

JOSÉ CARLOS DE ALMEIDA GARCIA RUIZ

**CONSIDERAÇÕES A RESPEITO DO PROCESSO DE DIDATIZAÇÃO
DOS GÊNEROS EM LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA**

ASSIS

2015

JOSÉ CARLOS DE ALMEIDA GARCIA RUIZ

**CONSIDERAÇÕES A RESPEITO DO PROCESSO DE DIDATIZAÇÃO
DOS GÊNEROS EM LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Dissertação apresentada à Faculdade de Ciências e Letras de Assis – UNESP – Universidade Estadual Paulista para a obtenção do título de **Mestre em Letras** (Área de Conhecimento: **Linguagens e Letramentos**)

Orientadora: **Karin Adriane Henschel Pobbe Ramos**

ASSIS

2015

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca da F.C.L. – Assis – Unesp

R934c Ruiz, José Carlos de Almeida Garcia
Considerações a respeito do processo de didatização dos
gêneros em livros didáticos de língua portuguesa / José Carlos de
Almeida Garcia Ruiz. - Assis, 2015.
170 f. : il.

Dissertação de Mestrado – Faculdade de Ciências e Letras de
Assis – Universidade Estadual Paulista.

Orientador: Dr^a Karin Adriane Henschel Pobbe Ramos

1. Gêneros discursivos. 2. Livros didáticos. 3. Língua por-
tuguesa - Estudo e ensino. I. Título.

CDD 371.39445

DEDICATÓRIA

Dedico a todos os professores do Programa de Mestrado Profissional de Assis e Araraquara, que foram tão importantes na minha vida acadêmica e no desenvolvimento deste estudo.

Aos amigos do PROFLETRAS, construídos durante a dura jornada de trabalho e estudos, com os quais partilhei sonhos, experiências, angústias e conquistas. E a minha esposa Raffaella, que esteve sempre ao meu lado me apoiando.

AGRADECIMENTOS

Ao Ministério da Educação (MEC) e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que, por meio do Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, fomentaram e possibilitaram a realização deste Curso de Especialização em Letras, através de convênio com as Faculdades de Ciências e Letras de Assis/Araraquara (FCLA) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP).

À Profa. Dra. Karin Adriane Henschel Pobbe Ramos, pela participação ativa e direta neste passo gigantesco a caminho do nosso engrandecimento profissional, minha eterna gratidão.

Aos membros da primeira turma do PROFLETRAS de Assis, que prestaram apoio fundamental para a realização deste trabalho e mais que colegas de classe se tornaram grandes amigos, o meu agradecimento.

Agradeço, também, a minha esposa Raffaella e a todos os familiares e amigos pela companhia, pelo carinho e amizade.

À todas as pessoas que participaram, contribuindo para a realização deste trabalho, direta ou indiretamente.

RUIZ, José Carlos de Almeida Garcia. **Considerações a respeito do processo de didatização dos gêneros em livros didáticos de língua portuguesa.** 2015. 170 f. Dissertação (Mestrado em Letras). – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Assis, 2015.

RESUMO

O presente estudo discute o processo de didatização dos gêneros textuais ou discursivos a partir da análise de livros didáticos do 6º ano do Ensino Fundamental (EF) da rede pública estadual de ensino, tendo em vista que, no Brasil, principalmente a partir da publicação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, o ensino de língua portuguesa tem se voltado para a questão do gênero como objeto de ensino. Entender como e se a abordagem do gênero organiza socialmente a vida das pessoas ou não possibilita construir colaborativa e gradualmente uma aprendizagem significativa e precursora de novos saberes. O estudo adota como procedimentos a análise do *corpus*, com ênfase no ensino do gênero numa perspectiva dialógica da linguagem, respeitando tanto as contribuições da Linguística Textual como da perspectiva de Análise do discurso de Bakhtin e o círculo. O *corpus* é composto por três livros didáticos de 6º ano do EF (Português: linguagens; Singular & plural: leitura, produção e estudos da linguagem; Projeto Teláris: português), que integram coleções ofertadas às escolas, no ano de 2013, pelo Programa Nacional Livro Didático (PNLD), sendo estes os títulos com maior adesão pelas escolas estaduais do município de Presidente Prudente, Estado de São Paulo. Os procedimentos de análise iniciam-se com a leitura da fundamentação teórica e análise das atividades propostas em cada livro didático com foco na primeira unidade e seus respectivos capítulos, com viés qualitativo e de análise crítica. O que permite verificar como ocorre o processo de didatização do gênero textual e/ou discursivo e como se dá o trabalho com sequência didática proposto pelo *corpus* analisado. A análise possibilita a confirmação das hipóteses: de que o processo de didatização dos gêneros tal qual proposto nos materiais, muitas vezes, confunde gênero discursivo com gênero textual, em alguns casos não ensinando nem um e nem o outro; de que há privilégio do ensino da norma culta em detrimento das demais; de que o livro didático contribui para manutenção do poder; de que há uma miscelânea de teorias na concepção dos materiais didáticos, não permitindo adotar uma única vertente para análise e que há uma evolução em prol de tentativas de adequar o material às novas exigências no ensino de português. O ensino do gênero nos livros didáticos apresenta muitas lacunas, todavia permite afirmar que a busca por um material que sozinho dê conta de tal função é uma utopia. O material não pode ser visto como um fim em si mesmo, mas como recurso no processo coparticipação e construção da aprendizagem da língua.

Palavras-chave: Gêneros. Livros Didáticos. Ensino de Língua Portuguesa.

RUIZ, José Carlos de Almeida Garcia. Considerations about the genre didacticism process on textbooks of Portuguese language. 2015. 170 f. Dissertation (Master in Letters). - Degree in Languages, Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho", Assis, 2015.

ABSTRACT

This study discusses the process didacticism of textual genre or discursive based on the analyses made on 6th grades didactic books from public schools, given that, in Brazil, mainly from the publication of the *National Curriculum Parameters*, the Portuguese language teaching has turned to the question of gender as a teaching object. Understanding how and if the gender approach socially organizes people's lives allows to build a meaningful collaborative and ever growing learning process, which is the forerunner of knowledge. The study adopts the procedures the analysis of the *corpus*, with emphasis on the gender perspective in a dialogic teaching of language, respecting both the contributions of Linguistics Textual as the perspective of Bakhtin's Discourse analysis and the circle. The *corpus* is composed by three 6th grades textbooks (Portuguese: languages; Singular & plural: Reading, production and studies of language; Teláris Project: Portuguese), which were offered by the government to the students, in 2013, by the PNLD (National Program of Didactic Book), and were used at state schools in the city of Presidente Prudente, State of São Paulo. The procedures starts by observing the theoretical basis and the proposed activities on each book, from unit one to the next chapters, with qualitative bias and critical analysis. What allows you to check how is the didacticism process of textual genre and/or discursive and how is working with didactic sequence proposed by the analyzed corpus. The analysis enables the confirmation of the hypothesis: that the process of genre didacticism, as proposed on the materials, many times, mistakes discursive genre with textual genres - in some cases, not even teaching them; that there is privilege of teaching the cultural norms at the expense of others; that the textbook contributes to the maintenance of power; that there is a hodgepodge of theories in the design of educational materials, preventing adopt a single strand for analysis and that there is an evolution in favor of attempts to tailor the material to the new demands on the teaching of Portuguese. The gender education in textbooks has many gaps, but to suggest that the search for a material that alone take care of this function is a utopia. The material can not be seen as an end in itself, but as a resource for co-participation process and construction of learning the language.

Palavras-chave: Genres. Didactic Books. Portuguese Language Teaching.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Livro 1: Exemplos de exercícios da seção “A linguagem do texto”	67
FIGURA 2 – Livro 1: Proposta de Produção de conto maravilhoso	70
FIGURA 3 – Livro 1: Exemplos de atividades da seção “Para escrever com expressividade”	74
FIGURA 4 – Livro 1: Exemplos de atividades da seção “Estudo do texto” (Compreensão e interpretação)	78
FIGURA 5 – Livro 1: Exemplos de atividades das seções “A linguagem do texto”, “Leitura expressiva do texto” e “Cruzando linguagens”	80
FIGURA 6 – Livro 1: Exemplos de atividades da seção “Cruzando linguagens”	82
FIGURA 7 – Livro 1: Exemplos de atividades da seção “Produção de texto” ...	85
FIGURA 8 – Livro 1: Exemplos de atividades da seção “Produção de texto” ...	86
FIGURA 9 – Livro 1: Boxes conceituando enunciado, texto e discurso	87
FIGURA 10 – Livro 1: Exemplo de atividades sobre intencionalidade discursiva.....	89
FIGURA 11- Livro 1: Exemplo de atividades sobre classificação de esferas de atividades humanas.....	91
FIGURA 12 – Livro 1: Tela de Walter Beach Jumphrey.....	93
FIGURA 13 – Livro 1: Exemplos de atividades de leitura de texto não verbal..	94
FIGURA 14 – Livro 1: Exemplos de atividades da seção “Produção de texto” .	97
FIGURA 15 – Livro 1: Exemplo de atividades da subseção “Construindo o conceito” (Variedades linguísticas).....	98

FIGURA 16 – Livro 1: Exemplos de exercícios sobre variedade linguística	99
FIGURA 17 – Livro 1: Exemplo de questão da seção “As variedades linguísticas na construção do texto”	100
FIGURA 18 – Livro 1: Boxe informativo	101
FIGURA 19 – Livro 2: Abertura da unidade 1 do livro didático Singular&Plural.....	105
FIGURA 20 – Livro 2: Abertura do capítulo 1 da unidade 1 do livro didático Singular & Plural.....	107
FIGURA 21 – Livro 2: Exemplos de atividades da seção “Leitura: o texto em construção”	109
FIGURA 22 – Livro 2: Exemplos de atividades da seção “Produção: diário ficcional” – Atividade 1: diário íntimo	112
FIGURA 23 – Livro 2: Exemplos de atividades da seção “Produção: diário ficcional” – Atividade 2: diário íntimo X diário ficcional.....	114
FIGURA 24 – Livro 2: Quadro de sistematização das diferenças entre os gêneros diário íntimo e diário ficcional	115
FIGURA 25 – Livro 2: Exemplos de atividades da seção “Produção: diário ficcional” Atividade 4: a construção da personagem	116
FIGURA 26 – Livro 2: Exemplos de atividades da seção “Produção: diário ficcional”	118
FIGURA 27 – Livro 2: Boxes explicativos do Caderno de Estudos de língua e linguagem	123
FIGURA 28 – Livro 2: Exemplo de atividades sobre variação linguística	125
FIGURA 29 – Livro 2: Continuação das atividades sobre variação linguística	126
FIGURA 30 – Livro 2: Sugestão de organização de trabalho com os três Cadernos (Manual do professor)	128

FIGURA 31- Livro 2: Modelo de Ficha de Avaliação (frente)	130
FIGURA 32 – Livro 2: Modelo de Ficha de Avaliação (verso).....	131
FIGURA 33 – Livro 3: Quadro de exemplo de agrupamento proposto por Schneuwly e Dolz (2004).....	135
FIGURA 34 – Livro 3: Estrutura dos capítulos de cada unidade do livro didático	137
FIGURA 35 – Livro 3: Exemplos de atividades da seção “Interpretação de texto”	139
FIGURA 36 – Livro 3: Exemplos de atividades da seção “Construção”	140
FIGURA 37 – Livro 3: Exemplos de atividades da seção “Outras linguagens”.....	142
FIGURA 38 – Livro 3: Exemplos de atividades sobre o uso de variedades linguísticas	144
FIGURA 39 – Livro 3: Exemplos de atividades sobre pontuação e entonação	146
FIGURA 40 – Livro 3: Exemplo de atividade da seção “Proposta de produção de texto”	147
FIGURA 41- Livro 3: Esquema conceitual de gênero discursivo (Manual do professor)	148
FIGURA 42 – Livro 3: Exemplo de atividade da seção “Ponto de chegada” ..	151
FIGURA 43 – Livro 3: Exemplo de atividade da seção “Ponto de chegada” ..	153

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO 1 – Metodologia	26
CAPÍTULO 2 – Fundamentação Teórica	33
2.1 Teorias de aprendizagem	33
2.2 Considerações sobre as relações da universalização do ensino básico e o livro didático	36
2.3 As relações de poder e o gênero	41
2.4 Os gêneros no ensino de Língua Portuguesa	49
2.5 Transposição didática	53
CAPÍTULO 3 – Descrição e Análise do Material	58
3.1 Seleção do <i>corpus</i>	58
3.1.1 Português: linguagens	61
3.1.2 Singular & plural: leitura, produção e estudos da linguagem	102
3.1.3 Projeto Teláris: Português	132
CONSIDERAÇÕES FINAIS	155
REFERÊNCIAS	164
ANEXO 1	168

INTRODUÇÃO

O presente estudo pretende analisar como ocorre o processo de didatização nas propostas de trabalho pedagógico a partir das teorias dos gêneros (Linguística Textual e Teoria do gênero discursivo postulada por Bakhtin e o círculo), nos livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental ciclo – II distribuídos às escolas públicas, tendo em vista que o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita nas escolas, como preconizam, desde a década de 1990, os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN) de Língua Portuguesa, deve partir do prisma de que o ensino de língua está centrado no texto, sendo este a materialização do gênero¹. Teoricamente, o estudo dos gêneros assume, pelo menos, duas abordagens: uma denominada teoria dos gêneros discursivos e a outra teoria dos gêneros textuais, as quais podem ser consideradas relativamente novas no campo das ciências da linguagem no Brasil. Segundo Rojo,

Ambas as vertentes encontravam-se enraizadas em diferentes releituras da herança bakhtiniana, sendo que a primeira – teoria dos gêneros do discurso – centrava-se sobretudo no estudo das situações de produção dos enunciados ou textos e em seus aspectos sócio-históricos e a segunda – teoria dos gêneros de textos -, na descrição da materialidade textual (ROJO, 2005, p.185).

As duas abordagens, embora sejam diferentes, são presentes nas fundamentações de materiais didáticos e nos documentos oficiais. Ora prevalecendo a teoria do gênero discursivo, ora a do gênero textual e ora elas se confundem, sendo tratadas como sinônimas. Pensando na perspectiva didático-metodológica essa confusão, ocorre, muitas vezes, por falta de compreensão do material didático que se depara com uma concepção relativamente nova, em que é comum a leitura de releituras de obras fundantes de tais concepções. Isso propicia entendimentos falhos culminando em

¹ A adjetivação “textual” e “discursiva” referentes ao gênero, em alguns momentos, foi omitida

orientações aos professores deficitárias. Pois, estes são obrigados a se adequarem a contextos ainda problemáticos sobre tais abordagens, como se observa nos próprios documentos oficiais regimentadores do ensino no país (PNC). Entretanto, o intuito do estudo não é desqualificar uma abordagem em detrimento da outra, e sim analisar como o processo de ensino da língua por meio dos gêneros se efetiva ou não nas escolas por meio do uso de livro didático, o qual é objeto de estudo para verificação e análise do processo de didatização do gênero textual ou discursivo na contemporaneidade.

Pensando da perspectiva do professor, tais abordagens não são excludentes quando se pensa em ações voltadas à educação básica. Elas podem se complementar, ampliando as possibilidades de desenvolvimento do aluno tanto na esfera artificializada da escola quanto na esfera social cotidiana, visto que a teoria do gênero discursivo e da Linguística Textual assumem, nessas condições, um viés pedagógico a partir da figura do professor.

O problema da confusão gerada com as duas teorias vai além da nomenclatura, pois, como veremos nas análises de três livros didáticos (Português: linguagens; Singular & plural: leitura, produção e estudos da linguagem; Projeto Teláris: português), *corpus* desse estudo, não se aprofundam nem em uma abordagem nem em outra, fazendo com que o ensino baseado no gênero transvista-se de uma nova roupagem, mas continua voltado para a categorização e uniformização do ensino de língua materna pautado nos antigos modelos de ensino da gramática tradicional. Dessa forma, entender como ocorre o processo de didatização do gênero permite depreender que concepções e abordagens de ensino regimentam o material, como é feita a passagem do conhecimento científico para conhecimento ensinável no processo de transposição didática e que metodologia foi adotada, para, quiçá, promover uma reflexão que culmine na tomada de atitudes em prol da exequibilidade e melhoria da aprendizagem discente.

Nesse interim, não cabe a este estudo responsabilizar o professor sobre os fracassos decorrentes de interpretações deficitárias de concepções e abordagens linguísticas presentes nos materiais didáticos e documentos oficiais, visto que a falta de clareza não é privilégio dos docentes. Além do fato

de que as condições de trabalho não contribuem para a devida formação continuada e aprofundamento dos estudos sobre as teorias vigentes. Ou seja, o professor, assim como o aluno, é vítima de políticas públicas educacionais mal estruturadas. Fato que merece maior aprofundamento, mas foge aos objetivos iniciais deste trabalho, por isso, ficar-se-á para estudos futuros.

Antes de aprofundarmos a discussão sobre as propostas de mudanças na concepção de ensino de língua, em que o gênero se torna objeto de ensino materializado no texto (BRASIL, 1998), é interessante conhecer e compreender, mesmo que sucintamente, como se deu o processo de construção dos diferentes paradigmas da Linguística, tendo em vista que estes têm repercussões nos processos de ensino e aprendizagem de línguas. A Linguística pode ser entendida como “estudo científico da linguagem e das línguas naturais e seus discursos. Enquanto ciência centra-se na elaboração e reelaboração de modelos teóricos” (SANTOS, 1994). E, enquanto estudo das línguas naturais, de acordo com Franchi (*apud* SANTOS, 1994), interessa-se pelo conjunto estruturado dos recursos linguísticos em suas dimensões sintáticas, semânticas, dêitico-referencial, pragmático-discursiva e dimensão lógica.

Detendo-se, mais especificamente na Linguística Textual, que surge por volta do final dos anos 60 (CHARAUDEAU, 2004, p.306) e em seus três passos principais de evolução: as análises transfrásticas, a gramática de texto e a teórica do texto (GALEMBECK, 2005), os quais serão descritos na sequência; a Linguística Textual não se apresenta como uma teoria da frase estendida ao texto, não encara o texto como algo finito e formal, mas como processual, dinâmico, funcional, interdisciplinar e interacional. As análises transfrásticas não consideram o texto como objeto de análise, uma vez que o percurso é da frase para o texto. Entretanto, elas surgiram para tentar explicar certos fenômenos que não se enquadravam nas teorias e/ou gramáticas existentes (GALEMBECK, 2005).

Já a Gramática de Texto propôs o texto como objeto central de estudo, procurando estabelecer um sistema de regras finito e recorrente, partilhado pelos usuários de uma língua. Sendo possível ao usuário identificar e

classificar um conjunto de frases como sendo ou não texto, visto que ele possui competência textual para isso. Com as gramáticas de texto foi possível a constatação de que o texto é a unidade linguística mais elevada e se desdobra ou se subdivide em unidades menores, igualmente passíveis de classificação; e que as significações do texto não constituem o somatório das partes que o compõem. Mas, ainda apresenta alguns problemas como tratar o texto como um conjunto de regras finito e separar a noção de texto e discurso, pois o texto só pode ser compreendido a partir do uso em uma situação real de interação (GALEMBECK, 2005).

A teoria do texto nasce da necessidade de discutir a constituição, o funcionamento, a produção dos textos em uso numa situação real de interação verbal (GALEMBECK, 2005), ou seja, passa-se a considerar a noção de textualidade, contexto e interação. A língua é vista como um sistema real de uso em determinados contextos comunicativos e o texto deixa de ser visto como pronto e acabado para ser uma unidade em constante construção e reconstrução. Marcuschi esclarece que a Linguística Textual,

abordada em sentido estrito, é algo bem diverso da análise literária; também é diferente da retórica e da estilística, embora evidencie parentescos com ambas. Configura uma linha de investigação interdisciplinar dentro da linguística e como tal exige métodos e categorias de várias procedências. Basicamente, trata dos processos e regularidades gerais e específicos segundo os quais se produz, constitui, compreende e descreve o fenômeno texto (MARCUSCHI, 2012, p. 17).

Nessa perspectiva, Marcuschi salienta a importância em esclarecer a concepção de língua a ser adotada quando se opera com categorias tais como texto ou discurso, já que disto dependerão muitas das posições adotadas no estudo (MARCUSCHI, 2012). Entretanto, diferenciar a noção de texto e discurso, como já foi dito anteriormente, é complexa, principalmente, porque

em certos casos são vistas até como intercambiáveis. A tendência é ver o texto no plano das formas linguísticas e de sua organização, ao passo que o discurso seria o plano do funcionamento enunciativo, o plano da enunciação e efeitos de sentido na sua circulação sociointerativa e discursiva envolvendo outros aspectos. Texto e

discurso não distinguem fala e escrita como querem alguns nem distinguem de maneira dicotômica duas abordagens. São muito mais duas maneiras complementares de focar a produção linguística em funcionamento (MARCUSCHI, 2008, p. 58).

No percurso entre o discurso e o texto está o gênero e quando os PCN instituem o “gênero como objeto de ensino ou destacam a importância de considerar as características dos gêneros, na leitura e na produção dos textos” (ROJO, 2005, p.184), eclodiu uma série de pesquisas direcionadas à teoria de gêneros. Tendo elas origem nas questões suscitadas pelo círculo de Bakhtin, mas com enfoques diferentes. Isto é, conforme Rojo, as pesquisas apontavam que

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

Na tentativa de atenderem às exigências dos documentos oficiais somada a gama de novos estudos sobre gêneros textuais ou discursivos, a Linguística Textual “assume importância decisiva no ensino de língua e na montagem de manuais que buscam estudar textos” (MARCUSCHI, 2012, p. 33). No entanto, quando se trata do universo escolar, de transformar e aplicar tais teorias no processo de ensino da língua materna ocorre “estrangulamentos nesse movimento (...) que ganha vulgarização científica em manuais, cursos de formação continuada, apostilas e afins” (CERUTTI-RIZZATTI, 2012, p. 251). Ou seja, o processo de transposição do conhecimento científico em objeto a ser ensinado passa por transformações que se não forem bem estruturadas acrescentam pouco às necessidades educacionais vigentes, principalmente, no que concerne ao gênero como organização social e ao discurso como forma de poder.

As implicações presentes na expansão e formulação de vertentes teóricas, segundo Cerutti-Rizzatti,

têm como correlatos espraiamento conceitual e implicações hermenêuticas inerentes ao fato de que as apropriações conceituais se dão por filtros axiológicos e de filiação epistemológica que caracterizam os estudiosos, o que se justificaria, por si só, a condição de homens e mulheres histórica, cultural e geograficamente situados que os caracteriza (CERUTTI-RIZZATTI, 2012, p. 251).

Tais implicações nos remetem a Bakhtin, quanto ao caráter responsivo do discurso, à situação real de emprego da língua, ao contexto sócio-histórico, aos valores axiológicos do sujeito que entra em contato com a vertente teórica reproduzida em um novo discurso, portanto, cheia de valorações de um discurso científico vulgarizado, gerando, muitas vezes, nesse processo lacunas que distanciam o professor do pesquisador, provocando incoerências teórico-metodológicas e como diz Cerutti-Rizzatti (2012), um estrangulamento do processo. Em outras palavras, o conhecimento chega ao professor por meio de releituras registradas em documentos e manuais, cuja a relação implícita de poder não permite a reelaboração e criação do saber ou quando permite este se torna fragmentado. Sendo assim, os professores podem reproduzir tal discurso, sem a devida reflexão e apropriação do conhecimento transpondo-o aos alunos num processo em que, não raro, sem sentido para ambos.

