

Luciana Mariz

**A AULA DE PORTUGUÊS E AS POSSIBILIDADES DE
ENSINO-APRENDIZAGEM: *UM ESTUDO DE CASO***

**Belo Horizonte
Faculdade de Letras da UFMG
2009**

Luciana Mariz

**A AULA DE PORTUGUÊS E AS POSSIBILIDADES DE
ENSINO-APRENDIZAGEM: *UM ESTUDO DE CASO***

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos.

Área de concentração: Linguística do Texto e do Discurso

Linha de pesquisa: Textualidade e Textualização em Língua Portuguesa

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Delaine Cañero Bicalho

Belo Horizonte
Faculdade de Letras da UFMG
2009

Para minha mãe, de quem sinto uma enorme saudade, e para meu pai, pelo amor silencioso e seguro.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que, de alguma forma, contribuíram para a execução e conclusão deste trabalho:

à minha orientadora, Delaine Cafiero, pelas discussões teóricas enriquecedoras e, principalmente, pela amizade, paciência, apoio, gentileza, generosidade e por acreditar que o trabalho seria feito até quando eu mesma duvidei;

à minha querida e sempre orientadora Graça Costa Val, modelo de sabedoria, experiência, dedicação e generosidade, pelas oportunidades profissionais, pelas “ajudinhas” acadêmicas e pela sua preciosa amizade;

à minha família, em especial Flaviane, Fábio, Sinara, Thiago, Guilherme, Mariana, tia Tereza, vovó Ana, por acreditarem em mim e me apoiarem sempre;

a Augusto, sobrinho fofo e muito amado, minha “bateria” de boas energias e de momentos alegres;

à professora M.A.A. e a seus alunos que, tão gentilmente, permitiram minha presença em sala de aula;

a meus amigos queridos, em especial Joelma Xavier, Ludmila Scarano, Fernanda Barros, Juliana Garcia, pelo apoio e puxões de orelha;

aos queridos colegas dos colégios Neusa Rocha e Palas Atena, pelas palavras de incentivo;

à minha querida equipe de corrida, pelos momentos de descontração.

RESUMO

Neste trabalho, objetivou-se investigar uma sala de aula para compreender melhor como tem sido o ensino de Língua Portuguesa, decorrendo, deste fato, a opção pelo Método de Estudo de Caso para condução da pesquisa. Assumindo que o ensino de língua materna deve privilegiar as práticas discursivas e ser organizado nos eixos da leitura, produção de textos, gramática e oralidade e que a unidade básica de ensino deve ser o texto, materializado em gêneros, como sugerem os Parâmetros Curriculares Nacionais, a observação da prática docente possibilitou 1) verificar quais as habilidades de compreensão de textos são passíveis de serem desenvolvidas pelos alunos a partir das atividades propostas em sala de aula; 2) verificar que metodologias e quais os materiais dão suporte às aulas de língua portuguesa; 3) o que os alunos aprendem quando os professores dizem que ensinam gêneros textuais; 4) verificar até que ponto as atividades de gramática possibilitam uma reflexão sobre os conhecimentos linguísticos pelos alunos dando sustentação às atividades de compreensão de textos orais e escritos; 5) verificar as concepções de língua e ensino de língua subjacentes às atividades propostas em sala de aula. As análises feitas permitiram concluir que 1) as atividades de leitura não trabalham apenas com habilidades de decodificação, mas ainda tratam este eixo de ensino como um procedimento mecânico, sem explorar as estratégias de antes, durante e depois, defendidas por Solé (1998); 2) o padrão demonstrado no tratamento dos eixos concebe a língua como algo estático, fixo, homogêneo, desconsiderando a interação e o discurso; 3) o tratamento tradicional e assistemático dado ao estudo dos gêneros não contribui para que os alunos os reproduzam de maneira eficiente; 4) o ensino de gramática ainda se encontra desvinculado das práticas de leitura e produção de texto. O excesso de metalinguagem e o uso de frases e palavras descontextualizadas não se configuram em atividades epilinguísticas, centradas no uso; 5) O estudo da oralidade ainda não foi incorporado como objeto de ensino pela prática docente, apesar de o livro didático apresentar algumas atividades deste eixo.

Palavras-chave: concepções de ensino-aprendizagem – leitura – produção de textos e gêneros textuais – gramática – oralidade.

ABSTRACT

In order to better understand how the teaching of the Portuguese Language has been carried out, a Portuguese class was observed in this work, resulting, thus, in a Case Study. Considering that the teaching of the mother language should favor discourse practices and be organized in different axes of reading along with text production, grammar and oral discourse, and that the basic unit of teaching is the text, which is materialized in genres, as the Brazilian National Curricular Parameters suggest (PCNs), the observation of class sessions made it possible to verify 1) which text comprehension skills can be developed by the students from the tasks assigned in class; 2) which methodologies and which materials give support to the Portuguese lessons; 3) what the students learn when the teachers say they are teaching textual genres; 4) to what extent the grammar exercises lead the students to a reflection on the linguistic knowledge, meanwhile backing up the activities of written and oral text comprehension; 5) the concepts of language and language teaching underlined in the tasks assigned in class. The analyses concluded that 1) the reading activities do not concern with decoding skills only, but yet treat this axis of teaching as a mechanical process without exploring the strategies of pre-, while- and post-reading defended by Solé (1998) and Cafiero (2005); 2) the pattern showed when treating the axes perceives language as something static, fixed, homogeneous, not considering interaction and discourse; 3) the traditional and unsystematic treatment given to the study of genres does not help the students to reproduce them effectively; 4) grammar teaching is still not connected with reading and writing practices. The overuse of metalanguage and expressions out of context does not result in epilinguistic activities, centered in the use; 5) oral discourse has not been included as a teaching object yet, although some textbooks offer activities of this axis.

Key-words: concepts of teaching and learning – reading – text production and textual genres – grammar – oral discourse.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 –	Atividade sobre o gênero crônica distribuída para os alunos.....	63
Figura 2 –	Seção de abertura da unidade 2 do LD <i>Português: linguagens</i> , oitava série.....	79
Figura 3 –	Seção de abertura da unidade 3 do LD <i>Português: linguagens</i> , oitava série.....	85
Figura 4 –	Folha xerografada sobre gêneros textuais entregue para os alunos.....	105
Figura 5 –	Atividade de escrita distribuída aos alunos.....	109
Figura 6 –	Atividade de produção de crônica distribuída aos alunos.....	110
Figura 7 –	Avaliação de produção de uma crônica distribuída aos alunos.....	114
Figura 8 –	Exemplo de registro no quadro de giz de um caderno de aluno sobre o gênero relato pessoal.....	122
Figura 9 –	Exemplo de registro no quadro de giz de um caderno de aluno sobre o plural de substantivos compostos.....	147
Figura 10 –	Exemplo de registro no quadro de giz de um caderno de aluno sobre pronome relativo.....	148
Figura 11 –	Exemplo de registro no quadro de giz de um caderno de aluno sobre pronome relativo.....	148
Quadro 1 –	Características do subjetivismo individualista e do objetivismo abstrato.....	15
Quadro 2 –	Algumas ações dos leitores no processamento de textos a partir da utilização de estratégias de leitura.....	27
Quadro 3 –	Características principais dos tipos e gêneros textuais.....	39
Quadro 4 –	Principais características linguísticas das sequências textuais.....	41

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	9
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	12
2.1	Concepções de língua e o ensino de português.....	14
2.2	A leitura.....	20
2.2.1	Estratégias de leitura.....	26
2.3	A produção de texto e os gêneros e tipos textuais.....	33
2.4	A gramática.....	44
2.5	A oralidade.....	48
3	METODOLOGIA DE TRABALHO.....	52
3.1	Introdução.....	52
3.2	Justificativa metodológica.....	52
3.3	Os objetivos da pesquisa.....	54
3.4	Os sujeitos da pesquisa.....	54
3.5	A coleta de dados.....	56
3.5.1	A observação.....	57
3.5.2	Os documentos.....	58
3.5.2.1	O caderno de notas.....	58
3.5.2.2	O livro didático utilizados pelos alunos.....	59
3.5.2.3	Os registros feitos pelos alunos.....	61
3.5.2.4	As cópias entregues aos alunos.....	62
3.5.2.5	Os textos dos alunos.....	68
3.6	As categorias de análise.....	69
4	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	74
4.1	Atividades da categoria 1: leitura e compreensão de textos escritos.....	74
4.1.1	Atividades do livro didático.....	77
4.1.2	Folhas xerografadas pela professora.....	94
4.1.3	Registros no quadro de giz feitos pela professora.....	97
4.2	Atividades da categoria 2: produção de textos escritos.....	101
4.2.1	Atividades do livro didático.....	104

4.2.2	Folhas xerografadas pela professora.....	104
4.2.3	Registros no quadro de giz feitos pela professora.....	117
4.2.4	Textos dos alunos.....	128
4.3	Atividades da categoria3: gramática.....	137
4.3.1	Atividades do livro didático.....	139
4.3.2	Registros no quadro de giz feitos pela professora.....	146
4.4	Atividades da categoria 4: oralidade.....	153
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	156
	REFERÊNCIAS.....	162
	ANEXOS.....	167

1 INTRODUÇÃO

Exercendo, há mais de sete anos, o trabalho docente como professora de Língua Portuguesa, no Ensino Fundamental II (sexto ao nono ano), duas questões sempre me incomodaram: por que os alunos não conseguem desenvolver, de maneira satisfatória, habilidades que lhes permitam compreender e produzir textos de maneira eficiente? Como organizar a prática nas aulas de Língua Portuguesa de modo a permitir que boa parte dos aprendizes consiga desenvolver habilidades de leitura e de produção de texto?

Ao observar o desempenho dos alunos, sempre me perguntei sobre o que precisava ser feito em sala para ajudá-los a melhorar, indagando até que ponto o trabalho com o livro didático (LD) estaria adequado, se seria necessário preparar atividades extras de leitura e produção de texto, se a maneira de organizar os alunos estaria correta (trabalho individual, em duplas, em grupos), se as atividades trabalhadas em sala estariam propiciando aos alunos oportunidades de desenvolvimento de habilidades de leitura e de escrita.

Muitas vezes, para justificar um resultado insatisfatório, boa parte dos professores coloca a “culpa” nos próprios alunos dizendo que eles precisam ser mais dedicados, mais estudiosos, mais interessados, mais responsáveis. Entretanto, será que as atividades aplicadas realmente oportunizam o desenvolvimento de habilidades que permitem, aos alunos, transitar na leitura e produção de textos, de maneira eficiente, ou se está repetindo uma prática tradicional de ensino em que, muitas vezes, as atividades acabam por ser inócuas e desprovidas de sentido para eles?

Sob a luz das orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa, o ensino dessa disciplina, gradativamente, tem incorporado o trabalho com os gêneros textuais¹ em sala de aula, numa tentativa de alterar uma perspectiva tradicional pautada, entre outros, numa excessiva escolarização das atividades de leitura e produção, no uso do texto como pretexto para tratamento dos conteúdos gramaticais, na exploração de uma metalinguagem quase sempre associada a exercícios estruturais e mecânicos a partir de frases descontextualizadas.

A prática docente, em Língua Portuguesa, deve buscar um ensino que possibilite aos aprendizes desenvolver habilidades para usar a língua de modo variado, produzindo textos

¹ No presente trabalho assumimos a visão bakhtiniana de gêneros textuais como sendo tipos relativamente estáveis de enunciados caracterizados por seu conteúdo temático, forma composicional e estilo. Tal conceito será abordado, de maneira mais aprofundada, no capítulo 2, destinado à discussão teórica.

adequados às diferentes situações interacionais nas quais estejam envolvidos, não é possível pensar em uma prática pedagógica que tome como objetivo de ensino a análise de sílabas, palavras, sintagmas e frases. O objeto de ensino deve ser o texto.

Segundo os Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa, terceiro e quarto ciclos:

Os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino. Nessa perspectiva, necessário contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros, e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas. A compreensão oral e escrita, bem como a produção oral e escrita de textos pertencentes a diversos gêneros, supõem o desenvolvimento de diversas capacidades que devem ser enfocadas nas situações de ensino. É preciso abandonar a crença na existência de um gênero prototípico que permitiria ensinar todos os gêneros em circulação social. (PCN, 1998, p.23-24).

Nessa perspectiva, o livro didático de Língua Portuguesa é de fundamental importância, pois, muitas vezes, ele é o único acesso dos alunos a textos que circulam socialmente. Como avaliadora de livros didáticos de Língua Portuguesa pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)², desde 2004, tenho tido a possibilidade de conhecer coleções destinadas ao Ensino Fundamental – principalmente do sexto ao nono ano – que trabalham com gêneros textuais e, em tese, possibilitariam ao aluno desenvolver, de maneira consistente, habilidades que o tornariam apto a compreender e produzir textos de diferentes gêneros e esferas discursivas. Os livros aprovados são rigorosamente analisados e apresentam, em sua grande maioria, atividades de leitura e de produção de textos escritos bastante diversificadas³.

Sabendo que muitas dessas coleções têm sido adotadas nas escolas e sabendo também que muitos alunos apresentam um baixo desempenho quando submetidos a

² O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) desenvolvido, com esse nome, desde 1985, pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e pela Secretaria de Educação Fundamental (SEF), dois órgãos ligados ao Ministério da Educação (MEC), tem, hoje, como principais objetivos avaliar, adquirir e distribuir, universal e gratuitamente, livros didáticos para todos os anos do Ensino Fundamental nas áreas de Ciências, História, Geografia, Matemática e Português, além de livros para Alfabetização. O processo de avaliação dos livros didáticos vem sendo desenvolvido, a partir de 2000, por equipes especializadas pertencentes a universidades públicas brasileiras. A avaliação dos livros didáticos de Alfabetização e de Língua Portuguesa encontra-se sob a responsabilidade do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale) da Faculdade de Educação da UFMG.

³ O Guia do PNLD de Língua Portuguesa de 2008 pode ser consultado, via internet, no site http://ftp.fnde.gov.br/web/livro_didatico/guias_pnld_2008_linguaportuguesa.pdf.

avaliações sistêmicas⁴, propus-me a realizar uma pesquisa que investigasse o processo de ensino-aprendizagem da língua materna. Para isso, acompanhei as atividades desenvolvidas, por uma professora, em aulas de Língua Portuguesa em uma turma de oitava série/nono ano, de uma escola pública da região metropolitana de Belo Horizonte, no período de maio a novembro de 2008, para tentar responder às seguintes perguntas: 1) Que materiais são utilizados nas aulas de Língua Portuguesa? 2) Quais as habilidades de compreensão de textos são passíveis de serem desenvolvidas pelos alunos a partir da realização das atividades de leitura e compreensão de textos em sala de aula? 3) O que os alunos aprendem quando o professor diz que ensina gêneros textuais? 4) Em que medida as atividades de gramática possibilitam uma reflexão sobre os conhecimentos linguísticos pelos alunos? 5) Que concepções de língua e ensino de língua subjazem às atividades propostas em sala de aula?

A hipótese deste trabalho é de que os baixos níveis de desempenho revelados pelos alunos em avaliações sistêmicas podem ser explicados pelas concepções que têm ancorado as metodologias no ensino de Língua Portuguesa.

Este trabalho encontra-se organizado da seguinte maneira:

No capítulo 2, *Fundamentação teórica*, foram apresentados os pressupostos teóricos que embasaram as análises dos dados da pesquisa tomando-se como ponto central as principais considerações sobre o ensino de Língua Portuguesa nos eixos da leitura, produção de textos, gramática e oralidade, numa perspectiva discursiva.

No capítulo 3, *Metodologia de trabalho*, foi explicitado o tratamento metodológico, as categorias formuladas para a análise dos dados obtidos à luz das teorias apresentadas no capítulo 2 bem como uma justificativa para a escolha do método de pesquisa adotado para este trabalho.

No capítulo 4, *Análise e discussão dos dados*, procedeu-se à análise e discussão dos dados coletados durante o período de observação para responder às perguntas de pesquisa.

No capítulo 5, *Considerações finais*, foram apresentadas as principais conclusões e as possíveis contribuições do trabalho para o ensino de Língua Portuguesa bem como possibilidades de desdobramentos em estudos futuros.

⁴ Avaliações sistêmicas, no presente trabalho, são avaliações para diagnóstico, em larga escala, desenvolvidas pelo governo federal – como a Prova Brasil e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica –, pelo governo estadual – como o Simave – para avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos. Os resultados de tais testes podem definir ações voltadas para o aprimoramento da qualidade da educação no país.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo serão discutidos alguns conceitos fundamentais para a análise dos dados que compõem esta pesquisa.

Sendo interesse investigar a aula de Língua Portuguesa e assumindo que o ensino de língua materna deve ancorar-se, como sugerem os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, nos eixos de leitura, de produção de textos, de gramática e de oralidade, discutiremos os conceitos que serão tomados como adequados para o desenvolvimento do trabalho dentro de sala de aula.

Ao ensino de língua portuguesa, como demonstra Soares (1998), sempre estiveram subjacentes teorias sobre a língua e a linguagem que o nortearam. Segundo a autora, até meados dos anos sessenta, em uma escola para alunos das classes privilegiadas, a concepção de língua que

[...] informava o ensino de português foi a concepção de língua como sistema: ensinar português era ensinar a conhecer/reconhecer o sistema linguístico, ou apresentando e fazendo aprender a gramática da língua, ou usando textos para buscar neles estruturas linguísticas que eram submetidas à análise gramatical. (SOARES, 1998, p. 55).

A partir dos anos sessenta até meados dos anos 80, com o processo de democratização da escola, que permite a entrada de crianças das camadas populares e com o crescimento industrial do país, os conteúdos das escolas passam, segundo a pesquisadora, a ter um caráter instrumental e utilitário. A disciplina *Língua Portuguesa* passa a ser denominada *Comunicação e Expressão e Comunicação em Língua Portuguesa*, no recém criado Ensino Fundamental.

A teoria que ancora essa nova etapa do ensino de língua materna é a concepção de língua como instrumento de comunicação. Segundo Soares (1998)

O ensino-aprendizagem da gramática e do texto, este considerado modelo de língua “bem escrita”, perde sua proeminência; os objetivos são, agora, pragmáticos e utilitários: trata-se de desenvolver e aperfeiçoar os comportamentos do aluno como *emissor-decodificador* e como *rebedor-decodificador* de mensagens, pela utilização e compreensão de códigos diversos – verbais e não-verbais. Ou seja: já não se trata mais de levar ao conhecimento do sistema linguístico – *ao saber a respeito da língua* – mas ao desenvolvimento das habilidades de expressão e compreensão de mensagens – *ao uso da língua*. (SOARES, 1998, p.57).

Em meados dos anos oitenta, estudos advindos da área das ciências linguísticas promoveram nova mudança nas concepções que ancoravam o ensino de português baseado na ideia de língua como instrumento de comunicação. Nessa nova perspectiva, afirma a pesquisadora, ocorreram mudanças significativas na forma de conceber a língua, a gramática, o texto, a leitura e a produção de texto e, conseqüentemente, na organização do ensino de língua materna.

Sob a orientação dessas novas ideias, cria-se, segundo Soares (1998), uma

[...] nova concepção da gramática, que resulta em uma também nova concepção de papel e da função dela no ensino de português, bem como da natureza e conteúdo de uma gramática para fins didáticos, que há de ser tanto uma gramática da língua escrita quanto uma gramática da língua falada; nova concepção de *texto*, analisado agora ele também em sua “gramática”, uma gramática que ultrapassa o nível da palavra e da frase e traz nova orientação par ao ensino da leitura e da produção de textos; sobretudo uma nova concepção de língua: uma concepção que vê a língua como enunciação, discurso, não apenas como comunicação, que, portanto, inclui as relações da língua com aqueles que a utilizam, como o contexto em que é utilizada, com as condições sociais e históricas se sua utilização. Essa nova concepção vem ela também alterando em sua essência o ensino da leitura e da escrita, agora vistas como processos de interação autor-texto-leitor, em determinadas circunstâncias de enunciação e no quadro das práticas socioculturais contemporâneas de uso da escrita, e vem ainda alterando as atividades de desenvolvimento da linguagem oral, considerada esta sempre como interação, em que sentidos são produzidos por e para uma situação discursiva específica. (SOARES, 1998, p.58-59).

Se há uma nova concepção do que é a língua, é importante observar como essa concepção vai influenciar os modos de ensino dessa mesma língua. Não perdendo de vista as perguntas desta pesquisa, quais sejam: 1) Que materiais são utilizados nas aulas de Língua Portuguesa? 2) Quais as habilidades de compreensão de textos são passíveis de serem desenvolvidas pelos alunos a partir da realização das atividades de leitura e compreensão de textos em sala de aula? 3) O que os alunos aprendem quando o professor diz que ensina gêneros textuais? 4) Em que medida as atividades de gramática possibilitam uma reflexão sobre os conhecimentos linguísticos pelos alunos? 5) Que concepções de língua e ensino de língua subjazem às atividades propostas em sala de aula?, neste capítulo são discutidos que conceitos de língua, de leitura, de produção de texto, de gramática e de oralidade são considerados mais adequados para o ensino de língua materna. As discussões e análises deste trabalho ancoram-se, principalmente, em Bakhtin (2003, 2004), Cafiero (2005), Costa Val (2002, 2004), Costa Val *et al* (2007), Kleiman (2002), Koch e Elias (2006), Marcuschi (2005, 2008), Shnewly e Dolz (2004), Soares (1998, 2001) e Solé (1998).

2.1 CONCEPÇÕES DE LÍNGUA E ENSINO DE PORTUGUÊS

Soares (1998) demonstra que as ações de ensino realizadas apóiam-se em concepções de linguagem e de língua consideradas como as ideais e que a mudança de tais concepções provoca alterações naquilo que até então seria considerado adequado para o ensino.

Entretanto, avanços nos estudos linguísticos, que permitiram ampliar a concepção de língua e linguagem, não são imediatamente assimilados pelos professores em suas práticas docentes.

É importante ressaltar que os professores, em sua prática, realizam ações respaldados por concepções que orientaram seu processo de formação. Não se pode dizer que o trabalho realizado por eles esteja “errado”, mas é necessário perceber que teorias ancoram o seu “ensinar”. O conhecimento das concepções dos professores permite uma interferência produtiva – realizada, por exemplo, em cursos de formação continuada – que podem alterar, para melhor, as ações desenvolvidas em sala de aula.

Para entender melhor de onde vieram as diferentes concepções de língua que nortearam e ainda norteiam o ensino, é importante fazer um pequeno histórico.

A refinada faculdade de linguagem é a principal característica que distingue os homens das outras espécies. Somos capazes de criar sistemas de representação sofisticados, nos quais determinados sinais podem admitir diferentes significados. A língua, como uma das faces da linguagem verbal, constitui-se como um dos mais sofisticados sistemas simbólicos criados pelos seres humanos. Através dela, fomos e somos capazes de construir todas as nossas formas de conhecimento. O conhecimento sobre o que seria língua sofreu variações ao longo do século XX. Bakhtin (2004)⁵ aponta duas tendências que permearam os estudos linguísticos ao longo do século XX. A primeira orientação foi apresentada como *subjetivismo individualista*; a segunda, como *objetivismo abstrato*.

Segundo o autor, os estudos sobre a linguagem no *subjetivismo individualista* interessariam pelo ato de fala, ou seja, pela criação individual e Humboldt seria um de seus mais notórios representantes. Afirma que “o psiquismo individual constitui a fonte da língua (...). As leis da criação linguística – sendo a língua uma evolução ininterrupta, uma criação

⁵ A obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem* foi publicada, em 1929, assinada por Volochínov. Entretanto, sua autoria é atribuída a Bakhtin. Não há informações sobre uma escrita em parceria, por isso no presente trabalho toma-se Bakhtin como único autor.

contínua – são as leis da psicologia individual, e são elas que devem ser estudadas pelo linguista e pelo filósofo da linguagem.” (BAKHTIN, 2004, p.72).

No *objetivismo abstrato*, a língua é vista como um sistema linguístico fechado, ou seja, um “sistema de formas fonéticas, gramaticais e lexicais”. (BAKHTIN, 2004, p.77). Nessa orientação, a língua é vista como algo imutável, sendo completamente independente de qualquer ato de criação, pois o sujeito já recebe um sistema já pronto, constituído. Afirmam os autores que

Do ponto de vista da segunda orientação, não se poderia falar de uma criação refletida na língua pelo sujeito falante. A língua opõe-se ao indivíduo enquanto norma indestrutível, peremptória, que o indivíduo só pode aceitar como tal. (...) Todas as formas da língua, consideradas num momento preciso (ou seja, do ponto de vista sincrônico) são indispensáveis umas às outras, completam-se mutuamente, e fazem da língua um sistema estruturado que obedece a leis linguísticas específicas. (...) Um tal sistema, o indivíduo tem que tomá-lo e assimilá-lo no seu conjunto, tal como ele é. Não há lugar, aqui, para quaisquer distinções ideológicas, de caráter apreciativo: é pior, é melhor, belo ou repugnante, etc. Na verdade, só existe um critério linguístico: está certo ou errado; além do mais, por correção linguística deve-se entender apenas a conformidade a uma dada norma do sistema normativo da língua. (BAKHTIN, 2004, p.79).

O QUADRO 1, a seguir, traz a síntese das principais ideias defendidas pelas duas correntes sobre a o conceito de língua por Bakhtin (2004):

QUADRO 1

Características do subjetivismo individualista e do objetivismo abstrato

SUBJETIVISMO INDIVIDUALISTA	OBJETIVISMO ABSTRATO
1 – A língua é uma atividade, um processo criativo ininterrupto de construção (“ <i>energia</i> ”), que se materializa sob a forma de atos individuais de fala.	1 – A língua é um sistema estável, imutável, de formas linguísticas submetidas a uma norma fornecida tal qual à consciência individual e peremptória para esta.
2 – As leis da criação linguística são essencialmente as leis da psicologia individual.	2 – As leis da língua são essencialmente leis linguísticas específicas, que estabelecem ligações entre os signos linguísticos no interior de um sistema fechado. Estas leis são objetivas relativamente a toda consciência subjetiva.
3 – A criação linguística é uma criação significativa, análoga à criação artística.	3 – As ligações linguísticas específicas nada
4 – A língua, enquanto produto acabado (“ <i>ergon</i> ”), enquanto sistema estável (léxico,	

<p>gramática, fonética), apresenta-se como um depósito inerte, tal com a lava fria da criação linguística, abstratamente construída pelos linguistas com vistas à sua aquisição prática como instrumento pronto para ser usado.</p>	<p>têm a ver com valores ideológicos (artísticos, cognitivos ou outros). Não se encontra, na base dos fatos linguísticos, nenhum motor ideológico. Entre a palavra e seu sentido não existe vínculo natural e compreensível para a consciência, nem vínculo artístico.</p> <p>4 – Os atos individuais de fala constituem, do ponto de vista da língua, simples refrações ou variações fortuitas ou mesmo deformações das formas normativas. Mas são justamente estes atos individuais de fala que explicam a mudança histórica das formas da língua; enquanto tal, a mudança é, do ponto de vista do sistema, irracional e mesmo desprovida de sentido. <i>Entre o sistema da língua e sua história não existe nem vínculo nem afinidade de motivos. Eles são estranhos entre si.</i></p>
---	---

FONTE: Elaborado a partir de BAKHTIN, 2004, p.72-73 e p. 82-83.

Bakhtin (2004) criticam as duas correntes por desconsiderarem, em suas proposições, a natureza social dos fenômenos linguísticos. Os adeptos do subjetivismo individualista creem na fala como ato individual, sem considerar que a atividade mental do falante é permeada por fatores sociais; os adeptos do objetivismo abstrato rejeitam a enunciação, acreditando que o sistema linguístico é suficiente para explicar os fatos da língua.

Os adeptos do subjetivismo individualista interessam-se pelo ato de fala, de criação individual, como fundamento da língua. Nessa corrente, a enunciação é monológica e apresentada como manifestação ideológica – como também o são a arte e a estética – e, portanto, resultante da vontade individual que passa por desejos, intenções, impulsos criadores, gostos. A crítica feita por Bakhtin (2004) reside no fato de se ignorar a natureza social da enunciação, acreditando ser ela um produto do mundo interior do falante em resposta a um estímulo externo. “A estrutura da enunciação e da atividade mental a exprimir são de natureza social. A elaboração estilística da enunciação é de natureza sociológica e a própria cadeia verbal, à qual se reduz em última análise a realidade da língua, é social.” (BAKHTIN, 2004, p.122).

Critica ainda o fato de o subjetivismo individualista acreditar que o conteúdo ideológico de uma forma linguística pode ser apreendido das condições do psiquismo individual. Para o autor, toda palavra é ideológica e sempre vai ser marcada por acontecimentos sociais de uma época e de um grupo social determinados. “O centro organizador de toda enunciação, de toda expressão, não é interior, mas exterior: está situado no meio social que envolve o indivíduo.” (BAKHTIN, 2004, p.121).

Concorda, o autor, com o subjetivismo individualista em dois aspectos: na afirmação de que a substância da língua são suas manifestações individuais e no fato de não se poder isolar o conteúdo ideológico de sua forma linguística.

Em relação ao objetivismo abstrato, critica o fato de essa corrente afirmar que a língua é um sistema de formas normativas, imutáveis, incontestáveis. Segundo Bakhtin (2004), os locutores, ao usarem a língua, estão preocupados com suas necessidades enunciativas concretas – determinadas pela situação comunicativa na qual se encontram. O que interessa não é o aspecto da forma linguística, mas as possibilidades de significação que ela pode assumir em um determinado contexto, ou seja, interessa que a forma linguística possa ser variável e flexível, adequando-se à situação de interação na qual seja usada. Da mesma forma, os receptores preocupam-se, na tarefa de “descodificação”, em compreender o signo linguístico numa determinada enunciação, isto é, há também um espaço para a plasticidade das formas linguísticas. Afirma o autor que

[...] na prática viva da língua, a consciência linguística do locutor e do receptor nada tem a ver com um sistema abstrato de formas normativas, mas apenas com a linguagem no sentido de conjunto dos contextos possíveis de uso de cada forma particular. Para o falante nativo, a palavra não se apresenta como um item de dicionário, mas como parte das mais diversas enunciações dos locutores A, B ou C de sua comunidade e das múltiplas enunciações de sua própria prática linguística. (BAKHTIN, 2004, p.95).

Outro ponto bastante rechaçado por Bakhtin (2004), em relação aos objetivistas abstratos, diz respeito ao fato de esses últimos dissociarem a forma linguística de seu conteúdo ideológico, uma vez que a palavra “está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial.” (BAKHTIN, 2004, p.95). Afirma o estudioso que para separar a língua de seu conteúdo ideológico são necessários procedimentos particulares – no caso, procedimentos adotados para o estudo de línguas mortas, conservadas em documentos escritos, e, também, no estudo de línguas estrangeiras. Ao adotarem tais procedimentos, os adeptos do objetivismo abstrato tomam a língua fora do fluxo da comunicação verbal e, portanto, perdem a oportunidade de compreendê-la, pois não levam em consideração alguns

aspectos fundamentais para o estudo da linguagem, na visão de Bakhtin (2004), dentre outros: o fato de os falantes não perceberem sua língua como uma fonte de formas linguísticas estáticas e imutáveis, mas ao contrário, perceberam-na como plástica e adaptável a situações contextuais; o fato de a concretização da palavra só ser possível com a inclusão dela no contexto histórico real de seu uso; o fato de não se considerar a língua viva como algo acabado, pronto, desconsiderando seu caráter histórico; o fato de considerarem a forma linguística como sendo um elemento realmente isolável de seu contexto, como se fosse possível a ela assumir uma existência isolada e independente da enunciação concreta; o fato de não considerarem o caráter polissêmico das formas linguísticas em função da situação de seu uso concreto; o fato de acreditarem que a língua, por seu caráter pronto, acabado, passaria de geração a geração, em um processo discreto, colocando-a fora do fluxo da comunicação verbal e, portanto, ignorando que os sujeitos “não “adquirem” sua língua materna; é nela e por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência.” (BAKHTIN, 2004, p.108); e, por fim, o fato de não conseguirem associar o processo de evolução histórica da língua aos usos que o falante faz dela, em situações concretas de enunciação.

Bakhtin (2004) ressalta a fundamental importância de se considerar, nos estudos da linguagem, o papel da enunciação calcado na situação real de uso da língua, ou seja, o papel dos interactantes socialmente organizados. Segundo o autor:

Essa orientação da palavra em função do interlocutor tem uma importância muito grande. Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é território comum do locutor e do interlocutor. (BAKHTIN, 2004, p.113).

Afirma ainda que

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (BAKHTIN, 2004, p.123).

Tratar a língua como produto acabado, homogêneo, uniforme produziu uma prática de sala de aula que privilegiou, durante muitos anos, exercícios classificatórios,

descontextualizados, que não levavam em consideração as práticas discursivas nas quais a língua era usada.

Segundo Rangel (2001), pensar a língua como enunciação, discurso, promoveu uma brusca mudança na concepção do que seria ensinar língua materna. Fazer das situações de ensino um momento de interação planejada, considerar as crenças e hipóteses do aprendiz, considerar as condições sociointeracionais e os mecanismos cognitivos no processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem, pensar que o ensino da língua materna não deve privilegiar a gramática, mas deve ser também organizado nos eixos da leitura, da produção de textos e da oralidade, assumir o texto como unidade de ensino básica, foram algumas mudanças advindas da chamada “virada pragmática.”

Essa visão é confirmada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, que afirmam que no ensino de língua materna deve-se considerar o uso da linguagem e que as práticas em sala de aula

[...] devem partir do uso possível aos alunos para permitir a conquista de novas habilidades linguísticas, particularmente daquelas associadas aos padrões da escrita, sempre considerando que:

- a razão de ser das propostas de leitura e escuta é a compreensão ativa e não a decodificação e o silêncio;
- a razão de ser das propostas de uso da fala e da escrita é a interlocução efetiva, e não a produção de textos para serem objetos de correção;
- as situações didáticas têm como objetivo levar os alunos a pensar sobre a linguagem para poder compreendê-la e utilizá-la apropriadamente às situações e aos propósitos definidos. (PCN, 1998, p.19).

Afirma ainda o documento oficial que é função da escola contribuir para que os alunos tenham acesso aos saberes linguísticos que os capacitem a exercer, de forma eficiente, a cidadania, ou seja, que sejam capazes de “[...] interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações.” (PCN, 1998, p.19). É função da escola, portanto, promover o letramento⁶ dos alunos, ou seja, oferecer condições para que eles exerçam, de maneira eficiente, as práticas sociais que usam a escrita.

Assumir a concepção de língua como interação, implica, segundo os PCN, que as

[...] atividades curriculares em Língua Portuguesa correspondem, principalmente, a atividades discursivas: uma prática constante de escuta de textos orais e leitura de textos escritos e de produção de textos orais e escritos, que devem permitir, por meio

⁶ O conceito de letramento apresentado foi retirado de Soares (2001). A autora distingue alfabetização e letramento. O primeiro seria a ação de ensinar/aprender a ler e a escrever; o segundo, estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva as práticas sociais que usam a escrita. (Soares, 2001, p.47)

da análise e reflexão sobre os múltiplos aspectos envolvidos, a expansão e construção de instrumentos que permitam ao aluno, progressivamente, ampliar sua competência discursiva. (PCN, 1998, p.27).

Ou seja, nessa perspectiva, as aulas de Língua Portuguesa são o espaço para se trabalhar a leitura, a produção de texto, a gramática e a oralidade.

Diante do exposto, nas próximas seções, serão apresentados os pressupostos centrais de cada eixo que nortearão as análises dos documentos coletados durante o período de observação desta pesquisa.

2.2 A LEITURA

A leitura preconizada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa

[...] é o 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 sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas. [...]O leitor competente é capaz de ler as entrelinhas, identificando, a partir do que está escrito, elementos implícitos, estabelecendo relações entre o texto e seus conhecimentos prévios ou entre o texto e outros textos já lidos.(PCN, 1998, p.70).

Essa visão da leitura como processo de interlocução entre autor-texto-leitor é sustentada por autores como Koch e Elias, Kleiman.

Koch e Elias (2006) afirmam que as diferentes formas de se conceber a leitura decorrem das diferentes formas de se conceber o sujeito, a língua, o texto e o sentido. Segundo as autoras, a leitura pode ser pensada tomando-se como foco o autor, o texto ou a interação autor-texto-leitor.

Na primeira perspectiva, foco no autor, a língua é entendida como representação do pensamento e o sujeito é visto como um ser individual, psicológico, dono absoluto de suas ações e de suas produções verbais. O texto, sob tal ponto de vista, é tratado como um produto acabado. E, ao leitor, bastaria a tarefa de captar tais sentidos que já estariam prontos. A leitura é entendida como

atividade de captação das ideias do autor, sem se levar em conta as experiências e os conhecimentos do leitor, a interação autor-texto-leitor com propósitos constituídos sócio-cognitivo-interacionalmente. O foco de atenção é, pois, o autor e suas intenções, e o sentido está centrado no autor, bastando tão-somente ao leitor captar essas intenções. (KOCH; ELIAS, 2006, p.10).

Na segunda perspectiva, foco no texto, a língua é tratada como estrutura, como código, como instrumento de comunicação e o sujeito é visto como um ente determinado por tal sistema. Nessa concepção, o texto é um produto que deve ser codificado (pelo emissor) e decodificado (pelo receptor), bastando, para o processamento, o conhecimento do código utilizado. A leitura é vista como uma

atividade que exige do leitor o foco no texto, em sua linearidade, uma vez que “tudo está dito no dito”. Se na concepção anterior, ao leitor cabia o reconhecimento das intenções do autor, nesta concepção, cabe-lhe o reconhecimento do sentido das palavras e estruturas do texto. Em ambas, porém, o leitor é caracterizado por realizar uma atividade de reconhecimento, de reprodução. (KOCH; ELIAS, 2006, p.10).

A tarefa de ler, na primeira e na segunda perspectiva, estaria ligada ao processo mecânico de decodificação de palavras, de busca de sentidos já prontos no texto, ou seja, não haveria trabalho por parte do leitor uma vez que o sentido estaria pronto, acabado, fechado no texto.

Aulas de leitura, sob tal perspectiva, acabam sendo um trabalho mecânico de procurar respostas para perguntas previamente determinadas. Não é incomum se ouvir do professor coisas como “leia de novo, a resposta está no texto”. O aluno é visto como um procurador de respostas e sua competência é medida a partir do parâmetro “responder certo ou responder errado.” A língua, nesse tipo de perspectiva, é encarada como algo que funciona com transparência, homogeneidade, descolada da realidade.

Na terceira perspectiva descrita por Koch e Elias (2006), a língua é vista como atividade social, algo plástico e maleável que se adapta às situações comunicativas vivenciadas pelos falantes. Assim sendo, o sujeito é visto como ativo na construção de sentido dos enunciados e o texto, não como um produto acabado, mas como um lugar onde se encontram implícitos, vazios a serem preenchidos. A leitura é “uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo.”

(KOCH; ELIAS, 2006, p.11). A leitura, portanto, é uma atividade que considera os conhecimentos do leitor.

Atividades didáticas, que pressupõem a leitura como processo de interlocução, possibilitarão aos alunos, entre outras coisas, resgatar o contexto de produção dos textos, definir objetivos para a leitura, trabalhar estratégias cognitivas do processo de leitura, além da localização e cópia de informação, explorar recursos linguísticos e textuais dos diferentes gêneros. As aulas de leitura poderão se transformar em aulas de ensino de leitura, nas quais os alunos, por exemplo, consigam aprender que há diferentes modos de ler os diferentes gêneros, que o texto literário pressupõe um trabalho mais sofisticado com a linguagem.

Também para Kleiman (2002) o ato de ler é um processo cognitivo e social. Cognitivo porque pressupõe “um conjunto de processos, atividades, recursos e estratégias mentais próprios do ato de compreender.” (KLEIMAN, 2002, p.9). Social porque pressupõe a interação entre dois sujeitos – leitor e escritor –, que ocupam lugares sociais determinados, que desejam realizar determinadas ações, que estão inseridos em um momento histórico.

Segundo a pesquisadora, na compreensão de textos é necessário que o leitor utilize o que ela nomeia como *conhecimento prévio*, ou seja, o conhecimento que o leitor adquiriu ao longo de suas experiências, uma vez que é um ser histórico, inserido em uma determinada cultura, participante de determinadas práticas sociais. Compondo o chamado *conhecimento prévio* estariam, para a pesquisadora, o conhecimento linguístico, o conhecimento textual, o conhecimento de mundo. O conhecimento linguístico estaria relacionado ao conhecimento da estrutura da língua como fonemas, vocabulário, estruturas sintáticas, dentre outros, fundamentais para o processo de decodificação, um dos passos do ato de ler. O conhecimento textual seria o “conjunto de noções e conceitos sobre o texto” (KLEIMAN, 2002, p.9). Tal conhecimento diz respeito ao que Marcuschi (2005) chama de tipo e gênero textuais, discutidos mais detalhadamente na próxima seção. Os tipos textuais seriam sequências definidas pela “natureza linguística de sua composição {aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas}. Em geral, os *tipos textuais* abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: *narração, argumentação, exposição, descrição, injunção.*” (MARCUSCHI, 2005, p.22). Os gêneros textuais seriam os textos efetivamente produzidos que apresentam “*características sócio-comunicativas* definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição características.” (MARCUSCHI, 2005, p.23).

Por fim, Kleiman (2002) discorre sobre o conhecimento de mundo ou conhecimento enciclopédico. Segundo a autora, tal conhecimento

abrange desde o domínio que um físico tem sobre sua especialidade até o conhecimento de fatos como “o gato é um mamífero”, “Angola está na África”, “não se deve guardar fruta verde na geladeira”, ou ‘na consulta médica há uma entrevista antes do exame físico’. Para haver compreensão durante a leitura, aquela parte do nosso conhecimento de mundo que é relevante para a leitura do texto deve estar *ativada*, isto é, deve estar num nível ciente, e não perdida no fundo de nossa memória. (KLEIMAN, 2002, P.21).

Finaliza sua discussão sobre a ativação de conhecimentos prévios afirmando que tal estratégia é fundamental para a compreensão, pois

é o conhecimento que o leitor tem sobre o assunto que lhe permite fazer as *inferências* necessárias para relacionar diferentes partes discretas do texto num todo coerente. Esse tipo de inferência, que se dá como decorrência do conhecimento de mundo e que é motivado pelos itens lexicais no texto é um processo inconsciente do leitor proficiente. (KLEIMAN, 2002, p.25).

A leitura é uma construção ativa, que só acontece quando interagem, via texto, leitor e autor. O texto é o resultado de um processo comunicativo em que quem fala ou escreve tem intenções, motivos, objetivos a serem alcançados e quem escuta ou lê também. A leitura é o momento em que o texto se constitui, pois os interactantes se identificam como participantes de um processo comunicativo e devem, portanto, construir o sentido daquilo que é falado ou escrito por alguém para ser ouvido ou lido por alguém.

Para Cafiero (2005), a leitura é também um processo cognitivo e social. Afirma a autora que

leitura é uma atividade ou *um processo cognitivo de construção de sentidos* realizado por sujeitos sociais inseridos num tempo histórico, numa dada cultura. Entender a leitura como processo de construção de sentido significa dizer que quando alguém lê um texto não está apenas realizando uma tradução literal daquilo que o autor do texto quer significar, mas que está produzindo sentidos, em um contexto concreto de comunicação, a partir do material escrito que o autor fornece. Nesse processo, o leitor busca no texto um ponto de partida, um conjunto de instruções, relaciona essas instruções com as informações que já fazem parte de seu conhecimento, com o que já aprendeu em outras situações, produzindo sentidos ou construindo coerência para o texto. (CAFIERO, 2005, p.17).

Pensar a leitura sob tal perspectiva significa considerar as interações realizadas, na produção de sentido de um texto, entre leitor e autor. Para a autora, o sentido também não está pronto e finalizado no texto e, por isso mesmo, não se pode afirmar que a leitura seja apenas um processo mecânico de decodificação de sons, palavras, frases, parágrafos.

Assumir tal perspectiva significa dizer que dois pontos devem ser considerados na compreensão: o primeiro diz respeito ao texto escrito – suas formas de organização,

estruturação, funcionamento social; o segundo diz respeito ao leitor – seus conhecimentos, operações mentais que realiza, condições em que lê o texto.

Cafiero (2005) afirma que o texto escrito, do ponto de vista linguístico, “é um conjunto de instruções porque ele é o ponto de contato entre escritor e leitor, é o material concreto que permite a quem escreve partilhar com quem lê suas ideias, intenções, crenças e ideologias.” (CAFIERO, 2005, p.18).

Uma vez que quem escreve tem intenções (alertar, convencer, divertir, informar, persuadir, surpreender etc.), pode-se, segundo a autora, pensar em um texto como um “objeto que busca gerar resposta ou um efeito de sentido no leitor”. (CAFIERO, 2005, p.18). Para materializar tais intenções, o produtor de textos utiliza recursos linguísticos – seleção lexical, organização das frases, uso de tempos verbais, estabelecimento de relações lógicas entre partes do texto, dentre outros – para orientar o trabalho de construção de sentido pelo leitor.

Recursos coesivos seriam, segundo a pesquisadora, esses elementos linguísticos usados para interligar os enunciados em um texto, indicando, na superfície textual, possibilidades de construção de sentido pelos leitores. Conforme a autora,

Os recursos coesivos colocam em evidência as relações de sentido existentes entre os enunciados. Assim, o produtor do texto conta com a capacidade que seu interlocutor tem de conectar, isto é, supõe que o leitor vai ser capaz de seguir instruções dadas na superfície do texto para compreendê-lo. O escritor dá ao texto uma organização interna, pensa-o como um todo e não como uma soma de partes isoladas. (CAFIERO, 2005, p.22).

Para a autora, é impossível falar de texto sem se remeter às noções de tipos e gêneros textuais. Assim como Marcuschi (2005), Cafiero (2005) afirma que os tipos estão diretamente ligados à organização das sequências de enunciados ou sequências linguísticas que compõem um texto – narração, descrição, argumentação, exposição, injunção e dialogal. Já a noção de gênero está diretamente relacionada ao funcionamento do texto em determinadas situações comunicativas pertencentes às diferentes esferas da atuação humana. Baseando-se em Bakhtin (1992), afirma a pesquisadora que os gêneros não são estáticos, mas podem ser caracterizados a partir de seu conteúdo temático, seu estilo e sua forma composicional.

Cafiero (2005) ressalta ainda que o incremento à competência em interações sociais vincula-se ao acesso a textos pertencentes a diversos gêneros e diferentes domínios discursivos – jornalístico, publicitário, didático, literário etc.

O segundo aspecto abordado pela autora diz respeito ao papel – individual e social – exercido pelo leitor na compreensão de um texto:

o leitor também é um elemento importante na compreensão. É ele que age sobre o texto, em situações reais de comunicação, e lhe dá sentido por meio de sua leitura. Quando busca compreender, o leitor competente não pára na superfície do texto. Primeiramente, aceita que houve uma intenção comunicativa de quem o escreveu e se esforça na construção dos sentidos pretendidos. Em seguida, procura construir relações que podem não estar explícitas; para isso, usa estratégias específicas e aciona diversos tipos de conhecimentos que o ajudam a compreender. (CAFIERO, 2005, p.30).

Tendo o leitor papel ativo na construção de sentidos, a autora aborda alguns aspectos cognitivos fundamentais à produção de sentido: a decodificação e a construção da coerência.

O primeiro, decodificação, segundo Cafiero (2005), diz respeito ao reconhecimento de palavras, de frases, de parágrafos, ou seja, o leitor organiza “pedaços” cada vez maiores dos textos. Nessa fase, os leitores sintetizam, analisam informações, além de usarem seus conhecimentos sobre a organização e funcionamento da língua.

O segundo, construção da coerência, diz respeito à integração das informações, que decodificadas, são, simultaneamente, organizadas em unidades de sentido. O leitor, com seus conhecimentos, constrói sentido a partir das relações e associações que são feitas no momento da leitura. A inferência, segundo Cafiero (2005), é uma importante operação na construção da coerência de um texto, ou seja, o leitor produz informações novas a partir de relações que ele estabelece entre o que lê e aquilo que faz parte de seus conhecimentos.

