

Mariana Queiroga Tabosa

**O TRABALHO COM A ESCRITA DE TEXTOS EM LIVROS  
DIDÁTICOS DE PORTUGUÊS:  
Escolarização de Saberes Lingüísticos**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Conhecimento e Inclusão Social em Educação*, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação e Linguagem

Orientadora: Aracy Alves Martins  
Universidade Federal de Minas Gerais

Co-Orientadora: Maria Zélia Versiani Machado  
Universidade Federal de Minas Gerais

Belo Horizonte  
Faculdade de Educação

2008

Universidade Federal de Minas Gerais  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Linha de Pesquisa: Educação e Linguagem

Dissertação intitulada “*O trabalho com a escrita de textos em livros didáticos de Português: escolarização de saberes lingüísticos*”, de autoria da mestranda Mariana Queiroga Tabosa, aprovada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

---

Prof<sup>ª</sup>. Dra. Aracy Alves Martins - FaE/UFMG - Orientadora

---

Prof<sup>ª</sup>. Dra. Maria Zélia Versiani Machado - FaE/UFMG - Co-Orientadora

---

Prof<sup>ª</sup>. Dra. Maria Cristina Mello - Universidade de Coimbra - Portugal

---

Prof. Dr. Rui Vieira de Castro – Universidade do Minho - Portugal

---

Prof<sup>ª</sup>. Dra. Marildes Marinho – FaE/UFMG

---

Prof. Dr. BERNARDO JEFFERSON DE OLIVEIRA  
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação  
FaE/UFMG

**Belo Horizonte, 28 de agosto de 2008**

Aos meus familiares e amigos mais queridos.

A Matheus e ao nosso encontro.

## AGRADECIMENTOS

São muitas as pessoas a agradecer depois desta caminhada cheia de descobertas, de muito esforço e de abdições nunca imaginadas. Sempre será insuficiente o muito obrigado dedicado a elas.

Os meus sinceros agradecimentos:

- Aos meus pais, Ivon e Socorro, e à minha irmã, Flora, pela ponderação e firmeza em ajudar a entender as dores e as delícias que acompanham o crescimento;
- Aos meus familiares que entenderam a minha empreitada e a apoiaram; em especial às minhas avós, Celina e Terezinha, e ao meu avô, Joãozinho (*in memorian*), que, do alto de sua aparente indiferença, um dia demonstrou sua admiração por mim;
- A tia Nena (*in memorian*), matriarca essencial, de quem herdei muito do que sou;
- A Zé Laércio, Cida, dona Rosa, Mariana e “Nunum”, pelo acolhimento e carinho tão essenciais;
- A Maria Auxiliadora Bezerra, responsável por apresentar-me ao fascinante “mundo da Lingüística”, introduzindo-me nele a partir de pesquisas de iniciação científica, durante a graduação em Letras na Universidade Federal de Campina Grande (PB);
- A Aracy Alves Martins que, do alto da sua experiência, delicadeza e sensibilidade, soube conduzir de modo firme e leve as intervenções e orientações feitas durante esta pesquisa;
- A Zélia Versiani que, tendo pegado o “barco andando”, demonstrou grande interesse pela pesquisa, trazendo contribuições indispensáveis para a construção desta dissertação;
- A Marildes Marinho, pelas sugestões valiosas no momento da aprovação do projeto de pesquisa e que, mais tarde, ajudaram nos direcionamentos dados ao texto da dissertação;
- A Ana Galvão, pelo acolhimento, pessoal e intelectual, desde a minha chegada a essas terras mineiras;
- Às amigas e companheiras de faculdade desde o meu primeiro dia na FaE/UFMG: Juliana Melo, Patrícia Cappuccio e Ana Charnizon;

- Às meninas do grupo de pesquisa *Entrando na Cultura Escrita...*, coordenado pela professora Ana Galvão;
- Aos amigos que fiz pelos corredores da FaE/UFMG, especialmente àqueles pertencentes ao Grupo de Pesquisa em História da Educação - GEPHE;
- A João Chumbinho, vulgo “Seu João”, que ofereceu mais do que abrigo para os dias frios e de chuva, ofereceu um apoio emocional impagável, através de sua sensibilidade e simplicidade, as quais almejo ter semelhante um dia;
- Aos amigos veterinários que me acolheram, em especial a Sílvia Minharro, Luciana Freitas, Maria Carolina Paiva e Gissandra Faria;

Agradeço ainda:

- Ao CNPQ, que financiou esta pesquisa, possibilitando sua realização;
- Ao Programa de Pós-Graduação *Conhecimento e Inclusão Social em Educação*, da Faculdade de Educação da UFMG, por ter facultado o vínculo institucional que possibilitou o início de uma formação em pesquisa de modo tão relevante;
- Aos componentes da banca de defesa desta dissertação, pela valiosa possibilidade de interlocução;
- Aos funcionários da FaE/UFMG, pela dedicação e atenção com que sempre responderam às demandas da função, especialmente à Rose, secretária da Pós-Graduação, e à Marli, funcionária da biblioteca da FaE/UFMG;
- A Ceres Leite Prado, pela tradução para o português de citação feita em francês neste trabalho;
- A Elizete, pela tradução do “Abstract” desta dissertação;
- A Kelly, pela ajuda quando foram necessários conhecimentos computacionais mais profundos.

*“Cuido só de que o polegar não falhe o laço que lhe compete.  
Depois viro a mão e a imagem fica diferente. E recomeço.”*

(Bernardo Soares, “O livro do desassossego”)

## RESUMO

Esta pesquisa pretende compreender como acontece o trabalho com a escrita de textos em três livros didáticos de Português, a partir da relação de interlocução que estabelecem com saberes de referência da Lingüística, textos de currículos oficiais e programas de avaliação de materiais didáticos, de abrangência nacional. Os livros didáticos selecionados pertencem à oitava série do ensino fundamental, publicados, nas últimas três décadas, especificamente nos anos de 1984, 1998 e 2002. As análises desses livros realizam-se a partir de procedimentos de análise textual propostos pela Análise de Conteúdo e Análise do Discurso, considerando-se as relações entre a estruturação dos discursos e suas condições de produção. Essas análises estão organizadas em duas etapas. A primeira delas refere-se à análise das concepções de língua apresentadas pelo Manual do Professor dos livros didáticos. Na segunda etapa, analisam-se as propostas de trabalho (as atividades) com a língua e com a escrita de textos, presentes no Livro do Aluno, evidenciando-se as relações que estabelecem com as concepções de língua presentes no Manual do Professor. Perpassam as duas etapas das análises a identificação de saberes lingüísticos de referência e dos seus modos de escolarização, que, como se pode constatar, acontece de modo indireto, principalmente a partir de textos de currículos oficiais (propostas e parâmetros curriculares) e de critérios definidos por programas de avaliação de materiais didáticos (Programa Nacional de Livros Didáticos - PNLD). Nesse sentido, tem-se em vista evidenciar a dinâmica de referência que se estabelece entre as propostas para o “ensino do Português” dos livros didáticos e os saberes lingüísticos. O estudo realizado demonstrou haver uma alternância das concepções de língua e dos modos de se propor o trabalho com a escrita de textos, que ora acontece a partir de orientações às quais subjazem a concepção de língua como um instrumento para a comunicação, ora acontece a partir de orientações que trazem de modo subjacente a concepção de língua como interação social. Nesse sentido, a escolarização de saberes lingüísticos acontece, no Livro do Aluno, principalmente a partir da utilização de terminologias referentes às concepções da língua como instrumento para a comunicação ou da língua como interação social.

**Palavras-chave:** concepções de língua; escrita de textos; escolarização de saberes lingüísticos

## **ABSTRACT**

This research aims to comprehend how the work with the writing of texts happens in three Portuguese didactic books, from the relationship of conversation that establishes with awareness of reference of the Linguistic, texts of official curricula, and programs of assessment of didactic materials of national coverage. The didactic books chosen are from the eighth level of the secondary education, published in the last three decades, especially in the years of 1984, 1998 and 2002. The analyses of these books take place from the procedures of textual analysis purposed by the Content Analysis and the Analysis of the Speech, considering the relationship between the organization of the speeches and their production conditions. These analyses are organized in two stages. The first one refers to the analysis of the language conceptions presented by the Teacher Guide of the didactic books. In the second one, it is studied the work (the activities) proposals with the language and with the writing of texts, present in the Student's Book, showing the relationship that establish with the language conceptions, present in the Teacher's Guide. The two stages of the analyses go through the identification of linguistic awareness of reference, and of their ways of schooling, that, as it can be seen, happens in an indirect manner, especially from texts of official curricula (curricular proposals and parameters) and criteria defined by the assessment programs of didactic materials (National Programs of Didactic Books - NPDB). In such sense, it has in view to make clear the dynamic of reference which establishes itself between the proposals for the "Portuguese Teaching" of didactic books, and the Linguistic awareness. The accomplished study demonstrated that there is an alternation of the language conceptions and of the way of purposing the work with the writing of texts, which sometimes happens from orientations which suggest the language conception as an instrument for the communication, sometimes happens from the orientations that bring, in an underlying way, the language conception as social interaction. In such sense, the schooling of linguistic awareness happens, in the Student's Book, especially from the utilization of terminologies that refers to the language conceptions as instrument for the communication or the language as social interaction.

**Keywords:** Language Conceptions, Writing of Texts, Schooling of Linguistic Awareness.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

LD1 - Livro Didático 1 (“Comunicação em Língua Portuguesa”)

LD2 - Livro Didático 2 (“Português: Linguagens”)

LD3 - Livro Didático 3 (“Português para Todos”)

NPC/MG - Novas Propostas Curriculares - Instrumento de preparação para o exercício da cidadania/ Minas Gerais

PC/SP - Proposta Curricular para o ensino de Língua Portuguesa - 1ºGrau/ São Paulo

PCLP/SP - Proposta Curricular de Língua Portuguesa e Técnicas de Redação para o 2º grau/ São Paulo

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PE/MG - Programa de Ensino do primeiro grau - Comunicação e Expressão/ Minas Gerais

PEF/MG - Programa para o Ensino Fundamental/ Minas Gerais

PELP/MG - Programa de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira para o 1º e 2º Graus/ Minas Gerais

PNLD - Programa Nacional de Livros Didáticos

SGC/SP - Subsídios para Implementação do Guia Curricular de Língua Portuguesa para o 1º Grau/ São Paulo

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>12</b>
<b>CAPÍTULO 1 .....</b>	<b>14</b>
<b>O LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS COMO FONTE DE PESQUISA.....</b>	<b>14</b>
1. LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS: CONSTITUIÇÃO, MATERIALIDADE E USOS.....	14
2. OBJETIVOS, SELEÇÃO DAS FONTES E ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DE ANÁLISE .....	34
<b>CAPÍTULO 2 .....</b>	<b>50</b>
<b>A LÍNGUA COMO INSTRUMENTO PARA A <i>COMUNICAÇÃO</i> E O ENSINO DA <i>REDAÇÃO</i> NA ESCOLA .....</b>	<b>50</b>
1. A LÍNGUA PORTUGUESA COMO UM <i>INSTRUMENTO PARA A COMUNICAÇÃO</i> .....	51
2. SABERES DE REFERÊNCIA E CONCEPÇÃO DE LÍNGUA .....	67
3. <i>COMUNICAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA</i> : O TRABALHO COM A PRODUÇÃO ESCRITA PARA A ESCOLA .....	78
<b>CAPÍTULO 3:.....</b>	<b>102</b>
<b>O TRABALHO COM A LÍNGUA MATERNA EM LIVROS DIDÁTICOS: ENTRE CONCEPÇÕES INSTRUMENTAIS E SOCIOINTERACIONAIS .....</b>	<b>102</b>
1. TEXTOS CURRICULARES E SABERES LINGÜÍSTICOS DE REFERÊNCIA: O QUE SE PROPUNHA ANTES DOS PCN? .....	103
2. PRINCÍPIOS DO TRABALHO COM A LÍNGUA PRESENTES NO MANUAL DO PROFESSOR .....	116
3. PROPOSTAS PARA O TRABALHO COM A LÍNGUA MATERNA NO LIVRO DO ALUNO .....	136
4. O TRABALHO COM A <i>PRODUÇÃO DE TEXTOS</i> : ENTRE AS “PRÁTICAS INSTRUMENTAIS” E AS “PRÁTICAS INTERACIONAIS” .....	162
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>174</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>179</b>

## APRESENTAÇÃO

É interessante perceber o quanto a construção de um objeto de pesquisa e também da pesquisa em sua totalidade se fazem a partir de um difícil processo de “abdição” e de “adoção”.

É preciso ter o desprendimento e o discernimento para abdicar do que, num determinado momento, não nos será útil. Em contrapartida, é preciso também adotar outras ou novas (e antes desconhecidas) possibilidades teóricas, outras maneiras de desenvolver a pesquisa, outros meios para a abordagem do objeto.

Em pesquisa tudo é parte de um percurso, de um processo de amadurecimento na prática de se tornar pesquisador. Esta dissertação é o resultado de muitas “idas” e “vindas”; de muita “abdição” e também de algumas “adoções”. Mais importante do que apresentar resultados ou conclusões sobre o tema, este trabalho tem o intuito de possibilitar discussões sobre o trabalho com a língua, de modo mais amplo, e o trabalho com a escrita, de modo mais particular, proposto por livros didáticos de Português, publicados em diferentes décadas.

Nesse sentido, o presente trabalho apresenta os percursos trilhados para a construção e o desenvolvimento do objeto desta pesquisa, que diz respeito ao ensino da escrita de textos presente em livros didáticos de Português. Os objetivos desta pesquisa foram os seguintes: 1) identificar, descrever e analisar as concepções de língua e de seu ensino, incluídas em três livros didáticos de Português, destinados à oitava série do ensino fundamental e publicados nos anos de 1984, 1998 e 2002; 2); descrever e analisar as propostas de produção escrita inseridas nesses livros, entendendo as relações que estabelecem com as concepções de língua e de ensino de língua predominantes; e 3) identificar as referências a saberes da Lingüística e a critérios de avaliação do PNLD, contidos nos livros didáticos analisados, relacionando-os às concepções e propostas para o ensino de língua portuguesa e o ensino da escrita de textos anteriormente discutidos em 1 e 2.

Pretendeu-se, portanto, compreender o ensino da escrita presente nesses livros didáticos a partir da relação de interlocução que estabelecem entre saberes de referência da Lingüística, textos de currículos oficiais e programas de avaliação de materiais didáticos de abrangência nacional.

Esta dissertação está dividida em quatro capítulos. No primeiro capítulo, “O livro didático de Português como fonte de pesquisa”, discutem-se aspectos relacionados à constituição, materialidade e usos presumidos do livro didático enquanto fonte de análise para

esta pesquisa. Nesse capítulo, também são apresentados os objetivos da pesquisa, a seleção e o tratamento dado às suas fontes e como se organiza o trabalho de análise desta dissertação.

O segundo e terceiro capítulos, “A língua como instrumento para a *comunicação* e o ensino da *redação* na escola” e “O Trabalho com a Língua Materna em Livros Didáticos: entre concepções *instrumentais* e *sociointeracionistas*”, pretendem entender relações que se estabelecem entre concepções de língua e o trabalho com a escrita de textos, a partir dos modos como se escolarizam saberes da Lingüística.

Nas Considerações Finais, são apresentadas reflexões sobre os modos como se escolarizam saberes lingüísticos nos livros didáticos analisados e a partir de que meios acontece essa escolarização.

## CAPÍTULO 1

### O LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS COMO FONTE DE PESQUISA

*O livro escolar é objeto didático, mas também fonte de pesquisa histórica que permite revelar componentes do currículo escolar ao expressar valores, normas e conhecimentos próprios de uma época e de uma sociedade. Esse material didático, essencial na instrução escolarizada até os dias de hoje, articula um conjunto de saberes organizados, que consiste numa representação da cultura, com vistas a transmiti-lo aos leitores, que devem ser iniciados nesta mesma cultura.*

(VALDEMARIM & SOUZA, 2000, p.07)

*As mudanças, ao longo das décadas, do livro didático, tanto em seu conteúdo quanto na didatização desse conteúdo, são, pois, determinadas por fatores culturais, sociais, econômicos: a evolução dos campos de conhecimento que dão origem às disciplinas escolares, os novos objetivos que a escola vai assumindo, à medida que se alteram as demandas sociais e a situação econômica, as condições de formação e de trabalho que se vão impondo aos professores.*

(SOARES, 1996a, p.62)

#### 1. Livro Didático de Português: constituição, materialidade e usos

O livro didático de Português como fonte desta pesquisa possibilitou apreender e compreender, a um mesmo tempo, as seleções de saberes de referência da Lingüística e os seus modos de escolarização; ou seja, possibilitou apreender e compreender a configuração de propostas de trabalho com a língua materna em três livros didáticos publicados em décadas distintas.

As referidas fontes foram analisadas, considerando o contexto histórico-social mais amplo, nos quais se deram sua produção, sua circulação e os seus usos.

Como bem destacam as epígrafes no início deste texto, vinculam-se diretamente a esses contextos de produção, circulação e uso mudanças nos campos das ciências de referência, nos modos de organização das disciplinas escolares e nos modos de proposição do ensino nas escolas. Isso acontece porque cada período histórico apresenta discursos pedagógicos que se diferenciam, complementam-se ou ainda se interpenetram, seja no campo relativo aos saberes de referência, seja no campo dos currículos, seja no tocante à realidade do ensino escolar propriamente dito.

Por essa via, como propõe CHOPPIN (2007), compreende-se que:

un manuel n'est pas un livre qu'on lit, mais un outil dont on use. La complexité du manuel - et par conséquent celle de son analyse - vient de ce qu'il assume des fonctions multiples (et, le temps passant, de plus en plus nombreuses) auprès de destinataires divers (élèves, maîtres, familles,...) et dont les attentes varient suivant les moments (enseignant préparant seul son cours, enseignant menant sa classe, etc.). C'est la prise en compte de la dimension dynamique du manuel (il n'existe, en définitive, que par les usages qu'on en fait!) qui fait défaut à la plupart des travaux d'analyse.<sup>1</sup>

Nesse sentido, considerou-se, para esta pesquisa, a fonte “livro didático de Português”, no tocante à sua constituição, à sua materialidade e aos seus usos, destacando quem são seus destinatários e como se dá a sua circulação (entre leitores, leitores críticos e usuários).

Segundo BATISTA (1999), o livro didático possui como principais usuários ou interlocutores professores e alunos, pois ele se constitui como um impresso destinado ao ensino-aprendizagem no contexto escolar. Nesse sentido, são considerados e selecionados alguns modos de apresentação e disposição dos discursos, dos objetos didáticos e das propostas de ensino que sejam viáveis quanto a sua realização num tempo e num espaço escolar específicos.

O uso do livro didático, em seu cerne, ocorre principalmente no contexto escolar, tendo em vista que sua circulação entre os leitores acontece fora das grandes livrarias e bibliotecas<sup>2</sup>. Nesse aspecto, como ainda destaca BATISTA (1999), o livro didático é resultado da produção de um “autor” e não de um “escritor”, sendo eminentemente manipulado por “usuários” e não por “leitores”; daí porque Choppin traz em destaque, na citação anterior, a importância de se considerar esse material a partir da dinâmica que envolve o seu uso.

---

<sup>1</sup> Um manual didático não é um livro que se lê, mas uma ferramenta que se utiliza. A complexidade do manual didático – e, conseqüentemente, a de sua análise – decorre do fato de que ele assume funções múltiplas (e, com o passar do tempo, cada vez mais numerosas) junto a diversos destinatários (alunos, mestres, famílias...) cujas expectativas variam de acordo com os momentos (professor preparando, sozinho, sua aula; professor dando aula, etc.). Levar em conta a dimensão dinâmica do manual didático (ele só existe, finalmente, pelos usos que se fazem dele) é a lacuna existente na maior parte dos trabalhos de análise. (tradução livre)

<sup>2</sup> Por ser o principal impresso em torno do qual a escolarização e o letramento são organizados e constituídos (BATISTA, 1999), pode-se dizer que o livro didático está cada vez predominando como principal material de ensino no cotidiano da sala de aula, constituindo-se, assim, como um dos elementos básicos para a organização do trabalho docente (BATISTA e COSTA VAL, 2004). Por essa via, o uso desse material por professores e alunos vem ganhando cada vez mais destaque, tanto porque o acesso a ele atualmente se dá de modo mais fácil, com a distribuição gratuita de livros para as escolas públicas pelo governo federal brasileiro, quanto porque cada vez mais o professor opta por ensinar prioritariamente os conteúdos nele presentes - seja porque não dispõe de tempo para preparar suas aulas, seja porque não considera sua formação satisfatória ao cumprimento das demandas curriculares.

De fato, a função primeira do livro didático é servir de material ou instrumento de ensino no contexto escolar, mas vale ressaltar, também, o quanto esse tipo de livro vem ganhando cada vez mais espaço entre os leitores críticos – grupo de leitores constituído principalmente por pesquisadores (lingüistas, educadores, semióticos, filólogos, etc.), mas também por professores da área da linguagem –, isso porque, entre as décadas de 1980 e 1990, respectivamente, ampliam-se as pesquisas lingüísticas e instauram-se programas para a avaliação desse tipo de livro.

No contexto dessas décadas, quando surgem outros grupos de usuários de livros didáticos – os pesquisadores e avaliadores –, a obra didática passa a levar em conta como condições para sua produção saberes científicos do campo da Lingüística e propostas de ensino valorizadas por currículos oficiais.

O contexto de surgimento desses outros grupos de leitores e usuários dos livros didáticos mostrou-se importante para esta pesquisa, porque se reconhece que “o que determina a política da escolarização do saber e, portanto, a política do livro didático é, fundamentalmente, uma política da cultura, da ciência e das práticas sociais” (SOARES, 1996a, p.55), especialmente quando se reconhece o quanto a produção desse tipo de material didático, no Brasil, sempre esteve atrelada a medidas governamentais na área de Educação.

O vínculo que esse material apresenta, desde seu surgimento, com decretos, leis e medidas governamentais, pode ser atestado já a partir da Era Vargas<sup>3</sup>.

Em 1929, inicia-se a política brasileira em torno dos livros didáticos. Primeiramente é criado o *Instituto Nacional do Livro* (INL), órgão responsável por legislar sobre os livros didáticos nacionais, legitimando-os e estimulando sua produção.

Em 1938, é instituída a *Comissão Nacional do Livro Didático* (CNLD), que estabelece uma política de controle da produção e da distribuição dos livros no país. É ainda nesse mesmo ano que o decreto lei 1006 de 30/12/1938 define o que deve ser entendido como “livro didático”:

Art. 2º, § 1º - Compêndios são livros que exponham total ou parcialmente a matéria das disciplinas constantes dos programas escolares; 2º - Livros de leitura de classe são os livros usados para leitura dos alunos em aula; tais livros também são chamados de livros de texto, livro-texto, compêndio escolar, livro escolar, livro de classe, manual, livro didático.

(OLIVEIRA, 1980, p.13 apud FREITAG, 1993)

---

<sup>3</sup> As informações acerca da história do livro didático no Brasil foram descritas Cf. BATISTA (2001) e segundo o site <http://www.fnde.gov.br/>.

Posteriormente, no ano de 1945, é consolidada a legislação brasileira acerca da produção, importação e utilização dos livros didáticos.

No entanto, em meados da década de 1960 (em 1966), há uma consolidação mais veemente das políticas em torno dos livros didáticos: um acordo financeiro entre o Ministério da Educação (MEC) e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID) institui a *Comissão do Livro Técnico e Livro Didático* (COLTED), responsável pela coordenação das ações referentes à produção, edição e distribuição do livro didático no Brasil. Esse acordo garantiu ainda a distribuição gratuita de 51 milhões de livros num período de três anos.

Com o fim do referido acordo financeiro, o governo brasileiro passa, em 1976, a comprar livros para distribuí-los às escolas com recursos do *Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação* (FNDE). Nesse mesmo ano, se dá a extinção do INL, entrando em seu lugar a *Fundação Nacional do Material Escolar* (FENAME), com as mesmas atribuições do antigo Instituto.

Em 1983, é extinta a FENAME, criando-se, em seu lugar, a *Fundação de Assistência ao Estudante* (FAE), que passa a incorporar um outro órgão implantado no ano de 1971, o *Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental* (PLIDEF). Em 1985, com a edição do Decreto nº 91.542, é instituído o *Programa Nacional do Livro Didático* (PNLD), que entra no lugar do PLIDEF, trazendo as seguintes modificações: 1) a indicação para compra dos livros didáticos passa a ser feita pelos professores; 2) institui-se o fim do livro consumível e atribuem-se especificações técnicas para sua produção; 3) amplia-se a oferta de livros aos alunos de 1ª e 2ª séries das escolas públicas e comunitárias; 4) extingue-se a participação financeira dos estados, deixando a cargo da FAE o controle financeiro da compra dos livros.

No início da década de 1990, há um recuo na distribuição dos livros didáticos, devido a questões orçamentárias; por isso o atendimento dessa distribuição restringe-se à 4ª série do ensino fundamental. A partir do ano de 1995, começa a ocorrer, aos poucos, a universalização da distribuição do livro didático ao ensino fundamental. Nesse mesmo ano, universalizam-se livros de Matemática e Língua Portuguesa. Em 1996, universalizam-se os livros de Ciências e, finalmente, em 1997, os livros de Geografia e de História.

Em 1996, realiza-se a avaliação dos livros didáticos inscritos para o PNLD/1997, a partir da consideração de aspectos referentes a: erros conceituais, indução a erros,

desatualização, preconceito ou discriminação, critérios instituídos como de *exclusão* dos livros didáticos avaliados<sup>4</sup>.

Em 1997, com a extinção da FAE, passa-se exclusivamente o controle da compra e distribuição dos livros para o FNDE. É ainda na segunda metade da década de 1990 que ocorre a instituição de ciclos e programas de correção de fluxo nas redes públicas de ensino, bem como a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

Na década atual (de 2000), foram ampliadas as distribuições dos materiais didáticos, passando-se, também, a distribuir dicionários de língua portuguesa a todo o ensino fundamental. Ampliou-se, ainda, a distribuição dos livros didáticos a alunos de escolas públicas portadores de deficiência visual (livros em Braille), bem como se ampliou essa distribuição a escolas de ensino especial e a instituições privadas consideradas pelo censo escolar como sendo comunitárias e filantrópicas. No ano de 2003, criou-se o *Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio* (PNLEM).

O breve histórico acima demonstra o quanto a política brasileira em torno da produção, compra e distribuição dos livros didáticos – e, posteriormente, de outros materiais – sempre esteve atrelada a medidas governamentais, seja por meio da criação de institutos (Instituto Nacional do Livro – INL), comissões (Comissão Nacional do Livro Didático – CNLD; Comissão do Livro Técnico e Livro Didático – COLTED), fundos ou fundações (respectivamente, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE; e Fundação Nacional do Material Escolar – FENAME; Fundação de Assistência ao Estudante – FAE), seja a partir da instituição de programas de avaliação dos livros didáticos que foram distribuídos às escolas públicas (Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental – PLIDEF; Programa Nacional do Livro Didático – PNLD; Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio – PNLEM).

O vínculo que vem se estabelecendo ao longo dos anos entre a produção de materiais didáticos, especialmente a produção de livros didáticos, e sua compra, distribuição e avaliação pelo Estado fez com que os editores e os autores responsáveis pela elaboração da obra didática começassem a considerar, com cada vez mais ênfase, discursos que circulam num currículo oficial.

O currículo oficial constitui-se como aquele currículo cuja seleção de conteúdos para o ensino está vinculada, na maioria das vezes, a saberes e conhecimentos privilegiados

---

<sup>4</sup> Para mais detalhes sobre as políticas públicas em torno dos livros didáticos no Brasil, ver informações presentes no endereço eletrônico <http://www.fnde.gov.br/>, site do FNDE, órgão que, na atualidade, é responsável pela compra e distribuição de materiais didáticos para as escolas públicas brasileiras.

para estudo no campo científico-acadêmico. O vínculo desses conteúdos curriculares com as ciências de referência não se constitui a partir de transposições diretas, mas principalmente a partir do vínculo estabelecido entre essas ciências em sua relação com a seleção do que ensinar e como ensinar, seja porque propostas e parâmetros curriculares muitas vezes são elaborados tomando como base materiais produzidos no campo científico (livros, revistas científicas, trabalhos de teses e dissertações, etc.), seja porque grande parte dos elaboradores ou coordenadores de equipes de elaboração desses materiais são os próprios pesquisadores.

Então, é possível pensar que o modo de proposição das atividades, assim como os conteúdos selecionados para “ensino do Português”<sup>5</sup> nos livros didáticos brasileiros resultam de escolhas vinculadas a um currículo oficial proposto e controlado por políticas públicas em torno desses materiais (BATISTA e COSTA VAL, 2004); isso porque as editoras que se estabeleceram como hegemônicas no Brasil foram aquelas que optaram por seguir as demandas do seu maior comprador, o Estado:

Nem mesmo as editoras, que à luz de seu poderio econômico teriam condições de influenciar o conteúdo e a distribuição dos livros didáticos, têm usado a sua força para participar com propostas próprias das decisões políticas sobre o livro didático. (...) Elas preferem seguir as instruções dadas pelo Estado a respeito do currículo mínimo (...), deixando que o Estado *encomende*, isto é, compre o maior número de livros de sua coleção.

(FREITAG, 1993, p.22)

Os saberes que constituem um currículo conformam-se tanto a partir de uma *indústria cultural* (FREITAG, 1993) mais ampla, a qual envolve saberes e conhecimentos legitimados como essenciais à formação social do indivíduo e ao desenvolvimento da sociedade como um todo, quanto a partir de uma *cultura escolar* específica (CHERVEL, 1998), que também produz conhecimentos próprios e apropriáveis.

Discutida a complexa questão das condições de produção dos livros didáticos, a qual considera demandas curriculares oficiais, mercado editorial, leitores, leitores críticos e/ou usuários, passa-se a discutir, neste momento, a materialidade e usos desse tipo de livro, muito relevante também para os objetivos deste trabalho. O enfoque a seguir recai especificamente

---

<sup>5</sup> Nesta dissertação, quando se fala em “ensino do Português”, está-se referindo aos trabalhos realizados, no contexto escolar, com a leitura, a gramática, a oralidade e a escrita. Subjacente à opção pelo uso das aspas, está o questionamento de se é, realmente, o papel da escola ENSINAR a língua portuguesa a seus próprios falantes, pois quando os alunos passam a freqüentar essa instituição, já dominam muitos dos usos da sua língua materna. Nesse sentido, optou-se por fazer um uso mais freqüente de expressões que enfatizem o TRABALHO com a língua portuguesa no contexto escolar; daí porque falar em “trabalho com a língua”, “trabalho com a escrita de textos”, “trabalho com a gramática”, etc.

sobre livros didáticos, de modo mais geral, e livros didáticos de Português, de modo mais particular. Com relação a esses últimos, pretende-se destacar seus modos de configuração ao longo do tempo, no que se refere aos conteúdos selecionados para o trabalho com a língua, aos discursos predominantes e às atividades propostas para essa disciplina.

### *1.1 O livro didático como material de ensino-aprendizagem*

Segundo SOARES (1996a, p.54), o livro didático foi criado na Grécia Antiga, tendo estado sempre presente nas instâncias formais de ensino:

livros religiosos, seletas de textos em latim, manuais de retórica, abecedários, gramáticas, livros de leitura povoaram as escolas através dos séculos – ao longo da história, o ensino sempre se vinculou indissociavelmente a um livro “escolar”, fosse ele livro *utilizado* para ensinar e aprender, fosse livro *propositadamente feito* para ensinar e aprender.

Ainda no início do século XX, os livros didáticos de Português vinham da Europa, especialmente da França e de Portugal (SOARES, 1996a, ZILBERMAN & LAJOLO, 1996; RAZZINI, 2000). Isso se dava especialmente porque no século XIX e ainda no início do século XX, a escola brasileira servia especialmente às elites nacionais, daí a valorização de referenciais sociais e culturais vindos da Europa. Além desse fato, contribuíam para as importações de manuais europeus (especialmente os franceses) condições desfavoráveis à edição e impressão de livros no Brasil até o início do século XIX (SOARES, 1996a).

Boa parte da produção e edição brasileira de livros didáticos começa a surgir a partir de 1930, ano em que “medidas nacionalizadoras, associadas à expansão da rede de ensino e à criação das Faculdades de Filosofia, propiciam condições favoráveis ao aparecimento de autores e edições de livros didáticos em nosso país” (SOARES, 1996a, p. 57).

A partir daí, em 1960, a produção de livros didáticos apresenta um significativo crescimento, multiplicando-se os números de autores e obras. Se, num período antecedente, e no caso específico do ensino da disciplina Português, um mesmo manual poderia permanecer em uso nas escolas por até setenta anos, como foi o caso da *Antologia Nacional* de Fausto Barreto e Carlos de Laet (SOARES, 2001), a partir da década de 1960, há uma mudança no tempo de permanência desses livros: “a *Antologia Nacional* perdurou, pois, no ensino de

Português, por 74 anos, duração excepcional, se se considerar que o tempo de utilização de livros didáticos, nas últimas décadas, não ultrapassa os cinco ou seis anos” (SOARES, 2001, p.37).

Tal mudança no tempo de permanência ocorre porque há um crescimento no número de consumidores de livros didáticos na segunda metade do século XX, por ter sido nessa época (entre os anos de 1960 até os anos de 1970) que se deu uma ampla democratização do ensino no Brasil.

A ampliação da produção e o aumento nas vendas, bem como a consolidação da indústria gráfica brasileira, tornam o mercado dos livros didáticos promissor, fazendo crescer em número e em perfil a autoria desses livros. Segundo SOARES (1996a, p.59), a autoria dos livros didáticos parece ter-se deslocado “dos cientistas, intelectuais, professores catedráticos de Universidades e do Colégio Pedro II para professores de ensino elementar e médio”.

A expansão do mercado de livros didáticos trouxe também o aumento do número de editoras, tendo em vista que, na década de 1980, a produção de livros didáticos, concentrada em não mais do que cinco ou seis editoras (SOARES, 1996a), constituía o principal segmento do mercado editorial brasileiro:

A importância que então ganhou a produção de livros didáticos revela-se na criação, em 1966, da Comissão Nacional do Livro Técnico e Didático – Colted, fruto do acordo MEC-USAID: foi quando se implantou no Brasil o sistema de financiamento do livro didático pelo governo, financiamento que ocorreu, pela primeira vez, em 1968 (...).

(SOARES, 1996a, p.61)

Ainda hoje essa é a realidade do mercado editorial brasileiro, que ainda tem como seu principal segmento a publicação de livros didáticos. Além disso, essa produção ainda está bastante concentrada nas mãos de algumas poucas editoras, ou ainda, como mais recentemente ocorre, concentrada nas mãos de grupos ou associações de editoras. Atualmente, é uma realidade comum no mercado editorial brasileiro de livros didáticos o surgimento de grupos de editoras, geralmente compostos por editoras que já detêm a maior parte das publicações e vendas, como forma de monopolizar cada vez mais o mercado dos didáticos.

A expansão no número de consumidores de livros didáticos na segunda metade do século XX, fator de importância para este trabalho de pesquisa, foi acompanhada pelo crescimento e pela diversificação desse livro nas últimas décadas, no tocante ao seu conteúdo e às suas propostas de ensino. Isso porque, como afirma SOARES (1996a, p. 61), “o desenvolvimento cada vez mais rápido dos conhecimentos, quer na área dos conteúdos que,

na escola, se transformam em disciplinas curriculares, quer na área da pedagogia e da didática, conduz a freqüentes e significativas alterações nos livros didáticos”.

Na disciplina Português, a mudança nos conteúdos de ensino manteve uma relação com a natureza das pesquisas e dos conhecimentos que circularam, principalmente no âmbito dos estudos da ciência *Linguística*.

Em cada época e contexto sócio-cultural, predominaram modos de escolarização de saberes linguísticos de referência. Esses modos de escolarização traduzem-se em diversas propostas de trabalho com a língua materna que podem ser identificadas nos livros didáticos de Português, publicados ao longo de várias décadas. Eles se referem aos conteúdos e discursos que chegam à escola, à maneira como eles se apresentam enquanto propostas de ensino nos livros didáticos de Português e o modo como são trabalhados em contexto de ensino e aprendizagem.

É, portanto, na trama do contexto histórico-social, político e cultural, específico de cada período, que se determinam quais conteúdos, quais discursos e quais os modos de ensinar devem estar presentes na escola e também no livro didático.

No tópico a seguir, serão tratados aspectos que envolvem a institucionalização da Linguística enquanto disciplina do curso de Letras, no Brasil, na segunda metade do século XX, e quais as influências dessa institucionalização no “ensino do Português” nas escolas e nos livros didáticos.

## *1.2 A Linguística e o ensino do Português no Brasil*

A Linguística institucionaliza-se enquanto disciplina do curso de Letras, no Brasil, a partir da década de 1960, mais especificamente, a partir do ano de 1962 (ALTMAN, 1998).

Aryon Rodrigues (1965), ao discutir, em um artigo publicado pela *Revista Brasileira de Linguística Teórica e Aplicada*, quais as tarefas da Linguística e da Linguística Aplicada no Brasil, destaca a necessidade de uma *educação linguística* voltada para características estruturais e sociolingüísticas. Para o autor, grande parte das deficiências do trabalho com a língua materna nas escolas primária e secundária deve-se primordialmente à falta de conhecimento adequado dessas características sociolingüísticas.

Nesse sentido, a introdução da Linguística no currículo dos cursos de Letras brasileiros foi acompanhada por uma expectativa de “renovação” para a pesquisa e também para o “ensino do Português” nas escolas (ILARI, 1985), pois, no período anterior à

institucionalização, as faculdades de Letras possuíam programas de formação filológica e gramatical, essa última de base normativa, como a gramática estudada no ensino secundário (ILARI, 1985; ALTMAN, 1998).

Com a institucionalização, iniciam-se os estudos descritivos da língua, com base principalmente em preceitos da Sociolinguística, possibilitando o aparecimento da linguagem coloquial no ensino das escolas e também nos livros didáticos de Português de primeiro e segundo graus (ILARI, 1985).

A introdução da linguagem coloquial no “ensino do Português” começa a ocorrer já a partir da década de 1950, quando há uma ampliação significativa no número de alunos advindos das classes populares e, como conseqüência, um aumento no recrutamento de professores para atender à nova demanda de alunos:

É a partir dos anos 50 que começa a ocorrer uma real modificação no conteúdo da disciplina Português. E isso se dá porque uma progressiva transformação das condições sociais e culturais e, sobretudo, das possibilidades de acesso à escola vai exigindo a reformulação das funções e dos objetivos dessa instituição, o que acarreta, entre outras alterações, mudanças nas disciplinas curriculares. Em primeiro lugar, é a partir desse momento que começa a modificar-se profundamente o alunado: como conseqüência da crescente reivindicação, pelas camadas populares, do direito a escolarização, democratiza-se a escola, e já não são os “filhos-família”, os filhos da burguesia, que povoam as salas de aula, são também os filhos dos trabalhadores (...). Em segundo lugar, e como conseqüência da multiplicação de alunos, ocorreu um recrutamento mais amplo e, portanto, menos seletivo de professores, embora estes fossem já, em grande parte, oriundos das recém-criadas Faculdades de Filosofia, formados não só em conteúdos de língua e de literatura, mas também de pedagogia e didática.

(SOARES, 1996b, p.12)

Nesse contexto, modificam-se as condições pedagógicas e os conteúdos da disciplina Português, alterando-se também as necessidades e as exigências em torno da formação de alunos e professores.

Devido à história de dominação vivida pelo Brasil enquanto colônia de Portugal, a inclusão da disciplina Português no nosso país aconteceu muito tardiamente, somente nas últimas décadas do século XIX, em fins do Império (SOARES, 1996b).

Segundo ORLANDI (2002), em meados do século XIX se reconhece a necessidade de construção de uma identidade lingüística brasileira, pois demonstravam-se cada vez mais claras as diferenças entre a língua que verdadeiramente existia no Brasil e a que era imposta como “oficial” por Portugal.

Para a construção da identidade lingüística brasileira, fazia-se necessária certa unidade lingüística (mesmo que imaginária) e um material de descrição da língua que era usada em terras brasileiras nos dois séculos anteriores. Com a classificação e a definição dos termos da língua, inicia-se o processo de gramaticalização brasileiro e, com ele, surgem os primeiros autores brasileiros de gramáticas:

O surgimento da posição-autor *gramático brasileiro* produz um conhecimento legítimo da língua que corresponde a um gesto de apropriação da própria língua, e legitima a relação do brasileiro com a escrita. Ao assinar a gramática, os gramáticos brasileiros, no século XIX, tomam posição no movimento social de construção da história brasileira na formação do Estado, na organização da sociedade brasileira com suas instituições em que as do saber ocupam um lugar importante, e, finalmente, assumem uma posição na história das idéias.

(ORLANDI, 2002, p.192)

A legitimação e a apropriação do português brasileiro, garantindo a formação de uma identidade e de uma unidade lingüística nacional, permitem a institucionalização da linguagem e a constituição de um saber sobre a língua brasileira, o que mais tarde veio possibilitar o estabelecimento da ciência Lingüística no Brasil.

Desde a reforma promovida pelo Marquês de Pombal, ocorrida ainda no século XVIII, quando foi tornado obrigatório o uso da língua portuguesa no Brasil, e até fins do século XIX, os estudos e o ensino da língua no Brasil se basearam nos conteúdos da Gramática e da Retórica, estando inclusos também, nessa última, conteúdos relativos à Poética. Mais tarde a Poética desprende-se da Retórica e passa a ser uma disciplina independente, voltada para estudos de caráter literário.

A partir daí, como bem destaca SOARES (1996b), a gramática do Português enquanto conteúdo curricular começa a se sobrepôr à gramática latina e à Retórica, que antes era estudada somente a partir de autores latinos e para fins eclesiásticos, passando a ser estudada, também, com autores brasileiros, tendo em vista as práticas sociais.

Nesse contexto de conteúdos de ensino, os manuais didáticos publicados na segunda metade do século XIX referiam-se a gramáticas e a manuais de Retórica (SOARES, 1996b). As aulas de Português, em fins desse século e até as primeiras décadas do século XX, eram geralmente realizadas com o apoio de uma gramática e de uma antologia ou seleta de textos (SOARES, 2001). As antologias, seletas de textos ou florilégios diziam respeito a compilações de textos literários pertencentes a escritores de “representatividade e legitimidade no campo literário” (SOARES, 2001, p.40) brasileiro e português, no final do

século XIX. Com o passar do tempo, logo nas primeiras décadas do século XX, as antologias passaram a ser compostas, sobretudo, por textos da literatura nacional<sup>6</sup>.

Em fins do Império, as disciplinas de Retórica, Poética e Gramática fundem-se em uma única disciplina, denominada Português (SOARES, 1996b). Tal mudança de denominação não significou, entretanto, o aparecimento de outros conteúdos ou outros objetivos de ensino; isso porque ainda era a elite brasileira a quem a escola servia:

Assim, na disciplina Português, nesse período, continuou-se a estudar a gramática da língua portuguesa, e continuou-se a analisar textos de autores consagrados, ou seja: persistiu, na verdade, a disciplina gramática, para a aprendizagem *sobre* o sistema da língua, e persistiram a retórica e a poética, estas sim, sob nova roupagem: à medida que a oratória foi perdendo seu lugar de destaque tanto no contexto eclesiástico quanto no contexto social, a retórica e a poética foram assumindo o caráter de estudos estilísticos, tal como hoje os conhecemos, e foram-se afastando dos preceitos sobre o *falar* bem, que já não era uma exigência social, para substituí-los por preceitos sobre o *escrever* bem, já então exigência social.

(SOARES, 1996b, p.10)

Portanto, nesse período, passam a predominar nos manuais de Português o trabalho com a gramática e com textos: “ou se estuda a gramática a partir do texto ou se estuda o texto com os instrumentos que a gramática oferece” (SOARES, 1996b, p.12). Estudavam-se os textos de autores consagrados presentes nas antologias como modelos gramaticais a serem seguidos para a fala e, principalmente, para a composição escrita.

Em fins da década de 1960, segundo BEZERRA (2002), o livro didático de Português passa a ser composto por coletânea de textos, atividades de leitura, conceitos gramaticais, exercícios de oralidade e propostas para a escrita de textos.

A gramática ainda dizia respeito à maior parte do conteúdo presente nos livros didáticos e ainda demonstrava estar no cerne do trabalho com a língua. Sobre isso SOARES (1996b, p.14) explica:

Esta persistente primazia da gramática talvez se explique pela força da tradição que, como se disse, vem dos tempos do sistema jesuítico, e persistiu do século XVI até as primeiras décadas do século XX; talvez se explique também pelo vazio que o abandono da retórica e da poética deixou, vazio que só recentemente começa a ser preenchido pelas modernas teorias de leitura e de produção de textos.

---

<sup>6</sup> Para aprofundamento em relação às antologias publicadas no Brasil nos séculos XIX e XX, ver RAZZINI (2000).

A partir das décadas de 1970 e 1980, entretanto, a questão da gramática como conteúdo de ensino prioritário do Português passa a ser revista. Isso ocorreu devido à nova lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 5692/71), resultado da política do governo ditatorial de 1964. Tal lei tratava da reformulação do ensino primário e médio, colocando a educação a “serviço do desenvolvimento” (SOARES, 1996b, p.14). Nesse contexto, passava-se a considerar a língua como um instrumento para chegar ao desenvolvimento social.

Segundo SOARES (1996b, p.14), por conta da nova lei e dos “novos” discursos que ela traz, muda-se a denominação da disciplina, que passa a se chamar:

não mais Português, mas *Comunicação e Expressão*, nas séries iniciais do então criado 1º grau, e *Comunicação em Língua Portuguesa*, nas séries finais desse grau; só no 2º grau o foco em “comunicação” desaparece da denominação que, nesse grau, passa a ser *Língua Portuguesa e Literatura Brasileira*.

Essas transformações no âmbito da política educacional influenciaram sobremaneira o questionamento da gramática enquanto conteúdo prioritário do trabalho com a língua materna. Esse questionamento, que pode ser identificado em propostas curriculares, em trabalhos científicos nas áreas da Lingüística e da Lingüística Aplicada, desde a década de 1970 e em livros didáticos de Português (especialmente nas seções dedicadas aos professores, como é o caso da seção “Manual do Professor”), se deu principalmente no âmbito da polêmica sobre a validade de se ensinar a gramática ou de aboli-la de vez do trabalho com a língua materna. Atualmente defende-se o trabalho com a gramática, mas se discute qual seria o melhor modo de ensiná-la sem incorrer à mera memorização de nomenclaturas e regras gramaticais.

Em 1970, concomitantemente à mudança de caráter político promovida pela Lei nº 5692/71, surge, como quadro referencial para pesquisas lingüísticas, a Teoria da Comunicação ou Teoria da Informação.

Tendo sido transposta das áreas da Tecnologia da Informação, da Engenharia e da Comunicação, a Teoria da Comunicação entende que “a comunicação pressupõe a existência de um repertório e de um código comuns a transmissor e receptor” (PIGNATARI, 1971, p.59). Ela se preocupa com os modos de constituição e organização de mensagens e suas trocas em máquinas e programas de computador, a partir das variações da possibilidade binária 0 e 1, utilizadas na organização e padronização de sistemas de informação. A idéia é

realizar a quantificação e o reconhecimento da informação organizada<sup>7</sup> para que o sistema ou o programa ao qual se aplica efetivamente funcione (PIGNATARI, 1971).

A influência da Teoria da Comunicação nos estudos da linguagem faz com que a vigência de um discurso da língua como um *sistema* de normas e como *expressão* eminentemente estética, típico do ensino tradicional proposto pelas disciplinas de Retórica e Poética, venha sendo gradativamente substituída por um discurso que defende a língua como um instrumento para a comunicação. Não significou, porém, que aquele primeiro discurso tenha desaparecido, mas que foram acrescentados a ele objetivos pragmáticos e/ou utilitários para a compreensão da língua e para o seu ensino.

Nesse sentido, portanto, “trata-se de desenvolver e aperfeiçoar os comportamentos do aluno como emissor e receptor de mensagens, através da utilização e compreensão de códigos diversos – verbais e não verbais” (SOARES, 1996b, p.15).

### 1.3. O ensino do Português e as concepções de língua portuguesa

A mudança nas concepções e propostas para a prática do “ensino do Português” influenciou sobremaneira a configuração de muitos livros didáticos de língua portuguesa, publicados entre as décadas de 1970 e 1980.

Segundo SOARES (1996b), alguns desses livros começam a diminuir o conteúdo gramatical; a escolher textos a serem trabalhados não mais apenas por critérios literários, mas a partir de critérios de sua *presença nas práticas sociais*; a ampliar o conceito de leitura, passando a trabalhar também com textos não verbais; e a valorizar o trabalho com a língua oral, abandonado desde que a oratória deixa de compor o currículo oficial de Português.

A partir da segunda metade da década de 1980, com o fim da ditadura, começa-se a questionar o uso das denominações anteriormente atribuídas à disciplina Português (Comunicação e Expressão e Comunicação em Língua Portuguesa) e a rejeitar algumas das concepções de língua predominantes até então. Principalmente no meio acadêmico, questiona-se a validade do trabalho prioritário com a gramática; questiona-se o trabalho com a redação na escola, propondo pensar a redação não como um texto, mas como uma atividade

---

<sup>7</sup> A noção de organização da informação associa-se, aqui, ao conceito de *entropia negativa*. Entropia é um conceito, herdado da Física, que mede o grau de desordem dos elementos, de partículas, do universo, dos objetos, etc. A entropia negativa, isto é, o grau zero de desorganização dos elementos do universo, é a garantia para que a informação exista, isso porque *quanto mais cresce a tendência organizativa, maior a sua capacidade informacional* (PIGNATARI, 1971, p.55). Ou seja, quanto mais as seqüências de elementos apresentarem grau zero de desorganização, mais se podem retirar informações delas.

estritamente escolar; questiona-se o uso do livro didático como principal objeto de ensino nas salas de aula, tendo em vista a grande lacuna que se percebia na formação dos professores de língua, etc.

Tais questionamentos e desejos de mudança no trabalho com a língua e com suas concepções advêm da contribuição de saberes de referência da Lingüística, a qual, tendo sido introduzida nos currículos dos cursos de Letras em 1960, estabiliza-se enquanto campo de pesquisa e ensino (acadêmico) na década de 1980<sup>8</sup>.

Com a profissionalização do lingüista, passa-se, então, de uma posição política de busca da identidade lingüística brasileira a uma posição marcadamente científica dos estudos da língua (ORLANDI, 2002).

A Lingüística que se constituiu no Brasil enquanto campo de pesquisa e como disciplina não se diferiu da que se construiu ao redor do mundo, no que diz respeito ao percurso intrincado<sup>9</sup>, composto de teorias variadas e muitas vezes antagônicas. Tanto aqui quanto na Europa e nos Estados Unidos, o percurso de sua constituição foi bastante complexo.

A Lingüística no Brasil ora teve seus métodos vinculados a uma vertente de estudos americana, ora os teve vinculados a uma vertente de estudos europeia; ora destacou-se o texto como objeto de estudo, ora a sentença. Em alguns momentos prevaleceu a descrição dos fenômenos lingüísticos; em outros, a sua explicação. Estudos da língua foram feitos numa perspectiva diacrônica, já outros acreditaram ser a descrição sincrônica a melhor opção.