Isso porque “o discurso educacional retira seu poder de sua enorme penetração”, pois “os livros didáticos são leitura obrigatória para muitas pessoas” (...) e “são usados amplamente por todos os cidadãos durante seu processo de educação formal” (DIJK, 2012, p. 82). Dijk argumenta que o conhecimento e as atitudes manifestados e transmitidos nesse material pedagógico propagam o ideal e os valores das classes detentoras do poder e, por isso, raramente polemizam, inculcando valores e ideologias de obediência e/ou aceitação pacífica de sua condição (DIJK, 2012, p. 82).

Diante do exposto, caberia a reflexão sobre o problema estar no material (método de ensino adotado), ou nas relações entre os sujeitos ativos nesse processo: instituição de ensino, professor, aluno, governo e sociedade num

movimento sincrônico e diacrônico. Ao professor, peça de grande importância na partilha ou manutenção do poder, caberia desviar-se do currículo tradicional, rompendo com os velhos paradigmas maquiados no discurso de mudanças inovadoras e uma prática inconsistente, em que o aluno ainda é receptor passivo de informações e conhecimentos. Ou seja, tem papel de espectador num processo em que deveria ser o protagonista. O livro didático e outros materiais pedagógicos reproduzem e legitimam, por meio do discurso, o poder na sociedade, o qual imbui o sentimento de autonomia e liberdade intelectual em cada indivíduo. Quando, na realidade, orienta a pensarem de maneira similar uns aos outros, compartilhando não o poder, mas a submissão.

O docente, como mediador do processo, tem a responsabilidade de mostrar tais relações de poder e possibilitar situações em que fique claro ao aluno o processo pelo qual vivencia em sua formação cognitiva e social para que possa tomar decisões conscientes cumprindo de fato um dos objetivos da educação: formar um cidadão crítico e consciente para agir e integrar-se à sociedade. Por isso, ter um amplo conhecimento sobre o material adotado, sobre como ocorre o processo de didatização, as escolhas dos temas, textos e conteúdos veiculados no material, as teorias que o fundamenta somado ao acesso a outras fontes contribui para o rompimento das amarras impostas pela dominação daqueles que detêm o poder e o partilha por meio do conhecimento em doses reduzidas, suficientes apenas para atender às suas necessidades de mão de obra passiva, mas capaz de produzir.

Dijk afirma que

o poder é tanto exercido quanto reproduzido no e pelo discurso. Sem comunicação – escrita e fala -, o poder na sociedade não pode ser exercido ou legitimado. O poder pressupõe conhecimento, crenças, ideologias a fim de sustentar-se e reproduzir-se. O discurso mostra e comunica estruturalmente essas condições cruciais da reprodução para todos os níveis, dimensões e contextos sociais (DIJK, 2012, p. 85).

Embora seja sabido que o processo de aprendizagem da criança começa bem antes de sua inserção ao meio escolar, é na escola que o acesso

ao conhecimento científico se simula e ganha *status* de superioridade e valorização social. Supostamente, o processo de partilha do poder deveria se intensificar nessa fase. Mas será que isso ocorre? Ou, se as mudanças introduzidas com os PCN na década de 1990 e o processo de transposição didática e/ou didatização do gênero partilham o poder ou maquiagem a realidade legitimando o poder de forma velada? Ou ainda, como afirma Dijk, “uma estratégia crucial quando se trata de disfarçar o poder é convencer as pessoas sem poder de que elas praticaram ações desejadas em nome de seus interesses” (DIJK, 2012, p. 84)?

Verificar como se dá o processo de didatização do ensino de língua por meio dos gêneros nos materiais didáticos selecionados, além de ser o objetivo desse estudo, é uma forma de propor, se necessário, uma reflexão para que haja mudanças que efetivem o discurso veiculado em manuais e parâmetros criados para orientar o ensino de língua nas escolas. Mudanças como: o ensino de português, que era centrado na microestrutura (a frase), passa a focar a macroestrutura (o texto); a gramática normativa, antes vista como a forma mais adequada para se ensinar uma língua, perde sua hegemonia num movimento de reflexão sobre o que realmente seria o objeto de ensino de uma língua.

Porém, a adoção do texto e em raros momentos do discurso como objeto dos estudos linguísticos não foi e não é um processo uniforme, já que há várias orientações às quais correspondem a propostas teórico-metodológicas diversas como, por exemplo, a Análise do Discurso e a Linguística Textual. A primeira, tem o sujeito da enunciação, os sentidos que ele produz e a ideologia que subjaz à sua mensagem como preocupação dominante. Já a Linguística Textual tem como objeto específico de estudo os processos de construção textual, por meio dos quais os participantes do ato comunicativo criam sentidos e interagem uns com os outros (GALEMBECK, 2005, p. 68).

Dessa forma, o texto (a macroestrutura) assume o papel de objeto a ser ensinado nas escolas, e o gênero surge como organizador social da concretização do texto. Todavia, o processo de transição e/ou de didatização do texto é complexo e, mesmo após quase 20 anos de PCN, ainda não se consolidou. Pois, nem mesmo os parâmetros curriculares nacionais

apresentam clareza quanto à fundamentação sobre o ensino centrado nos gêneros, uma vez que traz equívocos de leitura teórica contribuindo para a não consolidação dos postulados elencados. Ou seja, a questão de se trabalhar com gêneros textuais e/ou discursivos é mais complexa que simplesmente determinar sua obrigatoriedade no ensino de português na educação básica. Essa é uma questão latente que permeia o presente estudo, especialmente, no que tange as análises presentes no capítulo 3.

Além das questões e reflexões suscitadas, pensar sobre o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental – ciclo II requer a compreensão sobre que aluno passará por tal processo de ensino-aprendizagem. Lembrando-se de que a fase da adolescência é um período da vida marcado por diversas transformações, tanto de ordem física, psíquica, sociocultural, afetivo-emocional quanto cognitiva. Sendo imprescindível articular todos “os aspectos envolvidos nessa transição, considerando as características do objeto de conhecimento em questão - as práticas sociais da linguagem -, em situações didáticas que possam contribuir para a formação do sujeito” (BRASIL, 1998, p. 45).

Tais transformações desenvolvem um tipo de comportamento específico, somado a um conjunto de valores que culminam na identidade do adolescente, tanto no que diz respeito ao lugar que ocupam na sociedade e nas relações que estabelecem com o mundo adulto (nem crianças, nem adultos) quanto na relação estabelecida no interior dos grupos aos quais pertencem ou querem pertencer. Consequentemente, repercutem na linguagem utilizada por eles, com a incorporação e criação de modismos, vocabulário específico, formas de expressão entre outras que devem ser consideradas na escolha de metodologias de trabalho e de quais conteúdos priorizar. Principalmente, quando se trata de alunos pertencentes à série inicial do ensino fundamental ciclo – II, os quais são inseridos numa dinâmica de estudos diferente, com mais cobranças em termos de resultados acadêmicos; com mais professores, cada um com suas peculiaridades; com carga horária, muitas vezes, maior; com ritmo de aula acelerado, sem o tempo e a atenção antes dispensados a eles e com número maior de disciplinas a cumprir. Tudo isso exige que os alunos

tenham mais independência, autonomia, organização, porém, pode gerar ansiedade e dificuldades nessa fase de transição. Além de estarem conectados com o mundo virtual e jogos de videogames, tidos como mais atrativos que a sala de aula.

Por isso, ao se adotar um material direcionado ao 6º ano tem-se que observar se o livro didático está considerando todos esses aspectos em sua concepção, pois, ao desconsiderá-los a chance de fracasso aumenta significativamente. Ainda mais se a proposta segue às orientações de trabalho centrado no uso social da língua em que o discurso se realiza nos enunciados. Ignorar os sujeitos do processo demonstra a manutenção do ensino centrado no material, em que o professor tem a função de transmitir conhecimento e o aluno de receptor passivo.

Outra questão a se considerar é a discussão sobre quais conteúdos e metodologias devem permear um currículo preocupado com a construção de aprendizagens significativas necessárias à inserção e interação social dos indivíduos. Compreender e saber usar a língua, considerando-a como organismo vivo (BAKHTIN, 2009) e pulsante, é um dos maiores desafios no ensino de Língua Portuguesa.

Partindo da premissa de que a língua é um organismo vivo, limitá-la a mecanismos fechados e redutíveis de suas potencialidades seria um retrocesso, visto que todo sujeito é historicamente constituído e, por mais previsível que possa parecer, não está fadado a seguir sempre o mesmo caminho. Há muitas lacunas a serem preenchidas e/ou descobertas. Ao mesmo tempo em que se faz uso da língua com tanta maestria e simplicidade, depara-se, em seu ensino, com situações herméticas. Diante disso, muitos estudos são realizados na tentativa de amenizar as dificuldades encontradas no processo de ensino-aprendizagem de uma língua. Nesse sentido, livros didáticos são reestruturados, políticas educacionais governamentais são implementadas, por exemplo, a proposta adotada pela rede Estadual de São Paulo ao propor um Currículo Integralizado – estruturado, em partes, nas concepções de ensino de Schneuwly e Dolz (2004).

O Currículo de Língua Portuguesa do Estado de São Paulo traz em sua essência a fundamentação e ideologia proposta pelos PCN, principalmente, no que concerne ao texto como centro da aula. Compreendendo-o “em sentido semiótico, podendo, assim, estar organizado a partir da combinação de diferentes linguagens, não apenas da verbal” (SÃO PAULO, 2012, p. 32). Mesmo entendendo o texto como produção individual, ele é capaz de proporcionar situações de interação social diversificadas, pois em sua constituição ocorrem processos relativamente estáveis denominados gêneros.

De acordo com o Currículo,

os gêneros textuais são, ao mesmo tempo, eventos linguísticos e ações sociais. Funcionam como paradigmas comunicativos que nos permitem gerar expectativas e previsões ao elaborarmos a compreensão de um texto. (...) são artefatos linguísticos construídos histórica e culturalmente pelas pessoas para atingir objetivos específicos em situações sociais particulares (SÃO PAULO, 2012, p. 32-3).

Retomando a questão do texto, Hanks define

quando usado de forma genérica, tal como em “o texto é composto de sentenças interconectadas”, *texto* pode ser tomado (heurísticamente) para designar qualquer configuração de signos coerentemente interpretável por alguma comunidade de usuários. Mesmo sendo tão vaga, essa definição já nos compromete com uma determinada linha de investigação (HANKS, 2008, p. 119).

Dessa forma, poderíamos entender que, praticamente, tudo é texto desde que faça sentido ou, seja interpretado por alguma comunidade de usuários. Hanks complementa afirmando que

o fato da interpretabilidade por parte de uma comunidade de usuários situa o texto não tanto na estrutura imanente de um discurso mas, principalmente, na matriz social no interior da qual o discurso é produzido e compreendido. Esse fato também sinaliza uma orientação social segundo a qual o texto, o que quer que este seja, é um fenômeno comunicativo (HANKS, 2008, p. 119-20).

O que permite a interpretabilidade do texto é sua textualidade que, segundo o autor, também tem um conceito vago. Entendida como “qualidade de coerência ou de conectividade que caracteriza o texto”. Nas palavras de Hanks,

Assumo a posição de que, mesmo que as propriedades formais e funcionais de signos complexos possam auxiliar no estabelecimento da textualidade, é a adequação entre a forma do signo e um contexto mais amplo que determina sua coerência em última instância (HANKS, 2008, p. 120).

Marcuschi, (*apud* CAVALCANTE, 2013, p. 18), define texto como “unidade máxima de funcionamento da língua”, ou ainda, segundo a concepção de Beaugrande (*apud* CAVALCANTE, 2013, p. 18), o texto é “um evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, culturais, sociais e cognitivas” e chega à conclusão de que

o texto é um evento comunicativo em que estão presentes os elementos linguísticos, visuais e sonoros, os fatores cognitivos e vários aspectos. É, também, um evento de interação entre locutor e interlocutor, os quais se encontram em um diálogo constante. (CAVALCANTE, 2013, p. 20)

Entendendo o texto como evento comunicativo é preciso esclarecer alguns de seus aspectos como cotexto (elementos linguísticos presentes na superfície textual) e contexto (“conjunto de suposições, baseadas nos saberes dos interlocutores, mobilizadas para a interpretação de um texto”) (KOCH e ELIAS, 2009, p. 64), como se vê a concepção está centrada na perspectiva da Linguística Textual, na descrição da materialidade do texto. Isto é, numa concepção de ensino centrada no texto, este funciona como unidade, o gênero como objeto de ensino e a esfera como ferramenta organizativa dos gêneros.

Koch e Elias argumentam que,

o texto é lugar de interação de sujeitos sociais, os quais, dialogicamente, nele se constituem e são constituídos; e que, por meio de ações linguísticas e sociocognitivas, constroem objetos do

discurso e propostas de sentido, ao operarem escolhas significativas entre as múltiplas formas de organização textual e as diversas possibilidades de seleção lexical que a língua lhes põe a disposição. A essa concepção subjaz, necessariamente, a ideia de que há, em todo e qualquer texto, uma gama de implícitos, dos mais variados tipos, somente detectáveis pela mobilização do contexto sociolinguístico no interior do qual se movem os atores sociais. (KOCH e ELIAS, 2009, p. 7)

Ou seja, é preciso identificar os elementos presentes no discurso para compreendê-lo e interagir dialogicamente, tanto diacrônica como sincronicamente, com o discurso do outro.

Nesse rol de definições, a base do ensino de língua está no texto e em suas diversas configurações representadas pelos gêneros. Por isso, compreender o conceito de gênero é uma necessidade do ensino voltado para aprendizagem de leitura e produção de textos, visto que são processos dinâmicos de interação podendo ser enquadrados numa gama de gêneros similares e distintos simultaneamente. Tal paradoxo se resume no conceito de que gênero não se limita a considerar apenas aspectos estruturais ou formais do texto. Mais do que isso, essa noção incorpora elementos de caráter social e histórico, considerando a situação de produção de um dado discurso (quem fala, para quem, em que situação, em que momento histórico, em que veículo, com que objetivo, em que registro, qual a condição social dos interlocutores, seu posicionamento ideológico) e a forma de dizer de cada interlocutor.

Aparentemente, estaria resolvido um dos grandes dificultadores no ensino de uma língua, contudo, será que o ensino centrado em gêneros de fato acontece nas escolas públicas? Os livros didáticos funcionam como subsídios para os professores ensinarem a Língua Portuguesa por meio dos gêneros? As atividades propostas nos livros didáticos do ensino fundamental - ciclo II são condizentes com a abordagem de ensino e aprendizagem centrada no texto e nos gêneros, ou os usam como pretexto? Esses são alguns questionamentos que intrigam muitos professores, uma vez que a insuficiente aprendizagem dos alunos em relação ao conhecimento e utilidade proficiente da Língua Portuguesa é tema corrente nas discussões sobre a qualidade da educação. Responder a tais questionamentos não é uma tarefa fácil, mas ao entender

como ocorre o processo de didatização do gênero nos livros didáticos é possível propor ações que minimizem tais dúvidas, em que os gêneros não sejam o foco do processo de ensino-aprendizagem, mas o meio para que ele ocorra.

Justamente, na tentativa de dirimir tais questionamentos, no capítulo 3 - “Descrição e análise do *corpus*” e nas considerações finais constatam-se que há muitas lacunas presentes nos materiais didáticos analisados a serem preenchidas nesse processo de transição do ensino centrado no gênero e no texto. Uma vez que falta clareza nas concepções norteadoras do material analisado, bem como a mescla de abordagens nas atividades propostas que, ora se complementam, ora se anulam, contribuem para o processo de didatização deficitária. Embora não se possa ignorar um avanço na qualidade dos livros didáticos e sua preocupação em adequar-se às novas exigências tanto dos PCN como da própria dinâmica da sociedade em constante mudança e evolução tecnológica. Diante disso, a figura do professor se torna essencial na condução e preparo de atividades concernentes às necessidades da realidade educacional vigente, em que o aluno tenha condições de entender o processo pelo qual vivencia na escola e tenha condições de se tornar um usuário competente da língua.

CAPÍTULO 1 – METODOLOGIA

Ao se realizar um estudo preocupado com o processo de didatização do gênero, questões sobre que bases metodológicas devem orientar o trabalho surgem. Mas diante de uma perspectiva que intenta promover a reflexão para que o professor, aquele que está diretamente relacionado com os materiais didáticos, com os alunos e com a instituição escola, possa entender as implicações e imbricações presentes nos livros didáticos adotados pelas escolas, ou seja, para compreender as ideologias, as teorias que os fundamentam e como isso é transposto no material para o aluno; não nos resta outra opção a não ser adotar a metodologia de pesquisa qualitativa crítica, já que ela “é informada por uma teoria epistemológica e social que esclarece a relação entre produção e conhecimento, ação, identidade humana, poder, liberdade e mudança social” (CARSPECKEN, 2011, p. 398).

Partindo-se da análise de livros didáticos de língua portuguesa para o 6º ano do ensino fundamental, a pesquisa crítica propicia desenvolver um projeto em conscientização que

funciona em nível de *saber como*, o conhecimento implícito que os humanos aprendem quando socializados em culturas para que possam entrar em relações sociais, comunicarem-se com outros em sua cultura, assumirem e manterem identidades e coordenarem suas atividades com outras pessoas em relação ao mundo físico para responder às necessidades materiais básicas. [...] o *saber como* avança para formas explícitas de conhecimento discursivo, para que pressupostos implícitos, categorias conceituais, crenças e normas embutidas em práticas socialmente construídas, possam ser comunicativamente examinadas e julgadas (CARSPECKEN, 2011, p. 397)

É nessa perspectiva de análise que concentra os estudos. Mais que apresentar análises exaustivas sobre quantidade de gêneros, especificar suas características e dizer se estão adequadas ou não, de descrever detalhadamente o *corpus*, o estudo pretende desenvolver e/ou construir uma consciência que o material adotado, muitas vezes, não propicia aos envolvidos. Uma por trazer incrustado em seu cerne a manutenção do poder, não querendo compartilhá-lo, mas iludindo professores e alunos que por estarem inseridos em escolas, lugar de pretensão aprendido, acreditam estarem compartilhando o poder. Questões que serão discutidas no próximo capítulo. Outra por propiciarem raros momentos de elaboração e reelaboração de

atividades reflexivas sobre o que se ensina, o que se aprende, em que contexto, com qual finalidade e qual é o lugar do sujeito-aluno e o sujeito-professor nesse processo.

Segundo Carspecken (2011), compreender as estruturas de identidades oferecidas por uma cultura nos dirá sobre as relações de poder naquela cultura. Isso está intrinsicamente relacionado às identidades “mim”, projeção da identidade “eu”, em que o sujeito pode assumir diferentes identidades “mim” em contextos sociais distintos, mutáveis conforme se soma a ele novas experiências, construindo identidades “mim” e/ou identidade social muito diferentes (CARSPECKEN, 2011, p. 396). Entretanto, as identidades

“eu” é a fonte de nossa singularidade como indivíduos. [...] o *eu* responde a nossas próprias ações e formações *mim*, assumindo responsabilidades por elas. Assume a posição de um *outro generalizado* para monitorar e julgar o *self*. Dessa maneira o *eu* também é um *nós* (*idem*).

Entender as relações entre as identidades “mim” e as identidades “eu” na construção social dos indivíduos nos permite supor que o material influencia negativa ou positivamente na construção de uma nova identidade “mim” por internalizarem outras posições generalizadas oriundas de julgamentos e exemplos selecionados nos materiais didáticos que os rotulam como inferiores, ou seja, o indivíduo experimenta a opressão ou por não se sentir parte do processo ou por não compreender as atividades presentes no material.

Retomando as questões sobre a metodologia de pesquisa, toda pesquisa demanda escolha de um método, entendido como um conjunto de procedimentos de coleta e análise de dados tomados pelo pesquisador para realizar sua investigação; e de uma metodologia, que diz respeito às visões de mundo, às concepções teóricas e à concepção de verdade que fundamentam o método ou tal conjunto de procedimentos.

Diante do exposto, para Oliveira, a metodologia da pesquisa vista como processo para produção de conhecimento científico deve ser trabalhada dentro de uma visão sistêmica, holística, dialógica e dialética, focada na totalidade do objeto de estudo para distinguir as partes do todo, sem dicotomizar ou fragmentar o conhecimento (OLIVEIRA, 2013, p. 50). Lembrando que a

pesquisa pode ser de ordem quantitativa, qualitativa ou apresentar características de ambas.

A pesquisa quantitativa “ênfata o ato de medir e de analisar as relações causais entre variáveis, e não processos. Aqueles que propõem esses estudos alegam que seu trabalho é feito a partir de um esquema livre de valores” (DENZIN e LINCOLN, 2006 p. 23). Enquanto que a pesquisa qualitativa “implica uma ênfase sobre as qualidades das entidades e sobre os processos e os significados que não são examinados ou medidos experimentalmente em termos de quantidade, volume, intensidade ou frequência” (DENZIN e LINCOLN, 2006 p. 23). Isto é, possui o poder de analisar os fenômenos com consideração do contexto. Sendo a pesquisa qualitativa a adotada por esta pesquisa, pois a intenção não é mensurar o quanto o gênero é didatizado, mas entender e refletir sobre o processo de transposição didática do gênero presente nos livros didáticos que perfazem o *corpus* de estudo.

As duas formas de concepção metodológica, dependendo do planejamento e dos interesses do pesquisador, podem compartilhar de uma mesma pesquisa podendo haver predominância de uma em relação à outra num movimento de cooperação e complementação na produção de novos conhecimentos.

Retomando a questão da pesquisa qualitativa, Denzin e Lincoln a define,

é um campo interdisciplinar, transdisciplinar e, às vezes, contradisciplinar, que atravessa as humanidades, as ciências sociais e as ciências físicas. A pesquisa qualitativa é muitas coisas ao mesmo tempo. Tem um foco multiparadigmático. Seus praticantes são suscetíveis ao valor da abordagem de múltiplos métodos, tendo um compromisso com a perspectiva naturalista e a compreensão interpretativa da experiência humana. Ao mesmo tempo, trata-se de um campo inerentemente político e influenciado por múltiplas posturas éticas e políticas. A pesquisa qualitativa adota duas tensões ao mesmo tempo. Por um lado, é atraída a uma sensibilidade geral, interpretativa, pós-experimental, pós-moderna, feminista e crítica. Por outro, é atraída a concepções da experiência humana e de sua análise mais restritas à definição positivista, pós-positivista, humanista e naturalista. Além disso, essas tensões podem ser combinadas no mesmo projeto, com aplicação tanto das perspectivas pós-moderna e naturalista quanto das perspectivas crítica e humanista. (DENZIN e LINCOLN, 2006, p. 21)

Para o estudo em questão, a pesquisa qualitativa terá preferência. Lembrando que para se realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele (LÜDKE, 1986, p.1). Sempre partindo de um problema e/ou hipótese, a pesquisa intenta compor soluções para resolvê-lo, porém, a hipótese pode ser ou não confirmada. O que não pode, como afirma Lüdke (1986), é ser ignorada.