Os chamados conhecimentos prévios, acionados pelo leitor no momento da construção da coerência dos textos, dizem respeito, segundo Cafiero (2005), aos

conhecimentos linguísticos ou de como funciona a língua; conhecimentos enciclopédicos ou conhecimento de mundo, conhecimentos específicos sobre o assunto do texto que ele estiver lendo; conhecimentos sobre como funciona a comunicação e como funcionam os textos, sobre o gênero do texto, a situação em que o texto foi escrito, o momento histórico que ele apresenta, a cultura que o gerou, entre outros. (CAFIERO, 2005, p.34).

Como afirma Marcuschi (2008), “compreender não é uma ação apenas linguística ou cognitiva. É muito mais uma forma de inserção no mundo e um modo de agir sobre o mundo na relação com o outro dentro de uma cultura e uma sociedade.” (MARCUSCHI, 2008, p.230). A compreensão de um texto demanda inseri-lo em seu contexto de uso e, portanto, é na relação com o leitor que seu sentido se constitui.

Essa nova concepção do que é a leitura e de como ela se processa vai implicar novas formas de ensino de leitura. O papel do professor, nas aulas de leitura, é importante como mediador, como aquele que pode levar o aluno a ler melhor. Uma das formas de fazer isso é ensinar o aluno a utilizar ferramentas ou estratégias que lhe permitam gastar menos recursos cognitivos e tirar melhor proveito no processamento do texto.

2.2.1 Estratégias de leitura

Na construção de sentidos dos textos, é necessário que o leitor lide com uma multiplicidade de conhecimentos. Para processá-los com eficiência, buscando sua coerência, o leitor deve acionar e combinar diferentes estratégias⁷ de leitura.

Uma das perguntas de pesquisa é investigar quais as habilidades⁸ de compreensão de textos são passíveis de serem desenvolvidas pelos alunos a partir da realização das atividades de leitura e compreensão de textos em sala de aula, ou seja, é importante que o professor ensine aos alunos estratégias que o permitam processar textos com eficiência para atender suas necessidades comunicativas.

Solé (1998) discute sobre a necessidade de se ensinar estratégias de leitura para tornar os leitores mais proficientes, uma vez que são definidas como procedimentos “de caráter elevado, que envolvem a presença de objetivos a serem realizados, o planejamento das ações que se desencadeiam para atingi-los, assim como sua avaliação e possível mudança.” (SOLÉ, 1998, p.70). O ensino de estratégias pode permitir, ao leitor, apreender um arcabouço de procedimentos que podem ser utilizados para construção de sentidos de textos diversos, oriundos de esferas comunicativas diversas.

Ressalta, a pesquisadora, que as estratégias não devem ser ensinadas de maneira rígida, como se fossem regras infalíveis. Referindo-se especificamente ao ensino de estratégias de leitura em sala de aula, pondera que

ao ensinar estratégias de compreensão leitora, entre os alunos deve predominar a construção e o uso de procedimentos de tipo geral, que possam ser transferidos sem maiores dificuldades para situações de leitura múltiplas e variadas. Por esse motivo,

⁷ Estratégias de leitura, neste trabalho, são “um meio ou um conjunto de ações utilizadas para alcançar determinados fins.” (CAFIEIRO, 2005, p.35). Segundo a autora, usam-se estratégias para atingir, mais eficientemente, objetivos desejados.

⁸ Habilidade, neste trabalho, será entendida como um saber fazer, conforme Cafiero (2005).

ao abordar estes conteúdos e ao garantir sua aprendizagem significativa, contribuimos com o desenvolvimento global de meninos e meninas, além de fomentar suas competências como leitores. (SOLÉ, 1998, p.70)

Solé (1998), ainda discutindo sobre a pertinência de se ensinar estratégias de leitura, afirma que um leitor proficiente é aquele que aprende a partir de textos e que as estratégias são importantes para que esse leitor faça avaliações do que está processando, relacionando as informações com aquilo que já faz parte de seu conhecimento. Salienta também que o que se quer são leitores capazes de escolher estratégias adequadas para resolução de seus problemas no momento de construção dos sentidos para os textos.

Baseando-se em Palincsar e Brown (1984), a pesquisadora afirma que mais importante é ressaltar as atividades cognitivas decorrentes do uso das estratégias de leitura, transcritas a seguir, no QUADRO 2:

QUADRO 2

Algumas ações dos leitores no processamento de textos a partir da utilização de estratégias de leitura

AÇÕES	PERGUNTAS
1 – Compreender os propósitos implícitos e explícitos da leitura.	Que tenho que ler? Por que/para que tenho que lê-lo?
2 – Ativar e aportar à leitura os conhecimentos prévios relevantes para o conteúdo em questão.	Que sei sobre o conteúdo do texto? Que sei sobre conteúdos afins que possam ser úteis para mim? Que outras coisas sei que possam me ajudar: sobre o autor, o gênero, o tipo do texto?
3 – Dirigir a atenção ao fundamental, em detrimento do que pode parecer mais trivial, em função dos propósitos perseguidos.	Qual é a informação essencial proporcionada pelo texto e necessária para conseguir o meu objetivo de leitura? Que informações posso considerar pouco relevantes, por sua redundância, seu detalhe, por serem pouco pertinentes para o propósito que persigo?

<p>4 – Avaliar a consistência interna do conteúdo expressado pelo texto e sua compatibilidade com o conhecimento prévio e com o “sentido comum”.</p>	<p>Esse texto tem sentido? As ideias expressadas no mesmo têm coerência? É discrepante com o que eu penso, embora siga uma estrutura de argumentação lógica? Entende-se o que quer exprimir? Que dificuldades apresenta?</p>
<p>5 – Comprovar continuamente se a compreensão ocorre mediante a revisão e a recapitulação periódica e a auto-interrogação.</p>	<p>Que se pretendia explicar nesse parágrafo – subtítulo, capítulo –? Qual é a ideia fundamental que extraio daqui? Posso reconstruir o fio dos argumentos expostos? Tenho uma compreensão adequada dos mesmos?</p>
<p>6 – Elaborar e provar inferências de diverso tipo, como interpretações, hipóteses e previsões e conclusões.</p>	<p>Qual poderá ser o final deste romance? Que sugeriria para resolver o problema exposto aqui? Qual poderia ser – por hipótese – o significado desta palavra que me é desconhecida? Que pode acontecer com este personagem?</p>

FONTE: Elaborado a partir de SOLÉ, 1998, p.73-74.

Para a autora, as estratégias de leitura podem ser didaticamente divididas, para sistematizar seu ensino, em três etapas: estratégias antes da leitura, estratégias durante a leitura e estratégias depois da leitura.

Dentre as estratégias que podem ser trabalhadas antes da leitura, a autora aponta a definição dos objetivos para a leitura, uma vez que os bons leitores não leem “qualquer texto da mesma maneira, e que este é um indicador de nossa competência: a possibilidade de utilizar as estratégias necessárias para cada caso.” (SOLÉ, 1998, p.93). Enumera, sem esgotar, alguns objetivos como ler para obter informação precisa, ler para seguir instruções, ler para obter uma informação de caráter geral, ler para aprender, ler para revisar o próprio texto, ler por prazer, dentre outros.

Kleiman (2002) também faz referência à necessidade de se definir objetivos de leitura como estratégia para construção da coerência dos diferentes gêneros de texto que circulam socialmente, já que se trata de uma “estratégia de controle e regulamento do próprio conhecimento.” (KLEIMAN, 2002, p.34).

Solé (1998) aponta para a necessidade de se ativar os conhecimentos prévios como estratégia para compreensão de textos, pois se “o texto estiver bem escrito e o leitor possuir um conhecimento adequado do mesmo, terá muitas possibilidades de poder atribuir-lhe significado.” (SOLÉ, 1998, p.103).

Chama a atenção para a possibilidade de um entendimento não adequado de textos supostamente bem escritos, tendo em vista a ativação dos conhecimentos prévios e explicita alguns motivos que poderiam levar a tal fato: o leitor pode não possuir os conhecimentos prévios necessários para o entendimento do texto; o leitor pode possuir o conhecimento prévio necessário, mas o texto pode ser muito hermético; o leitor pode ter conhecimento prévio sobre o assunto, mas construir uma interpretação que não coincida com a esperada pelo produtor do texto.

Outra importante estratégia a ser feita, antes da leitura propriamente dita, é o estabelecimento de previsões e a formulação de perguntas pertinentes sobre o texto baseados em sua organização gráfica, seus títulos, seus subtítulos, suas ilustrações, seus cabeçalhos, dentre outros. A autora chama a atenção para o fato de o leitor ativar conhecimentos prévios ao realizar tal tarefa, numa clara evidência do caráter multifacetado e simultâneo da leitura. Afirma Solé (1998) que quando os leitores, especificamente os alunos,

formulam perguntas pertinentes sobre o texto, não só estão utilizando o seu conhecimento prévio sobre o tema, mas também – talvez sem terem essa intenção – conscientizam-se do que sabem e do que não sabem sobre esse assunto. Além do mais, assim adquirem objetivos próprios, para os quais tem sentido o ato de ler. [...] Em geral, as perguntas que podem ser sugeridas sobre um texto guardam estreita relação com as hipóteses que podem ser geradas sobre ele e vice-versa. (SOLÉ, 1998, p.110-111).

Para autora, cujo foco é o ensino das estratégias de leitura para o aluno, todo o trabalho antes da leitura propriamente dita visaria a

- Suscitar a necessidade de ler, ajudando-o a descobrir as diversas utilidades da leitura em situações que promovam sua aprendizagem significativa. Proporcionar-lhe os recursos necessários para que possa enfrentar com segurança, confiança e interesse a atividade de leitura.
- Transformá-lo em todos os momentos em *leitor ativo*, isto é, em alguém que sabe por que lê e que assume sua responsabilidade ante a leitura [...], aportando

seus conhecimentos e experiências, suas expectativas e questionamentos. (SOLÉ, 1998, p.114).

Solé (1998) aponta também estratégias a serem usadas no momento da leitura dos textos. Como dito anteriormente, o foco da autora é o ensino de tais estratégias aos alunos e, nesse momento, ela propõe que sejam realizadas atividades de leitura compartilhada⁹ nas quais os alunos podem compreender e usar estratégias úteis para a compreensão de texto e o professor tem condições de intervir de maneira eficiente para garantir esse processo.

Os leitores, mesmo que inconscientemente, usam estratégias para processar os textos, entretanto, uma das funções do professor, nas aulas de leitura, é levar o aluno a perceber o caminho que ele percorre para construir a coerência textual

Durante a leitura propriamente dita, Solé (1998), baseada em Palinscar e Brown (1984), afirma que os leitores formulam previsões sobre o texto a ser lido (estabelecimento de hipóteses pertinentes sobre o que se encontrará no texto a partir da compreensão construída e dos conhecimentos prévios), formulam perguntas sobre o que foi lido (formulação de perguntas pertinentes em relação ao texto lido), esclarecem possíveis dúvidas sobre o texto (comprovação da compreensão do texto a partir de perguntas para si mesmo) e resumem suas ideias (exposição sucinta do que foi lido).

Embora focalize o ensino das estratégias de leitura, Solé (1998) chama a atenção para o fato de que mais importante que explicar as estratégias que podem ser usadas no momento da leitura, é colocá-las em prática, compreendendo sua utilidade. Além disso, os limites de estratégias no antes, durante e depois da leitura são tênues, uma vez que o processo de leitura é “um processo que não pode ser assimilado a uma sequência de passos rigidamente estabelecida, constituindo uma atividade cognitiva complexa guiada pela intencionalidade do leitor.” (SOLÉ, 1998, p.134).

Reforça, a autora, a ideia de que se pode continuar compreendendo depois da leitura. Apresenta, para isso, três estratégias: identificar ideia principal, elaborar resumo e formular e responder perguntas.

⁹ Segundo Solé (1998), leitura compartilhada é um processo no qual professores e alunos, alternadamente, assumem a responsabilidade de organizar a tarefa de leitura e de envolvimento dos colegas no processo, trabalhando as estratégias de formular previsões sobre o texto a ser lido, formular perguntas sobre o que foi lido, esclarecer possíveis dúvidas sobre o texto e resumir as ideias do texto. Para a autora, tal procedimento permite que haja uma demonstração de um modelo de leitura do professor para os alunos e também um aumento das responsabilidades dos alunos em desenvolver as quatro estratégias citadas, fundamentais para uma leitura com compreensão.

Solé, baseando-se em Aulls¹⁰ (1978), diferencia tema de ideia principal. Diz a autora:

[...] o *tema* indica aquilo do que trata um texto e pode exprimir-se mediante uma palavra ou sintagma. Tem-se acesso a ele respondendo à pergunta: De que trata este texto? A *ideia principal*, por outro lado, informa sobre o enunciado (ou enunciados) mais importante que o escritor utiliza para explicar o tema. Pode estar explícita no texto e aparecer em qualquer lugar dele, ou pode estar implícita. Exprime-se mediante uma frase simples ou duas ou mais frases coordenadas e proporciona maior informação – e diferente – da que o tema inclui. Para Aulls (1978, 1990), a ideia principal é a resposta à seguinte pergunta: Qual é a ideia mais importante que o autor pretende explicar com relação ao tema? (SOLÉ, 1998, p.135).

Afirma ainda que para que o leitor tenha acesso às ideias principais de um texto, ele deve aplicar algumas regras¹¹, transcritas a seguir:

- regras de omissão ou supressão – para eliminar informação secundária ou redundante;
- regras de substituição – para integrar conjuntos de fatos ou conceitos em conceitos supra-ordenados, mais globalizantes;
- regras de seleção – para identificar a ideia no texto, se ela tiver sido explicitada;
- regras de elaboração – para se construir ou gerar a ideia principal, implícita no texto.

Construir as ideias principais de um texto, para a autora, é um passo importante para construção da compreensão global do texto e, portanto, para uma leitura autônoma.

Solé (1998) afirma que os alunos “precisam saber o que é a ideia principal e para que ela vai servir e devem poder encontrar laços necessários entre o que buscam, seus objetivos de leitura e seus conhecimentos prévios.” (SOLÉ, 1998, p.139).

A segunda estratégia – elaboração de resumo – está intimamente ligada à construção das ideias principais de um texto e, portanto, também ligada ao processo de construção de sentido pelo leitor. Para a autora, o resumo de um texto

é elaborado com base naquilo que o leitor determina como ideias principais, que transmite de acordo com seus propósitos de leitura. [...] O resumo exige a identificação das ideias principais e das relações que o leitor estabelece entre elas, de acordo com seus objetivos de leitura e conhecimentos prévios.” (SOLÉ, 1998, p.147).

¹⁰ Não há referências bibliográficas no livro da autora que permitam maiores detalhes sobre os autores usados por ela em seu trabalho.

¹¹ Ao falar de tais regras, a autora se baseia em estudos realizados por Brown e Day (1983).

O resumo pode ser fundamental para identificar se o leitor construiu ou não uma compreensão satisfatória do texto lido, pois para produzi-lo acionamos, de maneira simultânea, as estratégias didaticamente separadas por Solé (1998).

Por fim, a autora aborda uma estratégia bastante usada na prática escolar, quase sempre para avaliar e checar a construção da compreensão pelo leitor: formular e responder perguntas. Segundo a pesquisadora, esta estratégia é um importante instrumento para se chegar a um leitor autônomo e eficiente, pois “o leitor capaz de formular perguntas pertinentes sobre o texto está mais capacitado para regular seu processo de leitura e, portanto, poderá torná-lo mais eficaz.” (Solé, 1998, p.155).

Classifica os tipos de perguntas em: *perguntas de resposta literal, perguntas para pensar e buscar, perguntas de elaboração pessoal.*

As perguntas de resposta literal seriam as de localização de informações no texto. Pondera que as perguntas de localização são insuficientes para construção de uma compreensão adequada, pois o leitor encontra a resposta construída e se atém apenas a aspectos pontuais, detalhes.

As perguntas para pensar e buscar seriam aquelas que exigem do leitor o confronto de elementos presentes no texto com informações de seu conhecimento prévio, gerando inferências, ou seja, são deduzidas a partir do texto. Para a autora, para responder este tipo de pergunta é “preciso ter elaborado uma interpretação do conteúdo do texto, pois sem ela dificilmente poderiam se estabelecer as inferências necessárias.” (SOLÉ, 1998, p.159).

Por fim, as chamadas perguntas de elaboração pessoal seriam aquelas que exigiriam a opinião do leitor, tomando-se o texto como referencial. Segundo a autora, não seriam deduzíveis do próprio texto, mas permitiriam uma extensão da leitura.

Cafiero (2005) também compartilha das mesmas ideias, pois afirma que as estratégias devem ser ensinadas ao leitor para que ele se torne cada vez mais proficiente no processamento dos textos.

Reforça a importância de se trabalhar, em sala de aula, as estratégias de antes, durante e depois do processamento dos textos. Segundo a autora, no início do processamento das ações, o leitor deve acionar seus conhecimentos prévios, estabelecer objetivos de leitura, fazer previsões, suposições, levantar hipóteses. Durante o processamento, o leitor, entre outras coisas, verifica hipóteses e previsões, a partir de elementos contidos no texto, localiza informações no texto, articula informações para construção de inferências, confronta várias partes do texto, sintetiza informações, faz novas hipóteses e previsões à medida que vai lendo,

constrói uma representação global do texto. Depois do processamento, o leitor avalia o que leu, “verificando se os sentidos produzidos são coerentes, se foi possível articular as informações de seu conhecimento prévio com aquelas que o texto traz.” (CAFIERO, 2005, p.36).

Adotar leitura como processo implica criar situações de aprendizagem em sala de aula nas quais os alunos possam pensar, discutir, confrontar o que fizeram para construir a coerência do texto. Uma prática docente que não seja embasada nesta concepção provavelmente oferecerá atividades que trabalhem apenas estratégias depois da leitura e, mais especificamente, atividades de responder perguntas previamente feitas, como se ler fosse algo mecânico, pronto, acabado.

2.3 A PRODUÇÃO DE TEXTO E OS GÊNEROS E TIPOS TEXTUAIS

Interagir pela linguagem pressupõe o trabalho com textos orais e escritos, tanto para leitura quanto para produção. Dessa forma, o ensino de Português deve ter como unidade básica o texto. Um dos objetivos, a ser perseguido pela escola, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, é possibilitar que os alunos desenvolvam capacidades e competências que lhes permitam compreender e produzir textos, orais e escritos, de diferentes gêneros, para se tornarem competentes em relação ao uso da língua materna. Texto entendido “como qualquer produção linguística, falada ou escrita, de qualquer tamanho, que possa fazer sentido numa situação de comunicação humana, isto é, numa situação de interlocução.” (COSTA VAL, 2004, p.113), organizado dentro de um determinado gênero.

Escrever é comunicar-se, interagir. Neste processo é necessário considerar o que se diz, a quem se diz, de que forma se diz, qual o objetivo pretendido na prática interlocutiva. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, 1º e 2º ciclos,

Ensinar a escrever textos torna-se uma tarefa muito difícil fora do convívio com textos verdadeiros, com leitores e escritores verdadeiros e com situações de comunicação que os tornem necessários. Fora da escola escrevem-se textos dirigidos a interlocutores de fato. Todo texto pertence a um determinado gênero, com uma forma própria, que se pode aprender. Quando entram na escola, os textos que circulam socialmente cumprem um papel modelizador, servindo como fonte de referência, repertório textual, suporte da atividade intertextual. (PCN, 1997, p.28)

Se os textos se organizam sempre dentro de “certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero” (PCN, 1998, p.23), a noção de gênero, nas aulas de língua materna, precisa ser tomada como objeto de ensino.

Os estudos realizados por Bakhtin sobre os gêneros e tipos textuais ancoram a posição defendida pelos PCN e é necessário aprofundá-las para que se possa analisar os dados coletados tentando responder o que os alunos aprendem quando o professor diz que ensina gêneros textuais.

Bakhtin (2003) reforça a importância de se trabalhar com gêneros textuais quando diz que:

Quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso. (BAKHTIN, 2003, p.285).

Segundo esse autor, todas as esferas da atividade humana estão ligadas ao uso da linguagem, concretizado, em relação à língua, na forma de enunciados. Os enunciados, determinados pelas esferas discursivas a que pertencem, se organizam em torno de três elementos essenciais – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional.

Às diferentes e heterogêneas esferas discursivas, que organizam a atividade humana, podem associar-se, segundo Bakhtin (2003), a um conjunto de tipos relativamente estáveis de enunciados, orais e escritos, denominados gêneros do discurso.

Afirma o autor que os gêneros se multiplicam e se modificam a partir da complexificação da atividade humana, nas diferentes esferas do conhecimento. Para organizar os estudos sobre os gêneros discursivos, tendo em vista sua heterogeneidade, o autor os classifica em gêneros primários e secundários.

Os gêneros discursivos primários (simples) são aqueles que pertencem à esfera do cotidiano, ou seja, “se formaram nas condições da comunicação discursiva imediata.” (BAKHTIN, 2003, p.263), e, portanto, são bastante utilizados na produção oral.

Os gêneros discursivos secundários (complexos) são pertencentes a esferas sociais mais organizadas, desenvolvidas, complexas – literária, científica, artística etc. – apresentando-se, portanto, predominantemente em sua forma escrita. Muitos gêneros secundários, segundo o autor, são formados a partir da re-elaboração e incorporação dos gêneros primários.

Diferenciar gêneros discursivos primários e secundários é essencial porque é a partir da diferenciação que “a natureza do enunciado deve ser descoberta e definida por meio da análise de ambas as modalidades; apenas sob essa condição a definição pode vir a ser adequada à natureza complexa e profunda do enunciado (e abranger suas facetas mais importantes);” (BAKHTIN, 2003, p.264).

Abordando um dos elementos essenciais que caracterizam os gêneros – o estilo –, afirma o autor que os enunciados, por serem produzidos pelo indivíduo, podem refletir sua individualidade, ou seja, podem apresentar um estilo individual. Apresenta exemplos em que esse estilo individual poderia se apresentar com mais facilidade, como os gêneros pertencentes à literatura de ficção. Entretanto, afirma que o estilo individual não é elemento constitutivo dos gêneros porque boa parte deles tem seu estilo determinado não pela ação individual do falante, mas pela esfera a que pertence. Segundo o autor, além do estilo, elemento constitutivo do gênero, também o conteúdo temático e a forma composicional são definidos pelas esferas da atividade humana e todos os elementos que a constituem – os interactantes, suas posições sociais, as situações efetivas de uso da linguagem.

Uma determinada função (científica, técnica, publicista, oficial, cotidiana) e determinadas condições de comunicação discursiva, específicas de cada campo, geram determinados gêneros, isto é, determinados tipos de enunciados estilísticos, temáticos e composicionais relativamente estáveis. O estilo é indissociável de determinadas unidades temáticas e – o que é de especial importância – de determinadas unidades composicionais: de determinados tipos de construção de conjunto, de tipos de acabamento, de tipos da relação do falante com outros participantes da comunicação discursiva – com os ouvintes, os leitores, os parceiros, o discurso do outro, etc. (BAKHTIN, 2003, p.266).

Para o pesquisador russo, estudar os gêneros discursivos é estudar as mudanças pelas quais, historicamente, passam as atividades humanas, pois eles refletem tais transformações de maneira plástica e flexível, reforçando, assim, o caráter ideológico dos enunciados:

Os enunciados e seus tipos, isto é, os gêneros discursivos, são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem. Nenhum fenômeno novo (fonético, léxico, gramatical) pode integrar o sistema da língua sem ter percorrido um complexo e longo caminho de experimentação e elaboração de gêneros e estilos. (BAKHTIN, 2003, p.268).

Reforça a ideia de estilo como sendo constitutivo do gênero, determinado, portanto, pelas diferentes relações estabelecidas nas esferas de atividade humana, refutando o subjetivismo.

Afirmando ser o enunciado uma “unidade real da comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2003, p.269) e não uma unidade da língua – orações –, o autor estabelece as diferenças fundamentais e caracterizadoras desses elementos.

O enunciado, sendo unidade real da comunicação, pressupõe, segundo o autor, a chamada *alternância dos sujeitos do discurso*, ou seja, o enunciado é delimitado pelos enunciados dos outros. O falante, ao emitir seu enunciado, espera que o outro, seu ouvinte ou leitor, o responda ou o compreenda. “O enunciado não é uma unidade convencional, mas uma unidade real, precisamente delimitada da alternância dos sujeitos do discurso, a qual termina com a transmissão da palavra ao outro, por mais silencioso que seja o “dixi” percebido pelos ouvintes [como sinal] de que o falante terminou.” (BAKHTIN, 2003, p.275). Por isso mesmo, o enunciado está ligado ao contexto extraverbal do discurso, aos enunciados de outros falantes, à espera da resposta do outro.

Uma segunda peculiaridade apontada por Bakhtin (2003) do enunciado é a chamada *conclusibilidade*. Os enunciados apresentam uma certa “finitude” porque o falante diz ou escreve tudo aquilo que pretende sob determinadas condições. E os interlocutores sabem quando devem responder a esse enunciado, ou seja, essa conclusibilidade do enunciado pode gerar o que o autor chama de “atitude responsiva”. Segundo o autor, os enunciados são

plenos de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva. Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma *resposta* aos enunciados precedentes de um determinado campo (...) Porque o enunciado ocupa uma posição *definida* em uma dada esfera da comunicação, em uma dada questão, em um dado assunto, etc. É impossível alguém definir sua posição sem correlacioná-la com outras posições. Por isso, cada enunciado é pleno de variadas atitudes responsivas a outros enunciados de dada esfera da comunicação discursiva. (BAKHTIN, 2003, p.297).

A atitude responsiva é determinada por três elementos que estão organicamente ligados ao enunciado: 1) exauribilidade semântico-objetal do tema do enunciado; 2) projeto de discurso ou vontade de discurso do falante; 3) formas típicas composicionais e de gênero do acabamento.

A exauribilidade semântico-objetal do tema está intimamente relacionada à conclusibilidade dos enunciados. Diz respeito à seleção de informações que os falantes fazem ao tratarem de determinado tema. Tal seleção daquilo que vai ser dito é, de certa forma, determinada pela situação comunicativa em que se encontra o falante – a esfera discursiva, seus interlocutores. Afirma o autor que:

O objeto é objetivamente inexaurível, mas ao se tornar *tema* do enunciado (...) ele ganha uma relativa conclusibilidade em determinadas condições, em certa situação do problema, em um dado material, em determinados objetos colocados pelo autor, isto é, já no âmbito de uma ideia *definida pelo autor*. (BAKHTIN, 2003, p.281).

A vontade discursiva do falante, segundo Bakhtin (2003), o momento no qual a individualidade e a subjetividade entram em cena, diz respeito àquilo que o falante quer dizer. Tal vontade discursiva é fundamental para a escolha do que se vai dizer – fato que liga tal característica diretamente ao tema do enunciado –, levando-se em conta a situação discursiva na qual estão imersos os falantes. Essa vontade discursiva também se realiza na escolha dos gêneros do discurso adequados para a situação comunicativa. “A intenção discursiva do falante, com toda a sua individualidade e subjetividade, é em seguida aplicada e adaptada ao gênero escolhido, constitui-se e desenvolve-se em uma determinada forma de gênero.” (BAKHTIN, 2003, p.282)

As formas estáveis de gênero do enunciado dizem respeito ao como as informações selecionadas pelos falantes, tendo em vista suas intenções, serão organizadas em um todo e transmitidas aos interlocutores. Lembra o autor que os gêneros do discurso são a base da apreensão dos nossos conhecimentos sobre a língua materna. Aprendemos a falar a partir da escuta de enunciados organizados em formas relativamente estáveis – os gêneros.

A língua materna – sua composição vocabular e sua estrutura gramatical – não chega ao nosso conhecimento a partir de dicionários e gramáticas mas de enunciações concretas que nós mesmos ouvimos e nós mesmos reproduzimos na comunicação discursiva viva com as pessoas que nos rodeiam. (BAKHTIN, 2003, p.283).

Segundo o autor:

Os gêneros do discurso organizam o nosso discurso quase da mesma forma que o organizam as formas gramaticais (sintáticas). Nós aprendemos a moldar o nosso discurso em formas de gênero e, quando ouvimos o discurso alheio, já adivinhamos um determinado volume (isto é, uma extensão aproximada do conjunto do discurso), uma determinada construção composicional, prevemos o seu fim, isto é, desde o início temos a sensação do conjunto do discurso que em seguida apenas se diferencia no processo da fala. Se os gêneros do discurso não existissem e nós não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo de discurso, de construir livremente e pela primeira vez cada enunciado, a comunicação discursiva seria quase impossível. (BAKHTIN, 2003, p.283).

Bakhtin (2003) destaca que mesmo apresentando uma certa flexibilidade, os gêneros apresentam uma composição relativamente estável, responsável pela estruturação, pelo acabamento e pelo tipo de relação com os outros participantes da troca verbal. Eles têm

uma estrutura relativamente definida por sua função dentro das diversas esferas da comunicação humana.

Como pertencentes às variadas esferas comunicativas que regem a atividade humana, os gêneros do discurso apresentam uma grande diversidade. Bakhtin (2003) afirma que a “diversidade desses gêneros é determinada pelo fato de que eles são diferentes em função da situação, da posição social e das relações pessoais de reciprocidade entre os participantes da comunicação” (BAKHTIN, 2003, p.283).

Afirma que, apesar de serem altamente padronizados, os gêneros do discurso são mais plásticos e flexíveis que as formas da língua. A vontade discursiva do falante se manifesta na escolha do gênero – que servirá a seus propósitos comunicativos – e no que ele chama de “entonação expressiva”, marca do falante. Alguns gêneros apresentam uma rigidez mais acentuada em sua forma composicional – como os oficiais; há outros, porém, que apresentam mais plasticidade e que permitem uma reflexão maior da individualidade do falante – os do discurso oral. Ressalta, porém, que mesmo os gêneros mais flexíveis, que permitiriam uma maior atuação do falante em sua forma composicional, não são transformados, pela ação do falante, em um gênero novo. Enfatiza a necessidade de dominarmos os diferentes gêneros para os empregarmos de maneira mais consistente em nossas práticas discursivas.

O fato de os enunciados serem construídos considerando-se as atitudes responsivas do outro reforça a ideia de seu caráter dialógico: “o enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva e não pode ser separado dos elos precedentes que o determinam tanto de fora quanto de dentro, gerando nele atitudes responsivas diretas e ressonâncias dialógicas.” (BAKHTIN, 2003, p.300). Não existe enunciado se não houver um direcionamento, um endereçamento: “sem levar em conta a relação do falante com o *outro* e seus enunciados (presentes e antecipáveis), é impossível compreender o gênero ou estilo do discurso.” (BAKHTIN, 2003, p.304).

Marcuschi (2005), confirmando posições de Bakhtin, reafirma a ligação dos gêneros textuais com as atividades humanas desenvolvidas em diferentes esferas sociais. Segundo o autor, os gêneros servem para “ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia. São entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa.” (MARCUSCHI, 2005, p.19).

Para o autor, os gêneros caracterizam-se menos por suas características linguísticas e textuais do que por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais, por

isso são de difícil definição formal e devem ser contemplados em seu uso nas práticas discursivas dos falantes de uma determinada língua.

Relaciona o surgimento de vários gêneros da sociedade contemporânea ao desenvolvimento tecnológico, principalmente na área eletrônica, com o advento do computador e da internet. Segundo o autor, as tecnologias propiciam o aparecimento de novos gêneros por estarem visceralmente ligadas a organização das atividades humanas. Ressalta, porém, que os novos gêneros nascem a partir de gêneros já existentes. Reforça a ideia de que embora os gêneros textuais caracterizem-se muito mais por aspectos sócio-comunicativos e funcionais, não se pode desprezar sua forma.

Trata também o autor da distinção entre gêneros e tipos textuais. Marcuschi (2005), reiterando Bakhtin, reafirma a impossibilidade de se comunicar verbalmente a não ser via gênero e via texto. Tal visão pressupõe pensar a língua como atividade social, histórica e cognitiva, privilegiando a interação verbal entre os falantes.

Para o autor, usa-se a expressão tipo textual para “designar uma espécie de sequência teoricamente definida pela *natureza linguística* de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas” (MARCUSCHI, 2005, p.22). Já o termo gênero textual, é usado para se referir a “*textos materializados* que encontramos em nossa vida diária e que apresentam *características sócio-comunicativas* definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica.” (MARCUSCHI, 2005, p.22-23).

Pretendendo uma melhor visualização das características de tipos e gêneros textuais, o pesquisador apresenta um “resumo”, reproduzido no QUADRO 3:

QUADRO 3

Características principais dos tipos e gêneros textuais

TIPOS TEXTUAIS	GÊNEROS TEXTUAIS
1 – constructos teóricos definidos por propriedades linguísticas intrínsecas;	1 – realizações linguísticas concretas definidas por propriedades sócio-comunicativas;
2 – constituem sequências linguísticas ou sequências de enunciados no interior dos gêneros e não são textos empíricos;	2 – constituem textos empiricamente realizados cumprindo funções em situações comunicativas;

<p>3 – sua nomeação abrange um conjunto limitado de categorias teóricas determinadas por aspectos lexicais, sintáticos, relações lógicas, tempo verbal;</p> <p>4 – designações teóricas dos tipos: narração, argumentação, descrição, injunção e exposição.</p>	<p>3 – sua nomeação abrange um conjunto aberto e praticamente ilimitado de designações concretas determinadas pelo canal, estilo, conteúdo, composição e função;</p> <p>4 – exemplos de gêneros: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, aula expositiva, reunião de condomínio, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio, instruções de uso, outdoor, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversa espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo virtual, aulas virtuais etc.</p>
---	--

Fonte: MARCUSCHI, 2005, p.23.

Explicita também o autor a noção de domínio discursivo – “esfera ou instância de produção discursiva ou de atividade humana” (MARCUSCHI, 2005, p.23) – que propicia o surgimento de discursos bastante específicos. A partir da noção de grandes esferas da atividade humana onde os textos circulam, é possível falar-se em discurso jurídico, discurso jornalístico, discurso religioso. As práticas discursivas, dentre de tais domínios, possibilitam a criação de conjunto de gêneros textuais bastante característicos. Para exemplificar, o autor cita as jaculatórias, as novenas e as ladainhas, exemplos típicos de gêneros pertencentes ao discurso religioso.

Sobre a noção de tipo textual, Marcuschi (2005) chama a atenção para a variedade de sequências tipológicas que podem ser encontradas em um texto de um gênero qualquer – heterogeneidade tipológica nos gêneros textuais.

Quando se fala em tipo textual remetemos a um conjunto de traços que formam uma sequência e não um texto. Em um texto classificado como narrativo, por exemplo, há predominância da sequência narrativa, embora possam também aparecer as outras sequências. Os exercícios nos livros didáticos devem chamar a atenção desse fato para os alunos. Trabalhar as sequências tipológicas, características dos gêneros é trabalhar elementos da

forma composicional, do estilo bakhtinianos. É também se debruçar sobre a gramática da língua, fazendo uso dos elementos da chamada gramática tradicional, tão familiar aos professores e aos livros didáticos.

Baseando-se em Werlich (1973), o autor elenca as principais características linguísticas que caracterizariam as sequências tipológicas: descritiva (sequência de localização), narrativa (sequência temporal), expositiva (sequência analítica ou explicativa), argumentativa (sequência contrastiva explícita), injuntiva (sequência imperativa).

QUADRO 4

Principais características linguísticas das sequências textuais

BASES TEMÁTICAS	EXEMPLOS	TRAÇOS LINGUÍSTICOS
1 – Descritiva	“Sobre a mesa havia milhares de livros.”	Este tipo de enunciado textual tem uma estrutura simples com um verbo estático no presente ou imperfeito, um complemento e uma indicação circunstancial de lugar.
2 – Narrativa	“Os passageiros aterrissaram em Nova York no meio da noite.”	Este tipo de enunciado textual tem um verbo de mudança no passado, um circunstancial de tempo e lugar. Por sua referência temporal e local, este enunciado é designado como enunciado indicativo de ação.
3 – Expositiva	(a) “Uma parte do cérebro é o córtex.” (b) “O cérebro tem 10 milhões de neurônios.”	Em (a) temos uma base textual denominada de exposição sintética pelo processo da composição. Aparece um sujeito, um predicado (no presente) e um complemento e com um grupo nominal. Trata-se de um enunciado de identificação de fenômenos. Em (b) temos uma base textual denominada de exposição analítica pelo

		processo de decomposição. Também é uma estrutura com um sujeito, um verbo da família do verbo ter (ou verbos como: contém, consiste, compreende) e um complemento que estabelece com o sujeito uma relação parte-todo. Trata-se de um enunciado de ligação de fenômenos.
4 – Argumentativa	““A obsessão com a durabilidade nas Artes não é permanente.””	Tem-se aqui uma forma verbal com o verbo ser no presente e um complemento (que no caso é um adjetivo). Trata-se de um enunciado de atribuição de qualidade.
5 – Injuntiva	“pare!”, “seja razoável!”	Vem representada por um verbo no imperativo. Estes são os enunciados incitadores à ação. Estes textos podem sofrer certas modificações significativas na forma e assumir por exemplo a configuração mais longa onde o imperativo é substituído por um “deve”. Por exemplo: “Todos os brasileiros na idade de 18 anos do sexo masculino devem comparecer ao exército para alistarem-se.”

Fonte: MARCUSCHI, 2005, p.28.

Vale observar que Marcuschi (2008) aborda a questão do ensino dos gêneros a partir da análise de suas sequências tipológicas. Uma das dificuldades dos alunos em escrever, segundo ele, reside exatamente no fato de essas sequências não se organizarem de maneira adequada, já que elas não são simplesmente colocadas uma ao lado da outra no momento da produção. As aulas de língua materna são o espaço para que tal discussão ocorra, associando leitura, produção e gramática.

Ensinar a escrever textos pressupõe, além do ensino dos gêneros e tipos de texto, ensinar os alunos a planejar, traduzir em palavras o texto planejado e revisar.

Os Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa confirmam a necessidade de tais “conteúdos” integrarem as aulas de língua materna quando afirmam que é esperado que os alunos possam utilizar “procedimentos diferenciados para a elaboração do texto: estabelecimento de tema, levantamento de ideias e dados, planejamento, rascunho, revisão (com intervenção do professor), versão final.” (PCN, 1998, p.58).

As atividades de produção de texto devem possibilitar ao aluno se debruçar sobre sua própria escrita e, com a intervenção do professor, re-elaborá-la para que, ao final, seja a mais eficiente possível nas situações de uso.

Reinaldo (2001), a partir de considerações teóricas que abordam o texto como processo e, por isso, embasadas num modelo sociointeracionista, afirma que o ato de escrever é um processo composto por dois estágios: o primeiro, chamado de inicial, antecederia o próprio ato de escrever e envolveria

[...] processos mentais profundamente influenciados pela vivência do escritor, sua ligação com as diversas instituições sociais, seu conhecimento sobre os tipos de textos e suas formas de circulação social, aspectos que representam os componentes fatos/realidade, concepções de mundo, parâmetros de textualização (componente linguístico relacionado ao modelo de texto cuja aprendizagem se dá não pela memorização de regras, mas por uma intensa vivência com o mundo dos textos) e o monitor (componente cognitivo responsável pelo ato de escrever como um todo, que funciona controlando e promovendo a interação entre o planejamento e as metas estabelecidas para o texto). Nesta abordagem não se entende o processo de escrever sem que o escritor tenha uma visão ampla do assunto, que é pormenorizada, focalizada, nas diversas partes do texto. (REINALDO, 2001, p.91-92).

É preciso que as atividades sejam fontes alimentadoras para o aluno ter o que dizer, saber o que e como dizer.

O segundo estágio seria o momento da produção do texto propriamente dita. Segundo a pesquisadora, esse processo “de avanços e recuos, o desafio de expressar, através da língua, os fatos/realidade, muitas vezes modifica os focos de atenção. É nesse processo que o escritor inexperiente se perde e não sabe mais como voltar ao tema inicial.” (REINALDO, 2001, p.92).

A interferência do professor, neste momento, é fundamental para reorientar, reorganizar o trabalho do aluno no processo de produção textual, ao mesmo tempo, chamando sua atenção para os aspectos que podem ser melhorados e, concomitantemente, oferecendo possibilidades para que se tornem cada vez mais autônomos em seu processo de revisar o próprio texto, pois segundo a pesquisadora,

[...] a produção de textos é concebida nesta abordagem como uma atividade recursiva, o que significa que se volta constantemente ao estágio inicial, avança-se, revisa-se o texto várias vezes, para só depois dar a tarefa por encerrada. Portanto, duas contribuições são importantes nessa abordagem para o ensino da escrita: a primeira é a reflexão sobre a necessidade de se providenciar situações que favoreçam o desenvolvimento de potencialidades cognitivas do aprendiz, isto é, de ampliação do seu conhecimentos de mundo e dos diversos modelos de texto; a segunda é a compreensão do ato de escrever como um processo de monitoração que envolve várias revisões de texto. (REINALDO, 2001, p.92)

2.4 A GRAMÁTICA

Atualmente, parece haver um consenso, entre especialistas, para o fato de que as aulas de língua materna devem priorizar a formação de usuários competentes da língua em situações específicas de interlocução. Segundo Travaglia (2002), os alunos devem ser capazes de

[...] produzir textos (orais e/ou escritos) que sejam adequados à produção de determinados efeitos de sentido para a consecução de dada intenção / objetivo específico de comunicação; e, ao mesmo tempo, capazes de compreender os textos (orais e/ou escritos) que recebem, estabelecendo / percebendo sentido(s) adequado(s) à forma como cada texto se apresenta construído, ao contexto sócio-histórico-ideológico e à situação imediata de comunicação em que ele está sendo utilizado como meio ou instrumento para a comunicação. (TRAVAGLIA, 2002, p.157).

Essa visão é reforçada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, quando afirmam que as práticas

[...] devem partir do uso possível aos alunos, para permitir a conquista de novas habilidades linguísticas, particularmente daquelas associadas aos padrões da escrita, sempre considerando que:

- . a razão de ser das propostas de leitura e escuta é a compreensão ativa e não a decodificação e o silêncio;
- . a razão de ser das propostas de uso da fala e da escrita é a interlocução efetiva, e não a produção de textos para serem objetos de correção;
- . as situações didáticas têm como objetivo levar os alunos a pensar sobre a linguagem para poder compreendê-la e utilizá-la apropriadamente às situações e aos propósitos definidos. (PCN, 1998, p.18-19).

Adotar a língua como interação, como defende Bakhtin (2004), é pensar, tendo em vista a organização do ensino de língua materna nos quatro eixos, de que forma os conhecimentos linguísticos serão estudados em sala de aula. As transformações na forma de

se “enxergar” a língua e a linguagem e as consequências para o ensino, como já citados por Soares (1998), permitiram que se consolidasse a ideia de que saber a gramática da Língua Portuguesa é “ser capaz de interagir com sucesso nas diversas práticas sociais de linguagem, usando adequadamente diferentes variedades de língua, de acordo com as circunstâncias que condicionam esse uso.” (COSTA VAL, 2002, p.111).

Aulas de gramática, em uma visão tradicional de língua, que a considera como algo homogêneo, transparente, que a tratam como um sistema de formas prontas, que devem ser decodificadas e classificadas, pressupõem atividades transmissivas, baseadas em uma metalinguagem excessiva, em exercícios estruturais com palavras e frases descontextualizadas, que pouco contribuem para um processo mais reflexivo de aprendizagem.

Não obstante haja, cada vez mais, consolidação dos estudos sociodiscursivos nos meios acadêmicos, ação governamentais para promoção de cursos de formação continuada para professores da rede pública, avaliações do material didático embasadas em concepções que tomam a língua para/na interação (como o PNLD), ainda é bastante significativa a presença da tradição gramatical nas aulas de Língua Portuguesa tanto nos materiais didáticos quanto no arcabouço teórico dos professores.

O guia de livros didáticos PNLD 2008 de Língua Portuguesa demonstra que quase 80% das coleções avaliadas, no eixo da gramática, “ainda recorrem majoritariamente à tradicional abordagem transmissiva”. (GUIA DE LIVROS DIDÁTICOS PNLD 2008: LÍNGUA PORTUGUESA, 2007, p.22).

A dificuldade de se trabalhar de maneira mais reflexiva com os conhecimentos linguísticos, o que pressupõe o texto como unidade de ensino, a articulação entre os eixos, exercícios que privilegiam a epilinguagem, dentre outros, ainda pode ser vista na prática docente, como sinaliza Costa Val (2002), citando estudos realizados por Moraes (2000) e Rafael (2001). Segundo a pesquisadora, os professores ainda têm muitas dificuldades de integrar os conhecimentos gramaticais e textuais-discursivos em suas salas de aula.

A tendência de se trabalhar a gramática de uma forma mais reflexiva também é corroborada por Marcuschi (2008), quando diz que

[...] a gramática tem uma função sociocognitiva relevante, desde que entendida como uma ferramenta que permite uma melhor atuação comunicativa. O problema é fazer de uma metalinguagem técnica e de uma análise formal o centro do trabalho com a língua. Também não se deve reduzir a língua à ortografia e às regras gramaticais. E nesse sentido, temos a ver com uma correta identificação do que seja gramática. O falante deve saber flexionar os verbos e usar os tempos e os modos

verbais para obter os efeitos desejados; deve saber usar os artigos e os pronomes para não confundir seu ouvinte; deve seguir a concordância verbo-nominal naquilo que for necessário à boa comunicação e assim por diante. (MARCUSCHI, 2008, p.57).

Ainda discorrendo sobre o ensino de gramática, o pesquisador afirma que se deve evitar

[...] um trabalho isolado num só nível como se este fosse (auto)suficiente. Assim, eu diria que dois aspectos devem ser evitados no trato da língua:

- i. recortes com características de auto-suficiência
- ii. prescrições de produção com características estáticas.

Portanto, dizer que a análise língua se limita à sintaxe é reduzir a língua a algo muito delimitado, pois os aspectos textuais e discursivos, bem como as questões pragmáticas, sociais e cognitivas são muito relevantes e daí, não se pode evitar de considerar o funcionamento da língua em textos realizados em gêneros.

A discussão de Marcuschi (2008) revalida as considerações feitas por Costa Val (2002). A autora propõe que as atividades referentes a conhecimentos linguísticos sejam organizadas a partir e para os textos: a chamada “gramática do texto, no texto”. A autora propõe, para o trabalho, “o abandono da metodologia que leva a expor um conceito teórico ou uma regra, ilustrar com alguns exemplos, propor exercícios de fixação e avaliar numa prova sua memorização.” (COSTA VAL 2002, p.119).

A descrição feita das atividades parece refletir a prática de sala de aula, quando o foco do ensino são os conteúdos gramaticais. É provável que muitos professores se reconheçam nesses procedimentos. Contrapondo a esse “esquema” de se conduzir as aulas, a pesquisadora sugere uma

[...] inversão desse caminho tradicional – teoria – exemplo – exercício –, de modo que o trabalho comece da prática para chegar à teoria, vá do concreto para o abstrato, parta do que é conhecido pelo aluno para depois lhe apresentar desafio do desconhecido. Esse caminho, cuja base epistemológica é a teoria sócio-interacionista de Vygotsky, parece mais de acordo com os procedimentos intuitivos de busca de compreensão do mundo e, por isso, com maiores chances de se revelar eficiente, produtivo e prazeroso na escola.” (COSTA VAL, 2002, p.119).

Diante disso, a presente pesquisa se interessou por saber como vem sendo organizado o trabalho com os conhecimentos linguísticos em sala de aula. Adotar essa prática pedagógica, a que subjaz uma visão de língua como discurso, em tese, pressuporia atividades de conhecimentos linguísticos ligadas aos eixos de leitura, de produção textual, de ensino de gêneros.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, há dez anos, já sinalizaram a necessidade, para formar cidadãos letrados, de se “interligar os conhecimentos”. Será que a escola já “assimilou”, em alguma medida, tais informações? É importante lembrar que existe o interesse em se saber em que medida as atividades de gramática possibilitam uma reflexão sobre os conhecimentos linguísticos pelos alunos.

