

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PELOTAS



DOUTORADO EM LETRAS

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: LINGUÍSTICA APLICADA

Dulce Cassol Tagliani

**O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO CONTEXTO
ESCOLAR: PERSPECTIVAS DE INTERAÇÃO**

**PELOTAS
2009**

DULCE CASSOL TAGLIANI

**O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO CONTEXTO
ESCOLAR: PERSPECTIVAS DE INTERAÇÃO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Católica de Pelotas, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Letras, área de Concentração em Linguística Aplicada, sob orientação do Profº Dr. Vilson Leffa.

**PELOTAS
2009**

DULCE CASSOL TAGLIANI

**O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO CONTEXTO
ESCOLAR: PERSPECTIVAS DE INTERAÇÃO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da
Universidade Católica de Pelotas – UCPel para obtenção do grau de doutora em Letras.

Aprovada em 27/07/2009.

Banca examinadora:

Prof. Dr. Vilson Leffa (orientador - UCPel)

Profa. Dra. Roxane Rojo (UNICAMP)

Profa. Dra. Désirée Motta-Roth (UFMS)

Profa. Dra. Magda Damiani (UFPel)

Profa. Dra. Maria da Glória di Fanti (UCPel)

Dedico este trabalho a minha família.

AGRADECIMENTOS

Ao meu primeiro e grande incentivador nesta jornada, meu esposo Roney, por tudo que significa para mim.

Ao Mateus, a Fernanda e ao Pedro, por existirem na minha vida.

Ao meu querido médico e segundo pai, Dr. Waldir Veiga Pereira, por seus cuidados e generosidade.

Ao meu orientador, Professor Vilson Leffa, por sua presença sempre ativa neste longo caminho.

Ao Curso de Pós-Graduação em Letras, pela acolhida. Um agradecimento especial à Prof^a. Carmem Matzenauer, coordenadora do Programa, por me dar a mão nos momentos mais difíceis deste percurso.

Aos professores do Curso de Doutorado em Letras da UCPel, pela possibilidade de poder transitar em outros caminhos.

Ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), onde tudo começou.

A Universidade Federal do Rio Grande (FURG), pelo apoio recebido.

A Renata Nascimento, aluna do Curso de Letras da FURG, pelo empenho demonstrado.

À escola e à professora que se dispuseram a participar deste estudo, tornado-se os elementos fundamentais do processo.

SUMÁRIO

LISTA DE FIGURAS	vii
LISTA DE QUADROS	ix
LISTA DE ANEXOS	x
RESUMO	xi
ABSTRACT	xii
INTRODUÇÃO	13
1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS ENVOLVIDOS	20
1.1 A TEORIA DA ATIVIDADE	20
1.1.1 Origens da teoria da Atividade	20
1.1.2 As três gerações da teoria da Atividade	22
1.1.3 Princípios básicos da Teoria da Atividade	25
1.1.4 A Teoria da Atividade no contexto escolar	30
1.2 GÊNEROS DISCURSIVOS, SISTEMAS DE ATIVIDADE E ESCOLA	34
2. LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO INSTRUMENTO DE MEDIAÇÃO	46
2.1. CONSIDERAÇÕES SOBRE O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA	46
2.1.1 O Livro Didático no contexto atual	46
2.1.2 Perfil dos Livros Didáticos destinados ao ensino fundamental	49
2.2 O QUE É O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO	56
2.2.1 Histórico	56
2.2.2 Funcionamento	58
2.2.3 Critérios de Avaliação – PNLD 2008	62
2.3 O GUIA DO LIVRO DIDÁTICO	67
3 DIRETRIZES e PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL	71
3.1 AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS	71

3.2 OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	74
4 METODOLOGIA	86
4.1 O UNIVERSO DE PESQUISA	86
4.2 INSTRUMENTOS	87
4.3 PROCEDIMENTOS	98
5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	102
5.1 O CONTEXTO DE PESQUISA	102
5.2 OS PRIMEIROS RESULTADOS – ESCOLHA DO LIVRO DIDÁTICO	110
5.3 O USO DO LIVRO DIDÁTICO	116
5.3.1 Descrição das atividades com ênfase em conhecimentos linguísticos	119
5.3.2 Análise e discussão das atividades com ênfase em conhecimentos linguísticos	127
5.3.3 Descrição das atividades com ênfase em leitura	133
5.3.4 Análise e discussão das atividades com ênfase em leitura	144
5.3.5 Descrição das atividades com ênfase em produção de textos	150
5.3.6 Análise e discussão das atividades com ênfase em produção de textos	155
5.3.7 Finalizando a discussão	162
CONCLUSÕES	172
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	178
ANEXOS	184

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Figura 1. Modelo da ação mediada de Vygotsky e sua reformulação mais comum	22
Figura 2	Estrutura de um sistema de atividade humano	24
Figura 3	Dois sistemas de atividade interagindo em um modelo mínimo da terceira geração da TA	25
Figura 4	Modelo do sistema de atividade do professor	32
Figura 5	Modelo do sistema de atividade do aluno	32
Figura 6	Modelo do sistema de atividade do autor do LD	33
Figura 7	Objeto de ensino : Tonicidade e acentuação	120
Figura 8	Objeto de ensino: Acentuação	121
Figura 9	Objeto de ensino: Desafio/Acentuação	122
Figura 10	Objeto de ensino: Acentuação	123
Figura 11	Objeto de ensino: Tipos de frase	124
Figura 12	Objeto de ensino: Entonação/Acentuação	125
Figura 13	Objeto de ensino: Tipos de frase	126
Figura 14	Objeto de ensino: significação das palavras 1	134
Figura 15	Objeto de ensino: significação das palavras 2	134
Figura 16	Objeto de ensino: significação das palavras 3	135
Figura 17	Objeto de ensino: significação das palavras 4	135
Figura 18	Objeto de ensino: Gênero Conto	137
Figura 19	Atividade 1 do texto “Fiapo de trapo”	138
Figura 20	Atividade 2 do texto “Fiapo de trapo”	139
Figura 21	Atividade 3 do texto “Fiapo de trapo”	139
Figura 22	Atividade do texto “Um desejo e dois irmãos” (parte 1)	141
Figura 23	Dados da autora marina Colasanti	141
Figura 24	Atividades relacionadas ao texto “Um desejo e dois irmãos” (parte 2)	143
Figura 25	Atividade de representação do texto do gênero piada	152
Figura 26	Atividade Desafio/Entonação	152

Figura 27	Atividade Oral/Entonação	153
Figura 28	Atividade de produção oral 1	154
Figura 29	Atividade de produção oral 2	154
Figura 30	Modelo de atividades na esfera escolar	171

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Orientações para práticas de leitura e escuta de textos	80
Quadro 2	Orientações para práticas de produção de textos	82
Quadro 3	Orientações para práticas de análise linguística	83
Quadro 4	Questões de investigação do processo de escolha do LD	87
Quadro 5	Roteiro de observações do trabalho com conhecimentos linguísticos	90
Quadro 6	Roteiro de observações do trabalho com leitura	92
Quadro 7	Roteiro de observações do trabalho com produção de textos	94
Quadro 8	Perfil da professora entrevistada	96
Quadro 9	Entrevista realizada com a professora – o LD na escola	96
Quadro 10	Entrevista realizada com os alunos	97
Quadro 11	Descrição da etapa de coleta de dados	100

LISTA DE ANEXOS

Anexo A	Perfil metodológico dos LD	185
Anexo B	Resenha da avaliação referente ao LD “Tudo é linguagem”	186
Anexo C	Texto “O caso do espelho”	190
Anexo D	Texto “Fiapo de trapo”	192
Anexo E	Texto “Um desejo e dois irmãos” (parte 1)	194
Anexo F	Texto “Um desejo e dois irmãos” (parte 2)	195

RESUMO

Este estudo aborda questões relativas ao papel do gênero livro didático no contexto escolar, em função das críticas relacionadas a essa ferramenta de ensino. Por essa razão, procuramos verificar a concepção de linguagem subjacente ao processo de ensino-aprendizagem, e em que medida o uso do livro didático contribui para que se atinjam os objetivos de ensino de língua portuguesa previstos pelos referenciais curriculares nacionais. Numa primeira etapa, por meio de entrevistas, foram observados os procedimentos adotados para o processo de escolha do livro didático, considerando as orientações definidas pelo Programa Nacional do Livro Didático e a forma como os professores interagem nesse processo. Num segundo momento, a partir de observações realizadas em sala de aula e embasados nos pressupostos teóricos da Teoria da Atividade e da Teoria dos Gêneros Discursivos, o foco da pesquisa foi dirigido para o uso do livro didático nesse contexto. Foi avaliado como essa ferramenta auxilia no processo de ensino e aprendizagem de língua portuguesa e em que medida as práticas de sala de aula estão efetivamente voltadas para a formação da competência discursiva do aluno e, conseqüentemente, para a formação de indivíduos críticos e participativos. Os resultados demonstram que o processo de escolha do livro didático é ineficiente, já que o professor desconhece a avaliação das obras apresentadas pelo Guia do Livro Didático. Em relação ao uso, observamos que ainda existem problemas no que se refere ao entrosamento do professor com esse instrumento, demonstrados pela carência de reflexões críticas sobre as atividades de linguagem desenvolvidas, seja via livro didático, sejam aquelas organizadas pelo professor. Embora haja um ambiente propício à aprendizagem dos alunos, as práticas de sala de aula apenas refletem as dificuldades enfrentadas pelo professor em seu dia a dia, seja no sentido de se adequar a novos referenciais curriculares, seja na impossibilidade de equiparação teórica entre suas práticas e os materiais didáticos disponibilizados pelo MEC. Essas dificuldades revelam políticas públicas educacionais inconsistentes, que não estão voltadas para uma efetiva formação inicial e continuada dos professores da rede pública, no sentido de minimizar as principais dificuldades enfrentadas por eles no processo de ensino e aprendizagem de língua portuguesa. Nesse contexto, o gênero livro didático, principal instrumento mediador no processo de ensino e aprendizagem, poderia assumir o papel de facilitador da transposição das propostas curriculares oficiais, contribuindo para a implementação de práticas reflexivas envolvendo a leitura, a produção de textos e os conhecimentos gramaticais.

ABSTRACT

This study investigates issues related to the role of the textbook, seen as genre, considering criticism that has been raised against its use as a teaching instrument. For this purpose, we tried to examine the concept of language that underlies the teaching/learning process, and in what measure the use of a textbook contributes for attaining the objectives proposed by Brazilian curriculum policies as concerns the teaching of the Portuguese language in primary schools. In the first moment, using interviews and considering the guidelines outlined by the National Textbook Policy, we observed the procedures used by teachers when selecting the textbook and how they interacted in this process. In the second moment, based on the observations conducted in the classroom in the light of Activity Theory and Genre Theory, we focused on how the textbook was used in this context. We evaluated how this instrument assisted the teaching/learning process of the Portuguese language and in what measure classroom practices are effectively concerned with building discourse competence in the student and, consequently, with the development of critical and collaborative citizens. The results show that the textbook selection process is inefficient, mainly because teachers ignore the evaluation conducted by the National Textbook Guide. As far as textbook use is concerned, we observed that there are still compatibility problems between the teacher and this instrument, as demonstrated by lack of critical reflection on the language activities proposed by the textbook, usually not different from other activities prepared by the teacher. Although the classroom is still propitious in terms of a learning environment, the activities developed by the teacher reflect difficulties in following what is proposed by the Guide. These difficulties expose inconsistent educational policies, not concerned with pre-service and in-service teacher development, unable to minimize the main difficulties they encounter when teaching the language to students. In this context, the textbook, as genre and main mediational tool in the teaching/learning process, could be used as facilitator in conveying the official curriculum propositions, thus contributing for the implementation of reflective practices, involving reading, writing and grammar knowledge.

INTRODUÇÃO

O processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa é objeto de discussão em diferentes níveis, seja pelo Estado, por meio de aparelhos competentes, seja pela academia, entre professores e acadêmicos, e, ainda, pela escola, onde as práticas pedagógicas realmente se efetivam. Inúmeros estudiosos, de diferentes filiações teóricas, entre elas teorias da enunciação, dos gêneros do discurso, do texto e cognitivas, procuram trazer à tona os principais problemas que envolvem tal processo. A falta de objetivos claros de ensino, a indefinição da concepção de linguagem e de gramática subjacente às práticas pedagógicas, critérios inconsistentes de avaliação, evasão e repetência escolar, baixo desempenho dos alunos em habilidades básicas de leitura e produção de textos são apenas alguns exemplos dos inúmeros problemas que afligem a esfera escolar.

Concomitantemente, há um visível descompasso entre a realidade e os conhecimentos dos quais os alunos devem se apropriar. A realidade da maioria dos estudantes brasileiros faz despontar necessidades que extrapolam os limites de um ensino taxionômico mantido por alguns programas escolares. O objetivo de tornar o aluno competente discursivamente passa, acima de tudo, pela capacidade da escola em propiciar situações de aprendizagem que possam satisfazer tais necessidades.

Com relação ao livro didático de língua portuguesa não é diferente. A resistência em relação a seu uso persiste, principalmente em função das críticas voltadas para os aspectos basilares das práticas de linguagem: as práticas de leitura, de produção de textos e de análise linguística. A discussão se volta, principalmente, para as possibilidades de uso dos livros

didáticos que hoje são disponibilizados pelo governo federal às escolas públicas do país, considerando a qualidade desse material.

O livro didático (LD), nos moldes atuais, está vinculado às transformações que o ensino de Língua Portuguesa sofreu, desde a consideração do português como disciplina escolar. Com a democratização do ensino, as oportunidades de ingresso no sistema educacional se ampliaram significativamente. Com isso, o ensino não estava mais voltado apenas para as classes com elevado nível de letramento – professores e alunos de classes privilegiadas. Com a ampliação das redes de ensino, o perfil cultural e econômico dos docentes se altera. Por essa razão, conforme Bezerra (2003), os LDs surgem para suprir as deficiências dos professores que ingressavam na carreira do magistério e que apresentavam conhecimentos gramaticais precários.

Atualmente, o uso de livros didáticos é bastante comum nas escolas e, em muitos casos, facilita sobremaneira a vida do professor, assumindo papel central no processo de ensino-aprendizagem. Conforme informações contidas no Guia do Livro Didático (BRASIL, 2007, p.19), tais considerações são pertinentes, mas o trabalho com o material “não pode prescindir do professor”, que deve “pensar nos usos diferenciados que um LD pode permitir, como alterações de sequências, atividades complementares, aspectos diversos da realidade local etc”.

A oposição que, de certa maneira, ainda se mantém ao livro didático vem desde as décadas de 70 e 80, quando o material didático era visto, em consonância com Rojo e Batista (2003, p. 45) “como uma tecnologia pouco adequada a processos efetivos de aprendizado; como resultado de interesses econômicos envolvidos em sua produção e comercialização; e identificado aos efeitos de controle que exerce sobre a ação docente e sobre o currículo”. Considerava-se, conforme Bunzen (2005, p. 11), a hipótese de que o LD “direcionava as aulas dos professores de língua materna a tal ponto deles serem adotados pelo livro” – os

professores, então, não seriam os autores de suas aulas. A concepção de livro didático que se tinha, então, é de estruturador das práticas docentes em função da intensa ampliação do sistema de ensino e de processos de recrutamento docente mais amplos e menos seletivos.

Nessa perspectiva, é prudente considerarmos que um mesmo LD pode ser objeto de usos totalmente distintos, principalmente se considerarmos a habilidade do professor na apropriação desse objeto. Seria adequado considerar que, ao usar um ou mais LDs, o professor deixa de ser autor de suas aulas? Ou, ainda, que a não utilização do LD implicaria mudanças significativas nas práticas de ensino? São questões que merecem reflexão.

Segundo Rojo e Batista (2003, p. 49), essa concepção de LD, originada nas décadas de 70 e 80, ainda persiste e é pouco adequada para responder às exigências apresentadas pelo contexto educacional contemporâneo, “marcado pela afirmação da diversidade e flexibilidade das formas de organização escolar, originadas pela necessidade de atender aos diferentes interesses e expectativas gerados por fatores de ordem cultural, social e regional”. Assim, é necessário, segundo os autores, que se amplie essa concepção de LD, também pressuposta pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), para que tenhamos um ensino de melhor qualidade e adequado às exigências atuais.

É importante ressaltar que, no presente estudo, estamos considerando o LD numa perspectiva sócio-histórica e cultural que, do ponto de vista linguístico-discursivo, organiza os objetos de ensino considerados necessários para satisfazer as necessidades de ensino-aprendizagem formal da língua portuguesa, em diferentes contextos. Nesse sentido, temos o LD como um gênero do discurso, principalmente ao considerarmos que ele atende a “interesses de uma esfera de produção e circulação e que, desta situação histórica de produção, retira seus temas, formas de composição e estilo” (BUNZEN; ROJO, 2005, p. 81).

Partimos do pressuposto de que o LD é o principal instrumento mediador do processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa. Entretanto, consideramos que não há um uso

efetivo desse material em sala de aula, no sentido de apropriação dessa ferramenta pelo professor nas práticas de linguagem organizadas via LD. Nesse sentido, ao realizarmos um estudo voltado para o LD, um objeto de investigação extremamente complexo, parece fundamental que haja uma compreensão mais ampla sobre sua organização e uso, no sentido de que possíveis mudanças sejam implementadas na relação que se estabelece entre professor e LD, considerado por Tardif (2001) como elemento constitutivo da construção heterogênea do saber docente.

Com base em pesquisas anteriores desenvolvidas no contexto escolar, na experiência profissional adquirida na área de estágios supervisionados e em projetos voltados para a observação da prática de sala de aula, percebemos que o ensino de língua portuguesa está, em grande parte, vinculado a uma perspectiva gramatical que não envolve a realidade social do aluno. As práticas voltam-se, predominantemente, para aspectos formais e estruturais, desconsiderando a natureza funcional e interativa da língua (Marcuschi, 2003). As atividades de leitura e escrita, quando realizadas, raramente ultrapassam os limites do ler e interpretar superficialmente o texto, ou do produzir um texto com fins avaliativos.

Com relação à presença do livro didático nas escolas, por exemplo, percebemos que ele representa, em muitos casos, a única possibilidade de leitura e acesso à cultura escrita tanto no ambiente escolar quanto no ambiente familiar do aluno. Constitui-se num objeto cultural importante nas práticas de linguagem, justamente por ser uma ferramenta presente cotidianamente na sala de aula. Tais aspectos nos direcionam para o objetivo geral deste estudo, qual seja:

- verificar o papel do livro didático no sistema de atividade da escola e, conseqüentemente, a concepção de linguagem subjacente às práticas de linguagem escolares.

Além disso, observando as particularidades do contexto escolar, estabelecemos como objetivos específicos:

- verificar, por meio de sondagem, como vem sendo desenvolvido o ensino de Língua Portuguesa, considerando a mediação do LD, e o reflexo dessas ações na formação do aluno;
- analisar como o LD apresenta os principais aspectos relacionados ao ensino do português: leitura, escrita, oralidade e aspectos gramaticais;
- verificar em que medida o uso que o professor faz do LD disponível contribui para que se alcance os objetivos do ensino de Língua Portuguesa propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais;
- verificar em que medida os professores de língua portuguesa se valem de critérios para a escolha do LD a ser utilizado;
- realizar a análise do universo escolar (social, econômica, cultural), tendo como foco os agentes desse contexto – direção, professores e alunos;
- verificar como alunos percebem as atividades de linguagem nas quais estão envolvidos;
- sugerir alternativas para a solução de eventuais problemas detectados na análise.

Com base nessa proposta, pensamos estar contribuindo com os professores da área de língua portuguesa no sentido de auxiliá-los no processo de escolha do livro didático ou, ainda, na elaboração de material didático que atenda às necessidades do seu contexto pedagógico. Além disso, pretendemos que esta pesquisa contribua para a busca de possíveis soluções para

os problemas que ainda perpassam as práticas de ensino de língua portuguesa, principalmente se considerarmos a presença do livro didático na escola pública.

Nesse sentido, estaremos voltados para a análise de aspectos que poderão nos dizer em que medida o processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa observado contribui para a educação linguística do aluno e para sua formação como cidadão crítico e participativo em uma sociedade cada vez mais exigente, seletiva e não menos excludente.

Para atingir os objetivos propostos, estamos baseando nossa análise nos pressupostos teóricos da Teoria da Atividade, cuja análise se volta para as interações humanas mediadas por instrumentos, e, ainda, da Teoria dos Gêneros Discursivos, por considerarmos o LD um gênero do discurso, mediador do processo de ensino-aprendizagem.

A organização das reflexões teóricas, do percurso metodológico e do trabalho de análise aqui apresentados envolve cinco capítulos:

- no capítulo 1, apresentamos reflexões acerca dos pressupostos teóricos envolvidos na discussão dos dados: a Teoria da Atividade e a Teoria dos Gêneros Discursivos;
- no capítulo 2, enfatizamos aspectos relacionados ao LD, suas características, programas oficiais voltados para a universalização de LDs para alunos de escolas públicas, além de considerações sobre o Guia do Livro Didático, importante ferramenta disponibilizada para o processo de escolha do LD;
- no capítulo 3, destinado a abordagens teórico-políticas, discutimos orientações básicas para a organização das práticas pedagógicas das escolas, especificamente as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e os Parâmetros Curriculares Nacionais¹ (PCN), ambos voltados para o ensino fundamental. São documentos oficiais que orientam as escolas no sentido de desenvolverem práticas facilitadoras da formação global do aluno.

¹ Estamos nos referindo aos PCNs de 3º e 4º Ciclos do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa.

- no capítulo 4, apresentamos a metodologia utilizada no desenvolvimento da pesquisa, voltada, inicialmente, para a identificação do universo de pesquisa – escola, agentes e livro didático. Posteriormente, apresentamos os instrumentos utilizados para a coleta dos dados e detalhamos os procedimentos relacionados à pesquisa.
- o capítulo 5 focaliza a análise e discussão dos dados obtidos no contexto escolar, por meio de uma visão geral do espaço de pesquisa e da descrição e análise das atividades envolvendo o LD. Discutimos a utilização do livro didático escolhido em conteúdos curriculares básicos do processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa: leitura, produção de textos e análise linguística, no sentido de analisar sua contribuição para o desenvolvimento de competências básicas necessárias a qualquer indivíduo, visando, principalmente, sua inserção em diferentes práticas sociais.

Fazem parte de nosso estudo uma escola pública de ensino fundamental e médio, do município de Rio Grande/RS, e uma professora de língua portuguesa, que trabalha com uma turma de 5ª série do ensino fundamental, cujas aulas foram observadas durante um período de, aproximadamente, quatro meses. O LD disponibilizado à escola, e em uso pela professora, é o livro “Tudo é linguagem” (PNLD/2008 - código 019COL01), das autoras Ana Borgatto, Terezinha Bertin e Vera Marchezi, publicado pela editora Ática.

Por fim, esta pesquisa pretende contribuir com o trabalho que vem sendo realizado na linha de pesquisa “Aquisição, Variação e Ensino”, do Curso de Doutorado em Letras da Universidade Católica de Pelotas, área de concentração em Linguística Aplicada, no sentido de investigar os processos naturais e formais envolvendo o ensino de língua materna e sua interação a processos culturais, políticos e sociais.

1. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS ENVOLVIDOS

1.1. A Teoria da Atividade

Uma das inúmeras variáveis que permeiam o contexto escolar é, sem dúvida, o LD. Mesmo que seu uso não se efetive em sala de aula (muitos professores não “adotam” o LD), esse material está disponível nas bibliotecas das escolas, para que os agentes escolares possam dele fazer uso em diferentes atividades ou situações. Desse modo, em função de estarmos considerando o LD em relação a todo o contexto escolar, no qual múltiplas práticas sociais são estabelecidas por meio de um sistema de atividades amplo e complexo, achamos por bem refletir sobre tais atividades à luz da Teoria da Atividade (TA), cujo foco está nas interações humanas mediadas por instrumentos diversos. Essa escolha se justifica em função de termos uma teoria que visa, conforme Damiani (2002), explicar, de forma holística, os processos de desenvolvimento e aprendizagem nos seres humanos, explicando-os por meio da mediação exercida por fatores sociais, culturais e históricos. No tocante ao processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa, mediado pelo LD, a TA se apresenta como uma ferramenta descritiva que enfoca dialeticamente o indivíduo e a estrutura social em que está inserido, sendo o sistema de atividade sua unidade básica de análise. Assim, pretendemos compreender a dinâmica do sistema de atividade em análise, no sentido de perceber o nível de aprendizagem que se estabelece nesse contexto.

1.1.1. Origens da Teoria da Atividade

A TA foi desenvolvida por Leontiev, com base na teoria sócio-histórica de Vygotsky, e objetiva “situar a ação humana dentro do contexto em que ela ocorre, determinando os

elementos que fazem parte deste contexto e identificando as relações que se estabelecem entre eles” (LEFFA, 2006, p. 37). Suas origens históricas estão, conforme Engeström (1999), na filosofia clássica alemã (de Kant e Hegel), nos escritos de Marx e Engels² e na psicologia russa de Vygotsky, Leontiev e Luria. Sendo assim, constitui-se numa teoria que explica o desenvolvimento da mente humana com base nos princípios do materialismo dialético, cujos pressupostos afirmam a existência da matéria – todas as coisas são compostas de matéria e todos os fenômenos são resultado de interações materiais. Além disso, o mundo não é uma realidade estática (é dinâmica) e a consciência, mesmo sendo determinada pela matéria e estando historicamente situada, não é pura passividade – há o poder de reação sobre aquilo que a determina. Considerando tais aspectos, o condicionamento histórico-social do desenvolvimento do psiquismo humano se realiza no processo de apropriação da cultura mediante a comunicação com outras pessoas (DANIELS, 2001).

Ainda considerando os pressupostos de Vygotsky, Leontiev (1983) observa que a idéia da análise da atividade como método na psicologia científica do homem foi formulada nos seus primeiros trabalhos, que enfocam o desenvolvimento psicológico humano com base no processo de apropriação da cultura mediante a comunicação com outros indivíduos. Esse processo se efetiva na atividade interpessoal, que é internalizada pela atividade individual, regulada pela consciência. Assim, no processo de internalização da atividade há a mediação da linguagem – os signos adquirem significado (VYGOTSKY, 1984).

Nesses pressupostos percebemos o caráter de mediação cultural do processo do conhecimento e, também, a dimensão individual da aprendizagem pela qual o indivíduo se apropria ativamente da experiência sócio-cultural. Nesse sentido, voltando o olhar para a educação e o ensino, podemos considerá-los como processos universais e necessários do

² Elaboraram o conceito de atividade, cuja maior expressão é o trabalho, como principal mediadora nas relações que o sujeito estabelece com o mundo objetivo.

desenvolvimento mental, em que os fatores socioculturais e as condições internas dos indivíduos aparecem ligados (LIBÂNEO; FREITAS, 2005).

1.1.2. As três gerações da Teoria da Atividade

O processo de evolução da TA pode ser descrito ao longo de três gerações. Conforme Engeström (2002), a *primeira geração* estava centrada nos estudos de Vygotsky, que envolviam temas relacionados a processos intelectuais, consciência, linguagem, atividade, desenvolvimento humano, aprendizagem, entre outros. Nessa fase, foi criada a idéia de *mediação*, central nos pressupostos da TA, que se cristalizou no famoso modelo triangular de Vygotsky. Nesse modelo, a mediação cultural das ações é expressa pelo trio sujeito, objeto e artefato de mediação, conforme figura 1.

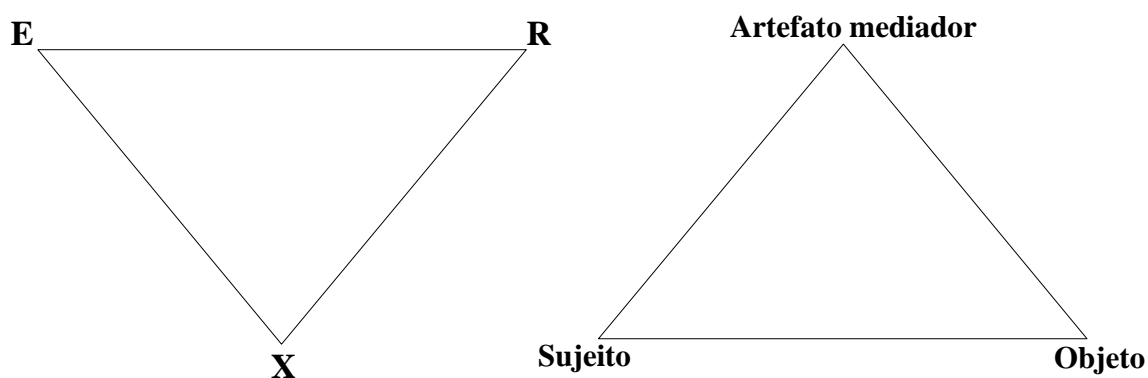


Figura 1. Modelo da ação mediada de Vygotsky e sua reformulação mais comum (ENGESTRÖM, 2002, p. 35)

A interpretação do comportamento humano com base na conexão direta condicionada entre estímulo e resposta, pressuposta pelo behaviorismo, foi transcendida pela noção de indivíduo situado em seu meio. Desse modo,

a inserção de artefatos culturais nas ações humanas foi revolucionária, na medida em que essa unidade básica de análise superou a divisão entre o indivíduo cartesiano e a estrutura intocável da sociedade. O indivíduo não podia mais ser

entendido sem o seu meio cultural; e a sociedade não podia mais ser entendida sem a ação dos indivíduos, os quais usam e produzem os artefatos. (...) Os objetos tornaram-se entidades culturais e o sentido da ação orientada para o objeto tornou-se a chave para entendermos a mente humana (ENGESTRÖM, 2002, p. 35).

A *segunda geração*, centrada em Leontiev, superou a limitação da primeira geração, cuja unidade de análise estava focada no indivíduo. Nessa fase, foram desenvolvidos estudos sobre a atividade humana, um dos mais importantes conceitos na abordagem histórico-cultural, culminando na formulação da TA. O conceito de atividade adquiriu importância, em função de focar as inter-relações complexas entre os sujeitos individuais e suas comunidades (ENGESTRÖM, 2002).

Nesse sentido, Leontiev e seus colaboradores partem do modelo triangular de Vygotsky, mas avançam na distinção dos conceitos de atividade, ação coletiva e ação individual, além de estabelecer a estrutura da atividade. Para superar as limitações impostas pela proposta anterior, o modelo foi expandido, no sentido de contemplar: (i) a noção de sujeito, representativa da natureza coletiva e individual da atividade humana; (ii) o objeto, que representa a natureza objetiva da atividade humana e que permite ao indivíduo controlar seus próprios motivos e comportamento ao realizar a atividade; (iii) as ferramentas (físicas e psicológicas), que refletem o aspecto mediacional da atividade humana; (iv) a comunidade, que situa a atividade dentro de um contexto sócio-cultural em que os sujeitos compartilham o mesmo objeto da atividade; (v) as regras, que destacam a existência de uma comunidade com regras, convenções e práticas de trabalho que afetam a maneira como a atividade é desenvolvida; (vi) por fim, a divisão do trabalho, referindo-se à distribuição de responsabilidades e aos diferentes papéis envolvidos na execução de uma atividade dentro de uma comunidade (ENGESTRÖM, 1999).

Essa estrutura de um sistema de atividade humano, cuja finalidade era possibilitar um exame no nível macro do coletivo e da comunidade, em detrimento a um nível micro de

concentração no ator ou agente individual operando com ferramentas, é representada na figura 2.

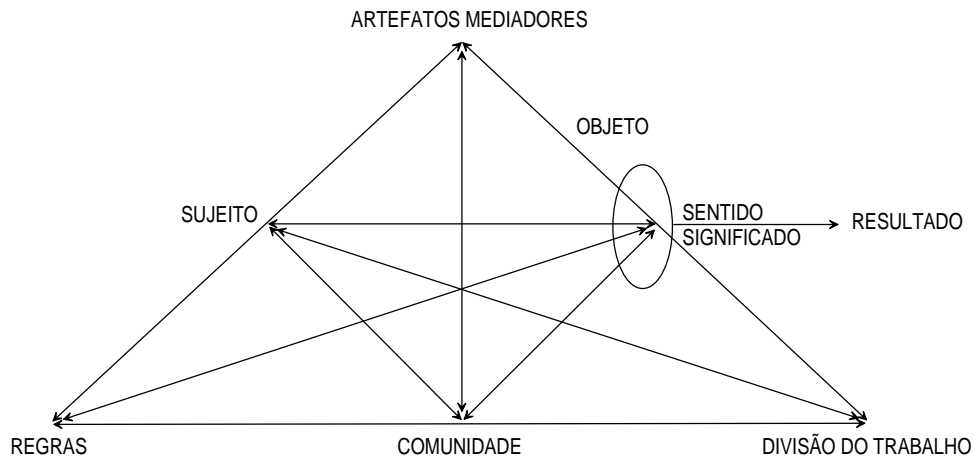


Figura 2. Estrutura de um sistema de atividade humano (ENGESTRÖM, 2002, p. 36)

A *terceira geração*, proposta a partir dos anos 1970, por Engeström, expande o modelo de Vygotsky para um modelo de atividade coletiva. Busca desenvolver ferramentas conceituais para entender os diálogos, as múltiplas perspectivas e as redes de interação dos sistemas de atividade (principal característica dessa fase). Engeström (1999) considera que a atividade ou prática conjunta é a unidade de análise da TA, no sentido de ser um processo colaborativo e dialógico em que diferentes perspectivas se fundem. Assim, a natureza conflituosa da prática social, permeada de tensões e contradições, se reflete na construção de objetos mediada por artefatos.

Este modelo destaca os conceitos de instabilidade (tensões) e de contradições internas, no sentido de considerá-los a força motriz dos sistemas de atividade. As transições e reorganizações nos sistemas de atividade e entre eles constituem parte da evolução. A psicologia transcultural de Cole, pelas quais a TA acolhe as questões da diversidade cultural e do diálogo entre diferentes culturas, também são consideradas neste modelo (LIBÂNIO, 2004).

Na terceira geração da atividade, o modelo básico anterior é expandido para incluir, minimamente, dois sistemas de atividade que interagem, em que o objeto da atividade é um alvo em movimento, não reduzível a um propósito consciente em curto prazo. Tal modelo é apresentado na figura 3.

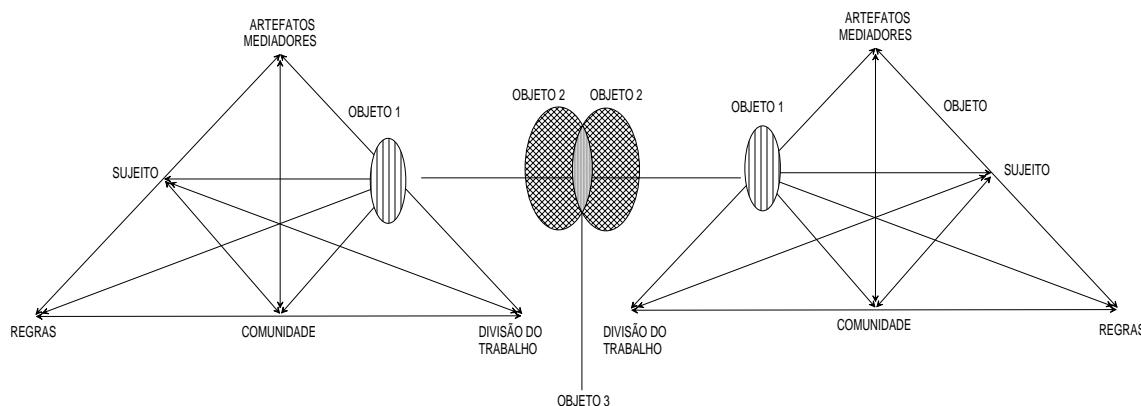


Figura 3. Dois sistemas de atividade interagindo em um modelo mínimo da terceira geração da TA (ENGESTRÖM, 2002, p. 38).

1.1.3. Princípios básicos da Teoria da Atividade

Um dos pilares da TA é a relação entre atividade como uma forma de vida e, mais especificamente, a idéia de atividade como uma formação cultural orientada a um objeto que tem sua própria estrutura. Nesse contexto, é importante a consciência (subordinada às questões históricas com as quais a pessoa interage) que o indivíduo tem para atingir seu objeto/objetivo (ENGESTRÖM, 1999).

Na sua forma atual, considerando as afirmações de Engeström (2002, p. 38-39), a TA pode ser sintetizada de acordo com cinco princípios: (i) um sistema de atividade orientado para um objeto e mediado por um artefato, sendo visto na sua rede de relações com outros sistemas de atividade, é tomado como a primeira unidade de análise (sistemas de atividade materializam-se e reproduzem-se por meio da geração de ações e operações); (ii) um sistema

de atividade é sempre uma comunidade com múltiplos pontos de vista, tradições e interesses (múltiplas vozes). A divisão do trabalho em uma atividade cria posições diferentes para os participantes; (iii) sistemas de atividade são formados e transformados durante longos períodos de tempo (princípio da historicidade); (iv) as contradições (tensões acumuladas) possuem papel central como fonte de mudanças e de desenvolvimento; (v) possibilidade de transformações expansivas nos sistemas de atividades, que será alcançada quando o objeto e o motivo da atividade forem reconceituados – sistemas de atividade movem-se através de ciclos relativamente longos de transformações qualitativas.

A ação humana, que pode ser realizada nos planos individual e social, é sempre mediada. Para tanto, se faz necessário centrar a atenção nos agentes e suas ferramentas culturais, as mediadoras da ação. É importante, conforme Wertsch (1999), privilegiar a relação entre agente e instrumento, quando se fala em pesquisa sociocultural.

Nesse sentido, a relação entre os agentes com os modos de mediação pode ser considerada em dois níveis: nível do domínio e nível da apropriação. A noção de domínio implica em ‘saber como’ usar um modo de mediação com facilidade. Domínio e ‘saber como’ são termos que possuem uma certa vantagem sobre a ideia mais ampla que o termo internalização apresenta, pois é possível evitar seu antônimo externalização.

Por outro lado, a relação entre os agentes e os modos de mediação pode ser considerada do ponto de vista da apropriação, termo trazido por Wertsch dos pressupostos de Bakhtin. Um importante aspecto da apropriação é que há sempre a implicação de resistência de alguma natureza. Os agentes não se apropriam com simplicidade e sem inconvenientes das ferramentas culturais. Contrário a isso, a apropriação normalmente apresenta resistência, ou seja, entre o modo de mediação e o uso peculiar da ação mediada existe o que Wertsch chama de ‘fricção’ (WERTSCH, 1999, p.94).

Sobre a relação estabelecida entre domínio e apropriação, Wertsch (1999) observa que em muitos casos os níveis superiores de domínio se correlacionam de maneira positiva com a apropriação. No entanto, algumas formas de ação mediada se caracterizam pelo domínio no uso de uma ferramenta cultural, mas não pela sua apropriação. Em tais casos, o agente pode usar uma ferramenta cultural, mas não o faz com a sensação de conflito ou resistência. Quando essa sensação de conflito é grande o suficiente, o agente pode se recusar a usar essa ferramenta cultural. Domínio e apropriação se correlacionam em diferentes níveis. Em alguns casos, o uso de ferramentas culturais se caracteriza por um alto nível de domínio e um baixo nível de apropriação.

Os pressupostos da TA indicam, ainda, conforme Tolman (1999), ser de fundamental importância a relação essencialmente histórico-social dos indivíduos com cada aspecto do mundo que os cerca. O entendimento do autor das ideias de Marx se reflete em suas considerações sobre a TA. Nesse sentido, a atividade humana mantém estreita relação com a noção de trabalho, percebido como um processo em que homem e natureza participam, e em que o homem regula e controla as reações materiais entre ele e a natureza. Por meio de sua ação no mundo externo, o homem, ao mesmo tempo, muda o mundo e a si mesmo. É na natureza coletiva do trabalho que a consciência emerge; é na natureza coletiva da atividade que se manifesta a divisão do trabalho. A divisão consciente do trabalho na sociedade humana é o indicador mais óbvio da natureza da organização social do ser humano individual.

Assim, segundo Engeström (2002), a divisão do trabalho, representando as diversas responsabilidades dos sujeitos engajados na atividade, medeia o relacionamento entre a comunidade e o objeto, buscando transformar este objeto em resultado. Ainda de acordo com o referido autor, quando analisamos qualquer atividade humana, o que podemos facilmente identificar são as ações realizadas pelos sujeitos. A complexidade estaria em identificar quais

são as regras subjacentes à realização dessas ações e como ocorre a divisão de trabalho entre os membros dessa comunidade.

Nesse sentido, Russel (1997) acrescenta que a TA se move, em suas análises, do social para o individual; abarca os agentes humanos e seus recursos materiais, incluindo fala e escrita. Considerando as interações humanas por meio da escrita, a TA permite um rastreamento da interação entre pessoas e textos, sem separar um ou outro do coletivo. Considera, ainda, o sistema de atividades – qualquer interação humana em curso: família, escola, uma disciplina, movimento político, organização religiosa etc. - como a unidade básica de análise do comportamento, individual e coletivo (RUSSEL, 1997). Esses sistemas de atividades são historicamente condicionados, dialeticamente estruturados e mutuamente (re)construídos pelos participantes, que usam recursos inclusive discursivos.

Em função de os participantes de qualquer sistema de atividades se moverem em diferentes direções, podem surgir contradições dialéticas nesse sistema. Tais contradições são cruciais para o entendimento da circulação dos textos e do comportamento individual e coletivo já que implicam linguagens sociais (na escola, por exemplo, temos diversas vozes e diversas identidades). Elas envolvem três aspectos importantes: identidades dos sujeitos, objetivos de suas ações e recursos em uso. (RUSSEL, 1997, p. 5)

A teoria da atividade demonstra que os acontecimentos não estão isolados dentro dos indivíduos, separados dos outros. Ao contrário, tudo está relacionado, em constante interação – relacionada com a divisão de trabalho, que origina uma variedade de sistemas ou redes de atividades - e regido por normas de ação (LEFFA, 2006).

