadas de situação de produção. Em outras palavras, é possível que o aluno associe erroneamente o texto lido com uma única possibilidade de produção.

Os PCN (p. 76) citam quatro categorias didáticas que envolvem a produção textual: transcrição, reprodução, decalque e autoria. As três primeiras funcionam como suporte para os alunos chegarem à condição de produtores de textos autônomos. O livro *Português para Todos* quase não sugere essas categorias "intermediárias", mas encaminha as atividades para apropriação de capacidades lingüísticas e psicológicas com o objetivo de transmitir significados a um leitor, de forma adequada (Costa, 2000). Isso se dá pelas práticas de reflexão da linguagem de maneira discursiva, ou seja, expressando situações reais da vida.

i) Exercitando a Crítica – refere-se à correção da produção de texto que pode ser do próprio aluno ou de um colega de classe.

O processo de correção implica a reescrita do texto. Os critérios avaliativos estão embasados, principalmente, na adequação da linguagem, quanto à finalidade da escrita e ao tema proposto. Alguns pontos são revelados para os alunos terem subsídios para realizar a correção e, entre eles, podemos destacar: clareza da exposição das idéias, desenvolvimento do assunto de maneira coerente e coesa, originalidade, pontuação. Com relação aos textos poéticos e narrativos, encontramos em apenas uma atividade, a menção aos gêneros, indicando que a avaliação da produção deve levar em conta o gênero escolhido. O processo de correção e de reescrita recebe o nome de *refacção* nos PCN e prevê a releitura de trechos e reformulação de passagens. Essa prática procura desenvolver no aluno a crítica sobre seu texto de acordo com os instrumentos lingüísticos fornecidos em aulas.

j) Diário de Bordo - atividade que marca a importância de registrar o que foi aprendido de uma maneira pessoal, sem necessariamente fazer parte do processo avaliativo. Pode ser feita através de um texto escrito, de colagens, de ilustrações ou "o que o aluno desejar para ter sua cara" (Terra e Cavallete, 2202, p. 11).

A palavra "bordo" usado no título da seção faz referência a uma viagem, como se os alunos partissem num transporte para um lugar qualquer desejado. A escolha desse termo é significativa porque representa as várias leituras existentes no capítulo (possibilidade de ampliar os horizontes), construindo uma realidade que depende da vivência de cada aluno e do processo de interação com o grupo, isto é, "...todo discurso constrói uma representação que opera como uma memória compartilhada (memória discursiva, modelo textual), publicamente alimentada pelo próprio discurso..." (Koch, 2004, p. 61).

Machado (1998) formula um procedimento didático que textualiza o próprio processo de aprendizagem conhecido como *Diário de Leituras.* Consiste em escrever a opinião ou sentimento no momento em que se está lendo, concordando ou discordando do autor, como se estivesse conversando com ele. Numa visão sócio-interacionista, a leitura é considerada como um processo ativo entre o leitor e o texto, sendo que o registro pode ser de forma livre, sem levar em conta os aspectos formais da língua. A justificativa para o uso desse procedimento em sala de aula versa sobre um verdadeiro exercício de auto-conhecimento que, levado para o âmbito da aprendizagem de LP, recai num exercício de escrita e leitura realizado simultaneamente que não só desenvolve a crítica e autocrítica, mas também a autonomia e responsabilidade da própria aprendizagem do aluno.

Essa seção vem ao encontro do que foi discutido no parágrafo anterior, registrando opiniões, experiências vividas, sentimentos provocados pelas leituras, reflexões sobre os variados assuntos e sobre o que foi aprendido na unidade.

k) Grupo de Criação - presente no final de cada unidade com duas atividades diferentes: elaboração de projetos e avaliação de produções.

Os projetos visam atividades extraclasse, como na unidade 1, o livro propõe a montagem de um museu, explicando desde o significado desse nome até como é sua organização, a importância das peças, suas identificações e os devidos cuidados que os documentos e obras requerem. Já na unidade 2, os alunos devem entrevistar pessoas de outros países, pesquisar sobre suas religiões e obter dados estatísticos de seus países de origem, de seu idioma e promover uma exposição para a comunidade escolar. Os mapas com rotas da viagem até o Brasil, vestimentas típicas ou objetos que representam suas culturas são sugeridos como meios de ilustração para a exposição. Na terceira unidade, a sugestão é a preparação de um sarau, com a organização de uma comissão de alunos para selecionar os textos e a ordem de apresentação. Os alunos devem se preocupar com os convites e uma forma de fechamento para o evento, promovendo um espaço para a discussão do tema *Amor*. São atividades que proporcionam desenvolvimento de várias habilidades, de interação, pesquisa, leitura e escrita.

As avaliações consistem em criticar sua própria produção e analisar a atuação dos componentes do grupo em trabalhos coletivos. É possível que o professor utilize essa avaliação para analisar e quantificar o aprendizado do aluno, mas isso vai depender de como planejou a atividade ou ainda das exigências da instituição de ensino. No item sobre avaliação, os PCN ressaltam que os alunos precisam ter consciência de seu conhecimento prévio (o que sabe) e do conhecimento novo (o que

aprendeu), a fim construir o processo de aprendizagem. Por representar um instrumento subjetivo de aferição do aprendizado dos alunos e da própria ação pedagógica, a avaliação é um assunto um tanto quanto polêmico no ambiente escolar. Porém, a avaliação é necessária para informar onde estão os problemas a serem retomados e/ou os pontos favoráveis da aprendizagem do aluno.

A seção *Grupo de Criação* se destaca das demais, além de maior número de páginas, elas têm cor diferenciada do restante do livro, com desenhos que remetem a alunos em atividade ou ao material de pesquisa, chamando a atenção do leitor na intenção de garantir a efetivação do proposto.

l) Por Dentro dos Temas – está presente apenas na última unidade, com várias indicações de referências bibliográficas, filmes e *sites* sobre os autores citados e assuntos tratados ao longo do livro.

Assim como a carta inicial, essa seção também possui uma linguagem clara e objetiva, estabelecendo um diálogo com os alunos, e tem o objetivo de finalizar o livro. O texto está escrito em primeira pessoa do plural e os pronomes indicam que os autores compartilham das sensações diante dos estudos "... começamos a ler... cresce nossa curiosidade..." (Terra e Cavallete, 2002, p. 202), ou seja, os autores da obra incluindo-se no mesmo universo do aluno. A empatia entre os interlocutores tem o objetivo de mostrar a necessidade de consultar as fontes indicadas, de buscar o aprimoramento dos estudos. O direito ao conhecimento, expresso em: "Não abra mão de seu direito de conhecer mais." (Terra e Cavallete, 2002, p. 202), faz referência ao artigo 205, capítulo III da Constituição Federativa de 1988, sobre o direito à educação.

Para indicar os materiais (livros, filmes e *sites*), o livro mostra um quadro no canto superior da primeira página dessa *seção* com uma legenda, relacionando desenhos à linguagem escrita (anexo 3). A imagem é outro recurso utilizado para desenvolver a habilidade leitora dos alunos. Além de evitar a repetição de alguns termos, auxilia a compreensão de textos do cotidiano nos livros didáticos, jornais, revistas, inclusive a leitura de gráficos e tabelas.

No decorrer do livro, encontramos um breve currículo e as principais obras de autores e artistas em um espaço chamado de *Conhecendo o Autor/Autora/Artista*, que não classificamos em mais uma seção, como as anteriores, por não estar presente em todos os capítulos. A leitura dessa parte aproxima o aluno de pessoas que estão referidas e nem sempre são conhecidas por eles.

O termo *gênero discursivo* é utilizado em apenas um momento no livro didático, quando se refere à crônica, nas seções *A Linguagem dos Textos* e *Exercitando a Crítica* e o ensino é proposto sob a perspectiva de *tipos de texto* ou *diversidade de textos*, inclusive no terceiro parágrafo da carta ao estudante, alguns deles são apresentados: pinturas, quadrinhos, fotografias, músicas, poemas, contos, piadas, notícias de jornal, destacando a importância de suas linguagens e suas "diversas manifestações" (Terra e Cavalete, 2002, p. 3). Julgamos que a palavra *manifestação* pode ser substituída pela *contextualização*, ou melhor, o uso social do que está sendo estudado, pois esta é uma das principais características presentes nas atividades.

A diversidade cultural é valorizada nas atividades propostas porque visam à interação entre o leitor e o texto, entre colegas de classe, além de sugerir projetos que extrapolam os limites da sala de aula e ampliam a participação do aluno na sociedade, "o objetivo geral da coleção é de desenvolver a competência discursiva do aluno-cidadão" (PNLD, 2005, p.210). Nesse sentido, a expressão que intitula a obra "para todos" pode ser compreendida como um livro que propõe atividades motivadoras em que todos os alunos possam participar, com objetivo de desenvolver habilidades discursivas.

3.2 Língua Portuguesa: Rumo ao Letramento

Esta obra é de autoria de Ângela Mari Chanoski-Gusso e Rossana Aparecida Finau, da Base Editora e Gerenciamento Pedagógico LTDA, Curitiba, 2002.

Fazendo referência quanto ao uso social da língua, vários trabalhos têm debatido o termo *letramento*, como apresenta o título do livro analisado. Sua aparição é relativamente recente e, cada vez mais, tem sido utilizado pelos lingüistas e educadores. Não se trata de uma mera substituição da palavra alfabetização, mas sim de um novo modo de entender o processo pelo qual os indivíduos aprendem a ler, escrever e desenvolver seus conhecimentos. Letramento é um termo que foi trazido da língua inglesa literacy, numa tradução literal, e se origina do latim littera, que significa letra. Vejamos, sucintamente, o que alguns estudiosos disseram sobre o assunto:

Kleiman (1995) diz que pode ser definido como práticas e eventos relacionados com uso, função e impacto social da escrita. O letramento adquire múltiplas funções e significados, dependendo do contexto em que ele é desenvolvido, da agência de letramento por ele responsável.

Soares (1998) define como resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever; o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como conseqüência de ter-se apropriado da escrita.

Marchusci (2001) comenta que os estudos sobre letramento investigam as práticas sociais que envolvem a escrita, seus usos, funções e efeitos sobre o indivíduo e a sociedade como um todo. Alguns dos resultados obtidos pelas pesquisas indicam que todos os usos lingüísticos são situados no espaço e no tempo e são a sedimentação de práticas sociais longamente desenvolvidas e testadas, as quais, por sua vez, se sedimentam na condição de estruturas chamadas gêneros textuais.

Signorini (2001) define letramento como inúmeras práticas sociais que integram direta e indiretamente a produção e/ou leitura de materiais escritos. É a apropriação por parte dos alunos, através da escrita, dos conhecimentos acumulados ao longo da história.

Rojo (2001a) o define como um conjunto de práticas sociais ligadas, de uma ou de outra maneira, à escrita, em contextos específicos, para objetivos específicos e ainda aponta duas características que favorecem o desenvolvimento do letramento da criança: família e práticas discursivas. Um ambiente familiar onde circulem textos orais e escritos possibilita a construção do desenvolvimento da escrita e leitura, mesmo antes da criança saber ler e escrever. Isso pode ser associado com a afirmação de Vygotsky de que o desenvolvimento do conhecimento não deve estar restrito e vinculado à idade cronológica da criança, ao início dos estudos em ambiente escolar.

Essas discussões levaram ao surgimento de uma variação do termo original: *letramentos*, que não indica apenas uma variação em número, e sim que os *processos de letramento* estão presentes em diversos contextos, como familiar, escolar, religioso, etc; os estudiosos defendem, inclusive, que *letramentos*, seria o mais apropriado, pensando nos processos e práticas diferenciados em diversas comunidades, grupos e classes sociais.

Rumo ao letramento, então, não foi uma escolha aleatória, e sim o reflexo de uma forma de pensar a linguagem. Durante a entrevista, a autora nos contou que o livro foi pensado com o propósito de desenvolver a competência da leitura e escrita, a partir de diversidade textual, porque acredita que isso se dá pela reelaboração de conhecimentos pré-existentes e do uso e reflexão sobre a língua.

O livro está organizado em doze unidades compostas, em sua maioria, de sete seções. Diferentemente dos outros materiais, o nome a as subdivisões das seções não constam do sumário, com apenas menção aos textos verbais e não verbais que, intencionalmente, já demonstra o objetivo principal do livro: o trabalho com textos e suas situações de produção e leitura. No interior das unidades, as divisões não são fortemente destacadas, os títulos nem sempre são coloridos e a ênfase do *layout* é dada para a introdução da unidade e título dos textos. Passemos, então, à sua análise a fim de localizarmos as formas de letramento ou letramentos aqui presentes:

a) Textos – incluindo os verbais e não verbais, os últimos presentes em *Leitura de Obra Artística***,** como veremos adiante**,** cada unidade apresenta, em média, oito textos com variados temas, que tomam a maior parte da unidade.

Língua Portuguesa: Rumo ao Letramento privilegia assuntos do cotidiano dos jovens, como namoro, esportes, computador, música, preconceito e são tratados de uma maneira clara e objetiva, com linguagem acessível e com muitas expressões do vocabulário desse público. Para tanto, a maioria dos textos é extraída de revistas e internet (ver a seção **Referências** a seguir). O critério adotado para essa seleção de textos reflete uma preocupação com as situações de interlocução que caracterizam os usos públicos da linguagem, como discutido nos PCN: "Os textos a serem selecionados são aqueles que, por suas características e usos, podem favorecer a reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas (...) para a plena participação numa sociedade letrada" (1998, p.24).

Os textos são organizados por assuntos afins nas doze unidades temáticas com objetivos específicos. Elencaremos alguns a seguir:

Na primeira unidade, os textos sobre namoro, relação sexual entre jovens e virgindade feminina, assim como, a violação de leis e ética (inclusive sobre *hackers* e pirataria de mídias tecnológicas), na unidade três, impulsionam discussões e podem promover debates bastante enriquecedores em sala de aula. Textos sobre música e cinema (unidades quatro e seis), contando fatos de suas origens, experiências de profissionais e estabelecendo comparações com a realidade atual, são responsáveis por valorizar a cultura e desenvolver conhecimento histórico brasileiro e universal.

Com o propósito de fazer aflorar a maior consciência social, os textos relativos às ciências da

natureza e saúde tratam de assuntos muito presentes na mídia atualmente, como a poluição e a destruição dos recursos naturais, bem como o destino da fauna, flora e do próprio ser humano. Os textos informativos abordam temas atuais, muito veiculados nos meios de comunicação, como *Aids*, apresentando formas de prevenção e expondo os números da doença e de mortes, e a engenharia genética, esclarecendo conceitos que nem sempre são compreendidos pelos alunos. A sala de aula é o ambiente apropriado para esclarecimento de quaisquer dúvidas e construção de opiniões pelos jovens para um melhor futuro do país e do mundo.

Nas ciências humanas, contamos com o depoimento da jogadora Marta de Souza Sobral da Seleção Brasileira de Basquete, texto de abertura da unidade que discute a discriminação racial e a vida dos negros na sociedade brasileira e norte-americana. A unidade nove traz uma entrevista com Fernando Sabino, realizada em 1978, num jogo de perguntas e respostas sobre profissão e estudo. A última unidade tem como objeto de discussão a moda, traz um pequeno texto sobre a moda pré-histórica e um outro da evolução da moda até nossos dias. Os dois são extraídos da Revista *IstoÉ* e tratam o tema de maneira resumida.

A língua ganha espaço como tema de discussão na unidade dez intitulada *Fala e Escrita: duas faces da mesma moeda*, com um comentário inicial diferenciando as duas modalidades do sistema da língua, numa espécie de introdução para o texto de Marcos Bagno, que, mesmo não apresentado na íntegra, discute a maneira de falar e escrever as palavras, posicionando-se contra o preconceito sobre as variações lingüísticas presentes nas diferentes regiões brasileiras. Critica a posição de algumas gramáticas no ensino de língua portuguesa que exigem dos professores a correção da pronúncia de sons de acordo com a escrita, criando dessa forma uma língua "artificial" e exemplifica com a palavra "muleque" em que, na fala, muitas vezes troca-se a letra "**o**" por "**u"**; assim como em "minino" costuma-se usar "**i"** ao invés de "**e"**. Conclui que não existe certo e errado, nem melhor e pior, apenas que "a língua escrita é um conjunto de símbolos que podem ser interpretados de maneiras variadas de acordo com uma série de fatores. Cada letra, cada sinal da escrita, é uma *representação única para interpretações variadas*" (Chanoski-Gusso e Finau, 2002, p. 180).

Se por um lado, o livro lucra ao ser portador de assuntos atraentes para os jovens, motivando a leitura como vimos anteriormente, prestigiando, inclusive, a interdisciplinaridade, por outro, perde ao não valorizar a riqueza cultural da literatura, brasileira ou estrangeira (contos, crônicas, romances, poesias), que poderia ser trabalhada de maneira igualmente motivadora, propiciando um conhecimento inédito para os alunos. Com exceção de duas crônicas de Fernando Sabino que são

apresentadas na íntegra e extraídas do livro *Para Gostar de Ler*, outras obras (consideradas mais clássicas) aparecem como uma releitura, na seção *Leitura Complementar*, extraídas de fontes não originais, como por exemplo, um texto de Dr. Jekyll e Mr. Hyde publicado na revista *Exame* em 2000.

Podemos afirmar, contudo, que o livro privilegia a leitura e a escolha dos textos a torna um processo interativo. O aluno assume, assim, uma participação ativa que envolve não só os aspectos lingüísticos, como também a retomada de seu conhecimento anterior para exercitar a compreensão que extrapola os limites das linhas escritas e chega a novos conhecimentos. "A leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de 'escrevê-lo' ou de 'reescrevê-lo', quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente." (Freire, 1989, p. 20)

b) O texto em foco - conteúdo e forma - propõe interpretação de texto, análise da linguagem e gramática.

O título revela os estudos sobre gêneros discursivos de Bakhtin nos quais Chanoski-Gusso, durante a entrevista, diz ter se apoiado para a confecção do material. A relação do conteúdo com a forma é intrínseca ao texto e o estudo da gramática parece ter sido esquecido, pelo menos é essa a impressão que se tem em uma primeira leitura. Na realidade, sem regras explícitas, os conteúdos gramaticais vão sendo questionados em meio às questões de interpretação (localização de informações, levantamento de opiniões e discussão em classe) e análise da linguagem. Um exemplo disso são os conectores que, mesmo não sendo classificados como conjunções ou qualquer outra denominação, são apresentados de acordo com as funções que exercem nas frases (retiradas do texto estudado), diferenciando seus usos em textos orais ou escritos, com linguagem informal ou formal, solicitando a reflexão do aluno para proposição de novos exemplos. As regras de pontuação não se manifestam de forma descritiva, os alunos são estimulados a pensar sobre seu uso sem a necessidade de memorizá-las. O exercício 4 da unidade 3 solicita que os alunos pontuem algumas frases a partir da reflexão da seguinte oração: "Ontem, eu era um hacker. Hoje, passo fome.". Exercícios como estes são comuns ao longo do livro, abordando vários conteúdos que sugerem associação e descoberta das próprias estruturas da língua.

Há momentos de imbricação de conteúdos (aspectos gramaticais, estruturais e sintáticos) que demonstram algumas especificidades da linguagem, como as aspas e a conjugação de verbos no discurso direto ou indireto; o enriquecimento de uma história com o uso de adjetivos e a formalidade

ou informalidade dada pelo uso de determinados conectores ou expressões como os ditados populares ou gírias.

Segundo Grillo, o trabalho com gênero já está contemplado em alguns materiais avaliados pelo PNLD, e o livro em referência, sob nossa perspectiva, faz parte desse conjunto. Algumas estruturas textuais são apresentadas numa abordagem tipológica, principalmente as da narração e descrição, quando abordados o enredo, os ambientes e as personagens de algumas histórias e crônicas. Mas o estudo de gênero discursivo que valoriza compreender as esferas de circulação, a função social dos interlocutores e a finalidade do texto compõe a maioria das atividades: "... os gêneros discursivos referem-se a práticas de linguagem, reconhecidas pelos membros de uma sociedade que elaboram classificações a partir de fatores de ordem sócio-institucional (anúncio publicitário, editorial, reportagem, carta, requerimento etc.)" (2003, p. 108).

A lei que regulamenta direitos autorais é colocada na íntegra, quando se fala dos *hackers,* e sua forma (título, subtítulos ou artigos, parágrafos, incisos, algarismo romano e o uso da preposição) passa a ser o objeto de estudo, observando características próprias das leis e o que há de diferente nelas se comparada a textos que não são leis. Também, na unidade sete há dois gêneros discursivos que fazem parte de nosso cotidiano: o gráfico de barras e o *folder*. O primeiro, além de exigir uma leitura de números, "desenhos" e legenda, solicita a comparação de dados e a produção de dois novos textos, um escrito e um outro gráfico, de formatos diferentes, mantendo a mesma informação. O segundo, que, via de regra, se caracteriza por conter informações que precisam ser amplamente divulgadas, foi apresentado em forma de perguntas e respostas sobre a Aids (distribuído pela Secretaria Municipal da Saúde de Curitiba) e os alunos precisam responder sobre sua forma de apresentação e conteúdo. Um dos exercícios prevê a produção de um texto, com um tema variado e a preservação do mesmo gênero discursivo.

O aluno é convidado a refletir sobre outro texto presente no dia-a-dia, o ingresso de um show (há uma foto no livro). A partir de poucas frases curtas e aparentemente soltas, o livro desenvolve, através dos exercícios, a construção de significado para a leitura desse gênero. Primeiramente, pergunta sobre as informações que são facilmente localizadas pelo aluno, como data, hora, local e na seqüência, investiga quem se interessaria por esse *show*, que características esse texto tem (igualdades e diferenças com outros textos) tanto na forma quanto no conteúdo, a começar pelo título do evento "Platéia Livre", e até propõe uma discussão sobre as músicas da banda.

c) Leitura de obra artística – apresentação de um texto não verbal com breve biografia e comentários. Os exercícios, aqui propostos, também têm o título de *O texto em foco – conteúdo e forma.*

O termo leitura, nesta parte, não se restringe à leitura de palavras, quebra o paradigma conhecido por alguns alunos e pode ser desenvolvida e incrementada permitindo que o observador consiga uma série de informações e significados enriquecendo seus conhecimentos. Mesmo não claramente intencional, a interpretação de cada obra (quadro, escultura) passa pelo conhecimento que cada indivíduo tem.

A obra de arte no material didático proporciona um conhecimento sobre a história que pode ser lida e reproduzida, numa interação entre linguagens, desenvolvendo a crítica e a estética. O maior desafio para a realização dessa leitura é desvendar o acordo tácito entre autor e leitor. O aluno precisa, através de cores, formas e espaço, traçar o caminho de volta que o artista fez para que haja a compreensão da arte, numa perfeita interação. "A leitura tem de um lado o autor e sua intencionalidade, e de outro, o leitor e sua aceitabilidade." (Andrade, 1995, p. 52).

d) Produção oral – atividades que propõem a exposição do aluno oralmente, quase sempre vinculada a uma produção escrita.

Iniciaremos nossa análise a partir de um exercício da unidade dois, o qual solicita que os alunos se organizem em grupo e busquem informações sobre um esporte radical, preparem uma apresentação de acordo com um roteiro proposto. A seção *Produção Escrita* tomará essa atividade para solicitação do registro no caderno.

Mesmo com sugestões variadas de atividade em outras unidades como dramatização, entrevista, paródia de música, coleta de informações e apresentação aos colegas, sempre com a discussão em grupo previamente, a reflexão sobre a linguagem oral recai apenas no aspecto formal da língua (repetição, palavras cortadas, pausas, hesitação, sotaque). Em nenhuma proposta dessa seção, o aluno é convidado a identificar os componentes que fazem parte da situação comunicativa, as características pessoais dos interlocutores (personalidade, interesses, crenças, modos e emoções) e de seu grupo social (classe social, grupo étnico, sexo, idade, ocupação, educação, entre outros) (Fávero, Andrade, Aquino, 2000. p. 55), como é postura comum na próxima seção, intitulada *Produção Escrita*.

As atividades para desenvolvimento da linguagem oral requerem recursos com aparelhos de áudio, melhor ainda se for áudio-visual, para analisar (gravar e reproduzir) as produções dos alunos, efetuando comparações em vários momentos, inclusive com textos orais que circulam nos mais variados contextos sociais.

A maioria das escolas nem sempre disponibiliza esses recursos físicos para as aulas, mas mesmo que o fizessem, não há no material didático, propostas efetivas de trabalho para gravações e análise da fala, na realidade, nem sequer fazem parte do planejamento escolar. Não é ousadia afirmar que o ensino de linguagem oral ainda não faz parte da cultura educacional do EF em nosso país.

Segundo ainda Fávero, Andrade e Aquino (2000, p. 74), o estabelecimento das relações entre a linguagem oral e escrita depende das condições de produção que possibilitam a efetivação de um evento comunicativo e são distintas em cada modalidade, como se pode constatar no esquema a seguir:

Quadro II

Fala	**Escrita**
Interação face a face	Interacão à distância (espaço-temporal)
Planejamento simultâneo ou quase simultâneo à produção	Planejamento anterior à produção
Criação coletiva: administrada passo a passo	Criação individual
Impossibilidade de apagamento	Possibilidade de revisão
Sem condições de consulta a outros textos	Livre consulta
A reformulação pode ser promovida tanto pelo falante como pelo interlocutor	A reformulação é promovida apenas pelo escritor
Acesso imediato às reações do interlocutor	Sem possibilidade de acesso imediato
O falante pode processar o texto, redirecionando-o a partir das reações do interlocutor	O escritor pode processar o texto a partir das possíveis reações do leitor
O texto mostra todo o seu processo de criação	O texto tende a esconder o seu processo de criação, mostrando apenas o resultado

Infelizmente, nenhuma dessas considerações teóricas consta no livro analisado, e se não houver uma efetiva contribuição do professor, os alunos podem simplesmente cumprir a tarefa solicitada sem

perceber a distinção das duas modalidades (oral e escrita) de forma reflexiva.

e) Produção escrita

Para os PCN (1998), o ensino de produção de textos deve levar em conta suas condições (finalidade, especificidade do gênero, lugares preferenciais de circulação e interlocutor); procedimentos de elaboração (estabelecimento de tema, levantamento de idéias e dados, planejamento, rascunho e revisão para chegar a uma versão final) e elementos discursivos e lingüísticos que englobam coesão, coerência, forma, estilo e conteúdo do que será redigido.