Pode-se criar a falsa impressão de que trabalhar com conhecimentos linguísticos, quando se opta por uma gramática do texto, no texto, não estaria atrelado a planejamento, seleção, sistematização, organização da práxis pedagógica. Bastaria pegar uma seleção de textos qualquer, eleger alguns conteúdos, apresentá-los aos alunos e, automaticamente, eles já estariam aptos a refletir sobre e usar os recursos selecionados. O trabalho, na verdade, acaba exigindo muito mais do professor. Costa Val chama a atenção sobre este fato quando diz que é o processo de ensino

[...] não pode ficar à mercê das eventuais características linguísticas dos textos com que se trabalha. Não se pode, por exemplo, a partir de um determinado texto, propor questões sobre o uso da crase, e, a seguir, também em função do texto estudado, falar sobre o imperfeito do subjuntivo, e, logo depois, com outro texto, analisar os recursos anafóricos de coesão textual. Desse modo não haveria sistematicidade, organicidade no processo; o ensino-aprendizagem ficaria à deriva, e os alunos não saberiam o que estariam ensinando. A única maneira de evitar esse problema é definir previamente que orientação se deseja dar ao curso, prevendo o trabalho articulado e progressivo com determinados conteúdos e habilidades e selecionando, criteriosamente, os textos que servirão a esse projeto pedagógico. Entendo, pois, que o ensino será mais eficiente se se fizer de maneira planejada, consciente, sistemática, com os professores definindo previamente o que, por que, para que querem ensinar e, a partir daí, criando atividades e estabelecendo estratégias didáticas adequadas aos objetivos pretendidos. (COSTA VAL, 2002, p.119-120).

Outra reflexão bastante pertinente feita pela pesquisadora diz respeito ao fato de se poder trabalhar, de forma reflexiva, em uma concepção de ensino mais tradicional. Não se deseja que os professores, de um dia para o outro, abandonem seus modelos teóricos e assumam, sem estarem devidamente amparados, modelos teóricos considerados mais produtivos, mesmo advindos da academia, de documentos oficiais, de manuais didáticos. Chama a atenção, a pesquisadora, para o fato de que é possível lidar com os conteúdos tradicionais de tal forma que se possa “fazer mais pela capacidade de observação, análise e reflexão dos alunos e pelo desenvolvimento de sua sensibilidade linguística, adotando-se procedimentos que lhes proporcionem atividade intelectual rica e até prazerosa.” (COSTA VAL, 2002, p.120).

É necessário, pois, que as práticas pedagógicas sejam inovadas para criar oportunidades interessantes, inteligentes, nas quais os alunos possam observar e analisar fatos

linguísticos para perceberem regularidades, para formularem conceitos, para aplicarem regras em contextos diversificados. É necessário que, em sala, as “aulas de gramática” não sejam meros exercícios copiativos, repetitivos, descontextualizados, distantes dos textos que são lidos ou produzidos. Por isso, o interesse em “visualizar” como os conhecimentos linguísticos vem sendo trabalhados, de onde são retirados os exercícios, que habilidades, reflexões tais atividades podem suscitar.

2.5 A ORALIDADE

Subjaz à ideia de se considerar a língua como um “conjunto de práticas sociais e cognitivas historicamente situadas” (MARCUSCHI, 2008, p.61), uma concepção de ensino que permita aos alunos refletir sobre os fenômenos linguísticos para se tornarem mais eficientes em suas práticas discursivas. Desse fato decorre, portanto, a necessidade de se trabalhar a oralidade, visto que no nosso dia-a-dia somos solicitados a interagir pelo discurso oral.

A escrita, historicamente, constitui-se como o objeto de ensino das práticas escolares tanto para leitura, produção e análise. Nos últimos anos, porém, com a chamada virada pragmática, os estudos sobre a oralidade ganharam espaço e, atualmente, a língua oral constitui-se um dos eixos de ensino das aulas de Língua Portuguesa.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, já em 1998, discutiram a importância de se trazer o eixo da oralidade para dentro das salas de aula quando afirmam que

[...] 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. Trata-se de propor situações didáticas nas quais essas atividades façam sentido de fato, pois é descabido treinar um nível mais formal da fala, tomado como mais apropriado para todas as situações. A aprendizagem de procedimentos apropriados de fala e de escuta, em contextos públicos, dificilmente ocorrerá se a escola não tomar para si a tarefa de promovê-la. ((PCN, 1998, p.25)

Marcuschi (2008) também reforça tal postura quando afirma que o papel da escola “envolve também o trabalho com a oralidade. Evidente que não se trata de ensinar a falar, mas de usar as formas orais em situações que o dia-a-dia nem sempre oferece, mas que devem ser dominadas.” (MARCUSCHI, 2008, p.55).

Um ponto importante a ser considerado no trabalho com a oralidade diz respeito à escolha daquilo que deve ser ensinado, ou seja, é necessário que se eleja o conteúdo que será ensinado. Como já sinalizado pelos PCN e por Marcuschi (2008), é necessário que a escola se preocupe em 1) oferecer aos alunos a oportunidade de refletir sobre gêneros orais da esfera pública e 2) diante da diversidade de gêneros que circulam, elencar quais serão objetos de ensino.

Schneuwly e Dolz (2004) tecem importantes considerações sobre os motivos que justificam o ensino de gêneros formais da esfera pública. Segundo os pesquisadores, não se deve confundir a noção do oral formal com “prescrições normativas (fonéticas, morfológicas e gramaticais) que se exerceriam sobre um oral padrão, bastante fantasioso, independente das situações de comunicação efetiva.” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p.175), o que caracterizaria um ensino tradicional que concebe a língua como um sistema fechado, homogêneo. Tal visão se traduziria, muito provavelmente, em atividades pouco reflexivas, repetitivas, de classificação de formas em frases soltas e descontextualizadas.

Afirmam ainda que

[...] as características do oral formal decorrem das situações e das convenções ligadas aos gêneros. Portanto, seria melhor falarmos de características convencionais do funcionamento dos gêneros orais realizados em público – características que são diferentes de um para outro gênero (conto oral, conferência, homilia, debate, entrevista jornalística, entrevista profissional, etc.) e cujo grau de formalidade é fortemente dependente do lugar social de comunicação, isto é, das exigências das instituições nas quais os gêneros se realizam (rádio, televisão, igreja, administração, universidade, escola, etc). (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p.175).

A escolha por tais objetos de ensino se justifica também pelo fato de os alunos já dominarem, normalmente, as formas de comunicação oral da esfera do cotidiano. Afirmam ainda os dois pesquisadores que o “[...] papel da escola é levar os alunos a ultrapassar as formas de produção oral cotidianas para os confrontar com outras formas mais institucionais, mediadas, parcialmente reguladas por restrições exteriores.” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p.175).

Outro aspecto importante é a possibilidade de se definir os gêneros orais na perspectiva bakhtiniana, assim como é feito para os gêneros escritos, por seus três componentes: temática, forma composicional e estilo, o que possibilita a sistematização, por parte dos alunos, de suas características fundamentais, sem ignorar as situações comunicativas em que são usados.

Em relação à escolha dos gêneros, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa elegem alguns para a escuta como cordel, texto dramático, canção, entrevista, debate, exposição, seminário, palestra e para a produção como texto dramático, notícia, entrevista, depoimento, seminário, debate, que, em um primeiro momento, poderiam nortear o trabalho dos professores. Não se trata de uma lista exaustiva, mas de sugestões que podem orientar o planejamento do professor. É importante pensar que, assim como na leitura e na produção de textos escritos, os gêneros ocupam uma posição fundamental por organizarem todas as produções realizadas pelos falantes ao usar a língua, no momento da interação. Segundo Shneuwly e Dolz (2004), os gêneros

[...] constituem um ponto de referência concreto para os alunos. Em relação à extrema variedade das práticas de linguagem, os gêneros podem ser considerados entidades intermediárias, permitindo estabilizar os elementos formais e rituais das práticas. Assim, o trabalho sobre os gêneros dota os alunos de meios de análise das condições sociais efetivas de produção e de recepção dos textos. Fornece um quadro de análise dos conteúdos, da organização do conjunto do texto e das sequências que o compõem, assim como das unidades linguísticas e das características específicas da textualidade oral. [...] Dadas essas características (reconhecíveis empiricamente, acabadas, etc), o gênero se integra facilmente em projetos de classe e permite, por isso, que se proponham aos aprendizes atividades que, a um só tempo, são específicas e fazem sentido. (SHNEUWLY; DOLZ, 2004, p.172).

Assumir tal postura é pensar nas atividades que organizam o trabalho com a oralidade nas salas de aula para saber se de fato elas possibilitam aos alunos desenvolver habilidades ligadas ao uso da língua oral em suas práticas discursivas que extrapolam a esfera do cotidiano. Segundo os PCN, ensinar língua oral

[...] deve significar para a escola possibilitar acesso a usos da linguagem mais formalizados e convencionais, que exijam controle mais consciente e voluntário da enunciação, tendo em vista a importância que o domínio da palavra pública tem no exercício cidadania.

Ensinar língua oral não significa trabalhar a capacidade de falar em geral. Significa desenvolver o domínio dos gêneros que apoiam a aprendizagem escolar de Língua Portuguesa e de outras áreas (exposição, relatório de experiência, entrevista, debate etc.) e, também, os gêneros da vida pública no sentido mais amplo do termo (debate, teatro, palestra, entrevista etc.).

Já que os alunos têm menos acesso a esses gêneros nos usos espontâneos da linguagem oral, é fundamental desenvolver, na escola, uma série de atividades de escuta orientada, que possibilitem a eles construir, progressivamente, modelos apropriados ao uso do oral nas circunstâncias previstas.

É condição fundamental para que o trabalho possa ser realizado a constituição de um corpus de textos orais correspondentes aos gêneros previstos, a partir dos quais as atividades de escuta (e também de produção de textos orais) sejam organizadas, de modo a possibilitar aos alunos a construção de referências modelizadoras. (PCN, 1998, p.67-68).

Decorre disso, o interesse em se investigar o que tem sido feito na prática pedagógica no que concerne à oralidade, para saber se o material didático se preocupa em realizar tal trabalho, como o professor se apropria das propostas de trabalho com o oral, de que forma, se ele for feito, as atividades ligadas aos gêneros orais são conduzidas em sala de aula.

Neste capítulo apresentamos as principais concepções teóricas que embasam a análise e discussão dos dados obtidos no processo de observação das aulas.

No próximo capítulo apresentamos os procedimentos metodológicos que possibilitaram a coleta e a análise de dados para a realização do trabalho.

3 METODOLOGIA DE TRABALHO

3.1 INTRODUÇÃO

Neste capítulo, são detalhados os procedimentos metodológicos adotados para realização da presente pesquisa tomando como base orientações de Gil (1999) e Yin (2001). Observei a prática de um professor do Ensino Fundamental II, considerando o interesse em pesquisar o trabalho desenvolvido em aulas de Língua Portuguesa.

3.2 JUSTIFICATIVA METODOLÓGICA

A opção pelo Estudo de Caso, segundo Gil (1999), permite o conhecimento *detalhado* do objeto que se quer estudar. No caso desta pesquisa, permite identificar que materiais didáticos são realmente usados em aulas de Língua Portuguesa e quais são as possibilidades de aprendizagem a partir do uso desses materiais. Segundo Yin (2001), o estudo de caso pode ser adequado quando as questões de pesquisa propostas são do tipo “como” e “por que”. Considerando, então, minha atuação como professora do Ensino Fundamental II, da rede particular e meu interesse em compreender melhor como o trabalho de Língua Portuguesa se realiza em sala de aula no Ensino Fundamental, o uso do estudo de caso também se justifica.

Gil (1999), baseando-se em Yin (1981), afirma que o estudo de caso é

um estudo empírico que investiga um fenômeno atual dentro do seu contexto de realidade [...] e que vem sendo utilizado com frequência cada vez maior pelos pesquisadores sociais, visto servir a pesquisas com diferentes propósitos, tais como:

- a) explorar situações da vida real cujos limites não estão claramente definidos;
- b) descrever a situação do contexto em que está sendo feita determinada investigação; e
- c) explicar as variáveis causais de determinado fenômeno em situações muito complexas que não possibilitam a utilização de levantamentos e experimentos. (GIL, 1999, p.73).

Embora críticas sejam feitas ao estudo de caso, tais como falta de rigor metodológico (os dados podem ser distorcidos pelo pesquisador, pois os procedimentos metodológicos não são rígidos), dificuldade de generalização (a análise de um ou até de vários casos não fornece uma base sólida para generalização) e o tempo destinado à pesquisa (o excesso de tempo para ser realizado poderia gerar resultados pouco consistentes), Yin (2001) afirma que essas questões podem estar presentes em outros métodos de investigação científica se o pesquisador não tiver habilidades necessárias para a realização de estudos dessa natureza. Portanto, tais problemas não seriam intrínsecos ao Estudo de Caso.

Gil (1999), rebatendo tais críticas, afirma que a falta de rigor metodológico pode ser contornada com um cuidado redobrado do pesquisador tanto no planejamento quanto na coleta e análise dos dados de pesquisa. Em relação à generalização ressalta que os propósitos do Estudo de Caso não são “os de proporcionar o conhecimento preciso das características de uma população a partir de procedimentos estatísticos, mas sim o de expandir ou generalizar proposições teóricas” (GIL, 1999, p.73). Nesse tipo de estudo a ênfase está na compreensão, na ampliação da experiência. O autor discute ainda a questão do tempo dedicado à pesquisa, segundo ele a experiência acumulada “nas últimas décadas mostra que é possível a realização de estudos de caso em períodos mais curtos e com resultados passíveis de confirmação por outros estudos.” (GIL, 1999, p.74).

No caso desta pesquisa, o tempo de observação foi fundamental para acompanhar e registrar grande parte das atividades desenvolvidas pelo professor e pelos alunos. De maio a novembro de 2008, acompanhei uma turma de nono ano de ensino fundamental de uma escola pública estadual situada em Belo Horizonte. Considerando-se que as aulas foram interrompidas por uma greve durante três semanas (no primeiro semestre) e, considerando-se ainda que o ano letivo na escola pesquisada finalizou-se em 15 de dezembro, o tempo na escola foi suficiente para observação de atividades de parte significativa do ano letivo. Além de anotações feitas no período de observação, nesta pesquisa são considerados também registros que o professor fazia no quadro de giz para que os alunos copiassem. O caderno de Língua Portuguesa dos alunos serve, então, como documento desses registros.

Segundo Gil (1999), a coleta de dados a partir da observação simples (aquela em que o observador permanece “alheio” ao grupo) “facilita a obtenção de dados sem produzir querelas ou suspeitas nos membros da comunidade, grupos ou instituições que estão sendo estudadas” (GIL, 1999, p.112). As observações realizadas foram guiadas com o cuidado de verificar de que maneira as atividades nas aulas de Língua Portuguesa eram conduzidas sem que houvesse alteração, por parte do professor e dos alunos, dos procedimentos considerados

normais. No *caderno de notas*, usado para registro da observação simples, foram descritas todas as atividades realizadas: o uso do livro didático, o uso de material xerocado, registro no quadro; bem como a maneira como professor e alunos realizavam tais atividades. O meu objetivo era verificar a possibilidade de estabelecer um padrão na condução das atividades de leitura, produção de texto, gramática e oralidade em sala de aula que revelasse as concepções subjacentes ao ensino de língua e possivelmente as concepções sobre o próprio objeto de ensino: a língua portuguesa.

3.3 OS OBJETIVOS DA PESQUISA

Esta pesquisa teve como objetivo geral investigar uma sala de aula para compreender melhor como tem sido o ensino de Língua Portuguesa. Os objetivos específicos do trabalho são:

- Verificar quais as habilidades de compreensão de textos são passíveis de serem desenvolvidas pelos alunos a partir das atividades propostas em sala de aula.
- Verificar que metodologias e quais os materiais dão suporte às aulas de LP?
- Investigar o que os alunos aprendem quando os professores dizem que ensinam gêneros textuais?
- Verificar até que ponto as atividades de gramática possibilitam uma reflexão sobre os conhecimentos linguísticos pelos alunos dando sustentação às atividades de compreensão de textos orais e escritos.
- Verificar as concepções de língua e ensino de língua subjacentes às atividades propostas em sala de aula.

A hipótese deste trabalho é de que os baixos níveis de desempenho revelados pelos alunos em avaliações sistêmicas podem ser explicados pelas concepções que têm ancorado as metodologias no ensino de Língua Portuguesa.

3.4 OS SUJEITOS DA PESQUISA

Para a escolha da escola que foi lócus de observação, foi feito um levantamento de diversas instituições municipais e estaduais de Belo Horizonte. No site da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, foi possível verificar os resultados obtidos por tais instituições no Sistema Mineiro de Avaliação Pública (Simave)¹², realizado no final de 2005. A intenção com esta seleção seria a de observar até que ponto as práticas realizadas na sala de aula poderiam explicar os baixos resultados da turma na avaliação sistêmica. Uma hipótese inicial deste trabalho era a de que o desempenho dos alunos em língua portuguesa está intimamente relacionado às concepções de língua e de ensino de língua subjacentes às práticas em sala de aula.

A realização desse levantamento evidenciou que os alunos das escolas públicas estaduais da região metropolitana de Belo Horizonte se encontravam, em 2005, no nível intermediário de desenvolvimento de habilidades de leitura. Isso significa que, de acordo com os resultados à época, cerca de 50% do alunado de nono ano apresentavam defasagem em relação às habilidades consideradas ideais para tal faixa de escolaridade. Os alunos, segundo os resultados do Simave, teriam dificuldades, por exemplo, em inferir informações em crônicas com temática complexa ou poemas curtos, estabelecer relações entre partes e elementos de uma fábula, de um poema narrativo, de uma reportagem, estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la em textos de divulgação científica.

A partir da consulta aos resultados do Simave, foram selecionadas oito escolas. Nas conversas realizadas com diretoras dessas escolas e com as professoras de Língua Portuguesa do nono ano sobre a possibilidade de observação das aulas, foi possível selecionar apenas uma instituição para realização da pesquisa. Houve muita resistência, principalmente por parte dos professores, que alegavam como principais motivos para recusar um observador: salas muito cheias e alunos com problemas de aprendizagem. Afirmaram que tais motivos atrapalhavam, quando não impediam, o bom andamento de seu trabalho. Essa resistência das

¹² Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública, instituído pela Secretaria de Estado da Educação, em 2000 e aperfeiçoado e ampliado a partir de 2003, é responsável pelo desenvolvimento de programas de avaliação integrados. Os resultados das avaliações realizadas servem de base para responder às necessidades de planejamento e ação educacionais, servindo à realidade da sala de aula e influenciando a definição de políticas públicas para a educação em Minas Gerais. Desde a instalação do sistema, avaliações anuais são realizadas em Minas Gerais, verificando o desempenho de alunos das redes estadual e municipal de ensino. Em 2008, por exemplo, a avaliação de Língua Portuguesa contou com a participação de 10.210 escolas e 662.066 alunos, e a de Matemática com 10.198 escolas e 647.313 alunos. A criação do Simave objetiva desenvolver programas de avaliação integrados cujos resultados forneçam informações importantes para o planejamento de ações em todos os níveis do sistema de ensino. O Simave aponta as prioridades educacionais tanto para professores, especialistas e diretores quanto para os gestores do sistema, sendo fundamental na definição de ações para uma educação eficaz. Escolas das redes estadual e municipal de Minas Gerais participam do Simave. O Simave avalia alunos da alfabetização (terceiro ano do EF); alunos de 5o. e 9o. Ano do Ensino Fundamental e anos do 3o ano do Ensino Médio são avaliados.

<http://www.simave.caedufjf.net/simave/inicio.faces;jsessionid=49D82E180FAD6AC323DF63476A168F2>

escolas em abrirem suas portas para pesquisa, e, muitas vezes, até para estágios obrigatórios dos cursos de Graduação, pode esconder outros motivos. Em geral, atribui-se a negativa às dificuldades dos alunos, todavia, dificuldades do próprio professor podem estar ocultas já que há um processo de muita exposição tanto dos saberes quanto das limitações desse professor.

A escola selecionada para esta pesquisa pertence à Superintendência Regional de Ensino (SRE) METROPOLITANA C, está situada em Belo Horizonte, região de Venda Nova. Funciona, há mais de 17 anos, nos três turnos, e atende a aproximadamente mil e seiscentos alunos moradores da região, cuja renda familiar, em geral, situa-se entre um e três salários mínimos mensais¹³. No turno matutino, funcionam salas de primeiro, segundo, terceiro, quarto, sexto e sétimo ano do Ensino Fundamental; no turno vespertino, salas de quinto, sétimo, oitavo e nono ano desse mesmo segmento; por fim, no turno noturno, salas de primeiro, segundo e terceiro ano do Ensino Médio.

Em 2008, funcionaram, na escola, quatro salas de nonos anos: 801, 802, 803 e 804. Por questões de organização, que passavam entre outras por disponibilidade de horário para a observação das aulas, a sala 804, composta por quatorze meninos e dezoito meninas, com idades entre 14 e 17 anos, foi selecionada por possibilitar a observação de um maior número de aulas por semana: três das cinco aulas ministradas pela professora.

As aulas de Língua Portuguesa, de todos os nonos anos, estavam a cargo de M.A.A., 37 anos. Formada em Letras, licenciatura, em uma faculdade do interior do estado (Formiga), em 1995. A professora não tem nenhum curso de pós-graduação, trabalha na escola desde 1997 e, com os nonos anos, desde 2006.¹⁴

3.5 A COLETA DE DADOS

Os dados que suportam as conclusões desta pesquisa ancoram-se tanto na observação direta quanto na análise de documentos e materiais coletados durante a observação.

¹³ As informações sobre a faixa salarial das famílias dos alunos foram obtidas a partir de consulta às fichas cadastrais dos alunos matriculados na escola.

¹⁴ Para preservar identidades, o nome da escola, professora e alunos não será explicitado.

3.5.1 A observação

Um dos pontos delicados do Método do Estudo de Caso diz respeito ao tempo de observação. Não seria possível fazer um levantamento do material usado na sala, que permitisse identificar um padrão na condução das aulas pela professora, com um ou dois meses de observação. Optei por ficar praticamente todo o segundo semestre na escola para que fosse possível identificar materiais utilizados nas aulas, identificar habilidades de compreensão de textos passíveis de serem desenvolvidas pelos alunos a partir dos exercícios de leitura e identificar o que os alunos aprendem quando o professor diz que ensina gêneros textuais. Durante os quase seis meses, foi possível coletar material realmente utilizado pelos alunos.

Além disso, uma das preocupações, na condução deste trabalho, era fazer com que minha presença não se tornasse uma fonte de interferência na escolha e condução das atividades tanto pela professora quanto pelos alunos.

Durante o mês de maio, os alunos estranharam minha presença na sala de aula. No primeiro dia, a professora me apresentou como sendo “aluna da UFMG” e disse que eu acompanharia o trabalho a partir de então. Os alunos me perguntaram se eu era professora, se dava aulas, e acabaram me vendo, depois, como uma estagiária de Língua Portuguesa.

Depois desse período em que frequentei três das cinco aulas semanais, minha presença parecia já não causar “estranheza” e alguns alunos, inclusive, me interpelavam em algumas situações de resolução de exercícios, com pedidos de ajuda. Questões relacionadas, na maioria das vezes, a dificuldades de compreensão de comandos de questões de leitura e de vocabulário dos textos lidos.

A observação aconteceu às terças e às quartas feiras. Na terça, dois horários, das 13:00h às 14:40h, na quarta, um horário, das 16:40h às 17:30h.

Em todas as aulas os procedimentos foram registrados no caderno de notas: quais as atividades e de onde eram retiradas, como foram conduzidas, se houve dúvidas ou não por parte dos alunos, as explicações dadas para a professora para resolução das atividades.

Para confrontar as anotações feitas no caderno de notas, consultei também um caderno de uma aluna considerada “modelo” pelo seu rendimento escolar. O caderno da aluna foi fundamental para completar a lista de atividades desenvolvidas em sala de aula.

A observação, finalizada no final de novembro, coincidiu com o término das aulas, pois as semanas de dezembro foram reservadas para provas, conselhos de classe e recuperação.

Ao longo do processo, foram observadas sessenta e seis aulas (incluindo os dias reservados a avaliações) que permitiram a coleta de documentos que serviram de base para a análise da presente pesquisa.

3.5.2 Os documentos

Os documentos utilizados como fonte de informação nesta pesquisa foram selecionados de acordo com sua possibilidade de trazer respostas às questões específicas que foram colocadas. Assim é que foram definidos como documentos: o caderno de notas das observações, o livro didático utilizado pelos alunos em classe, os registros feitos pela professora no quadro de giz (buscados no caderno de aluno), folhas mimeografadas ou xerografadas de atividades entregues pela professora durante as aulas; textos produzidos pelos alunos a partir de duas atividades em classe.

3.5.2.1 O caderno de notas

Para responder à primeira pergunta deste trabalho, ou seja, saber quais materiais foram usados nas aulas, registrei, em um caderno de notas, todas as atividades ministradas no período de maio a novembro¹⁵, descrevendo quais conteúdos e como eles eram “ensinados” nas aulas de Língua Portuguesa.

As aulas observadas foram datadas e, para cada uma delas, foram descritos os procedimentos de condução das atividades pela professora, a identificação das atividades a serem executadas, as dúvidas e questionamentos apresentados pelos alunos.

¹⁵ O ano letivo na escola terminou em meados de dezembro. Entretanto, as aulas formais foram ministradas até o final de novembro, pois as semanas de dezembro foram reservadas para provas finais, conselho de classe e recuperação. Os alunos frequentaram a escola, nesse período, para participar de festas, campeonatos, concursos de beleza.

Em quase seis meses de observação, foi possível detectar um padrão de condução das atividades de leitura, produção de texto, conhecimentos linguísticos e oralidade¹⁶.

Em relação às atividades de leitura e compreensão de textos, normalmente, os textos eram lidos em sala, em voz alta pelos alunos ou pela professora, que explicava pontos que geravam dúvidas, como o vocabulário, o uso de linguagem figurada etc. Após a leitura, os alunos respondiam às questões de interpretação, que eram corrigidas, na grande maioria das vezes, oralmente. Essas atividades ou foram realizadas em sala ou foram dadas como para casa. Os alunos que “erravam”, costumavam pedir à professora que repetisse a “resposta certa”. Raríssimas vezes tal “resposta” foi transcrita no quadro.

Nas atividades de conhecimentos gramaticais, havia uma explicação metalinguística, aos moldes da perspectiva transmissiva, na introdução de novos conteúdos, seguida da realização das atividades, também com a prevalência da correção oral. Atividades referentes a conteúdos já “ensinados” eram feitas pelos alunos e também corrigidas.

Nas pouquíssimas atividades de produção de texto registradas¹⁷, os alunos produziam, na grande maioria das vezes, o texto em folhas separadas para serem entregues. Quando necessário, a professora explicava a proposta para aqueles que não conseguiam entender, explicitando o que os alunos deveriam escrever, lembrando qual a forma composicional do gênero solicitado, em qual situação comunicativa o texto deveria ser escrito.

Não foram registradas, no período de observação, atividades que trabalhassem com o desenvolvimento de habilidades ligadas à oralidade, para compreensão e produção de gêneros orais públicos.

As anotações feitas no caderno de notas permitiram concluir que houve, apenas, solicitação de leitura em voz alta dos textos, leitura e resposta de questões, perguntas sobre o conhecimento prévio dos alunos em relação a conteúdos a serem ministrados.

3.5.2.2 O livro didático utilizado pelos alunos

¹⁶ Esses são eixos de ensino sugeridos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o trabalho com a língua materna em sala de aula.

¹⁷ Ver no próximo capítulo a descrição das atividades.

Para responder à segunda pergunta – que habilidades de compreensão de textos são passíveis de serem desenvolvidas pelos alunos a partir da realização das atividades de compreensão de textos em sala de aula? – foram selecionadas todas as atividades que pretendiam trabalhar especificamente com a leitura de textos. A partir de sua análise foi possível identificar quais as habilidades de leitura abordadas nos exercícios que seriam passíveis de desenvolvimento pelos alunos.

Foi possível verificar que as atividades de leitura, desenvolvidas em sala de aula, eram procedentes de três fontes: atividades do livro didático, atividades preparadas em folhas xerocadas (retiradas de outros livros didáticos), atividades registradas no quadro. O LD foi o principal alimentador desse tipo de atividade¹⁸, constituindo-se como a principal ferramenta de trabalho dos alunos.

Na escola, a coleção de Língua Portuguesa adotada para o Ensino Fundamental II, é *Português: linguagens* de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, avaliado e aprovado no Programa Nacional do Livro Didático 2008 (PNLD 2008). Segundo o Guia de livros didáticos PNLD 2008: língua portuguesa (2007), a coleção

elege os gêneros como objetos de ensino e os vincula à realização de projetos temáticos. Nessa perspectiva, desenvolve uma proposta de ensino construtivo em leitura, produção escrita e análise linguística, possibilitando aos alunos apropriarem-se das características temáticas, estruturais e estilísticas dos gêneros em estudo. No tratamento da gramática, a obra adota a abordagem tradicional dos conteúdos, voltada para a exposição de conceitos e classificações e a prescrição de normas de uso. O trabalho com a oralidade contempla a produção de alguns gêneros adequados para situações públicas e formais, cujas características são abordadas de forma transmissiva. (GUIA DE LIVROS DIDÁTICOS PNLD 2008: LÍNGUA PORTUGUESA, 2007, p.145).

O LD da oitava série é composto por quatro unidades temáticas, subdivididas em três capítulos. Há também, ao final de cada unidade, um quarto capítulo intitulado *Intervalo*, que orienta a realização de projetos coletivos.

As grandes seções que compõem os capítulos são *Estudo do texto*, voltada para a compreensão, interpretação e discussão do texto e para a análise de sua linguagem; *Produção de texto*, cujo foco é o gênero, oral ou escrito, a ser produzido; *Para escrever com expressividade*, voltada para a observação dos recursos de linguagem do gênero em estudo; *Para escrever com adequação*, preocupada com as regras da variedade padrão; *Para escrever com coerência e coesão*, cujo foco são os aspectos textuais do gênero a ser produzido; A

¹⁸ Ver no próximo capítulo a descrição das atividades.

língua em foco, voltada para exposição de conteúdos gramaticais; *Divirta-se*, para leitura de tirinhas e charges.

A unidade 1, cujo título é *Valores*, aborda os valores socialmente apreciados, valores interiores, beleza interior e exterior, costumes tradicionais. Segundo o Manual do Professor (MP) os alunos devem conhecer e produzir a reportagem e o editorial como gêneros.

A unidades 2, intitulada *Amor*, aborda o amor e a fidelidade, o namoro, o amor como alteridade. O foco da unidade, em leitura e produção, é o gênero conto.

A unidade 3, intitulada *Juventude*, reflete, basicamente, sobre os valores da juventude, sua relação com a vida, seu sentimento de onipotência, suas contradições. O MP afirma que os alunos devem conhecer e produzir o texto dissertativo-argumentativo.

Por fim, a unidade 4, *Nosso tempo*, trabalha com temas como clonagem, diferenças socioeconômicas e culturais brasileiras, com violência urbana, com a televisão, com o comportamento do homem contemporâneo. O objetivo, segundo o MP, é os alunos lerem e produzirem o texto dissertativo-argumentativo.

No tempo de observação, os alunos trabalharam atividades das unidades 1, 2 e 3.

3.5.2.3 Os registros feitos pelos alunos

Para identificar, de maneira fidedigna, quais foram os materiais utilizados nas aulas de Língua Portuguesa, para sua posterior classificação, foram analisados os registros feitos por uma aluna considerada “modelo” pelo seu rendimento escolar.

Tal documento apresentou, basicamente, as respostas de questões do livro didático (com indicação de página e número da questão) e os registros passados no quadro pela professora. Além disso, foram coladas no caderno algumas folhas xerografadas de atividades distribuídas durante as aulas.

A consulta a esses registros permitiu confrontar as informações do caderno de notas, aumentando, assim, as possibilidades de se conseguir agrupar todo o material usado ao longo do período de observação, questão fundamental para responder às questões da presente pesquisa.

3.5.2.4 *As cópias entregues aos alunos*

As folhas mimeografadas ou xerografadas de atividades entregues pela professora durante as aulas também foram uma importante fonte de consulta para identificar os materiais usados nas aulas, para identificar as habilidades de compreensão de textos passíveis de serem desenvolvidas pelos alunos a partir da realização de atividades de leitura e para identificar de que forma o professor trabalhou o conceito de gênero textual.

Ao longo do período de observação, a professora distribuiu cinco atividades xerografadas a saber: uma folha sobre gêneros textuais preparada por uma estagiária de Língua Portuguesa seguida de uma produção de diálogos, uma atividade de leitura e produção de resenhas, duas atividades de leitura e produção de crônicas – estas preparadas pela professora.

A folha sobre gêneros textuais foi lida em sala, entretanto, os alunos não viram exemplos dos gêneros estudados. Em seguida, escreveram um diálogo em balões a partir de imagens, como numa história em quadrinhos. As duas atividades de leitura e produção – resenha e crônica – foram trabalhadas apenas em sala de aula. Os alunos leram resenhas e crônicas e responderam a questões de compreensão, corrigidas oralmente. Para a produção da resenha, assistiram ao filme *A grande família*, e para a produção das crônicas, leram duas notícias publicadas na internet e reproduzidas no material xerografado pela professora e também uma notícia publicada no jornal *Hoje em dia*.

A FIG. 1, a seguir, é a reprodução da atividade sobre crônica, composta de duas partes: a primeira, leitura e compreensão de uma crônica de Fernando Sabino, foi retirada do livro de Magda Soares, *Português: uma proposta para o letramento*, oitavo ano; a segunda, uma proposta de produção escrita de uma crônica, foi montada pela professora, a partir da leitura de duas notícias publicadas pela internet.

ATIVIDADE DE LEITURA - CRÔNICA

Imaginem uma notícia como esta:

**HOMEM MORRE DE FOME
NO CENTRO DA CIDADE**

Um homem de cor branca, 30 anos presumíveis, pobremente vestido, morreu de fome ontem, no centro da cidade, depois de ter permanecido por setenta e duas horas deitado na calçada. Uma ambulância do Pronto-Socorro e uma radiopatrulha, chamadas insistentemente por comerciantes instalados nas proximidades, nada fizeram, alegando que o caso fugia às suas atribuições, era da alçada da Delegacia de Mendicância. O corpo foi recolhido ao Instituto Médico-Legal, onde aguarda identificação.

Vocês vão ler uma crônica que registra a reação de um leitor diante de uma notícia como essa.

NOTÍCIA DE JORNAL

Fernando Sabino

Leio no jornal a notícia de que um homem morreu de fome. Um homem de cor branca, trinta anos presumíveis, pobremente vestido, morreu de fome, sem socorros, em pleno centro da cidade, permanecendo deitado na calçada durante setenta e duas horas, para finalmente morrer de fome.

Morreu de fome. Depois de insistentes pedidos de comerciantes, uma ambulância do Pronto-Socorro e uma radiopatrulha foram ao local, mas regressaram sem prestar auxílio ao homem, que acabou morrendo de fome.

Um homem que morreu de fome. O comissário de plantão (um homem) afirmou que o caso (morrer de fome) era da alçada da Delegacia de Mendicância, especialista em homens que morrem de fome. E o homem morreu de fome.

O corpo do homem que morreu de fome foi recolhido ao Instituto Médico-Legal sem ser identificado. Nada se sabe dele, senão que morreu de fome.

Um homem morre de fome em plena rua, entre centenas de passantes. Um homem caído na rua. Um bêbado. Um vagabundo. Um mendigo, um anormal, um tarado, um pária, um marginal, um proscrito, um bicho, uma coisa – não é um homem. E os outros homens cumprem seu destino de passantes, que é o de passar. Durante setenta e duas horas todos passam, ao lado do homem que morre de fome, com um olhar de nojo, desdém, inquietação e até mesmo piedade, ou sem olhar nenhum. Passam, e o homem continua morrendo de fome, sozinho, isolado, perdido entre os homens, sem socorro e sem perdão.

Não é da alçada do comissário, nem do hospital, nem da radiopatrulha, por que haveria de ser da minha alçada? Que é que eu tenho com isso? Deixa o homem morrer de fome.

E o homem morre de fome. De trinta anos presumíveis. Pobremente vestido. Morreu de fome, diz o jornal. Louve-se a insistência dos comerciantes, que jamais morrerão de fome, pedindo providências às autoridades. As autoridades nada mais puderam fazer senão remover o corpo do homem. Deviam deixar que apodrecesse, para escarmento dos outros homens. Nada mais puderam fazer senão esperar que morresse de fome.

E ontem, depois de setenta e duas horas de inanição, tombado em plena rua, no centro mais movimentado da cidade do Rio de Janeiro, um homem morreu de fome.
Morreu de fome.

As melhores crônicas. Rio de Janeiro: Record, 1986, p.47-48.

GLOSSÁRIO

Pária – pessoa excluída da sociedade, do convívio social

Proscrito – exilado, banido, degredado

Escarmento – repreensão, censura rigorosa

COMPREENSÃO DO TEXTO

1 – A expressão “morrer de fome” é repetida muitas vezes no texto. Que efeito a repetição, tantas vezes, da expressão “morrer de fome” causa no leitor?

2 – Recorde este trecho da crônica, observando as expressões em negrito:

“Um homem que morreu de fome. O comissário de plantão (**um homem**) afirmou que o caso (**morror de fome**) era da alçada da Delegacia de Mendicância, **especialista em homens que morrem de fome**. E o homem morreu de fome.”

a) Entre as frases abaixo, escolha a que expressa o significado da explicação **um homem**, entre parênteses.

- O comissário era um homem, não uma mulher.
- Um homem não se julgou responsável pela vida de outro homem.
- Embora fosse um homem poderoso, o comissário nada fez.

b) Entre as frases abaixo, escolha a que expressa o objetivo da explicação **morror de fome**, entre parênteses:

- A frase lembra ao leitor qual é o “caso” a que se refere o comissário.
- A frase ironiza: morrer de fome é apenas um “caso” para as autoridades.
- A frase é uma crítica à falta de solidariedade do comissário.

c) A função de uma Delegacia de Mendicância não é ser especialista *em homens que morrem de fome*. É ser especialista em quê?

d) Com que intenção o cronista caracteriza a Delegacia de Mendicância como *especialista em homens que morrem de fome*?

3 – Observe as referências que o autor faz aos comerciantes:

“Depois de insistentes pedidos de comerciantes...”

“Louve-se a insistência dos comerciantes, que jamais morrerão de fome, pedindo providências às autoridades.”

a) O cronista deixa subentendida a verdadeira razão dos comerciantes. Qual é ela?

b) Em sua opinião, o cronista julga realmente a insistência dos comerciantes digna de louvor? Ou se trata de uma ironia? Justifique sua resposta.

4 – Além de referir-se às autoridades e aos comerciantes, o cronista se refere também aos outros homens, às pessoas que passam ao lado do homem que morre de fome.

a) Que atitudes assumem os que passam ao lado do homem que morre de fome?

b) Localize na crônica:

“Deviam deixar que apodrecesse, para escarmento dos outros homens.”

Por que os outros homens merecem escarmento?

5 – Localize este trecho na crônica:

“Um homem caído na rua. Um bêbado. Um vagabundo. Um mendigo, um anormal, um tarado, um pária, um marginal, um proscrito, um bicho, uma coisa – não é um homem.”

a) Nesse trecho, o cronista expressa suas próprias hipóteses sobre quem seria o homem caído na rua? Ou as hipóteses dos passantes sobre quem é o homem caído na rua?

b) A afirmação de que **não é um homem** é uma conclusão do cronista? Ou dos passantes?

6 – Releia as frases do quinto parágrafo:

“Um homem morre de fome em plena rua, entre centenas de passantes.[...] Passam, e o homem continua morrendo de fome, sozinho, isolado, perdido entre os homens, sem socorro e sem perdão.”

Se o homem está entre **centenas** de passantes, por que está **sozinho, isolado**?

7 – Segundo o cronista, o que a notícia de jornal sobre o homem que morre de fome revela ao leitor?

- a) A solidão do ser humano na cidade grande.
- b) Os problemas sociais das cidades.
- c) A falta de solidariedade entre as pessoas.

8 – Como reage o cronista diante da notícia do homem que morreu de fome? Escolha as melhores respostas e marque-as.

- a) Com raiva.
- b) Com revolta.
- c) Com tristeza.
- d) Com amargura.
- e) Com espanto.

PROPOSTA DE PRODUÇÃO DE TEXTO – CRÔNICA

Você vai fazer, agora, o que fez Fernando Sabino. Imagine que você é um escritor que publica semanalmente uma crônica no jornal *Estado de Minas*. Você vai escrever uma crônica, expressando sua reação diante de uma notícia. Leia as duas notícias a seguir e escolha aquela que desperte em você mais reflexões, sentimentos.

- Escreva um texto sobre suas reações diante da notícia.
- No primeiro parágrafo, faça como Fernando Sabino na crônica – apresente ao leitor as informações sobre o fato com suas próprias palavras. Em seguida, escreva suas reflexões sobre o fato, os sentimentos que ele desperta em você.
- Dê um título sugestivo à sua crônica, um título que chame a atenção do leitor e desperte sua vontade de ler.
- Seu texto deverá ter entre 20 e 30 linhas.

NOTÍCIA 1

16/11/2008 - 21h03

Atlético-MG se mantém em 10º lugar no complemento da 35ª rodada

Do UOL Esporte
Em Belo Horizonte



Com a goleada sobre Vasco por 4 a 1, quarta-feira passada, no Mineirão, o Atlético-MG apenas acompanhou o complemento da rodada neste final de semana e, com o tropeço de Sport e Vitória, manteve o 10º lugar na tabela de classificação do Campeonato Brasileiro.

Depois de três vitórias seguidas na competição - venceu também Botafogo e Vitória -, o time mineiro chegou a 47 pontos e subiu duas posições ao término da 35ª rodada neste domingo. Isso foi possível graças às derrotas do Sport para o Ipatinga por 3 a 0 e do Vitória para o Atlético-PR por 2 a 1.

O Sport permaneceu com 45 pontos e terminou a rodada em 12º lugar. Já o Vitória, que possui o mesmo número de pontos que os pernambucanos, ficou na 11ª posição por ter uma vitória a mais que o time de Recife.

No próximo domingo, dia 23, Atlético e Sport fazem em Recife um confronto direto por posição, válido pela 36ª rodada do Brasileirão. Os dois times brigam por vaga na Copa Sul-Americana 2009.

Além de subir duas posições na tabela da competição, o time mineiro ficou livre matematicamente do rebaixamento à Série B, embora somente uma combinação complicada de resultados poderia ameaçar o Atlético nesta reta final.

Com 47 pontos, a equipe alvinegra não pode ser mais alcançada pelo Vasco, que é o primeiro colocado na zona de rebaixamento. O time cruzmaltino, com 37 pontos, só pode chegar a 46, caso vença os três jogos restantes do Brasileirão.

<http://esporte.uol.com.br/futebol/ultimas/2008/11/16/ult59u178003.jhtm> acesso em 17/11/2008

NOTÍCIA 2

PRAÇA DA LIBERDADE

Luciana Melo

Milhares de microlâmpadas são instaladas no tronco e copa das árvores

Árvores são decoradas

O Natal da Praça da Liberdade reserva algumas inovações para este ano. Além da bela iluminação, formada por milhares de microlâmpadas nos canteiros centrais, árvores e prédios do entorno, o público que quer fugir dos congestionamentos noturnos poderá conferir algumas atrações, na praça, também durante o dia. A quantidade de luzes será superior ao do ano passado e todas as árvores vão receber algum tipo de enfeite luminoso. A inauguração será no próximo dia 4.

A coordenadora do projeto, Cláudia Travessos, contratada pela Cemig para fazer a decoração da Praça da Liberdade e sede da empresa na Avenida Barbacena, 1200, no Bairro Santo Agostinho, faz clima de suspense a respeito das inovações. “Só podemos adiantar que além da iluminação, a praça terá decorações que vão atrair o público durante o dia”, afirma Cláudia.

Para surpreender as pessoas que visitam esse cartão-postal de Belo Horizonte, o projeto prevê a decoração alternada, de árvores cobertas por microlâmpadas apenas na copa e outras somente no tronco. Um dos enfeites principais deve ser a estrela, no lugar dos sinos natalinos. “Será um projeto diferente do que já fizemos, mas não vão faltar luzes, pelo contrário, usaremos um número maior de micro-lâmpadas”, conta a coordenadora do projeto.

A Cemig também vai fazer a decoração de Natal do prédio do Quartel do Comando Geral da Polícia Militar, que fica próximo da Praça da Liberdade, e este ano assumiu ainda a agência central dos Correios, Praça da Assembléia e unidades do Corpo de Bombeiros. A sede da empresa, decorada com muito glamour, terá o Papai Noel da sustentabilidade, um personagem robotizado que fornece dicas sobre meio ambiente.

<http://www.em.com.br/> acesso em 16/11/2008

FIGURA 1 – Atividade sobre o gênero crônica distribuída para os alunos

3.5.2.5 Os textos dos alunos

Para responder à terceira pergunta de pesquisa – o que os alunos aprendem quando o professor diz que ensina gêneros textuais? – foi necessário identificar, dentre as atividades trabalhadas, aquelas que possibilitariam investigar o trabalho de leitura e compreensão de um gênero e sua posterior escrita. O trabalho de leitura e produção de uma crônica foi feito de forma mais sistematizada, pois os alunos realizaram atividades do livro didático e atividades xerografadas pela professora. Para análise, foram recolhidos os textos produzidos em duas situações: como exercício em sala de aula e como atividade avaliativa.

No primeiro caso, a professora distribuiu a atividade xerografada sobre crônica retirada do livro de Magda Soares. O texto de Fernando Sabino foi lido em voz alta em sala, os alunos responderam às perguntas, que foram corrigidas oralmente pela professora. Em seguida, realizaram a proposta de produção: escrever uma crônica a partir da leitura, e posterior escolha, de duas notícias – uma sobre a situação do Clube Atlético Mineiro no Campeonato Brasileiro e outra sobre a decoração de natal da praça da Liberdade em Belo Horizonte. A atividade foi realizada em sala de aula e foram analisados vinte e cinco textos.

No segundo caso, os alunos escreveram uma crônica em situação avaliativa. A professora entregou uma proposta de produção desse gênero para ser feita em sala de aula. Os alunos deveriam produzir uma crônica a partir da leitura de uma notícia publicada no jornal *Hoje em dia*, do dia dezanove de novembro, sobre a venda de livros no metrô de Belo Horizonte ao preço de um real. Foram analisados vinte textos.

3.6 AS CATEGORIAS DE ANÁLISE

Considerando-se os objetivos desta pesquisa foi possível estabelecer categorias para organizar o material coletado. Tal categorização foi feita a partir da sugestão dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de língua materna em sala de aula de se trabalhar os eixos da leitura e compreensão de textos orais e escritos, da produção de textos orais e escritos, dos conhecimentos linguísticos:

Na CATEGORIA 1 foram agrupadas todas as atividades voltadas para leitura e compreensão de textos. Assim, foram analisadas nessa categoria atividades do livro didático, as folhas xerografadas com textos e atividades de leitura entregue aos alunos pela professora e os registros que ela fez no quadro de giz.

Na CATEGORIA 2 foram agrupadas todas as atividades voltadas para a produção de textos escritos, incluídas as propostas de produção de texto feitas como atividades de sala de aula e como uma atividade avaliativa. Algumas atividades xerografadas sobre conceituação de gêneros bem como registros sobre os gêneros feitos pela professora no quadro de giz também foram incluídas nessa categoria por entendermos que o objetivo por trás dessas atividades era o de ensinar a produzir gênero.

Na CATEGORIA 3 foram agrupados todos os exercícios voltados para o trabalho com os conteúdos gramaticais, incluídas as anotações de cunho metalinguístico e os exercícios registrados no quadro de giz pela professora bem como as atividades do livro didático.

A CATEGORIA 4 destinou-se a abrigar atividades que trabalhassem com a oralidade.

A seguir, são relacionadas todas as atividades realizadas ao longo do período de observação, organizadas nas respectivas categorias. No capítulo quatro, essas atividades serão analisadas em função dos objetivos subjacentes a seu uso e das capacidades que supostamente podem desenvolver.

Atividades da CATEGORIA 1: Leitura e compreensão de textos escritos

a) Livro didático:

➤ Leitura do conto *Tentação* de Clarice Lispector e resolução de dez questões da seção *Estudo do texto – compreensão e interpretação* – p. 76 a 80.

➤ Leitura da crônica *Ser jovem* de Artur da Távola e resolução de sete questões da seção *Estudo do texto – compreensão e interpretação* e quatro da seção *Estudo do texto – a linguagem do texto* – p. 132 a 134.