Para Machado (2005, p.249), a noção de atividade é um conceito “utilizado para designar uma leitura do agir que implica as dimensões motivacionais e intencionais mobilizadas por um coletivo”. A autora destaca, ainda, de um ponto de vista sócio-histórico, que:

- As atividades são os determinantes primeiros do funcionamento psíquico humano.
- Essas atividades apóiam-se fundamentalmente nas atividades linguageiras.
- Nesse quadro, os homens produzem ferramentas que lhes permitem transformar a natureza e os objetos.
- A diferenciação dessas atividades, no decorrer da história, fez – e faz – surgirem novos instrumentos ou ferramentas próprios para cada uma delas.
- Do mesmo modo, produziram-se – e são produzidas – formas semióticas (os signos, as línguas, por exemplo) para a regulação dessas atividades.
- Para o agir humano e para o desenvolvimento das funções superiores, a apropriação desses construtos históricos (ferramentas e formas semióticas) é crucial, pois é essa apropriação que permite que o indivíduo aja sobre a natureza e sobre o outro, contribuindo para a realização da atividade. (MACHADO, 2005, p. 249-250)

Considerando, então, que ferramentas ou instrumentos surgem à medida que atividades se desenvolvem, procuramos perceber, em consonância com Schneuwly (2004, p. 23), como esse instrumento (um objeto socialmente elaborado) pode ser um fator de desenvolvimento das capacidades individuais. O autor explica lembrando duas considerações psicológicas:

- a) A atividade do indivíduo acontece entre dois polos – o sujeito e o objeto ou situação em que age. Entre eles estão os instrumentos, que irão determinar o comportamento na situação na qual é levado a agir. Sendo assim, a atividade é vista como tripolar, isto é, “a ação é mediada por objetos específicos, socialmente elaborados, frutos das experiências das gerações precedentes, através dos quais se transmitem e se alargam as experiências possíveis”. Um instrumento medeia uma atividade e atua na transformação dos comportamentos, o que implica alterações na própria atividade, na medida em que o instrumento viabiliza e materializa uma atividade.
- b) O instrumento mediador pode ser concebido como tendo duas faces: (i) o artefato material ou simbólico, “produto material existente fora do sujeito, materializando as operações que tornam possíveis os fins aos quais o instrumento é destinado”; (ii) ao se considerar o sujeito, existem os esquemas de utilização do objeto, vinculados às situações de ação. Nesse sentido, o “instrumento, para se tornar mediador, para se tornar transformador da atividade, precisa ser apropriado pelo sujeito”. Tais esquemas de ação são plurifuncionais,

no sentido de possibilitar ver o mundo de determinada forma e proporcionar conhecimentos particulares do mundo. Assim, a tripolaridade da atividade está embasada na bipolaridade do instrumento.

Para sintetizar as ideias apresentadas nesta seção, podemos afirmar, em consonância com Daniels (2001, p. 111), que os teóricos da atividade procuram analisar o desenvolvimento da consciência em cenários de atividade social prática. A ênfase recai nos impactos psicológicos da atividade organizada e nas condições e sistemas sociais produzidos em e por tal atividade. Assim, a TA enfatiza: a ação em vez da pura cognição; as ferramentas; a agência social; e a heterogeneidade dos processos psicológicos.

1.1.4. A Teoria da Atividade no contexto escolar

Os estudos recentes envolvendo a TA têm destacado, conforme Libâneo (2004, p. 9), temas como a atividade situada em contextos diversos, a participação como condição de compreensão na prática (como aprendizagem), a identidade, o papel das práticas institucionalizadas nos motivos dos alunos, a diversidade cultural etc. Nesse sentido, “na análise das práticas humanas são destacados fatores do contexto sócio-histórico em razão de que as práticas humanas são socialmente situadas, sendo estes fatores decisivos nos processos mediacionais, já que eles se realizam na e pela participação em atividades socioculturais”.

Considerando o processo educativo, o conceito de atividade proposto pela TA envolve uma educação centrada no aluno, de modo que ele possa se apropriar de seu ambiente cultural enquanto ser ativo. O professor pode proporcionar um meio secundário de mediação social entre o aluno e o mundo. Assim, tem importância a mediação do professor, das ferramentas (o LD, por exemplo) e, sobretudo, as inter-relações entre eles. Considera-se que através da mediação o aluno é capaz de realizar tarefas que sozinho não poderia. As relações não são

estáticas, o indivíduo não só modifica como também é modificado nas inter-relações com seu ambiente e com ele mesmo.

Nesse sentido, percebemos que, na escola, há a interação entre diversos sistemas de atividades, em função dos diferentes agentes que atuam nesse contexto. Diretamente, observamos a interação entre os sistemas de atividades da direção da escola e sua equipe pedagógica, dos professores que atuam em diferentes disciplinas e dos alunos dos diferentes níveis. Indiretamente, mas não menos importantes nesse contexto, em função de também interferirem nas práticas pedagógicas, temos os sistemas de atividades da família, das políticas públicas educacionais e, ainda, dos autores de LDs. Todos esses sistemas de atividades se inter-relacionam, na medida em que apresentam objetivos comuns. Voltando o olhar para o processo de ensino e aprendizagem e pensando nesse processo globalmente, percebemos que a principal meta é a formação discursiva do aluno. É exatamente nesse ponto que os sistemas de atividades coincidem e interagem.

Considerando o autor do LD, o professor e o aluno como os principais agentes envolvidos com o LD, ou seja, quem produz e quem consome esse material, apresentamos, a seguir, a estrutura dos sistemas de atividade dos quais fazem parte. Assim, colocando o professor de língua portuguesa em foco, e pensando na estrutura de um sistema de atividade, percebemos que esse agente (o sujeito do processo) tem como objeto favorecer a aprendizagem do aluno, em consonância com regras institucionais e interesses da sociedade. Para isso, dispõe de artefatos culturais representativos da mediação das atividades, entre eles o LD, que se constitui, atualmente, como ferramenta recorrente nas práticas escolares. Considerando o modelo proposto por Engeström (2002), teríamos:

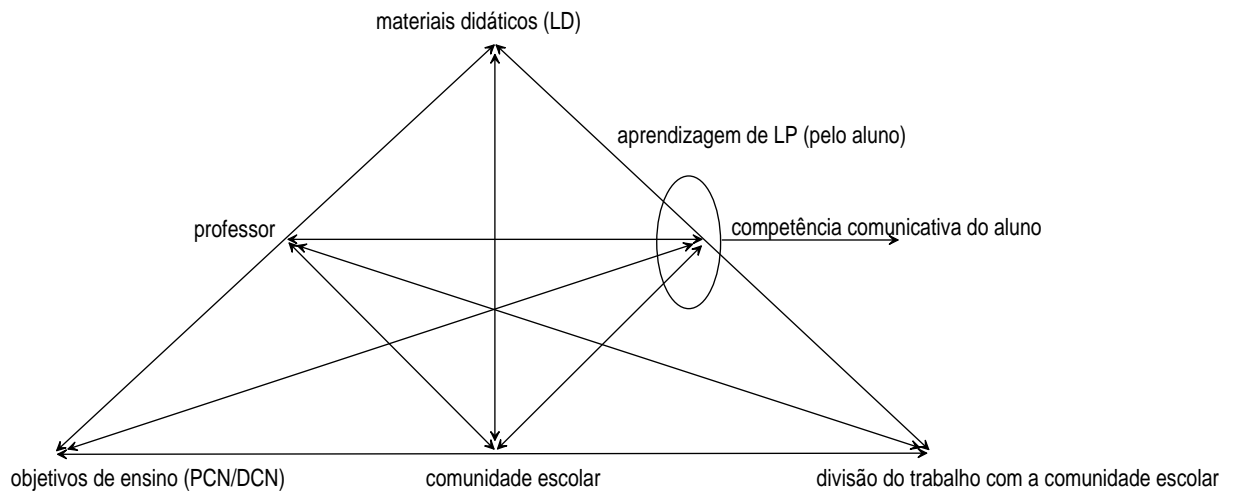


Figura 4. Modelo do sistema de atividade do professor.

Por outro lado, ao destacarmos nesse contexto a figura do aluno, como sujeito ativo no processo de aprendizagem, percebemos que seu objeto é o desenvolvimento de sua capacidade linguística (principalmente a apropriação da variedade culta da língua), em conformidade com políticas institucionais e sociais. Entre as ferramentas de que dispõe, também está o LD de língua portuguesa, que, em muitos casos, desponta como única fonte de acesso à variedade que pretende dominar. A estrutura desse sistema de atividade consta no modelo apresentado na figura 5.

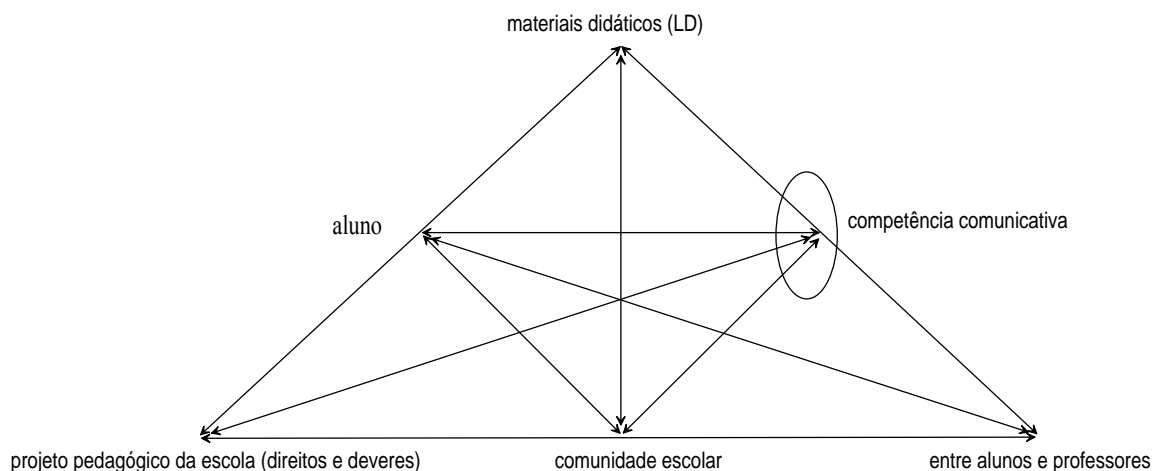


Figura 5. Modelo do sistema de atividade do aluno.

É notório, nesse contexto, que os sistemas de atividades em interação se relacionam, direta ou indiretamente, ao LD. Nesse sentido, não podemos deixar de considerar o sistema de atividade do autor do LD. Tendo como objeto a produção do LD, o sujeito desse sistema utiliza como instrumento mediador para a organização do livro, além de seu conhecimento específico, os critérios de análise disponibilizados pelo PNLD. As regras, que afetam a maneira como a atividade é desenvolvida, estão relacionadas às orientações de diretrizes e parâmetros curriculares e às leis do mercado editorial. A divisão do trabalho se estabelece entre a equipe da qual o autor faz parte - revisores, editores, programadores visuais etc. Os sujeitos que compõe essa equipe compartilham o mesmo objeto da atividade, formando uma comunidade situada socioculturalmente. Considerando, então, esse sistema de atividade, teríamos o modelo representado na figura 6.

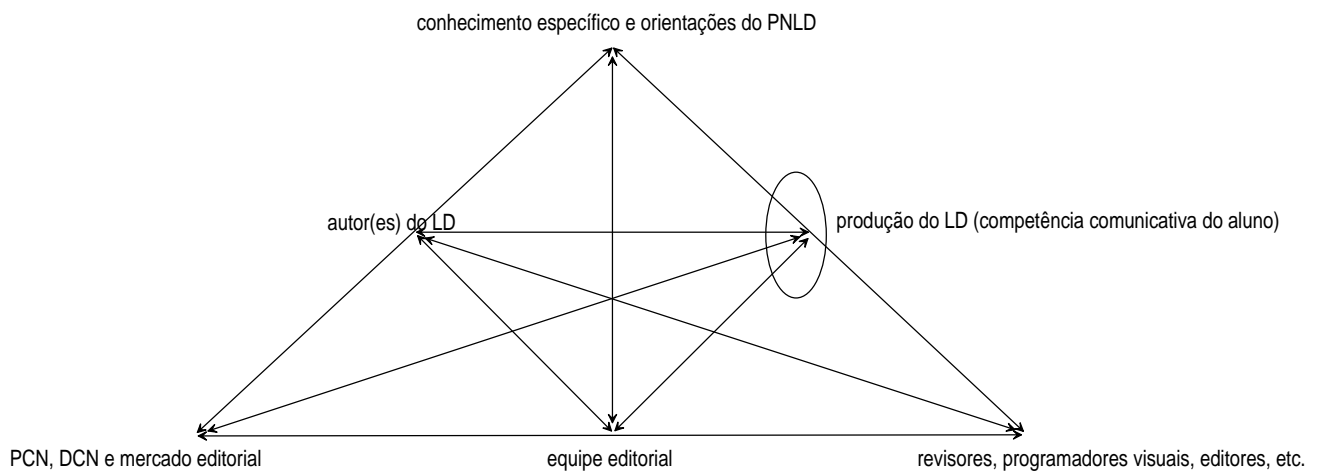


Figura 6. Modelo do sistema de atividade do autor do LD.

Procuramos, nesta seção, apresentar uma das linhas teóricas que embasam nosso estudo e sua relação com o contexto escolar. O que destacamos foi a noção de atividade mediada por instrumentos ou ferramentas (considerando um sistema de atividades), por considerarmos sua estreita relação com a noção de gêneros. Assim, na seção seguinte,

apresentamos algumas considerações que vinculam o LD à questão dos gêneros discursivos. Achamos por bem estabelecer tal paralelo, já que, quando falamos em gêneros, estamos considerando seu vínculo estreito com os sistemas de atividade em que eles se constituem e atuam. Estariam implicadas nesse contexto, conforme Brait (2000), as condições de produção, de circulação e de recepção dos gêneros. Assim, considerando o contexto escolar e os sistemas de atividade que o constituem, não há como desconsiderar a noção de gêneros discursivos, mais especificamente do gênero LD, associados a esses aspectos.

1.2. Gêneros discursivos, sistemas de atividade e escola

As primeiras considerações sobre gêneros estão, conforme Schneuwly (2004), no domínio da retórica e da literatura, com uma provável extensão na obra de Bakhtin (1953/1979)³, cuja posição pode ser resumida com as seguintes afirmações: os gêneros são elaborados em diferentes esferas sociais, apresentando três elementos característicos, conteúdo temático, estilo e construção composicional, além de serem determinados pela atividade, necessidade temática, os participantes e suas intenções. Conforme Bakhtin (2003, p. 262), as diferentes esferas de atividade estão vinculadas ao uso da linguagem, ambos extremamente multiformes. Em outras palavras, a cada esfera de atividade humana correspondem vários gêneros discursivos. Existem tantos gêneros quanto esferas de atividades. A especificidade de cada atividade determina o uso que será feito da linguagem, por meio de enunciados, que refletem as condições específicas e as finalidades de cada campo. Assim, “a riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso que cresce à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo”.

³ Obra publicada originalmente em russo com o título *ESTETIKA SLOVIÉSNOVA TVÓRTCHESTVA* (Edições Iskustva, Moscou, 1979).

As sociedades, então, são constituídas por indivíduos que participam de diversas atividades, conforme o papel por eles desempenhado. Em qualquer atividade que se imagine, temos uma seqüência de eventos na qual os indivíduos interagem entre si por meio de diferentes textos produzidos em circunstâncias distintas (BAZERMAN, 2005).

Nesse sentido, Bazerman (2005) afirma que, a partir de uma seqüência de eventos, diversos fatos sociais são produzidos, constituindo um ciclo de textos e atividades com sistemas organizacionais articulados, com textos específicos circulando. No contexto escolar, por exemplo, percebemos a ocorrência de inúmeros gêneros “altamente tipificados”, associados a estruturas sociais também tipificadas, em que fatos sociais, ou ações significativas criadas pela linguagem, constituem-se em função de acordos institucionais e são realizados por meio de “formas textuais padronizadas, típicas, inteligíveis, ou gêneros, que estão relacionados a outros textos e gêneros que ocorrem em circunstâncias relacionadas”, e que são identificados em função de características úteis, também, para a interpretação e atribuição de sentido (p. 22).

Conforme o referido autor, chegamos a uma compreensão mais profunda de gêneros se os compreendermos como

fenômenos de reconhecimento psicossocial que são parte de processos de atividades socialmente organizadas. Gêneros são tão-somente os tipos que as pessoas reconhecem como sendo usados por elas próprias e pelos outros. (...) Gêneros emergem nos processos sociais em que pessoas tentam compreender umas às outras suficientemente bem para coordenar atividades e compartilhar significados com vistas a seus propósitos práticos (Bazerman, 2005, p. 31).

Nesse sentido, Russel (1997, p. 6) considera a noção de gênero relacionando-a a sistemas de atividades, isto é, “são ferramentas mediacionais tipificadas que atuam na interação entre indivíduos e algum sistema de atividade”. Assim, ainda conforme o autor, na Teoria da Atividade, os gêneros não devem ser vistos apenas em função de suas

características formais definidas (noção convencional), mas como “ferramentas que podem ser usadas para agir em conjunto para alcançar objetivos compartilhados”.

Nessa perspectiva, Schneuwly (2004, p. 27) também se refere a gênero como instrumento – um instrumento semiótico complexo -, no sentido de “poder ser adaptado a um destinatário preciso, a um conteúdo preciso, a uma finalidade dada numa determinada situação” (unidade de conteúdo temático, composição e estilo). Esse esquema de utilização, visto como articulador entre o objeto e a situação de ação, implica que uma situação pode ser conhecida e suportar uma ação de linguagem de um determinado tipo, apenas se um gênero estiver disponível.

É necessário se considerar, também, conforme Bazerman (2005), a inadequação que se estabelece quando o gênero é tratado apenas em seus traços formais, ignorando-se o papel dos indivíduos no uso criativo da comunicação e na construção de sentidos, no sentido de satisfazer as necessidades que surgem em novas circunstâncias. Em função dessa necessidade as pessoas vão desempenhando diferentes papéis, dando forma, por meio de gêneros, às atividades sociais. Nesse sentido, gêneros são formas de vida, modos de ser, frames de ações sociais.

Ao desempenhar diferentes papéis, o indivíduo produz uma “coleção de textos”, isto é, um conjunto de gêneros que auxiliam a identificação de boa parte do trabalho de um profissional, um professor, por exemplo – programa da disciplina, exercícios escritos, anotações para dar aula, planos, questões de provas, respostas individuais a questionamentos, entre outros. Já os alunos desse professor teriam outro conjunto de gêneros, formado por anotações de aulas, anotações de leituras realizadas, trabalhos solicitados, etc.

Considerando, então, o contexto escolar, em que inúmeras pessoas atuam juntas de forma organizada, por meio de um conjunto de gêneros, identificamos um sistema de gêneros composto por “relações padronizadas que se estabelecem na produção, circulação e uso desses

documentos”, e que integra o sistema de atividades da escola ou da sala de aula – “fluxo comunicativo típico de um grupo de pessoas” (BAZERMAN, 2005, p.32).

O entendimento do comportamento individual e coletivo, em que indivíduos desenvolvem ações de maneira típica, usando recursos típicos e se apropriam desses recursos e talvez da identidade da coletividade, passa necessariamente pela noção de gênero como categoria analítica, cujo uso remete a certas ferramentas mediacionais responsáveis pelas condições reconhecíveis pelos participantes como recorrentes. Assim, o uso de qualquer ferramenta é uma resposta a uma necessidade de ação com outros (RUSSEL, 1997, p. 7).

O sistema de atividades da escola formal, segundo o autor, regulariza a interação das disciplinas com os alunos através de seus gêneros. Nesse sentido, o desenvolvimento e a reconstrução do agente e da identidade significam a apropriação de novos objetivos, os quais exigem o uso de certos gêneros, freqüentemente escritos.

Ao relacionarmos sistema de atividades a sistema de gêneros, estamos focalizando o que as pessoas fazem e como os textos ajudam nessa função. Com relação à educação, focalizá-íamos, conforme Bazerman (2005, p. 34),

de que forma os alunos constroem conceitos e conhecimento através da solução de problemas; como atividades instrucionais viabilizam a construção do conhecimento e oportunidades de aprendizagem; como os instrutores apóiam e estruturam a aprendizagem; e como, e com que propósitos, as habilidades dos alunos são avaliadas.

No sistema de atividades da escola, um ambiente de ensino-aprendizagem, a escrita pode ser vista como uma ferramenta com amplo uso na reconstrução de outros sistemas de atividades. O sistema de gêneros da escrita na escola está relacionado ao ensino da modalidade escrita da língua, um dos principais objetivos do ensino de língua portuguesa.

Entretanto, tal sistema de gêneros envolve, nos moldes atuais que a maioria das escolas reflete, um trabalho voltado apenas para a redação de vestibular.

Nesse contexto, o aprendizado da escrita é, conforme Russel (1997, p. 19), uma mudança que ocorre dentro do sistema de atividades composto por sistema de gêneros da escrita. Os gêneros da sala de aula possibilitam ao aluno, em tese, usar uma variedade de gêneros escritos que varia do mais ao menos complexo, do mais ao menos público.

Uma re-interpretação de Schneuwly (2004) da noção de gêneros primários e secundários, trazida de Bakhtin (1979), remete para questões interessantes no contexto escolar. Os gêneros primários, que se constituem em situações de comunicação verbal espontânea, instrumentalizam a criança, fazendo com que ela possa agir de maneira eficaz em diferentes situações, em distintas práticas de linguagem.

Nesse sentido, aprender a escrever significa estabelecer novas interações, mediadas por ferramentas, com um sistema de atividades que se apropria ou transforma ferramentas discursivas, refazendo gêneros escritos para operacionalizar rotinas responsáveis por ações tipificadas. O aprendizado da escrita, conforme Russel (1997), significa a apropriação de novas ferramentas discursivas dentro e entre sistemas de gêneros e sistemas de atividades mediados. O entendimento da forma como os vários gêneros da escrita são (re)negociados dentro e fora da sala de aula, pode ajudar alunos e professores a se apropriar e (re)construir gêneros, com base na percepção da mutabilidade e/ou adaptabilidade existente entre os gêneros, para que os sistemas de atividade humana sejam mais inclusivos.

Considerando os aspectos mencionados, o gênero livro didático insere-se em um sistema de atividades complexo – a escola -, associado a outros gêneros, em função de suas características que dão forma a uma atividade social – o processo de ensino-aprendizagem, ou, mais especificamente, a interação entre professor e aluno visando à formação da competência discursiva desse aluno. Assim, o gênero livro didático operacionaliza ações num

sistema de atividades em que diversos gêneros se inter-relacionam e interagem entre si. Nos sistemas de atividades da escola, em que diversos públicos interagem, podemos considerar os manuais didáticos como gêneros de iniciação à ciência. Tais sistemas, considerados públicos, são continuamente (re)construídos pela interferência de várias organizações.

Porém, conforme Russel (1997, p. 10), em função da divisão do trabalho dentro de um sistema de atividades, mediado por um sistema de gêneros, nem todos os participantes se apropriam de todos os gêneros. De acordo com as posições ocupadas, os indivíduos usam certos gêneros em determinados momentos, em função da circulação de gêneros no sistema, gerando expectativas de usos dentro e entre sistemas de interação – a estrutura macrossocial é criada.

Uma discussão importante surge na relação que se estabelece entre livro didático e gêneros do discurso. Será aqui abordada em função da necessidade que sentimos em determinar o LD (objeto deste estudo) como gênero do discurso e não como um suporte de gêneros. Essa questão vem causando muita polêmica e não se constitui uma unanimidade entre os estudiosos da área. Para alguns, entre eles Marcuschi, Batista e Galvão, Paulino e Rockwell, o LD se constitui um suporte de textos. Tal noção é vista, segundo Bunzen (2005, p.29), “como uma forma de entender em que medida a materialidade do objeto portador do texto (rolo de papiro, pedra, livro) altera as relações que se estabelecem entre leitores e produtores e os gêneros em circulação na sociedade”. Essa noção de suporte pode estar associada, também, segundo o autor, à noção de forma de indexação dos textos (as mídias) ou imbricada ao próprio conceito de gênero, como é o caso do livro didático. Nesse sentido, podemos considerar que

a variação dos suportes – livros, fichas, folhetos, cartazes, colecionadores, cadernos – deve ser tomada como indicadora de diferentes formas de manipulação e uso dos textos escolares: não se trata apenas de textos a serem ‘lidos’, mas de textos a serem recortados, completados, refeitos, reorganizados no interior das relações pedagógicas que, ao mesmo tempo, visam a atender e a instaurar (BATISTA, 1999, p. 536).

O livro didático de português é, então, entendido como “suporte de textos diversos, uma vez que os autores selecionam o material textual que se encontra em suportes outros (jornais, revistas, livros) e transportam-no para o ‘suporte’ livro didático” (BUNZEN, 2005, p. 32).

Por outro lado, é importante, conforme o referido autor, destacar a importância de considerarmos o livro didático como um enunciado num gênero do discurso. Justifica seu posicionamento fazendo referência a questões essenciais que, segundo ele, ainda não estão sendo consideradas em várias análises de LD, o conceito de gênero e de linguagem:

A defesa de tal posicionamento deve-se, principalmente, ao fato de considerarmos o conceito de gênero do discurso de base sócio-histórica e discursiva e a própria concepção de língua(gem) e de sujeito que o fundamenta como uma forma interessante de entendermos os processos de produção, circulação e recepção que conferem existência, status e efetiva atuação a essa atividade específica de linguagem (BUNZEN, 2005, p. 26).

Segundo o autor, o processo de elaboração do livro didático envolve a seleção de determinados objetos de ensino organizados em unidades didáticas. Para ensinar tais objetos, os autores dos manuais estão produzindo um enunciado num gênero do discurso, conforme a teoria bakhtiniana. A função social de tal enunciado é “re(a)presentar para cada geração de professores e estudantes o que é oficialmente reconhecido, autorizado como forma de conhecimento sobre a língua(gem) e sobre as formas de ensino-aprendizagem” (BUNZEN, 2005, p. 27).

Considerando os aspectos mencionados pelo autor, podemos dizer que o LD é uma forma de interação verbal, visto que é criado em determinada esfera de atividade, constituída sócio-historicamente (relação editora/escolas), e reflete as finalidades de cada uma de suas esferas de origem e de circulação, especificamente a da escola – “os saberes a serem

ensinados passam a ser codificados num sistema de registro que é a escrita e no qual os impressos escolares surgem como um dispositivo fundamental” (BUNZEN, 2005, p. 27).

A organização das sociedades está embasada em práticas sociais que se diferenciam de cultura para cultura, de época para época, etc. Na escola, o aluno tem a possibilidade de entrar em contato com diversas práticas sociais. Nessa esfera surgem diversos gêneros do discurso, suscetíveis à mudança, entre eles o livro didático. Assim, perceber o LD como gênero do discurso

implica justamente procurar entendê-lo como um produto sócio-histórico e cultural em que atuam vários agentes (autores, editores, revisores, leitores críticos, professores, etc.), com certas relações sociais entre si, na produção e seleção de enunciados concretos com determinadas finalidades (...) observar suas contínuas transformações que tem uma forte relação com o próprio dinamismo das atividades humanas (BUNZEN, 2005, p.37).

Nesse sentido, a concepção de LD como gênero implica considerar o viés dinâmico da produção, a combinação de vários procedimentos, a relação entre gêneros e as relações espaço-temporais e sócio-históricas, fundamentais nesse percurso, em função das transformações sociais e, conseqüentemente, das atividades humanas.

A escola, que traz consigo uma variedade de sistemas de atividades com objetivos muitas vezes contraditórios e diferentes, pretende, em tese, preparar alunos para uma ampla variedade de práticas sociais (sistemas de atividades – política escolar, disciplinas, família, entre outros). Nesse sentido, alunos e professores se apropriam, continuamente, de ferramentas e objetivos para (re)construir suas identidades, ou ampliar suas relações com outros sistemas de atividades – sempre mediados por sistemas de gêneros, “modelados” na relação estabelecida com os gêneros de um sistema de atividades e direcionando o aluno para os “usos” pedagógicos de um sistema de atividades profissional ou de uma disciplina escolar, se considerarmos uma instituição educacional (RUSSEL, 1997, p. 12).

No contexto escolar, os alunos têm acesso a ferramentas discursivas para ampliar seu envolvimento, como agente, com conteúdos abstratos dentro de um sistema de atividades de várias práticas sociais. É importante considerar que boa parte dos alunos participará de interações futuras em sistemas de atividades fora do sistema de atividades da escola, já que qualquer indivíduo pode participar ativamente em vários sistemas de atividades.

Quando ingressam na escola, as crianças inicialmente se apropriam das ferramentas do sistema de atividades da escola como um lugar para brincar com seus amigos. Gradualmente, os alunos vão se envolvendo no sistema de atividades da escola na perspectiva dos adultos, havendo, então, um maior envolvimento cultural. Do mesmo modo, os gêneros da escola podem incorporar os gêneros da brincadeira. Por exemplo, a leitura de lições que incorporam histórias sobre jogos e/ou brincadeiras (RUSSEL, 1997, p. 19).

Os alunos alcançam um estágio maior de envolvimento quando as abstrações (como os fatos linguísticos, por exemplo) começam a fazer sentido em termos de atividades concretas da disciplina. Assim, como agentes ativos, eles se apropriam do objeto e aprendem os valores e a ideologia da disciplina, embora possam, eventualmente, transformar esses valores e essa ideologia. Ao se apropriarem do sistema de atividades da disciplina, operacionalizam ferramentas discursivas em uso, até que tais ações se tornem rotina dentro do sistema de atividades da escola (RUSSEL, 1997, p. 25).

Considerando essas afirmações, o LD é um gênero da sala de aula, desenvolvido no sistema de atividades educacional para operacionalizar o processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, operacionalizam a rotina de interações entre os sistemas de atividades dos alunos e o sistema de atividades das disciplinas, visto que quase sempre medeiam interações que repetem ou recapitulam facilmente interações na história desse sistema de atividades - ações que se repetem diariamente (RUSSEL, 1997, p. 15).

O gênero livro didático é reconhecido, então, por suas características distintivas, relacionadas às funções ou atividades realizadas por ele. Tais características sinalizam para a espécie de texto que é: os diferentes textos que o constituem; as atividades de leitura e de produção textual; os aspectos gramaticais apresentados segundo uma abordagem metodológica específica; e a organização gráfica. Tais características parecem nos dizer muito sobre sua função, já que são parte de nosso mundo cultural mais imediato. Porém, a análise de gêneros não pode limitar-se a elementos de fácil observação. Antes disso, é preciso considerar, por exemplo, a forma diferente com que cada pessoa pode receber cada texto e seu objetivo, e não apenas os aspectos do gênero que já conhecemos. Além disso, a consideração apenas dos elementos característicos dos gêneros pode implicar que o uso de um texto está vinculado com sua correção formal, ao invés de considerar a atividade para a qual foi desenvolvido. Como consequência, a visão de gênero decorrente dessas observações encobre a flexibilidade desses elementos característicos. Por exemplo, alunos com a tarefa de produzir um trabalho escrito para uma disciplina, podem realizá-la de diferentes maneiras e até redirecioná-la, em concordância com seu professor (BAZERMAN, 2005, p. 39-40).

O livro didático pode, também, servir a diferentes sistemas de atividades. No sistema de atividades da escola, como mediador do processo de ensino-aprendizagem; e no sistema de atividades da família do aluno, principalmente se considerarmos as famílias mais carentes, no sentido de operacionalizar as ações de leitura e apropriação de determinados conhecimentos. Desse modo, conforme Russel (1997, p. 9), o uso de um gênero num novo sistema de atividades pode modificar lentamente esse sistema e esse gênero, por interferência do novo usuário. As ações dos indivíduos podem mudar dialeticamente o sistema de atividades e as características de um gênero, originando outro gênero com peculiaridades formais e funcionais. Conforme Marcuschi (2002), a característica histórica dos gêneros nos leva a dizer que seu surgimento em determinados momentos da história da humanidade está associado a

mudanças institucionais, novas exigências e formas de relacionamento dos indivíduos e, ainda, novas tecnologias.

Ao considerarmos, conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97), que as práticas de linguagem devem ser ensinadas de forma sistemática, os LDs poderiam ser pensados na forma de pequenas sequências didáticas, que se constituem num “conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual”. Seria uma sequência de módulos ou projetos de ensino, voltados para o aperfeiçoamento de uma determinada prática de linguagem, como, por exemplo, a produção escrita. Nesse sentido, os autores afirmam que uma sequência didática “instaura uma primeira relação entre um projeto de apropriação de uma prática de linguagem e os instrumentos que facilitam essa apropriação” (p. 51). Os PCNs também sugerem este tratamento alternativo dos conteúdos, no sentido de possibilitar a organização sistemática de aulas, cujo foco estaria em uma atividade de linguagem, como, por exemplo, um seminário, um debate, uma peça teatral, entre outras (BRASIL, 1998). Conforme Rojo (2000, p. 37), este formato de sequências didáticas poderia não ser bem aceito, de imediato, pelos professores, escolas e editoras, já que implicaria mudanças significativas na organização do processo de ensino-aprendizagem. Mas, segundo a autora, “isso não quer dizer que não seja produtivo e adequado”.

Nesse sentido, as práticas de linguagem, historicamente construídas, se cristalizam em gêneros textuais, sendo consideradas, ainda, reflexo e principal instrumento de interação social. Dessa forma, o trabalho escolar está baseado em instrumentos de mediação, os gêneros, que constituem toda e qualquer estratégia de ensino e material de trabalho, isto é, em qualquer situação de linguagem.

Esta seção foi elaborada no sentido de apresentar os pressupostos teóricos que embasam nosso estudo. Assim, descrevemos os principais aspectos relacionados à Teoria da Atividade, desde sua origem até sua aplicação no contexto escolar. Apresentamos, também, a

relação desses pressupostos teóricos com a teoria dos Gêneros Discursivos, no sentido de destacar a importância do gênero LD no sistema de atividades da escola. Na próxima seção, traçamos um perfil do principal instrumento mediador das práticas de ensino, o LD.

2. LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO INSTRUMENTO DE MEDIAÇÃO

Neste capítulo, passamos a uma caracterização do principal instrumento mediador do processo de ensino aprendizagem de língua portuguesa: o LD. Por constituir-se numa ferramenta disponível em todas as escolas públicas do país, e principal objeto de análise neste estudo, principalmente em função de seu uso em sala de aula, traçamos, a seguir, seu perfil e apresentamos considerações sobre programas oficiais envolvidos em sua avaliação e distribuição.

2.1. Considerações sobre o Livro Didático de Língua Portuguesa

2.1.1. O Livro Didático no contexto atual

Os primeiros livros escolares, os chamados “compêndios para instrução pública”, foram publicados pela Impressão Régia, por volta de 1834. Era uma época em que pouco se ouvia falar de livros escolares brasileiros, principalmente em função de um mercado extremamente pequeno para interessar a alguma editora nacional. O ensino primário era pouco desenvolvido e o secundário era constituído mais por “aulas avulsas” – classes independentes – do que por escolas regulares. O uso de livros era dispensado, em função dos métodos primitivos usados nas escolas (HALLEWELL, 2005, p. 215).

Contudo, o ensino de língua portuguesa vem passando por transformações constantes ao longo das décadas e dos séculos. No início do século passado, por exemplo, tínhamos um ensino que estava voltado apenas para as classes com elevado nível de letramento. Isso significa dizer que eram contemplados nesse processo professores e alunos que pertenciam a classes privilegiadas. Com a democratização do ensino, que elevou o número de alunos em

sala de aula, muitos professores precisaram ser contratados. A rede de ensino passou a contar com agentes (professores e alunos) com perfil bastante heterogêneo, tanto no que se refere a questões de letramento, quanto a questões envolvendo as variedades dialetais. Os processos de seleção docente passaram a ser menos criteriosos, em função da urgência de contratação de profissionais, o que fez com que muitos professores ingressassem na carreira mesmo com precários conhecimentos gramaticais. Conforme Clare (2002), a profissão de professor começa a perder prestígio e autonomia.

Assim, de acordo com Bezerra (2003), o surgimento do LD, com características próximas as que temos nos livros de hoje, se deve a essas transformações sofridas pelo ensino de língua portuguesa. Surge, dessa forma, para suprir as deficiências dos professores e, para muitos, passa a condicionar e organizar a ação docente. Atualmente, o uso de livros didáticos é bastante comum nas escolas, facilitando a vida do professor. É considerado, muitas vezes, como a “tábua de salvação” para professores despreparados, assumindo o papel de sujeito no processo de ensino-aprendizagem (FREGONEZI, 2003). Esse perfil não é homogêneo, visto que, em muitas escolas, o LD sequer é utilizado.

Nesse sentido, Rojo e Batista (2003) discutem o papel desempenhado pelo LD. Entre os anos 60 e 70, por exemplo, sua principal função era de estruturador do trabalho pedagógico em sala de aula, justamente em função dessa ampliação do sistema de ensino. Dessa forma, eram considerados aspectos como a apresentação de conteúdos curriculares e um conjunto de atividades para apropriação desses conteúdos; além da distribuição dos conteúdos e atividades em função das séries e unidades de ensino.

A oposição que, de certa maneira, ainda se mantém ao LD vem desde a década de 70 e, principalmente, a de 80, quando o material didático era visto “apenas como uma tecnologia pouco adequada a processos efetivos de aprendizado; como resultado de interesses econômicos envolvidos em sua produção e comercialização; e identificado aos efeitos de

controle que exerce sobre a ação docente e sobre o currículo” (ROJO e BATISTA, 2003, p. 45).

Segundo Rojo e Batista (2003, p. 49), essa concepção ainda persiste e é pouco adequada para responder às exigências apresentadas pelo contexto educacional contemporâneo, “marcado pela afirmação da diversidade e flexibilidade das formas de organização escolar, originadas pela necessidade de atender aos diferentes interesses e expectativas gerados por fatores de ordem cultural, social e regional”. Assim, é necessário, segundo os autores, que se amplie essa concepção de LD, também pressuposta pelo Programa Nacional do Livro Didático, para que tenhamos um ensino de melhor qualidade, adequado às exigências atuais e associado a um LD que seja flexível às mudanças metodológicas e pedagógicas, além de estar voltado aos interesses sociais.

Como referimos anteriormente, a oposição feita por muitos professores ao LD se justifica em função da baixa qualidade do material. Nos meados de 1960, por exemplo, era o principal impresso utilizado por professores e alunos. Porém, tais livros apresentavam baixa qualidade, visto que estavam permeados por incorreções conceituais, insuficiência metodológica, desatualização, além de ter caráter ideológico e discriminatório (ROJO e BATISTA, 2003, p. 27).

Por volta de 1990, o MEC demonstra certa preocupação com a qualidade do LD e lança diretrizes para a organização desse material. Estabelece, assim, critérios gerais para a avaliação dos materiais que seriam adquiridos, além de requisitos mínimos que um LD deveria preencher. Tais procedimentos repercutem com maior intensidade apenas em 1996, momento em que se inicia um processo de análise e avaliação sistemático e contínuo, o qual será detalhado na seqüência do trabalho.

Nos últimos anos, em função das diversas alterações feitas, há um renovado interesse no LD (tanto de pesquisadores quanto de professores de escolas de ensino fundamental e

médio), o que se deve, principalmente, às avaliações (algumas positivas, outras nem tanto) periódicas feitas via PNLD, que constam no Guia do LD, considerando as transformações que ocorreram no contexto educacional brasileiro contemporâneo e as orientações advindas da LDB, dos Parâmetros Curriculares Nacionais e das Diretrizes Curriculares Nacionais.

Dessa forma, conforme Rojo e Batista (2003, p. 44), é importante que se considere o papel do LD como “instrumento que favoreça a aprendizagem do aluno, no sentido do domínio do conhecimento e no sentido da reflexão na direção do uso dos conhecimentos escolares para ampliar sua compreensão da realidade ...”.

2.1.2. Perfil dos Livros Didáticos destinados ao ensino fundamental

Em função de uma trajetória escolar que pretende levar o aluno a apropriar-se de uma língua escrita normalizada, as práticas de linguagem se voltam para o falar e, principalmente, escrever conforme as regras, o que implica diferentes formas de exercício de poder (LAHIRE, 1993, citado por ROJO e BATISTA, 2003).

Assim, conforme os autores, é perfeitamente justificável as características que os LDs possuem. Rojo (2003) apresenta uma síntese das características dos LDs⁴ destinados ao ensino fundamental, momento em que discute estratégias editoriais e didático-pedagógicas adotadas pelo mercado editorial, objetivando atender às exigências do MEC. Tal síntese apresenta aspectos positivos e outros negativos. Estão, dessa forma, assim organizados:

a) aspectos positivos dos LDs analisados:

- Os textos selecionados são de qualidade para a composição do material (autênticos; variados quanto à esfera de circulação e gêneros; representativos quanto à autoria;

⁴ A análise feita pela autora refere-se a LDs do PNLD/2002.

adequados ao aluno), o que, conforme a autora, é importante no sentido de ser, muitas vezes, o único material de leitura disponível;

- No quesito leitura, especificamente, há exploração dos conhecimentos prévios sobre a temática do texto, atividades regulares que envolvem estratégias de leitura e exploração de características textuais e da composição dos gêneros, além da exploração das propriedades estilísticas dos textos literários.

b) aspectos negativos dos LDs analisados:

- Predomínio de textos que representam a variedade padrão, língua escrita; não há diversidade de contextos de origem dos textos e tampouco de variedades lingüísticas;
- As propostas didáticas feitas com base nos textos apresentados concentram-se no ensino de gramática, na maioria das vezes seguindo os modelos da gramática normativa tradicional, sem, praticamente, levar o aluno a uma prática reflexiva; além disso, não são propostas atividades de leitura e produção de textos que possam ser consideradas eficazes; por fim, a linguagem oral como objeto de ensino passa longe da realidade dos LD;
- Há, com relação à leitura, pouca exploração do vocabulário e das ilustrações. Insuficientes são as atividades que envolvem a situação de produção, os aspectos coesivos e as variedades e registros lingüísticos que apresentam. Assim, conclui a autora, os LD não exploram de forma satisfatória aspectos lingüístico-discursivos fundamentais para a construção da leitura, principalmente a leitura crítica;
- Com relação à produção de textos, também os aspectos relacionados à situação de produção, ao plurilinguismo e à heteroglossia são deixados de lado. Não há um trabalho voltado para a diversidade de gêneros e suas variedades de registros

linguísticos e pouca reflexão sobre a situação de produção em que a produção ocorrerá. O foco continua na língua padrão;

- No tocante à oralidade, não há um trabalho adequado quanto a atividades de compreensão e produção de textos orais. Praticamente não há consideração das variações linguísticas, logo no campo da linguagem em que a variedade impera.

Ao encerrar suas observações, a autora afirma que “em todos os domínios de ensino de língua materna nos quais os livros são avaliados, há o privilégio da norma culta, língua padrão, língua escrita, gêneros e contextos de circulação pertencentes à cultura da escrita (urbanos e sulistas)” (ROJO, 2003, p. 19).

Com relação às características que qualquer material didático deve oferecer a seus leitores, Rangel (2005) destaca a necessidade de isenção de erros conceituais graves; a ausência de preconceitos discriminatórios; e que seja eficaz do ponto de vista teórico e metodológico, no sentido de estar adequado aos objetivos do ensino de língua materna. Assim, “para atender a esses requisitos, o LDP precisará enfrentar os novos objetos didáticos do ensino de língua materna: o discurso, os padrões de letramento, a língua oral, a textualidade, as diferentes ‘gramáticas’ de uma mesma língua etc.” (p. 19).

Considerando as questões apresentadas, buscamos ampliar a caracterização desses manuais didáticos, considerando, num primeiro momento, dois aspectos fundamentais no ensino de Língua Portuguesa, leitura/compreensão de textos e produção textual (oral e escrita). Estamos baseando essa caracterização em autores como Marcuschi (2005) e Reinaldo (2005).