O livro naturalmente não faz todos esses levantamentos para cada proposta, mas algumas delas aparecem e são trabalhadas na busca de propiciar uma atividade discursiva através dos gêneros.

Ao longo do livro, as propostas fornecem subsídios para contextualizar a situação de produção, caracterizando os interlocutores e o tema a ser desenvolvido. Na unidade seis, por exemplo, muitas considerações são feitas a partir do tema *cinema*. Para cada texto, o livro propõe questões de interpretação e fornece esclarecimento de algumas expressões, inclusive *storyboard* (*A Loira Fantasma* é apresentado na íntegra). Nessa mesma unidade, depois de variadas leituras, o aluno recebe a tarefa de escrever sua opinião sobre um filme de sua preferência como se fosse uma resenha crítica publicada em um jornal.

g) Leitura complementar

Os variados textos apresentados aqui (quadrinhos / poema / artigos de revista / tira / charge / música / artigo de opinião em prosa) completam a seção anterior por já apresentar outras fontes sem depender da procura do aluno. A atividade fica por conta da leitura e nenhuma atividade de compreensão ou debate é promovida. Seu objetivo também é o de proporcionar outras possibilidades de textos para o aluno, pois este nem sempre tem acesso fácil a materiais além do livro utilizado na escola.

Observa-se ainda que o aluno pode contar com um suporte metalingüístico no final do livro, um glossário que apresenta uma lista em ordem alfabética de termos utilizados no livro de maneira clara e objetiva. Não há contextualização desses termos, mas, com certeza, é de grande ajuda por apresentar o significado lexical e, às vezes, listar alguns sinônimos.

Como já dito anteriormente, as referências bibliográficas deste exemplar têm uma curiosidade, a quantidade de livros contemplados nesta seção é de apenas 10, entre as 85 obras consultadas pelas

autoras. O restante é composto por *sites* (que representam a maioria); revistas (de variados tipos, como por exemplo: *IstoÉ*, *Veja*, *Família Cristã*, *Recreio*, *Atrevida*); jornais (*Folha de S.Paulo*, *O Estado de S.Paulo*, *Gazeta do Povo*, *O Globo*), além de filmes e CD. Cremos que o objetivo dessa escolha seja uma forma de apresentar uma atividade interacional, buscando uma forma dialogal no material didático.

Concordamos que o livro cumpre seu papel quanto ao letramento dos alunos, conforme sua proposta, considerando a variedade de gêneros discursivos com que o aluno toma contato no decorrer de todo o livro. A forma como a leitura e a interpretação são valorizadas, contextualizando a gramática, sem impor regras, acaba promovendo os aspectos discursivos dos textos. Cabe lembrar que a resenha do PNLD elogia a seleção textual dos livros que discutem o conteúdo e a forma e trazem o trabalho com gêneros para a sala de aula, a partir de contextos sociais de uso.

3.3 Linguagem Nova

Há décadas, os autores Faraco e Moura produzem materiais didáticos, e a "gênese" da atual obra se localiza em 1980, com *Comunicação e Expressão em Língua Portuguesa*. Na época, Comunicação e Expressão era o próprio nome da disciplina e o livro refletia as diretrizes educacionais e os conhecimentos teóricos sobre linguagem. A primeira edição com o novo título (1999) trouxe inovação no conteúdo, com uma grande variedade de textos, e no projeto gráfico com o intuito de despertar o interesse dos alunos, uma questão pertinente nos debates sobre material didático na tentativa de diminuir o fracasso escolar e as desistências. Já existia a preocupação, conforme percebemos na entrevista com os autores, em inserir a LP no universo de outras linguagens e daí a importância que a coleção dá ao estudo das linguagens não verbais.

O livro é da editora Ática, com 2ª edição e 2ª impressão em 2006 e está organizado em quatorze unidades, com oito ou nove seções cada e, na parte final, uma unidade denominada *Atividades* propõe trabalhos extra com jornais, rádio, televisão e internet. Vejamos a organização das unidades:

a) Ponto de Partida

Cada unidade apresenta uma imagem logo no início (obra de arte, fotos, capas de revistas, desenhos e charges). Em seguida, há o um pensamento de uma personalidade, como Voltaire, Manuel Bandeira, Vilanova Artigas, entre outros e a proposição de questões, na seqüência, com o título *Ponto de Partida*. Na unidade oito, ainda, observamos três parágrafos explicativos sobre a cultura *hip hop*.

Quando nos referimos a um ponto de partida, temos a idéia de algo introdutório, que está apenas principiando, mas não é exatamente isso que temos nessa seção. Os questionários propõem discussões sobre determinados assuntos para os quais nem sempre os alunos têm prontas respostas, exigindo pesquisas prévias ou atividades extras. Se, em sala de aula, o professor apenas realizar uma atividade de localização das informações, no texto não-verbal ou nos comentários escritos, estará desperdiçando um rico material de variadas épocas e culturas, como por exemplo, na unidade 6, onde dois encartes do filme *O Pagador de Promessas* são mostrados, um que foi exibido no Brasil e outro no Japão. Para que esse conhecimento seja significativo para o aluno, é preciso exibir o filme, contextualizar o período histórico de sua produção, compreender sua exibição em outro país, comparar o cinema brasileiro daquele período com atual e, principalmente, se possível for, analisar a linguagem cinematográfica, diferenciando-a de outras. Esse seria um bom "pretexto" para o estudo da linguagem oral e escrita.

Atividades como essa demandam tempo em aula, recursos técnicos da escola e uma boa preparação de aula e, como o livro não as sugere claramente, é muito provável que os alunos respondam o que se pede para cumprir uma exigência, sem compreender o conteúdo propriamente estudado e, sequer, o objetivo da tarefa.

b) Texto 1

Aqui aparecem textos em prosa e poesia, alguns curtos como *Meu povo, meu poema*, de Ferreira Goulart com apenas quinze versos e outros mais densos como *O retrato oval* de Edgard Allan Poe, com cinco páginas. Os textos refletem basicamente a literatura nacional e estrangeira, com temas variados que muito contribuem para o desenvolvimento social do aluno.

O *Estudo do texto* trabalha interpretação, solicitando a opinião do aluno e localização das informações, transcrição e criação de estruturas lingüísticas. Questões gramaticais também aparecem aqui, de uma maneira mais contextualizada que a seção *Gramática*, como veremos a seguir. Vários termos são adotados sem uma prévia explicação, alguns, com certeza já foram estudados em séries anteriores, mas fica aos cuidados do docente a definição ou explicação para que o aluno possa desenvolver as tarefas solicitadas.

O *Vocabulário* compõe essa seção também, propondo a consulta ao dicionário em vários exercícios com a preocupação clara de desenvolver o conhecimento lexical do aluno. Há momentos, em algumas unidades, em que são colocados glossários à parte trazendo uma breve explicação sobre uma palavra ou expressão utilizada no texto e que poderia causar dificuldade de compreensão. O livro apresenta explicações de expressões que causam dúvidas no dia-a-dia, como a diferença de "ao encontro / de encontro" e de expressões populares como "pela hora da morte". No texto *O Boi de guia* de Cora Coralina, aparece uma questão sobre o português falado no meio rural e esta solicita a reescrita de seis orações empregando o português padrão, mas mantendo o sentido original.

Ainda em relação às expressões retiradas dos textos estudados, contamos com um estudo de figuras de linguagem com breves definições e exercícios de localização em orações e elaboração de outras. O exercício 2 da primeira unidade é um exemplo de metonímia, e, a partir da oração "O cavalo [...] parava certo ***nos fregueses***.", solicita-se a localização da figura em outras frases. O negrito e itálico, destacando a expressão a ser observada pelos alunos e a definição de metonímia que foi expressa em um quadro colorido logo acima do exercício, fornecem as respostas quase prontas, estimulando realmente, apenas a localização, sequer é proposto um exercício para reprodução do que o aluno aprendeu.

c) Texto 2

Esta seção apresenta, na sua maioria, textos curtos que consistem em letras de músicas e poemas,

raros são os textos em prosa. Uma ou duas questões são propostas e em algumas unidades contamos com *Ponto de vista* (comentários) que promovem discussões e debates sobre o assunto.

Na entrevista, os autores comentaram sobre o trabalho com gêneros discursivos que busca subsidiar o trabalho do professor, a fim de garantir um bom desempenho do aluno a partir dessa proposta. Questões como: "Com que finalidade cada autor emprega essa linguagem?" e "Em relação à forma, que diferenças você pode notar entre os textos 1 e 2?" (Faraco e Moura, 2006, p. 184 e 209) estimulam a reflexão do aluno quanto ao uso da linguagem de um determinado texto.

Não podemos deixar de observar que o trabalho com gêneros discursivos fica um pouco sob orientação do docente, pois a participação e discussão com colegas de classe, ou seja, a manipulação do texto pelo aluno é solicitada, mas sem o apoio de um subsídio, um retorno efetivo que diga que tipo de descoberta ele tem que fazer e aonde chegar com ela. Podemos exemplificar com a questão feita sobre *Saudosa Maloca* de Adoniran Barbosa, na unidade 7: "Esse texto foi escrito em versos, para ser cantado. Qual é o nível de linguagem empregado pelo autor?" (p. 115) e nos perguntar – com certeza o aluno também o faria – o que exatamente temos que descobrir no texto, será sobre o dialeto do "caipira", sobre a linguagem popular, erros gramaticais ou tem a ver com versos para cantar (diferentes dos que são apenas para ler?), ou ainda, tudo isso junto. Caso o aluno não chegue a essas considerações ou o docente não intermedeie, pode-se perder a proposta de trabalho com gêneros discursivos na 7ª série.

d) Texto 3

Esta seção não aparece em todas as unidades. Os textos nela presentes são acompanhados por questões na atividade intitulada *Ponto de Vista* e, como o próprio nome diz, busca fazer com que o aluno exponha sua opinião sobre determinado assunto do texto, sempre propondo uma comparação com outros textos da unidade ou solicitando uma explicação. Na unidade dez, por exemplo, a partir de uma notícia publicada na *Folha de S.Paulo* em 2001, sobre a inclusão de deficientes físicos nas escolas públicas, os alunos devem justificar seus pontos de vista sobre o assunto do texto lido e o professor, por sua vez, deve organizar um debate para troca de opiniões. A questão não deixa claro se os alunos devem registrar por escrito o que discutiram oralmente, cabe, então, ao professor orientar a condução da atividade.

e) Gramática

Diferentemente do estudo proposto na seção *texto 1*, aqui a gramática é tomada de uma forma bastante intensa. Muitos são os momentos em que ela aparece emoldurada por suas regras e de forma descontextualizada na unidade. Consta na unidade 8, em quadros sombreados de vermelho com letras em negrito, afirmações sobre a morfologia e sintática, "Interessa à morfologia saber a classe gramatical de uma palavra" e "Interessa à sintaxe a função sintática que uma palavra exerce na frase" (Faraco e Moura, 2006, pp.134,135). Podemos perceber, com esses exemplos, a ênfase que a gramática normativa ganha no livro. A classificação da morfologia e da sintaxe tem presença constante em quase todas as unidades. Vejamos o exercício 1 da unidade oito: "Faça a análise morfológica da palavra ***jardim***. Em seguida, identifique sua função sintática em cada uma das frases:" (p.135). De uma maneira constante, os exercícios privilegiam a localização, a indicação ou a colocação de objetos, predicativos, além de análises da transitividade dos verbos. Vejamos mais um exercício (na mesma página): "Escolha um substantivo do texto 2. Escreva três frases com ele: na primeira, esse substantivo deve exercer a função sintática de núcleo do sujeito; na segunda, núcleo do objeto direto; e, na terceira, núcleo do predicativo do sujeito.".

Ressaltamos que dos quatro livros analisados, *Linguagem Nova* é o único que trabalha com a flexão dos verbos em 2ª pessoa do singular e plural (tu/vós), em vários tempos e modos. Quadros com a conjugação de um determinado verbo e sua derivação aparecem, por exemplo, nas páginas 162 a 166 ao mostrar a formação do *imperativo.* É certo que os exercícios trazem textos que demonstram o uso do imperativo, como em uma receita culinária, mas a sistematização traz uma memorização das regras para a simples reprodução em avaliações, desconfigurando um ensino significativo e motivador.

A análise do PNLD alerta para um estudo da gramática sem vínculo com o texto lido na unidade e que os "os conhecimentos lingüísticos aí estudados são predominantemente focados no sistema da língua" (PNLD, 2005, p. 95). O livro *Linguagem Nova* segue, portanto, na mão contrária da proposta curricular que valoriza a gramática em função das necessidades dos alunos para desenvolver atividades de produção, leitura e escuta de textos. Em resposta à questão relativa à gramática, na entrevista os autores disseram que prevêem que a compreensão da língua e seus mecanismos se dão através do fornecimento de elementos para o aluno construir os conceitos metalingüísticos e isso garantirá a reflexão sobre eles.

f) Redação - produção e leitura

Esta seção tem o objetivo de fazer o aluno escrever, então, define rapidamente como se dá o texto em questão, depois sugere a produção e, por último, propõe a leitura de seu texto para alguns colegas ou para a classe toda e, às vezes, propõe a leitura do texto do colega.

Ao descrever um determinado "tipo" de texto, relaciona-o com o da unidade e faz perguntas para o aluno pensar sobre o assunto. Colocamos "tipo" porque é o que mais está presente, como a descrição física e psicológica das personagens que marcam uma narração e o levantamento de argumentos em uma dissertação, e na unidade 10 faz um levantamento comparativo dos três tipos (narração, dissertação e descrição). Há presença de alguns gêneros discursivos também, como uma matéria jornalística e um texto de opinião; todavia, as propostas estão mais relacionadas ao conteúdo sem se ater ao estilo e à forma composicional.

Há momentos em que a atividade proposta é exclusivamente oral. Duas afirmativas são colocadas (unidade 8, p. 136) e os alunos devem opinar sobre elas com mediação do professor. Mais uma vez, não contamos com as informações sobre a situação real de produção, quando muito os alunos têm um texto para tomar como base e reproduzir outro de forma semelhante.

Assim também, sem questionar a situação de criação e recepção, dá-se a proposta da produção, que se preocupa mais em contar como a redação pode ser realizada em sala, em grupo ou individual, com ou sem fotos, com ou sem entrevistas, e etc., do que fornecer situações reais e características dos interlocutores.

A *leitura de redação* prevê que o aluno troque experiências com os colegas, receba sugestões e faça críticas sobre o texto alheio ou, por vezes, seu próprio texto. Em outras palavras, a correção das produções fica sob responsabilidade dos próprios alunos nas atividades desta seção. A sugestão é que as produções, após a reescrita, sejam publicadas no jornal da escola ou expostas no mural da classe, servindo como mais uma fonte de leitura diferenciada para os alunos.

Conta-nos a experiência que nem todos os alunos conseguem fazer críticas pertinentes ao seu texto e tampouco ao texto do colega por não dominarem todos os conhecimentos lingüísticos que uma correção exige. Em outros momentos, apontar defeitos pode gerar constrangimento entre colegas. Nesse sentido, criar situações que possam aumentar a responsabilidade e a criticidade do aluno é válido, porém a correção não pode ficar somente a critério dos alunos. Mesmo que o professor

participe desse processo, não cremos que seja uma correção pontual. Quando o aluno vê traços sublinhando seu texto, sabe que ali foi detectado um erro; entretanto, não compreende o que errou e, muitas vezes, não consegue fazer melhor. Por isso, julgamos que a correção do professor deva ocorrer, especialmente, em produções dos alunos que serão expostas. Essas correções não devem se limitar a apontar os erros, mas sim mostrar uma possibilidade de refacção com menos problemas de produção textual.

g) Divirta-se

Composta por quadrinhos e *cartum*, esta seção promove apenas a leitura de textos que apresentam um estilo diferenciado, sem nenhuma questão sobre o texto. A mistura de palavras e imagens pode gerar discussões de grande relevância pelo tipo de assunto abordado, como por exemplo, o cotidiano das pessoas com muito humor. A *charge* é pouco encontrada no livro, aliás, esta não é comum em materiais didáticos. Justamente pelo caráter satírico pode, por um lado, ser positiva quanto ao levantamento de opiniões de assuntos polêmicos, em especial os referentes à política. Em alguns casos, porém, a charge pode ser vista de maneira negativa, pois ao trabalhar com caricaturas (sua principal característica) e desenhos com traços exagerados de alguma coisa geram mal-entendidos e pode produzir o sentimento de preconceito, assunto extremamente evitado pelos autores em resposta aos critérios de avaliação do PNLD. Um tipo de charge encontrada no livro é de Luís Fernando Veríssimo e tem como tema a relação familiar, uma situação corriqueira de aumento de mesada numa conversa entre pai e filho. Sendo assim, o aluno tem a possibilidade de conhecer uma *charge* sem que situações constrangedoras sejam despertadas.

h) Sugestões de atividades complementares

Esta seção é composta por uma fusão de atividades que envolvem pesquisas em variadas fontes e apresentação dos alunos de expressões escritas e orais para uma determinada audiência. Para cada unidade, a tarefa que o aluno deve realizar é bastante complexa e depende de recursos que nem sempre estão disponíveis com facilidade na escola. Vejamos alguns exemplos:

A unidade seis traz como tema o cinema brasileiro e os alunos devem assistir aos dois filmes referidos, um de Gianfrancesco Guarnieri (Eles não usam *black–tie*) e outro de Dias Gomes (O pagador de promessas), com a organização de seções pelos próprios alunos. A partir daí, eles são estimulados a montar uma peça de teatro com base em um dos filmes, trabalho que deve envolver

todos os alunos das 7ª séries da escola, sob orientação do professor de LP em conjunto com outros professores, o de Educação Artística e o de História, especialmente. É sugerido também que os alunos promovam um debate na escola (uma mesa-redonda) com pessoas, inclusive de fora do ambiente escolar, que gostem e queiram discutir sobre os filmes.

Assistir aos filmes é fácil se os recursos tecnológicos estiverem disponíveis, mas montar uma peça de teatro e promover debates já não são tarefas tão fáceis assim. Constatamos que não há, em momento algum, nem no decorrer da unidade, orientações de como ou para que fazer essas atividades. Para apresentar uma peça de teatro, o grupo de alunos deverá escrevê-la primeiramente, para depois ensaiar; quanto ao debate, os alunos participantes deverão analisar profundamente o filme, porém o livro apresenta apenas dois textos escritos (fragmentos dos originais) e questões de interpretação nas seções anteriores relativas a essa atividade. Seria uma excelente oportunidade para o livro trabalhar com gêneros que envolvem o cinema, teatro e debate e desenvolver situações concretas de adequação da linguagem para cada um.

Outro exemplo de atividade que não apresenta um contexto específico para produção e nem define com clareza seu objetivo está relacionado a uma pesquisa sobre os homens das cavernas e Pré-história. Em seguida, o aluno deve redigir um texto como se fosse para ser publicado em um livro de História. O aluno pode levantar várias perguntas sobre a linguagem adequada para a realização dessa tarefa, primeiramente como escrever para um livro de História, e segundo lugar para quem escrever. O sucesso dessas atividades, se é que elas se tornarão reais, dependerá da pesquisa e do trabalho do professor ou dos professores envolvidos na proposta.

Acreditamos que, as atividades sugeridas nesta seção não são facilmente realizáveis em uma escola pública, uma vez que os alunos encontrarão dúvidas que não serão respondidas no material didático adotado.

i) Atividades com jornal, rádio, televisão e internet

Com o objetivo de mostrar a importância de estar bem informado no mundo atual que muda a cada instante, e participar ativamente das decisões que cabem aos cidadãos de um país democrático (apresentação feita pelos autores), esta seção traz seis atividades que trabalham com textos de mesmo gênero discursivo em diferentes veículos de comunicação, explorando vários aspectos lingüísticos.

Uma das atividades propostas sugere o acompanhamento de uma mesma notícia em três veículos de

comunicação (jornal, TV e rádio) e o desenrolar dos fatos nos dias subseqüentes. O objetivo, na verdade, é discutir a parcialidade da notícia e, para tanto, os alunos devem observar o *layout* da página inicial de um jornal, realizar a leitura da manchete e do conteúdo da notícia. Em um trabalho extraclasse, os alunos necessitam verificar como os fatos dessa notícia foram abordados em dois telejornais e em dois noticiários no rádio. O registro deve ser feito por escrito, em grupo e levado a um debate, onde os alunos devem expor suas conclusões.

As outras atividades desta seção seguem a mesma estrutura de apresentação de textos e proposição de exercícios com gêneros discursivos variados, como: cartas do leitor (atividades 2 e 3), *cartum* (atividade 4), *charge* (atividade 5) e fato e opinião (atividade 6). Como na atividade descrita no parágrafo anterior, essas também não delimitam situações concretas de produção para a produção dos alunos. As primeiras páginas de um jornal e a *home page* de *sites* aparecem para o aluno como suporte para os textos que deverão ser analisados e mais uma vez, o livro valoriza a leitura de textos não-verbais, assim como foi reforçado pelos autores, Faraco e Moura, na entrevista. Isso possibilita a compreensão não apenas do conteúdo, mas também do estilo do texto.

Essas atividades estão de acordo com as propostas nos PCN (1998, p.89), que afirma: “A presença crescente dos meios de comunicação na vida cotidiana coloca, para a sociedade em geral e para a escola em particular, a tarefa de educar crianças e jovens para a recepção dos meios.”. O material apresentado nesta seção é bastante pertinente para o trabalho com diferentes mídias, procurando estimular a leitura e mostrar sua necessidade e importância, além de possibilitar o desenvolvimento do valor crítico no aluno.

Podemos avaliar que *Linguagem Nova* traz para o ensino de LP a noção de gêneros discursivos nas propostas de leitura e em algumas atividades referentes a exercícios de interpretação de texto e análise lingüística. Quanto à gramática, consideramos que o livro remete ao ensino tradicional, valorizando os aspectos normativos da língua.

3.4 ALP Novo: Análise, Linguagem e Pensamento

A capa do livro enfatiza a sigla, com letras grandes em destaque, tornando o nome conhecido apenas por ela. Em uma primeira leitura, podemos considerar que o nome do livro, escrito por extenso, seja direcionado para o aluno, ou melhor, seja a representação do que os estudos podem proporcionar para

o seu desenvolvimento. Contudo, na entrevista realizada com a autora, foi-nos revelado que esse título foi endereçado ao docente, trazendo conceitos teóricos que embasaram a elaboração do material: Análise de discurso, voltada para o estudo de Bakhtin, linguagem e pensamento a partir das concepções e Piaget e Vygotsky para o ensino. Portanto, o objetivo principal do livro está no ensino da linguagem, através da interação do aluno com o objeto de estudo e com o meio em que vive.

Passemos à análise do livro que é de autoria de Maria Fernandes Cócco e Marco Antônio Hailer, com publicação da FTD em 2000, a fim de descobrirmos mais sobre a proposta de ensino. Contém cinco unidades e cada uma é dividida em três seções: *Leituras* (com textos, exercícios de entendimento, marcas textuais, produção escrita, oral e extraverbal e, em alguns momentos, intertextualidade), *Análise e Reflexão Lingüística* (trechos de textos, teoria gramatical e exercícios) e *Vivência e Construção* (com textos, questões de reflexão e produção escrita e oral). Vejamos:

a) Leituras

A quantidade de textos varia de três a cinco em cada unidade que passam por clássicos da literatura, poesia, letras de música e chegam até a panfleto de propaganda. Em entrevista, a autora justifica a grande diversidade de textos, acreditando na pedagogia de projetos, uma metodologia de ensino que permite o efetivo trabalho com gêneros discursivos, uma vez que coloca o aluno em contato com textos que circulam em contextos reais. Ela explica que a educação deve ser vista como um projeto, mais que um processo, porque quando o aluno apreende o significado do texto num contexto social, amplia o conhecimento de sua existência e pode propor coisas novas.

Quem espera que um livro de português seja um grande conjunto de textos literários e exercícios gramaticais, talvez, estranhe a primeira leitura do material que, logo na unidade 1, traz obras de arte, *Monalisa* de Leonardo da Vinci e *Retrato de Anna Zborowska* de Amedeo Modigliani, com pequenos textos explicativos. As telas têm a mesma temática (rosto e colo de mulher), porém criadas em época e com estilos diferentes. A comparação das duas imagens é inerente aos olhos, mesmo que o leitor, à primeira vista, não tenha consciência disso. Os autores buscam com essa comparação um recurso didático. A principal função é integrar os textos, considerar suas semelhanças e diferenças, ou em outras palavras, mostrar que existe um diálogo entre eles. Inclusive uma das perguntas a respeito dos quadros é como o aluno imagina que seria uma possível conversa entre essas duas mulheres, se um dia se encontrassem. Mais do que instigar imaginação e criatividade, a intenção é trabalhar um dos sete critérios centrados no leitor: intertextualidade (Beaugrande & Dressler, 1981).

Caminhando pelas páginas seguintes, encontramos mais duas obras de arte *A Persistência da Memória* de Salvador Dali e *Guernica* de Pablo Picasso. Estas também são comparadas a outras duas obras, a primeira com o poema *Relógio* de Oswald de Andrade, e a segunda, com dois textos explicativos sobre o bombardeio de 1937 na cidade basca. O exercício de perceber o que há em comum entre textos verbais e não verbais, entre uma imagem e palavras, não é fácil num primeiro momento. No entanto, fazer associações, ou seja, perceber o intertexto, é fazer disso uma prática natural e espontânea que extrapola o material didático, e o mundo integrado que o cerca passa a ter mais sentido, ser mais compreensível.