➤ Leitura da crônica *O selvagem* de Walcyr Carrasco e resolução de dez questões da seção *Estudo do texto – compreensão e interpretação* – p. 158 a 161.

b) Folhas xerografadas pela professora:

➤ Leitura da crônica *Notícia de jornal* de Fernando Sabino e resolução de oito questões de compreensão do texto. Essa atividade foi copiada do livro de Magda Soares *Português: uma proposta para o letramento*, sétima série/oitavo ano.

c) Registros no quadro de giz feitos pela professora:

➤ Leitura de duas crônicas de livros levados para sala de aula (Para gostar de ler) para responder a seis questões registradas no quadro.

➤ Leitura da crônica *A cadeira do dentista* de Carlos Eduardo Novaes para responder a oito questões registradas no quadro, retiradas do livro *Linguagem nova*, sétima série/oitavo ano, de Faraco & Moura.

Atividades da CATEGORIA 2: Produção de textos escritos

a) Livro didático:

Não foram trabalhadas, no período de observação, atividades de produção de texto escrito do livro didático adotado.

b) Folhas xerografadas pela professora:

➤ Folha xerografada sobre gêneros textuais: poesia, entrevista, anúncio, diálogo, paródia, carta, bilhete, receita, bula, gêneros híbridos.

➤ Atividade de produção de diálogos a partir de balões e imagens dados.

➤ Atividade de produção de uma crônica a partir da leitura de duas notícias publicadas em sites da internet – uma sobre o desempenho do Clube Atlético Mineiro no Campeonato Brasileiro de 2008 e a outra sobre a iluminação de natal da Praça da Liberdade em Belo Horizonte.

➤ Atividade de produção de uma crônica a partir da leitura de uma notícia publicada no jornal *Hoje em dia* sobre a venda de livros a um real na Praça da Estação em Belo Horizonte.

➤ Proposta de produção de uma resenha a partir do filme *A grande família, o filme*.

c) Registros no quadro de giz feitos pela professora:

➤ Exercício sobre o gênero conto: leitura de um conto selecionado pelos alunos em livros levados para sala de aula para responder a questões relacionadas a elementos da narrativa: estrutura (introdução, complicação, clímax, desfecho), personagens, espaço temporal.

➤ Exercício sobre o gênero resenha: registro de uma resenha sobre o filme *Vida de inseto* para responder a duas questões relativas à opinião do resenhista e registro do conceito do gênero resenha.

➤ Exercício sobre o gênero relato: registro de um trecho de um relato para responder a questões relativas a elementos linguísticos usados nesse tipo de gênero.

➤ Registro para o trabalho com alguns gêneros textuais: produção de bilhete, carta, convite, *curriculum vitae*; leitura de notícia, reportagem, receita, bula de remédio, conto.

➤ Registros de conceitos do gênero crônica.

d) Textos dos alunos:

➤ Textos de alunos produzidos em sala de aula (Vinte e cinco): escrita de uma crônica a partir da leitura de duas notícias, e posterior escolha de uma delas, publicadas na internet.

➤ Textos de alunos produzidos em situação avaliativa (vinte): escrita de uma crônica a partir da leitura de uma notícia publicada no jornal *Hoje em dia*, em dezenove de novembro de 2008, sobre a venda de livros no metrô de Belo Horizonte ao preço de um real.

Atividades da CATEGORIA 3: Gramática

a) Livro didático:

➤ Exercícios sobre plural dos substantivos compostos – p. 34 e 35, números 1, 2,3.

➤ Exercícios sobre pronome relativo – p. 40 e 41, números 1, 2, 3, 5.

➤ Exercícios sobre pronome relativo – p. 45, número 2.

➤ Exercícios sobre orações subordinadas adjetivas – p. 64, números 1, 2, 3.

➤ Exercícios sobre orações subordinadas adjetivas – p. 65 e 66, números 1, 3, 4.

➤ Exercícios sobre plural dos adjetivos compostos – p. 48, números 1, 2, 3, 4, 5.

➤ Exercícios sobre plural dos adjetivos compostos – p. 49, números 1, 2.

➤ Exercícios sobre adjetivos pátrios – p. 109 e 110, números 2 e 3.

➤ Exercícios sobre adjetivos pátrios – p. 111, números 1, 2, 3, 4.

➤ Exercícios sobre o emprego das formas verbais *tem/têm* e *vem/vêm* – p. 125, números 1, 2; p. 126 e 127, números 1, 2, 3, 4.

➤ Exercícios sobre orações adverbiais – p. 88, números 1 (letras A e B), 2.

➤ Exercícios sobre orações subordinadas adverbiais – p. 92, números 1,3; p.93, números 1, 3a, 3b.

➤ Exercícios sobre concordância nominal – p. 171 e 172, números 1, 2, 3.

➤ Exercícios sobre concordância verbal – p. 187, números 1, 2, 3; p. 189, números 1, 2, 3.

- Exercícios sobre estrutura e formação de palavras – p. 148, números 1, 2.
- Exercícios sobre o emprego das letras *E/I* e *O/U* – p. 191, números 1, 2.
- Exercícios sobre regência – p. 218 e 219, números 1, 2.
- Exercícios sobre concordância verbal – p. 185, número 1.
- Exercícios sobre concordância verbal – p. 190 e 191, números 1, 2, 3.

b) Folhas xerografadas pela professora:

No período de observação não foram distribuídas pela professora atividades em folhas xerografadas que trabalhassem os conhecimentos gramaticais.

c) Registros no quadro de giz feitos pela professora:

- Registro sobre regras de formação do plural de substantivos compostos.
- Registro sobre usos de pronomes relativos.
- Exercícios sobre orações subordinadas adverbiais.
- Registro e exercícios sobre figuras de linguagem.
- Registro e exercícios sobre conjunções adverbiais.
- Exercícios sobre concordância.

Atividades da CATEGORIA 4: Oralidade

Não foram registradas atividades desta categoria no período de observação das aulas.

Neste capítulo foram descritos os procedimentos metodológicos que permitiram coletar, organizar e analisar os dados. Foram também elencadas as atividades trabalhadas em sala de aula, analisadas no quarto capítulo. Além disso, justificou-se a adoção do Método do Estudo de Caso para responder às perguntas deste estudo.

No próximo capítulo, é apresentada a análise dos dados e os procedimentos interpretativos que conduziram a pesquisa.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

No presente capítulo são apresentadas as análises e discussões dos dados coletados durante o período de observação das aulas de Língua Portuguesa. Encontra-se dividido em quatro grandes seções nas quais são feitas considerações sobre o material coletado, a forma de condução das atividades, as possibilidades de aprendizagem dos conteúdos, as concepções teóricas que perpassam cada um dos eixos.

Na primeira seção 4.1, Atividades da categoria 1: leitura e compreensão de textos escritos, são analisadas atividades ligadas a esse eixo de ensino, relacionando-as aos conceitos teóricos desenvolvidos principalmente por Koch e Elias (2006), Cafiero (2005), Kleiman (2002), Solé (1998).

Na seção 4.2, Atividades da categoria 2: produção de textos escritos, são analisadas as atividades ligadas a esse eixo de ensino, trabalhadas pelos alunos em sala de aula. Na análise do material foram fundamentais os conceitos teóricos desenvolvidos por Bakhtin (2003), Marcuschi (2005), Costa Val *et al* (2007).

Na seção 4.3, Atividades da categoria 3: gramática, são analisadas as atividades ligadas a esse eixo de ensino, relacionando-as às ideias de como trabalhar os conhecimentos gramaticais apontadas por Costa Val (2002), Marcuschi (2008).

Na seção 4.4, Atividades da categoria 4: oralidade, são apresentadas algumas observações sobre a importância desse eixo de ensino a partir de sugestões apresentadas pelos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa, terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental (1998) e de considerações feitas por Marcuschi (2008) e Schneuwly e Dolz (2004).

4.1 ATIVIDADES DA CATEGORIA 1: LEITURA E COMPREENSÃO DE TEXTOS ESCRITOS

Nesta seção serão analisadas atividades que se relacionam com leitura e compreensão de textos escritos dados em sala de aula. Os materiais trabalhados em sala – objeto da análise – foram retirados de três fontes: livro didático, folhas xerografadas

distribuídas e registros feitos pela professora no quadro de giz. Além de analisar o material, descrevo também como foram conduzidas as atividades em sala de aula.

A listagem de todas as atividades ministradas no período de observação possibilitou perceber que há uma certa sistematização do trabalho em relação ao gênero crônica. Com exceção do exercício com o conto *Tentação*, de Clarice Lispector, as duas atividades do livro didático se referem a crônicas bem como a única atividade xerografada e as atividades registradas no quadro de giz.

Por um lado, tal organização da prática, tomando-se como eixo condutor atividades ligadas ao gênero crônica, parece indicar uma real preocupação em se trabalhar com o gênero nas aulas de Língua Portuguesa, e, ainda, em se eleger pelo menos um gênero para estudo mais sistemático. No caso, as atividades foram aplicadas nos meses de setembro, outubro e novembro. Essa seleção da crônica objeto de ensino, encontra-se ancorada nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa¹⁹, terceiro e quarto ciclos, que diz que a “grande diversidade de gêneros, praticamente ilimitada, impede que a escola trate todos eles como objeto de ensino, assim, uma seleção é necessária.” (PCN, 1998, p.53).

Por outro lado, a escolha de um único gênero limita o trabalho com a leitura. Os Parâmetros Curriculares Nacionais apresentam uma sugestão para o trabalho de leitura e produção de textos que vai muito além, pois incluem outros gêneros – conto, romance, novela, notícia, reportagem, artigo, editorial, charge, relatório de experiência, propaganda dentre outros – de esferas além da literária – jornalística, de divulgação científica, publicitária. São apresentadas sugestões de gêneros para o trabalho em sala de aula, não uma lista acabada e pronta. Caberia à escola e aos professores ampliar ou restringir, enfim, alterar tal conjunto de gêneros em função de suas necessidades reais de usos da língua.

Embora apresente atividades sobre o conto, parece ter havido uma preocupação sistemática com o gênero crônica nas atividades desenvolvidas em sala de aula.

Sugere o documento oficial que, no ensino de Língua Portuguesa, seja dada ao adolescente, considerando-se sua condição afetiva, cognitiva e social, a possibilidade de refletir sobre a linguagem e de construir um

saber sobre a língua e a linguagem e sobre os modos como as opiniões, valores e saberes são veiculados nos discursos orais e escritos. Tal possibilidade ganha

¹⁹ O Conteúdo Básico Comum (CBC) de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano também prevê o trabalho com o gênero crônica tanto na leitura quanto na produção. Os CBC são os conteúdos essenciais de todas as disciplinas do ensino médio e do fundamental para a construção do aprendizado dos alunos. Foram produzidos por cerca de 14 mil professores de escolas do Projeto Escolas-Referência – Projer - da Secretaria de Estado de Educação. A partir de 2006, os CBC foram implantados em todas as escolas estaduais de Minas.

particular importância na medida em que o acesso a textos escritos mais complexos, com padrões linguísticos mais distanciados daqueles da oralidade e com sistemas de referência mais distantes do senso comum e das atividades da vida diária, impõe a necessidade de percepção da diversidade do fenômeno linguístico e dos valores constituídos em torno das formas de expressão. (PCN, 1998, p.47).

Dentro dessa perspectiva, o trabalho mais sistematizado com crônicas seria uma oportunidade para o aluno desenvolver reflexões sobre a linguagem, levando em consideração as especificidades do texto literário e sua função estética.

Entretanto, não basta apenas um projeto de leitura que eleja um gênero como conteúdo para garantir aos alunos a possibilidade de desenvolver habilidades que os tornem leitores proficientes. Seria necessário que nesse trabalho com os gêneros fossem ensinadas estratégias de leitura, que conforme Solé (1998), devem perpassar o antes, o durante e o depois do processamento dos textos. Seria importante também que os alunos fossem capazes de identificar e respeitar os modos de ler específicos dos gêneros bem como trabalhar com diferentes habilidades de leitura – não apenas de decodificação mas também relativas ao processamento da coerência, à finalidade, à percepção de efeitos de sentido dos textos dentre outras. As atividades que levariam a esse outro modo de conceber a leitura seriam necessariamente outras.

Embora as atividades sobre crônica tenham sido mais sistemáticas em sala de aula, não se pode dizer que houve preocupação em se trabalhar os aspectos supracitados. As atividades, inclusive as do livro didático, não exploram de maneira satisfatória as estratégias de antes e durante a leitura. Segundo Solé (1998) é fundamental, para um processamento adequado dos textos, ativar os conhecimentos prévios dos alunos, definir objetivos de leitura e levantar hipóteses sobre o que vai ser lido.

O que subjaz, no desenvolvimento de boa parte das atividades referentes à compreensão dos textos escritos, é uma prática bastante tradicional de se “ensinar” leitura: os alunos leem o texto silenciosamente ou em voz alta para responderem a um conjunto de questões, corrigidas posteriormente pela professora. A definição dos objetivos de leitura, ligados diretamente aos diferentes modos de ler dos diferentes gêneros, a ativação dos conhecimentos prévios, o levantamento e a checagem de hipóteses, o resgate do contexto de produção, a identificação da finalidade do texto, dentre outros, não são explorados em sala de aula.

O aluno lê para responder a uma série de questões. A leitura não parece ser vista como um processo de interação entre leitor-autor-texto, mas como algo mecânico de

decodificação de palavras, de busca de sentidos que supostamente já estariam prontos no texto. Ensinar a ler acaba por se transformar num processo de avaliação do que se lê.

Para exemplificar o que foi dito, serão analisadas as três atividades do livro didático – uma sobre conto e duas sobre crônica –, a folha xerografada sobre crônica retirada do livro de Magda Soares e as duas atividades sobre crônica registradas no quadro pela professora.

4.1.1 Atividades do livro didático

As atividades do livro didático não foram selecionadas por algum critério especial. Na condução das aulas, foi seguida a sequência proposta pelo LD. No período de observação, os alunos trabalharam com as unidades 2 e 3. Na unidade 2, os textos apresentados abordam o amor e a fidelidade, o namoro, o amor como alteridade. Na unidade 3, o tema é a juventude e seus valores, sua relação com a vida, seu sentimento de onipotência, suas contradições.

Para realizar as atividades referentes ao conto *Tentação*, de Clarice Lispector, do primeiro capítulo da unidade 2, cujo tema é o amor, a professora solicitou aos alunos que lessem, silenciosamente, o texto e respondessem às questões da seção *Estudo do Texto* no próprio caderno. Solicitou que abrissem o livro na página onde o conto está transcrito, lessem silenciosamente e em seguida realizassem, individualmente, no caderno, as questões propostas. Os alunos começaram a leitura, silenciosa, já pelo conto com posterior resolução das atividades da seção *Estudo do texto – Compreensão e Interpretação*. A atividade foi realizada individualmente durante duas aulas. A correção ficou marcada para aula do dia seguinte. Muitos alunos acabaram as atividades e ficaram conversando. Alguns poucos não conseguiram terminá-la e a conclusão ficou como atividade de para casa. Quando solicitada, a professora ia de carteira em carteira para responder a dúvidas dos alunos sobre as questões.

A maneira como a atividade foi conduzida pressupõe uma visão de leitura como um procedimento para responder a perguntas.

Embora o LD apresente, na abertura da unidade, uma seção inicial com um poema de Pablo Neruda e imagens – três fotos e uma tela de Chagall – que fazem referência ao tema da unidade (FIG. 2), não houve qualquer trabalho inicial antes de os alunos procederem à leitura do conto. Segundo o Manual do Professor (MP), esse texto da seção de abertura

serviria “ao mesmo tempo de aquecimento para o tema da unidade e como elemento organizador dos capítulos subsequentes.” (CEREJA; MAGALHÃES, 2006, p.2). A exploração, por parte dos alunos, dessa seção de abertura poderia ter servido para ativar conhecimentos prévios que, segundo Solé (1998), é uma importante estratégia a ser realizada antes da leitura propriamente dita. No livro do aluno, não há nenhuma indicação sobre o que fazer com tal página de abertura, cabendo ao professor, portanto, a tarefa de explorar essa parte do livro didático.

UNIDADE **2**

Amor

Getty Images



Não te quero a não ser porque te quero
e de te querer a não te querer chego
e de te esperar quando não te espero
passa meu coração do frio ao fogo.


Só te quero porque é a ti quem quero,
sem fim te odeio, e com ódio te peço,
e a medida do amor meu, viageiro,
é não te ver e amar-te como um cego.

Talvez consuma a luz de janeiro,
seu raio cruel, meu coração inteiro,
de mim roubando a chave do sossego.


Nessa história só eu morro
e morrerei de amor porque te quero,
porque te quero, amor, a sangue e fogo.

(Pablo Neruda. Tradução de Thiago de Mello. In: *Presente de um poeta*. 3. ed. São Paulo: Ver, 2003. p. 47)

Getty Images



Great Hollywood Movies



Cena do filme *Love story*.



O aniversário (1915), de Chagall

Óleo sobre cartão, 80,5 x 99,9 cm. Nova Iorque, The Museum of Modern Art

Getty Images




FIGURA 2 – Seção de abertura da unidade 2 do LD *Português: linguagens*, oitava série
Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, 2006, p.74.

O conto *Tentação*, de Clarice Lispector, é o texto central do capítulo 1, intitulado *Amor além das fronteiras*. Antes do texto, são colocadas algumas questões que também poderiam servir para ativar conhecimentos prévios. Entretanto, não há instruções nem no livro do aluno nem no Manual do Professor, que encaminhem para a realização desse procedimento. As perguntas que, em tese, poderiam ser usadas antes de se proceder à leitura, para ativar os conhecimentos prévios sobre o texto a ser lido, são:

1 – *Ninguém conhece a fundo os mistérios do coração. É possível alguém se apaixonar por um desconhecido num encontro rápido e casual?*

2 – *No amor, existem barreiras de cor, raça ou espécie?*

3 – *O amor tem limites?*

Novamente cabe ao professor a tarefa de conduzir essa primeira parte da leitura. Não houve, entretanto, a preocupação em se ativar os conhecimentos prévios nem através da página de abertura da unidade nem através das questões que antecedem o conto.

Logo na sequência foi apresentado o conto²⁰ juntamente com o vocabulário em um boxe ao lado do texto.

Para responder à primeira questão, letra a, os alunos, a partir da situação descrita no texto, deveriam ter levantado hipóteses plausíveis para o fato de ela estar sentada na porta de casa à tarde. Na letra b, deveriam ter construído associações a partir de informações presentes no texto sobre a cor dos cabelos da menina:

(1) O texto retrata uma situação especial vivida por uma menina.

a) O que a menina fazia sentada na porta de casa, às duas horas da tarde?

b) Nos trechos “como se não bastasse a claridade das duas horas” e “a cabeça da menina flamejava”, a menina é associada ao sol ou à luz solar. Em que se baseia essa associação?

As questões de número dois e três trabalham com o que Cafiero (2005, p.42) chama de “habilidades que têm a ver com o processamento da coerência do texto e das relações marcadas pelos recursos coesivos.”(CAFIERO, 2005, p.42), pois os alunos deveriam voltar o olhar para a figura do narrador, levantando hipóteses, fazendo inferências, localizando e copiando informações:

²⁰ Ver ANEXO A.

(2) *Releia este trecho:*

“Numa terra de morenos, ser ruivo era uma revolta involuntária. Que importava se num dia futuro sua marca ia fazê-la erguer insolente uma cabeça de mulher?”

Conforme o ponto de vista do narrador:

- a) Como a menina provavelmente se sentia em relação a outras pessoas?*
- b) No futuro, o que a característica física da personagem poderia significar para ela?*

(3) *O narrador, em certo momento, deixa transparecer sua participação na história narrada, embora num papel secundário.*

- a) Identifique no texto um trecho que evidencia a presença do narrador como personagem.*
- b) Levante hipótese: O que o narrador fazia naquele lugar?*
- c) A expressão “desalento contra desalento” traduz o estado de espírito do narrador e da menina. Levante hipóteses: Qual seria a razão desse desalento?*

A quarta questão continua trabalhando com os elementos que constituem a narrativa. Nesse caso, os alunos trabalham com o fato gerador da complicação da história, localizando e copiando informações.

(4) *A chegada de um cão basset provoca uma mudança na cena inicial.*

- a) Qual a reação da menina e do cão quando se vêem? Justique sua resposta com elementos do texto.*
- b) Qual o motivo dessa reação?*
- c) Que palavras ou expressões do 7º parágrafo confirmam sua resposta anterior, sugerindo uma identificação total entre as duas personagens?*

A quinta questão volta-se para a compreensão global do texto e para percepção de efeitos de sentido provocados pelo uso de ambiguidades. Pergunta que poderia ser classificada como para “*pensar e buscar*” por Solé (1998), ou seja, aquelas que exigem do leitor o confronto de elementos presentes no texto com informações de seu conhecimento prévio, gerando inferências, ou seja, são deduzidas a partir do texto.

O título do texto é “Tentação”. Observe estes trechos:

“Foi quando se aproximou a sua outra metade neste mundo.”

“Entre tantos seres que estão prontos para se tornarem donos de outro ser”

“Pediam-se com urgência, com encabulamento”

- a) *Qual é a ambiguidade criada por esses trechos?*
- b) *Como você justifica o título do texto?*
- c) *Por que o narrador caracteriza o encontro como um sonho?*

A sexta questão também poderia ser classificada como “*pergunta para pensar e buscar*”. Os alunos devem confrontar as informações presentes no texto, compreendê-las para chegar a conclusões pertinentes, usando para isso seus conhecimentos prévios:

(6) *A menina estava sentada num degrau à porta da casa. Diz o narrador: “O que a salvava era uma bolsa velha de senhora [...]. Segurava-a com um amor conjugal já habituado”.*

- a) *Que tipo de relacionamento a menina parecia ter com essa bolsa?*
- b) *O que o cão poderia representar nessa relação entre a menina e a bolsa?*
- c) *Com base em sua resposta anterior, explique o seguinte trecho, do 9º parágrafo: “ali estava a solução para a criança vermelha”.*

A questão de número sete retoma a ambiguidade usada para obtenção de determinados efeitos de sentido:

(7) *Releia este trecho, em que também se verifica ambiguidade:*

“Mas ambos eram comprometidos.

Ela com sua infância impossível, o centro da inocência que só se abriria quando ela fosse uma mulher. Ele, com sua natureza aprisionada.”

Que sentidos podemos deprender desse trecho?

A oitava questão trabalha com a compreensão global do texto, além de localização e cópia de informações e produção de inferências:

(8) *Com base nos dois últimos parágrafos, responda:*

- a) *O que o encontro representou para a menina?*
- b) *Que palavras dão a entender que a menina também exerceu uma forte atração no cão?*
- c) *A menina acompanha com o olhar a partida do cão. Por que, entretanto, ele não olha para trás*

A nona questão pode ser classificada, de acordo com Solé (1998), como uma pergunta “*de elaboração pessoal*”, ou seja, aquelas que exigem a opinião do leitor, tomando-se o texto como ponto de partida.

(9) *Troque ideias com os colegas e dê sua opinião: Essa história de “amor à primeira vista” realmente aconteceu? Por quê?*

Na resolução dessas questões, os alunos não se agruparam para troca de ideias. A proposta de realização da atividade em grupo acabou sendo desperdiçada na condução das atividades.

Por fim, a décima questão requer que os alunos tenham “construído uma representação global do texto, juntando informações disponíveis” (CAFIERO, 2005, p.44), para identificar sua finalidade e suas características principais:

(10) *Entre as informações a seguir, qual se aplica melhor ao texto lido?*

a) *Assim como as narrativas do século XIX, o texto lido está preocupado em recriar com precisão as ações das personagens, os diálogos, o tempo e o espaço.*

b) *Mais do que as ações, o texto valoriza a riqueza interior das personagens – destacando aspectos como a solidão e a descoberta do outro – e a beleza poética de instantes do cotidiano.*

c) *Embora seja uma história ficcional, a finalidade principal do texto é denunciar o problema do preconceito vivido por pessoas consideradas diferentes da maioria.*

d) *De modo simbólico, o texto acaba promovendo uma reflexão sobre o amor entre duas pessoas.*

No processo de correção das atividades, a professora solicitou a leitura oral feita por um aluno, explicando a forma do texto narrativo – segundo ela, uma história com fatos, personagens, tempo, espaço. Perguntou também quantos parágrafos compunham o texto. A correção das questões foi feita oralmente e houve apenas uma explicação mais detalhada sobre ambiguidade a partir da questão cinco, letra a.

Embora as questões propostas não se limitem a apenas localizar e copiar informações – habilidades ligadas à decodificação –, não se pode dizer que também tratem a leitura como processo de interlocução. Das dez questões apresentadas, nenhuma se preocupa em resgatar o contexto de produção do texto e, por conseguinte, explicitar para os alunos que se trata de um texto literário, que sua leitura visa, entre outros objetivos, a uma fruição

estética, e que por isso, deve-se atentar, por exemplo, para o trabalho sofisticado com a linguagem. Apenas a questão um, letra b, aponta para a construção de uma comparação em função dos cabelos vermelhos da menina e a luz do sol.

Para a aproximação do leitor ao padrão linguístico do texto, tem-se a presença de um boxe contendo o significado de algumas palavras e a sugestão para os alunos consultarem o dicionário. Essa estratégia é fraca e acaba não aproximando o aluno do padrão linguístico do texto, porque a língua não funciona por meio de palavras soltas. O fato de ter o significado das palavras destacado em uma caixa isolada do texto não significa que o leitor vai conseguir relacioná-las a seu contexto.

As questões sobre ambiguidade, que poderiam levar o aluno a refletir sobre a especificidade do texto literário, se apresentam um tanto quanto descontextualizadas. O tratamento dado é muito limitado – retiram-se do texto “exemplos” de ambiguidade e pede-se o “sentido” dos trechos. Não se solicita a volta ao texto, a releitura de trechos para se perceber os efeitos de sentido obtidos com o uso de expressões ambíguas.

Outro exemplo que ilustra um mesmo tipo de ensino de leitura pode ser visto na exploração da crônica, *Ser jovem*²¹, da terceira unidade, intitulada *Juventude*.

Na seção de abertura dessa unidade (FIG. 3) são apresentados o poema *Os degraus* de Mário Quintana, duas telas – *Belo Mundo*, de René Magritte e *Escadas da luz*, de Sherri Silverman – e uma foto de uma jovem dentro de um lago. Tal seção, se fosse explorada, também possibilitaria a ativação de conhecimentos prévios dos alunos sobre o tema da unidade. Novamente, na realização das tarefas, a professora não fez nenhuma exploração de tal seção do livro.

²¹ Ver ANEXO B.

UNIDADE 3

Juventude

Os degraus

Não desças os degraus do sonho
 Para não despertar os monstros.
 Não subas ao sótão — onde
 Os deuses, por trás das suas máscaras,
 Ocultam o próprio enigma.
 Não desças, não subas, fica.
 O mistério está é na tua vida!
 E é um sonho louco este nosso mundo...

(Mário Quintana. *Antologia poética*. Porto Alegre: L&PM, 2003, p. 94.)



Socod, Protons



Belo mundo (1962), de René Magritte.



Escadas da luz (1987), de Sherril Silverman.

FIGURA 3 – Seção de abertura da unidade 3 do LD *Português: linguagens*, oitava série
 Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, 2006, p.130.

Antes de começar a leitura do texto, a professora solicitou aos alunos que escrevessem um parágrafo no caderno conceituando “O que é ser jovem?”. Em seguida, pediu que alguns lessem o texto produzido. Houve uma pequena discussão sobre o que seria ser jovem, sobre os motivos de o jovem gostar de ser rebelde, diferente, experimentar coisas novas. Então os alunos procederam à leitura oral da crônica de Artur da Távola para, em seguida, responderem às questões da seção *Estudo do Texto* individualmente no próprio caderno.

O capítulo 1, *A permanente descoberta*, apresenta como texto central uma crônica de Artur da Távola, *Ser jovem*. Antes da apresentação do texto, são colocadas algumas questões que serviriam, se exploradas, para ativar os conhecimentos prévios. As perguntas feitas antes da apresentação da crônica são

- 1 – *Ser jovem depende de pele, de idade, de ideias?*
- 2 – *Ser jovem se constata na certidão de nascimento ou no espírito de cada um?*
- 3 – *É possível ser jovem na infância e na adolescência? E na velhice?*
- 4 – *Será que todo jovem é realmente jovem na juventude?*

Retomando Solé (1998) que afirma que três estratégias, a serem ensinadas em sala de aula, deveriam ser exploradas antes da leitura por serem extremamente úteis para a construção da compreensão dos textos – ativação dos conhecimentos prévios, determinação de objetivos de leitura, levantamento de hipóteses – verifica-se que o livro didático falha nessa etapa que antecede a leitura do texto. Não há atividades que privilegiem o estabelecimento de objetivos para a leitura nem a formulação de hipóteses sobre o texto a ser lido. O que se tem, logo depois das questões que poderiam funcionar para a ativação dos conhecimentos prévios, é o texto propriamente dito e uma seção destinada a seu estudo.

Um dos problemas mais sérios em não se definir objetivos de leitura é a possibilidade de os alunos acreditarem que todos os textos, de diferentes gêneros, podem ser lidos da mesma forma e, o que é mais grave, boa parte deles ser lida apenas para responder a uma bateria de questões. Aos alunos pode ser dada a falsa noção de que se pode ler uma crônica da mesma maneira que uma notícia, uma tirinha, um resumo de novela. Os textos não fariam parte de práticas sociais, mas seriam produzidos de maneira descontextualizada, sem objetivos, sem finalidades, sem intenções.

A análise das seções *Compreensão e Interpretação* e *A linguagem do Texto* indica que embora haja possibilidade de desenvolvimento das capacidades de localização e cópia de

informação, de produção de inferências, de percepção de efeitos de sentido obtidos com o uso de metáforas, os modos como a seção é operacionalizada pouco contribuem para o desenvolvimento dessas habilidades. Isso porque os alunos resolveram as questões de maneira individual, sem discussões. Na maior parte do processo de correção, não são confrontadas as possibilidades de respostas. A partir da pergunta, um aluno é solicitado a responder o que escreveu e, em seguida, a professora apresenta a sugestão de resposta do livro didático, normalmente considerada como a “resposta certa”.

A primeira seção é composta por sete questões que trabalham a compreensão do texto. Na primeira, objetiva-se a reflexão do aluno sobre o tema discutido, o gênero e a finalidade do texto.

(1) O texto se propõe a discutir o que é ser jovem.

a) O jovem de que o texto trata é particularizado, ou seja, é um único jovem, ou representa a juventude?

b) O tema é tratado de modo científico e objetivo ou poético e literário?

c) As características do texto associam-no a que tipo de gênero: texto de opinião, crônica argumentativa ou texto científico?

d) Logo, a finalidade central do texto diz respeito a qual ou quais destes elementos: informar, transmitir conhecimentos científicos, promover reflexões acerca do tema, emocionar, propiciar uma experiência estética?

O aluno tem que lidar com diferentes tipos de informação. Tem que dar conta da maneira como o tema é abordado – universalização da informação e tipo de linguagem utilizada – para pensar sobre o gênero e, a partir de tal definição baseada na forma composicional, identificar sua função. Entretanto, tais características da crônica não são retomadas e, portanto, não é frisado o fato de que, para se ler um texto, é fundamental o respeito a seus modos de ler.

Para responder à segunda questão, o aluno precisava confrontar seus conhecimentos prévios com as informações presentes no texto, para chegar a uma conclusão pertinente. É a chamada “*pergunta para pensar e buscar*” de Solé (1998):

(2) Com base em uma visão pessoal e abordando múltiplos aspectos da juventude, o autor do texto tenta definir o que é ser jovem. Considerando a natureza do objeto (o jovem), você acha que seria possível definir de modo único e objetivo o que é ser jovem? Por quê?

Para responder a esta questão, o aluno não precisa, necessariamente, processar a coerência do texto. Como vivencia um período extremamente complexo – ele é um adolescente –, é possível que consiga responder baseando-se em suas experiências pessoais, sem recorrer ao texto.

A questão três solicitava dos alunos a busca de sentido para determinadas expressões metafóricas usadas. A questão prioriza a observação da linguagem usada no texto:

(3) Troque ideias com os colegas e dê uma interpretação a estes trechos do texto:

- a) “Ser jovem é ser bêbado de infinitos que terminam logo ali.” (2º parágrafo)*
- b) “É não saber de nada e poder tudo.” (2º parágrafo)*
- c) “É ser metafísica sem ter metafísica.” (7º parágrafo)*

Como não houve, na condução do trabalho, a possibilidade de discussão entre colegas dos possíveis sentidos para as expressões, é possível que os alunos tenham sentido muitas dificuldades por se tratar de expressões que fogem de seu linguajar cotidiano. Como esperar que um jovem consiga apreender trechos como “É ser metafísica sem ter metafísica”? Além disso, as expressões aparecem deslocadas do texto dificultando ainda mais a construção de sua coerência. Observe-se que não há nenhuma indicação para que o aluno retorne ao texto e analise tais expressões de maneira contextual.

A quarta questão, dividida em duas partes, solicita aos alunos localização e cópia de informação (letra a) e compreensão de expressões metafóricas com síntese (letra b):

(4) O texto aborda diferentes características do jovem.

a) Em alguma situação, o jovem é descrito fisicamente? Que aspectos dos jovens são enfocados?

b) Identifique a característica do jovem destacada em cada um dos trechos:

- “Ser jovem é ter abertura para o novo” (1º parágrafo)*
- “é querer a festa, o jogo, a brincadeira, a lua, o impossível, o distante” (2º parágrafo)*
- “É [...] detestar os solenes, [...] é ter ódio [...] de manipulação, de ser usado” (6º e 7º parágrafos)*
- “Ser jovem é não perder o hábito de se encabular.” (8º parágrafo)*
- “É ter que ir à lua ou conhecer Finlândias, Escócias e praias adivinhadas.” (9º parágrafo)*

- “É ter coragem de nascer a cada dia e embrulhar as fossas no celofane de não faz mal.” (10º parágrafo)

A questão cinco se volta para o último parágrafo do texto. Os alunos, para responder aos quatro itens, deveriam localizar e copiar informações, produzir inferências, emitir opinião a partir do confronto de informações do texto e seus conhecimentos prévios.

(5) De acordo com o último parágrafo:

a) Ser jovem depende da idade? Por quê?

b) Interprete: “Ser jovem é viver em estado de fundo musical de superprodução da Metro”.

c) Ser jovem é “abraçar esquinas, mundos, espaços [...] com um profundo, aberto e incomensurável abraço feito de festa”. Na sua opinião, como seria esse tipo de abraço?

d) Nessa trajetória do jovem, tudo é fácil e maravilhoso? Justifique sua resposta com um trecho do texto.

A dificuldade dos alunos em resolver essa questão ficou evidente quando foi necessário que a professora repetisse, mais de uma vez, a sugestão de resposta do livro didático. Por se tratarem de termos muito distantes de seu cotidiano (“estado de fundo musical da Metro”, “abraça esquinas, mundos”, “incomensurável abraço”), e por não ter havido uma contextualização, muitos alunos não conseguiram produzir respostas.

Na sexta questão, o aluno deveria ter sido capaz de sintetizar informações para perceber o ponto de vista apresentado pelo autor sobre o que é ser jovem e também ter percebido o uso de recursos gráficos para produção de sentidos.

(6) Na última frase do texto, lemos: “Com uma profunda e permanente vontade de SER”.

a) Essa frase pode sintetizar a posição do autor sobre o que é ser jovem? Justifique sua resposta.

b) Por que a palavra **ser** está escrita com letras maiúsculas?

Por fim, a última questão da seção, solicita aos alunos que escrevam um pequeno texto sobre o que é ser jovem. Ressalta-se que para responder tal questão não é realmente necessária a leitura do texto, uma vez que se enfatiza que tal produção deve basear-se na opinião do aluno. Além disso, não foram definidas condições de produção: escrever qual gênero, para qual leitor, em que suporte, para atingir que objetivo etc.

(7) *E para você, o que é ser jovem? Escreva um pequeno texto, apresentando seu ponto de vista sobre o tema.*

Parece haver, na seção, uma tendência em se privilegiar questões que lidam com o uso de recursos lexicais e semânticos e seus efeitos de sentido (questões 3, 4b, 5b) em detrimento da própria compreensão do texto.

Outra seção que explora o mesmo texto é a seção *Estudo do Texto – A Linguagem do Texto* que é dedicada, segundo o Manual do Professor, a “promover um estudo da linguagem do texto lido por meio da exploração de aspectos como as especificidades do uso da língua ou da variedade linguística de acordo com o gênero, o suporte e o perfil dos interlocutores envolvidos [...]” (CEREJA; MAGALHÃES, 2006, p.3).

A primeira questão trabalha com o registro da língua usado na crônica de Artur da Távola. Para resolvê-la, os alunos deveriam ter refletido sobre a adequação ou não de expressões coloquiais e seu sentido a partir do uso.

1) *O autor emprega algumas palavras e expressões próprias da língua coloquial, tais como “ele está na sua” (3º parágrafo), “curtir o ônibus” (5º parágrafo), “curtir trem” (7º parágrafo).*

a) *Qual é o sentido dessas expressões no contexto?*

b) *Considerando o tema do texto, o emprego dessas palavras e expressões é adequado?*

Por quê?

A segunda questão lida com o efeito de sentido obtido a partir do uso de expressões coloquiais.

2) *No trecho “[Ser jovem] É bater papo com a baiana”, caso o autor empregasse a expressão **conversar**, em vez de **bater papo** o sentido seria o mesmo? Justifique sua resposta.*

Na terceira questão, o aluno deveria ter sido capaz de inferir a opinião do autor sobre um elemento do texto a partir da seleção lexical feita.

3) *No trecho “Ser jovem é gostar até de talco”, o autor deixa transparecer sua avaliação a respeito de talco.*

a) *Que palavra é responsável por isso?*

b) *Qual é a avaliação do autor sobre o talco? Justifique sua resposta.*

Por fim, a última questão trabalha com a identificação de figuras de linguagem em trechos do texto para levar os alunos a pensarem sobre as características da linguagem usada na composição da crônica.

4) *Observe essas definições:*

“Ser jovem é beber chuvas.”

“É ser metafísica sem ter metafísica.”

“é viver em estado de fundo musical”

a) *Que figura de linguagem se verifica nessas construções?*

b) *Logo, como se caracteriza a linguagem do texto?*

Algumas observações são importantes na resolução de tais atividades. É interessante notar que na seção os alunos têm oportunidade de pensar sobre como a linguagem é usada no texto, o que poderia favorecer a construção de uma ideia sobre o *estilo* do gênero, definido por sua esfera de circulação, conforme proposto por Bakhtin (2003). Entretanto, as atividades deixam a desejar porque não há exercícios que interliguem, retomem a relação que pode haver entre o uso de uma linguagem mais poética e a crônica lida. Apenas na questão número um, da seção *Estudo do Texto – Compreensão e Interpretação*, trata-se da nomeação do gênero e da sua finalidade. Não se retoma a questão do gênero na seção que trabalha a linguagem usada no texto.

Outro ponto a considerar é a forma vaga como tal estudo é feito. Na quarta questão, por exemplo, os alunos devem observar as expressões usadas na crônica e dizer que se tratam de metáforas. Partindo desse fato, espera-se que o aluno infira que a linguagem do texto é, conforme o MP, “metafórica, poética, rica em imagens.” (CEREJA; MAGALHÃES, 2006, p. 135). Ressalta-se também que o LD não apresenta, nos capítulos anteriores, conteúdos que tratam, explicitamente, de metáforas. No capítulo três, da segunda unidade, há duas questões que exploram o poema *Os estatutos do homem (ato institucional permanente)*, de Thiago de Mello, que se referem a metáforas partindo do pressuposto de que já foi um assunto visto, muito provavelmente, nos livros das séries anteriores.

As expressões usadas, talvez, não façam parte do cotidiano dos alunos. Como esperar que eles consigam perceber seu sentido?

Não é absurdo dizer que o livro didático, para as atividades analisadas, acaba apresentando poucas questões que contribuem para a construção da coerência do texto. O trabalho parece fragmentado em questões sobre uso de recursos linguísticos para obtenção de efeitos de sentido, questões ligadas a tipologia textual, questões de opinião pessoal, mas tem-se a impressão que ao final das atividades os alunos não serão capazes de levantar a cabeça e fazer um resumo do texto, não serão capazes de dizer a função do texto lido, onde costuma ser publicado, nem mesmo se sua função é estética ou utilitária.

As aulas de leitura, usando o livro didático, parecem ser aulas de avaliação de leitura e não um momento em que o professor ensinaria os alunos a ler.

As atividades propostas no capítulo 2, *O novo sempre vem*, também apresentam como texto principal uma crônica: *O selvagem*, de Walcyr Carrasco²².

De maneira recorrente, a condução das atividades não explora a ativação de conhecimentos prévios, levantamento de hipóteses, definição de objetivos de leitura.

Um pequeno texto entre o título do capítulo e o título da crônica poderia suscitar, se o professor se atentasse, a ativação de conhecimentos prévios. Não é o caso porque, novamente, foi solicitado aos alunos a leitura silenciosa do texto, seguida da resolução de onze questões da seção *Estudo do Texto – Compreensão e Interpretação*.

Quando comparados aos jovens de outras gerações, principalmente aos das décadas de 1960 e 1970, o jovem de hoje é considerado por alguns como “alienado”. Isso porque não estaria interessado nas questões sociais nem engajado em lutas de transformação da realidade. Será que isso é verdade?

As questões relativas à compreensão textual permitem a abordagem de diferentes habilidades de leitura, como, por exemplo,

a) Localização e cópia de informação:

(1) No início do texto, os pais manifestam preocupação com os comportamentos do filho. Que comportamentos eles estranham?

²² Ver ANEXO C.

b) Produção de inferências:

(6) *O pai manda o filho a um terapeuta, justificando: “— Você precisa conversar, tem de tomar rumo na vida!”.*

a) *O que o filho pensa a respeito da vida que os pais levam?*

d) *Observe as resposta anteriores do filho e conclua: Você diria que esse jovem está perdido e sem rumo, como supõe o pai? Por quê?*

c) Compreensão global:

9) *O título da crônica é “O selvagem”.*

a) *Justifique o título do texto.*

c) *Leia o boxe “O mito do ‘bom selvagem’” e responda: O protagonista está mais para um “selvagem” ou para o “bom selvagem”? Por quê?*

As questões apresentadas para o texto de Walcyr Carrasco parecem estar mais “amarradas”. São apresentados boxes – o primeiro sobre o trabalho voluntário praticado por jovens; o segundo, sobre a canção “Como os nossos pais”; o terceiro, sobre o mito do bom selvagem – que também auxiliam na construção da coerência do texto. Entretanto, mesmo com atividades mais bem feitas, o processo de condução é o mesmo. Os alunos realizam as atividades individualmente, registrando as respostas no caderno.

No processo de correção, não há uma discussão profícua sobre as possibilidades de respostas dos alunos e a aula de leitura acaba se transformando em aula de avaliação de leitura, considerando-se como resposta ideal e adequada aquela “ditada” pela professora.

A estratégia apontada por Solé (1998), recorrente na condução das atividades do livro didático e na prática da professora, é a que apresenta aos alunos perguntas para serem respondidas, evidenciando um padrão no trabalho com leitura e compreensão de textos escritos.

Como não são explicitadas as condições de produção dos textos lidos, não são propostas discussões sobre possibilidades de respostas, não são respeitados os diferentes modos de ler os textos, não são desenvolvidas estratégias de leitura antes e durante o processamento dos textos, é possível afirmar que, embora o livro declare no MP uma concepção sociointeracionista de linguagem (CEREJA; MAGALHÃES, 2006, p.2), a

concepção de leitura que subjaz é aquela que considera que os sentidos já estejam construídos no texto, cabendo ao leitor o papel de “extrair” a coerência, conforme Koch e Elias (2006).

4.1.2 Folhas xerografadas pela professora

A única atividade de leitura em folha xerografada distribuída pela professora no período de observação das aulas também focou uma crônica.

Foi retirada e adaptada do livro de Magda Soares, *Português: uma proposta para o letramento*, da sétima série.

O procedimento dessa atividade foi um pouco diferente daquele realizado com o livro didático. A professora leu o texto juntamente com os alunos, fazendo pausas e explicando os “pedaços” do texto. Em seguida, solicitou que eles respondessem as oito questões propostas em sala de aula, que foram corrigidas nos mesmos moldes: leitura de uma ou duas respostas de alunos, seguida da “resposta correta” ditada pela professora oralmente, sem confronto de respostas, sem discussão de possíveis divergências ou semelhanças. A finalização da correção, devido ao tempo, foi feita na aula seguinte no mesmo padrão.

É interessante observar que, assim como aconteceu com o trabalho de leitura no livro didático, as estratégias de antes da leitura não foram trabalhadas: ativar conhecimentos prévios, definir objetivos para a leitura, levantar hipóteses.

Nessa atividade há um ponto positivo: a leitura pausada com explicações feita pela professora, o que parece ter gerado uma compreensão melhor do texto, pois os alunos conseguiram responder às questões, sem exigir a intervenção constante da professora.

Diferentemente das duas primeiras atividades do livro didático em que as questões parecem fragmentadas, sem se preocupar com a construção de sentido do texto, embora não se limitem a localizar e copiar informações, as atividades adaptadas do livro de Magda Soares realizam um trabalho mais consistente com a compreensão da crônica *Notícia de jornal*, de Fernando Sabino²³. Isso, além de significar que o outro livro tem uma concepção de leitura mais interessante para o ensino, significa também a participação positiva da professora: primeiro ao selecionar essa atividade e não outra semelhante a que costumava usar no próprio LD da turma e segundo de promover uma adaptação da tarefa para adequá-la à sua turma.

²³ Ver ANEXO D.

Os alunos responderam a oito questões listadas a seguir:

(1) A expressão “morrer de fome” é repetida muitas vezes no texto. Que efeito a repetição, tantas vezes, da expressão “morrer de fome” causa no leitor?

2 – Recorde este trecho da crônica, observando as expressões em negrito:

“Um homem que morreu de fome. O comissário de plantão (**um homem**) afirmou que o caso (**morrer de fome**) era da alçada da Delegacia de Mendicância, **especialista em homens que morrem de fome**. E o homem morreu de fome.”

a) Entre as frases abaixo, escolha a que expressa o significado da explicação **um homem**, entre parênteses.

a) O comissário era um homem, não uma mulher.

b) Um homem não se julgou responsável pela vida de outro homem.

c) Embora fosse um homem poderoso, o comissário nada fez.

b) Entre as frases abaixo, escolha a que expressa o objetivo da explicação **morrer de fome**, entre parênteses:

a) A frase lembra ao leitor qual é o “caso” a que se refere o comissário.

b) A frase ironiza: morrer de fome é apenas um “caso” para as autoridades.

c) A frase é uma crítica à falta de solidariedade do comissário.

c) A função de uma Delegacia de Mendicância não é ser especialista em homens que morrem de fome. É ser especialista em quê?

d) Com que intenção o cronista caracteriza a Delegacia de Mendicância como especialista em homens que morrem de fome?

(3) Observe as referências que o autor faz aos comerciantes:

“Depois de insistentes pedidos de comerciantes...”

“Louve-se a insistência dos comerciantes, que jamais morrerão de fome, pedindo providências às autoridades.”

a) O cronista deixa subentendida a verdadeira razão dos comerciantes. Qual é ela?

b) Em sua opinião, o cronista julga realmente a insistência dos comerciantes digna de louvor? Ou se trata de uma ironia? Justifique sua resposta.

(4) Além de referir-se às autoridades e aos comerciantes, o cronista se refere também aos outros homens, às pessoas que passam ao lado do homem que morre de fome.

a) Que atitudes assumem os que passam ao lado do homem que morre de fome?

b) Localize na crônica:

“Deviam deixar que apodrecesse, para escarmento dos outros homens.”

Por que os outros homens merecem escarmento?

(5) *Localize este trecho na crônica:*

“Um homem caído na rua. Um bêbado. Um vagabundo. Um mendigo, um anormal, um tarado, um pária, um marginal, um proscrito, um bicho, uma coisa – não é um homem.”

a) Nesse trecho, o cronista expressa suas próprias hipóteses sobre quem seria o homem caído na rua? Ou as hipóteses dos passantes sobre quem é o homem caído na rua?