Com relação ao trabalho com a compreensão de textos, Marcuschi (2005) afirma que, apesar da relevância desse trabalho, os LDs apresentam ainda grandes problemas quanto à natureza das atividades desenvolvidas. Isso significa dizer, entre outras coisas, que a compreensão é apresentada como uma simples atividade de decodificação de conteúdos que

se apresentam de forma objetiva no texto. Além disso, afirma Marcuschi que, em muitos casos, há, junto às questões típicas de compreensão, outras que não se relacionam ao assunto. Ao não se relacionarem ao texto ao qual se referem, tais atividades constituem-se em indagações genéricas que aceitam qualquer dado como resposta. Outro aspecto importante destacado pelo autor nos mostra que

os exercícios de compreensão raramente levam a reflexões críticas sobre o texto e não permitem expansão ou construção de sentido, o que sugere a noção de que compreender é apenas identificar conteúdos. Esquece-se a ironia, a análise de intenções, a metáfora e outros aspectos relevantes nos processos de compreensão (MARCUSCHI, 2005, p. 51).

Mesmo com obras que trabalham de forma consciente a questão da compreensão de textos, de modo geral, parece evidente a perspectiva impositiva da escola, já que, nesse contexto, os textos apresentam-se como monossêmicos e os sentidos únicos. Ainda conforme Marcuschi (2005, p. 58), tais problemas só serão superados a partir do momento em que a compreensão for considerada um processo “*criador, ativo e construtivo que vai além da informação estritamente textual*” (grifo do autor).

Com relação ao trabalho com produção de textos escritos, Reinaldo (2005) discute, num primeiro momento, as perspectivas de tratamento dessa produção. Segundo ele, ao pensarmos na produção como *produto*, estaremos seguindo pressupostos da Linguística de Texto (década de 80) orientados para a consideração de que o texto não deve ser considerado apenas pela sua estrutura, mas também a construção dos seus sentidos, objetivando ampliar esse domínio do ensino da língua. Assim, é importante considerar a leitura e a escrita como movimentos complementares no desenvolvimento da competência textual do aprendiz, pois é por meio da leitura que o aluno perceberá traços específicos de um texto, o que o levará à construção adequada e eficiente de seus textos.

Ainda sob essa perspectiva, devemos perceber que a descrição do funcionamento da língua extrapola o nível da frase, competência textual não equivale à competência frásica. Isso seria uma base teórica insuficiente para abarcar o funcionamento do texto.

A exploração da tipologia textual, na década de 90, considerada uma estrutura relativamente autônoma, com organização interna própria ainda persiste como forma básica de referência ao ensino da escrita. Nesse sentido, ao considerarmos a noção de gêneros como um conjunto de enunciados de uso concreto na sociedade, a narração, a descrição e a dissertação, tipologias de base clássica, passariam a ser consideradas formas de composição dos diversos gêneros de circulação social (REINALDO, 2005).

Nessa perspectiva, o texto “é entendido como produto empírico de uma ação verbal, ou seja, uma unidade linguística que se caracteriza por uma organização de elementos, segundo regras coesivas que garantem a transmissão de um conteúdo de forma coerente” (REINALDO, 2005, p.92).

Já na perspectiva do texto como *processo*, há dois fatores que atuam paralelamente ao ato de escrever textos: fatores sociais (práticas da realidade social que cerca o indivíduo) e fatores cognitivos (conhecimento de mundo, da língua e do tipo de texto). Nessa abordagem, considera-se a necessidade de se proporcionar situações favoráveis ao desenvolvimento de potencialidades cognitivas, além da compreensão de que o ato de escrever se constitui num processo de monitoração que envolve etapas de revisão do texto produzido.

É importante considerar, conforme Reinaldo (2005), que os pressupostos sociocognitivistas não são suficientes para explicar de forma adequada o processo de produção de textos. Nesse sentido, o paradigma sociointeracionista, centrado na noção de linguagem como interlocução, volta-se para um processo de produção orientado “pela ideia de que a apropriação da linguagem e das práticas sociais se dá a partir de um percurso do social para o individual, sempre mediado pelo signo e pelo outro”. (REINALDO, 2005, p. 95). Isso

significa dizer que o aprendiz deverá ter condições de apropriar-se de habilidades de estruturação do texto, sendo capaz de se deslocar do papel de autor para o papel de leitor.

O reflexo dessas concepções do trabalho com a produção de textos nos LDs nos remete para obras cujos autores demonstram preocupação em favorecer a realização do trabalho, no sentido de possibilitar ao aluno a leitura de diversos gêneros sobre um mesmo tema, além de dar orientações no sentido de organização prévia do texto e revisão individual do texto produzido. Por outro lado, a sensibilidade demonstrada em incluir textos representativos de diversos gêneros para leitura, não necessariamente vem acompanhada de orientações metodológicas adequadas e suficientes para a produção desses textos - normalmente instruções de caráter superficial (REINALDO, 2005).

A partir disso, a referida autora resume as principais tendências metodológicas da orientação para produção de textos escritos em manuais didáticos: adoção da tipologia de base clássica como referência principal para a progressão no domínio da escrita; não distinção teórica entre sequência textual e gênero de texto; a ausência na denominação do tipo de texto a ser produzido (ou denominação inusitada); apelo demasiado à criatividade traduzida na preferência pelo texto literário como objeto de produção; e, por fim, ausência de critérios de avaliação que orientem a participação do outro na construção do texto (como seria necessário para uma revisão colaborativa, por exemplo, em que a participação do outro é fundamental).

Com relação à oralidade, Marcuschi (2005) destaca a importância de discussões envolvendo esse tema, em função da pouca atenção dada a essa questão nas instituições escolares. Com relação ao LD, com poucas exceções, os LDs estão focados no trabalho com regras, identificação de informações e produção de textos escritos. Atualmente, em função dos PCNs, os autores de LDs parecem estar mais atentos a essa questão. Conforme o referido autor, o descaso com a oralidade, verificado no escasso espaço destinado à língua falada nos LDs, na década de 90, vem dando lugar a um progressivo aumento de atividades sobre a fala.

Ao analisar o tratamento dispensado à oralidade em LD para o ensino fundamental, Marcuschi (2005, p. 27-30), destaca:

- a) indefinição da terminologia para tratar a oralidade: em muitos casos confunde-se gíria com dialeto e regionalismo; não há distinção entre oral e coloquial; falta uma concepção de língua falada. Poucos casos esclarecem a questão;
- b) dicotomização da produção lingüística entre o padrão (escrita) e o não-padrão (fala), o que se reflete numa visão de língua monolítica e uniformizada;
- c) tratamento da língua falada como uma questão lexical restrita a usos gírios, coloquiais e simplificados;
- d) organização de exercícios que se voltam para a reescrita de expressões descontextualizadas;
- e) ausência de sistematização de observações sobre a língua falada. As observações costumam ser pontualizadas e relacionadas a elementos não centrais;
- f) tratamento do gênero *diálogo* como única fonte para a presença de estratégias de fala;
- g) organização de atividades que privilegiam a oralização da escrita, em detrimento de atividades que propõe a audição de falas produzidas fora do contexto de aula, ignorando-se a produção falada real;
- h) falta de consciência sobre as relações entre fala e escrita, no sentido de considerá-las como duas modalidades de uso da língua com funções igualmente importantes na sociedade;
- i) introdução de atividades discriminatórias relacionadas a regionalismos (“quem fala *mais correto*”);
- j) ausência de sistematização quanto à variação lingüística da fala. Não há exploração consistente sobre as formas de construção de sentido na fala.

Conforme Marcuschi (2005, p. 30), “a análise da interação verbal oral pode ser tida como uma contribuição para a compreensão do que se entende quando se afirma que o homem é um *ser social*”. Percebemos, com base nessa observação, a necessidade de reflexão sobre o trabalho com a língua oral na escola, no sentido de viabilizar ao aluno um envolvimento efetivo com a língua, ferramenta diária de qualquer cidadão, em circunstâncias diversas.

Outro aspecto importante relacionado ao perfil dos LDs é a indicação, já na capa de alguns desses livros, de que eles estão de acordo com os PCNs. Tal referência parece demonstrar a preocupação dos autores em contemplar as indicações feitas pelo referido documento, no sentido de renovar antigas práticas e apresentar um projeto educacional que se volte para o exercício efetivo da cidadania e para a participação plena no mundo letrado.

2.2. O que é o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)

2.2.1. Histórico

A preocupação do Estado brasileiro com o LD que circula nas escolas públicas vem desde o começo do século passado. Conforme histórico apresentado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (BRASIL, 2008), desde 1929 o governo vem legislando sobre a política do LD, no sentido de oferecer às escolas públicas do país obras didáticas e paradidáticas de qualidade. O referido histórico permite visualizar como essa política do governo foi consubstanciada. Vejamos:

- 1929 - criação do Instituto Nacional do Livro (INL), com o objetivo de legitimar o livro didático nacional;

- 1938 – instituição da Comissão Nacional do Livro Didático (Decreto-lei nº 1.006, de 30/12/38) e conseqüente estabelecimento de uma política de legislação e controle de produção e circulação do LD no país;
- 1945 – consolidação da legislação que opera sobre as condições de produção, importação e utilização do LD, conforme artigo 5º, deixando a cargo do professor a escolha do livro que seria utilizado pelos alunos;
- 1966 – criação da Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (COLTED) objetivando a coordenação das ações relacionadas à produção, edição e distribuição do LD (conforme acordo entre o MEC e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID));
- 1970 – implementação do sistema de co-edição de livros com as editoras nacionais, com recursos do INL, conforme portaria nº 35, de 11/3/1970;
- 1971 – o INL inicia o desenvolvimento do Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF), assumindo as atribuições da COLTED;
- 1976 – extinção do INL. A Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME) passa a ser responsável pela execução do programa do LD, com recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e contribuições das Unidades da Federação;
- 1983 – criação da Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), que incorpora o PLIDEF, em substituição à FENAME (proposta de participação dos professores na escolha do LD e ampliação do programa para todas as séries do ensino fundamental);
- 1985 – criação do Programa Nacional do Livro Didático, conforme decreto nº 9 de 10/8/85.
- 1992 – limitações orçamentárias restringem o atendimento do programa (apenas de 1ª a 4ª série são atendidas);

- 1995 – retorno gradativo da distribuição do LD para todo o ensino fundamental;
- 1996 – início do processo de avaliação pedagógica dos LDs inscritos para o PNLD/1997 (procedimento aperfeiçoado e aplicado até os dias de hoje);
- 1997 – extinção da FAE. O FNDE assume a execução política do PNLD (ampliação do programa, que passa a adquirir LD de alfabetização, língua portuguesa, história, geografia, ciências, estudos sociais e matemática);
- 2000 – distribuição, via PNLD, de dicionários de língua portuguesa para alunos de 1ª a 4ª série;
- 2001 – distribuição de LDs em braile;
- 2002 – distribuição de dicionários para alunos até a 6ª série;
- 2003 - distribuição de dicionários para todos os alunos do ensino fundamental;
- Até 2006, o PNLD já havia distribuído cerca de 1,077 bilhão de unidades de LDs.
- Em 2007, foram distribuídos 102.521.965 milhões de LDs para o ensino fundamental e 1.721.055 de dicionários destinados aos alunos de 5ª a 8ª séries.

2.2.2. Funcionamento

O PNLD é uma iniciativa do MEC, mantido pelo FNDE com recursos financeiros do Orçamento Geral da União e da arrecadação do salário-educação, com o objetivo de adquirir e distribuir gratuitamente LDs às escolas. Como referido, esse programa foi criado em 1985, mas somente a partir de 1996 passa a desenvolver um processo de avaliação pedagógica das obras nele inscritas, resultado da preocupação do MEC com a qualidade dessas obras.

O PNLD pode ser executado de forma centralizada, em que as ações ficam a cargo do FNDE, e descentralizada, em que as ações são desenvolvidas pelas unidades da Federação, com recursos do governo (apenas o estado de São Paulo optou pela ação descentralizada e se responsabiliza pela execução do programa).

O processo de escolha do LD envolve várias etapas, conforme cronograma divulgado em edital publicado no Diário Oficial da União e divulgado no *site* do FNDE (BRASIL, 2008):

- *Inscrição das editoras*: conforme edital, que indica o prazo para apresentação dos LDs (edital disponível no *site* do PNLD);
- *Avaliação*: é feita uma triagem inicial pelo Instituto de Pesquisas Tecnológicas do Estado de São Paulo (IPT), que analisa as exigências técnicas e físicas indicadas no edital. Os LDs selecionados são enviados à Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC), para avaliação pedagógica. São escolhidos os especialistas para análise dos LDs, de acordo com critérios estabelecidos pelo edital. Desse processo resulta o Guia de LD, com resenhas dos LDs aprovados.
- *Guia do LD*: é encaminhado às escolas cadastradas no censo escolar, realizado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), além de estar disponível no *site* do FNDE;
- *Escolha*: conforme orientações do FNDE, há, em tese, um processo democrático de escolha, feita por professores e diretores das escolas, com base no guia;
- *Pedido*: pode ser feito de duas formas: via internet, em aplicativo específico para esse fim, na página do FNDE; ou por formulário impresso, que acompanha o guia enviado à escola;
- *Aquisição*: após processar os pedidos, o FNDE inicia a negociação com as editoras. A aquisição é realizada por inexigibilidade de licitação, prevista na Lei 8.666/93;
- *Produção*: após firmar contrato, o FNDE informa às editoras os quantitativos de exemplares, com base nas projeções anuais do INEP sobre a variação das

matrículas, assim como as localidades de entrega (via correio, por meio de contrato firmado entre o FNDE e a Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos);

- *Qualidade física*: o IPT é o responsável pela análise das características físicas dos LDs (por meio de amostras coletadas), conforme especificações da ABNT;
- *Período de utilização*: três anos consecutivos, com exceção feita à cartilha de alfabetização e aos lds de 1ª série, adquiridos anualmente;
- *Alternância*: as compras integrais de LDs ocorrem em exercícios alternados para alunos de 2ª a 4ª e de 5ª a 8ª. Durante o período de vigência dos LDs, são feitas reposições, em função de extravios ou perdas, e complementações, por acréscimo de matrículas.

O PNLD, que inicialmente atendia apenas os alunos de escolas de ensino fundamental, passa a atender, a partir de 2003 (Resolução CD/FNDE nº 38), os alunos do ensino médio. Foi criado o Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio (PNLEM). Em fase experimental desde 2005, atendeu, inicialmente, alunos da 1ª série do ensino médio de escolas públicas do Norte e Nordeste, com LDs de português e matemática. Atualmente, o programa se estende as demais regiões do país.

Além disso, o FNDE executa programas de distribuição de dicionários e, a partir de 2001, amplia o atendimento para portadores de deficiência visual regularmente matriculados em escolas públicas, com o LD em Braille.

Desde sua instituição, o PNLD passou por várias transformações, o que evidencia, conforme Rojo e Batista (2003), a busca constante para solucionar problemas e dar uma resposta adequada à complexa realidade do LD nos contextos editorial e educacional brasileiros. Desse modo, essa avaliação direciona para uma ampla renovação da produção de material didático, com a preocupação constante das editoras com a adequação dos LDs.

...com livros de melhor qualidade nas escolas, O PNLD vem contribuindo para um ensino de melhor qualidade: é uma referência consensual de qualidade para a produção de livros didáticos e para sua escolha, por professores; vem possibilitando uma reformulação dos padrões do manual escolar brasileiro e criando condições adequadas para a renovação das práticas de ensino nas escolas (Rojo e Batista, 2003, p.41).

Os autores destacam, ainda, que no contexto educacional contemporâneo há a necessidade de constantes reformulações no PNLD, em função dos diferentes paradigmas educacionais. Além disso, as orientações dadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, pelos Parâmetros Curriculares Nacionais e pela LDB também devem ser consideradas na elaboração do LD.

Dentre as diversas alterações verificadas no PNLD, está a indicação das obras avaliadas em diferentes categorias. Inicialmente, o programa divulgava a classificação dos livros em quatro grandes categorias: excluídos, não-recomendados, recomendados com ressalvas, recomendados. Algumas modificações foram ocorrendo no decorrer dos anos, e uma nova categoria surge: recomendados com distinção. Além disso, houve a publicação de um Guia contendo resenhas dos livros recomendados. As obras não-recomendadas eram apenas citadas no final desse guia. Em 1999, eliminou-se esta categoria e a classificação passou a apresentar três categorias: recomendados com distinção, recomendados e recomendados com ressalvas. Atualmente, os LDs constantes do GLD são os avaliados e recomendados pela equipe do PNLD, sem referência explícita à classificação anterior. Os critérios de análise e avaliação das obras inscritas no PNLD serão detalhados no item 2.2.3, a seguir.

2.2.3. Critérios de Avaliação – PNLD 2008

As coleções inscritas pelas editoras no PNLD passam pelo crivo de especialistas da área, que emitem pareceres embasados em critérios previamente estabelecidos pelo programa. A avaliação do PNLD 2008 estava voltada para três tópicos principais: (1) *conhecimentos, capacidades e atitudes*; (2) *abordagem teórico-metodológica*; e (3) *projeto gráfico-editorial*. Na sequência, apresentamos em detalhes as especificidades de cada tópico, conforme referido no GLD 2008 (BRASIL, 2007b, p. 37- 42).

1. *Conhecimentos, capacidades e atitudes*

1.1. *Leitura de textos escritos*

1.1.1. *Coletânea*: neste tópico, a ênfase recai sobre a representatividade do que é oferecido pela cultura escrita em termos de experiência de leitura; se a coletânea é multimodal; se os gêneros textuais selecionados estão associados à esfera de uso socialmente relevante. Além disso, considera, com relação aos temas dos textos, se são pertinentes para a formação cultural do aluno, se abordam diferentes pontos de vista e se contemplam a diversidade de contexto cultural. Quanto à textualidade, observa-se se a originalidade e a autenticidade dos textos constituem maioria absoluta. No que se refere às adaptações e aos fragmentos de textos, observa-se se estes mantêm unidade de sentido, se trazem indicação de cortes, adaptações, etc. e se são compatíveis com as atividades propostas. Finalizando este tópico, há a observância em relação à apresentação dos textos verbais e não-verbais, se trazem créditos completos ou legendas e se são fiéis ao suporte original.

1.1.2. *Conhecimentos e capacidades que concorrem para a leitura de textos escritos*: com relação a este aspecto, avaliam-se vários itens relacionados às

atividades de leitura, entre eles, desenvolvimento da proficiência em leitura; formação do leitor em diversos tipos de letramento; apresentação da leitura como uma situação efetiva de interlocução leitor/texto/autor; se a leitura está situada em seu universo de uso social; apresentação do contexto de produção do texto explorado; definição de objetivos para a leitura proposta; possibilidade de (re)construção dos sentidos do texto pelo leitor; exploração da localização e reprodução de informações explícitas; exploração de processos inferenciais e aspectos discursivos, além de recursos linguístico-textuais; proposição de apreciações e valorações estéticas, éticas, políticas e ideológicas envolvidas na formação do leitor crítico; exploração da compreensão das relações que se estabelecem entre texto verbal e imagem; incentivo a professores e alunos na busca de texto e informações fora dos limites do próprio livro, e, por fim, mobilização e exploração de conceitos. Ainda com relação a este tópico, está a abordagem do texto literário. Nesse sentido, são observados os seguintes itens: colaboração para a formação do aluno como leitor literário; respeito às convenções e aos modos de ler constitutivos do jogo literário; estímulo ao aluno, no sentido de conhecer a obra a que o texto selecionado remete; observância da singularidade do texto selecionado; e aproximação do aluno ao padrão linguístico do texto.

1.2. *Produção de textos escritos*: nesta seção, os aspectos observados voltam para as propostas de produção textual. Assim, avaliam-se: colaboração para o desenvolvimento da proficiência em escrita; escrita como processo; discussão de objetivos didáticos plausíveis para as propostas; definição adequada de condições de produção; adequação entre condições de produção e gêneros textuais e níveis

de linguagem compatíveis; observância dos diversos procedimentos envolvidos na escrita; produção dos mais diversos gêneros e tipos de texto e suas especificidades; orientação e discussão sobre o uso de mecanismos de coesão e coerência implicados nos gêneros; orientações quanto à variedade lingüística pertinente; exemplificação dos gêneros que se pretende ensinar; exploração e mobilização adequada de conceitos.

1.3. *Compreensão e produção de textos orais*: neste tópico, avalia-se o trabalho com a linguagem oral, no sentido de verificar em que medida este trabalho colabora para o desenvolvimento da linguagem oral pelo aluno; evita o preconceito com relação às variedades orais; favorece o uso da língua falada na interação em sala de aula; explora as relações entre as modalidades oral e escrita da língua em práticas sociais; explora gêneros orais de diferentes esferas sociais, para compreensão, análise e produção; explora os traços da língua padrão relacionados aos gêneros formais/públicos da linguagem oral; mobiliza corretamente os conceitos.

1.4. *Conhecimentos lingüísticos*: vários itens são avaliados neste tópico. Entre eles constam:

1.4.1. *Trabalho com a gramática e a metalinguagem*: descrição do sistema lingüístico; prescrição de regras a serem seguidas em determinadas instâncias socialmente privilegiadas de uso da língua; economia de conceitos e definições, no sentido de evitar-se o excesso de detalhamento das categorias e subcategorias; apresentação da metalinguagem como recurso que contribui para a compreensão do fato lingüístico estudado.

1.4.2. *Trabalho com variação lingüística*: se esta é vista como constitutiva da natureza das línguas humanas; relativização das noções de certo e errado, tendo-se como referência um padrão de linguagem sócio-historicamente

constituído; correspondência entre as formas linguísticas estudadas e a realidade do português brasileiro contemporâneo, falado e escrito; exploração de variantes que vão além das prosódicas e lexicais.

1.4.3. *Relação fala/escrita*: diferenças e semelhanças entre fala e escrita; e se evita-se a supervalorização da escrita e a desvalorização da linguagem falada.

1.4.4. *Convenções da escrita*: exploração dos conhecimentos fono-ortográficos; exploração dos conhecimentos relativos a marcas convencionais de segmentação do texto escrito.

1.4.5. *Texto e discurso - exploração de conhecimentos linguísticos*: constitutivos da forma composicional dos gêneros e tipos textuais, caracterizadores do estilo dos gêneros; responsáveis por efeitos poéticos, estéticos e literários; constitutivos de processos de construção de efeitos de sentido e de processos coesivos.

1.4.6. *Vocabulário e léxico*: abordagem da palavra como objeto de reflexão, considerando noções de polissemia, campo semântico, relações entre palavras, onomatopéias; trabalho com os conhecimentos léxico-semânticos considerando as relações contextuais e discursivas.

1.5. *Contribuição para uma ética plural e democrática*: representação da diversidade ética, regional, linguística, cultural e de gênero; discussão de atitudes preconceituosas e de estereótipos; ausência de proselitismo político ou religioso; ausência de publicidade; respeito aos dispositivos legais pertinentes; reforço à construção de uma identidade positiva de crianças que vivenciam contextos familiares e sociais estigmatizados; presença de temas capazes de ampliar o horizonte de valores do aluno.

2. *Abordagem teórico-metodológica*

- 2.1. *Manual do Professor*: explicitação dos pressupostos teórico-metodológicos; apresentação os pressupostos teórico-metodológicos sem erros conceituais ou indução a erros; coerência entre pressupostos explicitados e o livro do aluno; explicitação dos objetivos das atividades; apresentação de orientações visando à articulação dos objetos de conhecimento entre si; sugestão de leituras complementares para o professor, com referências bibliográficas completas; linguagem clara e acessível.
 - 2.2. *Proposta pedagógica efetivada no livro do aluno*: correção de conceitos e definições; orientação para o desenvolvimento de capacidades de uso da linguagem e de reflexão sobre a linguagem; contribuição para o desenvolvimento das capacidades básicas de pensamento autônomo, adequado ao aprendizado de diferentes objetos de conhecimento; progressão na abordagem dos diversos componentes.
 - 2.3. *Atividades*: correção; clareza; adequação aos objetivos declarados na obra; variedade; sugestão de diferentes modos de organização para a realização do trabalho; contribuição para a construção de generalizações pelo aluno e retomada dos conhecimentos trabalhados.
 - 2.4. *Avaliação*: verifica-se se a obra apresenta de maneira consistente atividades de avaliação e auto-avaliação quanto aos componentes curriculares básicos.
3. *Projeto gráfico-editorial*: funcionalidade do sumário na localização das informações; estrutura hierarquizada, evidenciada por meio de recursos gráficos; impressão e revisão isentas de erros graves; recursos de descanso visual na diagramação dos textos mais longos, de forma a não desencorajar a leitura; adequação das ilustrações à finalidade para a qual foram elaboradas; recurso a diferentes linguagens visuais.

Finalizando esta seção, podemos perceber a importância dos processos de avaliação contemporâneos, entre eles o PNLD, via políticas públicas governamentais. Tais avaliações constituem uma contribuição substancial para a melhoria da qualidade do LD, em sintonia com os conhecimentos sobre ensino-aprendizagem produzidos na academia. Além disso, a avaliação é positiva no sentido de levar a autores, editores, professores e alunos a consciência de que um produto pedagógico de qualidade, seja ele qual for, é extremamente necessário para estimular e alavancar o ensino fundamental no sistema público educacional.

2.3. O Guia do Livro Didático

Em que medida podemos considerar um livro como recurso determinante no processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa? Conforme o Guia do Livro Didático 2008 (GLD/2008), o “livro é o domínio por excelência da escrita (...) é por meio dele que temos acesso privilegiado à cultura letrada” (BRASIL, 2007b, p. 12). Nesse sentido, acrescenta:

... ler e escrever são competências básicas, tanto para a conquista progressiva da autonomia nos estudos, quanto para o sucesso escolar. Talvez por simbolizar todas essas promessas, o livro – assim como o caderno novo, de que nos fala João Cabral, em *Morte e vida Severina* – é capaz de exercer um grande fascínio sobre o aprendiz, seduzindo-o de uma forma muito própria... (BRASIL, 2007b, p. 12).

O GLD é um manual que pretende auxiliar o professor no momento da escolha do material didático a ser utilizado nas escolas públicas do país. Nesse sentido, apresenta a seu leitor, o professor, resenhas de obras que foram avaliadas e são recomendadas pelo PNLD, seguindo concepções teóricas e princípios político-pedagógicos considerados mais adequados ao atual momento do processo de ensino-aprendizagem nas escolas brasileiras.

As resenhas que constam no guia apontam os aspectos significativos de cada obra, visando orientar o professor quanto à escolha que deve ser feita, levando em consideração,

entre outros aspectos, a proposta pedagógica da escola. A escolha, conforme informações do guia, deve seguir um processo criterioso de análise por parte do professor, visto que as obras recomendadas diferem entre si “quer no grau de adesão aos critérios de qualidade, quer na forma com que organizam suas propostas didáticas, propiciando dinâmicas de trabalho às vezes bastante diferenciadas” (BRASIL, 2007b, p. 13).

O guia apresenta, ainda, em sua parte introdutória, uma série de reflexões que pretende auxiliar o professor a fazer sua escolha da forma mais consciente possível. Além disso, explicita algumas condições a que o acesso ao livro escolhido está submetido: vigência de três anos, negociação do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) com autores e editores, a reserva técnica e seus limites e o formulário a ser preenchido.

Algumas das orientações dadas já na apresentação do GLD/2008 (BRASIL, 2007a) referem-se a:

1. *impossibilidade de aquisição da obra escolhida*: a orientação, neste caso, é a de que a segunda opção deve ser tão “pra valer” quanto a primeira – a segunda opção também é uma opção, e não deve ser aleatória. Deve envolver uma editora diferente, para evitar eventuais contratempos; (p. 11)
2. *escolha propriamente dita*: neste quesito, a observação é para que o professor “não se esqueça de que, no PNLD, a escolha de uma mesma obra para uma disciplina vale para toda a escola” (p. 13). Benefícios dessa condição: o uso de um único livro é uma referência importante para a organização prática do trabalho didático-pedagógico – articulação mais estreita e mais ágil entre as equipes de diferentes turnos e séries; alunos ou professores que mudem de turno ou turma são beneficiados; fortalecimento do trabalho coletivo e do projeto pedagógico e curricular da escola;

3. *o livro como um objeto*: o que pode transformá-lo numa atraente “biblioteca verde” é o “uso adequado à situação de cada escola”; um LD não pode desconhecer as conquistas propiciadas pelas teorias da aprendizagem, o que tem levado a aposentadoria muitas crenças atualmente infundadas em que o ensino se baseava; (p. 14)
4. *avaliação do LD em uso*: antes de ler o guia, é importante avaliar o livro utilizado até então (satisfatório ou não? Em que pontos?).

Ainda de acordo com o guia, do ponto de vista do professor, um bom livro deve desempenhar funções que caracterizem um trabalho pedagógico diferenciado: informação científica e geral, formação pedagógica diretamente relacionada à disciplina em questão, ajuda no desenvolvimento das aulas e ajuda na avaliação dos conhecimentos práticos e teóricos adquiridos. Considerando tais aspectos, o LD deverá estar de acordo com as conquistas na área da aprendizagem, com o projeto pedagógico da escola, ter flexibilidade para explorações diversificadas propiciadas pelo uso coletivo da obra e considerar a infraestrutura da escola e condições de trabalho disponíveis.

Com relação ao tratamento didático dado aos conteúdos básicos da disciplina, o GLD/Língua Portuguesa/2008 (BRASIL, 2007b) aponta quatro tendências metodológicas recorrentes:

- vivência: “investe na idéia de que o aluno aprende o conteúdo vivenciando situações escolares em que esse conteúdo está diretamente envolvido” (p. 19);
- transmissão: “a aprendizagem de um determinado conteúdo deve se dar como assimilação, pelo aluno, de informações, noções e conceitos, organizados logicamente pelo professor e/ou pelos materiais didáticos” (p. 19);

- uso situado: “ o ensino parte de um uso socialmente contextualizado do conteúdo” (p.19);
- construção/reflexão: “o tratamento didático do conteúdo leva o aprendiz a, num primeiro momento, *refletir* sobre certos dados ou fatos, para posteriormente *inferir*, com base em análise devidamente orientada, o conhecimento em questão” (p. 20).

O GLD/LP/2008 oferece, ainda, ao professor, um quadro síntese das coleções analisadas, objetivando colaborar na organização do processo de escolha. Tal quadro (anexo A) oferece o perfil metodológico das obras, combinando o princípio organizador da matéria ao tipo de abordagem dada aos quatro conteúdos curriculares básicos: leitura, produção de textos escritos, oralidade e conhecimentos linguísticos.

Esta seção teve como objetivo traçar o perfil e a trajetória percorrida pelo LD, principalmente em função das discussões que o envolvem. Desse modo, buscamos subsídios que nos permitiram tecer considerações sobre seu surgimento, suas características (neste momento considerando apenas LDs de ensino fundamental), estratégias de avaliação e distribuição, via PNLD, e, por fim, considerações envolvendo o GLD, ferramenta de fundamental importância no processo de escolha dos LDs.

No próximo capítulo do trabalho, tecemos considerações que envolvem, basicamente, aspectos que envolvem objetivos do ensino de língua portuguesa no ensino fundamental, além de diretrizes nacionais que norteiam o processo de ensino-aprendizagem. Objetivamos, com isso, uma discussão, com base em instrumentos legais, que possibilite um olhar crítico sobre as estratégias que envolvem as práticas pedagógicas.

3. DIRETRIZES E PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL

3.1. As Diretrizes Curriculares Nacionais

A nova perspectiva política e democrática instituída a partir da década de 1980 refletiu-se também na área educacional. Na Constituição Federal (CF) de 1988 encontram-se artigos relacionados à formação básica comum do indivíduo, os quais resultam na fixação de

conteúdos mínimos para o ensino fundamental dentro dos princípios de igualdade e de diversidade, com vistas a assegurar uma formação básica comum e a coexistência de registros culturais diferenciados, em qualquer proposta curricular e nos diferentes níveis de governo e nas unidades escolares (BONAMINO; MARTINEZ, 2002, p. 370).

A discussão envolveu, ainda, a nova LDB, que reafirmou a CF no sentido de considerar como dever da união, juntamente com estados e municípios, o estabelecimento de diretrizes para nortear os currículos e seus conteúdos mínimos, assegurando, então, a formação básica comum. Neste período, é criado o Conselho Nacional de Educação (CNE), com papel consultivo e deliberativo, de contraponto ao MEC (que estabelecia uma proposta de organização curricular nos Parâmetros Curriculares Nacionais), no sentido de auxiliá-lo a observar de diferentes perspectivas as propostas para a educação, possibilitando uma maior aproximação da realidade nacional (BONAMINO; MARTINEZ, 2002).

Desse modo, com a tarefa de estabelecer os limites e as possibilidades das competências curriculares, à luz dos dispositivos legais e constitucionais existentes, o CNE

fixa as DCN, objetivando uma formação básica comum a ser considerada nas propostas curriculares para o ensino fundamental. Assim, as DCN são apresentadas como

o conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos na Educação Básica, expressas pela Câmara de Educação Básica do CNE, que orientarão as escolas brasileiras dos sistemas de ensino, na organização, na articulação, no desenvolvimento e na avaliação de suas propostas pedagógicas (BRASIL, 1998c, p. 1).

As principais diretrizes estabelecidas são, conforme o parecer nº 4/98 do CNE (BRASIL, 1998c):

I. As escolas deverão estabelecer, como norteadores de suas ações pedagógicas:

- a) os princípios éticos da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum;
- b) os princípios políticos dos direitos e deveres da cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática;
- c) os princípios estéticos da sensibilidade, da criatividade, e da diversidade de manifestações artísticas e culturais.

II. Ao definir suas propostas pedagógicas, as escolas deverão explicitar o reconhecimento da identidade pessoal de alunos, professores e outros profissionais e a identidade de cada unidade escolar e de seus respectivos sistemas de ensino.

III. As escolas deverão reconhecer que as aprendizagens são constituídas na interação entre os processos de conhecimento, linguagem e afetivos, como consequência das relações entre as distintas identidades dos vários participantes do contexto escolarizado, através de ações inter e intra-subjetivas; as diversas experiências de vida dos alunos, professores e demais participantes do ambiente escolar, expressas através de múltiplas formas de diálogo, devem contribuir para a constituição de identidades afirmativas, persistentes e capazes de

protagonizar ações solidárias e autônomas de constituição de conhecimentos e valores indispensáveis à vida cidadã.

IV. Em todas as escolas, deverá ser garantida a igualdade de acesso dos alunos a uma Base Nacional Comum, de maneira a legitimar a unidade e a qualidade da ação pedagógica na diversidade nacional; a Base Nacional Comum e sua parte Diversificada deverão integrar-se em torno do paradigma curricular, que visa estabelecer a relação entre a educação fundamental com a vida cidadã, através da articulação entre vários dos seus aspectos (saúde, sexualidade, vida familiar e social, meio ambiente, trabalho, ciência e tecnologia, cultura e linguagens). Aliam-se a isso, as áreas de conhecimento de língua portuguesa (língua materna para populações indígenas e migrantes), matemática, ciências, geografia, história, língua estrangeira, educação artística, educação física e educação religiosa.

V. As escolas deverão explicitar em suas propostas processos de ensino voltados para as relações com sua comunidade local, regional e planetária, objetivando a interação entre a educação fundamental e a vida cidadã; os alunos, ao aprender os conhecimentos e valores da Base nacional Comum e da parte Diversificada, estarão constituindo suas identidades como cidadãos em processo, capazes de ser protagonistas de ações responsáveis, solidárias e autônomas em relação a si próprios, às suas famílias e às comunidades.

VI. As escolas utilizarão a parte Diversificada de suas propostas curriculares, para enriquecer e complementar a Base Nacional Comum, propiciando, de maneira específica, a introdução de projetos e atividades do interesse de suas comunidades.

VII. As escolas devem, através de suas propostas pedagógicas e de seus regimentos, cooperativamente, proporcionar condições de funcionamento das estratégias educacionais, do espaço físico, do horário e do calendário escolar, que possibilitem a adoção, a execução, a avaliação e o aperfeiçoamento das demais Diretrizes, conforme exposto na LDB.

Ainda conforme o referido documento, o paradigma curricular apresentado para as DCN se justifica principalmente se considerarmos os objetivos e finalidades dos níveis e modalidades da Educação Básica, quais sejam: desenvolver o educando; assegurar-lhe a formação comum indispensável ao exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

A despeito da elaboração das DCN, via CNE, o MEC apresenta, também no final da década de 1990, os PCNs, instrumento normativo de caráter mais específico, cujas orientações e objetivos são apresentadas no item 4.2.

3.2. Os Parâmetros Curriculares Nacionais e o ensino de Língua Portuguesa

Um aspecto bastante importante que deve ser considerado nas discussões sobre o ensino de Língua Portuguesa, seja ele feito via livro didático ou não, são os Parâmetros Curriculares Nacionais. Os PCNs surgem, em 1997, com o objetivo de aprofundar a discussão sobre o papel da educação no desenvolvimento dos indivíduos e, conseqüentemente, das sociedades. Conforme alguns autores, entre eles Rojo (2004, p. 27), esse documento representa “um avanço considerável nas políticas educacionais brasileiras em geral e, em particular, no que se refere aos PCNs de Língua Portuguesa, nas políticas linguísticas contra o iletrismo e em favor da cidadania crítica e consciente”. Ao observarmos a evolução na concepção de ensino-aprendizagem de língua portuguesa, notamos que vários métodos de ensino foram sendo discutidos e adotados ao longo do tempo, o que trazia subjacente a concepção de linguagem que embasava tais práticas.

Desse modo, se traçarmos uma linha no tempo, veremos que em 1759, por exemplo, com a Reforma Pombalina⁵, o ensino de língua portuguesa passa a ser obrigatório nas escolas

⁵ A Reforma Pombalina representa a primeira reforma educacional no país, iniciada com a expulsão dos jesuítas e a necessidade de um novo modelo educacional no Brasil. A reforma educacional do Marquês de Pombal evidencia uma estratégia que se apresentou necessária, não só pela lacuna deixada pelo sistema jesuítico de

do Brasil, objetivando transmitir o conhecimento da norma culta aos filhos das classes mais abastadas. Em 1800, a linguagem é vista como expressão do pensamento e a capacidade de escrever é consequência do pensar. Depois, em 1860, com base em registros sobre o ensino da língua, a escrita é vista de forma independente da leitura e como uma habilidade motora apenas, que demandava treino e atividades de cópia (método sintético). Com a publicação, em 1876, da *Cartilha Maternal*, do poeta João de Deus, surge o método analítico, que tem na análise de palavras inteiras a base do aprendizado. Já em 1911, esse método analítico torna-se obrigatório no ensino da alfabetização no estado de São Paulo. Com a autonomia didática garantida aos professores, essa regra deixa de vigorar em 1920 (Reforma Sampaio Dória). Neste período, há uma disputa acirrada entre os defensores dos métodos analíticos e sintéticos, o que se reflete na origem de métodos mistos, usados por inúmeros professores. Em 1930, o termo *alfabetização* passa a ser usado para determinar o processo inicial de aprendizagem de leitura e escrita, que passa a ser considerada um instrumento de linguagem e é, então, ensinada junto com a leitura. A edição da cartilha *Caminho Suave e Sodrê*, em 1940, embasada em métodos mistos de ensino, marcou a aprendizagem de gerações. Em 1970, a linguagem passa a ser vista como instrumento de comunicação e o aluno deveria respeitar modelos de construção de textos e transmissão de mensagens. Depois, em 1984, com o lançamento da obra *Psicogênese da Língua Escrita*, de Ferreiro e Teberosky (1985), pretendia-se que a linguagem tivesse como foco a interação entre as pessoas, considerando-se, por exemplo, que a maturidade para a leitura e a escrita depende muito mais das ocasiões sociais em que a criança está em contato com diferentes práticas de linguagem do que qualquer outro fator – associação entre processos cognitivos e sociais. Por fim, em 1997, o Governo Federal publica os PCNs, defendendo as práticas sociais de linguagem no ensino de língua portuguesa (SANTOMAURO, 2009).

ensino, mas também como tentativa de modernização da sociedade em prol do desenvolvimento da economia portuguesa para fortalecimento do seu regime absolutista. (SECO, A.; AMARAL, T. , 2006)

Em função disso, a origem dos PCNs está vinculada à necessidade de organização de uma referência curricular nacional que possa ser discutida e traduzida em propostas regionais, em projetos educativos nas escolas e salas de aula. Constituem, assim, um conjunto de orientações elaboradas por uma equipe capacitada e reconhecida de estudiosos da área, com base em pareceres de especialistas, acadêmicos e professores de todas as unidades federativas, com o objetivo de contribuir para uma possível transformação no sistema educacional brasileiro, apontando caminhos para elaboração de propostas didáticas vinculadas às demandas impostas pelos avanços tecnológicos e científicos (BRASIL, 1998b).

Considerando tais aspectos, os PCNs apresentam como objetivos gerais de Língua Portuguesa para o ensino fundamental os seguintes pontos (BRASIL, 1998b, p. 32-33):

- i. utilização da linguagem na escuta e produção de textos orais e na leitura e produção de textos escritos, atendendo, assim, as múltiplas demandas sociais, respondendo a diferentes propósitos comunicativos e expressivos, considerando as diferentes condições de produção do discurso;
- ii. utilização da linguagem para estruturar a experiência e explicar a realidade, operando sobre as representações construídas em várias áreas do conhecimento;
- iii. análise crítica dos diferentes discursos, inclusive o próprio, desenvolvendo a capacidade de avaliação de textos;
- iv. conhecimento e valorização das diferentes variedades do Português, procurando combater o preconceito linguístico;
- v. reconhecimento e valorização da linguagem de seu grupo social como instrumento adequado e eficiente na comunicação cotidiana; e
- vi. uso dos conhecimentos adquiridos por meio da prática de análise linguística no sentido de expandir sua capacidade de monitoração das possibilidades de uso da linguagem, ampliando, assim, a capacidade de análise crítica.

Baseados nas críticas ao atual ensino da disciplina de Língua Portuguesa, os PCNs apresentam, também, idéias voltadas para a democratização social e cultural da escola, para que todos os alunos tenham “acesso aos saberes lingüísticos necessários para o exercício da cidadania”. Desse modo, considera que o aluno deve ser levado a interpretar os diferentes textos que circulam socialmente, além de produzir textos eficazes nas mais variadas situações (BRASIL, 1998b, p. 19).

É um documento que insiste na necessidade, cada vez mais premente, de termos um ensino de língua portuguesa voltado para a formação efetiva de leitores e escritores (por meio de práticas complementares e não opostas), ao mesmo tempo em que critica as atuais práticas que envolvem textos fechados em aspectos e funções exclusivamente escolares. A construção de uma competência discursiva por parte dos alunos passa, necessariamente, pela consideração de um professor ativo em termos de leitura e escrita. Isso significa dizer que o professor deve extrapolar seu papel de “ensinador” de conteúdos e se apresentar como “alguém que transmite o valor que a língua tem, demonstrando o valor que a língua tem para si” (FREITAS, 2000, p. 65).