Do mesmo modo, Amorin (2004) apresenta a questão da alteridade na pesquisa, visando discutir a relação, procura e o lugar do outro dentro da pesquisa e na construção do sujeito pesquisador, isto é, a necessidade de se pensar o método dialético e dialógico na relação com o pesquisador-objeto. Visto que o objeto de pesquisa transforma o pesquisador por meio das relações dialético-dialógica do pensar, analisar, envolver-se e projetar-se no outro. Sendo necessário um distanciamento inicial entre objeto e pesquisador afim de que se possa determinar o lugar do pesquisador, o lugar do objeto e o lugar do outro, para a partir daí se construir a pesquisa, na qual o processo de alteridade contribua para o desenvolvimento tanto da pesquisa quanto do pesquisador na busca tanto pelo eu quanto pelo outro. O outro, segundo Amorin (2004)

é aquele em relação ao qual não há adesão e que assim se constitui como um objeto para mim. E se a construção do objeto se faz por objetivação do sujeito, isto é, pelo que em mim se descola e não adere, pode-se dizer que a alteridade enquanto objeto de pesquisa procede de mim (AMORIN, 2004, p. 69).

A análise do *corpus* busca encontrar no objeto a presença desse *outro* na construção do material didático e compreender o quanto do *outro* está presente no *eu* que trabalha com tal material, interferindo ou não na concepção de ensino e abordagem adotada pelo livro didático e, finalmente, pelo professor. Nessa perspectiva, verificar como acontece o processo de didatização do gênero nos materiais didáticos e se ele contribui ou não para a aprendizagem, emerge como objeto a ser pesquisado.

A pesquisa desenvolvida é de análise documental, pois se constitui “numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja

complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (LÜDKE, 1986, p. 38).

Entendendo documento como todo material escrito usado como fonte de informação, principalmente, sobre o comportamento humano. A análise documental apresenta algumas vantagens como: os documentos constituem uma fonte estável e rica; podem ser consultados várias vezes; são ótimos como fonte de evidências e de informação; custo normalmente baixo; são fontes não-reativas e podem indicar problemas que necessitem ser explorados através de outros métodos.

Vantagens confluentes com os objetivos da pesquisa que visa analisar as atividades propostas nos livros didáticos do Ensino Fundamental ciclo II com base no viés de ensino centrado no gênero; apresentar o gênero como objeto metalinguístico e pragmático de ensino e de interação social entre os indivíduos; comparar a fundamentação metodológica proposta nos manuais dos livros didáticos e as atividades a serem desenvolvidas em aula; diagnosticar a penetração social imbricada nos gêneros presentes nos livros didáticos; entender e verificar como ocorre o processo de didatização do gênero nos materiais didáticos selecionados; compreender o gênero e suas implicações sociais na perspectiva do ensino como da aprendizagem; e verificar se os livros didáticos selecionados adotam o gênero como objeto de ensino ou como pretextos ou como meio para o processo de ensino e aprendizagem da língua materna (CERUTTI-RIZZATTI, 2011, p. 254).

Seguindo os procedimentos metodológicos da pesquisa documental, o primeiro passo é a escolha e caracterização do documento a ser analisado, ou seja, os livros didáticos de língua portuguesa do 6º ano do ensino fundamental ciclo II e seus respectivos manuais do professor, os Parâmetros Curriculares Nacionais e os referenciais teóricos que embasam o ensino por meio dos gêneros.

Em seguida, por meio do método analítico-crítico, desenvolver uma análise dos referenciais metodológicos presentes nos livros didáticos, comparando-os com os Parâmetros Curriculares Nacionais, com algumas teorias vigentes e como o material selecionado didatizou o gênero. A partir de

um estudo bibliográfico sobre teorias fundantes e de análise de gênero com vistas ao desenvolvimento coerente de um ensino baseado nas teorias do gênero textual e discursivo, em que os textos, conforme os PCN,

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

Apontar os pontos de intersecção entre as teorias numa tentativa de promover uma discussão imbricada na aprendizagem e formação sociocognitiva do cidadão. Do mesmo modo, entender as relações dialógicas presentes no gênero, seu caráter responsivo caracterizado por situações se não reais, próximas do cotidiano social em que alunos e professores se inserem. Pois, segundo Bakhtin,

As ciências exatas são uma forma monológica do saber: o intelecto contempla uma *coisa*² e emite enunciado sobre ela. Aí só há um sujeito: o cognoscente (contemplador) e falante (enunciador). A ele só se contrapõe a coisa *muda*. Qualquer objeto do saber (incluindo o homem) pode ser percebido e conhecido como coisa. Mas o sujeito como tal não pode ser percebido e estudado como coisa porque, como sujeito e permanecendo sujeito, não pode tornar-se mudo; conseqüentemente, o conhecimento que se tem dele só pode ser *dialógico* (BAKHTIN, 2006, p. 400).

Compreendidas as teorias, a próxima etapa é a análise do *corpus*, observando tanto os gêneros escolhidos pela unidade do livro didático como objeto a ser estudado, como também os gêneros presentes no material que podem ou não serem ferramentas para a aprendizagem do gênero foco da unidade. Para cada um dos livros adotados, as unidades 1 e seus respectivos capítulos foram selecionados para análise.

Em seguida, selecionando algumas atividades de cada livro didático e analisando-as seguindo os parâmetros dos referenciais teóricos, sistematizar o conhecimento produzido para, se necessário produzir mais análises de modo

² Grifos do autor.

que se possa refletir sobre a adequabilidade do material com a perspectiva das teorias do gênero. A respeito da escolha do *corpus*, o capítulo 3 – Descrição e análise do material, apresenta a justificativa e o detalhamento do *corpus*, objeto de análise e reflexão do presente estudo. Culminando, nesse mesmo capítulo, na análise descritiva e crítica do recorte feito sobre que unidades e capítulos dos livros didáticos priorizar. Também com a apresentação digitalizada de muitas das atividades para que não se fique apenas com a descrição do analista. Ao final, de posse de todo o conhecimento produzido com as análises e reflexões promover o registro das considerações finais.

CAPÍTULO 2 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

No processo de ensino e aprendizagem discente, é uma constante a busca por tentar entender a complexidade presente no ato de aprender e/ou no próprio processo educativo vigente em nosso país. Abaixo serão apresentadas algumas questões teóricas salientes, que permeiam o ensino de língua portuguesa na contemporaneidade, visíveis nos livros didáticos distribuídos às escolas da rede pública de ensino.

Por exemplo, entender a questão do poder veiculada nos materiais didáticos; a confusão latente entre o que é do campo da Linguística Textual e o que é da Análise do Discurso – postulado por Bakhtin e seu círculo, salientando que o círculo e Bakhtin não postulam sua teoria com viés didático, eles discutem questões atinentes à filosofia da linguagem, em que a língua é um organismo vivo; e tentar entender as relações de poder e o discurso presente nos livros didáticos de língua portuguesa do ensino fundamental por meio do processo de didatização. São algumas das questões que nos debruçaremos a seguir.

2.1 Teorias de aprendizagem

Nos últimos anos, é constante deparar-se com o discurso de que os alunos saem das escolas sem saberem ler e escrever. Fato que leva a analogias históricas e pouco fundamentadas sobre a qualidade da educação do século anterior ser superior a atual. Porém, esquece-se que a escola não era para todos e que o objetivo da educação daquela época era diferente do de hoje.

A universalização do ensino trouxe novas oportunidades às crianças, contudo, o processo de inclusão gerou antagonismos acentuados no processo de ensino-aprendizagem, principalmente, na aquisição da linguagem oral e escrita. Uma vez que a cultura homogeneizadora do modelo educacional não

deu e não dá conta de atender com qualidade a diversidade cultural, linguística, econômica e social do aluno.

De acordo com Palomanes, “o conhecimento é construído quando o homem atua, física e/ou mentalmente, sobre objetos, assimilando o estímulo ou fazendo uma acomodação do novo com o que foi previamente interiorizado”, o que na moderna ciência, o conhecimento é entendido como “a habilidade de aplicar o conhecimento que se tem sobre um assunto a variadas situações, de modo a alcançar objetivos ou novos conhecimentos” (PALOMANES, 2012, p.15-16). A humanidade utiliza o conhecimento como ferramenta para dar sentido a sua própria existência, aliás, em toda sua história ele foi a garantia da existência material do homem como ser social. Fato que nos remete há vários estudos geradores de teorias que tentam entender e conseqüentemente contribuir para que mais conhecimento seja produzido e este seja acessível por meio da aprendizagem à humanidade.

No século XX, várias teorias de aprendizagem surgiram: a teoria da epistemologia genética de Piaget; a teoria construtivista de Bruner; a teoria sociocultural de Vygotsky; a teoria da aprendizagem de David Ausubel e a teoria das inteligências múltiplas de Gardner, as quais reconhecem o indivíduo como ser ativo no processo de assimilação e construção de conhecimento.

Nesse rol de teorias, fica evidente que o homem adquire conhecimento a partir das competências cognitivas e competências linguísticas, em que saber ler e saber escrever são essenciais ao indivíduo em seu processo de formação, inserção e transformação na sociedade. Sem estes saberes ele terá dificuldades em interagir e participar de atividades produtivas e coletivas.

Para tanto, é importante diferenciar linguagem, língua e fala. Sendo para Palomanes a linguagem “a capacidade inerentemente humana de se comunicar por meio das línguas” e, língua é “um sistema de regras e normas instituídas, cuja existência está vinculada a uma atualização constante através da fala, que é permanentemente estabelecida nos processos interlocutórios” (PALOMANES, 2012, p. 19). Para Saussure (2006), a língua é social e a fala individual. Ou seja, a língua traz a história de um povo, sua identidade cultural e social e a fala é a manifestação individual do código linguístico, sendo o

produto e/ou representação de um pensar, agir e ser de um povo. Afunilando um pouco mais, temos que nos remeter às questões suscitadas por Bakhtin e seu círculo (2009), o qual valoriza a fala (enunciação) afirmando sua natureza social, dialógica. De acordo com o círculo, diferentemente do que propunha o estruturalismo, mais especificamente Saussure, sem desconsiderar suas contribuições, Bakhtin inova ao recusar definir a língua como um sistema estruturado, exterior ao indivíduo e perfeitamente analisável isoladamente, além de contrariar a ideia de que a fala é individual. Para ele, a fala é social e participa constantemente de um diálogo, em que a interação com o outro é inevitável, já que o eu constitui esse outro e é por ele constituído, ou seja, o dialogismo é o princípio básico da existência humana.

Outros conceitos que são necessários esclarecer é o de cognição – “processo de captação de sentidos, percepções e assimilação de conhecimento” (PALOMANES, 2012, p. 20) -, e de linguagem. Lembrando que esta tem várias definições, por exemplo: parafraseando Palomanes (2012), para a abordagem cognitivista, é um fenômeno biológico natural, inerente à espécie humana; para a *behaviorista* ou comportamentalista se desenvolve por meio das interações sociais do tipo estímulo-resposta; para a inatista, o homem nasce com uma capacidade inata para adquirir a linguagem, da mesma forma como adquire outras habilidades; a abordagem sociointeracionista parte do pressuposto de que o homem, numa interação com o meio, é capaz de modificá-lo, isto é, o contexto sociocultural determina o que será aprendido, como e de que forma; na abordagem interacionista defendida por Piaget – as estruturas linguísticas resultam da interação entre o nível de desenvolvimento cognitivo e o ambiente linguístico social (sensório-motor); Wallon – o homem constrói o conhecimento de forma progressiva, em estágios que são assistemáticos e descontínuos e na mudança de estágio o indivíduo apresenta evolução mental qualitativa; Vygotsky – vê o homem como um sujeito social, construindo e reconstruindo o mundo a sua volta e a si próprio por meio da linguagem. Por fim, surge a teoria da aquisição da linguagem baseada no uso, a qual se dá de forma construtivista, a criança adquire a competência linguística gradualmente, partindo das estruturas concretas para estruturas mais complexas e abstratas (PALOMANES, 2012, p. 22-5).

Todas as teorias e abordagens sobre o processo de ensino-aprendizagem e aquisição da linguagem, nos leva a pensar em suas contribuições no processo de construção e formação do indivíduo, no entanto, ainda deixaram muitas lacunas a serem pesquisadas numa tentativa constante de entender e melhorar o processo de aprendizagem. Uma dessas lacunas centrou-se no uso social de práticas de leitura e escrita na sala de aula, denominado letramento. O qual não ignora a alfabetização, mas a complementa dando sentido àquilo que se aprende na escola. Em suma, a escola tem papel fundamental no ensino de língua portuguesa, desde que ela entenda que a sua função não é meramente transmitir informação, mas construir colaborativa e gradualmente uma aprendizagem coerente com às necessidades de quem a desfrutará. Isso será possível se no processo de aquisição da linguagem e no ensino da Língua Portuguesa a escola, como um todo, esteja aberta a ampliar as possibilidades de uso da língua, entendendo-a não como restrita a determinada classe social, mas como pertencente a toda sociedade, respeitando as diversidades sem ignorar a necessidade de se ensinar a norma padrão. Pois, ela permite ao indivíduo ter voz, saber interagir com o outro não pertencente à sua classe social e se defender de situações de subjugação impostas por tal variação linguística e seus usuários.

2.2 Considerações sobre as relações da universalização do ensino básico e o livro didático

Com o advento da lei 5692/71 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - houve uma reestruturação do ensino no país, principalmente no que concerne a obrigatoriedade do ensino fundamental (antigo 1º grau) e ampliação da escolaridade mínima para oito anos. Culminando anos mais tarde na lei nº 9.394/96 – uma reformulação da antiga LDB, a qual traz, em seu bojo, inovações importantes para educação nacional, pautada no desenvolvimento de capacidades (competências e habilidades); na escolha de estratégias metodológicas adequadas à valorização da formação do indivíduo dando a ele

condições de interagir com o mundo, compreendendo-o e sendo parte dele; na garantia de acesso, permanência, educação de qualidade, respeito à liberdade e apreço à tolerância são alguns dos princípios da refira lei. Porém a concretização não ocorreu e não ocorre conforme a idealizaram, gerando sérios problemas originados lá no passado, mas ainda persistentes na atualidade. Por isso, se faz necessário adotar medidas para amenizar a situação e melhorar a qualidade da educação ofertada nas escolas públicas do país. Por exemplo: entender o sistema educativo e as escolas é um passo importante para compreender como se concretiza o ato de ensinar e aprender, visto que a relação entre ambos afeta significativamente o aluno, que é a razão de todo o processo ou deveria ser. Além de estabelecer relações de poder, controle e manipulação da sociedade como um todo.

Libâneo argumenta que

há duas importantes razões para conhecer e analisar as relações entre o sistema educativo e as escolas. De um lado, as políticas educacionais e as diretrizes organizacionais e curriculares são portadoras de intencionalidades, ideias, valores, atitudes e práticas que vão influenciar as escolas e os seus profissionais na configuração das práticas formativas dos alunos, determinando um tipo de sujeito a ser educado. De outro, os profissionais das escolas podem aderir ou resistir a tais políticas e diretrizes do sistema escolar, ou então dialogar com elas e formular coletivamente, práticas formativas e inovadoras em razão de outro tipo de sujeito a ser educado. Em um caso e em outro, devem-se conhecer e analisar as formas pelas quais se inter-relacionam as políticas educacionais, a organização e gestão das escolas e as práticas pedagógicas na sala de aula. Não basta, pois, ao professor contentar-se em desenvolver saberes e competências para sair-se bem nas aulas; é preciso que enxergue mais longe, para tomar consciência das intenções do sistema escolar na conformação de sujeitos-professores e de sujeitos-alunos (LIBÂNEO, 2009, pp. 31-2).

A escola, nesse período, se revestiu de uma máscara de autossuficiência, criando uma falsa ideia de que aprender não era algo natural do ser humano, mas que dependia exclusivamente de técnicas, de especialistas e de tecnologia que poderia ser um bom material didático. Desse modo, o professor passa a ser um mero especialista na aplicação de manuais e sua criatividade fica restrita aos limites possíveis e estreitos da técnica

utilizada. Ou seja, diferentemente de como argumenta Libâneo, o professor, nessa concepção de educação, pouco contribuiu para formação de um cidadão crítico e consciente de seus direitos e deveres, pois é revestido da armadura imposta pelo sistema educativo não enxergando mais longe nem se construindo como sujeitos-professores e sujeitos-alunos.

O aluno, para essa escola, tem a função reduzida a um indivíduo que reage aos estímulos de forma a corresponder às respostas esperadas pela escola. Seus interesses e seu processo particular não são considerados e a atenção que recebe é para ajustar seu ritmo de aprendizagem e adequar-se ao sistema e programa que o professor deve implementar, numa clara referência à abordagem *behaviorista* de ensino.

Somado às mudanças anunciadas pela LDB (Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional), à democratização do ensino básico, iniciada nas décadas de 1970 e 1980, as escolas receberam um contingente de alunos oriundos de todas as camadas sociais, ou seja, aumentou a demanda por mais escolas e conseqüentemente mais professores. Isso fez com que surgissem propostas para tentar resolver a situação de falta de escolas e professores para atender as novas necessidades e realidades da escolarização básica.

Na tentativa de amenizar a situação, adaptaram-se barracões transformando-os em escolas; criaram cursos de licenciatura mais curtos e menos qualificados, conseqüentemente formaram-se professores com defasagem e os distribuíram pelas novas escolas mal estruturadas. A escola elitizada e com caráter homogêneo abriu as portas para uma nova realidade, entretanto, nasce despreparada para absorver esse novo contingente de alunos totalmente heterogêneos. Fato que contribuiu significativamente para um rendimento insatisfatório, uma vez que (os alunos) foram obrigados a se homogeneizarem num processo maquiado de inclusão e de acesso à educação básica. Em que escola e professores lutam arduamente para manter, dentro de suas possibilidades e potencialidades, um ensino que seja transformador de realidades e contribua para formação discente. As leis, muitas vezes, são distantes das práticas educacionais, pois a lei não opera com realidades múltiplas e sim com a idealização de um real. Fato que reflete diretamente nas

dificuldades encontradas tanto por escolas e professores na execução de suas tarefas. Por isso, não se tem a intenção nesse estudo de responsabilizar professores e instituições escolares sobre resultados insatisfatórios da educação básica. Embora, em determinados momentos, direta ou indiretamente a escola é tida como culpada do fracasso escolar.

Segundo Geraldi,

a escola supostamente teria como objetivo a sistematização do conhecimento resultante da reflexão assistemática, circunstancial, fortemente marcada pela intuição e pelas sucessivas construção e destruição de hipóteses. Mas a instituição escolar, incapaz de tolerar tais idas e vindas, porque adepta de uma forma de conceber o conhecimento como algo exato e cumulativo, pretensamente científico, não pode abrir mão de, didaticamente, tentar ordenar e disciplinar esta aprendizagem (GERALDI, 2013, p.117).

Isto é, a escola, por razões que fogem ao seu domínio, ainda não foi capaz de exercer sua função social de formar o indivíduo para interagir com o mundo que o cerca; não conseguiu se desvencilhar de modelos arcaicos e controladores. Em sua ânsia pelo dito correto (leis) impugna e cerceia qualquer manifestação que fuja às normas. Quando, deveria acrescentar conhecimento e ampliar as possibilidades dos jovens incentivando-os a participar ativamente da construção do mundo que também é dele. Porém, enquanto o diálogo entre a idealização das leis e a prática educativa mantiverem-se distantes, a escola ver-se-á presa à cultura elitizada e distante da maioria de seus alunos, sem se preocupar com o conhecimento trazido de casa pela criança, com a sua variação linguística, com seus hábitos cotidianos, com seus sonhos e gostos, será palco de falsas aprendizagens.

Quanto ao problema surgido com a democratização do ensino, a solução encontrada para tentar ordenar e disciplinar a aprendizagem, bem como sanar a defasagem surgidas na formação dos novos professores, foi instituir um material didático, que sozinho, ensinasse aos alunos tudo o que fosse preciso, cabendo ao professor reproduzir exatamente o que o livro propunha. O material produzido e disponibilizado teria uma versão para o professor contendo as orientações para condução das atividades para tentar suprir a pretensa

defasagem de conhecimento do professor e, outra versão direcionada aos alunos contendo os textos e atividades de ensino. Dessa forma, “automatiza-se, a um tempo, o mestre e o aluno, reduzindo a máquinas de repetição material” (GERALDI, 2013, p.117).

A solução encontrada para tentar amenizar o problema da má qualidade da educação ofertada deposita uma grande parcela da responsabilidade do fracasso na figura do professor. Mas ao se adotar o livro didático com este enfoque, o papel do professor é minado e reduzido a um mero transmissor - sem reflexão nenhuma sobre o ato de ensinar e de aprender - de um conteúdo estipulado por uma elite detentora de um suposto saber máximo, a qual governa e dita as regras do jogo. A partilha de poder e conhecimento é controlada e mediada pelas classes mais abastadas e o livro didático assume função velada ou não de propagar antigos ideais de manipulação e poder, em que o docente se encontra de mãos atadas para planejar atividades que julgue pertinentes às suas turmas.

No entanto, acreditar que apenas a criação de um material didático daria conta de toda a defasagem surgida com a democratização do ensino básico, pode ser considerado uma medida leviana ou na melhor das hipóteses, paliativa. Fato que merece maior aprofundamento, mas não é o objetivo central deste estudo, que não se limita a questionar medidas tomadas anteriormente. Mesmo que parta delas, mas discutir, a partir do que se tem, a adequabilidade de tal material com as teorias sociointeracionistas sobre a linguagem sem ter a pretensão de esgotar o assunto, já que isso tornaria o trabalho incoerente com a perspectiva discursiva.

É justamente nessa perspectiva discursiva e dialógica da linguagem que se pretende enquadrar o livro didático, uma vez que se cobra, na atualidade, um ensino centrado no gênero e no texto, mas o que se observa é o desenvolvimento de um trabalho cuja essência ainda está no ensino tradicional com foco gramatical, em que o texto assume papel de motivador de exercícios de metalinguagem e o gênero se limita a atividades de classificação.

Sabendo-se que o livro didático é ferramenta constante nas escolas, portanto leitura obrigatória, funciona como um suporte que serve para o debate

de temas que podem o sujeito vir a concordar, discordar, crescer, ou não fazer diferença na sua vida intelectual, contribuindo ou não para formação de opinião. O que o qualifica como instrumento importante no processo de formação discente, logo, entender como se organiza, se fundamenta e dissemina concepções de ensino centradas ou não no texto possibilita refletir sobre sua adequabilidade às exigências dos parâmetros educacionais vigentes. Nesse intuito, ter clareza sobre as particularidades de um ensino centrado no gênero textual ou no gênero discursivo é fundamental para se desenvolver um trabalho em que a língua seja o objeto de ensino e o aluno o foco da aprendizagem.

2.3 As relações de poder e o gênero

Com a mesma universalização e obrigatoriedade do ensino básico, mencionadas acima, o livro didático tornou-se a ferramenta de ensino mais utilizada nas escolas, bem como leitura obrigatória para a maioria dos alunos, principalmente para àqueles que não têm acesso à leitura em outros ambientes. Fato relevante para discutirmos a relação de poder veiculada em tal material, uma vez que além de construtor de opiniões ele funciona como manipulador e controle de mentes.