*b) A afirmação de que **não é um homem** é uma conclusão do cronista? Ou dos passantes?*

(6) *Releia as frases do quinto parágrafo:*

“Um homem morre de fome em plena rua, entre centenas de passantes.[...] Passam, e o homem continua morrendo de fome, sozinho, isolado, perdido entre os homens, sem socorro e sem perdão.”

*Se o homem está entre **centenas** de passantes, por que está **sozinho, isolado**?*

(7) *Segundo o cronista, o que a notícia de jornal sobre o homem que morre de fome revela ao leitor?*

a) A solidão do ser humano na cidade grande.

b) Os problemas sociais das cidades.

c) A falta de solidariedade entre as pessoas.

(8) *Como reage o cronista diante da notícia do homem que morreu de fome? Escolha as melhores respostas e marque-as.*

a) Com raiva.

b) Com revolta.

c) Com tristeza.

d) Com amargura.

e) Com espanto.

As questões proporcionaram aos alunos trabalhar com habilidades voltadas, por exemplo, para a percepção de efeitos de sentido obtidos pelo uso de repetição de uma expressão (questão 1), pelo uso da ironia (questão 3b), que, de certa forma, focalizam as

especificidades do texto literário em relação ao trabalho com a linguagem; para construção de inferências (questão 3a, 4a, 6); para compreensão global do texto (questão 7, 8).

A visão de leitura como um processo avaliativo, em que não se exploram as possibilidades de construção de sentido pelo leitor a partir da interação leitor-texto-autor ficou evidenciada, mais uma vez, em sala, no processo de “correção”. A questão dois, letra a, que solicita aos alunos o significado de uma expressão usada no texto, apresenta três possibilidades plausíveis de resposta, desde que bem justificadas. No Manual do Professor, Magda Soares chama a atenção para esse fato dizendo que todas as respostas são possíveis, dependendo do sentido construído pelo aluno, por isso se as justificativas forem adequadas, “a resposta do aluno deve ser aceita seja ela qual for: encontrar a resposta certa é secundário, importante é refletir em busca da resposta.” (SOARES, 2002, p.89).

Em sala de aula, embora alguns alunos tenham respondido de maneira diferente (a resposta esperada para a questão era a letra b) e tentado justificar suas escolhas, a professora disse que a melhor resposta, a “correta” seria a letra b. Perdeu-se, naquele momento, uma oportunidade de discutir com os alunos os caminhos percorridos por eles para construção da coerência do texto. Tal procedimento poderia tê-los levado a refletir sobre que estratégias que foram usadas durante a leitura, um procedimento defendido por Solé (1998) como sendo fundamental para o desenvolvimento da proficiência em leitura.

A atividade acabou por se transformar em uma atividade de leitura para responder a perguntas com posterior verificação de acertos e erros por parte dos alunos. Não houve, na condução das atividades, procedimentos que levassem o aluno a contextualizar o texto, o autor (trata-se de texto literário), o momento histórico, a finalidade do texto, o suporte de circulação. Embora o livro de Magda Soares, no original, se preocupe em trabalhar nessa perspectiva de leitura como processo cognitivo e social, através de sugestões para condução de atividades, de informações sobre Fernando Sabino, de atividades de ativação de conhecimentos prévios, os alunos receberam um material que não apresenta tal visão.

4.1.3 Registros no quadro de giz feitos pela professora

Outras duas atividades, que também trabalham o gênero crônica, foram registradas no quadro de giz pela professora.

Na primeira, a professora entregou livros de crônicas aos alunos e pediu que eles fizessem a leitura de dois textos, à escolha, para responder às questões registradas no quadro. Os alunos realizaram a atividade individualmente, embora houvesse conversa paralela. A docente ia de carteira em carteira para responder a dúvidas sobre o que fazer. Como cada aluno escolheu suas próprias crônicas, não houve atividade de “correção”. O registro feito foi:

Leitura em sala

(1) Leia 2 crônicas.

Anote as questões no caderno

Responda no caderno:

(1) Título da crônica

(2) Justifique o título

(3) Qual o fato narrado?

(4) O objetivo da crônica é divertir ou refletir sobre um assunto? Comente.

(5) A história pode acontecer na vida real? Justifique.

(6) Identifique os personagens e o narrador.

A visão de leitura como processo mecânico, em que se lê apenas para responder a perguntas, também perpassa essa atividade. Os alunos ao responder a questão dois trabalharam com a compreensão global do texto, mas as atividades são fragmentadas, desconectadas entre si. Além disso, o aluno pode ser induzido ao erro. Na questão seis, por exemplo, o que seria identificar o narrador? Como o aluno faria isso quando o narrador não fosse personagem?

Outro ponto complicado seria refletir sobre a relevância de se pensar sobre verossimilhança do texto. Em que medida tal questão ajudaria os alunos a compreenderem melhor o texto lido?

A questão quatro também poderia gerar problemas: uma crônica pode divertir e também provocar reflexão. Por que pressupor que um objetivo excluiria o outro?

Esta atividade não trabalha com as estratégias de antes e durante a leitura. Além disso, não contextualiza as condições de produção do texto, não respeita os modos de ler da crônica. O que se tem são questões desarticuladas que, provavelmente, contribuiram muito pouco para a construção da coerência dos textos. O ponto positivo é que possibilitaram, mais uma vez, aos alunos, a leitura de crônicas – gênero que recebeu um tratamento mais sistemático nas classificadas “atividades de leitura e compreensão de textos”.

O mesmo tratamento também foi dado para a atividade com a folha xerografada da crônica *A cadeira do dentista*, de Carlos Eduardo Novaes²⁴. A professora entregou uma cópia xerografada do texto para os alunos, explicou o seria uma crônica – segundo ela, a crônica de Novaes foi escrita a partir de um fato corriqueiro (ida ao dentista) e que a finalidade do texto era provocar o riso – e registrou, no quadro, questões de interpretação retiradas do livro *Linguagem Nova*, de Faraco & Moura, sétima série, transcritas a seguir:

(1) O texto refere-se a alguma emoção excepcional ou a um sentimento comum a muitas pessoas? O texto leva ao humor ou à reflexão?

(2) O texto foi escrito em linguagem coloquial. Reescreva as frases, substituindo as palavras ou expressões por outros da norma culta.

a) Na única ocasião em que botei o pé no gabinete.

b) Só aparece depois do circo armado.

(3) Trata-se de um texto extenso ou curto? A ação é rápida ou se arrasta?

(4) Quantos personagens aparecem no texto?

(5) “Ele subiu em cima de mim”. Retire o que for desnecessário nesse trecho.

(6) Explique “Experiência que poderia ter dado certo, caso tivesse algum jeito para esquilo”.

(7) Localize na fala do paciente um exemplo de ironia.

(8) O paciente compara a própria boca a um palco de teatro. Identifique e explique esse trecho.

²⁴ Ver ANEXO E.

Não é imprudente dizer que as questões propostas aos alunos pouco contribuíram para a construção da coerência do texto. A primeira, novamente, pode induzir ao erro, levando o aluno a dicotomizar duas finalidades das crônicas, como se fossem mutuamente excludentes: provocar o riso X provocar reflexão. A segunda questão reforça a ideia de que o “certo” é escrever na língua padrão uma vez que não se discute os efeitos de sentido provocados pelo uso de uma linguagem coloquial e sua adequação ao texto. As questões três, quatro e cinco parecem não servir para absolutamente nada. O aluno vai dizer o número de personagens para quê? Vai pensar na extensão do texto para que finalidade? Quais seriam as relações entre estes aspectos e o texto lido? Há alguma relação entre eles? Essas informações seriam características do gênero crônica? Da forma como são apresentadas, estão soltas e sem sentido. A questão cinco solicitou a retirada do que é desnecessário. Se um texto literário caracteriza-se pelo trabalho mais cuidadoso com a linguagem, como solicitar aos alunos retirar o que é desnecessário? A questão, explicitamente, não respeita os modos de ler de uma crônica, ignorando a apreciação estética que poderia ser feita a partir da observação das escolhas linguísticas feitas pelo autor. As mesmas observações podem valer para a questão 6: qual é o objetivo de se localizar e copiar uma ironia em um texto, se não há considerações sobre esse uso para sua compreensão?

Na correção das atividades, feitas na mesma aula, não houve nenhum tipo de questionamento a esse respeito. O texto foi lido, as perguntas respondidas, as respostas “corretas” ditadas pela professora.

Ao longo do processo de observação, foi possível perceber um certo padrão na condução das atividades de leitura e compreensão dos textos que se repetiu tanto nas atividades como o LD quanto naquelas em que foram utilizadas folhas xerografadas ou o quadro de giz. Em primeiro lugar, foi solicitada aos alunos a leitura, silenciosa ou em voz alta, do texto escolhido. Em segundo lugar, os alunos responderam a questões apresentadas no caderno. Em terceiro lugar, a professora corrigiu as atividades, ditando as chamadas respostas “certas” que são copiadas pelos alunos. Raramente ocorreu o registro delas no quadro.

As chamadas estratégias de leitura para serem realizadas antes, durante e depois do processamento dos textos, que deveriam ser ensinadas na escola, consideradas por Solé (1998) como fundamentais para o desenvolvimento de habilidades que tornariam os alunos aptos a ler diferentes textos, não são trabalhadas em sala.

Não se definem objetivos de leitura, não se ativam conhecimentos prévios, não se levantam hipóteses sobre o que vai ser lido, não se lê refletindo sobre os procedimentos que

são feitos durante o processamento, não se produzem resumos, paráfrases. Como possibilitar aos alunos o desenvolvimento de habilidades de modo que possam “entrar” no texto definindo objetivos em função do gênero, da situação comunicativa que se apresenta, para terem sucesso em suas práticas discursivas? Tomando-se como base o que foi trabalhado em sala, os alunos podem acreditar que ler para buscar uma informação específica, ler para divertir, ler para fazer revisão, ler para ficar informado sobre fatos do mundo, ler para apreciar o trabalho estético realizado com a linguagem, dentre outros, não é relevante.

A seleção do trabalho com o gênero crônica é um ponto positivo no trabalho, mas o tratamento dado à leitura desse gênero não é consistente. O que prevalece, a partir do acompanhamento das atividades realizadas em sala, é uma prática de leitura muito comum, descrita com bastante precisão por Cafiero (2005):

Uma atividade muito comum é a de o professor mandar o aluno pegar o livro didático e anunciar: *abram o livro na página 20. Façam a leitura do texto desta página e copiem os exercícios das páginas 21 a 25.* E os alunos obedecem mecanicamente, sem vontade, sem envolvimento com a tarefa que têm de executar. Acostumam-se com esse tipo de tarefa que não lhes dá prazer e não resolve seus problemas. Acabam, com isso acreditando que uma aula de leitura é assim mesmo, que ler é atividade mecânica. Em contextos como esse o aluno descobre, rapidamente, que o objetivo da leitura é puramente escolar. É para atender ao professor e não para responder a uma pergunta própria, ou sobre a qual tenha interesse. (CAFIERO, 2005, p.41-42).

Como esperar que os alunos se tornem leitores proficientes se não são oportunizadas situações em que eles tenham que resolver um problema, em que eles tenham que definir objetivos para a leitura, em que eles tenham que levantar e checar hipóteses feitas, em que eles tenham que resumir o texto lido para verificar a compreensão global, em que eles lidem com textos e suas funções sociais etc?

A concepção de leitura que parece perpassar a organização das atividades é a de um processo mecânico de busca de respostas prontas no texto, desconsiderando sua dimensão social e cognitiva. Perde-se assim, a oportunidade de o aluno, nas aulas de leitura, ser levado a perceber que são sujeitos que agem sobre o texto escrito, que constroem sua coerência em função de seus objetivos, de seus conhecimentos prévios, de suas necessidades comunicativas e não apenas “procuradores” e reprodutores de respostas.

4.2 ATIVIDADES DA CATEGORIA 2: PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS

Nesta seção serão analisadas atividades que se relacionam com a produção de textos escritos. Os materiais usados para análise advêm de três fontes: folhas xerografadas distribuídas, registros feitos pela professora no quadro de giz e um conjunto de textos produzidos pelos alunos em duas situações distintas: como exercício de sala de aula e como avaliação. Faz parte do processo interpretativo, além da análise, a descrição da condução das atividades em sala.

Diferentemente do que acontece com as atividades de leitura, em que a professora elege o gênero crônica para um estudo mais sistemático, as atividades de produção de texto, em relação à escolha de gêneros, apresentam-se bem mais diversificadas. A análise do material permitiu detectar que são feitas atividades ligadas aos gêneros conto, crônica, resenha, relato pessoal, bilhete, carta, convite, notícia, *curriculum vitae* dentre outros.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, terceiro e quarto ciclos, ancoram essa diversidade quando sugerem, para o ensino de Língua Portuguesa, a produção de gêneros pertencentes a esferas discursivas variadas – conto, crônica, notícia, relatório de experiências, dentre outros.

Outro documento oficial que respalda a prática da professora é o Conteúdo Básico Comum (CBC) de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, que prevê, dentre outros, a produção de resumo e resenha de filmes, espetáculos e obras literárias, de notícia, de artigo, de conto, de crônica.

Pode-se dizer que por trás das escolhas dos gêneros parece existir uma preocupação da professora, ainda que intuitiva, em oferecer aos alunos a possibilidade de trabalhar com textos usados em diferentes práticas comunicativas, uma vez que as atividades de ensino devem contemplar

a diversidade de textos e gêneros, e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas. A compreensão oral e escrita, bem como a **produção oral e escrita de textos pertencentes a diversos gêneros**, supõem o desenvolvimento de diversas capacidades que devem ser enfocadas nas situações de ensino. É preciso abandonar a crença na existência de um gênero prototípico que permitiria ensinar todos os gêneros em circulação social. (PCN, 1998, p.23-24, grifo meu).

Entretanto, nas situações de ensino, selecionar e oferecer um conjunto relativamente diversificado de gêneros não garante sua aprendizagem por parte dos alunos. Para Costa Val *et al* (2007), o trabalho com gêneros em sala de aula deve priorizar sua

utilização, ou seja, eles devem ser abordados focalizando-se o seu caráter funcional, tanto em leitura quanto em produção escrita. Afirmam ainda as autoras que o trabalho com os gêneros deve possibilitar aos alunos aprender a

1. Ler os gêneros presentes na vida social, compreendendo sua função (utilidade, seus objetivos) e seu alcance (o contexto social em que circulam, que implicações podem ter na vida dos usuários, a que estrutura de poder se vinculam).
2. Escrever textos em gêneros diversos, o que envolve escolher o gênero adequado à situação social e à ação de linguagem e produzir um texto pertinente a esse gênero – quanto ao conteúdo, à forma e ao estilo de linguagem. (COSTA VAL *et al*, 2007, p.21).

Às atividades de produção de texto escrito analisadas no período de observação, subjaz uma prática docente calcada em um ensino de língua bastante tradicional. O trabalho desenvolvido em sala de aula pela professora não considera a escrita como processo de interlocução entre leitores e escritores via texto. As atividades revelam uma preocupação excessiva e quase exclusiva com a forma composicional do gênero. Há, principalmente nas atividades registradas no quadro de giz, um enfoque classificatório e formal – como se trabalhar gêneros fosse apenas identificá-los por suas características formais, ignorando-se que são enunciados *relativamente* estáveis, caracterizados também por seu conteúdo temático e seu estilo, conforme Bakhtin (2003). Além de identificar e classificar substantivos, verbos, orações, nas aulas de gramática, os alunos agora devem também identificar e classificar também os gêneros nas aulas de leitura e produção textuais.

Uma parte significativa das atividades ligadas à produção de textos, dadas em sala, se limita a elencar as características dos gêneros. As informações ou são passadas para os alunos via folha xerografada ou são registradas no quadro de giz. Não há, talvez com exceção do trabalho com as crônicas, atividades que possam levar os alunos a perceber a escrita como processo de interlocução em que devem ser considerados os objetivos de quem escreve, o lugar social ocupado pelos interactantes, a imagem do leitor previsto, as condições de produção, a pertinência do gênero para atender a uma determinada prática social. Assim como acontece com a leitura, produzir textos, tomando-se como base os gêneros, é também um processo mecânico, de decorar formas que seriam incorporadas e utilizadas pelos aprendizes.

Para ilustrar o que foi dito, serão analisadas algumas atividades dadas em sala de aula: folhas xerografadas pela professora, registros feitos pela professora no quadro de giz, textos de alunos resultantes de uma proposta de produção do gênero crônica em situação avaliativa.

4.2.1 Atividades do livro didático

No período de observação das aulas, nenhuma das propostas de produção do livro didático foi selecionada. É pertinente afirmar que foi perdida uma oportunidade de trabalhar a produção do gênero conto, na unidade 2. Na sequência das atividades sobre o conto, analisadas na seção anterior, há uma seção no livro intitulada *Produção de texto*²⁵, que apresenta uma proposta de escritura desse gênero. Ainda que de modo superficial, a proposta se preocupa em definir para o aluno elementos fundamentais que o poderiam levar a perceber a escrita como processo de interlocução como, dentre outros, a definição do gênero, o objetivo de escrita desse gênero, os possíveis leitores, elementos para construção temática, elementos para o planejamento e revisão do texto.

Ressalta-se que boa parte desses elementos não foi considerada pela professora, em sala de aula, no trabalho com produção de textos escritos.

4.2.2 Folhas xerografadas pela professora

As atividades de folhas xerografadas distribuídas no período de observação foram uma folha sobre gêneros textuais preparada por uma estagiária de Língua Portuguesa, uma proposta de produção de uma crônica a partir da leitura de duas notícias publicadas em sites da internet, uma proposta de produção de uma crônica, em situação avaliativa, a partir da leitura de uma notícia publicada em um jornal impresso e uma proposta de produção de uma resenha a partir de um filme.

A primeira delas, uma folha intitulada *Gêneros textuais* (FIG. 4) foi entregue para os alunos. Esse material não foi preparado pela professora, mas sim, por uma estagiária de Língua Portuguesa que havia frequentado as aulas. A professora distribuiu a folha, leu as informações e explicou, de maneira bastante rápida, cada um dos gêneros apresentados. Fez referência às situações em que os gêneros são usados, ou seja, quando lemos uma carta, um bilhete, uma receita. Alguns alunos manifestaram dúvidas sobre alguns conceitos,

²⁵ Ver ANEXO F.

principalmente sobre o que seria o “gênero híbrido”. Não foram levados para a sala exemplos dos gêneros listados que poderiam elucidar como tais formas textuais se materializam na forma de textos e como podem circular na sociedade.

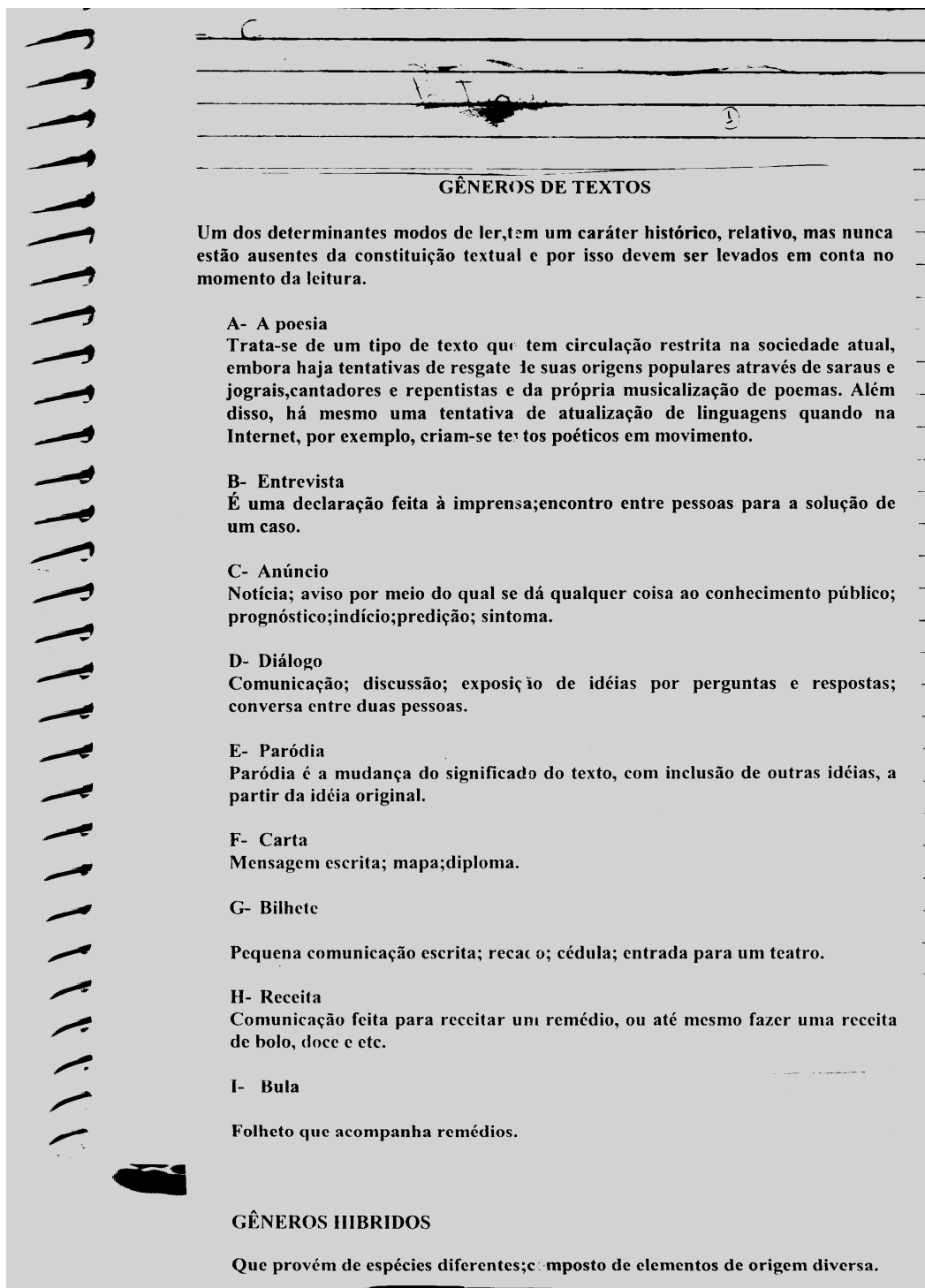


FIGURA 4 – Folha xerografada sobre gêneros textuais entregue para os alunos

O que chama a atenção nesse material são as informações totalmente equivocadas sobre o que seriam gêneros que, nesse caso, poderão induzir a erros conceituais.

Logo no primeiro parágrafo aparece uma “definição”, que supostamente estaria se referindo a gêneros textuais:

Um dos determinantes modos de ler, tem um caráter histórico, relativo, mas nunca estão ausentes da constituição textual e por isso devem ser levados em conta no momento da leitura.

Como associar as informações citadas com a definição de gênero proposta por Marcuschi (2005) que diz o termo gênero textual é usado para se referir a “*textos materializados* que encontramos em nossa vida diária e que apresentam *características sócio-comunicativas* definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica.” (MARCUSCHI, 2005, p. 22-23)?

De que forma os alunos, lendo essa “definição”, conseguirão identificar, selecionar, produzir um texto adequado a situações comunicativas nas quais se encontrem? Como o gênero pode ser levado em conta no momento da leitura se a comunicação humana se dá via gêneros, selecionados em função das práticas discursivas?

Há indução a erros ao longo de todo o material. Ao falar de poesia, afirma tratar-se de

um tipo de texto que tem circulação restrita na sociedade atual, embora haja tentativas de resgate de suas origens populares através de saraus e jograis, cantadores e repentistas e da própria musicalização de poemas. Além disso, há mesmo uma tentativa de atualização de linguagens quando na Internet, por exemplo, criam-se textos poéticos em movimento.

No material não se faz distinção entre tipos e gêneros textuais. O que significa dizer que a poesia é um tipo de texto que tem circulação restrita na sociedade atual? De que maneira os alunos podem compreender que existem “sequências teoricamente definidas pela natureza linguística de sua composição”, conforme Marcuschi (2005), que podem estar inseridas nos gêneros?

A paródia foi definida como

[...] a mudança do significado do texto, com inclusão de outras ideias, a partir da ideia original.

Onde está a ideia principal da paródia de desconstrução do sentido? É possível mudar o significado do texto, com inclusão de outras ideias, sem se produzir com isso uma paródia.

Esses equívocos, bastante grosseiros, perpassam todas as informações presentes na atividade preparada pela estagiária. A professora tentou, na aplicação da atividade, esclarecer o que seriam esses “gêneros”, dando exemplos concretos de uso desses textos. Para falar de bula, por exemplo, ela perguntou se eles já haviam prestado atenção no texto que acompanha os medicamentos. Disse que a bula serve para ensinar como tomar o remédio, informar sobre sua composição, indicar as possíveis reações adversas. Tentou aproximar os alunos dos gêneros perguntando se alguém já teria visto ou lido algum daqueles apresentados.

O que chama a atenção, além da péssima qualidade do material, é o fato de uma estagiária estar finalizando seu curso superior em Letras com uma visão totalmente equivocada de gênero de texto e ensino de língua. Uma formação inadequada dos professores de Língua Portuguesa aponta para a perpetuação de práticas pedagógicas equivocadas que não possibilitam aos alunos a proficiência necessária para ler e produzir textos em suas práticas discursivas.

Dando continuidade ao trabalho com esse material foi distribuída para os alunos uma atividade de produção de texto (FIG.5) para que eles escrevessem uma pequena história, em balões, observando uma sequência de imagens. A atividade foi entregue e a professora solicitou que os alunos simplesmente produzissem o texto.

Não houve qualquer instrução que colaborasse para que os alunos percebessem a finalidade da escrita, as condições de produção, o próprio gênero a ser produzido.

Não se preocupou também em discutir com os alunos como eles poderiam usar os recursos da língua para produzir o texto.

A ideia que parece estar vinculada à produção é a de que basta ler informações sobre gêneros de texto que os alunos estão, automaticamente, capacitados a produzi-los. A própria instrução *Escreva diálogos nos balões para formar uma história* mostra como a produção de texto está sendo encarada como um processo mecânico, que não leva em conta a situação comunicativa, os interlocutores envolvidos na situação, o objetivo para se produzir um determinado gênero em função de seu uso, o tipo de linguagem a ser utilizada. Na verdade, não se define absolutamente nada para os alunos.

Na folha sobre gêneros aparece a seguinte informação sobre diálogo: *Comunicação; discussão; exposição de ideias por perguntas e respostas; conversa entre duas pessoas.*

Imaginar que um aluno tenha condições de construir um diálogo tomando como referência essa informação é muito simplista. Se os alunos conseguem construir um texto, como o reproduzido pela FIG. 5, é porque utilizam seus conhecimentos prévios, aquilo que já conhecem a partir de experiências vivenciadas em suas práticas discursivas fora da escola, fora das “aulas” de Língua Portuguesa. Nesse caso, a aula de português não contribui para incrementar a competência discursiva dos alunos, e conseqüentemente, transformá-los em produtores proficientes de textos.

DIÁLOGO

A Escreva diálogos nos balões para formar uma história.

Olá, Júlio

Olá, Flávia

Hoje já acabei de ter uma gram de ideias

O quê?

Vou fazer brincas de cantar

he, he, he legal.

Mas não, não tenho microfones nem instrumentos

Mas não é proibido, minha amiga, tem de ser sempre

Eu vou te apresentar com minha voz.

Mas, numa brincas com isso?

Obrigada, se quiser fazer uma brincas comigo?

Eu já faria mais a Flávia precisa de um microfone

Mas não tem real.

Hoje eu vou pro baile...

Que voz é aquela do meu Flávia?

Eu estou um pouco gripadinha!

DATAPEL

FIGURA 5 – Atividade de escrita distribuída aos alunos

O trabalho com o gênero crônica, como visto na seção anterior, mostrou-se mais sistematizado e organizado. Esse padrão de organização também pode ser visto nas duas propostas de produção de texto preparadas pela professora: uma para ser realizada como exercício em sala de aula e a outra para ser realizada como atividade avaliativa.

A primeira atividade foi trabalhada em sala de aula, na sequência das atividades de compreensão da crônica *Notícia de jornal* de Fernando Sabino. Depois de corrigir, oralmente, as questões de compreensão, foi pedido aos alunos que fizessem a segunda parte da atividade: escrever uma crônica a partir da leitura de duas notícias publicadas na internet (FIG. 6).

PROPOSTA DE PRODUÇÃO DE TEXTO – CRÔNICA

Você vai fazer, agora, o que fez Fernando Sabino. Imagine que você é um escritor que publica semanalmente uma crônica no jornal *Estado de Minas*. Você vai escrever uma crônica, expressando sua reação diante de uma notícia. Leia as duas notícias a seguir e escolha aquela que desperte em você mais reflexões, sentimentos.

- Escreva um texto sobre suas reações diante da notícia.
- No primeiro parágrafo, faça como Fernando Sabino na crônica – apresente ao leitor as informações sobre o fato com suas próprias palavras. Em seguida, escreva suas reflexões sobre o fato, os sentimentos que ele desperta em você.
- Dê um título sugestivo à sua crônica, um título que chame a atenção do leitor e desperte sua vontade de ler.
- Seu texto deverá ter entre 20 e 30 linhas.

NOTÍCIA 1

16/11/2008 - 21h03

Atlético-MG se mantém em 10º lugar no complemento da 35ª rodada

Do UOL Esporte
Em Belo Horizonte



PR por 2 a 1.

Com a goleada sobre Vasco por 4 a 1, quarta-feira passada, no Mineirão, o Atlético-MG apenas acompanhou o complemento da rodada neste final de semana e, com o tropeço de Sport e Vitória, manteve o 10º lugar na tabela de classificação do Campeonato Brasileiro.

Depois de três vitórias seguidas na competição - venceu também Botafogo e Vitória -, o time mineiro chegou a 47 pontos e subiu duas posições ao término da 35ª rodada neste domingo. Isso foi possível graças às derrotas do Sport para o Ipatinga por 3 a 0 e do Vitória para o Atlético-

PR por 2 a 1. O Sport permaneceu com 45 pontos e terminou a rodada em 12º lugar. Já o Vitória, que possui o mesmo número de pontos que os pernambucanos, ficou na 11ª posição por ter uma vitória a mais que o time de Recife.

No próximo domingo, dia 23, Atlético e Sport fazem em Recife um confronto direto por posição, válido pela 36ª rodada do Brasileirão. Os dois times brigam por vaga na Copa Sul-Americana 2009.

Além de subir duas posições na tabela da competição, o time mineiro ficou livre matematicamente do rebaixamento à Série B, embora somente uma combinação complicada de resultados poderia ameaçar o Atlético nesta reta final.

Com 47 pontos, a equipe alvinegra não pode ser mais alcançada pelo Vasco, que é o primeiro colocado na zona de rebaixamento. O time cruzmaltino, com 37 pontos, só pode chegar a 46, caso vença os três jogos restantes do Brasileirão.

<http://esporte.uol.com.br/futebol/ultimas/2008/11/16/ult59u178003.jhtm> acesso em 17/11/2008

NOTÍCIA 2

PRAÇA DA LIBERDADE

Luciana Melo

Milhares de microlâmpadas são instaladas no tronco e copa das árvores

Árvores são decoradas

O Natal da Praça da Liberdade reserva algumas inovações para este ano. Além da bela iluminação, formada por milhares de microlâmpadas nos canteiros centrais, árvores e prédios do entorno, o público que quer fugir dos congestionamentos noturnos poderá conferir algumas atrações, na praça, também durante o dia. A quantidade de luzes será superior ao do ano passado e todas as árvores vão receber algum tipo de enfeite luminoso. A inauguração será no próximo dia 4.

A coordenadora do projeto, Cláudia Travessos, contratada pela Cemig para fazer a decoração da Praça da Liberdade e sede da empresa na Avenida Barbacena, 1200, no Bairro Santo Agostinho, faz clima de suspense a respeito das inovações. “Só podemos adiantar que além da iluminação, a praça terá decorações que vão atrair o público durante o dia”, afirma Cláudia.

Para surpreender as pessoas que visitam esse cartão-postal de Belo Horizonte, o projeto prevê a decoração alternada, de árvores cobertas por microlâmpadas apenas na copa e outras somente no tronco. Um dos enfeites principais deve ser a estrela, no lugar dos sinos natalinos. “Será um projeto diferente do que já fizemos, mas não vão faltar luzes, pelo contrário, usaremos um número maior de micro-lâmpadas”, conta a coordenadora do projeto.

A Cemig também vai fazer a decoração de Natal do prédio do Quartel do Comando Geral da Polícia Militar, que fica próximo da Praça da Liberdade, e este ano assumiu ainda a agência central dos Correios, Praça da Assembléia e unidades do Corpo de Bombeiros. A sede da empresa, decorada com muito glamour, terá o Papai Noel da sustentabilidade, um personagem robotizado que fornece dicas sobre meio ambiente.

<http://www.em.com.br>, acesso em 16/11/2008

FIGURA 6 – Atividade de produção de crônica distribuída aos alunos

Observando-se as instruções para a produção do texto a seguir

PROPOSTA DE PRODUÇÃO DE TEXTO – CRÔNICA

Você vai fazer, agora, o que fez Fernando Sabino. Imagine que você é um escritor que publica semanalmente uma crônica no jornal *Estado de Minas*. Você vai escrever uma crônica, expressando sua reação diante de uma notícia. Leia as duas notícias a seguir e escolha aquela que desperte em você mais reflexões, sentimentos.

- Escreva um texto sobre suas reações diante da notícia.
- No primeiro parágrafo, faça como Fernando Sabino na crônica – apresente ao leitor as informações sobre o fato com suas próprias palavras. Em seguida, escreva suas reflexões sobre o fato, os sentimentos que ele desperta em você.
- Dê um título sugestivo à sua crônica, um título que chame a atenção do leitor e desperte sua vontade de ler.
- Seu texto deverá ter entre 20 e 30 linhas.

é possível afirmar que houve, principalmente quando comparada à atividade anterior, uma certa preocupação em se definir para os alunos o gênero a ser produzido, quem escreve (dizendo que os alunos deveriam se colocar na “pele” de um escritor de crônicas), para que se escreve (expressar sua reação diante de uma notícia), o meio de circulação – hipoteticamente o texto será publicado em um jornal de Minas Gerais.

As notícias também funcionaram como alimentador temático para a produção dos alunos. A primeira, sobre a classificação do Atlético Mineiro no Campeonato Brasileiro, despertou muitos comentários dentro da sala (ambas as notícias foram lidas pela professora no momento de realização da atividade), pois pairava sobre os atleticanos a ameaça do rebaixamento na época e devido à presença de cruzeirenses na sala, os alunos ficaram bastante empolgados. A segunda, sobre a iluminação da Praça da Liberdade, foi menos comentada. Um dos aspectos positivos é que ambos os textos, de certa forma, eram próximos dos alunos, o que poderia contribuir para que eles selecionassem o que dizer em sua produção de texto, uma vez que segundo Bakhtin (2003), um dos três componentes caracterizadores dos gêneros é a sua temática, e, conforme Costa Val *et al* (2007), a “aula de Língua Portuguesa deve incluir a atenção à elaboração temática do texto a ser produzido, propondo aos alunos reflexão e decisão quanto ao tópico (ou tema) a ser explorado”(COSTA VAL *et al*, 2007, p.25).

Além do conteúdo temático, os gêneros também podem ser caracterizados pela forma composicional e pelo estilo, conforme Bakhtin (2003). Marcuschi (2005) acrescenta ainda que os gêneros podem ser identificados também pelas suas propriedades funcionais. A atividade de produção de crônica, embora articulada com questões de compreensão de um exemplar do mesmo gênero a ser produzido de Fernando Sabino, não explora elementos nem da forma composicional nem do estilo. Não se analisam aspectos importantes para construção da textualidade do texto a ser produzido como os recursos linguísticos adequados à construção

da coesão, os recursos morfossintáticos que poderiam ser usados, a seleção de palavras, o uso de figuras de linguagem, dentre outros.

Outro problema que se apresenta na condução das aulas de produção de texto é o fato de, em nenhuma das atividades propostas, terem sido trabalhadas com os alunos as etapas de planejamento, revisão e reformulação, fundamentais ao processo. Como se esperava que os textos fossem produzidos, o único aspecto “trabalhado” foi o da escrita: os alunos deveriam produzir um texto. A visão de ensino que perpassa essa prática parece ser a de que basta o aluno ter “contato” com o texto para ser capaz de desenvolver habilidades textuais e discursivas que os transformem em produtores eficientes.

Entretanto, pode-se dizer houve um processo coerente na condução do trabalho realizado pela professora com as crônicas. Em primeiro lugar, os alunos leram duas crônicas do livro didático e realizaram as atividades de compreensão. Na sequência, foram trabalhados três exercícios envolvendo a leitura e a compreensão de crônicas – atividade com a crônica *Notícia de jornal*, de Fernando Sabino, adaptado do livro de Magda Soares; atividade de leitura de duas crônicas, à escolha dos alunos, em livros de crônicas; atividade de leitura da crônica *Cadeira do dentista*, de Carlos Eduardo Novaes. Em terceiro lugar, os alunos, após a realização do trabalho com a crônica *Notícia de jornal*, trabalharam a produção de uma crônica. Durante a realização dessas atividades, a professora fez registro no quadro de giz, analisados na próxima seção, sobre características da crônica.

Por fim, para “verificar” se os alunos conseguiram aprender como se produz uma crônica, foi aplicada uma atividade avaliativa de produção de texto, como mostra a FIG. 7 a seguir.

É importante ressaltar que houve uma preocupação com a sequenciação das atividades. Os alunos leram crônicas, realizaram atividades de compreensão e registraram informações no caderno sobre o gênero, produziram uma crônica e foram avaliados com a solicitação de produção de uma crônica. Um fio condutor perpassou a organização das atividades realizadas pela professora, apesar dos problemas apontados.

A proposta apresentada para os alunos na avaliação é bastante similar à da produção a partir da leitura de duas notícias da internet.

NOME: _____ Nº _____

ANO: 8º E 9º/09 - TURMA: _____ - DATA: ____/____/08 - VALOR: 3,0 PONTOS - TOTAL: _____

- 1) (D. 18 e 20)
 Imagine que você é um escritor que publica semanalmente uma crônica no jornal "Hoje em Dia".
 Leia com atenção o texto abaixo:
- Escreva um texto sobre suas reações diante da notícia.
 - Apresente ao leitor as informações sobre o fato com suas próprias palavras, descreva suas reflexões sobre o fato, os sentimentos que ele desperta em você.
 - Dê um título sugestivo à sua crônica, um título que chame a atenção do leitor e desperte sua vontade de ler.
 - Seu texto deverá ter entre 20 e 30 linhas.



LIVROS A R\$ 1 NO METRÔ

A oferta de livros, com títulos para todas as idades, ao preço simbólico de R\$ 1 surpreendeu os passageiros na estação central do metrô, em Belo Horizonte. O projeto, chamado "Caravana das Letras", percorre vários Estados. Foi idealizado pelo escritor paulista Laé de Souza como incentivo à leitura. Em menos de cinco horas, cerca de 3 mil obras foram

vendidas. "Não pude resistir", disse a professora Neusa Lopes, que comprou alguns exemplares. Hoje, a cartoeira-biblioteca estará na Praça Melo Viana, em Sabará, Região Metropolitana de BH. Amanhã, chega à Praça Pio XII (praça da matriz), em Montes Claros, Norte de Minas.

PÁGINA 26, MINAS

Para uso do professor(a) corretor(a).

Serão considerados os **aspectos formais** (coesão, paragrafação, pontuação, ortografia e acentuação) e também os aspectos quanto à **adequação conceitual** (consistência argumentativa e coerência textual)

Coerência	Coesão	Ortografia	Pontuação	Paragrafação	Acentuação	Concordância E Regência	Pertinência à proposta
Código de Correção							
A – Atingiu o objetivo		B – atingiu Parcialmente o objetivo			C – Não atingiu o objetivo		

FIGURA 7 – Avaliação de produção de uma crônica distribuída aos alunos

São definidos para o aluno o gênero a ser produzido, quem escreve, para quem se escreve, onde o texto vai circular, informações sobre a seleção e organização do conteúdo do

texto, ainda que de forma muito superficial. Um ponto positivo é que o aluno já havia visto esse mesmo tipo de atividade. A professora cobra aquilo que foi dado em sala de aula.

Um último exemplo de atividade de produção de gêneros distribuído em folha xerografada pela professora foi a proposta de produção de uma resenha a partir do filme *A grande família – O filme*. Os alunos realizaram a primeira parte da atividade em sala de aula – informações sobre a resenha, leitura de uma resenha sobre o filme *Tropa de elite*²⁶, resposta a uma pergunta sobre o tipo de crítica feita pelo resenhista – em sala de aula. A professora leu e explicou as informações sobre resenha. Depois solicitou a leitura oral da resenha para os alunos. Em seguida, a pergunta foi feita e os alunos comentaram oralmente que a crítica havia sido positiva e que iriam ao cinema assistir ao filme.

Muitos alunos já haviam visto o filme e fizeram comentários de concordância em relação à resenha.

A primeira parte da atividade apresenta uma série de informações sobre o gênero resenha crítica, transcritos a seguir:

ATIVIDADE DE PRODUÇÃO DE TEXTO – RESENHA CRÍTICA

Vimos, em nossas aulas de Língua Portuguesa, que CRITICAR não é apenas condenar, “falar mal”. É emitir uma opinião sobre alguma coisa, destacando os aspectos positivos e negativos e explicando as razões que justificam tal opinião.

As RESENHAS são um desses textos. Elas representam opiniões pessoais sobre um filme, sobre uma peça de teatro, sobre um concerto, sobre um disco, sobre um livro. Por isso, a resenha passa sempre pela apreciação, pelos valores e pelos critérios de qualidade de quem faz a crítica.

Uma RESENHA é geralmente escrita por um jornalista especializado no assunto sobre o qual escreve. Nela, o resenhista expõe sua opinião a respeito de um espetáculo (show musical, peça de teatro, filme) ou de uma publicação (livros, discos, etc.).

As RESENHAS sobre espetáculos são escritas tendo em vista duas finalidades: a informativa e a persuasiva. Informativa porque o autor do texto transmite os dados necessários para que o leitor possa ter uma noção sobre o que se comenta. Persuasiva porque o autor utiliza recursos para levar o leitor a se interessar pelo espetáculo, tentando fazer com que ele vá (ou não) vê-lo.

*Normalmente o crítico, ao analisar filmes, costuma considerar os seguintes aspectos: **a direção** (como o diretor escolhe o enfoque das pessoas, dos objetos, das cenas interiores e exteriores – de perto, de longe, através de um vidro, através de uma cortina de névoa, de chuva), **a atuação***

²⁶ Ver ANEXO G.

(como os atores incorporam os personagens, transmitindo as emoções) e **os aspectos técnicos** (roteiro, iluminação, sonoplastia, música, efeitos especiais, caracterização das personagens).

As informações sobre as resenhas críticas apontam para sua função – criticar bens culturais produzidos – e também para os elementos caracterizadores do conteúdo. Entretanto, não se pode dizer que a leitura de tais informações sobre o gênero serão suficientes para desenvolver nos alunos habilidades que os capacitem a produzir uma resenha. Dizer que são considerados os aspectos da direção, atuação e técnicos para se fazer comentários não garante que os alunos conseguirão fazer a mesma coisa.

A única pergunta feita sobre o texto, transcrita a seguir, não trabalha com os elementos ligados à forma composicional nem tampouco aos recursos estilísticos do gênero.

O crítico foi favorável ou não ao filme? Se você não conhecesse o filme, você iria ao cinema para assistir a ele?

Pode-se dizer que para responder à primeira parte da pergunta, o aluno deverá ter percebido o uso de elementos linguísticos – como o uso de adjetivos, por exemplo – que sinalizem a opinião do crítico. Entretanto, essa exploração não parece suficiente para instrumentalizar os alunos para a produção de uma resenha crítica.

Novamente, como nas outras atividades analisadas, não são apresentadas informações sobre as etapas do processo de produção: não se fala em planejamento, revisão, reformulação do texto. A visão de ensino de produção de texto parece ser a seguinte: faz-se um comentário rápido sobre o gênero, apresenta-se um modelo e o aluno encontra-se apto a produzi-lo.

Para produzir a resenha os alunos foram à biblioteca e a professora exibiu o filme *A grande família – O filme*. Foram necessárias duas aulas para finalizar a exibição.

Os alunos, na aula seguinte, produziram em sala a resenha sobre ele, tomando como referência as instruções a seguir:

AGORA É SUA VEZ! VOCÊ É O CRÍTICO

Você foi convidado para escrever uma crítica a respeito do filme A grande família. A crítica será publicada em uma seção especializada de jornal de interesse geral. Comente as características de todos os aspectos de que recorde: direção, atuação e recursos técnicos. Não se esqueça de dar uma ideia geral sobre a história, evitando dedicar muito espaço a isso. Seu

juízo sobre o filme (péssimo, ruim, regular, bom, ótimo, etc) deve estar justificado. Dê um título sugestivo ao seu texto que deve ter entre 18 e 25 linhas.

Ficha Técnica

Título Original: A Grande Família - O Filme

Gênero: Comédia

Tempo de Duração: 104 minutos

Ano de Lançamento (Brasil): 2007

Roteiro: Cláudio Paiva e Guel Arraes

Elenco: Marco Nanini (Lineu), Marieta Severo (Nenê), Pedro Cardoso (Agostinho), Guta Stresser (Bebel), Andréa Beltrão (Marilda), Lúcio Mauro Filho (Tuco), Paulo Betti (Carlinhos), Tônico Pereira (Mendonça), Marcos Oliveira (Beizola), Dira Paes (Marina), Luciene Martes (D. Mirtes).

Como parece ser recorrente, são definidos para os alunos alguns elementos das condições de produção: quem escreve, onde o texto vai circular, o gênero a ser produzido. Entretanto, isso não é suficiente, pois não são discutidos aspectos que dizem respeito à forma composicional, aos recursos linguísticos que podem ser usados, ao grau de formalidade do texto. Não se discutem ainda sobre as etapas de construção do texto – planejamento, escrita, revisão e reformulação. Produzir textos, nessa circunstância, é um processo mecânico, de transposição automática de informações para os alunos. Apresentar um gênero como modelo parece ser pressuposto como suficiente para o aluno apreendê-lo e produzi-lo de maneira autônoma.

4.2.3 Registros no quadro de giz feitos pela professora

Os registros feitos pela professora no quadro constituem-se, em sua grande maioria, de informações sobre os gêneros textuais, com apenas uma proposta de escrita dos gêneros bilhete, carta, autobiografia e biografia.

Vale observar também que não houve uma sequência na apresentação dos conteúdos, com exceção do trabalho com o gênero conto e crônica.

As informações sobre o gênero resenha, por exemplo, foram registradas pelos alunos, no caderno, no mês de maio e o trabalho com a folha xerografada sobre resenha, apresentado na seção anterior, foi usado em sala de aula no final do mês de novembro.

Outro ponto que caracteriza o trabalho mais “organizado e planejado” como o gênero crônica é o fato de as atividades do livro didático, das folhas xerografadas, dos registros no quadro de giz, tanto de compreensão quanto de produção, inclusive uma atividade avaliativa, terem sido feitas todas no período em que se estudou esse gênero.

Um primeiro exemplo desse tipo de atividade foi a proposta de leitura de contos, a partir de livros levados para sala de aula da coletânea *Literatura em minha casa e Contos da escola*. A aula foi iniciada com a professora registrando as seguintes informações no quadro:

Gênero: Conto

È uma narrativa ficcional curta, que apresenta poucos personagens, poucas ações, tempo e espaço reduzidos.

(1) Defina os elementos do conto.

a) Quais são os personagens?

b) Onde acontecem os fatos?

c) Retire expressões que definam tempo.

d) Levante hipóteses: qual é o tempo de duração dos fatos?

Os alunos foram organizados em duplas. Em seguida, a professora explicou o que era um conto e como os alunos deveriam fazer o trabalho. Eles escolheram um conto e responderam a essas questões no caderno.