Como consequência dos objetivos traçados, percebemos, com relação à concepção de linguagem adotada pelos PCNs (advinda da teoria da enunciação, dada por Bakhtin (1995), que ela é vista como “ação interindividual orientada por uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história”. Linguagem como interação, como fonte dialética da tradição e da mudança. Essa interação significa realizar uma atividade discursiva em determinadas condições contextuais. O discurso irá se manifestar através de um texto, considerado aqui como “uma seqüência verbal constituída por um conjunto de relações que se estabelecem a partir da coesão e da coerência” (BRASIL, 1998b, p. 20-21).

Como compromisso educacional voltado para o exercício da cidadania, há a necessidade, segundo os PCNs, de desenvolver a competência discursiva do aluno, o que envolve também o desenvolvimento da competência lingüística e estilística. A necessidade de se desenvolver e ampliar a competência discursiva deve-se às crescentes exigências nos níveis de leitura e escrita para a satisfação das demandas sociais. Porém, da forma como o ensino vem sendo tratado – abordando unidades descontextualizadas – não se chegará à competência discursiva desejada.

Seguindo as teorias e orientações contidas nos PCNs, chegamos ao ponto em que a questão dos gêneros textuais é abordada. Assim, temos que os textos se organizam “dentro de determinados gêneros em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam” (p.21).

Dessa forma, considera-se que a unidade básica do ensino seja o texto, e que a noção de gênero seja o objeto de ensino. Fica a sugestão de que é necessário contemplar a diversidade de textos e gêneros, em função da importância social e das diferentes formas de organização. As aulas de Língua Portuguesa devem priorizar textos que caracterizem principalmente os usos públicos da linguagem, entendidos como “aqueles que implicam interlocutores desconhecidos que nem sempre compartilham sistemas de referência, em que as interações normalmente ocorrem a distância e em que há o privilégio da modalidade escrita da linguagem” (BRASIL, 1998b, p.24).

Para que isso ocorra, os PCNs sugerem uma transformação nas práticas de ensino, através de situações que possibilitem a reflexão sobre “os diferentes recursos expressivos utilizados pelo autor do texto, mas também sobre a forma pela qual a seleção de tais recursos reflete as condições de produção do discurso e as restrições impostas pelo gênero e pelo suporte” (p.27).

Nesse documento apresentado, observamos que o aprendizado de regras gramaticais foi deixado para um segundo plano. Ao menos como proposta de renovação do ensino de língua portuguesa, os PCNs parecem incorporar as reais necessidades de um ensino de língua materna, isto é, um ensino voltado para o uso que se faz da língua (abrangência bastante ampla) e não para a metalinguagem. Tal aspecto fica evidente se atentarmos para a concepção sobre o processo ensino-aprendizagem presente nesses referenciais. Tal concepção fundamenta-se no interacionismo sócio-histórico proposto por Vygotsky (2003), cujos principais pontos estão relacionados ao aprendizado mediado pela linguagem (ocorre sempre em situações de interação); ao aprendizado pré-escolar (o indivíduo inicia seu aprendizado antes de ingressar na escola); ao aprendizado escolar se refletindo no desenvolvimento do aprendiz, pela introdução do “novo”; aos processos de mudança do indivíduo, que se originam na sociedade e na cultura.

Vale ressaltar que os conteúdos de língua portuguesa estão organizados em torno de dois eixos básicos: uso da língua oral e escrita, e a reflexão sobre a língua e a linguagem – uso e reflexão. Em função disso, as práticas que constituem o eixo do uso, referem-se ao processo de interlocução: (i) historicidade da linguagem e da língua; (ii) constituição do contexto de produção, representações de mundo e interações sociais (sujeito interlocutor, interlocutor, finalidade da interação e lugar e momento de produção); (iii) implicações do contexto de produção na organização dos discursos: restrições de conteúdo e forma decorrentes da escolha dos gêneros e suportes; (iv) implicações do contexto de produção no processo de significação (representações dos interlocutores no processo de construção dos sentidos, articulação entre texto e contexto no processo de compreensão e relações intertextuais). Já o eixo da reflexão envolve basicamente a instrumentalização para análise do funcionamento da linguagem em situações de interlocução, na escuta, leitura e produção: (i) variação linguística (modalidades, variedades e registros); (ii) organização estrutural dos enunciados; (iii) léxico e redes

semânticas; (iv) processos de construção de significação; (v) modo de organização dos discursos.

Com base nesses princípios, há, conforme as orientações dos PCNs, que se considerar o tratamento didático dos conteúdos. É uma etapa importante, no sentido de estar diretamente relacionado com os objetivos que se espera alcançar. A construção do currículo de língua portuguesa deve estar vinculada às finalidades do ensino, o que requer da escola as condições para que o trabalho do professor seja produtivo, para que o projeto educativo se efetive. Além disso, seria necessária uma constante reflexão sobre a formação inicial e continuada dos professores, no sentido de facilitar a transposição didática do projeto veiculado pelos PCNs e, ainda, dos resultados de pesquisas realizadas na linguística e na educação em geral (BRASIL, 1998b).

Os PCNs sugerem alguns princípios para o trabalho didático com os conteúdos, no sentido de criar condições favoráveis para a disponibilização de materiais e seu uso efetivo.

Para as práticas de leitura de textos escritos e escuta de textos orais, temos as orientações contidas no Quadro 1.

QUADRO 1. Orientações para práticas de leitura e escuta de textos (PCN)

Leitura de textos escritos	Escuta de textos orais
- a escola deve dispor de uma biblioteca em que estejam disponíveis textos de gêneros variados, materiais de consulta em diversas áreas do conhecimento;	- escuta orientada de textos em situações autênticas de interlocução, apoiada em roteiros voltados para o registro de informações que garantam melhor apreensão de determinados aspectos (plano temático, usos da linguagem em função do gênero, regras de funcionamento);
- salas de aula com materiais de leitura, considerando uma variedade significativa que permita a diversificação de situações de	- escuta orientada de textos gravados em situações autênticas de interlocução, com os mesmos objetivos mencionados no item

leitura por parte dos alunos;	anterior;
- organização de momentos de leitura livre em que também o professor leia, criando um circuito de leitura em que se fala sobre o que se leu;	- escuta orientada de diferentes textos gravados de um mesmo gênero, produzidos em circunstâncias diferentes, para indicação de especificidades em função dos interlocutores, canais, etc.;
- planejamento de atividades regulares de leitura;	- escuta orientada de textos produzidos pelos alunos para avaliação das atividades desenvolvidas, buscando discutir os recursos utilizados e os efeitos obtidos;
- o professor deve permitir que o aluno escolha suas leituras. É preciso trabalhar o componente de leitura livre, para que fora da escola essa prática se repita;	- preparação dos alunos para os aspectos temáticos que estarão envolvidos na escuta de textos, objetivando uma melhor compreensão dos textos;
- a escola deve se organizar tendo como uma política de formação de leitores que envolva toda a comunidade escolar, inclusive professores de outras disciplinas.	- preparação dos alunos para a escuta ativa e crítica dos textos, por meio do registro de dúvidas em relação a alguma passagem específica;
	- preparação dos alunos quanto a procedimentos de participação em função do caráter convencional do gênero;
	- organização de atividades de escuta de textos que permitam ensinar a realizar anotações durante uma aula, uma palestra, como recurso possível para a compreensão.

(BRASIL, 1998b, p. 68-72)

Com relação à prática de produção de textos orais e escritos, as orientações para o tratamento didático são as que constam no Quadro 2.

QUADRO 2. Orientações para práticas de produção de textos (PCN)

Produção de textos orais	Produção de textos escritos
- elaboração de esquemas para planejar previamente a exposição;	- atividades de transcrição de textos, no sentido de focar o registro do texto original e dominar as convenções gráficas da escrita;
- preparação de subsídios (cartazes, transparências) para controle da fala durante a exposição;	- atividades de reproduções, paráfrases e resumos permitiriam tratar de aspectos coesivos da língua, de aspectos do plano da expressão, do como dizer;
- elaboração de roteiros para realização de entrevistas, por exemplo;	- atividades de decalque, em que os aspectos formais dos gêneros já estariam definidos. O foco estaria no plano de expressão, no como dizer;
- preparação prévia de leitura expressiva de textos dramáticos ou poéticos;	- atividades de produção que envolvam autoria ou criação, momento em que a tarefa do aluno se torna mais complexa em função da necessidade de articular plano de expressão (como dizer) e plano de conteúdo (o que dizer);
- memorização de textos a serem apresentados publicamente sem apoio escrito;	- atividades de refacção de textos, o que permitiria ao aluno um distanciamento de seu texto, de forma que possa atuar criticamente sobre ele. Além disso, permitiria ao professor a organização de atividades voltadas para a instrumentalização lingüística do aluno, no sentido de revisar seu texto.
- discussão e/ou debate sobre temas polêmicos;	
- entrevistas orientadas no sentido de possibilitar a compreensão ou argumentação de determinado tema;	
- exposição, em público, de tema preparado previamente;	

Representação de textos teatrais ou de adaptações de outros gêneros;	
--	--

(BRASIL, 1998b, p.74-77)

A prática de análise linguística deveria ser organizada com o objetivo de possibilitar aos alunos a aprendizagem de conteúdos selecionados. Dessa forma, os procedimentos apresentados no Quadro 3 seriam necessários.

QUADRO 3. Orientações para práticas de análise linguística

- isolamento do fato linguístico a ser estudado (considerando os componentes da expressão oral ou escrita), tendo como ponto de partida as capacidades já dominadas pelos alunos – instrumentalização do aluno para o domínio mais amplo da linguagem;
- construção e análise de um <i>corpus</i> que permita ao aluno perceber as regularidades do sistema;
- organização e registro de conclusões a que os alunos tenham chegado;
- apresentação da metalinguagem, após diversas experiências de manipulação e exploração do aspecto selecionado. Para isso, o professor deve disponibilizar textos que abordem os conteúdos estudados;
- exercitação sobre os conteúdos estudados, o que permitiria ao aluno a apropriação efetiva das descobertas realizadas;
- reinvestimento dos diferentes conteúdos exercitados em atividades mais complexas, na prática de escuta e de leitura ou na prática de produção de textos orais e escritos (como na refação de textos, por exemplo).

(BRASIL, 1998b, p. 79)

Essas considerações sobre o processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa, sugeridas pelos PCNs, são importantes na medida em que possibilitam a organização de práticas pedagógicas engajadas às necessidades reais dos educandos. Com relação a isso, os LDs procuram estar adaptados a essas orientações, principalmente em função das constantes avaliações as quais são submetidos. Além disso, mesmo sofrendo algumas críticas

(complexidade da proposta; modelo curricular homogêneo e impositivo; descompasso entre MEC e CNE), são válidas no sentido de auxiliar a organização de quaisquer materiais didáticos.

Desconsiderando, neste momento, os entraves e impasses políticos envolvendo MEC e CNE, podemos considerar que as duas elaborações curriculares compartilham princípios básicos e de fundamental importância: o compromisso com a formação básica comum, a construção da cidadania e o respeito à diversidade cultural.

Não podemos deixar de considerar, ainda, conforme Rojo (2000), que o avanço proporcionado por tais documentos, principalmente a qualidade inovadora dos PCNs, que fomenta discussões pautadas no processo de construção da cidadania, implica esforços para a transposição didática dessas orientações para as práticas de sala de aula. Esta seria outra etapa do processo educativo, em que reflexões acerca da implementação de currículos adequados a essa nova realidade seriam fundamentais, além do envolvimento necessário dos programas de formação inicial e continuada de professores.

Os próprios PCNs indicam quatro níveis de transposição didática, no sentido de orientar a concretização dos princípios. Tais níveis envolvem, basicamente, a discussão dos parâmetros como forma de alavancar ações de política educacional (formação de professores e avaliação de materiais didáticos, por exemplo); o diálogo dos PCNs com outros documentos oficiais existentes; a organização do projeto educativo das escolas e sua concretização em sala de aula. Conforme Rojo (2000), os principais problemas que envolvem esse processo de transposição didática dizem respeito, principalmente, à rediscussão do ensino de gramática em geral e, também, ao descompasso entre o embasamento teórico do professor e aquele trazido pelos PCNs, principalmente a compreensão sobre a teoria da enunciação e dos gêneros do discurso, além da compreensão de aspectos referentes à variação linguística, à organização estrutural dos enunciados, a processos de construção da significação, entre outros.

A partir das considerações feitas, envolvendo DCN e PCN, momento em que discutimos orientações gerais para o ensino fundamental e para a disciplina de língua portuguesa, apresentamos na próxima seção os procedimentos metodológicos adotados nesta pesquisa.

4. METODOLOGIA

O contexto educacional brasileiro é um sistema bastante complexo do qual fazem parte diferentes práticas sociais. A escola, como espaço voltado para a educação global do aluno, incluindo a apropriação de conhecimentos em diversas áreas, mostra-se aberta a discussões envolvendo o processo de ensino-aprendizagem.

É de se considerar, ainda, a necessidade de que ocorram interações efetivas entre a academia, por exemplo, (espaço institucional predominantemente teórico) e a escola (espaço institucional em que, muitas vezes, a teoria entra em conflito com o difícil dia a dia escolar). Dessa forma, nesta pesquisa, procuramos desenvolver um trabalho que estivesse voltado para essa interação, um trabalho que pudesse, além de descrever simplesmente, auxiliar o professor em suas práticas pedagógicas. Nesse sentido, sob a luz da Teoria da Atividade e considerando, também, a Teoria dos Gêneros Discursivos, investigamos as práticas de sala de aula no que diz respeito ao uso do LD, incluindo seu processo de escolha e a interação que se estabelece entre esse instrumento de ensino-aprendizagem e os agentes escolares – professores e alunos. Neste capítulo, são apresentados o universo de pesquisa, os instrumentos utilizados e os procedimentos adotados.

4.1. O universo de pesquisa

Na primeira etapa da pesquisa, realizada durante o segundo semestre de 2007, houve a definição da escola onde seriam feitas observações das aulas de língua portuguesa, tendo como critérios apenas dois itens: escola pública e ensino fundamental. A partir de uma sondagem realizada em várias escolas públicas (municipais e estaduais) do município de Rio

Grande/RS, em que contatos eram feitos com a direção e/ou coordenação pedagógica e com os professores de língua portuguesa, verificamos a disponibilidade de cada uma delas em participar da pesquisa. Com base nesses dados, então, optamos por uma escola estadual de ensino fundamental e médio, localizada na zona central da cidade, cujo contexto será descrito na seção 6.1. A turma escolhida foi de 5ª série, em função da disponibilidade, boa vontade e entusiasmo da professora em participar do trabalho.

4.2. Instrumentos

A etapa seguinte deste trabalho foi desenvolvida com base em entrevistas com a professora participante, organizadas com base em leituras prévias sobre o tema, com o objetivo de verificar como foi o processo de escolha do livro didático que seria usado na escola no triênio 2008-2010. As respostas aos questionamentos foram obtidas de maneira informal, em conversas periódicas com a professora. As questões a ela destinadas são apresentadas no Quadro 4.

QUADRO 4 – Questões de investigação do processo de escolha do LD

Questões feitas à professora para investigar o processo de escolha do LD
1. Como foi o processo de escolha do LD de português? (por ex: reuniões para discussão, análise individual, consulta ao Guia, publicidade das editoras)
2. Foi feita uma lista com as obras preferidas e em ordem de preferência? Quantos títulos compõem a lista? Quais são?
3. Já há uma definição sobre o livro que será usado? (área de português/ensino fundamental)? Quando os livros chegam à escola? (ou já chegaram?).
4. O LD que será disponibilizado foi o primeiro da lista?

- 5.** A escolha foi consensual?
- 6.** Quais os aspectos que influenciaram sua escolha? (textos, ilustrações, embasamento teórico, atividades gramaticais e/ou de leitura e/ou de produção de textos).
- 7.** Os aspectos teóricos que embasam a obra foram discutidos/foram determinantes na escolha?
- 8.** Já conhecia o(s) autor(es) do livro escolhido?(por ter trabalhado com material por ele(s) organizado)
- 9.** Houve tempo para discutir a escolha do LD? (tempo disponibilizado pela escola)
- 10.** Durante a escolha, houve discussão e/ou consulta ao setor pedagógico da escola?

Após essa primeira etapa, que objetivou descrever o processo de escolha do LD, os dados foram sistematizados e são apresentados no capítulo destinado aos resultados. Nessa etapa, foi possível identificar o livro didático escolhido: “Tudo é linguagem”, das autoras Ana Borgatto, Terezinha Bertin e Vera Marchezi.

Na etapa seguinte, organizamos o instrumento de observação das aulas. Assim, baseados em pressupostos teóricos de autores como Marcuschi (2003, 2005), Reinaldo (2005) Bezerra (2005) e Dionisio (2005), e considerando as orientações das DCNs e dos PCNs, o referido instrumento está voltado para a observação dos seguintes aspectos:

1. o trabalho com leitura, no sentido de verificar em que medida a organização desse trabalho objetiva o desenvolvimento da proficiência em leitura (no sentido de envolver-se efetivamente em práticas de leitura, o que possibilitaria ter outra condição social e cultural), favorecendo o letramento⁶ do aluno. O roteiro de questionamentos apresentado está embasado, conforme Marcuschi (2005), na perspectiva de que o texto é um processo colaborativo em que há o predomínio de atividades discursivas e

⁶ A noção de letramento está embasada em Soares (2006, p. 18): “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 consequência de ter-se apropriado da escrita”.

cognitivas. Os sentidos nele ou dele produzidos são considerados fenômenos extremamente dinâmicos e não produtos fixos previstos pelo autor.

2. o trabalho com produção de textos (orais e escritos), verificando a organização das atividades em função do desenvolvimento da proficiência em escrita (no sentido de participar ativamente de práticas de escrita, o que levaria o indivíduo a mudar sua condição, considerando-se aspectos sociais, culturais, cognitivos e linguísticos), e a apresentação ao aluno de formas públicas (novos gêneros) ainda não dominadas e que deveriam ser exploradas. A base teórica do roteiro organizado volta-se para a perspectiva do texto como processo, aspecto discutido na seção destinada à revisão de literatura. Conforme Reinaldo (2005, p. 93), de acordo com essa perspectiva, “duas ordens de fatores agem paralelamente ao ato de escrever textos: os fatores sociais (representados pelas práticas da realidade social que cerca o indivíduo) e os fatores cognitivos (conhecimento de mundo, da língua e do tipo de texto)”.
3. o trabalho com conhecimentos linguísticos, procurando observar em que medida a organização do trabalho em sala de aula leva “o aluno a refletir sobre aspectos da língua e da linguagem relevantes tanto para o desenvolvimento da proficiência oral e escrita quanto para a capacidade de análise de fatos de língua e linguagem” (BRASIL, 2007b, p. 34).

Os roteiros elaborados estão sistematizados nos quadros 5, 6 e 7, apresentados na sequência. Cada um dos roteiros organizados contempla a possibilidade de observação de aulas em que o LD é usado, e, também, a possibilidade de observação de aulas em que o referido material não é utilizado. Os quadros apresentam, então, um roteiro que analisa a condução das práticas de sala de aula com e sem auxílio do LD e considerando, como mencionado, o trabalho de leitura, de produção de textos e de análise linguística.

Apresentamos, ainda, ao final de cada quadro, questões que nortearam o processo de observação das práticas em sala de aula.

Estamos considerando, também, como recurso metodológico, que numa investigação qualitativa, existem diferentes estilos de se trabalhar e analisar os dados. Assim, conforme Bogdan e Biklen (1994), uma das abordagens possíveis envolve a coleta dos dados e a sua posterior análise, muito embora a reflexão sobre o que se vai descobrindo enquanto se está no campo é parte integrante de todos os estudos qualitativos. Nesse sentido, iniciamos a análise dos dados, coletados com base nos instrumentos descritos, considerando que a “especulação” feita durante a coleta foi extremamente produtiva, no sentido de nos proporcionar o desenvolvimento de inúmeras ideias em relação ao que estava sendo observado. Desse modo, baseados nos pressupostos teóricos dos autores acima referidos, à medida que organizávamos os dados, elaboramos categorias de codificação desses dados, o que nos proporcionou um meio de classificar os dados descritivos recolhidos, baseados em regularidades e padrões presentes nesses dados.

Apresentamos, a seguir, os roteiros que auxiliaram na coleta dos dados.

QUADRO 5 – Roteiro de observações das atividades com ênfase nos conhecimentos linguísticos

Práticas com uso do LD	Práticas sem uso do LD
<p>Condução:</p> <p>Segue o LD em todos os aspectos</p> <p>(descrição de como isso é feito):</p>	<p>Condução:</p> <p>Trabalho com texto mais teoria gramatical</p> <p>(relacionando)</p>
<p>Uso apenas da parte teórica trazida pelo</p>	<p>Apresentação da teoria gramatical por meio</p>

LD (leitura e/ou explicação)	de explicação (passou algum material para o aluno)
Uso da teoria e das atividades (considerando a possibilidade de o professor fazer uso apenas da sistematização do conteúdo gramatical)	Apresentação da teoria gramatical mais atividades (sistematização de conteúdos, tipos de atividades, uso de texto para as atividades, etc.)
Uso apenas das atividades (em função de ter apresentado uma sequência didática retirada de outro material e utilização apenas dos exercícios apresentados no LD, para complementação, por exemplo.)	
Questões norteadoras	
<p>Com relação aos conteúdos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • a apresentação dos conteúdos inspira-se em que tipo de gramática? (gramática normativa, gramática funcionalista, etc.) • consideram a variação linguística? • estão orientados para a reflexão ou simples transmissão de conceitos? (no sentido de observar em que medida o trabalho realizado é mais ou menos taxionômico) 	<p>Com relação às atividades:</p> <ul style="list-style-type: none"> • há adequação à competência linguística do aluno? (considerando seu nível de escolarização) • contribuem para o desenvolvimento de habilidades relacionadas à análise e à aplicação dos aspectos gramaticais em estudo? • há variedade na formulação de atividades? Elas são claras e precisas? • as atividades envolvem textos? Eles

<ul style="list-style-type: none"> • há articulação entre os conteúdos gramaticais e os textos? • ocorre a associação entre aspectos gramaticais e outras habilidades (produção escrita, por exemplo)? • há relação entre aspectos gramaticais e semânticos? • Ocorre a articulação entre conteúdos interligados (morfologia e sintaxe, por exemplo)? 	<p>estão articulados?</p>
---	---------------------------

QUADRO 6 – Roteiro de observações das atividades com ênfase em leitura

Práticas com uso do LD	Práticas sem uso do LD
<p>Como foi usado o texto e a atividade: apenas o texto, para leitura e interpretação oral</p>	<p>Gênero trabalhado e diversidade temática (temas transversais)</p>
<p>Texto mais atividade (completo, sem alteração)</p>	<p>Condução da atividade: leitura oral; questionamentos orais (de que tipo – dimensão objetiva ou subjetiva)</p>
<p>Texto mais atividade, com interferência nas questões de interpretação. Que tipo de alterações (descrever)</p>	<p>Exercícios de interpretação (tipos)</p>
<p>Identificar o texto, página, gênero, para</p>	<p>Solicitar o texto trabalhado mais atividade</p>

análise posterior.	desenvolvida/ Os textos são levados pelo professor/xerocados?
Questões norteadoras	
<ul style="list-style-type: none"> • decodificação e extração de conteúdos ou reflexão crítica sobre o texto, envolvendo aspectos como ironia, análise de intenções, metáforas, estratégias argumentativas, entre outros; • níveis de leitura – natureza das perguntas de compreensão: <ul style="list-style-type: none"> - perspicácia mínima, do tipo “Qual a cor do cavalo branco de Napoleão?”; - cópias : “Copie a fala do trabalhador...” ou “transcreva o trecho que fala sobre...”; - objetivas (sobre conteúdos objetivamente inscritos no texto): “O que ela faz todos os dias?”; - inferenciais (são mais complexas e exigem conhecimentos textuais, contextuais e análise crítica): “Há uma contradição quanto ao uso da carne de baleia no Japão. Como isso aparece no texto?”; - globais (envolve o texto e aspectos extra-textuais): “Qual a moral dessa história?”; - subjetivas (trabalham o texto de maneira superficial; não há como testar a resposta em sua validade): “Qual sua opinião sobre...?”; - vale-tudo (admitem qualquer resposta): “você mas gostou?”; - impossíveis (só podem ser resolvidas com base em conhecimento enciclopédico): “Dê um exemplo de pleonasma vicioso”(Não havia pleonasma vicioso no texto e isso não fora explicado na lição); - metalinguísticas (indagam sobre aspectos formais): “Quantos 	

- características discursivas - condições de produção e circulação do gênero, envolvendo questões do tipo: Quem escreve (em geral) esse gênero? Com que propósito? Onde? Quando? Como? Com base em que informações? Como o redator obtém as informações? Quem escreveu este texto que estou lendo? Quem lê este gênero? Por que o faz? Onde o encontra? Que tipo de resposta pode dar ao texto? Que influência pode sofrer devido a essa leitura? Em que condições este gênero pode ser produzido e pode circular na nossa sociedade?

QUADRO 7 - Roteiro de observações das atividades com ênfase em produção de textos

Práticas com uso do LD	Práticas sem uso do LD
Condução da atividade: O que foi aproveitado do livro (toda proposta, só textos de apoio, tema ...)	Gênero solicitado
Verificar o tipo de atividade (gênero proposto, tipologia ...)	Textos de apoio, para conhecimento da organização geral do gênero
	Condução: leitura de textos (quais), o que foi destacado na atividade ...)
Questões norteadoras	
<ul style="list-style-type: none"> • verificar: 	

- diversidade de gêneros textuais e tipos de textos;
 - diversidade de variedades associadas à situação de produção;
 - indicação de objetivos para a produção;
 - indicação do destinatário do texto;
 - indicação do contexto de circulação;
 - indicação do gênero e suporte;
 - indicação da variedade linguística;
 - proposta de socialização do texto produzido;
 - propostas de planejamento (adequadas aos objetivos, leitura de outros textos com o mesmo tema, etc.);
 - atividades que favoreçam a ampliação do conhecimento de mundo e dos diversos “modelos” de texto;
 - propostas de revisão do texto (com parâmetros para a revisão – local ou global);
 - propostas de re-escritura do texto;
- Produção textual: oral e/ou escrito?

Concomitantemente às observações, fizemos entrevistas com a professora participante do estudo e os alunos da turma de 5ª série envolvida, visando obter informações sobre a relação desses agentes com a escola, as aulas de português e o livro didático, além de traçar o perfil dessa professora. Para isso, organizamos os questionamentos apresentados no Quadro 8, 9 e 10:

QUADRO 8 – Perfil da professora entrevistada

Traçando o perfil da professora participante da pesquisa
<ol style="list-style-type: none"> 1. Atuação profissional (em quantas escolas trabalha) - ensino fundamental; ensino médio; 2. Carga horária semanal na(s) escola(s) em que trabalha; 3. Atuação em outra atividade profissional fora da escola (aulas particulares, por exemplo, ou outra atividade – carga horária semanal); 4. Tempo de atuação profissional (tempo de serviço); 5. Curso de formação profissional realizado (graduação); Ano de conclusão; 6. Realizou algum curso de aperfeiçoamento? Qual? Instituição promotora; 7. Participação em congressos, seminários ou palestras que envolvam sua atuação profissional? Quais? Com que frequência? 8. A escola incentiva a participação dos professores em cursos de formação continuada? Há espaço para isso? 9. Realizou curso de Pós-Graduação? Nível; 10. Conhece os Parâmetros Curriculares Nacionais? Qual sua opinião sobre esse documento? 11. Como você percebe as discussões relacionadas ao ensino de língua portuguesa, principalmente as questões envolvendo concepção de linguagem, objetivos de ensino e a noção de gêneros discursivos? 12. Principais dificuldades enfrentadas no dia a dia profissional; 13. Expectativas em relação à profissão; 14. Comente sua escolha profissional. Por que escolheu ser professora?

QUADRO 9. Entrevista realizada com a professora – o LD na escola.

Questões destinadas à professora
<ol style="list-style-type: none"> 1. Quais suas expectativas quando da escolha do novo LD? 2. Em sua prática, em que medida o LD é significativo?

3. Há algum tipo de dificuldade no uso do material escolhido? A formação do professor tem relação com esse uso?
4. Em que medida o LD correspondeu a suas expectativas?
5. Qual a importância do LD para seu aluno?
6. Nas observações feitas de suas aulas, verificamos que o uso do material não é linear. O que significa esse uso?
7. Em que termos a sua posição de leitor do LD auxilia em sua prática?
8. Qual a importância do LD para a escola?
9. Em que medida o processo de escolha do LD, oportunizado pelo PNLD via Guia do LD, é satisfatório? (verificaremos, neste momento, se o professor conhece o GLD)
10. Em que medida as expressões “fracasso da escola”, “analfabetismo funcional” e “os alunos não sabem escrever” têm relação com o uso (ou não) do LD?

QUADRO 10 – Entrevista realizada com os alunos

Questões destinadas aos alunos
<ol style="list-style-type: none"> 1. De que atividades tu participas <u>na escola</u>? 2. Quanto tempo costuma ficar na escola? (por exemplo, com atividades fora da sala de aula, como dança, laboratório, oficinas, etc.) 3. O que costuma fazer <u>fora da escola</u>? 4. Pretende seguir os estudos? Cursar a universidade? Já pensou no curso? 5. Há contato com jornais, revistas ou outro material escrito, <u>fora da escola</u>? 6. <u>Fora da escola</u>, tu escreves alguma coisa? (bilhete, carta, diário, poesia, etc.) 7. O que tu achas das aulas na tua escola? Por quê? 8. Tu achas as aulas de português importantes? Por quê? 9. O que tu achas do livro didático de português? 10. Tu consideras os conteúdos aprendidos na escola importantes na tua vida? 11. Deixe uma sugestão de como poderia ser uma aula de português.

4.3. Procedimentos

Iniciamos nossas visitas às escolas com o objetivo inicial de investigar o processo de escolha do LD. Nesta etapa, visitamos quatro escolas públicas do município de Rio Grande, já que ainda não tínhamos a definição da escola em que faríamos as observações das aulas de língua portuguesa. A partir disso, procuramos organizar, junto à direção das escolas, encontros com os professores de língua portuguesa, para que pudéssemos questioná-los sobre o referido processo. Os questionamentos feitos aos professores são apresentados no Quadro 4, do item “Instrumentos”. Tal investigação ocorreu no segundo semestre de 2007. A escolha dos livros didáticos ocorreu em julho e agosto do mesmo ano, e o material seria usado a partir de março de 2008 (PNLD/2008).

Ainda nesta etapa da pesquisa, visitamos várias vezes as escolas para conseguir marcar encontros com os professores, previamente contatados pela coordenação, no sentido de acertarmos as observações que seriam feitas. Agendamos entrevistas apenas com os professores que se dispuseram a participar do trabalho, já que muitos se recusaram a contribuir, alegando vários motivos, principalmente por não usarem o livro didático, e, também, por considerarem inoportuna a observação das aulas, em função do “tumulto” que isso geraria.

Na fase seguinte, realizamos as entrevistas investigativas sobre o processo de escolha do LD, que eram feitas em horários de intervalo das aulas (em média 15 minutos por encontro). Não conseguimos agendar horário em turno inverso em função da carga horária dos professores. Quando não estavam em sala de aula numa escola, estavam, certamente, em outra. Dessa forma, voltamos inúmeras vezes até que pudéssemos contemplar as questões previamente elaboradas. A conversa muitas vezes se estendia, principalmente em função dos professores, que aproveitavam a oportunidade para realizar uma espécie de desabafo. Surgiram várias queixas relacionadas às condições de trabalho (carga horária excessiva), ao

público atendido, considerado cada vez mais despreparado e sem limites, e, claro, aos baixos salários recebidos para desempenhar tão difícil tarefa. Com raras exceções, percebemos, nesses contatos, que o descontentamento com relação à profissão prevalece.

Considerando os contatos estabelecidos com as escolas, optamos por realizar as observações em apenas uma escola e em uma turma. Tal decisão deve-se ao fato de encontrarmos resistência em relação às observações das aulas. Nesta escola, a disponibilidade da professora envolvida foi total.

Antes de iniciarmos as observações em sala de aula, tivemos um período de adaptação na escola, momento em que interagimos com toda a comunidade escolar no sentido de contextualizar o ambiente de pesquisa. Para isso, buscamos informações que nos dessem o perfil da escola e de seus agentes. O Projeto Pedagógico da escola foi importante, visto que nele estão disponíveis diversas informações, apresentadas na seqüência do texto. Além disso, realizamos uma entrevista com a professora da turma cujas aulas foram observadas. Os questionamentos dirigidos a ela são apresentados nos Quadros 8 e 9.

Houve, ainda, uma investigação feita diretamente com os alunos da turma observada, no sentido de buscar informações sobre seus anseios com relação à aprendizagem escolar. O instrumento utilizado está descrito no Quadro 10. Tais informações foram categorizadas, conforme Bogdan e Biklen (1994), sob o rótulo de *Códigos de definição da situação*, cujo objetivo é organizar um conjunto de dados que descrevam a maneira pela qual os sujeitos definem a situação ou determinados tópicos, o que nos possibilita observar a visão que esses sujeitos têm do mundo e sua relação com a situação ou tópico analisado. A partir disso, criamos sete códigos representativos dessa categoria. São eles: (i) Atividades desenvolvidas pelos alunos (dentro e fora do contexto escolar); (ii) Avaliação das aulas de que participam; (iii) Leituras fora do contexto escolar; (iv) Produção escrita fora do contexto escolar; (v) Importância do livro didático; e (vi) Pensando no futuro. A descrição e discussão dessa

categorização são apresentadas na seção 4.1. *O contexto de pesquisa*. Essas etapas foram desenvolvidas no final do ano letivo de 2007 e no início do ano letivo de 2008.

Após o período de reconhecimento do contexto de pesquisa, iniciamos a etapa de observações das aulas, momento em que interagimos com a turma e a professora. As observações não foram filmadas por solicitação da escola. Sendo assim, baseados nos roteiros organizados, apresentados no item *Instrumentos*, procedemos a descrição das aulas, por meio de apontamentos escritos das práticas observadas. Observamos um total de 20 h/a, considerando a turma de 5ª série da escola envolvida. O período de observações foi de abril a julho de 2008 e variou de acordo com a disponibilidade da professora e da escola. No Quadro 11, apresentamos a descrição dessa fase de coleta de dados.

QUADRO 11. Descrição da etapa de observações das aulas

Data	Nº h/a	Conteúdo desenvolvido nas aulas observadas
14/04	2h/a	Significação de palavras
17/04	2h/a	Tonicidade e acentuação
05/05	2h/a	Produção de texto escrito
08/05	2h/a	Leitura e compreensão
12/05	2h/a	Tipos de frase
15/05	2h/a	Produção oral – gênero piada
16/06	2h/a	Tipos de frase
19/06	2h/a	Leitura e compreensão
23/06	2h/a	Leitura e compreensão; reconhecimento de parágrafos
03/07	2h/a	Significação de palavras

Na sequência, os dados obtidos foram sistematizados para que, então, pudéssemos analisá-los e discuti-los. Nesse sentido, baseados nas categorias de codificação apresentadas por Bogdan e Biklen (1994), identificamos a categoria denominada *Códigos de atividade*.

Essa categoria contempla os tipos de comportamento que ocorrem normalmente em determinado contexto. Sendo assim, voltamos nosso olhar para os dados obtidos nas aulas observadas e codificamos as atividades desenvolvidas. Isso nos levou a organizar os dados em três códigos ou categorias. São elas: (i) Descrição das atividades com ênfase nos conhecimentos lingüísticos; (ii) Descrição das atividades com ênfase em leitura; (iii) Descrição das atividades com ênfase em produção de textos (orais e escritos). Tais categorias são apresentadas na seção 6.3. *O uso do livro didático*.

Na última etapa, discutimos, a partir da análise dos dados, realizada com base nos pressupostos teóricos da Teoria da Atividade e dos Gêneros Discursivos, perspectivas de interação entre escola e academia, no sentido de oferecer subsídios aos professores de língua portuguesa que possam ser úteis em suas práticas pedagógicas. Incluímos nessa discussão, os documentos oficiais que orientam sobre programas e objetivos de ensino.

Neste capítulo, descrevemos os procedimentos adotados na elaboração deste trabalho, incluindo os instrumentos organizados para as entrevistas com os agentes escolares envolvidos, o que culminou com a caracterização do contexto de pesquisa e possibilitou que fosse delineado o processo de escolha do LD em questão. Além disso, descrevemos os instrumentos envolvidos nas observações realizadas em sala de aula, no sentido de apresentar subsídios que caracterizem as práticas de linguagem observadas. Os procedimentos descritos deram origem aos dados que serão analisados e discutidos no capítulo seguinte.

5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Para discutirmos os dados obtidos nas fases que constituem nossa pesquisa – processo de escolha do LD e uso desse material – achamos por bem organizar um tópico de apresentação do contexto de pesquisa. Esse contexto envolve a escola participante e os agentes envolvidos nas práticas sociais do universo escolar.

5.1. O contexto de pesquisa

Normalmente, as escolas brasileiras elaboram, por meio de sua coordenação pedagógica, um projeto pedagógico a ser desenvolvido no decorrer do ano letivo vigente. Nesse projeto são apresentados todos os dados relacionados à escola, envolvendo caracterização estrutural e humana (pessoal técnico administrativo, pedagógico e funcionários, além do público atendido), descrição da realidade escolar e seu entorno, justificativa, objetivos estabelecidos e operacionalização da proposta. Com base nesse projeto e nas observações feitas no período de adaptação, traçamos o perfil da escola envolvida neste trabalho e de seus agentes.

A escola está situada numa zona central do município de Rio Grande/RS. É uma escola pública estadual que atende alunos da educação infantil (turno da tarde), ensino fundamental (turno da manhã) e médio (turno da tarde e noite), além da Educação de Jovens e Adultos (turno da noite). A escola já está se adaptando ao ensino fundamental de nove anos; apresenta duas turmas de 1ª série e uma de segunda série. As demais turmas do ensino fundamental (17) ainda pertencem ao ciclo de oito anos.

Além da equipe de professores e funcionários, a escola presta atendimento interdisciplinar à comunidade, contando com um médico, uma enfermeira, uma psicopedagoga e uma assistente social.

Em razão de estar situada na zona central da cidade, a escola atende alunos de variados bairros da cidade, principalmente em função da proximidade com o terminal de transporte coletivo. Outro motivo para ter essa clientela variada está, conforme o projeto pedagógico, em razões de ordem social e cultural, já que a escola “do centro” possibilitaria um ensino de melhor qualidade, preparando de forma mais efetiva os alunos para enfrentar a vida. Além disso, o público atendido considera que os professores são mais esclarecidos e que “estudar na escola do centro dá status”. Ainda segundo observações feitas no projeto pedagógico da escola, apesar de haver essa diversidade na clientela, todos os alunos estão inseridos num mesmo contexto social, ou seja, lutando por um futuro melhor, onde haja formas de sobrevivência dignas e um padrão de vida capaz de suprir necessidades físicas, emocionais, espirituais e sociais.

Considerando especificamente os alunos que frequentam a turma de 5ª série (32 alunos), cujas aulas foram observadas, podemos caracterizá-los em função das entrevistas feitas. A base da entrevista está definida no Quadro 10. No dia em que realizamos as entrevistas, estavam presentes em aula 27 alunos, dos quais dois se recusaram a responder aos questionamentos propostos.

Os dados coletados foram processados e categorizados, para que pudessemos apresentar um perfil para o referido grupo de alunos. Conforme as categorias estabelecidas, temos:

(i) Atividades desenvolvidas pelos alunos (dentro e fora do contexto escolar): essa categoria nos mostra que todos os alunos participam das atividades propostas pela escola, sendo as mais recorrentes as visitas feitas a museus da cidade e a gincana da escola, além das atividades rotineiras de educação física, aulas de língua estrangeira oferecidas pela universidade, entre outras. Eles permanecem na escola, fora do horário das aulas, apenas durante o período em que a atividade extraclasse é oferecida, em média 50 minutos, duas

vezes por semana. São alunos ativos nesse sentido, já que fora da escola também participam de diversas atividades típicas de sua idade. Entre elas são mais frequentes: jogar futebol, assistir TV, realizar as tarefas da escola, andar de bicicleta, usar o computador, jogar videogame e estudar. Outras menos recorrentes: desenhar, ir ao cinema, frequentar um curso particular de inglês.

(ii) Avaliação das aulas de que participam: nessa categoria, percebemos que quase a totalidade de alunos diz gostar das aulas oferecidas, principalmente em função da importância dos conhecimentos adquiridos na escola para seu futuro. Esse dado é interessante, pois demonstra que as crianças não pensam apenas em brincadeiras, o que seria próprio da idade, mas demonstram preocupação com sua fase adulta. Especificamente com relação às aulas de língua portuguesa, os alunos dizem considerá-las importantes porque sem elas não saberiam ler e escrever. Outros ainda fazem referência a falar corretamente e entender melhor a língua portuguesa. A importância dada aos atos de ler e escrever foi referida por, praticamente, 100% dos alunos entrevistados. Dado surpreendente? Talvez não, em função do posicionamento anterior, relacionado às aulas oferecidas pela escola. Eles também deixam transparecer, em função da faixa etária em que estão inseridos (entre 10 e 11 anos), a vontade de que a escola seja mais lúdica, talvez com práticas pedagógicas que estivessem mais de acordo com essa faixa etária. Quando solicitados a falar sobre sugestões para as aulas de língua portuguesa, a maioria deles sugere que haja mais jogos e brincadeiras que auxiliem no desenvolvimento do conteúdo. Chama atenção a sugestão de três alunos: gostariam que houvesse mais aulas de “redação”, ou seja, desejam mais atividades de prática da escrita. O texto que parece mais familiar a eles é a redação, gênero exclusivo da sala de aula.

(iii) Leituras fora do contexto escolar: baseados nesta categoria percebemos que temos uma turma de alunos, em sua maioria, leitores. Apenas oito alunos disseram não ter nenhum tipo de contato com material para leitura fora do ambiente escolar. A maioria diz ter

contato com jornais, revistas (de moda, para adolescentes, em quadrinhos), livros de poesia e o próprio material da escola (LD). Eles citaram a dificuldade em adquirir material de leitura, provavelmente em função do preço (compram HQ quinzenalmente ou os pais trazem jornais e revistas dos seus empregos). Destacamos, nesse contexto, a indicação do LD como única fonte de leitura. Embora saibamos que o aluno está exposto, constantemente, aos mais variados textos – os encartes distribuídos no supermercado, o cartaz contendo uma determinada oferta, o aviso da escola sobre alguma atividade, o panfleto distribuído na rua, entre tantos outros gêneros do dia a dia do aluno – temos no LD uma ferramenta típica do contexto escolar servindo, também, a outros objetivos.