É evidente que não estamos nos referindo aqui ao poder individual, mas ao poder social capaz de influenciar direta e indiretamente milhares, se não milhões de pessoas. A intenção não é resumir a questão a um mero dualismo entre certo e errado, mas entender tais relações presentes no discurso. Pois,

é muito difícil distinguir entre uma aprendizagem que realmente serve aos estudantes nas suas vidas presentes e futuras, de um lado, e a doutrinação das ideologias de grupos ou organizações poderosas na sociedade, ou uma aprendizagem que impede que os alunos desenvolvam seu potencial crítico, do outro. Ainda assim, não concentraria a culpa em um professor ou uma passagem tendenciosa num livro didático, uma vez que a forma de influência pode ser muito mais difusa, complexa, global, contraditória, sistemática e quase não percebida por todos os envolvidos (DIJK, 2012, p. 22).

Isso quer dizer que os envolvidos nas diversas etapas do processo podem estar convencidos de que os conteúdos dos livros didáticos sejam bons para os alunos e os farão progredir na corrida pelo conhecimento e desenvolvimento de competências e habilidades para continuarem aprendendo.

Claro que quando se refere a questões de poder, não se pode ignorar o discurso que se constitui não somente por meio de escrita e fala, mas também de contexto. Lembrando-se de que é através da linguagem que a interação ocorre e por meio do discurso que se concretiza, sendo este influenciado também por fatores externos - o contexto. Então “o contexto influencia o discurso, e o primeiro passo para o controle do discurso é controlar seus contextos” (DIJK, 2012, p. 18). Do mesmo modo, “o discurso controla mentes, e mentes controlam ação, é crucial para aqueles que estão no poder controlar o discurso em primeiro lugar” (DIJK, 2012, p. 18).

Outro fator relevante a respeito do livro didático é que

como no caso dos meios de comunicação, o discurso educacional retira seu poder de sua enorme penetração. Ao contrário de outros tipos de texto, os livros didáticos são leitura obrigatória para muitas pessoas, o que oferece uma segunda precondição importante de seu poder. Junto com os diálogos instrucionais³, os livros didáticos são usados amplamente por todos os cidadãos durante seu processo de educação formal. O conhecimento e as atitudes manifestados e transmitidos por esse material pedagógico, mais uma vez refletem o consenso dominante, quando não os interesses dos grupos e instituições mais poderosas da sociedade. Como os livros didáticos e os programas educacionais que pretendem concretizar deveriam, em princípio, servir aos interesses públicos, raramente permitem que sejam “polêmicos” (DIJK, 2012, p. 82).

Como toda criança tem o direito à educação básica e seus responsáveis a obrigação de concretizar esse direito, o fato da grande penetração do livro didático por ser leitura obrigatória nas escolas faz com que tenhamos um olhar

³ Diálogos realizados com e dentro de instituições e organizações representam formas de interação institucional e, portanto, também exercem, apresentam, sinalizam ou legitimam uma variada gama de relações de poder (PETTIGREW, 1973; PFEFFER, 1981 *apud* DIJK, 2012, p. 63).

especial para ele. Sabendo-se que raramente polemizam pressupõe-se que são constituídos de atividades que tentam se aproximar da realidade, porém uma realidade artificial, pouco conflitante. Uma realidade construída em padrões idealizados de sociedade, onde todos deveriam viver em harmonia e o conhecimento adquirido através do livro didático e dos professores teria função de “equilibrar” os conflitos manipulando seus usuários, estabelecendo uma falsa ideia de pacificidade no discurso educacional, por consequência no discurso veiculado por docentes e materiais didáticos.

Apenas mostrar as relações de poder existentes nos materiais didáticos não resolveria o problema de defasagem da aprendizagem, contudo contribuiria para o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre o processo pelo qual o indivíduo passa em sua formação e lhe daria condições de enxergar a realidade com menos nebulosidade, bem como daria o direito de escolha consciente atingindo um dos objetivos da educação nacional: formar cidadãos críticos e conscientes.

A partir da experiência como professor de língua portuguesa e usuário de livro didático distribuído pelo Ministério da Educação (MEC), percebe-se que muitas vezes o livro didático é empurrado aos alunos sem a menor reflexão sobre sua adequabilidade à determinada turma, de uma determinada comunidade, ou seja, os alunos são obrigados a “engolir”, sem questionar, o conteúdo e a metodologia expressos nesses materiais. Nem mesmo são considerados fatores implícitos na configuração do livro referente, por exemplo, que ideologias disseminam, qual a verdadeira intenção do material, o quanto ele compartilha o poder ou ensina a perceber os valores incutidos no discurso veiculado, enfim, o quanto somos controlados e submissos ao poder social exercido sobre nós. Isso acontece não só com os alunos, como também com muitos profissionais da educação, que por razões múltiplas não percebem a influência que sofrem no dia a dia dos diversos meios de comunicação e de ensino, como o livro didático, apostilas e outros materiais.

Essa relação de poder presente leva a uma dominação, muitas vezes, velada e sutil, o que Dijk

“define essencialmente como poder *social*⁴ em termos de *controle*, isto é, de controle de um grupo sobre outros grupos e seus membros. [...] Se esse controle se dá também no interesse daqueles que exercem tal poder, e contra os interesses daqueles que são controlados, podemos falar de *abuso de poder*” (DIJK, 2012, p. 17).

O que nos interessa aqui é entender se as relações do poder social são abusivas. Para isso é preciso compreender como o poder social se vincula ao discurso, visto que estes possuem uma relação complexa e, se a forma como o poder está sendo disseminado for por ações comunicativas, não se pode desconsiderar o discurso. É justamente por meio do discurso que podemos entender as relações de poder nas várias esferas sociais, já que ele veicula ações de poder. Dessa forma, dependendo do contexto, controlar o discurso é o primeiro passo para dominar o outro.

A relação entre discurso e poder é tão íntima e complexa que teríamos uma rede com conexões infinitas, com a qual seria possível controlar a mente de tal modo que não se perceba que o que se diz não é puramente nosso, sofremos, a todo instante, influência de outros discursos que nos constituem como um ser social e influenciável.

Para Foucault, “o discurso nada mais é do que a reverberação de uma verdade nascendo diante de seus próprios olhos” (FOUCAULT, 2013, p. 46), visto que este já fora pronunciado anteriormente em contextos, propósitos, entoação e situacionalidade distintas. “O discurso só pode existir de fato na forma de enunciações concretas de determinados falantes, sujeitos do discurso”, ele “sempre está fundido em forma de enunciado pertencente a um determinado sujeito do discurso, e fora dessa forma não pode existir” (BAKHTIN, 2006, p. 274). Por essa razão, o discurso é sempre responsivo e o enunciado é uma unidade real delimitada pela alternância dos sujeitos do discurso, ou seja, o enunciado é uma resposta ao que veio antes, mas que poderá suscitar respostas futuras, o interdiscurso.

Para Fairclough, o discurso é socialmente constitutivo e

⁴ Grifos do autor.

contribui para a constituição de todas as dimensões da estrutura social que, direta ou indiretamente, o moldam e o restringem: suas próprias normas e convenções, como também relações, identidades e instituições que lhe são subjacentes. O discurso é uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado (FAIRCLOUGH, 2008, p. 91).

O mesmo se nota em Foucault ao definir *comentário* como um “discurso sempre reatualizável” tendo sempre como referência um texto anterior; onde a novidade “é dizer o que estava articulado silenciosamente no texto primeiro”. Ou seja, o que se diz não é novo e/ou individual, mas uma repetição daquilo que já havia sido dito, ao mesmo tempo fora dito pela primeira vez. “O novo não está no que é dito, mas no acontecimento de sua volta” (FOUCAULT, 2013, pp. 24-5). Fato que comunga com Bakhtin quando este apresenta noções sobre *tema* (nível do não reiterável da língua, ocorre em enunciação específica) e *significação* (nível reiterável da língua, que remete à ideia de coerção constitutiva do sistema) na produção de sentidos no discurso. Um mesmo enunciado em circunstâncias específicas e em épocas diferentes pode até possuir os mesmos signos, mas tem sentido e significações diferentes de sua primeira execução.

Bakhtin ainda defende a tese de que

um produto ideológico faz parte de uma realidade (natural ou social) como todo corpo físico, instrumento de produção ou produto de consumo; mas, ao contrário destes, ele também reflete e refrata uma outra realidade, que lhe é exterior. Tudo que é ideológico possui um *significado* e remete a algo situado fora de si mesmo. Em outros termos, tudo que é ideológico é um *signo*. *Sem signos não existe ideologia*. Um corpo físico vale por si próprio: não significa nada e coincide inteiramente com sua própria natureza (BAKHTIN, 2009, p. 31).

Desse modo, o signo não só reflete a identidade do indivíduo como refrata o ser no signo graças a conflitos de interesses. Portanto, o signo se torna uma arena de embate e o “entrecruzamento de índices de valor faz com que se torne vivo e móvel, capaz de evoluir” (BAKHTIN, 2009, p. 47).

Entretanto, se considerarmos “que cada palavra se apresenta como uma arena em miniatura onde se entrecruzam e lutam os valores sociais de orientação contraditória. A palavra revela-se, no momento de sua expressão, como o produto da interação viva das forças sociais” (BAKHTIN, 2009, p. 67); devemos refutar o fato de que livros didáticos e programas educacionais por servir aos interesses do consenso dominante, como afirma Dijk, “raramente permitem que sejam ‘polêmicos’” (DIJK, 2012, p. 82). Pois, funcionam como ferramentas de manipulação e manutenção de poder, cuja concretização ocorre através do discurso, que por sua vez se concretiza por meio da enunciação elaborada pelos gêneros materializada no texto. Lembrando-se de que o gênero organiza socialmente a vida do indivíduo e o discurso lhe confere poder.

Ao discutirmos a teoria do dialogismo de Bakhtin é evidente que ele rejeita a tese da unicidade do sujeito, uma vez que argumenta a favor de um entrecruzamento de vozes na constituição do discurso. Todo texto resulta, de acordo com o pensador russo, do encontro de várias vozes, embora alguns produzam um efeito de polifonia (várias vozes que se entrecruzam sem prevalência de uma sobre a outra), enquanto outros parecem ser monofônicos (vozes que se disfarçam se ocultam por trás de uma única voz, conforme Brait⁵). Para Bakhtin,

O texto só tem vida contatando com outro texto (contexto). Só no ponto desse contato de textos eclode a luz que ilumina retrospectiva e prospectivamente, iniciando dado texto no diálogo. Salientemos que esse contato é um contato dialógico entre textos (enunciados) e não um contato mecânico de “oposição”, só possível no âmbito de um texto (mas não do texto e dos contextos) entre os elementos abstratos (os signos no interior do texto) e necessário apenas na primeira etapa da interpretação (da interpretação do significado e não do sentido). Por trás desse contato está o contato entre indivíduos e não entre coisas (no limite). Se transformarmos o diálogo em um texto contínuo, isto é, se apagarmos as divisões das vozes (a alternância de sujeitos falantes), o que é extremamente possível (a dialética monológica de Hegel), o sentido profundo (infinito) desaparecerá (bateremos contra o fundo, poremos um ponto morto) (BAKHTIN, 2006, p. 401).

⁵BRAIT, B. PCNS, gêneros e ensino de língua: faces discursivas da textualidade. In: ROJO, R. *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCN's*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2008, p. 21.

Ele também considera fatores externos à língua (contexto), já que as relações dialógicas são extralinguísticas e a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes (BAKHTIN, 2009, p. 128), isto é, a língua se constitui pelo fenômeno social da interação verbal. Do mesmo modo, se ignorarmos o dialogismo da linguagem, a coisificação completa, extrema levaria fatalmente ao desaparecimento da infinitude e da insondabilidade do sentido (de qualquer sentido), limitando-se ao pensamento dogmático (BAKHTIN, 2006, p. 401).

Entender o dialogismo presente no discurso nos permite analisar e refletir sobre a natureza da língua e suas imbricações no cotidiano de seus usuários, por conseguinte auxilia no desenvolvimento de atividades educativas centradas na formação sociocognitiva do aluno. Por isso, no ensino de línguas, apreender o conceito de gênero do discurso é uma necessidade do ensino voltado para aprendizagem de leitura, interpretação e produção de textos, visto que são processos dinâmicos de interação podendo ser enquadrados numa gama de gêneros similares e distintos simultaneamente. Tal paradoxo se resume no conceito de que gênero não se limita a considerar apenas aspectos estruturais ou formais do texto. Mais do que isso, incorpora elementos de caráter social e histórico, pois considera a situação de produção de um dado discurso (quem fala, para quem, em que situação, em que momento histórico, em que veículo, com que objetivo, finalidade ou intenção, em que registro, qual a condição social dos interlocutores, seu posicionamento ideológico), entoação e a forma de dizer. Os gêneros discursivos são “tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 2006, p. 262), “são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem” (BAKHTIN, 2006, p. 268), entendê-los implica tratá-los como algo vinculado ao seu contexto social, histórico e cultural de circulação.

Sabendo-se que o texto é o objeto de estudo no ensino de língua portuguesa, aceitar a ideia de que não existe um texto que possa ensinar a leitura, interpretação e a produção de todos os outros em circulação na

sociedade, considerando que cada gênero supõe capacidades diferentes para sua compreensão e produção, implica num trabalho constante e diversificado de estudo dos gêneros que permeia o cotidiano do interlocutor. Considerando a heterogeneidade e infinidade de combinações das sequências textuais, gerando processos de hibridização faz com que entendamos a complexidade de se trabalhar com gêneros. Para Bakhtin,

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 e se diferencia à medida que se desenvolve e complexifica um determinado campo.(BAKHTIN, 2006, p. 262)

O trabalho com gênero discursivo propicia ao falante organizar seu projeto de discurso, o qual é sempre responsivo e “cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros discursos” (BAKHTIN, 2006, p. 272). Retomando algumas palavras de Bakhtin,

Não existe a primeira nem a última palavra, e não há limites para o contexto dialógico (este se estende ao passado sem limites e ao futuro sem limites). Nem os sentidos *do passado*⁶, isto é, nascidos no diálogo dos séculos passados, podem jamais ser estáveis (concluídos, acabados de uma vez por todas): eles sempre irão mudar (renovando-se) no processo de desenvolvimento subsequente, futuro do diálogo. Em qualquer momento do desenvolvimento do diálogo existem massas imensas e ilimitadas de sentidos esquecidos, mas em determinados momentos do sucessivo desenvolvimento do diálogo, em seu curso, tais sentidos serão relembrados e reviverão em forma renovada (em novo contexto). Não existe nada absolutamente morto: cada sentido terá sua festa de renovação. Questão do grande tempo (BAKHTIN, 2006, p. 410).

Nessa linha de raciocínio, Orlandi argumenta que o texto enquanto objeto teórico não está acabado, enquanto objeto empírico ele pode ser objeto acabado (um produto); mas quando considerado na perspectiva da análise do discurso lhe é devolvida sua incompletude já que outros aspectos são considerados (Orlandi, 2003, p. 229). Por isso, não se pode esperar, num

⁶ Grifo do autor.

trabalho com gênero, uma receita pronta e acabada, mas é possível criar estratégias metodológicas eficazes e reatualizáveis, assim como o próprio discurso, em que o “eu” se constitui do “nós” por meio do dialogismo da linguagem e se faz influenciável e influenciador. Ignorar as relações de poder e o discurso nos livros didáticos propaga antigos ideais de manipulação e controle da sociedade, principalmente, dos membros menos abastados.

2.4 Os gêneros no ensino de Língua Portuguesa

As abordagens de ensino centrado no gênero tem suas raízes em Platão e Aristóteles, mas, aqui o foco será em duas vertentes: uma da teoria do gênero discursivo e a outra da teoria do gênero textual, ambas trazem em seu cerne as discussões iniciadas pelo círculo de Bakhtin. O que nos remete supor que há muito pontos de intersecção entre elas e que a opção por uma ou outra está mais condicionada às intenções e objetivos de materiais didáticos e professores que propriamente seus aspectos antagônicos. Para a teoria do gênero discursivo o objeto de pesquisa concentra-se no estudo das situações de produção dos enunciados em seus aspectos sócio-históricos; para a teoria do gênero textual, o enfoque está na descrição da materialidade do texto (ROJO, 2005, p. 185). Rojo apresenta vários pontos de intersecção entre as duas teorias, mantendo um diálogo entre elas. Uma, sem a pretensão em categorizar gêneros, está preocupada com questões da enunciação em contextos concretos de uso da língua, com a apreciação valorativa do locutor sobre temas, considerando a interação dialógica e o caráter responsivo do discurso. Para Bakhtin (2006), o enunciado é visto como a unidade da comunicação discursiva, em que cada enunciado é sempre novo e único, não podendo ser repetido, apenas citado ou referenciado no discurso de outrem, visto que a cada contexto, a cada enunciação, o sujeito não é o mesmo, bem como o contexto e a intenção discursiva também não são. É nas inter-relações

discursivas que o enunciado se constitui, por isso ele funciona sempre como uma resposta, uma réplica a enunciados anteriores ou previstos.

O mesmo se verifica na definição dada para texto e discurso, sendo o primeiro determinado por Bakhtin (2006) como enunciado ao apresentar dois elementos: um projeto discursivo (o autor e seu querer dizer, intenção) e a realização desse projeto, isto é, a realização da intenção. Ele encara o texto como fenômeno sociodiscursivo, vinculado às condições concretas da vida. O discurso é visto na perspectiva dialógica, não sendo possível desvinculá-lo de seus falantes, das esferas sociais em que se concretizam, dos valores ideológicos que o norteiam nem do caráter responsivo e de interação-verbal.

A teoria dos gêneros discursivos centrada nos estudos realizados pelo russo Mikhail Bakhtin não tem a intenção de classificar gêneros, uma vez que, embora “cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 2006, p. 262), o objetivo não é criar uma lista de nomes para classificar os gêneros. Por serem discursivos, automaticamente são entendidos na perspectiva dialógica, sócio-histórica e ideológica da linguagem, logo são concretizados em situações reais e de uso social pelos sujeitos transcendendo os limites apregoados pela Linguística Textual.

Para Antunes (2011, p. 54), os textos diferem uns dos outros, pois tem finalidades distintas, mas possuem padrões relativamente estáveis que permitem seu enquadramento a determinado grupo de texto. Tais padrões surgem de convenções sedimentadas pelas comunidades em que circulam para atender às necessidades de seus usuários. Contudo, em sua estrutura, há elementos obrigatórios e elementos opcionais permitindo a caracterização do gênero sem, obrigatoriamente, limitar suas possibilidades.

O conjunto das especificidades do texto, citadas acima, conceitua gênero textual que para Antunes funcionam como “um pressuposto básico da textualidade”, e, como cumprimento de atuações sociais tipificadas e estabilizadas garantindo regularidade ao gênero (ANTUNES, 2011, p. 54). Entretanto, Antunes ressalta que “apesar de típicos e de estáveis, os gêneros são também flexíveis; quer dizer, variam no decorrer do tempo, das situações,

conforme a própria trajetória cultural diferenciada dos grupos em que acontecem” (ANTUNES, 2011, p. 55).

Na concepção de Antunes a tendência está em focar os aspectos linguísticos que compõem o gênero, valorizando a textualidade, a materialidade do texto.

Sobre o ensino e orientações recentes sobre o gênero, há uma tendência em querer categorizar os gêneros, muitas vezes, manuais o transformam em receitas de gêneros. No entanto, o foco não pode estar em categorizar os gêneros e os agrupar como se fossem imutáveis. Cerutti-Rizzatti aponta que a categorização taxionômica, principalmente, quando se pretende agrupar gêneros determinados para séries específicas a fim de orientar o trabalho docente, deve ser estudada com cautela, pois entende que isso seria “um processo embrionário que artificializa os usos da língua” (CERUTTI-RIZZATTI, 2012, p.252), argumentando que

Sob essa perspectiva, entendemos que os gêneros viram objetos de ensino em e por si mesmos, deixando de ser instrumentos para que a escola promova o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita dos alunos em práticas sociais de usos da linguagem as quais sejam relevantes na necessária hibridização entre as experiências locais escritas e as experiências globais (STREET, 2003a, 2007) de que os alunos, situados sócio-historicamente, precisam se apropriar para trânsito em esferas sociais distintas das suas (*idem*).

A forte tendência em categorizar está presente em muitos referenciais e documentos que regimentam o ensino de língua materna nas escolas. Até mesmo os PCN ao tratarem o gênero como objeto de ensino, de certo modo, o categoriza. Também o Currículo do Estado de São Paulo faz categorização do gênero, visto que além de considerá-lo como objeto de ensino, apresenta agrupamentos de gêneros a serem trabalhados em cada série/ano, provocando um empacotamento taxionômico. O gênero perde todo o seu caráter de discurso, de uso social da língua tornando-se objeto para prática de exercícios classificatórios. Ou seja, ele “não pode ser foco do processo de ensino e aprendizagem da língua materna, mas meio para que ela se dê” (CERUTTI-RIZZATTI, 2012, p. 254). Em outras palavras, há necessidade de promover

momentos de ressignificação das relações interacionais dos sujeitos em que os gêneros são instrumentos e não fins.

Retomando algumas palavras de Bakhtin,

Quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso. (BAKHTIN, 2006, p. 285)

O livre projeto de discurso só se realiza se as condições de produção e a vontade de dizer do locutor estejam presentes, ou seja, o trabalho com gênero se inicia antes mesmos de tentar categorizar, pois fazemos usos dos gêneros em nosso livre projeto de discurso. No entanto, na esfera escolar momentos de ensino e aprendizagem devem favorecer não o gênero como objeto de ensino, mas como ferramenta para ampliação de novos projetos de discurso. Por isso, aceitar a ideia de que não existe um texto que possa ensinar a leitura e a produção de todos os outros em circulação na sociedade, considerando que cada gênero supõe capacidades diferentes para sua compreensão e produção (um mesmo texto em contextos específicos é analisado e interpretado de formas diferentes, atingindo objetivos distintos), implica num trabalho constante e diversificado de estudo dos gêneros que permeiam o cotidiano do interlocutor.

Segundo o Currículo de Português do Estado de São Paulo, estabelecer critérios de estabilização das características mobilizadas na produção de determinados discursos delimita o trabalho com gêneros, entendido como evento linguístico que organiza os textos a partir de características sociosemióticas: conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição estrutural (SÃO PAULO, 2010, p. 32). Nessa concepção, os gêneros assumem a abordagem da Linguística Textual, em que o foco está na materialidade do gênero.

Os gêneros são indissociáveis à nova concepção de ensino de língua, principalmente, se estamos preocupados em aproximar o conhecimento

adquirido nas escolas com as práticas cotidianas vivenciadas fora dos muros escolares. Assim, o conhecimento assume a função de inserção e interação sócio-histórica do indivíduo com as várias linguagens que o constitui como cidadão. Sendo necessário verificar como o material didático aborda o ensino de Português por meio dos gêneros e quanto contribui no processo de empoderamento e organização social na formação discente.

Dessa forma, é possível compreender elementos presentes nos gêneros, muitas vezes, ignorados, mas de influência significativa para compreensão dos aspectos constitutivos do texto, entendido como elemento de interação entre indivíduos de uma mesma época e/ou diferente. Sendo assim, para aqueles que adotam a teoria dos gêneros discursivos, segundo Rojo,

partirão sempre de uma análise em detalhe dos aspectos sócio-históricos da situação enunciativa, privilegiando, sobretudo, a *vontade enunciativa*⁷ do locutor – isto é, sua finalidade, mas também e principalmente sua *apreciação valorativa* sobre seu(s) *interlocutor(es)* e *tema(s)* discursivos -, e a partir desta análise, buscarão as marcas linguísticas (formas do texto/enunciado e da língua – composição e estilo), que refletem, no enunciado/texto, esses aspectos da situação. [...]. Assim, talvez o analista possa chegar a certas regularidades do gênero, mas estas serão devidas não às formas fixas da língua, mas às regularidades e similaridades das relações sociais numa esfera de comunicação específica (ROJO, 2005, p. 199).