Mais ou menos entre os anos 40 e 50, a Lingüística passa a ser divulgada na universidade (ainda que timidamente) nas aulas de Filologia. Na década de 60, como já fora observado, ela chega às universidades como disciplina do curso de Letras. No final da década de 70, quando a polarização entre lingüistas e filólogos torna-se ainda mais evidente, os estudos da linguagem ganham realce para o conhecimento das Humanidades, passando a formatá-lo. Confrontam-se concepções distintas de língua/linguagem e ampliam-se as pesquisas dentro do campo lingüístico no Brasil, principalmente aquelas que se ocuparam em

---

<sup>8</sup> Para aprofundar questões acerca do desenvolvimento da Lingüística enquanto ciência no contexto brasileiro, no período de 1968 a 1988, ver ALTMAN (1998).

<sup>9</sup> Na verdade, a construção da Lingüística jamais se daria de modo simples, já que ela se constitui como a ciência responsável pelo estudo da língua, artefato social complexo e multifacetado. Sua constituição, desse modo, só poderia se realizar de maneira complexa, estando vinculada e relacionada à configuração social de cada período histórico.

promover críticas às gramáticas tradicionais. Surgem os primeiros estudos em Análise do Discurso e no campo da Lingüística Aplicada (ORLANDI, 2002).

A partir da “guinada pragmática”, que vem se delineando desde a década de 1970 e que parece se estabelecer com mais veemência nos anos de 1980, outros campos de estudos, como, por exemplo, os da Sociologia, da Psicologia, da Antropologia, da Neurologia, etc., se associam à Lingüística, constituindo “novos” campos para o estudo da linguagem. Foi o que aconteceu com a Sociolingüística, a Psicolingüística, a Antropolingüística, a Neurolingüística, entre outras.

Alguns desses “novos” campos de pesquisa começam a chegar à escola a partir de 1980, como foram os casos de alguns dos preceitos da Sociolingüística e também da Lingüística Textual. Segundo SOARES (1996b), a Sociolingüística propôs pensar e contrapor as variantes faladas pelos alunos e as variantes de prestígio social; já a Lingüística Textual evidenciou a necessidade de que a “gramática não se limite às estruturas fonológicas e morfossintáticas, mas chegue ao texto, considerando fenômenos que escapam ao estudo no nível da palavra e da frase (tais como a referência, a pronominalização, a relação tópico-comentário, as relações entre frases, etc.)” (SOARES, 1996b, p.18).

A língua portuguesa, como objeto de estudo, constitui-se de modo complexo, acompanhando variações das diversas vertentes dos estudos lingüísticos. Ela pode ser compreendida de modos diferentes, de acordo com a faceta que se está priorizando para estudá-la. Veja-se, por exemplo, o caso de Saussure, Bloomfield e Chomsky, em estudos lingüísticos realizados no início do século XX.

Para Saussure, a língua constituía-se como um sistema de signos autônomos em relação aos sujeitos falantes; para ele a língua funcionava como um dicionário que “pairava sobre nossas cabeças”, do qual pegávamos emprestadas as palavras e depois as devolvíamos intactas (não havia possibilidade de variação ou de mudança lingüísticas).

Bloomfield, por outro lado, compreendia a língua a partir dos sujeitos que a utilizavam, porque acreditava que os significados eram construídos de acordo com os estímulos exteriores - baseava-se numa “psicologia do comportamento”.

No caso de Chomsky, a língua foi estudada a partir de como era adquirida e desenvolvida no cérebro dos sujeitos; ela foi considerada a partir do par competência/performance - numa perspectiva da “psicologia da aquisição”.

Por outra via, BAKHTIN (1977/2004), ao discutir as orientações do pensamento filosófico-lingüístico, defende que a expressão se organiza tanto a partir de um conteúdo interior quanto a partir de um conteúdo exterior, sendo que ambos os conteúdos seriam

“modelados” ou construídos a partir de uma realidade social e da interação entre *sujeitos sociais*, porque toda palavra possuiria duas faces: ela procederia de alguém e seguiria para alguém.

Esse autor considera a existência de duas orientações ou tendências filosófico-lingüísticas, responsáveis por delinear os estudos da linguagem e sua compreensão: o *subjetivismo idealista* (ou individualista) e o *objetivismo abstrato*. Na primeira orientação, o fundamento da língua é o *ato de fala como criação individual*, isto é, as leis da criação lingüística estão pautadas no psiquismo individual, como se em cada situação de linguagem fossem “recriadas”, individualmente, todas as organizações normativo-lingüísticas. Já na segunda orientação, o centro organizador dos fatos da língua não está posto no indivíduo, nem depende de sua expressão individual, mas está colocado no *sistema lingüístico*, sistema das formas fixas, idênticas e não reiteráveis, que conferem caráter normativo à situação de linguagem – questão da unicidade da língua, promotora da intercompreensão dos falantes.

Desta maneira, a língua tanto é um conjunto de normas (*sistema*) como é um conjunto de possibilidades de *interação* e *enunciação*, colocadas aos *sujeitos* falantes em variados contextos da comunicação verbal, já que ela “vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema lingüístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes” (BAKHTIN, 1977/2004, p. 124).

Ou seja, a língua é dinâmica (ela ‘vive’) e historicamente constituída, porque é fruto de relações sociais de *interação* e é também *enunciação*, ambas definidas a partir de demandas contextuais e relações interlocutivas.

Língua é, enfim, **enunciação** (BAKHTIN, 1992/2003), no sentido de **ação dos sujeitos** com a linguagem, permeada e construída a partir de **discursos** sempre resultantes dos *pré-mundos*, dos *já ditos*. É, portanto, um “código vivo”, um discurso, uma ação realizada entre um “eu” e um “outro”, acerca de determinado referente.

Sendo assim, os sentidos em uma dada língua constroem-se a partir de **enunciados**, de **discursos**, que trazem consigo: a possibilidade de *conclusão*, de *inteireza enunciativa* (no sentido de que quem fala sempre disse ‘tudo’ o que precisava dizer em dado momento); a *vontade discursiva* (o que o sujeito quer dizer, segundo suas intenções no discurso) e a escolha do *gênero discursivo* (o modo como realiza sua *vontade discursiva*) - BAKHTIN, 1992/2003, p.280-282. Isso acontece porque nunca falamos para *ninguém* ou *sem intenções*; sempre usamos a língua mais do que para comunicar e ela passa a nos servir de afirmação e localização como seres sociais, ocupantes de lugares sociais determinados.

Ao que parece, essa última concepção de língua é a que vem se instituindo em discursos oficiais e no meio científico-acadêmico, já a partir da segunda metade da década de 1980, e mais recentemente, nas escolas e livros didáticos de Português.

#### *1.4. O trabalho com a escrita de textos*

No que se refere ao trabalho com a escrita, enfoque principal desta pesquisa, entende-se que esta modalidade da língua materna também apresenta algumas possibilidades de compreensão, vinculadas tanto à faceta da linguagem considerada, quanto ao contexto dos estudos lingüísticos, em cada período da construção histórica do conhecimento sobre a língua.

À compreensão da escrita como uma *prática social valorizada* sobressai-se uma concepção de que esta prática possui qualidades intrínsecas (KLEIMAN, 1995), sendo o escritor proficiente possuidor de capacidades cognitivas elevadas, apresentando modos superiores e mais abstratos de pensar, o que o tornaria capaz de realizar com sucesso a transição da fala para a escrita – como se a escrita fosse apenas a fala transcrita e não uma outra modalidade, com estrutura e lógica próprias diferentes das que organizam a fala.

Nessa visão, a escrita é entendida como uma atividade cognitiva mais complexa do que a oralidade (a fala), a qual é considerada mais *simples* e imediata (pouco planejada). Nesse caso, ser um *escritor* é um privilégio, um ‘dom’ de poucos indivíduos que conseguiram alcançar patamar cognitivo superior. A escrita é compreendida, então, a partir de uma visão da língua enquanto codificação da fala e não como uma atividade enunciativa, como um *processo recursivo* (SERCUNDES, 2002), construído segundo demandas e relações sócio-discursivamente determinadas e em contextos ou situações historicamente localizados.

Essa compreensão da escrita como atividade cognitiva mais complexa do que a fala vem há muito separando completamente essas duas modalidades, que não podem ser pensadas/estudadas a partir das suas diferenças, mas, sim, a partir das características que as aproximam (NEVES, 2002). Isso porque, quando observamos a língua segundo a dicotomia fala/escrita, passamos a valorizar exclusivamente o trabalho com a norma gramatical, tendo em vista o valor social que passa a ser atribuído à escrita e a noção de que seu exercício demanda, exclusivamente, conhecimento das regras da língua.

Tal interpretação dos fenômenos lingüísticos nega a existência de textos escritos de caráter coloquial, no caso de uma conversa virtual, assim como nega a existência de eventos de fala mais formais, como um pronunciamento presidencial.

Cada período da construção do conhecimento sobre a língua foi acompanhado por abordagens distintas do trabalho com a escrita e por diferentes concepções de texto. Inicialmente, ensinava-se a escrever somente nas últimas séries do ensino secundário, nas disciplinas de Retórica, Poética e de Literatura Nacional. O ensino da *composição*<sup>10</sup> de textos, que oficialmente se estendeu do século XIX até meados do século XX, baseado na imitação dos grandes autores, dava-se de modo *crescente*: compunham-se pequenas frases, passando a breves períodos e chegando, finalmente, à escrita de um texto. Partia-se de tarefas escritas consideradas mais simples para tarefas de escrita mais complexas (BUNZEN, 2005). O texto era compreendido como *mimesis* dos grandes autores; um bom texto seria aquele que considerasse a imitação, gramaticalmente correta, dos grandes escritores clássicos.

A partir da década de 60 até o final da década de 70, predomina o ensino da *redação*. Era importante, naquele momento, estimular a liberdade de expressão do aluno, o qual deveria ter sua criatividade incentivada para ser capaz de escrever bons textos. Escrever não era mais uma questão de imitação, apenas; escrever era uma questão de demonstrar capacidade criativa e desenvoltura com o uso da língua, objeto de comunicação. O texto era compreendido como um *ato de comunicação* (SOARES, 1995).

Do período que vai do final dos anos 70 até o final dos anos 80, ensinava-se a *produção de textos*, outra nomenclatura para o ensino da escrita muito influenciada por novas concepções de *texto* que, naquele momento, se divulgavam, a partir de uma nova concepção de língua que se constituía. A língua passava a ser compreendida de modo mais amplo, como algo que se constrói historicamente através da ação entre falantes em diferentes contextos comunicativos. Essa concepção de língua é levada em consideração, por exemplo, por COSTA VAL (1991/1999), quando afirma que a textualidade se constrói a partir de aspectos pragmáticos, semântico-conceituais e formais. Essa postura a faz considerar que a construção de um texto se estrutura a partir de intenções do produtor, do jogo de imagens mentais dos interlocutores em relação a si mesmos e ao seu referente e a partir do espaço físico onde esse texto existe. O texto passa a ser considerado como um *enunciado* (SOARES, 1995).

Esse período foi ainda marcado pelo questionamento de que se se deveria entender a *redação* propriamente como um texto. Segundo GERALDI (1986/2006), a redação constitui-se como um “não-texto”, porque ela é escrita apenas **para** a escola. Ela existe para

---

<sup>10</sup> Vale ressaltar que se está utilizando o recorte histórico em séculos e décadas apenas para facilitar a exposição da temática, isso porque reconhecemos que algumas dessas nomenclaturas (*redação* e *produção de textos*, principalmente) ainda hoje são utilizadas, assim como ainda vigoram as práticas de ensino da escrita que a elas se relacionam.

cumprir uma demanda escolar e, por isso, está distante de situações reais de uso da língua, constituindo-se como um objeto escolar bastante artificial.

No final da década de 80, há uma mudança nas concepções de escrita e nas propostas para seu ensino. A escrita deixa de ser compreendida como codificação da fala e como *produto*, resultado da expressão gramaticalmente correta do pensamento, e passa a ser concebida como uma atividade *interativa*, praticada segundo uma situação social específica, que considera interlocutores definidos, objetivos, meio de circulação dos textos e *gênero*. Isso porque passa-se a considerar a visão enunciativa da língua, a língua como discurso. O texto passa a ser visto como *enunciação* (SOARES, 1995).

O trabalho com a escrita começa, assim, a ser proposto a partir do trabalho com os *gêneros textuais* (MARCUSCHI, 2002) e não mais somente através do trabalho com *seqüências tipológicas* (MARCUSCHI, 2002), com o intuito de promover a formação de indivíduos capazes de atuar socialmente através de seus textos, nas mais variadas situações de comunicação. Ou seja, a ênfase é dada à formação de indivíduos *letrados* e não somente *alfabetizados* (SOARES, 1998) – capazes de codificar e decodificar. Os indivíduos precisam ter formação mais ampla e diversificada, possuindo capacidades orais, escritas e de leitura desenvolvidas, a fim de se inserirem em práticas letradas socialmente valorizadas e relevantes.

Entretanto, na nossa realidade, os indivíduos que chegam a desenvolver essas *amplas* ou diversificadas habilidades orais, escritas e de leitura, estando aptos a atuar em instâncias sociais diversas e de prestígio, são aqueles que tiveram oportunidade de frequentar a escola, principal instância responsável pela formação institucional inicial dos sujeitos (GERALDI, 1995); ou seja, foram aqueles indivíduos que, de início, tiveram acesso às práticas de *letramento escolar*.

Colocada a escola neste lugar de destaque na sociedade, com o papel de “formar” sujeitos atuantes em situações sociais de complexidades diversas, passa-se a atribuir grande responsabilidade ao papel do professor como formador direto dos indivíduos, pois a escola representa o lugar social da educação, mas é o professor que trabalha diretamente com os saberes, (re)construindo-os, compartilhando-os, discutindo-os.

Esse professor, por sua vez, desempenha um papel conflituoso como formador, pois precisa considerar tanto a legitimação e a manutenção das tradições escolares, já que ele é parte de uma *hierarquia escolar*, quanto a formação ampla e crítica dos seus alunos, tornando-os “atores” de práticas sociais valorizadas e promovendo a conscientização acerca dos papéis históricos de cada grupo social (MATENCIO, 2000).

A formação de indivíduos letrados, por sua vez, torna-se possível a partir da compreensão da língua como *interação*, como *enunciação* sócio-discursivamente estruturada, pois é vivenciada nas relações sociais, através da relação interlocutiva *fala do enunciador + contrafala* (BAKHTIN, 1992/2003) – é no contexto social, com seus sistemas de referência, que as expressões ganham significado.

Nessa perspectiva da teoria do letramento, o trabalho com a língua precisa apresentar como foco o *texto*, pois ele representa a materialização dos discursos e também das estruturas lingüísticas em uma sociedade, sendo intermediador das relações de interlocução. A seleção do que *escrever*, do que dizer ao interlocutor da interação verbal é realizada pelo sujeito-autor do texto, que leva em consideração o contexto de interlocução e seu pretense sujeito-leitor; ou seja, leva em consideração as imagens que possui de si mesmo, do outro e do seu referente.

Partindo dessas reflexões, passa-se, na seção a seguir, à apresentação dos objetivos deste trabalho, bem como da metodologia utilizada para organizá-lo e desenvolvê-lo.

## **2. Objetivos, Seleção das fontes e Organização do Trabalho de Análise**

### *2.1. Objetivos*

Nesta pesquisa, a escola está sendo compreendida como uma instituição produtora de uma cultura específica, realizada como um fenômeno particular capaz de penetrar e modificar a cultura social mais ampla (CHERVEL, 1998). Considera-se também que, por uma via inversa, a cultura social mais ampla exerce algumas influências sobre a escola para a constituição de seus modos de funcionamento e organização, tendo em vista a relação íntima e orgânica existente entre a sociedade e a escola (FORQUIN, 1993).

Propõe-se, então, pensar a existência de uma *cultura escolar*, conformada, de modo mais amplo, pelos modos de organização do tempo e do espaço escolar, pela seleção e escolarização de saberes advindos de vários campos do conhecimento, pelas relações estabelecidas entre os sujeitos envolvidos em relações de vários tipos dentro dessa instituição, pelos currículos, pelos programas de avaliação de rede e de materiais didáticos, etc. Os fatores citados, de modo sempre dinâmico, encontram-se em constante interrelação, modificando-se e reconfigurando-se para produzir o que CHERVEL (1998) chamou de efeitos culturais “não-

previsíveis” da escola, responsáveis, segundo ele, por constituir a ‘lógica’ do funcionamento escolar ou a *cultura escolar*.

VALDEMARIM & SOUZA (2000, p.05), concordando com Chervel, destacam que os efeitos culturais “não-previsíveis” relacionam-se aos aspectos internos da instituição educativa, dentre os quais, as autoras destacam: as *práticas escolares cotidianas*, o *desenvolvimento do currículo*, a *construção do conhecimento escolar*, o *funcionamento cotidiano da instituição* e a *organização dos alunos e professores* no ambiente das atividades escolares.

No contexto desta pesquisa, serão considerados, em função da análise do “ensino do Português” em livros didáticos, apenas os fatores relacionados à seleção e à escolarização de saberes advindos do campo de estudos da Linguística (ou de campos que com ela se relacionam), tendo como ênfase os aspectos que envolvem demandas de programas oficiais (currículos) e demandas de programas de avaliação de materiais didáticos, mais especificamente, do Programa Nacional de Livros Didáticos (PNLD).

A opção pelos aspectos curriculares e de avaliação se deu porque se considerou que a seleção e a escolarização dos saberes linguísticos vinculam-se a valores culturais e saberes disciplinares mais amplos, considerados por autoridades estatais como relevantes para a formação dos *cidadãos*. Nesse sentido, como bem destaca SOARES (1996a, p.56):

os livros didáticos, analisados sincronicamente ou diacronicamente, (...) permitem identificar ou recuperar saberes e competências considerados formadores, em determinado momento, das novas gerações; são as tendências metodológicas que regulam o ensino e a aprendizagem desses saberes em cada momento, a política cultural e social que impõe, em determinada época, uma certa escolarização, e não outra, do conhecimento, da ciência, das práticas culturais.

(SOARES, 1996a, p.56)

Nesse contexto, compreende-se a escolarização de saberes como o processo de seleção e escolha pelo qual passaram os saberes de determinadas áreas do conhecimento para se instituírem como disciplinas na escola. Isso porque os saberes escolares existem e se formalizam enquanto currículos, disciplinas e programas somente no espaço e no tempo de ensino/aprendizagem da escola (SOARES, 1996b).

A escolarização constitui-se, assim, a partir de uma rede complexa e heterogênea de saberes disciplinares que se constroem a partir de relações históricas, culturais, políticas e de poder, as quais, por sua vez, organizam, definem e instituem determinados saberes como legítimos ou não (VARELA, 1996).

Desse modo, esta pesquisa leva em consideração o conceito de escolarização de saberes, o qual possibilita compreender a complexa teia que enreda as disciplinas escolares, constituídas pela relação entre sujeitos pedagógicos – quem é a família, o grupo de colegas, a comunidade desses sujeitos –; textos privilegiados (cf. BERNSTEIN, 1996, p.240) – o que é escolhido para se ensinar na escola –; práticas pedagógicas locais e oficiais; e modos de reprodução de saberes ou da resistência a eles (BERNSTEIN, 1996, p.240).

Nesse sentido, o livro didático está sendo considerado como um dos materiais que compõem o universo da cultura escolar, nele estando materializadas propostas para práticas de ensino e aprendizagem no interior das instituições educativas. Esse material, portanto, se constitui como uma fonte que possibilita identificar escolhas e seleção de saberes socialmente valorizados, na medida em que “permite revelar componentes do currículo escolar ao expressar valores, normas e conhecimentos próprios de uma época e de uma sociedade” (VALDEMARIM & SOUZA, 2000, p.07). Nesse contexto, o livro didático torna-se um gênero do discurso (cf. BUNZEN, 2005), visto que é composto por uma seleção de saberes legitimados por instâncias curriculares, avaliativas e acadêmicas, para a educação, instrução e formação do indivíduo.

O livro didático está sendo considerado ainda como um material de ensino e aprendizagem produzido para ser utilizado em ambiente eminentemente escolar, não sendo disponibilizado em “grandes livrarias e bibliotecas” (cf. BATISTA, 1999). Atualmente, pela via das políticas públicas de distribuição de livros, ele é o principal material didático de acesso à cultura letrada de significativa parte da população brasileira<sup>11</sup> (BATISTA, 1999).

Tendo em vista os fatores apresentados, esta pesquisa analisa propostas de trabalho com a língua materna, com ênfase em propostas de trabalho com a escrita, presentes em três livros didáticos de Português, publicados nos anos de 1984, 1998 e 2002, destacando os saberes lingüísticos inseridos nesses materiais e o modo como esses saberes se escolarizam.

Pretende-se investigar e compreender as predominâncias, as mudanças e as diferenças no tocante às propostas para o “ensino do Português”, de maneira mais geral, e para o trabalho com a produção escrita, de modo mais particular, apresentadas em livros didáticos destinados à oitava série do ensino fundamental II.

---

<sup>11</sup> Ainda segundo BATISTA (1999), em levantamento de dados realizados em meados da década de 1990, verificou-se que os livros didáticos são os livros mais vendidos, estando cerca de 70% do mercado editorial brasileiro voltado para a sua produção.

Desta maneira, tem-se como objetivos desta pesquisa: 1) identificar, descrever e analisar as concepções de língua, incluídas em três livros didáticos de Português, destinados à oitava série do ensino fundamental e publicados nos anos de 1984, 1998 e 2002; 2); descrever e analisar as propostas de produção escrita inseridas nesses livros, entendendo as relações que estabelecem com as concepções de língua; e 3) identificar as referências a saberes da Lingüística e a critérios de avaliação do PNLD, contidos nos livros didáticos analisados, relacionando-os às concepções e propostas para o trabalho com a língua portuguesa e o trabalho com a escrita de textos anteriormente discutidos em 1 e 2.

Ao se falar em “saberes da Lingüística”, está-se referindo àqueles saberes que, não sendo os únicos construídos pelo campo dos estudos lingüísticos, foram selecionados como os saberes socialmente relevantes para a instrução, educação e formação dos indivíduos.

Ao mesmo tempo, quando se fala em Lingüística, está-se levando em conta uma compreensão mais ampla dessa ciência, entendendo sua constituição como complexa, multifacetada e, mais, *multidisciplinar* (cf. WEEDWOOD, 2002). Isso porque se considera o fato de que os estudos lingüísticos recentes não se organizam mais a partir de uma abordagem estruturalista e dicotômica, ocupando-se exclusivamente do estudo da língua entendida como algo abstrato, ideal e homogêneo.

Na atualidade, outras ciências oferecem suporte aos estudos lingüísticos, como é o caso da Sociologia (veja o caso dos estudos em variação lingüística), da Psicologia (o caso dos estudos sobre a aquisição da escrita), da Neurologia (estudos de regiões do cérebro responsáveis pela linguagem), da Semântica (estudos sobre a construção dos significados fora do âmbito puramente lingüístico), da Pragmática (estudos sobre os usos e seus contextos), da Lingüística Textual (com seus estudos acerca da textualidade, considerando aspectos da coesão e da coerência textuais para sua construção), entre outras; daí o caráter multidisciplinar da Lingüística e de seus estudos na atualidade.

A realização desta pesquisa se deu, considerando que saberes lingüísticos escolarizados em diferentes épocas apresentam diferentes projetos e enfoques didáticos, que estão em consonância com o contexto histórico e cultural da construção dos saberes lingüísticos no campo científico. Nesse sentido, LAURIA (2004, p.29) destaca:

Como não poderia deixar de ser, os livros didáticos de Português buscaram absorver essas variações curriculares para servir aos propósitos educacionais de uma época, na amplitude da disciplina. Ao longo dos anos, as diferentes feições das obras didáticas estão em grande medida ligadas às forças teóricas determinantes da disciplina e seus programas.

Nesse sentido, buscou-se reconstruir, entender e analisar o trabalho com a língua proposto em livros didáticos de Português, publicados a partir de 1980, década na qual a Lingüística como disciplina dos cursos de Letras já se apresentava consolidada, após sua introdução no currículo em 1960 (cf. ALTMAN, 1998).

A consolidação da Lingüística enquanto disciplina, com a formação de vários professores com base em preceitos e reflexões lingüísticas, veio possibilitar a “introdução” de alguns dos saberes lingüísticos na escola, na década de 1980. Além disso, nessa mesma década, houve um crescimento considerável das pesquisas no campo dos estudos da linguagem e no campo da educação sobre materiais didáticos<sup>12</sup>.

Foi também em 1980 que ocorreram dois fatos de grande interesse para esta pesquisa e que justificam o recorte temporal nessa década. O primeiro relaciona-se à criação, em 1985, do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), com a responsabilidade inicial de comprar e distribuir livros didáticos às escolas públicas brasileiras (BATISTA & ROJO, 2005)<sup>13</sup>. O outro fato diz respeito à grande efervescência das discussões, no contexto acadêmico, sobre as concepções e o trabalho com a língua materna, promovidas nos antigos primeiro e segundo graus, tendo em vista questionar o “ensino do Português” e a formação dos professores que se dedicavam à educação básica. Sobre isso CASTILHO (1990, p.106) nos fala:

Os professores que têm hoje trinta ou mais anos de idade aprenderam na Universidade a considerar a língua como um enunciado, isto é, como um fenômeno homogêneo, constituído de signos definíveis pelos contrastes que se estabelecem entre eles, formando um código abstrato. A reflexão gramatical era exclusivamente formalista, oscilando entre o Estruturalismo (e seus níveis fonológico e gramatical) e o Gerativismo (e sua sintaxe concebida como um objeto autônomo, independente do contexto social). A oração é nesse modelo o nível máximo de observação, e o texto é entendido como um objeto estético-literário, sobre o qual não cabem reflexões gramaticais. Nas faculdades de Filosofia mais atrasadas, ficava-se mesmo na Gramática Tradicional, entendida redutoramente como um exercício de classificação de constituintes sintáticos e de curiosidades morfológicas.

Ora, a indagação lingüística atual parte de um entendimento mais rico da linguagem, postulada como um fenômeno heterogêneo, como um conjunto

<sup>12</sup> Para mais informações, ver levantamento realizado em UNICAMP. *O que sabemos sobre o livro didático: catálogo analítico*. Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1989.

<sup>13</sup> Atualmente está a cargo exclusivo do PNLD avaliar os materiais didáticos inscritos no programa; ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) ficou a responsabilidade da compra e da distribuição desses materiais.

de usos, cujas condições de produção não podem ser deslocadas da análise de seu produto, que é o enunciado.

Considerar os referidos aspectos para a escolha da década de 1980 como ponto de partida desta pesquisa implica, enfim, “pensar as mudanças curriculares como determinadas por mudanças sociais mais amplas, implica um tratamento transdisciplinar que dialoga com um primeiro saber de referência, que é a história da escola e, em especial, a história das disciplinas escolares” (ROJO, no prelo).

## *2.2. Organização do trabalho de análise*

Para o desenvolvimento deste trabalho, foram considerados dois vieses principais que se interrelacionam para a conformação do trabalho com a língua em livros didáticos de Português. O primeiro deles relaciona-se à história de constituição desses tipos de livro no Brasil, muito vinculada a medidas políticas na área da Educação, principalmente no tocante às orientações curriculares e avaliações de materiais didáticos.

O segundo viés diz respeito ao caráter de impresso desses livros, produzidos exclusivamente para uso escolar, endereçados a diferentes instâncias de interlocução. Dentre os interlocutores considerados para a produção e editoração dos livros didáticos estão professores, alunos, demandas curriculares, questões editoriais, demandas do campo científico-acadêmico e leitores críticos<sup>14</sup>.

No contexto dos objetivos desta pesquisa, são consideradas com mais ênfase a relação de interlocução que se estabelece entre a produção de livros didáticos de Português e as demandas do campo científico-acadêmico, demandas curriculares e leitores críticos.

Nesse sentido, num primeiro momento, este trabalho identifica, descreve e analisa os modos de organização do “ensino do Português” nos três livros didáticos selecionados, observando as atividades de leitura, análise lingüística, oralidade e escrita que compõem o Livro do Aluno e as concepções propostas para o trabalho com a língua presentes no Manual do Professor. Durante a análise, serão feitas as devidas relações entre as propostas de trabalho com a língua e demandas curriculares, demandas avaliativas e saberes lingüísticos de referência subjacentes às propostas.

---

<sup>14</sup> Estão sendo considerados como leitores críticos especialmente aqueles leitores que se dedicam à análise e avaliação dos materiais didáticos a partir de programas públicos de avaliação desses materiais, como é o caso das equipes de avaliadores que fazem parte do Programa Nacional do Livro Didático.

Num segundo momento, o trabalho apresenta a análise das propostas de produção escrita presentes no Livro do Aluno, relacionando-as às concepções de língua, anteriormente discutidas. A identificação dos saberes da Lingüística que aparecem como referenciais para o “ensino do Português” e das demandas curriculares e avaliativas também compõem esse momento da análise.

As propostas, programas e parâmetros curriculares de Língua Portuguesa presentes nas análises do primeiro e segundo momentos foram publicadas respectivamente nas décadas de 1970, 1980 e 1990, nos estados de Minas Gerais e São Paulo. Foram escolhidas propostas curriculares desses dois estados, pois eles foram os precursores na publicação de currículos próprios a partir da década de 1970.

As demandas avaliativas às quais se faz referência nas análises dizem respeito a critérios de avaliação definidos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) nos anos de 2002 e 2005. Foram escolhidos esses anos da avaliação porque os livros didáticos analisados nesta pesquisa foram submetidos a ela. O livro didático publicado em 1998 participou da avaliação do PNLD 2002 e o publicado em 2002 participou da avaliação realizada no PNLD 2005.

Segundo BATISTA (2003), o PNLD tem como objetivos básicos adquirir e distribuir livros didáticos para alunos do ensino fundamental das escolas públicas brasileiras. Tenso em vista assegurar a qualidade dos livros adquiridos e distribuídos, esse Programa passa a desenvolver em 1996 um processo de avaliação pedagógica das obras nele inscritas

Ainda segundo esse mesmo autor:

O PNLD, tal como hoje se caracteriza, é o resultado de diferentes e sucessivas propostas e ações para definir as relações do Estado com o livro didático brasileiro.

Essas relações sofreram um conjunto de alterações desde a criação do Ministério da Educação (...). Um marco significativo, porém, na história *recente* dessa relação, foi definido pelo Decreto-Lei nº 91.542, de 1985, que estabeleceu e fixou parte das características atuais do PNLD: adoção de livros reutilizáveis (exceto para a 1ª série), escolha do livro pelo conjunto de professores, sua distribuição gratuita às escolas e sua aquisição com recursos do Governo Federal. Assumindo essas características, o desenvolvimento do Programa esteve, desde então, condicionado, dentre outros fatores, pelo modo por meio do qual respondeu a dois problemas centrais: a questão da *qualidade* dos livros que eram adquiridos e a das *condições políticas e operacionais* do conjunto de processos envolvidos na escolha, aquisição e distribuição desses livros.

(BATISTA, 2003, p.26-27)

As referências aos critérios de avaliação do PNLD, subjacentes ao modo de organização e seleção dos conteúdos para o trabalho com a língua nos livros didáticos de Português analisados, foram feitas nas publicações das décadas de 1990 e 2000, tendo em vista que, conforme BATISTA (2003), é no ano de 1996 que se desenvolve o processo de avaliação pedagógica de obras didáticas, tornando públicos os resultados dessa avaliação:

No final do primeiro semestre de 1996, os resultados do processo de avaliação dos livros inscritos no PNLD/1997 foram divulgados para os diferentes setores – editores, autores, distribuidores, professores da escola fundamental, pais, alunos, comunidade universitária – que compõem o fórum de interlocutores do MEC e que integram o circuito da produção e do consumo do livro didático. No campo da produção do livro, a divulgação se fez por meio do encaminhamento às editoras de um laudo técnico de cada um de seus livros *excluídos e não-recomendados* pelo Programa Nacional do Livro Didático, composto por uma ficha de avaliação e por um parecer elaborado pelas comissões de avaliação. No campo do consumo do livro didático, a divulgação se fez de duas formas: em primeiro lugar, por meio de um intenso debate na imprensa; em segundo, por meio da publicação – pela primeira vez no PNLD – de um *Guia de Livros Didáticos*<sup>15</sup>, no qual todos os livros que reuniram qualidades suficientes para serem *recomendados* (com ou sem ressalvas) foram apresentados aos professores.

(BATISTA, 2003, p.31-32)

Durante a análise do livro didático publicado no ano de 1984, foram feitas referências somente aos saberes lingüísticos e às demandas curriculares subjacentes às suas propostas de ensino, tendo em vista que, a essa época, programas de avaliação de materiais didáticos ainda não exerciam influência significativa na seleção dos objetos de ensino desses livros.

Isso se deu porque, no contexto histórico de publicação desse livro didático,

estudos e investigações sobre a produção didática brasileira vinham, reiteradamente, desde meados da década de 60, denunciando a falta de qualidade de parte significativa desses livros: seu caráter ideológico e discriminatório, sua desatualização, suas incorreções conceituais e suas insuficiências metodológicas. Vinham mostrando, também, que esses livros, muitas vezes de baixa qualidade, terminavam por constituir, para parte significativa da escola brasileira, o principal impresso utilizado por professores e alunos.

(BATISTA, 2001, p.11-12)

---

<sup>15</sup> BRASIL. *Guia de livros didáticos*; 1ª. a 4ª. série. Brasília: Ministério da Educação e Desporto (MEC); FAE; 1996.

Somente a partir do início da década de 1990, o MEC começa a participar de modo mais direto e sistemático das discussões acerca da qualidade dos livros didáticos (cf. BATISTA, 2001). Em 1993, por meio do *Plano Decenal de Educação para Todos*, assume como diretrizes, ao lado do aprimoramento da distribuição e das características físicas do livro didático adquirido, capacitar adequadamente o professor para avaliar e selecionar o manual a ser utilizado. Ainda nesse mesmo ano, o Ministério forma uma comissão de especialistas encarregada de avaliar a qualidade dos livros mais solicitados ao Ministério e estabelecer critérios para a avaliação das novas aquisições.

As repercussões dessa participação direta do Ministério vão acontecer de fato a partir do ano de 1995, quando, acompanhando a universalização do atendimento pelo PNLD e sua extensão às outras disciplinas curriculares obrigatórias, o MEC institui a análise e a avaliação pedagógica dos livros a serem escolhidos pelas escolas e distribuídos a elas pelo PNLD.

Tendo apresentados os objetivos e a organização do trabalho de análise desta pesquisa, serão discutidos, na seção a seguir, os critérios utilizados para a seleção e a escolha das fontes de pesquisa.

### *2.3. Seleção das fontes*

A seleção das fontes desta pesquisa se deu a partir de diferentes critérios para as obras didáticas publicadas em 1984, 1998 e 2002. Em comum as fontes selecionadas têm somente o fato de se destinarem à oitava série do ensino fundamental. A opção por essa série se deu porque ela se constitui como uma série limítrofe, que marca o fim do ensino fundamental e a passagem para o ensino médio, quando se começa a preparação dos alunos para os concursos vestibulares.

A escolha do livro didático de Português publicado na década de 1980 se deu a partir do critério relacionado à predominância de autoria no mercado editorial até o presente ano de 2008, mesmo no caso da possibilidade de a coleção de livros ter mudado de nome, o que de fato aconteceu a muitas delas, ao longo dos anos.

Tal critério foi considerado porque entende-se a permanência de um livro didático e de uma autoria no mercado editorial, durante mais de uma década, como um dos indicativos de sua valorização enquanto objeto de ensino e aprendizagem relevante para a cultura escolar, segundo a relação entre poder editorial, acesso aos livros e suas escolhas; e também porque se

considera como um dos indicativos de que essa autoria de livro didático provavelmente procurou atender a demandas curriculares e/ou avaliativas advindas de órgãos e programas estatais, ao longo dos anos.

Para se ter uma idéia da porcentagem de autorias novas e veteranas, observa-se o gráfico a seguir, que as descrevem a partir de dados obtidos durante as avaliações realizadas nos PNLD de 2002, 2005 e 2008:

**GRÁFICO 1**

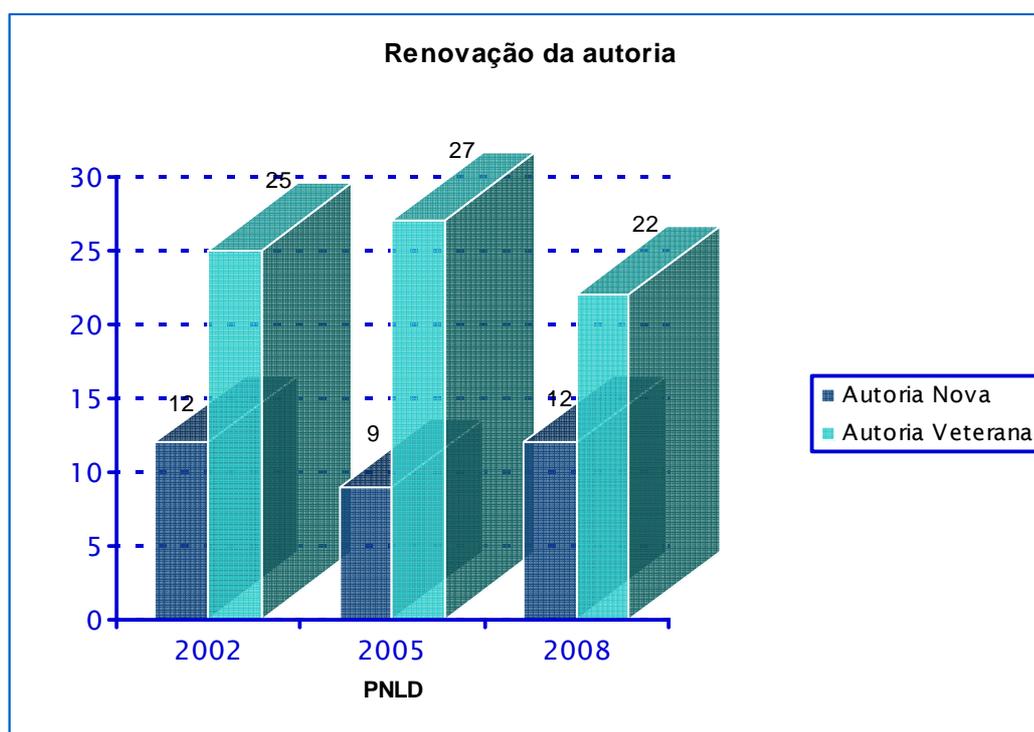


GRÁFICO 1 - Renovação da autoria

Fonte: <http://homepage.mac.com/rrojo/LDP-Perfil/FileSharing34.html>

O gráfico demonstra a grande discrepância existente entre a porcentagem das autorias veteranas e as autorias novas. As autorias veteranas predominam nas coleções didáticas inscritas nos diferentes anos de avaliação do PNLD.

Os autores novos, em 2002, somaram apenas 12% do total de coleções inscritas para avaliação no PNLD; em contrapartida, o número de autores veteranos nesse ano representou um quarto das publicações inscritas para avaliação, representando 25% do total de coleções.

Em 2005, ano no qual a diferença entre veteranas e novas se mostrou ainda maior, teve-se apenas 9% de coleções com novas autorias, enquanto 27% eram referentes a autorias veteranas. Somente em 2008 a diferença entre autorias novas e veteranas aparece levemente amenizada, somando-se 22% para as veteranas e 12% para as novas.

Um outro gráfico, que será apresentado a seguir, nesse caso, representativo dos títulos novos e dos rerepresentados para avaliação do PNLD, a partir de 1999, também parece indicar a tendência de manutenção dos mesmos títulos durante as várias avaliações realizadas, em detrimento da inscrição de títulos novos. Salvo algumas poucas exceções, quando se fala em mesmos títulos inscritos ou títulos rerepresentados durante várias avaliações, geralmente se pode considerar a predominância das mesmas autorias:

## GRÁFICO 2

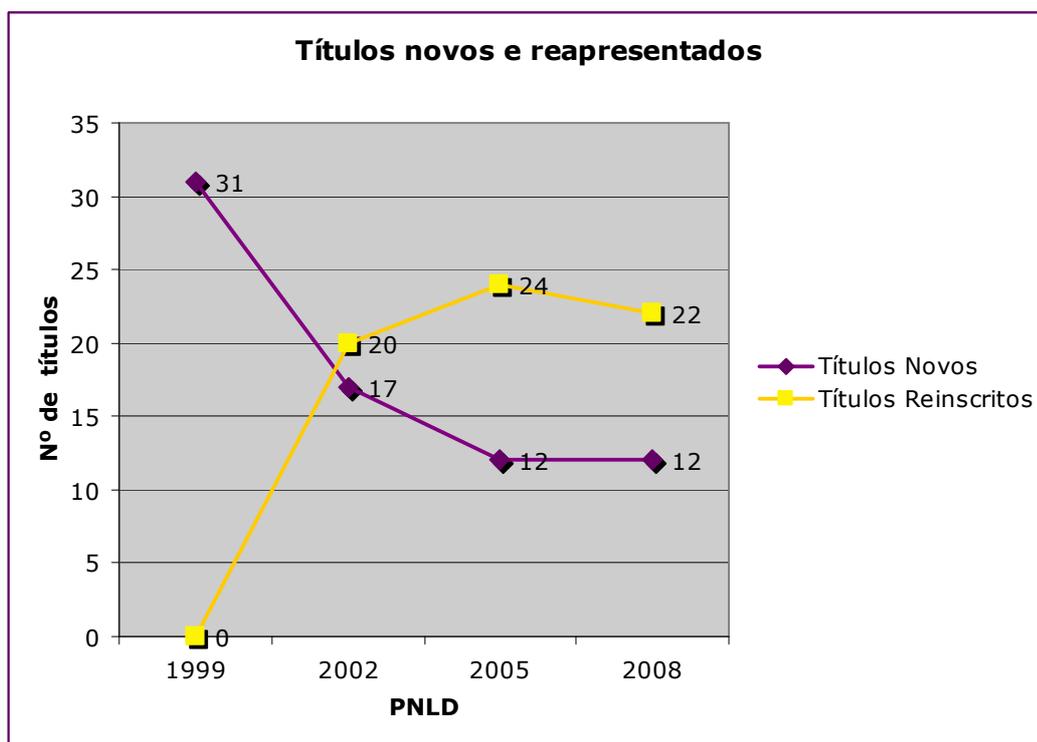


GRÁFICO 2 – Títulos didáticos novos e os rerepresentados

Fonte: <http://homepage.mac.com/rrojo/LDP-Perfil/FileSharing34.html>

Os dados do Gráfico 2 demonstram que, ao longo das avaliações ocorridas em 1999, 2002, 2005 e 2008, o número de títulos novos veio apresentando uma progressiva queda. Se, em 1999, o número de títulos novos era de 32 títulos, no ano de 2002 esse número cai para 17. Em 2005 esse número sofre nova queda, sendo 12 os títulos novos inscritos. O número de títulos novos inscritos permanece no ano de 2008.

Em contrapartida, o número de títulos reinscritos ou rerepresentados para avaliação no PNLD demonstra um pequeno acréscimo de 20, em 2002, para 24 em 2005. Em 2008, os

números de títulos reinscritos apresentam uma leve queda em relação à avaliação anterior, somando 22 títulos.

Interessa a esta pesquisa especialmente o grupo de dados relativos aos títulos reinscritos nos anos de 2002 e 2005, na medida em que os livros didáticos analisados neste trabalho e publicados nos anos de 1998 e 2002 participaram desses dois últimos PNLD na categoria de reinscritos ou reapresentados. O livro didático com data de publicação em 1998 havia se inscrito no PNLD pela primeira vez em 1999, mas foi excluído pela avaliação. Reinscrevendo-se na avaliação seguinte, a do PNLD 2002, consegue atingir a classificação de *Recomendado* (REC).

Situação semelhante ocorreu com o livro didático publicado no ano de 2002. Ele participou da avaliação pela primeira vez no PNLD 2002 e foi excluído pela avaliação. Reinscrevendo-se no PNLD 2005, com outro título e com outra autoria, acabou sendo classificado pela avaliação.

O livro didático publicado em 1984 e selecionado para análise nesta pesquisa pertence à coleção *Comunicação em Língua Portuguesa*. Esse livro diz respeito, segundo LAURIA (2004), a um dos primeiros a apresentar uma formatação em *unidades* de estudo, estruturadas de modo regular; e o primeiro a trabalhar com um pequeno número de textos advindos de outras esferas que não somente a literária, quando em comparação com outras obras didáticas publicadas na mesma época. O referido livro pertence a uma segunda edição da coleção didática, mais especificamente a do ano de 1984. Sua primeira edição foi publicada em 1979 e permaneceu sem modificações até 1983, quando, no ano seguinte, publica-se a edição de 1984, que permanece circulando até 1992, ano no qual a coleção muda de nome (cf. LAURIA, 2004), passando a se chamar *Linguagem Nova*.

De fato, no momento em que se comparam essas duas edições, a de 1979 e a de 1984, percebeu-se que não há mudanças significativas quanto às metodologias adotadas, exceto pelo fato de que, na segunda edição, a de 1984, passa-se a ter a publicação de um *caderno de atividades complementares*, juntamente com o Livro do Aluno.

As sucessivas reedições dessa coleção didática, a partir do momento em que ela passa a se chamar *Linguagem Nova*, corroboram a permanência das autorias identificadas na coleção publicada na década de 1970. Esse livro esteve inscrito nas sucessivas avaliações realizadas pelo PNLD, desde 1999 até o presente ano de 2008.

O segundo livro didático selecionado para esta pesquisa, publicado em 1998, pertence à coleção *Português: Linguagens*. Optou-se pela análise de um livro dessa coleção

porque, segundo LAURIA (2004), essa coleção liderou as vendas na década de 1990, no contexto de um mercado “saturado” com tantas opções de livros didáticos.

Essa coleção didática, destinada ao ensino fundamental II (de 5ª a 8ª séries), foi lançada em 1998<sup>16</sup>, mesmo ano de publicação do livro selecionado para análise nesta pesquisa. Nesse mesmo ano, essa coleção se submete à avaliação do PNLD 1999 e é excluída pelo programa. Em 2001 se reinscreve no PNLD, passando a ser avaliada pelo Guia de Livros Didáticos como uma coleção *Recomendada*, menção que manteve ao longo dos PNLD 2005 e 2008.

O terceiro e último livro escolhido tem sua publicação datada em 2002 e faz parte da coleção *Português para Todos*. No caso desse livro, o critério para a escolha foi o número de escolas municipais urbanas da cidade de Belo Horizonte que o solicitaram ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), órgão governamental responsável por comprar e distribuir às escolas públicas brasileiras os materiais avaliados pelo PNLD.

A escolha da cidade de Belo Horizonte se deu por esta cidade pertencer ao estado de Minas Gerais, o qual, juntamente com o estado de São Paulo, permanece realizando a avaliação de materiais didáticos de modo descentralizado até o ano de 1995 (cf. BATISTA, 2001).

Pelo levantamento realizado, esse livro didático foi o mais adquirido em caráter de *complementação* pelas escolas municipais de Belo Horizonte, no ano de 2005. Os livros didáticos requeridos nesse caráter referem-se àqueles que complementam quantitativos das escolas, seja porque elas apresentaram variação no seu número de alunos, seja porque surgiram novas escolas antes que uma nova avaliação do PNLD ocorresse<sup>17</sup>. O levantamento do número de escolas que adquiriram livros para a oitava série do ensino fundamental demonstrou ainda que *Português para Todos* foi adquirido por 9% das escolas, tendo sido solicitado por 13 delas:

---

<sup>16</sup> Coleções didáticas de mesma autoria já vinham sendo publicadas desde 1985 para uso no ensino médio.

<sup>17</sup> “**Complementação** - Como o número de estudantes da rede varia a cada ano, o FNDE também compra livros adicionais para complementar os quantitativos das escolas que tiveram incremento no número de alunos ou das escolas novas.” ([http://www.fnde.gov.br/home/index.jsp?arquivo=livro\\_didatico.html](http://www.fnde.gov.br/home/index.jsp?arquivo=livro_didatico.html)) Isso acontece porque as coleções de livros recomendadas pelo PNLD permanecem em uso por um período de três anos.

**LIVROS DE PORTUGUÊS ADQUIRIDOS EM 2005 PELAS ESCOLAS PÚBLICAS  
MUNICIPAIS E URBANAS DE BELO HORIZONTE**

Livros Adquiridos (8ª série)	Nº de Escolas	% de Escolas
1. A Palavra é sua	6	5
2. Arte e Manhas da Linguagem	4	3
3. Aprendendo a Ler e Escrever Textos	2	2
4. ALP – Análise, Linguagem e Pensamento	1	1
5. Encontro e Reencontro em Língua Portuguesa	2	2
6. Entre Palavras	2	2
7. Ler, Entender, Criar	4	3
8. Lendo e Interferindo	1	1
9. Língua Portuguesa - Rumo ao Letramento	11	7
10. Língua Portuguesa - Linguagens do Século XXI	4	3
11. Linguagem, Criação e Interação	2	2
12. Linguagem Nova	7	6
13. Para Ler o Mundo	5	4
14. Português - Leitura, Produção e Gramática	4	3
15. Português - Uma Proposta para o Letramento	8	5
16. Português em Outras Palavras	4	3
17. Palavras	12	8
18. Palavra Aberta	1	1
<b>19. Português para Todos</b>	<b>13</b>	<b>9</b>
20. Português Linguagens	13	9
21. Português - Texto e Voz	1	1
22. Série Link da Comunicação	2	2
<b>TOTAL DE ESCOLAS QUE ADQUIRIRAM LIVROS PARA A 8ª SÉRIE</b>	<b>109</b>	<b>65</b>
<b>TOTAL DE ESCOLAS MUNICIPAIS URBANAS</b>	<b>166</b>	<b>100</b>

O quadro apresenta em destaque quatro coleções a que pertencem os livros didáticos de oitava série adquiridos pela maior parte das escolas públicas municipais de Belo Horizonte, no ano de 2005. É interessante perceber que o livro da oitava série pertencente à coleção *Português: Linguagens* foi adquirido pelo mesmo número de escolas do livro didático *Português para Todos*, escolhido para análise na década de 2000; entretanto, optou-se pela

análise desse último, porque o outro foi analisado como livro representativo da década de 1990, a partir dos critérios anteriormente destacados<sup>18</sup>.

Outros dois livros didáticos destinados à oitava série apresentaram número de escolas requerentes bem aproximado do livro escolhido. O livro da coleção *Palavras*, foi requisitado por 12 das 166 escolas, representando 8% desse total. Já o livro da coleção *Língua Portuguesa – Rumo ao Letramento* representou 7% do total de escolas que adquiriram livros didáticos para a oitava série.

De modo geral, pode-se dizer que a porcentagem de escolas apresentou uma distribuição equilibrada, variando entre 1% e 9% do total de 109 escolas municipais urbanas que adquiriram livros didáticos para a oitava série do ensino fundamental em 2005.

Selecionadas as fontes para análise nesta pesquisa, passemos agora ao modo como se procedeu ao tratamento dos livros didáticos escolhidos.

#### 2.4. Tratamento das fontes

As análises dos livros didáticos selecionados realizaram-se a partir de procedimentos de análise textual propostos pelas teorias da Análise de Conteúdo e da Análise do Discurso, levando em consideração as relações entre a estruturação dos discursos e suas condições de produção.

No que se refere à Análise do Conteúdo, foram considerados alguns passos do método, propostos em BARDIN (1977), para o tratamento do texto a partir de três etapas: *pré-análise*, referente à exploração inicial do texto analisado, realizada a partir de uma primeira leitura; *exploração do material*, onde se administram as informações e as intuições a que se chegou na primeira fase, através da leitura mais detida do material; e a etapa de *tratamento dos dados, inferência e interpretações*, momento no qual se consideram as inferências levantadas anteriormente para realizar a interpretação do texto estudado.