(iv) Produção escrita fora do contexto escolar: os dados processados nessa categoria demonstram, assim como no item leitura, que os alunos dessa turma possuem o hábito de escrever fora do ambiente escolar. Apenas sete deles disseram não escrever nada além das tarefas escolares. Porém, a maioria deles produz algum tipo de texto: carta, bilhete, diário, letra de música, desenhos e poesias. É um aspecto importante a ser considerado, principalmente ao constatarmos que, na maioria das escolas, as práticas de produção de textos são deixadas para segundo plano.

(v) Importância do livro didático: percebemos, com base na análise dos dados, que a avaliação do aluno em relação ao LD que utiliza é positiva, já que demonstram satisfação com o material que consomem. Quase a totalidade dos alunos diz gostar muito do livro. Alguns justificam em função da variedade de textos que apresenta, como piadas e poesias, e, também, pela possibilidade de aprenderem “coisas diferentes” e informações úteis ao seu dia a dia.

(vi) Pensando no futuro: todos os alunos entrevistados demonstraram interesse em continuar os estudos após finalizarem o ensino médio. Todos eles pretendem ingressar na universidade. Entre os cursos mais citados estão direito, engenharia, medicina, intérprete de línguas, informática, biblioteconomia e administração. Na maioria, temos cursos de grande

Percebemos, com base no perfil apresentado e em função das práticas sociais observadas, que o desinteresse e a apatia – normalmente aspectos predominantes em diferentes perfis estabelecidos em relação aos alunos do ensino básico brasileiro e associados ao fracasso escolar – não são características marcantes dessa turma.

As práticas de linguagem estabelecidas fora do ambiente escolar constituem um diferencial importante, no sentido de que a partir das relações sociais com o saber e com o sentido a ele atribuído pelos alunos é que se pode avaliar o sistema de ensino e o desempenho desse aluno.

Com relação aos docentes que atuam na escola, a coordenação pedagógica cita a dificuldade encontrada por eles para enfrentar a diversidade existente no contexto escolar. Assim, os professores se questionam sobre a forma de enfrentamento de alguns problemas: diferença de necessidades dos alunos, a bagagem de problemas trazida por esses alunos, a violência no ambiente escolar, além de problemas extracurriculares, como a inversão de valores presenciada num país em que não há vontade política para resolver problemas dos mais simples aos mais complexos. Assim, esses professores também se sentem marginalizados, vítimas de uma sociedade desigual, mas, mesmo assim, com uma imensa responsabilidade: formar cidadãos. Muitas dúvidas são, então, discutidas com a comunidade escolar (docentes, discentes e família), no sentido de organizar um plano de ação que dê conta de atender aos anseios dessa comunidade - motivação; procedimentos pedagógicos; programas; objetivos definidos no processo de ensino-aprendizagem.

Baseados, então, nos aspectos destacados pelos alunos em relação ao contexto de aprendizagem e ao sentimento dos professores em relação ao contexto de ensino, destacados pela coordenação pedagógica da escola, é visível o contraste entre as percepções dos alunos (pelo menos os alunos dessa turma de 5ª série) e dos professores com relação ao processo no qual estão inseridos. Poderíamos dizer que o aluno de 5ª série, com idade entre 10 e 11 anos, é imaturo ao ponto de considerar a escola importante para seu desenvolvimento como cidadão? Parece haver um encantamento que, se não for bem aproveitado, ficará perdido pelos corredores da escola, assim como parece ter ficado perdido o encantamento da maioria dos professores com a sua profissão. Resgatar alguns valores sociais, que envolvam também a família, parece fundamental num momento em que o sistema educacional brasileiro passa por turbulências significativas, apesar de esforços no sentido de reverter um quadro considerado por muitos como extremamente caótico.

Considerando, especificamente, a professora que participa deste estudo, e baseados nas questões apresentadas no Quadro 5, podemos delinear o perfil dessa profissional. A referida professora, graduada em Letras, licenciatura plena em português, desde 1980, atua em duas escolas públicas de ensino fundamental, com carga horária semanal de 20h em cada uma delas, totalizando 40h semanais. Não há outra atividade fora das escolas em que trabalha. Em uma das escolas atua há 30 anos, na outra há pelo menos 19 anos. Não há referência, na entrevista realizada, a cursos de formação continuada ou de pós-graduação de que tenha participado. Nesse sentido, a professora cita a falta de espaço e/ou incentivo por parte da escola. Podemos referir, ainda, que essa profissional não participa de seminários, palestras, ou outros eventos, voltados para sua prática docente.

Com relação a sua escolha profissional, a professora destaca a questão da vocação e amor à profissão. A partir de um teste vocacional, que sugeriu as profissões de professora, psicóloga ou pediatra, a opção foi feita. As principais dificuldades enfrentadas no cotidiano

escolar, segundo a professora, são alunos desinteressados, desmotivados e sem vontade de estudar. Ela nutre a esperança de que as próximas gerações tenham mais interesse pelos estudos.

Essas afirmações nos parecem contraditórias se tomarmos como ponto de partida a turma de 5ª série observada. As características atribuídas pela professora aos alunos não coincidem com o perfil por nós estabelecido. Muitas vezes, a opinião vinculada ao senso comum extrapola alguns limites e ganha dimensões desproporcionais à realidade. É muito comum ouvirmos de professores, de todas as áreas e não só de português, que os alunos são desinteressados e desmotivados, que não gostam de ler nem de escrever, que são violentos, entre tantas outras características. Obviamente há muitos alunos dentro desse perfil, mas há que se ter cuidado com padronizações, assim como é preciso não generalizar com relação aos professores, também considerados pelo senso comum como desmotivados, estressados e cansados de sua profissão.

Com relação a aspectos específicos do ensino de língua portuguesa, percebemos que a professora possui pouco contato com questões básicas que norteiam esse processo. A resposta dada ao questionamento “Como você percebe as discussões relacionadas ao ensino de língua portuguesa, principalmente as questões envolvendo concepção de linguagem, objetivos de ensino e a noção de gêneros discursivos?” foi extremamente confusa. A resposta literal foi “Que foram selecionados para a análise do ensino da língua portuguesa por meio de registros em entrevistas, a partir de um roteiro pré-estabelecido, e muito contribuíram para alcançarmos respostas para nossas questões iniciais e enriquecer nossa pesquisa”. Essa aparente confusão pode ser reflexo do desconhecimento demonstrado em relação a um dos documentos oficiais que procuram dar subsídios para as práticas de ensino nas escolas brasileiras. Considerando, especificamente, os PCNs, a professora destaca que, há muitos anos, possivelmente quando da sua publicação, a equipe pedagógica das escolas realizava reuniões que visavam à discussão

dessas orientações. Porém, segundo ela, com o passar dos anos, tudo ficou no esquecimento. Por essa razão, achou por bem não opinar sobre as proposições do referido documento.

O perfil dessa professora nos remete a aspectos importantes no contexto escolar, que demonstram a existência de lacunas no processo de ensino de língua portuguesa. Tais deficiências acabam se refletindo diretamente na aprendizagem dos alunos em sala de aula, num primeiro nível, se propagam, em outro nível, para as práticas sociais de que participam fora da escola, interferindo na sua formação como cidadãos participativos e críticos.

A equipe diretiva da escola, por meio de sua coordenação pedagógica, estabelece alguns objetivos a serem alcançados no decorrer do ano letivo, descritos em seu projeto pedagógico. São eles: compreender e reconstruir o ambiente da sala de aula como fonte de conhecimento; identificar os fatores que inibem a melhoria da qualidade do ensino e a produtividade individual e grupal; proporcionar à comunidade uma contínua reavaliação de suas formas de trabalho, implementando estratégias e metodologias de ação onde a prática educativa esteja voltada para a formação do aluno e para a qualificação do espaço de aprendizagem; despertar no aluno o gosto de permanecer na escola, motivando-o a não desistir, não evadir; transformar o comportamento de chegada oferecendo ao aluno espaço para discutir, posicionar-se e solucionar problemas; impor e cobrar limites, antes discutidos com os alunos e demais segmentos da comunidade; atender a clientela do ensino noturno, conscientizando-a de que o estudo ainda é o melhor meio para se chegar a algum lugar a mais, diminuindo o índice de evasão; reorganizar planos de estudo das disciplinas e entre séries, estabelecendo uma seqüência gradativa e significativa de objetivos a serem alcançados em cada nível de aprendizagem.

A escola desenvolve, ainda, inúmeros projetos de atividade extraclasse, entre eles: oficina de artes, laboratório de informática, feira de ciências, grupo de teatro e dança, simulados para o ensino médio, invernada artística e grêmio estudantil.

5.2. Os primeiros resultados – escolha do Livro Didático

Este trabalho, como mencionado na metodologia, *seção 5.1*, foi realizado em uma escola pública estadual do município de Rio Grande/RS, numa turma de 5^a série do ensino fundamental. A pesquisa que iniciou em 2007, com a investigação do processo de escolha do LD, teve continuidade no decorrer do ano letivo de 2008 com as observações de aulas de língua portuguesa. Convém frisar que durante a primeira etapa da pesquisa, que objetivou, entre outros aspectos, verificar como o LD foi escolhido, tivemos contato com vários professores da área de língua portuguesa de diferentes escolas. Porém, no período em que foram feitas as observações das 20h/a, optamos por trabalhar com apenas uma professora de uma escola.

É importante salientar que a direção da escola mostrou-se totalmente favorável à proposta apresentada, em função da colaboração efetiva que pesquisas deste tipo podem dar ao processo de ensino-aprendizagem, visto que os resultados deste trabalho serão discutidos com a referida escola, no sentido de auxiliá-la em suas práticas pedagógicas. Iniciamos a seguir a apresentação e discussão dos resultados desta etapa da pesquisa, que averiguou o processo de escolha do LD.

No que se refere aos questionamentos realizados (apresentados no Quadro 4), durante a interação com os professores da área de língua portuguesa, pudemos perceber que, com relação ao primeiro aspecto pesquisado - como foi o processo de escolha do LD de português -, observamos que a escola não teve contato com o Guia do LD disponibilizado pelo MEC, no sentido de analisá-lo e discutir quais obras seriam mais adequadas a seu contexto. Esse desconhecimento da avaliação apresentada via GLD, ou até mesmo da existência do guia, se dá, em grande parte, pela desconexão entre as áreas (no caso, língua portuguesa) e a coordenação pedagógica da escola, já que o guia normalmente é endereçado às escolas,

ficando sob a responsabilidade da direção e/ou coordenação pedagógica sua divulgação (além disso, o GLD está disponível no *site* da FNDE). Outro aspecto a ser considerado nesse processo, é a disputa do mercado editorial brasileiro. Muitas editoras, ao enviarem suas coleções para as escolas, acabam exercendo uma espécie de pressão sobre a direção e os professores, que se voltam, então, para a análise dos LDs que já estão disponíveis.

Na escola em que fizemos as observações das aulas, o processo de escolha do LD se desenvolveu da seguinte forma: os professores procederam à análise de alguns exemplares enviados pelas editoras, na própria escola - a escolha, então, foi feita posteriormente, em uma reunião com o grupo de professores da área de língua portuguesa. Esse procedimento de escolha também reflete a indisponibilidade de tempo dos professores para efetuarem uma análise mais detalhada, seja das obras disponibilizadas pelas editoras, seja das obras avaliadas e que compõem o GLD.

Considerando os aspectos seguintes, lista de obras, disponibilização do primeiro indicado e definição de chegada dos livros à escola, percebemos que foi feita a indicação de dois LDs, em ordem de preferência, mas os professores destacaram que nem sempre recebem os livros escolhidos. Isso ocorre, conforme indicação do GLD, por problemas necessariamente técnicos, sejam eles de licitação ou de indisponibilidade nas editoras. A coleção chegou à escola no início do ano letivo de 2008. Ainda considerando a escolha do material, nos foi informado que ela foi consensual, todos os professores da área concordaram com a lista de LDs organizada pela área de língua portuguesa e enviada ao MEC.

Outra questão discutida com os professores dessa escola relaciona-se aos aspectos que mais influenciaram na escolha do material didático. Entre os itens mais destacados pelos professores estão: os textos, as atividades gramaticais e de produção de textos.

Considerando, ainda, os aspectos teóricos que embasam a obra, se foram ou não determinantes na escolha, percebemos que tais aspectos não foram determinantes, já que não

chegaram a ser discutidos. Com relação aos autores das obras, observamos que livros de autores já conhecidos pelos professores foram deixados de lado, em função de considerarem que a obra usada até então não contemplava os aspectos de que necessitavam.

Por fim, observamos que praticamente não houve tempo disponibilizado pela escola para reunião de professores (apenas uma reunião específica para esse fim); entretanto, o setor pedagógico foi consultado para questões envolvendo a apresentação e a metodologia do material.

Além desses aspectos, os professores dessa escola fizeram, ainda, algumas colocações que merecem atenção. Entre elas, destacaram como dificuldade a necessidade de escolha de um “pacote completo”, isto é, a escola deve escolher uma coleção completa para todas as séries do ensino fundamental, mesmo que considerem inadequadas algumas obras para algumas das séries.

Outro aspecto negativo apresentado pelos professores relaciona-se à influência das editoras no processo de escolha do LD. Segundo eles, algumas editoras oferecem benefícios à escola caso seus livros sejam escolhidos. Com isso, certas pressões acabam surgindo por parte da direção, em função, muitas vezes, da carência de material permanente das escolas públicas. Ainda com relação aos problemas enfrentados durante esse processo de escolha, os professores destacam que, na maioria dos casos, o programa a ser desenvolvido em cada série não coincide com o conteúdo disponibilizado pelo LD, o que acarreta a subutilização do material.

Antes de iniciarmos a discussão dos aspectos observados na pesquisa, é necessário esclarecermos que o GLD está sendo aqui considerado apenas como um manual e/ou instrumento de que dispõem os professores da rede pública de ensino para a escolha dos LD a serem utilizados em suas respectivas escolas. Não vamos discutir, neste momento, o discurso oficial que perpassa essa publicação. O GLD disponibilizado pelo MEC é, obviamente,

“produzido por um sujeito histórico, que detém autoridade e representa o poder no seu papel sócio-político” (BORGES, 2003, p. 3). Vamos apenas considerar, em consonância com Rangel (2005, p. 18), que o conjunto de critérios pelo qual se pauta a avaliação dos LD “pretende garantir (...) que o LD disponível para a escola pública contribua efetivamente para a consecução dos objetivos do ensino de língua materna no ensino fundamental”, e que o guia pode auxiliar na escolha mais adequada a cada contexto escolar.

Retomando os aspectos levantados junto aos professores de língua portuguesa da escola participante desta pesquisa, podemos dizer que, para eles, o GLD não foi fundamental para a escolha do LD a ser utilizado no triênio (2008-2010). Não houve qualquer referência ao guia, por razões já referidas anteriormente. É como se ele nem tivesse chegado a essa escola, ou como se não tivesse sido disponibilizado pelo *site* oficial do governo, via internet. Ao que parece, a escolha do professor é feita de forma individual, sem discussões que ampliem a visão que ele possa vir a ter da obra a ser escolhida. Nesse sentido, observamos que todo o longo processo de análise e avaliação dos livros inscritos no PNLD, e que culmina com o guia, se esvazia, deixando de ser considerado no momento da escolha do material didático.

Por outro lado, há discussões sobre o tema que indicam uma relação direta entre o processo de escolha do LD e a capacidade de publicidade das editoras, isto é, a escolha estaria vinculada ao mercado editorial e não a princípios pedagógicos. Tal afirmação pode ser vista em artigo recente de Mochiute (Portal do Aprendiz, 2009), que discute o tema com base em debates estabelecidos em seminários e congressos sobre o assunto. A autora apresenta o argumento de Pablo Ortellado, coordenador do Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas para Acesso à Informação da Universidade de São Paulo, que afirma, categoricamente, que o processo de escolha do LD estaria submetido a interesses do mercado editorial. Há, inclusive, grandes grupos do setor de livros entrando neste segmento justamente em função do potencial do mercado. Só em 2007, por exemplo, o governo brasileiro distribuiu cerca de 100 milhões

de exemplares apenas para a rede pública do ensino fundamental. Isso, possivelmente, justificaria a escolha, feita por algumas escolas, de LD de editoras que lhes oferecem algum tipo de compensação.

Esse processo de escolha do LD poderia ser uma oportunidade de estar em contato com as transformações pelas quais vem passando o processo de ensino-aprendizagem de língua materna, que, conforme o guia, se refletem em boa parte do material didático recomendado. Tais transformações estão relacionadas, conforme Rangel (2005, p. 14), à “virada pragmática” no ensino de língua materna, caracterizada por uma brusca mudança na concepção do que seja ensinar língua materna”, concepção essa que tem no uso da linguagem o objeto de reflexão. Nesse sentido, a análise se volta para o uso, o contexto, os falantes, o discurso. Segundo Wittgenstein (1996) a linguagem é uma ferramenta pública, do dia a dia, cuja sistematização tem caráter pragmático, no sentido de se prestar a um uso contextual, não sendo suscetível de formalização.

Conforme observamos no contato estabelecido com os professores, nesta fase da pesquisa, parece não haver um envolvimento efetivo dos gestores da escola, no sentido de proporcionar uma escolha consciente. A escolha fica exclusivamente por conta dos professores das diferentes áreas de conhecimento. Critérios não foram estabelecidos, nem mesmo os sugeridos pelo guia. A tarefa de escolha do LD se reduz à observação da presença de textos interessantes, atividades de interpretação e produção de textos, além dos tópicos gramaticais. Algumas questões importantes são desconsideradas, como a organização didática e metodológica das práticas de uso da linguagem e das práticas de reflexão sobre a língua, no sentido de considerar o “ensino de estratégias de abordagem, compreensão e construção do texto, essenciais para a eficácia do discurso” (RANGEL, 2005, 16). Tais questões são discutidas no guia, que apresenta uma avaliação de cada um desses aspectos de acordo com a abordagem metodológica pretendida.

Ao considerarmos a resenha, fruto da avaliação feita via PNLD e apresentada pelo GLD (anexo B), da obra escolhida pelos professores dessa escola, podemos confirmar a afirmação anterior. Nessa resenha, observamos que a abordagem metodológica é heterogênea nos aspectos que envolvem leitura, produção de textos escritos e oralidade, porém, especificamente no aspecto “conhecimento linguístico” (altamente priorizado nas aulas de língua portuguesa), o tratamento didático dispensado é o transmissivo, o que significa que o ensino de gramática continua se valendo da definição de conceitos e regras, seguida de exemplos e atividades de aplicação.

Nesse sentido, podemos considerar que a escolha do material não é feita de forma a contemplar os aspectos básicos do ensino de língua materna, previsto pelos referenciais curriculares nacionais, e a relação que se estabelece entre eles. Nesse sentido, Rangel (2005, p. 17) explicita que

a metalinguagem deverá, sim, ser explicitada e sistematizada, mas paulatinamente, ao sabor das necessidades e demandas do ensino das práticas de leitura, produção e oralidade. E então poderá funcionar como uma espécie de teoria auxiliar, como um conhecimento conceitual a que se pode recorrer para monitorar e aprimorar a prática, assim como para entender a natureza e o funcionamento da linguagem.

As orientações do guia indicam se as obras dão mais ênfase a um ou outro aspecto, se a organização didática dos conteúdos reflete uma preocupação dos autores com um processo de ensino-aprendizagem adequado às necessidades atuais do aluno, o qual está inserido em diferentes contextos econômicos, culturais e sociais.

Por outro lado, devemos considerar, neste processo, se as resenhas das obras foram produzidas com grau de informatividade e nível enunciativo que propicie ao professor fazer uma leitura crítica dessas resenhas, ou, ainda, se o guia, como um todo, corresponde à formação do professor. Talvez o que esteja ocorrendo seja um descompasso entre o

pensamento teórico apresentado pelo guia e o pensamento prático do professor. Nesse sentido, temos apenas uma pressuposição de que o professor irá interagir com as teorias subjacentes aos documentos oficiais.

Com relação ao processo de escolha observado, percebemos que os aspectos teóricos que embasam as obras foram desconsiderados. Como explicitam algumas pesquisas, entre elas Ticks (2003, p. 39), o professor parece não ter condições de analisar “os conceitos subjacentes de linguagem, ensino e aprendizagem e em que medida esses mesmos conceitos se afinam com aqueles dos próprios professores que desejam adotá-los”. Essa e outras causas, como formação deficiente – inicial ou continuada, desconhecimento das conquistas propiciadas pelas teorias da aprendizagem, precariedade das escolas públicas e as péssimas condições de trabalho do professor podem ter contribuído para que o processo de escolha não tenha sido o mais adequado. Além disso, não há diálogo efetivo entre teóricos e professores de ensino fundamental e médio, o que pode estar dificultando a interação entre a teoria (de fundamental importância) e a prática (tão importante quanto). Tal distanciamento é bastante amplo e, ao que tudo indica, está longe de ser reduzido.

Ainda com relação às entrevistas, os professores dessa escola disseram que os autores das obras não foram considerados na hora da escolha. Esse é um aspecto importante mencionado pelo GLD, que destaca a importância de se avaliar o livro em uso atualmente – se é satisfatório ou não e em que pontos, para que a próxima escolha possa considerar a qualidade da obra cujos autores já são conhecidos.

5.3. O uso do Livro Didático

Neste momento do trabalho, passamos a apresentar e discutir as observações das aulas de língua portuguesa, realizadas ao longo do ano letivo de 2008, objetivando verificar o uso do livro didático de língua portuguesa na escola de ensino fundamental participante da

pesquisa. No tópico anterior, discutimos o processo de escolha desse material, aspecto fundamental ao considerarmos todo o percurso feito pelo LD até chegar às escolas, e que reflete sobremaneira as práticas metodológicas adotadas no contexto escolar.

Iniciamos, na seqüência, o detalhamento das aulas observadas numa das turmas de 5ª série da escola. O livro escolhido, cuja coleção está em uso nas turmas do ensino fundamental (ciclo 3 e 4), chama-se “Tudo é linguagem”, das autoras Ana Borgatto, Terezinha Bertin e Vera Marchezi (síntese e avaliação do GLD no anexo 2). Conforme indicações do Guia do LD, esta obra apresenta como pontos fortes as atividades de leitura e produção de textos, além da própria coletânea de textos apresentada, e, como pontos fracos, a oralidade, a avaliação e a variação lingüística. Foi observado, nesta turma, um total de 20h/a, em que inúmeros conteúdos foram priorizados em função dos eventos propostos.

Convém destacarmos, ainda, a organização estrutural do LD citado nesta análise. Ele está organizado em oito unidades, uma unidade suplementar e um último tópico denominado “Projeto de Leitura”. As oito unidades apresentam, invariavelmente, a mesma organização: texto (com indicação do gênero), interpretação do texto (compreensão inicial, construção do texto e linguagem do texto), estudo da língua, ampliação de leitura e produção de texto. Na unidade suplementar deste volume, voltado para a ampliação de conteúdos gramaticais já desenvolvidos, temos um trabalho com os seguintes aspectos: competência comunicativa (o uso da gramática natural e da gramática normativa), ortografia, os sons e as letras e, por fim, tonicidade e acentuação. Na etapa destinada ao projeto de leitura, há a indicação do gênero a ser trabalhado, apresentação de um livro que serviu de apoio e as atividades de interpretação correspondentes. A apresentação desse suplemento parece, por um lado, positiva, no sentido de possibilitar ao aluno a continuidade de um processo de construção do conhecimento que se pretende gradual. Essa unidade amplia os conhecimentos gramaticais desenvolvidos ao longo da proposta. Por outro lado, há restrições no sentido de que o trabalho desenvolvido é

compartimentado, isto é, não há integração entre esse trabalho de ampliação de conhecimentos gramaticais e práticas de leitura e produção textual. Isso pode ser verificado, também, nas outras unidades da obra.

Nossa análise parte do pressuposto de que o LD é, em tese, um instrumento de mediação no sistema de atividades da escola, no sentido de viabilizar a interação entre os agentes, principalmente entre professor e alunos. Desse modo, de acordo com a perspectiva bakhtiniana, o LD é visto como um elo na cadeia de práticas discursivas que se estabelecem entre professor e alunos em sala de aula. Por ser um objeto multifacetado, apresenta um conjunto complexo de funções e diferentes modalidades de relação constituídas entre seus leitores potenciais - aluno e professor, pelo menos (BATISTA, 1999).

Para dar força a nossa discussão, trazemos um questionamento apresentado por Schnewly (2004) e que consideramos fundamental para a discussão que se inicia. Tal questionamento faz referência a como o instrumento, no caso o livro didático, pode ser um fator de desenvolvimento das capacidades individuais, que envolvem o domínio da língua e sua íntima relação com as possibilidades de participação social, ou seja, os diferentes graus de letramento que o indivíduo pode atingir. A escola, por sua vez, tem grande responsabilidade nesse processo, já que se constitui em espaço concreto em que tais interações podem se efetivar.

A descrição e análise das aulas estão organizadas em torno dos três aspectos apresentados na metodologia (quadros 2, 3 e 4): trabalho com conhecimentos linguísticos, trabalho com leitura e trabalho com produção de textos (orais e escritos), considerando, principalmente, a mediação do LD. Além disso, também estamos considerando a avaliação apresentada pelo Guia do LD para os três aspectos descritos, além das orientações que constam nos PCNs de Língua Portuguesa e nas Diretrizes Curriculares Nacionais, consideradas fundamentais para o ensino de língua portuguesa.

Desse modo, estamos analisando 14 sequências de atividades desenvolvidas em 20h/a, na turma e escola já referidas no contexto de pesquisa, cujas descrições constam nos itens 6.3.1; 6.3.2 e 6.3.3. São três sequências de atividades enfatizando os conhecimentos linguísticos, sete com ênfase nas atividades de leitura e quatro sequências que enfatizam as atividades de produção de textos. Optamos pela organização das atividades nesses três grupos, por razões didáticas, embora saibamos que o trabalho com a língua não deva ser fragmentado. Cada sequência equivale a uma ou duas h/a, dependendo do dia da semana em que as aulas foram observadas.

5.3.1. Descrição das atividades com ênfase nos conhecimentos linguísticos

Apresentamos, a seguir, as três sequências de atividades que tiveram como foco principal os conhecimentos linguísticos. Essas sequências totalizam 5h/a.

Sequência de atividades 1. A professora indica aos alunos o conteúdo do livro que seria trabalhado: tonicidade e acentuação (p. 236). Esse conteúdo está incluído na unidade suplementar, cujo objetivo é o trabalho exclusivo com os aspectos gramaticais. Recorda rapidamente o conteúdo das páginas 236 e 237, que já havia sido trabalhado no próprio livro por ela. A classificação da sílaba tônica é apresentada por meio de exemplos: oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas. O conteúdo desenvolvido está apresentado na figura 7.

A professora dá continuidade abordando o conteúdo “acentuação”, na página 238, com os procedimentos indicados no livro, como mostra a figura 8.

V

Acentuação

D Um aluno lê em voz alta as frases a seguir. Depois de ouvi-las, copie-as em seu caderno e destaque a **silaba tônica** das palavras destacadas em cada uma:

- a.** Guardar **mágoa** alimenta ressentimentos.
- b.** Quem sempre **magoa** as pessoas que o rodeiam não merece amizades sinceras.
- c.** O **contágio** da dengue pode ser evitado com cuidados de limpeza muito simples.
- d.** **Contágio** meus filhos com a felicidade que estou sentindo.

Responda: o que a mudança de posição da sílaba tônica provocou?

FIGURA 7: Objeto de ensino: Acentuação

Há, também, a indicação de que os alunos devem copiar em seus cadernos as frases apresentadas. Essa indicação é feita pelo LD e seguida pela professora.

Após, com base nas leituras, o professor comenta oralmente a importância da sílaba tônica, perguntando aos alunos se eles percebem a diferença das palavras com sílabas tônicas em posições diferentes, usando como exemplo as palavras “mágoa” e “magoa”, usadas nas frases apresentadas pelo LD. Ressalta a diferente entonação dessas palavras e salienta que uma deve ser acentuada e outra não. A professora dá continuidade à aula com a leitura do conteúdo para a classe (acento gráfico e as três marcas consideradas como tal); salienta que esse conteúdo será aprofundado na 6ª série, mas apresenta rapidamente o que é acento grave.

Depois, já na página 239, a dinâmica do “Desafio” é proposta, conforme apresentado na Figura 9. Para encerrar a aula, a professora indica a atividade que deveria ser realizada como tema para casa: cópia das frases da letra A ao J do exercício número 1 da página 240, que solicita a acentuação adequada das palavras, quando necessário, consultando as regras estudadas (Figura 10). Todas as atividades solicitadas foram prontamente realizadas pela turma, com raríssimas exceções (há nessa turma dois alunos que demonstram certa resistência em participar ativamente das aulas).

Toda a sequência descrita acima faz parte da unidade suplementar de estudos gramaticais.

IV

Tonicidade e acentuação

1. Um aluno deverá ler as frases a seguir em voz alta:

- I. A **secretária** da escola ficou muito brava com a falta de educação dos alunos.
- II. A **secretaria** da escola não abrirá amanhã, pois todos os funcionários estarão fazendo um curso em outro local.

Responda em seu caderno: qual é a diferença entre a pronúncia das palavras destacadas nas duas frases?

Para recordar:

Sílaba é o som ou o conjunto de sons da palavra que é pronunciado em um só impulso de voz.
Sílaba tônica é aquela que é pronunciada com maior intensidade de voz em uma palavra.

2. Copie em seu caderno as palavras a seguir. Depois, leia-as em voz alta marcando a sílaba na qual recai o acento tônico.

resolver – capítulo – sacerdote – feijão – urubu – português – vendaval –
ótimo – material – poderoso – barro – principal – felicíssimo

Para indicar a localização da sílaba tônica de uma palavra, começa-se pelo fim da palavra. Isso é assim feito para facilitar a classificação, pois na língua portuguesa não há palavras com sílaba tônica anterior à antepenúltima. Veja como se faz:

Compreensão	descadeirado	penúltimo
↓	↓	↓
última sílaba	penúltima sílaba	antepenúltima sílaba

Dependendo da posição que a sílaba tônica ocupa nas palavras, estas podem ser classificadas em: **oxítonas**, **paroxítonas** e **proparoxítonas**.

Um aluno lê em voz alta as palavras dadas como exemplo nas informações seguintes para que a classe perceba a sílaba tônica em cada uma.

Atenção: as palavras devem ser lidas com naturalidade e, se necessário, repetidas mais de uma vez:

236
Unidade suplementar

FIGURA 8. Objeto de ensino apresentado na sequência 1: Tonicidade e acentuação.

DESAFIO Com base em cada grupo dado de palavras – todas com acento gráfico –, você deverá deduzir e escrever a regra de acentuação que pode ser aplicada ao grupo.

Em seguida, sob a orientação do/a professor/a, compare as regras que você escreveu com as que seus colegas escreveram.

Depois de discutir as possíveis diferenças, a classe, com a ajuda do/a professor/a, deverá registrar a forma final das regras.

Antes de escrever, siga os passos que darão dicas para a elaboração de cada regra:

- **Grupo A:**
 xará – carajás – gambá
 pajé – pontapés – Tietê
 avô – cipós – carijó
 alguém – vinténs – parabéns – convém – armazém

Nas frases seguintes, substitua o ■ pela dica:

- Quanto à posição da sílaba tônica, todas as palavras desse grupo são ■.
- As terminações que se repetem nas palavras são ■.

Agora formule uma regra com esses dados.

- **Grupo B:**
 móvel – útil – nível
 táxi – lápis – júri – tênis
 pólen – éden – hífen
 vírus – Vênus – bônus
 álbum – médium – álbuns – médiuns
 César – repórter – éter
 tórax – fênix – ônix
 ímã – órgão – órfãs
 bíceps – fórceps


Nas frases seguintes, substitua o ■ pela dica:

- Quanto à posição da sílaba tônica, todas as palavras desse grupo são ■.
- As terminações que se repetem nas palavras são ■.

Agora formule uma regra com esses dados.

- **Grupo C** (Para este conjunto de palavras não haverá dicas. É com você!):
 cômodo – sólido – límpido – translúcido – penúltimo – arquipélago – vermífugo – flácido – dinâmico – tempera

Qual é a regra?



The illustration shows a woman with long dark hair and a red top, and a child with dark skin and a green striped shirt, both looking up at a large, dark blue cloud. Inside the cloud are several orange circles containing words: 'RA', 'TEU', 'DÁ', 'VÔ', 'PÊ', and 'S'. The background is a light, textured surface.

FIGURA 9. Objeto de ensino: Desafio/Acentuação

Atividade

D Copie as frases a seguir e acentue adequadamente as palavras que devem receber acento gráfico. Para isso, consulte as regras estudadas:

- a. O tsunami provocou panico nas populações de beira-mar.
- b. É provavel que as plantações de cafe sejam prejudicadas pelas geadas.
- c. Nelson fez tanta ginastica e musculação que seu torax ficou imenso.
- d. A musica brasileira faz sucesso em diversos lugares do mundo.
- e. Os indices de poluição atingiram um patamar alarmante no ultimo ano.
- f. Muitos taxis aguardavam, na porta do hotel, a chegada dos convidados.
- g. Os beija-flores espalham polen por onde voam e contribuem para a multiplicação das flores.
- h. Os povos indigenas tem de enfrentar muitas dificuldades para sua preservação. Cabe aos governos defende-los contra a extinção.
- i. Marina e Clarice vem à noite para estudar conosco; gostaria de recebe-las com uma comidinha gostosa: hamburguer e salada.
- j. Varios órgãos governamentais enviaram ajuda para as vitimas da catastrophe.

Unidade suplementar

FIGURA 10. Objeto de ensino: Acentuação

Seqüência de atividades 2. Nesta aula, iniciada no dia 12/05/08, o assunto da página 37 do livro foi o tópico trabalhado. Esse assunto faz parte da unidade 1, cujos objetivos voltam-se para a interação com o gênero *conto popular* e sua organização; a observação de variedades linguísticas associadas à linguagem formal e informal; o trabalho com a língua, considerando especificamente os tipos de frases, pontuação e expressividade e frases verbais e nominais; e, por fim, atividades de produção de textos (orais e escritos). O conteúdo priorizado versava sobre “Tipos de frase” e a associação com os sinais de pontuação, conforme apresentado na figura 11.

Além disso, houve a associação da pontuação com frases faladas (entonação). Para introduzir o conteúdo que seria trabalhado, a professora solicitou a um aluno que organizasse uma frase qualquer e a pronunciasse. A frase produzida e transcrita foi:

- “O Jô é meu amigo”.

Outros alunos também se pronunciaram:

- “A manhã inteira?”
- “Eu vi o Gabriel apanhar de uma garota.”
- “O bar da escola estava cheio!”
- “Oh! Que lindo dia!”

Tipos de frase

Pontuação, expressividade e entonação da voz

No item anterior, você fez o reconhecimento das frases, utilizando dois critérios:

- iniciar por letra maiúscula;
- ter um sinal de pontuação que indica o final.

Recorde os sinais de pontuação que podem ser empregados nos finais das *frases escritas*:

(.) **ponto final**: para marcar frases declarativas, sejam elas afirmativas ou negativas;

(?) **ponto de interrogação**: para marcar perguntas;

(!) **ponto de exclamação**: para marcar frases que indicam surpresa, espanto, admiração, medo, ordem, pedido...

(...) **reticências**: para indicar interrupção de pensamento, um momento de hesitação, deixar uma dúvida no ar.

E, nas frases que são apenas faladas, o que marca o final de uma idéia? Ou o que irá mostrar a intenção de afirmar, de perguntar, de exclamar...?

Vamos considerar, por exemplo, uma piada.

A piada é também uma pequena narrativa, que tem a intenção de nos fazer rir. Muitas piadas pertencem também à tradição popular, pois são contadas na informalidade da língua falada entre amigos e conhecidos.

Para tornar a piada engraçada é preciso contá-la com bastante expressividade. Vamos treinar?

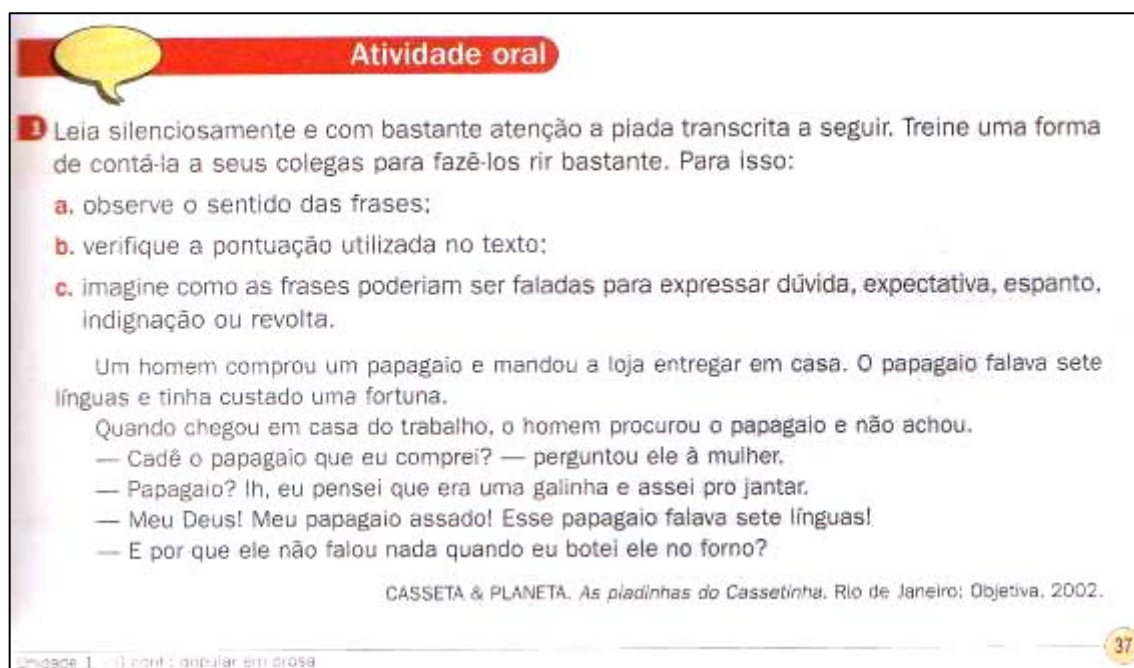
FIGURA 11. Objeto de ensino: Tipos de frase

Além dos exemplos citados, a professora destacou a frase “Estudem!”, para abordar o conteúdo “frases exclamativas”. Apesar de o exemplo servir ao estudo de outro tipo de frase também, a professora focou apenas o primeiro. Todos os exemplos foram colocados no quadro, com destaque para a categoria verbal que, segundo o professor, pode expressar várias coisas além do tempo, podendo ser, inclusive, uma frase com sentido completo.

Na sequência, foi feita a leitura do conteúdo apresentado no livro (uma aluna lê em voz alta) e os exemplos dados anteriormente serviram de apoio para a explicação “passo a passo” feita pela professora. Ênfase para a oralidade, no sentido de destacar a importância da

entonação para marcar o tipo de frase expressa: exclamativa, declarativa, interrogativa, imperativa e optativa.

Após, foi realizada uma atividade oral sugerida no livro, que partiu da leitura silenciosa do texto da página 37, do gênero piada (Figura 12).



Atividade oral

1 Leia silenciosamente e com bastante atenção a piada transcrita a seguir. Treine uma forma de contá-la a seus colegas para fazê-los rir bastante. Para isso:

- observe o sentido das frases;
- verifique a pontuação utilizada no texto;
- imagine como as frases poderiam ser faladas para expressar dúvida, expectativa, espanto, indignação ou revolta.

Um homem comprou um papagaio e mandou a loja entregar em casa. O papagaio falava sete línguas e tinha custado uma fortuna.

Quando chegou em casa do trabalho, o homem procurou o papagaio e não achou.

— Cadê o papagaio que eu comprei? — perguntou ele à mulher.

— Papagaio? Ih, eu pensei que era uma galinha e assei pro jantar.

— Meu Deus! Meu papagaio assado! Esse papagaio falava sete línguas!

— E por que ele não falou nada quando eu botei ele no forno?

CASSETA & PLANETA. *As piadinhas do Cassetinha*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

Unidade 1 - O conto: popular em prosa

37

FIGURA 12. Objeto de ensino: Entonação/Pontuação

Alguns alunos leram em voz alta, a pedido da professora, que destacou a importância da entonação dada e sua relação com a pontuação. Depois disso, dois alunos contaram a mesma piada do livro, mas sem realizar a leitura. Foi um momento de descontração, pois o texto foi adaptado e causou muito riso aos colegas.

Posteriormente, a piada foi copiada no caderno, juntamente com outra atividade apresentada pela professora, ainda relacionada ao conteúdo anterior. A atividade é apresentada a seguir:

- Retira do texto o que se pede:
 - uma frase declarativa afirmativa;

- b) uma frase declarativa negativa;
- c) uma frase interrogativa;
- d) uma frase exclamativa

Sequência de atividades 3. Nesta aula, a professora dá continuidade ao conteúdo trabalhado na aula anterior, desenvolvendo as atividades relacionadas a “Tipos de frase”, agora na página 39 do livro, ainda na unidade 1 (Figura 13). Para isso, a professora faz a leitura do conteúdo e pede aos alunos que deem exemplos para cada tipo de frase da classificação apresentada. Após, é feita a leitura (por um dos alunos) do quadro síntese do conteúdo. A atividade proposta é de cópia do referido quadro, com os exemplos ali expostos. À pergunta “Posso colocar outros exemplos, professora?” foi dada a resposta: “Não, apenas copiem no caderno o que está no livro”.

A avaliação das atividades descritas nesta seção é apresentada a seguir, no item 5.3.2.

Leia o quadro a seguir com a síntese do que estudamos.

Tipos de frase

- **declarativa:** utilizada para afirmar ou negar alguma coisa:
 - O papagaio falava sete línguas e tinha custado uma fortuna.
- **interrogativa:** utilizada quando se faz uma pergunta direta ou indireta:
 - Cadê o papagaio que eu comprei? (direta)
 - Não sei onde está o papagaio que eu comprei. (indireta)
- **exclamativa:** expressa espanto, admiração, medo...:
 - Meu Deus! Meu papagaio assado!
- **imperativa:** indica ordem, pedido, conselho:
 - Tome cuidado com esse papagaio!
- **optativa:** é utilizada para expressar desejo:
 - Tomara que você não goste de papagaio assado.

FIGURA 13. Objeto de ensino: Tipos de frase

5.3.2. Análise e discussão das atividades com ênfase nos conhecimentos linguísticos

Com base na descrição apresentada do trabalho com os conhecimentos linguísticos, desenvolvido nas aulas observadas, percebemos que houve variação em termos de utilização do LD, ao considerarmos o roteiro estabelecido para este fim, apresentado na metodologia (Quadro 2), que previa observações de práticas via LD ou sem seu uso efetivo.