2.5 Transposição didática

No cotidiano escolar, principalmente na recepção de um egresso da universidade ao ingressar na rede educacional como docente, é comum deparar-se com falas como: “o que se aprende na faculdade não se aplica à sala de aula”, “a teoria é uma coisa, a prática é totalmente diferente”, “se você explicar dessa forma eles não vão entender, tem que falar a linguagem deles”, etc. Nessas falas é visível o distanciamento entre a universidade e a escola, devendo haver uma aproximação e melhor articulação entre ambas. Ou também, reestruturar o currículo dos cursos de licenciatura das universidades.

⁷ Grifos do autor.

Entretanto, o que nos interessa aqui é entender o porquê de tais falas serem constantes nas escolas. O que justificaria o uso delas, mesmo que seja numa visão simplista, é justamente o processo de transposição didática, isto é, a passagem do saber adquirido na graduação pelo professor em seu processo de formação científica transposto para o saber a ensinar, entendido como forma didática de trabalhar esse saber, resultando no saber ensinado, compreendido como saber transmitido em sala de aula após as adaptações realizadas pela mobilização do saber científico atualizado e adaptado pelas novas instâncias educacionais e seus interesses, executado em sala de aula como um conteúdo acessível ao aluno.

Nas palavras de Chevallard,

Um conteúdo de saber que tenha sido definido como saber a ensinar sofre, a partir de então, um conjunto de transformações adaptativas que irão torná-lo apto a ocupar um lugar entre os objetos de ensino. O “trabalho” que faz de um objeto de saber a ensinar, um objeto de ensino, é chamado de transposição didática. (CHEVALLARD *apud* OLIVEIRA, 2013, p. 129)

O processo de transposição didática ocorre por empréstimos às fontes de referências podendo ocorrer por solidarização ou sobreposição. O primeiro ocorre em situações em que os saberes mobilizados pertencem a fontes referenciais distintas, no entanto, são utilizados de maneira a “ampliar o campo recoberto pelos termos e noções de origem” (RAFAEL, 2008, p. 165), ou seja, favorecem a aprendizagem num processo colaborativo entre teorias advindas de concepções diferentes, mas aliadas no processo de didatização do conteúdo. O segundo, também originário de fontes diferentes, “geram uma contradição teórica ou não equivalência de sentido entre os termos” provocando um movimento de redução das possibilidades referidas originalmente (RAFAEL, 2008, p. 165).

Ainda sobre a transposição didática, o processo é complexo e pode gerar pontos de convergências e divergências. Nesse sentido, entender o termo *noosfera*, como conjunto daquilo que dizem os cientistas produtores do saber sábio, o que pensam os educadores, professores, políticos, os autores

dos livros didáticos, os que fazem a escola, gestores, pais, alunos e outros (OLIVEIRA, 2013, p. 130), faz-se necessário, pois a diversidade dos membros desse conjunto gera interesses, nem sempre concordantes, que influenciam o saber ensinado nas escolas. É na *noosfera* que ocorre todo esse processo conflituoso, já que provoca um desequilíbrio entre o saber científico e o saber a ensinar, ela desempenha o papel de obstáculo necessário para que a transposição didática resulte no saber ensinado que atenda aos interesses e objetivos da maioria.

Mais que se ter um objeto de ensino é preciso transpor as barreiras limítrofes entre os vários saberes existentes e adaptá-los para um processo em que se torne ensinável e aprendido por seus agentes. A efetiva aprendizagem ocorre quando a transposição didática assume um viés dialógico e colaborativo entre as fontes referenciais (teoria) e a maneira como o objeto a ser ensinado é didatizado (prática) até chegar ao saber, de fato, ensinado ou construído. Para que ela surta resultados satisfatórios o professor é peça fundamental, pois é ele quem dará uma nova roupagem ao saber, que transformará o saber para os alunos, negociando com eles a sua gestão e os papéis que cada um deverá assumir a fim de criar um material didático impregnado por tais relações objetivas e subjetivas para que o saber científico possa ser ensinado e aprendido.

Nesse interim, cabe o questionamento sobre como os professores da educação básica estão se apropriando do conhecimento científico sobre as teorias educacionais atuais. Uma vez que, segundo Cerutti-Rizzatti, o processo de transposição didática pelos professores não ocorre “do conhecimento tal qual produzido na universidade, mas o conhecimento recondicionado e veiculado em documentos oficiais” (CERUTTI-RIZZATTI, 2012, p. 254), ou seja, esses documentos transpõem o conhecimento acadêmico e os professores o aplicam em sala de aula, na maioria dos casos, sem a reflexão e/ou compreensão sobre tal conhecimento, provocando um distanciamento entre a universidade e o professor da educação básica. Este pode se condicionar a buscar receitas para desenvolver em suas aulas, que não raro são lhes dadas pelos livros didáticos.

Daí vem a relevância de estudar o processo de didatização ocorrido nos materiais didáticos, pois eles veiculam o conhecimento dos documentos oficiais, propagando os ideais de educação de tais documentos e orientam os professores em sua prática de sala de aula. No entanto, como afirma Dionísio,

os autores de livros didáticos costumam apresentar um Manual do professor, em que esclarecem sobre as correntes teóricas em que fundam suas obras, mas nem sempre há uma correlação entre tais teorias e as atividades propostas no livro do aluno. Algumas vezes, parece haver uma estratégia de marketing e não uma orientação teórico-metodológica. Listar referências bibliográficas atuais recheadas de autores de renome nacional e internacional, apresentar um texto didático resumindo as referências citadas ou carimbar a capa do livro com expressões como “Aprovado pelo PNLD” ou “De acordo com os PCN” não asseguram a tal obra coerência entre pressupostos teóricos e práticas metodológicas (DIONÍSIO, 2001, p. 85).

Diante da constatação, vale ressaltar que não são todos os materiais didáticos que apresentam tal incoerência. Porém, se o processo de transposição didática do professor tiver com base tais manuais e seguir as atividades do livro do aluno sem a devida reflexão, o ensino e aprendizagem, por exemplo, de leitura e escrita baseado nas teorias do gênero e nos letramentos, chegarão aos alunos cheios de lacunas e não farão sentido nem para o aluno nem para o professor. Pois, na maioria das situações, o professor entra em contato não com o conhecimento acadêmico, mas com as releituras teóricas presentes nos documentos oficiais e consequentemente nos livros didáticos. Mas como esse contato é intermediado, o docente transpõe o conhecimento de uma releitura, que pode ou não ser coerente com o conhecimento científico, prejudicando o processo de resignificação de tais práticas pedagógicas.

Ou ainda, “se tais professores não estiverem preparados teoricamente, não saberão como lidar com bons materiais de ensino – ainda que se trate de manuais, quase receituários” (CERUTTI-RIZZATTI, 2012, p. 256), reduzindo à aplicação de atividades nos mesmos moldes do ensino transmissivo. Isto é, para que o processo de transposição didática contribua para a construção de conhecimento ensinável, é preciso ter bom embasamento teórico, não limitado

a documentos oficiais e manuais de professor de livros didáticos, aliado ao conhecimento sobre as ferramentas a que se dispõe somado às condições de trabalho e ao público envolvido no processo de ensino e aprendizagem.

CAPÍTULO 3 – DESCRIÇÃO E ANÁLISE DO MATERIAL

3.1 Seleção do *corpus*

Neste capítulo, inicia o processo de descrição e análise do *corpus* objetivando mostrar as características de cada volume selecionado para em seguida analisar o processo de didatização do gênero em cada obra. Também intenciona esclarecer as razões da escolha deste *corpus* e não de outro. Pertencem a ele os livros didáticos dos 6º anos do ensino fundamental das coleções *Português: linguagens* (CEREJA; MAGALHÃES, 2012), *Singular e plural: leitura, produção e estudos da linguagem* (FIGUEIREDO *et al.*, 2012) e *Projeto Teláris: Português* (BORGATTO *et al.*, 2012).

A escolha se deu após uma consulta realizada junto às escolas públicas estaduais do município de Presidente Prudente que atendem ao segmento de Ensino Fundamental Ciclo II. Fizeram parte da pesquisa vinte e três (23) escolas, as quais disponibilizaram as informações solicitadas referentes à que coleção adotaram na última escolha de livro didático ocorrida no ano de 2013 pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Coletados os dados organizou-se uma tabela⁸, intitulada “Relação de Livros Didáticos de Português do Ensino Fundamental das Escolas Estaduais do Município de Presidente Prudente”, formatada em cinco colunas dispendo das seguintes informações: código CIE da escola, Nome da Escola, Coleção, Autor(es) e Editora. Seguindo uma ordem decrescente, isto é, começando pelas coleções adotadas por mais escolas e terminando com as coleções com menor número de instituições adotantes.

Dentre as coleções disponibilizadas pelo PNLD-2013, no município de Presidente Prudente, a pesquisa de campo ficou assim organizada: *Português: linguagens* – adotada por sete (07) instituições; *Singular e plural: leitura, produção e estudos da linguagem* e *Projeto Teláris: Português* – adotadas por quatro (04) escolas cada; coleções *Universos: língua portuguesa* e *Tecendo linguagens* – adotadas por duas (02) escolas; e *Vontade de saber português*, *Projeto Araribá: Português*, *A aventura da linguagem* e *Jornadas.port: língua portuguesa* – adotadas por uma (01) escola cada.

⁸ A tabela encontra-se no Anexo 1.

Diante dos dados, a escolha das obras que perfazem o *corpus* desse estudo se deu pelas obras com maior número de escolas adotantes, restringindo-se a três coleções. Sabendo-se que cada coleção é composta por quatro livros, cada um correspondente a uma série/ano do ensino fundamental II, optou-se por trabalhar com os livros direcionados ao 6º ano. Do mesmo modo, o *corpus* se limitará a analisar o processo de didatização do gênero no livro didático exemplificado por uma unidade de cada livro. Ou seja, o material de análise, estudo e reflexão trará em seu bojo a descrição do livro como um todo, mas focar-se-á em uma unidade específica de cada obra.

Do livro *Português Linguagens*, a unidade adotada é a primeira e intitula-se “No mundo da fantasia”, subdividida em três capítulos e uma seção chamada de “Intervalo”. Tem como gênero base de estudo o conto maravilhoso. Do livro *Singular e plural: leitura, produção e estudos da linguagem*, a unidade selecionada também é a primeira, está inserida no Caderno de Leitura e Produção, divide-se em dois capítulos sendo o primeiro “Está tudo tão diferente” e o segundo “Mudanças e transformações”, nela os dois principais gêneros abordados são: diário ficcional e festival de esquetes. O terceiro livro adotado é o *Projeto Teláris: Português*, novamente a unidade 1 foi a escolhida. Ela se divide em dois capítulos e aborda os gêneros da tradição oral como objetos a serem ensinados.

A partir da escolha dos livros e suas respectivas unidades, falta justificar o porquê de se trabalhar com obras direcionadas ao 6º ano. É pensando na necessidade de entender as mudanças ocorridas tanto no processo de desenvolvimento cognitivo, quanto no fisiológico e social que se aporta a escolha das referidas unidades. O 6º ano escolar é cercado por muitas mudanças para a criança, é uma série em que são introduzidas novas formas de ensino e, conseqüentemente, a que demanda o desenvolvimento de uma proposta de trabalho como propõem Dolz e Schneuwly (2004) de ensino em espiral baseada no gênero por meio de situações concretas de aprendizagem, uma vez que as práticas atuais não demonstram ganhos significativos de aprendizagem, prova disso são os resultados obtidos nos exames externos (SAEB, Prova Brasil e PISA, além do SARESP no estado de São Paulo) de

avaliação. Fato que nos faz refletir sobre a que práticas de leitura, produção e propostas de letramento estiveram ou estão submetidos os alunos durante seu percurso escolar. Por exemplo, a que textos e gêneros tiveram acesso, o que provoca a ineficácia das propostas, que metodologia adotar, que linha teórica seguir, que paradigmas construir e/ou desmistificar, que conteúdos priorizar e que concepção de ensino é adequada a realidades escolares são alguns dos questionamentos sobre os quais se devem refletir na busca por um ensino que tenha como foco língua em sua globalidade, atualidade, concretude na construção do indivíduo como ser social.

A seleção das primeiras unidades das referidas obras se justifica pelo fato de que, em quase sua totalidade, os trabalhos com os alunos seguem a estrutura tradicional proposta pelo livro em sua formatação, mesmo o livro didático trazendo em seu discurso a autonomia do professor para organizar a ordem de aplicação do material, este não é tão flexível. Pois, se o professor alterar a sequência, a progressão pensada em alguns livros é prejudicada, pois rompe com o planejamento da obra, dificultando o trabalho e comprometendo a aprendizagem. O que nos leva a refletir sobre a importância, num momento de tantas mudanças, de adotarem tal progressão curricular. Por isso, a escolha pelas unidades 1 se faz pertinente, pois, conforme veremos mais adiante, a temática e os gêneros trabalhados podem contribuir ou não para o desenvolvimento cognitivo e social destes alunos já que os gêneros permeiam seu cotidiano.

Outro fator relevante para justificar a escolha pelo 6º ano é a mudança de ciclo vivenciada por eles. Saída do ensino fundamental ciclo I em que ainda não há uma segmentação explícita do conteúdo em disciplinas/matérias e o número de professores é menor, bem como, na maioria dos casos, a mudança de escolas. Uma vez que a maioria das escolas do ensino fundamental I é municipal e o outro segmento, o ciclo II, normalmente é de responsabilidade estadual, culminando desde mudanças de prédios a mudanças de concepção de ensino.

Tudo isso faz com que se tenha um cuidado especial com tais crianças, ao mesmo tempo cria-se uma oportunidade para iniciar e/ou continuar o

trabalho com gêneros, já que as mudanças nos permitem mostrar ao aluno um ensino de língua centrado no texto. Isto é, apresentar uma proposta de trabalho baseada no ensino de gêneros facilitaria a introdução ou continuação de um projeto de ensino em que a língua é simultaneamente objeto de ensino e a ferramenta principal para a aprendizagem, pois é por meio dela que se aprende e quanto mais a domina, mais proficiente linguisticamente se torna. Assim, o aluno aprende e internaliza seus aspectos utilizando-os consciente e inconscientemente por meio dos gêneros.

Para melhor entendermos a relação entre o *corpus* e a justificativa para sua seleção, a seguir, apresentaremos uma breve descrição e análise dos volumes, livros e mais detalhadamente das unidades, a fim de verificar a fundamentação teórica, metodológica e o processo de didatização do gênero discursivo.

3.1.1 Livro 1: *Português: linguagens*

A obra *Português Linguagens* é de autoria de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães. Esta é a sétima edição reformulada e publicada em 2012 pela editora Saraiva. Foi uma das obras selecionadas pelo Programa Nacional do Livro Didático nas escolas públicas (PNLD) para serem analisadas e selecionadas pelos professores da rede pública de ensino. É uma coleção, aparentemente, atrativa, colorida e com diversidade de gêneros discursivos tanto verbais como não verbais. O volume abordado, aqui, é o do 6º ano, com 256 páginas mais o manual do professor com 79 páginas. Abaixo segue uma descrição do que propõe os autores.

Segundo o Manual do Professor disposto ao final do livro, há uma preocupação com o trabalho de leitura, havendo uma seleção criteriosa de textos indo dos clássicos da literatura mundial aos contemporâneos brasileiros, comprometendo-se com a formação de leitores competentes de todos os tipos de texto e gêneros em circulação social. Também há um trabalho com a gramática que, mesmo fazendo uso de alguns conceitos de gramática

normativa, essenciais ao exercício mínimo de metalinguagem, alarga o horizonte dos estudos da linguagem apoiando-se nos recentes avanços da linguística e da análise do discurso. Há ainda uma proposta de produção textual apoiada na teoria dos gêneros discursivos e na linguística textual, privilegiando a diversidade e o interesse em outras linguagens, o que faz jus ao título da coleção (CEREJA, 2012).

Como veremos na análise do material, muitas dessas propostas não se concretizam, desde a constituição da obra até a seleção das atividades. Os textos assumem um papel importante na construção do material, mas, em muitas situações, funciona como pretexto para o desenvolvimento de atividades de análise sintática e/ou morfológica. Não promove situações em que o aluno possa refletir sobre a língua em seu contexto real de aplicação, em que ambos (usuário e língua) se fundem numa interação intrínseca, mútua e complementar. Ou seja, a língua é tida como algo distante, um prêmio a ser conquistado e desfrutado por poucos, sendo a escola (hipoteticamente) a ponte para tal conquista. O aluno, oriundo das mais variadas camadas sociais, diante dessa perspectiva de ensino, não se sente capaz de aprendê-la e desfrutá-la com maestria já que não percebe que é usuário dessa mesma língua, que ela a pertence e que a domina em situações tão complexas ou mais que as ensinadas nas escolas.

Ainda, segundo o manual do professor, houve uma revisão dos objetivos do curso de língua portuguesa; a inclusão de novos conteúdos; a reavaliação do peso de conteúdos tradicionalmente supervalorizados; a mudança de postura em relação à língua (eliminando a noção de erro e inserindo a noção de adequação, ou abrindo espaço para as variedades linguísticas); a introdução de situações concretas de interação discursiva e o desenvolvimento de projetos como forma de garantir a participação efetiva do aluno-sujeito no processo de construção do conhecimento; abordagem da língua e da linguagem tendo como horizonte a perspectiva do texto e do discurso. Todas essas medidas não ignoram o ensino tradicional de português, apenas propõem uma renovação em que os conteúdos passam a ser vistos pela perspectiva da semântica, da estilística, da linguística e da análise do

discurso. Ou seja, a língua como instrumento de comunicação, de ação e de interação social e, não como objeto pronto e acabado (CEREJA, 2012, p. 4).

Ao tentar esclarecer as mudanças de concepção de ensino de língua portuguesa adotada nesta coleção, percebe-se que a preocupação está em tentar adequar-se aos paradigmas educacionais vigentes, mas, ainda não efetivados na prática de sala de aula. Restritos a algumas discussões teóricas, em sua maioria nas universidades, e despejados de forma inadequada, sem o devido planejamento, por políticas educacionais e governamentais. O professor, peça fundamental em todo esse processo, se vê obrigado a aplicar uma concepção de ensino, muitas vezes incompreendida por ele, portanto, fadada ao insucesso. Desse modo, fazem algumas tentativas frustradas e decidem voltar para a zona de conforto perpetuando dogmas arcaicos no ensino e aprendizagem da língua portuguesa. Aqui resumida a uma disciplina curricular, quando até o termo “disciplina” deveria ser abolido, uma vez que a língua é flexível, criativa e rica em combinações, construções e sentidos, logo, é “indisciplinada”.

Os autores desta coleção dividiram cada volume em quatro unidades, cada uma com quatro capítulos sendo o último intitulado “Intervalo” (um projeto que envolve toda a classe). A escolha dos temas para cada unidade atende às recomendações dos Parâmetros Nacionais Curriculares (PCN), à faixa etária e ao grau de interesse dos alunos e a temas transversais. Antes de iniciar o capítulo há uma abertura em que se traz um texto verbal e um não verbal funcionando como aquecimento para os trabalhos posteriores e sugestões de pesquisas, filmes e/ou atividades extraclasse de complementação curricular, dando uma prévia dos conteúdos a serem abordados na unidade.

Em relação ao último capítulo de cada unidade – Intervalo – nota-se uma grande valorização em relação a ele, visto que propicia, segundo os autores da coleção, uma atividade concreta de uso da língua e culmina numa aprendizagem efetiva dos conteúdos anteriormente abordados no sentido desejado pelos alunos ao se estudar português (CEREJA, 2012, p. 5). Esse capítulo fecha a unidade quebrando a própria estrutura fixa do livro e das aulas. Além de propiciar atividades diversificadas, lúdicas e de integração na sala de

aula, sem perder de vista o desenvolvimento de competências e habilidades, principalmente, as leitoras e escritoras.

Ao analisar os objetivos e o modo como é conduzida a orientação ao professor, é notória a concepção de ensino de língua adotada pela coleção. Pois trata o que supostamente deveria ser toda a metodologia de abordagem de ensino de língua adotada na obra, como um momento lúdico, uma brincadeira, um momento de descontração e relaxamento para o aluno. Isto nos faz pensar que aprender uma língua é um trabalho árduo, cansativo, moroso, chato e que a seção “Intervalo”, não deve ser levada tão a sério quanto as demais. O título da seção induz tanto professores quanto alunos a desvalorizá-la, a qual, por essa razão, pode ser ignorada por muitos professores que enxergam a aula como momento de se discutir apenas conteúdos tidos por eles como sérios e o intervalo normalmente não traz esse teor de seriedade.

Os autores atribuem a esse capítulo um triplo papel: por um lado, serve como “descanso” das atividades regulares do curso; por outro, promove uma síntese dos conteúdos desenvolvidos na unidade; por último, dá sentido à produção textual realizada durante a unidade, ao criar situações concretas de recepção para os textos produzidos e ampliar e diversificar o público leitor. Além de funcionar como instrumento de avaliação da aprendizagem (CEREJA, 2012).

É justamente no capítulo Intervalo que a didatização do gênero se aproxima, embora artificialmente, da perspectiva de trabalho com a preocupação em tentar estabelecer sentido e propósito para o aluno. Ele sugere que as produções realizadas durante o desenvolvimento das atividades dos três capítulos anteriores sejam expostas em um evento organizado em um ambiente externo a escola. Isso desperta o interesse dos alunos que passam a se sentirem coprodutores do seu processo de formação. O fato de os autores do livro o abordarem como uma forma de descanso, nos sugere pensar que seria o capítulo mais prazeroso da perspectiva do aluno para se aprender a língua, visto que a metodologia adotada nesse capítulo permite uma atuação

efetiva dos alunos, em que eles se tornam autores e protagonistas do seu processo de aprendizagem.

A metodologia de trabalho com projeto, neste capítulo, inicia com a proposição de atividades em grupo de escrita de conto, em que são dados alguns inícios de contos tradicionais, mas com alterações na caracterização das personagens. O que a atividade traz como “errando histórias”. A outra atividade, intitulada “História ao contrário”, apresenta quatro descrições de personagens de contos maravilhosos com perfis opostos aos conhecidos; solicita a cada grupo que selecionem um dos personagens e produzam um conto. Tanto para a primeira atividade quanto para a segunda, é pedido aos alunos que retomem a página 19 e sigam as instruções presentes nesta página para escrita do conto. Isto é, o trabalho nessa seção conduz as atividades para a produção de gêneros pré-formatados e moldados pelo material, limitando a criatividade do aluno quanto ao aspecto estrutural do gênero em questão.

Depois de produzidos os textos, somados aos que já haviam sido produzidos anteriormente, os alunos deverão selecionar os que mais gostaram e compilarem um livro seguindo as orientações dadas neste capítulo, bem como organizarem um evento para apreciação e divulgação dos contos. Para isso, também há orientações ensinando a montar a exposição.