O estranhamento do aluno, citado no parágrafo anterior, aos poucos vai se transformando em prazer pela leitura, principalmente quando outros textos não verbais vão surgindo, como as tirinhas, que além de promover análise de diferentes formas lingüísticas, desperta o humor. Os desenhos que ilustram todos os textos, que aparentemente servem apenas para dar colorido às páginas, na verdade, representam mais um texto não verbal que auxilia na construção de sentido e compreensão dos textos verbais da unidade.

O mais relevante desta seção é o caráter interdisciplinar que o livro traz, principalmente relativos à História e à Geografia. Com a justificativa de ampliar o vocabulário, textos sobre o Império Romano e Feudalismo tomam conta da unidade três e a Guerra do Contestado na unidade cinco. A leitura para localização de informação, também na unidade três, traz um mapa antigo e outro atual para comparação das transformações territoriais. O trabalho interdisciplinar requer uma dedicação extra do docente em pesquisas para que ele possa ter certo domínio do assunto tratado, que nem sempre representa sua especialidade. Esse método de trabalhar conteúdos torna a aprendizagem mais rica e estruturada proporcionando um conhecimento mais completo, tão importante e necessário na sociedade atual, tecnológica e globalizada. A interdisciplinaridade rompe os paradigmas que o aluno traz de que as disciplinas não se tangenciam e muito menos que se entrelaçam, como se fosse um quebra-cabeça desmontado.

Isso possibilita que os textos estejam em constante relação uns com os outros, em alguns momentos de maneira explícita, fazendo referência a textos produzidos em outros períodos da História. Outros textos estão relacionados de maneira mais implícita e a intertextualidade não é facilmente percebida. Essa inter-relação ajuda a construir os sentidos e a interpretar o texto de maneira dialogal. Por não fazer parte do cotidiano do jovem, quer por uma questão de gosto, quer pela falta de oportunidade

cultural e/ou financeira, é comum os adolescentes ignorarem obras consagradas de literatura nacional e mundial, canções que não tocam em suas emissoras prediletas. Sendo assim, o diálogo entre textos mostrado no livro analisado é uma forma de ampliar a visão do aluno sobre o assunto. É uma oportunidade de (re)significação e (re)construção da leitura somada à experiência de vida.

Reconstrução dos sentidos do texto

Essa subdivisão está contemplada após cada texto da unidade e propõe exercícios de observação, opinião e crítica dos alunos com perguntas abertas que, muitas vezes, também exigem comparação. Vejamos a questão 3, na página 113, sobre o texto *Homenagem ao Malandro* de Chico Buarque de Holanda: "Na sua opinião, a quem o autor compara o malandro quando menciona que ele pode se candidatar a 'malandro federal'?" A comparação pode aparecer, imediatamente, a candidatos políticos e cabe, nesta hora, a intervenção do docente para mediar a discussão que pode percorrer alguns caminhos, dependendo da vivência do grupo. Candidatura não é o único tema em questão nesse texto, os primeiros versos da música aparecem com cifras para violão e a musicalidade passa a ser então o foco de estudo. Esse "multi" olhar de textos gera um trabalho com gêneros, possibilitando a circulação de informações em situações diárias. Uma pergunta parece-nos pertinente sobre os gêneros. Um texto, como uma propaganda, é o mesmo quando circula em situação social e quando é instrumento de ensino em sala de aula? O texto é o mesmo, mas podemos considerar que o gênero mudou, uma vez que os seus interlocutores e sua finalidade são diferenciados. Com certeza, quando Chico Buarque compôs essa música, não tinha como objetivo específico que ela fosse um texto para análise de alunos de 7ª série, em LP. Em meio didático, o sucesso do reconhecimento dos gêneros pelo aluno depende da condução de aula pelo docente, a partir do livro que não explicita claramente essa diferença, mas fornece condições para o trabalho.

O estudo de vocabulário também está presente nessa "subseção" para ajudar a ler o texto e ampliar o conhecimento geral do aluno, principalmente a leitura daquelas palavras que não são mais utilizadas na linguagem coloquial dos jovens. As questões aqui propostas também levam ao estudo de gêneros discursivos. Quando um anúncio de venda de imóvel, como se fosse um panfleto distribuído nos faróis da cidade, torna-se objeto de estudo (gênero escolar), a finalidade do texto e os papéis assumidos pelos interlocutores, assim como os tipos de letras, cores, *layout* (estilo) e frases pertinentes a esse tipo de texto são exemplos de investigação, bastante condizentes com o título, *Reconstrução do sentido*, fazendo menção aos conceitos de se pensar a leitura numa perspectiva lingüística atual.

Marcas textuais

Esta subdivisão está presente uma vez na unidade e aborda vários aspectos, desde reflexão sobre as figuras ou palavras, expressões populares, vocabulário de uma época passada e linguagem coloquial, até itens gramaticais. Por exemplo, no texto *Incidente em Antares*, as questões sugerem reflexão sobre o dialeto gaúcho e expressões utilizadas nessa região. No texto *Tentação*, os exercícios são sobre o uso de pronomes e de tempos verbais (retirar exemplos de verbos no pretérito imperfeito e no pretérito perfeito). Já no texto *Os melhores contos de Moacyr Scliar*, a interrogação fica por conta dos travessões que aparecem com funções diferentes.

b) Análise e Reflexão Lingüística

Esta seção objetiva o trabalho com a gramática que, por um lado, recebe o tratamento de contextualização e, por outro, uma carga de classificação e definição de termos. O assunto a ser estudado é informado logo no início, acompanhado por exercícios a partir de textos pequenos ou trechos, e as regras estão após um exercício, como se exigissem uma tentativa do aluno antes da explicação teórica. Primeiro, o aluno tem que praticar (experimentação sem preocupação com o erro) e, posteriormente, "descobrir" se o que fez estava certo ou não. "Descobrir" talvez não seja a ação propriamente realizada pelo aluno, quem sabe "aceitação" seja mais condizente com a sua situação, quando se depara com regras, tabelas, negritos e "decoreba".

O PNLD afirma: "identifica-se um excesso de abordagem normativa ou uma redução da análise à classificação das estruturas." (2005) e a autora, em entrevista, comenta que quando visita as escolas de todo o país que adotaram o livro, os professores solicitam essa forma de abordar a gramática, pois funciona como parâmetros para seguir as aulas. Cócco ainda constatou que não é tarefa fácil elaborar um livro que atenda às novas concepções da linguagem e que seja "consumível" pelos professores, responsáveis pela decisão da compra do material para a escola.

Diante disso, o mais acertado foi colocar as regras e contextualizá-las, sugerir questões com exemplos do próprio texto para que o aluno não memorize apenas a regra, e sim que possa verificar uma situação real de uso.

Não podemos deixar de observar como um aspecto positivo o tipo de exercício presente, em especial,

nesta seção, que mais uma vez fornece novas fontes de leitura e promove desenvolvimento de raciocínio lógico-comparativo em situações motivadoras. Destacamos os primeiros exercícios presentes na unidade 2 sobre concordância nominal e, neles, o aluno precisa montar quebra-cabeças e interpretar desenhos (qual das figuras não pertence ao conjunto), para adiante perceber que um texto é a combinação de palavras e, quando não estão perfeitamente combinadas, causam incompreensão de significado. Inclusive para ilustrar essa falha de comunicação, o texto *As três laranjas mágicas* de Neil Philip é apresentado com incorreções de concordância e, naturalmente, cabe aos alunos transformá-lo em um texto respeitando as regras.

Quando o assunto é tempo verbal, alguns trechos de textos aparecem com um símbolo geométrico no lugar dos verbos e um quadro com os devidos verbos é apresentado para o aluno realizar um "complete a lacuna". Nesse caso, há explicitamente uma questão em que o aluno deve expressar o raciocínio utilizado para associar os verbos (cada grupo com um tempo diferente) ao restante do texto, no intuito de fazer sentido e obter a coerência. Nas questões sobre tempo verbal, sem nomeá-los, os exercícios vão induzindo o aluno a perceber que verbos foram usados para indicar uma ação num passado já concluído, quais verbos dependeriam de uma condição para se realizar, e assim por diante. Nessa mesma linha, encontramos um exercício que solicita o tempo verbal que exprime cada situação em uma comparação de textos verbais com não verbais (desenhos que ilustram uma parte do escrito). Nesse caso, além dos tempos verbais, os alunos necessitam relacionar as linguagens presentes nos textos. Sem exceção, o livro preza a classificação dos termos somente depois dos exercícios exploratórios, se assim podemos denominá-los.

Mesmo abordando a gramática normativa, o hiato entre a classificação e a contextualização é minimizado no livro, que busca promover exercícios que trazem um primeiro contato com o assunto a ser estudado, antes mesmo da exposição das regras, um estudo experimental. Ademais, o conteúdo gramatical, sendo retirado de textos que circulam em nosso cotidiano, valida seu uso e seu estudo.

c) Vivência e Construção

Mais leituras são propostas nesta seção só que seus objetivos são diferentes dos textos de *Leituras*, porque não se preocupam com o conteúdo da história ou com a forma como foi escrito especificamente, mas sim em propiciar etapas para compreensão das estruturas lingüísticas dos textos e de produção de novos textos. Utilizando o próprio termo do livro, trata-se de uma *investigação*. Uma forma enriquecedora para o trabalho em sala de aula, apresentada pelo livro ALP, consiste em uma história resumida de como as tipologias (variedades de textos) se comportavam em tempos

remotos e como os textos foram se transformando ao longo do tempo. A unidade um é composta pelas narrativas de humor com uma contextualização cronológica, até mesmo com menção das sátiras e comédias populares da Antigüidade. Atende, assim, a um dos aspectos que caracterizam o processo de interlocução, previstos nos princípios organizadores do conteúdo de ensino dos PCN (1998), que se refere justamente, à historicidade da linguagem e da língua. Se temos a oportunidade de conhecer a mudança ocorrida nos textos com o passar do tempo, temos, da mesma maneira, a oportunidade de reconhecer a evolução (ou não) da sociedade, do modo de agir, de pensar e de se comportar que reflete e é refratada pela linguagem. Com isso, o trabalho com gêneros discursivos fica bastante evidenciado nesta seção, pois cada unidade expõe um tema e os textos apresentam semelhanças de conteúdo, composição e estilo. Vejamos um exemplo:

O tema da terceira unidade é a pesquisa escolar. Logo de início, os alunos têm três situações para resolver, precisam agrupar-se e pesquisar sobre as tarefas propostas. Mas, como pesquisar? Mesmo de maneira implícita, com certeza, essa é a pergunta do aluno, que pode ser solucionada com a leitura de dois parágrafos sobre o assunto. A partir da proposição de um tema "Como viviam as pessoas na Idade Média?", o aluno deve seguir algumas etapas que, sucintamente, compreendem consultas (sumários de livros, internet), leituras (textos, livros e ilustrações) e elaboração de respostas, roteiro de pesquisa e redação final do trabalho. É, certamente, uma atividade que vai além dos limites da sala, como várias propostas do livro que se configuram como mini-projetos de estudo, envolvendo a interação de vários gêneros textuais sobre um determinado tema que circulam em diferenciados veículos, e ainda promove um trabalho interdisciplinar, como já discutido anteriormente, sempre presente nesse material.

A última unidade é inteiramente dedicada à História em Quadrinhos, com um texto que contextualiza, brevemente, seu surgimento e vários outros com histórias e tirinhas para investigação. As questões são formuladas no sentido de fornecer subsídios para a realização da leitura, uma vez que a compreensão extrapola as próprias palavras. A intenção é de que se perceba o estilo próprio desse texto, características comuns de uma narrativa contada por meio de desenhos e que ganha especificidades a cada história. São exemplos de perguntas nesta seção: "para quem são escritas essas histórias?" ou "para que servem os balões?" ou ainda "o que representa a repetição da palavra DEZ no segundo quadrinho e por que tem aquele tipo de letra?". A partir dessas análises, o aluno conquista uma nova visão do gênero *quadrinhos* ou *tirinhas* e eles passam a significar mais que apenas entretenimento.

Há o momento de criação e o aluno terá que produzir uma história em quadrinhos. Para tanto, como tarefa número um, ele deverá pesquisar, em bancas de jornal ou bibliotecas, nomes de personagens famosos, de revistas e de autores para exposição da descoberta em classe e, posteriormente, a própria produção a partir dos dados obtidos.

Outro gênero escolar que consta no livro é o resumo. Há dois tipos de resumos, um em prosa com divisão em parágrafos e outro em forma de esquema. Em *Investigação*, o aluno deve responder às questões pertinentes aos tipos apresentados e tirar suas próprias conclusões. Sem considerações prévias, mais uma vez, fica a cargo do docente a tarefa de explicar o que é e como fazer um resumo.

O ALP reconhece a importância de orientar o aluno para a produção de texto porque favorece o caminho para realização dessa tarefa, com um roteiro de perguntas com sugestões sobre o tema e a forma por meio da qual a escrita deve ser produzida. Há vários momentos de produção propostos pelo livro, alguns mais simples e em *Produção Textual*, no final de cada unidade, é solicitada uma criação mais complexa, como a produção de um livro de narrativas de humor, um relato de experiência científica e até a elaboração de um seminário científico. Os PCN (1998) afirmam que uma redação deve levar em consideração as condições de produção, procedimentos de elaboração, mecanismos discursivos de coerência e coesão, marcas de segmentação, utilização de recursos gráficos e utilização de padrões em função do projeto textual e das condições de produção.

As orientações para a escrita funcionam como um projeto, se pensarmos nas pesquisas que o aluno deve fazer em ambientes escolares e fora dele, consultas a sites e livros, entrevistas com familiares. Assim como o PNLD bem observou, essas orientações visam fornecer condições de produção ao aluno e informações sobre os interlocutores, o suporte e os meios de circulação para que a noção de gênero seja constitutiva do texto produzido e o aluno tenha consciência de seu aprendizado sob esse aspecto.

Quanto à proposta de produção oral, as pesquisas e projetos funcionam conforme a produção escrita, privilegiando a leitura em forma de jogral e seminário. Esse estudo acaba por ser a leitura (quer com o texto em mãos ou memorizado) de um texto escrito previamente. Mais uma vez não encontramos as características específicas da linguagem oral, tendo que nos satisfazer, segundo a proposta do livro, apenas com um breve exercício de transformar um texto escrito em texto falado, sem as devidas alterações, como se isso já fosse suficiente para abarcar o ensino de linguagem oral.

O PNLD considera excessiva a quantidade de gramática estudada no livro e que ao aluno cabe o papel de observar de maneira passiva as regras impostas. Nossa opinião diante da análise, é de que há uma sistematização da gramática, em muitos momentos com a classificação e definição de termos, porém os aspectos gramaticais aparecem de forma contextualizada, sugerindo questões quanto à finalidade e intenção do proposto.

O livro ALP procura estabelecer relações entre o indivíduo e o mundo que o cerca, preocupando-se com o desenvolvimento da capacidade discursiva do aluno e proporcionando uma grande diversidade de gêneros, tanto na escolha dos textos presentes no livro, como nas propostas dos exercícios.

3.5 O que há em comum?

No decorrer da análise, percebemos algumas características semelhantes nos materiais analisados, tanto em conteúdos, como na metodologia.

Com exceção do ALP, logo na apresentação, encontramos um texto que pode ser classificado como uma carta cujo destinatário é o aluno, "Caro estudante", utilizando as próprias palavras do texto e assinada pelos autores. Carta é uma forma concreta de uso da leitura/escrita com função social, como define Bezerra (2005) e, Silva (1997) afirma que o gênero carta apresenta alguns elementos comuns; contudo, sua grande variedade de tipos de comunicação, com diferentes campos de atividade e funções, permite uma classificação em subgêneros. O texto de apresentação pode ser classificado como pertencente ao gênero carta e subgênero carta ao leitor. Embora não tenha sido publicada em um jornal ou revista, os interlocutores (alunos e autores) não se conhecem pessoalmente, sendo seu conteúdo de domínio público e caráter aberto.

A função da apresentação é explicar os objetivos que levaram à elaboração do livro e sobre as atividades a serem desenvolvidas e, com isso, estabelece-se um diálogo entre os interlocutores. Eles tornam-se, assim, parceiros da comunicação. A resposta dos alunos não é simultânea como se estivessem participando de uma conversa ou de um debate, mas cada aluno, ao ler o texto, interpretará o conteúdo e responderá de alguma forma, muitas vezes, sem emitir uma única palavra. A seqüência dialogal do texto é evidenciada pelo tipo de discurso usado. Mesmo sendo um texto escrito, tem marcas de oralidade, como no terceiro parágrafo de *Português para Todos*, a expressão: "Mas, veja bem!", que chama a atenção do leitor e se aproxima dele, como se fizesse parte de seu mundo, gerando uma interação (idéia expressa duas vezes no texto) entre os participantes do texto. De maneira proposital, os autores utilizam uma linguagem clara e objetiva na tentativa de convidar o

leitor a participar das atividades propostas, trazendo à tona as qualidades de um indivíduo participativo socialmente. Temos, portanto, uma convergência de teorias envolvidas em apenas um trecho do texto, a ação de linguagem vista de maneira sócio-interacional, ligada à ideologia de indivíduos socialmente ativos, que corresponde, não coincidentemente, ao primeiro objetivo do EF presente nos PCN: "que os alunos sejam capazes de compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres, (...) adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito" (PCN, 1998, p.7). A própria linguagem, escolha das palavras e termos, enfatiza a necessidade de o aluno desenvolver habilidades para não ser passivo, apenas recebendo informações: "sabemos que você não tem medo de novos desafios..." e "Esperamos com esse material possibilitar a você aulas... que contribuam para a conquista da sua cidadania." A carta é uma representação de interação que ocorre dentro e fora do ambiente escolar.

É incontestável que os recursos gráficos são excelentes apelos motivacionais. Os livros são agradáveis de ver com suas ilustrações e cores que ajudam a trabalhar os conteúdos. Sem eles, talvez, nenhum aluno teria prazer em estudar. O livro *Linguagem Nova* colore algumas páginas, além de destacar importantes mensagens em vermelho, títulos em azul, negritos, itálicos. Assim também fazem os outros, *Rumo ao Letramento* com menos cor e o *ALP* com intensa quantidade de desenhos e recursos de títulos com letras diferentes e *layout* exclusivo da página. Também, o efeito que o livro tem é diferenciado, pois no topo de cada página tem um colorido forte que é perceptível mesmo com o livro fechado e, quando é folheado, as informações são mais fáceis de serem encontradas. A ênfase dada ao colorido e às figuras presentes no livro fica sob a responsabilidade de Marco Hailer, que é professor de Educação Artística, como nos contou Maria Fernandes Cócco, durante a entrevista.

A finalidade extrapola o belo e cai no campo da didática. A riqueza está na contribuição que as imagens dão à leitura. Um detalhe não verbal no início de uma atividade promove a compreensão do que é solicitado e a associação com exercícios do mesmo tipo em outros momentos. No *Português para Todos*, por exemplo, os verbetes de dicionário são dispostos em um retângulo com margens pontilhadas e, no canto esquerdo, um dos pontinhos fica dentro de uma lupa, objeto que serve para ampliar o tamanho de objetos, fazendo referência, no livro, à ampliação de conhecimentos; no *Linguagem Nova*, ao iniciar a produção de texto, um pequeno desenho de dois lutadores dispostos a duelar indica um grande desafio.

Quanto ao conteúdo, propriamente dito, temos que destacar o trabalho com conectores. Em alguns momentos eles são classificados quanto ao tipo (com exceção do livro *Rumo ao Letramento*), porém

não importa muito para o desenvolvimento discursivo do aluno se o termo em questão é um advérbio ou conjunção, muito menos que nome eles têm. Conhecer a função de um conector e saber utilizá-lo em um texto é mais significativo no processo de aprendizagem que apenas saber identificá-lo num texto como conjunção, preposição, advérbio ou qualquer outro rótulo convencionalmente adotado. Os livros abordam o trabalho com conectores, especialmente o livro *Língua Portuguesa: Rumo ao Letramento* que descreve uma visão discursiva da língua, possibilitando uma análise de seus itens no uso efetivo, pois o leitor busca no interior do texto uma lógica que se dá através de sua articulação, e, quanto mais as expressões de ligação estiverem elaboradas, melhor será a interação com o texto. Importante é a compreensão da função de um conector no texto, seja para expressar causalidade, conseqüência, oposição ou qualquer outra relação entre termos, idéias e assuntos.

Exemplificaremos com algumas propostas de exercícios, como em *Rumo ao Letramento* (p. 11): "Releia o trecho abaixo e reescreva-o sem usar os conectores grifados. Depois analise qual escrita ficou melhor." Faz referência à palavra **que,** utilizada para dar sentido à leitura numa análise, nesse caso, limitada à semântica sem preocupação com a morfológica ou sintática dos termos.

Um segundo exercício sobre conectores, na mesma página, refere-se a **cujo**, mostrando, de maneira bastante simplificada, como utilizá-lo nas modalidades do oral/escrito e formal/informal. Ao aluno cabe observar um exemplo, compará-lo a duas frases que são mais utilizadas nas modalidades oral e escrita e reescrever outras de maneira mais formal, utilizando **cujo** (**a**) (**s**). Estabelece-se, então, que na linguagem oral, utiliza-se o padrão informal e na escrita, o formal.

Os conectores voltam a ser trabalhados com freqüência no restante do livro. Também nos demais livros, os exercícios propõem, na maioria, substituição e reescrita de trechos, analisando a relação que os conectores estabelecem no contexto, como por exemplo, **embora** e **apesar de**, podendo ser utilizados como sinônimos mesmo com suas especificidades.

Em síntese, este capítulo discutiu alguns aspectos relevantes dos quatro livros analisados. Quanto à modalidade oral da língua, o único livro que aborda a linguagem como conteúdo de estudo, conforme a proposta de Schenewly e Dolz, é o *Língua Portuguesa: Rumo ao Letramento* (unidade 10). Os outros apenas trazem atividades, mas não discutem a linguagem oral, não trabalham com as diferenças das modalidades oral e escrita, não prevêem uma transcrição de um texto falado, nem tão pouco a representação oral de um texto escrito. A maioria das propostas limita-se à leitura em voz alta do texto escrito.

As atividades nos livros analisados, quanto à linguagem oral, limitam-se à leitura em voz alta, dramatizações e eventos proporcionados pelo próprio ambiente escolar. Falta, nesse sentido, um material adequado, que relacione, de forma contextualizada, a linguagem oral como objeto de ensino em cada unidade. Se em algum trabalho forem utilizados recursos audiovisuais em sala de aula, a escolha será dos docentes, sem indicação do material didático.

Constatamos que a gramática tem um tratamento especial nos livros que procuram explicar o conteúdo sem expor as regras desnecessariamente, ou seja, os exercícios trazem elementos do próprio texto da unidade. O livro *Língua Portuguesa: Rumo ao Letramento* é o melhor exemplo de contextualização do conteúdo gramatical se comparado aos outros que analisamos neste capítulo. O ensino com propósito de desenvolver a capacidade lingüística tem trazido oportunidades para os alunos reconhecerem seu cotidiano através de sua própria língua. Podemos confirmar essa característica nas respostas dos autores que muito se preocupam em "destradicionalizar" esse estudo. Nas entrevistas que foram realizadas pessoalmente, foi unânime a repulsa pela apresentação das regras gramaticais para um simples conhecimento sem aplicação efetiva nos textos orais e escritos.

As resenhas do PNLD também comentam que há um excesso de normas gramaticais expostas em alguns materiais, como é o caso, em nossa opinião, do livro *Linguagem Nova.* Os outros três livros buscam tratar os elementos descritivos da língua em situações contextualizadas, mesmo apresentando regras e estruturas formais em alguns momentos. O livro *Língua Portuguesa: Rumo ao Letramento*, em nosso entender é o livro que melhor expõe os conteúdos gramaticais de maneira discursiva, apoiando o ensino nos gêneros discursivos. Quanto aos textos, para o estudo de leitura e interpretação, consideramos que os quatro livros apresentam boa seleção numa abordagem discursiva da língua. Quanto à produção textual, os livros propõem atividades motivadoras; porém, faltam esclarecimentos, muitas vezes, das condições efetivas para a produção.

Considerações finais

As reflexões críticas sobre as práticas de letramento nem sempre fizeram parte do ensino de LP como procuramos ressaltar no breve histórico da educação brasileira apresentado no capítulo 1 desta dissertação. A relevância da publicação dos PCN há quase dez anos consiste em levar as discussões teóricas sobre a linguagem aos docentes de todo o país através dos órgãos oficiais de ensino. Os PCN enfatizam a necessidade de tomar os gêneros orais e escritos como instrumento de ensino para os terceiro e quarto ciclos do EF.

A definição de gêneros (adotados nesta dissertação como gêneros discursivos) a partir das concepções de alguns autores é apresentada no segundo capítulo e pôde-se constatar sua importância quando utilizados em ambiente escolar pela relação que estabelece entre os aspectos da língua e sua discursividade, em função das intenções comunicativas. No processo ensino/aprendizagem, quanto maior o domínio do gênero, maior a capacidade comunicativa do aluno, por isso, a escola deve promover a circulação de grande diversidade de gêneros.

O terceiro capítulo é composto pela análise da circulação de gêneros em livros didáticos. Procuramos verificar como o material didático que chega às escolas públicas traz a noção de gêneros discursivos orais e escritos para o desenvolvimento da capacidade leitora e de escrita do aluno, assim como, são tratados os aspectos normativos da língua.