Com o auxílio da Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977), os livros didáticos passaram por uma fase de caráter exploratório – etapas da *pré-análise* e da *exploração do material* –, na qual foram observados os textos que os compõem (em relação aos autores e as esferas de circulação às quais pertencem); a seção de “Apresentação”, destinada aos alunos; sua organização em capítulos, unidades e seções didáticas; o modo de estruturação do Manual

---

<sup>18</sup> Não foi possível utilizar os mesmos critérios para a seleção dos livros didáticos pertencentes às décadas de 1980 e 1990, porque não estão disponíveis nos sites dos órgãos governamentais responsáveis dados de aquisição e/ou de distribuição anteriores a 2002.

do Professor; e o modo como se organizam as propostas de “ensino do Português” presentes no Livro do Aluno.

Essa fase exploratória proporcionou uma visão geral dos modos de organização das unidades didáticas dos três livros selecionados; além disso, levantou inferências sobre as concepções de língua predominantes nesses materiais, oferecendo subsídios para a comparação das três obras e contribuindo para a seleção das categorias de análise priorizadas.

A Análise do Discurso, por sua vez, trouxe sua contribuição para o estudo analítico das propostas de “ensino do Português”, de modo geral, e do trabalho com a produção escrita, de modo mais particular, na medida em que o estudo analítico das fontes realizou-se principalmente a partir da consideração das condições de produção e dos interlocutores previstos pelo livro didático de Português.

## CAPÍTULO 2

### A LÍNGUA COMO INSTRUMENTO PARA A *COMUNICAÇÃO* E O ENSINO DA *REDAÇÃO* NA ESCOLA

*Nascidos num universo de discurso, que se expõe através de recursos expressivos, a percepção primeira e ingênua que fazemos destes recursos é que para tudo o que se tem a dizer há uma expressão adequada, pronta e disponível: com ela vamos representando o mundo e as ações que nele praticamos. Quando nos faltam palavras, é nosso desconhecimento destas o responsável pelos torneios expressivos que fazemos para dizer o que queremos dizer. A não compreensão de nosso interlocutor não é vista como uma negociação de sentidos das expressões que utilizamos, mas como pobreza de recursos expressivos do próprio locutor ou de sua contraface, o interlocutor.*

(GERALDI, 1991/1995, p.8, 9)

O livro didático de oitava série analisado neste capítulo foi publicado em 1984 e pertence à coleção *Comunicação em Língua Portuguesa* (doravante LD1). Segundo LAURIA (2004), este livro é um dos primeiros a apresentar uma formatação em *unidades* de estudo, estruturadas de modo regular, e o primeiro a trabalhar com um pequeno número de textos advindos de outras esferas que não somente a literária.

Uma das primeiras edições desse livro foi publicada em 1979, permanecendo sem modificações até o ano de 1983, quando, no ano seguinte, publica-se uma outra edição, que permanece circulando até 1992, ano no qual a coleção muda de nome (cf. LAURIA, 2004), passando a se chamar *Linguagem Nova*. De fato, ao comparar as duas versões da obra didática, a de 1979 e a de 1984, percebe-se que não há mudanças significativas quanto às metodologias adotadas, exceto pelo fato de que, na edição seguinte, a de 1984, passa-se a ter a publicação de um *caderno de atividades complementares*, juntamente com o Livro do Aluno.

As análises realizadas neste capítulo estão organizadas em três partes. Na primeira, são discutidas as concepções de língua, trabalho com a língua e as propostas de atividades presentes no LD1. Paralelamente à análise desses aspectos, são apresentados modos de organização da disciplina Português, com referências a concepções de ensino propostas pelo campo da Lingüística e com referências a textos curriculares.

Na segunda parte, retomam-se alguns aspectos relevantes da análise realizada na primeira parte, destacando os saberes que são referências no campo de estudos da linguagem para o trabalho com a língua materna no LD1.

Na terceira e última parte, analisa-se o trabalho com a escrita de textos, buscando entender e demarcar a sua relação com as concepções de língua e práticas de “ensino do Português”, apresentadas na primeira parte.

## **1. A língua portuguesa como um *instrumento para a comunicação***

O livro didático *Comunicação em Língua Portuguesa*, analisado nesta seção, é composto principalmente por duas partes. A primeira delas refere-se ao Manual do Professor (MP), que apresenta ao professor de língua materna a estrutura e os objetivos de cada uma das seções que compõem o Livro do Aluno (LA). A segunda parte refere-se ao LA, que apresenta as atividades propostas para o ensino e a aprendizagem do Português, a partir do trabalho com a leitura, a oralidade, a escrita de textos e a gramática.

O LA está organizado segundo as seguintes seções: “Texto”, referente ao texto principal da unidade, em torno do qual se organiza a progressão do “ensino de Português”; “Expressão Oral”, que propõe atividades de discussão oral de aspectos relacionados ao texto principal e também atividades para o treino da entonação na leitura em voz alta; “Expressão Escrita”, na qual são propostas atividades de interpretação do texto principal; “Gramática”, direcionada a trabalhar conceitos gramaticais, propondo atividades de aplicação desses conceitos; e as propostas referentes à produção de textos, presentes nas seções “Comunicação” e “Redação”.

Durante o trabalho de leitura analítica desse livro didático, ficou perceptível a compreensão da língua portuguesa como um *instrumento para a comunicação*, no qual se tem o destaque para o uso correto do *código* pelos *emissores* e *receptores* que participam da situação comunicacional. Nessa acepção, a língua portuguesa serve para a *transmissão de mensagens*, as quais variam quanto à estrutura e quanto ao que se deseja comunicar (referente ou assunto).

Segundo GERALDI (1984/2006, p.41), a concepção de linguagem como instrumento para a comunicação liga-se “à teoria da comunicação e vê a língua como um código (conjunto de signos que se combinam segundo regras) capaz de transmitir ao receptor certa mensagem”.

A essa compreensão de língua/linguagem associa-se uma ênfase na *expressão*, compreendida como um conjunto de estruturas lingüísticas fixas que se combinam para codificarem as mensagens da língua. A capacidade de expressão, nesse sentido, depende diretamente do conhecimento da estrutura da língua e, principalmente, do automatismo desse conhecimento estrutural pelo emissor e pelo receptor. Cabe a esse par a estruturação correta das mensagens para uma expressão eficiente (sem “ruídos”) das suas idéias e dos seus pensamentos.

É importante perceber que a expressão, nesse sentido, em nada se relaciona com o conceito de *estilo*, que envolveria certa “subjetividade” na emissão de mensagens, mas refere-se principalmente a automatismos das estruturas, fixas e imutáveis, da língua.

Concepção de língua semelhante pode ser identificada em textos curriculares, publicados pelas Secretarias de Estado da Educação de Minas Gerais e de São Paulo:

(1) A língua como instrumento para a comunicação

(A)

Objetivos Gerais do Ensino de 1º Grau:

- automatismos de estruturas da língua;
- habilidade para compreender mensagens com eficiência, quer ouvindo-as, quer lendo-as, quer observando-as;
- habilidade para transmitir mensagens com eficiência, quer por linguagem verbal, oral ou escrita - falar e escrever - quer por linguagem não-verbal;
- conhecimento das possibilidades de expressão, quer por linguagem verbal, quer por linguagem não-verbal;
- valorização da linguagem quer como instrumento de integração social e de autorealização quer como elemento de conservação e transmissão da cultura brasileira.

(PE/MG, 1973, p.09)

(B)

A linguagem verbal (ou a língua) ocupa a posição hierárquica predominante entre todos os tipos de linguagens, pois é o instrumento de comunicação mais eficaz, visto que através das palavras nós conseguimos transmitir infinitas mensagens.

(SGC/SP, 1977, p.12)

Em 1A, a concepção de língua como instrumento para a comunicação pode ser depreendida a partir dos objetivos para o “ensino do Português”, que enfatizam: a construção de automatismos para uso da língua; as capacidades de codificação de mensagens verbais (faladas e escritas) e de decodificação de mensagens verbais (orais e escritas) ou não-verbais; o “conhecimento das possibilidades de expressão” da língua; e o reconhecimento da linguagem como um “instrumento” para a “integração social” (ou inclusão social), para a conservação e para a perpetuação da “cultura brasileira”.

Em 1B, a mesma concepção de língua está claramente referida no momento em que se define a língua como o principal “tipo de linguagem”, na medida em que são as palavras que possibilitam a comunicação eficaz das mensagens. 1B deixa-se entrever uma concepção restrita de língua, vista como um *conjunto de palavras* que se combinam em “infinitas” mensagens.

A concepção de língua como instrumento para a comunicação está enunciada na imagem que compõe a capa do LD1, que retrata, em linguagem semelhante à utilizada nos *quadrinhos*, uma gravura de duas crianças conversando. No balão que contém a fala do menino está colocado o título da coleção didática:



Dentro do balão que representa a fala do menino, encontra-se a mensagem emitida, a qual, nesse caso, refere-se ao título da coleção. Na gravura, as duas crianças representam uma situação de diálogo, na representação gráfica de uma situação de comunicação, na qual um emissor emite uma mensagem a um receptor.

O modo como se constrói a imagem da capa do livro, com a representação de uma conversa face a face entre o menino e a menina, parece reafirmar a compreensão da língua materna como um instrumento para a comunicação. Tal compreensão da língua, como se pretende deixar claro neste capítulo, será corroborada ao longo de todo o livro, a partir do modo como se passa a propor o “ensino do Português”.

Na “Apresentação” do livro didático, por exemplo, há indicativos que também dão suporte à compreensão de língua como instrumento para a comunicação, na medida em que se destaca como principal objetivo do “ensino do Português” fornecer meios para que o aluno seja capaz de *se expressar de modo claro e correto* em sua língua materna:

Caro Aluno

Saber expressar-se com clareza e correção em sua própria língua é fundamental para todas as pessoas.

Para atingir esse objetivo, procuramos oferecer-lhes textos de bons autores, exercícios elaborados de modo sistemático, jogos, enfim, uma série de atividades que o auxiliem a dominar melhor a Língua Portuguesa.

O seu trabalho constante e a orientação segura do professor vão ajudá-lo a aperfeiçoar sua capacidade de comunicação e expressão. Com isso, você terá maiores condições para compreender e criticar melhor o mundo em que vive.

Esperamos que você goste de estudar Comunicação e Expressão por este livro.

A você e ao professor cabe a palavra final sobre o nosso trabalho.

Os Autores

Ao enfatizar o quanto é fundamental saber “expressar-se com clareza e correção em sua própria língua”, o texto da “Apresentação” deixa entrever a compreensão de que o trabalho com a língua materna possui a responsabilidade de desenvolver mental e intelectualmente o aluno, possibilitando sua “socialização” e participação no meio onde vive: “você terá maiores condições para compreender e criticar melhor o mundo onde vive”.

Para que o aluno “aperfeiçoe” suas capacidades de comunicação e expressão, o livro didático propõe, na “Apresentação”, o contato com textos cujos autores considera bons e o trabalho com exercícios sistemáticos, a fim de auxiliar no *domínio* da língua materna: *Para atingir esse objetivo, procuramos oferecer-lhes textos de bons autores, exercícios elaborados de modo sistemático, jogos, enfim, uma série de atividades que o auxiliem a dominar melhor a Língua Portuguesa* (LD1, 1984; “Apresentação”). A proposição de trabalho com exercícios sistemáticos e o contato com textos de “bons autores” reafirmam a ênfase no trabalho com a

estruturação das expressões, entendidas como os modelos corretos e decodificáveis de emitir mensagens numa dada língua.

A linguagem utilizada na escrita da “Apresentação”, permeada por expressões do tipo: “expressar-se com clareza e correção”; “oferecer-lhes textos de bons autores”; “exercícios elaborados de modo sistemático”; “dominar melhor a Língua Portuguesa”; “aperfeiçoar a capacidade de comunicação e expressão”, além de corroborar a concepção de língua como um instrumento para a comunicação e a expressão de mensagens, deixa também entrever uma concepção de ensino de língua que remonta aos anos 40 do século XX, década na qual o “ensino do Português” organizava-se nas disciplinas de gramática, retórica e poética (SOARES, 1996b).

O referido modo de organização do trabalho com a língua, baseado principalmente nas disciplinas Gramática e Retórica, veio se delineando de modo mais premente em um período anterior, após reformas no ensino implantadas pelo Marquês de Pombal, nos anos 50 do século XVIII (SOARES, 1996b)<sup>19</sup>. Essa organização do ensino perdurou até o final do século XIX, século no qual há o surgimento de várias gramáticas brasileiras e no qual a Retórica passa a ser estudada não apenas para fins eclesiásticos, como acontecia à época do *Ratio Studiorum* (século VI), mas também para fins relacionados às *práticas sociais* (cf. SOARES, 1996b, p.16).

À Retórica incluía-se a Poética, voltada ao estudo da “poesia, das regras de métrica e versificação, dos gêneros literários, da avaliação da obra literária, enfim, daquilo a que hoje chamaríamos Literatura ou Teoria da Literatura” (SOARES, 1996b, p.17). Em um momento posterior, a Poética desprende-se da Retórica, tornando-se um componente curricular independente.

É no fim do Império, por volta de 1889, que as disciplinas Retórica, Poética e Gramática fundem-se numa única disciplina, denominada *Português*.

Até a década de 1940 do século XX, o ensino de língua portuguesa se organizava em manuais de gramática e coletâneas, seletas ou antologias<sup>20</sup> de textos:

Assim, na disciplina Português, nesse período, continuou-se a estudar a gramática da língua portuguesa, e continuou-se a analisar textos de autores consagrados, ou seja: persistiu, na verdade, a disciplina gramática para a aprendizagem *sobre* o sistema da língua, e persistiram a retórica e a poética, estas sim, sob nova roupagem: à medida que a oratória foi perdendo seu

<sup>19</sup> Na verdade, esse modo de se organizar o estudo da linguagem se prenuncia desde o século XVI, no sistema de ensino jesuítico, o *RATIO STUDIORUM* (cf. SOARES, 1996b).

<sup>20</sup> Uma das mais famosas antologias utilizadas para o ensino do Português no Brasil foi a *Antologia Nacional*, de Fausto Barreto e Carlos de Laet, com primeira edição publicada em 1895. Sua última reedição, de número quarenta e três, foi publicada em 1969 (SOARES, 2001).

lugar de destaque tanto no contexto eclesiástico quanto no contexto social, a retórica e a poética foram assumindo o caráter de estudos estilísticos, tal como hoje os conhecemos, e foram-se afastando dos preceitos sobre *falar* bem, que já não era uma exigência social, para substituí-los por preceitos sobre o *escrever* bem, já então exigência social.

(SOARES, 1996b, p.10)

Quanto à conformação desses materiais de ensino, os manuais de gramática apresentavam definições dos vários elementos que estruturam a língua portuguesa, acompanhados da proposição de exercícios para fixação dos conteúdos apresentados.

As coletâneas de textos eram organizadas a partir do critério de “representatividade e legitimidade dos escritores no campo literário” (SOARES, 2001, p.40) e não apresentavam nenhum tipo de explicação ou exercícios, limitando-se a apresentar textos de autores consagrados (SOARES, 1996b).

Desse modo, quando a “Apresentação” do livro didático defende a aplicação sistemática de exercícios e o contato com textos de bons autores para aprimorar a capacidade dos alunos de se comunicarem com clareza e correção, está, na verdade, propondo um “ensino do Português” calcado numa tradição há muito cristalizada, na medida em que se encontra implicitamente valorizado o trabalho com a estrutura da língua (da gramática tradicional, no modelo greco-latino) e o estudo de textos de autores que apresentam representatividade no campo literário.

Um indício dessa preocupação de se propor o estudo dos textos de autores consagrados pode ser encontrado no levantamento dos textos principais<sup>21</sup> que compõem as unidades de ensino do livro didático.

No Livro do Aluno, cada uma das unidades inicia-se por textos verbais e não-verbais, estes últimos servindo de ilustração ao texto principal e introduzindo o assunto que nele será discutido:

---

<sup>21</sup> Está sendo considerado como texto principal aquele texto em torno do qual se desenvolvem a maioria das atividades de estudo da língua.

### Quadro 1 – Textos Principais de “Comunicação em Língua Portuguesa”

Unidade	Texto Principal	Autor
1	“O Mágico”*	Luís Fernando Veríssimo
2	“O Segredo de Jubilato Gusmão”**	José Cândido de Carvalho
3	“Romaria” **	Renato Teixeira
4	“Seu Ribeiro” *	Graciliano Ramos
5	“Aritakê”*	José Veiga
6	“Verão de 68”*	Sérgio de Sousa
7	“Aditivos, a Arma que Vende” ***	<i>Shopping News</i>
8	“Notícia de Jornal”*	Fernando Sabino
9	“A Disciplina do Amor”*	Lygia Fagundes Telles
10	“Gaetaninho”*	Antônio de Alcântara Machado
11	“Dois e Dois: Quatro”*	Ferreira Gullar
12	“Olímpico e Macabéa”*	Clarice Lispector

\* Esfera Literária

\*\* Esfera Musical

\*\*\* Esfera Jornalística

Fica bastante perceptível, no quadro acima, a predominância de textos da esfera literária, como: contos, nas unidades um, dois, cinco, nove e dez; poesia, na unidade onze; crônicas nas Unidades seis e oito; uma letra de música na Unidade três; e, nas unidades quatro e doze, fragmentos do romance “São Bernardo”, de Graciliano Ramos, e de “A Hora da Estrela”, da autora Clarice Lispector. É perceptível, também, como a maioria dos textos propostos para o trabalho com a língua pertencem a autores de representatividade no campo da literatura brasileira, como é o caso de Graciliano Ramos, Ferreira Gullar, Clarice Lispector, Luís Fernando Veríssimo, entre outros. Há somente um único texto que apresenta uma linguagem diferente da literária: um texto em linguagem jornalística, presente na Unidade sete. Nessa mesma Unidade, são ainda apresentadas aos alunos as linguagens utilizadas em propagandas e em charges.

A predominância ainda é, portanto, do “ensino do Português” baseado nos textos literários<sup>22</sup> dos chamados “bons autores” ou “autores consagrados”, os quais, na prática, serviriam como modelos para o uso oral e escrito da língua portuguesa.

Essa postura do livro didático, atrelada à tradição no “ensino do Português”, também é capaz de explicar a crença na possibilidade de se chegar a um nível tal de aperfeiçoamento das capacidades de expressão, que o aluno se tornaria capaz de *dominar* a sua língua materna.

<sup>22</sup> Apesar de a maioria dos textos pertencerem à esfera literária, o ensino da literatura não é abordado de modo explícito e parece estar pressuposto que tal ensino acontece no momento da proposição de exercícios de compreensão e interpretação dos textos principais das unidades.

O ideal de domínio revela a crença na língua como um sistema de estruturas normativas que podem ser apreendidas, em sua totalidade, pelo processo de memorização. Nesse sentido, a comunicação proficiente em língua materna constitui-se a partir do domínio de elementos normativos que possibilitam a compreensão entre emissores e receptores.

A estrutura da língua está posta, portanto, como a principal preocupação do “ensino do Português” no LD1 e é em torno da estrutura que se organizam as atividades presentes nas seções que compõem o livro: “Expressão Oral”, “Expressão Escrita”, “Gramática”, “Comunicação” e “Redação”.

O trabalho com as possibilidades de estruturação e de análise de mensagens passa a ser, portanto, a ênfase do trabalho com a língua portuguesa. Busca-se a constituição de um repertório lingüístico capaz de servir ao uso proficiente da língua, tanto em situações de expressão oral, quanto em situações de expressão escrita.

Umberto Eco (1979/1986, p.44 e 47), ao discutir aspectos envolvidos da constituição de Leitores e Autores-Modelo, demonstra entender o “repertório” como a *enciclopédia de emissão* do falante de uma língua; ou seja, como o depósito mental de códigos diversos desse falante, acompanhados de seus *traços gramaticais* que funcionam como *índices referenciais* para a comunicação entre emissores e receptores. Para Eco, “o leitor empírico tem naturalmente deveres “filológicos”, ou seja, tem o dever de recuperar, com a máxima aproximação possível, os códigos do eminente” (ECO, 1979/1986, p.47).

Nas seções voltadas à descrição dos objetivos de trabalho com a expressão oral, em 2A, e da expressão escrita, em 2B, o Manual do Professor deixa clara a ênfase no trabalho com a estrutura da língua, tendo em vista a ampliação do “repertório” do aluno, a partir do aperfeiçoamento da sua fala e do treinamento da sua leitura. Na oralidade propõe-se trabalhar possibilidades de entonação e, na escrita, sugere-se o trabalho com a análise de mensagens escritas a partir do trabalho de leitura e interpretação de textos:

## (2) Trabalho com a língua para construção de um repertório para a comunicação

### (A)

As diversas possibilidades de entonação e pontuação a que uma mesma mensagem pode ser submetida, com todas as implicações que essa diversificação acarreta, devem fazer parte do repertório do aluno e se atualizar a cada momento em que ele tenha que estruturar uma mensagem (...).

Nessa atividade, cabe ao professor apresentar, de acordo com as variantes regionais e contextuais, o modelo de entonação que deve ser assimilado ou reforçado.

(MP - *Expressão Oral*, 1984, p.III e IV)

(B)

Essa atividade visa ao aprofundamento da inteligência do texto, dando condições para que o aluno analise e interprete fatos, idéias, relações de causa-efeito, atitudes e reações de personagens, etc.

É nela que o aluno vai ser desafiado a entender o texto mais verticalmente, a escrever sobre ele, enfim, a treinar análise de mensagem. Esse treinamento leva ao enriquecimento do repertório do aluno, pois, ao longo de algum tempo, ele assimilará modelos de composição e recursos de sintaxe e de estilo.

(MP - *Expressão Escrita*, 1984, p.IV)

O acúmulo de informações, a partir da assimilação e do reforço, para a constituição do repertório comunicativo do aluno, tem em vista, em 2A e 2B, a formação dos *automatismos* no uso da língua materna. Essa compreensão, de base essencialmente behaviorista, encontra-se também referida no Programa de Ensino de Primeiro Grau - Comunicação e Expressão (PE/MG, 1973, p.13):

Aprendizagem é modificação de comportamento. Envolve o indivíduo como um todo: sua atividade, sua inteligência, sua afetividade. Envolve portanto sua maneira de agir, de pensar, de sentir e pode ser classificada, de acordo com cada um destes aspectos, em motora, ideativa e afetiva.(...)

O programa de Comunicação e Expressão em Língua Portuguesa procura realçar, em seus objetivos, cada tipo de aprendizagem, visando o *automatismo* das estruturas da língua, o desenvolvimento de *habilidades* de comunicação, o *conhecimento* das possibilidades de comunicação e a formação de *atitudes* de interesse pela comunicação e de valorização da língua como instrumento de cultura.

Ao mesmo tempo em que 2A destaca a importância da estruturação das mensagens, segundo as possibilidades de entonação, chama a atenção também, com menos ênfase, ao que parece, para a relevância da construção do *significado* da comunicação verbal. O significado,

nessa acepção, está associado ao modo como se estrutura a mensagem, numa organização na qual o emissor codifica essas mensagens e o receptor as decodifica, decifrando o seu sentido.

Em 2A sugere-se, ainda, que o professor trabalhe as possibilidades de entonação, considerando suas *variantes regionais e contextuais*. Muito provavelmente esta sugestão de trabalho com a oralidade advém de estudos no campo da Sociolingüística Variacionista, de onde recebeu influências, em maior ou em menor grau, o trabalho com a língua materna do LD1.

A ênfase no trabalho com a estrutura da língua é também referida em B2, na medida em que a preocupação está em *treinar análise de mensagem* em suas várias possibilidades de composição. Esse treino permite que o aluno venha a assimilar *modelos de composição*, responsáveis por garantir o *enriquecimento* de seu *repertório*. Nesse caso, valoriza-se o trabalho metalingüístico com os textos, os quais passam a ser estudados e compreendidos apenas quanto a sua estrutura.

Há, portanto, a proposição do estudo da *expressão escrita* a partir dos significados que podem ser observados e identificados nos textos principais das unidades. Sugere-se o estudo analítico dos modos de estruturação da escrita de textos, quanto ao seu estilo e às suas idéias.

Nesse sentido, o “repertório” do aluno constrói-se através da análise dos modos de estruturação de textos que ele não escreveu, mas que precisa “reconstruir”, ou seja, o repertório do aluno será composto a partir da análise de textos escritos por autores que, por terem legitimidade no contexto escolar e, por conseqüência, no livro didático, adquirem autoridade para servirem de modelos para a “expressão” correta da língua escrita.

No trabalho com a oralidade, por exemplo, o livro didático propõe três subseções que visam, principalmente, promover a observação da estrutura do texto principal e reconstituir os fatos nele presentes.

A primeira dessas subseções, intitulada *Vamos conversar sobre o texto*, propõe uma atividade de leitura para reconstituir linearmente os fatos do texto, recuperando nomes e atitudes de personagens, reconstituindo e relacionando fatos ocorridos, descrevendo situações e identificando conflitos:

#### **Expressão Oral**

##### ***I. Vamos conversar sobre o texto***

1. Por que Aritakê foi preso?
2. Qual foi a reação de Aritakê ao ser algemado?
3. Que dia da semana era reservado ao banho dos prisioneiros e à limpeza da cadeia?
4. Por que Aritakê aproveitou um dia de festa para fugir?
5. Quem matou Aritakê?
6. Qual foi a reação dos soldados depois da morte de Aritakê?

(LA - *Expressão Oral*, 1984, p.65)

Na segunda subseção, *Agora, vamos treinar entonação*, a proposta é do trabalho com a entonação a partir da simulação de uso da língua oral, segundo diversas possibilidades. A maioria das frases presentes nessa questão foi retirada do texto principal das unidades ou foi construída a partir de sua temática. Nessa atividade, parece haver a preocupação em promover o treino da ‘capacidade de expressão’ dos alunos, a fim de ampliar seu “repertório de recursos expressivos”. As atividades da subseção trabalham as várias possibilidades de entonação, a partir de frases com diferentes pontuações, que devem ser lidas em voz alta pelos alunos:

**Expressão Oral**

**II. Agora, vamos treinar entonação**

Procure ler com a entonação adequada:

1. Teus irmãos perderam-se na vida.
2. Teus irmãos perderam-se na vida?
3. Teus irmãos perderam-se na vida!
4. Teus irmãos... perderam-se na vida.
5. Teus irmãos? Perderam-se na vida.
6. Teus irmãos perderam-se na... vida.

(LA - *Expressão Oral*, 1984, p.30)

A terceira e última subseção, intitulada *Dê sua opinião*, trabalha perguntas elaboradas a partir das idéias presentes nos textos principais ou a partir de frases retiradas deles, levando o aluno a opinar acerca de diversos assuntos relacionados à temática das unidades. Essa atividade, juntamente com algumas das atividades de redação propostas, é uma das poucas na qual o aluno pode dar sua opinião sobre assuntos relacionados ao texto trabalhado:

**Expressão Oral**

**III. Dê sua opinião**

“Outra história de amor arruinada pela vaidade.”

Você acha que valeu a pena? Justifique sua opinião.

(LA - *Expressão Oral*, 1984, p.10)

**Expressão Oral**

**III. Dê sua opinião**

Existe preconceito de cor no Brasil?

(LA - *Expressão Oral*, 1984, p.77)

O trabalho com a oralidade proposto pelo livro didático deixa entrever a preocupação em reconstituir oral e linearmente os fatos presentes nos textos, tendo em vista possibilitar aos alunos *se expressarem oralmente e de maneira adequada após a leitura do texto* (MP -

*Expressão Oral*, p.III). Decorre disso que as atividades com a oralidade estão sempre relacionadas ao desenvolvimento de habilidades mais simples de leitura, as quais requerem apenas a identificação de informações facilmente recuperáveis no corpo do texto.

A discussão oral do texto das unidades, ao invés de ser considerada como a perspectiva de trabalhar mais detidamente possibilidades de significação, tem em vista realizar *uma extrapolação oral do texto que permitirá ao aluno, enquanto emissor, treinar sua capacidade de expressão diante do grupo* (MP - *Expressão Oral*, p.IV). Vê-se, portanto, a ênfase na estrutura textual em detrimento das possibilidades de uso social dos textos.

Na seção *Expressão Escrita* do Manual, na qual é desenvolvido um trabalho semelhante à seção anterior, considera-se que a atividade de expressão precisa proporcionar o *aprofundamento da inteligência do texto, dando condições para que o aluno analise e interprete fatos, idéias, relações de causa-efeito, atitudes e reações de personagens, etc.* (MP - *Expressão Escrita*, p.IV).

Entre os dois tipos de atividades propostas nessa seção, estão aquelas voltadas para a interpretação do texto principal, as quais exigem habilidades de leitura relativamente mais aprofundadas, envolvendo inferência de informações no texto, e as atividades que trabalham o vocabulário.

Na subseção *Vamos aumentar nosso vocabulário*, são trabalhados os sentidos do texto principal no nível da palavra e da frase, levando o aluno a lidar com a sinonímia, a adjetivação, a diferença entre língua falada/língua escrita e o uso do dicionário.

De modo semelhante à questão proposta em *Agora, vamos treinar entonação*, essa subseção também se preocupa em ampliar o “repertório” do aluno, levando-o a conhecer diferentes palavras e expressões presentes no texto principal. A preocupação é com o emprego correto do vocabulário, a partir do estudo da sinonímia e do uso do dicionário. Vejamos um exemplo:

### **Expressão Escrita**

#### **I. Vamos aumentar nosso vocabulário**

1. Consulte o dicionário e reescreva as frases que seguem, substituindo o que estiver em destaque por sinônimos adequados.

a. “**Postava-se** na esquina, um pouco antes das seis da tarde.”

b. “Para logo voltar **atento** ao seu posto...”

2. Alguns substantivos são derivados de verbos. Observe:

encontrar → encontro

(verbo)            (substantivo)

Escreva os substantivos abstratos derivados dos verbos:

a. arremessar;

b. retornar;

c. diagnosticar;

- d. descontar;
- e. consertar;
- f. socorrer.

(LA - *Expressão Escrita*, 1984, p.110)

A segunda subseção de atividade da seção *Expressão Escrita*, proposta em *Vamos escrever sobre o texto*, refere-se ao trabalho com a interpretação do texto principal. Essa atividade traz questões que requerem habilidades semelhantes às da seção *Vamos conversar sobre o texto*, descrita anteriormente.

O modo de organização das seções *Expressão Oral* e *Expressão Escrita* faz com que o aluno responda, em mais de um momento, à mesma questão: uma vez na modalidade oral e outra vez na modalidade escrita.

Em ambas as modalidades, a leitura requer, principalmente, a habilidade de identificação de informações nos textos como forma de reconstituir seu modelo de composição.

O trabalho com os significados dos textos não é prioridade nas atividades de leitura, as quais se configuram como um trabalho de análise de *mensagem* no nível da sua estrutura.

### **Expressão Escrita**

#### **II. Vamos escrever sobre o texto**

1. Qual foi a causa do chlique da viúva diante do bigode de Jubilato?
2. “Estou perdendo meu tempo” (linha 13). Explique essa afirmação de Jubilato.
3. O narrador concorda com a opinião de Jubilato. Transcreva do 5º parágrafo a locução adversativa que comprova essa afirmativa.
4. Transcreva do texto as expressões que o autor emprega para indicar:
  - a. que o bigode foi a mola propulsora da carreira de Jubilato;
  - b. que Jubilato foi promovido mesmo sem méritos profissionais.
5. Para indicar a causa da morte de uma pessoa utiliza-se a expressão latina **causa mortis**. Que **causa mortis** constaria do atestado de óbito de Jubilato?
6. O narrador utiliza várias expressões em linguagem figurada para designar o bigode de Jubilato. Localize essas expressões nos parágrafos indicados e transcreva-as.
  - a. primeiro parágrafo
  - b. terceiro parágrafo
  - c. quinto parágrafo
  - d. sexto parágrafo

(LA - *Expressão Escrita*, 1984, p.19)

À concepção de língua como um instrumento para a comunicação, acompanhada da conseqüente compreensão de que cabe ao seu ensino o trabalho com as estruturas das mensagens, está subjacente a consideração da gramática em sua vertente tradicional, essa compreendida como o “conjunto sistemático de normas para bem falar e escrever,

estabelecidas pelos especialistas, com base no uso da língua consagrado pelos bons escritores” (FRANCHI, 1991/2006, p.16).

Nesse sentido, o trabalho com a gramática proposto pelo livro didático é perpassado pelo trabalho com a norma culta, o qual traz consigo, segundo TRAVAGLIA (1995/2006), argumentos de diferentes naturezas para justificar sua importância.

O primeiro desses argumentos, que enfatizam a importância do trabalho gramatical, refere-se à relevância dada à **estética**; nesse sentido, as formas e os usos da língua são “incluídos ou excluídos da norma culta por critérios tais como: elegância, colorido, beleza, finura, expressividade, eufonia, harmonia” (TRAVAGLIA, 1995/2006, p.25).

O segundo argumento refere-se à natureza **elitista** ou **aristocrática**, a qual valoriza os usos da língua feitos pelas classes sociais de prestígio, desvalorizando os usos das classes populares: “Inclui-se aqui o critério da autoridade (gramáticos e bons escritores) que advém, normalmente, do prestígio cultural de quem estabelece as regras de bom uso da língua” (TRAVAGLIA, 1995/2006, p.25).

Um terceiro argumento refere-se à natureza política da norma culta, quando se passa a considerar critérios de purismo e vernaculidade: “há a pretensão e a necessidade de excluir da língua tudo o que não seja, no caso da Língua Portuguesa, de origem grega, latina ou vinda de épocas remotas da língua” (TRAVAGLIA, 1995/2006, p.25, 26).

O quarto argumento, o histórico, está associado à idéia de “tradição” e possui o papel de expurgar da norma culta formas e usos não corroborados pela gramática tradicional.

No quinto e último argumento, destaca-se a natureza **comunicacional**, a qual parece ter maior destaque nas propostas para o “ensino do Português” no livro analisado, visto que considera o modo de estruturação da língua como o resultado de uma precisa “expressão do pensamento”.

Parece ser perceptível a ênfase dada pelo livro didático ao ensino primordialmente prescritivo da língua<sup>23</sup> (TRAVAGLIA, 1995/2006), no qual se encontram destacados os argumentos comunicacional, estético, elitista e histórico (responsável pelo reforço da tradição). Não foram localizados indícios do argumento político, tal como foi descrito neste texto, mas ele pode estar presente no ensino do livro didático, na medida em que se consideram como pertencentes à gramática tradicional os critérios de purismo e

---

<sup>23</sup> “O ensino prescritivo objetiva levar o aluno a substituir seus próprios padrões de atividade lingüística considerados errados/inaceitáveis por outros considerados corretos/aceitáveis. É, portanto, um ensino que interfere com as habilidades lingüísticas existentes. É ao mesmo tempo proscritivo, pois a cada “faça isto” corresponde um ‘não faça aquilo’” (TRAVAGLIA, 1995/2006, p.38).

vernaculidade. Esses critérios, por sua vez, trazem implícita a valorização de um padrão culto da língua, predominantemente usado por pequena parcela que compõe a classe dominante.

A postura do livro didático diante do trabalho gramatical, dada a partir do trabalho com a gramática normativa, corrobora ainda mais o que chamamos anteriormente, neste texto, de “ensino do Português calcado na tradição”, o qual remete à compreensão de que:

As palavras e as expressões estão prontas, em seu estado de dicionário: combiná-las entre si no texto adequado não seria um problema propriamente de linguagem, mas um problema de percepção, inteligência, capacidade de análise e síntese dos acontecimentos. Essa concepção anula, desse modo, um dos aspectos mais importantes da criatividade na linguagem: o de que é por ela que se constituem os sistemas de representação, na indefinida seqüência histórica de indefinidos discursos. O de que nesse processo o sujeito não é somente quem se apropria de um sistema dado, mas quem constrói junto com os outros, abertas todas as possibilidades de reforma e relocação.

(FRANCHI, 1988/2006, p.56)

O ensino com base na tradição pode ser observado na seção de atividades referentes à gramática, organizadas a partir de dois tópicos: *Um pouco de teoria*, apresentando a exposição dos “conteúdos gramaticais”, e *Exercícios*, trazendo propostas de atividades para aplicação de conceitos expostos no tópico anterior.

De modo geral, as regras gramaticais são apresentadas aos alunos de maneira descontextualizada, estimulando, primordialmente, o trabalho de “acumulação” de conceitos e de “memorização” de estruturas da língua. Não há relação entre proposições gramaticais e o trabalho com a leitura e a interpretação do texto principal ou com o trabalho com a oralidade e a escrita de textos. Vejamos, nos exemplos que se seguem, como se dá o trabalho com a gramática no livro didático analisado:

Gramática
<p><b>A. Período composto por coordenação</b></p> <p>I. Um pouco de teoria</p> <p>Observe:</p> <p>“<i>Seu Ribeiro tinha setenta anos e era infeliz, mas fora moço e feliz.</i>”</p> <p>Esse período é composto. Quantas orações há nesse período? <b>Três.</b></p> <p style="margin-left: 40px;">{ primeira oração: Seu Ribeiro tinha setenta anos; segunda oração: <b>e</b> era infeliz; terceira oração: <b>mas</b> fora moço e feliz.</p> <p>Qual é o elemento de ligação entre a primeira e a segunda oração? <b>E.</b></p> <p>E entre a segunda e a terceira oração? <b>Mas.</b></p> <p>As palavras <b>e</b>, <b>mas</b> são conjunções porque estão ligando orações.</p> <p>Veja também:</p> <p><i>Fora moço e feliz.</i></p>

Nesse caso, a conjunção **e** está ligando palavras que exercem a mesma função sintática.

Portanto:

**Conjunção é a palavra que liga orações ou palavras que exercem a mesma função sintática.**

Vejam os relacionamentos entre as orações do período:

*Seu Ribeiro tinha setenta anos.*

*Era infeliz.*

*Fora moço e feliz.*

Você percebe que as três orações podem ser transformadas em períodos simples, porque elas são **independentes**. Uma oração apenas complementa a idéia expressa pela anterior.

Por essa razão, elas se chamam **orações coordenadas**.

**Oração coordenada é aquela que é independente quanto ao sentido.**

O período formado por orações coordenadas se chama **período composto por coordenação**.

(...)

## II. Exercícios

1. Copie em seu caderno as orações dos períodos abaixo, obedecendo ao seguinte esquema:

1º) Sublinhe os verbos com um traço.

2º) Sublinhe as conjunções com dois traços.

3º) Separe com um traço vertical as orações.

4º) Classifique as orações e o período.

Veja o modelo:

Seu Ribeiro explicava o significado das palavras / e aumentava o vocabulário da população.

Período composto por coordenação.

Oração coordenada assindética: *Seu Ribeiro explicava o significado das palavras.*

Oração coordenada sindética aditiva: *e aumentava o vocabulário da população.*

a. O Major decidia, ninguém apelava.

b. Não havia soldados no lugar, nem havia luz.

c. Havia fogueiras diante das outras casas, mas a fogueira do Major tinha muitas carradas de lenha.

d. Gente nasceu, gente morreu, os afilhados do Major cresceram e foram para o serviço militar.

e. O progresso chegou à cidade, portanto o Major ficou sem função.

f. Ou Seu Ribeiro aceitava o progresso, ou ele vivia isolado.

2. Transforme os períodos simples em períodos compostos por coordenação, expressando a relação indicada entre parênteses.

Veja o modelo:

As medidas tomadas pelo diretor foram severas. Não surtiram efeito. (Adversativa)

As medidas tomadas pelo diretor foram severas, mas não surtiram efeito.

a. A sala estava muito lotada. Não conseguimos lugar. (Conclusiva)

b. Vamos embora. Já é muito tarde. (Explicativa)

c. Chamamos. Ela não veio. (Adversativa)

d. Você estuda. Você trabalha. (Alternativa)

(...)

(LA - Gramática, 1984, p.55-58)

O modo como está apresentada a definição de período composto por coordenação e a maneira como estão propostas as atividades de aplicação desse conceito corroboram a concepção de língua como instrumento para a comunicação, estando seu ensino baseado na

apresentação de estruturas memorizáveis para a constituição de um “repertório de mensagens”.

O destaque está na estrutura das orações, as quais são trabalhadas em seus sentidos isolados e restritos, e no trabalho com suas várias possibilidades de ocorrência. Isto é, as orações são trabalhadas fora do contexto de comunicação propriamente dito ao qual se encontram originalmente vinculadas. Esse trabalho descontextualizado é detectável nas atividades propostas, desenvolvidas no nível da frase e não no nível da estrutura textual/discursiva mais ampla.

Entende-se, portanto, como já foi mencionado anteriormente, que a sistematização gramatical é capaz de oferecer ao aluno uma *ferramenta* eficaz para que ele conheça o *funcionamento das estruturas da língua* (MP - Gramática, p.V), aumentando, assim, suas possibilidades de expressão enquanto emissor de mensagens.

Tendo em vista o modo de organização das atividades relacionadas ao trabalho com a oralidade, da leitura e da gramática, bem como considerando a concepção de língua identificada, passa-se, no tópico a seguir, a analisar os modos de proposição das atividades de ensino da produção escrita no livro didático *Comunicação em Língua Portuguesa*.

## 2. Saberes de referência e concepção de língua

*O novo nome da disciplina Comunicação e Expressão para o ensino fundamental e Comunicação em Língua Portuguesa para o segundo grau, se foi, por um lado, inspiração de um governo militar autoritário, como constata Soares, por outro, coincidiu também com o boom da comunicação de massa e a utilização da Teoria da Comunicação nos estudos lingüísticos, especialmente por Jakobson. Essa teoria da comunicação lingüística – principalmente na perspectiva com que é apropriada pela escola – tenta constituir um campo de estudos compatível com um momento de rica variedade de suportes de escrita e, portanto, de tipos de textos, principalmente combinando recursos verbais e não verbais. Importante, nesse momento, é a capacidade do “emissor” e do “receptor”; portanto a competência comunicativa. Quem não se recorda dos ditos televisivos comunicou tá comunicado; quem não comunica se estrumbica?... É por aí, também, que a linguagem oral retorna à escola, aos livros didáticos, assim como ganha lugar especial a linguagem não-verbal.*

(MARINHO, 1998, p.48)

A partir do que foi tratado no item 1 deste capítulo, serão identificados, neste momento, alguns dos saberes de referência subjacentes à concepção de língua como

instrumento para a comunicação. Essas referências puderam ser identificadas principalmente a partir das propostas de trabalho com a língua e também a partir de alguns termos presentes no LD1 para o tratamento da linguagem e para a definição de suas funções e de seus usuários.

No texto apresentado pelo Manual do Professor do LD1, por exemplo, são comuns as terminologias: *emissor*, *receptor*, *mensagem* e *código*. Quanto ao Livro do Aluno, as propostas de atividades dão ênfase ao trabalho com as estruturas da língua, preocupando-se em ensinar ao aluno a gramática tradicional e as estruturas de alguns textos de circulação pública, como ofícios, requerimentos e telegramas.

As propostas de trabalho com a língua materna, presente no LD1, têm ainda o intuito de tornar o aluno capaz de “reconstituir” textos, a partir de exercícios de leitura que envolvem, principalmente, a identificação e a recuperação de informações facilmente recuperáveis no corpo do texto. As atividades de leitura possibilitam aos alunos a reconstituição dos fatos do texto e a observação de sua linguagem, deixando de enfatizar os sentidos que podem ser construídos a partir dele. Esse trabalho com a leitura tem como conseqüência um trabalho com a escrita de textos, preocupado em exercitar no aluno sua capacidade de “mimeses” ou de imitação dos textos de autores socialmente consagrados, os quais funcionam como modelos para uma escrita eficiente.

Por essa via, o objetivo do ensino proposto no LD1 está em tornar os alunos eficientes emissores de mensagens, livres de “ruídos”, ou seja, mensagens corretamente codificadas, segundo a gramática normativa. Esse é o requisito principal para que a comunicação possa acontecer com sucesso entre emissores e receptores. Portanto, pretende-se proporcionar ao aluno o domínio do código da língua e dos modos de estruturação dos textos escritos.

A referida concepção de língua, juntamente com as propostas para seu ensino, presentes no LD1, deixa entrever filiações advindas, ao mesmo tempo, dos campos de estudo da Lingüística - do início do século XX -, do campo de experimentação das Ciências Exatas e da Teoria da Comunicação (ou Teoria da Informação).

Em sua vertente estrutural, a Lingüística define como seu objeto de estudo a língua, compreendida enquanto uma estrutura normativa, autônoma e homogênea. Normativa porque suas estruturas e seus elementos se organizam em ordenações e disposições que possuem normas específicas de funcionamento; fora dessas normas, têm-se distúrbios no sistema da língua, o que pode ocasionar problemas de compreensão. Autônoma, no sentido de que não depende dos seus usuários para se constituir ou organizar. E homogênea porque, sendo independente dos usuários para se constituir e organizar, não admite nem variações ou mudanças em seu sistema de estruturas.

Essa Linguística, que começa a se institucionalizar como a ciência responsável pelo estudo das línguas naturais no início do século XX (ALTMAN, 1998), recebeu influências do campo semiótico, do campo da Teoria da Informação e do campo de experimentação das Ciências Exatas para a compreensão de seu objeto de estudo, a língua. Para essa ciência, os signos da língua precisam ser considerados a partir de suas materializações significativas em determinados eventos de comunicação. Desse modo, o foco dos estudos linguísticos é posto nas várias possibilidades de combinação dos signos para construir diferentes tipos de mensagens (LOPES, 1999).

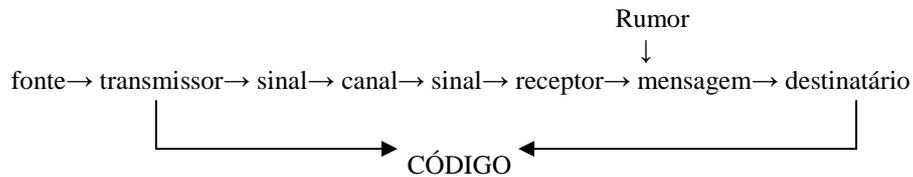
A construção dessas combinações, por sua vez, é dada a partir da eliminação das redundâncias e ambigüidades que possam se fazer presentes na cadeia comunicativa (eliminação das possibilidades de “rumor” ou de “ruído”) e que podem causar dificuldades de compreensão das mensagens. Nesse sentido, estão postos em destaque no estudo dos eventos de linguagem para a comunicação a *mensagem* e o *código*, em detrimento dos emissores e receptores. O código, então, se torna essencial na medida em que oferece o padrão para a compreensão das mensagens que, por sua vez, precisam estar organizadas de maneira clara e de acordo com o código compartilhado, para que sejam decifradas adequadamente durante a situação de comunicação.

As influências do campo de experimentação científica das Ciências Exatas no modo como se passa a entender e a estudar a linguagem podem ser apreendidas e identificadas a partir da herança de termos como *transmissor* (ou *emissor*), *receptor*, *canal*, *código* e *mensagem*, alguns deles utilizados no LD1. Esses termos aparecem na citação abaixo, na qual se descreve uma situação comunicativa que se dá fora de um contexto de utilização da língua, mas que apresenta similaridades com o modo de compreensão da linguagem em seu uso, defendida pela Teoria da Comunicação, na década de 1970:

Delineemos uma situação comunicativa muito simples. É preciso saber, embaixo do vale, quando uma represa situada no alto, entre dois montes, e regulada por um dique, atinge determinado nível de saturação, a que chamaremos “nível de perigo”.

Se há água ou não, se ela está acima ou abaixo do nível crítico, e quanto, bem como a que velocidade sobe: tudo isso constitui uma série de informações que podem ser transmitidas da represa, a qual constitui, assim, a FONTE da informação. Suponhamos agora que um técnico instale uma bóia na represa e ela, atingindo o nível crítico, acione um aparelho TRANSMISSOR capaz de emitir um SINAL elétrico que viaje através de um CANAL (um fio) e seja captado por um RECEPTOR no vale. O receptor converterá o sinal elétrico numa série de outros eventos mecânicos que constituem a MENSAGEM chegada ao aparelho de destinação. Nesse ponto, o aparelho destinatário pode acionar uma resposta mecânica que corrija a situação na fonte (por exemplo, abrindo uma comporta de onde a água excedente se escoar em outra direção).

Essa situação é comumente representada assim:



Nesse modelo, o CÓDIGO é o artifício que assegura a um dado sinal elétrico a produção de uma dada mensagem mecânica capaz de solicitar uma dada resposta. O técnico pode, por exemplo, estabelecer um código deste tipo: a presença de um sinal **+A** oposta à ausência de um sinal **-A**. O sinal **+A** é emitido quando a bóia sensibiliza o aparelho transmissor.

Mas esse modelo hidráulico prevê ainda a presença de um RUMOR potencial no canal, isto é, de qualquer distúrbio elétrico que possa alterar a natureza do sinal, eliminando-o, tornando-o difícil de ser captado, produzindo erradamente (na saída) **+A** quando fora transmitido **-A**, e vice-versa.

(ECO, 1976, p.26)

Na citação acima, o modo de exemplificação do funcionamento da linguagem vincula-se mais especificamente à experimentação científica no campo da Engenharia. A relação que se estabelece no experimento descrito é de causa e efeito, ambos vinculados a fenômenos variáveis que culminam na chegada da *mensagem* ao “aparelho de destinação”.

A *fonte* é a represa que, atingindo seu nível máximo, aciona um *transmissor* gerando um *sinal* elétrico, o qual viaja por um *canal* até um *receptor* (uma bomba de água, por exemplo). Chegando ao receptor, o sinal elétrico é convertido numa *mensagem* que chega ao aparelho *destinatário*, o qual pode vir a acionar uma “resposta mecânica”, como abrir uma comporta.

No sistema descrito, o artifício principal para que a mensagem seja processada de modo adequado é o código, que assegura determinada resposta a determinado estímulo. Se há influências de *ruídos* no sinal enviado pelo canal, a mensagem será prejudicada, o que pode acarretar em uma resposta não prevista pelo código.

De modo semelhante, a Teoria da Comunicação (ou Teoria da Informação) entende que “a comunicação pressupõe a existência de um repertório e de um código comuns a transmissor e receptor” (PIGNATARI, 1971, p.59). Ela se preocupa com os modos de constituição e organização de mensagens e suas trocas em máquinas e programas de computador a partir das variações da possibilidade binária 0 e 1, utilizadas na organização e padronização de sistemas de informação. A idéia é realizar diversas combinações da

informação, criando-se um “repertório” de combinações associadas a suas funções, para que o sistema ou o programa ao qual se aplica efetivamente funcione (PIGNATARI, 1971).

A construção de um “repertório” para a comunicação está muito presente nas concepções de trabalho com a língua do LD1, na medida em que se propõe enfatizar o trabalho com o código, a partir da gramática normativa e da observação das estruturas dos textos de autores consagrados. A construção do repertório de expressões da língua, que possibilita seu eficiente uso para a *comunicação*, é responsável, por sua vez, pela ativação de automatismos para o seu domínio e seu uso correto.

Nesse sentido, o repertório da língua tem sua construção baseada no conhecimento das possibilidades de mensagens, definidas no LD1 e nos textos dos escritores consagrados e nos modelos de alguns textos institucionais de circulação pública, como requerimentos, telegramas e ofícios.

Roman Jakobson, nas décadas de 1950 e 1960, entendendo a linguagem como fundamento da cultura (influências de estudos antropológicos) e como uma *ação* (influência da engenharia da comunicação), compreendeu a língua como um *instrumento de comunicação* que tem a função de transmitir *informações* (mensagens) entre emissores e receptores.

O centro da Teoria da Comunicação proposta por JACKOBSON (1970) está nas *possibilidades preconcebidas*, responsáveis pela seleção dos *constituintes do código* (signos), durante a atividade verbal, que servem de base para os processos de transmissão da informação.