Já em relação aos demais capítulos da unidade, dois são abertos com textos verbais e estão organizados em cinco seções: Estudo do texto; Produção de texto; Para escrever com adequação / coerência / coesão / expressividade; A língua em foco e De olho na escrita. Sendo o capítulo 1 e o 3, cuja análise ocorrerá primeiro. Por exemplo:

A unidade 1, intitulada “No mundo da fantasia” sugere uma preparação e/ou introdução dos estudos de língua portuguesa para o 6º ano por iniciar os trabalhos com um gênero conhecido e estudado pelos alunos em séries anteriores. O que supostamente facilitaria a transição para o ciclo II do ensino fundamental. A abertura da unidade funciona como uma prévia dos conteúdos a serem estudados, apresenta algumas sugestões de obras e sites que poderão ser utilizados no desenvolvimento e aplicação das atividades. Nela

não há atividades, há apenas um poema da autora Roseana Murray ilustrando o tema da unidade e algumas imagens que mexem com o imaginário da criança induzindo-a a penetrar no mundo da magia.

Na sequência, os trabalhos iniciam-se no capítulo 1 – Era uma vez – com uma pequena introdução explicando o título e o que ele provoca nas pessoas quando se ouve a expressão “Era uma vez...”. Em seguida, traz o conto dos Irmãos Grimm, Senhora Holle, apresentado com algumas ilustrações dispostas ao longo do texto e um boxe contendo algumas palavras e suas respectivas definições (vocabulário).

Após o conto, iniciam-se as atividades presentes em cada seção. A primeira delas é a seção “Estudo do texto” – Compreensão e interpretação – focando algumas questões sobre o conteúdo do texto e elementos da narrativa, além de um boxe explicativo sobre personagens: protagonistas, antagonistas e personagens secundários. Ainda nessa linha de compreensão e interpretação, há a seção “A linguagem do texto” em que o conto funciona mais como pretexto para responder questões gramaticais que, propriamente, para ensinar a linguagem do conto maravilhoso. Como se pode observar na figura abaixo, as questões dois e três apresentadas exigem ao aluno apenas a identificação dos tipos de frases e o número de parágrafos do texto, sem associar os tipos de frases com as características do gênero em estudo. Nessa subseção também há um boxe explicativo sobre tipos de frase, necessário para resolução do terceiro exercício.

2. Observe o 1º parágrafo do texto. Como os outros parágrafos, ele apresenta partes menores, as frases, que são delimitadas pelo ponto.

a) Observe o número de pontos desse parágrafo. Quantas frases há nele? *Quatro frases.*

b) O parágrafo se inicia com letra maiúscula. E as frases, são iniciadas com letra maiúscula ou com letra minúscula? *Com letra maiúscula.*

3. Leia o boxe “Tipos de frase” e identifique no texto: *Professor: Há outras possibilidades, além das frases sugeridas como resposta.*

a) um exemplo de frase exclamativa;
– Cocorocó, chegou a donzela dourada, olhem só!

b) um exemplo de frase interrogativa;
E se me cair uma na cabeça?

c) um exemplo de frase imperativa;
Fique aqui comigo.

d) um exemplo de frase declarativa.
Então a menina retornou ao poço, sem saber o que fazer.



Foto de Wiesbaden, capital do Estado de Hesse, onde se passa a história do conto.

Figura 1 – Exemplos de exercícios da seção “A linguagem do texto”, p 16.

Como se observa na figura 1, as atividades permanecem centradas no ensino de regras e de identificação para posterior classificação. Não condizem com a perspectiva de trabalho centrado no texto como o próprio manual de orientação do livro em questão propõe. Não levam o aluno a refletir sobre as razões que motivaram o escritor a adotar tais tipos de frases em seu texto, o que elas dizem sobre o gênero e/ou a compreensão do conteúdo do conto. Elas possuem uma característica de exercícios de metalinguagem, a fim de apenas aprender a identificar e classificar frases.

Na sequência são apresentadas duas questões presentes na seção “Trocando ideias” com objetivo de levar os alunos refletirem sobre o caráter das personagens do conto e conseqüentemente pensar sobre uma das características do gênero fabular: moral da história. Lembrando-se de que o gênero base de estudo da unidade é o conto maravilhoso, no entanto outros

gêneros também são abordados com intuito de favorecer a aprendizagem de conteúdos gramaticais, linguísticos e do próprio gênero em destaque. Por exemplo, na página 17, na seção “Ler é um prazer”, há um pequeno texto didático explicativo sobre a origem das fábulas, logo em seguida é apresentada a fábula de Esopo chamada de *Os dois amiguinhos*. A leitura dessa fábula, conforme os autores, tem o objetivo de desenvolver o hábito prazeroso da leitura (CEREJA, 2012, p. 9), por isso não é proposta nenhuma atividade além da própria leitura. Entretanto, seria oportuno se o professor estabelecesse relações entre a fábula e o conto, mesmo que o material não traga essa orientação. O professor poderia conduzir a atividade como se fosse uma conversa sem maiores pretensões em que o aluno, sem perder o foco no prazer de ler, tentaria associar elementos característicos da fábula e do conto e até mesmo, perceber que o ensinamento trazido na moral da história era utilizado para, por meio de histórias ilustrativas, ensinar as pessoas e induzirem a terem determinado comportamento. Isso permite associá-la a situações de vida em que o aluno possa ter vivido ou presenciado.

Na página 18, a seção que abre esta página intitula-se “Produção de texto”. Aqui é retomado o conto “Senhora Holle” e produzido onze questões que favorecem a compreensão das características do gênero. Nota-se que as perguntas vão direcionando a aprendizagem do aluno até que ele consiga identificar todas as características do gênero estudado e formular um conceito sobre o gênero conto maravilhoso. Como sugere a questão 11 da página 19: “Reúna-se com seus colegas de grupo e, juntos, concluam: Quais são as características do conto maravilhoso?”

Desse conjunto de questões, merece destaque a atividade 5, a qual resgata o estruturalista russo Vladimir Propp que propôs, em suas análises sobre o conto (narrativa) 31 funções distribuídas em sete esferas para analisar as narrativas fantásticas. O exercício cita treze (13) dessas funções e pede para que o aluno identifique quais estão presentes no conto. O enunciado da questão não traz mais nenhuma outra informação sobre o que seja as funções deixando tudo sob responsabilidade do professor e/ou do próprio aluno. Vale ressaltar, aqui, que se trata de alunos do 6º ano do ensino fundamental, fato

que não corrobora para introdução de tal teoria. Esta questão, embora exija uma associação entre as características do conto e as 13 funções de Propp, destoa do conteúdo a ser ministrado para série/ano e resgata uma abordagem de análise incoerente como a proposta de ensino do material e dos PCN.

Na seção “Agora é a sua vez” – o aluno terá que por em prática o que foi aprendido durante as análises do conto. Observa-se que o livro didático tenta desenvolver a atividade de produção com um viés discursivo, mas predomina a produção do gênero como atividade artificial e escolar. Ele apresenta uma roupagem discursiva numa concepção centrada na prática tradicional de ensino. Em seu discurso traz uma proposta de produção de texto preocupada com o uso social do conto maravilhoso, ao propor atividades de leitura e apresentação para colegas, pais, convidados em um evento a ser organizado na seção intervalo. Contudo, a proposta não é dialógica como se observa no texto da proposta: *Os textos que você produzirá a seguir, individualmente ou em grupo, serão publicados num livro de contos que fará parte da mostra **Histórias de hoje e sempre**, proposta no capítulo **Intervalo**, e será lido por colegas de sua classe e de outras, por seus pais e demais convidados para o evento.* Aparentemente, cria-se a impressão de que a proposta faz sentido para o aluno, o qual se sente motivado a escrever por saber que seu texto será apreciado por outras pessoas além do professor. A proposta intenta transcender os muros da escola, porém, a atividade permanece artificial e pontual. Toda a situação, desde a produção dos textos até a criação do evento continuam sendo situações criadas pela escola e o uso social do gênero está preso a ela.

1. Reúna-se com seus colegas de grupo para, juntos, escreverem um conto maravilhoso. Sigam as instruções:

a) Planejem o conto; revejam as situações enumeradas por Wladimir Propp; escolham algumas delas e definam quem será o herói ou a heroína e quem será o vilão da história. Vocês podem produzir dois tipos de conto:

- Uma história ocorrida no passado, num tempo impreciso. Nesse caso, trabalhem com personagens típicas, como, por exemplo, princesa, príncipe, bruxa, fada, animais e objetos que falam, etc.
- Uma história ocorrida nos dias atuais. Nesse caso, trabalhem com outros tipos de personagem, como, por exemplo, um garoto corajoso e destemido, uma moçoila distraída que adora ler, um cantor de rap, um esquetista, uma avó moderna... ou um herói às avessas, isto é, atrapalhado, que tem medo de baratas, etc. E, para ser o vilão, escolham uma feiticeira muito má, uma bruxa moderna, que substituiu a vassoura por um jet-ski, etc.

b) Comecem o conto fazendo o herói ser vítima de uma armadilha planejada pelo vilão. Se quiserem, podem dar ao herói poderes mágicos, fazê-lo passar por provas difíceis ou estabelecer para ele uma missão impossível. Nessas circunstâncias, o herói deverá usar não só a força física, mas também inteligência e esperteza. O final da história pode ser feliz ou não, dependendo de como vocês a conduzirem. Não se esqueçam de observar se a linguagem empregada está adequada a esse tipo de gênero.

c) Façam um rascunho primeiro e só passem a história a limpo depois de fazer uma revisão cuidadosa, seguindo as orientações do box **Avalie seu conto maravilhoso**. Refaçam o texto quantas vezes forem necessárias.

Avalie seu conto maravilhoso

Observe se os fatos apresentados acontecem no passado, num tempo impreciso; se o narrador é observador; se as ações do herói e do vilão estão de acordo com as características que eles apresentam; se no início o herói se vê diante de um problema e se esse problema é resolvido; se a linguagem empregada está adequada aos leitores e ao gênero textual; e, finalmente, se a história contém um ensinamento.

2. Escolha uma personagem de conto maravilhoso de que você goste muito (um mágico, uma fada, um super-herói, etc.) e crie uma história em que ela se envolva com outras personagens de contos maravilhosos, como, por exemplo, príncipes, princesas, reis, bruxas, ogros, gigantes, dragões, gênios, etc. Siga as instruções b e c da proposta anterior.

3. Dê asas à imaginação e crie livremente um conto maravilhoso.

20

Figura 2 – Propostas de produção de conto maravilhoso, p. 20.

Na página 20, como se pode observar na figura 2, a primeira atividade é dividida em três etapas orientando a primeira produção de conto. Para isso são dadas algumas sugestões de como organizar, começar e terminar o conto de acordo com as decisões tomadas pelo produtor. Decisões estas induzidas pela proposta, o que cria uma falsa ideia de que o produtor construiu seu texto conforme suas ideias. A atividade 2 sugere a produção de um conto

maravilhoso a partir de um personagem que o aluno goste. Nela é retomada duas etapas da atividade 1 a fim de facilitar a escrita. Por fim, a atividade 3 solicita a produção livre de um conto maravilhoso. Ao analisarmos o movimento e a progressão das atividades, nota-se coerência entre elas, pois, a cada etapa o aluno conhece um pouco mais do gênero podendo, ao chegar à atividade 3, produzir o texto sem grandes dificuldades, visto que já produziu, mesmo que direcionado, dois contos maravilhosos, o que faz romper com as dificuldades iniciais de produção, além de se familiarizar com o gênero e desenvolver, na atividade 3, a autonomia em suas escolhas para o livre processo de produção do gênero, sendo este um dos objetivos da seção. Porém, a abordagem presente nas três proposições permanece na perspectiva tradicional, em que o ensino do gênero se restringe a dizer que as produções deverão ser divulgadas posteriormente em um evento organizado pela escola e alunos.

O processo de didatização do gênero, objeto de estudo desta pesquisa, se concretiza seguindo as intenções de ensino voltadas para valorização do gênero materializado no texto como objeto a ser ensinado. Entretanto, não há clareza sobre a abordagem adotada no material, uma vez que, não apresentam uma mudança teórico-metodológica no que diz respeito à visão de língua como prática social interativa reguladora das atividades humanas. Ao contrário, sedimentam uma perspectiva que entende a língua como uma estrutura *a priori*, resgatando, por exemplo, o estruturalismo ao retomar as funções de Vladimir Propp, o que talvez não seria adequado para o público do livro. A fundamentação teórica implícita na base das atividades propostas na seção “Produção de texto” segue linhas de pesquisa diferentes, demonstrando que as atividades aparentam ser coerentes com as novas perspectivas de ensino de português nas escolas, mas, em sua essência, continuam tradicionais.

Ainda sobre as atividades de produção, verifica-se que a linguagem é compatível a idade das crianças; o enunciado é objetivo e claro e intenta timidamente fazer o uso social do gênero, bem como transcender a sala de aula dando voz aos envolvidos no processo de aprendizagem. No entanto, ainda está preso ao aulismo, já que durante o processo de produção não se nota mudanças na abordagem. Os idealizadores do livro didático poderiam ter

proposto atividades de contato com o gênero também fora da sala de aula em situações concretas de uso, assim os conteúdos trabalhados nas aulas não se esgotariam ou se limitariam às paredes do prédio escolar.

Continuando a análise do capítulo 1, na página 21, a seção *Para escrever com expressividade* inicia-se com o texto “Era uma vez...” em que se apresentam informações sobre os contos de Andersen e sua importância no decorrer dos anos. Entretanto a comanda do exercício situada logo ao final do texto não o explora, apenas seleciona algumas palavras e pede para que as ponha em ordem alfabética, ou seja, o texto nada contribuiu para responder a questão. Apesar de que o foco dessa seção seja trabalhar com o gênero verbete de dicionário, mais precisamente ensinar o aluno a pesquisar palavras no dicionário, o texto poderia ter sido explorado porque questões descontextualizadas ou o texto usado apenas como pretexto para atividades gramaticais são incoerentes com a perspectiva de abordagem proposta no manual desta obra, a qual afirma desenvolver um material centrado na teoria dos gêneros, ora tidos como discursivos ora como textuais amiúde como sinônimos.

A mesma confusão entre as linhas a serem seguidas ocorre nos PCN, visto que a teoria do gênero discursivo, do dialogismo da linguagem discutida e fundamentada por Bakhtin não surgiu com viés didático, isto é, as discussões e reflexões promovidas não tinham a preocupação em ser didatizadas e ensinadas no ensino básico. Aliás, essa é uma questão que merece ser melhor estudada, já que há uma tendência em se ter uma abordagem mais discursiva no ensino de língua. É preciso compreender os mecanismos abordados por Bakhtin, analisar o que poderia ser didatizado e a partir daí construir um material que seja coerente e mais flexível quanto à metodologia e conteúdos a serem desenvolvidos nas aulas de português. A confusão ocorre principalmente, com a Linguística Textual, como se observa ao se referirem a autores como Bernard Schneuwly, Joaquim Dolz, Jean-Paul Bronckart, Auguste Pasquier. Os quais além da preocupação da fundamentação teórica sobre os mecanismos constitutivos da língua, há uma parcela de seguidores que apresentaram e apresentam propostas didáticas de ensino. A coleção

“Português linguagens” traz em seu cerne tais teorias. Todavia, valer-se de várias teorias não é garantia de qualidade da obra, pois, o problema está em não se aprofundar em nenhuma delas. Além de que o processo de didatização não precisa, obrigatoriamente, ser fiel a uma única abordagem. Elas nem sempre são antagônicas, funcionando em muitos casos como complementares, como discute Rojo (2014),

para o linguista, pesquisador ou o analista de textos, a escolha entre as diferentes teorias vai depender somente de suas finalidades, de suas questões de pesquisa e de sua ideologia, sendo as diferentes teorias igualmente válidas, para o linguista – sobretudo aquele voltado para o ensino e a educação -, cuja validade de pesquisa irá depender mais da eficácia social que da precisão de análise (ROJO, 2014, p. 206).

Para trabalhar com o gênero verbete o livro propõem uma sequência de cinco exercícios entremeados com boxes explicativos e informativos sobre o conteúdo. Os exercícios vão desde uma simples colocação de ordem alfabética de palavras, identificação de elementos próprios do gênero à ortografia de palavras. Já o quinto exercício, o último dessa sequência, exige do aluno uma análise do contexto para indicar o significado mais adequado para dada expressão. Este é o que traz uma abordagem contextualizada em que o texto contribui para resolução da atividade. Observe a figura 3:

5. Leia este poema:

Sem barra

Enquanto a formiga
carrega comida
para o formigueiro,
a cigarra canta,
canta o dia inteiro.

A formiga é só trabalho.
A cigarra é só cantiga.

Mas sem a cantiga
da cigarra
que distrai a fadiga,
seria uma barra
o trabalho da formiga.



Akg-Images/LatinStock/Coletão particular

(José Paulo Paes. In: Henriqueta Lisboa et alii. *Varal de poesia*.
São Paulo: Ática, 2003. p. 50.)

Veja alguns dos significados da palavra **barra**, empregada no poema:

Professor: Eis um bom momento para comentar com os alunos dois fatos: o dicionário registra os significados que são correntes na língua viva; cada dicionário registra de determinada forma os significados das palavras. Se quiser ampliar os comentários, escolha algumas palavras e mostre seus sentidos em diferentes dicionários.

bar.ra *sf* 1. Peça ou bloco de algum material (metal, madeira, chocolate, etc.); 2. debrum; 3. bainha feita em roupas; 4. aparelho de ginástica; 5. traço oblíquo (/) de uso variado na escrita; 6. *gír* dificuldade, transe difícil; 7. foz de um rio ou riacho.

(*Minidicionário Soares Amora da língua portuguesa*. 17. ed.
São Paulo: Saraiva, 1997.)

O significado e o contexto

O dicionário registra os diferentes sentidos de uma palavra, pois eles podem variar, dependendo do contexto. Isso quer dizer que precisamos selecionar no dicionário o sentido que seja mais adequado ao texto em que a palavra está empregada.

- a) Entre os sete sentidos que o dicionário registra para a palavra **barra**, qual deles se aproxima mais do significado que a palavra tem no texto? *O de número 6.*
- b) Na sua opinião, que palavra ou expressão pode substituir com mais adequação e precisão a palavra **barra** nesse contexto? *Resposta pessoal. Sugestão: A expressão coisa muito difícil.*

Figura 3 – Exemplos de atividades da seção “Para escrever com expressividade”, p. 23 e 24.

Nessa seção, nas páginas 24 e 25 é apresentada outra sequência de exercícios similares à anterior. Novamente, intercalando os exercícios, há um texto informativo publicado na revista Mundo Estranho – Por que algumas músicas não saem da nossa cabeça? -, o qual poderia ser melhor aproveitado, visto que a atividade com ele se resume a leitura e não está contextualizada com a temática da seção.

A próxima seção – A língua em foco – inicia-se com a apresentação de uma tira em quadrinhos do Quino, utilizada para responder questões de interpretação textual e introdução dos tipos de linguagem. O que fica mais evidente com as explicações dadas na página 26 sobre linguagem verbal e não verbal. Depois de apresentar uma pequena teoria sobre o conteúdo, o livro utiliza como recursos para ampliar a aprendizagem um cartum de Maitena e uma tira de Adão Iturrusgarai, as quais funcionam como motivadores para análise e compreensão e aplicação da teoria fornecida. O livro apresenta, baseando-se na tira em quadrinhos uma análise explicativa sobre a linguagem da tira, conduzindo o leitor (aluno) a entender e/ou reproduzir o conceito de língua, linguagem e código. Contudo, essa construção é dada ao aluno por meio de boxes sem que ele precise construir sozinho o conceito teórico ou prático. Ou seja, o livro aborda tais conhecimentos de maneira tradicional em que o professor e/ou livro didático transmite o conhecimento, minando, de certo modo, o protagonismo e a autonomia na construção do conhecimento.

Novamente, verifica-se que a abordagem não é dialógica e nem interacionista, pois o material fornece as informações antes mesmo de tentar construir em conjunto com o discente o conhecimento sobre os aspectos inerentes à linguagem e não proporciona uma interação entre o que se propõe, o aluno e meio a qual está inserido. Ou seja, o papel do aluno é de receptor passivo da teoria transmitida pelo material, indo na contramão das teorias sociointeracionistas de construção do conhecimento e ignorando a dialogismo do discurso, pois não se percebe a comunhão entre os sujeitos produtores do discurso presente nos textos e o próprio eu, sujeito da aprendizagem, uma vez que estão apagados pelo material.

Com intuito de fixar a aprendizagem, após a apresentação teórica são propostos três exercícios, todos acompanhados de textos para ilustrar e dinamizar o conteúdo. Porém, os exercícios ignoram os gêneros e foca apenas em aspectos gramaticais e de reprodução da teoria fornecida anteriormente.

Concluindo a seção “A língua em foco”, outra tira de Adão Iturrusgarai é utilizada para demonstrar como o código linguístico pode ser usado na construção do texto e o sentido provocado por ele. A questão 3 dessa mesma página (30) traz um questionamento reflexivo sobre o uso de estrangeirismo em nossa língua. Leia o texto da questão:

3. Em nosso país, é comum irmos a *shoppings* e encontrarmos lojas com cartazes e faixas com inscrições como **sale** ou **off** para indicar liquidação. Também ouvimos pessoas ligadas à informática dizerem **deletar** em vez de **apagar**, ou **fazer um download** em vez de **baixar um arquivo**. O que você acha disso? Você acha correto empregarmos termos de outras línguas quando não há necessidade?

Essa questão, se bem conduzida pelo professor, propicia desenvolver uma visão mais apurada do que é uma língua, de como ela se constitui, se sofre ou provoca influência de e em outras línguas, além de promover uma reflexão e contribuir na construção de opiniões do alunado a respeito da língua que faz uso e o constitui como ser social. Entretanto pode causar certa confusão, pois equipara o verbo “deletar”, que já está incorporado ao sistema da língua portuguesa como verbo da primeira conjugação, a outros vocábulos que ainda mantêm a ortografia do inglês.

Encerrando o capítulo 1, tem-se duas seções. A primeira “Semântica e discurso” abordada através de um anúncio, em que há dois postes cheios de placas de trânsito, focando o estudo tanto no sentido provocado por elas como no conteúdo trabalhado anteriormente sobre o código linguístico. As atividades abordam algumas características típicas do gênero anúncio, mas não têm como objetivo central ensinar tal gênero. Já a segunda seção “Divirta-se” traz de forma lúdica um cartum de Nik explorando a ambiguidade.

Outro elemento que merece ser apontado é o nome dado a algumas seções, como: “Semântica e discurso”. Esse título demonstra que há uma valorização da terminologia gramatical no decorrer da obra e que esta,

independentemente, da idade do aluno será constante. Não se quer dizer que a nomenclatura seja desnecessária, mas pouco contribui para a produção do conhecimento na perspectiva interacionista e dialógica. Visto que a própria noção do que seja o discurso presente no material não é clara.

Seguindo a mesma estrutura do capítulo 1, o terceiro inicia com uma breve explanação sobre a famosa história do menino que não queria crescer: Peter Pan. Apresenta o trecho da obra em que Peter Pan se encontra com Wendy pela primeira vez e a leva junto com seus dois irmãos para um passeio na Terra do Nunca. Aqui, assim como no capítulo 1, há um boxe com informações sobre o autor e outro sugerindo a leitura integral da obra para aqueles que gostaram e se interessaram pelo fragmento. A opção por analisar este capítulo logo após o primeiro se deu pelo fato de possuir estrutura similar, as seções são as mesmas, inclusive a estrutura e formatação das atividades, como se pode ver a seguir.