O trabalho com gêneros mais acentuado nos quatro livros apresenta-se na seleção de textos de diferentes gêneros. O objetivo dos autores é trazer os textos que circulam nas variadas esferas sociais para o meio escolar, por isso, os artigos de jornais e revistas, propaganda, *sites* estão presentes em grande porcentagem. A preocupação com a diversidade faz com que os livros disponibilizem outras fontes de pesquisa para o aluno entrar em contato (pela internet, em livros ou filmes), além dos textos que o livro já oferece para leituras. Nesse sentido, consideramos que os livros proporcionam uma oportunidade de trabalho com leitura de maneira discursiva, ou seja, desenvolvem a capacidade leitora porque os exercícios de interpretação, com raras exceções, promovem reflexão sobre as situações de produção e uso.

Quanto à produção textual, não podemos deixar de observar que as atividades nem sempre se apresentam de maneira contextualizada para o aluno desenvolver seu texto, principalmente quando nos referimos à modalidade oral. A linguagem oral considerada como conteúdo, conforme

mencionado anteriormente, está contemplada apenas no livro *Língua Portuguesa: Rumo ao Letramento*, mas mesmo assim, poucos são os momentos de exposição da situação de produção. Os quatro livros propõem atividades que podem ser resumidas em leitura para os colegas de classe (em voz alta) do texto apresentado na unidade estudada ou debates (geralmente em grupo) sobre um tema polêmico. As produções oral e escrita caminham juntas nas unidades sem explicação das diferenças que envolvem essas duas modalidades e os exercícios limitam-se, quase sempre, à escrita de uma discussão ou exposição oral de um texto produzido pelo aluno.

Buscando responder às questões levantadas na introdução desta dissertação sobre a gramática constante da Proposta Curricular de 1997, pudemos observar que a densidade do conteúdo é mantida nos atuais livros que são adotados pela 7ª série, tanto nos aspectos descritivos quanto nos aspectos normativos. Os exercícios são propostos de forma a fazer o aluno refletir sobre o uso das regras, pois na grande maioria, contextualizam sua função e retiram exemplos do próprio texto.

Podemos concluir que um grande passo foi dado para o ensino discursivo de LP por parte dos órgãos oficiais de ensino com a publicação dos PCN e por parte das editoras que publicam cada vez mais livros didáticos tomando gêneros como conteúdo, inclusive atendendo às exigências de avaliação do PNLD. Mas temos consciência de que muito ainda precisa ser feito para que os gêneros atinjam maior abrangência nos livros e nos planejamentos escolares em busca de uma universalização da educação.

Referências Bibliográficas

ANDRADE, M. L. C. V. O. Leitura e interação: algumas considerações sobre a (re)construção do sentido. In: APLL na SBPC, 1995, São Paulo. *Revista Linha d'Água* [nº Especial] APLL na SAPL, 1995. p. 51-55.

BAKHTIN, M.. /VOLOSHINOV, V. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 13ª ed. São Paulo: Hucitec, 2004. Título original: Marksizm i Filosofija jazyka, 1929.

_____. *A Estética da criação verbal*. Introdução e tradução do russo: Paulo Bezerra. 4ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2003. Título original: Estetika sloviésnova tvórtchesva, 1979.

BATISTA, A. A. G.. Avaliação dos Livros Didáticos: para entender o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). In: R.Rojo & A.A.G.Batista (orgs). *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita.* Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

BAZERMAN, C. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. A. P. Dionísio & J. C. Hoffnagel (org.); J. C. Hoffnagel (tradução e adaptação); A. R. Vieira, [et al.] (revisão técnica). São Paulo: Cortez, 2005.

BEAUGRANDE, R-A, DRESSLER, W. *Introduction to text Linguistic*. Longman, 1981.

BEZERRA, M. A. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos. In: DIONÍSIO,A. P. ; MACHADO, A. R. & BEZERRA, M. A. *Gêneros textuais & ensino.* 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

BRANDÃO, H. H. N. Pragmática lingüística: delimitação e objetivos. In: MOSCA, L. (org). *Retóricas de ontem e de hoje*. 2ª edição. São Paulo: Humanitas Editora/FFLCH/USP, 2001.

_____. Texto, Gêneros do discurso e ensino. In: CHIAPPINI, L. *Gênero do discurso na escola*: mito, conto, cordel, discurso político, divulgação científica. (Coleção aprender a ensinar com textos; v.5). 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Guia de livros didáticos - *Programa Nacional do Livro Didático*: língua portuguesa / Ministério da Educação. - Brasília : MEC, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Guia de livros didáticos - *Programa Nacional do Livro Didático*: língua portuguesa / Ministério da Educação. - Brasília : MEC, 2008.

.

BRONCKART, J. P. Atividade de linguagem, textos e discursos. Por um interacionismo sócio-discursivo. Tradução de Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: Cortez, 1999.

CAGLIARI, L. C. *Alfabetização e Lingüística*. São Paulo: Scipione, 1989

CÓCCO, M. F., HAILER, M. A. *ALP novo*: análise, linguagem e pensamento. São Paulo: FTD, 2000.

COSTA, S. A Construção de "Títulos" em Gêneros Diversos: um processo discursivo polifônico e plurissêmico. In: R. Rojo (orgs). *A prática de Linguagem em sala de aula*: praticando os PCNs. SP: EDUC; Campinas: Mercado de Letras, 2000.

DASCAL, M. (org.) Fundamentos metodológicos da lingüística. Vol. 3 – *Semântica*. Campinas: Editora do Autor, 1982.

DOLZ, J. & SCHNEUWLY, B. Genres et progression en expression orale et écrite. Eléments de réflexions à propos d'une expérience romande. *Enjeux*, 1996: 31-49. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: Elementos para reflexões sobre uma experiência francófona. In: R. H. R. Rojo & G. S. Cordeiro (orgs, trads) (2004) *Gêneros Orais e Escritos na Escola.* Tradução de trabalhos de Bernard Schneuwly, Joaquim Dolz & colaboradores, pp. 41-70. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

DOLZ, J., NOVERRAZ, M., SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: Elementos para reflexões sobre uma experiência francófona. Tradução de ROJO, R.H.R. & CORDEIRO, G..S. (orgs./trads.) *Gêneros Orais e Escritos na Escola.* Campinas: Mercado de Letras, 2004.

Educação e Conhecimento: a experiência dos que avançaram. – Brasília: UNESCO, 2004.

FARACO, C.E., MOURA, F.M. *Linguagem Nova*. São Paulo: Ática, 2002.

FÁVERO, L. L., ANDRADE, M. L. C. V. O., AQUINO, Z. G.. O. *Oralidade e escrita*: perspectivas para o ensino de língua materna. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FINAU, R.A., CHANOSKI-GUSSO, A. M. *Língua Portuguesa*: rumo ao letramento – 7ª série: livro do professor. Curitiba: Base, 2002.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler*: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados, 1989.

GARCIA, R. L. *Novos olhares sobre a alfabetização*. São Paulo, Cortez, 2001.

GRILLO, S. V. C., CARDOSO, F. M. As condições de produção/recepção dos gêneros discursivos em atividades de leitura de livros didáticos de língua portuguesa do ensino fundamental. In: ROJO, R.; BATISTA, A.A.G. (org.). *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

GUIMARÃES, E. Figuras de retórica e argumentação. In MOSCA, L. (org.). *Retóricas de ontem e de hoje*. 2ª edição. São Paulo: Humanitas Editora/FFLCH/USP, 2001.

HOUAISS, A. e VILLAS, M. de S. *Dicionário*. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2001.

KLEIMAN, A. (Org.). *Os significados do letramento*. Campinas - SP: Mercado das Letras, 1995.

KOCH, I. V. *Argumentação e Linguagem*. São Paulo: Cortez, 1984.

_____, I. V. e TRAVAGLIA, L. *A Coerência Textual*. São Paulo: Contexto, 1991.

_____, I. V. *A Coesão Textual*. São Paulo: Contexto, 2000.

_____, I. V. *A Introdução à Lingüística Textual*: trajetória e grandes temas. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

MACHADO, A. R. *O Diário de Leituras*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MACHADO, A. R. Os textos de alunos como índices para avaliação das capacidades de linguagem. In: MARI, H; MACHADO, I; MELLO, R. (Org.). *Análise do Discurso em perspectivas*. Belo Horizonte: NAD/FALE/UFMG, 2003, v. 1, p. 215-230.

MAINGUENEAU, D. *Análise de textos de comunicação*. Tradução de Cecília P. de Souza-e-Silva, Décio Rocha. São Paulo: Cortez, 2001.

MARCUSCHI, L. A. Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos. In: SIGNORINI, I *Investigando a relação oral/escrito*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000.

_____. *Da fala para a escrita*: atividades de retextualização. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____ . Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MASCIA, M. A. A. *Investigações Discursivas na Pós Modernidade*: uma análise das relações de poder-saber do discurso político educacional de língua estrangeira. Campinas, SP: Mercado de Letras, São Paulo: Fapesp, 2002.

MOSCA, L. Velhas e novas retóricas: convergências e desdobramentos. In MOSCA, Lineide (org.). *Retóricas de ontem e de hoje*. 2ª edição. São Paulo: Humanitas Editora/FFLCH/USP, 2001.

PERRENOUD, P. Os desafios da avaliação no contexto dos ciclos da aprendizagem plurianuais. In: PERRENOUD, P & THURLER, M. G. *As Competências para ensinar no século XXI*: A formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PINTO, A. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos. In: DIONÍSIO, A. P.; Machado, A. R. & Bezerra, M. A. *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

RIANI-COSTA, C. F. Linguagem & cartum... tá rindo de quê? Um mergulho nos salões de humor de Piracicaba. Dissertação (Mestrado em Comunicação Social). 182 f. São Bernado do Campo: Universidade Metodista de São Paulo, 2001.

ROJO, R. H. R. (org.). *A prática da linguagem em sala de aula*: praticando os PCNs. São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado de Letras, 2000.

_____. A Teoria dos Gêneros em Bakhtin: Construindo uma perspectiva

enunciativa para o ensino de compreensão e produção de textos na escola. In: B. Brait (org) *Estudos Enunciativos no Brasil:* História e Perspectivas. Campinas: Pontes, 2001.

_____. Letramento escolar em três práticas: Perspectivas para a multivocalidade.. *Revista da ANPOLL*, São Paulo: USP/Humanitas, v. 11, p. 235-262, 2001a.

_____. Gêneros do Discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L.; BONINI, A & MOTTA-ROTH, D (orgs.). *Gêneros*: Teorias, métodos e debates. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. (Língua[gem]; vol.14). p. 184-207.

ROMANELLI, O. *História da educação no Brasil*. 25ª ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

SÃO PAULO (estado). Secretaria da Educação - **Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas.** *Proposta Curricular para o ensino de Língua Portuguesa*: 1º grau. 5.ed. São Paulo: SE/CENP, 1997.

SAVIANI, D. *A nova lei da educação:* trajetória, limites e perspectivas. Campinas: Editora Autores Associados,1997.

_____. *Escola e Democracia:* teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 33.ª ed. revisada. Campinas: Autores Associados, 2000.

SIGNORINI, I. Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento (Apresentação). In: SIGNORINI, I. (Org.). *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

SILVA, V. L. P. P. Variações tipológicas no gênero textual carta. In: KOCH, I. V. e BARROS, K. S. M. (orgs.) *Tópicos em lingüística de texto e análise da conversação*. Natal: EDUFRN, 1997.

SOARES, M. *Letramento:* um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOUZA, G. T. *Introdução à teoria do enunciado concreto do círculo de Bakhtin/Volochinov/Medvedev*. São Paulo: Humanitas, 1999.

SOUZA, L. Gêneros jornalísticos no letramento escolar inicial. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R. & BEZERRA, M. A. *Gêneros textuais & ensino.* Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

TERRA, E. CAVALLETE, F. *Português Paratodos*. São Paulo: Scipione, 2002.

VYGOTSKY, L. S. (1934) *Pensamento e linguagem***.** 3**.** ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991b.

Documentos Eletrônicos

Koch, I. Lingüística textual e PCNs de língua portuguesa. Disponível em: <http://www.unb.br/abralin/index>. Acesso em 28/09/2006.

Marcuschi, L.A. Exercícios de compreensão ou copiação nos manuais de ensino de língua? Disponível em: <http://www.inep.gov/1996/periódicos/em_aberto_69.doc>. Acesso em 13/10/2006.

http://www.mec.gov.br

http://cenp.edunet.sp.gov.br

http://www.inep.gov.br

http://www.mct.gov.br

ANEXO 1

Critérios de seleção dos livros didáticos

A tabela abaixo mostra a lista de livros didáticos mais escolhidos pelos professores, no estado de São Paulo, para o ano letivo de 2006, referente ao Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, enviada por e-mail em 08 de junho de 2006, pela coordenadora dos Programas de Livros na SEE/SP, Sra. Aidê Magalhães

LIVRO	EDITORA	Qtde
Coleção Palavras - Língua Portuguesa	IBEP	7
Português Paratodos	EDITORA SCIPIONE S.A.	7
A Palavra é Sua	EDITORA SCIPIONE S.A.	7
Ler, Entender, Criar - Língua Portuguesa	EDITORA ÁTICA S.A.	7
Linguagem Nova	EDITORA ÁTICA S.A.	7
Linguagem - Criação E Interação	SARAIVA	7
Português Linguagens	ATUAL EDITORA LTDA	7
Entre Palavras - Edição Renovada	EDITORA FTD S/A	7
Língua Portuguesa - Linguagens no Século XXI - Coleção Vitória - Régia	IBEP	7
Arte & Manhas da Linguagem	EDITORA POSITIVO	7

Segue a relação dos livros adotados nas referidas escolas estaduais pertencentes à Diretoria Centro-Oeste, conforme pesquisa pela Internet em 09 de junho de 2006.

- **Livros mais comprados para as escolas estaduais pela Diretoria Centro Oeste da cidade de São Paulo/SP**

1) Coleção Palavras - Língua Portuguesa - 5
- Alfredo Bresser
- Aristides de Castro
- Maria Antonieta D'Alckmin Basto
- Maria Ribeiro Guimarães Bueno, Profa.
- Reinaldo Ribeiro da Silva, Dr.

2) A Palavra é Sua - 4
- Alípio Andrade Serpa, Ten.
- Emiliano Augusto Cavalcanti de Albuquerque e Melo
- Fernão dias Paes
- Flávia Vizibeli Pirro, Profa.

3) Português Paratodos - 6
- Euclydes de Oliveira Figueiredo

- Architiclino dos Santos, Prof.
- Ibrahim Nobre
- José de Alcântara Machado
- José Dias da Silva, Dr.
- José Monteiro Boanova, Prof.

4) Ler, Entender, Criar - Língua Portuguesa - 5
- Augusto do Amaral, Dep.
- Bernardo O'Higgins
- Calogeras, Min.
- Chiquinha Rodrigues, Dr.
- Thomazia Montoro

5) Linguagem Nova - 10
- Alcides Gonçalves Etchegoyen
- Anhanguera
- Cohab Raposo Tavares
- Eda Terezinha Chica Medeiros, Profa.
- Godofredo Furtado
- Jean Mermoz
- João XXIII (EMEF)
- Mário de Andrade
- Martim Francisco
- Pedro Fonseca, Prof.

6) LINGUAGEM - CRIAÇÃO E INTERAÇÃO - 1
- Guiomar Rocha Rinaldi, Profa.

7) PORTUGUÊS LINGUAGENS -2
- Romeu de Moraes
- Solano trindade

8) Entre Palavras - Edição Renovada - 4
- Adolfo Gordo, Sen.
- Daniel Paulo Verano Pontes, Prof.
- Espiridião Rosas, Mal.
- Ileusa Caetano da Silva, Profa.

9) Língua Portuguesa - Linguagens no Século XXI - Coleção Vitória-Régia - 3
- Amorim Lima, Des.
- Ana Rosa de Araújo, D.
- Deodoro da Fonseca, Mal.

10) Arte & Manhas da Linguagem - 3
- Álvaro Silva Braga, Gal.
- Brasil Japão
- Escola de Aplicação da FEU
•

Livros adotados e não presentes na lista dos 10 mais comprados

1) ALP Novo – análise, linguagem e pensamento - 5
- Almeida Jr., Prof.
- Ennio Voss, Prof.
- Lapa
- Prof. Oswaldo Walder CL Prov- IPE 22
  - Nogueira 27
  - Jatobá 28
- Theodomiro Dias, Des.

2) Português – Texto e Voz - 3
- Anexa ao Educandário Dom Duarte
- Dilermendo Dias dos Santo
- Napoleão de Carvalho Freire, Prof.

3) Português – Leitura, produção e gramática - 2
- Aníbal Freire, Min.
- Escola do centro de reabilitação da AACD

4) Português na ponta do lápis e... da língua - 1
- Artur Whitaker, Des.

5) Leitura do mundo - 2
- Butantã Céu
- Daisy Amadio Fujiwara

6) Português – uma proposta para o letramento - 3
- João Carlos da Silva Borges, Prof.
- Samuel Klabin
- Teófilo Benedito Ottoni

7) Linguagem – Criação e interação - 1
- João XXIII

8) Tecendo Textos – ensino de LP através de projetos - 3
- Alípio Correa Neto
- Olavo Pezzotti, Prof.
- Roberto Mange, Prof.

9) Ler, aprender e criar – LP - 1
- Emygídio de Barros, Prof.

10) Lendo e interferindo -1
- Victor Oliva, Prof.

11) Português em outras palavras - 1
- Kyrillos, Dr.
- Paulo Rossi, Prof.

12) Olhe a Língua! - 1

- Maria Eugênia Martins, Profa.

13) Língua Portuguesa: Rumo ao Letramento - 1
- Alberto Torres

Anexo 2

Roteiro de Entrevista

1) Qual foi o objetivo específico da proposta do livro?

2) A LDB/96 e os PCN influenciaram na escolha dos temas e na proposta do livro?

3) A noção de gêneros discursivos (orais e escritos) para o ensino de Língua Portuguesa foi uma preocupação na elaboração do livro?

4) Em sua opinião, qual é a melhor maneira de ensinar gramática para os alunos de 7ª série do ensino fundamental?

5) E leitura e produção de texto?

6) Durante a elaboração do material, vocês tinham em mente qual seria o público-alvo do livro (classe social, escola pública ou privada, faixa etária, formação dos professores)? E hoje, o uso do livro corresponde a essas expectativas?

7) A avaliação dada pelo PNLD condiz com a proposta inicial do livro?

Entrevistas realizadas com os autores dos livros analisados

Entrevista 1

Autora: Ângela Mari Chanoski-Gusso
Livro: Língua Portuguesa: Rumo ao Letramento
Realizada por telefone em 03/08/2006

1) Qual foi o objetivo específico da proposta do livro?
O mercado não tinha material didático de acordo com a proposta curricular do Paraná, que já conhecia por causa dos cursos de capacitação e formação de professores em que trabalhei durante vários anos. Por isso elaborar um material que proporcionasse competência de leitura e escrita com diversidade de textos era o grande desafio. Entendo que a oportunidade para participar plenamente da sociedade em que vive, o aluno necessita ter consciência de conhecimentos pré-existentes e desenvolver competências por meio de uso e reflexão sobre a língua.

Como o próprio nome diz, buscamos o desenvolvimento discursivo dos alunos para levá-lo ao letramento como forma de participação social. Não se pode desconsiderar as discussões de letramento realizadas na última década como forma de ensino de Língua Portuguesa.

2) A LDB/96 e os PCN influenciaram na escolha dos temas e na proposta do livro?
Sim, por causa da interação. Os PCN representam a inovação do ensino de Língua Portuguesa que tem como base teórica Bakhtin e estudo de gêneros discursivo. Quando o aluno percebe que o livro usado em sala de aula fala sua linguagem fora da escola e que o conteúdo visto pode ser levado para sua vida cotidiana, ele freqüenta mais a escola e se dedica mais aos estudos porque ele mesmo percebe sua importância. Isso é o uso social da língua.

3) A noção de gêneros discursivos (orais e escritos) para o ensino de Língua Portuguesa foi uma preocupação na elaboração do livro?
As linguagens oral e escrita não são vistas como uma dicotomia, elas têm suas especificidades, são sistemas que devem ser levados em consideração dentro das modalidades. O gênero oral deve ser abordado no material didático, ele deve ser ensinado pela escola, apesar de ainda hoje ter professores que não concordam com isso, acham que a fala não é conteúdo de ensino fundamental e médio. O ensino precisa ser contínuo, por isso procuramos o máximo de atividade que desenvolvesse essas habilidades e colocamos em todos os exemplares.

4) Em sua opinião, qual é a melhor maneira de ensinar gramática para os alunos de 7ª série do ensino fundamental?
Acreditamos e por isso colocamos no livro a gramática de reflexão e não de memorização, tanto que em nenhum momento do livro demos conceitos ou definições. Não usamos tabela e nem propomos análises de palavras ou frases isoladas, apenas dentro de um contexto. Os exercícios só expressam o que é significativo para leitura e produção de texto. A gramática é uma ferramenta, não pode ser desenvolvida como conteúdo, muito menos, do jeito que os tradicionalistas a desenvolviam nos livros, com definições que o aluno não compreendia e reproduzia simplesmente em avaliações.

5) E leitura e produção de texto?
O material didático precisava trabalhar com textos diferentes dos literários, mostrando outras abordagens como textos para trazer lazer, instrucionais que até então não eram contemplados nos livros. Muitas vezes vemos livros que não refletem a realidade, a vida das pessoas e isso não é apropriado para o ensino, que precisa fazer sentido para o aluno, não se limitar ao ambiente escolar apenas.

6) Durante a elaboração do material, vocês tinham em mente qual seria o público-alvo do livro (classe social, escola pública ou privada, faixa etária, formação dos professores)? E hoje, o uso do livro corresponde a essas expectativas?
Selecionar o tema perfil da clientela, diversidade, faixa etária com interesses diferentes e precisava com diversidade de gêneros compatíveis com a vida cidadã. Como professora de Universidade, propôs aos alunos de letras um laboratório durante a elaboração do livro. Os alunos mostravam resistências a textos longos, por isso mesclamos o interesse com textos necessário (mais longos) também.

Quanto à produção de texto, o que faltava num material didático era a proposta de uma criação real, ou seja, contextualizar o momento de criação, quem são os interlocutores do texto a ser escrito, onde ele será escrito para que e que tipo de linguagem é a mais apropriada.

7) A avaliação dada pelo PNLD condiz com a proposta inicial do livro?
Não achou muito justo, já que a obra não foi analisada como um todo. Teve a impressão que a análise foi parcial, de acordo com uma amostragem.

A autora ainda comentou que quando a editora a convidou para escrever o material (juntamente com a outra autora Rossana Aparecida Finau) não impôs nenhuma exigência, dando-lhes total liberdade para a produção, por isso, considerou uma grande oportunidade de expressar o que realmente acredita ser importante no ensino de Língua Portuguesa que é o ensino de gêneros discursivos

Entrevista 2

Autor: Ernani Terra
Livro: Português para Todos
Realizada pessoalmente em São Paulo, em 04/08/2006

1) Qual foi o objetivo específico da proposta do livro?
Como o livro iria ser avaliado pelo PNLD, tentamos adequar o material didático às suas exigências, como por exemplo, não colocar material de propaganda, mas que ao mesmo tempo atendesse as

necessidades dos alunos da rede pública brasileira. Sempre tivemos em mente, fazer um material que valorizasse a pluralidade cultural. Para muitos, o livro usado em sala de aula é a única fonte de conhecimento, e isso a gente nunca perdeu de vista. O livro precisa conter informações, além do ensino específico de Língua Portuguesa.

2) A LDB/96 e os PCN influenciaram na escolha dos temas e na proposta do livro?
Acho a proposta dos PCN muito interessante, mas o livro já trazia essas idéias antes dos PCN serem publicados. Já conhecia as propostas pedagógicas da Espanha (motivadora dos nossos PCN), como os temas transversais e o ensino de língua contextualizado. Já conhecia o material didático espanhol e o pensamento de César Coll.

3) A noção de gêneros discursivos (orais e escritos) para o ensino de Língua Portuguesa foi uma preocupação na elaboração do livro?
A coleção traz uma diversidade de gêneros, como letra de canção, fábula entre outros que são mais tradicionais em material didático. Nossa preocupação era trazer para o ensino os textos que circulam socialmente também, como cardápio, anúncio, receita, etc. não estão presentes os textos com propagandas e nem bulas de remédio para a versão do livro que foi para análise do PNLD, pois eles poderiam rejeitar alegando vínculo com um determinado produto ou remédio, além de que este último não pode ser utilizado sem receituário médico (isso poderia ser mal interpretado pelos alunos)

Durante a entrevista, o autor Terra fez uma observação sobre outra versão dos livros, afirmando que há uma coleção com o mesmo nome que é vendida pela editora para escolas particulares, também em todo Brasil, e que não há limites tão rígidos quanto aos textos. Nesse sentido, Terra sente mais liberdade de produzir para este público. Comentou sobre o humor, pois ficou sob sua responsabilidade e que foi muito difícil selecionar textos, verbais e não verbais que não desvendassem algum tipo de preconceito, pois faz parte característica do humor, trabalhar com algo de minoria ou de engraçado de cada pessoa ou grupo.

4) Em sua opinião, qual é a melhor maneira de ensinar gramática para os alunos de 7ª série do ensino fundamental?
A gramática é uma ferramenta para entender o texto, não é um fim em si mesmo. È essencial que os alunos tenham competência gramatical para serem leitores e produtores de texto. Entendo que o ensino de gramática não é ter domínio de nomenclaturas e sim saber usá-la fazendo relações.

2)

5) E leitura e produção de texto?

Tornar os alunos competentes e isso é possível mostrando uma diversidade de gêneros. O livro trabalha com isso, organizado por temas. É preciso trabalhar todos os elementos dos textos e trazer para os alunos a intertextualidade e a interdisciplinaridade.

6) Durante a elaboração do material, vocês tinham em mente qual seria o público-alvo do livro (classe social, escola pública ou privada, faixa etária, formação dos professores)? E hoje, o uso do livro corresponde a essas expectativas?