Nesse sentido, as mensagens proferidas numa ação verbal podem apresentar, segundo JAKOBSON (1970), diferentes *funções da linguagem*: fática, poética, metalingüística, emotiva, referencial e conativa. Cada uma dessas funções refere-se a um elemento que compõe a cadeia comunicacional: emissores, receptores, mensagem, código e referente.

No LD1, tem-se um exemplo de trabalho com textos publicitários a partir dos papéis assumidos por cada elemento que compõe a cadeia comunicacional:

## COMUNICAÇÃO

### Propaganda

#### I. *Um pouco de teoria*

Quando você conta uma piada, você espera, naturalmente, que os receptores de sua mensagem dêem risada.

Quando você conta uma estória triste, você espera que os receptores de sua mensagem se comovam diante da estória.

Ao dar um conselho a uma pessoa, você espera que ela siga o seu conselho.

Podemos concluir que toda mensagem tem uma **finalidade**: provocar uma reação no receptor.

E nas mensagens de propaganda, qual é a finalidade do emissor?

É fazer com que o receptor (público) use o produto anunciado

Observe os elementos de uma mensagem publicitária.

**Slogan** { **Seja fiel  
ao seu primeiro açúcar.**

**Texto** { O açúcar União há 67 anos participa da vida dos brasileiros. Sempre fiel à sua qualidade.  
Super-refinado, União é o único açúcar realmente puro, realmente branco. Sua qualidade é uma garantia de saúde.  
E como adoça!

Você foi criada com açúcar União. Sua mãe foi criada com açúcar União. A mãe de sua mãe foi criada com açúcar União. Não adoce por menos, exija para seus filhos o açúcar União.  
**COMPANHIA (UNIÃO) DOS REFINADORES**  
AÇÚCAR E CAFÉ

**Logotipo da empresa**

**ilustração**

The advertisement features a baby lying on a patterned blanket, holding a white baby bottle with a yellow nipple. In the upper right corner, there is a 5 kg bag of União sugar. The background is a solid light blue color. The text is arranged in a structured layout with labels and arrows pointing to specific elements.

Observe agora:



## Na foto, a assassina.

Metade dos acidentes com mortos se deve à grande assassina das estradas brasileiras: a ultrapassagem. Ela mata mais do que as piores doenças. Provoca 13,3% de todos os desastres. Portanto, quem ultrapassa de forma irresponsável já pode se considerar meio morto.



**Campanha de segurança nas estradas.**  **Um serviço público do DNER.**

Você pode notar que, nesta propaganda, não se anuncia nenhum produto. O que se anuncia é uma idéia.

Nesse caso, o emissor está interessado em fazer com que o receptor mude seu comportamento em determinadas situações. Nesta propaganda, a idéia anunciada é **dirigir devagar a fim de evitar acidentes e economizar gasolina.**

Resumindo: o objetivo da mensagem publicitária é provocar uma reação no receptor, fazendo com que ele compre um determinado produto ou passe a apoiar uma determinada campanha.

No texto da mensagem de propaganda ocorrem, com freqüência:

- a. verbos no imperativo: o emissor faz um pedido, dá um conselho, etc.;
- b. adjetivos (especialmente no grau superlativo): o emissor quer mostrar as características de seu produto;
- c. períodos curtos: para não dificultar a compreensão da mensagem.

### II. Exercícios

1. Examine a propaganda do açúcar União e responda:
  - a. Qual é a finalidade da mensagem?
  - b. Destaque três imperativos que aparecem no texto.

- c. Transcreva dois adjetivos que caracterizam o produto anunciado.  
 d. Na embalagem do produto aparece um adjetivo no grau superlativo. Transcreva-o.  
 e. Qual é o **slogan** desta propaganda?  
 f. Os anúncios podem ser dirigidos a uma faixa especial do público. Esse anúncio é dirigido especialmente a que tipo de consumidor?  
 2. Observe:



Trata-se de **slogan**, logotipo ou texto?

(LD1, 1984, p.89-92)

No caso dos textos publicitários, segundo destaca a atividade, a ênfase da comunicação está posta na mensagem que será transmitida ao receptor pelo emissor. Além de destacar o objetivo da mensagem publicitária, a seção ainda apresenta características estruturais típicas de textos publicitários, relacionando-as à função do emissor: *a) verbos no imperativo: o emissor faz um pedido, dá um conselho; b) adjetivos (especialmente no grau superlativo): o emissor quer mostrar as características de seu produto; e c) períodos curtos: para não dificultar a compreensão da mensagem.*

Após as explicações, dadas na subseção *Um pouco de teoria*, propõem-se exercícios, em sua maioria, para identificar, destacar e transcrever aspectos da estrutura dos textos publicitários apresentados. Solicita-se, por exemplo, a identificação do *slogan* da propaganda, o destaque para os imperativos e a transcrição de adjetivos. Apenas em duas das perguntas apresentadas, as das letras (a) e (f), solicita-se um trabalho que fogue à estrutura, aproximando-se um pouco mais do trabalho com os sentidos. Essas perguntas, mesmo de modo mais simplificado, requerem do aluno o uso de inferências simples e a ativação de seus conhecimentos de mundo.

No trabalho com a oralidade, não há referência à língua falada como objeto de ensino, conforme defende CASTILHO (1990) e ILARI (1978), estando sua utilização limitada à reconstituição oral dos fatos do texto principal, ao treino da entonação e à emissão oral de opiniões sobre algum fato desse texto principal:

## (3) Trabalho com a oralidade

## (3A) Reconstituição oral dos fatos do texto

**Expressão Oral***I. Vamos conversar sobre o texto*

1. Qual foi o fato social que deu origem à reportagem?
2. Por que o jornalista resolveu manifestar seu agradecimento aos Brown?
3. De que maneira ele decidiu exteriorizar sua gratidão?
4. Como não sabia cozinhar, sua atitude tomou-lhe quase uma noite toda. Quais foram as conseqüências disso?
5. Os negros que participavam do “Black Power” procuravam um retorno às origens africanas. O que marcava fisicamente essa tentativa?

(LD1, 1984, p.77)

## (3B) Treino da entonação

**Expressão Oral***II. Agora, vamos treinar entonação*

Procure ler com a entonação adequada:

1. Tenho esperança de uma coisa: que no verão lembrem-se de mim.
2. Não tive tempo de realizar meu desejo: compartilhar com os Brown de um prato negro que eles desconheciam.
3. Vou te contar um segredo: já saí com aquela garota várias vezes.
4. Peça-lhe um favor: guarde-me estes livros.
5. Espero que se realize meu grande sonho: que todos vocês sejam bem sucedidos.

(LD1, 1984, p.77)

## (3C) Emissão oral de opiniões

**Expressão Oral***III. Dê sua opinião*

Existe preconceito de cor no Brasil?

(LD1, 1984, p.77)

O trabalho com a leitura está centrado na aquisição de vocabulário e no desenvolvimento de habilidades mecânicas de decodificação, objetivando, principalmente, reconstituir linearmente fatos do texto principal ou identificar informações facilmente recuperáveis no corpo do texto:

## (4) Trabalho com a leitura

## (4A) Aquisição de vocabulário

**Expressão Escrita***I. Vamos aumentar nosso vocabulário*

1. Transcreva do dicionário os significados das palavras em destaque nas orações abaixo. Em seguida, reescreva as frases, substituindo as palavras destacadas por sinônimos adequados:
  - a. O comissário afirmou que o caso era da **alçada** da Delegacia de Mendicância.
  - b. “... com um olhar de nojo, **desdém**, inquietação...”
2. **Proscrito** significa: aquele que foi desterrado, exilado.  
Na frase do texto “... um marginal, um proscrito, um bicho...”, qual é o significado de **proscrito**?
3. Construa um período simples com a palavra **inanição**:

4. Observe os significados do verbo **insistir**:

a. teimar; b. persistir; c. insistir; d. perseguir; e. obstinar

Agora, deduza o significado do adjetivo destacado na frase:

“Depois de **insistentes** pedidos de comerciantes, uma ambulância do Pronto-Socorro e uma radiopatrulha foram ao local...”.

(LD1, 1984, p.100 e 101)

(4B) Reconstrução linear de fatos do texto

### **Expressão Escrita**

*II. Vamos escrever sobre o texto*

1. O que é um aditivo de determinado produto?

2. “Nem sempre o consumidor consegue reagir ao apelo dos aditivos”

O depoimento de uma das pessoas entrevistadas comprova essa afirmativa. Transcreva esse depoimento.

3. Os aditivos representam um problema, pois, em última análise, “enganam” o consumidor. Qual seria a solução para o problema, segundo o jornalista Sérgio Luís?

4. No parágrafo compreendido entre as linhas 21 a 28, o jornalista adverte quanto à inutilidade de se trocar constantemente de produto. O que justifica essa advertência?

5. Na opinião do químico Platão de Melo, o que são, na verdade, muitos dos aditivos anunciados? Por que deveriam merecer maior controle por parte dos órgãos fiscalizadores?

(LD1, 1984, p.89)

A gramática normativa é trabalhada a partir de conceitos e atividades descontextualizados, em relação às outras seções que compõem o LD1. São apresentadas atividades voltadas ao trabalho com nomenclaturas gramaticais e classificação de unidades gramaticais:

(5) Trabalho com a gramática

### **GRAMÁTICA**

#### **Termos da oração**

##### ***I. Um pouco de teoria***

Vamos fazer uma revisão de alguns termos da oração que vocês aprenderam nas séries anteriores.

1. **Sujeito**  
(Ser de quem se declara alguma coisa.)

- a. **simples**: tem um só núcleo.  
Chegara o grande **momento**.  
núcleo
- b. **composto**: tem dois ou mais núcleos.  
**Marialva** e seu **companheiro** voltaram para casa.
- c. **indeterminado**: existe, mas não pode ser identificado.  
(Demitiram o mágico.)
- d. **inexistente**: Trovejou muito esta noite.

2. **Predicado**  
(Tudo aquilo que se declara a respeito do sujeito.)

- a. **verbal**: tem um verbo como núcleo.  
O mágico **caminhou até a beira do palco**.
- b. **nominal**: tem um nome (substantivo ou adjetivo) como núcleo.  
Você é o maior **mágico do mundo**.
- c. **verbo-nominal**: tem dois núcleos (um verbo e um nome).  
O inspetor **apareceu furioso na sala**.

3. **Objeto direto**: termo que completa o sentido de um verbo transitivo direto. Vem ligado ao verbo sem preposição.  
Esse truque revolucionará **todas as leis da Física**.

4. **Objeto indireto**: complemento de um verbo transitivo indireto. Vem sempre ligado ao verbo por meio de uma preposição.  
A senhoria desconfiou **do mágico**.  
preposição      objeto indireto

5. **Predicativo do sujeito**: termo que indica um estado ou qualidade do sujeito, por meio de um verbo de ligação.  
Eu sou **um fracassado**.  
verbo de ligação

6. **Adjunto adnominal**: termo que caracteriza ou determina os substantivos. É representado por artigos, pronomes, numerais, adjetivos e locuções adjetivas.  
Onde estava **sua** companheira?

7. **Adjunto adverbial**: indica circunstância para o verbo, adjetivo ou o próprio advérbio.  
O mágico abria **lentamente** o baú.      Marialva dançava **muito** bem.  
(verbo)      (advérbio)  
Marialva estava **muito** nervosa.  
(adjetivo)

8. **Aposto**: termo que se refere a um substantivo ou pronome, dando-lhes uma explicação. O aposto pode vir separado por vírgulas ou depois de dois pontos.  
Marialva, **a companheira do mágico**, foi transformada em pomba.

9. **Vocativo**: termo usado para chamar. Vem sempre separado dos outros elementos da frase por meio de vírgula.  
**Senhoras e senhores**, tentarei realizar um truque...

O trabalho com a escrita privilegia a redação de textos de caráter público-oficial, como requerimentos, ofícios e telegramas. Privilegia, ainda, a escrita de redações de caráter narrativo, descritivo e dissertativo. Não há o estímulo ao planejamento da escrita, que se desenvolve como uma atividade eminentemente escolar, servindo para o fechamento da progressão de atividades propostas no livro didático. As atividades com a oralidade, leitura e gramática não apresentam vínculos com a atividade de redação. As atividades de redação se desenvolvem como atividades “independentes” umas das outras e independentes das demais ênfases do trabalho com a língua materna<sup>24</sup>. Ao trabalho com a língua proposto no LD1 estão subjacentes algumas funções e alguns objetivos atribuídos à escola, como, por exemplo (cf. CASTILHO, 1990, p.109-110): “1) A função da escola é informar. O professor de Português deve fazer de suas aulas um repositório de informações sobre a língua portuguesa, sobre suas particularidades léxicas e problemas gramaticais; 2) A língua oral não precisa ser objeto de preocupações para a escola, pois as crianças já chegam falando sua língua; e 3) O objetivo maior do ensino de língua é passar o padrão culto”.

Nesse contexto, pode-se depreender que o trabalho com a língua para a comunicação tem como ênfase o trabalho com a estrutura da língua e também da estrutura dos textos, a fim de constituir um repertório de expressões para a proficiente utilização entre emissores e receptores.

### ***3. Comunicação em Língua Portuguesa: o trabalho com a produção escrita para a escola***

*É preciso partir de uma concepção de linguagem que não a confine a uma coletânea arbitrária de regras e exceções, e, tampouco, a um rígido bloco formalizado, imune às variações e diferenças existentes nas situações concretas em que a linguagem se torna, de fato, um processo de significação.*

(GNERRE, 1998, p.01-02)

A concepção de texto escrito do livro didático analisado vincula-se à concepção de língua como instrumento para a comunicação. A valorização do trabalho com as estruturas da língua, estimulada pela “reconstituição” dos textos principais do livro, a partir das atividades presentes nas seções *Expressão Oral* e *Expressão Escrita*, e também estimulada pelas extensas seções dedicadas a conceitos e atividades gramaticais, faz com que o texto escrito

---

<sup>24</sup> Os exemplos do trabalho com a escrita de textos no LD1 virão apresentados e discutidos na próxima seção deste capítulo.

seja compreendido como um produto, “resultante do ato de compor ou redigir” e não do “ato de elaborar” um texto (cf. COSTA VAL, 1998, p.83).

Entender o texto escrito como um produto significa considerar a língua como um “objeto exterior aos sujeitos, uma estrutura, cuja dimensão formal é mais atraente” (cf. COSTA VAL, 1998, p.84). Nesse sentido, o trabalho com o texto passa a privilegiar o trabalho com a forma, onde se encontram privilegiados aspectos como ortografia, vocabulário, pontuação e sintaxe.

Essa compreensão, juntamente ao trabalho com a escrita baseado na valorização da forma, ambos presentes no livro analisado, é o reflexo do trabalho com a língua que predominou nas escolas até meados da década de 1970, ano a partir do qual se começa a contestar a hegemonia da estrutura da língua, questionando-se a validade de se ensinar a gramática na escola e propondo-se a atenção à variação lingüística.

Na lógica dessa contestação FRANCHI (1991/2006, p.29) destaca:

No domínio da gramática de uma outra língua ou de uma modalidade de língua diferente daquela a que teve acesso, a criança não depende de um aprendizado externo, mediante a formulação explícita de normas e regras a serem seguidas. Ao contrário, depende, sobretudo de uma atividade lingüística diversificada, que permita à criança ter acesso a novos modos de dizer e a outros recursos expressivos equivalentes aos de sua linguagem.

O autor ainda completa:

A concepção de linguagem e gramática, que agora consideramos, tem bases fortemente humanistas: todo homem, sejam quais forem suas condições, nasce dotado de uma faculdade da linguagem, como parte de sua própria capacidade e dignidade humanas. (...)

Fica excluída, assim, toda valoração de uma língua ou modalidade de língua em relação a outra e qualquer forma de discriminação preconceituosa da modalidade popular.

Não faz sentido contrapor uma linguagem erudita a uma linguagem vulgar, nem tentar substituir uma pela outra. Trata-se de levar a criança a dominar uma outra linguagem, por razões culturais, sociais e políticas bastante justificáveis.

(...)

Queremos dizer que, além de um trabalho gramatical que ofereça à criança as condições de domínio da modalidade culta, existe um trabalho contínuo e

persistente a ser feito para que ela amplie o conjunto dos recursos expressivos de que dispõe para a produção e compreensão dos textos.

(FRANCHI, 1991/2006, p.30-31)

O trabalho com a escrita inserido em *Comunicação em Língua Portuguesa* demonstra filiações às propostas didáticas e às discussões realizadas por documentos oficiais, os quais desconsideram os questionamentos, as contestações e as proposições referidos acima, corroborando a concepção de língua como um instrumento para a comunicação, de vertente eminentemente estrutural:

(6) Textos de documentos curriculares oficiais

(6A)

## 2 - EXPRESSÃO ESCRITA

### OBJETIVOS GERAIS

- Automatismos das estruturas de expressão escrita da língua portuguesa.
- Automatismo do emprego dos símbolos gráficos indicadores do ritmo e da entonação.
- Automatismo da ortografia de palavras do vocabulário usual.
- Habilidade para redigir, codificando com precisão, clareza e responsabilidade as mensagens requeridas pelas situações da vida diária.
- Habilidade para expressar-se criadoramente.
- Habilidade para resolver problemas de grafia de palavras.
- Habilidade para grafar com legibilidade e rapidez.
- Interesse em desenvolver as habilidades de escrever para sua realização como pessoa e como membro de uma sociedade.
- Interesse pela expressão escrita como meio de conservação e transmissão da cultura.

(PE/MG, 1973, p.39)

(6B)

### FATOS DA LÍNGUA

O ensino dos fatos lingüísticos não deve ocorrer separadamente das práticas textuais anteriormente mencionadas. Em cada texto deverão ser identificados aspectos da estrutura da linguagem, recomendando-se ao aluno que os sistematize a partir de critérios devidamente discutidos em classe. Com isto,

cada aluno aprenderá a ordenar os dados que recolheu nas leituras em classe e fora dela, compondo uma “gramática” individual.

(PCLP/SP, 1980, p.24)

Em 6A e 6B é perceptível a valorização de aspectos estruturais no trabalho com a *expressão escrita* e no trabalho com os *atos da língua*.

Em 6A são objetivos gerais para o trabalho com a escrita primordialmente proporcionar os automatismos de expressões e de aspectos da microestrutura textual (aspectos da pontuação e da ortografia da língua). São também objetivos gerais predominantes em 6A o desenvolvimento de habilidades relacionadas: ao uso “preciso” do código da língua, à expressão da criatividade, à resolução de problemas de grafia e à grafia legível e rápida de textos. São, ainda, destacados aspectos relativos ao desenvolvimento das habilidades de escrita como forma de se integrar socialmente e de conservar e transmitir determinada cultura.

A respeito desses últimos aspectos, quando se destaca a importância da escrita para a integração social de um indivíduo, destaca-se, na verdade, a importância do domínio de um padrão culto valorizado para a *inclusão* social desse indivíduo. Por conseguinte, ao dominar esse padrão culto da língua, o indivíduo está apto para conservar e transmitir aspectos de uma cultura valorizada, também considerada como padrão.

A valorização do domínio de um padrão culto e a valorização de aspectos da estrutura gramatical para o trabalho com a produção escrita implicam, retomando FRANCHI (1991/2006), compreender que: a) existem modalidades de uso da linguagem; b) o padrão comparativo entre essas modalidades de uso da língua consiste em tomar como base a prática dos “bons escritores”, dos que “sabem usar a língua”; c) com base no uso consagrado pelos bons escritores e o referendo dos especialistas e professores, sabe-se o que se pode e o que não se pode falar ou escrever; d) falar e escrever bem (principalmente escrever bem) depende, em grande parte, da obediência às normas padrão de uso da língua culta; e) saber gramática significa não somente conhecer essas normas de bem falar e escrever, mas ainda significa usá-las ativamente na produção de textos, pois o respeito à gramática também é condição de beleza do texto.

Nesse sentido, o trabalho com a escrita vincula-se diretamente ao trabalho com a gramática tradicional, daí porque é o ensino das estruturas da língua que predomina no livro analisado.

Em 6B, é sugerida a associação entre o trabalho com a gramática e o trabalho com as “práticas textuais”, entretanto, essa associação ainda é defendida com base em identificação

de estruturas da linguagem dos textos, as quais os alunos precisam sistematizar. A partir do estudo dessas estruturas textuais (e não somente das gramaticais), os alunos organizam os “dados” de suas “leituras” para compor a sua “gramática individual”; ou seja, para compor o seu “repertório” de estruturas textuais, e não somente gramaticais. Ao que parece, há a defesa do trabalho com as estruturas gramaticais e textuais para a formação lingüística do aluno.

As atividades propostas em *Comunicação em Língua Portuguesa*, nas seções *Expressão Escrita*, *Expressão Oral* e *Gramática*, demonstram servir ao propósito de constituição do “repertório” do aluno. Construído seu repertório de estruturas da língua, o aluno estará apto a realizar proficientemente as atividades de escrita, propostas como fechamento das unidades do livro didático analisado.

O ensino a partir de textos, em uma perspectiva predominantemente estrutural, também está presente no livro didático *Comunicação em Língua Portuguesa*, tendo em vista o modo como o livro organiza as atividades de “ensino do Português”. Segundo o Manual do Professor, o texto escrito é o objeto principal do trabalho com a língua:

#### TEXTO

Funcionando como ponto de partida para as atividades propostas, um texto tem que apresentar as seguintes características: ser agradável, ser coeso e atender ao interesse imediato dos alunos da faixa etária a que se destina.

O fato de ser agradável não significa que o texto tenha que ser óbvio ou inconseqüente. Ele deve incorporar, em pequeno grau, desafio à compreensão por parte do aluno. Isso para que não se esgote em si mesmo e para que as atividades propostas em torno dele não se tornem monótonas. Por outro lado, o texto deve permitir uma compreensão global imediata. Deve ainda, sempre que possível, fornecer elementos para que o estudo gramatical não fique isolado.

Tendo em vista essa concepção, selecionamos textos que permitem:

- a. **compreensão global imediata**: partem do repertório lingüístico do aluno, apresentando estruturação fácil;
- b. **verticalização da compreensão**: incorporam algumas dificuldades ao nível vocabular ou estrutural, dificuldades essas que servem de ponto de partida para dinamizar processos de raciocínio.

(MP - *Texto*, 1984, p.III; grifos no original)

Segundo o Manual do Professor, o texto escrito enquanto objeto de ensino precisa tanto permitir a sua compreensão global imediata, quanto fornecer elementos para estudos gramaticais, visto que a língua é eminentemente um conjunto de estruturas gramaticais que se organizam em diferentes possibilidades de mensagens.

É nesse sentido que o texto está evidenciado como o ponto de partida para o trabalho com a língua, na medida em que funciona como uma estrutura lingüística organizada da qual se pode identificar e observar diversas características e possibilidades de estruturação das sentenças. Por essa via, sendo a língua um *código* para a comunicação, o enfoque de seu

ensino precisa estar posto nas várias possibilidades de construção das *mensagens* a serem trocadas entre *emissores* e *receptores*. O texto, enquanto objeto de “ensino do Português”, tem, portanto, sua faceta estrutural privilegiada.

É interessante perceber que, nessa passagem do Manual do Professor, não há indícios de referência ao estudo de textos da linguagem oral, o que leva à suposição de que, ao discorrer sobre o trabalho com a língua a partir de textos, está-se referindo estritamente ao trabalho com a língua a partir de textos escritos.

Nesse contexto, o trabalho com a escrita, tal como proposto no livro didático analisado, pode ser caracterizado como “ensino de **redação**”, entendida como “uma escrita artificial e desprovida de sentido, típica e exclusivamente escolar, feita para só cumprir obrigação, demonstrar aprendizado de aspectos formais e obter nota” (COSTA VAL, 1998, p.85).

Essa concepção de escrita de textos é corroborada pela seção Manual do Professor, quando descreve os objetivos do trabalho com a escrita de textos:

#### REDAÇÃO

O aluno, enquanto emissor de mensagens escritas, deve selecionar idéias e dar-lhes forma. O texto é o estímulo básico e todas as propostas de trabalho desenvolvidas durante a unidade convergem para a redação, que é a atividade terminal.

Por estar intimamente ligada a tudo o que foi trabalhado na unidade, a redação é um dado muito importante para o professor avaliar o progresso do aluno.

Tendo em vista essa coesão entre todos os elementos de cada unidade, fornecemos ao aluno estímulos que propiciam treinamento em vários tipos de texto. Ao longo do curso, o aluno deverá ser desafiado a escrever em registros diversos, utilizando diferentes técnicas de redação.

(MP - *Redação*, p.VI)

Por estar implícita a compreensão de que a atividade escrita apresenta uma complexidade maior que as demais atividades de uso da língua, ela é proposta como atividade terminal de cada unidade, constituindo-se, portanto, como um produto resultante do processo de “ensino do Português”. Até chegar o momento de realizar essa atividade, mais complexa, o aluno precisa passar por outras atividades de caráter mais simples. A escrita de textos seria, assim, o estágio final do trabalho com a língua.

O trecho acima evidencia ainda o lugar de *emissor* do aluno, o qual, necessitando expressar-se através da linguagem escrita, precisa ser capaz de *selecionar idéias*, dando-lhes a **forma** correta. Para isso o aluno necessita “treinar” a escrita de diversos “tipos de texto” a partir do uso de diferentes “técnicas de redação”.

Segundo o Manual, a atividade de redação funciona também como *um dado muito importante para o professor avaliar o progresso do aluno*, ou seja, o desempenho nessa atividade é capaz de revelar o nível de desenvolvimento do aluno com o uso da língua para a comunicação. É na redação, atividade proposta no final do livro didático, que o aluno demonstra sua capacidade de expressão, trabalhada anteriormente nas atividades de gramática.

Segundo ILARI (1985, p.55), essa compreensão da atividade de escrita como um meio para avaliar o “progresso” do aluno pode ser considerada como o resultado de um projeto “*da boa expressão como subproduto da gramaticalização*”, ou da *redação como ajuste de contas*. Para esse autor, o referido projeto decorre do seguinte posicionamento diante do trabalho com a gramática:

Se perguntássemos a qualquer professor secundário por que se ensina gramática, ele responderia provavelmente que o conhecimento da gramática, devidamente assimilado, é um pré-requisito da expressão correta. Se entendo bem, afirmações como esta querem dizer que o indivíduo que conhece a gramática tem melhores condições para controlar sua própria expressão, evitando assim incorreções. Posto nesses termos, o ensino da gramática tem três objetivos a cumprir:

a) assimilação de uma nomenclatura gramatical;

caracterização, mediante a nomenclatura assimilada, do que se deve encarar como certo ou errado nas frases da língua;

efetiva prática do autocontrole, baseada nessa caracterização consciente e explícita da “correção”.

(ILARI, 1985, p.54,55)

Por essa via, redação e ensino gramatical se associam para garantir a escrita de textos sem “ruídos”, textos eficientes, capazes de garantir a comunicação entre emissores e receptores. Nesse sentido, como bem destaca FRANCHI (1988/2006, p.36), *a redação não é tomada como estratégia para o desenvolvimento da capacidade de produção de textos, mas como instrumento de avaliação de questões normativas e de ortografia*.

Em levantamento realizado das atividades de redação presentes no LD1, identificou-se que, das doze seções que propõem atividades de redação, sete propõem a escrita de textos dissertativos e três propõem a escrita de narrações. As demais propostas de redação, todas solicitadas uma única vez, relacionam-se à escrita de descrição, texto oficial, texto

jornalístico, propaganda e resumo. Constatam-se, portanto, a predominância da escrita de redações dissertativas e narrativas.

Em função das concepções de escrita presentes no LD1, pode-se dizer que existem dois grupos de propostas: o que se baseia no trabalho com a escrita como um exercício eminentemente escolar e de caráter artificial, a *escrita como atividade terminal*, e o que se baseia na concepção de escrita para a comunicação entre emissores e receptores, a *escrita para a comunicação eficiente*.

As atividades filiadas à concepção da *escrita como atividade terminal*<sup>25</sup>, que dizem respeito à maior parte dos exercícios de redação do LD1, propõem ao aluno a escrita de textos narrativos, dissertativos (opinativos), descritivos e comparativos. Essas propostas de redação referem-se à escrita de pequenos textos e à escrita de parágrafos a partir de recortes retirados do texto principal ou de temas a ele relacionados. Referem-se ainda à escrita de opiniões sobre frases propostas pelos autores do livro didático e de textos relacionando personagens do texto principal e personagens do texto complementar.

Vejam as propostas de redação presentes no LD1, que se referem a essa concepção de trabalho com a escrita:

(7) Escrita como atividade terminal

(7A) Comparação de personagens

#### REDAÇÃO 4

Você deve ter notado algumas semelhanças e diferenças entre Seu Ribeiro e Dona Rosemira. Estabeleça uma breve comparação entre esses dois personagens. Se quiser, siga o roteiro abaixo:

1. A atitude dos dois personagens diante do progresso.
2. Reação dos filhos.
3. Reação dos habitantes da cidade.

(LD1, p.61)

(7B) Paráfrase do texto principal

#### REDAÇÃO 5

Utilizando dez linhas no máximo, recontem a história de Aritakê.

(LD1, p.73)

(7C) Escrita a partir de uma frase ou de um título

#### REDAÇÃO 1

Escolha uma das propostas:

1. Um dia, o mágico conseguiu “desencantar” Marialva. Foi assim...
2. Escreva um parágrafo dando sua opinião sobre a seguinte afirmativa:

<sup>25</sup> A denominação “terminal” foi retirada de uma das seções explicativas do Manual do Professor. Essa denominação está presente neste capítulo.

“Valeu a pena. Ele ficou sem a companheira, mas satisfez a sua vaidade”.

(LD1, p.15)

REDAÇÃO 3

Minha vida  
quem faz sou  
eu.

Entrego minha  
vida na mão da  
sorte.

Qual dessas frases seria o lema da sua vida?

(LD1, p.48)

REDAÇÃO 8

Faça uma redação baseando-se no seguinte verso de Manuel Bandeira:

“O bicho, meu Deus, era um homem”.

(LD1, p.107)

REDAÇÃO 9

Escreva um texto narrativo cujo título seja: “A memória dos homens é curta e ingrata”.

(LD1, p.117)

REDAÇÃO 10

Uma aspiração frustrada.

(LD1, p.129)

REDAÇÃO 11

Escolha uma das propostas:

1. Escreva uma estória que termine assim: “Vale a pena viver”.
2. Escreva um parágrafo expondo sua opinião a respeito da afirmativa do poeta: “Sei que a vida vale a pena embora o pão seja caro e a liberdade pequena”.

(LD1, p.141)

(7D) Escrita para tecer comentários ou dar uma opinião

REDAÇÃO 1

Escolha uma das propostas:

1. Um dia, o mágico conseguiu “desencantar” Marialva. Foi assim...
2. Escreva um parágrafo dando sua opinião sobre a seguinte afirmativa: “Valeu a pena. Ele ficou sem a companheira, mas satisfez a sua vaidade”.

(LD1, p.15)

REDAÇÃO 11

Escolha uma das propostas:

1. Escreva uma estória que termine assim: “Vale a pena viver”.

2. Escreva um parágrafo expondo sua opinião a respeito da afirmativa do poeta: “Sei que a vida vale a pena embora o pão seja caro e a liberdade pequena”.

(LD1, p.141)

**REDAÇÃO 12**

“As boas maneiras são a melhor herança.  
Pois para mim a melhor herança é mesmo muito dinheiro.”  
E para você, qual é a melhor herança?

(LD1, p.151)

As redações de caráter “terminal”, expostas acima, foram classificadas em algumas categorias, segundo o enfoque das propostas. São quatro as categorias: 1) Comparação de personagens; 2) Paráfrase do texto principal; 3) Escrita a partir de uma frase ou de um título; 4) Escrita para tecer comentários ou dar uma opinião.

Essas atividades de redação levam os alunos a escrever pequenas composições, tomando como base roteiros, frases ou títulos. O aluno é estimulado a escrever redações cujos temas provavelmente não dizem respeito à sua realidade de uso da língua e, por isso mesmo, que talvez não sejam temas de seu interesse. Ele é direcionado a realizar tarefas simples de comparação de informações e de paráfrase dos textos principais; é estimulado, também, à escrita de pequenos comentários ou opiniões sobre temas abstratos, que envolvem discussões éticas relacionadas à vaidade, liberdade e ao dinheiro. Nas propostas da categoria 7C, de maior recorrência em relação às demais, os alunos precisam apenas completar idéias presentes em frases ou sugeridas por títulos fornecidos na atividade.

Nesse contexto, modo como se organizam as atividades de redação exclui ou anula a consideração de qualquer “condição de produção”, ou mesmo de qualquer “destinatário”, pois predomina o enfoque na sua função de exercício escolar, de caráter artificial, que serve principalmente para “o professor avaliar o progresso do aluno” enquanto usuário da língua. Sobre esse aspecto BRITTO (1984/2006, p.126) corrobora:

Normalmente, nos exercícios e nas provas de redação, a linguagem deixa de cumprir qualquer função real, construindo-se uma situação artificial, na qual o estudante, à revelia de sua vontade, é obrigado a escrever sobre um assunto em que não havia pensado antes, no momento em que não se propôs e, acima de tudo, tendo que demonstrar (esta é a prova) que sabe. E sabe o quê? Escrever. E bem. Além disso, que esteja claro que ele está sendo julgado, testado e, às vezes, até mesmo competindo!

(...)

Assim, a produção de texto por estudantes em condições escolares já é marcada, em sua origem, por uma situação muito particular, onde são negadas à língua algumas de suas características básicas de emprego, a saber: a sua funcionalidade, a subjetividade de seus locutores e interlocutores e o seu papel mediador da relação homem-mundo. O caráter artificial desta situação dominará todo o processo de produção da redação, sendo fator determinante de seu resultado final.

GERALDI (1984/2006, p.128) critica a artificialidade típica das propostas de redação, escrita feita **na** escola e **para** a escola (cf. GERALDI, 1984, apud COSTA VAL, 1998, p.85), afirmando que:

na escola não se produzem textos em que o sujeito diz sua palavra, mas simula-se o uso da modalidade escrita, para que o aluno se exercite no uso da escrita, preparando-se para de fato usá-la no futuro. É a velha história da preparação para a vida, encarando-se o hoje como não-vida. É o exercício.

Como consequência dessa postura diante do trabalho com a escrita, tem-se que “a produção de textos na escola foge totalmente ao sentido de uso da língua: os alunos escrevem para o professor (único leitor, quando lê os textos)” – (cf. GERALDI, 1984/2006, p.65).

Portanto, os exercícios de redação pertencentes ao grupo de propostas que considera a *escrita como atividade terminal* valorizam o ensino da redação **para** a escola (cf. GERALDI, 1984, apud COSTA VAL, 1998, p.85), no sentido de que o aluno escreve para cumprir uma atividade de caráter destacadamente escolar, na qual, provavelmente, suas redações têm como único destinatário e como único meio de circulação o professor e a escola, respectivamente.

Diferenciando-se, em alguns aspectos, desse primeiro grupo de propostas de redação, está o outro grupo, baseado na concepção de escrita para a comunicação entre emissores e receptores, que aqui foi denominado como a *escrita para a comunicação eficiente*.

A partir da concepção de língua como um instrumento para a comunicação, esse grupo de propostas parece ter como objetivo principal verificar a aprendizagem da estrutura da língua, tanto em relação aos seus aspectos gramaticais (ortografia, sintaxe, pontuação, etc.), quanto em relação aos modelos de estruturação de textos (modelos de ofícios, bilhetes, requerimentos e telegramas).

As estruturas gramaticais da língua e do texto são trabalhadas em quatro das cinco seções que compõem o livro didático, intituladas *Comunicação*; são trabalhadas, ainda, em três das doze seções voltadas para a atividade de *Redação*.

Quanto às “estruturas gramaticais da língua”, *questiúnculas normativas* (cf. FRANCHI, 1991/2006) perpassam exercícios de *expressão oral*, no momento em que se propõe o trabalho com a entonação; perpassam também a seção voltada à *expressão escrita*, quando se recorre a atividades de ampliação do vocabulário, que envolvem atividades de sinonímia, antonímia, uso do dicionário, etc.; perpassam ainda e mais diretamente a seção *Gramática*, dedicada à exposição de conceitos e a proposição de exercícios; e, finalmente, perpassam as propostas de redação, visto que o Manual do Professor considera que esta atividade serve à avaliação do desempenho e progresso do aluno na aprendizagem da língua (mais especificamente da sua estrutura gramatical).

No que se refere às “estruturas gramaticais dos textos”, modelos de estruturação de textos escritos possuem um tratamento especial no livro didático analisado. Eles são trabalhados na seção *Comunicação*, que, segundo o Manual do Professor, apresenta o seguinte objetivo:

#### **COMUNICAÇÃO**

O objetivo é fornecer uma visão ampla do processo de comunicação para chegar aos códigos e destacar a Língua Portuguesa como objeto fundamental de estudo.

Os códigos não-verbais são apresentados apenas como conteúdo complementar e visam a ampliar os recursos expressivos do aluno, além de estimular seu espírito crítico.

(MP - *Comunicação*, p.V)

Apesar de não explicar claramente suas intenções, esse texto demonstra a preocupação em destacar os códigos verbais e não-verbais da língua como objeto de estudo. Nesse caso, tem-se o destaque para os textos verbais, tendo em vista que os não-verbais são apresentados *apenas como conteúdo complementar*. Os textos não-verbais são compreendidos como códigos (*códigos não-verbais*) que servem à ampliação dos recursos expressivos do aluno, ou seja, servem para “complementar” seu repertório de estruturas da língua para uma comunicação eficiente<sup>26</sup>.

À semelhança da seção *Gramática*, a seção *Comunicação* apresenta duas subseções. A primeira delas, *Um pouco de teoria*, é voltada à descrição e conceituação de modelos de textos (a partir do trabalho com estruturas de ofício, requerimento, bilhete e telegrama) e a

<sup>26</sup> Na verdade, são muito poucos os textos não-verbais no LD1 e os que lá se encontram, em sua maioria, têm função meramente ilustrativa, não sendo abordados como objeto de ensino e aprendizagem.

suas formas de uso na linguagem (a partir do trabalho com figuras de linguagem e com a linguagem poética). Já a segunda subseção, *Exercício*, propõe atividades de aplicação dos conceitos trabalhados na subseção anterior. Vejamos um exemplo de uma das atividades propostas na seção *Comunicação*:

### COMUNICAÇÃO

Ofício e requerimento

*I. Um pouco de teoria*

Como você sabe, o Jubilato trabalhava numa repartição pública.

Nas repartições públicas, a comunicação escrita formal é feita, geralmente, através de um **ofício**.

As características de um ofício são:

- a. linguagem correta e formal;
- b. tratamento solene;
- c. utilização de papel tamanho-padrão (22 cm X 32 cm), geralmente timbrado.

Se você tiver que escrever um ofício, poderá recorrer ao modelo abaixo:



**SECRETARIA DA EDUCAÇÃO**  
 COORDENADORIA DE ENSINO DA REGIÃO METROPOLITANA DA GRANDE SÃO PAULO  
 DIVISÃO REGIONAL DE ENSINO DA CAPITAL-1 – DRECAP-1  
 Av. Olavo Fontoura, 2222 - Casa Verde

Nº 51/78      São Paulo, 2 de agosto de 1978.

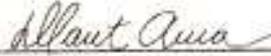
Sr. Vereador,

Tendo por objetivo propiciar a visita dos alunos da EEPG "Frontino Guimarães" à V Bienal Internacional do Livro, que será realizada de 11 a 20 de agosto, no Pavilhão Armando Arruda Pereira, no Parque Ibirapuera, nesta Capital, solicitamos a V.Ex.ª que nos envie dois ônibus para condução dos alunos ao local citado.

A saída do estabelecimento está prevista para o dia 18 de agosto às 19 horas, com retorno marcado para as 22 horas.

Nosso estabelecimento de ensino localiza-se no Bairro de Santana, à rua Paulo Gonçalves, nº 55.

Confiantes na boa acolhida à solicitação aqui apresentada, aproveitamos o ensejo para renovar os protestos de nosso apreço e consideração.


---

Ruth Silva Sant'Anna  
Diretora Substituta

Ex.º Sr. Vereador  
Aureliano de Andrade  
Câmara Municipal de São Paulo  
CAPITAL

Observe agora:

Marcos tinha um pedido a fazer à diretora do colégio onde estuda. Então, ele escreveu o bilhete ao lado:



Dona Ruth  
Quero me transferir  
para Itapava  
Marcos

Na sua opinião, Marcos utilizou um meio de comunicação adequado?

O bilhete não é um meio de comunicação adequado quando se pretende fazer uma petição a uma autoridade. Nesse caso, deve ser utilizado um **requerimento**. Quando você precisar requerer alguma coisa a uma autoridade, poderá recorrer a este modelo:

Ilustríssima Senhora Diretora da EEPG "Frontino Guimarães"

Marcos de Oliveira, brasileiro, solteiro, menor, residente à Rua Xavantes, nº 55, nesta Capital, alu no matriculado na oitava série C deste estabelecimento de ensino, tendo em vista transferir-se para o Instituto de Educação "Otávio Ferrari", na cidade de Itapeva, Estado de São Paulo, vem, respeitosamente, requerer a V.S.<sup>a</sup> se digne autorizar a referida transferência.

Para tanto, anexa o atestado de vaga da escola para a qual pretende se remover.

Nesses termos,  
Pede Deferimento.  
São Paulo, 20 de agosto de 1978.

*Marcos de Oliveira*  
\_\_\_\_\_  
Marcos de Oliveira

## II. Exercício

Redigir um requerimento solicitando seu histórico escolar.

Sugestão: Solicitar que o requerimento seja feito em papel almaço.

(LA - Comunicação, 1984, p.20-22)

No exemplo acima, o mote para a proposta de trabalho com a escrita advém da profissão que exerce a personagem do texto principal da unidade, *Jubilato Gusmão*, que trabalha numa repartição pública. Na subseção I, contextualiza-se o meio de circulação real de

um ofício, tipo de documentação que serve à *comunicação escrita formal* em repartições públicas. São também apresentadas, nessa subseção, características relativas à estrutura e ao suporte do ofício (tamanho do papel). Em seguida, tem-se a apresentação de um modelo padrão para a sua escrita.

Após destacar o modelo de um ofício, a subseção I passa a explicar qual o uso comunicativo de um requerimento, comparando a estrutura e o uso desse texto com o uso e a estrutura de um bilhete. Nesse momento, contrastam-se usos comunicativos e modelos estruturais presentes em textos escritos de caráter coloquial e de caráter formal.

No momento desse contraste, o livro didático destaca, mesmo que de um modo superficial e ainda voltado para a estrutura da escrita, modos diferenciados de realização do texto em diferentes situações de comunicação.

Pode-se depreender, então, que o livro atribui a diferentes situações de comunicação diferentes modelos de textos a serem seguidos para que essa comunicação seja eficiente. Afinal, como conseguir a transferência para outra escola apenas com uma solicitação feita numa linguagem coloquial e a partir de um suporte informal, que não condiz com o que a situação de comunicação exige? Nessas circunstâncias, um bilhete não seria eficiente como instrumento para a comunicação das necessidades de Marcos.

Na seção *Redação*, encontram-se três propostas que diferem das caracterizadas no primeiro grupo (*escrita como atividade terminal*), assemelhando-se com os objetivos da proposta de escrita do exemplo anteriormente apresentado. Essas propostas apresentam, mesmo que ainda de modo incipiente, algumas condições de produção, capazes de orientar um pouco mais a atividade escrita:

(8) Escrita para a comunicação eficiente

#### REDAÇÃO 2

Você é representante da comissão de formatura da 8ª série.

Recorrendo ao modelo que já foi apresentado, redija um ofício ao diretor de um clube de sua cidade, solicitando permissão para o uso das dependências sociais do clube na festa de formatura.

Sugestão: Pedir que a redação seja, de preferência, datilografada.

(LD1 - Unidade 2, 1984, p.27)

**REDAÇÃO 6**

Escolha uma das seguintes propostas:

1. Você e sua equipe são jornalistas.

Sua tarefa é fazer uma reportagem sobre a **Torcida no Futebol Brasileiro**, baseando-se na pauta que leram nesta unidade.

2. Agora que você leu o texto complementar, escreva um parágrafo expondo sua opinião sobre a existência ou não do preconceito racial no Brasil.

(LD1 - Unidade 6, 1984, p.84)

**REDAÇÃO 7**

Você e sua equipe vão criar uma propaganda para esse produto. Procurem utilizar todos os recursos que vocês estudaram nesta unidade.

Sugestão: Se achar conveniente, o professor poderá organizar um concurso de propaganda nas 8ª séries.



(LD1 - Unidade 7, 1984, p.97)

Nas três propostas de redação acima, sugere-se que o aluno recorra a modelos para a escrita anteriormente trabalhados nas unidades: ***Recorrendo ao modelo que já foi apresentado, redija um ofício ao diretor de um clube de sua cidade...*** (Redação 2; negrito adicionado); ***Sua tarefa é fazer uma reportagem sobre a Torcida no Futebol Brasileiro, baseando-se na pauta que leram nesta unidade*** (Redação 6; negrito adicionado); ***Você e sua equipe vão criar uma propaganda para esse produto. Procurem utilizar todos os recursos que vocês estudaram nesta unidade*** (Redação 7; negrito adicionado).

As temáticas das propostas de redação, tanto da seção *Comunicação* quanto essas da seção *Redação*, presentes em (8), têm ênfase em textos das esferas público-oficial,

jornalística e publicitária. A preocupação está em subsidiar a escrita de textos para uma formação técnica dos alunos, como sugere essa passagem de um texto curricular da década de 1980:

É necessário que o professor atenda aos interesses do setor primário, secundário ou terciário com que está trabalhando, isto é, os temas e assuntos do texto bem como suas modalidades devem estar ligados à natureza de cada setor.

(PCLP/SP, 1980, p.40)

Além disso, há a influência da Teoria da Comunicação na escolha das esferas dos textos trabalhados, que trazem como enfoque o desenvolvimento da competência comunicativa. Nesse sentido, esses textos trabalhados no LD1 servem ao desenvolvimento da habilidade de estabelecer, de modo eficiente, o canal de comunicação entre emissores e receptores. A partir do modo como estão estruturadas as propostas de redação, pode-se inferir que, se o aluno aprende a se utilizar corretamente dos modelos de estruturação dos textos, a eficiência de sua comunicação está garantida, permitindo a ele o alcance de seus objetivos – conseguir um histórico escolar, ter a permissão para o uso das dependências do clube para uma festa de formatura, transmitir informações sobre torcidas de futebol no Brasil através de uma reportagem, vender um produto através de sua propaganda, etc.

Estabelecendo-se a relação entre os dois grupos de propostas, é possível perceber uma sutil variação quanto aos seus objetivos de ensino. No primeiro grupo, a preocupação está em levar os alunos a realizarem exercícios de escrita, escrevendo pequenos textos que servem apenas para a verificação de habilidades mais superficiais da escrita – provavelmente serão aqueles textos que o professor procede às correções de estruturas da língua, sem atentar aos sentidos do texto e aos aspectos envolvidos em sua construção, como a coesão, a coerência, a textualidade e a textualização (COSTA VAL, 1991/1999 e COSTA VAL, 2004).

No segundo grupo de propostas de redação, já é possível perceber algumas condições de produção, mas elas estão restritas pela valorização dos modelos dos textos, que precisam ser seguidos para garantir a eficiência da comunicação. Nesse contexto, há a consideração de possíveis receptores para os textos, mas a autoria dos alunos ainda não é possibilitada, devido à ênfase na estruturação gramatical dos textos. A “anulação” da autoria dos textos é o que faz com que, mesmo apresentadas algumas condições de produção, permaneça o caráter eminentemente escolar dos textos escritos pelos alunos. Esses alunos não efetivarão seus textos a partir do uso em situações que realmente necessitam deles, mas somente os utilizarão

como instrumentos para comunicar ao professor que entenderam a estrutura dos textos estudados no LD1. Como vêm demonstrando algumas pesquisas lingüísticas desde a década de 1980<sup>27</sup>, isso faz com que os textos dos alunos sejam compreendidos como “produtos”, como o resultado do desenvolvimento (ou não) de suas capacidades cognitivas. Essa compreensão de texto como o “atestado de competência lingüística” corrobora o caráter instrumental do trabalho com a escrita como uma característica da prática escolar. Decorre disso que, segundo FRANCHI (1987, p.78 EGLÊ), o ensino da escrita na escola tem apresentado como principais objetivos instrumentais: a) *levar a criança a ter contato com textos organizados de modo variado, a fim de romper com os estereótipos já assimilados*; b) *levar a criança a ampliar seu vocabulário*; c) *levar a criança a compreender e reproduzir estruturas de oração e período mais complexos, indispensáveis no texto escrito, partindo de seu próprio vocabulário ampliado*; d) *levar a criança a dominar as convenções gráficas do texto escrito*; e) *ampliar o contato das crianças com o dialeto culto, aumentando sua sensibilidade para as diferenças entre esse dialeto e o seu próprio dialeto*.

Por essas vias, o livro didático *Comunicação em Língua Portuguesa* deixa entrever a preocupação em levar o aluno a construir seu repertório de estruturas da língua e também dos textos para seus usos em diferentes situações de comunicação. Nesse sentido, pode-se dizer que o “ensino do Português”, de modo mais amplo, e o trabalho com a escrita, mais particularmente, proposto pelo material analisado, considera que “as palavras e as expressões estão prontas, em seu estado de dicionário: combiná-las entre si no texto adequado não seria um problema propriamente de linguagem, mas um problema de percepção, inteligência, capacidade de análise e síntese dos acontecimentos” (FRANCHI, 1988/2006, p.56).

---

<sup>27</sup> Ver, por exemplo, GERALDI (1984), GERALDI (1991/1995; 1996), DAHLET (1994), MEURER (1997), GARCEZ (1998), MATENCIO (2000), SERCUNDES (2002), entre outros.

## CAPÍTULO 3:

### O Trabalho com a Língua Materna em Livros Didáticos: entre concepções instrumentais e sociointeracionais

*Ora, a indagação lingüística atual parte de um entendimento mais rico da linguagem, postulada como um fenômeno heterogêneo, como um conjunto de usos, cujas condições de produção não podem ser deslocadas da análise de seu produto, que é o enunciado. Disto resultou o desenvolvimento de uma nova área de estudos, que veio somar-se à Fonologia, à Gramática (entendida como Morfologia e Sintaxe) e à Semântica: a Pragmática, que tem um caráter eminentemente interdisciplinar, e que tem examinado temas tais como a teoria dos atos de fala, a natureza da competência comunicativa conversacional, as pressuposições e inferências que cercam um ato de fala, a linguagem como ação e como argumentação, etc.*

(CASTILHO, 1990, p.106-107)

Os livros didáticos de oitava série analisados neste capítulo foram publicados, respectivamente, em 1998 e 2002. O primeiro deles, *Português: Linguagens* (doravante LD2), diz respeito a uma edição que foi avaliada para o ano de 2002 pelo Programa de Avaliação de Livros Didáticos (PNLD)<sup>28</sup>. A coleção didática à qual pertence esse livro foi classificada pela avaliação como *Recomendada* (REC), categoria utilizada para as coleções *que cumprem todos os requisitos mínimos de qualidade exigidos* (PNLD 2002: Guia de Livros Didáticos – 5ª a 8ª séries, p.13).

O segundo livro, *Português para Todos* (doravante LD3), faz parte da coleção didática avaliada no PNLD 2005 e classificada na categoria *Recomendada com Ressalva*<sup>29</sup> (RR), referente às obras que são isentas de erros conceituais ou preconceitos e “que obedecem aos critérios mínimos de qualidade, mas por este ou aquele motivo, não estão a salvo de ressalvas” (Guia de Livros Didáticos – 5ª a 8ª séries, 2002, p.13).