Parece ter sido objetivo da tarefa explicitar os elementos que identificariam a forma composicional do conto, buscando uma sequência tipológica – no caso narração – que poderia caracterizá-lo. De acordo com Marcuschi (2005), o trabalho com os gêneros pode ser feito a partir da análise de suas sequências tipológicas predominantes. Afirma ainda que para o caso do ensino

[...] pode-se chamar a atenção da dificuldade que existe na organização das sequências tipológicas de base, já que elas não podem ser simplesmente justapostas. Os alunos apresentam dificuldades precisamente nesses pontos e não conseguem realizar as relações entre as sequências. E os diversos gêneros sequenciam bases tipológicas diversas. (MARCUSCHI, 2005, p.29).

Essa preocupação com a tipologia fica evidenciada na continuação da atividade. A professora deu prazo para os alunos lerem o conto e fazerem as primeiras questões. Em seguida, voltou ao quadro e registrou a segunda parte da atividade:

Estrutura do conto

1 – Introdução: apresentação da história – os fatos iniciais, as personagens, às vezes tempo e espaço.

a) Quais são os fatos iniciais?

2 – Complicação: parte da história em que aparece o conflito (problema)

b) Defina o conflito do conto.

3) Clímax: momento culminante da história; aquele de maior tensão, no qual o conflito atinge seu ponto máximo para definir o desfecho.

c) Comente o clímax do seu conto.

4 – Desfecho (conclusão): solução do conflito

O fato de se preocupar com os elementos caracterizadores da forma composicional de um determinado gênero é bastante positivo. Na condução da atividade, explicou para os alunos cada uma das partes que comporiam a sequência narrativa do conto e pediu que os alunos respondessem às questões relativas à sua estrutura. A professora “passou” de grupo em grupo para saber o que os alunos haviam respondido, perguntando sobre as histórias lidas, tentando fazer com que os alunos compreendessem a “estrutura do conto”. Entretanto, o problema apresentado é que as atividades não foram corrigidas. Na primeira parte da atividade, por exemplo, perde-se a oportunidade de trabalhar com recursos linguísticos importantes para a narrativa como os marcadores temporais – que não foram trabalhados nas atividades xerografadas. Na segunda parte, ao não se socializar as respostas, perde-se a oportunidade de compartilhar informações sobre a organização de uma sequência narrativa tradicional presente em outros textos lidos, como as crônicas.

Um segundo exemplo de registros feitos pela professora foi o exercício sobre o gênero resenha, que, como dito anteriormente, não foi trabalhado junto com a proposta de produção de uma resenha sobre o filme *A grande família – O filme*. Para essa atividade, a

professora passou no quadro uma resenha do filme *Vida de inseto*, seguida de duas questões e de um “conceito” sobre o gênero, transcritos a seguir:

Vida de inseto é estímulo ao consumismo

Mirna Feitosa da redação

Vida de inseto é um daqueles filmes em que o argumento principal é vender.

Leva as crianças a uma corrida às lojas em busca de brinquedos, games, álbuns.

Lançado em dezembro do ano passado, **Vida de inseto** levou milhões de pessoas ao cinema.

A produção é convincente. Os recursos de computação gráfica são o que dão relevância cinematográfica a essa animação.

O problema de **Vida de inseto** é a história. Afinal mesmo se tratando de animação trata-se de cinema. Já que é assim, é preciso ser consistente e mostrar mais que efeitos tecnológicos.

Para prender a atenção do público infantil é necessário contar a história com clareza ou ter personagens que marquem seu nome na cabeça da criança.

É difícil lembrar o nome da atrapalhada formiga que protagoniza o filme, *Flike*.

O enredo de **Vida de inseto** é tão confuso quanto seu herói, que sai do formigueiro em busca de insetos mais fortes para derrotar os gafanhotos. Mas só estamos nos primeiros quinze minutos de filme.

Os problemas começam quando *Flike* chega à cidade, onde encontra os insetos que vão ajudar o formigueiro a derrotar os gafanhotos. Entram meia dúzia de personagens com perfis difíceis de definir.

A partir daí a narrativa segue num embaralho só, apresentando cenas desconectadas do objetivo principal, derrotar os gafanhotos. Só se recupera com a chegada dos vilões, nos últimos quinze minutos do filme.

Trata-se de uma história com início e fim. Só faltou fazer o meio.

(1) Quais são os pontos positivos do filme?

(2) O enredo de **Vida de inseto**, segundo o resenhista, é confuso. Por quê?

Resenha

Expõe a opinião sobre um espetáculo (show, musical, peça de teatro, filme) ou de uma publicação (livro, disco).

As duas questões sobre resenha não colaboram, de maneira eficiente, nem para o aluno compreender o texto nem para fazê-lo perceber o conteúdo temático, a forma composicional ou o estilo, conforme Bakhtin (2003).

O exercício aparece solto, sem conexão com outras atividades ligadas à leitura e à produção de resenhas. O que parece subjazer a esse tipo de prática é a ideia de que basta ler um gênero para que o aluno se torne apto a compreendê-lo e produzi-lo.

Segundo Costa Val *et al* (2007), para se trabalhar com gêneros em sala de aula, é necessário um ensino

- ◆ voltado para o uso da linguagem em situações comunicativas, atento às funções e aos contextos sociais de produção e circulação dos padrões textuais focalizados (e não um ensino que só atenta para as formas – e fôrmas – sua definição, sua classificação);
- ◆ que não impõe formas e fôrmas consagradas como possibilidade única de concretização de um gênero, mas que aceita e estimula inovações pertinentes;
- ◆ sistemático e cuidadoso, que leva em conta as dificuldades das tarefas propostas e oferece aos alunos orientações adequadas e suficientes. (COSTA VAL *et al*, 2007, p.24).

As atividades sobre o gênero resenha e com todos os outros gêneros, com exceção talvez do conto e da crônica, desconsideram as recomendações supracitadas.

Para o trabalho com relato pessoal, foi também adotada a mesma “metodologia”. Na FIG. 8, a seguir, tem-se o registro retirado de um caderno de uma aluna para exemplificar esse procedimento de trabalho pouco profícuo com o gênero.

As três questões sobre o texto fazem referência aos recursos linguísticos que poderiam caracterizar o gênero, mas do modo como foram apresentadas, não promovem nenhum tipo de reflexão, principalmente quando se pensa que, depois dessa atividade, o gênero relato pessoal não foi retomado em nenhum momento em sala de aula, no período de observação.

Investigação

(1) *Retire do texto marcas de tempo e citação de lugares.*

(2) *Em que pessoa foi relatado o trecho?*

(3) *Por que, nos relatos, usa-se essa pessoa?*

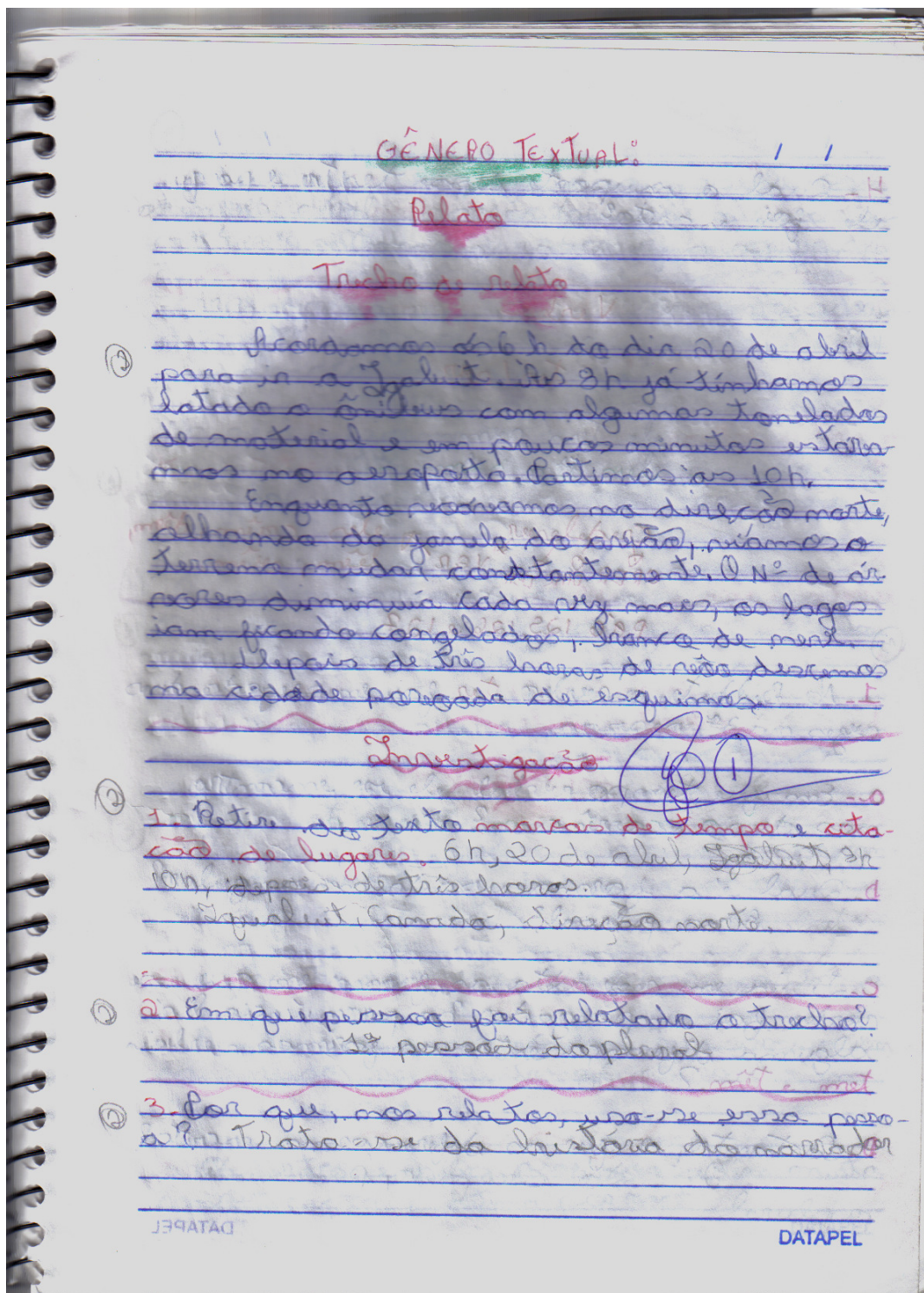


FIGURA 8 – Exemplo de registro no quadro de giz de um caderno de aluno sobre o gênero relato pessoal

Um outro exemplo de atividade de produção textual foi registrado pela professora com o título *Trabalho – Gêneros textuais*. Os alunos registraram as informações no caderno e começaram a realização das atividades em sala de aula. Como não foi possível finalizar, em virtude do tempo e da necessidade de se buscarem textos em suportes variados – revistas, jornais, caixa de medicamentos dentre outros –, foi marcada uma data da semana subsequente para entrega da produção dos alunos.

Trabalho – Gêneros textuais

Para cada gênero textual, cole um exemplo e defina sua estrutura ou elabore o texto quando pedido.

(1) *Elabore:*

Bilhete

Estrutura:

Destinatário

Texto

Fecho (despedida)

Nome do emissor

Carta

Local e data

Cumprimentos

Texto

Fecho (despedida)

Assinatura

Convite

Nome do destinatário

Finalidade, data, horário, endereço

Assinatura

Curriculum vitae (digitado)

Dados pessoais

Nome

Nacionalidade

Local de nascimento

Data de nascimento

Estado civil – cônjuge

Endereço

Cidade (estado, CEP)

Telefone

E-mail

Formação escolar (Ensino Fundamental, escola, cidade, cursando a 8ª série)

Outros cursos – se possuir (computação)

Experiência profissional – se possuir

Empresa, ano

Cargo ou função

Local e data

Assinatura

Autobiografia e biografia (próxima aula)

(2) Colagem de textos

2.1 Textos jornalísticos

Notícia

Título

Tópico frasal (o que aconteceu, quando, onde)

Entrevista

Título

Nome do entrevistado

Motivo da entrevista

Reportagem

Título

Assunto da reportagem (o quê?)

Discurso direto (fala de pessoas, entre aspas)

2.2 Textos instrucionais

Receita

Ingredientes

Modo de fazer

Bula de remédio

Nome do remédio e do laboratório

Composição indicação e contra indicação

Posologia

2.3 Texto narrativo

Conto

Apresentação

Complicação

Clímax

Desfecho

Elementos:

Personagens

Narrador

Ambiente

A professora disse que para escrever o bilhete os alunos deveriam buscar um modelo, presente no livro didático, página 125. Explicou a estrutura da carta para os alunos, que, não sem razão, demonstraram muitas dúvidas sobre como executar as tarefas. Antes de passar as instruções sobre o currículo foi mostrado um modelo digitado do gênero. Ressalta-se que foi mostrado o texto, não lido pelos alunos. Informou aos alunos que o currículo seria algo “bem curto, seriam as informações essenciais”. Para o trabalho de colagem de textos, a professora instruiu os alunos a colarem a notícia e puxarem uma seta no primeiro parágrafo, identificando o chamado tópico frasal. Disse também que, para realizarem a tarefa sobre o conto, os alunos poderiam consultar a página 98 do livro didático.

Em relação aos outros gêneros, foi explicado o que os alunos deveriam fazer somente com a leitura dos registros feitos no quadro.

Tomando-se os gêneros propostos para elaboração, é possível perguntar: como os alunos teriam condições de escrever textos com as informações dadas. O que se fez foi elencar alguns elementos que comporiam a estrutura dos gêneros, de maneira descontextualizada, sem apresentação de modelos que servissem de “guia”, sem apresentação de elementos necessários à seleção e organização dos conteúdos, sem se considerar os

processos de planejamento, escrita, revisão, reformulação dos textos. Aspectos relativos à funcionalidade do gênero, imprescindíveis à sua identificação, conforme Marcuschi (2005), sequer foram mencionados.

É importante ressaltar, nesse momento, as habilidades que se esperam do aluno, em relação à produção de textos escritos, elencadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, terceiro e quarto ciclos. Segundo o documento, é esperado que o aluno

- redija diferentes tipos de textos, estruturando-os de maneira a garantir:
 - * a relevância das partes e dos tópicos em relação ao tema e propósitos do texto;
 - * a continuidade temática;
 - * a explicitação de informações contextuais ou de premissas indispensáveis à interpretação;
 - * a explicitação de relações entre expressões mediante recursos linguísticos apropriados (retomadas, anáforas, conectivos), que possibilitem a recuperação da referência por parte do destinatário;
- realize escolhas de elementos lexicais, sintáticos, figurativos e ilustrativos, ajustando-as às circunstâncias, formalidade e propósitos da interação;
- utilize com propriedade e desenvoltura os padrões da escrita em função das exigências do gênero e das condições de produção;
- analise e revise o próprio texto em função dos objetivos estabelecidos, da intenção comunicativa e do leitor a que se destina, redigindo tantas quantas forem as versões necessárias para considerar o texto produzido bem escrito. (PCN, 1998, p.51-52).

Pode-se supor que as atividades de produção de texto propostas e realizadas em sala de aula acabam por contribuir muito pouco para desenvolver habilidades que permitam aos alunos alcançarem o que seria desejável, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, uma vez que não contemplam, no estudo do gênero, aspectos fundamentais relativos a sua temática, forma composicional, estilo e uso.

Um último exemplo, desta seção, sobre o trabalho com os gêneros são os registros feitos sobre crônica pela professora. É importante frisar que, nesse caso, houve uma preocupação maior em se organizar o trabalho: os alunos leram crônicas, responderam a questões de compreensão, produziram textos. Esses procedimentos indicam uma sistematização muito importante no trabalho em sala de aula. Embora tenham sido apresentados diferentes gêneros, de maneira caótica, sem reflexão sobre sua funcionalidade ou sobre os elementos que o caracterizariam a partir de Bakhtin (2003), a professora se preocupou em trabalhar mais sistematicamente ao menos com o gênero crônica.

O primeiro registro foi feito antes do trabalho de leitura de duas crônicas retiradas de livros de crônicas levados para sala de aula pela professora para responder a perguntas de compreensão já analisado na seção 4.1.

Os alunos copiaram as seguintes informações:

Gênero: crônica

É o resultado da visão pessoal do cronista ante um fato qualquer colhido do jornal ou no cotidiano.

Características

- *É quase sempre um texto curto, redigido numa linguagem simples, coloquial, próxima do leitor.*
- *A crônica apresenta poucas personagens, um único espaço e tempo limitado.*
- *Relata de forma artística e pessoal fatos colhidos no jornal e no cotidiano.*
- *Tem o objetivo de divertir ou refletir criticamente sobre a vida e os comportamentos humanos.*
- *Pode apresentar fatos, personagens, tempo e lugar.*
- *Pode apresentar narrador-observador ou narrador-personagem.*

O segundo registro foi feito antes do exercício com a crônica de Carlos Eduardo Novaes, também analisado na seção 4.1. A professora registrou no quadro e solicitou que os alunos copiassem no caderno:

Crônica

É um texto em geral curto, que faz o registro do cotidiano, mostrando ora seu lado cômico, ora seu lado trágico.

As crônicas são escritas para colunas em jornais ou revistas. Só depois é que costumam ser reunidas em livros.

O gênero é tratado como uma “matéria” que precisa ser conceituada. É uma visão tradicional do ensino de língua materna que parece ancorar o tratamento dado aos gêneros. Da mesma forma que se estudam os componentes gramaticais – de maneira descontextualizada, sem considerar seu uso, sem levar em conta que são importantes para produção de sentido na construção dos textos – se estudam também os gêneros, apesar de, como já ter sido dito, a crônica receber uma certa “deferência”.

Elencar as características dos gêneros não seria tão desastroso se essas características fossem mostradas, trabalhadas, discutidas com os alunos na leitura e produção. As informações sobre o gênero parecem ser dadas como matéria, como conteúdo a ser estudado, apenas como metalinguagem esvaziada de reflexão, de uso, deslocadas das práticas linguageiras que condicionam a produção oral e escrita.

4.2.4 Textos dos alunos

Um dos interesses da presente pesquisa é identificar o que os alunos aprendem quando o professor diz que ensina gêneros textuais. Para tentar responder a essa pergunta, foram escolhidos 30 textos produzidos pelos alunos em situação avaliativa para serem analisados. A proposta, já discutida na seção 4.2.2, solicitou a escrita de uma crônica. O trabalho com esse gênero revelou-se mais sistemático – tanto nas atividades de leitura quanto nas de produção – justificando, por isso, a escolha desse material. A presente análise não tem intenção de ser exaustiva, visto que o *corpus*, apesar de reduzido, oferece muitas possibilidades de reflexão.

A proposta era escrever uma crônica a partir de uma notícia publicada pelo jornal *Hoje em dia* do dia 19 de novembro de 2008:



Livros a R\$1 no metrô

A oferta de livros, com títulos para todas as idades, ao preço simbólico de R\$1 surpreendeu os passageiros na estação central do metrô, em Belo Horizonte. O projeto, chamado “Caravana das Letras”, percorre vários Estados. Foi idealizado pelo escritor paulista Laé de Souza como incentivo à leitura. Em menos de cinco horas, cerca de 3 mil obras foram vendidas. “Não pude resistir”, disse a professora Neusa Lopes, que comprou alguns exemplares. Hoje, a carroça-biblioteca estará na Praça Melo Viana, em Sabará, Região Metropolitana de BH. Amanhã, chega à Praça Pio XII (praça da matriz), em Montes Claros, Norte de Minas. (PÁGINA 26, MINAS)

Os alunos, na escrita, deveriam se orientar pelas seguintes informações:

Imagine que você é um escritor que publica semanalmente uma crônica no jornal “Hoje em dia”.

Leia com atenção o texto abaixo:

- *Escreva um texto sobre suas reações diante da notícia.*
- *Apresente ao leitor as informações sobre o fato com suas próprias palavras, descreva suas reflexões sobre o fato, os sentimentos que ele desperta em você.*
- *Dê um título sugestivo à sua crônica, um título que chame a atenção do leitor e desperte sua vontade de ler.*
- *Seu texto deverá ter entre 20 e 30 linhas.*

Um primeiro aspecto observado nos textos foi o fato de todos eles apresentarem títulos como *Caravana da leitura, Livro por apenas 1 real, A biblioteca móvel, Carroça biblioteca, Livraria ambulante, Leitura barata em BH, Projeto inteligente, Carroceria de livros, Leitura barata, Leitura na promoção, Livros em liquidação, Uma grande promoção, Ideias que fazem à diferença*, dentre outros que, de certa forma, remetem ao conteúdo da notícia apresentada pelo jornal *Hoje em dia*, sinalizando que os alunos parecem ter construído uma compreensão global relativamente satisfatória.

Uma parte significativa dos alunos, cerca de 60%, conseguiu compreender aquilo que era essencial no texto – o projeto de incentivo à leitura pela venda de livros ao valor de um real em locais públicos como praças e estações – e, segundo a proposta, apresentar informações usando as próprias palavras, como demonstram os exemplos²⁷ a seguir:

²⁷ Os exemplos apresentados nesta seção foram copiados, *ipsis litteris*, do material produzido pelos alunos. Será sempre usada a expressão “do, o aluno” para se referir aos textos, pois, para a análise, a distinção de sexo não é relevante. Os alunos foram numerados, para preservação de sua identidade, de maneira aleatória.

EXEMPLO 1 (texto aluno 14)²⁸: Os livros estão sendo vendidos e as pessoas que passam no local e compram o livro por 1 real. Os livros poderiam se distribuídos, não vendido, dando insentivo para as pessoas ler. Imagine uma pessoa que não é muito achegado a ler. Será que compraria o livro ou seja pagaria 1 real para fazer o que não gosta? Claro que não. Muitas pessoas compram o livro porque não tem escolha, querem ler o livro, mas tem que pagar. Os livros concerteza são bom, para as pessoas estarem comprando, mas deveriam dá os livros para as pessoas que interessam por eles.

EXEMPLO 2 (texto aluno 8): Eu pessoalmente não gosto de leitura, mas se eu visse um livro no preço de R\$1,00 eu compraria. Isso aconteceu na estação central do metrô de BH, dispertou curiosidade em muita gente, que não resiste a uma promoção tem que levar pelo menos uma coisinha, só para não falar que não comprou.

EXEMPLO 3 (texto aluno 12): O jornal Hoje em Dia trouxe pra nós uma oferta de livros, com títulos para todas as idades, e tem a atenção das pessoas que passavam lá na estação central do metrô, em Belo Horizonte. E tem um projeto chamado “Caravana das letras”, e ele percorre em vários estados. E o escritor idealizou paulista Laé de Souza como incentivo a leitura. Muitas obras foram vendidas em menos de cinco horas cerca de 3 mil obras foram vendidas.

EXEMPLO 4 (texto aluno 1): Leio no jornal que o projeto “Caravana das letras” percorre vários estados com a oferta de livros, com títulos para todas as idades, ao preço simbólico de R\$1,00 que surpreendeu os passageiros na estação central do metrô, em Belo Horizonte.

EXEMPLO 5 (texto aluno 20): Caro Senhor Laé, eu fiquei sabendo que o Senhor está idealizando um projeto, que vende livros por \$1 no metro, eu acho que você está fazendo um bom trabalho, pena eu não poder apreciar, pois não sei ler, nem escrever, e muito menos tenho \$1 real mas mesmo assim eu continuo admirando que vocês esteja levando a literatura para muitas pessoas.

EXEMPLO 6 (texto aluno 7): O texto caravana da leitura fala que a oferta dos livros de todas as idades, estão de um real R\$1 e o preço do livro surpreendeu os passageiros da estação do metro porque os livros estão muito barato.

EXEMPLO 7 (texto aluno 17): Leio as reações desta notícia, o que chamou a, atenção desta oferta destes livros foi a importância que ele tem e que custava barato. Falava de cada importância das idades e chamou atenção de todos os passageiros que passavam por lá. Esse dia foi

²⁸ Serão dados os devidos esclarecimentos quando os exemplos apresentados forem textos na íntegra. Caso contrário, tratar-se-ão de trechos.

um dia que a estação ficou muito cheia, porque passava várias pessoas que parava para ver esta oferta e ficou diguinado com os livros, levavam para casa para eles, filhos e até mesmo afilhados adolescentes e que gostavam de ler muito esse livros. Que eram muito caros, e que passaram a ser R\$1,00.

EXEMPLO 8 (texto aluno 26): Hoje lendo um jornal uma reportagem me chamou atenção livros sendo vendidos a um real, uma coisa absurda mas quem vai perder o tempo lendo livros? Livros vendidos a R\$1,00 no meio do metro de Belo Horizonte isso chama a atenção de todos pois não se ve todos os dias livros sendo vendidos a um real.

EXEMPLO 9 (texto aluno 23): O escritor Laé de Souza, deu uma ideia de vender vários livros de todas as idades, de vários tipos de títulos para as pessoas incentivando as pessoas a ler. O livro está sendo vendido por um preço simbólico de R\$1. O projeto chama-se de “caravana das letras”. Percorre vários Estados do País. Como aqui em Minas Gerais, São Paulo, Rio de Janeiro, Espírito Santo, Manaus, etc,

EXEMPLO 10 (texto aluno 16): Leio no jornal que uma carroça bibliotecária esta passando em alguns lugares vendendo livros ha R\$1,00 e são livros para todas as idades. O fato ocorreu na estação central do metrô de Belo Horizonte.

Embora as atividades de leitura apresentadas não tenham trabalhado as estratégias de depois da leitura como fazer resumos e paráfrases, como indica Solé (1998), é possível dizer que boa parte da turma conseguiu construir a coerência do texto, organizando as informações na própria produção. Pode ter contribuído para esse fato, o exercício de produção de uma crônica a partir da leitura de duas notícias, que também solicitou dos alunos um “resumo” das informações.

Dos textos lidos apenas um não faz nenhuma referência a leitura e a projetos que viabilizem o acesso aos livros. O aluno em questão escreveu um texto que versa sobre uma promoção de eletrodomésticos feita pela Casas Bahia. É muito provável que tenha sido influenciado pelas propagandas de lojas de eletrodomésticos que bombardeiam os meios de comunicação – principalmente a televisão – em época próxima do Natal. A associação feita com a notícia foi em relação à “promoção” dos livros, vendidos por um preço muito baixo, à difusão do projeto por todo o Brasil. O aluno se apropria do discurso propaganda, muito comum nos comerciais televisivos dessa empresa, e os reproduz em seu texto. Usa, por exemplo, verbos no imperativo, o vocativo *gente*. Introduce a figura do “comprador de

mercadorias” para dar um depoimento, outra característica de comerciais desses grandes atacadistas. Como esse gênero não foi trabalhado em sala, ao menos no período de observação, fica evidente a assimilação dos gêneros pelos alunos em suas práticas discursivas fora da escola. É interessante observar uma pequena referência à notícia lida, quando se diz que *2000 mil obras foram vendidas*.

EXEMPLO 11 (texto aluno3029):

Uma grande promoção

A oferta de Elétron domésticos na casas Bahia ao preço emperdível, Exemplos: televisão, som, DVDS, vídeo game e varias coisas, não perca a promoção podi acabar, não se preocupe essa promoção estar em varios Estados do Brasil.

O comentarista desta promoção foi Luis Ricardo da Silva peixeira do Santos. Em menos de 2 horas serca de 2000 mil obras foram vendidas. Luis Ricardo da Silva pexeira dos Santos ficou muito feliz de ter vendido todas suas mercadorias.

Acho que vou compra mais mercadorias para vender para essas pessoas. espero que vendo todas mercadorias.

Luis Ricardo da silva pexeira do santos, vendeu quais todas mercadoris daloja.

Gente não perca essas promoções estão abachando cada vez mais. Assim Luis conseguiu vender todas as mercadoria da loja. Essas mercadorias agora estão vendidas em varios país do mundo.

Outro aluno também se apropria do texto publicitário ao escrever. Nesse caso, entretanto, o aluno trata o projeto de leitura como sendo uma oferta comercial de livros feita na Praça Sete em Belo Horizonte:

EXEMPLO 12 (texto aluno 28):

“Viajando com a leitura”

Olá pessoal! Não perca a oferta de livros que acontece todos os dias na praça Sete de 10:00 ás 17:00 horas Só lá você encontra livros de romance, comédia, aventuras etc. Com o menor preço de BH.

[...]

²⁹ Texto reproduzido na íntegra.

Então não perca todos os dias de 10:00 às 17:00 horas na praça Sete ótimos livros á partir de R\$2,50 cada não deixe de compra o seu.

Novamente verifica-se o uso dos verbos no imperativo que são utilizados como estratégia de persuasão em textos publicitários.

A escrita de reflexões e sentimentos em relação à notícia também é bastante recorrente nos textos analisados. Os alunos emitem opiniões, juízos sobre o projeto de leitura, provando que assimilaram a ideia da crônica como um momento de reflexão sobre um determinado acontecimento e também as instruções dadas para a produção. A seguir, alguns exemplos desses julgamentos:

EXEMPLO 13 (texto aluno 1): Isso mesmo! Um projeto que surpreendeu os passageiros e que vendeu cerca de 3 mil obras em menos de cinco horas. Finalmente criaram um projeto interessante e inteligente. Chega de pagar caro por um livro, isso nunca incentiva à leitura!

EXEMPLO 14 (texto aluno 12): Essa notícia é muito interessante, porque fala de livros e livros é uma coisa muito importante, é sempre bom de vez enquanto agente fazer uma leitura, porque leitura é uma coisa boa, nós aprendemos muito quando lemos.

EXEMPLO 15 (texto aluno 10): O escritor teve a ideia de incentivar pessoas a ler porque além de ser bom é um exercicio saudavel e obtem conhecimentos da palavra dos livros.

EXEMPLO 16 (texto aluno 22): O projeto chamado “Caravana da leitura” que está em Belo Horizonte deveria ser copiado no mundo todo porque é um belo exemplo e um incentivo para aquelas pessoas que não gostam de ler ou leem pouco.

EXEMPLO 17 (texto aluno 13): A oferta dos livros foi tão boa que até a professora Neuza lopes comprou alguns exemplares [...]

Um outro aspecto que chama a atenção é a utilização, por alguns alunos, de uma estrutura usada por Fernando Sabino para iniciar sua crônica “*Leio no jornal a notícia de que um homem morreu de fome.*” Os alunos repetiram a mesma estrutura ao iniciar suas produções, mostrando que incorporam formas linguísticas usadas no gênero estudado:

EXEMPLO 18 (texto aluno 1): Leio no jornal que o projeto “Caravana das letras” [...]

EXEMPLO 19 (texto aluno 17): Leio as reações desta notícia [...]

EXEMPLO 20 (texto aluno 16): Leio no jornal que uma carroça bibliotecaria esta passando [...]

EXEMPLO 21 (texto aluno 26): Hoje lendo um jornal uma reportagem me chamou atenção [...]

As análises das atividades sobre o gênero crônica feitas nas seções 4.2.2 e 4.2.3 não trabalharam os aspectos relativos à forma composicional e ao estilo. O único componente bakhtiniano abordado, ainda que de maneira artificial pelos exercícios, foi o conteúdo temático.

A omissão desses aspectos nas aulas de Língua Portuguesa pode ser percebida na produção de textos dos alunos. No caso da forma composicional, por exemplo, pode-se dizer que muitos deles, embora tenham seguido algumas orientações da proposta, não produziram uma crônica. Falaram sobre o projeto de leitura desenvolvido pelo escritor paulista (como visto nos exemplos de 1 a 10) e também emitiram “reflexões sobre o fato”, mas produziram texto publicitário (ver exemplos acima), notícia, discurso político, comentário crítico, relato pessoal, carta³⁰. A impressão que se tem é que os alunos fazem uma certa mistura dos vários gêneros “lidos” em sala de aula. Interessante observar a reprodução de certas formas linguísticas típicas da forma composicional dos gêneros:

EXEMPLO 22 (texto aluno 19): E eu já vou avisando para os mineiros que a caravana chegará amanhã as 8:00 horas no estado de Montes Claros, no interior de Minas Gerais. Por isso não falte compareça à essa exposição, garanto que você não vai se arrempeder [...] corra que a exposição acontecerá de 25/11/08 até o dia 28/11/2008 não perca

EXEMPLO 23 (texto aluno 18): Quem perdeu essa oportunidade só terá outra só no dia em que ela voltar aqui em BH! E pelo visto, não volta aqui tão cedo. De olho na notícia, para o jornal Hoje em Dia!

EXEMPLO 24 (texto aluno 20): Belo Horizonte 24 de novembro de 2008

³⁰ Ver ANEXO H.

Caro senhor Laé, eu fiquei sabendo que o Senhor está idealizando um projeto que vende livros por \$1 no metro [...]

EXEMPLO 25 (texto aluno 21): Nesta semana já vendemos bastante livro para as pessoas. ontem mesmo que foi domingo encheu aqui de gente para comprar livros e nos colocamos os livros na oferta por isto estudantes veem aqui comprar livros de todos os tipos. Nossos livros estão apenas a R\$1 real livros sobre brincadeiras sobre filmes e etc.

EXEMPLO 26 (texto aluno 2): Senhores eleitores estou aqui hoje para apresentar a vocês a carroça-biblioteca e isto mesmo a carroça-biblioteca e uma carroça bem difertida ela e cheia de livros animados susspense, terro, e etc. [...]

Muito obrigado(a) a sua atenção!!!

EXEMPLO 27 (texto aluno 4): [...] Eu não gosto muito de ler mais quando eu pego um livro bem assim parecido comigo ai eu leio ele todo, este acontecimento que acontece no texto é de mais pois até salva uma vida a leitura é uma cultura e é bom ler para refletir em um caso.

Trabalhar a forma composicional dos gêneros em sala de aula, como bem aponta Costa Val *et al* (2007), significa considerar “a fôrma, o esquema usual; a composição em partes; a ordenação das partes; a função de cada parte; a articulação das partes em si.” (COSTA VAL *et al*, 2007, p.27). Para que os alunos consigam articular as informações é fundamental que se trabalhe também o terceiro aspecto caracterizador dos gêneros na visão de Bakhtin: o estilo.

Trabalhar o estilo do gênero, definido em função da esfera social do uso do gênero, é levar os alunos a refletirem sobre o emprego de recursos linguísticos nos textos. É trabalhar, por exemplo, com a seleção lexical, com recursos morfossintáticos, como articuladores textuais, com tempos e modos verbais, com elementos da cadeia referencial, ou seja, é trabalhar com elementos que caracterizariam uma aula como sendo de “português”, não de maneira descontextualizada, solta, mas integrada à leitura e compreensão dos textos.

Apesar de o trabalho com o gênero crônica ter resultado em alguns pontos positivos, pode-se dizer que os alunos observados ainda precisam avançar em vários aspectos. Muitos dos exemplos listados apresentam problemas, por exemplo, de articulação entre as orações – a impressão que se tem é que parece que os alunos reproduzem uma fala, como no exemplo 3, em que o aluno usa a conjunção *e* para articular suas ideias. Seria necessário mostrar a ele, num processo de revisão de texto que não foi feito durante os exercícios

realizados em sala de aula, que é possível articular orações de outra forma, para que não se tenha a impressão de “falta de fôlego”.

Há textos que apresentam problemas de pontuação que podem dificultar a construção da coerência por parte dos leitores menos proficientes. Tome-se como exemplo o trecho a seguir, em que o aluno usa apenas um ponto final, depois de uma lista longa de considerações sobre comprar ou não comprar livros na promoção:

EXEMPLO 28 (texto aluno 26): Pensando bem vou comprar alias na semana que vem vou al aniversário de Aninha e não tenho nenhum presente pra dar a ela acho que vou levar uns 10 ela e tão bobinha e adora ler, que ela vai adorar essa besteira de livro e se eu chegar lá com tantos presentes ela vai ficar impressionada e no meu aniversario vai me dar muitos presentes é isso eu vou levar.

Pode-se chamar a atenção também para o fato de boa parte dos vinte e oito exemplos apresentarem problemas de ortografia, de concordância, de regência. A expectativa era de que muitos problemas já tivessem sido sanados nas séries precedentes.

O exemplo a seguir evidencia uma certa dificuldade em articular os tempos pretérito perfeito e imperfeito além de uma repetição exagerada do pronome demonstrativo, o que deixa o texto “pesado”:

EXEMPLO 29 (texto aluno 17): Leio as reações desta notícia, o que chamou a, atenção esta oferta destes livros foi a importância que ele tem e que custava barato. Falava de cada importância das idades e chamou atenção de todos passageiros que passavam por lá. Esse dia foi um dia que a estação ficou muito cheia, porque passava várias pessoas que parava para ver esta oferta e ficou diguinado com os livros, levavam para cãs para eles, filhos e até mesmo afilhados adolescentes e que gostavam de ler muito esses livros. Que eram muito caros, e que passaram a ser R\$1,00.

Costa Val *et al* (2007) apontam, com bastante propriedade, os pontos que devem ser considerados no trabalho com os gêneros em sala de aula, mostrando-se que se deve

- atentar para o contexto social em que o gênero circula, qual é a sua função nesse contexto, quem são seus usuários e qual é o seu suporte;
- levar em conta a temática pertinente e o modo como ela é normalmente apresentada, orientando os alunos na construção da coerência textual (a sequência e a articulação dos conteúdos);
- considerar o modelo social de estruturação do gênero (sua forma composicional), tomando-o como um dos aspectos constitutivos do gênero e não como seu único componente;

- cuidar do estilo caracterizador do gênero, dando atenção ao vocabulário, às construções sintáticas, aos organizadores textuais, à pontuação e paragrafação, ao uso dos tempos e modos verbais, à construção referencial. (COSTA VAL *et al*, 2007, p.32).

Nesses poucos exemplos apontados, é possível perceber a necessidade de se articular o trabalho em sala de aula que focalize aspectos relativos aos três elementos caracterizadores do gênero textual propostos por Bakhtin, não ignorando as situações de interlocução em que são utilizados. Os exemplos também apontam para a necessidade de se sistematizar o trabalho com as sequências tipológicas que se integram e interrelacionam para compor um texto, como ressalta Marcuschi (2005). Por fim, é imprescindível que as aulas de Língua Portuguesa realmente sejam organizadas para se ensinar aos alunos como utilizar os recursos linguísticos para produzir textos, especialmente na esfera pública de uso da linguagem, eficientes para as práticas comunicativas.

4.3 ATIVIDADES DA CATEGORIA 3: GRAMÁTICA

Nesta seção são analisadas atividades que se relacionam com os conhecimentos linguísticos trabalhados em sala de aula. Os materiais que serviram de objeto de análise foram retirados do livro didático e de registros feitos pela professora no quadro de giz.

A seleção de atividades usadas em sala de aula permite afirmar que a prática docente, com os conhecimentos linguísticos, ainda está embasada em uma visão de língua como sistema, ou seja, calcada em exercícios mecânicos de reconhecimento das formas linguísticas.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, terceiro e quarto ciclos, sugerem um trabalho reflexivo com os conhecimentos linguísticos intimamente ligado ao uso da língua nas práticas sociais. Segundo o documento

[...] não se justifica tratar o ensino gramatical desarticulado das práticas de linguagem. É o caso, por exemplo, da gramática que, ensinada de forma descontextualizada, tornou-se emblemática de um conteúdo estritamente escolar, do tipo que só serve para ir bem na prova e passar de ano – uma prática pedagógica que vai da metalíngua para a língua por meio de exemplificação, exercícios de reconhecimento e memorização de terminologia. (PCN, 1998, p.28).

Adotar essa perspectiva de trabalho implicaria, em tese, a seleção de atividades voltadas para reflexão epilinguística, em que se compreende a natureza de uma língua com observância de seu funcionamento social. Entretanto, pensar que todas as línguas humanas se organizam para servir à interação humana não significa ignorar que ela é também sistema. Como afirma Marcuschi (2008) não “existe possibilidade de trabalhar a língua sem atinar para o sistema, de modo que o trabalho com a gramática tem seu lugar garantido no trabalho com a língua materna.” (MARCUSCHI, 2008, p.56)

A questão é como trabalhar a gramática em sala de aula. O trabalho será feito tomando a gramática da frase ou a gramática do texto? A observação das aulas aponta para um ensino de gramática ancorado na tradição, na ideia de língua como sistema, em uma metodologia que privilegia a identificação e a classificação dos elementos gramaticais sem se preocupar com o funcionamento discursivo.

A seleção e a condução das atividades selecionadas sobre esse eixo de ensino permitiram observar dois pontos principais sobre a organização das aulas de gramática: por um lado, a prática adotada em sala de aula trabalha com os conhecimentos linguísticos, de forma recorrente, elegendo-os como objeto de ensino, uma preocupação bastante pertinente em se tratando de ensino de língua materna. Por outro, as atividades listadas evidenciam uma abordagem formalista, classificatória, puramente metalinguística no tratamento dos conteúdos gramaticais, completamente dissociada da compreensão dos processos discursivos.

Todas as atividades de sala de aula foram conduzidas basicamente da mesma maneira: a professora explicava o conteúdo-tema da aula e, em seguida, os alunos realizavam uma série de exercícios – quase sempre descolados do texto, de aplicação direta de metalinguagem, de classificações descontextualizadas – que eram corrigidos oralmente. Quando os alunos demonstravam alguma dúvida, o quadro de giz era usado como suporte para explicações quase sempre metalinguísticas e ilustradas com exemplos de frases descontextualizadas, soltas, sem conexão com textos.

Elencar as atividades de gramática, no período de observação, permitiu enxergar a seleção de conteúdos, feita a partir do que foi apresentado pelo livro didático. Os alunos fizeram exercícios e anotações relativos a plural dos substantivos e adjetivos compostos, pronome relativo, período composto por subordinação – orações subordinadas adjetivas e orações subordinadas adverbiais, concordância nominal e verbal, conjunções adverbiais, emprego de *tem/têm*, *vem/vêm*, emprego das letras *e/i* e *o/u*, adjetivos pátrios.

Para exemplificar o que foi dito, são analisadas algumas atividades do livro didático e também os registros feitos pela professora no quadro de giz. Não houve, ao longo

do período de observação, a distribuição de folhas xerografadas com exercícios gramaticais para os alunos.

4.3.1 Atividades do livro didático

A concepção de ensino de gramática que parece subjazer aos exercícios selecionados do livro didático é aquela ancorada na tradição gramatical, em que prevalecem registros metalinguísticos seguidos de exercícios mecânicos, estruturais, de preenchimento, de substituição. É interessante observar que o livro didático poderia proporcionar um trabalho mais reflexivo, pois apresenta questões que promovem uma inter-relação entre o conteúdo gramatical e seu uso nos textos. Entretanto, tais atividades não são selecionadas para compor as aulas destinadas aos conhecimentos linguísticos.

O livro didático divide as atividades de gramática nas seções *A língua em foco* e *De olho na escrita*. A primeira dedicada ao conteúdo gramatical previsto para a série; a segunda, a problemas notacionais da língua.

Segundo o Guia de livros didáticos PNLD 2008: língua portuguesa (2007), a coleção não é homogênea na abordagem dos conhecimentos linguísticos se ocupando

[...] da tradição gramatical, com a prescrição de regras, descrição de categorias, exposição de conceitos, uso abundante da nomenclatura e aplicação da teoria em exercícios. Mas também busca analisar o funcionamento das estruturas linguísticas na construção do texto, bem como os efeitos de sentido que essas estruturas provocam em determinados contextos. Os conteúdos de análise linguística são estudados em função de aspectos relevantes dos gêneros, auxiliando o aluno a compreender os usos de determinados recursos e a mobilizá-los de modo adequado na produção do texto. O vocabulário é explorado de forma contextualizada. (GUIA DE LIVROS DIDÁTICOS PNLD 2008: LÍNGUA PORTUGUESA, 2007, p.147).

O trabalho com o plural dos substantivos compostos é um exemplo disso. Nas páginas 34 e 35, por exemplo, seção *De olho na escrita*, os alunos fizeram três exercícios:

(1) *Em quais das sequências de substantivos compostos a seguir todos estão pluralizados de acordo com as regras?*

- a) *vira-latas, co-autores, bóias-frias, abaixo-assinados*
- b) *guarda-roupas, amigo-da-onça, caneta-tinteiros, primeiros-ministros*
- c) *bem-te-vis, tique-taques, pisca-piscas, bem-amados*
- d) *salários-família, pára-raios, conta-gotas, curto-circuitos*

e) *contra-ataques, vales-transporte, cachorros-quentes, estrelas-do-mar*

(2) *Reescreva as frases seguintes, passando para o plural os substantivos compostos.*

Faça as alterações necessárias:

a) *A lista de sugestão de leitura inclui obra-prima da literatura universal.*

b) *O ex-aluno participou de um torneio de boxe.*

c) *O guarda-civil chegou à manifestação pública exatamente no momento em que começava o bate-boca, o quebra-quebra e o corre-corre.*

d) *No quintal, havia manga-rosa e banana-maçã.*

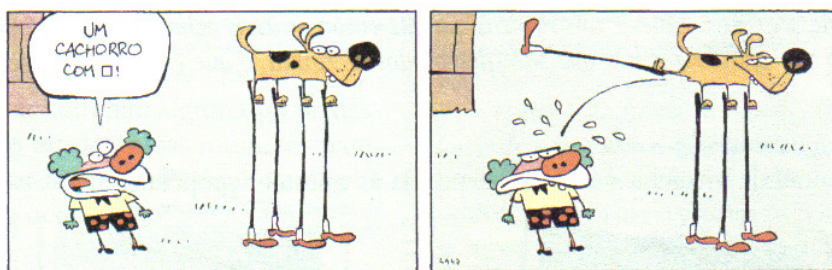
(3) *Reescreva a primeira frase de cada tira a seguir, completando-a com o plural do substantivo composto indicado.*

a) *vaga-lume*



(Fernando Gonsales. Folha de S. Paulo, 25/2/2005.)

b) *perna-de-pau*



(Fernando Gonsales. Folha de S. Paulo, 24/11/2004.)

Antes da resolução dos exercícios, a professora fez um registro no quadro (descrito na seção 4.3.2) em que explicita e explica as regras de formação do plural. Na página 33, o livro didático propõe uma atividade³¹ que levaria os alunos a refletirem sobre a formação do plural dos substantivos compostos formados por verbo + substantivo a partir da leitura de uma tirinha. Além de inferir a regra, também responderiam a uma pergunta que relacionaria texto verbal e não-verbal. Essa atividade não foi feita em sala de aula.

³¹ Ver ANEXO I.

Com o pronome relativo também foi adotado o mesmo procedimento: registro no quadro de giz e seleção de atividades puramente classificatórias das páginas 40 e 41, exercícios 1, 2, 3 e 5:

(1) Uma as orações a seguir por meio do pronome relativo **que**, conforme o exemplo:

Li os livros de contos. Os livros de contos estavam guardados.

Li os livros de contos que estavam guardados.

a) *O professor vai de mudança para outro país. Os alunos amam esse professor.*

b) *Comprei um CD. O CD é ótimo.*

c) *Vi umas fotos antigas. As fotos antigas foram batidas na minha infância.*

d) *Esta é a calça nova? Você comprou uma calça nova?*

(2) Uma as orações empregando pronomes relativos que dêem sentido coerente aos períodos:

a) *O problema a tenho me referido é outro.*

b) *Eu emprestarei meus CDs a eu confiar.*

c) *É ele faz os melhores trabalhos.*

d) *A escola estudei continua bonita.*

Leia o poema a seguir, de Ulisses Tavares, e responda às questões 3 e 4.

Natural retorno

O passarinho que a poluição

Espantou sou eu que voa

Para seus braços.

A água que a indústria sujou

Sou eu que desemboca límpido

Em sua barriga.

O mato que a cidade cortou

Sou eu que cresce viçoso

Em suas pernas.

O bicho que a civilização matou

Sou eu que corre célere

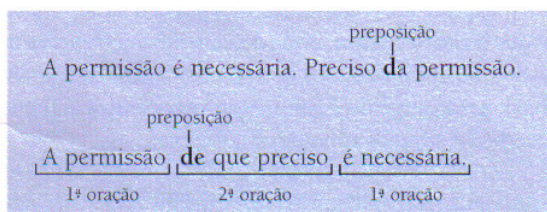
Para o seu corpo.

Nem tudo está perdido.

(Diário de uma paixão. São Paulo: Geração Editorial, 2003.)

(3) Identifique no poema os pronomes relativos e os seus antecedentes.

(5) O pronome relativo deve ser antecedido de preposição quando o verbo da 2ª oração a exige. Veja:



Uma as orações a seguir por meio do pronome relativo **que, quem, o qual, a qual ou onde**, como no exemplo:

Os poemas de Pablo Neruda são lindos. Gosto de poemas de Pablo Neruda.