Antes de produzir o livro, fiz muitas leituras e fui juntando críticas dos professores quando trabalhava na escola. A seleção de texto foi em função do grau de interesse da faixa etária. Quando o livro foi indicado pelo PNLD, e adotado em todo o Brasil, ficou difícil agradar a todos, pois o grau de interesse e de necessidade é muito variado. Hoje, viajo muito dando assessoria às escolas que adotaram o livro. Converso com professores e alunos. Recebo críticas e elogios, mas minha principal função junto aos professores é tirar dúvidas de como utilizar o livro da melhor maneira e solucionar dúvidas de como trabalhar com alguns textos ou exercícios. Recebo informações, principalmente por e-mail, que chegam a ser opostas, como por exemplo, algumas reivindicando que o livro conta com pouca gramática e outros, reclamando do excesso. Quanto aos textos acontece a mesma coisa, reclamam que os textos são longos e que deveríamos apresentá-los parcialmente, e outros elogiam a presença da totalidade.

7) A avaliação dada pelo PNLD condiz com a proposta inicial do livro?

Parcialmente, em linhas gerais sim, mas a impressão que tenho é que a análise foi feita por pessoas diferentes e não apresenta homogeneidade de opinião. Eles avaliaram a coleção com excesso de gramática, mas isso não ocorre em todas as unidades, não é verdade que o livro privilegia a gramática. Há lições que tem mais gramática que outras e, também, há algumas em que nenhum tópico gramatical é apresentado. Concordamos com a avaliação que fizeram sobre a oralidade, que se apresenta de maneira insuficiente no livro, por isso uma nova edição do livro já foi feita buscando atender às exigências desta avaliação, já está para revisão na editora. Pensamos nesta reedição, pois sempre há algo para ser melhorado.

Obs.: considero a proposta do PNLD muito positiva, ter um programa que avalia o material didático que será distribuído para escolas públicas e trazer elementos para o julgamento dos professores antes da adoção é inovador e contribui para o desenvolvimento do ensino.

8) Qual o significado do nome do livro?

Vem atender a lei da educação de 96 e os PCN que propõem uma educação com responsabilidade social para formar cidadãos participativos. O Português para Todos procura ser acessível quanto à seleção de textos e despreza qualquer tipo de discriminação.

Entrevista 3

Autora: Maria Fernandes Cócco
Livro: ALP
Realizada pessoalmente em São Paulo, em 10/08/2006

1) Qual foi o objetivo específico da proposta do livro?

O ALP já existe há bastante tempo, a primeira versão envolvia leitura e compreensão de texto de forma conteudista com localização das respostas no próprio texto da unidade. Hoje o livro busca uma situação real de leitura e produção, ou seja, a segunda versão está baseada no ensino a partir de letramento do aluno. Pensando nos eixos de ensino, a versão mais antiga só trabalhava a visão horizontal do texto, que implicava na diversidade de tipos e hoje busca a visão vertical também trabalhando com os aspectos discursivos, os gêneros do discurso. A possibilidade de propor projetos sempre foi nossa expectativa, pois é com eles que o aluno tem a possibilidade de aprender e reconhecer seu aprendizado na prática. O ALP propicia isso.

2) A LDB/96 e os PCN influenciaram na escolha dos temas e na proposta do livro?

Não só, quando ainda estava em sala de aula, busquei meu aperfeiçoamento profissional e decidi ir atrás de conhecimento na área educacional que ainda não era amplamente difundido no Brasil. Fiz vários cursos fora do país com a equipe de Piaget na Europa e com a Emília Ferreiro na Argentina (também aluna de estudos piagetianos). Estudei Vygotsky para compreender como se dá a aprendizagem e recentemente os estudos na linha da análise do discurso francesa me ajudaram na elaboração do material didático usando gêneros. Os parâmetros são uma conseqüência natural do caminhar dos estudos no Brasil, é, na verdade, uma iniciativa válida, porém resultado de pesquisas e estudos realizados por autores preocupados com o ensino de língua portuguesa.

3) A noção de gêneros discursivos (orais e escritos) para o ensino de Língua Portuguesa foi uma preocupação na elaboração do livro?

Deve-se pensar que os textos orais e escritos se diferenciam nas características e estruturas, mas pertencem ao mesmo sistema e exerce, no fundo a mesma função, que é a da comunicação. Admiro muito a proposta que a equipe de Dolz e Schneuwly fizeram para transformar oralidade em conteúdo e dividi-los nas séries de estudo. Não podemos simplesmente copiar o modelo (não daria certo no Brasil), mas temos que aproveitar a experiência e adaptá-la à nossa realidade. Procuramos fornecer o trabalho com gêneros orais no livro e trazer o máximo possível de variedade de maneira que os textos fizessem sentido para o público em questão.

4) Em sua opinião, qual é a melhor maneira de ensinar gramática para os alunos de 7ª série do ensino fundamental?

A primeira versão do ALP trazia a gramática de maneira assistemática com regras e definições de acordo com as normas cultas. Assistemática porque não se relacionava a nenhum assunto do livro, era um estudo descontextualizado, ou seja, fora de um sistema global. Hoje, a gramática está de forma sistemática em dois momentos:

1º) aproximação do aluno ao conteúdo – é o primeiro contato com o assunto, sem nomes, apenas para tomar conhecimento do que será visto.

2º) apresentação do conteúdo e exercícios contextualizados. Buscamos não definir os conceitos sem

mostrar o propósito do estudo, pois cada um tem sua função e isso fica claro porque o aluno visualiza seus usos no texto e pode produzir a partir de exemplos.
A intenção de colocar a gramática em separado do texto, de forma contextualizada sempre, mas com esclarecimento do que é para que serve, foi para proporcionar uma única fonte de consulta para o professor e alunos também. Recebemos muitas sugestões e até reclamações de professores e alunos que por não encontrar as regras no livro didático, precisam recorrer a manuais para compreender o porquê daquele uso.

5) E leitura e produção de texto?
Esse é o ponto alto de nosso material. Até quando recortamos a gramática, utilizamos leitura. O aluno precisa ter contato com o máximo de textos possível e reconhecer seus diferentes gêneros. O aluno precisa criar o hábito da leitura, por isso propomos bastante variedade para despertar esse interesse. A seção de leitura, propriamente dita no livro, trazemos textos completos e de fontes variadas, já em outras partes, o texto é colocado não integralmente até como uma forma de instigar a curiosidade e fomentar a pesquisa do aluno.

6) Durante a elaboração do material, vocês tinham em mente qual seria o público-alvo do livro (classe social, escola pública ou privada, faixa etária, formação dos professores)? E hoje, o uso do livro corresponde a essas expectativas?
A melhor forma de atingir o público alvo é adaptar a linguagem e isso só é possível com a experiência. Tentamos associar nossa crença metodológica com expectativa dos professores e alunos para um material didático. Na década de 80, produzimos matérias mais tradicionais para uma rede de colégios religiosos e depois, mais recentemente, buscamos as novidades para o ensino público e formação de professores. O ALP novo não foi nossa primeira experiência em criação e junto a isso, somam-se anos de trabalho em sala de aula. Hoje em dia, somos chamados para comentar o livro em escolas do Brasil todo e o retorno é bastante satisfatório. Acho que atendemos às expectativas de maneira geral.

7) A avaliação dada pelo PNLD condiz com a proposta inicial do livro?
Eu concordo com a avaliação do livro. Os pareceristas resenham o ALP como ele realmente é. A questão não é se a avaliação está coerente ou não. A questão é se o que eles esperam de um material é o mais adequado para o ensino de língua portuguesa, ou, se é viável.
Considero a proposta do PNLD um grande avanço para nossa educação e para garantir que nosso livro chegue às escolas, fizemos algumas modificações (apenas aquelas que consideramos apropriadas) para a nova edição.

8) Qual o significado do nome do livro?
Representa os estudos que envolveram sua criação. A contribuição dos mestres Piaget, Vygotsky e Emília Ferreira para o letramento e todos os outros na análise do discurso (Bakhtin e seus estudiosos) fizeram do ALP um material amplo e que desenvolve a nosso ver, uma proposta para transformar alunos competentes em leitura e escrita.

Entrevista 4

Autora: Floriana Cavallete
Livro: Português para Todos
Realizada pessoalmente em São Paulo, em 18/08/2006

1) Qual foi o objetivo específico da proposta do livro?
Transmitir o ensino através de uma metodologia que envolvesse leitura e produção. Os textos escolhidos para compor o livro proporcionam uma experiência necessária para o estudo.

2) A LDB/96 e os PCN influenciaram na escolha dos temas e na proposta do livro?
Foram a base de tudo. A lei e o parâmetro representam inovação educacional, novos pressupostos e, na verdade, expõem um pouco do que os professores que buscavam as novas tendências educacionais já faziam em sala de aula. Já o PNLD, em minha opinião, é limitador, pois não autoriza alguns textos por acreditar que podem influenciar negativamente o aluno e não concordo com isso. Os gêneros de propaganda e uma bula de remédio, por exemplo, não puderam entrar no livro. Parece-me que nem sempre o PNLD dialoga com os PCN e como nosso livro, através da editora, participa da avaliação do PNLD, reformulamos o livro e, isso nos limitou um pouco quanto o estudo de gêneros. Nosso material que é destinado às escolas privadas tem maior variedade de textos e gêneros e permite maior flexibilidade.

3) A noção de gêneros discursivos (orais e escritos) para o ensino de Língua Portuguesa foi uma preocupação na elaboração do livro?
Sem dúvida. A inclusão da seção *exercitando a crítica* foi justamente para desenvolver no aluno a consciência dos gêneros. Essa consciência se dá a partir da crítica, ou seja, ler o que escreveu, comentar sobre a escrita e ter a possibilidade de reescrever. Isso serve para leitura também e reflete nos gêneros orais. O mais relevante é trazer situações reais de uso e comentar especificidades dos textos, tanto orais como escritos, pois a escola tem que formar cidadãos e afastar os alunos do seu dia-a-dia.

4) Em sua opinião, qual é a melhor maneira de ensinar gramática para os alunos de 7ª série do ensino fundamental?
A gramática tem que ser vista como uma ferramenta e não exatamente como um conteúdo. Os aspectos importantes da gramática devem ser retirados do texto e trabalhados à parte. A gramática serve, sim, para dar sentido ao texto e aí temos o grande nó do ensino de português porque os alunos devem perceber o uso dos tópicos gramaticais em seus próprios textos e corrigi-los, se necessários. As ações e progressões dependem das variadas tentativas e o aluno deve refazer um texto até ficar bom. A gramática é o temor do aluno quanto à nota, as transgressões à norma culta significam resultados negativos nas avaliações. Se a nota ficasse em segundo plano e fosse valorizada a real aprendizagem, a escola e, consequentemente, os alunos lucrariam muito.

5) E leitura e produção de texto?
É uma maneira de dinamizar as aulas. Os textos (se bem selecionados) é a hora de conquistar o aluno para o estudo. Por isso, optamos por textos na íntegra. A seleção de textos ficou sob minha responsabilidade na elaboração do livro e minha experiência de anos em sala de aula ajudou muito. A proposta de projetos que o livro traz é a melhor forma de desenvolver as habilidades de leitura e

escrita. O aluno pratica a leitura e depois reproduz o que aprendeu. Não é uma receita pronta que apresenta resultados imediatos, sendo o método que apresenta desenvolvimento para tornar alunos fluentes. O professor tem a responsabilidade de mostrar que a leitura não se restringe ao texto ou ao livro, que a leitura vai além e proporciona a leitura do mundo. É uma forma de pesquisa e de trocas de experiências e, consequentemente, desenvolvimento de cada um de nós. O livro didático tem que oferecer mais do que os alunos consomem entre eles em seus relacionamentos particulares, por isso a leitura é de total importância em sala de aula. Quando a leitura torna-se crítica, a produção segue o mesmo caminho.

6) Durante a elaboração do material, vocês tinham em mente qual seria o público-alvo do livro (classe social, escola pública ou privada, faixa etária, formação dos professores)? E hoje, o uso do livro corresponde a essas expectativas?

A experiência que o Ernani e eu tínhamos de sala de aula que se juntou a do professor Nicola fez com que nosso livro fosse abrangente para a maior parte do país. Hoje, quando vamos às escolas, temos um bom retorno do nosso trabalho. Algumas assessorias pedagógicas contribuíram no delinear do perfil dos alunos de cada estado/cidade e hoje recebemos elogios dos professores e dos alunos. Creio que isso seja uma resposta às expectativas iniciais.

7) A avaliação dada pelo PNLD condiz com a proposta inicial do livro?

O PNLD avaliou que a gramática colocada no livro foi excessiva. Nas escolas que visito (que adotam o material e solicitam nossa presença para debates e palestras) dizem o contrário. Os professores querem (não estou questionando se é bom ou ruim) mais exercícios gramaticais. Isso se deve, talvez, porque ainda não temos professores que consigam trabalhar textos sem o apoio da gramática. Ainda, infelizmente, não falamos uma só língua em todo o Brasil e essa diferença de falas e escritas não é sanada no material didático. É impossível agradar "gregos e troianos" nesse sentido.

Sem dúvida, o PNLD nos mostrou falhas que estamos recuperando nas novas edições, mas nossa proposta de ensino não foi totalmente compreendida. Creio que eles trabalham por amostragem e os comentários são apropriados para uma parte do livro e não para outra.

Entrevista 5

Autora: Carlos Alberto Faraco e Francisco Marto de Moura
Livro: Linguagem Nova
Realizada por e-mail em final de fevereiro e início de março de 2007

1) Qual foi o objetivo específico da

proposta do livro?

O livro foi escrito com a proposta de ser uma ferramenta de trabalho diferenciada para o ensino e aprendizagem de linguagens, com ênfase na língua portuguesa. Quando surgiu, era o primeiro material a trabalhar com linguagens não-verbais e o primeiro organizado em unidades temáticas, proposta que continua até o momento, após as reformulações a que a obra foi submetida.

2) A LDB/96 e os PCN influenciaram na escolha dos temas e na proposta do livro?

Sim, uma vez que esses documentos são básicos para o professor e para o planejamento da escola.

3) A noção de gêneros discursivos (orais e escritos) para o ensino de Língua Portuguesa foi uma preocupação na elaboração do livro?

Nas reformulações, procuramos cada vez mais utilizar esses conceitos, articulando-os de forma a traçar um roteiro seguro para a atuação do professor e o desempenho do aluno. A questão é analisada com bastante cuidado no livro do professor e dessa análise surgem as propostas de trabalho.

4) Em sua opinião, qual é a melhor maneira de ensinar gramática para os alunos de 7ª série do ensino fundamental?

Não entendo seu destaque para a 7ª. série, pois acreditamos que a metodologia deverá centrar-se, em qualquer série do fundamental, na tentativa de fornecer elementos para o aluno construir os conceitos metalingüísticos com que se trabalha nesse ciclo. Quanto mais nos ativermos a essa metodologia, maior será, certamente, a possibilidade de o aluno entender os mecanismos da língua e refletir sobre eles.

5) E leitura e produção de texto?

Temos procurado aperfeiçoar constantemente o trabalho com leitura e produção de textos ao longo desses últimos anos. Na reformulação que acabamos de fazer, a leitura e a produção de textos escritos são organizadas em torno de pequenos projetos: é necessário que o resultado final seja significativo e que sirva, de fato, a um propósito comunicativo.

Nesse sentido, cada unidade é concebida como um percurso de produção de texto, cujo resultado final será a *publicação* do texto. Assim, quando concluir uma unidade, o/a professor/a e seus alunos já terão realizado um processo de produção escrita, que consiste, em linhas gerais, no seguinte:

a) Descoberta dos gêneros – as atividades de leitura e interpretação, além de desenvolverem a capacidade de leitura dos alunos, pretendem levá-los à descoberta gradual do gênero textual estudado na unidade. A seção de gramática textual reforça essa descoberta das características do gênero e aborda algumas questões lingüísticas e discursivas pertinentes ao gênero em questão.

b) Ao mesmo tempo, há a preocupação de introduzir temas de suposto interesse do aluno, o que serve como estratégia de desinibição ao ato de escrever. Pequenas produções escritas e orais são sugeridas ao longo da unidade, antes de se chegar à produção final.

c) O passo seguinte é a escrita com objetivo definido. Escrever para quê ? Essa preocupação é que levou a orientar o trabalho de produção escrita a partir de pequenos projetos – cada texto produzido pelos alunos integra ou prepara, de alguma forma, um projeto. Este é concebido como uma atividade programada, com etapas de desenvolvimento, e cujo resultado constitui um produto (concreto) elaborado.

d) O quarto passo é a leitura da própria produção, seguida pela reescrita. A fase da reescrita é o momento privilegiado para a análise e reflexão lingüísticas. É por ela que os alunos se conscientizam das estruturas da língua, dos usos dessas estruturas e das situações de comunicação. Acreditamos que esta etapa seja a mais importante para que os alunos cheguem à realização plena do ato de comunicação pela escrita.

e) À leitura e reescrita se segue a publicação – só faz sentido escrever um texto quando ele cumprirá uma finalidade comunicativa autêntica. Por isso, a etapa da publicação resgata a função social da escrita, uma vez que faz do texto escrito pelos alunos algo que realmente desempenha uma função comunicativa.

6) Durante a elaboração do material, vocês tinham em mente qual seria o público-alvo do livro (classe social, escola pública ou privada, faixa etária, formação dos professores)? E hoje, o uso do livro corresponde a essas expectativas?

O autor sempre tem em mente um público-alvo, provavelmente aquele que sua prática de sala de aula desenhou durante anos e anos de exercício da profissão. Entre essa abstração e a realidade, no entanto, há um hiato que nos obriga a permanecer muito atentos, a consultar outros colegas que atuam diretamente com os alunos, a analisar pesquisas, a acompanhar bibliografia recente. Como você salienta, também é fundamental estar atento à formação dos professores, variável que interfere com muita força na montagem do manual do professor. Uma das expectativas do professor, sem dúvida, é também ser desafiado pelo livro. Considere ainda que a cada reformulação, orientados pelo retorno dos colegas professores (por vezes também dos alunos), introduzimos muitas modificações, fazemos acréscimos e procedemos a cortes.

Pelo retorno que obtemos de colegas, por e-mail, telefonemas e – atualmente de forma mais rara – cartas, o uso do livro corresponde a essas expectativas. Servem também de parâmetro para análise desse desempenho os subsídios dos divulgadores da editora, que sempre se mantêm em contato com os professores que utilizam o material.

7) A avaliação dada pelo PNLD condiz com a proposta inicial do livro?

No todo, sem dúvida. A análise da coleção, em suas várias reformulações, tem sido condizente com a proposta.

8) A partir de quando a coleção passou a ter esse título e qual sua razão?

O atual nome *Linguagem Nova* nasceu como *Comunicação e Expressão em Língua Portuguesa*, em 80. Esse primeiro nome reflete o estudo mais aprofundado da teoria da comunicação e as novas diretrizes para o ensino do Português, que levaram à mudança do nome da própria disciplina (Língua Portuguesa para Comunicação e Expressão). A mudança para Linguagem Nova reflete a nova opção educacional e pedagógica da coleção: trabalhar com a língua portuguesa inserida no universo de outras linguagens - daí a importância que se dá, na coleção, ao estudo das linguagens não-verbais.

Anexo 3

PORTUGUÊS PARATODOS

Apresentação

Caro estudante

Escrevemos este livro pensando em você, que tem opiniões próprias, que se diverte, que gosta de descobrir coisas novas, que tem emoções, dúvidas, anseios, que, enfim, participa ativamente da sociedade numa contínua interação com os outros.

Ao escrevê-lo, tivemos sempre a preocupação de desenvolver habilidades que você já possui: ler, ouvir, falar e escrever. Afinal, é por meio dessas habilidades que interagimos com os outros.

Apresentamos uma grande diversidade de textos (pinturas, quadrinhos, fotografias, músicas, poemas, contos, piadas, notícias de jornal...) para que você tome contato com a linguagem em suas diversas manifestações. Mas, veja bem!, sabemos que você não tem medo de novos desafios e também não imaginamos você como um ser passivo que só recebe informações e não tem opiniões próprias. Por isso, neste livro, você sempre será solicitado a participar, a encarar o novo, a emitir opiniões, a exercitar seu espírito crítico, a relatar experiências pessoais, a trocar idéias com seus colegas, com seus professores, com seus familiares e amigos, com a comunidade. Enfim, queremos que você seja co-autor do livro e que ele tenha a sua cara.

Para finalizar, esperamos que você goste do livro como nós, os autores, gostamos de escrevê-lo para você.

Os autores.

Hora do texto

Diário

Segunda-feira * 22 horas

Hoje foi um dos dias mais loucos da minha vida.

De manhã, escola.

Eu gosto muito da minha professora de artes. Parece patético dizer isso com 13 anos de idade, mas é verdade. Eu gosto tanto dela que fico mudo a aula inteira. Seu nome é Anísia. Ela é muito bonita, de um jeito diferente da minha mãe. A pele é negra, lisa e forte. Desde a primeira aula Anísia reparou em mim. Nos desenhos que eu rabisquei no caderno. Disse que eu tenho jeito pra fazer caricaturas, quadrinhos, que eu tenho muito humor. Fiquei tão feliz que nunca mais consegui conversar com ela. Mas, quando ela pede pra gente trabalhar, eu dou o sangue. Agora estou gostando de fazer esculturas.

Bem, a Anísia é completamente diferente de outras professoras da escola. Cada aula é uma surpresa. E hoje o assunto na classe era a gangue VG.

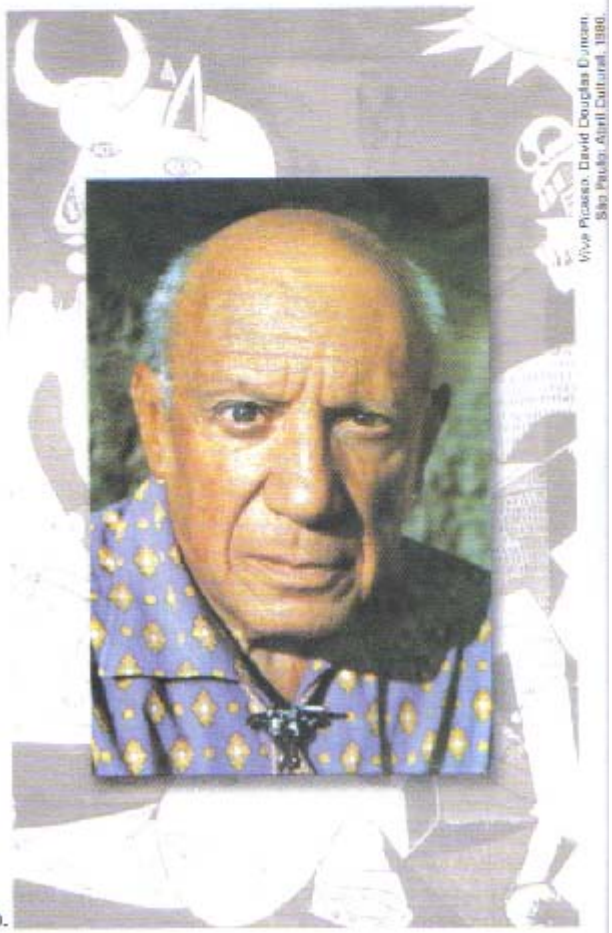
Muita gente queria saber por que os caras eram cismados com o tal do Picasso. Anísia sorriu. Ela nunca responde nada direto. Ela fala sempre de um jeito que faz a gente ficar pensando.

"Sabe o quê?", ela disse, "essa é uma boa idéia, por que vocês não fazem uma pesquisa sobre esses artistas e depois apresentam pra classe?"

"Puxa, Anísia, assim não vale, a gente só está com um pouco de curiosidade", disse o Marquinho.

"Tudo bem, vou contar um pouquinho dessa história. Picasso é um dos maiores artistas da pintura mundial, vocês sabem, mas ele também foi um grande defensor da paz."

Daí ela mostrou um quadro dele, a pomba, usada como símbolo mundial da paz.



O pintor espanhol Pablo Picasso.

Depois contou assim:

"Em 1937, uma cidade chamada Guernica, na Espanha, foi destruída por bombardeios. Picasso odiava a guerra, então pintou a cena da destruição. Seu quadro se tornou símbolo da dor e da morte. Ou seja, o mesmo artista foi capaz de criar a mais perfeita imagem da paz e a mais dolorosa imagem da guerra. Quando o embaixador de Hitler em Paris foi visitar Picasso, dizem que ele apontou para o quadro e perguntou assim: 'Foi o senhor quem fez isso?' e Picasso respondeu com simplicidade: 'Não, foi o senhor mesmo'".

Guernica, Pablo Picasso, 1937. Óleo sobre tela, 349,3 x 776,6 cm. Museu Rainha Sofia, Madrid, Espanha.

Bom, depois dessa, todo mundo adorou o Picasso, a gente queria ver fotos dele e tudo mais. Anísia nos mostrou algumas. No meio da conversa, alguém disse lá do fundo da classe: "Ainda bem que no Brasil nunca teve guerra. Aqui sempre reinou a paz".

Foi estranho. Anísia ficou um tempão calada e depois disse: "Não é bem assim. Antes fosse. Mas existem vários tipos de guerra. No Brasil houve guerras secretas, lutas mortais pela defesa da liberdade de expressão. E nem faz tanto tempo".

De novo, todo mundo começou a falar sem parar.

Que história de guerra era essa? Como é que ninguém sabia?

Então a Anísia disse que a gente podia fazer uma pesquisa sobre qualquer desses assuntos: Picasso, guerra mundial, luta pela liberdade de expressão, mas ela queria, em todos os trabalhos, que usássemos muitas fotos e imagens.

Ela mandou a gente procurar fotos de família. Fotos antigas, fotos modernas, depois montá-las como se fossem um pequeno documentário. O importante era trabalhar com fatos reais, com o passado das pessoas.