Após a leitura do fragmento, são propostos uma série de nove exercícios, que vão desde uma verificação se houve apreensão do enredo pelo aluno a questões de associação de conteúdos explícitos com conhecimento de mundo sobre a narrativa focando, especialmente, o comportamento das personagens. Dentre as questões selecionadas para compor a seção “Compreensão e interpretação”, há uma constante tentativa de saber a opinião da criança em relação a acontecimentos da narrativa. Isso, aparentemente, promove uma interação entre o questionário e o aluno, no entanto, como o material traz respostas para as questões, a interação se torna mecânica e não representa, realmente, a opinião apenas propaga o ideal de análise e compreensão proposto no livro didático. Esse procedimento vai ao encontro do que afirma Geraldi (2013, p.156) a respeito das práticas de sala de aula em que “só cabem respostas cristalizadas, prontas, acabada” e o aluno só responde quando tem a resposta que o professor ou no caso, o livro didático quer. Nesse sentido, pergunta quem já sabe a resposta e o trabalho pedagógico é sempre no sentido de “motivar o aluno a querer aprender o que a escola acha que aprendido deve ser” (GERALDI, 2013, p. 158).

Peter Pan, o livro

Se você gostou desse texto, que tal ler o livro integralmente e, assim, viver com Peter Pan, Wendy, João e Miguel grandes aventuras na Terra do Nunca? Lá você encontrará também o terrível Capitão Gancho, um pirata muito mau, mas que morre de medo de um crocodilo!

Você pode ler *Peter Pan* na forma dada à história por seu criador, James Barrie (Ediouro), ou na versão de Monteiro Lobato (Editora Brasiliense).



Alice B. Woodward/ Diomedea

Estudo do texto

COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO

Professor: Explique aos alunos que mitologia é a história fabulosa dos deuses, semideuses e heróis da Antiguidade greco-romana, e o conjunto dos mitos próprios de um povo, de uma civilização, de uma religião.

1. Leia o boxe “Pã, deus dos bosques e dos campos” e, com base nele e no que você sabe sobre Peter Pan, responda:

- Que semelhança há entre a personagem Peter Pan, criada pelo escritor James Barrie, e o deus Pã da mitologia greco-romana?
- Que outras figuras da mitologia greco-romana aparecem no texto “Peter Pan”?

As sereias:

1. a) Resposta pessoal. Sugestão: Como Pã, Peter Pan vive em contato com a natureza, entre bosques, montanhas e vales, convive com fadas e também toca flauta.

2. Além de seres da mitologia, há na história de Peter Pan personagens e elementos de conhecidas histórias infantojuvenis da literatura mundial. Com a finalidade de ouvir as histórias que Wendy contava aos irmãos e recontá-las depois aos meninos perdidos da Terra do Nunca:

- Com que finalidade Peter Pan faz visitas noturnas à casa dos Darling?
- Quando Peter Pan conta sua história a Wendy, o que deixa a menina fascinada?
- Que personagens de histórias de aventuras, além das sereias, Peter Pan menciona como forma de estimular as crianças a ir com ele à Terra do Nunca?

O fato de ele ter fugido de casa, vivido com as fadas, saber como elas nascem e morrem e estar sempre acompanhado de uma fada, Sinclo.

Professor: No livro, há outras referências ao mundo da cultura literária, feitas por meio de histórias de feras selvagens e de piratas, lobos que vivem em alcateias, pelos-vermelhas como amigos e companheiros de jogos dos meninos perdidos, etc. Comente com os alunos esse aspecto de Peter Pan, como forma de estimulá-los a ler a obra.

Pã, deus dos bosques e dos campos

De acordo com a mitologia grego-romana, Pã ou Pan é o deus dos bosques e dos campos, dos rebanhos e dos pastores. Morava em grutas, vagava pelas montanhas e pelos vales e divertia-se caçando ou dirigindo as danças das ninfas (divindades dos rios, dos bosques, das florestas e dos campos). Amante da música, inventou a avena, uma flauta, que tocava exemplarmente.

Pã era temido por todos aqueles que tinham que atravessar as matas durante a noite, pois as trevas e a solidão desses lugares predispunham as pessoas a medos e superstições. Por isso, os pavores desprovidos de causas aparentes eram atribuídos a Pã e chamados de **pânico**.

Fonte: Thomas Bulfinch. *O livro de ouro da mitologia*. Rio de Janeiro: Ouro, 1967.



© Andrew Cowin/Travel Ink/Corbis/LatinStock

Figura 4 – Exemplos de atividades da seção “Estudo do texto” (Compreensão e interpretação), p. 55.

Na seção “A linguagem do texto”, são abordados de forma sucinta três exercícios, sendo o primeiro relacionado ao sentido provocado pelo uso do ponto de interrogação junto ao de exclamação. São retirados do texto dois exemplos em que ocorre tal situação para daí montar o questionamento. O modo como a pergunta se estrutura pouco se relaciona com o texto que abre o capítulo. Ela apresenta as informações necessárias para responder a questão, mas não articula a escolha feita pelo escritor ao adotar essa pontuação com a situação de elocução do texto, ou até mesmo, com o sentido que isso provoca em situações concretas vivenciadas pelos próprios discentes.

A segunda questão introduz o uso do advérbio exemplificado por um trecho do texto em que aparece a palavra “meio” três vezes. A comanda do exercício propõe a mudança do personagem masculino para o feminino e se isso afetaria o uso da palavra “meio”. Não apresenta nem o conceito de advérbio nem a nomenclatura. Porém a atividade se mostra pouco eficiente ao não relacionar as consequências do uso de tal expressão, bem como não apresentar o objetivo de abordar esse conteúdo nesse momento. Já que os advérbios, nesse texto, não estão em evidência. Diferentemente da terceira questão em que a conotação é abordada. Por outro lado, a maneira como os autores abordam a temática, o texto funciona como pretexto para resolução de exercícios gramaticais tradicionais. Novamente, é perdida uma oportunidade em se trabalhar a linguagem do texto e o papel da conotação na construção do gênero. Observe a figura 5 a seguir.

A LINGUAGEM DO TEXTO

1. Observe, nestas frases ditas por Peter Pan, que o ponto de interrogação e o ponto de exclamação foram empregados juntos:

“— Que cartas?!”
“— Que mãe?!”

O que indica o ponto de interrogação junto com o ponto de exclamação? Indica que Peter Pan pergunta com emoção de surpresa, estranhamento.

2. Veja o emprego da palavra **meio** nas seguintes frases do texto e a quem ela se refere:

“— Peter Pan de nada — respondeu ele, **meio** aborrecido, pois pela primeira vez percebeu que seu nome era muito pequeno.”
“— Eu não estava chorando por causa de mãe — ele disse, **meio** enfurecido.”
“Wendy ficou até **meio** tonta ao ouvir isso.”

Nas duas primeiras frases, se fosse Wendy quem tivesse ficado aborrecida e enfurecida, empregariamos **meio** ou **meia**? Empregariamos **meio**: meio aborrecida e meio enfurecida. Professor: Comente com os alunos a diferença entre meio e meia. A palavra meio concorda com o substantivo quando tem valor de adjetivo. Nesse caso, pode significar metade. “Cheguei em casa ao meio-dia e meio (hora)” Quando tem valor de advérbio, é invariável. Releia que, de acordo com a norma-padrão, não se deve empregar meio tonta, meio aborrecida, meio enfurecida.

3. Nas seguintes frases do texto, duas palavras foram empregadas em sentido figurado, isto é, num sentido que não lhes é comum. Observe:

“mas Wendy farejou logo uma tragédia doméstica”
“E desandou a fazer uma cascata de perguntas.”

a) Identifique as palavras empregadas em sentido figurado. farejou, cascata
b) Qual é o sentido de cada uma delas, de acordo com o contexto? farejar: descobrir, adivinhar, pressentir; cascata: conjunto, grande quantidade, série.

LEITURA EXPRESSIVA DO TEXTO

Junte-se a um colega e leiam em voz alta o diálogo de Wendy e Peter Pan anterior ao momento em que a menina costura a sombra ao corpo do garoto.
Na leitura, cada um representa uma personagem, procurando expressar o jeito delas e a entonação (o tom da fala) mais adequada para caracterizá-las. Professor: Se quiser, promova também a leitura de outros trechos.

Cruzando linguagens

Professor: Os alunos podem assistir ao filme na escola e, em seguida, responder oralmente às questões propostas, ou assistir ao filme em casa e depois responder às questões. Tanto num caso quanto em outro, sugerimos ampliar a discussão, motivando os alunos com outras perguntas.

Assista ao filme *Hook — A volta do Capitão Gancho*, de Steven Spielberg, e responda às questões propostas. 1. a) Não. Peter só se imporia com o trabalho, não cumpre o que promete à vovó Wendy ou aos filhos, é um pai ausente, agressivo e implacante, repreende o filho o tempo todo, não tem imaginação, não acredita em fadas, etc.

1. No filme, Peter Pan cresceu e se tornou adulto. Tem dois filhos, Meg e Jack, e é executivo de uma grande empresa. Considerando o relacionamento dele com os filhos, mostrado no início do filme, responda:

a) Há algum vestígio do menino Peter Pan no Peter adulto? Justifique sua resposta.
b) Como os filhos se relacionam com Peter? Os filhos o amam e ficam magoados com a ausência dele nos momentos importantes de suas vidas.
c) O que Moira, a mulher de Peter, quer dizer quando afirma: “Peter, você se tornou um pirata”? As atitudes de Peter o tornaram um homem mau, que não respeita os outros.

57

Figura 5 – Exemplos de atividades das seções “A linguagem do texto”, “Leitura expressiva do texto” e “Cruzando linguagens”, p. 57.

A próxima seção “Leitura expressiva do texto” traz uma proposta de leitura em que os alunos se juntariam e cada um faria o papel de um personagem, respeitando as características de cada personagem para dar vida e voz a cada personagem. Esta atividade é pertinente, já que envolve os alunos e os torna parte do processo. A ressalva a ser feita sobre ela é quanto ao momento em que é solicitada. Faria mais sentido se a primeira leitura do fragmento escolhido ocorresse já dessa forma teatralizada. Mesmo que para isso o professor desse um tempo para que os alunos selecionados para realizar a leitura se preparassem. Provavelmente toda a turma se envolveria com a leitura tornando-a mais prazerosa.

Ainda na página 57 a subseção “Cruzando linguagens” traz o filme *Hook – A volta do Capitão Gancho*, de Steven Spielberg, como uma forma de enriquecer o estudo sobre o texto de abertura do capítulo. A modalidade e o gênero, nessa subseção, são diferentes, mas a temática é mantida. Assim como na seção “Compreensão e interpretação”, após assistirem ao filme os alunos terão que responder uma série de perguntas sobre ele. Algumas são específicas à compreensão do filme, outras são relacionadas tanto ao conto do *Peter Pan* como à história narrada em *Hook – A volta do Capitão Gancho*, mantendo um diálogo entre eles. Todas as questões são direcionadas ao conteúdo das obras, não apresentam nenhum direcionamento sobre o estudo do gênero conto, foco da unidade; nem da perspectiva textual nem da discursiva. Segue a seguir a figura 6, onde se pode constatar tais observações.

2. Peter e a família vão a Londres para assistir à inauguração do Hospital Vovó Wendy, destinado ao tratamento de crianças abandonadas.

a) A Wendy vovó é a mesma Wendy do livro *Peter Pan*, de James Barrie? Justifique sua resposta.

b) No filme, qual é a importância de vovó Wendy na vida de Peter?

Ela o tirou da rua, adotou-o, ensinou-o a ler e a escrever e fez dele um adulto responsável.



Cena do filme *Em busca da Terra da Nunca*, de Marc Foster. O ator Johnny Depp faz o papel do autor de *Peter Pan*, James Barrie, que, no filme, vive o processo de criação do livro.

3. O filme narra o encontro do Capitão Gancho com Peter Pan adulto. A fim de atrair Peter para a Terra do Nunca e se vingar dele, Hook rapta seus filhos.

a) Segundo vovó Wendy e o velho menino perdido que mora com ela, o que Peter tem de fazer para resgatar os filhos? *Tem de voar, isto é, voltar a ser Peter Pan.*

b) Peter Pan adulto acredita neles? Justifique sua resposta. *Não, ele acha que se trata de um sequestro comum e chama a polícia.*

c) Por que vovó Wendy decide recontar a história de Peter Pan a Peter? *Para tentar fazê-lo recuperar a memória, já que ele não se lembra de quem é.*

d) Apesar da resistência de Peter, que personagem do mundo encantado, presente também na história de James Barrie, conduz o protagonista à Terra do Nunca? *A fada Sininho.*

2. a) Sim. Depois de ter vivido muitas aventuras na Terra do Nunca, ela voltou para casa, cresceu, casou-se, teve filhos e netos e criou muitas crianças abandonadas, meninos perdidos que queriam crescer.

4. No primeiro embate com Hook, Peter não consegue resgatar os filhos. Sininho intervém e negocia com Hook um prazo de três dias para outro embate entre os dois. Embora Peter tenha o apoio dos meninos perdidos e da fada Sininho, reaprender a ser ele mesmo não é fácil.

a) Quando Peter começa a aprender alguma coisa? *Quando ele volta a usar a magia do*

b) Por que ele não consegue voar? *Porque não tem pensamentos felizes.*

5. Hook diz que não há mais aventura na Terra do Nunca e que deseja morrer. Barrica, seu fiel companheiro, traça um plano: fazer com que os filhos de Peter gostem do capitão. Nesse “aprendizado”, Meg resiste, enquanto Jack se deixa levar pelos argumentos do capitão.

a) O que há em comum entre Meg e vovó Wendy? *Como a vovó, Meg não perde a memória.*

b) Por que Jack está mais vulnerável aos “ensinamentos” de Gancho? *Porque está profundamente magoado com o pai e pensa que ele os abandonou e não se esforçou para salvá-los.*

c) Com que intenção Hook leva o menino ao museu dos relógios quebrados?

Com a intenção de incentivar o menino a destruir o relógio que o pai havia lhe dado e, com isso, parar o tempo, o que o levaria a perder a memória. Assim, Jack se tornaria um menino perdido e ficaria para sempre na Terra do Nunca, como filho do capitão. Professor: Esse é um dos momentos mais marcantes do filme: a cada martelada no relógio, o menino “destrói” uma das imagens negativas que ele tem do pai, enquanto Hook, com frases positivas, toma seu lugar. Discuta com os alunos essa situação e a frase de Gancho no final da cena: “A lição é uma promessa que não foi cumprida? Já fiz, filho!”

6. Em alguns momentos, Peter quer desistir de seus objetivos, por não conseguir lembrar-se de sua verdadeira identidade. Em outros, perde a memória de adulto e esquece que seus filhos estão em poder de Gancho. Nessas situações, Sininho sempre intervém, chamando Peter à realidade. Apesar de amar seu antigo companheiro e ter tido, mais de uma vez, a oportunidade de reter Peter na Terra do Nunca, por que, na sua opinião, Sininho renuncia a esse desejo?



Cena do filme *Hook – A volta do Capitão Gancho*.

6. Resposta pessoal. Professor: Sininho é a fada de Peter Pan. Supõe-se, portanto, que ela o acompanhou sempre, na Terra do Nunca (de acordo com a maioria do livro Peter Pan) e depois que ele cresceu. Como se lembra de tudo e o ama de verdade, talvez não suporte a ideia de viver com alguém que tenha se esquecido dos filhos e da mulher.

7. Peter Pan adulto está pronto para resgatar os filhos e chega ao navio de Gancho no momento em que Jack está para colocar seu primeiro brinco de pirata.

a) Quando Peter diz ao filho “Vamos para casa!”, o menino lhe responde: “Já estou em casa”. O que essa resposta significa? *Que o menino já adotou Gancho como pai, perdeu a memória e não quer mais voltar.*

b) O que faz o menino mudar de ideia? *Enquanto luta, Peter chama o menino pelo nome e conta que o pensamento feliz, responsável por fazê-lo voar, foi a lembrança do que o desejo de ver pai e que o levava a querer crescer.*

Os autores da coleção Português Linguagens, até mesmo numa tentativa de justificar o título da coleção, apresenta vários gêneros na composição da unidade e capítulos. Apesar de estes gêneros não serem aprofundados nos capítulos analisados, funcionam como intertextos temáticos com o gênero do capítulo. Por exemplo: na seção “Trocando ideias”, cujo objetivo, segundo os autores, é desenvolver a capacidade de expressão e de argumentação oral com proposições de questões que levam o aluno a transferir ideias dos textos para a sua realidade assumindo um posicionamento diante delas. Isto é, faz-se uma tentativa de atualizar e contextualizar o gênero ou a temática com situações possíveis de acontecerem na vida dos alunos.

O gênero escolhido para comungar tais ideais é a tira de Adão Iturrusgarai. Sobre seu conteúdo são feitos três questionamentos, sendo os dois primeiros presentes na questão 1, solicitando a opinião sobre a ênfase dada pela personagem em não querer crescer; e se é melhor ser adulto ou criança. Em seguida, na questão 2: *Compare o texto Peter Pan com o filme Hook – A volta do Capitão Gancho. Que vantagens há em ler a história e que vantagens há em assistir ao filme?* – nela se percebe uma preocupação, mesmo que singela, em se trabalhar os gêneros, pois os alunos podem apresentar nessa “troca de ideias” algumas características comuns e incomuns de ambos os textos, como o suporte, as semioses que compõem o gênero filme e o texto impresso, ou seja, os recursos utilizados em cada um. Nessa discussão o professor, funcionando como mediador, deve instigar a participação de todos e conduzi-los a percepção dos vários elementos utilizados nos textos para a partir delas o aluno encontrar as vantagens e desvantagens de cada gênero. Caso o professor não tenha sensibilidade para melhor aproveitar a questão, o resultado ficará restrito apenas no gosto de cada aluno e mais uma oportunidade para se trabalhar com gêneros é perdida.

Na seção “Produção de texto”, há uma pequena contextualização sobre linguagem oral, suas características mais comuns do cotidiano, o uso de gírias, de repetições, pausas, expressões para manter a atenção do interlocutor, ou seja, a informalidade da linguagem. A partir dela se propõe que os alunos

contem contos maravilhosos obedecendo a norma-padrão informal, comum nesse gênero, mas evitando o uso de alguns dos recursos da oralidade.

Antes de iniciarem a escolha do conto maravilhoso, o livro didático sugere que sejam utilizadas as sugestões de obras dadas no início da unidade, ou que o aluno tenha em casa, ou possa retirar na biblioteca da escola, ou ainda utilizar um dos textos produzidos anteriormente. Selecionado o conto, em casa, o aluno deverá memorizá-lo e na data combinada apresentar em aula. Esta é uma atividade que precisa ser bem conduzida para não se perpetuar o estereótipo de que a linguagem falada é errada e a escrita é a correta. Bem como, não desvalorizar a linguagem de cada aluno, mas ampliar as possibilidades e apresentar novos recursos para produção de textos orais, muitas vezes, com linguagem idêntica a utilizada nos contos maravilhosos escritos. Do mesmo modo, mostrar que as histórias contadas também são textos e apresentam características próprias assim como os textos escritos, por isso, não devem ser desprestigiadas, conforme o tema, o estilo e a forma composicional de cada gênero.

Ainda nesta seção, são apresentadas mais três propostas de atividades de produção oral. A primeira, parte de uma tira em quadrinhos, a qual faz referência a um conto maravilhoso, em os alunos devem adivinhar de que conto se trata, depois devem retirar o livro na biblioteca e contar toda a história em sala. A próxima atividade, de forma lúdica, sugere que algum aluno conte para a turma um trecho de um conto que conheça e depois pergunte qual é o conto. Em seguida, outros alunos farão o mesmo, transformando a atividade num jogo de produção oral de adivinhação. A última atividade desta seção, seguindo a mesma linha de raciocínio, solicita que a classe leia o conto de Andersen “A pequena sereia”, depois assistam ao filme com o mesmo título. Feito isso, a turma é dividida em dois grupos sendo que um deve contar a história do livro e o outro deve contar a história narrada no filme. Ainda como sugestão de trabalho, o material orienta o professor a desenvolver as atividades em grupos, haja vista a quantidade de textos a serem produzidos oralmente e o tempo para a realização das atividades. Sem mais orientações é encerrada a seção “Produção de texto”, como se verifica na figura 7 e 8.

As atividades a seguir representam um desafio: você deverá contar histórias empregando a linguagem dos contos maravilhosos, isto é, a norma-padrão informal. Para isso, tente:

- não interromper a história, falando **ahn**;
- não empregar gíria;
- não usar **nê?** nem as expressões **aí** ou **daí**, substituindo-as por outras equivalentes, como **em seguida**, **mais tarde**, **tempos depois**, **por causa disso**, **por consequência**, etc.;
- utilizar nomes e verbos no plural, quando necessário.

O Chapeuzinho Vermelho, A Capinha Vermelha ou Chapeuzinho Amarelo?

Os contos maravilhosos são muito antigos. Originalmente, eram transmitidos oralmente de geração a geração. Ao recontar os contos, as pessoas modificavam-nos, adaptando-os ao público ouvinte. Para isso, incorporavam às histórias o modo de vida e de pensar da época e do lugar em que viviam.

Nos séculos XVII, XVIII e XIX, os escritores Charles Perrault e os irmãos Jacob e Wilhelm Grimm dedicaram anos de sua vida a recolher essas histórias e registrá-las em livros.

A publicação desses contos continua acontecendo no mundo inteiro. Muitos são transformados em filmes ou peças de teatro e servem de inspiração para a criação de outras histórias. Daí aparecerem em diferentes **versões**, isto é, narrativas que apresentam semelhanças e diferenças em relação à narrativa original.

Assim, a história da menina que encontra o lobo mau na floresta tem o título *O Chapeuzinho Vermelho*, na versão dos Irmãos Grimm, escritores alemães, *A Capinha Vermelha*, na versão de Christian Andersen, escritor dinamarquês, e *Chapeuzinho Amarelo*, na recriação de Chico Buarque de Holanda, escritor brasileiro.



Professor: Estas atividades têm por objetivo levar os alunos a expressarem-se oralmente. Como o número de exercícios é insuficiente para que todos se expressem individualmente, sugerimos que eles sejam lidos ora em grupo, ora individualmente, ora pelo conjunto da classe. Uma forma de possibilitar que todos tenham voz e ampliar as atividades com exercícios semelhantes.

1. Escolha um conto maravilhoso em um dos livros sugeridos no início da unidade ou em outro que você tenha em casa ou que possa retirar na biblioteca da escola ou de sua cidade. Leia-o com atenção e memorize-o. No dia combinado com o professor, conte-o a seus colegas.
2. Escolha um dos contos que você produziu nos capítulos anteriores. Leia-o e memorize-o. No dia combinado com o professor, conte-o a seus colegas.
3. Leia esta tira, de Fernando Gonsales:



(Folha de S. Paulo, 3/6/2004.)

Figura 7 – Exemplos de atividades da seção “Produção de texto”, p. 60.