Mesmo que tenha havido o predomínio do uso do LD no desenvolvimento desse trabalho, constatamos uma variação na forma como o material foi utilizado. Isso significa dizer que, em duas sequências de atividades, a professora seguiu de forma integral a proposta apresentada, isto é, realizou leituras do conteúdo, apresentou explicações e indicou as atividades a serem desenvolvidas pelos alunos, conforme indicação do livro. Não foi dada a oportunidade de o aluno extrapolar a proposta, como vimos na sequência 3, em que não foi permitido a ele a ampliação da resposta. Foi uma atitude impositiva e limitadora da professora, já que a criatividade do aluno foi reprimida e a oportunidade de reflexão sobre as possibilidades de usos da língua não foi considerada.

Em outro momento, porém, além das indicações da parte teórica e das atividades do livro, a interação entre os agentes priorizou a experiência dos alunos, que foram chamados a participar por meio de exemplos elaborados por eles, como na sequência 2, descrita anteriormente.

Considerando, ainda, o roteiro organizado para a análise do trabalho com os conhecimentos linguísticos, mais especificamente as questões norteadoras organizadas, também referidas na metodologia, percebemos que os conteúdos desenvolvidos inspiram-se na gramática normativa, havendo, inclusive, ao final da obra, uma unidade suplementar para sistematização de conteúdos desenvolvidos, a qual foi utilizada na sequência 1 já descrita. Tais conteúdos estão orientados para a transmissão de conceitos e nomenclaturas, como nas sequências em que os tipos de frases são expostos e aspectos relacionados à sílaba tônica e à

acentuação gráfica são discutidos. Apresentados dessa forma, os conteúdos servem apenas para memorização e reprodução por parte dos alunos. São práticas cristalizadas de ensino de gramática, especificamente, e que não configuram uma aula de língua nos moldes previstos pelos referenciais curriculares, cujo foco está na formação efetiva de leitores e escritores. Atividades puramente gramaticais têm papel opositivo a esses objetivos, já que não queremos formar, na escola, alunos que tenham pleno domínio de aspectos estruturais da língua e não saibam refletir sobre o uso.

Percebemos, entretanto, que há momentos em que o encaminhamento da proposta remete o aluno a refletir sobre os conteúdos apresentados. Tal questão pode ser comprovada no momento em que, na sequência de atividades 1, no exercício chamado “Desafio”, o aluno é levado a perceber as terminações que se repetem no grupo de palavras apresentado e a formular, então, a regra de acentuação comum a esse grupo. Na sequência 2, também há uma tentativa de remeter o aluno à reflexão sobre aspectos da língua. Na atividade realizada com o gênero piada, os comandos sugerem que o aluno faça uma associação entre o sentido obtido com a leitura das frases (entonação e expressividade) e a pontuação utilizada, além de solicitar que a partir da leitura e entonação adequadas se expresse dúvida, expectativa, espanto, indignação ou revolta.

Outro aspecto observado é a não-articulação entre conteúdos gramaticais e texto, isto porque tais conteúdos foram desenvolvidos com a utilização de frases fora de um contexto mais amplo. Grupos de palavras e frases isoladas de seu contexto serviram de apoio para o desenvolvimento dos conteúdos trabalhados nas aulas observadas, principalmente as atividades contidas na unidade suplementar. Tais procedimentos estão desvinculados das orientações dos PCNs, por exemplo. Ao considerarmos que esses referenciais sugerem práticas de linguagem que enfoquem as dimensões discursiva e pragmática da linguagem, no sentido de possibilitar a construção de instrumentos que permitam ao aluno o

desenvolvimento de habilidades para falar, escutar, ler e escrever em diversas situações de interação, as práticas que enfatizam os conhecimentos linguísticos apenas precisam ser repensadas. O trabalho com unidades descontextualizadas pouco tem a ver com competência discursiva. Nesse sentido, a unidade básica de ensino deve ser o texto e a noção de gênero necessita ser tomada como objeto de ensino (BRASIL, 1998, p. 23-34)

Além disso, não houve associação entre os conteúdos e outras habilidades a serem desenvolvidas nesse contexto, como a produção escrita e a oralidade, por exemplo. O que percebemos foi uma ênfase bastante significativa em atividades de leitura dos exercícios, o que, efetivamente, não configura produção oral, e atividades de cópia dos exercícios apresentados no livro para o caderno. Esse último procedimento foi uma constante nas aulas observadas, já que os alunos deveriam transcrever para seus cadernos o conteúdo e os exercícios apresentados, o que tomava boa parte do tempo disponível para as aulas de língua portuguesa. Em alguns casos, a atividade de cópia era encaminhada como tarefa de casa.

Tal prática pode ser justificada em função do PNLD, que prevê a utilização do mesmo LD por um período de três anos consecutivos, quando nova avaliação é feita e novos livros são enviados às escolas. Assim, os livros devem ser conservados da melhor forma possível, o que não permite ao aluno responder aos exercícios no próprio livro e tampouco fazer observações que complementem o conteúdo trabalhado pelo professor. Na parte interna da capa do livro, inclusive, são dadas orientações quanto à utilização do material:

Caro aluno, este livro irá ajudá-lo a aprender muitas coisas. **Cuide bem dele!** Ele precisa ser encapado, protegido da água e da poeira. Procure mantê-lo limpo, sem rabiscos, rasgos e sem recortes. Lembre-se de que, depois de você, ele irá ajudar outros alunos nos próximos anos. Por isso, ao final do ano letivo, você deverá devolvê-lo bem conservado. **Sua colaboração é importante!** (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2008)

Por outro lado, com relação às atividades trabalhadas, percebemos que, embora privilegiem a reprodução, elas são bem recebidas pelos alunos, no sentido de serem claras e precisas. Não percebemos nenhuma dificuldade por parte deles em resolver os exercícios propostos pelo LD, nem as atividades propostas diretamente pelo professor, sem a mediação do livro, como na última atividade da sequência 2, em que o professor solicita aos alunos que retirem do texto (no caso a piada trabalhada) os tipos de frases indicados. Atividades como esta não costumam apresentar grau de dificuldade e são facilmente resolvidas. Entretanto, não são atividades que contribuem para o desenvolvimento de habilidades relacionadas à análise linguística. São apenas atividades de aplicação direta dos conteúdos desenvolvidos, principalmente nomenclatura.

Assim como na apresentação dos conteúdos gramaticais, nas atividades propostas, a articulação a textos foi bastante escassa, visto que em apenas um momento isolado houve um exercício baseado em um texto (atividade apresentada na sequência 2, envolvendo o gênero de texto piada). Foi uma atividade que despertou bastante interesse por parte dos alunos, que se envolveram em ensaios rápidos, treinando a melhor forma de representar a piada aos colegas. Tal encaminhamento demonstra a importância que atividades como esta apresentam, visto que diversas habilidades são desenvolvidas nesse momento, indo além da reprodução pura e simples do conteúdo trabalhado. Os alunos puderam perceber que a linguagem envolve muito mais que nomenclatura, pois a simples “transcrição” do texto, oralmente, fez com que percebessem o funcionamento do que estava sendo apresentado pelo professor. Eles puderam vivenciar uma atividade de uso do conhecimento linguístico em foco, mesmo num contexto restrito como o de sala de aula, em que o sistema de atividades característico oportuniza a interação por meio de gêneros basicamente escolares.

Considerando a competência linguística do aluno, as atividades apresentadas parecem contemplar seu atual estágio de desenvolvimento, visto que os conteúdos e atividades são

desenvolvidos pressupondo todo um suporte teórico prévio, observado nas séries escolares iniciais. Além disso, a linguagem utilizada facilita a apreensão dos conteúdos na etapa de escolarização em que se encontram. É uma fase do desenvolvimento escolar bastante complexa, pois os alunos enfrentam um verdadeiro ritual de passagem, no sentido de vivenciarem novas experiências trazidas pelo ingresso nessa etapa (5ª série do ensino fundamental), quando entram em contato com um número maior de professores e diferentes disciplinas, com novas dinâmicas metodológicas.

O uso feito, pelo professor, dos conteúdos e atividades apresentados pelo LD, demonstra o predomínio de uma concepção tradicional de gramática, em função das práticas cristalizadas observadas: conceito – exemplos – exercícios de aplicação. Tais práticas, essencialmente transmissivas, não estão orientadas para a reflexão. Além disso, as atividades com ênfase nos conhecimentos linguísticos não os associam às habilidades de leitura e produção de textos, havendo uma desarticulação entre os conteúdos gramaticais e os textos.

Os aspectos discutidos coincidem, de certa forma, com a análise apresentada pelo Guia do LD. Na avaliação apresentada sobre o trabalho desenvolvido, pelo material didático em questão, com os conhecimentos linguísticos, há uma referência clara sobre a perspectiva tradicional subjacente à proposta teórico-metodológica que orienta esse trabalho. Ainda conforme análise apresentada pelo Guia, a exposição dos conteúdos gramaticais, seguida de numerosos exercícios de aplicação do conteúdo, ocupa grande espaço na obra. A abordagem metodológica é predominantemente transmissiva, o que significa dizer que a aprendizagem se dá por assimilação de noções e conceitos, organizados logicamente pelo professor ou pelo material didático adotado. Além disso, tal abordagem requer do professor uma atitude ativa e renovadora frente a essas práticas, no sentido de administrar o tempo escolar disponível, e, o mais importante, de refletir sobre atividades meramente estruturais.

Assim, a apresentação de conceitos e regras, seguida de exemplos e exercícios de aplicação, como verificado nas seqüências de atividades descritas, traz subjacente a necessidade de uma adequada transposição didática de informações, no sentido de viabilizar o aprendizado do aluno. É uma metodologia questionável, no sentido de não se distanciar do tradicional. Mesmo com as transformações ocorridas no ensino de língua materna pelo mundo, nos últimos 25 anos (a virada pragmática), ainda persiste o tratamento dos objetos de ensino (neste caso os conteúdos gramaticais) com um viés historicamente disciplinarizado, principalmente a gramática, que sedimentou práticas didáticas específicas ao longo da história da disciplina, práticas, estas, intensamente criticadas nos últimos anos por inúmeros pesquisadores, estudiosos e críticos, inclusive nos cursos de formação de professores.

Considerando, ainda, nesta discussão, as orientações oferecidas pelos PCNs e pelas DCNs, temos que o trabalho de análise linguística deve favorecer o desenvolvimento de um “conjunto de conhecimentos sobre o funcionamento da linguagem e sobre o sistema lingüístico relevantes para as práticas de escuta, leitura e produção de textos”. O aluno deve ser levado a “verificar as regularidades das diferentes variedades do Português, reconhecendo os valores sociais nelas implicados e, conseqüentemente, o preconceito contra as formas populares em oposição às formas dos grupos socialmente favorecidos” (BRASIL, 1998b, p. 52).

Além disso, as práticas escolares devem oportunizar a formação para o exercício da cidadania e a progressão fora do ambiente escolar. Assim, as práticas de linguagem até então observadas não contemplam a formação pretendida por esses referenciais (BRASIL, 1998a). Práticas de linguagem voltadas especificamente para os conhecimentos gramaticais não colaboram para a formação dos saberes linguísticos necessários a qualquer cidadão. Esses conhecimentos deveriam estar a serviço das práticas de leitura e produção textual. Teríamos, então, práticas significativas que favoreceriam o domínio apropriado da língua.

Nesse sentido, as práticas de sala de aula, especificamente as observadas e descritas anteriormente, voltadas para o trabalho com conhecimentos linguísticos, apresentam deficiências em relação à constituição da proficiência discursiva do aluno. Tal afirmação pode ser justificada pela ausência de um trabalho que leve esse aluno a dominar os saberes envolvidos nas práticas sociais mediadas pela linguagem, no sentido de oportunizar a ele a continuidade de aprendizagem fora do contexto escolar, além de qualificar sua participação crítica, política e cidadã na sociedade em que está inserido.

5.3.3. Descrição das atividades com ênfase na leitura

Apresentamos, a seguir, as sete sequências de atividades que focalizaram o trabalho com leitura e compreensão de textos. Tais sequências totalizam 12h/a.

Sequência de atividades 1. A professora solicita aos alunos que abram o livro na página 29, dentro da unidade 1, já descrita na seção de conhecimentos linguísticos. As atividades desta página já teriam sido copiadas e feitas no caderno dos alunos, sendo realizada naquele momento apenas a correção dos exercícios 1, 2, 3 e 4 (Figuras 14, 15, 16 e 17), que fazem parte do tópico “Atividade Escrita (faça em seu caderno)” da seção “Interpretação do texto”, que apresenta a subdivisão “A linguagem no texto – Variedades linguísticas: linguagem formal e linguagem informal” (p. 28-29). As atividades referem-se ao texto “O caso do espelho” (anexo C).

FAÇA EM SEU CADERNO

Atividade escrita

1 No conto *O caso do espelho*, há algumas expressões que você provavelmente não conhece, por serem expressões usadas em outra região ou em outra época. Leia o que o dicionário traz sobre a palavra *bruaca*:

bruaca. Provavelmente vem da palavra *burjaca* (do espanhol), que significa bolsa de couro cru, velha, surrada, usada para transportar mercadorias sobre as bestas. Posteriormente, passou a ser usada pejorativamente para designar bruxa, mulher feia, maldosa, faladeira e velha.

(Dicionário Aurélio)

Em que sentido a expressão é utilizada no texto?

FIGURA 14. Objeto de ensino: significação das palavras 1

Neste exercício, que pede o sentido, no texto, da expressão *bruaca*, os alunos demonstram dúvidas com relação à resposta do professor e sugerem que a “resposta certa” seja colocada no quadro, que também funciona como mediador do processo de aprendizagem do aluno. O professor havia sugerido alguns significados para a expressão, como feiosa, cretina, entre outros, mas sempre destacando a importância de se considerar o contexto, o que significa dizer que não há uma resposta correta, pois há várias possibilidades de sentido conforme o texto possibilite.

2 Releia a frase:

“... a bruaca do retrato já está com os dois pés na cova!”

A expressão popular “*estar com o/ um pé na cova*”, usada para referir-se a quem está à beira da morte, também é empregada para se dizer, de outro jeito, que uma pessoa está muito velha.

Por que, em vez de dizer “com o pé” ou “com um pé”, a boa senhora diz “com os dois pés na cova”?

FIGURA 15. Objeto de ensino: significação das palavras 2

Nessa atividade, é solicitado a uma aluna que leia oralmente o enunciado, com a respectiva resposta, comentada pela professora. Vários alunos também comentam o que responderam: “está para morrer”, “já morreu e nem sabe ainda”, “está tão feia que parece um

defunto”, entre outros. Logo em seguida, o professor explica a expressão “com os dois pés na cova”, alvo de muitas dúvidas, dizendo que dentro do contexto a expressão queria referir-se a uma determinada pessoa que já estava muito velha, à beira da morte. É importante salientar que essas atividades do livro pediam o uso do dicionário como fonte para as respostas.

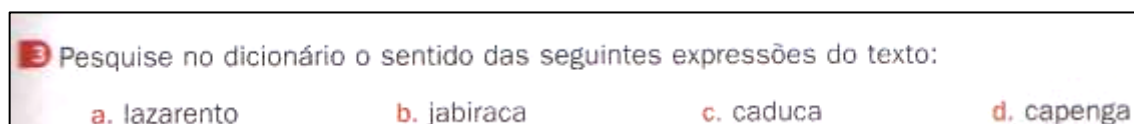


FIGURA 16. Objeto de ensino: significação das palavras 3

Nessa questão, a professora explica que ao utilizarmos o dicionário encontramos vários significados, mas, às vezes, nem todos podem ser usados dentro do contexto que queremos, neste caso, o texto “O caso do espelho”. Apenas alguns nos possibilitam substituir a palavra ou a expressão por outra. Dessa maneira, os alunos comentam suas respostas e o professor reforça o assunto explicando e solucionando dúvidas. As principais dúvidas estavam relacionadas aos vocábulos propostos na questão: lazarento, jabiraca, caduca e capenga. A professora, para encerrar a atividade, escreve no quadro os possíveis significados de cada palavra em relação ao contexto.

- a) lazarento - pessoa asquerosa, nojenta, repugnante.
- a) jabiraca - mulher feia, de mau gênio, jararaca.
- b) caduca - perdeu o juízo por ser muito velha.
- c) capenga - manca, perneta.

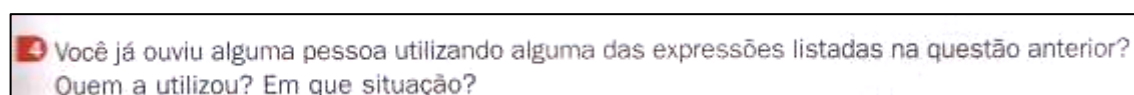


Figura 17. Objeto de ensino: significação das palavras 4

Da mesma forma como foram corrigidas as questões anteriores, o exercício 4 também foi discutido entre os alunos e a professora, oralmente, havendo uma interação entre todos. Vários alunos contaram diferentes casos de uso, principalmente da palavra jabiraca: “Minha tia tem uma jabiraca” (aqui um uso que difere das sugestões dadas); “Tua irmã é uma jabiraca”, entre outros.

A correção desses exercícios foi feita oralmente pela professora junto aos alunos, com a seguinte dinâmica: leitura do enunciado pela professora e respostas dadas pelos alunos. Surgem diferentes opiniões que são discutidas. Enfoca bastante a questão do sentido das palavras inseridas no texto, lido na aula anterior pelos alunos, fazendo alusão ao sentido de determinadas palavras, que pode variar dependendo do contexto em que estiver inserida. O texto trabalhado é “O caso do espelho” (anexo C), uma versão de um conto popular feita por Ricardo Azevedo, que apresenta seqüência tipológica narrativa, muito comum nesta etapa da aprendizagem.

Outras observações pertinentes: as questões de compreensão foram trabalhadas oralmente, tentando fazer com que os alunos relacionassem certas expressões ou fatos que estão no texto com sua vida cotidiana, como na questão “Na sua opinião, essa história apresenta uma situação que poderia ter acontecido na realidade?”. Além disso, buscou fazer com que os alunos refletissem sobre o assunto e se posicionassem com relação ao tema do texto. Abordou, ainda, a questão dos vários sentidos que as palavras podem constituir em diferentes contextos.

Ao apresentar o texto para o aluno, a professora enfatizou a seqüência tipológica que o constitui: “narração com diálogo”. Em momento algum houve referência ao gênero do texto (conto) e todas as implicações que envolvem tal discussão, embora o LD faça tal referência na seção “A construção do texto” (Figura 18). Ao finalizar a leitura, apresentou um breve

comentário sobre o autor do texto, além de referir a fonte da qual foi retirado, conforme indicação do próprio livro.

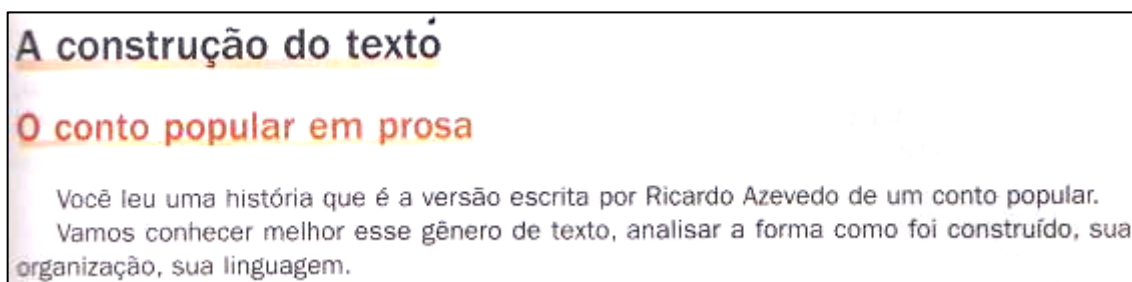


FIGURA 18. Objeto de ensino: Gênero Conto

Sequência de atividades 2. A aula inicia com a leitura do texto “Fiapo de trapo”, da página 72 do LD (anexo D), feita oralmente pelos alunos. Este texto inicia a unidade 3 do livro, cujos objetivos voltam-se a interação com o gênero conto em prosa poética e suas características; o trabalho com os sentidos e a sonoridade; as classes de palavras; e, por fim, as práticas de produção de textos (oral e escrito). A proposta era de que cada aluno fizesse a leitura de um parágrafo. Caso nem todos os alunos tivessem oportunidade de realizar a leitura, o processo era repetido, até que todos fizessem a leitura oral do texto. A professora solicitou que não houvesse nenhum tipo de repreensão, por parte dos colegas, caso houvesse algum problema de pronúncia.

Posteriormente, as atividades de aula se voltaram para as páginas 75 e 76 do livro didático, que apresentam exercícios dentro do tópico “Interpretação do texto”, subdivisão “A linguagem do texto”. Foram solicitados os exercícios 1 e 2 (Figuras 19 e 20), que envolvem “sentidos e sonoridade”, que na aula anterior havia ficado de tarefa de casa. A tarefa envolvia cópia, no caderno, das atividades, conforme estavam no livro, e resolução das mesmas.

Sentidos e sonoridade

FAÇA EM SEU CADERNO

Atividade escrita

1 Nas frases a seguir, há algumas expressões sublinhadas que revelam um uso mais coloquial de linguagem. Explique o significado de cada uma delas.

- "Precisava só ouvir a conversinha de Dito Ferreira enquanto montava o espantalho..."
- "Dito Ferreira mostrava todo prosa..."
- "Não é que era mesmo, a danada?"
- "Vai botar no campo um espantalho com roupa de gente ir à festa na cidade."
- "... foi pra valer, de verdade, foi mesmo um deus-nos-acuda..."

Unidade 3 – O conto em prosa poética

75

FIGURA 19. Atividade 1 do texto “Fiapo de trapo”

As atividades foram corrigidas e as discussões se voltaram para a questão C, em função da possibilidade de sentido assumido pela expressão “ficava no tempo”. Vários posicionamentos foram ouvidos, mas a ênfase ficou com as observações feitas pela professora: “ficar no tempo quer dizer que o espantalho estava sem proteção de chuva ou sol, tempo significa, aí, fenômeno metereológico”. Outras expressões também foram alvo de observações: “muda o tempo” e “tempo novo”, seguindo a mesma dinâmica anterior. Percebemos que a voz de autoridade da professora ganha destaque em atividades desse tipo, já que a insegurança do aluno o leva a priorizar a opinião da professora.


O processo continuou com a leitura da questão 3 (Figura 21) e solicitação aos alunos da resposta correta, além de argumentos que justificassem a resposta. Como houve divergências entre os alunos sobre qual seria a resposta mais adequada, a professora reforçou a questão, já discutida em outros encontros, de que o significado das palavras tem relação direta com o contexto em que estão inseridas.

2 A escritora empregou algumas palavras de um modo especial no texto para que elas produzissem mais de um sentido. Analise as palavras ou expressões sublinhadas nas frases seguintes. Explique os sentidos que essas palavras ou expressões podem ter no texto lido. Veja um exemplo:

“O espantalho elegante era mesmo um espanto.”

Sentido 1: O espantalho elegante espantava os passarinhos.

Sentido 2: O espantalho elegante causava admiração em quem o visse.



Agora, faça você:

- “Pássaro de toda cor, de todo canto e tamanho...” (linha 25)
- “(pássaro) ... de todo a-e-i-o-u — sabiá, tié, bem-te-vi, curió e nhambu.” (linhas 25-26)
- “E o espantalho ficava no tempo. No bom tempo e no mau tempo.” (linha 32)
- “Um dia em que muda o tempo e um tempo novo se inicia.” (linha 36)

FIGURA 20. Atividade 2 do texto “Fiapo de trapo”

3 Com base na atividade anterior, copie a alternativa que melhor responde à questão: que conclusão se pode tirar em relação ao significado das palavras?

- As palavras têm sempre um único sentido: o do dicionário.
- As palavras têm o seu sentido orientado pela intenção de quem escreve ou do contexto em que são utilizadas.
- Não é possível saber o sentido exato de uma palavra seja qual for o texto.

FIGURA 21. Atividade 3 do texto “Fiapo de trapo”.

Ampliando um pouco mais a discussão, a professora solicita aos alunos que digam uma “palavra qualquer, solta” e depois coloca a mesma palavra dentro de duas frases com sentidos diferentes. Vários exemplos foram dados, entre eles: “o pêlo do cão está limpo” e “o caminho pelo riacho é o mais curto”, com a explicação do sentido da palavra destacada em cada frase.

Sequência de atividades 3. A aula inicia com a professora fazendo a seguinte proposta de trabalho:

1. Livro pág. 102 – copiar o texto no caderno. Texto: Um desejo e dois irmãos, de Marina Colassanti (anexo E);
2. Livro pág. 103 – copiar e responder no caderno os exercícios da seção “Interpretação do texto – Compreensão inicial - Atividade escrita (faça em seu caderno)”, números 1, 2, 3, 4 e 5 (Figura 22).


Tais atividades referem-se à unidade 4 do livro, cujos objetivos são, principalmente, possibilitar ao aluno a interação com o gênero conto fantástico e a observação dos recursos utilizados na construção dessa narrativa fantástica, além de focar, no estudo da língua, os substantivos e seus determinantes. Ao final da unidade, também são propostas atividades de produção de textos (oral e escrito).

Após a cópia do texto, os alunos realizam a leitura. A professora destaca as informações trazidas sobre a autora no quadro abaixo do texto (Figura 23).

A professora, então, dá explicações sobre a profissão de “artista plástica”, interagindo com as opiniões dos alunos. Finaliza a aula e solicita aos alunos que, na aula seguinte, tragam o dicionário para ser usado nas atividades de leitura.

Interpretação do texto

Compreensão inicial



Atividade escrita

1 A história começa mostrando *diferenças* entre os dois príncipes. Veja:

Príncipe 1	Príncipe 2
<ul style="list-style-type: none"> • louro • olhos azuis 	<ul style="list-style-type: none"> • Recebeu o céu. • Tinha cavalo alado.
<ul style="list-style-type: none"> • moreno • olhos verdes 	<ul style="list-style-type: none"> • Recebeu o mar. • Tinha cavalo-marinho.

Mas os dois irmãos também tinham coisas em comum, isto é, *semelhanças*. Em que eram parecidos?

2 Por que o rei resolveu dividir seu reino?

3 Levando em conta a parte do reino que cada príncipe recebeu, pode-se dizer que esse rei era muito mais poderoso que outros reis de histórias que conhecemos? Por quê?

4 O rei tinha preferência por um dos filhos? Copie a frase que comprova sua resposta.

5 Essa história tem rei e príncipes, mas não podemos dizer que é uma história verdadeira, que se passa no mundo real. Por quê?

FIGURA 22. Atividades do texto “Um desejo e dois irmãos (parte 1).

Marina Colasanti (Etiópia, África, 1937): artista plástica, jornalista, poeta, mora no Brasil desde 1948. Publicou, ilustrou e traduziu muitos livros.

Doze reis e a moça no labirinto do vento reúne contos que falam dos sonhos, dos medos e das fantasias que povoam nossa imaginação.

FIGURA 23. Dados da autora Marina Colasanti

Sequência de atividades 4. O ponto de partida desta aula é a correção das atividades propostas na aula anterior, na unidade 4 do livro, páginas 102 e 103, exercícios 1, 2, 3, 4, e 5 (Figura 22). Como a maioria dos alunos não havia realizado a tarefa de casa, a professora disponibiliza 15 minutos para que terminem as atividades.

Inicia, então, a correção dos exercícios (interpretação do texto), com a leitura do enunciado e solicitação da resposta aos alunos. A dinâmica segue neste ritmo, com todas as questões: leitura, respostas, referência às incorretas e comentário sobre qual resposta seria a correta. Aqui também houve predomínio da voz de autoridade da professora, que, em função da solicitação dos alunos, sempre dava a palavra final, ou a “resposta correta”, também sempre anotada por eles em seus cadernos.

Sequência de atividades 5. O trabalho inicia com o texto da unidade 4 do livro didático, página 102, “Um desejo e dois irmãos” (primeira parte), dando continuidade ao trabalho da aula anterior (anexo E). A professora destaca algumas palavras do texto e as coloca no quadro: **travado, alado, cavalo-marinho, garupa, ásperas e hipocampo**. Então, solicita aos alunos que procurem no dicionário o significado de cada uma, e vai acrescentando ao lado delas o significado encontrado. Assim, temos, conforme o dicionário: travado – fixado; alado - cavalo que tem asas; cavalo-marinho - peixe que nada em posição ereta; garupa - parte posterior do cavalo; ásperas - o que é duro e enrugado; hipocampo - sinônimo de cavalo-marinho. Na seqüência, retoma o texto e relaciona o significado encontrado com o texto. Os exercícios apresentados pela professora nesta etapa não constam no LD, apenas o texto que serviu de apoio para a atividade. É importante frisar que os dicionários usados pelos alunos são disponibilizados à escola pelo MEC, por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Após essa atividade, os alunos realizam a leitura da segunda parte do mesmo texto (p. 104) – cada aluno lê um parágrafo (anexo F). Após, leitura silenciosa e questionamentos sobre a compreensão que tiveram do texto. A professora estabelece a relação da seqüência lida com a seqüência anterior e apresenta aos alunos a “moral” da história. Conforme suas palavras, “as pessoas são assim realmente, querem muito uma coisa, depois que possuem já não tem mais

importância e querem o que o outro tem. Isso é a insatisfação do ser humano. As pessoas devem se satisfazer com o que tem”.

Sequência de atividades 6. A professora apresenta aos alunos a proposta de trabalho referente aos exercícios 1, 2, 3, 4 e 5, da página 104 (Figura 24). Os alunos deveriam copiar e responder aos questionamentos no caderno. Tais questões são apresentadas no tópico “Compreensão Inicial – Atividade escrita (faça em seu caderno)”, ainda dentro da unidade 4.

Compreensão inicial

Atividade escrita

1 A seqüência que você imaginou para o texto coincide com a da autora? Explique.

2 Nessa seqüência, as *diferenças* entre os dois príncipes ficam mais fortes. No quadro, está relacionado o que se refere ao Príncipe 1. Em seu caderno, faça um quadro igual a este e escreva o que corresponde ao Príncipe 2.

Príncipe 1		
ar	príncipe das nuvens	o de cima

3 Os príncipes não ficaram felizes com o que receberam do pai. Por quê?

4 Na seqüência 2, também temos elementos mágicos, fantásticos, que comprovam que essa não é uma história real. Cite um desses elementos:

5 Releia:
 “E os joelhos que apertavam os flancos molhados ordenaram que subisse, junto à tona.”
 A qual dos príncipes se refere essa frase? Justifique.

104 O conto fantástico – Unidade 4

FIGURA 24. Atividades relacionadas ao texto “Um desejo e dois irmãos” (parte 2)

Sequência de atividades 7. A seguir, a professora propõe outra atividade, que não consta no livro. Solicita aos alunos que copiem as seguintes palavras colocadas no quadro (lousa):

- esporearam (esporear)
- flancos
- mornança ou mormaço

Com base nessas palavras, solicitou que procurassem no dicionário os significados, enfatizando que fossem copiados apenas os significados que estivessem de acordo com o uso desses vocábulos no texto “Um desejo e dois irmãos” (parte 2, anexo F). Teriam de ser copiados apenas sinônimos que pudessem ser colocados no lugar das palavras sem alterar o sentido do texto. Após, é realizada a correção, verificando a adequação dos sinônimos sugeridos e seu uso no texto.

A avaliação dessas atividades é feita no item 6.3.4, apresentado a seguir.

5.3.4. Análise e discussão das atividades com ênfase na leitura

Pela descrição das atividades realizadas em sala de aula, no período de observações, percebemos que as atividades de leitura predominam. Conforme instrumento organizado para observação do trabalho de leitura (quadro 6), houve mediação do LD em todas as sequências de atividades analisadas. Sendo assim, num primeiro momento, em função da avaliação positiva em relação às atividades de leitura, feita pelo GLD, a expectativa era de que tais práticas produzissem experiências produtivas ao aluno.

Entretanto, percebemos uma grande variação na forma como o material foi utilizado, já que nem todas as atividades apresentadas pelo livro foram desenvolvidas e outras foram adaptadas ou substituídas. Há momentos em que a professora utiliza o texto do LD apenas, como nas sequências 5 e 7 já descritas, e traz para a sala de aula outros exercícios. Invariavelmente, tais exercícios são apresentados aos alunos pela mediação do quadro (lousa). Nesse caso, as atividades solicitavam a investigação, no dicionário, do significado de alguns vocábulos retirados do texto. Na sequência 2, além das atividades propostas, a professora acrescenta uma outra, também de significados apresentados pelo dicionário. A não utilização da sequência de atividades apresentada pelo LD pode resultar em um trabalho que não alcance os objetivos iniciais da unidade em relação às práticas de leitura. Esse inconveniente pode ser

superado pela interferência ativa do professor, no sentido de trazer ao aluno atividades tão ou mais produtivas do que as previstas no LD. Nesse momento das observações, não comprovamos essa possibilidade.

Percebemos que a prática de investigação de significados foi bastante comum nas atividades de compreensão do texto. Em todos os momentos houve a associação dos significados encontrados no dicionário com o contexto em que as palavras estavam inseridas. O que não percebemos foi a tentativa de fazer com que os alunos, num primeiro momento, construíssem o significado dos termos destacados em função do contexto onde estavam. Tampouco houve a tentativa de ampliar a possibilidade de significação das palavras, considerando-se para isso a inserção dos vocábulos analisados em outros gêneros discursivos, o que poderia enriquecer a discussão. A busca pelo significado do dicionário foi o foco principal de algumas atividades, talvez para incentivar seu uso em caso de dúvidas ou, ainda, para mostrar ao aluno como se usa tal instrumento (o objetivo não ficou claro). Mas o que se destaca nesse processo é o predomínio de definições por sinonímia (conceito extremamente questionável, em função da suposta equivalência semântica entre pares de palavras, que sempre sofrem algum tipo de especialização, seja de sentido, seja de uso), ficando a questão do funcionamento em segundo plano, como se a língua funcionasse com transparência e homogeneidade. Nas atividades desenvolvidas houve a indicação de que somente deveriam ser considerados os significados sinônimos, o que vai de encontro ao que afirma Marcuschi (2005, p. 50) com relação a processos como esses: “as línguas apresentam outro aspecto importante, ou seja, não são semanticamente transparentes, pois não se esgotam no código sêmio-linguístico, já que são semanticamente opacas porque os sentidos por elas transmitidos e nelas gerados não estão nelas especificamente”.

A professora pode ter enfatizado essa atividade por influência do LD, que também apresenta atividades nesse sentido, como descrito na sequência 1, em que os exercícios 1 e 3,

por exemplo, direcionam o aluno para o significado dicionarizado. Somente após a leitura desse significado é que o aluno é remetido ao texto para que construa o significado em função do contexto em que a palavra aparece, ou para relacionar o significado encontrado com alguma situação vivenciada. O dicionário é, sem dúvida, um valioso instrumento no processo de aprendizagem, mas é importante considerar que o sentido do texto passa, acima de tudo, pelas possibilidades de interação e construção de significados advindos de fatores sociais e cognitivos, representados pelas práticas sociais que cercam o indivíduo e pelo conhecimento de mundo e lingüístico acumulados durante as experiências de quem lê e de quem escreve, além do contexto em que as palavras são utilizadas (MARCUSCHI, 2005).

Além desses exercícios que enfocam especificamente o significado de alguns vocábulos, há outras atividades voltadas para a interpretação do texto, como descrito nas sequências 1, 2, 3 e 6. Com relação a essas atividades e considerando as questões propostas para auxiliar a análise do trabalho realizado com ênfase na leitura (quadro 6), percebemos que os exercícios apresentados rondam ou beiram apenas a decodificação de idéias postas no texto. O nível de leitura exigido pelas atividades, nas aulas observadas, não vai além de questões objetivas, sobre conteúdos objetivamente inscritos no texto, como nos exercícios 1 e 2 da sequência 3, por exemplo. A primeira atividade diz: “A história começa mostrando diferenças entre os dois príncipes. (...) Mas os dois irmãos também tinham coisas em comum, isto é, semelhanças. Em que eram parecidos?” No momento em que vamos ao texto em busca de indícios que nos levem à resposta, encontramos literalmente: “Uma coisa porém tinham em comum: cada um deles queria ser o outro”.

Na atividade seguinte, temos o seguinte questionamento: “Por que o rei resolveu dividir seu reino?”, e no texto há a seguinte passagem: “Querendo ajudá-los, pensou um dia que seria melhor dividir o reino, para que não viessem a lutar depois de sua morte”. Questões desse tipo não instigam o aluno a refletir sobre, por exemplo, os valores que perpassam a

história contada pela autora, principalmente a inveja e o materialismo exacerbado que permeiam nossa sociedade atualmente, entre tantos outros aspectos que poderiam ser discutidos.

Outro exemplo que podemos citar também está na sequência 3, atividade 4. A questão indaga: “O rei tinha preferência por um dos filhos? Copie a frase do texto que comprova sua resposta”. No exemplo citado percebemos que o nível exigido não vai além da simples identificação e cópia da frase. É uma transcrição apenas de um dado objetivamente exposto no texto. Qual o sentido de questões como essa? Se considerarmos as habilidades e características de um aluno de 5ª série, que já vivenciou experiências de leitura nas séries iniciais, certamente ele possui condições de um trabalho mais profundo em relação aos textos trabalhados. Conforme Marcuschi (2005), a compreensão de textos, na maioria dos livros didáticos, fica comprometida em função de sua natureza decodificadora, que não leva a uma reflexão crítica sobre o texto. Tal característica também pode ser atribuída ao LD em questão neste estudo.

Há, ainda, algumas questões subjetivas, que trabalham de maneira superficial o texto, e cujas respostas não são possíveis de testar em sua validade. Por exemplo, na sequência 1, a atividade 4 solicita ao aluno que indique uma situação em que alguma pessoa tenha utilizado em seu discurso alguma das palavras listadas anteriormente (para busca do significado dicionarizado). Outro exemplo temos na sequência 6, em que um dos exercícios indaga: “A sequência que você imaginou para o texto coincide com a da autora? Explique”. Em questões subjetivas, as respostas podem ser extremamente superficiais, em função da habilidade de cada aluno, ou, ainda, serem produzidas em função de um comprometimento do aluno com as expectativas do professor. Muitas vezes o aluno diz o que imagina que o professor gostaria de ouvir.

Outro aspecto observado nas atividades de compreensão de textos, é que, praticamente, não há referência ao contexto de produção dos textos lidos, como, por exemplo, a apresentação da época em que determinado texto foi produzido, quem são os autores, em que contexto sociopolítico e histórico-cultural eles estavam inseridos. Temos textos deslocados de seu contexto original e inseridos no LD, tais observações poderiam auxiliar na construção dos significados dos textos pelos alunos. Numa das sequências descritas há uma indicação rápida de alguns dados da autora, em função da referência apresentada pelo LD ao final do texto. A professora apenas explica a profissão dessa autora e encerra a apresentação. Não há nenhuma referência, por exemplo, ao contexto sócio-histórico da autora, com que propósito o texto foi escrito, em que condições o gênero pode ser produzido e como pode circular na sociedade, entre outros aspectos referentes às condições de produção e circulação dos textos. Aspectos como esses podem ajudar o leitor na construção dos sentidos do texto, visto que possibilitam uma maior interação entre quem escreve e quem lê.

Com relação ao Guia do LD, na análise apresentada sobre o tratamento dispensado à leitura, no LD em questão, percebemos que a leitura é um dos pontos fortes destacados pela equipe de avaliação. Os aspectos destacados envolvem questões de letramento (experiências produtivas em diferentes tipos de letramento), principalmente no campo literário. A avaliação considera, ainda, que “a formação de leitores literários é favorecida pela exploração da singularidade e das especificidades dos textos dessa natureza” (BRASIL, 2007, p. 138). Além disso, indica que a obra apresenta uma diversidade significativa de gêneros textuais (quadrinhos, charges, tiras, pintura, fotografia, jornalísticos e midiáticos), embora, muitas vezes, tais textos estejam a serviço dos estudos gramaticais.

Chama atenção, nessa análise apresentada pelo Guia (convém lembrar que tal análise se estende para toda a coleção de Língua Portuguesa), a avaliação feita sobre as atividades propostas pelo LD. Tais propostas, conforme o GLD, “contribuem tanto para o

desenvolvimento da proficiência em leitura, auxiliando o aluno nas reflexões e descobertas a respeito da construção de sentidos dos textos, como para a formação do senso crítico frente a múltiplos temas e a questões atuais” (BRASIL, 2007, p. 138). Porém, ao analisarmos o trabalho com a compreensão textual desenvolvido nas aulas observadas, com a mediação do LD, percebemos que a natureza desse trabalho não propicia ao aluno o desenvolvimento de habilidades de leitura crítica, já que extrair conteúdos de um texto não treina o raciocínio, não desenvolve o pensamento crítico, nem habilidades argumentativas. A noção de compreensão, subjacente às atividades desenvolvidas, associa o ato de compreender a identificar conteúdos apenas.

A superação desses problemas passa, necessariamente, pela consideração das atividades de compreensão de textos como

um processo criador, ativo e construtivo que vai além da informação estritamente textual. Ou seja: compreender um texto envolve mais do que o simples conhecimento da língua e a reprodução de informações. (...) De pouco interesse para a compreensão são questões do tipo onde, quando, quem, o que e qual, se estas indagações só buscam identificar fatos e dados objetivos do texto. (MARCUSCHI, 2005, p. 58)

Com relação às orientações oferecidas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, percebemos que há uma preocupação no sentido de que se propiciem práticas que levem o aluno a ler, de forma autônoma, textos de gêneros e temas de seu interesse e necessidade. Nesse sentido, o aluno deverá se tornar apto a, por exemplo, (i) selecionar procedimentos de leitura que estejam de acordo com seus objetivos e interesses; (ii) desenvolver a capacidade de estabelecer expectativas em relação ao texto, considerando seu conhecimento prévio sobre o gênero, suporte e universo temático; (iii) realizar antecipações e inferências (antes e durante a leitura); (iv) compreender a leitura como dever, necessidade e prazer; (v) ser capaz de identificar as posições ideológicas reconhecíveis em um texto (aderindo ou recusando); e (vi)

posicionar-se criticamente diante do texto, com base em suas próprias experiências enquanto leitor. (BRASIL, 1998b)

Desse modo, há um percurso ainda longo a ser percorrido para que tais objetivos sejam atingidos, principalmente se considerarmos o perfil de professor vislumbrado pelos referenciais. As práticas de sala de aula aqui descritas demonstram um esforço no sentido de melhorar a qualidade do trabalho com leitura. Isso é extremamente importante se considerarmos um contexto escolar em que inúmeros problemas são recorrentes, como a falta de interesse de alguns alunos e, também, de professores, desmotivação em função de problemas educacionais históricos, falta de incentivo aos professores para que participem de curso de formação continuada, entre tantos outros aspectos que poderiam aqui figurar.