Os poemas de Pablo Neruda de que gosto são lindas.

- a) *Habito um bairro. O bairro é antigo.*
- b) *Quero sair com meus amigos. Gosto muito dos meus amigos.*
- c) *As regras são rígidas. As pessoas obedecem a essas regras.*
- d) *Assistimos à peça. A peça é maravilhosa.*

Não se defende, no presente trabalho, a condenação dos exercícios estruturais como se não tivessem nenhuma utilidade. A grande questão é quando o trabalho com os conhecimentos linguísticos se resume a esse tipo de atividade mecânica, que acaba não propiciando momentos de reflexão sobre a língua. Não se discute, por exemplo, sobre a eficiência do uso do relativo para se evitar repetições desnecessárias, para se encaixar orações e tornar mais complexas – subordinação – as estruturas. Os alunos realizaram uma série de atividades descontextualizadas. A presença do poema não configura um trabalho com a gramática do texto, pois o que se faz, em quatro das cinco atividades apresentadas, é extrair formas sem se atentar para o porquê de seu uso no texto. É o que Costa Val (2002) chama de “sinal de modernidade”, ou seja, em vez de apresentar apenas frases isoladas, usa-se o texto para se realizar o mesmo trabalho.

Para trabalhar as orações subordinadas adjetivas, foi lido, no livro didático, na seção *A língua em foco – Conceituando*, páginas 62 a 64, um bloco de informações de identificação e classificação desse conteúdo. Em seguida, os alunos fizeram três exercícios da página 64:

(1) Complete o sentido dos enunciados abaixo, criando para cada um deles uma oração adjetiva. Veja o exemplo:

A cidade *é* maravilhosa.

A cidade **onde moro** é maravilhosa.

a) Quando foi até o pátio, viu um garoto .

b) A menina retirou da bolsa algo .

c) Os professores esperavam alunos .

d) Muitas são as novidades .

(2) Leia a tira:



a) Identifique na tira uma oração subordinada adjetiva.

b) Classifique sintaticamente o pronome relativo que introduz essa oração.

c) Explique o humor da tira.

(3) Leia este texto:

A poluição causa o efeito estufa

Em primeiro lugar, efeito estufa, por sis só, é uma coisa boa: sem ele, a Terra seria um picolé. O efeito funciona como cobertor de gases que retêm o calor da luz solar perto da superfície do planeta. Seu principal causador é o dióxido de carbono, o gás que emitimos quando soltamos o ar na respiração, e que não tem efeito tóxico nenhum sobre os seres vivos. Portanto, não dá para chamá-lo de poluente.

(Revista Galileu, no 172.)

Há no texto, três orações subordinadas adjetivas.

a) Identifique-as.

b) Classifique as orações e justifique sua resposta do ponto de vista semântico.

Apenas a questão 2, letra c, se preocupa em explorar o texto. A questão número 3, nas duas letras, não faz nenhuma referência ao texto lido. Percebe-se que o texto é usado apenas como pretexto.

É importante que os alunos saibam identificar e usar o pronome relativo, inclusive na construção de orações adjetivas. Entretanto, não parece que tal abordagem garanta o uso desse tipo de recurso linguístico em suas próprias produções textuais. Tal metodologia de trabalho parece supor que basta apresentar exemplos para que os alunos consigam processar e, automaticamente, incorporar as formas ao usarem a língua e esse procedimento parece se confirmar pela escolha de várias outras atividades, como ilustram os exemplos a seguir sobre orações subordinadas adverbiais:

Leia este poema, de Carlos Drummond de Andrade;

Ainda que mal

*Ainda que mal pergunte,
ainda que mal respondas;
ainda que mal te entenda,
ainda que mal repitas;
ainda que mal insista,
ainda que mal desculpes;
ainda que mal me exprima,
ainda que mal me julgues;
ainda que mal me mostre,
ainda que mal me vejas;
ainda que mal te encare,*

*ainda que mal te furtas;
ainda que mal te siga,
ainda que mal te voltes;
ainda que mal te ame,
ainda que mal o saibas;
ainda que mal te agarre,
ainda que mal te mates;
ainda assim eu te pergunto
e me queimando em teu seio,
me salvo e me dano: amor.*

(As impurezas do branco. Rio de Janeiro: José Olympio/MEC, 1973, p.39.)

(1) Quase todos os versos do poema consistem em um mesmo tipo de oração subordinada.

a) Qual é a conjunção subordinativa que introduz essas orações?

b) Como se classificam, portanto, essas orações subordinadas?

c) *Qual é a oração principal em relação a essas orações adverbiais?*

(3) *As pessoas gramaticais em que estão os verbos e os pronomes empregados no poema permitem deduzir que o assunto diz respeito ao relacionamento entre duas pessoas.*

a) *A que pessoas gramaticais se referem os verbos e os pronomes?*

b) *Qual é o tipo de relacionamento existente entre o eu lírico e a pessoa a quem ele se dirige? Comprove sua resposta com uma palavra do texto.*

As atividades acabam por enfatizar a identificação e a classificação das formas gramaticais.

Exercícios que poderiam proporcionar uma reflexão, por exemplo, entre o uso da forma linguística e o efeito de sentido pretendido (como no exercício 4 transcrito a seguir), não são selecionados para compor a aula de gramática.

(4) *As oscilações semânticas da expressão **ainda que mal** (expressando polidez ou concessão) podem estar relacionadas com o tipo de envolvimento que há entre as duas pessoas. Como parece ser o relacionamento entre elas: seguro e equilibrado ou difícil e oscilante? Justifique com elementos do poema.*

Perde-se uma oportunidade de explorar a especificidade do texto literário – no caso, o poema de Drummond – e chamar a atenção do aluno para, conforme afirmam Corrêa e Cafiero (2008), as

[...] singularidades e propriedades de composição que caracterizam esse tipo muito particular de escrita. [...] Os recursos linguísticos envolvidos na construção dos textos podem e devem ser explorados, mas, muito mais importante do que saber que conectores foram utilizados entre as orações, é perceber múltiplos efeitos de sentido gerados pelas construções utilizadas. (CORRÊA; CAFIERO, no prelo, p.9-10).

O mesmo padrão pôde ser detectado na condução das outras atividades do livro didático dedicadas ao conteúdo gramatical. A prática pedagógica, neste caso, parece estar bastante arraigada a uma tradição que concebe a língua não como enunciação, discurso, mas apenas como sistema, fechado, homogêneo.

4.3.2 Registros no quadro de giz feitos pela professora

Foram listados seis registros feitos pela professora no quadro de giz referentes a notações metalinguísticas e a exercícios de classificação de conteúdos gramaticais. As anotações versaram sobre pronomes relativos, orações subordinadas adverbiais, figuras de linguagem, conjunções adverbiais, concordância.

É possível perceber que neste material subjaz uma prática, como já detectada na seção 4.3.1, amalgamada na tradição gramatical, que considera a língua como um sistema de formas fixas, homogêneas e valoriza apenas exercícios estruturais classificatórios e descontextualizados.

Antes de os alunos realizarem as atividades sobre substantivos compostos, foi feito um resumo de algumas regras de sua formação (FIG. 9) ³². Depois de escrever no quadro, segundo a professora, foi dada uma explicação sobre como funcionaria a formação dos plurais e, em seguida, os alunos fizeram as atividades de aplicação das regras propostas pelo livro didático.

Outro exemplo desse tipo de registro pôde ser visto em relação aos pronomes relativos (FIG. 10 e FIG. 11). A professora exemplificou e explicou o uso do pronome relativo a partir do registro de uma frase no quadro para, em seguida, os alunos realizarem as atividades propostas pelo livro didático.

³² Como já dito no capítulo de Metodologia, foi possível acompanhar apenas três das cinco aulas semanais ministradas. O registro sobre o plural dos substantivos compostos, aqui exposto, foi retirado do caderno de uma aluna. A confiabilidade das informações, portanto, deve ser modalizada.

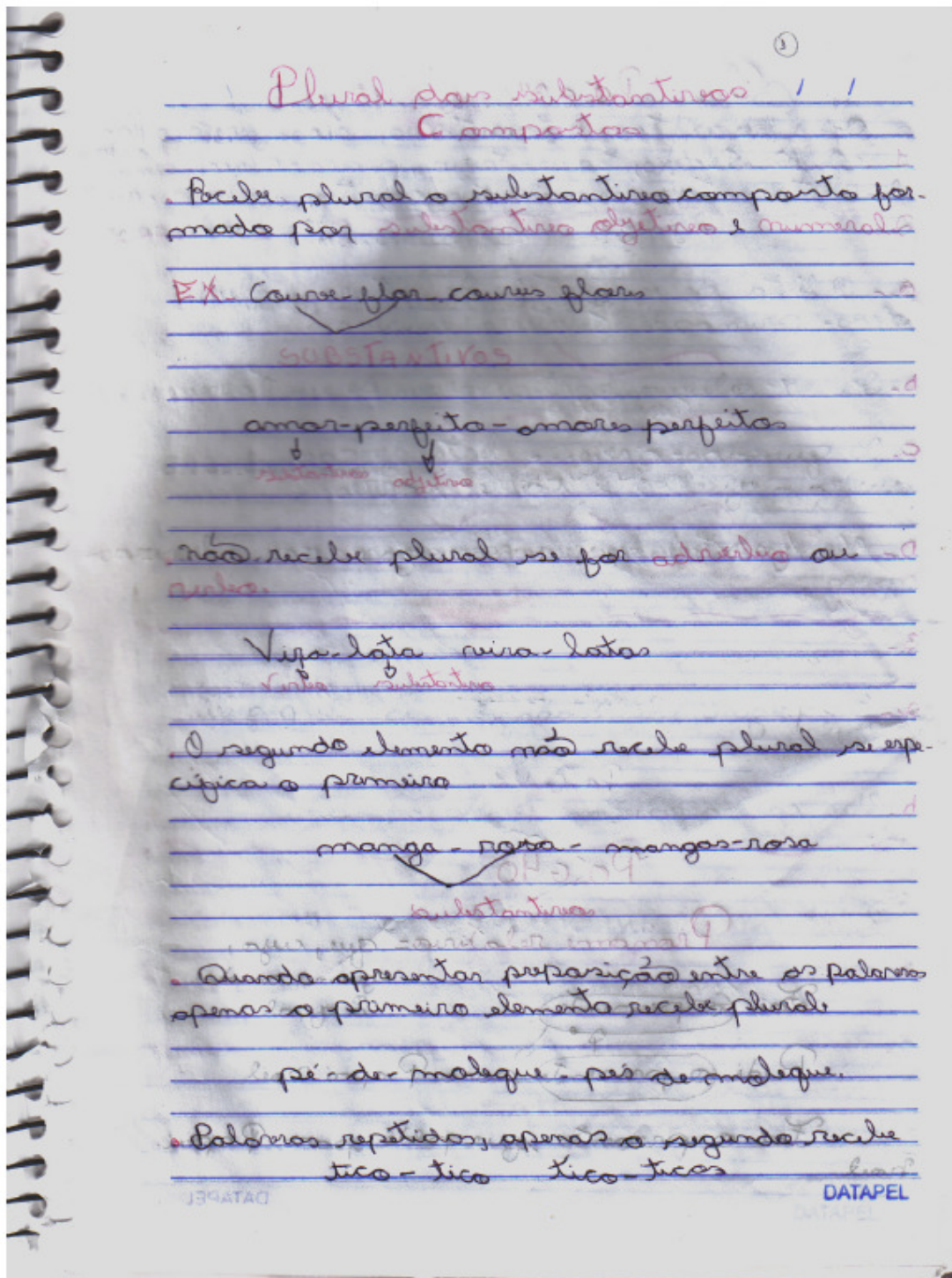


FIGURA 9 – Exemplo de registro no quadro de giz de um caderno de aluno sobre o plural de substantivos compostos

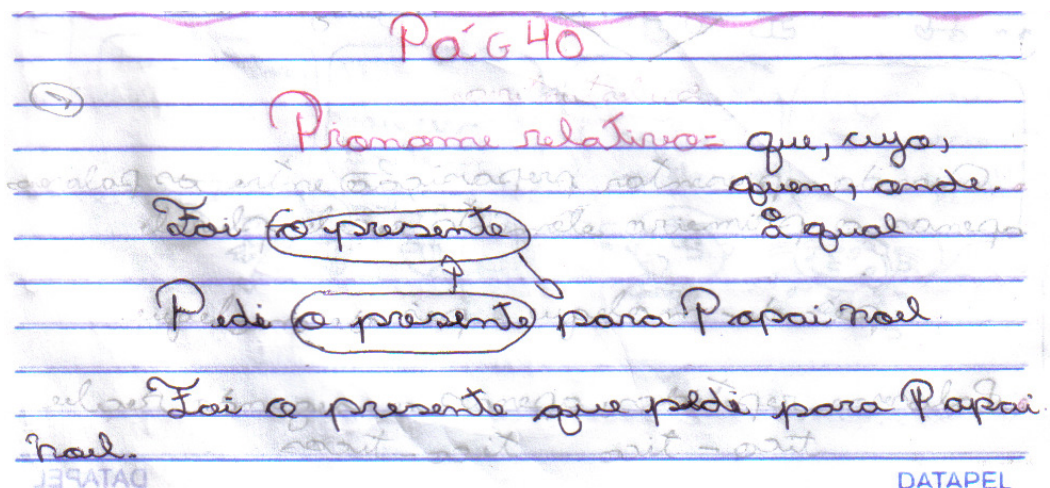


FIGURA 10 – Exemplo de registro no quadro de giz de um caderno de aluno sobre pronome relativo

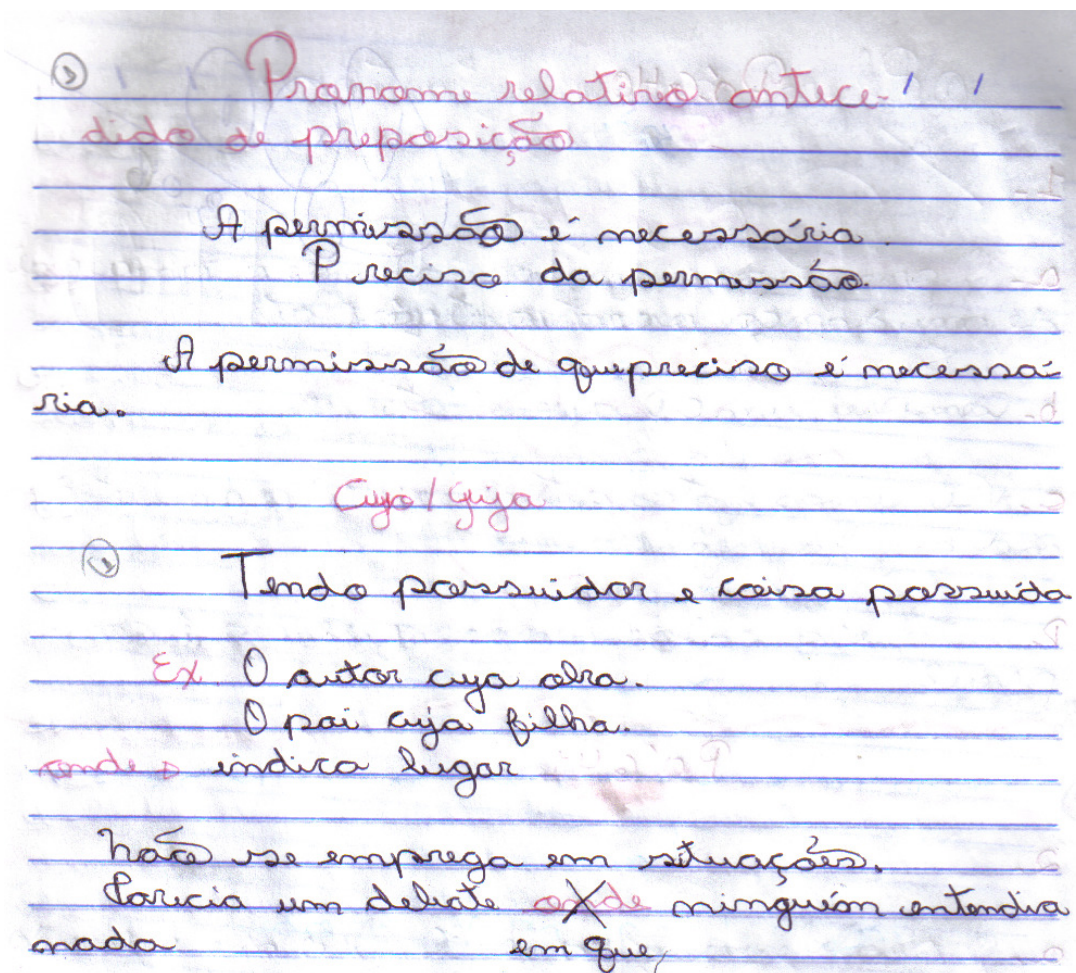


FIGURA 11 – Exemplo de registro no quadro de giz de um caderno de aluno sobre pronome relativo

Um outro exemplo do trabalho com os conhecimentos linguísticos, que segue o mesmo padrão “tradicional”, foi com as figuras de linguagem. Este conteúdo foi dado na época do trabalho com o gênero textual crônica. Entretanto, não se aproveitou o momento para mostrar aos alunos que as figuras de linguagem são importantes para a construção dos textos e, especificamente, do texto literário.

Ao lerem a crônica de Artur da Távola, por exemplo, os alunos se deparam com uma série de metáforas. É perdida uma oportunidade de se associar os conteúdos gramaticais à elaboração de textos.

A professora iniciou o trabalho com as figuras de linguagem solicitando aos alunos que copiassem o que estava sendo passado no quadro. As informações foram transcritas a seguir:

Figuras de linguagem

É uma forma de expressão que consiste em utilizar palavras em sentido figurado.

1 – Comparação – É uma figura que aproxima dois seres pela sua semelhança, utilizando elementos comparativos: como, tal qual, semelhante, etc.

2 – Metáfora – consiste no emprego de uma palavra em um sentido que não lhe é próprio.

Ex: “As mãos que dizem adeus são como pássaros voando.”

“As mãos que dizem adeus são pássaros.”

3 – Hipérbole – consiste em expressar uma ideia com exagero, a fim de enfatizá-la ou destacá-la.

Ex: Ele come como um elefante.

4 – Eufemismo – É o emprego de palavra ou expressão agradável no lugar de outra considerada desagradável.

Ir para o reino de Deus.

Exercícios

1 – Identifique as figuras de linguagem

a) Seu beijo de adeus queimou meus lábios feito fogo

b) Seu mau humor é chuva de verão

c) Quando a menina sorriu, seus olhos se tornaram um arco-íris

- d) *Os carros modernos não andam, voam*
 e) *Você não foi muito educada com a vizinha*

5 – *Personificação ou prosopopéia – Consiste em atribuir a seres inanimados ou irracionais sentimentos, ações características de seres humanos.*

6 – *Antítese – A figura de linguagem constrói-se a partir da oposição de ideias.*

7 – *Ironia – Consiste no emprego de palavras ou expressões que dizem o contrário do que está sendo dito.*

8 – *Metonímia – baseia-se em substituir uma palavra por outra, ambas capazes de designar realidades ligadas por uma relação lógica*

- a) *efeito pela causa: Bebeu a morte (VENENO)*
 b) *continente pelo conteúdo: Bebeu quatro copos (DE ÁGUA)*
 c) *lugar pelo produto: Bebeu um porto (VINHO)*
 d) *matéria pelo objeto: O bronze soou (SINO)*
 e) *abstrato pelo concreto: Respeitar a velhice (VELHO)*
 f) *autor pela obra: Ler Monteiro Lobato*

Ex: A pequena arvore está alegre com a chegada da primavera.

“De repente o riso fez-se pranto.”

Com um governo desses não dá para preocupar com o futuro.

Exercícios

1 – *“Todos os lenços comovidos apanharam as lágrimas de admiração.”*

- a) *Que ação é atribuída aos lenços?*
 b) *Como estão esses objetos?*
 c) *Qual é a figura de linguagem?*

2 - *...mas é de grão em grão que a galinha enche o papo.*

- a) *Explique a expressão “de grão em grão”.*
 b) *Indique a figura de linguagem.*

3 – *Identifique a figura*

- a) *O inútil tem sua forma particular de utilidade.*
 b) *Lá embaixo/suspiram bocas machucadas.*
 c) *Há palavras que são armadilhas para os ouvidos.*
 d) *Hoje não estou para brincadeiras.*

e) Neste jantar, a que meus amigos deram o nome de banquete, reuni umas cinco pessoas...

Figura de linguagem

9 – Aliteração – consiste na repetição de um determinado som (consoante).

Ex: forma, festa, fonte

Exercício

Brasil

*Mas o que eu ouço antes de tudo,
nesta hora de sol puro palmas paradas*

Pedras polidas

Claridades

Faixas

Cintilações

- a) Onde aparece aliteração?
b) Qual a consoante se repete?

O poema

*Um poema como um gole d'água bebido no escuro
Com um pobre animal palpitando ferido. (...)*

triste

solitário

Único

- a) Retire as comparações?
Como um gole d'água, como um pobre animal
b) Qual é a intenção do autor?
Comparar características

2 – Identifique as figuras

- a) Os espinhos beliscam as crianças que brincam no jardim.
b) Eu tenho um mundo de sonhos na cabeça
c) Alma minha que te partiste tão cedo desta vida.

d) *Ela é uma flor de pessoa.*

Embora não sejam registros diretamente ligados à leitura e, especificamente, à compreensão de gêneros, vale observar que tais informações seriam importantes para construção da coerência dos textos escritos pelos alunos.

Não é absurdo dizer que os conceitos e as atividades, propostos pela professora, talvez contribuam muito pouco para que o aluno, de fato, apreenda tais informações. O que se tem é uma apresentação tradicional dos conceitos, com exemplos de frases soltas e isoladas. Os exercícios seguem, também, essa mesma linha. Os alunos identificam as figuras de linguagem em frases soltas, desconectadas, tornando a tarefa árida e pouco significativa. É apenas mais um conteúdo a ser “decorado” para, quando muito, ser cobrado em alguma avaliação. É importante, neste momento, ressaltar as ideias de Costa Val (2002), que afirma que a melhor maneira de se ensinar é criar oportunidades para os alunos interagirem com o objeto de ensino e, por isso,

antes da conceituação e da análise gramatical, os recursos linguísticos cujo emprego e compreensão se quer ensinar devem ser motivo de utilização intencional, observação deliberada, reflexão pessoal e interessada, descoberta por parte dos alunos. Entendo que as atividades de ensino-aprendizagem devem permitir ao aluno, primeiro, conviver com os recursos linguísticos, atentando deliberadamente para seu uso e seus efeitos de sentidos nos textos que lê, experimentando-os nos textos que escreve; depois, explicitar de maneira organizada os conhecimentos que produziu, as regularidades que inferiu; e, ao final, ver suas vivências e descobertas contrapostas a alguma teoria já estabelecida. (COSTA VAL, 2002, p.118-119)

Nas atividades de leitura do livro didático, descritas na seção 4.1.2, há uma questão, sobre a crônica *Ser Jovem* de Artur da Távola, que aborda o uso da metáfora na construção do texto. Como mostrado na análise, a questão acaba não sendo suficiente para que o aluno consiga apreender e aprender a usar tal recurso. Além disso, é necessário haver uma certa sistematização que permita a assimilação das informações. Dito de outro modo, não basta apresentar um único exemplo ao longo de todo um ano para garantir que os alunos incorporem em suas produções o conteúdo a ser ensinado. A repetição aqui é vista como algo necessário e importante.

Tendo em vista a análise dos materiais usados em sala para condução das aulas sobre conhecimentos linguísticos, é possível afirmar que ainda há um grande fosso entre o ensino de leitura e produção – quando se pensa a preocupação em se explorar mais sistematicamente o gênero crônica, principalmente – e o de gramática. Para este último,

adota-se uma postura bastante tradicional, que não concebe a língua como atividade histórica, social, mas como conjunto de formas fixas e imutáveis, que podem ser identificadas e classificadas.

4.4 ATIVIDADES DA CATEGORIA 4: ORALIDADE

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental, sugerem que é necessário, nas aulas de Língua Portuguesa, desenvolver um trabalho voltado para a oralidade. Segundo o documento, ensinar língua oral

[...] deve significar para a escola possibilitar acesso a usos da linguagem mais formalizados e convencionais, que exijam controle mais consciente e voluntário da enunciação, tendo em vista a importância que o domínio da palavra pública tem no exercício da cidadania.

Ensinar língua oral não significa trabalhar a capacidade de falar em geral. Significa desenvolver o domínio dos gêneros que apoiam a aprendizagem escolar de Língua Portuguesa e de outras áreas (exposição, relatório de experiência, entrevista, debate etc.) e, também, os gêneros da vida pública no sentido mais amplo do termo (debate, teatro, palestra, entrevista etc.). (PCN, 1998, p.67-68).

Poderia se questionar sobre a necessidade de se ensinar a língua oral quando os alunos já chegam à escola sabendo falar. Marcuschi (2008) afirma que a escola não ensina uma língua, mas sim “usos da língua e formas não corriqueiras de comunicação escrita e oral.” (Marcuschi, 2008, p.55) e, como os falantes escutam e produzem textos orais, as aulas de língua materna seriam um importante espaço de possibilidades de desenvolvimento da proficiência nesse eixo de ensino.

No período de observação das aulas, não foram selecionados exercícios para se trabalhar nem a escuta nem a produção de textos orais. O uso da língua oral, pelos alunos, ficou restrito a “procedimentos da aula de português”: leitura de textos do livro didático e leitura de respostas de exercícios basicamente, o que se constitui como trabalho com a oralização da escrita.

Soares (2002) aponta quatro razões importantes para a realização da leitura oral em sala. Segundo ela, tal procedimento é importante quando o ritmo, a sonoridade, a musicalidade, a expressividade são parte integrante do texto – principalmente do texto literário –; quando o texto apresenta algum tipo de dificuldade para leitura devido à sua disposição gráfica; para recuperar, na leitura de narrativas, por exemplo, a prática social

tradicional do contar e ouvir histórias; e, por fim, para propiciar aos alunos oportunidades de desenvolver habilidades de ouvir e compreender.

A oralização dos textos escritos em sala de aula também é apontada por Schneuwly e Dolz (2004) como uma importante estratégia para o trabalho com a oralidade. Sugerem três formas particularmente importantes: a recitação de poemas, a performance teatral e a leitura para os outros. Interessam, particularmente, as informações sobre a leitura para os outros – na sala observada este foi o único procedimento adotado – apresentadas pelos pesquisadores, que dizem que

[...] como em toda situação de linguagem, a comunicação – a produção do acontecimento comunicativo “leitura para os outros de um conto”, por exemplo – segue regras mais ou menos precisas, mais ou menos codificadas. Para ler um sermão, um discurso político ou um conto, recitar um soneto ou uma fábula, encenar um drama ou um *sketch*, utilizam-se recursos diferentes de voz, de tal maneira que, mesmo sem compreendermos o sentido das palavras, podemos geralmente reconhecer o evento comunicativo que escutamos, o “gênero” do evento. Mesmo que o trabalho escolar sobre a oralização recaia somente sobre certos aspectos da terceira dimensão que caracteriza o gênero, [...] parece-nos legítimo dizer – também por receio de simplificação – que trabalhar com a leitura para os outros de um conto ou com a encenação de um *sketch* é trabalhar com um gênero, tal estreita a imbricação entre o texto prévio e a voz colocada a seu serviço para produzir um evento de linguagem que cada um de nós reconhecerá como gênero. O trabalho incidirá precisamente na adaptação ótima da voz ao gênero visado. (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p.174).

Na leitura “oralizada” em sala de aula, feita de maneira mecânica, perde-se a oportunidade de se discutir sobre elementos importantes da prosódia que se ligam à oralidade. Os alunos leram conto, crônica, resenha crítica, notícia e, em momento algum, chamou-se sua atenção para a “adaptação ótima da voz ao gênero visado.”, o que permite reafirmar uma concepção tradicional de ensino em que a oralidade ainda não merece status de eixo.

Não foram aproveitadas as atividades de trabalho com gêneros orais públicos, como debates e seminários, propostas pelo livro didático, no período de observação das aulas.

A avaliação apresentada pelo Guia de livros didáticos PNLD 2008: língua portuguesa (2007) diz que, na coleção, o trabalho com a oralidade é

[...] é feito sob uma perspectiva transmissiva, por meio de exposição de conceitos e características dos gêneros focalizados. Está voltado para a produção de gêneros orais das instâncias públicas, como a discussão oral, o debate, a entrevista e o seminário; e da esfera literária, como as encenações de peças teatrais, os jograis e declamações de poemas. As propostas são vinculadas à realização dos projetos temáticos e as orientações dadas pela obra compreendem o planejamento e a organização das ideias, a escolha da variedade linguística adequada ao contexto, a postura do corpo e da voz perante a platéia, o respeito às regras de conduta e a avaliação. Contudo, pouco se orienta quanto à estruturação dos textos e ao uso dos

recursos linguísticos próprios de cada gênero. (GUIA DE LIVROS DIDÁTICOS PNLD 2008: LÍNGUA PORTUGUESA, 2007, p.147).

Perde-se a oportunidade de oferecer aos alunos a possibilidade de discutir uma série de questões importantes para a construção do texto oral, como citado no Guia, apesar da perspectiva com o trabalho ser transmissiva.

Nesse caso, seria possível afirmar que trabalhar de modo transmissivo seria melhor do que não trabalhar. As análises feitas sobre o eixo da produção de texto escrito, indicam que os alunos, em suas produções escritas, processaram e usaram elementos caracterizadores de gêneros que não foram estudados sistematicamente – na verdade o trabalho, à exceção do gênero crônica, foi bastante superficial. Portanto, não seria inoportuno dizer que realizar os exercícios, ainda que seu estudo se desse de forma transmissiva, poderia contribuir para o desenvolvimento de habilidades que tornariam os alunos mais eficientes no uso da língua oral em suas práticas discursivas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral deste trabalho foi investigar uma sala de aula para compreender melhor como tem sido o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, buscando verificar que metodologias e quais os materiais dão suporte às aulas de LP, verificar quais as habilidades de compreensão de textos são passíveis de serem desenvolvidas pelos alunos a partir das atividades propostas em sala de aula, investigar o que os alunos aprendem quando os professores dizem que ensinam gêneros textuais, verificar até que ponto as atividades de gramática possibilitam uma reflexão sobre os conhecimentos linguísticos pelos alunos dando sustentação às atividades de compreensão de textos orais e escritos, verificar as concepções de língua e ensino de língua subjacentes às atividades propostas em sala de aula.

A avaliação dos livros de língua portuguesa pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) vem, ao longo dos anos, possibilitando a melhoria do material oferecido aos alunos, o que em tese, seria um importante instrumento para promover o desenvolvimento de estratégias nos eixos de leitura, produção de texto, gramática e oralidade. Portanto, a hipótese inicial do trabalho seria a de que os baixos níveis de desempenho revelados pelos alunos em avaliações sistêmicas poderiam ser explicados pelas concepções que têm ancorado as metodologias no ensino de Língua Portuguesa.

Durante aproximadamente sete meses, acompanhei o trabalho de uma professora em uma turma de nono ano de uma escola estadual, registrando não apenas os materiais usados na prática pedagógica como também a própria condução das atividades. As aulas de Língua Portuguesa foram organizadas a partir de atividades do livro didático de português, de folhas xerografadas distribuídas e de registros feitos pela professora no quadro.

Em relação à leitura e compreensão de textos escritos, foi possível estabelecer um certo padrão na condução das atividades: os alunos leram os textos, ou silenciosamente ou em voz alta, para responder a questões propostas. A correção, quase sempre oral, considerou “certas” as respostas dadas pela professora.

A prática não priorizou, em sala, as estratégias de leitura de antes, durante e depois do processamento dos textos, conforme Solé (1998) e Cafiero (2005), fundamentais para a construção do processamento dos textos e que devem ser ensinadas na escola. As atividades não definiram objetivos de leitura, não trabalharam nem a ativação de conhecimentos prévios nem o levantamento e checagem de hipóteses, não propiciaram uma

reflexão sobre os procedimentos feitos durante o processamento dos textos, não solicitaram a produção de resumos, de paráfrases. Os diferentes modos de ler os diferentes gêneros textuais não foram considerados nas atividades, criando-se a impressão de que não há diferenças entre se ler uma crônica, uma notícia, uma piada, uma resenha, uma tirinha e que, portanto, ler é uma tarefa escolar apenas. Os textos, dessa forma, parecem ter sido produzidos de forma atemporal, uma vez que não se explicitam as condições de produção, não se situam as práticas de leitura nas situações de uso, não se prioriza o trabalho estético com a linguagem para os textos literários, não se discute sobre a função estética ou utilitária dos textos, enfim, a leitura não está embasada no tripé leitor-texto-autor.

Apesar de as atividades não trabalharem apenas com perguntas de localização e cópia de informação – há questões de compreensão global, de inferência, de contextualização de vocabulário, dentre outras –, as aulas de leitura parecem ser aulas de avaliação de leitura e não um momento para ensinar os alunos a ler.

O período de observação das aulas permitiu verificar que, em relação à produção de textos escritos, prevalece, na condução das atividades, uma concepção que considera o texto como um produto, não como processo, pois a escrita não é tratada como interlocução entre leitor-texto-autor – a mesma postura é adotada no trabalho com a leitura. Produzir textos acaba sendo um processo mecânico, em que basta apresentar um modelo para que os alunos aprendam a produzi-lo. A escrita dos textos não pressupõe, de acordo com o material e as aulas analisados, um trabalho de se pensar no interlocutor, de se definir o gênero mais adequado para uma determinada situação comunicativa, de se escolher os melhores recursos linguísticos, de se pensar no grau de formalidade exigido para a interação, de se organizar o que dizer, de se re-elaborar o que foi escrito.

As atividades analisadas não esclarecem para os alunos as condições de produção, o porquê de se produzir determinado gênero em uma situação de uso social da escrita, as diferentes etapas do processo de escrita – planejamento, revisão, reescrita. Além disso, os três elementos caracterizadores dos gêneros – conteúdo temático, forma composicional, estilo – defendidos por Bakhtin (2003) não são explorados de maneira clara, sistemática, recorrente.

As aulas de Língua Portuguesa são espaço para se discutir, mostrar, usar os recursos linguísticos recorrentes nos gêneros para propiciar aos alunos situações reais de aprendizagem, conforme sugere Costa Val (2002). A ausência de situações dessa natureza pôde ser detectada nos exemplos apresentados: os alunos apresentam dificuldades com a textualização do texto – no caso, do gênero crônica – em relação ao uso dos tempos verbais, da pontuação, que acabam refletindo na organização das ideias.

Com exceção do trabalho com crônicas, os alunos são expostos a informações desarticuladas, imprecisas, vagas, superficiais sobre os diferentes gêneros. Tal procedimento instaura uma pulverização, revelando carência de planejamento e a ideia de que basta apresentar um modelo de gênero para que o aluno seja capaz de produzi-lo.

As atividades envolvendo os gêneros revelam dois pontos importantes da prática pedagógica: o primeiro, positivo, é o fato de a professora ter consciência da necessidade de se privilegiar o trabalho com os gêneros em sala de aula – tanto nas atividades de leitura quanto de produção – e selecionar alguns para serem objeto de estudo, o que pode revelar uma “incorporação” das sugestões dos Parâmetros Curriculares Nacionais sobre o trabalho com a linguagem.

O segundo, negativo, é que o estudo do gênero se faz nos moldes da tradição gramatical, ou seja, ele é tratado como um conteúdo que precisa ser ensinado para ser nomeado e classificado, da mesma maneira como se classificam os substantivos, adjetivos, orações etc. Não há, ao longo do trabalho, preocupação com a funcionalidade do gênero e mesmo as características que o definem – tema, estilo e forma composicional – são estudadas de maneira superficial, não sistemática, dissociadas das práticas discursivas.

A análise dos textos produzidos pelos alunos revelou que eles, de uma maneira geral, não conseguiram produzir crônicas, embora o trabalho com este gênero tenha sido relativamente sistemático, como sugerem Costa Val (2002) e Costa Val *et al* (2007). É interessante observar que muitos deles conseguiram processar, de maneira relativamente satisfatória, a coerência da notícia que serviu de mote para produção da crônica – um dos pontos observados foram os títulos das produções – e reorganizar as informações essenciais em suas próprias produções. Este fato revela que as atividades de leitura colaboraram de alguma forma para que os alunos processassem textos mais simples.

Um segundo aspecto que chamou a atenção no trabalho com a produção de textos foi o fato de vários alunos incorporarem em suas produções expressões linguísticas de alguns gêneros abordados em sala, como notícia, carta, relato pessoal. Isso revela uma capacidade de processar informações sobre os gêneros – em relação à forma composicional e ao estilo – mesmo quando não há uma exploração sistemática nas aulas de Português. Os alunos conseguiram não só apreender como também usar esses elementos em suas produções, o que parece revelar que apresentar, ainda que superficialmente os gêneros, pode promover algum tipo de aprendizagem por parte dos alunos. Isto é, os alunos aprendem.

Outro fato que chama a atenção nas atividades voltadas para produção de textos escritos é o fato de não terem sido selecionados, durante o período de observação, propostas

do livro didático. Não é infundado dizer que foi perdida uma oportunidade de se trabalhar com os alunos elementos importantes na constituição dos textos como as condições de produção, sugestões para revisão do texto, elementos da forma composicional dos gêneros propostos para escrita, dentre outros. Ressalta-se que tais elementos não são abordados pela prática docente, ficando os alunos à mercê de propostas pouco consistentes.

A análise e a forma como foram conduzidas as atividades sobre conhecimentos linguísticos no período de observação permitem dizer que a prática pedagógica ancora-se em uma tradição que concebe a língua como um sistema fechado, homogêneo, rígido que não se adapta às necessidades de interação.

Os exercícios selecionados para o trabalho com a gramática não possibilitam um trabalho reflexivo porque prevalecem os registros metalinguísticos e os exercícios mecânicos, classificatórios, descontextualizados. Os conteúdos dados, retomados em frases soltas, descontextualizadas, não permitem aos alunos uma reflexão sobre o uso dos recursos linguísticos na composição e produção de sentido nos diversos gêneros. A prática pedagógica não possibilita aos alunos o conhecimento da gramática do Português, ou seja, acaba por não oferecer oportunidades para que eles sejam capazes de “interagir com sucesso nas diversas práticas sociais de linguagem, usando adequadamente diferentes variedades de língua, de acordo com as circunstâncias que condicionam esse uso.” (COSTA VAL, 2002, p.111).

Há uma completa dissociação entre as aulas de leitura, de produção de texto e de gramática. Tal fato pode ser também marcado pelas escolhas das atividades do livro didático. Optou-se, ao longo das aulas, por aqueles que tratavam dos conteúdos gramaticais bem tradicionalmente: exposição metalinguística e posterior identificação e classificação do conteúdo apresentado. É importante frisar que o peso da tradição gramatical, subjacente às concepções de ensino observadas na prática docente, acaba inibindo o uso de um material mais reflexivo presente no livro didático.

Embora os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa tenham apresentado, há uma década, sugestões para um trabalho mais epilinguístico, ainda prevalece a ideia de que o ensino de gramática está longe da chamada “gramática do texto, no texto”, conforme Costa Val (2002), que considera língua em uma perspectiva mais discursiva.

Marcuschi (2008) afirma que é função da escola o trabalho com a oralidade, pois o aluno deve ser capaz de “usar as formas orais em situações que o dia-a-dia nem sempre oferece, mas que devem ser dominadas.” (MARCUSCHI, 2008, p.55). Há também nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa indicações para que o texto oral seja foco de análise e produção.

Segundo o documento oficial,

[...] 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. Trata-se de propor situações didáticas nas quais essas atividades façam sentido de fato, pois é descabido treinar um nível mais formal da fala, tomado como mais apropriado para todas as situações. A aprendizagem de procedimentos apropriados de fala e de escuta, em contextos públicos, dificilmente ocorrerá se a escola não tomar para a tarefa de promovê-la. (PCN, 1998, p.25)

Entretanto, não foram observadas atividades que contemplem esse eixo de ensino. Na prática docente, os gêneros orais públicos não receberam nenhum tipo de tratamento: nem para escuta, nem para produção, revelando que a importância de se ensiná-los ainda não foi incorporada pela prática docente e o fato de serem desprezadas atividades de produção de gêneros orais presentes no livro didático confirma tal postura.

A forma de investigação adotada para a presente pesquisa – um estudo de caso – não permite que se façam generalizações sobre as práticas de ensino vigentes nas escolas em geral, mas não é absurdo supor que se o padrão demonstrado no tratamento dos eixos – que concebe a língua como algo estático, fixo, homogêneo, desconsiderando a interação, o discurso – for recorrente, isso poderia ser uma das explicações para o mau desempenho dos alunos.

Costa Val (2002) afirma que pesquisas realizadas dentro de sala de aula mostraram que há um grande fosso entre aquilo que é preconizado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa e pela academia, aquilo que é apresentado nos livros didáticos e o que os professores realizam em sala de aula. As propostas de mudança do ensino de língua materna, embasadas por teorias de base sociointeracionista, não são internalizadas de forma tranquila e natural. Os professores enfrentam muitas dificuldades para compreender o que seria um ensino considerado mais produtivo, mais reflexivo, que leve em consideração as práticas discursivas, que tome a língua como enunciação.

A pesquisa aponta para a necessidade de propiciar aos docentes cursos de formação continuada que os capacitem a trabalhar com o livro didático, não de maneira fragmentada, mas conscientes das possibilidades de aprendizagem oferecidas por esse material. É necessário também que os cursos promovam discussões sobre as teorias que embasam um ensino mais reflexivo, voltado para o uso, para “quebrar” o peso da tradição gramatical.

A presente pesquisa aponta também para a necessidade de se continuar investigando a prática de sala de aula, pois dessa forma é possível detectar o que pensam e

como trabalham os professores de língua materna. Conhecer as concepções de ensino que subjazem à prática docente é fundamental para se pensar estratégias que possam promover uma real transformação no que diz respeito à escolha e ao uso que é feito do material didático.

Por fim, a presente pesquisa também aponta para a necessidade de serem criados materiais que possam servir de modelos para o trabalho docente. É preciso sair da esfera das sugestões e apresentar modelos que podem ser copiados, usados, testados em sala de aula pelos professores e tais modelos devem ser discutidos, re-elaborados, adaptados para situações concretas de uso.

Um material didático de boa qualidade será mais eficiente se for utilizado de maneira adequada por professores qualificados, bem informados, conscientes de suas escolhas em sala de aula – o que enfatiza, mais uma vez, a necessidade dos cursos de formação continuada – pois dessa forma será possível diminuir o fosso entre um ensino ideal e o ensino que é concretizado nas salas de aula. Com isso, as chances de a escola contribuir para formação de leitores e escritores competentes, letrados, que saibam utilizar a língua em suas práticas discursivas de forma eficaz, será muito maior.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007. 165 p. (Estratégias de ensino, 5).

AZEREDO, J. C. (org.) *Língua Portuguesa em debate: conhecimento e ensino*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2000. 264 p.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.

BAKHTIN, M; VOLOCHÍNOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem*. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004. 196 p.

BATISTA, A. A. G. *O texto escolar: uma história*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2004. 160 p. (Coleção Linguagem e Educação, 8).

BATISTA, A. A. G.; COSTA VAL M. G. (orgs.) *Livros de alfabetização e de português: os professores e suas escolhas*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2004. 240 p. (Coleção Linguagem e Educação, 10).

BAZERMAN, C. *Gênero, agência e escrita*. São Paulo: Cortez, 2006. p.9-43.

BAZERMAN, C. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p.9-81.

BRASIL. Ministério da Educação. *Guia de livros didáticos PNLD 2008: Língua Portuguesa*. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2007. 148 p. (Anos Finais do Ensino Fundamental).

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1997. 144 p.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 106 p.

BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. São Paulo: EDUC, 1999. 353 p.

CAFIERO, D. *Leitura como processo: caderno do formador*. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005. 68 p. (Coleção Alfabetização e Letramento).

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. *Português: linguagens, 8ª série*. 4. ed. São Paulo: Atual, 2006. 256 p.

CORRÊA, H. T.; CAFIERO, D. Abordagem de textos literários em livros didáticos de português de 5ª a 8ª séries (no prelo). IN: COSTA VAL, M. G. (Org.). *Alfabetização e letramento: a contribuição dos livros didáticos* (no prelo).

COSTA VAL, M. G. A gramática do texto, no texto. *Revista de Estudos da Linguagem*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, v. 10, n. 2, p.107-133, jul./dez. 2002.

COSTA VAL, M. G. Texto, textualidade e textualização. IN: CECCANTINI, J. L. T.; PEREIRA, R. F.; ZANCHETTA JR., J. *Pedagogia Cidadã: cadernos de formação: Língua Portuguesa*. v. 1. São Paulo: UNESP, Pró-Reitoria de Graduação, 2004. p. 113-128.

COSTA VAL *et al.* *Produção escrita: trabalhando com gêneros textuais: caderno do formador*. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2007. 68 p. (Coleção Alfabetização e Letramento).

COSTA VAL, M. G.; MARCUSCHI, B. (orgs.) *Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005. 272 p. (Coleção Linguagem e Educação).

COSTA VAL, M. G.; ROCHA, G. (orgs.) *Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto: o sujeito-autor*. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FAE/UFMG, 2003. 208 p. (Coleção Linguagem e Educação, 10).

COSTA VAL, M. G.; VIEIRA, M. L. *Língua, texto e interação: caderno do formador*. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005. 46 p. (Coleção Alfabetização e Letramento).

COSTA VAL, M. G.; VIEIRA, M. L. *Produção de textos escritos: construção de espaços de interlocução: caderno do formador*. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005. 52 p. (Coleção Alfabetização e Letramento).

DELL'ISOLA, R. L. P. A avaliação da leitura de textos no ensino de língua portuguesa. IN: DELL'ISOLA, R. L. P.; MENDES, E. A. M. (orgs.) *Reflexões sobre a língua portuguesa: ensino e pesquisa*. Campinas: Pontes, 1997. p. 53-58.

DELL'ISOLA, R. L. P. *Leitura: inferências e contexto sociocultural*. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001. 231 p.(Educador em Formação).

DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (orgs.) *Gêneros textuais e ensino*. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. 232 p.

DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A.(orgs.) *O livro didático de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001. 160 p.

FIORIN, J. L. *Linguagem e ideologia*. 8. ed. São Paulo: Ática, 2004. 87 p. (Série Princípios; 137).

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999. 206 p.

KLEIMAN, A. *Oficina de leitura: teoria e prática*. Campinas: Pontes, 1996. 102 p.

KLEIMAN, A. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 8. ed. Campinas: Pontes, 2002. 82 p.

KOCH, I, G. V. *Introdução à lingüística textual: trajetória e grandes temas*. São Paulo: Martins Fontes, 2004. 190 p.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006. 216 p.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. IN: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (orgs.) *Gêneros textuais e ensino*. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p.19-36.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. 296 p.

MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (orgs.) *Introdução à lingüística: domínios e fronteiras*, v.1. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p.245-285.

PAULINO, G. *et al. Tipos de texto, modos de leitura*. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001. 163 p. (Série Educador em Formação).

RANGEL, E. Livro didático de língua portuguesa: o retorno do recalcado. IN: DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A.(orgs.) *O livro didático de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001. p.7-14.

REINALDO, M. A. G. M. Orientação para produção de texto. IN: DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A.(orgs.) *O livro didático de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001. p.85-100.

ROJO, R. *Letramento e capacidades de leitura para a cidadania*. Texto de divulgação científica elaborado para o Programa Ensino Médio em Rede, Rede do Saber/CENP_SEE-SP e para o Programa Ler e Escrever – Desafio de Todos, CENPEC/SME-SP. SP: SEE-SP e SME-SP, circulação restrita, 2004.

ROJO, R.; BATISTA, A. A. G. (orgs.) *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 2003. 320 p.

SCHNEUWLY, B. e DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. 278 p.

SILVA, I. D. *Produção de textos escritos na escola: uma análise enunciativa e sócio-histórica*. Dissertação. 2002. – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2002. p. 1-11.

SMITH, F. *Compreendendo a leitura: uma análise psicolingüística da leitura e do aprender a ler*. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989. 444 p.

SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. 6. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998. 194 p.