Eu gostei. Meu avô é espanhol. Deve ter passado muita coisa na vida.

(PRIETO, Heloísa; DIMENSTEIN, Gilberto. *Mano descobre a liberdade*. São Paulo: Senac, 2001. p. 13-5.)

patético: tocante; que causa sentimento de piedade ou tristeza; que causa estranheza.
gangue VG: no livro, nome dado a um grupo de grafiteiros que pinta os muros da Vila Madalena, bairro de São Paulo, com desenhos inspirados em Picasso e Miró.

Conhecendo os autores

Heloisa Prieto, em seus diversos livros infantis e infanto-juvenis, procura recuperar a arte de contar histórias com humor e expressividade.

Eclética, escolhe não somente temas tradicionais, como folclore, mitos e relatos populares, mas também temas atuais, como a descoberta do amor pela Internet.

Alguns títulos de sua autoria são: *Mano descobre a diferença* (co-autoria de Gilberto Dimenstein), *Balada* e *Lá vem história*.

Norma Albano/Folha Imagem

O paulista **Gilberto Dimenstein** (1956) é atualmente um jornalista de renome internacional, tendo ganhado diversos prêmios ao longo de sua carreira.

Dimenstein realiza um jornalismo investigativo, mostrando os problemas sociais de forma crua. Ele também escreveu livros, sendo os principais: *A república dos passarinhos*, *A guerra dos meninos* (que revelou o assassinato sistemático de crianças no Brasil) e *Meninas da noite* (sobre prostituição infantil).

Expressão ORAL

Muitos jovens sentem necessidade de registrar suas experiências. As meninas, em geral, são mais propensas a fazer um diário; entre os garotos, há aqueles que também gostariam de fazê-lo, mas desistem justamente por acharem que "diário é coisa de menina".

Reúna-se com alguns colegas para, em grupos, discutir esse assunto. Não se esqueça de que, quando se expõe uma opinião, é preciso fundamentá-la. Portanto, argumente, dê exemplos, explique por que considera o diário uma forma de registro importante (ou não).

Não se esqueça, também, de que é preciso ouvir a opinião das outras pessoas. Quando se sentir tentado(a) a rejeitar fortemente uma idéia, lembre-se: deixe o interlocutor terminar de expor o pensamento, anote suas contra-argumentações para não esquecê-las e exponha-as no momento certo.

Estudo do VOCABULÁRIO

Reúna-se com mais três ou quatro colegas para realizar as atividades seguintes. Discutam as expressões em destaque, tentem entendê-las por seu sentido nas frases e escrevam no caderno as conclusões a que o grupo chegou. Caso encontrem alguma dificuldade, vocês poderão recorrer a um dicionário.

1. "Já tinham brincado muito, e agora estavam reunidos **ao pé do poste**, pensando numa coisa nova para fazer."
2. Era um verdadeiro **pé-quente**, pois já ganhara prêmios em diversos concursos.
3. Não entendeu direito o poema porque o interpretou **ao pé da letra**.
4. Contou a novidade ao colega **ao pé do ouvido**.
5. **Aperte o pé**, pois estamos atrasados.
6. Começou o ano **com o pé direito**.
7. Aceitou o convite **com um pé atrás**.
8. Resolveu o problema **com um pé nas costas**.
9. Quando Sofia gritava, os meninos **davam no pé**.

Gramática no texto

1. Na frase, "Sofia assustava-se com nada, e **isso os** deliciava", as palavras em destaque retomam elementos do texto apresentados anteriormente. Quais? Escreva sua resposta no caderno.
2. Na frase "Os meninos apareciam, quietos, sérios":
   a) Responda no caderno: a quem se referem os adjetivos **quietos** e **sérios**?
   b) Copie essa frase no caderno, substituindo **os meninos** por **Sofia**. Faça as modificações que julgar necessárias.
3. Comente, em seu caderno, o uso dos dois-pontos na frase "Terminado o serviço, ela fazia o pagamento: um saquinho de balas para cada um".
4. "Às vezes comia um tomate: enfiava-o inteiro na boca, as bochechas estufavam."
   a) Embora não venha explícito na frase, é possível, pelo contexto, indicar qual é o sujeito de "**comia**". Escreva-o no caderno.
   b) **Um tomate** completa o significado de que palavra na frase?
   c) "[...] enfiava-**o** inteiro na boca [...]."
   O termo em destaque retoma outro, já mencionado. Escreva-o no caderno, classificando-o.

Produzindo texto

Sua tarefa consistirá no seguinte: criar uma narrativa de ficção em que o personagem central – uma criança – relatará em primeira pessoa travessuras de que tenha participado.

Procure mostrar como a criança vê o mundo: fale também de seus medos, de suas alegrias, de suas fantasias.

Na narrativa poderão aparecer outros personagens, que também sejam crianças. Crie diálogos entre eles, procurando reproduzir a maneira que falam quando conversam entre si.

Exercitando a crítica

Troque seu texto com um colega. Procure observar se o texto produzido por ele atende ao que foi pedido (uma narrativa em primeira pessoa). Observe os diálogos: eles foram marcados por sinais de pontuação? A linguagem utilizada pelos personagens está adequada à faixa etária deles? Os fatos estão narrados de modo que a história, embora inventada, pareça verdadeira?

Diário de bordo

Neste capítulo, falamos sobre travessuras de crianças e sobre pessoas de outras nacionalidades que escolheram o Brasil para morar. Agora, escreva no seu diário de bordo suas conclusões a respeito desses dois temas. As perguntas a seguir servem apenas de roteiro para seu relato; portanto, você não precisa se restringir a elas.

Por que as crianças costumam fazer travessuras?
Todas as crianças são travessas?
Quando você faz alguma travessura, como seus pais reagem?

Entre seus ascendentes, há estrangeiros?
Se há, de que origem eles são?
Por que vieram para o Brasil?

Na sua classe, há colegas que são descendentes de imigrantes?
Eles têm costumes que sejam diferentes dos seus?

Para além do texto

Segundo estimativa do Ministério das Relações Exteriores da Itália, aproximadamente 15% da população brasileira tem sangue italiano, hoje cerca de 25 milhões de descendentes. Não é à toa, portanto, que podemos notar influências italianas em diversos setores. A palavra **tchau** (em italiano se escreve **ciao**), que usamos para nos despedir de alguém, o antigo nome do Palmeiras e do Cruzeiro, que se chamavam Palestra Italia, e a tradicional **pizza**, tão popular entre nós, são apenas alguns exemplos da influência italiana entre nós.

Reúna-se com alguns colegas e, em grupo, pesquisem em livros, em enciclopédias e na Internet dados sobre a imigração italiana no Brasil. Quando chegaram os primeiros imigrantes? Por que vieram para o Brasil? Que tipo de atividade desenvolviam? Em que lugares se fixaram? Que contribuições deram à nossa cultura?

Em cima, Palmeiras e Cruzeiro em partida válida pelo Campeonato Brasileiro (Belo Horizonte, 14 ago. 2002). Embaixo, a tradicional pizza.

Sugestões para leitura

GATTAI, Zélia. *Anarquistas graças a Deus*. 30. ed. Rio de Janeiro: Record, 2000.

LAURITO, Ilka Brunhilde. *A menina que fez a América*. 5. ed. São Paulo: FTD, 2001.

____. *A menina que descobriu o Brasil*. 5. ed. São Paulo: FTD, 1992.

VARELLA, Drauzio. *Nas ruas do Brás*. São Paulo: Cia. das Letrinhas, 2000.

VON, Cristina. *A história do brinquedo*. São Paulo: Alegro, 2001.

Sugestões de sites, filmes e museus

Sites

www.italionet.com.br

www.memorialdoimigrante.sp.gov.br

Filmes

Pai patrão (*Padre padrone*, Itália, 1977) – Direção: Paolo & Vittorio Taviani

O quatrilho (Brasil, 1996) – Direção: Fábio Barreto.

Cena do filme *O quatrilho*, de Fábio Barreto (1995).

Museus

Museu Memórias do Bixiga. Rua dos Ingleses, 118 – São Paulo – SP

Museu Histórico da Imigração Italiana. Rua Maximiliano Lorenzini, 122 – São Caetano do Sul – SP

Centro Histórico do Imigrante. Rua Visconde de Parnaíba, 1316 – Brás – São Paulo – SP

Expressão ESCRITA

1. O texto **Idolatria** é narrativo-descritivo. Retire dele duas passagens – uma exclusivamente descritiva e outra narrativa – e copie-as em seu caderno.

2. Os textos narrativos sempre se organizam em torno de ações, personagens, lugar, tempo, e têm um narrador que dá voz aos acontecimentos e um conflito que dá densidade à trama. Resuma no caderno, de forma bastante sucinta, o que acontece no conto.

3. O narrador é o próprio personagem – o garoto. Observe a passagem a seguir: "Por que falava assim comigo, tão danado? As pedras, eu as sentia dentro de mim, inamovíveis". O que é possível concluir sobre o narrador: ele ainda é garoto ou já é adulto? Que pistas esse trecho nos oferece? Escreva suas respostas no caderno.

4. Você sabe que o narrador não se confunde com o escritor. Quem criou a história, deu vida aos personagens e escolheu quem seria o próprio narrador foi o escritor Sergio Faraco. Cada escritor tem seu estilo – sua forma de escrever, seu jeito de organizar a história. Nesse conto, podemos perceber momentos narrativos alternados com momentos descritivos; fala alternada com ação, de forma direta, sem apresentações por parte do narrador.

   a) Copie no caderno uma passagem do texto em que haja alternância de ações e falas dos personagens.
   b) Comente esse modo de narrar.

5. No conto, o narrador nos dá a descrição física do pai, mas não diz como ele é interiormente. Podemos perceber o "modo de ser" do pai por suas ações. Escreva em seu caderno como você o percebe.

6. O garoto, como narrador, não fala de si, mas observa as atitudes do pai e mostra suas reações diante delas. Em seu caderno, comente algumas dessas reações e o que elas demonstram.

7. Na história da relação entre esse pai e esse filho certamente haveria muitos outros fatos interessantes. Por que o narrador teria escolhido esse fato para contar? Registre sua opinião no caderno.

8. O desfecho do conto se resume numa frase curta: "Aí eu fui". Discuta com seus colegas: essa frase indica apenas a ação de ir ou algo mais? Na sua opinião, o que ela indica?

9. Por trás de uma história e da movimentação dos personagens num determinado tempo e lugar, existe uma idéia, que pode ser resumida com um substantivo abstrato. Por exemplo, na história de desencontros de duas pessoas, podemos perceber a idéia da **solidão** – a solidão é o tema da história. No conto **Idolatria**, que idéia está presente o tempo todo? Explique no caderno.

4. "Abre a tua."; "Me traz aquelas pedras." Com essas frases, o pai dá ordens ao filho.

a) Que modo verbal é usado para dar uma ordem, um conselho ou para fazer um pedido? Escreva a resposta no caderno.

b) Os dois se tratam pela 2ª pessoa do singular: **tu**, forma de tratamento usada principalmente no sul do país (o autor do texto é gaúcho, assim como seus personagens). Responda no caderno como ficariam essas frases, se eles se tratassem por **você**.

Para além do texto

Uma das características destacadas pelo garoto para descrever o caminhão do pai foi a frase sobre amor de mãe. É muito comum os caminhões estamparem frases desse tipo em seus pára-choques. Sua tarefa é anotar algumas dessas frases e responder no caderno: como os caminhoneiros vêem o amor, o ciúme, a saudade?

Reúna-se com seus colegas de classe para selecionar as melhores frases entre as pesquisadas – desde que não sejam de mau gosto, claro! Depois, organizem um painel sobre como esses homens se relacionam com suas famílias e como lidam com os sentimentos ligados ao amor.

Sugestões para leitura

MARINHO, Jorge Miguel. *Na curva das emoções*. São Paulo: Melhoramentos, 1989.

SCLIAR, Moacyr. *Introdução à prática amorosa*. São Paulo: Scipione, 1997.

Conhecimentos gramaticais

O modo imperativo

"– Me **traz** aquelas pedras."

"– **Veste** isso, vai esfriar."

Nessas passagens, o pai ordena ao filho que o ajude a tirar o caminhão do atoleiro e que aceite a japona ofertada por ele. Para isso, emprega o **modo imperativo**.

Ortografia

S ou *Z*?

1. Leia as palavras dos dois quadros em voz alta e, depois, responda no caderno o que se pede:

A		
mole	–	moleza
esperto	–	esperteza
certo	–	certeza
justo	–	justeza
claro	–	clareza

B		
japonês	–	japonesa
indefeso	–	indefesa
duque	–	duquesa
inglês	–	inglesa
burguês	–	burguesa

a) Que você percebe nas palavras das colunas da direita de cada quadro?
b) Que relação há entre as palavras do quadro **A**?
c) Que relação há entre as palavras do quadro **B**?
d) Tente elaborar uma regrinha: como usar **s** ou **z** quando as palavras terminarem com o mesmo som /eza/?

2. Observe as palavras dos quadros abaixo. Nas palavras da direita de cada quadro podemos perceber o som de **z**, embora as letras utilizadas sejam diferentes (**s** e **z**).

A		
manhã	–	manhãzinha
mãe	–	mãezinha
pai	–	paizinho
nariz	–	narizinho
chafariz	–	chafarizinho

B		
lápis	–	lapisinho
simples	–	simplesinho
pais	–	paisinho
pires	–	piresinho
ônibus	–	onibusinho

Responda no caderno:
a) Que sufixo foi acrescentado às palavras da coluna **B**?
b) Observe as palavras da coluna **A**: as primitivas e as derivadas. O que se acrescentou ao final das palavras derivadas?
c) Que conclusões você tirou sobre o uso de **s** ou **z** nesses casos?

Por dentro dos temas

Legenda:

- p. 00 – Remissão de páginas.
- = Indicação de livro(s).
- = Indicação de filme(s).
- = Indicação de site(s).

Muitas vezes, quando começamos a ler sobre determinados assuntos e a pesquisar sobre eles, cresce a nossa curiosidade e desejamos saber mais e mais. Assim, em cada capítulo deste volume, fizemos indicações de leituras, sites e filmes para que você pudesse aprofundar-se nos assuntos de seu interesse e ter a oportunidade de escolher entre as linguagens que mais lhe agradam ou aquelas a que você tem acesso.

Para que você tenha mais possibilidades de escolha, oferecemos aqui uma lista com indicações, acompanhadas de informações sobre as obras.

Se desejar ler os livros, assistir aos filmes ou acessar os sites indicados, peça ajuda aos seus pais e professores, visite bibliotecas – da escola, do bairro ou da cidade –, centros culturais, associações de bairro, etc, o que estiver ao seu alcance. Mas não abra mão do seu direito de conhecer mais!

p. 14

Virgínia Artigas

Saiba quem foi Virgínia Camargo Artigas, artista plástica paulista, casada com o arquiteto Vilanova Artigas.

http://www.itaucultural.com.br

Para chegar à biografia, clique em artes visuais, enciclopédia de artes visuais, biografias. Aproveite e navegue pelo site que, além da biografia da artista, apresenta importantes informações e indicações de sites sobre todas as áreas da cultura brasileira e mundial. (Acessado em julho de 2002.)

p. 14

Vietcongs

Os filmes constituem excelentes fontes para conhecer os vietcongs e a guerra do Vietnã. As produções americanas, em especial, começaram desenvolver uma visão crítica dessa guerra tão brutal.

Platoon. (Dir. Oliver Stone, Flashstar Home Video, 1986.)

O filme mostra o sofrimento de um jovem universitário que se embrenha na guerra do Vietnã.

Bom dia, Vietnã. (Dir. Barry Levinson, Abril Video, 1987.)

Disk jóquei é contratado para trabalhar na rádio americana do campo de batalha, no Vietnã. Ele alegra os soldados, mas incomoda os oficiais com seu sarcasmo e acaba pagando caro por isso.

Cena de **Platoon**.

LÍNGUA PORTUGUESA
RUMO AO LETRAMENTO

O texto em foco: conteúdo e forma

Em seu caderno

1. Releia os dois textos e depois liste quais as situações que facilitam a vida dos *hackers* para invadir empresas ou computadores pessoais.

2. O que você acha que seriam senhas fáceis? Imagine o que as pessoas escolhem como senhas para facilitar, auxiliar a memória.

3. Em que situações, hoje, as pessoas, geralmente, precisam ter senhas para resolver as coisas do dia-a-dia?

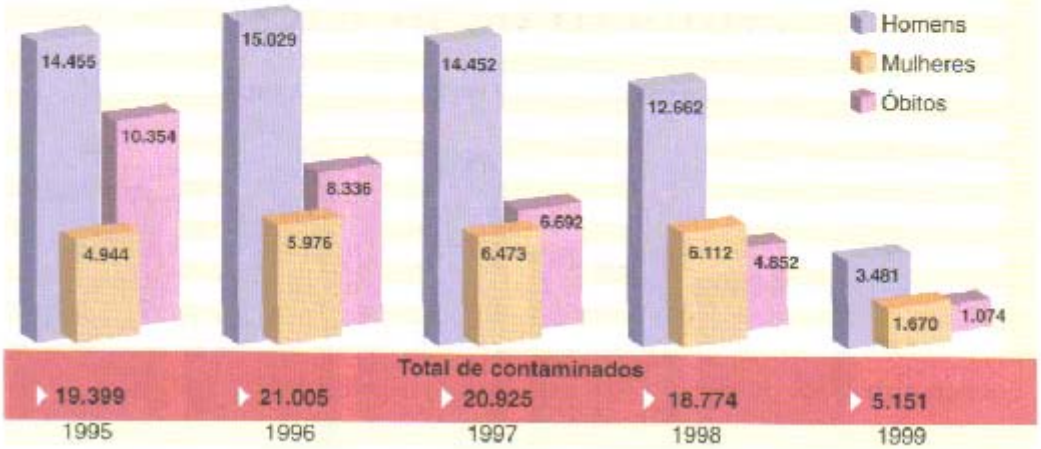
Leitura de texto de propaganda

Risco Zero. Seu cartão de crédito protegido de ataques na Internet.

Revista *IstoÉ*, 30 ago. 2000. (adaptado)

O tamanho da doença

O número de contaminados pelo vírus da Aids entre 1995 e 1999 no Brasil é assustador: 85.254 pessoas. Apesar da diminuição de contaminados, que começou em 1996, os números ainda são altos. Mas há um fato a ser comemorado. O total de óbitos vem diminuindo ano a ano.



Revista *Istoé*, 15 mar. 2001.

O texto em foco: conteúdo e forma

Em seu caderno

1. Dê outro título ao texto.

2. Compare os dados de 1995 com os de 1999. Depois, calcule o percentual de mortes em cada um desses anos, para comprovar que *há um fato a ser comemorado.*

3. Calcule o número de vítimas que morreram de AIDS no período de 1995 a 1999.

4. Discuta, com seus colegas e professor, quais teriam sido os fatores responsáveis pela diminuição de óbitos causados por AIDS. Retorne ao texto de Drauzio Varella.

5. Reescreva as frases substituindo o que está grifado, sem modificar-lhes o sentido:

   a) *Apesar da diminuição de contaminados, que começou em 1996, os números ainda são altos.*

Teste da AIDS. Pode contar com a gente

O texto a seguir foi retirado de um folder elaborado pelo Centro de Orientação e Aconselhamento (COA) de Curitiba (PR).

Quem deve fazer o teste?	Todas as pessoas que têm dúvida quanto ao resultado do seu teste anti-HIV ou que se expuseram a situações de risco de se infectar, devem realizar o teste sorológico para detecção do vírus da AIDS.
O que uma pessoa deve saber para fazer um teste?	A AIDS atinge qualquer pessoa, independente de sexo, cor, idade, orientação sexual ou classe social. Através do seu teste você pode saber se está infectado com o vírus da AIDS, mas se a infecção for recente, há menos de 3 meses, seu teste pode dar um falso resultado. Isso significa que seu corpo não teve tempo para desenvolver anticorpos contra o vírus, para aparecer no teste. Este período de 3 meses é o que chamamos de janela imunológica. Por isso, se você quer fazer seu exame, espere 3 meses após a situação de risco que você correu, para ter certeza que não se contaminou.
Qual a vantagem de fazer o teste?	Os grandes avanços científicos nos campos do diagnóstico, tratamento e prevenção do HIV/AIDS evidenciam cada vez mais a importância da realização do teste sorológico com vistas ao diagnóstico precoce da infecção pelo HIV. Se o seu resultado der negativo significa que você não está infectado com o vírus da AIDS, mas lembre-se que ele só deve ser feito após o período de janela imunológica. A partir deste momento, você não deve entrar mais em situações de risco para não se contaminar, pois o resultado do seu teste não é vacina contra o HIV. Se der positivo, você será encaminhado a um serviço especializado em HIV/AIDS.

	O HIV tem tratamento; existem muitos medicamentos e exames disponíveis na rede pública de saúde e você pode ter uma boa qualidade de vida.
Onde fazer o teste do HIV?	O COA – Centro de Orientação e Aconselhamento tem profissionais para orientar todas as pessoas que têm dúvidas, e oferece a oportunidade de realizar o teste do HIV de forma anônima, gratuita e sigilosa, para as pessoas que assim desejarem. Os aconselhadores do COA tiram suas dúvidas e orientam como você pode se prevenir do vírus da AIDS. Somente realizar o teste HIV não vai livrá-lo da possibilidade de contaminação do vírus da AIDS.
Situações de risco para a contaminação do HIV.	Qualquer pessoa que fez sexo com penetração (oral, anal, vaginal) sem camisinha. Toda pessoa que utilizou agulhas, seringas e colheres de outra pessoa, no uso de drogas injetáveis. Pessoas que receberam sangue não-testado.

Secretaria Municipal da Saúde de Curitiba. (*Folder*)

O texto em foco: conteúdo e forma

Em seu caderno

1. Esse texto está escrito em um *folder*, distribuído gratuitamente para a população. Qual a sua finalidade?

2. Copie o que for verdadeiro em relação ao teste da AIDS.

   a) O teste evita a doença.

   b) O teste previne a doença.

   c) Ele revela se o paciente está infectado com o vírus da AIDS.

   d) Para fazer o teste não é preciso identificar-se nem efetuar pagamento.

Dr. Jekyll e Mr. Hyde

O avanço científico requer vigilância ética.

A recente divulgação de informações a respeito do possível envolvimento de cientistas brasileiros, no início dos anos 90, em pesquisas que visavam influenciar a percepção da opinião pública sobre os efeitos do cigarro, remete a uma reflexão sobre aspectos éticos associados à pesquisa científica e tecnológica. Tal reflexão se torna particularmente importante no momento em que a sociedade se mostra muito mais atenta aos desdobramentos das conquistas científicas das últimas décadas.

Esses avanços têm levado muitos a acreditar que estaríamos assistindo ao nascimento de um novo homem e de uma nova sociedade, livres de alguns dos males que nos afligem desde a expulsão do Paraíso. Internet e genômica são, sem dúvida, os ingredientes a estimular o mais recente surto dessa euforia que periodicamente contagia o homem. E não é à toa. Por exemplo, Freeman Dyson – um dos mais importantes físicos teóricos e visionários da ciência – conjuga essas duas ferramentas à energia solar, para desenhar fascinantes e verossímeis utopias de um planeta onde todos terão acesso à educação e onde a biodiversidade será utilizada de modo sustentável. As grandes conquistas do homem têm o condão de excitar esses sentimentos de onipotência. Expectativas semelhantes cercaram o aparecimento da energia nuclear (que passaria a inviabilizar guerras), do rádio (que tornaria os povos mais amigos) e os diversos avanços no campo da Medicina – com a sedução da eterna juventude. Não que seja injustificado o entusiasmo com que são recebidos os grandes avanços no campo da tecnologia e da ciência. Pelo contrário, o impacto que terão sobre a vida de cada um e sobre a sociedade como um todo ainda não é possível calcular.

Mas o fato é que o homem, com a beleza que a natureza o dotou, continua com as mesmas contraditórias características: capaz de um maravilhoso impulso criador, na permanente busca da imagem e semelhança que lhe foi biblicamente imposta, mas capaz, também, individualmente ou em grupo, dos mais hediondos atos. É ocioso afirmar que nem mesmo cientistas e os artistas, grandes artífices dessa busca, não estejam imunes à síndrome do Dr. Jekyll e Mr. Hyde, o médico e o monstro.

A natureza da informação que hoje pode ser acumulada a respeito de indivíduos – de seus hábitos de consumo a seu código genético – requer mecanismo de controle que, de um lado, não devem ser inibidores do progresso e, de outro, têm de ser eficientes a ponto de evitar que qualquer um possa ter negado acesso a emprego e a seguro de saúde e prejudicada toda sua inserção social. Da mesma forma, as opções informadas sobre uma gama de tópicos, que vão desde o uso de alimentos transgênicos até o consumo de drogas – de bebidas alcoólicas a cigarros –, passaram a exigir mecanismos de controle por parte de instâncias competentes (tais como agências de fomento à pesquisa, universidades e academias de ciências) sobre as manifestações muitas vezes endossadas por cientistas a serviços de interesses pessoais e econômicos. É, pois, indispensável que os projetos de pesquisa sejam analisados também em suas dimensões éticas.

Nesse cenário, a atividade de pesquisa na universidade, quando financiada por empresas, requer cuidados especiais. A relevância dessa parceria é incontestável e, especialmente no Brasil, é importante que seja estimulada. Mas é imperioso que essa relação seja transparente em todas as instâncias, evitando-se que o nome da instituição possa ser apenas usado para avaliar interesses escusos. Um critério simples, mas eficaz, consiste em verificar se a parceria é capaz de ir além de uma mera prestação de serviços, criando um círculo virtuoso onde o conhecimento é gerado e transferido, benefícios econômicos são compartilhados e, o que é igualmente importante e indispensável: onde o processo seja intelectualmente enriquecedor para o parceiro acadêmico. Essas questões tornam-se ainda mais atuais no Brasil, agora que, como registra *The Economist*, não somos mais somente o país do samba e do futebol. Temos também uma genômica campeã.