Na verdade, a crítica aqui apresentada pretende polemizar sobre as atividades de compreensão de textos (tanto as apresentadas pelo LD, quanto as organizadas pelos professores), no sentido de discutir estratégias mais adequadas para o tratamento desse aspecto, tentando contribuir para a formação de indivíduos críticos e capazes de interagir com os textos que fazem parte de sua rotina, não importando o gênero.

Por essa razão, convém refletir mais uma vez sobre a posição do professor frente a questões como essas. Ao se apropriar efetivamente dessa ferramenta mediadora (LD), no sentido de conhecer e poder criticar a proposta, o professor tem a possibilidade de ampliar as práticas de leitura, neste momento discutidas, tornando sua interferência sobre as atividades organizadas pelo LD mais produtivas e significativas para os alunos. Resta saber se essa interação é possível, considerando o perfil dos profissionais atualmente.

5.3.5. Descrição das atividades com ênfase na produção de textos (orais e escritos)

Apresentamos, por fim, as quatro sequências de atividades que enfatizam a produção de textos. Tais atividades totalizam 3h/a.

Sequência de atividades 1. A professora apresenta aos alunos a proposta de trabalho, que tinha como objetivo a produção de um texto escrito. Essa atividade não está no livro didático.

A seguinte dinâmica foi seguida:

- solicitação de um texto dissertativo, sem referência ao gênero;
- definição do tema: dia das mães;
- apresentação de um roteiro para servir de apoio aos alunos (uso livre). O roteiro apresenta as seguintes questões:
 1. O que deixa minha mãe feliz?
 2. O que a deixa irritada comigo? O que faço para acalmá-la?
 3. Qual seu lazer, seu divertimento? O que faz nas horas vagas?
 4. Qual seu estilo musical?
 5. Como gosta de se vestir?
 6. O que pretendo fazer no domingo dedicado às mães?

Após a apresentação do roteiro, a professora faz várias observações sobre a atividade, enfatizando que os alunos podem escrever sobre as preferências da mãe, as ocasiões em que a mãe se aborrece e suas atitudes. Além disso, propõe, como ponto de partida, a seguinte questão, colocada oralmente: “O filho chega em casa com uma nota ruim; qual a atitude de sua mãe e sua atitude também?”. O texto foi produzido em aula e entregue à professora nesse dia. Nas aulas seguintes, não houve nenhuma referência a esse trabalho e o texto não foi devolvido aos alunos.

Podemos perceber, nesta sequência, que o trabalho foi centralizado na tipologia, sem nenhum tipo de interação e com fins puramente avaliativos.

Sequência de atividades 2. Este trabalho seguiu uma atividade já apresentada na sequência 2 do trabalho com conhecimentos linguísticos e voltou-se para o texto do gênero piada. A professora segue as orientações do LD e sugere as atividades propostas dentro da unidade 1, página 38, relacionadas ao tópico “Atividade oral” (Figura 25).

2 Em duplas. Os componentes das duplas deverão ensaiar para contar a piada, cada um representando um papel, o do marido ou o da mulher. As duplas que quiserem poderão se apresentar para a classe. Avaliem qual das formas de contar tornou o texto mais engraçado. Observem que há várias formas de contar a mesma piada.

FIGURA 25. Representação do texto do gênero piada

A professora, então, pede que as duplas se manifestem e apresentem a piada, sem a utilização do livro. Alguns alunos se dispuseram e contaram a piada tal e qual estava no livro. Um aluno apresentou sozinho, fazendo os dois papéis. A apresentação foi muito aplaudida já que a representação foi perfeita, em termos de vozes masculina e feminina.

Dando continuidade ao trabalho, a professora indicou a atividade chamada “Desafio”, apresentada pelo LD (Figura 26).

DESAFIO Imagine que algumas pessoas estivessem presenciando a cena da piada e que tivessem reações diferentes diante do que aconteceu. As frases seguintes deverão ser lidas em voz alta, com entonação diferente, de acordo com a expressividade indicada nos parênteses:

- a.** – Ela assou o papagaio! (sentindo nojo)
- b.** – Ela assou o papagaio! (com fome e vontade de comer o papagaio)
- c.** – Ela assou o papagaio! (com indignação e raiva)
- d.** – Ela assou o papagaio! (com pena do que aconteceu)

Treine as frases antes da leitura em voz alta. Alguns alunos fazem uma apresentação para os demais. A classe verifica como cada um dá conta desse desafio.

Repare que, ao ler, você deverá abaixar ou elevar a voz, dar destaque a algumas palavras para imprimir à fala a intenção, a emoção que julga adequada. São inflexões de voz diferentes para cada intenção ou emoção expressa. A isso chamamos **entonação** ou **entonação da voz**.

FIGURA 26. Atividade “Desafio”/Entonação

Após a leitura do enunciado da questão pela professora, os alunos leem as frases propostas, seguindo a indicação do sentido desejado que estivesse nos parênteses ao lado de cada frase. A atividade também causou muito riso em função da forma como alguns apresentaram.

Sequência de atividades 3. O foco, nesse momento, estava voltado para a atividade 1 do livro didático, dentro da unidade 1, página 39, tópico “Atividade oral e escrita” (Figura 27).



Atividade oral e escrita

1 Você vê um amigo que está do outro lado da rua. Ele vem trazendo o cachorro da vizinha que estava desaparecido há vários dias. Há mais pessoas vendo ou participando da cena e cada uma faz o mesmo comentário de modo diferente. Observe:

- I. — O cachorro foi encontrado?
- II. — O cachorro!!! Foi encontrado!!!
- III. — O cachorro? Foi encontrado!
- IV. — O cachorro... foi encontrado...

Identifique qual desses comentários teria sido feito pelos seguintes participantes da cena (releia as frases em voz alta):

- a. O menino que encontrou o cachorro.
- b. A vizinha que não esperava a surpresa.
- c. O vizinho que detestava o cachorro barulhento.
- d. As crianças, filhos da vizinha, que amavam o cachorro.

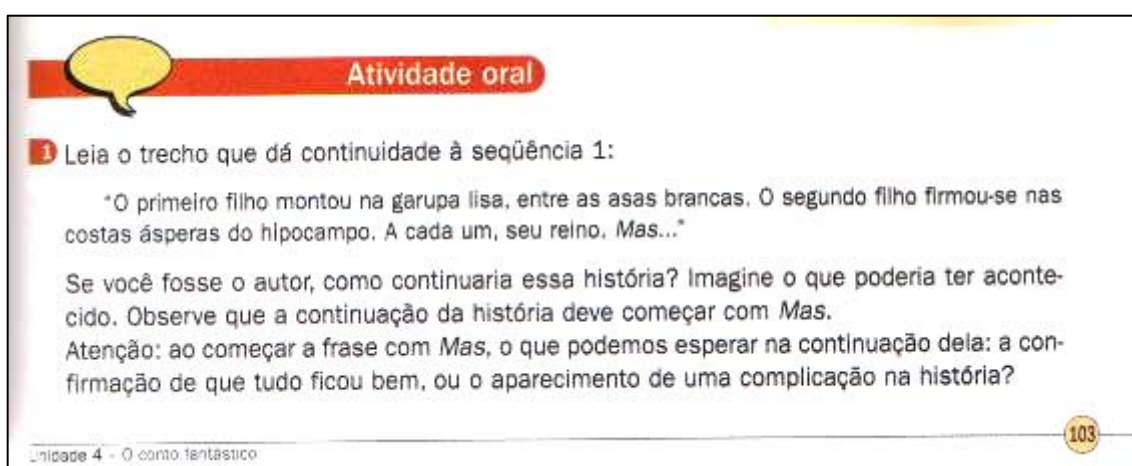
Unidade 1 - O conto popular em prosa 39

FIGURA 27. Atividade oral/Entonação

A professora solicitou aos alunos que improvisassem a fala de cada um dos personagens sugeridos e fizessem a apresentação oral na sequência. Também foi uma

atividade que proporcionou momentos de descontração, em função da representação de alguns dos alunos.

Sequência de atividades 4. A professora indica as atividades a serem desenvolvidas: unidade 4, páginas 103 e 104 (atividades 1 e 2), pertencentes ao tópico “Atividade Oral” (Figuras 28 e 29). O enunciado é lido e os alunos vão respondendo, com complementação das respostas pela professora.



Atividade oral

1 Leia o trecho que dá continuidade à seqüência 1:

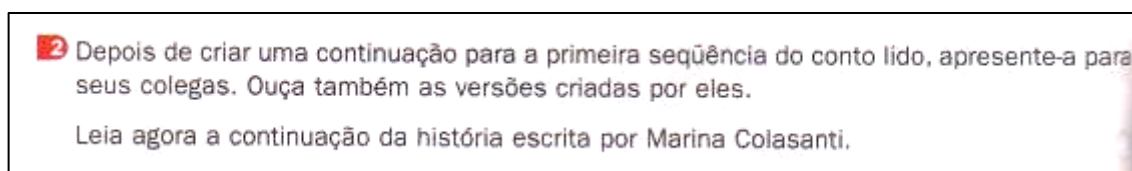
“O primeiro filho montou na garupa lisa, entre as asas brancas. O segundo filho firmou-se nas costas ásperas do hipocampo. A cada um, seu reino. Mas...”

Se você fosse o autor, como continuaria essa história? Imagine o que poderia ter acontecido. Observe que a continuação da história deve começar com *Mas*.

Atenção: ao começar a frase com *Mas*, o que podemos esperar na continuação dela: a confirmação de que tudo ficou bem, ou o aparecimento de uma complicação na história?

Unidade 4 - O conto fantástico 103

FIGURA 28. Atividade de produção oral 1



2 Depois de criar uma continuação para a primeira seqüência do conto lido, apresente-a para seus colegas. Ouça também as versões criadas por eles.

Leia agora a continuação da história escrita por Marina Colasanti.

FIGURA 29. Atividade de produção oral 2

Dando continuidade ao trabalho, a professora apresenta no quadro o seguinte roteiro de atividades, que não consta no LD:

1. Copiar a seqüência 2 do texto, com letra legível, numerando os parágrafos no caderno:

Exemplo: 1º [Mas.....à tona.]

2º [Do arprofundezas.]

Essa atividade causou muita discussão entre os alunos, já que eles apresentaram imensa dificuldade em desenvolver o trabalho solicitado. Argumentaram, junto à professora, não terem entendido o exemplo colocado no quadro e não conseguiram numerar os parágrafos. A professora, então, tentou auxiliá-los, dando orientações para que realizassem a atividade, que acabou sendo desenvolvida em conjunto.

Na seção seguinte, 6.3.6, apresentamos a análise das atividades descritas nesta seção.

5.3.6. Análise e discussão das atividades com ênfase na produção de textos (orais e escritos)

Apesar de termos algumas das sequências descritas acima dentro da seção de “Interpretação do texto”, para fins de análise, estamos considerando a essência da questão, isto é, a proposta de produção (oral e escrita) inserida na referida seção.

A descrição das sequências do trabalho com produção de textos nos mostra que houve apenas uma proposta efetiva de produção de texto escrito, proposta esta não mediada pelo livro didático. Tal atividade, descrita na sequência 1, não indica o gênero a ser produzido, cita apenas a tipologia, no caso texto dissertativo. Em função da não indicação do gênero, outras variáveis também são, automaticamente, desconsideradas, visto que o trabalho envolvendo gêneros traz consigo o pressuposto de uma atividade que faça referência aos objetivos da proposta, indicação do destinatário e, conseqüentemente, da variedade linguística, do contexto de circulação, visto que a socialização do texto é uma necessidade da proposta, entre outros elementos.

Há que se considerar, ainda, que essa prática escolar voltada para a produção de um “texto dissertativo” envolve outras concepções, como a Linguística Textual da década de 1980, por exemplo, cujo foco está no princípio organizador do texto, e assim distingue a tipologia textual usada recorrentemente em livros didáticos e aulas de produção de textos: tipo

narrativo, tipo expositivo, tipo argumentativo (ou argumentativo-dissertativo, ou dissertativo), tipo injuntivo e tipo preditivo (KOCH e FÁVERO, 1987). Ou, também, como afirma Bunzen (2007), a consideração de que o foco no texto dissertativo-argumentativo estaria relacionado a um objeto que remonta ao ensino da Retórica Clássica e os elementos de produção que o constitui (*inventio*, *dispositio* e *elocutio*). Dessa forma, o procedimento adotado pela professora demonstra o enraizamento de práticas que legitimam a redação de vestibular, já que a definição das práticas escolares reflete o tipo de cobrança feita nos vestibulares de maneira geral. Há raras exceções nesse sentido.

Temos percebido, em conversas com professores da área (em oficinas oferecidas e/ou em projetos desenvolvidos em escolas públicas), que há, ainda, grandes dúvidas sobre como deve ser um trabalho de leitura e produção baseado em gêneros textuais. Muitos professores demonstram desconhecimento sobre a teoria e sobre orientações a respeito, que constam, desde o final da década de 90, nos Parâmetros Curriculares Nacionais, por exemplo. Desse modo, predominam aulas de “redação”, voltadas apenas para o vestibular e enfatizando as características estruturais do texto. O mais preocupante nesse processo é que a redação constitui-se no gênero da esfera escolar por excelência, totalmente desvinculada das práticas sociais de linguagem. De acordo com os pressupostos de Russel (1997, p. 19), os gêneros da sala de aula deveriam “possibilitar ao aluno o uso de uma variedade de gêneros escritos do mais ao menos complexo”. No caso discutido, percebemos que o aprendizado da escrita não está efetivamente vinculado a um sistema de gêneros da escrita que possibilite ao aluno transitar habilmente em um sistema de atividades, qualquer que seja ele.

Ainda com relação a essa sequência de atividades, percebemos que o trabalho não envolveu atividades adequadas de planejamento (foram apresentados apenas alguns questionamentos para serem respondidos em forma de texto). Também não foram desenvolvidas atividades de leitura de outros textos com o mesmo tema, o que poderia

ampliar o conhecimento de mundo dos alunos, além de tornar conhecidos outros “modelos” de textos, com a mesma seqüência tipológica. Também poderiam ter sido trabalhados textos que possibilitassem o conhecimento da organização geral do próprio gênero que seria produzido (caso houvesse indicação desse gênero). Conforme Russel (1997), o aprendizado da escrita está fortemente vinculado ao estabelecimento de novas interações e à apropriação de novas ferramentas discursivas dentro de sistemas de gêneros e sistemas de atividades.

Outro aspecto importante nas atividades de produção de textos escritos é a re-escritura do texto produzido, a partir da revisão individual ou colaborativa feita pelo próprio aluno. É uma fase importante do trabalho, no sentido de possibilitar ao aluno a monitoração de seu trabalho, tornando-o leitor de seu próprio texto. Tais revisões devem estar baseadas em parâmetros de avaliação fornecidos pelo professor ou pelo LD, se for o caso.

Na seqüência 2, que solicitava a representação do texto do gênero piada, estamos considerando a atividade proposta como produção de texto na modalidade oral, não só por estar inserida na seção “Atividade oral” do LD, mas por possibilitar ao aluno, mesmo superficialmente, a possibilidade de interação por meio da fala. A atividade propunha a representação de um texto do gênero piada, transcrito no livro. Não há consideração das variáveis que envolvem a produção de um gênero, conforme discussão acima, mas foi uma tentativa de possibilitar ao aluno uma interação, em sala de aula, via modalidade oral da língua, além das interações rotineiras de um contexto escolar (responder à chamada e aos questionamentos do professor, fazer perguntas para tirar dúvidas, conversar com o colega do lado, entre outras práticas).

Além dessa atividade, também verificamos, pela descrição da seqüência 2 e 3, que o LD apresenta sob o rótulo “Atividade oral”, muitos exercícios de leitura, o que não configura, necessariamente, produção de texto oral. É mais uma atividade de oralização do que propriamente oralidade, visto que não há consideração das variáveis que envolvem a produção

de qualquer gênero, seja ele oral ou escrito. Apesar do esforço, a oralidade foi considerada um meio, como nas situações exemplificadas, cujo foco estava na entonação, e não um objeto específico de estudo. Tais atitudes esvaziam as práticas com a oralidade, visto que se constituem de propostas genéricas de discussões coletivas e/ou trocas de opiniões. São práticas nada produtoras, no sentido de não focalizar as diferentes formas de dizer, determinadas por diferentes situações comunicativas. Os próprios PCNs alertam para o fato de se trabalhar, em sala de aula, com os gêneros orais públicos, o que possibilitaria ao aluno o desenvolvimento considerável de suas capacidades comunicativas, já que os parâmetros das situações comunicativas estariam envolvidos: o espaço, o tempo, os interlocutores e seu lugar social, os objetivos e o gênero (BRASIL, 2008b).

Na última sequência descrita para o trabalho com a produção de textos, a proposta também consta na seção “Atividade oral” do LD. Apesar de solicitar ao aluno a produção da continuidade de uma história iniciada na primeira parte do texto lido, o foco centra-se em um aspecto gramatical. Toda a orientação dada ao aluno parece estar voltada para o conectivo “Mas...”, que inicia a sequência seguinte do texto. Há, inclusive, um direcionamento para a produção que deve ser feita: “ao começar a frase com *Mas*, o que podemos esperar na continuação dela: a confirmação de que tudo ficou bem, ou o aparecimento de uma complicação na história?”. A condução dessa atividade, apesar de indicar duas alternativas para a produção, deixa implícita a idéia de que o conectivo *mas* deve introduzir uma complicação, uma contrariedade em relação ao período anterior. Nesse sentido, deixa transparecer o caráter normativo assumido no trabalho com os conteúdos gramaticais (a esse conectivo é atribuído, tradicionalmente, a significação de oposição, de contraste entre os elementos combinados). Após a produção, os fragmentos produzidos foram apresentados oralmente pelos alunos (por meio de leitura). Na verdade, não houve produção de texto oral, já que a sequência da história foi feita na modalidade escrita e depois lida pelos alunos.

A atividade encerra com um exercício de cópia da parte 2 do texto e a numeração dos parágrafos conforme o modelo apresentado pela professora na lousa. Essa proposta, que não consta no livro, representa momentos recorrentes nas atividades realizadas com a mediação do LD, como já mencionamos anteriormente, já que a cópia de textos e atividades é indicada em praticamente todas as aulas e, também, como atividade a ser feita em casa.

Com relação à proposta de identificação dos parágrafos, não percebemos nenhuma relação com outra atividade desenvolvida e tampouco os objetivos de tal tarefa. Talvez esteja aí a resposta para a dificuldade apresentada pelos alunos em resolver o exercício proposto, já que a indagação sobre aspectos formais do texto, sem objetivos definidos, caracteriza uma atividade metalinguística apenas, sem maiores implicações para o desenvolvimento de habilidades comunicativas.

Ao considerarmos a avaliação do trabalho com produção de textos, apresentada pelo GLD, percebemos que tais atividades são consideradas satisfatórias, pois envolvem a produção de inúmeros gêneros escolares, além de textos literários, publicitários, jornalísticos, científicos, entre outros. O domínio da escrita é favorecido por atividades planejadas de modo coerente e detalhado, visando, principalmente, à observação dos traços característicos do gênero. Nesse sentido, o tratamento didático dispensado ao trabalho de produção é caracterizado como *uso situado*, em função de partir de usos socialmente contextualizados; além de focar na “construção/reflexão”, no sentido de fazer com que o aluno reflita sobre determinado fato e, num segundo momento, fazer inferências objetivando a sistematização dos aspectos desenvolvidos.

Com base nessas questões, percebemos que a produção de textos escritos, mediada pelo LD, poderia ser uma oportunidade de desenvolver atividades adequadas, visto que envolve orientações voltadas para um trabalho com diferentes gêneros, o que se apresenta como altamente satisfatório. A atividade proposta em sala de aula, descrita na sequência 1,

efetivamente se distancia de tais aspectos, principalmente por não estar centrada na noção de linguagem como interlocução.

Percebemos, nas entrevistas realizadas com os alunos, que, fora da escola, a maioria deles costuma escrever algum texto (dos 24 alunos que responderam ao questionário, 17 dizem escrever alguma coisa fora da escola). Entre os gêneros preferidos estão, principalmente, a carta, o diário, a poesia, o desenho e a letra de música. É um dado importante a ser considerado, pois essa prática demonstra que o aluno escreve, que gosta de escrever (caso contrário só escreveria por obrigação) e que essas práticas envolvem diversos gêneros. Na escola, entretanto, praticamente não há espaço para isso. Seria uma boa oportunidade de aprimorar as habilidades que são iniciadas fora do contexto escolar, já que os textos produzidos poderiam servir de ponto de partida para o desenvolvimento de atividades em sala de aula, voltadas, também, para textos de real interesse dos alunos, além dos gêneros necessários para ampliar sua participação social. Desse modo, na produção escrita deve-se considerar as situações sociais que os alunos consideram significativas e ter-se como base a experiência prévia dos alunos com gêneros. Ou, ainda, “tornar vital para o interesse dos alunos o terreno discursivo que queremos convidá-los a explorar” (BAZERMAN, 2006, p. 30).

Considerando, ainda, nesta discussão, as orientações disponíveis nos PCNs, as atividades de produção de textos devem possibilitar ao aluno, entre outras coisas, que “utilize com propriedade e desenvoltura os padrões da escrita em função das exigências do gênero e das condições de produção”. Além disso, deve considerar os objetivos estabelecidos e o leitor a que se destina seu texto, ampliando, dessa forma, sua competência comunicativa (BRASIL, 1998b, p. 52).

Tais observações nos direcionam para uma prática pedagógica ainda distante da realidade. Em observações como as apresentadas neste trabalho, e, também, em outros

projetos de produção textual desenvolvidos em escolas públicas, percebemos um distanciamento significativo entre as práticas de produção de textos realizadas e as orientações oficiais. Embora saibamos das dificuldades enfrentadas pelos professores em seu dia a dia, com turmas numerosas, carga horária estafante, há que se pensar em uma alternativa que viabilize práticas mais produtivas de escrita, no sentido de habilitar o aluno a participar ativamente de sua sociedade.

Em algumas escolas, há aulas específicas destinadas apenas à produção textual. Pode ser uma alternativa interessante, embora saibamos que as práticas de leitura, produção e análise linguística estão intimamente ligadas. Porém, em função de ainda termos aulas de português que priorizam apenas conteúdos gramaticais, ter um espaço disponível para tentar orientar os alunos para uma escrita razoável pode ser um dos caminhos possíveis, principalmente se a questão dos gêneros discursivos perpassar essas práticas.

Outra tentativa de dinamizar o trabalho de leitura e produção de textos seria a organização de projetos voltados para este fim. Experiências mostram resultados significativos nesse sentido, em função da resposta positiva e produtiva dos indivíduos que participam desse tipo de trabalho. Tais projetos envolveriam gêneros textuais de interesse dos alunos, no sentido de possibilitar a apropriação de habilidades de leitura e escrita que possam ser úteis em suas práticas sociais diárias. Só para citar alguns exemplos: uma proposta interessante para alunos de EJA, cujo principal objetivo é o mercado de trabalho, seria oportunizar o desenvolvimento de atividades de leitura e produção do gênero *curriculum vitae*. Por apresentar características descritivas e informativas, ter um objetivo (concorrer a uma vaga de trabalho) e um interlocutor definidos (setor de recursos humanos de uma empresa), o trabalho com a linguagem seria extremamente produtivo. Certamente teríamos aí uma experiência positiva que auxiliaria esses alunos em seu dia a dia. Outro exemplo, trazido de Bazerman (2005), refere-se ao gênero *formulário de imposto de renda*. No sistema de

atividades de boa parte dos indivíduos, existe a necessidade de prestação de contas com a Receita. Nesse sentido, a organização de práticas voltadas para o reconhecimento e funcionamento desse gênero seria igualmente produtiva. Com relação a esse exemplo, seria necessário considerar os agentes envolvidos, isto é, se no sistema de atividades desses alunos o objeto em questão seria ou não uma necessidade.

Outra possibilidade de desenvolver práticas produtivas de produção de textos está vinculada às propostas de alguns LDs. No livro utilizado pela professora nas aulas observadas, há, conforme indicações do GLD, um trabalho adequado de produção de textos, visto que o planejamento das atividades favorece o desenvolvimento gradual do domínio da escrita, associando os gêneros utilizados na leitura e na produção. São organizadas atividades que levam o aluno a elaborar textos de diversos gêneros, observando-se o planejamento, os traços característicos do gênero, a elaboração temática e a auto-avaliação. Se bem conduzidos, tais procedimentos possibilitariam práticas de produção de textos voltadas para o desenvolvimento de diversas habilidades linguísticas e domínio gradativo de competências.

5.3.7. Finalizando a discussão

Retomando a ideia inicial deste estudo, qual seja, verificar a concepção de linguagem subjacente ao contexto de ensino de Língua Portuguesa, por meio de observações do papel do gênero LD no sistema de atividades da escola, percebemos que o professor e o LD são os principais mediadores do processo de aprendizagem do aluno, no sentido de auxiliá-lo a realizar tarefas que de outra forma não realizaria. No sistema de atividades escolar, a educação está centrada no aluno, objetivando a ampliação de sua competência discursiva. As inter-relações que se estabelecem entre os principais mediadores organizam-se no sentido de modificar o aluno, que, por sua vez, poderá modificar o ambiente em que está inserido.

Com base nas observações realizadas e na discussão proposta acerca do uso do LD, considerando os conteúdos curriculares básicos, percebemos, numa visão ampla do processo, que o gênero livro didático exerceu papel fundamental no contexto analisado, visto que, em diferentes níveis, diferentes habilidades foram desenvolvidas tendo como mediador o LD. No nível da atividade em si, temos como objeto a formação discursiva do aluno. No nível das ações, foram realizados diferentes exercícios, leitura de diversos textos, compreensão de enunciados orais, produzidos pelo professor e entre os alunos, produção de textos escritos, entre outros procedimentos, conforme descrição das aulas. Além disso, podemos considerar que tais ações, motivadas e orientadas por objetivos determinados, vão sendo desenvolvidas pelo aluno visando à sua apropriação, o que, provavelmente, poderá resultar em mudança de comportamento nas múltiplas práticas sociais nas quais esses agentes irão interagir. Ao servir de ferramenta para o processo de ensino-aprendizagem, o LD, conforme Cavichiolo, Pinto e Richter (2007), pode permitir aos alunos, se bem administrado, a intervenção sobre a sociedade, fruto da reflexão sobre as práticas sociais.

Assim como o gênero LD se constitui uma ferramenta para o aluno atingir seus objetivos (principalmente a apropriação da variedade culta da língua), também desempenha importante papel se considerarmos o ponto de vista do professor, ou seja, serve como instrumento de controle das atividades linguísticas dos alunos. Sendo assim, conforme Russel (1997, p. 6), nas atividades de linguagem em que está envolvido, o gênero LD se constitui como “ferramenta que pode ser usada para agir em conjunto para alcançar objetivos compartilhados”, visto que permite a realização de diversas atividades sociais de linguagem, como verificado nas aulas observadas e citado anteriormente.

Com relação à organização dos eventos propostos, é importante destacar alguns aspectos. A partir das inúmeras atividades realizadas percebemos que houve o predomínio de atividades de leitura e atividades de interpretação, feitas, num primeiro momento, de forma

individual, e, na sequência, de forma coletiva, isto é, foram realizadas discussões coletivas das atividades propostas pelo LD. Tais procedimentos demonstram, mesmo de forma incipiente, conforme Nunes-Macedo, Mortimer e Green (2004), o pressuposto da linguagem como interação, o que nos remete para a consideração de que a interação em sala de aula pode se apresentar de forma dialógica e socialmente constituída, já que a linguagem é vista, conforme Bakhtin (1995), como um fenômeno social. O simples fato de não termos apenas um agente ativo nesse contexto, isto é, professor ativo e alunos passivos, sinalizam que a sala de aula pode se constituir em um espaço de interação, troca e contradição, o que parece ser um fator positivo no processo de ensino e aprendizagem.

Além disso, em alguns momentos, o professor extrapolou, minimamente, os limites do LD, buscando ampliar a discussão de alguns pontos que considerou importantes de serem aprofundados, como na aula em que foi discutida a questão dos vários sentidos que um vocábulo pode apresentar, em função do contexto em que esteja inserido. Tal procedimento, altamente desejável, demonstra a variabilidade e flexibilidade que um gênero pode assumir. Essa dinâmica indica que o LD não constitui a única voz presente em sala de aula, que se apresenta permeada de valores sociais e culturais advindos dos diferentes agentes que ali interagem. Em função das características da cultura escolar, tanto as experiências do professor quanto a dos alunos se manifestam nesse contexto, interagindo com as experiências subjacentes ao LD. Assim, o gênero LD não foi considerado apenas em seus aspectos formais. A professora considerou, em consonância com os pressupostos de Bazerman (2005), Russel (2007) e da Teoria da Atividade, o papel primordial de seus alunos, e dele próprio, na construção de sentidos, visando à satisfação de necessidades que surgem em circunstâncias novas encontradas na sala de aula. Assim, o LD visto como gênero é uma forma de ação social que dá vida às atividades sociais escolares dialeticamente estruturadas – ações conjuntas são realizadas para que objetivos compartilhados sejam alcançados.

Observamos, ainda, que o LD não foi usado de forma linear, isto é, não foi seguida a sequência apresentada. Esse rompimento demonstra uma das possibilidades de apropriação do material, no sentido de adaptá-lo às necessidades do professor. No caso da professora da turma de 5ª série observada, conforme seu depoimento, esse uso não linear se justifica pela não coincidência do programa da disciplina da escola e o programa apresentado pelo LD. Sendo assim, as práticas de sala de aula contemplam o programa da escola e não seguem, simplesmente, o prescrito pelo LD.

Outra questão que merece atenção em nossa análise é a forma como o LD foi escolhido e sua relação com o uso desse material. Nessa escola, o processo de escolha do LD não envolveu o GLD, conforme discutido anteriormente no item 6.2. Assim, mesmo que a escolha tenha sido consensual, que reuniões de área tenham sido feitas e que o setor pedagógico da escola tenha sido consultado durante o processo, em nenhum momento o Guia do LD, disponibilizado via internet e enviado de forma impressa para a escola, foi mencionado. Isso significa que os professores dessa escola desconhecem a análise e a avaliação apresentadas pelo Guia.

O desconhecimento dessa avaliação implica desconhecimento do instrumento em questão, já que a escolha foi realizada baseada em aspectos superficiais da obra – consultas rápidas, em apenas uma reunião, aos textos apresentados e às atividades gramaticais propostas. Tal procedimento pode ter interferido na forma como o LD foi ou não usado em sala de aula.

Esse paralelo estabelecido se justifica em função de considerarmos fundamental para os agentes escolares o conhecimento do instrumento mediador do processo de ensino-aprendizagem. O uso adequado do LD passa, necessariamente, pela sua apropriação enquanto mediador de um processo bastante complexo. Conforme Schneuwly (2004, p. 23), “para se tornar mediador, para se tornar transformador da atividade, o instrumento precisa ser

apropriado pelo sujeito”. Do ponto de vista do professor, tal apropriação permitiria sua intervenção em aspectos que considera falhos no material utilizado, no sentido de qualificar suas práticas metodológicas e pedagógicas. Do ponto de vista do aluno, permitiria o contato com textos que, muitas vezes, não estão a seu alcance fora da escola. Conforme depoimento dos alunos, muitos deles não têm contato com material de leitura fora da escola. Apenas o material didático serve a esse propósito. A flexibilidade pressuposta nos gêneros discursivos atende as expectativas em relação a um professor que necessita se apropriar efetivamente do instrumento mediador que tem em mãos, para que suas práticas possibilitem ao aluno ampliar suas habilidades linguísticas. No sistema de atividade da escola, todos os elementos estão relacionados e focados no objeto comum dessas práticas.

Essa ferramenta discursiva traz subjacente a ideia de que qualquer aluno certamente participará de outras interações fora do contexto escolar e tende a prepará-lo para isso, para que atinja outros níveis de letramento. Assim, conforme Russel (1997), a apropriação de ferramentas discursivas, no caso o LD, amplia as relações com outros sistemas de atividades, logicamente mediados por outros gêneros. A interação do aluno com as disciplinas escolares é regularizada, então, por meio de diferentes gêneros, entre eles o LD, dentro do sistema de atividades da escola.

Ao considerarmos que o ensino de língua portuguesa deve estar voltado para a função social da língua, a formação discursiva dos alunos ganha destaque, em função das diversas práticas sociais em que eles poderão e/ou deverão interagir. Nesse sentido, percebemos que no sistema de atividades da escola, há a inter-relação de diferentes sistemas de atividades, todos voltados, teoricamente, para esse fim. Assim, considerando todos os agentes envolvidos, direta ou indiretamente, organizamos um modelo de atividade coletiva dentro da esfera escolar, apresentado na figura 30.

A partir dessa rede de interação, podemos fazer referência, num primeiro momento, aos diálogos que se estabelecem entre os sistemas de atividade do aluno e do professor, cujas práticas conjuntas de linguagem ocorrem pela intermediação de materiais didáticos, neste caso, o LD de língua portuguesa. Desse modo, temos um processo colaborativo em que a construção do objeto, a competência discursiva do aluno, é mediada pelo gênero LD, e que está permeado por tensões advindas da relação entre os elementos que constituem esses sistemas. Sendo assim, no diálogo estabelecido entre os sistemas de atividade do aluno e do professor, a comunidade, que situa a atividade em um contexto sócio-histórico, assume papel determinante, em função das regras que permeiam as ações desses agentes e da organização da divisão de trabalho. Os referenciais curriculares nacionais são, portanto, fundamentais nesse processo, assim como as regras subjacentes às práticas sociais de maneira geral, visto que interferem diretamente nas práticas de linguagem.

Ainda nessa rede de interação, temos outros sistemas de atividade integrados. Como um dos principais artefatos culturais presentes no sistema de atividade da escola é o LD, é necessário considerar a importância do sistema de atividade do(s) autor(es) desse LD, conforme figura 30. Há, efetivamente, um diálogo entre esse sistema e os anteriores, em função do objeto comum visualizado. Mesmo tendo como foco a produção do LD, subjacente a esse fato está a necessidade de atender o principal objetivo do ensino de língua portuguesa, a formação discursiva do aluno, objeto comum desses sistemas. Nesse sentido, as práticas de trabalho, os diferentes papéis envolvidos na execução da atividade e as convenções que perpassam essa comunidade, são determinantes para que o objetivo seja alcançado.

No sistema de atividade da escola, existe, ainda, a interação de outros sistemas de atividades, não menos importantes, e que também dialogam com os sistemas já referidos. Como mostra a figura 30, nessa rede de interação, visualizamos, pelo menos, mais três sistemas de atividade: da família, da equipe pedagógica e do MEC, via políticas públicas.

Aqui também estamos considerando como objeto comum a formação discursiva do aluno, no sentido de habilitá-lo a participar de diferentes práticas sociais. Com relação à família e ao MEC, o objeto a ser construído terá a mediação da escola (sua equipe pedagógica e equipe de professores). A equipe pedagógica contará com a mediação de materiais didáticos, dividindo essa tarefa com os professores, os pais e os alunos. Considerando o contexto sócio-histórico das comunidades envolvidas nesses sistemas, as regras explicitadas em cada comunidade e a divisão de trabalho que se estabelece, percebemos que inúmeras tensões podem se evidenciar nessa rede, o que pode resultar numa reorganização e/ou mudança, em diferentes níveis dos sistemas.

Com base nesses pressupostos e no conhecimento do contexto escolar, advindo das observações realizadas, é possível afirmar que as tensões e as contradições se manifestam intensamente nesse contexto. Considerando, por exemplo, o sistema de atividades do professor, as dificuldades por ele enfrentadas no dia a dia são visíveis. As tensões surgem da necessidade de atualização de conhecimentos, por meio de cursos de formação continuada, por exemplo; da necessidade de recuperação de orientações curriculares básicas, disponíveis há bastante tempo e que não foram suficientemente discutidas, o que se refletiria num diálogo aberto com os instrumentos mediadores do processo de ensino, especialmente o LD. Entretanto, percebemos que apesar das tensões surgidas nesse contexto ainda não vislumbramos as mudanças necessárias. Tais mudanças são discutidas e sugeridas, mas não atingem o alvo esperado, os agentes escolares. Por essa razão, o descompasso verificado entre professor e referenciais curriculares (políticas públicas educacionais) permanece inalterado, já que o profissional idealizado pelos programas oficiais ainda é uma utopia.

Além disso, ao analisarmos a rede de interação que se estabelece na escola, outro aspecto pode ser discutido: a(s) concepção(ões) de linguagem que perpassa(m) esse sistema. Como os sistemas de atividade que interagem na escola possuem, teoricamente, um objeto

comum, ou seja, a competência discursiva do aluno, é preciso considerar em que nível esse objeto é desejado, o que resultaria em diferentes concepções de linguagem perpassando essa rede. No momento em que os PCNs, por exemplo, estabelecem como objetivo a competência discursiva do aluno, aliado a isso está a ideia de participação efetiva em práticas discursivas voltadas para o domínio público da linguagem - linguagem como atividade sócio-discursiva. Por outro lado, ao observarmos as práticas de trabalho da professora participante do estudo, aliando a isso seu perfil profissional – formação acadêmica na década de 1980, ausência de cursos de atualização e/ou formação continuada (o que ocorre também por falta de incentivo do Estado), desconhecimento de referenciais curriculares já divulgados, uso de LD sem prévio conhecimento, apropriação ineficiente desse material – percebemos que há outra concepção de linguagem subjacente a essas práticas, ainda vinculada ao período de formação desse profissional – linguagem como instrumento de comunicação, como meio objetivo para a comunicação, ensino de língua portuguesa focado em aspectos taxionômicos.

Sendo assim, a consideração da linguagem como interação, como produtora de efeitos de sentido entre interlocutores em um contexto sócio-histórico e ideológico, é a mudança desejável nesse contexto, a partir das tensões que nele se estabelecem. Na concepção de Bakhtin (1995, p. 123),

a verdadeira substância da linguagem não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas, nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada pela enunciação ou pelas enunciações. A interação verbal constitui, assim, a realidade fundamental da linguagem.

Considerando especificamente o uso do gênero LD na esfera escolar, vimos que ele se apresenta como uma importante ferramenta para os diferentes agentes envolvidos. Refletindo sobre as mudanças desejáveis no contexto escolar, e, ainda, sobre as visíveis transformações pelas quais passaram os materiais didáticos, especialmente o LD de língua portuguesa, oriundas de renovadas políticas educacionais (os PCNs e o PNLN são exemplos claros dessa

renovação), é possível afirmar que o uso efetivo dessa ferramenta em sala de aula pode constituir-se numa significativa forma de transposição, para o professor, das orientações curriculares nacionais e sua abordagem teórica subjacente. Para isso, a conscientização de que o LD pode deixar de ser um vilão nas práticas de sala de aula (perspectiva amplamente difundida até o final da década de 1990, e que ainda persiste entre agentes educacionais), torna-se uma necessidade. Se o professor tiver condições de olhar criticamente este instrumento, certamente obterá frutos bastante sadios dessa relação.

Por fim, ao pensarmos no contexto de sala de aula, percebemos que há, ali, uma comunidade constituída socioculturalmente, em função dos diferentes agentes que assumem diferentes papéis nesse processo, conforme indicam Nunes-Macedo, Mortimer e Green (2004). Isso implica, então, que os agentes envolvidos interagem em diferentes práticas sociais, participando de diferentes atividades, conforme seus papéis nesse contexto.

Sendo assim, torna-se importante um olhar que se volte para as práticas estabelecidas na esfera escolar, entre agentes historicamente constituídos e socioculturalmente limitados e limitantes, mediadas por artefatos culturais, com o objetivo de possibilitar uma maior integração entre os membros de uma sociedade, diminuindo as diferenças e ampliando a possibilidade de participação social igualitária.

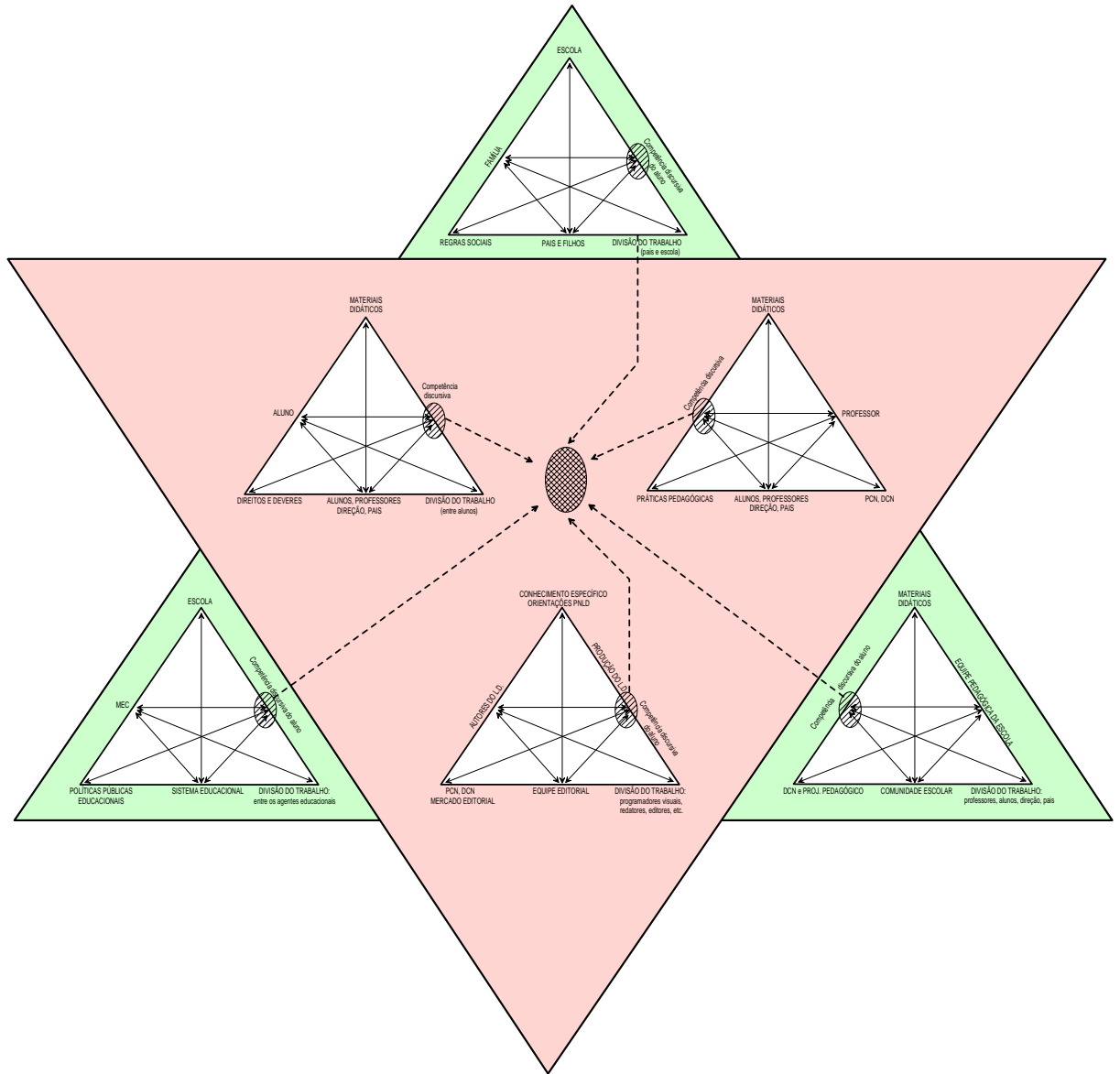


Figura 30. Modelo de atividades da esfera escolar (incluir o modelo da folha grande)

CONCLUSÕES

Os primeiros contatos com o ambiente escolar, seja pelas atribuições da profissão seja pelos projetos e pesquisas que desenvolvemos em diferentes escolas, nos possibilitam, de imediato, afirmar que a escola é o espaço da diversidade. Isso pode ser verificado por observações relacionadas aos agentes que ali interagem e suas diferentes culturas, aos instrumentos diversos que estabelecem a mediação no processo de ensino-aprendizagem e, também, aos resultados desse processo.