---

<sup>28</sup> *Português: Linguagens* não esteve inscrito na avaliação do PNLD 1999.

<sup>29</sup> A partir do PNLD 2005 o Guia de Livros Didáticos passa a não veicular as categorias classificatórias *Recomendadas* (REC), *Recomendadas com Ressalva* (RR) e *Recomendadas com Distinção* (RD). Essas categorias passam a ser utilizadas somente para o controle interno dos avaliadores das obras didáticas. Para esta pesquisa, chegou-se à classificação dos LD2 e LD3 através de bases de dados produzidas pelo grupo de pesquisa do CNPQ *O Livro Didático de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental: Produção, Perfil e Circulação* (LDP-Propperfil), coordenado pela professora Dra. Roxane Rojo (IEL/Unicamp), do qual a mestranda faz parte.

Optou-se pela análise conjunta dessas duas obras, porque, salvo as especificidades de cada uma, ambas apresentam semelhantes concepções de “ensino do Português”, especialmente em relação ao trabalho com a escrita de textos, objeto desta pesquisa.

Nesta dissertação, quando se fala em “ensino do Português”, está-se referindo aos trabalhos realizados, no contexto escolar, com a leitura, a gramática, a oralidade e a escrita. Subjacente à opção pelo uso das aspas, está o questionamento de se é realmente o papel da escola ENSINAR a língua portuguesa a seus próprios falantes, pois quando os alunos passam a freqüentar essa instituição, já dominam muitos dos usos da sua língua materna. Nesse sentido, optou-se por fazer um uso mais freqüente de expressões que enfatizem o TRABALHO com a língua portuguesa no contexto escolar; daí porque falar em “trabalho com a língua”, “trabalho com a escrita de textos”, “trabalho com a gramática”, etc.

Para a análise conjunta das propostas, foram selecionados alguns eixos que organizam este capítulo, a saber: concepções de língua presentes nos Manuais do Professor dos livros analisados e também em textos curriculares para o ensino fundamental; propostas de “ensino do Português”, presentes nos Livros do Aluno (doravante LA); e propostas para o trabalho com a escrita de textos.

No tópico a seguir, serão analisados textos curriculares publicados entre as décadas de 1980 e 1990, relacionando-os aos saberes lingüísticos que lhes serviram como referência. O objetivo deste tópico é promover uma contextualização acerca do que se vinha propondo no campo curricular num período anterior à publicação dos PCN.

## **1. Textos curriculares e saberes lingüísticos de referência: o que se propunha antes dos PCN?**

*A partir da década de 1980, ao mesmo tempo em que no interior de programas de pesquisa uma concepção nova de linguagem instaurava-se – especialmente na lingüística textual, na análise do discurso e na sociolingüística –, muitos professores universitários brasileiros passam a articular suas reflexões teóricas a propostas alternativas de ensino de língua materna. Às vezes, sem respostas suficientemente claras, as sugestões concretas derivaram de análises lingüísticas muito precisas (...). Outras vezes, a eleição de um posto específico de observação, por exemplo, a interação como lugar de constituição de sujeitos e de linguagem, levou à distinção entre redação e texto (...).*

(GERALDI, 1996, p.54)

Após a inclusão da Lingüística como disciplina do curso de Letras em 1960 e com sua posterior consolidação, na década de 1980, ampliam-se as discussões, timidamente iniciadas,

acerca da inclusão da variação lingüística no “ensino do Português” nas escolas de primeiro e segundo graus.

Desde meados da década de 1960, lingüistas e educadores vêm discutindo, no meio científico-acadêmico, a necessidade de mudança no modo de se realizar o trabalho com a linguagem na escola. O questionamento principal refere-se à validade de se considerar a gramática normativa como o principal conteúdo de trabalho com a língua, desprezando-se o estudo dos textos (cf. discutem GERALDI, 1991/1995; GERALDI, 1996; TRAVAGLIA, 1995/2006; BRITTO, 1997/2002, entre outros).

A ampliação, cada vez maior, dessas discussões, ao resultarem em determinados “consensos” teóricos e metodológicos, delimitando outras posturas diante do trabalho com a língua na escola, ultrapassa o âmbito estritamente acadêmico, passando a figurar em textos de propostas curriculares publicadas nas décadas de 1980 e 1990.

Em 1980, estudos e pesquisas acadêmicas na área da linguagem passam a considerar quatro aportes principais para o trabalho com a língua materna (cf. GERALDI, SILVA & FIAD, 1996, p.325-26; apud PIETRI, 2005, p.40). São eles: 1º) concepção sociointeracionista de linguagem; 2º) texto como o resultado do trabalho interativo (condições de produção); 3º) noção de variedade lingüística; 4º) práticas de ensino em torno da leitura, produção de textos e análise lingüística.

Será apresentado, a seguir, o mapeamento de algumas das propostas para o trabalho com a língua, associadas aos quatro aportes lingüísticos mencionados anteriormente. As citações que se seguem foram separadas por algumas categorias, a saber: **Concepções de Língua, O Trabalho com a Gramática, A Leitura no Trabalho com a Língua, O Trabalho com a Escrita de Textos**. Cada uma dessas categorias encontra-se exemplificada por citações retiradas de textos curriculares publicados nas décadas de 1980 e 1990, nos estados de Minas Gerais e São Paulo. Essas citações estão organizadas a partir de quatro quadros.

As citações dos quadros têm em comum a compreensão de que o trabalho com a linguagem tenha como ponto de partida a concepção de língua como interação social entre os indivíduos de uma dada comunidade lingüística.

Essa concepção de língua como interação social, que orienta os professores nos textos curriculares, traz algumas palavras e expressões que dão ênfase ao uso da língua em seus diferentes contextos, tais como: “atividade verbal”, “atividades de operação e reflexão sobre a linguagem”, “usos efetivos da língua”, “variedades de uso da língua”, “adequação à situação”, “função social”, “língua como uma realidade flexível”, língua como “fator de

interação”, “perspectiva construtivista-interacionista”, “texto enquanto unidade de sentido”, “reflexão sobre a linguagem”, “enunciação/enunciações”, “experimentam todos os tipos de leitura”, “o que se lê na sociedade”, “produção de textos eficientes”, “contato com textos orais ou escritos”, “prática de textos” para a “interação social”, “textos escritos que circulam no meio em que vive”, “textos bem formados dentro de determinadas situações”, “falamos/escrevemos para alguém, sobre determinado tema, com algum propósito”.

Essas palavras e expressões são o reflexo de uma outra maneira de se pensar e conceber a língua, assumida, desde a década de 1980, por pesquisadores das áreas da linguagem e da educação. Essa “nova” maneira de encarar os fatos **da** linguagem e **com** a linguagem influenciou muitos aspectos presentes nos textos curriculares das décadas de 1980 e 1990, como se verá em seguida.

A ênfase dada aos contextos de uso da língua, presente nos quadros, foi depreendida a partir de alguns aspectos recorrentes nas citações, como é o caso da defesa do texto como “unidade de sentido em situações discursivas” (na citação “B”, no quadro 1); da valorização das práticas de leitura e escrita para a sistematização da língua (nas citações “B”, nos quadros 1 e 2); da necessidade em se respeitar as variedades lingüísticas e de realizar um estudo da gramática com base nos textos (nas citações “A” e “B”, nos quadros 1 e 2); do trabalho com a leitura a partir de textos variados que circulam socialmente e da interlocução na leitura (nas citações “A”, “B” e “C”, no quadro 3); e do trabalho com a escrita de textos a partir da interação social, construída em diferentes contextos e tendo em vista diferentes destinatários (nas citações “A” e “B”, no quadro 4).

O “Quadro 1” abaixo traz algumas das concepções de língua presentes em textos curriculares, publicados nos anos de 1980, 1987 e 1991:

QUADRO 1

Concepções de Língua	
Propostas Curriculares de São Paulo	Propostas Curriculares de Minas Gerais
<p>(A) “O ensino da língua portuguesa deverá, portanto, ampliar a capacidade que o aluno tem de identificar variedades no uso da língua, reconhecer os valores que lhes são atribuídos nos setores sociais da comunidade e, enfim, realizar um emprego conveniente, isto é, usar a sua atividade verbal de modo adequado ao local, à situação, e ao momento em que a realiza. De acordo com essa orientação, a escola deverá proporcionar ao aluno melhor conhecimento de diversas variedades correntes, sem inibir o uso de nenhuma delas nas condições adequadas.” (PCLP/SP, 2º grau, 1980, p.12)</p> <p>(B) “Numa perspectiva construtivista-interacionista, as atividades de operação e reflexão sobre a linguagem são propostas como atividades ligadas aos interesses e necessidades dos alunos, em situações que devem sugerir, na medida do possível, usos efetivos da língua, na relevância da sua função social. O texto, portanto, enquanto unidade de sentido em situações discursivas, deve sobrepor-se às frases isoladas. Essas atividades, por sua vez, devem sobrepor-se às atividades de metalinguagem, até para que possam fornecer elementos a serem extraídos de uma prática de leitura e escrita, necessários para uma sistematização e descrição de fatos lingüísticos.”  (PC/SP, 1º grau, 1991, p.11)</p>	<p>(C) “O novo currículo propõe ao professor de Português trabalhar com a língua, não como algo inflexível, imóvel no tempo e no espaço, morto; mas como uma realidade flexível, móvel no tempo e no espaço físico-social, uma realidade viva. Não, simplesmente, (sic.) como instrumento de comunicação, mas como fator de interação e, sobretudo, como instrumento de luta em busca da igualdade social e na conquista de “um lugar ao sol” na sociedade.” (NPC/MG, 1º e 2º graus, 1987, p.13)</p>

A concepção de língua como interação social, presente nas citações acima, traz para o foco do trabalho com a linguagem o seu uso. Nessa acepção, a língua é vista como “fator de interação” (cf. citação “C”, no quadro 1) e não mais apenas como um instrumento de comunicação. Como fator de interação, a língua deixa de ser vista “como algo inflexível, imóvel no tempo e no espaço” (cf. citação “C”, no quadro 1), passando a ser considerada como uma “realidade flexível, móvel no tempo e no espaço físico-social” (cf. citação “C”, no quadro 1).

Nesse sentido, a escola deixa de ter o papel de ensinar a leitura e a escrita para alunos que “não sabem o português” (concepção presente no LD1, analisado no capítulo anterior), passando a assumir-se como o espaço para a ampliação dos conhecimentos e dos usos de uma língua que os alunos já dominam enquanto falantes.

O “novo” papel que passa a ser atribuído à escola direciona à defesa da premissa de que “o sabido não precisa ser ensinado” (cf. POSSENTI, 1996); ou, como nos dizeres presentes na citação “A”, no quadro 1.

A escola precisa partir das necessidades dos alunos, as quais são definidas segundo os “usos efetivos da língua, na relevância da sua função social” (cf. citação “B”, no quadro 1). O “ensino do Português”, então, parte daquilo que o aluno já sabe sobre a língua e seus usos em direção à ampliação de suas capacidades lingüísticas.

Nesse contexto, uma das demandas do “novo currículo” (cf. citação “C”, no quadro 1) para o “ensino do Português” refere-se à valorização da língua em suas variedades (variedades lingüísticas – cf. citação “A”, no quadro 1) e em suas possibilidades de uso efetivo, passando-se a questionar o modo como se trabalham as “atividades de metalinguagem” (cf. citação “B”, no quadro 1) ou atividades gramaticais.

Sobre os modos de se trabalhar com as atividades gramaticais, vejamos o que diz o “Quadro 2”:

## QUADRO 2

O Trabalho com a Gramática	
Propostas Curriculares de São Paulo	Propostas Curriculares de Minas Gerais
(A) “O respeito à variedade lingüística do falante tem um papel importantíssimo no processo de comunicação e no exercício criativo da linguagem. É nesse respeito que melhor se pode abrir ao aluno o acesso à norma culta sem as conseqüências prejudiciais da imposição escolar, evitada de preconceitos.” (PC/SP, 1º grau, 1991, p.23)	(B) “Os conteúdos de conhecimentos lingüísticos são vistos, na atual proposta, como suportes necessários a uma leitura e a uma produção de textos eficientes. Espera-se que os tópicos gramaticais estabelecidos para cada série representem, <b>com naturalidade</b> , uma parte do estudo de textos lidos ou produzidos pelos alunos.” (PEF/MG, 1º grau, 1995, p.60; ênfase no original)

As citações acima defendem o trabalho com a gramática a partir do “respeito à variedade lingüística” (cf. citação “A”, no quadro 2) e do contexto de uso dos textos lidos e escritos pelos alunos (cf. citação “B”, no quadro 2). Nesse sentido, sugere-se que a atividade metalingüística na escola seja realizada a partir dos textos lidos e produzidos pelos alunos. Parece que, dessa maneira, evita-se a desvalorização da variedade lingüística do aluno,

podendo proporcionar-lhe o “acesso à norma culta sem as conseqüências prejudiciais da imposição escolar, eivada de preconceitos“ (cf. citação “A”, no quadro 2).

O texto, como ponto de partida para o trabalho com a língua materna, traz como proposição o trabalho com a leitura e a escrita de textos, de modo conjunto. O trabalho com a gramática, então, acontece em função da leitura e da escrita de textos, e não o contrário, quando os conhecimentos gramaticais são requisitos indispensáveis para a adequada decodificação e codificação das mensagens para a comunicação verbal eficiente – como vimos que se caracterizou o trabalho com a língua no LD1, no capítulo 2 desta dissertação.

A leitura e a escrita, na perspectiva sociointeracionista de língua, têm em vista as condições de produção dos textos, definidas a partir das diversas situações (e possibilidades) de uso. Nesse sentido, as proposições de trabalho dos textos curriculares voltam-se para o desenvolvimento dessas competências na escola, dando ênfase ao contato dos alunos com os diversos “tipos de textos” (cf. citação “C”, quadro 3) que eles provavelmente terão de fazer uso fora do contexto escolar.

Acerca do trabalho com a leitura, vejamos o “Quadro 3”:

### QUADRO 3

Concepções de Leitura e de seu Ensino	
Propostas Curriculares de São Paulo	Propostas Curriculares de Minas Gerais
<p>(A) “Na recepção de textos, em sentido amplo, é preciso reconhecer de quem é a voz que fala, e quais os valores que imprime às palavras: reconhecer, enfim, de onde parte essa palavra e qual a responsabilidade que assume, antes que possamos responder a ela. Na maioria dos casos, é quase impossível atribuir a responsabilidade original de uma determinada enunciação, de tal forma as enunciações se tornaram anônimas, emprestadas, citadas de ‘milésima mão’: mas é sempre possível reconhecer um certo ‘ar de família’ que as agrupa e até certo ponto classifica.” (PCLP/SP, 2º grau, 1980, p.08-09)</p>	<p>(B) “No que se refere à leitura, a escola terá que ser, antes de tudo, um laboratório onde se experimentam todos os tipos de leitura, sem censuras religiosas, éticas ou estéticas, e sem medo. O que se propõe no currículo como texto para leitura é tudo o que se lê na sociedade: cartazes, cartas comerciais e pessoais, bilhetes, anúncios, jornais, revistas, ofícios, receitas culinárias, bulas de remédio, livros científicos, filosóficos e literários.” (NPC/MG, 1º e 2º graus, 1987, p.14)</p> <p>(C) “De preferência, o aluno deve ler na escola os tipos de textos que vai ler fora do contexto escolar, do contrário não haverá transferência de aprendizagem. Um cidadão brasileiro de hoje, que vive num contexto urbano, lê cartazes, cartas comerciais e pessoais, bilhetes, anúncios, jornais, revistas, receitas culinárias, bulas de remédios, livros científicos, filosóficos, literários, etc. Essa realidade dos textos escritos que circulam no meio em que vive o aluno tem de ser trazida para a escola, quebrando, assim, o esquema artificial dos textos escolares.” (PEF/MG, 1º grau, 1995, p.15)</p>

No “Quadro 3”, a leitura é compreendida como uma *atividade contextualizada*, pelo menos em dois sentidos: 1º) no sentido de que se realiza a partir da recuperação e/ou da consideração de condições de produção envolvidas na construção do texto, como, por exemplo, considerando “de quem é a voz que fala e quais os valores que imprime às palavras” (cf. citação “A”, no quadro 3); e 2º) no sentido de que o trabalho com a leitura precisa acontecer a partir dos textos que circulam socialmente (cf. citações “B” e “C”, no quadro 3).

A leitura como uma *atividade contextualizada*, nesses dois sentidos, mantém relação com a concepção de língua para a interação social e, portanto, com a consideração da língua em seus usos. Dessa forma, sugere-se a escolha dos textos de circulação social para o trabalho com a leitura em sala de aula, tendo em vista amenizar ou diminuir o “esquema artificial dos textos escolares”.

Por essa via, há no trabalho com a leitura uma preocupação com a construção dos sentidos do texto e não somente com a sua decodificação. Nesse sentido, ler significa compreender, levantar hipóteses ou expectativas a partir das condições de produção dos textos. Por isso KLEIMAN (1989/2004, p.17) afirma:

O leitor está engajado, antecipando o material até a formulação de uma imagem, pois a decisão sobre a pausa ou fixação está determinada não só pelo que ele acaba de ler na página, mas também por seu conhecimento dos padrões ortográficos, da estrutura da língua, do assunto, etc. É por isso que a leitura é considerada um processo interativo, no sentido de que os diversos conhecimentos do leitor interagem em todo momento com o que vem na página para chegar à compreensão. A leitura não é apenas a análise das unidades que são percebidas para, a partir daí, chegar a uma síntese.

De modo semelhante ao que fazem em relação ao trabalho com a leitura, as propostas curriculares sugerem o trabalho com a escrita, tomando-se como base as condições de produção e proporcionando aos alunos o contato com a variedade de textos disponíveis na sociedade. Vejamos as citações do “Quadro 4”:

#### QUADRO 4

Concepções de Escrita e de seu Ensino	
Propostas Curriculares de São Paulo	Propostas Curriculares de Minas Gerais
<p>(A) “O aluno do 2º Grau deverá ter a oportunidade não só de estar largamente em contacto com textos – orais ou escritos, recebidos ou produzidos, de todas as modalidades – mas também de desenvolver a capacidade e a técnica de observação das propriedades e condições que os caracterizam como tais, e que fazem deles textos bem formados dentro de determinadas situações.” (PCLP/SP, 2º grau, 1980, p.14)</p>	<p>(B) “Assim, a prática de produção de textos tem como objetivo estabelecer um tipo de interação social, entendido como troca de ações entre indivíduos, uma vez que normalmente ninguém fala ou escreve apenas pelo simples fato de falar ou escrever: falar ou escrever são propostas de comunicação. Aprendemos a agir neste tipo de interação, apenas quando conseguimos atingir nossos objetivos: <b>falamos/escrevemos para alguém, sobre determinado tema, com algum propósito.</b> Só a partir dessas definições, podemos preocupar-nos com o modo de escrever ou falar.” (PEF/MG, 1º grau, 1995, p.30; ênfase no original)</p>

No “Quadro 4”, discute-se o trabalho com a escrita a partir da consideração de aspectos situacionais: de adequação da linguagem aos objetivos pretendidos.

Na citação “A”, no quadro 4, a ênfase do trabalho com a escrita de textos se coloca sobre os modos de estruturação dos “textos bem formados dentro de determinadas situações”. Propondo-se aos professores que levem seus alunos à observação das propriedades estruturais e das condições de produção que caracterizam os textos, pretende-se possibilitar a escrita proficiente, na medida em que o contato dos alunos com os textos orais e escritos, em suas variedades, pode servir de modelos para a sua escrita. Nessa perspectiva, o trabalho com a escrita valoriza a estrutura dos textos, em detrimento dos seus objetivos de uso.

Por outro lado, em “B”, no quadro 4, a ênfase do trabalho com a escrita encontra um vínculo mais aproximado com a concepção de língua para a interação social, pois oferece destaque às condições de produção e à interlocução que se estabelece no momento que se escreve um texto. Assim, os objetivos da escrita se definem a partir da situação de interação que se estabelece pela linguagem, no sentido de que: “falamos/escrevemos para alguém, sobre determinado tema, com algum propósito” (cf. citação “B”, no quadro 4). É a partir dessas condições que se estruturam os modos de *produzir textos* (cf. GERALDI, 1984/2006).

Mesmo que alguma nuance de uma concepção “utilitarista” (cf. PIETRI, 2005) da língua, ou seja, como código, como instrumento e como condição para a ascensão social, seja ainda perceptível nas citações dos quadros anteriores, como, por exemplo, no item “B”, no quadro 1: “Não, simplesmente, (sic.) como instrumento de comunicação, mas como fator de

interação e, sobretudo, **como instrumento de luta em busca da igualdade social e na conquista de “um lugar ao sol” na sociedade** (ênfase adicionada); e no item “A”, no quadro 4: “O aluno do 2º Grau deverá ter a oportunidade não só de estar largamente em contacto com textos – orais ou escritos, recebidos ou produzidos, de todas as modalidades – mas também de desenvolver a capacidade e a **técnica de observação das propriedades e condições** que os caracterizam como tais, e que fazem deles **textos bem formados** dentro de determinadas situações” (ênfase adicionada); pode-se perceber a predominância de um “novo” discurso em torno dos fatos da linguagem, o qual destaca a língua como interação social, e o texto (oral ou escrito) como ponto de partida para o trabalho com a língua materna.

A ênfase desse “novo” discurso parece estar em se compreender a língua não mais como um instrumento para a comunicação entre emissores e receptores, concepção que predomina no LD1, analisado no capítulo anterior, mas como um instrumento para a interação social entre os indivíduos.

Entender os falantes da língua não como reprodutores e decodificadores eficientes de mensagens corretamente codificadas, mas como indivíduos sociais significa preocupar-se em valorizar as variedades lingüísticas dos alunos no contexto do “ensino” escolar do Português.

As propostas de ensino e aprendizagem em torno da valorização de variedades lingüísticas, por sua vez, implicam propostas de trabalho com a língua, voltadas aos textos que circulam socialmente, assim como implicam uma tendência ao “abandono” da ênfase no trabalho com a gramática normativa.

As concepções e as propostas para o “ensino do Português”, presentes nos quadros anteriores, representam um determinado “consenso” estabelecido por muitas pesquisas nas áreas da Lingüística e da Lingüística Aplicada, ao longo dos anos.

Na seção a seguir, serão apresentadas reflexões lingüísticas que, possivelmente, serviram de referência aos textos curriculares e às suas propostas para o trabalho com a língua materna na escola.

## *Saberes Lingüísticos de Referência*

*Contribuem para fundamentar e orientar o ensino da língua vernácula os resultados obtidos pelas pesquisas no campo das ciências da linguagem, da teoria e da história da literatura, bem como a adaptação que a lingüística aplicada faz daqueles dados para fins pedagógicos.*

(PCLP/SP, 2º grau, 1980, p.13)

O campo de estudos e pesquisas da Lingüística, segundo ALTMAN (1998), amplia-se em fins da década de 1960, a partir da criação de cursos de pós-graduação pelo Brasil nessa área, de uma Associação Brasileira de Lingüística, a ABRALIN, criada em 1969, e de publicações próprias nesse campo, como foi o caso da Revista Brasileira de Lingüística Teórica e Aplicada, em 1966: “Mais do que pela elaboração de teorias e métodos, o grupo emergente de lingüistas parecia unido por um projeto prático: a criação de espaços institucionais, como os programas de pós-graduação” (ALTMAN, 1998, p.140).

A partir da década de 1980, pesquisadores do campo lingüístico passam a considerar essenciais investimentos na formação continuada dos professores, que passaram a ser considerados como “fator de mudança” (cf. PIETRI, 2005, p.40), no modo de se trabalhar a língua nas escolas primárias e secundárias. Sobre esse aspecto Rodolfo Ilari destaca:

**Antes de mais nada, convém tirar todas as conseqüências da atitude descritivista adotada pela Lingüística moderna: quando teses inovadoras como a precedência da língua falada, a legitimidade de estudar os falares de camadas sociais desprestigiadas ou o interesse pelas várias línguas maternas que se aprendem no Brasil, além do Português, deixam o plano dos princípios e passam a afetar mais concretamente os programas de formação dos professores secundários, os cursos de Letras precisam também assumir agilidade suficiente para formar um profissional sensível à diversidade das situações sociais, capaz de trabalhar basicamente com a língua falada, apto a pensar a alfabetização à luz da variação dialetal e eventualmente do bilingüismo, disposto a explorar funções da linguagem em que amplas faixas da população escolar se revelam carentes. Ou seja, é preciso arquivar de vez a diretriz de um modelo único de professor, que seria fabricado em algum gabinete e recomendado por força de lei para todas as situações escolares que se vivem no País.**

(ILARI, 1985, p.14; ênfase adicionada)

ILARI (1985), de modo coerente, chama a atenção para as conseqüências de uma concepção de língua como interação social para a formação dos professores. Destaca que essa

concepção, ao deixar de figurar apenas no “plano dos princípios”, passa a influenciar, sobremaneira, os cursos de graduação e de formação continuada de professores.

Fica subjacente à citação do autor que a concepção da língua como interação social configura-se como uma necessidade não mais somente de um campo de discussão científico-acadêmico, mas como uma necessidade de um campo de discussão educacional, no qual o professor se coloca como o principal agente e disseminador dessa concepção. Nesse sentido, não há uma formação definitiva nem única, prevista para o professor de língua, pois sua formação acontece de modo contínuo e a partir das necessidades delineadas pela sua prática em sala, junto aos seus alunos, e a partir de diferentes contextos.

Em 1990, consolidados e ampliados os cursos para a formação continuada dos professores, começam-se a disseminar, ainda mais, concepções de língua de base sociointeracionista. Essa disseminação vem reafirmar, com ainda mais veemência, a importância do trabalho com textos orais, da mudança nas concepções de texto escrito e de produção escrita e, ainda, a importância de se ensinar a gramática em função do trabalho com os textos orais e escritos.

Desde a década de 1990 até a década atual (de 2000), os estudos lingüísticos vêm defendendo a idéia de que a escrita de textos não pode ser mais compreendida como codificação da fala (escrita para a comunicação entre emissores e receptores), nem como um produto (escrita como enunciado), resultado da expressão gramaticalmente correta do pensamento, mas deve ser entendida como uma “atividade discursiva”, praticada segundo uma situação social específica (“condições de produção”), pressupondo interlocutores definidos, objetivos, e o meio de circulação dos textos e gêneros.

A partir, principalmente, da segunda metade da década de 1990, propõe-se que o trabalho com a produção de textos se organize pelo trabalho com os gêneros textuais ou discursivos, a fim de promover a formação de indivíduos capazes de atuar socialmente, através de suas produções, nas mais variadas situações de uso da língua. Ou seja, passa-se a enfatizar a importância da formação de indivíduos *letrados*, aqueles que fazem uso da escrita, envolvendo-se em práticas sociais de leitura e de escrita (SOARES, 1998), e não somente de indivíduos alfabetizados, aqueles capazes apenas de codificar e decodificar textos.

Começam a ser requeridas dos indivíduos competências lingüísticas diversas para a atuação social. É importante que esses indivíduos tenham uma formação ampla, possuindo capacidades orais, de escrita e de leitura bastante desenvolvidas, a fim de se inserirem em práticas socialmente valorizadas e relevantes: as “práticas letradas” (KLEIMAN, 1995; SOARES, 1998).

O caráter amplo (CORREA, 2001) dessa formação dos indivíduos se dá a partir da compreensão do letramento como uma condição (cf. SOARES, 1998) que envolve vários saberes para sua construção: conhecimentos adquiridos no núcleo familiar, escolar, profissional, etc., pois, quanto mais o indivíduo tiver contato com os vários textos, a partir de suas necessidades de atuação social, mais ele terá possibilidade de ampliar suas capacidades letradas.

A necessidade de ampliação dos saberes em linguagem para domínios específicos e também para outras linguagens que mantêm diálogo com o texto escrito associa-se à referência ao termo letramento, acrescido da desinência de plural: letramentos. Os letramentos, por sua vez, dizem respeito a competências desenvolvidas a partir de diferentes esferas de uso da linguagem, como, por exemplo, das esferas: científica, literária, digital, jornalística, visual, cotidiana, etc.

Nesse contexto, a escola, como a principal instância responsável pela formação institucional inicial (GERALDI, 1996) dos indivíduos na realidade brasileira, precisa possibilitar formações amplas nas habilidades orais, de escrita e de leitura desses indivíduos, tornando-os aptos a atuarem em instâncias sociais diversas e de prestígio social.

A formação ampla dos indivíduos ou o desenvolvimento da sua condição letrada se dá, segundo a concepção sociointeracionista de língua, uma vez que a linguagem é vivenciada em seu uso através das relações sociais e é no contexto social, com seus sistemas de referência e suas relações de interlocução (dada a partir da relação interlocutiva *fala do enunciador + contrafala*, cf. BAKHTIN, 1992/2003), que as expressões ganham significado (GERALDI, 1997). É nesse sentido, portanto, que o trabalho com a língua passa a ter como foco o *texto*, pois o material textual representa ou materializa os discursos em uma sociedade, estruturados segundo contextos que envolvem gêneros específicos.

Considerando-se o texto como ponto de partida para o trabalho com a língua, pesquisadores do campo lingüístico passam a propor a substituição das atividades de *redação*, predominantes no contexto escolar, pelas práticas de *produção de textos* (COSTA VAL, 1998; GERALDI, 1984/2006; BUNZEN, 2005). Se, por um lado, as atividades de redação se realizam a partir de escritas descontextualizadas, por outro, as práticas de produção de textos buscam a importância da língua em seus contextos de uso variados. Essa “nova” prática tem como consequência a atribuição de outros papéis aos professores de língua.

Lingüistas e educadores, nas décadas de 1990 e 2000, propõem que o professor da disciplina Português tenha uma formação ampla, embasada em teorias lingüísticas, de

aprendizagem e didático-pedagógicas mais recentes, apresentando letramentos diversos e o acesso a bens culturais valorizados socialmente.

Entretanto, esses mesmos lingüistas e educadores reconhecem que a formação de boa parte dos professores brasileiros encontra-se ainda repleta de lacunas, pois eles, assim como a maioria de seus alunos, também pertencem às classes populares, que geralmente têm acesso tardio às práticas de letramento valorizadas (quando têm esse acesso). Essa realidade torna o professor do ensino fundamental inseguro quanto ao direcionamento de suas práticas e quanto ao seu lugar no grupo social letrado. Como ele geralmente não tem acesso a bens culturais, a não ser aqueles veiculados pela escola, visto que sua formação restringiu-se, principalmente, aos conhecimentos veiculados por ela, esse professor é constantemente excluído, marginalizado e desvalorizado socialmente (KLEIMAN, 2001, BATISTA, 1997, SOARES, 2001).

As conseqüências dessa marginalização e desvalorização estão refletidas nas péssimas condições financeiras e de trabalho desse profissional, que chega, em muitos casos, a cumprir jornada tripla de trabalho. Muito trabalho, salários baixos e desvalorização servem como desestímulo à prática docente e à formação continuada desses professores, que encontram dificuldades para preparar aulas e pouco tempo para se atualizarem. Sem condições mínimas para exercerem um trabalho docente reflexivo (ALARCÃO, 2004), ou seja, sem tempo para definir objetivos para o ensino, planejar atividades e intervenções avaliativas, o professor acaba recorrendo ao livro didático de Português, que vai se tornando, paulatinamente, um material de ensino cada vez mais presente na escola.

A partir da contextualização das discussões sobre a língua, nos âmbitos dos textos curriculares e dos discursos acadêmicos, serão apresentadas a seguir as análises referentes às concepções de língua presentes no Manual do Professor dos livros didáticos publicados em 1998 e 2002. Nesse momento, será analisado como acontece o trabalho com a língua materna no Livro do Aluno, especialmente como acontece o trabalho da escrita de textos.

Pretende-se observar se o trabalho desenvolvido no Livro do Aluno apresenta vínculos com as concepções de língua anteriormente analisadas nos textos do Manual do Professor. Tem-se o intuito de compreender de que modo os livros didáticos analisados escolarizam os saberes advindos do campo da Lingüística. Parte-se, então, das seguintes perguntas: os saberes da Lingüística se escolarizam da mesma maneira no Manual do Professor e no Livro do Aluno? As influências desses saberes lingüísticos se dão com a mesma ênfase e com relação aos mesmos aspectos no Manual do Professor e nas atividades propostas no Livro do Aluno? A partir de que meios essa escolarização acontece? Aquilo que o Manual do Professor

diz considerar para o trabalho com a língua materna e com a escrita de textos vem a ser o que o Livro do Aluno efetivamente apresenta como propostas de ensino e aprendizagem?

## 2. Princípios do trabalho com a língua presentes no Manual do Professor

*O manual do professor é um valioso instrumento didático, que deverá esclarecer o docente acerca dos princípios de organização do material e sugerir alternativas de ampliação e adaptação dos conteúdos propostos no(s) livro(s) didático(s).*

(Guia de Livros Didáticos, PNLD 2005, p.258)

Os Manuais do Professor dos dois livros didáticos analisados neste capítulo apresentam, de modo predominante, um discurso sobre o trabalho com a língua materna voltado para o desenvolvimento de competências de uso da língua materna, tanto no âmbito escolar, quanto no âmbito social mais amplo.

Os Manuais defendem o “ensino do Português” com base no trabalho com os textos que circulam socialmente e tendo em vista formar interlocutores proficientes nas suas atuações sociais através dos textos variados que produzem.

É possível perceber que os textos presentes no Manual do Professor do LD2 (MP2) e do LD3 (MP3) apresentam referências à concepção sociointeracionista de língua a partir de terminologias freqüentemente utilizadas em estudos e pesquisas na área da Lingüística.

Ao que parece, os textos desses Manuais pretendem corresponder a um discurso sobre a necessidade de “revisão” dos objetivos do trabalho com a língua portuguesa na escola, discurso esse atualmente vigente tanto no campo das pesquisas lingüísticas, quanto em currículos oficiais e em critérios de avaliação propostos pelo PNLD. Essa “revisão” propõe um outro tratamento ao conteúdo relativo à gramática, trabalhando-a a partir das produções textuais dos alunos e não a partir da memorização de elementos da estrutura da língua, com suas respectivas funções<sup>30</sup>.

Nesse contexto, é possível observar nos textos que compõem os MP2 e MP3 a valorização de uma concepção de língua como interação social, entendendo que o seu trabalho precisa se dar a partir dos textos:

---

<sup>30</sup> Uma contextualização mais detida a respeito das propostas para o trabalho com a língua em sua concepção sociointeracionista pode ser encontrada no “Capítulo 3” desta dissertação.

## (1) Concepção de “ensino do Português”

## (1A) LD2

(...) pensamos que é necessário e possível alargar os horizontes das atividades que envolvem leitura, produção de textos e reflexão sobre linguagem, partindo de algumas medidas básicas, como a **revisão dos objetivos do curso de língua portuguesa**; a **inclusão de novos conteúdos**; a **reavaliação do peso de conteúdos tradicionalmente supervalorizados** (como, por exemplo, a classificação das palavras em categorias como um fim em si mesma); a **mudança de postura em relação à língua** (eliminando, por exemplo, a noção de *erro* e inserindo a noção de *adequação*, ou abrindo espaço para as variedades lingüísticas); a **criação de situações concretas de interação lingüística e social**, e o **desenvolvimento de projetos**, como forma de garantir a participação efetiva do aluno no processo de construção do conhecimento; e a **abordagem da língua voltada, em última instância, para o texto e para o discurso**.

Esta obra parte do princípio de que o caminho para a **renovação do ensino de língua e, principalmente, de gramática** não implica uma ruptura com os conteúdos histórica e culturalmente adquiridos, como, por exemplo, substantivo, sujeito, concordância, etc. Nem se trata tampouco de **omitir nomenclatura ou de substituí-la** por outra, desta ou daquela **teoria lingüística**. O esforço desta obra consiste em dar **novo tratamento a esses conteúdos**, que passam agora a ser vistos também pela **perspectiva da semântica, da estilística e da teoria do discurso**.

Em síntese, pensamos que o ensino de português, hoje, deva abordar a leitura, a produção de textos e os estudos gramaticais sob uma mesma perspectiva de língua – *a perspectiva da língua como instrumento de comunicação e interação social*. Nesse sentido, altera-se o **enfoque**, a **metodologia** e as **estratégias do ensino de língua portuguesa**, que trata não apenas da norma culta, mas **abre espaço também para outras variedades lingüísticas**, para um **trabalho gramatical integrado à leitura e à produção de textos**, para a **reflexão** e para a **pesquisa** dos fatos lingüísticos do dia-a-dia.

(MP2 – *Introdução*, p.03; ênfase adicionada)

## (1B) LD3

Nesta coleção, os autores partem do conceito de que a **linguagem é forma ou processo de interação**. Isso significa que o indivíduo, ao utilizar a linguagem, não quer apenas transmitir informações ou exteriorizar seu pensamento; na verdade, **pela linguagem ele realiza ações e atua sobre o interlocutor**. A linguagem, portanto, deve ser concebida no **espaço da interação humana**, na medida em que ela **produz sentidos numa dada situação concreta de uso**, num determinado **contexto sócio-histórico e ideológico**. Ou no dizer de Benveniste: “É na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como **sujeito**”.

A **característica dialógica da linguagem** – propriedade que permite o **diálogo** em seu sentido mais amplo – constitui pressuposto teórico fundamental na concepção desta coleção, no modo como foram construídos os capítulos e as unidades e elaboradas as atividades. E, ainda, por entender que a **linguagem é um instrumento fundamental na constituição das**

**relações sociais**, diferentes situações de aprendizagem foram propostas a fim de desencadear ação e reflexão no aluno, favorecendo seu desenvolvimento como **ser social**.

(MP3 – *Linguagem*, p.07; negrito adicionado)

É possível perceber que tanto em 1A quanto em 1B há uma concomitância em relação à concepção de língua considerada. Ao mesmo tempo em que os textos do MP2 e MP3 procuram dar destaque à concepção de língua como interação e, de fato, organizam a sua argumentação em torno desse aspecto, utilizando-se de palavras ou expressões que caracterizam essa concepção (“situações concretas de interação lingüística e social”, “discurso”, “ser social”, “sujeito”, “processo de interação”, entre outros), contrariamente, eles deixam subjacentes algumas referências à concepção de língua como instrumento para a comunicação, identificadas como predominantes no LD1 (no “Capítulo 2”)

Em 1A, por exemplo, o MP2 fala em “língua como instrumento de comunicação e interação social”. Ao usar a expressão instrumento de comunicação, o MP2 retoma a idéia da língua como um código, usado para transmitir determinadas mensagens, que, nesse caso, servirão para interagir socialmente. Observa-se que, ao usar o aditivo **e**, *língua como instrumento de comunicação e interação social*, o MP2 parece direcionar a compreensão de que a língua é código **e também** é interação social; mais especificamente, a língua é um código que serve à interação social – daí porque se chamar a atenção para a concomitância de concepções de língua.

De modo semelhante, em 1B, o MP3 destaca que a linguagem é “forma ou processo de interação”, acrescentando que ela não serve apenas para a transmissão do pensamento, mas, principalmente, para agir e atuar junto aos interlocutores no contexto social. Assim como em 1A, nessa citação destaca-se a linguagem (ou a língua) como um código para uso em interações sociais. Apesar da presença da conjunção alternativa **ou**, “forma ou processo de interação”, quando se prossegue na leitura da citação retirada do MP3, percebe-se que, na verdade, não há a preservação do sentido alternativo da conjunção e, sim, sua equivalência ao aditivo **e**. Ou seja, também em 1B quer-se afirmar a língua como um código **e** como interação social, onde parece estar em destaque o aspecto do código, na medida em que ele é o instrumento a ser usado para interagir<sup>31</sup>.

---

<sup>31</sup> De fato, a língua constitui-se como código, entretanto o modo como se concebe esse código é que varia entre uma concepção *instrumental* (comunicacional) e uma concepção *interacional* de língua. A primeira considera o código como algo pronto e acabado; já a segunda, considera-o a partir de suas possibilidades variadas e infinitas de combinação, constituídas e definidas a partir dos usos da língua nas interações.

No tocante às especificidades das citações, alguns aspectos podem ser destacados. Em 1A, a ênfase está em propor um “novo tratamento” a antigos conteúdos para o “ensino do Português”, tendo em vista a “renovação” do trabalho com a língua e com a gramática. Mais do que substituir nomenclaturas ou romper com “conteúdos histórica e culturalmente adquiridos”, o “ensino do Português” precisa, segundo o MP2, ir além do trabalho com as estruturas lingüísticas, preocupando-se também com as variedades de uso existentes na língua. Dizendo considerar uma perspectiva “semântica”, “estilística” e discursiva, o MP2 propõe trabalhar a gramática em favor da leitura e da produção de textos, tendo em vista desenvolver nos alunos capacidades de reflexão sobre a língua. Mais à frente (no tópico 3), quando serão apresentadas as atividades propostas no Livro do Aluno, será possível perceber que essa postura em relação ao trabalho com a língua é pouco considerada. Na verdade, parece que a concepção de língua de base interacionista exerce influências principalmente no tocante às terminologias utilizadas na nomeação das seções e subseções didáticas do Livro do Aluno.

Em 1B, a ênfase está posta na importância de se considerar uma perspectiva discursiva no trabalho com a linguagem. Estão presentes nessa citação palavras ou expressões típicas de estudos discursivos de vertente bakhtiniana, como é o caso de: “produção de sentidos”, “sujeito”, “característica dialógica da linguagem”, “diálogo”, “contexto sócio-histórico e ideológico”, “relações sociais” e “ser social”. Diferentemente da citação 1A, na qual o discurso é apenas referido pela expressão “teoria do discurso”, perspectiva considerada como importante para o ensino da língua, mas que não tem suas bases especificadas, em 1B, o MP3 argumenta com um pouco mais de ênfase em torno do “ensino do Português” baseado na perspectiva discursiva. Todavia, assim como acontece no Livro do Aluno do LD2, no momento em que se propõem as atividades com a língua materna, pouco se percebem as influências de uma concepção de língua de base discursiva. Alguma nuance dessa concepção é recuperada em algumas das orientações para as atividades escritas, presentes no Livro do Aluno do LD3, como se verá no tópico 3 deste texto.

Ao que parece, há nos MP2 e MP3 uma combinação (uma “mistura”) entre teorias sociointeracionistas, textuais e discursivas, predominando as sociointeracionistas<sup>32</sup>.

No momento em que o MP2 e o MP3 defendem uma outra abordagem para os conteúdos do Português (nas citações presentes em (1)), questionando a ênfase na gramática tradicional e julgando a relevância da reflexão sobre a língua, da consideração dos contextos histórico e ideológico e das relações sociais entre os indivíduos, deixam entrever,

---

<sup>32</sup> As teorias de caráter sociointeracionista têm base em estudos vygotskyanos, acerca do desenvolvimento da linguagem pela criança, e em estudos bakhtinianos (Bakhtin/Volochinov), sobre a expressão e interação verbal.

principalmente, a valorização de relações de interlocução para o trabalho com a língua. Essas relações de interlocução, entretanto, como se verá adiante neste texto (nos tópicos 2 e 3 deste texto), são consideradas somente no tocante a alguns aspectos que delas decorrem e principalmente nos trabalhos com a leitura e com a escrita de textos; no trabalho com a gramática, essa influência das relações de interlocução não se faz presente no âmbito das propostas de atividades dos livros didáticos.

A perspectiva sociointeracionista como princípio norteador para o trabalho com a língua materna, destacada pelos textos dos Manuais, encontra-se também referenciada nos Parâmetros Curriculares Nacionais - Língua Portuguesa (PCN), documento curricular de abrangência nacional que delimita e institui diretrizes para o “ensino do Português”.

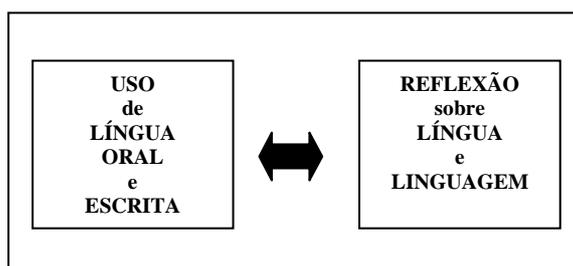
Segundo esse documento, o trabalho com a língua a partir da sua compreensão como um fenômeno eminentemente interativo, precisa acontecer considerando-se a relação USO/REFLEXÃO/USO, definida segundo o contexto envolvido nas diferentes práticas sociais:

## (2) Os PCN e o ensino do Português

O ensino de Língua Portuguesa deve se dar num espaço em que as práticas de uso da linguagem sejam compreendidas em sua dimensão histórica e em que a necessidade de análise e sistematização teórica dos conhecimentos lingüísticos decorra dessas mesmas práticas.

Entretanto, as práticas de linguagem que ocorrem no espaço escolar diferem das demais porque devem, necessariamente, tomar as dimensões discursiva e pragmática da linguagem como objeto de reflexão, de maneira explícita e organizada, de modo a construir, progressivamente, categorias explicativas de seu funcionamento. Ainda que a reflexão seja constitutiva da atividade discursiva, no espaço escolar reveste-se de maior importância, pois é na prática de reflexão sobre a língua e a linguagem que pode se dar a construção de instrumentos que permitirão ao sujeito o desenvolvimento da competência discursiva para falar, escutar, ler e escrever nas diversas situações de interação.

Em decorrência disso, os conteúdos de Língua Portuguesa articulam-se em torno de dois eixos básicos: o uso da língua oral e escrita, e a reflexão sobre a língua e a linguagem, conforme esquema abaixo:



(PCN – Língua Portuguesa: 3º e 4º ciclos, 1998, p.34)

A partir de uma orientação predominantemente sociointeracionista de inspiração discursiva (cf. REINALDO, 2001/2005), a citação acima destaca as práticas de linguagem enquanto objeto de ensino, definindo como articulação essencial de seus conteúdos os eixos da reflexão e do uso. A partir da diferenciação entre a língua em suas situações reais de uso na sociedade e a língua tomada como objeto de ensino na escola, o texto dos PCN propõe que as práticas de reflexão sobre a linguagem no âmbito escolar direcionem-se para a construção de instrumentos capazes de auxiliar no desenvolvimento da competência lingüístico-discursiva do aluno (sujeito) nas diversas situações de interação.

A diferenciação entre práticas reais de uso social da língua e aquelas que acontecem na escola já havia sido atestada, em discussões acadêmicas, pelos pesquisadores suíços SCHNEUWLY & DOLZ (1996/2004, p.75,76), que destacam a importância do trabalho com gêneros na escola, conforme se verifica no trecho a seguir:

Na sua missão de ensinar os alunos a escrever, a ler e a falar, a escola, forçosamente, sempre trabalhou com os gêneros, pois toda forma de comunicação – portanto, também aquela centrada na aprendizagem – cristaliza-se em formas de linguagem específicas.

A particularidade da situação escolar reside no seguinte fato que torna a realidade bastante complexa: há um *desdobramento* que se opera em que o gênero não é mais instrumento de comunicação somente, mas é, ao mesmo tempo, objeto de ensino-aprendizagem. O aluno encontra-se, necessariamente, num espaço do “como se”, em que o gênero funda uma prática de linguagem que é, necessariamente, em parte, fictícia, uma vez que é instaurada com fins de aprendizagem.

Para SCHNEUWLY (1996/2004), os gêneros são instrumentos que se articulam, definem-se e se estruturam, tendo como base de orientação a ação discursiva: *A escolha do gênero se faz em função da definição dos parâmetros da situação que guiam a ação* (SCHNEUWLY, 1996/2004, p.27). Esse autor, dizendo tomar como base a obra bakhtiniana, destaca que os gêneros se caracterizam por um *conteúdo temático*, um *estilo* e uma *construção composicional* (cf. BAKHTIN, apud SCHNEUWLY, 1996/2004).

A defesa do ensino do Português a partir das práticas sociais de uso da língua, segundo o eixo USO/REFLEXÃO/USO, presente no texto dos PCN, encontra-se também referida nos textos que compõem os Guias de Livros Didáticos dos anos de 2002 e 2005, nos quais foram publicadas, respectivamente, as resenhas avaliativas do LD2 e do LD3:

### (3) PNLD e o ensino do Português<sup>33</sup>

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

(Guia de Livros Didáticos – 5ª a 8ª série: Língua Portuguesa, 2005, p.249)

Por uma outra via, é interessante observar que as sugestões presentes em parâmetros curriculares, nos textos publicados por programas de avaliação e nas concepções do Manual do Professor dos livros didáticos analisados estão em consonância com as discussões no campo lingüístico sobre a necessidade, já referida, de “renovação metodológica” no “ensino do Português”. BEZERRA (2002, p.43) destaca essa necessidade de “renovação metodológica” no âmbito das publicações didáticas:

Havendo, na sociedade atual, uma grande variedade de textos exigidos pelas múltiplas e complexas relações sociais, é necessário que o livro amplie sua variedade textual. Por isso, encontramos recomendações de que o ensino de Língua Portuguesa gire em torno do texto, de modo a desenvolver competências lingüísticas, textuais e comunicativas dos alunos, possibilitando-lhes uma convivência mais inclusiva no mundo letrado de hoje (não no sentido de, simplesmente aceitá-lo, mas principalmente de questioná-lo, de imprimir-lhe mudanças). Assim, a ênfase na leitura, análise e produção de textos narrativos, descritivos, argumentativos, expositivos e conversacionais, considerando seus aspectos enunciativos, discursivos, temáticos, estruturais e lingüísticos (que variam conforme as situações comunicativas), caracteriza-se como uma das renovações mais apregoadas no ensino de nossa língua, embora ainda insuficientemente praticada.

Essa “renovação” no trato com a língua portuguesa, com base nos usos sociais que se pode fazer dela, passa a colocar em destaque o trabalho com os *textos*, em suas diferentes modalidades e registros. A valorização do material textual como principal material de ensino e aprendizagem também é um dos pontos de destaque do texto dos PCN:

---

<sup>33</sup> Os Guias de Livros Didáticos, publicados em 2002 e 2005, apresentam textos muito semelhantes, por isso, em alguns casos, optou-se pela citação do texto de apenas um deles. Nos casos que se constituírem como exceções, serão apresentados, em citação, textos de ambas as publicações.

A importância e o valor dos usos da linguagem são determinados historicamente segundo as demandas sociais de cada momento. Atualmente, exigem-se níveis de leitura e de escrita diferentes dos que satisfizeram as demandas sociais até há bem pouco tempo - e tudo indica que essa exigência tende a ser crescente. A necessidade de atender a essa demanda, obriga à revisão substantiva dos métodos de ensino e à constituição de práticas que possibilitem ao aluno ampliar sua competência discursiva na interlocução.

Nessa perspectiva, não é possível tomar como unidades básicas do processo de ensino as que decorrem de uma análise de estratos - letras/fonemas, sílabas, palavras, sintagmas, frases - que, descontextualizados, são normalmente tomados como exemplos de estudo gramatical e pouco têm a ver com a competência discursiva. Dentro desse marco, a unidade básica do ensino só pode ser o texto.

(PCN – Língua Portuguesa: 3º e 4º ciclos, 1998, p.23)

No contexto de um “ensino do Português” voltado a formar competentes usuários da língua, capazes de interagir socialmente através dos textos orais e escritos que produzem, os Manuais do Professor dos livros didáticos analisados neste capítulo demonstram a preocupação em promover o trabalho com a linguagem a partir do contato do aluno com a maior variedade de textos possível.

A valorização da diversidade textual para o trabalho com a língua está prevista como um dos critérios classificatórios que fazem parte da avaliação do PNLD: “os gêneros discursivos e os tipos de texto selecionados para o livro didático devem ser os mais diversos e variados possíveis, manifestando também diferentes registros, estilos e variedades (sociais e regionais) do português” (Guia de Livros Didáticos – 5ª a 8ª séries: Língua Portuguesa, 2005, p.249).