Revista *Exame*, 20 set. 2000.

O certo é falar assim porque se escreve assim

(...)

Diante de uma tabuleta escrita COLÉGIO, é provável que um pernambucano, lendo-a em voz alta, diga CÔ*légio*, que um carioca diga CU*légio*, que um paulistano diga CÔ*légio*. E agora? Quem está certo? Ora, todos estão igualmente certos. O que acontece é que em toda língua do mundo existe um fenômeno chamado *variação*, isto é, nenhuma língua é falada do mesmo jeito em todos os lugares, assim como nem todas as pessoas falam a sua língua de modo idêntico.

Infelizmente, existe uma tendência (mais um preconceito!) muito forte no ensino da língua de querer obrigar o aluno a pronunciar "do jeito que se escreve", como se essa fosse a única maneira "certa" de falar português. (Imagine se alguém for falar inglês ou francês do jeito que se escreve!) Muitas gramáticas e livros didáticos chegam ao cúmulo de aconselhar o professor a "*corrigir*" quem fala *muleque, bêjo, minino, bisôro,* como se isso pudesse anular o fenômeno da variação, tão natural e tão antigo na história das línguas. Essa supervalorização da língua escrita combinada com o desprezo da língua falada é um preconceito que data de antes de Cristo!

É claro que é preciso ensinar a escrever de acordo com a ortografia oficial, mas não se pode fazer isso tentando criar uma língua falada "artificial" e reprovando como "erradas" as pronúncias que são um resultado natural das forças internas que governam o idioma. Seria mais justo e democrático dizer ao aluno que ele pode falar *bunito* ou *bonito*, mas que só pode escrever BONITO, porque é necessária uma ortografia única para toda língua, para que todos possam ler e compreender o que está escrito. A língua escrita é um conjunto de símbolos que podem ser interpretados de maneiras variadas de acordo com uma série de fatores. Cada letra, cada sinal da escrita, é uma *representação única para interpretações variadas.* É como a partitura de uma música: cada instrumentista vai interpretá-la de um modo todo seu, particular!

E para terminar, um favor: não deixe ninguém tentar convencer você de que "o lugar onde melhor se fala português no Brasil é o Maranhão"! Só porque os maranhenses dizem *tu és, tu foste!* Desde quando isso é mais certo do que *você é, você foi?* Só porque parece português de Portugal? Tenha a santa paciência...

Marcos Bagno *In: 12 faces do preconceito.* (organização de Jaime Pinsky).

O texto em foco: conteúdo e forma

Em seu caderno

1. Junte-se a um colega e experimentem conversar durante, mais ou menos, três minutos procurando falar as palavras do modo como elas são escritas. Depois comentem a experiência, coletivamente.

2. Em duplas, ainda, escreva um bilhete ao colega, grafando as palavras como elas são faladas por você, e ele deverá fazer o mesmo.

   Troquem os bilhetes e façam a leitura. Depois comentem a experiência.

3. Pela leitura do texto, você conclui que:
   - só no português do Brasil é que a fala e a língua não são idênticas;
   - só na língua portuguesa é que há diferenças entre fala e escrita;
   - a diferença entre fala e escrita é um fenômeno que acontece com todas as línguas.

4. Seria possível definir em que lugar se fala melhor o português no Brasil? Por quê?

Como seriam nossos textos se escrevêssemos como falamos?

Às vezes, ouvimos pessoas dizerem que se a gente escrevesse como fala seria muito melhor. Será mesmo? Mas, e a leitura, como ficaria?...

Experimente ler o texto abaixo que foi produzido oralmente por um estudante de 17 anos, 3.ª série do segundo grau, da cidade de São Paulo. Ele está reproduzido tal como foi falado, por isso você vai encontrar alguns sinais que foram usados para indicar ocorrências típicas da fala. Veja o que significam:

:: → indica que a pronúncia da vogal foi alongada, ou seja, teve uma duração de tempo maior. Por exemplo, *aí:: ela foi lá no rio...*

... → indicam pausa;

(( )) → dentro há um comentário explicando um gesto ou atitude que acompanhou a fala;

• Letras maiúsculas em palavras ou sílabas → indicam que houve entonação mais forte.

Texto falado: Viagem a Cancún

Inf. oh: eu tenho uma prima cara que ela foi pra Cancún...
aí ela foi ela e uma amiga dela que é mergulhadora...
aí:: elas tavam/foram num rio que é tipo uma correnteza assim... né? aquele lá que é cheio de coRAL no fundo... cheio de peixes legal pra ver sabe? aí:: alugou MÁScara alugou PÉ-de-pato meu? que sem pé-de-pato ela ia cortar os pés lá tudo... aí:: aí:: ela foi lá no rio... e foi mergulhar lá com a mulher só que ela não sabe nem nadar... aí chegou lá entrou no rio e se DESESPEROU né meu? e aí ela começou a agarrar na outra mulher lá... e aí a mulher não podia MERGULHAR porque ela tava segurando nela... foi a maior CONFUSÃO... aí:: pra elas pra elas saírem... aí chegou uma hora lá que... lá que era tipo assim... era o lugar mais fundo que tinha pra mergulhar né? aí:: a mulher não podia mergulhar por causa da minha prima... daí ela falou "eh:: vou mergulhar né?... "cês que segurem aí em algum lugar" tinha um monte de pedra assim... "cês que segurem aí eu vou lá mergulhar" ela falou " ah então vai que eu fico aqui seguro/eu me seguro aqui na/no coral aqui na pedra né?" ...aí ela foi lá... a mulher mergulhou e daí não voltava né?... ela ficou IMPACIENTE aí:: tava passando outra mulher... acho que também não sabia nadar... só tinha VELHO ninguém sabia nadar com o ... com o *snorkel* né meu? aí... ela se agarrou no cara quase se afogou todo mundo ((rindo))... e pra ela pra ela... chegar no lugar onde ela tinha que sair ela tinha que atravessar o rio inteiro... porque o ônibus ficava esperando do outro lado... maior CONFUSÃO cara...

Leonor Lopes Fávero e Maria Lúcia Andrade. *Oralidade e escrita.*

LINGUAGEM NOVA

TEXTO 2

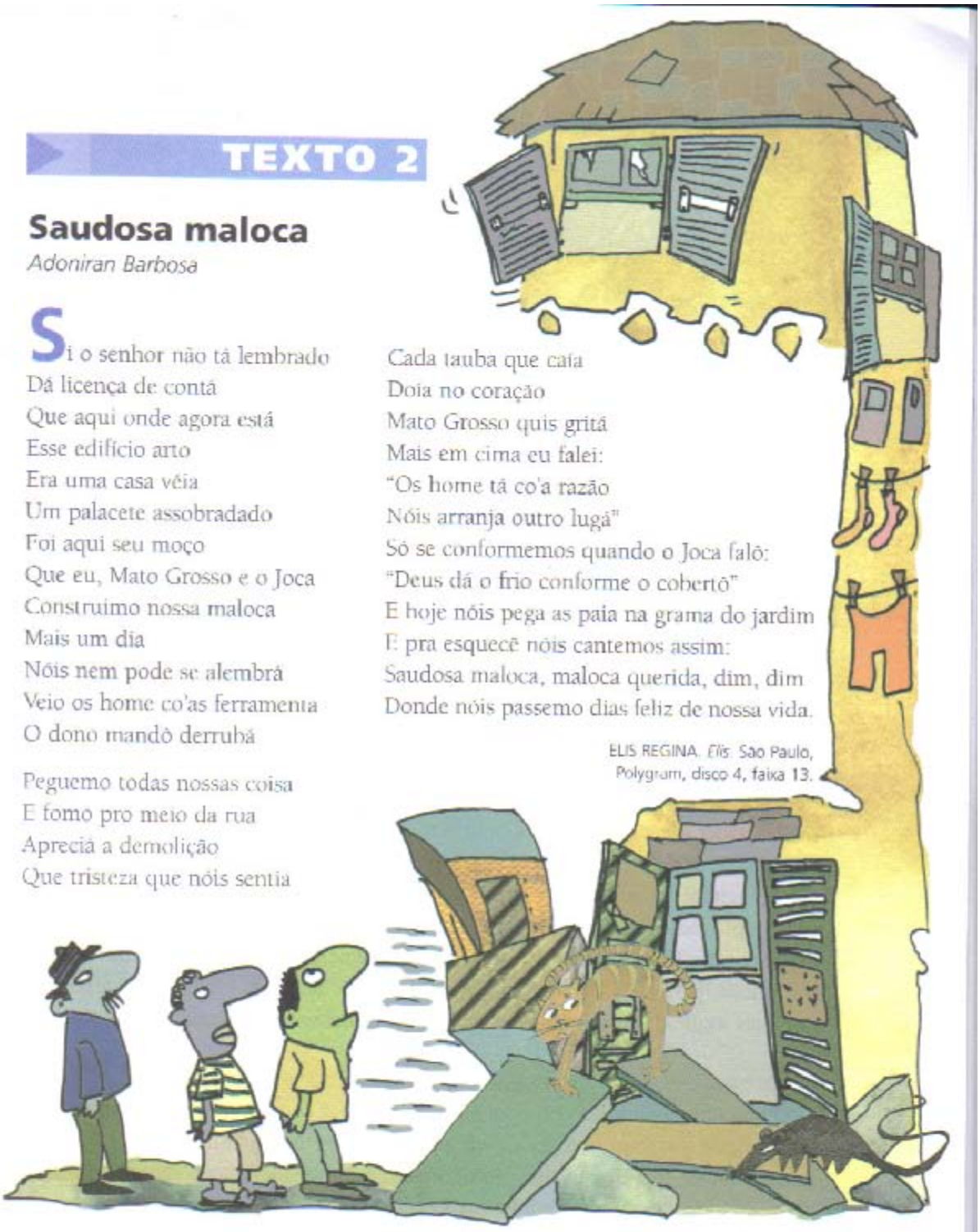
Saudosa maloca

Adoniran Barbosa

Si o senhor não tá lembrado
Dá licença de contá
Que aqui onde agora está
Esse edifício arto
Era uma casa véia
Um palacete assobradado
Foi aqui seu moço
Que eu, Mato Grosso e o Joca
Construimo nossa maloca
Mais um dia
Nóis nem pode se alembrá
Veio os home co'as ferramenta
O dono mandô derrubá

Peguemo todas nossas coisa
E fomo pro meio da rua
Apreciá a demolição
Que tristeza que nóis sentia
Cada tauba que caía
Doía no coração
Mato Grosso quis gritá
Mais em cima eu falei:
"Os home tá co'a razão
Nóis arranja outro lugá"
Só se conformemos quando o Joca falô:
"Deus dá o frio conforme o cobertô"
E hoje nóis pega as paia na grama do jardim
E pra esquecê nóis cantemos assim:
Saudosa maloca, maloca querida, dim, dim
Donde nóis passemo dias feliz de nossa vida.

ELIS REGINA. *Elis*. São Paulo, Polygram, disco 4, faixa 13.



Esse texto foi escrito em versos, para ser cantado. Qual é o nível de linguagem empregado pelo autor?

EXERCÍCIO

Oralmente, coloque no plural as frases seguintes. Atente para a metafonia: ela ocorre em todas as frases.

a. Comi um ovo de manhã.
b. Que porto movimentado!
c. Estou com o olho irritado.
d. O forno da siderúrgica funciona dia e noite.
e. Pediram reforço.
f. Tratava-se de um objeto precioso.
g. Esta fruta não tem caroço.

Morfologia e sintaxe

Observe a frase:

"O homem construiu... armas nucleares"

Qual é a classe gramatical da palavra ***homem***?

Qual é a função sintática dessa mesma palavra?

Você já sabe que a palavra ***homem*** pode ser analisada pelo menos de duas maneiras diferentes: uma é determinar a que classe gramatical ela pertence; outra é identificar a sua função sintática.

O primeiro caso é chamado de **análise morfológica**.

Veja, por exemplo, a análise morfológica da palavra ***homem***: substantivo comum, simples, primitivo, concreto, masculino, singular. Essa análise é válida para uma grande parte das ocorrências da palavra ***homem***.

Já o segundo caso é chamado de **análise sintática**.

Por meio da análise sintática, ficamos sabendo que, no exemplo dado, ***homem*** exerce a função de núcleo do sujeito simples. A função sintática de uma palavra depende sempre da frase em que ela aparece.

Veja algumas outras funções sintáticas que a palavra ***homem*** pode assumir:

O guarda viu o homem deitado na grama. (***homem*** → *núcleo do objeto direto*)
Referia-me ao homem de calça azul. (***homem*** → *núcleo do objeto indireto*)
Eu fazia referência ao homem de azul. (***homem*** → *núcleo do complemento nominal*)
Ele é um homem simples. (***homem*** → *núcleo do predicativo do sujeito*)

Interessa à **morfologia** saber a classe gramatical de uma palavra.

Junto com seu grupo, forme uma frase em que apareçam palavras pertencentes a classes gramaticais diferentes (as mais variadas possíveis). Depois, identifiquem a classe gramatical de cada palavra.

Interessa à **sintaxe** a função sintática que uma palavra exerce na frase.

Com seu grupo, procure lembrar as funções sintáticas estudadas até agora.

EXERCÍCIOS

1. Faça a análise morfológica da palavra ***jardim***. Em seguida, identifique sua função sintática em cada uma das frases:

a. O jardim está muito florido.
b. Limpe o jardim.
c. Ela estava deitada no jardim.
d. Gostamos de jardim florido.

2. Escolha um substantivo do texto 2. Escreva três frases com ele: na primeira, esse substantivo deve exercer a função sintática de núcleo do sujeito; na segunda, núcleo do objeto direto; e, na terceira, núcleo do predicativo do sujeito.

REDAÇÃO

Fato e opinião

No texto 1, registram-se fatos e opiniões.

Fatos:

(A) "Pessoas trabalham o mês inteiro..." (verso 9)
(B) "O homem construiu... armas nucleares..." (verso 26)
(C) "Poluíram o ar..." (verso 47)

Opiniões:

(A) "O domínio está em mãos de poderosos, mentirosos..." (verso 7)
(B) "... está próximo o fim de mais uma era." (verso 25)
(C) "... sexo e droga se tornaram algo vulgar" (verso 30)
(D) "... o que fizeram em seu lugar/ Jamais terá igual beleza." (versos 45-6)

Cada um de nós pode concordar ou não com a opinião do letrista. Quando expressamos nossa opinião a respeito de um fato, é sempre aconselhável fornecer dados e argumentos que a justifiquem. O poeta, por exemplo, justifica seu ponto de vista ao afirmar que os culpados pela miséria são os poderosos:

> "Tanto dinheiro jogado fora,
> Sendo gasto por eles em poucas horas.
> Tanto dinheiro desperdiçado..."

O(A) professor(a) vai escolher alguns alunos para, oralmente, dar sua opinião a respeito das seguintes afirmativas, justificando-as:

a. É proibido utilizar a quadra da escola fora do horário da aula de Educação Física.
b. Mesmo no verão, fica vetado ao aluno o uso de bermudas na escola.

Produção de texto

Você vai escrever um texto sobre a discussão que foi proposta na seção Ponto de vista. Procure escrever primeiramente todos os argumentos que justifiquem sua opinião; depois, faça um plano para o seu texto: como você vai introduzi-lo, em que ordem vai colocar seus argumentos e como será a conclusão. Plano pronto, escreva e reescreva o seu texto até achar que ele está claro e demonstra exatamente o que você pensa.

Leitura de redação

1. Forme um trio com mais dois(duas) colegas. Cada um lê o seu texto para os(as) colegas, sem atrapalhar os demais trios. Os(As) colegas vão anotando as observações que queiram fazer.

2. Procure observar no texto do(a) colega a clareza e a argumentação. Faça sempre esta pergunta a você mesmo: esse texto me convenceu?

3. Os(As) dois(duas) alunos(as) que ouviram apresentam suas sugestões de mudança.

4. Cada um reescreve seu texto, procurando atender às sugestões feitas.

5. Leia seu texto novamente para as mesmas pessoas. Se necessário, reescreva mais uma vez.

6. Cada trio escolhe um texto para ser lido em voz alta para toda a classe.

7. O(A) professor(a) faz seus comentários sobre cada texto lido e, com a classe, escolhe um para ser publicado no jornal da escola. Caso não exista jornal, pode-se expô-lo no mural da classe.

Imperativo afirmativo

A formação do imperativo exige bastante atenção. Observe o quadro:

Presente do indicativo	Imperativo afirmativo	Presente do subjuntivo
Eu canto	—	Que eu cante
Tu cantas → cantas$ →	Canta tu	Que tu cantes
Ele canta	Cante você	← Que ele (você) cante
Nós cantamos	Cantemos nós	← Que nós cantemos
Vós cantais → cantai$ →	Cantai vós	Que vós canteis
Eles cantam	Cantem vocês	← Que eles (vocês) cantem

Agora, vamos analisar o quadro:

a. Em que pessoa não se utiliza o imperativo?
b. De que tempos verbais é derivado o imperativo?
c. Quais são as pessoas do imperativo afirmativo que são derivadas do presente do indicativo?
d. Que letra deve-se tirar dessas formas verbais do presente para formar o imperativo afirmativo?
e. Quais são as pessoas do imperativo afirmativo que são derivadas do presente do subjuntivo?

As formas do imperativo podem ser apresentadas seguidas de pronome: fale ***você***, fala ***tu***, etc. Mas é claro que nem sempre elas são usadas assim. Quando se diz, por exemplo, "Fala, colega!", supõe-se que a pessoa que está falando trate a outra por ***tu***. Não é necessário dizer "Fala tu, colega!".

EXERCÍCIO

Leia a receita que segue, típica da cozinha gaúcha:

Feijão tropeiro

Ingredientes:

500 g de feijão (exceto o preto)
2 paios
50 g de bacon
3 folhas de louro
3 dentes de alho
2 pimentas-de-bode
1 cebola batida
2 cubos de tempero para feijão
250 g de lingüiça pura de porco
400 g de toucinho salgado
1 maço de couve
farinha de mandioca

Modo de fazer:

Cozinhe o feijão na panela de pressão, somente com água, os paios, o bacon e o louro. Quando cozido, o feijão deve ficar com pouco caldo e com os grãos inteiros.
Refogue, em pouco óleo, as pimentas, o alho amassado e a cebola. Jogue sobre o feijão e acrescente os cubos de tempero. Deixe ferver.
À parte, frite a lingüiça e o toucinho salgado cortado em pequenos cubos. Reserve.
Jogue dentro do feijão a couve cortada fininho e mexa com farinha de mandioca suficiente para ficar solto.
Coloque numa travessa e ponha, por cima, a lingüiça frita e o torresmo. Sirva quente.

Tempo de preparo: 1h20min. *Porções:* 10

TERRA, Terezinha. *Todo dia uma delícia*. São Paulo, Ática, 1993. p. 148.

TEXTO 2

"... o único sujeito que consegue desenguiçar o tempo."

O relojoeiro

Roseana Murray

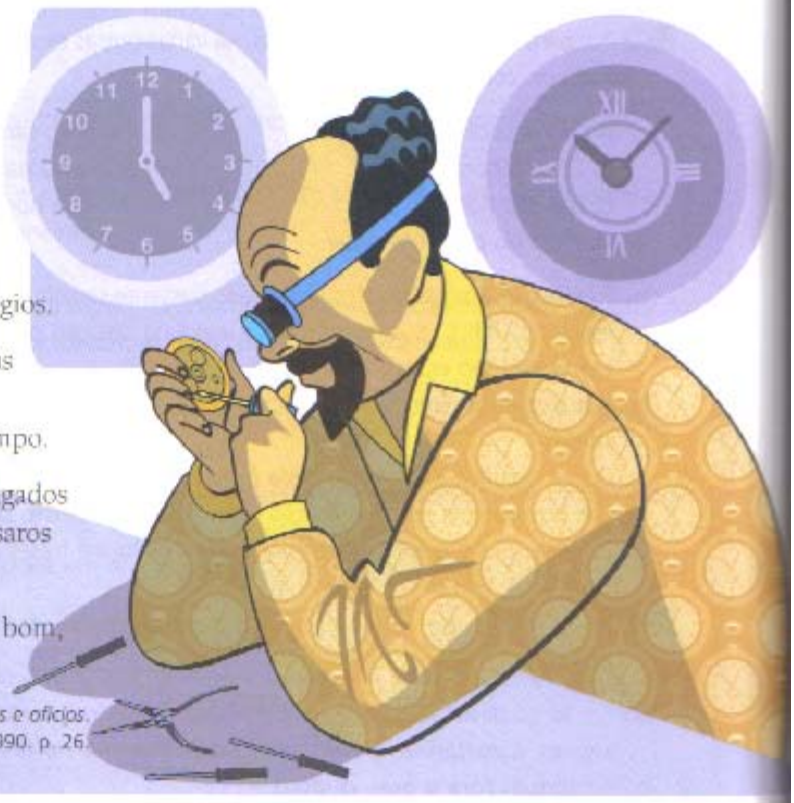
Mal raia o dia
o relojoeiro se debruça
com sua lupa
sobre o coração dos relógios.

Com suas mãos delicadas
apalpa, escuta
o sono encantado do tempo.

Para ele os relógios estragados
são como pequenos pássaros
adormecidos.

Quando um relógio fica bom,
o relojoeiro suspira.

MURRAY, Roseana. *Artes e ofícios*. São Paulo, FTD, 1990. p. 26.



1. O que há de comum na linguagem empregada nos textos 1 e 2?

2. Com que finalidade cada autor emprega essa linguagem?

Ponto de vista

Tanto a epígrafe como o texto 1 referem-se à questão do aprisionamento do homem moderno ao relógio. Você também acha que vivemos sob a ditadura do relógio? Justifique sua opinião.

Haveria outro modo de viver no mundo contemporâneo sem a dependência do relógio? Como?

TEXTO 2

Vamos ler um outro poema que trata do amor.

Soneto de fidelidade

Vinícius de Moraes

De tudo, ao meu amor serei atento
Antes, e com tal zelo, e sempre, e tanto
Que mesmo em face do maior encanto
Dele se encante mais meu pensamento.

Quero vivê-lo em cada vão momento
E em seu louvor hei de espalhar meu canto
E rir meu riso e derramar meu pranto
Ao seu pesar ou seu contentamento.

E assim, quando mais tarde me procure
Quem sabe a morte, angústia de quem vive
Quem sabe a solidão, fim de quem ama

Eu possa me dizer do amor (que tive):
Que não seja imortal, posto que é chama
Mas que seja infinito enquanto dure.

MORAES, Vinicius. In: *Poesia completa e prosa*. 2. ed. Rio de Janeiro, Aguilar, 1987. p. 183.

1. Qual é a concepção de amor expressa nesse poema?

2. Em relação à forma, que diferenças você pode notar entre os textos 1 e 2?

Ponto de vista

Você acha que o amor pode ser infinito enquanto durar ou, na sua opinião, o verdadeiro amor é eterno? Justifique sua resposta.

Se houver opiniões discordantes, a classe poderá ser dividida em grupos que defendam cada opinião. Depois de discutir, um grupo apresenta à classe as conclusões a que chegou. O(s) outro(s) grupo(s) tenta(m) contra-argumentar.

ATIVIDADE 1

Jornal, rádio e televisão

A parcialidade da notícia

Observe a primeira página de um jornal brasileiro no dia seguinte à derrota do Brasil para a seleção francesa de futebol na final da Copa do Mundo de 1998.

O ESTADO DE S. PAULO

França goleia Brasil pela Copa

Atentado mata três crianças na Irlanda

Hashimoto pode deixar o governo hoje

Mulheres dão novas pistas sobre maníaco

O QUE HOUVE COM RONALDO?

Responda:

1. Por que o jornal optou por ocupar a maior parte do espaço da página com uma foto?

2. Que elementos da foto maior expressam as palavras "fim do sonho" que aparecem na legenda?

3. Escreva a manchete e descreva a foto que você imagina terem sido publicadas num jornal francês da mesma data sobre esse mesmo acontecimento.

4. Leia dois dos textos que acompanham as fotos menores no pé da página do jornal brasileiro: "Quando é que o Brasil vai entrar em campo e acabar com esse pesadelo?" (do torcedor brasileiro); "O melhor de tudo é que fiz gols de cabeça e eu nunca fui muito bom nesse tipo de conclusão" (do jogador francês).

A intenção do jornal, ao publicar essas declarações, foi solidarizar-se com a seleção brasileira de futebol ou foi criticar a sua atuação? Explique.

O mesmo fato pode ser retratado de várias maneiras dependendo do objetivo do fotógrafo. Isso também ocorre com as matérias jornalísticas no rádio, na TV, na internet e nos jornais. Por essa razão, podemos dizer que as notícias são parciais, isto é, o jornalista que as escreve pode tomar partido a favor ou contra um acontecimento.

Vamos estudar melhor a parcialidade da notícia por meio de algumas atividades, que devem ser realizadas em grupo.

1. Gravar ou anotar as chamadas das notícias, num mesmo dia, do noticiário de dois programas de rádio e de dois canais de televisão.

2. No dia seguinte, fazer o levantamento das notícias que foram publicadas nos principais jornais da região.

3. Fazer as comparações por escrito:

   a. Os dois noticiários de rádio deram as mesmas notícias? Elas foram anunciadas da mesma forma?
   b. Os telejornais transmitiram as mesmas notícias? As chamadas das notícias foram feitas da mesma maneira?
   c. Houve notícias que apareceram no rádio e não foram apresentadas pela TV?
   d. Houve notícias que apareceram na TV e não foram transmitidas pelo rádio?

e. Quais notícias que o grupo considera importantes foram publicadas no jornal e não foram transmitidas pelo rádio nem pela TV?
f. Qual veículo transmitiu as notícias de modo mais completo? Por quê?