Ao resgatarmos os principais objetivos deste estudo, entre eles, o papel do livro didático no contexto escolar e a concepção de linguagem que perpassa essa esfera de atividades, percebemos, com relação à escola observada, que o LD de língua portuguesa se apresenta como um instrumento importante de ensino e aprendizagem. Com base nas avaliações apresentadas pelo Guia do LD, pudemos perceber que o livro “Tudo é Linguagem”, utilizado na turma de 5ª série cujas aulas foram observadas, é uma obra que apresenta pontos fracos, principalmente com relação à oralidade e à variação linguística, mas se apresenta de forma positiva quando o foco é leitura e produção de textos, práticas que despontam como uma das principais funções da escola.

Por essa razão, ao pensarmos na relação entre os agentes escolares e esse instrumento de mediação do processo de ensino-aprendizagem, e considerando, ainda, todo o complexo sistema de atividades que envolve a escola, percebemos que o referido material pode ser uma ferramenta significativa para que a utilização da linguagem seja favorecida, no sentido de atender as múltiplas demandas sociais e ampliar o domínio discursivo do aluno, sobretudo nas instâncias públicas de uso da linguagem.

As observações realizadas na escola participante desta pesquisa nos permitem afirmar que o LD foi uma ferramenta utilizada em 90% das aulas, no período de abril a julho, o que reforça a idéia da necessidade de um amplo conhecimento, por parte do professor, da obra que está a seu dispor, para que possa efetivamente interagir com esse instrumento. Porém, em função de um processo de escolha muitas vezes ineficiente, por razões diversas como já apontamos, um dos principais mediadores no sistema de atividades da sala de aula acaba sendo subutilizado. Há significativas práticas de leitura que são parcialmente utilizadas, sem que se desenvolva a proposta integral das atividades ou, em alguns momentos, ele é totalmente desconsiderado, como em atividades de produção de texto escrito, apesar da avaliação positiva apresentada pelo GLD no quesito produção de textos.

O processo de escolha do LD, pela área de língua portuguesa da escola, deveria envolver bem mais do que uma ou duas reuniões para discussão. As próprias orientações apresentadas pelo PNLD apontam para um longo percurso a ser percorrido até que se tenha uma definição clara a respeito. Porém, tais procedimentos exigiriam do professor um tempo de que ele não dispõe, em função do ritmo de trabalho da maioria dos professores da rede pública, que acumulam horas de trabalho em dois e até três turnos diários. A professora que participou de nossa pesquisa, por exemplo, atua em duas escolas distintas, com uma carga horária semanal de 40h/a.

O professor percebe que o LD pode auxiliá-lo de forma significativa, como referido pela professora do nosso estudo, que fala da importância dessa ferramenta em trabalhos de leitura, por exemplo, sem a preocupação de ter que escolher textos a cada aula. Além disso, percebe a satisfação do aluno no uso de tal material e o auxílio prestado pelo livro ao longo do ano letivo, no sentido de incentivar a leitura dos textos nele apresentados. Por ser um dispositivo curricular à disposição de seus leitores, o LD acaba sendo objeto de usos diferenciados, conforme o objetivo de determinada aula, visto que está inserido numa rede de

ações bastante complexa que constitui a sala de aula. Desse modo, os objetos de ensino acabam sendo alvo de usos variados, o que os transformam de forma significativa, já que não são estáveis e evoluem em função das interações complexas estabelecidas entre o material didático, o professor e os alunos — o “triângulo didático” — expressão usada por Bunzen (2007).

Em função do uso que o professor faz do LD em sala de aula, percebemos que os objetivos relacionados ao ensino de Língua Portuguesa podem ser alcançados se houver uma reflexão, por parte do professor, sobre suas práticas metodológicas, além da consideração do conhecimento teórico do professor e aquele subjacente ao LD, e suas implicações no estabelecimento de um diálogo entre os agentes e o instrumento mediador. Nesse sentido, atividades didáticas que contemplem as necessidades, dificuldades e facilidades dos alunos revestem-se de maior importância, já que práticas de reflexão sobre a língua e a linguagem permitem um uso diferenciado de instrumentos disponíveis em sala de aula, no sentido de favorecer o “desenvolvimento da competência discursiva para falar, escutar, ler e escrever nas diversas situações de interação” (BRASIL, 1998, p. 34).

Críticas ao processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa são uma constante em nosso meio. Há, evidentemente, muitas lacunas a serem preenchidas, principalmente se atentarmos para resultados de avaliações oficiais divulgadas pelo MEC, e, também, para o desempenho de alunos recém egressos do ensino médio e entrando na universidade. As críticas mais comuns estão focadas em aspectos básicos da formação do cidadão, como ler de forma efetiva ou redigir minimamente um texto. Apesar disso, temos percebido um significativo progresso em termos metodológicos e teóricos, o que pode ser considerado uma resposta aos anseios tanto de professores da educação básica quanto de pesquisadores da área. O reconhecimento de tais resultados possibilita uma prática reflexiva que, seguramente, resultará em ações de melhor qualidade.

Em função de todas as considerações aqui feitas, e também pelas insistentes críticas já referidas, há a necessidade de que o ensino de língua materna esteja voltado para formas específicas de (inter)agir, e que não priorize, como tem acontecido, apenas um conjunto de informações *sobre* a língua. É importante considerar que a formação de um indivíduo passa, também, pelo desenvolvimento de competências e habilidades que envolvem o domínio crescente de recursos e “procedimentos de construção e reconstrução das tramas lingüísticas capazes de, nas situações para as quais foram traçadas, produzir os sentidos pretendidos pelos sujeitos” (RANGEL, 2005, p. 17).

Nesse complexo contexto, o GLD, fruto das ações de agentes avaliadores de material didático, é produto de um programa que pretende, teoricamente, atender a essa demanda, ou seja, pretende que o LD priorize aspectos que reflitam uma nova visão de ensino de língua materna, aspectos que, conforme Rangel (2005), envolvem o discurso, os padrões de letramento, a língua oral, a textualidade, as diferentes gramáticas de uma mesma língua etc. Para isso, a escolha do material didático parece fundamental, apesar do descompasso verificado entre as pressuposições do guia e o que é feito pelo professor.

Podemos considerar, inclusive, que o descompasso entre a teoria e a prática tem origem nas próprias políticas públicas de educação, em função de uma política governamental que não prioriza a formação e valorização da carreira docente, por exemplo, obrigando-o a uma sobrecarga exaustiva de trabalho, o que se reflete, logicamente, nas práticas de sala de aula. Percebemos, então, uma contradição entre o que se espera do processo de escolha de um LD e o que se oferece para que o processo tenha validade, além de um equívoco também relacionado ao uso de tal instrumento, que passa, necessariamente pela formação dos profissionais da área.

Por esses motivos, percebemos que a discussão em torno do papel do gênero livro didático no processo de ensino-aprendizagem não deve se esgotar na popular expressão “ame-

o ou deixe-o”. As discussões em torno do uso do material didático devem se ampliar e se aprofundar, no sentido de envolver cada vez mais agentes interessados em refletir sobre esse processo, além de considerar novos paradigmas e novas práticas de ensino que privilegiem o aprendiz e o considerem sujeito ativo no processo, situados em diferentes situações e contextos que envolvem essas práticas.

Desse modo, ao retomarmos o pressuposto inicial de que, apesar de ser o principal instrumento mediador do processo de ensino e aprendizagem de língua portuguesa, não há um uso efetivo do LD em sala de aula, no sentido de haver interação do professor com esse material, podemos finalizar este estudo com as seguintes proposições. Não há, realmente, uma reflexão, por parte do professor, sobre as práticas de linguagem apresentadas pelo LD. As causas são variadas, como já referido, e mostram a carência de ações que minimizem tal situação. Esse fato nos remete para outro aspecto não menos importante: as políticas públicas de educação não favorecem o aprimoramento dos profissionais.

Outra questão que merece reflexão, e que envolve diretamente o uso do LD na escola, diz respeito ao envolvimento do PNLD nesse contexto, já que esse programa objetiva oferecer LDs de qualidade às escolas públicas do país. O trabalho realizado pelo programa não se reflete, no caso aqui analisado, em um ensino efetivamente produtivo, no sentido de atender as demandas do aluno e de contemplar as diretrizes e parâmetros curriculares estabelecidos nacionalmente. Há uma visível lacuna nesse processo, isto é, percebemos um investimento significativo em produção de materiais didáticos (LDs principalmente) que são devidamente avaliados e recomendados pela equipe do PNLD, porém os mesmos investimentos não são feitos no sentido de proporcionar ao professor a possibilidade de uma melhor interação com esse material. Como resultado, temos um programa de melhoria da qualidade do ensino público que não atinge totalmente seus objetivos. O desempenho dos alunos em processos avaliativos oficiais comprova essas afirmações (ENEM e Prova Brasil são exemplos).

Não podemos deixar de considerar também que, em muitas escolas, várias delas por nós contatadas para realização desta pesquisa, os LDs enviados pelo MEC para utilização em sala de aula ficam amontoados, literalmente, nas bibliotecas dessas escolas, sem que os professores tenham contato com eles. Desse modo, percebemos que o referido programa contempla com eficiência a produção do LD, mas não tem controle sobre o destino final desse material, que pode ser a sala de aula, mas pode, também, ser os cantos da biblioteca, da sala dos professores ou, até mesmo, a lata de lixo, como publicado recentemente pela mídia.

Sem dúvida, este não é o destino desejado para o LD. Nesse sentido, verificamos que ainda há a necessidade premente de um olhar mais crítico para essa ferramenta, no sentido de possibilitar um trabalho reflexivo e produtivo com a linguagem. O LD pode ser um facilitador nesse processo. Percebemos, também, que ainda existe certa resistência quanto ao seu uso em sala de aula, talvez pelo “ranço” histórico que vigorou (ou vigora?) até o final da década de 1980 e início de 1990.

Por fim, pensamos que a contribuição desta pesquisa está no fato de possibilitar e/ou ampliar um fórum de discussões envolvendo as práticas de linguagem em sala de aula, via LD, e todas as implicações discutidas nesse sentido.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BATISTA, A. A. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. In: ABREU, M. (ORG.) **Leitura, história e história da leitura**. Campinas: Mercado de Letras, 1999.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 7ª Ed. São Paulo: Hucitec, 1995.

_____. **Estética da criação verbal**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAZERMAN, C. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. Tradução de Judith Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Gênero, agência e escrita**. Tradução: Judith Hoffnagel e Angela Paiva Dionísio. São Paulo: Cortez, 2006.

BEZERRA, M. A. Textos: seleção variada e atual. In: DIONISIO, A. & BEZERRA, M. A. **O livro didático de português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

_____. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos. In: DIONISIO, A. ; MACHADO, A. ; BEZERRA, M. A. (orgs). **Gêneros textuais e ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Baptista. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

BONAMINO, A; MARTINEZ, S. A. Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental: a participação das instâncias políticas do Estado. **Educação & Sociedade** [online], v. 23, n. 80, pp. 368-385, 2002.

BORGATTO, A. B.; BERTIN, T.; MARCHEZI, V. Tudo é linguagem. São Paulo: Ática, 2006.

BORGES, C. **O Guia dos livros didáticos: como se comporta o professor?** In: Partes: revista virtual. Ano III. n. 34. 2003. <http://www.partes.com.br/ed34/emquestao.asp>. Acessado em 29/01/2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de livros didáticos PNLD 2008: apresentação**. Brasília: MEC, 2007a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de livros didáticos PNLD 2008: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC, 2007b.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Conselho nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CEB nº 4/98. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Brasília, DF: MEC/CNE, 1998a.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília, MEC/SEF, 1998b.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Dispõe sobre o funcionamento do PNLD. Disponível em <http://www.fnde.gov.br>

BUNZEN, C. **Livro didático de língua portuguesa: um gênero do discurso**. Campinas, SP: [s.n.], 2005.

_____. Reapresentação de objetos de ensino em livros didáticos de língua portuguesa: um estudo exploratório. In: SIGNORINI, I. (org.) **Significados da inovação no ensino de língua portuguesa e na formação de professores**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

BUNZEN, C.; ROJO, R. Livro didático como gênero do discurso: autoria e estilo. In: COSTA VAL, M. G.; MARCUSCHI, B. (orgs.) **Livros Didáticos de Língua Portuguesa: letramento, inclusão e cidadania**. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 2005.

CAVICHIOLO, F.; PINTO, C. M.; RICHTER, M. Livro didático de português para estrangeiros: um gênero textual, 2007. Disponível em <http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/cd/Port/52.pdf>, acessado em 25/06/08.

CLARE, N. A. V. 50 anos de ensino de Língua Portuguesa (1950-2000). Anais do VI Congresso Nacional de Linguística e Filologia, Cadernos do CNLF, Série VI: Leitura e Ensino de Línguas, 2002. Disponível em <http://www.filologia.org.br/vicnlf/anais/caderno06-05.html>, acessado 25/03/2008.

DAMIANI, M. Apresentação do texto de Yrjö Engeström. In: ENGESTROM, Y. **Aprendizagem por expansão na prática: em busca de uma reconceitualização a partir da teoria da atividade**. Tradução de Daniela Vilas Boas e Magda Damiani. Caderno Educação. FAE/Ufpel, Pelotas (19): 31-64, jul./dez. 2002.

DANIELS, H. **Vygotsky e a pedagogia**. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

DIONISIO, A. P. Variedades linguísticas: avanços e entraves. In: DIONISIO, A. & BEZERRA, M. A. **O livro didático de português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J.; e col.. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas; SP: Mercado das Letras, 2004. p. 95- 128.

ENGESTRÖM, Y. Activity theory and individual and social transformation. In: ENGESTRÖM, Y.; MIETTINEN, R. & PUNAMAKI, R. L. (eds.), **Perspectives on Activity Theory**. UK: Cambridge University Press, 1999.

FREGONEZI, D. **Livro Didático de Língua Portuguesa: liberdade ou opressão?** In: LEFFA, V. (org.). Tela 2 (Textos em Linguística Aplicada) [CD-ROM]. Pelotas: Educat, 2003.

FREITAS, M. T. Descobrimo novas formas de leitura e escrita. In: ROJO, R. (org.) **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000.

HALLEWELL, L. **O livro no Brasil: sua história**. 2. ed. São Paulo: Edusp, 2005.

IBGE. <<http://www.ibge.gov.br/home/>>. Acesso em: 12 nov. 2008.

KOCH, I.; FÁVERO, L. **Contribuição a uma tipologia textual**. In: Letras & Letras, volume 3, nº 1, Uberlândia, 1987.

LEFFA, V. **Transdisciplinaridade no ensino de línguas: a perspectiva das Teorias da Complexidade**. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v. 6, n. 1, p. 27-49, 2006.

LEONTIEV, A. N. **Actividad, conciencia, personalidad**. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1983.

LIBÂNEO, J. C. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a Teoria Histórico-Cultural da Atividade e a contribuição de V. Davydov. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, nº 27, p. 5-24, set/ out/nov/dez, 2004.

LINÂNEO, J. C.; FREITAS, R. Vygotsky, Leontiev, Davydov: três aportes teóricos para a teoria histórico-cultural e suas contribuições para a didática. 2005. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/individuais-coautorais/eixo03/Jose%20Carlos%20Libaneo%20e%20Raquel%20A.%20M.%20da%20M.%20Freitas%20-%20Texto.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2009.

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

MARCUSCHI, L. A. Compreensão de textos: algumas reflexões. In: DIONISIO, A. & BEZERRA, M. A. **O livro didático de português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A.; MACHADO, A.; BEZERRA, M. A. (orgs.) **Gêneros textuais e ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

_____. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. Texto da conferência na 50ª Reunião do GEL. São Paulo, 23-25 de maio de 2002.

MOCHIUTE, T. Especialistas discutem acesso ao livro didático. Portal do Aprendiz, mar. 2009. Seção Congressos e Seminários. Disponível em: <http://aprendiz.uol.com.br/content/nidrejitow.mmp>. Acesso em: 30 mar. 2009.

NUNES-MACEDO, M. S. A.; MORTIMER, E. F.; GREEN, J. A constituição das interações em sala de aula e o uso do livro didático: análise de uma prática de letramento no primeiro ciclo. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, nº 25, jan/fev/mar/abr, 2004.

RANGEL, E. Livro didático de língua portuguesa: o retorno do recalçado. In: DIONISIO, A. & BEZERRA, M. A. **O livro didático de português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

REINALDO, M. A. M. A orientação para Produção de Texto. In: DIONISIO, A. & BEZERRA, M. A. **O livro didático de português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

ROJO, R. Modos de transposição dos PCNs às práticas de sala de aula: progressão curricular e projetos. In: ROJO, R. (org.) **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000.

_____. O perfil do livro didático de língua portuguesa para o ensino fundamental (5ª a 8ª séries). In: ROJO, R.; BATISTA, A. **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

ROJO, R.; BATISTA, A. **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

RUSSEL, D. **Rethinking genre in school and society: an activity theory analysis**. 1997. Disponível em: <http://www.public.iastate.edu/~drrussel/drresume.html>. Acesso em 05 de abril de 2007.

SANTOMAURO, B. O papel das letras na interação social. **Revista Nova Escola**, São Paulo, n. 221, p. 63-68, abril, 2009.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J.; e col.. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas; SP: Mercado das Letras, 2004. p. 21- 39.

SECO, A.; AMARAL, T. Marquês de Pombal e a reforma educacional brasileira. Disponível em http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/periodo_pombalino_intro.html. Acesso em: 14 abril 2009.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2001.

TICKS, L. K. **Contribuições da análise de gênero para o estudo de conceitos de linguagem em livros didáticos e no discurso de professores de inglês**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, RS, 2003.

TOLMAN, C. W. Society versus contexto in individual development: does theory make a difference? In: ENGSTRÖM, Y.; MIETTINEN, R. & PUNAMAKI, R. L. (eds.), **Perspectives on Activity Theory**. UK: Cambridge University Press, 1999.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. **Interação entre aprendizado e desenvolvimento**. In: COLE, M. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

WERTSCH, J. V. La tarea del análisis sociocultural. In: **La mente em acción**. Argentina; Aique, 1999.

WITTGENSTEIN, L. **Investigações Filosóficas**. Petrópolis: Vozes, 1996.

ANEXOS

ANEXO A – Perfil Metodológico dos Livros Didáticos

LÍNGUA PORTUGUESA - Quadro Síntese das Coleções

Princípio Organizador	Código da Coleção	Leitura	Produção de Textos Escritos	Oralidade	Conhecimentos Linguísticos
Tema	001	Amarelo	Verde	Verde	Verde
	006	Verde	Verde	Verde	Verde
	017	Verde	Verde	Verde	Verde
	016	Verde	Verde	Verde	Verde
	048	Verde	Verde	Verde	Verde
	052	Verde	Verde	Verde	Verde
	055	Verde	Verde	Verde	Verde
	081	Verde	Verde	Verde	Verde
	082	Verde	Verde	Verde	Verde
	083	Verde	Verde	Verde	Verde
Tema e Gênero	109	Verde	Verde	Verde	Verde
	108	Verde	Verde	Verde	Verde
	094	Verde	Verde	Verde	Verde
	107	Verde	Verde	Verde	Verde
Tópicos Linguísticos	046	Verde	Verde	Verde	Verde
	108	Verde	Verde	Verde	Verde
	015	Verde	Verde	Verde	Verde
	016	Verde	Verde	Verde	Verde
Tema e Projeto	110	Verde	Verde	Verde	Verde
	143	Verde	Verde	Verde	Verde
	018	Verde	Verde	Verde	Verde
Projetos Ligados a Gêneros	019	Verde	Verde	Verde	Verde
	054	Verde	Verde	Verde	Verde
	141	Verde	Verde	Verde	Verde

No livro de organizar o processo de escolha do LDP em sua escola, não esqueça de conferir as dicas do volume "Apresentação" do Guia de Livro Didático do PNLD 2008

Construção/Reflexão

Uso Ativo

Transmissão

Vivência

ANEXO B – Resenha da avaliação referente ao livro “Tudo é linguagem” (O19COL01)



Autoras: Ana Maria Trinconi Borgatto; Terezinha Costa Hashimoto Bertin; Vera Lúcia de Carvalho Marchezi

Síntese

Nesta obra, a coletânea é organizada a partir de gêneros textuais. A leitura e a produção de textos são propostas tendo em vista a contextualização em situações de uso e reflexões que possibilitam um processo gradual de construção do conhecimento. Entre outros pontos fortes, destacam-se o Projeto de Leitura e o bom material ilustrativo. O trabalho com os conhecimentos linguísticos, feito na perspectiva da gramática tradicional, envolve tanto a transmissão de conceitos como a contextualização das atividades em situações específicas de uso. Os pontos fracos são a pouca atenção dada aos gêneros orais e à variação linguística, bem como a ausência de orientações quanto à avaliação.

Quadro esquemático

Pontos fortes	Coletânea, leitura e produção de textos.
Pontos fracos	Oralidade, avaliação e variação linguística.
Destaque	Seção <i>Leia Mais</i> , ao final de cada unidade: traz indicações de <i>sites</i> e comentários sobre livros. <i>Projeto de</i>

	<i>Leitura</i> (ao final de cada volume): propõe oficinas e atividades lúdicas que conduzem à produção e leitura de textos.
Adequação ao tempo escolar	Duas unidades por bimestre, em média; um <i>Projeto de Leitura</i> por ano.
Manual do Professor	Clareza na exposição dos fundamentos teóricos e metodológicos, dos objetivos e estrutura da obra. Respostas e comentários quantos aos exercícios ao lado das propostas, na reprodução do Livro do Aluno; observações sobre as unidades no encarte dirigido ao professor.

Descrição

Cada volume da coleção tem início com uma unidade prévia que aborda, em cada livro, um tópico do estudo da língua (língua e diversidade cultural; origens e transformações da língua no tempo; língua e sociedade da informação). No final dos volumes, há um *Projeto de Leitura* e uma unidade complementar para os estudos gramaticais.

As unidades se organizam em torno de um gênero textual e trazem seções relativas à interpretação de textos verbais e não-verbais; ao estudo de sua estrutura e sua linguagem; ao debate oral sobre o tema e os valores do texto; à reflexão lingüística; à produção de textos escritos. No fim das unidades, a seção *Leia mais* traz indicações de leitura. O Manual do Professor sugere a realização de duas unidades em média por bimestre.

Análise

Merece destaque a qualidade da coletânea, pela inclusão de grande variedade de textos verbais, literários ou não, de textos visuais e de textos que associam o verbal ao visual, diferenciados quanto ao gênero, tipo, suporte, época e autoria.

Além da exploração dos textos centrais das unidades, há textos compondo as atividades de produção textual e conhecimentos linguísticos. Acrescentam-se, ainda, os textos das coletâneas destinadas aos *Projetos de Leitura*, no final de cada volume.

O tratamento didático da leitura propicia experiências produtivas, intensas e diversificadas em diferentes tipos de letramento, especialmente no campo literário. Embora,

de um modo geral, a coleção trabalhe pouco o contexto de produção e não remeta o estudante à obra de onde o texto foi retirado, a formação de leitores literários é favorecida pela exploração da singularidade e das especificidades dos textos dessa natureza. Além do trabalho com a esfera literária, a leitura também se volta para a exploração de textos informativos, instrucionais, jornalísticos, midiáticos, bem como para o estudo de textos visuais (pintura e fotografia), quadrinhos, charges, tiras, ainda que esses últimos sejam, muitas vezes, apenas pretexto para estudos gramaticais. No conjunto, as atividades propostas contribuem tanto para o desenvolvimento da proficiência em leitura, auxiliando o aluno nas reflexões e descobertas a respeito da construção de sentidos dos textos, como para a formação do senso crítico frente a múltiplos temas e a questões atuais.

Ressalte-se finalmente, o trabalho realizado com textos longos e integrais, o que propicia a formação do aluno como leitor de fôlego maior, especialmente no *Projeto de Leitura* proposto para cada série. Esse *Projeto* apresenta uma coletânea própria de textos e tem como objetivo tornar o domínio das habilidades de leitura um processo prazeroso e produtivo, através de trabalho coletivo, estruturado em oficinas, em que são focalizadas a intertextualidade e a interdisciplinaridade.

No que diz respeito à produção de textos, as atividades são planejadas de modo coerente e detalhado e favorecem um desenvolvimento gradual do domínio da escrita, particularmente pela associação entre os gêneros utilizados na leitura e na produção. Merece destaque, principalmente, o trabalho orientado, passo a passo, quanto ao planejamento, à observação dos traços característicos do gênero, à elaboração temática e à auto-avaliação. Além das inúmeras situações de produção escrita de gêneros escolares, os alunos têm oportunidade de elaborar textos literários, publicitários, jornalísticos, científicos e outros. Enfatiza-se, quase sempre, o processo de produção em grupos.

Os conhecimentos linguísticos ocupam grande espaço na coleção, caracterizando-se pela exposição de conteúdos gramaticais seguida de numerosos exercícios de aplicação. Formulados a partir do material de leitura, esses exercícios, se mal administrados, podem inviabilizar a realização integral da proposta da coleção no tempo previsto para cada ano letivo. Ao longo dos quatro volumes, há uma “gramática normativa didatizada”, através da qual os alunos têm acesso a conteúdos de morfologia e sintaxe, comuns nessa etapa de escolarização, além de ortografia. A diferença fundamental em relação aos compêndios tradicionais reside no estilo dialogal adotado, na quantidade de exemplos e no uso de recursos gráficos (esquemas e diagramas) que facilitam a apreensão dos conteúdos. A abordagem é predominantemente transmissiva, embora haja também espaço para a reflexão. A

apresentação de fatos gramaticais e a prescrição de regras da língua escrita, em alguns casos, são feitas em paralelo a observações esporádicas que relativizam a noção de “certo” e “errado”, particularmente em relação ao uso oral ou escrito.

Um dos pontos fracos da coleção está no tratamento dado à oralidade, vista mais como um meio (conversa em sala) do que como objeto específico de estudo. Ressalte-se, entretanto, que na seção *Um bom debate*, presente em todas as unidades, verifica-se um tratamento mais específico da oralidade, dirigido, contudo, restritamente ao gênero ‘debate’.

O Manual do Professor fornece orientações para o percurso pedagógico do trabalho a ser realizado em cada série e também apresenta os princípios e conceitos que orientam a proposta teórico-metodológica. As atividades de leitura e as de produção textual são conduzidas sob uma perspectiva socioconstrutivista; já o tratamento dado aos conhecimentos lingüísticos é feito sob uma perspectiva tradicional.

Mais do que simplesmente orientar, o Manual do Professor é um material que apresenta, em detalhe, o planejamento global do trabalho e a distribuição dos temas e atividades nas unidades. Não traz, todavia, indicações sobre avaliação da aprendizagem (exceção feita à auto-avaliação da produção escrita).

Em sala de aula

A coleção possibilita um bom trabalho pedagógico com leitura e produção textual, embora caiba ao professor, em alguns momentos, situar os textos literários em relação à obra de que fazem parte.

Por opção metodológica, o ensino sistemático dos conteúdos gramaticais é de natureza transmissiva e situada e traz fartos exercícios de aplicação. O docente deverá, portanto, ficar atento à administração do tempo escolar, a fim de não fazer da aula de português apenas aula de gramática. Caberá ao professor uma seleção das unidades que atendam mais especificamente às necessidades de cada classe e que sejam compatíveis com o tempo escolar disponível. Pela mesma razão, a distribuição nos dias letivos vai requerer a definição do que vai ou não ser realizado como trabalho em classe. Portanto, o uso adequado da coleção supõe escolhas decisivas por parte do professor.

O docente deverá ainda definir formas e critérios de acompanhamento e avaliação da aprendizagem, questão pouco contemplada nas orientações do Manual do Professor.

Para o trabalho com gêneros orais, especialmente em situações formais, o professor precisará buscar recursos adicionais, pois o único gênero oral previsto é o debate, sendo a oralidade trabalhada somente em contextos de uso escolar.

ANEXO C – Texto “O caso do espelho”

O caso do espelho

Versão de conto popular por Ricardo Azevedo

Era um homem que não sabia quase nada. Morava longe, numa casinha de sapé esquecida nos cafundós da mata.

Um dia, precisando ir à cidade, passou em frente a uma loja e viu um espelho pendurado do lado de fora. O homem abriu a boca.

5 Apertou os olhos. Depois gritou, com o espelho nas mãos:

— Mas o que é que o retrato de meu pai está fazendo aqui?

— Isso é um espelho — explicou o dono da loja.

— Não sei se é espelho ou se não é, só sei que é o retrato do meu pai.

Os olhos do homem ficaram molhados.

10 — O senhor... conheceu meu pai? — perguntou ele ao comerciante.

O dono da loja sorriu. Explicou de novo. Aquilo era só um espelho comum, desses de vidro e moldura de madeira.

— É não! — respondeu o outro. — Isso é o retrato do meu pai. É ele sim! Olha o rosto dele. Olha a testa. E o cabelo? E o nariz? E aquele sorriso meio sem jeito?

15 O homem quis saber o preço. O comerciante sacudiu os ombros e vendeu o espelho, baratinho.

Naquele dia, o homem que não sabia quase nada entrou em casa todo contente. Guardou cuidadoso o espelho embrulhado na gaveta da penteadeira.

A mulher ficou só olhando.

No outro dia, esperou o marido sair para trabalhar e correu para o quarto. Abrindo a gaveta da 20 penteadeira, desembulhou o espelho, olhou e deu um passo atrás. Fez o sinal-da-cruz tapando a boca com as mãos. Em seguida, guardou o espelho na gaveta e saiu chorando.

— Ah, meu Deus! — gritava ela desnorteadada. — É o retrato de outra mulher! Meu marido não gosta mais de mim! A outra é linda demais! Que olhos bonitos! Que cabeleira solta! Que pele macia! A diaba é mil vezes mais bonita e mais moça do que eu!

25 Quando o homem voltou, no fim do dia, achou a casa toda desarrumada. A mulher, chorando sentada no chão, não tinha feito nem comida.

— Que foi isso, mulher?

— Ah, seu traidor de uma figa! Quem é aquela jararaca lá no retrato?

— Que retrato? — perguntou o marido, surpreso.

30 — Aquele mesmo que você escondeu na gaveta da penteadeira!

O homem não estava entendendo nada.

— Mas aquilo é o retrato do meu pai!

Indignada, a mulher colocou as mãos no peito:

— Cachorro sem-vergonha, miserável! Pensa que eu não sei a 35 diferença entre um velho lazarento e uma jabiraca safada e horrorosa?

A discussão fervia feito água na chaleira.

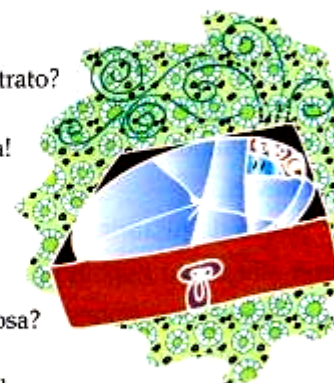
— Velho lazarento coisa nenhuma! — gritou o homem, ofendido.

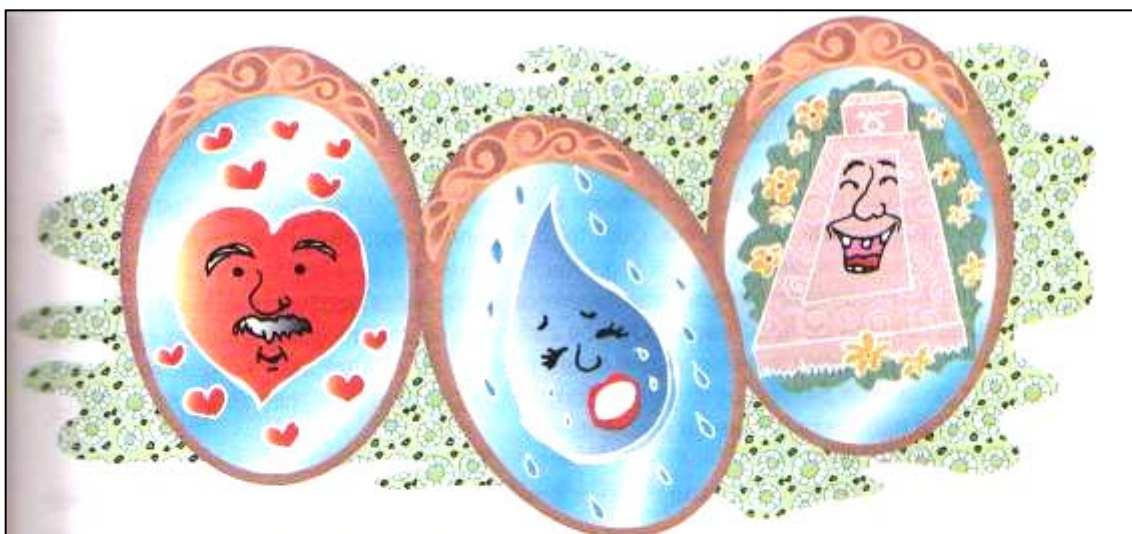
A mãe da moça morava perto, escutou a gritaria e veio ver o que estava acontecendo. Encontrou a filha chorando feito criança que se perdeu e não consegue mais voltar para casa.

40 — Que é isso, menina?



Páginas da revista *Nova Escola*, destinada a professores. Ilustrações de Alarcão.





- Aquele cafajeste arranjou outra!
- Ela ficou maluca — berrou o homem, de cara amarrada.
- Ontem eu vi ele escondendo um pacote na gaveta lá do quarto, mãe! Hoje, depois que ele saiu, fui ver o que era. Tá lá! É o retrato de outra mulher!
- A boa senhora resolveu, ela mesma, verificar o tal retrato.
- Entrando no quarto, abriu a gaveta, desembulhou o pacote e espiou. Arregalhou os olhos. Olhou de novo. Soltou uma sonora gargalhada.
- Só se for o retrato da bisavó dele! A tal fulana é a coisa mais enrugada, feia, velha, cacarenta, murcha, arruinada, desengonçada, capenga, careca, caduca, torta e desdentada que eu já vi até hoje!
- E completou, feliz, abraçando a filha:
- Fica tranqüila: a bruaca do retrato já está com os dois pés na cova!

AZEVEDO, Ricardo. O caso do espelho. In: *Nova Escola*, maio 1999. p. 28-9.

Ricardo Azevedo (São Paulo, SP, 1949): é autor e ilustrador de inúmeros livros de literatura para crianças e jovens. Estudioso da cultura popular brasileira, sua obra traz as cores, o ritmo, o humor e, muitas vezes, a atitude crítica do nosso povo.

ANEXO D – Texto “Fiapo de trapo”

Fiapo de trapo

Ana Maria Machado

Espantalho tão bonito e elegante nunca se tinha visto por aquelas redondezas. Nem por outras, que ele era mesmo carregado de belezas. Precisava só ouvir a conversinha do Dito Ferreira enquanto montava o espantalho, todo orgulhoso do seu trabalho:

5 — Nunca vi coisa igual. O patrão caprichou de verdade. Vai botar no campo um espantalho com roupa de gente ir à festa na cidade.

E era mesmo. Tudo roupa velha, claro, como convém a um espantalho que se preza. Mas da melhor qualidade, roupa de se ir à igreja em dia de procissão e reza.

Dito Ferreira mostrava todo prosa:

10 — Esse chapéu é de um tal de veludo. E vejam que beleza essa camisa cor-de-rosa. Tem até coração bordado... O patrãozinho pensou em tudo. Com uma gravata de seda, fez esse cinto estampado. Até a palha do recheio é toda macia e cheirosa.

Não é que era mesmo, a danada? Tinha um perfume forte, que ajudava a espantar a passarada.

Ah, porque é preciso também dizer que aquilo tudo dava certo, funcionava tanto... O espantalho elegante era mesmo um espanto. Passarinho nem chegava perto. E lá ficava sozinho, espetado no milharal deserto.

O patrão ficava feliz com um defensor tão eficiente. Dito Ferreira se alegrava com aquela figura imponente. Que espantalho diferente! Só que eles nem sabiam que diferença era essa.

Como todo espantalho, esse não andava nem falava, mas tinha o dom de poder sentir as coisas
15 ao seu jeito — para um boneco de palha, isso era um grande defeito.

E era só por causa do desenho que tinha bordado no peito. Linhas de cor em forma de coração — e pronto, lá estava o pobre espantalho sofrendo com a solidão! Ninguém se aproximava dele, ninguém fazia um carinho, e ele ficava tão triste, só, espantando passarinho...

De longe via uma passarada, de todo tipo e feição. Pintassilgo e saíra, cambaxirra e corruíra,
20 rolinha e corrupeirão. Pássaro de toda cor, de todo canto e tamanho, de todo a-e-i-o-u — sabiá, tié, bem-te-vi, curió e nhambu. Vontade de chamar:





— Vem cá me ver, bem-te-vi!

Vontade de mostrar:

— Tico-tico, olha lá o teco-teco!

30 Mas não adiantava. Ninguém chegava perto. E o tempo passava. Horas e dias, dias e semanas, semanas e meses, meses e anos.

E o espantalho ficava no tempo. No bom tempo e no mau tempo. No sol que queimava e na chuva que molhava. No mormaço que fervia e no vento que zunia.

E seu cheiro se gastava, sua cor se desbotava, sua seda desfiava, seu veludo se puía.

35 Até que um dia...

No tempo tem sempre um dia. Um dia em que muda o tempo e um tempo novo se inicia.

Pois foi o que aconteceu. Houve um dia em que choveu. Mas não foi chuva miúda, foi pra valer, de verdade, foi mesmo um deus-nos-acuda, uma imensa tempestade, de granizo, raio, vendaval, com aguaceiro e temporal, chuva de muito trovão que virou inundação.

40 Quando a chuvarada passou e o sol voltou, um arco-íris no céu se formou. E na beleza do dia novo, azul lavado, vieram os pássaros, em bando assanhado, ocupando todo o campo, ciscando no milharal. Livres, soltos, à vontade, numa alegria sem igual.

Foi aí que Dito Ferreira reparou:

— Cadê o espantalho velho?

45 Saiu todo mundo procurando. Não acharam. Nem podiam achar. Ele tinha desmanchado, tinha sido carregado, pelo vento espalhado, pela chuva semeado, com a terra misturado, plantado naquele chão, sua palha adubando muito pé de solidão.

Do que sobrou por aí, foi tudo virando ninho, protegendo com carinho filhotes que iam nascer. Veludo em trapos, seda em farrapos, coração bordado em fiapos, maciezas boas de se aquecer.

50 E hoje em dia, sua palha misturada na terra ajuda a plantação a crescer.

Os trapos de sua seda, o seu forro de bom cheiro, farrapos de seu veludo se espalham desde o galinheiro até a mais alta árvore que tenha um ninho barbudo.

E em cada ovo que nasce ali por aquele lugar, cada ninhada que se achega à procura de calor, em cada vida a brotar, em cada marca de amor, seu coração sobrevive num fiapinho de cor.

MACHADO, Ana Maria. *Quem perde ganha*.
Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1994.

Ana Maria Machado (Rio de Janeiro, RJ, 1941): escreveu mais de cem livros. Em 2000, ganhou o prêmio internacional mais importante de literatura infantil, o Hans Christian Andersen. Seu livro *Quem perde ganha* traz histórias em prosa poética, cheias de jogos de sons e de significados.

ANEXO E – Texto “Um desejo e dois irmãos” (parte 1)

Um desejo e dois irmãos

Marina Colasanti

Seqüência 1

Dois príncipes, um louro, e um moreno. Irmãos, mas os olhos de um azuis, e os do outro verdes. E tão diferentes nos gostos e nos sorrisos, que ninguém os diria filhos do mesmo pai, rei que igualmente os amava.

Uma coisa porém tinham em comum: cada um deles queria ser o outro. Nos jogos, nas poses, diante do espelho, tudo o que um queria era aquilo que o outro tinha. E de alma sempre cravada nesse desejo insatisfeito, esqueciam-se de olhar para si, de serem felizes.

Sofria o pai com o sofrimento dos filhos. Querendo ajudá-los, pensou um dia que melhor seria dividir o reino, para que não viessem a lutar depois da sua morte. De tudo o que tinha, deu o céu para o seu filho louro, que governasse junto ao sol brilhante como seus cabelos. E entregou-lhe pelas rédeas um cavalo alado. Ao moreno coube o verde mar, reflexo de seus olhos. E um cavalo-marinho.

O primeiro filho montou na garupa lisa, entre as asas brancas. O segundo filho firmou-se nas costas ásperas do hipocampo. A cada um, seu reino.

COLASANTI, Marina. Um desejo e dois irmãos.

In: *Doze reis e a moça no labirinto do vento*. Rio de Janeiro: Global, 1999. p. 50-1. © Marina Colasanti.

Marina Colasanti (Etiópia, África, 1937): artista plástica, jornalista, poeta, mora no Brasil desde 1948. Publicou, ilustrou e traduziu muitos livros.

Doze reis e a moça no labirinto do vento reúne contos que falam dos sonhos, dos medos e das fantasias que povoam nossa imaginação.



Perseu, cavalgando Pégaso, carrega a cabeça de Medusa.



Netuno, deus do mar na mitologia, em sua carruagem puxada por cavalos-marinhos.

ANEXO F – Texto “Um desejo e dois irmãos” (parte 2)

Um desejo e dois irmãos



Seqüência 2

Mas as pernas que roçavam em plumas esporearam o cavalo para baixo, em direção às cristas das ondas. E os joelhos que apertavam os flancos molhados ordenaram que subisse, junto à tona.

Do ar, o príncipe das nuvens olhou através do seu reflexo, procurando a figura do irmão nas profundezas.

Da água, o jovem senhor das vagas quebrou com seu olhar a lâmina da superfície procurando a silhueta do irmão.

O de cima sentiu calor, e desejou ter o mar para si, certo de que nada o faria mais feliz do que mergulhar no seu frescor.

O de baixo sentiu frio, e quis possuir o céu, certo de que nada o faria mais feliz do que voar na sua mornança.

Então emergiu o focinho do cavalo-marinho e molharam-se as patas do cavalo alado.



Id., Ibid., p. 51.