A *diversidade textual* ou a *diversidade de gêneros* nos LD2 e LD3, são compreendidas como sinônimas, tendo em vista que ambas se referem às características variadas (estilísticas e estruturais) e aos usos variados que os textos orais e escritos podem ter.

Vejamos o que o Manual do Professor desses livros afirma acerca do trabalho com a língua a partir da diversidade, textual ou de gêneros:

(4) O trabalho com a língua a partir da diversidade textual

(4A) LD2

Um dos princípios norteadores do trabalho de leitura é a *diversidade textual*, compreendendo-se texto como *unidade significativa*, faça ele uso de linguagem verbal, de linguagem não verbal ou transverbal. Dessa forma, os textos trabalhados são aqueles que circulam socialmente: o texto literário, o

poético, o jornalístico, o autobiográfico, o texto publicitário, o cartum, a charge, o quadrinho, a pintura, a receita, a anedota, etc.

(MP2 – *Estudo do Texto*, p.04; ênfase no original)

Objetivando trabalhar com a *diversidade textual*, isto é, com os textos de circulação social – o poema, a propaganda, o texto narrativo-descritivo, o texto argumentativo, a notícia, o telegrama, a carta, o editorial, os textos instrucionais, etc. –, esta seção procura manter um diálogo efetivo com o tema da unidade e com os textos estudados nos capítulos.

(MP2 – *Produção de texto*, p.05)

#### (4B) LD3

Numa perspectiva atual de ensino de língua materna, não se concebe uma obra didática que se restrinja ao texto literário ou que focalize exclusivamente o texto verbal ou apenas a modalidade escrita. Vivemos num mundo letrado e visual, em que a palavra e a imagem são importantes meios de comunicação, em todos os setores da vida humana. Estamos expostos a todo tipo de texto, o tempo todo. Portanto, o conhecimento e o domínio de textos empregados em diversas situações da vida são cada vez mais necessários.

Assim, nesta coleção, procurou-se proporcionar ao aluno o contato com uma imensa gama de textos. Nela, trabalha-se com uma grande diversidade de gêneros, oferecendo textos retirados de diferentes suportes e com as mais distintas finalidades, desde os textos literários aos diversos tipos de textos não-literários, incluindo os textos orais e os não-verbais.

A diversidade de gêneros presente na coleção, além de enriquecer o universo do aluno e sua vivência lingüística, favorece o desenvolvimento de sua capacidade de compreensão dos textos lidos e/ou ouvidos e promove o aperfeiçoamento de seu potencial expressivo enquanto produtor de textos.

(MP3- *Gêneros*, p.08)

As citações acima têm em comum a compreensão de que o ensino de língua materna precisa proporcionar aos alunos o contato com textos de diferentes modalidades e diferentes usos sociais. São ênfases desse ensino os textos orais, escritos e não-verbais, que efetivamente circulam no meio social.

É perceptível como mudam, de um livro didático para o outro, os modos de se referir ao mesmo aspecto. Se no LD2 é possível perceber uma linguagem mais semelhante à utilizada por programas curriculares publicados até a metade da década de 1990 (referenciados no “Capítulo 2”), quando ainda se percebe uma acentuada influência da Lingüística Textual na compreensão do que seja um texto (texto como *unidade significativa*) e quando ainda não se fala (diretamente) em *gêneros*, no LD3 está presente uma linguagem semelhante à utilizada

nos PCN, a qual apresenta influências de conceitos bakhtinianos para a referência a aspectos da linguagem.

Tanto 4A quanto 4B apresentam, em seu cerne, o destaque para o trabalho com textos que apresentem circulação pública, ou seja, aqueles textos que sejam de uso mais freqüente em esferas de circulação<sup>34</sup> sociais públicas. Nesse sentido, a diferença de linguagem ou de terminologias utilizadas, *diversidade textual e diversidade de gêneros*, não interfere no modo como ambos os livros concebem a organização do ensino de língua. Se no âmbito científico-acadêmico das discussões lingüísticas essas terminologias podem representar diferentes modos de se compreender e classificar os textos, nos livros didáticos analisados são terminologias utilizadas para referir-se à variedade de textos.

A partir do que as citações 4A e 4B apresentam, é possível afirmar que os dois livros didáticos estão em consonância com o que, de modo mais elaborado e dando destaque a aspectos relativos à inclusão social e ao exercício pleno da cidadania, com o que sugerem os PCN:

Sem negar a importância dos textos que respondem a exigências das situações privadas de interlocução, em função dos compromissos de assegurar ao aluno o exercício pleno da cidadania, é preciso que as situações escolares de ensino de Língua Portuguesa priorizem os textos que caracterizam os usos públicos da linguagem. Os textos a serem selecionados são aqueles que, por suas características e usos, podem favorecer a reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, bem como a fruição estética dos usos artísticos da linguagem, ou seja, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada.

(PCN – Língua Portuguesa: 3º e 4º ciclos, 1998, p.24)

A citação acima referencia, assim como as passagens recortadas dos MP2 e MP3 (ver item (4)), a importância da variedade de textos para o trabalho com a língua, a partir da necessidade de se priorizar o trabalho com textos que “caracterizam os usos públicos da linguagem”. Apesar de a citação não apresentar uma definição do que venha a ser um *uso público da linguagem*, pode-se depreender que tal uso se refere à produção de textos orais e escritos que exigem competências e habilidades mais complexas para o uso na língua em situações de interlocução “menos informais”. Ou seja, esse uso exige que o indivíduo elabore seus textos com mais acuidade e atenção aos contextos de produção e circulação e aos interlocutores envolvidos para que seus objetivos comunicativos possam se efetivar. Uma

---

<sup>34</sup> Neste texto, entende-se por “esfera de circulação” os âmbitos sociais nos quais circulam grupos de textos com características e objetivos de interlocução semelhantes.

situação de *uso público* da linguagem difere-se, portanto, de uma situação *privada de interlocução*, na qual são requeridas competências e habilidade mais simples e de uso mais cotidiano do indivíduo (porque esse indivíduo conhece bem os interlocutores para quem se dirige e os seus sistemas de referência).

Nesse sentido, a citação do texto dos PCN traz, implicitamente, pelo menos duas noções. A primeira é a de que “o que já é sabido não precisa ser ensinado” (cf. POSSENTI, 1996, p.50) na escola, daí porque o destaque dado ao trabalho com textos que respondam a “exigências privadas de interlocução”. Dessa forma, a escola assume a função de ampliar os conhecimentos sobre a língua do aluno, inserindo-o nos usos públicos da linguagem, usos esses considerados como aqueles que ele ainda não detém.

A segunda noção, que pode ser compreendida como conseqüência da primeira, refere-se à idéia de que a escola precisa ser um lugar da inclusão e da formação da cidadania. Por essa via, precisa-se assumir um trabalho com a língua a partir de textos que favoreçam a *reflexão crítica*, a *fruição estética* e os *usos artísticos da linguagem* como condição para a participação dos alunos nas práticas letradas de prestígio no meio social ao qual pertencem.

Está-se compreendendo o conceito de práticas letradas a partir da definição de letramento presente em SOARES (1998, p.18), que diz: “Letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como conseqüência de ter-se apropriado da escrita. A autora ainda completa: Enfim, letramento é o estado ou a condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e de escrita” (SOARES, 1998, p.44). As práticas letradas, no contexto dessa definição, dizem respeito, portanto, às variadas atuações sociais dos indivíduos envolvendo os usos da leitura e da escrita.

Aquela segunda noção, depreendida da citação dos PCN, parece ainda retomar a idéia defendida no item (4), acerca do trabalho com a língua a partir da variedade de textos. Associando o que está presente nas citações dos MP2 e MP3 com a citação dos PCN, é possível perceber que a *variedade textual* sugerida como base para o ensino de língua refere-se a alguns dos textos de uso público, e não a todos os textos de uso público da linguagem. Tanto o LD2 quanto o LD3 referem-se a uma seleção dos textos que serão trabalhados no Livro do Aluno. No item (4), deixam-se entrever as esferas de circulação dos textos que serão trabalhados: jornalística (editorial, notícia, cartum e charge), literária (poema e texto narrativo-descritivo), publicitária (propaganda), artística (pintura), cotidiana (carta, receita, telegrama, anedota e quadrinho) e oficial (carta e telegrama).

A seleção dos textos para o “ensino do Português” em livros didáticos também é ponto de destaque dentre os critérios selecionados pelo PNLD. Essa seleção de textos, segundo o texto desse programa de avaliação, é um instrumento que pode favorecer a inclusão dos indivíduos no universo das práticas sociais letradas:

O conjunto de textos que um livro didático apresenta é um instrumento privilegiado – às vezes único – de acesso do aluno ao mundo da escrita. Portanto, é imprescindível que a coletânea de textos do livro, respeitando o nível de ensino a que se destina, ofereça ao estudante uma amostra o mais variada e representativa possível desse universo letrado.

(Guia de Livros Didáticos – 5ª a 8ª séries: Língua Portuguesa, 2005, p.252)

O “ensino do Português” a partir da variedade de textos, com base na concepção de língua como interação, pode ainda ser depreendido a partir da imagem de aluno construída pelos LD2 e LD3 na “Apresentação” desses livros. É possível perceber como nessas apresentações é constantemente reiterada uma concepção sociointeracionista de língua, a partir de referências feitas nesses textos aos variados usos que os alunos fazem da linguagem fora do ambiente escolar. Ao que parece, constrói-se a idéia de um aluno que, ao chegar à escola, já detém várias habilidades de uso da língua:

## QUADRO 5 - A IMAGEM DE ALUNO PRESENTE NA “APRESENTAÇÃO” DOS LIVROS DIDÁTICOS

Português: Linguagens	Português para Todos
<p><b>APRESENTAÇÃO</b></p> <p style="text-align: center;">Caro estudante</p>	<p><b>APRESENTAÇÃO</b></p> <p style="text-align: center;">Caro estudante</p>
<p>Este livro foi escrito para você.</p> <p>Para você que é curioso, gosta de aprender, de realizar coisas, de trocar idéias com a turma sobre os mais variados assuntos, que não se intimida ao dar uma opinião... porque tem opinião.</p> <p>Para você que gosta de trabalhar às vezes individualmente, às vezes em grupo; para você que leva a sério os estudos, mas gosta de se descontrair, porque, afinal, ninguém é de ferro.</p> <p>E também para você que, “plugado” no mundo, viaja pela palavra, lendo livros, jornais ou revistas; viaja pelo som, ouvindo música ou tocando um instrumento; viaja pela imagem, apreciando uma pintura, lendo quadrinhos, assistindo à tevê ou a um vídeo, ou navega pela Internet, procurando outros saberes e jovens de outras terras para conversar.</p> <p>Para você que às vezes é pura emoção, às vezes sentimental, às vezes bem-humorado, às vezes irrequieto, e muitas vezes tudo isso junto.</p> <p>E também para você que, dinâmico e criativo, não dispensa um trabalho diferente com a turma: visitar um museu, entrevistar uma pessoa interessante, encenar uma peça de teatro para outras classes, discutir um filme, montar um livrinho com poemas seus e de seus amigos, desenhar uma história em quadrinhos, tornar o mural da escola um espaço de divulgação de assuntos de interesse geral, fazer um programa de rádio, montar um júri simulado, etc., etc.</p> <p>Para você que transita livremente entre linguagens e que usa, como um dos seus donos, a língua portuguesa para emitir opiniões, dúvidas, desejos, emoções, idéias e para receber mensagens.</p> <p>Para você que gosta de ler, de criar, de falar, de rir, de criticar, de participar, de argumentar, de debater, de escrever.</p> <p>Enfim, este livro foi escrito para você que deseja aprimorar sua capacidade de interagir com as pessoas e com o mundo em que vive.</p> <p>Um abraço,</p> <p style="text-align: right;">Os Autores.</p>	<p>Escrevemos este livro pensando em você, que tem opiniões próprias, que se diverte, que gosta de descobrir coisas novas, que tem emoções, dúvidas, anseios, que, enfim, participa ativamente da sociedade numa contínua interação com os outros.</p> <p>Ao escrevê-lo, tivemos sempre a preocupação de desenvolver habilidades que você já possui: ler, ouvir, falar e escrever. Afinal, é por meio dessas habilidades que interagimos com os outros.</p> <p>Apresentamos uma grande diversidade de textos (pinturas, quadrinhos, fotografias, músicas, poemas, contos, piadas, notícias de jornal...) para que você tome contato com a linguagem em suas diversas manifestações. Mas, veja bem!, sabemos que você não tem medo de novos desafios e também não imaginamos você como um ser passivo que só recebe informações e que não tem opiniões próprias. Por isso, neste livro, você sempre será solicitado a participar, a encarar o novo, a emitir opiniões, a exercitar seu espírito crítico, a relatar experiências pessoais, a trocar idéias com seus colegas, com seus professores, com seus familiares e amigos, com a comunidade. Enfim, queremos que você seja co-autor do livro e que ele tenha a sua cara.</p> <p>Para finalizar, esperamos que você goste do livro como nós, os autores, gostamos de escrevê-lo para você.</p> <p style="text-align: right;">Os autores.</p>

O modo como se constrói a “Apresentação” dos livros didáticos deixa entrever qual imagem de usuários (BATISTA, 1999) das publicações está sendo construída.

O aluno pressuposto é um adolescente, provavelmente pertencente à classe social média ou alta, que tem acesso a bens culturais de prestígio como internet, livros, obras de arte, teatro, etc. Além do ter acesso a bens culturais valorizados socialmente, parece estar pressuposto que esse adolescente participa ativamente (e de modo relevante) de várias situações de linguagem: “Para você que transita livremente entre linguagens e que usa, como um de seus donos, a língua portuguesa para emitir opiniões, dúvidas, desejos, emoções, idéias e para receber mensagens” (cf. LD2, 1998).

Numa comparação com a imagem de aluno presente no LD1, um aluno que precisa aprender a expressar-se com clareza, pois não domina as estruturas da língua e, por isso, não “sabe Português”; o aluno pressuposto pelos LD2 e LD3 já apresenta alguma autonomia em relação ao uso de diferentes linguagens (pois transita livremente entre elas), tem opinião própria e sabe expressá-la, sendo dinâmico e criativo. Nesse sentido, parte-se do princípio de que o papel do livro didático é o de ampliar ou desenvolver habilidades que os alunos já possuem antes de freqüentar o meio escolar: “Ao escrevê-lo, tivemos sempre a preocupação de desenvolver habilidades que você já possui: ler, ouvir, falar e escrever” (cf. LD3, 2002).

Nesse sentido, os livros didáticos pretendem realizar um trabalho de aprimoramento das capacidades ou desenvolvimento das habilidades que os alunos já possuem, como fica visível nas seguintes passagens da “Apresentação”: “Enfim, este livro foi escrito para você que deseja aprimorar sua capacidade de interagir com as pessoas e com o mundo em que vive” (cf. LD2, 1998); e “Ao escrevê-lo, tivemos sempre a preocupação de desenvolver habilidades que você já possui: ler, ouvir, falar e escrever. Afinal, é por meio dessas habilidades que interagimos com os outros” (cf. LD3, 2002).

Ao que parece, no entendimento dos autores, o aluno que terá acesso ao material didático já participa ativamente de diversas situações sociais de uso das várias *linguagens*. É reiterada nas apresentações a presença de textos de *uso público* da linguagem, pertencentes às esferas jornalística, cotidiana e artística, estando acrescidos ainda a presença de textos das esferas musical e digital.

Dessa forma, o aluno pressuposto pelos livros didáticos possui opiniões próprias, é curioso e não teme novos desafios, sendo capaz de dialogar com o conhecimento adquirido durante o processo de ensino/aprendizagem, posicionando-se criticamente diante do assunto estudado. Além disso, esse aluno é um conhecedor da língua materna, visto que já interage socialmente por meio de seu uso, fora do ambiente escolar.

Até o presente momento, este texto discutiu a concepção de língua e suas conseqüências metodológicas para o trato com a linguagem na escola, presentes nos Manuais do Professor dos dois livros analisados neste capítulo, destacando a relação de influência que estabelecem com os PCN e com critérios de avaliação do PNLD. Na seção a seguir serão destacadas algumas referências do campo de estudos lingüísticos, que mantêm relação com a concepção de língua discutida até então.

*Os textos como ponto de partida para o “ensino do Português”: saberes lingüísticos de referência*

Antes de passar às especificidades do ensino da língua materna presentes nos dois livros analisados, nos quais o trabalho com a leitura é predominante, serão destacadas, as citações, do campo dos estudos lingüísticos, que fazem referência à importância de se ensinar o Português a partir de textos e da concepção da língua como interação. As referências lingüísticas retomadas dizem respeito àquelas que constituem as bases do ensino de língua das duas coleções didáticas analisadas neste capítulo, as quais puderam ser inferidas tanto pelas informações presentes no MP, quanto pelos modos como são propostas as atividades para o ensino do Português.

Um primeiro ponto de interesse para a concepção de língua como interação social, predominante no MP dos LD2 e LD3, refere-se à consideração das situações de interlocução entre os sujeitos falantes. Ao contrário da concepção de língua como instrumento para a comunicação, na qual seus usuários são vistos como emissores e receptores passivos das mensagens proferidas nas situações de comunicação, a língua a serviço da interação social pressupõe indivíduos que apresentam uma singularidade em contínua constituição. Nesse sentido, tem destaque a relação de interlocução:

Mais do que ver a linguagem como uma capacidade humana de construir sistemas simbólicos, concebe-se a linguagem como uma atividade constitutiva, cujo lócus de realização é a interação verbal. Nesta relacionam-se um *eu* e um *tu* e na relação constroem os próprios instrumentos (a língua) que lhes permitem a intercompreensão.

(GERALDI, 1996, p.67)

A concepção de língua como interação social, como decorrência, passa a propor um ensino do Português voltado para a reflexão sobre os usos que se fazem da linguagem (como

já se havia destacado nos textos dos PCN e dos Guias de Livros Didáticos). Nesse sentido, cada contexto de uso demanda atitudes e elaborações com e sobre a linguagem, daí porque apenas o ensino da estrutura da língua (ensino da gramática) passa a ser insuficiente para garantir a interlocução. Nessa concepção, a língua constitui-se em situações de enunciação (BAKHTIN, 1977/2004), quando a situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam os modos de estruturação e uso da linguagem:

O *centro* organizador de toda enunciação, de toda expressão, não é interior, mas exterior: está situado no meio social que envolve o indivíduo.

(...)

A enunciação enquanto tal é um puro produto da interação social, quer se trate de um ato de fala determinado pela situação imediata ou pelo contexto mais amplo que constitui o conjunto das condições de vida de uma determinada comunidade lingüística.

(BAKHTIN, 2004, p.121)

Um segundo ponto de destaque, decorrente da concepção de língua como interação social, refere-se à defesa do ensino da língua através dos textos, esses compreendidos como a materialização dos discursos, dos enunciados (TRAVAGLIA, 1995/2006; MEURER, 1997):

Chamamos de **discurso** toda atividade comunicativa de um locutor, numa situação de comunicação determinada, englobando não só o conjunto de enunciados por ele produzidos em tal situação – ou os seus e os de seu interlocutor, no caso do diálogo – como também o evento de sua enunciação. O **texto** será entendido como uma unidade lingüística concreta (perceptível pela visão ou audição), que é tomada pelos usuários da língua (falante, escritor/ouvinte, leitor), em uma situação de interação comunicativa reconhecível e reconhecida, independentemente da sua extensão.

(TRAVAGLIA, 1995/2006, p.67; ênfase no original)

O texto como objeto de ensino, na concepção sociointeracionista, oportuniza o trabalho com a língua a partir da associação entre os eixos da reflexão e do uso, tendo em vista que se constitui como um conjunto de formas, organizadas a partir de determinado contexto, e enquanto discurso, “que remete a uma relação intersubjetiva constituída no próprio processo de enunciação marcada pela temporalidade e suas dimensões” (GERALDI, 1996, p.28).

Nesse contexto, as críticas em torno do ensino de língua voltado para as estruturas, que vêm acompanhadas da afirmação do texto como objeto de ensino, trazem como

conseqüência a defesa de novas atitudes em relação ao ensino da escrita de textos, da leitura e da gramática. Essas novas atitudes, juntamente com a valorização do estabelecimento de relações de interlocução entre professores e alunos, estão vinculadas à compreensão da sala de aula como o lugar da interação verbal. Sobre isso GERALDI (1997/2002, p.21) destaca:

Aceitar a interação verbal como fundante do processo pedagógico é deslocar-se continuamente de planejamentos rígidos para programas de estudos elaborados no decorrer do próprio processo de ensino/aprendizagem.

Um terceiro desdobramento da concepção sociointeracionista, refere-se à postura que se passa a assumir em relação aos fatos da língua e também em relação ao seu ensino. Compreendendo-se a língua como um artefato a serviço da interação social e o texto como o principal objeto de ensino do Português, surgem algumas mudanças em relação ao: ensino da escrita de textos; ensino da leitura e o ensino da gramática.

Quanto ao ensino da escrita de textos, esse passa a considerar as *condições de produção, as modalidades da língua e as variações lingüísticas*

Como a unidade comunicacional é o *texto* (que pode ser uma palavra ou uma obra completa), e como a sociedade é complexa, diferentes tipos de textos nela circulam. Cada texto é produzido no interior de um processo interlocutivo. Por isso responde aos objetivos desse processo, é marcado pelos sujeitos nele envolvidos e pelas práticas históricas que foram se constituindo ao longo do tempo no interior de cada instituição social. Assim, um texto oral de conversação durante uma refeição tem características diferentes de um texto oral produzido num debate numa reunião sindical.

(GERALDI, 1996, p.69-70)

O ensino da escrita de textos traz como destaque algumas *condições de produção*, porque considera que os textos são produzidos no interior de processos de interlocução, segundo os objetivos pretendidos, os sujeitos envolvidos nesse processo e as práticas históricas constituídas ao longo do tempo. Por essa via, as condições de produção dos textos, orais e escritos, realizam-se em função do *que dizer, para quem dizer e como dizer* (GERALDI, 1991/1995; BRITTO, 1997/2002), ou seja, realizam-se de acordo com as instâncias de uso da linguagem.

Nesse sentido, o trabalho com a escrita deixa de ter a denominação *ensino de redação*, recebendo a denominação *produção de textos*, porque passa a ter em vista promover um ensino de língua materna “não-artificial” ou menos artificial:

Caberia à escola transformar esses exercícios de redação em práticas efetivas de produção de textos, nas quais os sujeitos apareçam como tais e sua palavra tenha uma razão de ser. Isto implica que não se exercita a linguagem para depois [usá-la], nem se ensinam recursos e estratégias através de exercícios mecânicos de preenchimento ou substituição.

(...)

Em suma, o ensino de português, ou, mais exatamente, o ensino da escrita, pressupõe a inserção do sujeito no mundo da escrita, o que, por sua vez, só ocorrerá na medida em que se lhe permite o uso de sua palavra e houver [sic.] razão para tanto.

(BRITTO, 1997/2002, p.110)

O ensino da redação, entendido como aquele que busca exercitar modelos para a escrita de textos a partir de atividades de preenchimento de lacunas ou de “escreva a partir do modelo”, não preenche os requisitos de uma concepção interacionista da linguagem, na medida em que deixa de valorizar as atividades de interlocução e, por consequência, as condições de produção envolvidas na constituição dos textos orais e escritos. O ensino da redação “anula” a possibilidade de subjetivação dos textos ou o surgimento da autoria, pois funciona como um exercício de preenchimento dos textos fornecidos no contexto da atividade escolar. O trabalho com a produção de textos, ao contrário, tende a proporcionar uma produção mais contextualizada, que “pressupõe a inserção do sujeito no mundo da escrita” (BRITTO, 1997/2002, p.110), dando-lhe espaço à palavra e, por consequência, possibilitando a constituição de autorias<sup>35</sup>.

O trabalho com a leitura, por sua vez, passa a ser associado ao trabalho com a produção de textos, tendo em vista levar o aluno a “ter o que dizer” e a saber “como dizer”

Na perspectiva assumida neste livro, grande parte do trabalho com leitura é “integrado” à produção em dois sentidos: de um lado ela incide sobre “o que se tem a dizer”, pela compreensão responsiva que possibilita, na contrapalavra do leitor à palavra do texto que se lê; de outro lado, ela incide sobre “as estratégias do dizer” de vez que, em sendo um texto, supõe um locutor/autor e este se constitui como tal da mesma forma apontada por nós na produção de textos (...).

(GERALDI, 1991/1995, p.166)

---

<sup>35</sup> Durante as análises das propostas de escrita presentes nos LD2 e LD3, no tópico 3 deste texto, veremos que estão ainda predominantemente presentes nos livros didáticos propostas de redação, em detrimento das propostas de produção de textos.

“Ter o que dizer” e saber “como dizer”, relaciona-se, na concepção sociointeracionista da linguagem, às estratégias do dizer a partir de algumas formações imaginárias (cf. OSAKABE, 1979, apud GERALDI, 1991/1995, p.68-71) que se constroem no ato de interlocução, a saber: *quem sou eu para lhe falar assim?, quem é ele para eu lhe falar assim?, quem sou eu (professor) para que ele me fale assim?, quem é ele (aluno) para que ele me fale assim?, de que lhe falo eu?, de que ele (aluno) me fala?, o que ele pretende de mim falando desta forma?, o que o aluno pretende de si próprio falando assim?*. A partir dessas formações imaginárias, que se encontram associadas ao contexto e também às condições de produção, é que se considera o “ter o que dizer” e “como dizer”.

Entretanto, como se verá mais à frente neste texto, nos LD2 e LD3, o destaque dado às condições de produção de um texto desconsidera as “estratégias do dizer”, conforme o sentido que lhes atribui GERALDI (1991/1995), na citação acima. O modo como os livros propõem o ensino conjunto da leitura à produção demonstra que se entende o nível de desenvolvimento da habilidade de ler como inter-relacionado às capacidades de falar ou escrever sobre determinado assunto, por um lado, e aos conhecimentos dos modos de estruturação desses textos orais ou escritos, por outro. Nesse sentido, nos livros didáticos analisados, trabalhar conjuntamente a leitura e a produção de textos, desconsiderando as “estratégias do dizer”, significa apropriar-se dos conteúdos e das estruturas dos textos; ou seja, reduz-se o “ter o que dizer” ao assunto tratado no texto (se ele está de acordo com os consensos existentes a seu respeito, materializados em textos valorizados socialmente) e o “como dizer” a sua estrutura e correção gramatical (adequação ao tipo ou gênero e correção ortográfica).

No contexto da concepção sociointeracionista, o ensino da gramática passa a acontecer a partir das atividades epilingüísticas. FRANCHI (1988/2006) considera como atividade epilingüística a prática de reflexão que se opera sobre os recursos expressivos da linguagem, quando são possíveis a comparação e transformação de expressões, a experimentação de diferentes modos de construção textual e a constituição de novas significações. Essa proposição decorre de se considerar o texto como objeto de ensino e aprendizagem, pois, a partir da produção ou da leitura dos textos que circulam socialmente, são possíveis as análises lingüísticas, sempre considerando as condições de produção ou circulação. BRITTO (1997/2002) assim discorre sobre a análise lingüística e suas funções no ensino do Português:

A *análise lingüística*, que se caracteriza por um debruçar-se sobre os modos de ser da linguagem, ocorre no interior das práticas de leitura e produção. A análise lingüística não deve ser entendida como a gramática aplicada ao texto, como supõem os autores de livros didáticos, mas sim como um deslocamento mesmo da reflexão gramatical, e isto por duas razões: em primeiro lugar, porque se trata de buscar ou perceber recursos expressivos e processos de argumentação que se constituem na dinâmica da atividade lingüística; em segundo lugar, porque as gramáticas existentes, enquanto resultado de uma certa reflexão sobre a linguagem são insuficientes para dar conta das muitas reflexões que podemos fazer; finalmente, porque o objetivo fundamental da análise lingüística é a construção de conhecimento e não o reconhecimento de estruturas (o reconhecimento só é legítimo na medida em que participa de um processo de construção do conhecimento).

(BRITTO, 1997/2002, p.164)

O autor propõe, na citação acima, a diferenciação entre o que chamou *análise lingüística*, denominação que envolve o eixo USO/REFLEXÃO/USO, e o que se tornou a prática habitual de livros didáticos de Português, inclusive que se constitui como uma prática presente nos LD2 e LD3: a *gramática no texto* ou a *gramática aplicada ao texto*. A primeira acepção, *análise lingüística*, refere-se a uma prática que busca “perceber recursos expressivos e processos de argumentação que se constituem na dinâmica da atividade lingüística”, tendo como objetivo principal a construção do conhecimento acerca da linguagem. Em contrapartida, a segunda acepção, *gramática aplicada ao texto*, tem em vista trabalhar unicamente o reconhecimento de estruturas da língua (ortografia, acentuação, colocação pronominal, etc.), através de frases retiradas de textos trabalhados em sala de aula ou nos livros didáticos de Português.

A partir dos desdobramentos teóricos vinculados à concepção de língua como interação social, discutidos até o momento, serão tratados na seção a seguir alguns desdobramentos metodológicos decorrentes da ênfase no texto como objeto de ensino e aprendizagem.

A partir do próximo tópico, serão apresentadas e discutidas as propostas de trabalho com a língua, presentes no Livro do Aluno dos LD2 e LD3. Num primeiro momento, serão apresentadas as temáticas e os textos que compõem as unidades de ensino e aprendizagem desses livros. Num segundo momento, será analisada a progressão dada ao ensino do Português nesses livros, considerando as seções e subseções que os constituem e que trabalham com a leitura, a oralidade, a gramática e a escrita. As proposições de trabalho presentes no Livro do Aluno serão discutidas em contraponto com as concepções de língua presentes no Manual do Professor.

### 3. Propostas para o trabalho com a língua materna no Livro do Aluno

*Quais as temáticas das unidades didáticas e quais os textos ou gêneros presentes no Livro do Aluno?*

A escolha dos textos principais que organizam a progressão do trabalho com a língua materna no LA se dá a partir de algumas temáticas. É possível perceber que essas temáticas, presentes nos LD2 e LD3, apresentam mantêm correspondência com alguns dos “Temas Transversais”, sugerido pelo documento dos PCN<sup>36</sup>. Vejamos o que o documento afirma sobre a opção de articulação e organização do ensino de língua na seção destinada aos Temas Transversais:

O compromisso com a construção da cidadania pede necessariamente uma prática educacional voltada para a compreensão da realidade social e dos direitos e responsabilidades em relação à vida pessoal e coletiva e à afirmação do princípio da participação política. Nessa perspectiva é que foram incorporadas como Temas Transversais as questões da Ética, da Pluralidade Cultural, do Meio Ambiente, da Saúde, da Orientação Sexual e do Trabalho e Consumo.

Ampla o bastante para traduzir preocupações da sociedade brasileira de hoje, os Temas Transversais correspondem a questões importantes, urgentes e presentes sob várias formas na vida cotidiana. O desafio que se apresenta para as escolas é o de abrirem-se para o seu debate.

(PCN – Temas Transversais, 1998, p.12)

E ainda:

A educação para a cidadania requer que questões sociais sejam apresentadas para a aprendizagem e a reflexão dos alunos, buscando um tratamento didático que contemple sua complexidade e sua dinâmica, dando-lhes a mesma importância das áreas convencionais. Com isso o currículo ganha em flexibilidade e abertura, uma vez que os temas podem ser priorizados e contextualizados de acordo com as diferentes realidades locais e regionais e que novos temas sempre podem ser incluídos. O conjunto de temas aqui proposto — Ética, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Saúde, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo — recebeu o título geral de Temas Transversais, indicando a metodologia proposta para sua inclusão no currículo e seu tratamento didático.

---

<sup>36</sup> Não é interesse desta pesquisa aprofundar-se em questões mais específicas acerca das discussões sobre os Temas Transversais, mas é de interesse corroborar a influência indiscutível de currículos nacionais para a estruturação e organização dos livros didáticos, que estão presentes nas escolas do segundo segmento do ensino fundamental.

(PCN – Temas Transversais, 1998, p.20)

A influência do tema transversal “Ética” pode ser identificada na Unidade 2 do LD2, intitulada “Valores”, na qual se discutem, nos textos principais, questões referentes à traição, aos padrões estéticos e aos conflitos entre gerações.

No LD3, as influências dos Temas Transversais estão presentes nas três unidades didáticas que compõem o livro, a saber: “O Homem e o Planeta”; “Trabalho” e “O mundo é assim mesmo?”. Nesse contexto, os Temas Transversais referenciados pelas unidades didáticas do LD3 são, respectivamente: “Meio Ambiente”, “Trabalho” e “Orientação Sexual” (esse último de modo mais indireto).

Nos dois primeiros capítulos da Unidade 1 são tratadas questões ambientais, com enfoque na relação do homem com a natureza, no que diz respeito à sua preservação e ao seu uso consciente. No terceiro capítulo dessa mesma unidade, discute-se a questão da seca no Nordeste e sua relação com a religiosidade nordestina e com a política que envolve a chamada “indústria da seca”. No quarto e último capítulo, o enfoque passa a ser a relação do meio ambiente com o trabalho de cultivo da terra, no sentido de refletir sobre como o homem faz uso dos recursos da natureza para promover seu sustento.

Na Unidade 2, os assuntos dos capítulos estão direcionados ao tema *Trabalho*. No primeiro capítulo, enfoca-se o direito ao trabalho que todo homem possui e a questão do desemprego. No segundo capítulo, discute-se um pouco mais a questão do desemprego, além de questões relativas à exploração do trabalhador e sobre as relações interpessoais no ambiente de trabalho.

No terceiro capítulo, o assunto passa a ser o trabalho infantil, a partir da discussão dos direitos da criança. Por fim, no quarto capítulo, volta-se a tratar, de modo mais aprofundado, questões sobre as relações sociais de trabalho (relação empregador e empregados) e relações no trabalho (relação interpessoal).

Na Unidade 3, os dois primeiros capítulos discutem a adolescência e as mudanças que essa fase geralmente traz no tocante ao comportamento, aos gostos típicos da fase e à sexualidade (sobre a gravidez na adolescência). O terceiro capítulo trata sobre o divórcio de casais, discutindo acerca das dificuldades e dos vários sentimentos envolvidos nessa situação. O quarto, e último capítulo, discute sobre a pobreza, debatendo a desigualdade social existente no Brasil.

A partir das unidades temáticas dos LD2 e LD3, o “ensino de Português” tem sua progressão dada pelo trabalho com os seguintes textos principais:

(5) Textos principais que compõem os LD2 e LD3

(5A) LD2

### QUADRO 6 - TEXTO PRINCIPAL E AUTORIA

Capítulos	Texto Principal	Autoria
1	“Quando se é jovem e forte”**	Affonso Romano de Sant’Ana
2	“Jovem, mostra tua cara!”*	Revista <i>Cláudia Família</i>
3	“Juventude: a utopia da onipotência”*	Flávio Gikovate (Revista <i>Cláudia</i> )
4	“Vai”**	Ivan Ângelo
5	“A beleza não é um atributo fundamental”*	Luiz Alberto Py (Revista <i>Caras</i> )
6	“O casamento”**	Luís Fernando Veríssimo
7	“Soneto da Fidelidade”**	Vinicius de Moraes
8	“Ter ou não ter namorado? Eis a questão”**	Carlos Drummond de Andrade
9	“Canção para os fonemas da alegria”**	Thiago de Mello
10	“Ela tem alma de pomba”**	Rubem Braga
11	“Dolly, a revolução dos clones”*	Eurípedes Alcântara (Revista <i>Veja</i> )
12	“O homem; as viagens”**	Carlos Drummond de Andrade

\* Esfera Jornalística

\*\* Esfera Literária

(5B) LD3

### QUADRO 7 - TEXTO PRINCIPAL E AUTORIA

Capítulos	Texto Principal	Autoria
1	Planeta Água*	Guilherme Arantes
2	Terra: o planeta da vida****	Neide Simões de Mattos
3	Procissão*	Gilberto Gil
4	A terra***	Rubem Alves
5	Direito ao trabalho em condições justas****	Dalmo de Abreu Dallari
6	O arquivo***	Victor Giudice
7	Órfãos da colheita*****	Gilberto Dimenstein ( <a href="http://www.uol.com.br">www.uol.com.br</a> )
8	As relações de trabalho****	Sérgio Buarque de Holanda
9	São os hormônios que falam por eles**	Içami Tiba (Revista <i>Veja</i> )
10	Censo 2000: aumenta a gravidez na adolescência**	Jornal <i>O Estado de São Paulo</i>
11	Apelo***	Dalton Trevisan
12	Vidas Secas***	Graciliano Ramos

\* Esfera Musical

\*\* Esfera Jornalística

\*\*\* Esfera Literária

\*\*\*\* Esfera de Divulgação Científica

\*\*\*\*\* Esfera Digital

São duas as esferas de circulação que predominam nos textos principais selecionados pelo LD2 para o trabalho com a língua: a literária e a jornalística.

Em 5A, do total de doze textos principais que compõem o LD2, quatro referem-se a textos da esfera jornalística de circulação, mais especificamente os textos dos capítulos dois, três, cinco e onze. Os textos dos demais capítulos referem-se à esfera literária de circulação; desses, os textos principais dos capítulos sete, nove e doze são poemas. Os capítulos um, quatro, seis e oito apresentam textos de gêneros literários diversos, como ensaios, contos e crônicas. Esses textos literários, vale ainda ressaltar, pertencem a autores literários com destacado reconhecimento e prestígio social, como: Carlos Drummond de Andrade, Luís Fernando Veríssimo, Vinícius de Moraes, Thiago de Mello, Afonso Romano de Sant'Ana e Rubem Braga.

Essa característica das escolhas autorais no LD2 encontra-se também referida na resenha avaliativa desse livro, presente no Guia do Livro Didático para o PNLD 2002. A resenha destaca que a coleção à qual pertence o LD2 oferece a oportunidade de “explorar textos de diferentes autores, **representativos da literatura nacional e internacional**” (Guia de Livros Didáticos – 5ª a 8ª séries: Língua Portuguesa, 2002, p.82; ênfase adicionada).

O LD3 apresenta uma maior variedade de esferas de circulação dos textos principais selecionados, os quais se referem às esferas: musical, jornalística, literária, de divulgação científica e digital. Essa variedade textual do LD3 é, inclusive, um dos pontos de destaque da resenha avaliativa desse livro, presente no Guia de Livros Didáticos para o PNLD 2005: “Há textos verbais, não-verbais, mistos que circulam na mídia impressa e na Internet; fotos, charges, quadrinhos, telas, mapas e outros” (Guia de Livros Didáticos – 5ª a 8ª séries: Língua Portuguesa, 2005, p.210).

Ao que parece, nesse último livro estão mais consolidados discursos curriculares oficiais e de pesquisas lingüísticas que destacam a importância do trabalho com a língua portuguesa a partir da variedade de textos. Aparecem como sugestão para o trabalho textos da esfera musical, digital e de divulgação científica, esferas essas ausentes no LD2. Essas esferas geralmente não são típicas de livros didáticos publicados até o final da década de 1990, quando a maioria desses materiais apresenta como objeto para o trabalho com a língua principalmente textos das esferas literária e jornalística. Uma hipótese interpretativa para esse fato, é que os livros didáticos mais recentes têm sofrido cada vez mais influência dos critérios de avaliação do Programa Nacional de Livros Didáticos (PNLD), que vem ganhando mais solidez a cada ano de realização.

Em 5B é possível perceber o pequeno número de textos da esfera jornalística de circulação (apenas dois textos). Os textos da esfera literária, quatro no total, ainda são os que estão presentes em maior número nos capítulos do livro. Nas autorias literárias desse livro também estão presentes nomes “consagrados” da literatura brasileira, como Graciliano Ramos e Dalton Trevisan.

Na esfera musical ocorre caso semelhante em relação às autorias literárias que predominam no LD3. As duas letras de músicas selecionadas como texto principal dos capítulos do LD3 têm como compositores músicos e letristas brasileiros “consagrados”, como Guilherme Arantes e Gilberto Gil, representantes da denominada MPB (Música Popular Brasileira).

Num âmbito geral, pode-se constatar que o trabalho com a língua nesses dois livros, assim como no LD1 (analisado no “Capítulo 2” desta dissertação), acontece a partir de textos pertencentes a gêneros das esferas jornalísticas, literária e musical. Afora os textos da esfera musical, presentes nos LD1 e LD3, na qual se tem tanto o suporte oral quanto o escrito, todos os demais textos selecionados para o “ensino do Português” nos três livros didáticos analisados pertencem a esferas que têm como suporte a escrita.

O fato desses textos apresentarem como suporte principal a escrita, provavelmente contribui para o escasso trabalho desses livros com a modalidade oral. Boa parte das atividades propostas ao aluno para o trabalho com a língua materna privilegia exercícios de compreensão textual (leitura de textos e sua “interpretação”), de gramática e para a produção de textos escritos. Uma discussão a esse respeito será realizada na seção a seguir, quando se analisam as propostas de trabalho com a leitura, escrita, gramática e oralidade, presentes nos LD2 e LD3.

### *Como ocorre a progressão do “ensino de Português” no Livro do Aluno?*

Como se viu, a ênfase nos textos (e na variedade textual) como ponto de partida para o trabalho com a língua materna, defendida por propostas e parâmetros curriculares publicados nas décadas de 1980 e 1990, por critérios de avaliação do PNLD e por discussões no campo científico-acadêmico, encontra-se atestada nos Manuais do Professor dos LD2 e LD3 (nas citações 4A e 4B deste capítulo).

Essa ênfase na variedade textual, prevista nos pressupostos teórico-metodológicos dos manuais, parece ter influenciado na existência de um grande número de seções e subseções didáticas dedicadas ao **trabalho com a leitura**, nos dois livros didáticos analisados.

Foi possível observar que, além de serem em grande número, as seções e subseções dedicadas ao trabalho com a leitura apresentam duas principais ênfases. De modo mais geral, pode-se dizer que se trabalha a leitura: para a compreensão e interpretação do texto principal e para apresentar as estruturas e características dos *tipos e gêneros textuais*<sup>37</sup> (cf. MARCUSCHI, 2002), no trabalho com a produção de textos escritos.

Com relação à primeira ênfase, a relativa às perguntas de compreensão, percebeu-se que ela apresenta diversos objetivos no trato com a leitura. A partir de levantamentos mais gerais, foi possível classificar as perguntas de compreensão presentes nos LD2 e LD3.

No universo das seções nomeadamente dedicadas à compreensão de textos nos LD2 e LD3, a saber “Compreensão e Interpretação” e “Expressão Escrita”, respectivamente, foram identificadas e mapeadas as perguntas de compreensão voltadas ao trabalho com a leitura do texto principal. As perguntas de compreensão presentes nessas seções foram classificadas segundo a tipologia<sup>38</sup> presente em MARCUSCHI (2001/2003)<sup>39</sup>.

Observou-se que no LD2 as perguntas de compreensão variam entre os seguintes tipos: *objetivas*, referentes às perguntas sobre conteúdos objetivamente inscritos no texto (perguntas de identificação); *inferenciais*, de caráter mais complexo, exigindo outros conhecimentos além dos textuais (levantamento de hipóteses e ativação de conhecimentos de mundo); *cópias*, relativas à atividade de transcrição de frases, palavras ou partes do texto; e *globais*, que “levam em conta o texto como um todo e aspectos extra-textuais, envolvendo processos inferenciais complexos” (MARCUSCHI, 2001/2005, p.55) (ativação de conhecimentos de mundo e a consideração de aspectos da intertextualidade). O quadro a seguir apresenta alguns exemplos das perguntas de compreensão presentes no LD2:

---

<sup>37</sup> “Usamos a expressão *tipo textual* para designar uma espécie de seqüência teoricamente definida pela *natureza lingüística* 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, 2002, p.22).

<sup>38</sup> Essas tipologias podem se apresentar como *híbridas* (cf. MARCUSCHI, 2001/2003, p.55); nesse caso, foi considerada para a classificação aquela tipologia de maior peso na pergunta de compreensão.

<sup>39</sup> Como não é o objetivo principal deste trabalho a análise das perguntas de compreensão presentes em livros didáticos de Português, os resultados obtidos e descritos neste texto têm apenas o objetivo de situar o leitor quanto às perguntas de compreensão mais recorrentes nas obras analisadas. Nesse sentido, a intenção é somente realizar um trabalho de caráter exploratório e sem o rigor no trabalho com os dados que uma pesquisa com essa preocupação específica pode oferecer.

## QUADRO 8 - PERGUNTAS DE COMPREENSÃO DO LD2

<p><b>Perguntas objetivas</b></p> <p><b>Questão 1:</b> “Todo o texto se estrutura a partir de uma frase que a mulher teria dito ao narrador quando ele era jovem. Qual é essa frase?” (LD2, p.06)</p> <p><b>Questão 1:</b> “Com esse texto, o autor procura defender o <b>ponto de vista</b> de que:</p> <p>a) A beleza física não existe, ela é relativa e depende de outras qualidades que temos.  b) A beleza não é o mais importante para a felicidade amorosa, apesar de ser muito valorizada socialmente.  c) Além da beleza, outros valores devem ter menor importância do que têm recebido socialmente.  d) A beleza não é valorizada socialmente como deveria ser.” (LD2, p.86)</p>
<p><b>Perguntas inferenciais:</b></p> <p><b>Questão 2:</b> “Observe como Serginho Groissman se refere à juventude nas respostas dadas às quatro primeiras perguntas e o que ele pensa sobre a atuação política do jovem atual.</p> <p>a) Para o apresentador, existe hoje um modelo único de jovem, brasileiro ou universal? Por quê?  b) Apesar disso, ele vê algumas características comuns entre os jovens. Cite duas delas.  c) A opinião de Serginho sobre a atuação política dos jovens (resposta à 4ª pergunta) é coerente ou incoerente com sua visão inicial de que a juventude, por si só, não é transformadora? Justifique.” (LD2, p.25)</p> <p><b>Questão 11:</b> “Ao descrever as ‘qualidades’ de seu adversário, o narrador sutilmente inverte a situação e acaba transformando essas qualidades em defeitos.</p> <p>a) Embora não explícita, qual é a verdadeira <b>intencionalidade</b> do texto do narrador?  b) Que frase, da parte final do texto, comprova sua resposta anterior?  c) Considerando a verdadeira intencionalidade do texto, qual deveria ser o seu título?” (LD2, p.71)</p>
<p><b>Perguntas de cópia:</b></p> <p><b>Questão 4:</b> “No 2º parágrafo, para descrever como se dá o processo de ‘sensação de onipotência’ vivido pelo jovem, Flávio Gikovate considera dois planos: o real (o que de fato ocorre com o jovem) e o imaginário (o que o jovem acha que é e pode). Destaque desse parágrafo um trecho que demonstre claramente:</p> <p>a) o que ocorre, de fato, com o jovem no plano da realidade;  b) a sensação de onipotência que, baseada na imaginação, domina o jovem.” (LD2, p.43)</p> <p><b>Questão 4:</b> “A partir do 3º parágrafo, o narrador justifica sua opinião de que ela está fazendo uma boa escolha.</p> <p>a) Qual é a justificativa que ele apresenta inicialmente?  b) Qual é a justificativa verdadeira, apresentada depois?  c) Que traços de seu caráter são evidenciados pela confissão que faz ao dar a verdadeira justificativa?  d) A frase ‘Roubar não: ganhar’ comprova qual das duas justificativas? Por quê?” (LD2, p.70)</p>
<p><b>Perguntas globais:</b></p> <p><b>Questão 8:</b> “Flávio Gikovate abre seu texto com uma afirmação: ‘A adolescência é uma fase extremamente difícil da vida’. E conclui comparando a adolescência a uma viagem.</p> <p>a) Com base nas idéias de <b>todo o texto</b>, responda: por que a adolescência é uma fase difícil?  b) O que, na opinião do psiquiatra, é indispensável para essa ‘viagem da vida’? Por quê?  c) Como conclusão, justifique o título do texto.” (LD2, p.44)</p> <p><b>Questão 6:</b> “O texto intitula-se ‘Ela tem alma de pomba’. Considerando que a pomba, normalmente, é associada a significados como pureza, leveza, paz, tranqüilidade, espiritualidade, fidelidade (os pombos escolhem um único parceiro por toda a vida), levante hipóteses: por que o autor teria dado esse título ao texto?” (LD2, p.198)</p>

Já no LD3, as perguntas de compreensão têm suas recorrências nos seguintes tipos: *objetivas*; *cópias*; “*a cor do cavalo branco de Napoleão*”, referentes àquelas perguntas

auto-respondidas pela própria formulação da questão (cf. MARCUSCHI, 2001/2005, p.54); *vale-tudo*, indagando a partir de questões que admitem qualquer resposta, “não havendo a possibilidade de se equivocar” (cf. MARCUSCHI, 2001/2005, p.55); *metalingüísticas*, que dizem respeito a questões ligadas à estrutura do texto, às partes que o compõem e ao seu léxico; *subjativas*, que apresentam pouca ligação com o texto trabalhado, deixando a resposta a cargo exclusivo do aluno, não havendo, portanto, como testar a validade de suas respostas; e ainda as perguntas para a *identificação de gêneros*<sup>40</sup>. No quadro a seguir, têm-se exemplos desses tipos de pergunta de compreensão:

### QUADRO 9 - PERGUNTAS DE COMPREENSÃO DO LD3

<b>Perguntas objetivas</b>
<b>Questão 4:</b> “No primeiro parágrafo, o autor nos mostra que a água percorre um ciclo. Indique-o em seu caderno.” (LD3, p.24)
<b>Questão 11:</b> “Em diversas passagens do texto, você poderá notar marcas da linguagem oral. Aponte algumas no caderno.” (LD3, p.62)
<b>Perguntas de cópia</b>
<b>Questão 1:</b> “Içami Tiba é psiquiatra e escritor. É um especialista que também escreve artigos, como esse que você acabou de ler, para revistas de grande circulação. Portanto, apesar de lidar com informações técnicas, usa uma linguagem fácil de ser compreendida pelo grande público. Copie, no caderno, um recurso usado pelo escritor para tornar o conceito fácil de ser compreendido.” (LD3, p.145)
<b>Questão 2:</b> “Há duas informações básicas no primeiro parágrafo: as informações que formam a linha mestra da reportagem. Diga, resumidamente, quais são elas.” (LD3, p.162)
<b>Perguntas “a cor do cavalo branco de Napoleão”</b>
<b>Questão 10:</b> “Damos o nome de <b>enumeração</b> ao recurso que consiste na indicação de coisas, uma a uma. Copie no caderno duas passagens do texto em que se utiliza esse recurso e responda: observando a pontuação, o que você pode concluir a respeito do emprego da vírgula?” (LD3, p.62)
<b>Perguntas vale-tudo</b>
<b>Questão 9:</b> “Pesquise na conta de água de sua casa quantos litros sua família consome por mês. Calcule, então, quanto cada pessoa de sua família deve gastar por dia. Compare o resultado com as médias de consumo dos outros colegas da turma e, finalmente, com os dados fornecidos pelo texto. Comente os resultados obtidos. Faça as atividades no caderno.” (LD3, p.25)
<b>Questão 3:</b> “No primeiro parágrafo do texto, o autor fala da função da palavra <b>não</b> na vida do adolescente. Para você, o ‘não’ é apenas um ato de rebeldia? Explique.” (LD3, p.145)
<b>Perguntas metalingüísticas</b>
<b>Questão 6:</b> “Na frase ‘Grupos políticos e econômicos aproveitam-se do flagelo da região em benefício próprio’, o autor utiliza a palavra <b>flagelo</b> em lugar de outra. Qual? Com o auxílio de um dicionário, explique o que significa <b>flagelo</b> no texto. Escreva suas respostas no caderno.” (LD3, p.53)
<b>Questão 8:</b> “‘Hoje, as pacientes com 12 e 13 anos representam 6,2% das adolescentes grávidas atendidas e as de 14 e 15 anos são 35,6%. Em outra pesquisa, tabulada em 1994, os índices eram de 1,6% e 25,4%, respectivamente.’ O que a palavra <b>respectivamente</b> indica nesse trecho?” (LD3, p.163)
<b>Perguntas subjativas</b>

<sup>40</sup> Esse último tipo foi denominado pela pesquisadora e não consta na classificação proposta por MARCUSCHI (2001/2003).