4. Depois de feitas as comparações, a classe irá debater as seguintes questões:

a. Por que algumas notícias aparecem em alguns meios de comunicação e não aparecem em outros?
b. Por que alguns meios apresentam as notícias de maneira mais completa do que outros?
c. Tendo em vista as diferenças de enfoque, é possível acreditar em tudo o que se lê ou se ouve?
d. Existe a notícia imparcial, isto é, totalmente objetiva, que não é contaminada por opiniões pessoais?
e. Será que o jornalista pode divulgar tudo o que quer?

No final do debate, cada grupo deve redigir um relatório com as conclusões e encaminhá-lo ao(à) professor(a).

Internet

A parcialidade da notícia

Em grupo, visitem três portais diferentes e anotem, para cada um deles, as três últimas notícias. Comparem:

a. As notícias são as mesmas?
b. As chamadas das notícias sobre o mesmo fato estão redigidas da mesma forma? Se não estão, qual delas, na opinião do grupo, atrai mais a atenção do visitante pela forma como está redigida? Por quê?
c. Em qual dos portais você encontrou um mesmo fato noticiado de modo mais completo?

Cada grupo redige um relatório com suas conclusões e o apresenta oralmente para a classe. Como sugestão, pode-se visitar um dos portais indicados a seguir:

Zipmail – www.zipmail.com.br

Onda – www.onda.com.br

Terra – www.terra.com.br

IG – www.ig.com.br

Universo Online – www.uol.com.br

American Online – www.aol.com.br

Brasil Online – www.bol.com.br

ALP NOVO
ANÁLISE, LINGUAGEM E PENSAMENTO

Reconstrução dos sentidos dos textos

1 Compare as figuras femininas representadas nas duas obras. Qual delas você achou mais interessante? Por quê?
Resposta livre.

2 Que obra você acredita ser a mais antiga? Justifique.
Resposta livre.

3 Quais são as diferenças entre as duas pinturas quanto ao fundo?
O fundo da pintura de Da Vinci apresenta um cenário com uma paisagem rochosa, inabitada. O fundo da tela de Modigliani é chapado, em duas cores, sugerindo o canto de uma sala.

4 Qual delas é mais realista? Justifique.
A tela de Da Vinci é mais realista, porque representa a figura humana como num retrato. A de Modigliani alonga as linhas do rosto da mulher, distorcendo os traços, sobretudo os olhos, criando, muitas vezes, uma figura estranha.

5 Escolha outro título para as telas e justifique sua escolha.
Resposta livre.

6 A tela de Da Vinci é famosa por causa do sorriso da Mona Lisa. Você acha o sorriso dela enigmático (misterioso)? Por quê?
Resposta livre.

7 Como você imagina que seria uma conversa entre Mona Lisa e Anna Zborowska, se elas se encontrassem?
Resposta livre.

8 Leia:

Sorri
Vai mentindo a tua dor
Que ao notar que tu sorris
Todo mundo irá supor
Que és feliz

João de Barro. In Beth Cançado.
Aquarela brasileira, vol. 1. Brasília, Corte, 1994.

Você acha que esses versos poderiam ter alguma relação com a pintura de Leonardo da Vinci? Justifique.
Resposta livre.

CONCORDÂNCIA NOMINAL

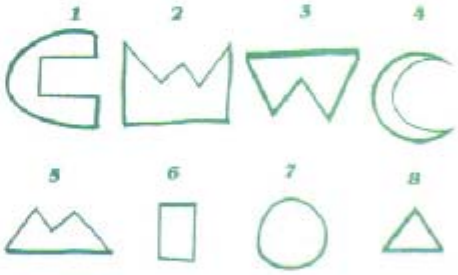
Resolva as situações abaixo:

a) Qual das figuras ao lado não corresponde à série?

A figura que não corresponde à série é a última — ela apresenta três traços, enquanto as outras têm só dois.

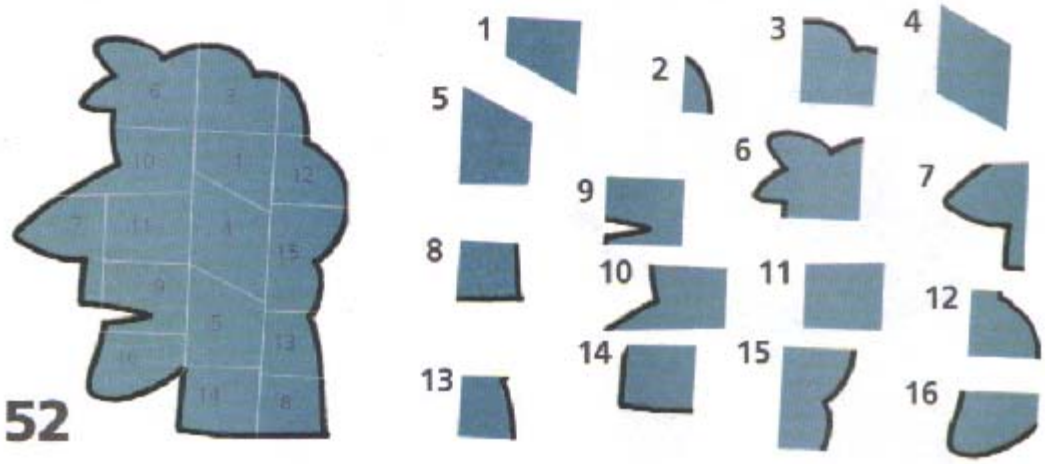
b) Combine as figuras ao lado, encaixando as partes e formando uma nova figura.

A maneira correta de combinar as figuras é 1 e 6, 2 e 5, 3 e 8, 4 e 7.



c) Observe a figura abaixo e seus fragmentos. Combinando letras e números, relacione cada fragmento a uma parte da figura. O que acontece se a forma de um dos fragmentos for alterada?

Os fragmentos interferem no todo, isto é, se as partes não combinarem, a figura toda fica comprometida.



2 Leia o texto:

AS TRÊS LARANJAS MÁGICAS

Achando que já estava mais que na hora de seu filha se casar, um velho rainha convidou princesas de todos os cantos do mundo para uma grande festa. Como o príncipe não simpatizou com nenhum delas, o monarca o mandou procurar sozinha uma jovem que lhe agradasse.

O moça montou em seu cavalo e partiu. Não demorou para chegar a uma florestas, onde se deparou com uma laranjeiras da qual pendiam três laranja de ouro. Colheu-as e prosseguiu.

Logo depois sentiu sede, pois fazia muito calores. Então sacou da faca, descascou uma laranjas e o cortou ao meio. Pois não é que da laranja saiu uma linda moço de olhos da cor do céu e cabelos da cor do sol?

Neil Philip. *Volta ao mundo em 52 histórias* (tradução Hildegard Feist). São Paulo, Companhia das Letrinhas, 1998.

a) Um texto é uma combinação de palavras nas suas diferentes formas. Em *As três laranjas mágicas*, há palavras que não estão combinando. Isso prejudica a compreensão da mensagem. Encontre-as e indique qual seria a combinação correta. filha (filho) — rainha (rei) — nenhum (nenhuma) — sozinha (sozinho) — moça (rapaz) — florestas (floresta) — laranjeiras (laranjeira) — laranja (laranjas) — calores (calor) — laranjas (laranja) — o (a) — moço (moça).

b) Por que não se podem combinar, por exemplo, as palavras "nenhum" e "delas"? E "o" e "moça"? Os alunos devem perceber que "nenhum" está no masculino singular e "delas", no feminino plural; o artigo "o" é masculino e o substantivo "moça", feminino, isto é, essas palavras não combinam, não estão concordando.

3 Leia:

Jamais conheci um homem de nome Raul que não fosse sincero, honesto, simpático e dono de forte personalidade.

a) Reescreva o parágrafo, substituindo Raul por Regina. Jamais conheci uma mulher de nome Regina que não fosse sincera, honesta, simpática e dona de forte personalidade.

b) O que foi modificado? Por quê?

Modificou-se o gênero, isto é, as palavras que concordavam com Raul (masculino) passaram a concordar com Regina (feminino).

3 A primeira parte do texto *Bassê* está escrita em forma de quadro sinótico. Reescreva-a como se fosse um texto em prosa.

O professor deve orientar para que o texto seja reescrito como se alguém estivesse contando uma história sobre o bassê (personagens, conflito, desfecho etc.), podendo extrapolar os elementos presentes no texto.

4 Na segunda parte do texto, há uma descrição do cão. Identifique a origem do cão, os elementos visuais, os elementos táteis e as opiniões e sentimentos do autor. Origem do cão — originário da França. / Elementos visuais — orelhas compridas e caídas; face enrugada; pêlo curto; corpo comprido; pernas traseiras curtas e angulosas. / Elementos táteis — pêlo macio. /Opiniões e sentimentos — O autor deixa transparecer a sua opinião sobre o cão ao mencionar a aparência grotesca e cômica e a expressão de tristeza dele.

Intertextualidade

Quais as diferenças em relação à linguagem dos textos *Bassê* e *Tentação*?

Em *Tentação* — texto literário —, a linguagem é poética, conotativa; em *Bassê* — texto informativo —, a linguagem é denotativa, direta, exata.

Situação de criação: produção escrita

Você vai inscrever seu animal (cão, gato, pássaro, tartaruga, peixe etc.) num concurso de animais e precisa fazer uma ficha descritiva com as características dele.

Observando o texto *Bassê*, escreva a ficha de seu animal. Se houver necessidade, consulte uma enciclopédia para encontrar as informações que você precisa colocar na ficha. Se quiser, acrescente uma foto.

Exponha seu texto no mural da classe.

MAIS UMA LEITURA

Novo terror argentino

Foi-se de vez o tempo em que o tiranossauro ostentava sem rival o título de predador máximo da história da Zoologia. Ele agora já parece pequeno se comparado com dois carnívoros monstruosos desenterrados nos sítios arqueológicos de Neuquén, na Patagônia, cerca de 1.000 quilômetros ao sul de Buenos Aires. O primeiro supermatador encontrado na área, o giganotossauro, em 1995, tinha 60 centímetros a mais que o tiranossauro em comprimento. O segundo, anunciado há três semanas e ainda sem nome, era ainda maior, batendo o ex-campeão por 1,5 metro (veja a seguir). Ambos têm cerca de 100 milhões de anos. [...]

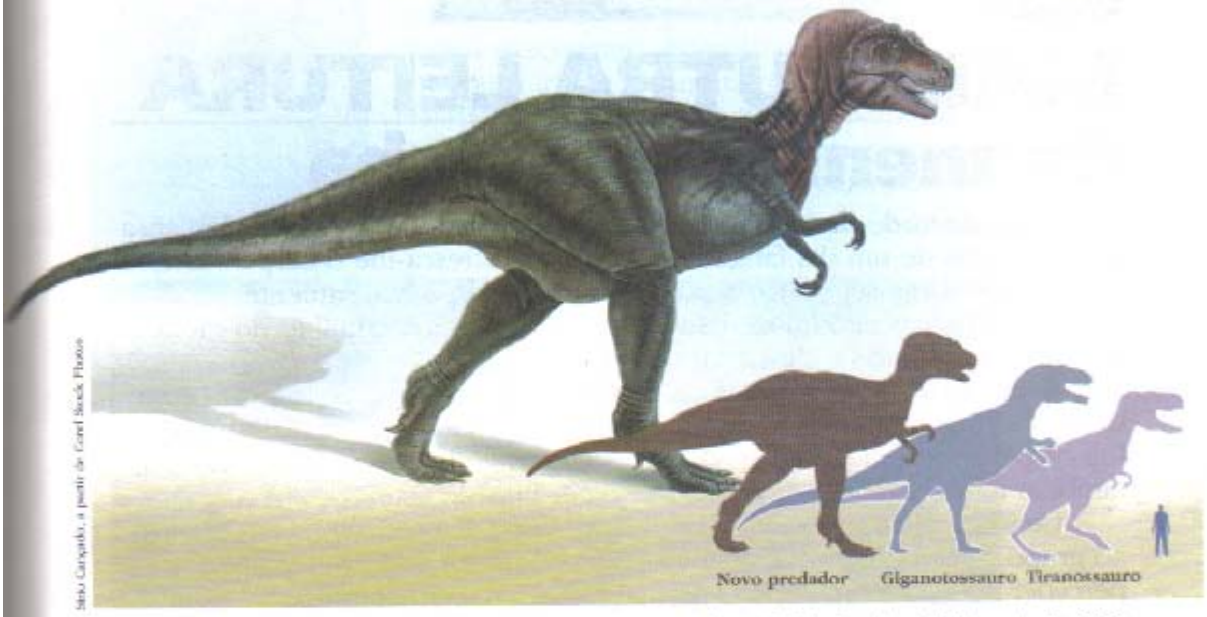
Ferocidade máxima

Compare o dinossauro recém-achado na Patagônia, ainda sem nome, com duas outras feras da Pré-História.

Novo predador
altura: 13,5 metros
comprimento: 4 metros
peso: 8 toneladas

Giganotossauro
altura: 12,6 metros
comprimento: 3,8 metros
peso: 7 toneladas

Tiranossauro
altura: 12 metros
comprimento: 3,5 metros
peso: 5 toneladas



Texto retirado da revista *Superinteressante*, ano 14, nº 5. São Paulo, Abril, maio de 2000.

Reconstrução dos sentidos do texto

1. Para que serve esse tipo de texto?
   O texto informativo tem a função de informar o leitor, transmitir conhecimentos sobre determinado assunto.
2. Por que houve um tempo em que o tiranossauro ostentava sem rival o título de predador máximo da história da Zoologia?
   Porque, até a descoberta dos dois novos animais pré-históricos, ele era o maior carnívoro de que se tinha notícia.
3. Por que esses animais são chamados de monstruosos?
   Pode-se discutir com os alunos que o termo "monstruosos" refere-se ao tamanho deles e ao fato de terem sido carnívoros e predadores, isto é, destruíam com violência outros animais que encontravam.
4. Esse texto é informativo. Cite algo que você aprendeu com sua leitura.
   Resposta livre. Possibilidade de resposta: Ficar sabendo qual é o maior predador que já existiu na face da Terra.
5. Para que serve a ilustração que acompanha o texto?
   Desenhos, fotos, tabelas e gráficos são, em geral, instrumentos para ilustrar, esclarecer e explicar as idéias de um texto, em uma linguagem que vai além da escrita. O desenho que acompanha o texto em questão compara o tamanho dos animais em relação ao homem.

Reconstrução dos sentidos do texto

1. Na sua opinião, o que torna o texto engraçado?

Resposta livre. A estrutura do texto, determinada pela troca de vogais da palavra BANG, possibilita um desfecho inusitado e engraçado, pois os tiros são representados pelas vogais e cessam quando não há mais vogais.

2. De onde cada *gangster* atirou? Escreva as expressões que indicam circunstância de lugar.

As expressões que indicam lugar são: "na janela"; "atrás do prédio da esquina"; "no prédio em frente"; "lá no terraço"; "do banco".

3. Releia o segundo parágrafo. Por que se pode afirmar que os *gangsters* não eram da mesma quadrilha?

No segundo parágrafo aparece a palavra "rivais", o que comprova a existência de quadrilhas diferentes.

4. Como você acha que terminou essa história dos *gangsters?*

Resposta livre.

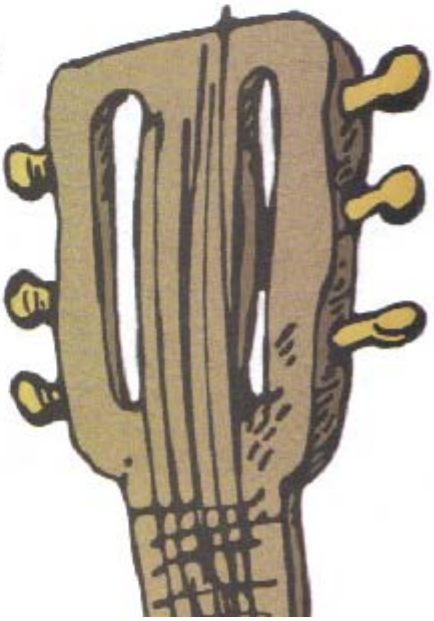
Situação de criação: produção extraverbal

Imagine que o texto *Os seis* gangsters *de Chicago* seja uma cena de um filme cômico. Você e um colega serão os responsáveis pela criação de um cartaz de apresentação e divulgação desse filme. O objetivo é chamar a atenção das pessoas para que elas sintam vontade de vê-lo.

Decidam que tipo de ilustrações e/ou fotos vão usar, o que escreverão, com que tipo e tamanho de letra, como será a diagramação do texto etc. Depois de pronto, exponham o trabalho de vocês no mural da classe ou do corredor da escola.

MAIS OUTRA LEITURA

Homenagem ao malandro

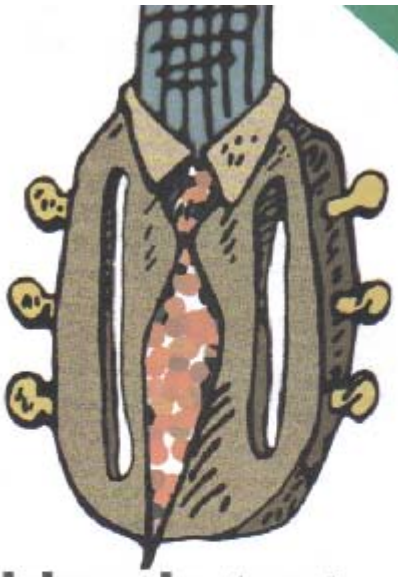


D7M F#m7/9- B 7/9 E 7/9
Eu fui fazer um samba em homenagem
Em7/9
À nata da malandragem
A7 D7M
Que conheço de outros carnavais

Eu fui à Lapa e perdi a viagem
Que aquela tal malandragem
Não existe mais

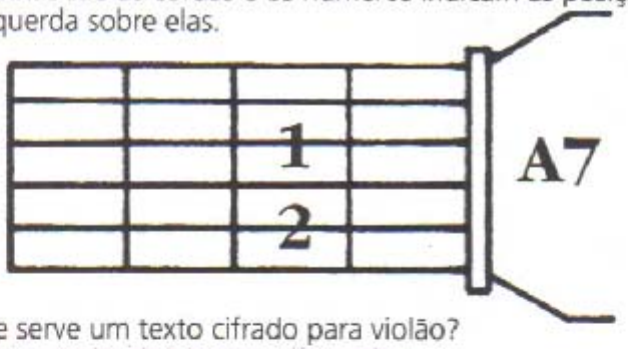
Agora já não é normal
O que dá de malandro regular, profissional
Malandro com aparato de malandro oficial
Malandro candidato a malandro federal [...]
Malandro com contrato, com gravata e capital
Que nunca se dá mal

Chico Buarque de Hollanda. In *Chico Buarque, letra e música*. São Paulo, Companhia das Letras, 1989.



Reconstrução dos sentidos do texto

1 A letra da canção *Homenagem ao malandro* está com os primeiros versos cifrados para violão, isto é, sobre algumas palavras aparecem letras e números (D7M, F#m7/9-, A7 etc.) que indicam os acordes que devem ser usados. O desenho abaixo é a representação de parte do braço de um violão: as linhas são as cordas e os números indicam as posições dos dedos da mão esquerda sobre elas.



a) Para que serve um texto cifrado para violão?
Para um músico executar, isto é, tocar no violão e cantar.

b) Em que tipo de publicação você encontra esse texto?
Em revistas especializadas de música ou em livros de ensino de violão.

2 Na sua opinião, o que é um "malandro regular, profissional"?
Resposta livre. Discutir com os alunos a idéia de regular e profissional como alguém que age dentro do sistema. Fazê-los notar a ironia do autor.

3 Na sua opinião, a quem o autor compara o malandro quando menciona que ele pode se candidatar a "malandro federal"?
Resposta livre. Comentar que o autor está se referindo a políticos candidatos a cargos federais.

4 *Homenagem ao malandro* é uma das canções compostas para a trilha musical da peça *Ópera do malandro*, de Chico Buarque de Hollanda. Muitos cantores gravaram essa composição. Pesquise, nas lojas de discos de sua cidade, CDs ou fitas cassete que tenham as músicas dessa peça. Combine com seu professor e colegas, tragam para a classe o equipamento necessário para uma aula de audição e apreciem as canções.

Investigação

1. Qual o argumento dessa história?
   Trata-se de uma situação de sala de aula em que se ironiza a lição escolar, por meio de um trocadilho.
2. Quantos quadros tem o roteiro?
   O roteiro tem cinco quadros.
3. Por que, no último quadrinho, um mesmo balão está direcionado para duas personagens?
   Esse recurso gráfico indica que as duas personagens falaram a mesma coisa, ao mesmo tempo.
4. Você acha interessante aparecer a resposta correta referente à pergunta da professora? Por quê?
   Resposta livre.

Situação de criação: produção extraverbal

Agora você e seus colegas serão os argumentistas de uma história!

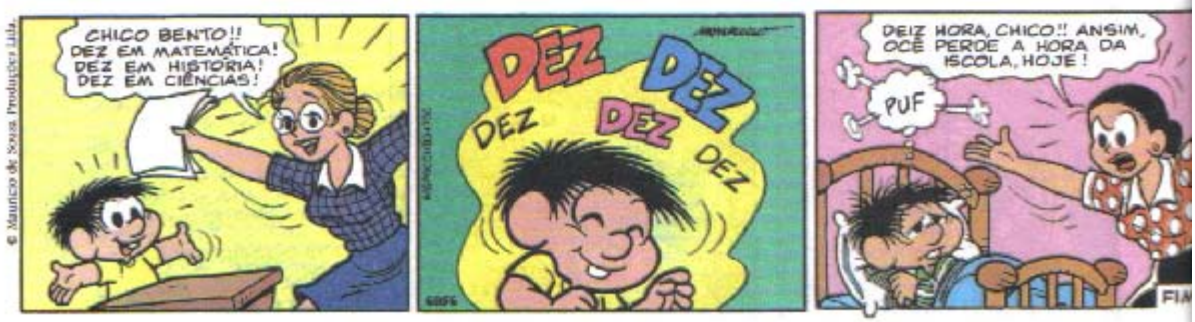
Escolha uma personagem de história em quadrinhos e traga para a classe vários recortes dela. Forme um grupo de trabalho e apresente seus recortes. Seus colegas farão o mesmo. Selecionem os mais significativos.

Discutam um argumento para uma história em que participem as personagens selecionadas. Façam um esboço, colocando os recortes na seqüência dos acontecimentos.

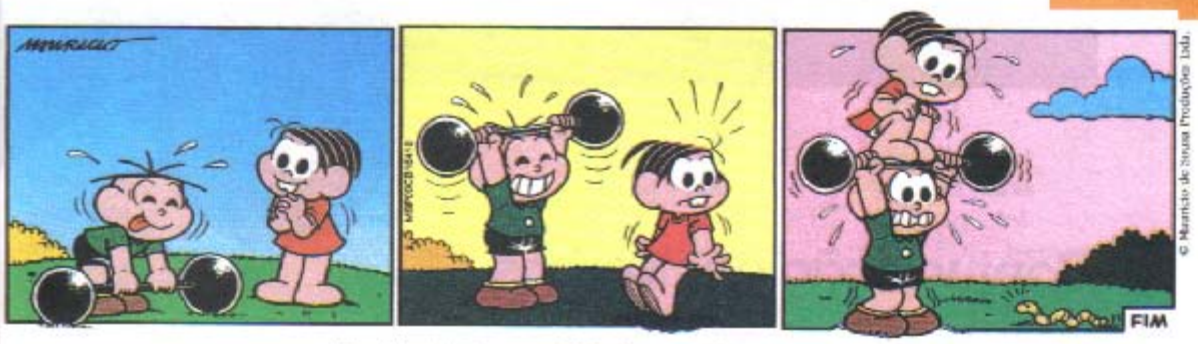
Colem as personagens. Depois criem os balões com as falas e os retângulos onde aparece a narração dos fatos. Escrevam o título e os nomes dos autores.

Troquem as produções de vocês para que todos conheçam todas as histórias.

Leitura



Mauricio de Sousa. *Chico Bento*, nº 347. São Paulo, Globo, maio de 2000.



© Mauricio de Sousa Produções Ltda.

Mauricio de Sousa. *Cebolinha*, nº 164. São Paulo, Globo, maio de 2000.

Investigação

1. Que tipo de linguagem foi usada pela mãe de Chico Bento?
   Foi utilizada uma linguagem regional.
2. Por que a palavra "dez" está escrita de forma diferenciada no segundo quadro dessa história?
   Porque representa gritos.
3. Na história do Cebolinha não há palavras. Como é possível entender o argumento?
   O argumento é apresentado pela seqüência de desenhos, isto é, pela linguagem extraverbal.

Produzindo uma história em quadrinhos

Você e seus colegas serão os autores de um livro de histórias em quadrinhos que fará parte do acervo da biblioteca da escola. A história de cada aluno deverá ser feita em folhas de papel sulfite, que constituirão as páginas do livro.

Primeiro pense num argumento — uma história com começo, meio e fim. Depois crie um roteiro, dividindo a história quadro a quadro. Escolha as personagens: nomes, características e seu papel na história.

Desenhe, crie os balões e escreva os diálogos, usando onomatopéias. Mostre sua história a outras pessoas para que dêem sugestões. Depois peça para o professor revisar o texto. Reescreva, se necessário.

Detalhe e pinte os quadrinhos. Se houver dificuldade com os desenhos, use colagens.

Juntem todas as histórias para montar o livro. Façam uma votação e elejam um nome para ele. Criem uma capa.

Elaborem a ficha catalográfica colocando os nomes dos autores e dos desenhistas, o título, o local de edição, a editora, o nome do autor da capa e o ano da publicação.

Montem o livro, exponham-no na escola e deixem uma cópia na biblioteca para todos lerem.