SOARES, M. Concepções de linguagem e o ensino da Língua Portuguesa. IN: BASTOS, N.B. (org.) *Língua Portuguesa. História, Perspectivas, Ensino*. São Paulo: EDUC, 1998. p. 53-60.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. 128 p. (Coleção Linguagem e Educação).

SOARES, M. *Português: uma proposta para o letramento*, 7ª série. São Paulo: Moderna, 2002. 251 p.

SOUZA, C. M. *O que provam as provas: habilidades de leitura em avaliações sistêmicas X habilidades de leitura em livro didático*. 2005. Dissertação. – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

TRAVAGLIA, L. C. Para que ensinar teoria gramatical *Revista de Estudos da Linguagem*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, v. 10, n. 2, p.135-231, jul./dez. 2002.

YIN, R. K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ANEXO A – Conto de Clarice Lispector do livro didático

CAPÍTULO

1

Amor além das fronteiras

*Ninguém conhece a fundo os mistérios do coração.
É possível alguém se apaixonar por um desconhecido num encontro rápido e casual?
No amor, existem barreiras de cor, raça ou espécie? O amor tem limites?*

Tentação

Ela estava com soluço. E como se não bastasse a claridade das duas horas, ela era ruiva.

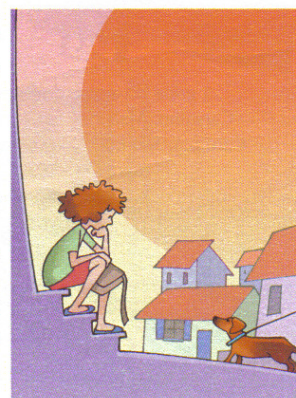
Na rua vazia as pedras vibravam de calor — a cabeça da menina flamejava. Sentada nos degraus de sua casa, ela suportava. Ninguém na rua, só uma pessoa esperando inutilmente no ponto do bonde. E como se não bastasse seu olhar submisso e paciente, o soluço a interrompia de momento a momento, abalando o queixo que se apoiava conformado na mão. Que fazer de uma menina ruiva com soluço? Olhamo-nos sem palavras, desalento contra desalento. Na rua deserta nenhum sinal de bonde. Numa terra de morenos, ser ruivo era uma revolta involuntária. Que importava se num dia futuro sua marca ia fazê-la erguer insolente uma cabeça de mulher? Por enquanto ela estava sentada num degrau faiscante da porta, às duas horas. O que a salvava era uma bolsa velha de senhora, com alça partida. Segurava-a com um amor conjugal já habituado, apertando-a contra os joelhos.

Foi quando se aproximou a sua outra metade neste mundo, um irmão em Grajaú. A possibilidade de comunicação surgiu no ângulo quente da esquina, acompanhando uma senhora, e encarnada na figura de um cão. Era um *basset* lindo e miserável, doce sob a sua fatalidade. Era um *basset* ruivo.

Lá vinha ele trotando, à frente da sua dona, arrastando o seu comprimento. Desprevenido, acostumado, cachorro.

A menina abriu os olhos pasmada. Suavemente avisado, o cachorro estacou diante dela. Sua língua vibrava. Ambos se olhavam.

Entre tantos seres que estão prontos para se tornarem donos de outro ser, lá estava a menina que viera ao mundo para ter aquele cachorro. Ele fremia suavemente, sem latir. Ela olhava-o sob os cabelos, fascinada, séria. Quanto tempo se passava? Um grande soluço sacudiu-a desafinado. Ele nem sequer tremeu. Também ela passou por cima do soluço e continuou a fitá-lo.



Os pêlos de ambos eram curtos, vermelhos.
 Que foi que se disseram? Não se sabe. Sabe-se apenas que se comunicaram rapidamente, pois não havia tempo. Sabe-se também que sem falar eles se pediam. Pediam-se com urgência, com encaulamento, surpreendidos.

No meio de tanta vaga impossibilidade e de tanto sol, ali estava a solução para a criança vermelha. E no meio de tantas ruas a serem trotadas, de tantos cães maiores, de tantos esgotos secos — lá estava uma menina, como se fora carne de sua ruiva carne. Eles se fitavam profundos, entregues, ausentes de Grajaú. Mais um instante e o suspenso sonho se quebraria, cedendo talvez à gravidade com que se pediam.

Mas ambos eram comprometidos.

Ela com sua infância impossível, o centro da inocência que só se abriria quando ela fosse uma mulher. Ele, com sua natureza aprisionada.

A dona esperava impaciente sob o guarda-sol. O basset ruivo afinal despregou-se da menina e saiu sonâmbulo. Ela ficou espantada, com o acontecimento nas mãos, numa mudez que nem pai nem mãe compreenderiam. Acompanhou-o com olhos pretos que mal acreditavam, debruçada sobre a bolsa e os joelhos, até vê-lo dobrar a outra esquina.

Mas ele foi mais forte que ela. Nem uma só vez olhou para trás.

(Clarice Lispector. *A legião estrangeira*. 14. ed. São Paulo: Siciliano, 1996. p. 69-71.)

Professor: Depois da leitura do texto, peça aos alunos que numerem os parágrafos a fim de facilitar a resolução das questões.

estacar: parar ou fazer parar.

flamejar: expelir chamas ou reverberações parecidas com fogo; chamejar, arder.

fremir: soar ruidosamente; provocar breve estremecimento; vibrar, tremer.

Grajaú: bairro da cidade do Rio de Janeiro.

gravidade: seriedade, compostura; força de atração mútua entre os corpos originada pela gravitação.

insolente: incomum, nunca visto; altivo.

Procure no dicionário outras palavras que você desconheça.

Estudo do texto

COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO

- O texto retrata uma situação especial vivida por uma menina.
 - O que a menina fazia sentada na porta de casa, às duas horas da tarde?
 - Nos trechos “como se não bastasse a claridade das duas horas” e “a cabeça da menina flamejava”, a menina é associada ao sol ou à luz solar. Em que se baseia essa associação?

Resposta pessoal. Sugestão: Ela olhava o movimento, ou tomava sol, ou esperava passar o soluço.

Nos cabelos ruivos da menina, que tornavam a cena ainda mais quente ou mais vermelha.

- Releia este trecho:

“Numa terra de morenos, ser ruivo era uma revolta involuntária. Que importava se num dia futuro sua marca ia fazê-la erguer insolente uma cabeça de mulher?”



GK&VKKI/Harr/Getty Images

Conforme o ponto de vista do narrador:

- Como a menina provavelmente se sentia em relação a outras pessoas?
 - No futuro, o que a característica física da personagem poderia significar para ela?
- O narrador, em certo momento, deixa transparecer sua participação na história narrada, embora num papel secundário.
 - Identifique no texto um trecho que evidencia a presença do narrador como personagem.

Provavelmente se sentia diferente, talvez até discriminada.

Poderia torná-la uma mulher especial, diferente, de uma beleza exótica.

Olhamo-nos sem palavras, desalento contra desalento.

ANEXO B – Crônica de Artur da Távola do livro didático

CAPÍTULO 1

A permanente descoberta

Ser jovem depende de pele, de idade, de idéias? Ser jovem se constata na certidão de nascimento ou no espírito de cada um? É possível ser jovem na infância e na adolescência? E na velhice? Será que todo jovem é realmente jovem na juventude?

Ser jovem

Ser jovem é não perder o encanto e o susto de qualquer espera. É, sobretudo, não ficar fixado nos padrões da própria formação. Ser jovem é ter abertura para o novo na mesma medida do respeito ao imutável.

É acreditar um pouco na imortalidade em vida, é querer a festa, o jogo, a brincadeira, a lua, o impossível, o distante. Ser jovem é ser bêbado de infinitos que terminam logo ali. É só pensar na morte de vez em quando. É não saber de nada e poder tudo.

Ser jovem é ainda acordar, pelo menos de vez em quando, assobiando uma canção, antes mesmo de escovar os dentes. Ser jovem é não dar bola para o síndico mas reconhecer que ele está na sua. É achar graça do riso, ter pena dos tristes e ficar ao lado das crianças.

Ser jovem é estar sempre aprendendo inglês, é gostar de cor, xarope, gengibirra e pastel de padaria. Ser jovem é não ter azia, é gostar de dormir e crer na mudança; é meter o dedo no bolo e lambar o glacê.

É cantar fora do tom, mastigar depressa e engolir devagar a fala do avô. É gostar de barca da Cantareira, carro velho e roupa sem amargura. É bater papo com a baiana, curtir o ônibus e detestar meia marrom.

Ser jovem é beber chuvas, ter estranhas, súbitas e inexplicáveis atrações. É temer o testemunho, detestar os solenes, duvidar das palavras. Ser jovem é não acreditar no que está pensando exceto se o pensamento permanecer depois. É saber sorrir e alimentar secretas simpatias pelos crentes que cantam nas praças em semicírculo, Bíblia na mão, sonho no coração.

É gostar de ler e tentar silêncios quase impossíveis. É acreditar no dia novo como obra de Deus. É ser metafísica sem ter metafísica. É curtir trem, alface fresquinha, cheiro de hortelã. É gostar até de talco. Ser jovem é ter ódio de cachimbo, de bala jujuba, de manipulação, de ser usado.

Ser jovem é ser capaz de compreender a tia, de entender o reclamo da empregada e apoiar seu atraso. Ser jovem é continuar gostan-



Getty Images

do de deitar na grama. É gostar de beijo, de pele, de olho. Ser jovem é não perder o hábito de se encabular. É ir para ser apresentado (“— Já conhece fulano?”) morrendo de medo.

Ser jovem é permanecer descobrindo. É querer ir à lua ou conhecer Finlândia, Escócia e praias adivinhadas. É sentir cheiros raríssimos: cheiro de férias, cheiro de mãe chegando em casa em dia de chuva, cheiro de festa, aipim, camisa nova, marcenaria ou toalha lá do clube.

Ser jovem é andar confiante como quem salta, se possível de mãos dadas com o ar. É ter coragem de nascer a cada dia e embrulhar as fossas no celofane do não faz mal. É acreditar em frases, pessoas, mitos, forças, sons, é crer no que não vale a pena mas aí da vida se não fosse isso.

É descobrir um belo que não conta. É reear as revelações e ir para casa com o gosto de seu silêncio amargo ou agridoce.

Ser jovem é ter a capacidade do perdão e andar com os olhos cheios de capim cheiroso. É ter tédios passageiros, é amar a vida, é ter uma palavra de compreensão. Ser jovem é lembrar pouco da infância por não precisar fazê-lo para suportar a vida. Ser jovem é ser capaz de anestésias salvadoras.

Ser jovem é misturar tudo isso com a idade que tenha, trinta, quarenta, cinquenta, sessenta, setenta ou dezenove. É sempre abrir a porta com emoção. É esperar dos outros o que ainda não desistiu de querer. Ser jovem é viver em estado de fundo musical de superprodução da Metro. É abraçar esquinas, mundos, espaços, luzes, flores, livros, discos, cachorros e a menina com um profundo, aberto e inmensurável abraço feito de festa, cocada preta, dentes brancos e dedos tímidos, todos prontos para os desencontros da vida. Com uma profunda e permanente vontade de SER.

(Artur da Távola. *Ser jovem*. 8. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985. p. 13-4.)

fossa: na linguagem informal, “estar na fossa” equivale a estar deprimido, desalentado.

gingibirra: espécie de cerveja de gengibre; termo usado também para designar cachaça.

metafísica: ramo da filosofia que estuda os fundamentos da existência ou realidade.

Metro: um dos mais importantes estúdios do cinema americano.

Procure no dicionário outras palavras que você desconheça.

Estudo do texto

COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO

1. O texto se propõe a discutir o que é ser jovem.

Representa toda a juventude.

- O jovem de que o texto trata é particularizado, ou seja, é um único jovem, ou representa toda a juventude?
- O tema é tratado de modo científico e objetivo ou poético e literário? *De modo poético e literário.*
- As características do texto associam-no a que tipo de gênero: texto de opinião, crônica argumentativa ou texto científico? *É uma crônica argumentativa.*
- Logo, a finalidade central do texto diz respeito a qual ou quais destes elementos: informar, transmitir conhecimentos científicos, promover reflexões acerca do tema, emocionar, propiciar uma experiência estética? *Promover reflexões acerca do tema, emocionar e propiciar uma experiência estética.*

2. Espera-se que o aluno perceba que não, pois ser jovem não é algo simples, objetivo e lógico. O jovem geralmente apresenta comportamentos múltiplos e, às vezes, até contraditórios; daí a diversidade de aspectos reunidos nessa tentativa de conceituar o que é ser jovem.

2. Com base em uma visão pessoal e abordando múltiplos aspectos da juventude, o autor do texto tenta definir o que é ser jovem. Considerando a natureza do objeto (o jovem), você acha que seria possível definir de modo único e objetivo o que é ser jovem? Por quê?



Stock Photos

ANEXO C – Crônica de Walcyr Carrasco do livro didático

CAPÍTULO 2

“O novo sempre vem”

Quando comparado aos jovens de outras gerações, principalmente aos das décadas de 1960 e 1970, o jovem de hoje é considerado por alguns como “alienado”. Isso porque não estaria interessado nas questões sociais nem engajado em lutas de transformação da realidade. Será que isso é verdade?

O selvagem

Saía para a balada todas as noites. Pai e mãe descabelados. Dormia até tarde. Apareceu com uma tatuagem no braço. Um desenho que não parecia fazer sentido.

— O que é, meu filho? — gemeu a mãe.

— Tribal.

Logo a mãe descobriu que existem “escolas” de tatuagem: tribais, étnicas, new age...

O pai quase teve um infarto. Piorou quando soube que a turminha do prédio estava se reunindo em um apartamento vazio, com três velhos colchões jogados. O porteiro dedou:

— Ficam lá, a noite toda, ouvindo música...

Foram expulsos. A tia comentou:

— Se ao menos ele tivesse uma boa namorada!

Apareceu com uma candidata.

Tinha piercing nas sobrancelhas. A mãe tentou se conformar.

— Até que é bonitinho!

Ela abriu a boca para agradecer.

Também tinha piercing na língua!

De noite, a mãe quis aconselhar:

— Meu filho, e se sua língua ficar presa?

O rapaz olhou-a como se fosse marciana.

— Tá me tirando, mãe?

Outra surpresa:

— Ah, meu filho, a traça roeu sua camiseta. Está cheia de furinhos.

— Comprei assim. É lançamento.

Viu a etiqueta da grife italiana.



Adquirida em dez prestações no cartão!

— Você pagou tanto por uma camiseta furada!

De noite, na solidão do quarto, o pai se contorcia.

— O que vai ser desse rapaz?

Prestou vestibular. Para surpresa de todos, passou. Faculdade em uma cidade próxima. Dali a alguns meses, anunciou:

— Arrumei trabalho!

Alívio.

— Qual o salário?

— É voluntário. Em uma ONG para proteger os meninos de rua!

O casal fugiu para o cinema. Durante a pizza, o pai vociferava:

— Pode se dar ao luxo de ser voluntário porque tem quem o sustente! No meu tempo eu só pensava em comprar um carro novo!

A mãe refletiu. Anos a fio, trocando de carro. De casa. Seria tão bom não ter esse tipo de preocupação!

O marido insistiu. Era o caso de chamar um terapeuta. Marcaram consulta.

— Para quê? Não preciso de terapia!

— Você precisa conversar, tem de tomar rumo na vida! — explicou o pai.

A custo, foi convencido. Não sem alguma chantagem financeira.

O psicólogo o recebeu em uma sala aconchegante, com poltronas.

— Por que veio aqui?

— Meu pai mandou. Eu mesmo não tinha a menor vontade.

Péssimo começo.

— Não costumo receber ninguém porque o pai mandou. Estudei com sua mãe. Estou aqui como amigo. Não considere que é uma consulta.

— Meus pais não me entendem.

— Quem sabe você possa me dizer por quê.

— Eu quero qualidade de vida, sabe? Não passar o tempo todo me matando para ter coisas.

Quem sabe mais tarde vou morar numa praia... e trabalhar com alguma coisa de que eu goste. Sei lá, entrei numa ONG...

O terapeuta observou as tatuagens (agora já eram cinco), o brinco ousado, a camiseta torta. Cabelos espetados. Atrás da aparência selvagem, reconheceu seu passado. Em sua época, a juventude também fora assim. Com projetos de vida. Teve uma sensação de alegria, porque afinal... a juventude continuava sendo... a juventude.

— O que você mais quer? — perguntou.

— Dividir a vida com alguém. O mundo anda complicado, tanta doença... Eu queria ter uma relação fixa. Eu só dela, ela só minha!

Sorriu:

— Quem sabe ter um filho, mais tarde.

Despediu-se do terapeuta com um abraço. O profissional ligou.

— Qual o problema do meu filho? — quis saber o pai.

— O problema é nosso, que esquecemos como

fomos. E, parafraseando a música, nos tornamos como nossos pais.

— Ahn?

Quando o pai desligou, sorria. Tudo era muito diferente, mas, no fundo, igual!

Quem disse que os jovens não têm mais sonhos?

(Walcyr Carrasco. Veja São Paulo, 8/6/2005.)

parafrasear: dizer com outras palavras o que diz um texto.

vociferar: falar aos berros, gritar, reclamar com veemência.

Procure no dicionário outras palavras que você desconheça.

ANEXO D – Crônica de Fernando Sabino

NOTÍCIA DE JORNAL

Fernando Sabino

Leio no jornal a notícia de que um homem morreu de fome. Um homem de cor branca, trinta anos presumíveis, pobrementemente vestido, morreu de fome, sem socorros, em pleno centro da cidade, permanecendo deitado na calçada durante setenta e duas horas, para finalmente morrer de fome.

Morreu de fome. Depois de insistentes pedidos de comerciantes, uma ambulância do Pronto-Socorro e uma radiopatrulha foram ao local, mas regressaram sem prestar auxílio ao homem, que acabou morrendo de fome.

Um homem que morreu de fome. O comissário de plantão (um homem) afirmou que o caso (morrer de fome) era da alçada da Delegacia de Mendicância, especialista em homens que morrem de fome. E o homem morreu de fome.

O corpo do homem que morreu de fome foi recolhido ao Instituto Médico-Legal sem ser identificado. Nada se sabe dele, senão que morreu de fome.

Um homem morre de fome em plena rua, entre centenas de passantes. Um homem caído na rua. Um bêbado. Um vagabundo. Um mendigo, um anormal, um tarado, um pária, um marginal, um proscrito, um bicho, uma coisa – não é um homem. E os outros homens cumprem seu destino de passantes, que é o de passar. Durante setenta e duas horas todos passam, ao lado do homem que morre de fome, com um olhar de nojo, desdém, inquietação e até mesmo piedade, ou sem olhar nenhum. Passam, e o homem continua morrendo de fome, sozinho, isolado, perdido entre os homens, sem socorro e sem perdão.

Não é da alçada do comissário, nem do hospital, nem da radiopatrulha, por que haveria de ser da minha alçada? Que é que eu tenho com isso? Deixa o homem morrer de fome.

E o homem morre de fome. De trinta anos presumíveis. Pobrementemente vestido. Morreu de fome, diz o jornal. Louve-se a insistência dos comerciantes, que jamais morrerão de fome, pedindo providências às autoridades. As autoridades nada mais puderam fazer senão remover o corpo do homem. Deviam deixar que apodrecesse, para escarmento dos outros homens. Nada mais puderam fazer senão esperar que morresse de fome.

E ontem, depois de setenta e duas horas de inanição, tombado em plena rua, no centro mais movimentado da cidade do Rio de Janeiro, um homem morreu de fome.

Morreu de fome.

ANEXO E – Crônica de Carlos Eduardo Novaes

to]

A cadeira do dentista

Carlos Eduardo Novaes

Fazia dois anos que não me sentava numa cadeira de dentista. Não que meus dentes estivessem por todo esse tempo sem reclamar um tratamento. Cheguei a marcar várias consultas, mas começava a suar frio folheando velhas revistas na ante-sala e me escafedia antes de ser atendido. Na única ocasião em que botei o pé no gabinete do odontólogo – tem uns seis meses -, quando ele me informou o preço do serviço, a dor transferiu-se do dente para o bolso.

_ Não quero uma dentadura em ouro com incrustações em rubis e esmeraldas _ esclareci _ , só preciso tratar o canal.

_ É esse o preço de um tratamento de canal!

_ Tem certeza? O senhor não estará confundindo o meu canal com o do Panamá?

Adiei o tratamento. Tenho pavor de dentista. O mundo avançou nos últimos 30 anos, mas a Odontologia permanece uma atividade medieval. Para mim não faz diferença um “pau-de-arara” ou uma cadeira de dentista: é tudo instrumento de tortura.

Desta vez, porém, não tive como escapar. Os dentes do lado esquerdo já tinham se transformado em meros figurantes dentro da boca. Ao estourar o pré-molar do lado direito, fiquei restrito à linha de frente para mastigar maminhas e picanhas. Experiência que poderia ter dado certo, caso tivesse algum jeito para esquilo.

A enfermeira convocou-me na sala de espera. Acompanhei-a, após o sinal-da-cruz, e entramos os dois no gabinete do dentista, que, como personagem principal, só aparece depois do circo armado.

_ Sente-se _ disse ele, apontando para a cadeira.

_ Sente-se a senhora – respondi com educada reverência _ , ainda sou do tempo em que os cavalheiros ofereciam seus lugares às damas.

Minhas pernas tremiam. Ela tornou a apontar para a cadeira.

_ O senhor é o paciente!

_ Eu?? A senhora não quer aproveitar? Fazer uma obturaçãoozinha, limpeza de tártaro? Fique à vontade. Sou muito paciente. Posso esperar aqui no banquinho.

O dentista surgiu com aquele ar triunfal de quem jamais teve cárie. Ah! Como adoraria vê-lo sentado na própria cadeira extraíndo um siso incluso! Mal me acomodei e ele já estava curvado sobre a cadeira, empunhando dois miseráveis ferrinhos, louco para entrar em ação. Nem uma palavra de estímulo ou reconforto. Foi logo ordenando:

_ Abra a boca.

Tentei, mas a boca não obedeceu aos meus comandos.

_ Não vai doer nada!

_ Todos dizem a mesma coisa _ reagi _ Não acredito mais em vocês.

_ Abra a boca! _ insistiu ele. Abri a boca. Numa cadeira de dentista sinto-me tão frágil quanto um recruta diante do sargento do batalhão.

Ele enfiou um monte de coisas na minha boca e tocou o dente com um gancho.

_ Ta doendo?

_ Urgh argh hogli hugli.

Os dentistas são tipos curiosos. Enchem a boca da gente de algodão, plástico, secadores, ferros e depois desandam a fazer perguntas. Não sou daqueles que conseguem responder apenas movendo a cabeça. Para mim, a dor tem nuances, gradações que vão além dos limites de um sim-não.

_ A anestesia vai impedir a dor _ disse ele, armado com uma seringa.

_ E eu vou impedir a anestesia _ respondi duro segurando firme no seu pulso.

Ele fez pressão para alcançar minha pobre gengiva. Permaneci segurando seu pulso. Ele apoiou o joelho no meu baixo ventre. Continuei resistindo, em posição defensiva. Ele subiu em cima de mim! Miserável! Gemí quase sem forças. Ele afastou a mão que agarrava seu pulso e desceu com a seringa. Lembrei-me de Indiana Jones e, num gesto rápido, desviei a cabeça. A agulha penetrou na poltrona. Peguei o esguichador de água e lancei-lhe um jato no rosto. Ele voltou com a seringa.

_ Não pense que o senhor vai me anestésiar com anestesia qualquer um _ disse, dando-lhe um tapa na mão.

A seringa voou longe e escorregou pelo assoalho. Corremos os dois para alcança-la, caímos no chão, embolados, esticando os braços para ver quem pegava a seringa. Tapei-lhe o rosto com meu babador e cheguei antes. A situação se invertera: eu estava por cima.

_ Agora sou eu quem dá as ordens _ vociferei, rangendo os dentes. _ Abra a boca!

_ Mas ... não há nada de errado com meus dentes.

_ Não, não, não. Por favor _ implorou. _ Morro de medo de anestesia.

Éra o que eu suspeitava. É fácil ser corajoso com a boca dos outros. Quero ver continuar dentista é na hora de abrir a própria boca. Levantei-me, joguei a seringa para o lado e disse-lhe, cheio de desprezo:

_ Você não passa de um paciente!

NOVAES, Carlos Eduardo. A cadeira do dentista e outras crônicas.
São Paulo, Ática, 1999. p.48-50

ANEXO F - Proposta de produção de um conto do livro didático

- Você acha correto tratar os animais dessa forma? Caso não, quais são os limites da atenção e do carinho que devemos dar aos animais?
- Você acha possível alguém gostar de um animal mais do que gosta de outro ser humano?
- Pessoas que se sentem solitárias e precisam de companhia devem adotar uma criança carente ou adquirir um animal? Por quê?

Produção de texto

O CONTO (I)

- Como a crônica, o conto é um texto curto que pertence ao grupo dos gêneros narrativos ficcionais. Caracteriza-se por ser condensado, isto é, por apresentar poucas personagens, poucas ações e tempo e espaço reduzidos. No conto "Tentação":

Uma menina ruiva e um cão fofinho também ruivo.

- Quais são as personagens envolvidas na história?
- Onde acontecem os fatos narrados? Numa rua em Grajau, diante da casa da menina.
- Há no conto uma expressão que indica o momento exato em que se passa a ação. Qual é essa expressão? duas horas (da tarde)
- Levante hipóteses: Qual é o tempo de duração dos fatos relatados no conto?

Um tempo curto, representado pelo tempo em que a narradora, que esperava o ônibus, observa a menina. Nesse tempo há três momentos: antes, durante e depois do encontro da menina com o cão.



- A crônica é geralmente publicada em jornais e depois em livros. Em que veículo o conto costuma ser publicado? Em livros (antologias) e, às vezes, em revistas.
- Do mesmo modo que a crônica, o conto pode ter tanto narrador-observador quanto narrador-personagem. Que tipo de narrador o conto "Tentação" apresenta? Justifique sua resposta. Narrador-personagem, pois há no texto verbos e pronomes em 1ª pessoa, como, por exemplo, na frase "Olhamo-nos sem palavras, desalento contra desalento".
- Enquanto na crônica as personagens são, em geral, mostradas de forma superficial, no conto elas apresentam maior profundidade, por receberem um tratamento que lhes confere características psicológicas mais complexas.

- Qual é a característica que aproxima a menina e o cachorro? Ambos são ruivos.
- Que características psicológicas da menina são exploradas no conto?

Ser solitária, diferente, desalentada, talvez sentir-se excluída.

- Nos gêneros narrativos, a seqüência de fatos que mantêm entre si uma relação de causa e efeito constitui o enredo. Um dos mais importantes elementos que compõem o enredo é o conflito. Leia o boxe lateral e, a seguir, identifique o conflito do conto "Tentação".

O conflito ocorre quando a menina e o cão se encontram.

Professor: Comente com os alunos que, nos contos do século XIX e início do século XX, essas partes eram mais bem-delimitadas do que nos contos contemporâneos.

- O enredo do conto tradicional estrutura-se com base nas seguintes partes: introdução, complicação, clímax e desfecho. Identifique nesse conto o clímax, isto é, o momento de maior tensão.

O instante em que a menina e o cão se fitam estasiados.

A estrutura do enredo

- Introdução** (ou apresentação): geralmente coincide com o começo da história; é o momento em que o narrador apresenta os fatos iniciais, as personagens e, às vezes, o tempo e o espaço.
- Complicação** (ou desenvolvimento): é a parte do enredo em que é desenvolvido o conflito.
- Clímax**: é o momento culminante da história, ou seja, aquele de maior tensão, no qual o conflito atinge o seu ponto máximo.
- Desfecho** (ou conclusão): é a solução do conflito, que pode ser surpreendente, trágica, cômica, etc., e corresponde ao final da história.

7. No desfecho do conto geralmente ocorre a solução do conflito ou uma revelação para a personagem. A revelação acontece quando um fato ou uma situação muda o modo de pensar ou agir da personagem, levando-a a romper com determinados valores, a questionar seu modo de vida, etc. No desfecho do conto lido ocorre a solução do conflito, uma revelação ou ambos?

Ocorrem ambos: a solução do conflito quando o bossê vai embora com sua dona sem olhar para trás; a revelação quando a menina percebe que há no mundo outro ser ruivo como ela.

8. Observe a linguagem do conto lido.

- a) Que tipo de variedade lingüística foi empregada? A variedade padrão.
 b) Que tempo verbal predomina no conto lido? O passado (pretérito perfeito e imperfeito do indicativo).

Professor: Comente com os alunos que, embora seja mais comum nos contos o emprego do passado, há contos em que é empregado o tempo presente.

9. Reúna-se com seus colegas de grupo e, juntos, concluem: Quais são as características do conto?

É uma narrativa ficcional curta, condensada, que apresenta poucas personagens, poucas ações e tempo e espaço reduzidos. O enredo é geralmente estruturado em introdução, complicação, clímax e desfecho e as personagens são mais aprofundadas psicologicamente do que nas crônicas. Emprega geralmente a variedade padrão da língua.
 Professor: Com as conclusões dos grupos, sugerimos montar coletivamente na lousa um quadro com as características básicas do conto.

O conflito

Leia este texto:

Dona Conceição é uma excelente comerciante. Hoje fui à sua loja, que, como sempre, estava cheia de gente. Ela atendeu a todos com muita simpatia, sem perder o bom humor e sem perder tempo. É por isso que muita gente gosta de fazer compras ali. Voltei para casa satisfeita com as compras que fiz e com a atenção recebida.

Esse texto apresenta uma história completa, pois tem os elementos fundamentais de uma narrativa (fatos, personagens, lugar, tempo). Entretanto, é apenas uma história comum, que não atrai o leitor ou o ouvinte, pois falta nela algo inquietante, que causa surpresa. Em outras palavras, falta nela um conflito. O conflito é qualquer elemento da história que se opõe a outro, criando uma tensão que organiza os fatos narrados e, consequentemente, prende a atenção do leitor ou do ouvinte.

Agora é a sua vez

Apresentamos a seguir o início de três contos de escritores brasileiros. Escolha um deles e dê continuidade à narrativa. Se preferir, escreva um conto com um assunto diferente dos propostos.

O telefonema pegou-a de surpresa. Atendeu com impaciência, os olhos presos a um livro que tinha nas mãos, uma história policial que não conseguia parar de ler. Era bom estar sozinha, lendo um livro de suspense numa noite de ventania. O sábado já estava quase no fim e ela ali, presa àquelas páginas. O som do telefone era uma intromissão, um estorvo. Atendeu a contragosto.

(Helôisa Seixas. *Contos mínimos*. Rio de Janeiro: Record, 2001. p. 43.)

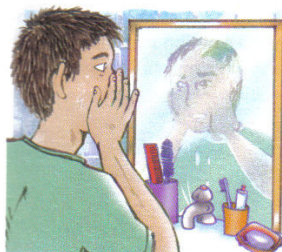


— Até que enfim chegou a minha vez, Camila.

Tatá reclamou com razão. Quase todo mundo já tinha respondido as perguntas do caderno da Camila. Ele esperou, esperou, esperou com paciência, com calma, com o canto dos olhos, com uma vontade doida de pegar aquele caderno espiral de capa enebada de tanto passar de mão. Às vezes ficava com uma ligeira impressão de que Camila sabia dessa sua ansiedade — e, pior, sabia do motivo da ansiedade — e por isso negava silenciosamente o direito de Tatá registrar suas respostas no caderno dela.

— Até que enfim...

(Edson Gabriel Garcia. *Contos de amor novo*. 3. ed. São Paulo: Atual, 1999. p. 50.)



Esse barulho todo é o Nilo chegando. Jogou os livros e cadernos no sofá e gritou para a mãe que queria comer.

— Como se eu não soubesse — disse ela. — Mas primeiro, ó — apontou para os livros no sofá — e depois, ó: lavar as mãos.

— É para já — ele disse. Pegou os livros, levou-os para o quarto e voltou correndo. E enquanto enxugava as mãos se olhando no espelho da pia, gritou para a cozinha: — Mãe, tenho uma novidade.

(José J. Veiga. *Torvelinho dia e noite*. São Paulo: Difel, 1985. p. 11.)

Ao produzir seu texto, siga estas instruções:

- Tenha em mente que seu conto será lido por colegas, professores, familiares e amigos, pois ele fará parte do livro que seu grupo irá produzir e expor na mostra **Quem conta um conto aumenta um ponto** proposta no capítulo **Intervalo** desta unidade.
- Antes de escrever, imagine o conflito, ou seja, a situação problemática que as personagens viverão, e como ocorrerá sua superação. Além disso, planeje a organização dos fatos, estruturando o enredo em partes (introdução, complicação, clímax e desfecho) ou encontrando uma maneira de subverter essa estrutura. No caso de sua escolha ter recaído sobre um dos inícios sugeridos, a introdução já está feita.
- Ao redigir, empregue a variedade padrão da língua. Faça um rascunho e, antes de passar seu conto a limpo, revise-o cuidadosamente, seguindo as orientações do box **Avalie seu conto**. Refaça o texto quantas vezes achar necessário.

O que é necessário para criar uma boa história?

Veja a reflexão que o escritor italiano Umberto Eco faz sobre o ato de narrar:

Entendo que para contar é necessário primeiramente construir um mundo, o mais mobiliado possível, até os últimos pormenores. Constrói-se um rio, duas margens, e na margem esquerda coloca-se um pescador, e se esse pescador possui um temperamento agressivo e uma folha penal pouco limpa, pronto: pode-se começar a escrever, traduzindo em palavras o que não pode deixar de acontecer.

Avalie seu conto

Observe se seu conto é uma narrativa ficcional curta; se apresenta poucas personagens, poucas ações e tempo e espaço reduzidos; se o enredo está estruturado em introdução, complicação, clímax e desfecho (ou subverte intencionalmente essa estrutura); se a linguagem empregada está de acordo com a variedade padrão da língua.

Para escrever com expressividade

O DISCURSO CITADO: O DISCURSO INDIRETO LIVRE

Nos textos narrativos ficcionais, o narrador pode se valer de três tipos de discurso para registrar as falas das personagens: o discurso direto, o discurso indireto e o discurso indireto livre, ou semi-indireto, que é uma fusão dos dois outros tipos.

ANEXO G – Resenha sobre o filme *Tropa de elite*

Tropa de Elite

Resenha do filme "Tropa de Elite"

Rodrigo Constantino - Publicado em 15.10.2007

Finalmente vi o tão falado filme *Tropa de Elite*, no dia da estréia oficial nos cinemas. Gostei muito. O que mais me impressionou no filme foi seu realismo, a forma direta como trata de delicados temas – como o da violência carioca. Após ver o filme, parece-me incompreensível o rótulo de “fascista” que muitos esquerdistas deram ao filme. Sim, entendo que tudo aquilo que não é socialista vira “fascista” ou “nazista” para essa turma. Não obstante o fato de que na prática é tudo farinha do mesmo saco – socialismo, comunismo, fascismo e nacional-socialismo, todos antiliberais e coletivistas – fica a constatação de que o filme não tem absolutamente nada que nos remeta ao fascismo. A não ser, claro, que ser contra a extinção do “caveirão” seja sinônimo de fascismo...

O filme mostra um Capitão Nascimento vivendo angústias pessoais, e não um monstro que adora torturas. O filme não faz apologia à tortura hora alguma, como alguns disseram. Ele apenas relata a vida dura dos policiais do Bope, e a podridão que é o sistema policial na cidade. Em resumo, ele descreve uma realidade lamentável da cidade “maravilhosa”, onde todo o sistema funciona para se perpetuar, incluindo policiais corruptos, traficantes, políticos e consumidores de drogas da classe média e alta. A tropa de elite da PM é tratada como um pequeno grupo ainda blindado contra a corrupção que devorou o restante da polícia, graças provavelmente ao sentimento de honra de seus membros. O ambiente hostil, cujo câncer da corrupção já chegou ao estágio de metástase, não colabora nem um pouco com a adoção de práticas corretas no combate ao crime. Isso não quer dizer que os métodos aplicados pelo Bope sejam dignos de aplausos. Apenas mostra como a realidade é: guerra é guerra. E o Rio vive, especialmente nesses locais, uma verdadeira guerra civil, com a total ausência do império da lei.

Um suíço vendo o filme ficaria chocado, com razão. E é importante pensar nisso, pois nos força uma reflexão: a que ponto nós chegamos?! Como sapos escaldados, vamos nos acostumando com a escalada da violência, achando normal a situação deplorável da cidade. Mas de vez em quando, como se despertados de um pesadelo, a revolta e indignação chegam a tal patamar que um Capitão Nascimento, assassino de assassinos, passa a ser visto com complacência – quando não admiração. É como um grito de desespero, colocando para fora nossa angústia. As favelas viraram verdadeiras fortalezas do crime, desde quando Brizola as tornou intocáveis pela polícia. Se antes era relativamente fácil extirpar o câncer, fica cada vez mais complicado fazer isso agora. A mentalidade de que bandidos são “vítimas da sociedade” não ajuda nada. As ONGs como a Viva Rio, que vivem pregando a paz enquanto atacam a polícia e defendem os bandidos, tampouco contribui. E o fato de ONGs desse tipo terem sido tratadas como hipócritas no filme, assim como os ricos que pedem paz entre uma carreira

de cocaína e outra, ajudou bastante para os ataques que recebeu da “esquerda festiva carioca”. Defender o fim da ação policial nos morros não é solução!

Eu sou um defensor da legalização das drogas. Não encaro isso como uma panacéia para nossos males, lembrando que vários países possuem consumo de drogas proibidas, mas nem por isso vivem no caos em que vivemos. Mas vejo a proibição das drogas como uma das grandes causas da violência, origem do tráfico. O Capitão Nascimento passa a mesma idéia no filme, quando desabafa que está de “saco cheio” de ter que subir morro e ver as crianças que morrem por conta do tráfico só porque os “playboys” querem enrolar um baseado. Entre Al Capone e os acionistas da Inbev, eu fico com a segunda opção, sem dúvida. Não consigo entender porque alguns preferem dar dinheiro para o PCC, Comando Vermelho e FARC em vez de dar lucros para uma Souza Cruz da vida, que gera empregos formais e paga impostos. A maconha deveria ser vendida por empresas deste tipo, não por traficantes.

Dito isso, a mensagem do filme, que trata como hipócritas os consumidores de drogas riquinhos, permanece válida. Afinal de contas, essas drogas estão proibidas, e este fato faz toda a diferença. Afinal, consumi-las realmente abastece os traficantes, dando munição para eles, contribuindo para a morte de inocentes na guerra do tráfico. Os defensores da legalização devem atuar no campo das idéias, buscando mudar este quadro. Mas enquanto isso não ocorre, devem entender que cada baseado aceso é mais bala de fuzil na mão de traficante assassino. Creio que esse é um motivo e tanto para abandonar o consumo até este ser legalizado.

Por fim, gosto sempre de lembrar da máxima de que cinema é a maior diversão. Muitos filmes tentam passar mensagens políticas ou ideológicas, faz parte do negócio. Mas no fim do dia, um bom filme, em minha opinião, é aquele que diverte como um bom entretenimento. Por isso gosto dos filmes de ação de Hollywood, com orçamento milionário, muitas explosões e perseguições inacreditáveis de carros. E neste quesito, Tropa de Elite merece uma ótima nota. O filme prende o espectador na cadeira, atento a cada cena eletrizante. As cenas são bem realistas. A violência está presente, mas não em doses absurdas. E cá entre nós: a violência existe mesmo em nossa cidade e em nossas favelas. Será que retratar a vida como ela é virou coisa de “fascista” agora? Pelo menos o filme despertou um debate saudável sobre os temas. E quem não gosta de debates sim, são os verdadeiros fascistas!

ANEXO H – Alguns textos de alunos

"Lere maravilhoso."

Aracá, 19/11/09

O Lere é maravilhoso é um projeto da escola Estadual, isso foi ideia do governo dos meus pais, quando eleito esse ano.

Já os professores gostaram do projeto e também para os alunos. E eles também gostaram. O pai do presidente Marcio ellyer, muitos livros para os alunos do Estado de Minas Gerais, são milhões de livros interessantes e que ajudam muito os alunos a se afastar dos drogas, álcool, os maus hábitos etc.

A ideia do presidente melheu com muitos mais, e falou que agora vai dar assim para melhor.

O presidente Marcio ainda disse me uma ideia para quem não gosta, que se for uma com quem pensa muito no futuro de quem estuda, porque eles são agora e que vai dar um dia.

Ele também falou que vai dar um dia projeto para os adultos que vão ser estudo.

página 27 minas.

A Caravana-biblioteca

Senhores Eleitores estou aqui hoje para apresentar a vocês a Caravana-biblioteca e isto mesmo a Caravana-biblioteca é uma coleção bem diversificada de livros de Livros animados, suspense, Telenovelas etc... e de todas as idades esta ideia surgiu através do Lado de Souza ele conta que esta ideia partiu daí que ele percebeu que todo mundo gostava de ler quando estavam no ponto de ônibus, no metrô, em qualquer lugar tinha alguém lendo em seu redor ai partiu esta ideia ele comprou na mão do cantado dele uma coleção ai depois ele foi pedindo aos seus amigos, parentes, todos os livros que eles não usavam encorajou os vizinhos que ficaram sabendo desta ideia e contribuíam com ele mais não era suficiente para escolas e pedindo contribuições para os alunos e os professores e funcionários ai que um dia uma biblioteca ficou sabendo desta ideia e começou a procura saber mais sobre esta ideia até que um dia ele chegou na cidade dele e ele foi pra contagem quando ele chegou lá ele viu aquilo tudo e ele ficou impressionado com aquilo tudo e ele chamou para conversar e nesta conversa ele falou para ele que ficou apaixonado pelo trabalho que ele está organizando e falou que queria contribuir com alguns livros e que ele tinha uma biblioteca mas estava fechada por não ter muitas pessoas interessadas e que se ele o ajudasse ele poderia ensinar as pessoas mas ele, e assim foi feito ele fez muitas cópias de livros e saiu as suas apresentando a Caravana-biblioteca e no mesmo dia muitas pessoas compareceram a Caravana para conversar e todo mundo ficou interessado e começaram a interessa como o trabalho estava dando certo ele começou a vender livros por R\$1,00 real ou todas as pessoas poderia ter os seus livros gratuitos e a partir deste projeto a Caravana conseguiu a incentivar muitas pessoas a ler e ficaram interessados e contaram a coleção mas se preocupe ele pode aparecer no qualquer momento ai na sua cidade ou até na cidade muito obrigado(a) a sua atenção!!!

Vivendo e aprendendo com a Leitura

nessa semana já vendemos bastante livro para as pessoas, entre elas mesmo que foi domingo achamos gente de gente para comprar livros e umas paradas de livros na gente pra gente muitos estudantes tem aqui comprar livros de estudos de jogos, romans livros estão apenas a maioria livros sobre informática sobre jogos e etc.

mas também estamos comprando livros para todos os jogos da qual de BH pelo telefone mais estamos só no começo que pelo jeito vai de muito o que foi mais um dia de livros ainda agora mas está vendendo bastante um enorme para falar uma enorme venda de livros mas não vamos deixar isso mesmo já está vendendo bastante um vivendo e aprendendo com a leitura mais tanto que por gente meus pais que estão trabalhando também mais se fosse por um livro que vamos mesmo mais tanto então que eles também não gastam do dinheiro que eu acho que ficou bom.

mas já não mais livros já acabamos mais porque um comprar também porque eles sempre compram livro ainda e compramos livros também já está de se de novo um computador vai de livros de produtos de livros e de muitos outros coisas e meus amigos gostam do nome também de jornal mais um computador mais também agora e também e aprendendo de graça até mais vai voltar sempre.

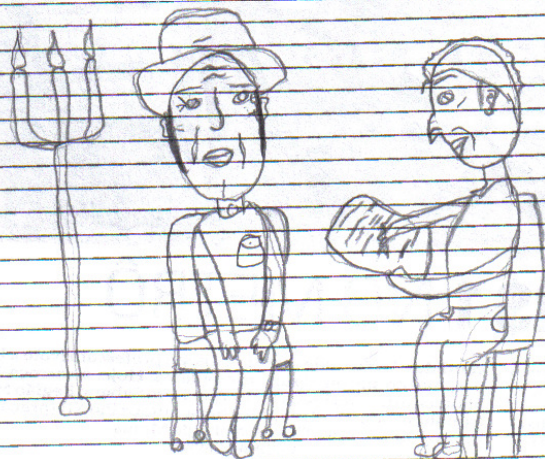
Livros a \$1 no metrô

Belo Horizonte 24 de novembro de 2008

Caro Senhor Sai, eu fiquei sabendo que o senhor está idealizando um projeto, que vende livros por \$1 no metrô, eu acho que isso está incrível, mas não trabalho, penso que não poder apreciar, pois não sei ler, nem escrever, é muito mesmo. Tenho 1 ped. mas mesmo assim eu continuo admirando que você esteja levando a literatura para muitas pessoas.

Sabe eu não queria ser burro e muito menos ignorante, mas eu sou muito pobre, e não tenho dinheiro para 2 matérias escolares. Eu vou te escrevendo, que eu digo estou escrevendo para te agradecer pelo projeto e para te agradecer por estar apresentando livros para o mundo novo e imaginário. Vou te agradecer, estou na época da minha 1ª leitura, meus filhos correm para lerem os livros, eles são figuras que a nos livros e mostram aos meus filhos que a educação é uma das coisas que mais nos ajudam na vida de uma pessoa, e se o senhor puder guardar uma das suas maravilhosas livros de apresentar para mim poder te pagar, deus sabe quando se o meu filho gostarem muito, e me muito obrigado até amanhã!

Jose Francisco Pereira.



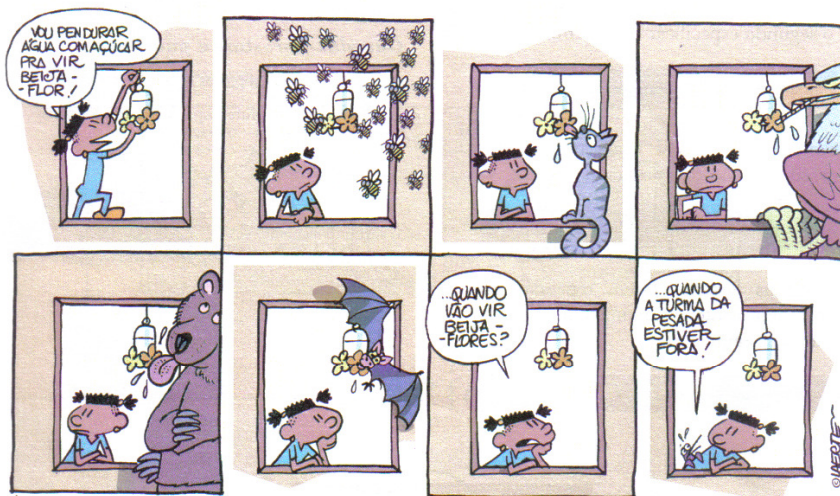
ANEXO I – Atividades de gramática do livro didático

- b) É bom que todos participem do projeto e que todos saiam satisfeitos. É bom todos participarem do projeto e saírem satisfeitos.
 c) Convém que peçamos auxílio aos professores. Convém pedir/pedirmos auxílio aos professores.

De olho na escrita

PLURAL DOS SUBSTANTIVOS COMPOSTOS

Leia esta tira, de Laerte:



- Observe o comportamento da personagem Suriá na tira. O que sua expressão facial e corporal, do 2º ao 6º quadrinho, demonstra? Interesse, surpresa, desânimo, impaciência, respectivamente.
- No 7º quadrinho, Suriá faz uma pergunta. Por que nos surpreendemos com a resposta que é dada a ela e a achamos engraçada? Porque quem responde à pergunta é um beija-flor; além disso, ele próprio justifica sua ausência no bebedouro.
- Na tira, um mesmo substantivo composto foi empregado duas vezes, uma no singular e outra no plural.
 - Qual é esse substantivo? beija-flor
 - A que classe de palavras pertence cada um dos elementos que compõem esse substantivo? beija: verbo; flor: substantivo
 - Compare o plural desse substantivo com outros substantivos compostos semelhantes:

caça-níquel → caça-níqueis quebra-mar → quebra-mares

Com base nessa comparação, deduza a regra de formação do plural dos substantivos compostos formados por verbo + substantivo. Quando o substantivo composto é formado por verbo + substantivo, somente o segundo elemento vai para o plural.