**Questão 10:** “Você se identificou com alguma situação descrita no texto? Comente.” (LD3, p.146)

**Questão 6:** “Entre as causas da gravidez precoce são apontadas ‘educação sexual inadequada, mídia erotizada e banalização do sexo’. Você concorda com essa afirmação? Cite exemplos da realidade que ilustrem essas causas.” (LD3, p. 163)

**Perguntas para identificação de tipos e gêneros textuais**

**Questão 1:** “Você classificaria o texto **A ‘indústria da seca’ no Nordeste** como descritivo, narrativo ou dissertativo? Escreva a resposta no caderno e justifique-a.” (LD3, p.53)

**Questão 3:** “Esse texto tem todas as características de carta, embora não apresente os usuais termos de abertura e fechamento (a saudação e a despedida). Comente algumas das características que fazem pensar em uma carta.” (LD3, p.178)

A classificação das perguntas de compreensão, mesmo apresentando um caráter exploratório, possibilitou constatar que predominam no LD2 aquelas que trabalham principalmente as habilidades inferenciais (perguntas dos tipos *inferencial* e *global*). Essa constatação parece coincidir em alguns aspectos com o que a resenha avaliativa daquele livro, presente no Guia de Livros Didáticos (PNLD 2002), fala sobre o seu trabalho com a leitura:

As atividades de compreensão e interpretação exploram adequadamente os textos, oferecendo questões que visam desenvolver procedimentos de predição, inferências, apreensão do conteúdo global de textos, localização e comparação de informações, organização dessas informações em categorias, dentre outros.

(Guia de Livros Didáticos – 5ª a 8ª séries: Língua Portuguesa, 2002, p.82, 83)

As perguntas de compreensão do LD3, por outro lado, limitam-se principalmente a atividades que exigem habilidades mais simples de identificação, seja de elementos textuais, seja de características típicas de sua estrutura (veja o caso das perguntas do tipo *metalingüísticas*, que trabalham com o vocabulário, e as perguntas para a *identificação de tipos e de gêneros*). Se o aluno for um pouco mais atento, perceberá que em muitas das formulações das perguntas já encontrará as suas respostas. Não se está negando a validade do trabalho com habilidades de identificação, pois considera-se sua relevância para a formação do leitor, entretanto, é importante questionar a predominância dessa habilidade de leitura como a principal habilidade trabalhada no livro didático. Será que a predominância dessa habilidade não estaria reforçando uma concepção de leitura como decodificação de textos, desprezando ou relegando a segundo plano a importância da construção dos sentidos?

O levantamento das perguntas de compreensão presentes nos LD2 e LD3 permitiu perceber que as das habilidades de leitura requeridas por elas coincidem com algumas das

habilidades que constam em itens da “Ficha de Avaliação”<sup>41</sup> dos PNLD 2002 e 2005. Dentre os itens da ficha de avaliação do PNLD 2002 que coincidem com as habilidades de leitura requeridas pelas atividades de compreensão dos LD2 e LD3 estão os seguintes: “Exploração de conhecimentos de mundo prévios à leitura” e “Exploração de estratégias de leitura diversificadas (antecipação/predição; localização e cópia de informação; comparação de informações; generalizações de informações; inferências)” (Guia de Livros Didáticos – 5ª a 8ª séries: Língua Portuguesa, 2002, p.46). Na ficha do PNLD 2005, procura-se observar se as atividades dos livros exploram estratégias de leitura para a: “ativação de conhecimentos de mundo”; “antecipação ou predição de conteúdos ou propriedades de textos”; “localização e/ou cópia de informações”; “apreensão do sentido global”; “produção de inferências”; “exploração contextualizada do vocabulário para a compreensão do texto” (Guia de Livros Didáticos – 5ª a 8ª séries: Língua Portuguesa, 2005, p.266).

Além da presença do texto principal para a leitura, estão presentes, nos capítulos dois livros didáticos analisados, outros textos para leitura, dentre eles: glossários (nos LD2 e LD3), textos não-verbais, textos de caráter complementar (nos LD2 e LD3) e textos de caráter suplementar, referentes àqueles textos de caráter subsidiário, que trazem informações biográficas sobre autorias textuais (no LD3) ou informações relacionadas à temática discutida na unidade didática (no LD2).

Foram ainda identificadas nos dois livros didáticos seções dedicadas a sugestões de leituras. No LD2, essas sugestões vêm apresentadas no início de cada unidade, na seção intitulada “Fique Ligado! Pesquise!” que, além de trazer sugestão de livros, traz também indicações de filmes e músicas, todos relacionados à temática da unidade.

No LD3 essas sugestões de leitura aparecem na seção “Por dentro dos temas”, que pretende levar o aluno a “aprofundar-se nos assuntos do seu interesse” (LD3, 2002, p.211). Além da indicação de leituras, essa seção ainda apresenta indicações de filmes, como acontece no LD2, e de sites da internet.

A similaridade entre essas seções dos LD2 e LD3 parece confirmar uma tendência que vem se revelando através da organização de muitos livros didáticos de Português, desde que a avaliação do PNLD passa a exercer cada vez mais influência na editoração desses livros – é interessante lembrar que essa tendência não foi verificada no LD1, publicação datada do

---

<sup>41</sup> A “Ficha de Avaliação”, publicada dos Guias de Livros Didáticos, traz os itens considerados para a observação, análise e avaliação dos livros didáticos inscritos no PNLD. Nessa ficha estão presentes itens relativos à avaliação do trabalho com a leitura, a produção de textos, a oralidade e a gramática.

início da década de 1980<sup>42</sup>. Está prevista na “Ficha de Avaliação” do PNLD 2005, por exemplo, o item 8, relativo à “Indicação de uso ou consulta (no livro do aluno) de outros livros e/ou outros suportes de texto” (Guia de Livros Didáticos – 5ª a 8ª séries: Língua Portuguesa, 2005, p.264).

Acredita-se ser possível que o aparecimento dessas seções destinadas à indicação de leituras possa estar vinculada ao atendimento, pelos editores de livros didáticos, dos critérios da avaliação do PNLD, tendo em vista que é a partir dos resultados obtidos por esse programa que o Governo Federal, atualmente o maior comprador de livros didáticos das editoras que os publicam, efetua a aquisição de materiais didáticos para as escolas públicas brasileiras. Como é de interesse das editoras que estão no mercado dos didáticos, nele permanecer, elas procuram atender a alguns dos critérios definidos por aquele programa de avaliação.

A segunda ênfase dada ao trabalho com a leitura nos livros didáticos analisados, referente à apresentação da estrutura e das características de *tipos de texto*, pretende promover o **trabalho conjunto da leitura e produção de textos**. Tem-se como uma hipótese que a opção por um trabalho conjunto com a leitura e a produção de textos toma como base a “premissa” sociointeracionista de que a partir da leitura é possível escrever, ou seja, ter: “o que dizer” e as “estratégias do dizer”, conforme discorre GERALDI (1991/1995, p.166), em citação já apresentada neste capítulo (tópico 1) e que se retoma agora:

Na perspectiva assumida neste livro, grande parte do trabalho com leitura é “integrado” à produção em dois sentidos: de um lado ela incide sobre “o que se tem a dizer”, pela compreensão responsiva que possibilita, na contrapalavra do leitor à palavra do texto que se lê; de outro lado, ela incide sobre “as estratégias do dizer” de vez que, em sendo um texto, supõe um locutor/autor e este se constitui como tal da mesma forma apontada por nós na produção de textos (...).

Não é, entretanto, do ponto de vista enunciativo, destacado por Geraldí, que se propõem as atividades com a leitura integrada à produção de textos nos LD2 e LD3. Parece que a proposição da atividade apresenta nuances sociointeracionistas, na medida em propõe o estudo de características de diferentes textos, mas a proposição em si não proporciona um trabalho considerando-se possibilidades de “compreensão responsiva”. Na verdade, é

---

<sup>42</sup> Segundo BATISTA (2003), somente em 1985, a partir do Decreto Lei nº 91.542, começam a se estabelecerem e fixarem algumas das características ainda hoje presentes no PNLD, tais como: a adoção de livros reutilizáveis (exceto para a 1ª série), a escolha do livro pelo conjunto de professores, sua distribuição gratuita às escolas e sua aquisição com recursos do Governo Federal.

possível perceber que a leitura é apenas um pretexto para o estudo de estruturas textuais que caracterizam determinados tipos de texto (como o narrativo e o dissertativo), como se pode observar nos trechos a seguir:

(6) Trabalho com a leitura

(6A)

## PRODUÇÃO DE TEXTO

### RAZÕES E CONCLUSÕES NA ARGUMENTAÇÃO

No dia-a-dia das pessoas, é comum haver divergências a respeito de determinados assuntos, como, por exemplo, qual é o melhor grupo de *rock* da atualidade, se certo programa de tevê é bom ou ruim, qual foi o melhor prefeito da cidade, se a atuação da polícia em seu bairro vem sendo eficiente ou não, etc. A cada vez que externamos nosso ponto de vista sobre assuntos e explicamos as razões de pensarmos assim, estamos **argumentando**.

Argumentar não é brigar; é uma forma de modificar o outro e a nós mesmos. Só por meio da discussão e da argumentação é que as pessoas podem eliminar ou amenizar as divergências e chegar a **uma posição intermediária** – condição básica para que se viva em sociedade de **forma tolerante**.

Quando argumentamos, desejamos convencer o interlocutor sobre nosso ponto de vista. Para isso, não basta dizermos qual é nossa opinião, é preciso explicar **por que** pensamos assim, quais as **razões** dessa opinião. Veja um exemplo: o jovem de 14 anos deve parar de estudar e ingressar no mercado de trabalho? Suponha que você queira defender o ponto de vista de que ele deva continuar os estudos. Poderia expor as seguintes **razões**:

- 1) Deve continuar seus estudos a fim de se especializar em uma profissão; do contrário, terá dificuldade para encontrar um bom emprego.
- 2) Com mais escolaridade, poderá ganhar salários menores.

**Conclusão:** A continuidade dos estudos, **portanto**, é essencial para o sucesso profissional.

Observe que foram apresentadas duas razões ou dois argumentos para defender um ponto de vista. Essas razões levaram a uma **conclusão**, identificada pela presença do elemento articulador de conclusões **portanto**.

A ordem dessa exposição poderia ser inversa, isto é, começar pela conclusão e, em seguida, apresentar as razões.

### AGORA É A SUA VEZ

1. A seguir, são expostas **razões** sobre diferentes pontos de vista. Com base nelas, elabore a **conclusão**. Para isso, empregue elementos articuladores de conclusão: **portanto, logo, assim, dessa forma, dessa maneira**, etc.

(...)

2. Dada a **conclusão**, crie uma ou mais **razões**:

(...)

3. Imagine a seguinte situação. Seu pai, durante os próximos três meses, vai precisar trabalhar aos domingos. Como ele se levanta muito cedo, decretou uma nova lei em casa: **Aos sábados, todos têm de ir para a cama às dez horas!**

Você e seus irmãos, no sábado à noite, costumam sair, vão à casa de amigos, a festas; às vezes, ficam conversando com amigos na porta de casa ou vendo televisão até tarde. E agora? O que fazer? Revoltados, vocês decidem escrever um **abaixo-assinado**, tentando demover o pai da decisão tomada. Para redigir, siga as instruções:

- A **estrutura** e a **linguagem** devem seguir o padrão desse tipo de texto: vocativo, identificação dos reivindicantes, a reivindicação e suas **razões**, a data e, por último, as assinaturas. A linguagem deve ser culta e formal.

- Redija **dois parágrafos de argumentação**. Em cada parágrafo, deve ser apresentado e desenvolvido um argumento.

- Em cada parágrafo argumentativo, não deixe de redigir uma **conclusão** após apresentar as **razões** de seu ponto de vista.

(LD2, p.134, 135; ênfases no original)

(6B)

## A LINGUAGEM DOS TEXTOS

O tempo todo somos solicitados a dar nossa opinião sobre fatos e coisas, bem como a tomar contato com opiniões de outras pessoas. Nem sempre as pessoas concordam com nossas opiniões, como também nem sempre concordamos com as opiniões dos outros.

É por meio de textos dissertativos que veiculamos nossas opiniões e pontos de vista sobre os mais variados temas. Dissertar, pois, é expressar uma opinião, expor um ponto de vista, citar exemplos, apresentar argumentos. É, enfim, expressar o que você pensa de você mesmo, das outras pessoas, do mundo em que vive.

No texto **Terra: o planeta da vida**, as autoras expõem, de maneira organizada, suas idéias a respeito de um fato. Partindo da convicção de que as atividades humanas têm reduzido as condições de vida na Terra, procuram convencer o leitor com argumentos.

Um texto dissertativo é geralmente estruturado em três partes:

- 1. Introdução** – em que se apresenta o assunto da dissertação;
- 2. Desenvolvimento** ou **argumentação** – em que se desenvolve o ponto de vista por meio de argumentos, exemplos, dados, testemunhos, etc.;
- 3. Conclusão** – em que se dá ao texto um desfecho coerente com o desenvolvimento, com os argumentos apresentados.

## PRODUZINDO TEXTO

Jornais e revistas contam com um espaço para que os leitores possam se manifestar, opinando sobre as mais variadas questões. Muitas vezes, alguns leitores mantêm debates nessas colunas, escrevendo uns aos outros, discordando de idéias alheias ou simplesmente concordando com ela e apoiando-as.

Após ter lido os textos e feito as atividades deste capítulo, você certamente tem não só uma opinião formada sobre a atuação do homem na natureza como também possui argumentos convincentes para defender seu ponto de vista.

Escreva a um jornal ou a uma revista uma carta em que você apresenta sua opinião a respeito da ação do homem sobre o meio ambiente, alertando os leitores desse jornal ou revista sobre as possíveis conseqüências caso os seres humanos continuem interferindo de maneira irresponsável na natureza.

(LD3, p.41; ênfases no original)

Em ambos os trechos acima trata-se da apresentação do mesmo *tipo textual*, a argumentação. Partindo de contextualizações aproximadas da realidade de vivência dos alunos com a língua, estabelecem-se os habituais “usos sociais” dos textos argumentativos ou dissertativos: “No dia-a-dia das pessoas, é comum haver divergências a respeito de determinados assuntos, como, por exemplo, qual é o melhor grupo de *rock* da atualidade, se certo programa de tevê é bom ou ruim (...)”; “O tempo todo somos solicitados a dar nossa opinião sobre fatos e coisas, bem como a tomar contato com opiniões de outras pessoas (...)”. Em 6A e 6B apresenta-se a idéia de que escrevemos textos dissertativos ou opinativos para expressarmos e sustentarmos uma opinião nossa. De modo bastante amplo, apresenta-se ao aluno um conceito genérico de texto argumentativo/dissertativo e, em seguida, são propostas

atividades de escrita de textos (nos LD2 e LD3) ou atividades para a construção de “razões” a partir de “conclusões” dadas ou o contrário (no LD2).

Como é possível observar, a tarefa da leitura apresentada nas seções “Produção de texto” e “A linguagem dos textos” precede atividades de produção de textos escritos e é pré-requisito para a realização dessas últimas. Parece que há, subjacente ao modo como se organizam essas seções, a crença de que, conhecendo o funcionamento e a estrutura dos tipos de texto, é possível produzi-los de modo proficiente.

Em 6A, a atividade de leitura conjuntamente a de produção de textos está proposta a partir de três questões. As duas primeiras, que tiveram apenas seus enunciados transcritos para este texto, apresentam semelhança com a maneira que esses livros didáticos propõem o trabalho com a gramática (como se verá mais adiante), baseado num ensino instrumental: apresentam-se conceitos e em seguida propõem-se atividades para a sua aplicação. Nessas questões 1 e 2, os alunos são levados a responderem as questões de acordo com as informações anteriormente apresentadas no item “Razões e Conclusões na argumentação”.

A questão 3, ao contrário das anteriores, apresenta uma orientação para a escrita de textos com base em algumas condições de produção: apresenta quem são os interlocutores (no caso, o pai), qual é a situação de produção (filhos não concordam com a “nova lei” decretada pelo pai) e qual o gênero textual a ser escrito (abaixo-assinado). Ela se diferencia das demais na medida em que parece tomar como base alguns aspectos presentes em propostas sociointeracionistas de trabalho com o texto escrito, as quais consideram o ato de escrever como uma “atividade discursiva”, praticada segundo situação social específica (“condições de produção”), considerando quem são os interlocutores, quais os objetivos do texto, sua esfera de circulação e o gênero textual ao qual pertence. Essa questão solicita a escrita de um gênero textual, “abaixo-assinado”, e não somente propõe a aplicação direta dos conceitos trabalhados anteriormente, como fazem as questões 1 e 2.

Em 6B, a atividade proposta após a apresentação da “linguagem do texto” dissertativo e de sua estrutura (“Introdução”, “Desenvolvimento” e “Conclusão”) solicita a escrita do gênero “carta”. Apresentando o contexto de produção e circulação (a escrita de uma carta opinativa para uma revista ou um jornal) do texto, os seus destinatários (leitores da revista ou do jornal) e o seu objetivo de interlocução (alertar os leitores sobre as conseqüências da atuação humana irresponsável sobre a natureza), essa proposta também demonstra influências sociointeracionistas no trabalho com a escrita de textos.

É muito possível que essas referências sociointeracionistas para o trabalho com o texto escrito, presentes em 6A e em 6B, tenham sofrido influências dos critérios de avaliação

do PNLD. Nas “Fichas de Avaliação” dos PNLD 2002 e 2005 encontramos o item “As Atividades de Produção de Textos Escritos”, direcionado à observação, por exemplo, de aspectos relativos à tipologia dos textos e suas condições de produção. Nesse item destaca-se a observação dos seguintes aspectos: objetivos para a produção, destinatários para os textos, contexto social de circulação do texto, indicação do contexto social de circulação do texto, indicação do veículo ou suporte e indicação da variedade ou registro da língua.

Alguns desses aspectos são recuperados pela atividade 3, em 6A, e pela seção “Produzindo de Texto”, em 6B, entretanto, o modo como se propõe a escrita de textos ainda não trabalha, efetivamente, com questões relacionadas ao gênero textual, apenas nomeado pela atividade<sup>43</sup>. É fato que essas atividades já apresentam mudanças em relação àquelas, por exemplo, propostas nas questões 1 e 2, presentes em 6A; entretanto a ênfase está em trabalhar a estrutura de seqüências dissertativas ou argumentativas, o que tende a artificializar o texto escrito. Nesse caso, por que não trabalhar com o gênero textual propriamente dito, o que poderia contribuir para a diminuição da artificialidade das produções? Será que trabalhar a escrita de textos proposta principalmente a partir da conceituação sobre tipologias textuais reflete a concepção de língua como interação, defendida pelos Manuais do Professor desses livros?

Ao que parece, o **trabalho conjunto da leitura e produção de textos** apresenta estratégias didáticas que combinam, a um só tempo, características instrumentais e interacionais. Instrumentais na medida em que apresentam a ênfase em conceituações de tipologias textuais, trabalhando-as em exercícios para verificar sua apreensão e compreensão. Interacionais na medida em que, mesmo de modo ainda tímido, propõem algumas atividades para a escrita de gêneros textuais, estabelecendo condições de produção para a sua realização.

Mesmo com a concomitância de características instrumentais e interacionais, é possível perceber que o trabalho com a leitura nos livros didáticos analisados neste capítulo apresenta objetivos mais voltados ao sentido do texto, do que ao trabalho com a reconstituição dos seus fatos, com a identificação de seus personagens e suas atitudes ou a com transcrição de expressões presentes, como faz o LD1.

De modo semelhante, o trabalho com a escrita de textos apresenta certa mudança em relação às propostas predominantes no LD1 (propostas de *redação*), na medida em que estão presentes algumas referências a influências de uma concepção sociointeracionista de língua,

---

<sup>43</sup> Será que os livros didáticos, com essa atitude, demonstram considerar que é papel dos professores trabalhar o gênero textual sugerido de modo mais detalhado e aprofundado? Ou será que, considerando a imagem de aluno veiculada pela “Apresentação” desses livros, visto como um usuário proficiente de muitas das variantes da língua, os livros didáticos estão considerando que o aluno já conhece os gêneros propostos para trabalho?

que valoriza sobremaneira as condições de produção de um texto. Ao que parece as propostas de escrita dos LD2 e LD3 apresentam-se num deslocamento entre tendências apontadas por uma concepção de língua como um instrumento para a comunicação de mensagens entre emissores e receptores (concepção predominante no LD1), e tendências apontadas (ou impostas pelos critérios de avaliação do PNLD?) pela concepção de língua como interação social entre interlocutores, concepção que vem sendo apresentada por propostas curriculares desde a década de 1980. No tópico 4 deste texto serão discutidas, de modo mais detido, as propostas de trabalho com a escrita nos LD2 e LD3.

Prosseguindo na análise do “ensino do Português” proposto pelos livros didáticos analisados, foi possível perceber o quanto o trabalho com a leitura, além de realizar-se conjuntamente às propostas de produção de textos, parece também atravessar o **trabalho com a oralidade**.

Nos LD2 e LD3 o trabalho com a modalidade oral da língua realiza-se a partir da leitura oral e “expressiva” do texto principal e a partir da discussão oral acerca da sua temática, num trabalho que se assemelha bastante ao proposto pelo LD1:

(7) Trabalho com a oralidade

(7A)

#### LEITURA EXPRESSIVA DO TEXTO

Nas duas opções a seguir, o poema deve ser lido de forma lenta, valorizando cada palavra e cada imagem. A leitura pode ser feita com um fundo musical, se possível de violão, e ao vivo. Expressões como **rir meu riso** e **derramar meu pranto** devem ser lidas de forma enfática, explorando a força das figuras de linguagem. A expressão **infinito enquanto dure** (último verso) deve ser lida de forma pausada e enfática, destacando uma das idéias essenciais do texto.

**1ª opção:** Um aluno lê ou declama o poema, seguindo as instruções acima.

**2ª opção:** Dois ou quatro alunos se revezam na declamação, de modo que cada um leia pelo menos uma estrofe.

#### TROCANDO IDÉIAS

1. O poema expressa um conceito de fidelidade amorosa.

a) Na sua opinião, é possível existir amor verdadeiro quando há infidelidade?

b) Como você lidaria com a infidelidade?

2. Você acha que o ciúme é natural e necessário no amor? O ciúme pode destruir um relacionamento amoroso?

3. Tanto na opinião de Vinícius de Moraes quanto na de Renato Russo, o amor é chama, o “pra sempre sempre acaba”.

a) Você concorda com essa opinião ou defende um amor eterno?

b) O que acha da idéia de Vinícius de que o amor deve ser infinito na intensidade?

4. Na sua opinião, qual é a fórmula de um relacionamento duradouro?

(LD2, 1998, p.133)

(7B) LD3

**EXPRESSÃO ORAL**

O texto que você acabou de ler é a letra de uma das primeiras canções gravadas por Gilberto Gil. Seria interessante que você a ouvisse e cantasse junto com a música, mas, se não tiver acesso ao disco, faça uma leitura em voz alta do texto, observando a melodia e o ritmo dos versos. Atente também para a sonoridade das palavras e para as rimas.

Depois de ter cantado a música ou de ter lido o texto, exponha para seus colegas de classe o que mais lhe chamou a atenção na letra. Fale também dos sentimentos que o texto lhe despertou.

(LD3, 2002, p.45)

Trabalhar a oralidade parece ser, a partir dessas propostas, “colocar o aluno para ler em voz alta e para falar sobre o que pensa” em situações “informais”, no contexto da sala de aula. Além de serem poucas as condições criadas pelos livros didáticos para o trabalho com a expressão oral, esse trabalho estimula principalmente usos limitados dessa modalidade, desconsiderando, por exemplo, atividades que consideram os usos públicos da linguagem, previstos como prioridade pelos PCN:

Dessa forma, cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral no planejamento e realização de apresentações públicas: realização de entrevistas, debates, seminários, apresentações teatrais etc. 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 – Língua Portuguesa: 3º e 4º ciclos, 1998, p.25)

O fato dos LD2 e LD3 dispensarem pouca atenção ao trabalho com a oralidade em seus *usos formais públicos* está, inclusive, atestado nas resenhas de avaliação desses livros, publicadas nos Guias dos PNLD 2002 e 2005:

O trabalho com a linguagem oral é proposto nas seções *Trocando Idéias* e *Com a mão na Massa*. Nessas seções e no conjunto das atividades propostas, os alunos são levados a vivenciar situações significativas de uso escolar da oralidade, apresentando opiniões, participando de discussões, avaliando pontos de vista. No entanto, essas oportunidades criadas pela coleção utilizam a modalidade oral da língua mais como um instrumento para o ensino dos demais componentes da disciplina (a leitura, a produção de textos, por exemplo) e menos como um objeto de ensino a ser sistemática e explicitamente abordado.

(PNLD 2002: Guia de Livros Didáticos – 5ª a 8ª séries, p.84 - LD2).

Duas seções em cada capítulo cuidam explicitamente da linguagem oral: *Para começo de conversa* e *Expressão oral*. A primeira incentiva o aluno a expressar o que já sabe, a criticar, a expor e defender idéias. A outra dedica-se a discussão, entrevista, debate, relato, exposição e exercícios de leitura com ritmo: declamação; trava-línguas, etc. Não se pode dizer, porém, que a oralidade seja, de fato, objeto de estudo explícito na coleção. Os gêneros orais não são caracterizados, e traços comuns e distintos das duas modalidades de utilização da linguagem (oral e escrita) não recebem atenção explícita. Há apenas, em certos momentos, algum comentário vago e genérico sobre elas.

(PNLD 2005: Guia de Livros Didáticos – 5ª a 8ª séries, p.212 – LD3).

A partir de proposições de atividades desse tipo, é provável que os livros didáticos consigam, na melhor das hipóteses, estimular situações de interação em sala de aula a partir do uso da linguagem oral - considerando que o professor realmente realizará essa atividade proposta pelos materiais. Como bem ponderam SILVA & MORI-DE-ANGELIS (2003, p.196 livro de Roxane e Dute):

é preciso considerar que a mera proposição de situações mediatizadas pela linguagem oral não é suficiente para que se possa pensar em um trabalho de produção e compreensão de textos orais. Para levá-lo a cabo, é necessário, ao menos, que o aluno seja orientado – e também o professor – a “cuidar” do texto oral que será enunciado. Assim, por exemplo, a construção composicional e o estilo de que o aluno deverá lançar mão para responder uma pergunta não são os mesmos a serem utilizados por ele quando de sua participação em um debate.

De fato, as propostas de ensino da oralidade dos LD2 e LD3 não apresentam ênfase no trabalho com o uso oral em situações de seminário, debate, entrevistas, etc., mas apenas trabalham a oralidade a partir da interação em sala de aula, a partir do que o contexto da escola permite desenvolver no tempo e no espaço escolar disponíveis.

O que as autoras destacam na citação acima se refere a um trabalho com a oralidade que tenha como ênfase gêneros orais de *esferas formais públicas*, na medida em que somente a prática oral na sala de aula, falando ao professor e aos colegas, não garante uma ampliação das habilidades de usos orais dos alunos.

Transferindo o foco de observação e análise para o **trabalho com a gramática**, e atentando para o texto presente no Manual do Professor dos LD2 e LD3, foi possível perceber que esse apresenta a preocupação em questionar o ensino de normas e regras, defendendo a importância de um ensino gramatical mais voltado para os sentidos dos textos que se lêem ou escrevem:

## (8) Concepção de ensino da gramática

## (8A) LD2

As propostas de ensino de língua desta obra procura alterar o enfoque tradicional de gramática, muito voltado à classificação gramatical (morfológica e sintática). Não se trata de eliminar esse tipo de conteúdo, mas de *redimensioná-lo* no curso de Português e *incluir* uma série de outras atividades com a língua, que levam à aquisição de noções de maior importância, tais como o *valor* das classes gramaticais (alteração de valores, aspectos do uso cotidiano), o *papel* das categorias gramaticais na *construção de textos*, a *semântica*, as *variedades lingüísticas* (norma culta e norma popular), as *variações de registro* (graus de formalidade e pessoalidade), etc.

(LD2, 1998, MP- *A Língua em Foco*)

## (8B) LD3

Qual o papel da escola, então, no ensino da gramática? Evidentemente, aprimorar a capacidade de articulação do pensamento do aluno, discutir e evidenciar as relações gramaticais, oferecendo novas possibilidades de expressão. Não basta, para isso, apresentar conceitos prontos e uma série de exercícios de fixação, pois o trabalho tornar-se-á enfadonho e a atividade desinteressante, matando em princípio a tarefa a que se propõe.

(LD3, 2003, MP- *A Gramática*, p.09)

Essas proposições presentes nos livros didáticos, demonstram filiações com o texto dos PCN, principalmente no tocante à crítica ao “ensino tradicional de gramática”, aquele baseado no trabalho com nomenclaturas e normas gramaticais desconsiderando os contextos de uso da língua:

Na perspectiva de uma didática voltada para a produção e interpretação de textos, a atividade metalingüística deve ser instrumento de apoio para a discussão dos aspectos da língua que o professor seleciona e ordena no curso do ensino-aprendizagem.

Assim, 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. Em função disso, discute-se se há ou não necessidade de ensinar gramática. Mas essa é uma falsa questão: a questão verdadeira é o que, para que e como ensiná-la.

(PCN – Língua Portuguesa: 3º e 4º ciclos, 1998, p.28)

Apesar de o texto do Manual do Professor aparentar concordância com o que sugerem os PCN, as atividades presentes nos LD2 e LD3, bem como o modo de sua organização, apresentam ainda um trabalho com a gramática tendo como base uma metodologia

instrumental, com a apresentação de conceitos gramaticais seguidos por atividades para sua fixação, que desconsideram a *reflexão lingüística* realizada a partir dos textos produzidos pelos alunos. Têm-se exemplos a seguir, que ilustram essa metodologia que denominamos *instrumental*:

(9) Trabalho com a gramática

(9A) LD2

**A LÍNGUA EM FOCO**

**PERÍODO COMPOSTO POR SUBORDINAÇÃO – AS ORAÇÕES ADVERBIAIS (I)**

**CONSTRUINDO O CONCEITO**

Leia a tira abaixo:



(Quino. *Mafalda*, São Paulo: Martins Fontes, 1988, v. 1, p. 48-9.)

- Você já sabe que cada verbo ou locução verbal corresponde a uma oração.
  - Identifique no 1º quadrinho os verbos da fala de Mafalda.
  - Conte o número de verbos e responda: quantas orações tem esse período?
- Na fala de Mafalda no 1º quadrinho, a 1ª oração relaciona-se com a 2ª por meio da conjunção **quando**:
 

1ª oração	2ª oração
Você também brincava com ioiô	quando era pequeno?

Considerando o papel de elemento de coesão desempenhado pelas conjunções, responda: qual é a circunstância que essa conjunção exprime no período?

  - condição
  - finalidade
  - comparação
  - tempo
- No último quadrinho, Mafalda responde à pergunta do pai. Nesse caso, na fala dela, subentende-se a oração principal. Veja:
 

1ª oração	2ª oração
Eu estou chorando	porque se a minha geração puxar a sua, estamos fritos.
oração principal	3ª oração

Considerando o papel de elemento de coesão desempenhado pelas conjunções, identifique qual é a **circunstância**:

  - que a conjunção **porque** exprime na oração **porque estamos fritos** em relação ao verbo da oração principal:
 

▪ causa	▪ condição	▪ proporção	▪ concessão
---------	------------	-------------	-------------

(...)

**CONCEITUANDO**



- identifique qual destes valores semânticos a conjunção empregada estabelece entre a oração principal e a subordinada adverbial: condição, causa, finalidade, tempo.
- a) “**Escrever, prolongar o tempo** - Não posso escrever □ estou ansiosa ou espero soluções □, em tais períodos, faço tudo □ as horas passem; e escrever é prolongar o tempo; é dividi-lo em partículas de segundos, dando a cada uma delas uma vida insubstituível.” (Clarice Lispector. *Para não esquecer*. 3ªed. São Paulo: Ática, 1984, p.83)
- b) “**Aproximação gradativa** - □ eu tivesse que dar um título à minha vida seria: à procura da própria coisa.” (idem, p.80)

(LD2, 1998, p.50-52)

(9B) LD3

### CONHECIMENTOS GRAMATICAIS

#### CLASSIFICAÇÃO DAS ORAÇÕES SUBORDINADAS ADVERBIAIS (1ª PARTE)

Orações subordinadas adverbiais são aquelas que exercem a função sintática de adjunto adverbial, função própria do advérbio, e exprimem circunstâncias de causa, comparação, concessão, condição, conformidade, conseqüência, finalidade, proporção, tempo.

Veja agora algumas circunstâncias que podem ser expressas pelas orações adverbiais:

- a **causa**, isto é, o motivo do fato contido na oração principal:

[As relações de empregador e empregado eram pessoais e diretas]  
ORAÇÃO PRINCIPAL

[**porque não havia autoridades intermediárias**]

[**já que não havia autoridades intermediárias**]

[**uma vez que não havia autoridades intermediárias**]

ORAÇÃO SUBORDINADA ADVERBIAL CAUSAL

- a **comparação** com algo que está expresso na oração principal

[Nas velhas corporações de artesãos, o mestre e seus aprendizes trabalhavam]  
ORAÇÃO PRINCIPAL

[**como se trabalha em família**]

ORAÇÃO SUBORDINADA ADVERBIAL COMPARATIVA

Note que o verbo da oração subordinada adverbial comparativa é o mesmo da oração principal (**trabalhar**), o que permite deixá-lo implícito na oração comparativa. Veja:

[Nas velhas corporações de artesãos, o mestre e seus aprendizes trabalhavam]  
ORAÇÃO PRINCIPAL

[**como (se trabalha) em família**]

ORAÇÃO SUBORDINADA ADVERBIAL COMPARATIVA

Veja mais exemplos de oração subordinada adverbial comparativa em que o verbo fica implícito:

[Nas usinas modernas, as relações entre patrão e empregado são mais impessoais]  
ORAÇÃO PRINCIPAL

[**do que (eram) nas antigas corporações de artesãos**]

ORAÇÃO SUBORDINADA ADVERBIAL COMPARATIVA

[No moderno sistema industrial, a relação entre empregadores e empregados é menos amistosa]  
ORAÇÃO PRINCIPAL

[**do que (era) nas antigas corporações de artesãos**]

(...)

ATIVIDADES

1. Apresentamos, em cada item a seguir, duas frases isoladas. Relacione cada dupla, no caderno, num único período, utilizando uma oração subordinada adverbial que exprima a circunstância indicada entre parênteses. Faça as modificações que julgar necessárias:

- a) A Constituição proíbe o trabalho de crianças e adolescentes menores de 16 anos. Cerca de 3,8 milhões de crianças e adolescentes entre 5 e 16 anos trabalham no Brasil (**concessão**)
- b) Comparemos o regime do trabalho dos antigos artesãos com a “escravidão dos salários” nas usinas modernas. Teremos um elemento precioso para o julgamento da inquietação social de nossos dias. (**condição**)
- c) O empregado transforma-se em um simples número. A relação humana desapareceu. (**causa**)
- d) O regime do trabalho dos antigos artesão era informal. Nas usinas modernas, o regime de trabalho não é tão informal. (**comparação**)

2. Escreva, no caderno, as circunstâncias expressas pelas orações destacadas:

- a) A presença dos trabalhadores informais é maior no mercado de trabalho não-agrícola **do que no agrícola**.
- b) A educação tem de mudar **se quiser** acompanhar as novas tendências do mercado.
- c) **Embora seja muito importante**, a qualificação profissional não garante a entrada no mercado de trabalho.
- d) **Como houve abertura de fábricas**, a oferta de emprego aumentou.
- e) Hoje há várias pessoas trabalhando na economia informal **do que há algumas décadas**.

(...)

4. Reescreva este período no caderno utilizando a conjunção indicada entre parênteses. Faça as alterações que julgar necessárias:

**Por que se comemora o Dia do Trabalho em 1º de maio?**

A data foi escolhida em homenagem a oito operários americanos presos em Chicago, EUA, em maio de 1886, por liderarem algumas manifestações em favor de menores jornadas de trabalho e salários mais dignos. (**porque**)

(*Galileu*, maio de 2001, n.118, p.18)

(...)

(LD3, 2002, p.131-134)

Em 9A e 9B é possível perceber influências sociointeracionistas na metodologia de ensino gramatical, organizada a partir da apresentação de conceitos para memorização e aplicação (nos exercícios propostos). Apesar da predominância do que neste texto denominamos de metodologia *instrumental* do trabalho com a língua, pois os aspectos relativos a sua estrutura ainda têm maior destaque, vêem-se “nuances” de metodologias sociointeracionistas, por exemplo, na tentativa de trabalhar conceitos gramaticais a partir de textos de quadrinhos, como se vê no LD2, ou de propor atividades a partir de pequenos textos, como se vê nos itens 2 e 4 dos exercícios propostos em 9A e 9B, respectivamente.

Em 9A parece haver uma tentativa de trabalhar a construção dos conceitos gramaticais a partir de textos (em *Construindo o Conceito*), como é o caso do trabalho proposto com a tirinha de Mafalda. Entretanto, esse trabalho não parece ocorrer a partir de uma preocupação com uma *reflexão lingüística* (cf. BRITTO, 1997/2002) efetiva sobre fatos e possibilidades de

uso da língua nos seus vários textos e contextos. O que parece acontecer é o trabalho a partir de frases soltas, retiradas de seu contexto e destituídas de seus funcionamentos no texto ao qual pertencem. A tirinha de Mafalda apresentada para leitura, nesse sentido, serve como “fonte” de exemplos que serão apresentados aos alunos durante a conceituação do tópico gramatical estudado (“orações subordinadas adverbiais”).

Em 9A, há na seção de exercícios, na primeira questão, uma (rápida) tentativa de trabalho com a gramática a partir da reflexão, no momento que se relaciona o uso da linguagem oral ao emprego da coordenação de orações. Porém, em seguida, essa tentativa é “apagada” pela proposição de exercícios mecânicos de transformação de períodos compostos por coordenação em outros compostos por subordinação, a partir das conjunções sugeridas entre parênteses em cada quesito. Esses tipos de exercícios são semelhantes aos propostos para o trabalho com o “período composto por coordenação” no LD1, como se viu no “Capítulo 2” desta dissertação, quando são trabalhados conceitos gramaticais e, em seguida, atividades para a verificação de sua apreensão.

O caráter “mecânico” ou “instrumental” da atividade gramatical, no LD2, se repete na questão seguinte (questão 2, em 9A), quando o aluno é solicitado a preencher lacunas com as conjunções adverbiais adequadas, indicando os “valores semânticos” estabelecidos por essa conjunção na ligação entre a oração principal e a oração subordinada adverbial. Ainda é possível perceber que, nessa questão, há também uma relativa preocupação com os sentidos ou valores semânticos das orações, entretanto ainda não são eles o enfoque do trabalho gramatical proposto. A ênfase é a estrutura da língua e as regras de funcionamento dos termos na oração; o sentido é uma preocupação posterior, como se ele fosse consequência da correta organização da estrutura (como no LD1) e não o contrário: a estrutura se organizando em função dos sentidos que se deseja construir.

Em 9B é perceptível a semelhança com o trabalho proposto em 8A; entretanto, parece que nesse livro a metodologia “instrumental” para o trabalho com a gramática tem ainda mais ênfase. No LD3 não há o trabalho com conceitos gramaticais a partir de textos, como ocorre uma tentativa no LD2 com a tirinha de Mafalda.

Em 9B a possibilidade de recuperar o contexto das frases que servem de exemplo para os conceitos apresentados é muito pequena; elas têm apenas sua temática semelhante à do texto principal, mas não foram retiradas dele. Os exercícios propostos em 9B, em contrapartida, apresentam caráter semelhante aos propostos em 9A, solicitando aos alunos: o estabelecimento de relações de subordinação adverbial entre orações, a identificação das “circunstâncias” das orações em destaque – em 9A chamou-se a essas circunstâncias “valores

semânticos” – e o preenchimento de lacunas de acordo com informações dadas entre parênteses. Os exercícios de 9B solicitam ainda a reescrita de períodos, a partir do acréscimo ou da supressão das conjunções destacadas em negrito.

Num levantamento mais geral, que se pretendeu exploratório, foi possível observar que predominam nos dois livros didáticos analisados um trabalho com a gramática que privilegia a exploração metalingüística, voltada à memorização e à transmissão de conteúdos ortográficos, morfológicos, lexicais e sintáticos.

Além das seções destacadas em (9) que, nos Manuais do Professor dos LD2 e LD3 estão indicadas como as direcionadas ao trabalho com a gramática, registrou-se a presença de seções que pretendem, segundo o Manual, realizar um estudo da gramática a partir dos textos lidos (texto principal das unidades) ou produzidos pelos alunos.

Essas seções, por terem o objetivo de trabalhar conceitos gramaticais a partir dos textos, foram entendidas como seções que apresentam influências de uma concepção sociointeracionista de língua. Nos livros didáticos analisados elas apresentam as seguintes denominações: “Para Escrever (certo, com adequação, com expressividade, com coerência e coesão, com profundidade)”, “Conceito Gramatical para a Construção do Texto”, “Linguagem e Interação”, no LD2; e “Gramática no Texto”, no LD3.

No LD2, livro no qual esse tipo de seção esteve presente com maior recorrência, foi possível ainda inferir uma influência de teorias da Lingüística Textual na seção “Para escrever com...”, pois seus títulos sugerem o trabalho com aspectos da coerência, coesão e expressividade, por exemplo.

As influências sociointeracionistas e da Lingüística Textual, todavia, parece não terem se concretizado de modo mais incisivo nas atividades propostas nos LD2 e LD3, tendo se limitado principalmente aos títulos das seções.

No LD2, por exemplo, a seção “Linguagem e Interação” que, segundo o Manual do Professor, tem a preocupação de “promover estudos capazes de, por um lado, desenvolver a competência lingüística do aluno e, por outro, explicitar-lhe os mecanismos de funcionamento da língua, a fim de que ele se sirva deles com maior consciência e domínio” (MP2, p.07), apresenta um trabalho com a gramática a partir de exemplos retirados de tirinhas, quadrinhos, charges e, principalmente, de anúncios publicitários. Entretanto, ao contrário da afirmação do MP2 deseja transparecer, essa seção não trabalha o estudo dos textos em seus usos, mas a partir do seu uso como pretexto para o trabalho com conceitos gramaticais. À semelhança do exemplo 9A, os textos servem para deles se extraírem exemplos para os conceitos trabalhados. Do mesmo modo, a seção “Gramática no Texto”, presente no LD3, procura

utilizar passagens retiradas do texto principal para utilizá-las como exemplos no trabalho gramatical, como se pode observar no exemplo abaixo:

#### GRAMÁTICA NO TEXTO

1. “Água que nasce **na fonte serena do mundo**”. Nesse verso, a que termo se refere a parte destacada? Que função sintática ela desempenha? Que palavra funciona como núcleo? Escreva suas respostas no caderno.

2. O autor praticamente não usou sinais de pontuação. Reescreva em seu caderno os trechos abaixo, pontuando-os adequadamente. Em seguida, justifique suas opções.

- a) “Gotas de água da chuva  
Alegre arco-íris sobre a plantação”  
b) “Terra planeta água... terra planeta água”

(...)

(LD3, p.18)

Numa análise mais geral, percebeu-se que o trabalho com a leitura e a gramática demonstra-se mais predominante nos livros didáticos analisados. No trabalho com a leitura as influências de uma concepção sociointeracionista de língua encontram-se presentes principalmente quando os livros didáticos procuram realizar o seu trabalho conjuntamente ao da produção de textos escritos.

O trabalho com a produção de textos nesses dois livros, por sua vez, apresenta algumas de suas propostas voltadas à escrita a partir de condições de produção, metodologia também influenciada pela mesma concepção. Todavia, parece que essas propostas ainda não proporcionam a ampliação dos destinatários e meios de circulação dos textos, na medida em que o professor ainda se constitui como o principal leitor desses textos, que circulam predominantemente na escola. No tópico 4, a seguir, serão discutidas, com mais ênfase, as características dessas propostas de escrita.

No caso da gramática, as influências sociointeracionistas se revelam principalmente a partir da inclusão, nos LD2 (principalmente) e LD3, de terminologias “herdadas” dessa concepção, como no caso das titulações dadas às seções que previam o trabalho da gramática a partir do texto. As influências sociointeracionistas podem ainda ser depreendidas a partir da exemplificação de conceitos gramaticais, da gramática normativa, a partir de textos publicitários, de tirinhas e de histórias em quadrinhos, no LD2. Esse trabalho com a gramática, ao que parece, mais promove uma *gramática no texto* (cf. BRITTO, 1997/2002), que usa o texto como pretexto para o ensino gramatical, do que uma gramática a partir dos textos, que parte de uma reflexão a respeito dos usos possíveis da língua (reflexão lingüística).

Por último, o trabalho com a oralidade, ao que parece, apresenta influências sociointeracionistas na medida em que, proposto especialmente a partir da leitura de textos em voz alta e a partir de discussões orais acerca de temas variados, promove uma atividade que proporciona a interação restrita à sala de aula. Os alunos, apesar disso, são levados a participar de “situações forjadas” de interação oral, pois não se cria a oportunidade para o desenvolvimento de habilidades orais com base em textos efetivamente produzidos por eles, que tome como base usos orais que ainda não conhecem ou “dominam”. Por que não propor, por exemplo, o trabalho com o gênero “debate regrado”, num momento em que se esteja vivenciando um período eleitoral?

#### **4. O trabalho com a *produção de textos*: entre as “práticas instrumentais” e as “práticas interacionais”**

*Uma decorrência fundamental da compreensão do processo de produção de texto é que é difícil para o aluno descobrir tudo sozinho e, portanto, é necessário que o professor ensine. Parece óbvio, mas quando se observa a prática escolar corrente, constata-se que, em geral, o professor – e o livro didático – **mandam escrever, mas não ensinam a escrever.***

(EVANGELISTA, et al, 1998, p.116; ênfase no original)

As influências sociointeracionistas, como já se viu, nesta dissertação, estão presentes com muita ênfase nos Manuais do Professor dos livros analisados, onde se defende a “língua como instrumento de comunicação e **interação social**”. A partir dessa concepção, os textos dos Manuais propõem revisões nas metodologias do “ensino do Português”, que têm como ênfase a gramática normativa, passando a corroborar a importância do trabalho com a língua, tomando-se como ponto de partida os textos (ou gêneros).

Mas, se essas influências sociointeracionistas aparecem de modo mais explícito no Manual do Professor, ao analisarmos o trabalho com a língua no Livro do Aluno (leitura, escrita, gramática e oralidade), vemos que essas influências não acontecem de modo tão nítido.

Quando propõem o trabalho com a gramática, por exemplo, os livros didáticos apresentam uma terminologia de base sociointeracionista para nomear algumas das seções que compõem as atividades com o conteúdo gramatical, como é o caso das seções “A Língua em Foco”, “Gramática no Texto” ou “Linguagem e Interação”. Apesar disso, a metodologia dessas seções não apresenta caráter sociointeracionista, pois se organiza a partir da

apresentação de conceitos e de exercícios para a sua aplicação, antes de qualquer trabalho que proponha a reflexão. Nesse sentido, o trabalho com a gramática não toma como base os textos lidos ou produzidos pelos alunos, proporcionando uma reflexão sobre eles, mas os *utiliza* (instrumentalizando-os) como pretextos para o “ensino” de conceitos da gramática normativa.

No Livro do Aluno, viu-se ainda que a influência da concepção sociointeracionista de língua acontece durante o trabalho com a leitura (também com a oralidade, mas com menos evidência), a partir de atividades de compreensão de textos (atividades de leitura) que requerem habilidades mais complexas, envolvendo a antecipação de informações textuais, inferências e a ativação de conhecimentos prévios à leitura. Nas atividades de leitura presentes no LD1, por exemplo, são requeridas habilidades de leitura mais simples, que requerem apenas a identificação ou recuperação de informações, facilmente recobradas no corpo do texto.

As influências sociointeracionistas nas atividades de leitura puderam também ser identificadas a partir do seu trabalho de modo conjunto com o da escrita de textos. No Livro do Aluno, as atividades denominadas “produção de texto” ou “produzindo texto” são propostas sempre após a apresentação de aspectos referentes às tipologias textuais. Após a leitura dessas conceituações sobre as tipologias, o aluno é direcionado à atividade de escrita. No LD1, como se viu, o trabalho com a escrita de textos não apresenta nenhuma atividade relacionada à proposta de redação, que apenas tem sua temática semelhante a do texto principal.

Ao longo das análises apresentadas neste capítulo, até o momento, foi sendo possível perceber que o trabalho com a língua materna nos livros analisados organiza-se a partir de concepções de base *sociointeracionista* e *instrumental*. Durante as análises do trabalho com a escrita nesses livros, percebe-se que ele também se organiza de modo semelhante, como veremos em seguida.

A concepção instrumental de língua, e sua influência no trabalho com a escrita, encontra-se presente nesses livros didáticos - LD2 e LD3 - a partir de propostas de atividades que conduzem à identificação de características de tipologias textuais. Essas concepções de base instrumental estão sendo compreendidas como aquelas que separam, no trabalho com a língua, forma e conteúdo, “como se houvesse dois momentos: um primeiro em que se aprende a linguagem no sentido formal e um segundo em que se aprende o conteúdo transmitido por essa linguagem” (GERALDI, 1996, p.37).

Neste momento, serão analisadas algumas das propostas presentes nos LD2 e LD3, atentando para os modos como se constroem as atividades de produção de texto e, nessa

construção, perceber as possíveis influências das concepções sociointeracionista e instrumental.

No LD2, foram recorrentes propostas de escrita de textos que requerem a escrita de pequenos textos. Nesse livro, apresentam-se propostas que trabalham a escrita a partir da estrutura das tipologias textuais, narração e argumentação. Essas propostas organizam-se a partir da apresentação de conceitos sobre os tipos de texto, tendo-se, em seguida, a sugestão de atividades para “aplicação” desses conceitos. Vejamos uma dessas propostas:

(LD2-A)

## PRODUÇÃO DE TEXTO

### A VEROSSIMILHANÇA E O CONFLITO NA NARRATIVA

Um romance, um conto, uma história em quadrinhos, um filme ou uma novela, se estruturam apresentando um conjunto de fatos em seqüência, numa relação de causa e efeito. O conjunto de fatos de uma história chama-se **enredo**.

Três aspectos devem ser observados quando estudamos o que é enredo: a **verossimilhança**, o **conflito** e a **estrutura** do enredo. Nesta seção, estudaremos a verossimilhança e o conflito.

### A VEROSSIMILHANÇA

A **verossimilhança** é a organização lógica dos fatos no enredo. Cada fato é motivo (causa) para o desencadeamento de outros fatos (efeito).

Os fatos contados numa história não precisam ser verdadeiros, mas devem ser verossímeis. Isso quer dizer que eles não precisam corresponder à realidade, mas devem ter coerência entre si e dar a impressão de que podem acontecer.

### O CONFLITO

O que é necessário para fazer uma boa **história**? Leia este texto:

Pedro é um jovem de bom coração. Hoje ele ajudou dona Vera, a velhinha do apartamento 32: fez compras para ela, cuidou de seu cachorro e regou suas plantas. Dona Vera ficou muito agradecida e lhe deu uns trocados para o cinema.

Observe que esse texto constitui uma história completa, isto é, tem os elementos fundamentais de uma narrativa (fatos, personagens, lugar, tempo). Entretanto, é um texto sem graça, não nos diz nada, porque lhe falta algo que o estructure, ou seja, falta-lhe um **conflito**. O conflito é o elemento que possibilita ao leitor ou ao ouvinte criar expectativa diante dos fatos da história que lê ou ouve.

No texto de Umberto Eco [sem referência bibliográfica] vimos que um rio e um pescador não são suficientes para a construção de uma narrativa. A “móbilis” a que o escritor se refere é o conflito – no exemplo dado, a agressividade do pescador e seu passado pouco limpo. Agora, sim, podemos fazer nascer uma boa história.

O conflito é, portanto, qualquer elemento da história que se opõe a outro, criando uma tensão que organiza os fatos narrados e, conseqüentemente, prende a atenção do leitor.

AGORA É A SUA VEZ

1. A seguir você tem alguns ingredientes básicos de uma narrativa. Acrescente a eles, resumidamente, um **conflito** e desenvolva pequenos textos narrativos.

- a) Uma floresta. Chapeuzinho vermelho. Um lobo. Uma moto.
- b) O recreio de uma escola. Dois garotos. Duas garotas.
- c) Meia-noite. Um uivo. Um homem solitário.
- d) Uma praça pública. Uma carteira cheia de dinheiro. Um mendigo.

2. O texto a seguir é o início de um conto de Rubem Braga. Leia-o e crie um texto narrativo coerente com os elementos que nele aparecem. Lembre-se de inventar o conflito, para que sua história desperte o interesse e a expectativa do leitor.

Era um pequeno marinheiro com sua blusa de gola e seu gorro, na rua deserta que a madrugada já tornava lívida. Talvez não fosse tão pequeno, a solidão da rua é que o fazia menor entre os altos edifícios.

Aproximou-se de uma grande porta e bateu com o nó dos dedos. Ninguém abriu. Depois de uma pausa, voltou a bater.

Terminado seu texto, dê-lhe um título sugestivo.

(LD2, p.28,29)

No exemplo acima, trabalha-se o texto narrativo a partir de aspectos que o constituem. A ênfase desse trabalho está em apresentar ao aluno o conceito de verossimilhança e de conflito. Após a conceituação, o aluno é direcionado (“Agora sim podemos fazer uma boa história”) às atividades que propõem a escrita de textos a partir de modelos pré-definidos.

Na questão 1, o aluno é levado a testar seu entendimento sobre o conceito de *conflito*, anteriormente apresentado, a partir da escrita de pequenos textos narrativos. Para isso são oferecidas informações, chamadas, no livro, de *ingredientes básicos de uma narrativa*, que servirão como ponto de partida para a construção de conflitos.

Ao que parece, o modo como os *ingredientes* são oferecidos para a construção dos textos tende a limitar os seus sentidos, podendo estimular a escrita de textos bastante semelhantes. De fato, é difícil esperar um texto criativo ou inovador, se se têm ingredientes do tipo *Uma praça pública, Uma carteira cheia de dinheiro, Um mendigo?*. Provavelmente, neste quesito, duas possibilidades de sentido tenderão a se sobrepor a qualquer possibilidade criativa do aluno. A história será construída a partir de um dos motes: ou o mendigo achará a carteira cheia de dinheiro, ou ele roubará essa carteira cheia de dinheiro de uma outra pessoa.

Na questão 2, desenvolve-se uma proposta semelhante às presentes na questão 1, mas, dessa vez, a atividade requer dos alunos a escrita de um conflito a partir do excerto recortado de um texto de Rubem Braga. Ao que parece, essa atividade traz, implicitamente, a exigência de que o aluno apresente um maior domínio da linguagem narrativa, pois precisa “dar continuidade” ao texto com linguagem mais densa, e que faz uso de metáforas, como a presente no trecho “Talvez não fosse tão pequeno, a solidão da rua é que o fazia menor entre os altos edifícios”.

Se na primeira questão o livro didático deixa-nos pensar que considera o aluno um inexperiente produtor de textos, precisando, por isso, resolver atividades que exigem habilidades mais simples de construção escrita; a segunda questão nos direciona a pensar exatamente o contrário: o aluno sabe construir bons textos narrativos, sendo capaz de dar prosseguimento ao conto de Rubem Braga de modo a despertar o *interesse e a expectativa do leitor*. Esse “posicionamento” antagônico do livro didático evidencia uma questão destacada na epígrafe dessa seção: parece que esse livro entende que é sua tarefa “mandar” escrever e não “ensinar” a escrever - que supõe incluir para que e para quem se escreve.

Essas propostas, presentes nas questões 1 e 2, assemelham-se às presentes no LD1, na medida em que apresentam comandos que resultam na escrita de redações (cf. GERALDI 1984/2006). A proposição de redações tem como base uma concepção instrumental de língua, na medida em que tem a função de testar conhecimentos a respeito de estruturas dos textos da língua, verificando a apreensão de seus modelos.

Esses exercícios tornam artificial a tarefa da escrita, pois não desenvolvem habilidades mais complexas (como aprender a planejar o que vai escrever, reunir informações de leituras prévias, organizar em anotações preliminares informações que farão parte do texto, etc.), em que o aluno precisa apenas lidar com um número bem pequeno de informações, de caráter estrutural, “preenchendo as lacunas” apresentadas pelos quesitos da atividade a partir das informações dadas. Escrever, nesse sentido, é preencher os comandos da atividade e não desenvolver uma habilidade.

Estiveram ainda presentes no LD2, de modo menos recorrente, propostas de escrita que se constroem com base em concepções sociointeracionistas de língua, como é o caso da proposta que será apresentada a seguir:

(LD2-B)

#### PRODUÇÃO DE TEXTO

##### ADEQUANDO OS ARGUMENTOS AO INTERLOCUTOR

*Quem é meu interlocutor?*

Numa situação de argumentação, para que você consiga convencer mais facilmente seu interlocutor, deve levar em conta alguns aspectos importantes:

- quem é o interlocutor: sua idade, seu nível social, suas idéias, seus gostos pessoais, seu comportamento, sua profissão, cargo ou função.
- qual é exatamente a divergência que existe entre você e ele?
- que tipo de linguagem você deve empregar, tentando ganhar a confiança dele: culta ou popular, formal ou informal?
- que argumento você pode apresentar para conseguir o que deseja e, ao mesmo tempo, atender total ou parcialmente ao interesse do interlocutor?

### AGORA É A SUA VEZ

Imagine a seguinte situação: você não tem computador em casa, mas gostaria muito de ter um. Para comprar um equipamento completo, com impressora e programas de acesso à Internet, precisaria ter aproximadamente 2000 reais, mas você só tem 700, resultado de 14 mesadas, que guardou integralmente. Sua irmã poderia participar da compra, mas ela só tem 300 reais na poupança. Seu pai não gosta de contrair dívidas, e o Natal está longe. O que fazer?

Sugestão: convencer sua irmã a dar 300 reais dela e seus pais a anteciparem 1000 reais de mesada, o que significa que você e sua irmã ficarão sem mesada durante 10 meses (portanto, no caso, é preciso convencê-la também sobre esse ponto).

Vamos conhecer um pouco as pessoas envolvidas:

**Seu pai:** não conhece nada de informática, mas usa a máquina de escrever com agilidade. Tem um escritório de contabilidade, com pouco espaço, mas vários clientes. Suas atividades envolvem muitos cálculos e certos tipos de texto, que encaminha a repartições públicas ou a seus clientes. Passa grande parte do tempo procurando a ficha de seus clientes num arquivo de aço ou datilografando textos que são quase sempre iguais.

**Sua mãe:** não conhece nada de informática nem sabe usar máquina de escrever. É representante de uma empresa de cosméticos: vende xampus, cremes, maquiagem, gel, etc. Vai à casa de suas freguesas periodicamente e tem dificuldades para deixar atualizado o cadastro das clientes, com o endereço e o telefone de cada uma, o quanto devem, etc. Além disso, costuma fazer confusão com os produtos que vende, pela variedade de tipos, preços e códigos de identificação.

**Sua irmã:** teve vagas noções de informática na escola, mas acha que não tem jeito para computadores e para máquinas em geral. É bem-relacionada, tem muitos amigos e adora conhecer outras pessoas e conversar. Gosta de desenhar e interessa-se por pintura, pela história da arte e por música.

#### **Para que serve um computador?**

Para muitas coisas, entre as quais produzir textos com mais recursos do que os apresentados por uma máquina de escrever, fazer tabelas e cálculos, guardar e organizar dados, fazer cadastros e mala direta, fazer desenhos (coloridos ou não), cartões de Natal, cartas padronizadas, etc. Serve também para acessar a Internet e, dessa forma, conversar com pessoas da sua cidade ou dos mais distantes pontos do planeta, informar-se sobre os últimos acontecimentos, saber a previsão do tempo, ver a programação cultural, mandar correspondência, fazer compras, entrar em bibliotecas e museus de todo o mundo, etc.

Com base nesses dados, escreva **três pequenos textos argumentativos**, um para cada uma dessas pessoas. Para convencê-las, escolha os argumentos ideais para cada uma delas. Mostrando que um computador seria útil não somente a você mas a todos, suas chances de conseguir o apoio das outras pessoas serão muito maiores.

(LD2, 1998, p.157)

Em (LD2-B) a atividade de escrita de textos, de base sociointeracionista, inicia-se com o destaque para algumas condições de produção que precisam ser consideradas para a construção de um texto argumentativo. No caso específico dessa atividade, as condições de produção que têm destaque são as que precisam ser consideradas para adequar os argumentos ao interlocutor ao qual se destinam.

A atividade de escrita, em *Agora é a sua vez*, contextualiza a situação de produção (a vontade de ter um computador; a falta de dinheiro para comprar um; necessidade de convencer a família da necessidade de ter a máquina), apresenta os interlocutores aos quais de destinarão o texto produzido (o pai, a mãe e a irmã) e discorre sobre as utilidades de um computador.

Ao expor as condições de produção e a caracterização dos interlocutores, o LD2 conta com as habilidades inferenciais de leitura dos alunos, que precisam construir seus pontos de argumentação a partir das informações oferecidas pela atividade.

A partir da valorização dos aspectos destacados, a proposta se diferencia da apresentada anteriormente, porque não apresenta a atividade de escrita de textos apenas como um pretexto para a verificação da aprendizagem de estruturas textuais ou para a fixação de modelos de textos. Ao contrário, essa proposta parece pretender construir o “formato” do texto, ou sua configuração, a partir das condições de produção e dos destinatários do texto produzido. Ao apresentar os destinatários e o “para que serve um computador”, a proposta oferece subsídios para “fortalecer” a argumentação que será construída, direcionando a atenção do aluno para o conteúdo do seu texto, para a construção dos sentidos desse texto.

Todavia, essa proposta apresenta um caráter artificial bastante evidente. Isso se dá por, pelo menos, três motivos: primeiro porque o LD2 não parte de uma necessidade real dos alunos para a orientação da escrita de textos; segundo, porque a proposta de produção sugere a escrita de *três pequenos textos argumentativos* (ênfase no trabalho com tipologias textuais); e terceiro, porque a proposta não apresenta destinatários reais. Na verdade, a situação de interlocução ou de produção não é real, mas, sim, construída pelo livro didático, na medida em que o tipo textual é tomado, de modo instrumental, como um objeto de ensino-aprendizagem (cf. SCHNEUWLY & DOLZ, 1996/2004, p.76). Considera-se que, nessa proposta, a possibilidade de um trabalho significativo com a escrita estaria posta na consideração da tipologia “argumentação” como constitutiva de um determinado gênero de circulação social, que possui destinatários e condições de produção reais.

Quando não considera os fatores referidos, essa proposta de escrita passa a caracterizar-se como *mimética* (MARCUSCHI & CAVALCANTE, 2005, p.244), na medida em que proporciona a “representação” de uma situação real de interação. O caráter mimético da proposta reforça-se ainda mais no momento em que ela requer a escrita de três pequenos textos argumentativos desarticulados, um destinado a cada interlocutor: o pai, a mãe e a irmã.

Talvez fosse importante pensar em que medida a tipologia sugerida para a escrita do texto, *dissertação*, seria o mais adequado à situação de produção e aos interlocutores visados. Quem sabe pudesse ser um gênero mais adequado o gênero oral “reunião familiar”. A proposta do LD2 poderia sugerir o planejamento escrito para a reunião (uma pauta para a reunião familiar). Nesse planejamento escrito, o aluno listaria os argumentos a serem priorizados durante a reunião, considerando as suas próprias condições, e não as que o livro aponta.

No LD3 foram recorrentes propostas como a que segue:

(LD3-A)

## A LINGUAGEM DOS TEXTOS

### A Argumentação

No texto **A “indústria da seca” no Nordeste**, o autor emite opiniões sobre um assunto, visando demonstrar ao interlocutor um ponto de vista que julga ser verdadeiro. Trata-se, portanto, de um texto dissertativo.

Para convencer o leitor, ele apresenta argumentos. Damos o nome de **argumento** a uma prova que serve para afirmar ou negar um fato ou a um recurso utilizado para convencer alguém, para alterar-lhe a opinião ou o comportamento.

Releia o início do texto:

“Os problemas sociais existem em todo o Nordeste, mas a culpa pela miséria da região sempre recaiu sobre o fenômeno das secas. De fato, elas muitas vezes inviabilizam as atividades econômicas no sertão, dizimando o gado e fazendo com que os sertanejos deixem suas terras em busca de melhores condições de vida. Mas a seca não é a única responsável por toda a situação.”

Partindo de um argumento utilizado por outras pessoas (a seca é responsável pelos problemas sociais do Nordeste), ele procura mostrar ao leitor que a causa dos problemas sociais do Nordeste não deve ser creditada unicamente à seca. Passa então a expor argumentos que comprovam seu ponto de vista. Questões como a distribuição de renda e de terras e a atuação de grupos que se aproveitam das secas em benefício próprio são também causas dos problemas sociais no Nordeste.

Observe que a afirmação de que grupos se aproveitam do flagelo em benefício próprio não está “jogada” no texto; pelo contrário, procura-se comprová-la com argumentos que expliquem isso, informando o leitor de como esses grupos agem (divulgam uma situação de calamidade pública, para obter auxílios que são utilizados não na solução do problema, mas em benefício próprio).

Como você pode observar, numa dissertação não basta expor uma opinião; é preciso que se demonstre que ela tem fundamento. Em outras palavras, a tese que defendemos deve estar fundamentada em argumentos convincentes.

Uma boa argumentação sustenta-se basicamente em:

**argumentos universalmente aceitos** – são aqueles que ninguém pode rejeitar, pois são aceitos por todos. Exemplo: você poderá afirmar, com toda a segurança, que ocorrem problemas sociais no Nordeste.

**argumentos de autoridade** – são aqueles que impressionam porque são baseados na citação de autoridades no assunto. Exemplo: você poderá citar o que disse uma pessoa reconhecidamente especialista no tema.

**informações verdadeiras** – não se deve tentar convencer ninguém falsificando informações. Exemplo: você não deve atribuir aos problemas sociais do Nordeste causas que não são verdadeiras, só para tentar impressionar. O interlocutor perceberá que a informação é falsa e perderá a confiança em você.

**dados estatísticos** – você poderá comprovar a veracidade do que está afirmando citando dados estatísticos de instituições idôneas. Por exemplo, se o último censo do IBGE demonstra que há problemas sociais no Nordeste, tem-se aí um argumento muito difícil de ser contestado.

### ATIVIDADES

“Para mim, solidariedade é um gesto ético de alguém que quer acabar com uma situação, e não perpetuá-la. Já o assistencialismo é justamente o contrário.”

(Herbert de Sousa, o Betinho, em uma entrevista ao jornal *Folha de S. Paulo*)

1. Que argumentos você utilizaria para convencer alguém de que a solidariedade é uma maneira de resolver problemas sociais? Escreva sua resposta no caderno.

2. **Assistencialismo** é prática ou doutrina que presta assistência a membros carentes ou necessitados de uma comunidade, e não uma ação que os tira dessa condição. No caderno,

responda: que argumentos você utilizaria para convencer alguém de que o assistencialismo não é a melhor maneira de resolver problemas sociais?

Agora se reúna com três colegas e comparem as respostas. Juntos, procurem redigir uma nova resposta para as questões 1 e 2, resumindo as principais idéias de cada um.

#### PRODUZINDO TEXTO

Os versos abaixo são da autoria de Luiz Gonzaga e foram extraídos da música **Vozes da seca**:

“Doutor, uma esmola a um homem que é são  
ou lhe mata de vergonha, ou vicia o cidadão.”

Escreva um texto dissertativo em prosa em que você exponha seu ponto de vista a respeito dos versos acima. Procure fundamentá-lo com argumentos convincentes. Lembre-se de que o ponto de vista deve ser exposto claramente num parágrafo de introdução; depois, deve-se desenvolver a argumentação que sustenta o ponto de vista e, finalmente, concluir o pensamento, a linha de raciocínio.

#### EXERCITANDO A CRÍTICA

O texto se caracteriza como uma dissertação? Apresenta introdução, desenvolvimento e conclusão? A argumentação fundamenta a tese apresentada? Os argumentos são convincentes? A conclusão é coerente com a argumentação exposta? A linguagem utilizada está adequada ao tipo de texto? A dissertação tem um título?

(LD3, p.54-56)

A proposta (LD3-A) apresenta características semelhantes à presente em (LD2-A), na medida em que se organiza em torno da apresentação de características do tipo textual argumentar. Assemelha-se também à proposta (LD2-A), porque requer do aluno a escrita para verificar a apreensão do modelo de texto apresentado.

Em “Produzindo Texto”, é solicitada ao aluno a escrita de um texto dissertativo para expor seu ponto de vista sobre dois versos de uma música do compositor e cantor Luiz Gonzaga. O aluno terá que escrever seu texto respeitando a estrutura de uma dissertação, apresentada anteriormente na proposta (“Lembre-se de que o ponto de vista deve ser exposto claramente num parágrafo de **introdução**; depois, deve-se **desenvolver a argumentação** que sustenta o ponto de vista e, finalmente, **concluir o pensamento**, a linha de raciocínio”). A solicitação da escrita do gênero dissertação, serve para que o aluno demonstre seu domínio de habilidades argumentativas (“Escreva um texto dissertativo em prosa em que você exponha seu ponto de vista a respeito dos versos acima. **Procure fundamentá-lo com argumentos convincentes**”).

Propostas desse tipo, em que a ênfase parece estar no estudo das estruturas dos textos, provavelmente limitarão a possibilidade de formar a proficiência escrita dos alunos que, mais uma vez, são levados à atividade escrita para a demonstrarem que assimilaram conceitos

apresentados. Parece que, novamente, não se “ensina” a escrever, mas apenas se “manda” escrever.

Todavia, há de se ponderar que, apesar de a proposta (LD3-A) ter como sua base predominante a concepção instrumental, é possível identificar a influência da concepção sociointeracionista de língua. A influência sociointeracionista, que pode ser identificada a partir da proposição para a revisão de textos, presente ao final da proposta. Entretanto, essa influência não chega a ser efetivada no modo como se conduz a proposta de reescrita, na medida em que ela enfatiza principalmente aspectos da estrutura textual, desconsiderando aspectos interlocutivos, como se a linguagem utilizada no texto está de acordo com o leitor pressuposto para ele. Na verdade, boa parte das seções dedicadas à reescrita de textos apresenta orientações que levam em conta principalmente a observação de aspectos da estrutura textual.

Estão ainda presentes, no LD3, propostas que levam em conta a escrita de gêneros textuais, como a reportagem:

(LD3-B)

#### PRODUZINDO TEXTO

Você, em grupo com seus colegas, deverá produzir uma reportagem, que, depois de pronta, poderá ser afixada no mural da classe para que outros colegas possam lê-la e comentá-la. O assunto será o trabalho de adolescentes.

Para realizar uma boa reportagem, é fundamental estar bem preparado sobre aquilo que se vai reportar; por isso, pesquise e estude-o antes.

Ouçá depoimentos de quem tenha alguma informação a dar sobre o tema: jovens que trabalham, jovens que querem trabalhar e não conseguem emprego. Você poderá também citar dados e opiniões de especialistas no assunto, os quais poderão ser encontrados nas sugestões de leituras deste capítulo. Caso você encontre opiniões contraditórias, deverá informá-las ao leitor para que ele próprio chegue a uma conclusão.

Não confie na memória: anote tudo; assim, será mais fácil ordenar os fatos que irá relatar. Você poderá ilustrar sua reportagem com fotos ou gráficos.

(LD3, p.137)

A influência sociointeracionista dessa atividade pode ser depreendida do fato de ela propor ao aluno a escrita de um gênero textual de ampla circulação social, a reportagem, e não somente a solicitação da escrita de uma *tipologia textual* (cf. MARCUSCHI, 2002), como uma dissertação, por exemplo.

Na proposta, influências sociointeracionistas podem ainda ser depreendidas a partir da sugestão para que os alunos façam anotações dos vários fatos que irão tratar na reportagem

(“Não confie na memória: anote tudo; assim, será mais fácil ordenar os fatos que irá relatar”), que estudem e pesquisem sobre o tema, sugerindo uma organização prévia das informações do texto a ser escrito. Essa (tímida) influência pode também ser depreendida a partir de sugestões de acréscimo de imagens (“fotos ou gráficos”) ao texto produzido pelo aluno. Além disso, o “assunto” sugerido para a escrita, “trabalho de adolescentes”, sugere a preocupação da proposta em adequar a atividade à faixa etária dos alunos.

Outros aspectos que caracterizam uma influência sociointeracionista na proposta, referem-se à sua sugestão para o trabalho em grupo com a escrita e para a “publicação” dos textos produzidos pelos alunos no “mural da classe”: “Você, em grupo com seus colegas, deverá produzir uma reportagem, que, depois de pronta, poderá ser afixada no mural da classe para que outros colegas possam lê-la e comentá-la”. Essa sugestão, ao que parece, revela-se como um (tímido) indício de uma transição de um trabalho instrumental (que, por exemplo, acontece no LD1) para um trabalho sócio-interacional. Nesse sentido, a proposta deixa de proporcionar uma atividade de escrita mais “solitária”, na qual o aluno produz um texto para ser corrigido e avaliado pelo professor (seu único leitor), passando a direcionar ao trabalho “conjunto” com a escrita, criando situações para a interlocução e interação em sala de aula. Esse trabalho em grupo com a escrita de textos, por sua vez, “ganha” mais um interlocutor: os colegas de classe.

Por outro lado, ao restringir a circulação dos textos dos alunos à escola, a proposta deixa entrever a presença de características de uma concepção instrumental de língua, que se concretiza pelo fato de a atividade não apresentar um interlocutor real, leitor de reportagens. A relação de interlocução é estabelecida com os colegas de classe (“Você, em grupo com seus colegas, deverá produzir uma reportagem, que, depois de pronta, poderá ser **afixada no mural da classe para que outros colegas possam lê-la e comentá-la**”).

Em contrapartida, a restrição dos textos produzidos pelos alunos ao espaço escolar atribui ao ensino da escrita na escola, segundo MARCUSCHI & CAVALCANTE (2005, p.241 livro do CEALE), um caráter *circular* ou *endógeno*. Na medida em que o leitor presumido para esses textos escolares é o professor e, no máximo, os colegas; que a esfera de circulação é a sala de aula ou outras dependências da escola; e que o objetivo pretendido está em cumprir uma atividade, em testar se um conhecimento foi adquirido, instala-se um “círculo vicioso (...), responsável pelo elevado nível de artificialidade da produção escrita” (MARCUSCHI & CAVALCANTE, 2005, p.242).

As propostas de trabalho com a escrita dos LD2 e LD3 têm em comum o fato de que transitam entre práticas estruturais, e práticas que envolvem algumas influências

sociointeracionistas. Numa relação de paralelismo, as práticas de ensino da escrita do primeiro tipo associam-se às “propostas tradicionais”, que envolvem a escrita para o preenchimento de modelos de textos (pré-determinados). Já as práticas de segundo tipo, envolvem as “novas” propostas de ensino de língua, que visam um ensino da escrita contextualizado, desenvolvido segundo condições de produção e segundo interlocutores previamente definidos (cf. GERALDI, 1991/1995).

Ao que parece, as propostas de trabalho com a escrita nesses livros dividem-se em duas instâncias, a da “aula” e a do “exercício” (cf. BATISTA, 1997 livro aula de português). Na instância da aula, estão apresentadas as estruturas e/ou características típicas de determinadas tipologias textuais; na instância do exercício é testada a apreensão dos aspectos apresentados, seja a partir de exercícios do tipo “siga o modelo”, seja a partir de exercícios para a escrita de gêneros textuais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Os livros didáticos funcionariam, então, como antenas da sociedade, incorporando para si a tarefa de estabelecer uma ponte entre as instâncias produtoras do conhecimento e o processo pedagógico, sistematizando e didatizando os saberes que a cada momento histórico se definem como necessários. Numa perspectiva ingênua, seus conteúdos manifestariam uma espécie de consenso social daquilo que todo cidadão deve saber. No entanto, como o programa e a organização escolar são objetivamente frutos das disputas e compromissos sociais, os livros didáticos tendem a trazer apenas a versão autorizada, que corresponde à visão de mundo das forças político-sociais dominantes.*

(BRITTO, 1997/2002, p.253)

Num momento histórico anterior, principalmente entre as décadas de 1960 e 1980, são recorrentes em livros didáticos de Português, propostas com ênfase na descrição das estruturas da língua, que têm a gramática normativa como principal conteúdo.

A partir da década de 1990, começam a figurar em coleções didáticas indícios de uma concepção sociointeracionista de língua, a qual discute a importância de se considerar o trabalho com a linguagem a partir dos textos que circulam socialmente e não mais somente a partir do estudo da sua estrutura.

No campo dos estudos lingüísticos, a ampliação e consolidação de pesquisas no campo pragmático, com a Teoria dos Atos de Fala; no campo da Sociolingüística, acerca da variação e mudança lingüísticas; em trabalhos como o do Projeto NURC<sup>44</sup> (Norma Urbana Culta), que dão visibilidade às questões da oralidade, sistematizando-as; iniciadas na década de 1970, levaram ao questionamento do ensino do Português baseado na gramática normativa, sugerindo a introdução, nesse ensino, de aspectos sociointeracionistas, que consideram a linguagem em seus contextos de uso.

Muito provavelmente a presença de propostas de base interacionista em livros didáticos, na década de 1990, foi impulsionada pela intensificação das relações de interlocução estabelecidas entre esses materiais, documentos curriculares oficiais, programas nacionais de avaliação de materiais didáticos e estudos e pesquisas no campo da Lingüística.

Por mais que na década de 1970 as pesquisas lingüísticas e mesmo alguns textos curriculares, como dos materiais publicados pela Coordenadoria de Estudos e Normas

---

<sup>44</sup> Este projeto pretende mapear, descrever e caracterizar a norma culta urbana falada nas principais regiões do nosso país.

Pedagógicas – CENP –, no estado de São Paulo, entre 1975 e 1980, já estivessem tratando sobre outros aspectos referentes à linguagem e propondo a revisão de concepções e procedimentos didáticos cristalizados no ensino do Português, é em meados da década de 1990, quando outros fatores como a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e também a consolidação da avaliação de materiais didáticos destinados ao segundo segmento do ensino fundamental, realizada pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que propostas sociointeracionistas de língua chegam com mais ênfase à escola e aos livros didáticos de Português.

No caso dos livros analisados nesta pesquisa, percebeu-se que as concepções e propostas de base sociointeracionista figuraram com maior ênfase nos livros didáticos de Português publicados em 1998 e 2002 (LD2 e LD3, respectivamente). Acredita-se que isso se deveu às influências exercidas pela publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais e pela execução de um conjunto de medidas, por parte do PNLD, no ano de 1996, para avaliar *sistemática e continuamente* o livro didático brasileiro (BATISTA, 2003).

No entanto, constatou-se que esses livros apresentaram de modo predominante características de uma concepção instrumental de língua. Essa constatação faz pensar que as mudanças na concepção de língua e, conseqüentemente, nas propostas para o seu trabalho levam um certo tempo para figurarem em livros didáticos de Português, apesar de as discussões acerca do sociointeracionismo virem acontecendo, no campo lingüístico-acadêmico, desde a década de 1970.

Percebeu-se assim que nos livros didáticos analisados há uma tendência à existência concomitante de mais de uma concepção de língua, tendo em vista que esses materiais apresentam um modo específico de proceder à escolarização de saberes lingüísticos, que supõe uma transição entre a tradição e a novidade. Nesse sentido, pareceu haver a coexistência de propostas que são o resultado da combinação entre a concepção de língua como instrumento para a comunicação (concepção instrumental), na qual se tem a ênfase no trabalho com a gramática normativa e com a estrutura dos tipos textuais, e a concepção de língua como interação social (concepção sociointeracionista), que tem como ponto de partida os textos que circulam socialmente.

Ao observar a ênfase dada às atividades de escrita nos três livros didáticos, percebeu-se também a oscilação entre dois tipos de proposta, que se ligam às concepções de língua referidas anteriormente: “escrita-reprodução” e “escrita-produção” (cf. AZEVEDO & TARDELLI, 1997/2002), predominando o primeiro tipo.

A “escrita-reprodução” vincula-se à concepção de base instrumental e refere-se àquelas atividades que, “embora realizadas pelo aluno, são de tal modo conduzidas em seu processo de produção, que a margem de atuação individual praticamente desaparece.” (AZEVEDO & TARDELLI, 1997/2002, p.31). Esse tipo de proposta relaciona-se a atividades de escrita que estimulam a prática da cópia e/ou da reprodução de estruturas e modelos de textos pré-definidos.

As propostas baseadas na prática da “escrita-reprodução” pareceram funcionar como atividades para testar conhecimentos sobre estruturas textuais anteriormente apresentados, como acontece no trabalho com a gramática, apresentando-se conceitos e requerendo suas aplicações.

A categoria “escrita-reprodução” esteve relacionada primordialmente, nos LD1 e LD2, a atividades que têm em vista o preenchimento de lacunas ou a escrita a partir de modelos de textos pré-definidos. No LD3, a “escrita-reprodução” acontece a partir do trabalho com a estrutura de tipos e gêneros textuais. A essa categoria associaram-se propostas de escrita com questões que não possibilitam a constituição de “autoria” pelos alunos, na medida em que estimulam respostas pré-determinadas por conteúdos anteriormente sistematizados, ou a escrita de textos a partir de modelos pré-definidos, tendo em vista produzir redações escolares.

A “escrita-produção”, por outro lado, diz respeito a propostas que apresentam influências de uma concepção de língua de base sociointeracionista. O trabalho com a escrita, nessas propostas, leva em consideração aspectos relativos à interlocução, deixando entrever características da concepção de texto como um *processo* (EVANGELISTA et al, 1998, p.27, 28)

Nos livros analisados, entretanto, viu-se que as propostas para a “escrita-produção”, presentes nos LD2 e LD3, mas ausentes no LD1, têm como característica a “simulação” de situações reais de interlocução. Nesse sentido, as escritas decorrentes dessas atividades se desenvolvem “à maneira de’ determinado texto”, são “miméticas, pois imitam gêneros de circulação social, sem todavia conseguirem preservar a função sócio-comunicativa do espaço de circulação original, que é substituída pela função pedagógica” (MARCUSCHI & CAVALCANTE, 2005, p.244). Nesse sentido, percebeu-se que as propostas de trabalho com a escrita de textos nos LD2 e LD3 transitam entre práticas mais estruturais, camadas de práticas de “escrita-reprodução”, e práticas que envolvem ou possibilitam a constituição de condições de produção (cf. GERALDI, 1991/1995), práticas de “escrita-produção”.

A partir dessas constatações, foi possível entender que a escolarização de saberes lingüísticos em livros didáticos de Português não acontece de modo direto e nem a partir das relações semelhantes de interlocução. Nesse sentido, viu-se que a escolarização acontece de modo distinto no Manual do Professor e no Livro do Aluno nas fontes analisadas.

Os Manuais do Professor dos LD2 e LD3 apresentam-se afinados com textos dos PCN, explicitando mais as concepções sociointeracionistas que lhes são concernentes e, no caso do LD1, o Manual buscou uma afinidade conceitual com propostas curriculares publicadas na década de 1970, como era de se esperar. Mas há uma relativa distância entre essa discussão conceitual e metodológica direcionada exclusivamente ao professor e aquilo que se realiza como propostas didáticas nos livros do aluno.

No Livro do Aluno de LD2 e LD3, por sua vez, a escolarização de saberes lingüísticos acontece a partir da influência concomitante entre concepções instrumentais e sociointeracionistas, predominando a primeira. Acredita-se que esta presença das concepções sociointeracionistas de língua em dois dos livros analisados possa também estar vinculada a certos critérios estipulados pelo PNLD, uma vez que suas determinações têm impacto claro na escolha e distribuição de livros para as escolas brasileiras. Portanto, os LD2 e LD3 parecem mais cumprir uma prescrição externa do que realmente assumir uma mudança nas metodologias de trabalho com a língua.

As reflexões possibilitadas por esta pesquisa sugerem que a escolarização de saberes acontece a partir de relações de interlocução complexas e variadas, estabelecidas entre instâncias curriculares e discussões que circulam no meio científico-acadêmico.

A escolarização parece acontecer, nos livros didáticos analisados, a partir da recontextualização (CASTRO, 2005) de alguns dos saberes lingüísticos para a sua “operacionalização” na escola. Nesse sentido, esses materiais tendem a adaptar os saberes lingüísticos selecionados para o “ensino do Português” tendo como base associações entre concepções instrumentais (que ainda predominam) e concepções sociointeracionistas de língua.

De todo modo, é importante lembrar que esta pesquisa apenas pôde contemplar a escolarização presumida de saberes lingüísticos em livros didáticos de Português. Nesse sentido, seria interessante promover a reflexão, em futuras pesquisas, sobre como acontece a escolarização efetiva desses saberes lingüísticos na aula de Português. Poderia se considerar, por exemplo, em que medida a formação do professor possibilita que concepções sociointeracionistas façam parte da aula de Português.

Para terminar, a citação retirada de uma entrevista concedida pela professora Magda Soares parece trazer à tona o quanto a escolarização dos saberes, de maneira geral, e de saberes lingüísticos, de modo mais particular, acontece sempre a partir de uma dinâmica de constate reconfiguração, adaptação, abandono e permanência:

**MS:** e assim vai, menina, a história do ensino de português... e vai continuar por aí, eu só fico é curiosa de saber como, porque claro que não vai parar aqui; eu passei por algumas outras propostas e sei como é que, em cada um desses momentos, eu tinha convicção de que era aquilo que tinha de ser. Na época da comunicação, por exemplo, a gente falava assim: “gente, como é que nós não enxergamos isso antes, que não tem sentido esses meninos ficarem aprendendo sujeito, predicado, objeto direto, o que eles têm que aprender é a se comunicar, é falar, é ouvir”, convencida de que isso era a verdade. Em cada momento eu tinha essa convicção... e como é que é hoje? hoje eu falo “é isto”, só que eu relativizo: “é isto agora, porque é aqui que nós chegamos, neste momento, o que nós temos como subsídio, como teoria, como fundamento, agora é isto.”. Mas a ciência não pára, as coisas vão continuar a andar, a história da leitura está avançando a passos largos, a sociologia da leitura, a Lingüística, a Psicologia, está tudo avançando... daqui a um tempo, nós vamos falar assim: “olha o que nós, no começo do século vinte e um, achávamos que era o ensino de português!”, daqui a uns vinte anos, você, olhando hoje, vai dizer: “olha aqui, a gente tava convencido de que era aquilo que tinha que ser, de que a gente tinha achado a verdade”, e é interessante que a gente não consegue imaginar que tipo de coisa pode vir: “gente, mas é óbvio que é isso, são gêneros, tipos de textos, é a gramática do texto, é a concepção de língua como discurso”, mas a cada momento, no passado, eu já pensei assim, então, eu tenho certeza que vem coisa aí pela frente (...)

(MONFREDINI, 2005, p.34-35; ANEXOS)

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, Isabel. *Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva*. São Paulo: Cortez, 2004.

ALTMAN, Cristina. A profissionalização da carreira de Letras: a Lingüística pré-68 no Brasil. In: ALTMAN, Cristina. *A pesquisa lingüística no Brasil (1968-1988)*. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 1998. p.67-87.

AZEVEDO, Claudinéia B.; TARDELLI, Marlete, C. Escrevendo e falando na sala de aula. In: GERALDI, João Wanderley; Citelli, Beatriz (orgs). *Aprender e ensinar com textos de alunos*. São Paulo: Cortez, 2002. p.25-47.

\_\_\_\_\_. Os lingüistas. In: ALTMAN, Cristina. *A pesquisa lingüística no Brasil*. São Paulo: USP, 1998. p.101-131.

\_\_\_\_\_. Em busca da especialização profissional: a instalação dos programas de pós-graduação. In: ALTMAN, Cristina. *A pesquisa lingüística no Brasil*. São Paulo: USP, 1998. p.139-167.

\_\_\_\_\_. Os primeiros estudos de lingüística dos anos 1960. In: ALTMAN, Cristina. *A pesquisa lingüística no Brasil*. São Paulo: USP, 1998. p.173-187.

BAKHTIN, Mikhail. Os Gêneros do Discurso. In: \_\_\_\_\_. *Estética da Criação Verbal*. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p.261-306.

BAKHTIN, Mikhail (Volochinov). Duas orientações do pensamento filosófico lingüístico. In: BAKHTIN, Mikhail (Volochinov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. 10 ed. São Paulo: Hucitec, 2004. p.69-89.

\_\_\_\_\_. Língua, fala e enunciação. In: BAKHTIN, Mikhail (Volochinov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. 10 ed. São Paulo: Hucitec, 2004. p.90-109.

\_\_\_\_\_. A interação verbal. In: BAKHTIN, Mikhail (Volochinov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. 10 ed. São Paulo: Hucitec, 2004. p.111-127.

BARDIN, Laurence. Définition et rapport avec les autres sciences. In: BARDIN, Laurence. *L'analyse de contenu*. Paris: Universitaires de France (PUF), 1977. p.30-51.

\_\_\_\_\_. Méthode. In: BARDIN, Laurence. *L'analyse de contenu*. Paris: Universitaires de France (PUF), 1977. p.125-205.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. *Aula de Português*. 1ª ed. São Paulo: 1997.

\_\_\_\_\_. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. In: ABREU, Márcia (org.). *Leitura, História e História da Leitura*. São Paulo: Mercado de Letras, 1999.

\_\_\_\_\_. *Recomendações para uma política pública de livros didáticos*. Brasília: Ministério da Educação, 2001.

\_\_\_\_\_. A avaliação dos livros didáticos: para entender o programa nacional do livro didático (PNLD). In: ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio Augusto G. *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita*. São Paulo: Mercado de Letras, 2003. p.25-67.

BATISTA, Antônio Augusto G.; COSTA VAL, Maria da Graça. Livros didáticos, controle do currículo professores: uma introdução. In: BATISTA, Antônio Augusto G.; COSTA VAL (orgs.). *Livros de alfabetização e de portugueses: os professores e suas escolhas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p.9-28.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes.; ROJO, Roxane. Livros escolares no Brasil: a produção científica. In: COSTA VAL, Maria da Graça; MARCHUSCHI, Beth (orgs.). *Livros didáticos de língua portuguesa: letramento, inclusão e cidadania*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p.13-45.

BERNSTEIN, Basil. A construção social do discurso pedagógico. In: BERNSTEIN, Basil. *A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle*. Petrópole: Vozes, 1996.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Raquel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). *Gêneros Textuais e Ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p.37-46.

BUNZEN, Clécio dos Santos. *Livro didático de língua portuguesa: um gênero do discurso*. 2005. 170p. Dissertação (Mestrado em Letras, Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade de Campinas, Campinas, 2005.

BRITTO, Luiz Percival Leme. *A sombra do caos: ensino de língua X tradição gramatical*. Campinas: Mercado das Letras, 2002.

\_\_\_\_\_. Em terra de surdos-mudos (um estudo sobre as condições de produção de textos escolares). p.117-125. In: GERALDI, João Wanderley (org.). *O Texto na Sala de Aula*. 4ª ed. São Paulo: Ática, 2006.

CASTILHO, Ataliba T. de. Português falado e ensino da gramática. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 25, n. 1, p.103-136, março, 1990.

CASTRO, Rui Vieira. O Português no Ensino Secundário: Processos contemporâneos de (re)configuração. In: DIONÍSIO, Maria de Lourdes; CASTRO, Rui Vieira. *O Português nas escolas: ensaios sobre a língua e a literatura no ensino secundário*. Coimbra: Almedina, 2005, p.31-71.

CHERVEL, André. *La culture scolaire: une approche historique*. Paris: Belin, 1998.

CHOPPIN, Alain. Traiter le manuel scolaire comme source documentaire: une approche historique. *Língua Escrita*. Belo Horizonte, n.3, p.5-14, set/dez 2007. Disponível em: [www.ceale.fae.ufmg.br](http://www.ceale.fae.ufmg.br). Acesso em: 18/09/2008.

CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves. Letramento e Heterogeneidade da Escrita no Ensino de Português. p.135-166. In: SIGNIORINI, Inês (Org.). *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas: Mercado das Letras, 2001.

COSTA VAL, Maria da Graça. O que é produção de texto na escola. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, n. 20, p. 83-87, março/abril, 1998.

\_\_\_\_\_. Maria da Graça. *Redação e Textualidade*. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

\_\_\_\_\_. Texto, Textualidade e Textualização. In: CECCANTINI, J. L. Tápias; PEREIRA, Rony F.; ZANCHETTA JR., Juvenal. *Pedagogia Cidadã: cadernos de formação: Língua Portuguesa*. Vol. 1. São Paulo: UNESP, Pró-Reitoria de Graduação, 2004. p.113-128.

ECO, Umberto. *Lector in Fabula: a cooperação interpretativa nos textos narrativos*. São Paulo: Perspectiva, 1986.

EVANGELISTA, Aracy Alves Martins (et.al.). Professor-Leitor, Aluno-Autor: reflexões sobre avaliação do texto escolar. *Intermédios: Cadernos Ceale*. Minas Gerais, v.3, ano 2, outubro de 1998.

FORQUIN, Jean-Claude. Currículo e cultura. In: FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. p.09-26.

FRANCHI, Eglê. *E as crianças eram difíceis: A redação na escola*. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

FRANCHI, Carlos. *Mas o que é mesmo “gramática”*. São Paulo: Parábola, 2006.

FREITAG, Bárbara; COSTA, Wanderly F. da; MOTTA, Valéria R. *O Livro Didático em Questão*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1993.

GARCEZ, Lucília. O fio da meada: as pesquisas sobre a escrita. In:\_\_\_\_\_ *A escrita e o outro*. Brasília: Universidade de Brasília, 1998, p. 23-43.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de Passagem*. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

\_\_\_\_\_. *Linguagem e Ensino*. São Paulo: Mercado de Letras, 1996.

\_\_\_\_\_. Da redação à produção de textos. In: GERALDI, João Wanderley; Citelli, Beatriz (orgs). *Aprender e ensinar com textos de alunos*. São Paulo: Cortez, 2002. p.17-24.

GERALDI, João Wanderley (org.). *O Texto na Sala de Aula*. 4ª ed. São Paulo: Ática, 2006.

GNERRE, Maurizio. *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ILARI, Rodolfo. Algumas opções do professor de português no segundo grau. In: SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. *Subsídios à proposta curricular de Língua Portuguesa para o 2º grau*. V.I – Reflexões preliminares, 1978.

\_\_\_\_\_. *A lingüística e o ensino de língua portuguesa*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

JACKOBSON, Roman. *Lingüística e Comunicação*. São Paulo: Cultrix, 1970.

KLEIMAN, Ângela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Ângela B. *Os significados do letramento*. São Paulo: Mercado das Letras, 1995. p. 15-58.

\_\_\_\_\_. Letramento e formação de professor: quais as práticas e exigências no local de trabalho?. In: Kleiman, A. (org.). *A formação do professor: perspectivas da lingüística aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 2001, p.39-68.

\_\_\_\_\_. *Leitura: ensino e pesquisa*. 2ª edição. São Paulo: Pontes, 2004.

LAURIA, Maria Paula Parisi. *Livro Didático de Português: entre as concepções de ensino, os trilhos da lei e as sendas do texto*. 2000. 317p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

LOPES, Edward. *Fundamentos da Lingüística Contemporânea*. 16ª ed. São Paulo: Cultrix, 1999.

MARCUSCHI, Beth & CAVALCANTE, Marianne. Atividades de escrita em livros didáticos de língua portuguesa: perspectivas convergentes e divergentes. p.237-260. In: MARCUSCHI, Beth & COSTA VAL, Maria da Graça. *Livros didáticos de língua portuguesa: letramento, inclusão e cidadania*. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2005.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Raquel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). *Gêneros Textuais e Ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p.19-46.

\_\_\_\_\_. Oralidade e Ensino de Língua: uma Questão Pouco “Falada”. p.21-34. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva & BEZERRA, Maria Auxiliadora. *O livro didático de Português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MARINHO, Marildes. A língua portuguesa nos currículos de final de século. In: BARRETO, Elba Siqueira de Sá. *Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1998. p.43-90.

MATENCIO, Maria de Lourdes M. Como anda a formação de professores?. In: MATENCIO, Maria de Lourdes M. *Leitura, Produção de Textos e a Escola: reflexões sobre o processo de letramento*. São Paulo: Mercado de Letras, 2000. p.79-93.

MEURER, J. L. Esboço de um modelo de produção de textos. In: Meurer, J. L. & Motta-Roth, Desireé (orgs) *Parâmetros de textualização*. Santa Maria: UFSM, 1997, p.13-28.

MONFREDINI, Tany Mara. *A Lingüística na Escolarização: referências de uma obra didática construída entre 1965 e 2002*. Dissertação (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, UFMG, Belo Horizonte. 2005.

NEVES, Maria Helena Moura. Questões ligadas ao ensino da gramática. In: NEVES, Maria Helena Moura. *A Gramática: história, teoria e análise do ensino*. São Paulo: Unesp, 2002. p.225-136.

ORLANDI, Eni P. *Língua e conhecimento lingüístico: para uma história das idéias no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002.

PIETRI, Émerson de. Concepções de língua e escola e propostas de ensino de língua portuguesa: discussões sobre reprodução/transformação social. *Falla dos Pinhaes*. Espírito Santo do Pinhal, v.2, n.2, jan/dez, 2005.

PIGNATARI, Décio. *Informação. Linguagem. Comunicação*. São Paulo: Perspectiva, 1971.

POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

RAZZINI, Márcia de Paula G. *O espelho da nação: a antologia nacional e o ensino de português e de literatura (1838-1971)*. 2000. 247p. Tese (Doutorado em Letras, Teoria Literária) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade de Campinas, Campinas, 2000.

REINALDO, Maria Augusta G. de Macedo. A Orientação para Produção de Texto. p.89-101. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva & BEZERRA, Maria Auxiliadora. *O livro didático de Português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

RODRIGUES, Aryon D. Tarefas da Lingüística no Brasil. *Revista Brasileira de Lingüística Teórica e Aplicada* – Estudos Lingüísticos. São Paulo, v.I, n.1, p. 4-15, julho, 1966.

ROJO, Roxane. Gêneros de discurso /texto como objeto de ensino de línguas: um retorno ao *trivium*? In: SIGNORINI, Inês (org.). *Percursos transdisciplinares de investigação sobre língua(guem)*. Campinas: Mercado de Letras, (no prelo).

SERCUNDES, Maria Madalena I. Ensinando a escrever. In: Geraldi, João Wanderley; Citelli, Beatriz (orgs). *Aprender e ensinar com textos de alunos*. São Paulo: Cortez, 2002. p.75-97.

SCHNEUWLY, Bernard. & DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: DOLZ, J. & SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. São Paulo: Mercado de Letras, 2004. p. 71-91.

SILVA, Paulo Eduardo Mendes; MORI-DE-ANGELIS, Cristiane Cagnoto. Livros didáticos de Língua Portuguesa (5ª a 8ª): perspectivas sobre o ensino da linguagem oral. IN: ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. *Livro didático de Língua Portuguesa, letramento e cultura da escrita*. São Paulo: Mercado de Letras, 2003. p.185-210.

SOARES, Magda. Para além do discurso. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, ano 1, n. 2, p. 5-17, março/abril, 1995.

\_\_\_\_\_. Um olhar sobre o livro didático. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v. 2, n. 12, p. 53-63, nov./dez., 1996a.

\_\_\_\_\_. Português na escola: história de uma disciplina curricular. *Revista de Educação da AEC*, Belo Horizonte, n. 101, p.9-29, out./dez. 1996b.

\_\_\_\_\_. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

\_\_\_\_\_. O livro didático como fonte para a história da leitura e da formação do professor-leitor. In: MARINHO, MARILDES (org.). *Ler e navegar: espaços e percursos da leitura*. São Paulo: Mercado de Letras, 2001. p.31-76.

TRAVAGLIA, Luis Carlos. *Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática*. São Paulo: Cortez, 2006.

UNICAMP. *O que sabemos sobre o livro didático: catálogo analítico*. Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1989.

VALDEMARIN, Vera T.; SOUZA, Rosa Fátima de. Apresentação. *Caderno Cedes – Cultura escolar: história, práticas e representações*, Campinas, n. 52, 2000. p.5-9.

VARELA, Júlia. Categorias espaço-temporais e socialização escolar: do individualismo ao narcisismo. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). *Escola básica na virada do século: cultura, política e Currículo*. São Paulo: Cortez, 1996. p.73-106.

WEEDWOOD, Barbara. *História Concisa da Lingüística*. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

ZILBERMAN, Regina; LAJOLO, Marisa. Livros didáticos, escolas, leitura. In: ZILBERMAN, Regina; LAJOLO, Marisa. *A formação da leitura no Brasil*. São Paulo: Ática, 1996. p.120-233.

#### SITES CONSULTADOS:

<http://www.fnde.gov.br/>

<http://homepage.mac.com/rrojo/LDP-Propertil/FileSharing34.html>

<http://homepage.mac.com/rrojo/LDP-Propertil/FileSharing34.html>

[http://www.fnde.gov.br/home/index.jsp?arquivo=livro\\_didatico.html](http://www.fnde.gov.br/home/index.jsp?arquivo=livro_didatico.html)

#### LIVROS DIDÁTICOS:

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Português: Linguagens*. São Paulo: Atual, 1998.

FARACO, Carlos Emílio; MOURA, Francisco Marto de. *Comunicação em Língua Portuguesa*. São Paulo: Ática, 1984.

TERRA, Ernani; CAVALETE, Floriana. *Português para Todos*. São Paulo: Scipione, 2002.

## PROPOSTAS CURRICULARES:

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa – 3º e 4º ciclos do ensino fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. *Programa de Ensino do Primeiro Grau: Comunicação e Expressão*. Belo Horizonte, 1973.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. *Programa de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira para o 1º e 2º graus*. Belo Horizonte, 1986.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. *Novas propostas curriculares – instrumento de preparação para o exercício da cidadania*. Belo Horizonte: 1987.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. *Programa para o ensino fundamental – 5ª a 8ª série*. Belo Horizonte, 1995.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. *Subsídios para implementação do guia curricular de Língua Portuguesa para o 1º grau – 3ª série*. São Paulo, 1977.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. *Proposta curricular para o ensino de Língua Portuguesa – 1º Grau*. São Paulo, 1991.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. *Proposta curricular de Língua Portuguesa e técnicas de redação para o 2º grau*. São Paulo, 1980.