Você conhece o conto maravilhoso a que essa tira faz referência? Se não, troque ideias com os colegas para saber qual é o conto. Depois vá à biblioteca de sua cidade ou escola, leia-o e conte-o para seus colegas.

4 Conte para os colegas um pequeno trecho, do início, do meio ou do fim, de um conto maravilhoso. Por exemplo: “Era uma vez um rapazinho que achou uma lâmpada mágica. Ele a esfregou para limpá-la e, para sua surpresa, de dentro dela saiu um gênio”. Em seguida, pergunte para os colegas: Qual é o conto? A classe, então, tenta adivinhar o nome do conto. No caso do exemplo, a resposta é *Aladim e a lâmpada maravilhosa*.

5 Um dos contos maravilhosos filmados pelos Estúdios Disney é *A pequena sereia*, de Andersen.

- Leia o conto, de preferência no livro *A pequena sereia* publicado pela editora Kuarup, ou no livro *Contos de Andersen*, publicado pela editora Brasiliense, cujos textos foram traduzidos e adaptados por Monteiro Lobato. E assista ao filme *A pequena sereia*.
- Reúna-se com seus colegas de grupo para contarem e ouvirem o relato da história. Metade do grupo conta a história lida, a outra metade conta a história mostrada no filme.

Figura 8 – Exemplos de atividades da seção “Produção de texto”, p. 61.

As atividades propostas são pertinentes à aprendizagem do conto, porém o modo como são introduzidas e concluídas não estão coesas com o processo contínuo de aprendizagem. Pois ao serem dispostas nas seções e depois serem retomadas ou não (em alguns casos na mesma seção de outro capítulo), ocorre uma fragmentação e/ou engavetamento da aprendizagem. O aluno entende que só naquele momento deve produzir textos. Cria-se a cultura de compartimentos de conteúdos dentro da própria disciplina. Desse modo o processo de didatização do gênero, a interdiscursividade e o dialogismo da linguagem necessários num trabalho centrado no ensino de gêneros não se concretiza. As atividades, aparentemente, fazem conexão com o objeto de aprendizagem, mas a falta de uma sistematização e explicação sobre os objetivos a serem atingidos, limita o potencial das atividades que se resumem em “corrigir” algumas peculiaridades comuns na linguagem coloquial oral.

Novamente, o que se verifica é um discurso centrado nas mudanças exigidas pelos PCN⁹, mas uma prática ainda distante do que se propõem.

A seção “A língua em foco” do capítulo 3 inicia o trabalho com a conceituação de texto, discurso, gêneros do discurso. Para isso traz uma anedota, a qual é utilizada para responder questões de interpretação e compreensão do texto com foco na intencionalidade do garoto ao proferir seu discurso. Em seguida, a subseção “Conceituando” apresenta a definição de enunciado, texto, discurso e intencionalidade discursiva. Os conceitos dados comungam, de certo modo, com os princípios defendidos por Bakhtin. De certo modo, porque questões relacionadas ao dialogismo da linguagem e a responsividade não são claras nas definições dadas. Como se verifica na página 62 do livro didático.

CONCEITUANDO 

No diálogo que tiveram, pai e filho produziram **enunciados**.

Enunciado é tudo o que o locutor enuncia, isto é, tudo o que ele diz ao locutário numa determinada situação.

O conjunto de enunciados produzidos em uma situação comunicativa constitui o **texto**.

Texto é um enunciado ou um conjunto de enunciados, verbais ou não verbais, que apresenta unidade de sentido.

No diálogo entre pai e filho, fica claro que, quando falamos, levamos em conta um conjunto de elementos que participam da situação de comunicação: quem fala, o que fala, com quem fala, com que finalidade, qual é o momento, que imagem o locutor tem do locutário e vice-versa, as intenções implícitas, etc. Nesse caso, quando consideramos não apenas o que é dito, mas também a situação ou o contexto, temos o **discurso**.

Discurso é o processo comunicativo capaz de construir sentido. Além dos enunciados, envolve também os elementos do contexto (quem são os interlocutores, que imagem um tem do outro, em que momento e lugar ocorre a interação, com que finalidade, etc.).

Figura 9 – Boxes conceituando enunciado, texto e discurso, p. 62.

⁹ Apesar de os Parâmetros Curriculares Nacionais proporem um trabalho centrado no gênero, ora chamado de discursivo, ora textual, não têm clareza sobre a terminologia adotada, pois chama o gênero de discursivo, mas o aborda na perspectiva da Linguística Textual. Para aprofundar essa confusão leia: ROJO, Roxane. **Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas**. In: MEURER, J.L., BONINI, Adair, MOTTA-ROTH, Désirée, org. *Gêneros teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, pp. 184-207.

Para Bakhtin (2006), o enunciado é visto como a unidade da comunicação discursiva, em que cada enunciado é sempre novo e único, não podendo ser repetido, apenas citado ou referenciado no discurso de outrem, visto que a cada contexto, a cada enunciação, o sujeito não é o mesmo, bem como o contexto e a intenção discursiva também não são. É nas inter-relações discursivas que o enunciado se constitui, por isso ele funciona sempre como uma resposta, uma réplica a enunciados anteriores ou previstos. Diante disso, a definição do livro didático é limitada.

O mesmo se verifica na definição dada para texto e discurso. Sendo o primeiro determinado por Bakhtin (2006) como enunciado ao apresentar dois elementos: um projeto discursivo (o autor e seu querer dizer, intenção) e a realização desse projeto, isto é, a realização da intenção. Ele encara o texto como fenômeno sociodiscursivo, vinculado às condições concretas da vida. O discurso é visto na perspectiva dialógica, não sendo possível desvinculá-lo de seus falantes, das esferas sociais em que se concretizam, dos valores ideológicos que o norteiam nem do caráter responsivo e de interação-verbal.

Apesar de que apresentar tal nomenclatura para o 6º ano pouco contribui para formação da criança, visto que os termos ainda permanecem abstratos para tal idade. Na sequência, os autores do livro didático propõem por meio da análise de uma tira em quadrinhos, duas atividades enfatizando a intenção do sujeito e o resultado dela na perspectiva de interlocutor. Veja a figura 10:

A intencionalidade discursiva

Leia esta tira:

Obs.: Esta tirinha do Cascão é muito antiga. Faz tempo que os Estúdios Mauricio de Sousa não ligam o personagem a latas de lixo.

(Mauricio de Sousa. *Cebolinha em apuros*. Porto Alegre: L&PM, 2009, p. 7.)

1. Observe a situação comunicativa que ocorre entre Cascão e Cebolinha.
 - a) O que você acha que está acontecendo? Por quê? Eles parecem estar discutindo, pois Cebolinha tem uma expressão brava, aponta o dedo para Cascão e manda-o colocar-se no lugar dele.
 - b) O que acontece no quadrinho central? Cascão se afasta, com expressão de mágoa ou de indiferença, enquanto Cebolinha continua com expressão de bravo.

Figura 10 – Exemplo de atividade sobre intencionalidade discursiva, p. 62.

Sobre a intencionalidade do discurso, na página 63, há mais uma questão em que se aborda tanto a intenção do falante na tira quanto de seu interlocutor ao tomar determinada atitude. Nestas atividades, a intencionalidade do discurso e alguns de seus efeitos fica evidente proporcionando compreensão da terminologia adotada. Explicada a terminologia e sistematizada numa definição presente num box, são propostos mais exercícios sobre o conteúdo, em que se analisa um anúncio publicitário enfocando a intencionalidade discursiva presente tanto no anúncio como em seu suporte. As atividades exploram vários aspectos presentes no gênero

anúncio publicitário, no entanto não os associam ao gênero em questão nem ao fato estarem em contato com ele em seu cotidiano, ou seja, o uso social do gênero é ignorado. Lembrando-se de que as atividades são para o público de 6º ano, o qual ainda não possui maturidade para, sozinhos, realizarem tais associações.

Outro conceito abordado nesta seção é o de gênero do discurso. Antes de apresentar um boxe com a definição, os autores trazem o texto “Pizza falsa” de Ziraldo, uma receita, como de praxe há questões sobre ele direcionadas para identificação das características do gênero. Na sequência, com um texto didático, os autores dão explicações definindo gênero discursivo, contudo a definição dada e as atividades que propõem têm características da conceituação dada pela Linguística Textual. Visto que logo em seu primeiro exercício, a comanda é para classificar os textos quanto a esfera a que pertencem. A teoria dos gêneros discursivos centrada nos estudos realizados pelo russo Mikhail Bakhtin não tem a intenção de classificar gêneros, uma vez que, embora “cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 2006, p. 262), o objetivo não é criar uma lista de nomes para classificar os gêneros. Por serem discursivos, automaticamente são entendidos na perspectiva dialógica, sócio-histórica e ideológica da linguagem, logo são concretizados em situações reais e de uso social pelos sujeitos transcendendo os limites apregoados pela Linguística Textual. Observe a figura 11.

Na esfera jornalística, podemos ler diferentes notícias; uma, por exemplo, informando sobre uma viagem do presidente ao exterior, e outra sobre a gripe. Como textos, elas são diferentes entre si, mas ambas possuem algo em comum que as faz serem notícias: informam sobre um acontecimento e apresentam uma estrutura e uma linguagem semelhantes. Tanto a receita quanto a notícia são **gêneros do discurso**. Também são gêneros do discurso textos como carta pessoal, e-mail, requerimento, entrevista, debate, seminário, conto, etc.

Gêneros do discurso são textos que circulam em determinadas esferas de atividades humanas e que, com pequenas variações, apresentam tema, estrutura e linguagem semelhantes.

EXERCÍCIOS

1. Considere as seguintes esferas de atividades humanas:

- familiar ou privada
- artística
- jornalística
- publicitária
- produção e consumo



Ricardo Dantas

Leia os gêneros do discurso a seguir e identifique a esfera a que eles pertencem.

O homem entra numa loja de eletrodomésticos e pede um aspirador de pó. O vendedor mostra um modelo muito bom e fala:

- Pode ficar tranquilo. Esse aspirador vai cortar seu trabalho pela metade.
- Ótimo, então eu vou levar dois.

(Paulo Tadeu. *Rá, ré, ri, ro, ria* – Novas piadas para crianças. São Paulo: Matrix, 2009. p. 34.)

Trata-se de uma anedota, gênero que circula na esfera familiar ou privada. Se fosse uma narrativa de situação real ocorrida entre vendedor e consumidor, seria um gênero da esfera de consumo.

esfera publicitária

(Recreio, nº 515.)

esfera jornalística

(O Estado de S. Paulo, 26/2/2010.)

Figura 11 – Exemplo de atividade de classificação de esferas de atividades humanas, p. 66.

Concluindo o capítulo 3 têm-se as seções “A intencionalidade discursiva na construção do texto” contendo quatro exercícios com o mesmo teor dos propostos na seção “A língua em foco”. O gênero cartum funciona como pretexto para resolução dos exercícios; na seção “Semântica e discurso”, associa-se o gênero anúncio publicitário com a intencionalidade do discurso tentando identificar os interlocutores e os recursos utilizados na peça publicitária; por fim, a seção “De olho na escrita”, a qual aborda o emprego da letra “H” com exercícios notacionais e metalinguísticos em que predomina a prática de ensino gramatical tradicional.

Retomando a sequência adotada no livro e na unidade 1, o capítulo 2 – Terra de encantamento – apresenta a leitura de uma ou mais imagens também relacionada ao tema central da unidade e tem como objetivos ampliar as estratégias de leitura do aluno, ampliar seus referenciais culturais e sua leitura de mundo.

Inicia-se na página 33 com a seguinte orientação para o professor: *“Neste capítulo, pretendemos levar o aluno a desenvolver habilidades de leitura de textos não verbais, tais como observar, comparar, levantar hipóteses, inferir, identificar, explicar, estabelecer relações de causa e consequência. Para atingir esses objetivos, não há necessidades de que o aluno responda às questões por escrito. Sugerimos, pois, que a atividade seja desenvolvida oralmente, a fim de haver maior interação e troca entre os alunos”* (CEREJA, 2012, p. 33).

Os trabalhos desse capítulo começam com a observação da tela de Walter Beach Jumphy:

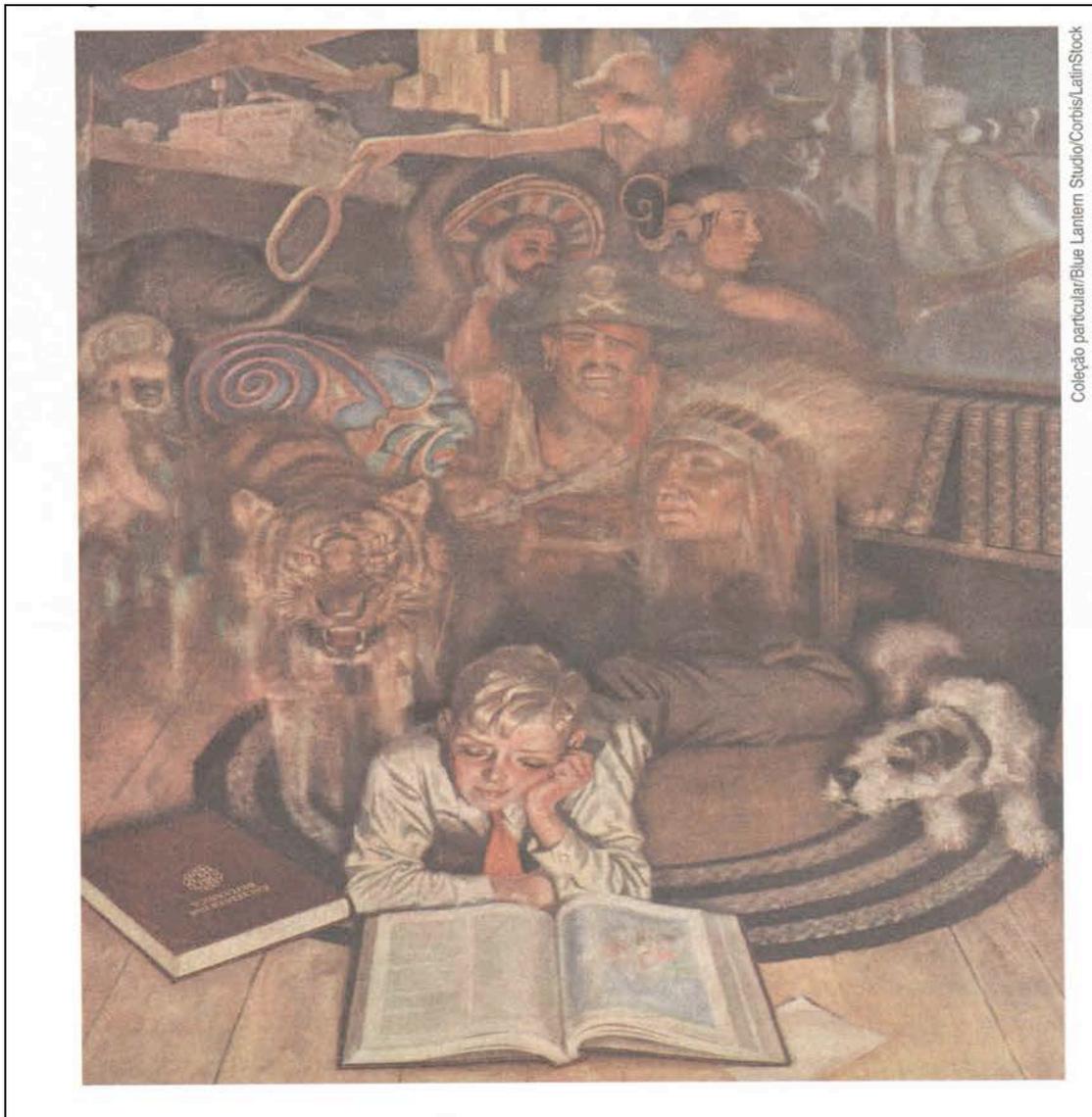


Figura 12 – Tela de Walter Beach Jumphrey, p. 33.

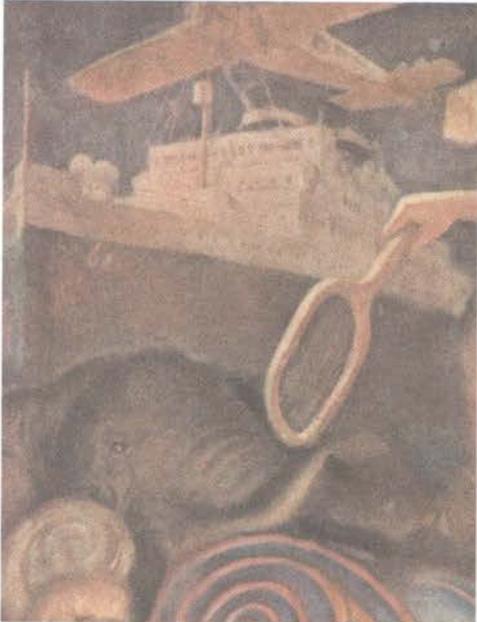
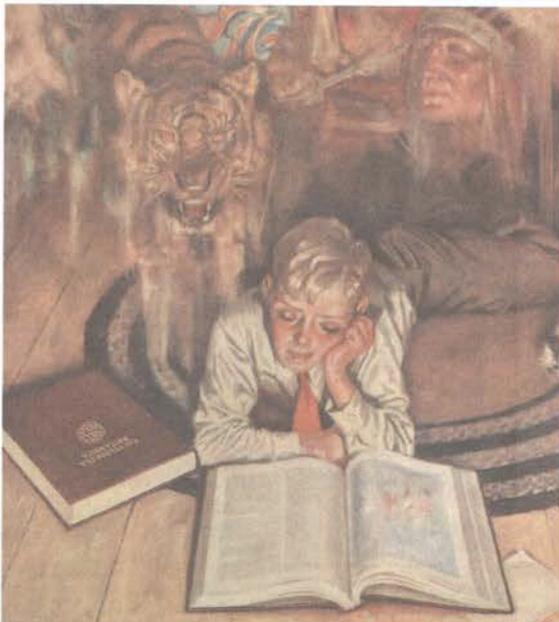
Como sugere na orientação ao professor, após pedir aos alunos que observem a tela, na página seguinte (34), por meio de perguntas ocorre a leitura e análise do texto não verbal. Vale lembrar que a leitura de um texto não verbal para o 6º ano deve ser conduzida com uma linguagem acessível e que desperte o prazer, pois estão mais habituados a leitura de imagens presentes em tiras, cartuns e/ou ilustrações de contos e fábulas. O material tem essa sensibilidade como se pode observar nas questões presentes na figura 13.

1. Há, na pintura, dois planos: no primeiro, vemos um menino e um cachorro; no segundo, ao fundo, vemos vários elementos. Observe o primeiro plano e responda:

- Onde o menino está? *Provavelmente está na casa dele, no quarto, na sala ou na biblioteca da casa.*
- O que ele está fazendo? *Está lendo um livro.*
- Que idade você imagina que ele tem? *Provavelmente 11 ou 12 anos.*
- Pela roupa que o menino usa, é possível dizer que ele é uma criança do nosso tempo ou de outra época? Por quê? *É de outra época, pois a roupa que os meninos de hoje usam é mais informal.*

2. Observe agora o segundo plano da pintura. Há várias personagens e alguns meios de transporte. Levante hipóteses:

- Que personagens você identifica na pintura? *Um índio, um tigre, um pirata, um elefante, uma tenista, um gladiador, um macaco, um homem pintado (provavelmente de uma civilização antiga), etc.*
- Que meios de transporte há no quadro? *Um navio e um avião.*
- Qual relação há entre as personagens, o avião, o navio e o livro que o menino está lendo? *É possível que o menino esteja pesquisando ou lendo sobre meios de transporte. Outra possibilidade: O livro, assim como o avião e o navio, permite fazer viagens. No caso do livro, viagens pela imaginação.*

a. c) Resposta pessoal. Professor: O objetivo da questão é favorecer a troca de experiências sobre a leitura de contos maravilhosos, fábulas e outros gêneros. Essa troca é importante tanto para a formação de novos leitores quanto para ativar o conhecimento prévio dos alunos. Portanto, estimule-os a relatar suas impressões e experiências com leitura.

3. Observe a expressão corporal e facial do menino e o local onde ele está lendo e levante hipóteses:

- Por suas expressões, você acha que o menino gosta da leitura que está fazendo? Por quê? *Sim, sua expressão demonstra concentração e prazer em ler.*
- Na sua opinião, o menino vai ler apenas esse livro ou vai continuar lendo? Por quê? *Provavelmente vai continuar lendo, pois ao lado dele há outro livro, semelhante ao que ele está lendo. Além disso, os dois livros foram retirados da estante, onde há muitos outros livros parecidos, o que leva a crer que seja uma coleção de livros.*

4. Quando lemos, nos transportamos para um mundo em que todas as aventuras são possíveis. Podemos ser índios, cowboys, lutar contra tiges, elefantes, sobrevoar montanhas ou nos aventurar nos mares. Esse é o mundo da fantasia que está à nossa espera nos livros.

- Quais histórias de aventura você já leu? *Resposta pessoal. Professor: Estimule os alunos a relatar suas experiências com leitura.*
- De qual mais gostou? Por quê? *Resposta pessoal.*
- Para você, o que é a leitura?

Figura 13 – Exemplos de atividades de leitura de texto não verbal, p. 34.

Ao ler as duas primeiras questões, é visível a preocupação em mostrar à criança todos os elementos presentes na imagem, tanto em primeiro plano quanto em segundo, induzindo a desenvolver um olhar acurado sobre telas, inclusive o conceito de primeiro plano e segundo. As questões relativamente simples fazem os alunos desprenderem atenção para o texto e notar que mesmo sem palavras trata-se de um texto não verbal rico em informações. Já a terceira questão, foca-se em criar hipóteses sobre o personagem central a partir de elementos da própria tela. E, a última é direcionada ao aluno, sobre suas experiências leitoras, preferências e a definição de leitura de seu ponto de vista. No entanto, se limita a verificação de leituras realizadas pelos alunos e o conceito que têm sobre ela. Embora as atividades de leitura levem ao reconhecimento dos elementos presentes na tela, continuam sendo modelos tradicionais. O roteiro proposto para a leitura dá pouca liberdade para o aluno inferir outros sentidos permitidos pelo texto, além de não proporcionar uma análise de perspectiva dialógica da linguagem. As atividades nem ao menos relacionam o gênero e suas características como recursos para se realizar a leitura. Além disso, provocam um efeito de sentido que trata a leitura como uma possibilidade de fuga da realidade e não como uma atividade interativa de produção de significados.

Após a atividade inicial de leitura de texto não verbal, o capítulo 2 retoma a seção “Produção de Texto” tendo como objeto de produção o conto maravilhoso. Seguindo uma estrutura similar a do capítulo 1, novamente são apresentadas três propostas de produção. A primeira é mais detalhada que as demais sendo dividida em quatro etapas a fim de organizar o planejamento do conto. Nela, a produção deve partir de histórias conhecidas e inferidas na etapa 1, mas com enredos diferentes, com elementos que quebrem a sequência narrativa do texto original. É uma proposta que direciona toda a produção. A proposta 2 dá maior liberdade ao aluno, no entanto apresenta em seu texto referência a uma obra “O patinho bonito”, o qual não é referido em nenhuma das atividades anteriores, por isso o professor deve trazer o conto para aula e apresentá-lo à turma. Outro fato a salientar é que a proposta solicita a

recriação de um conto baseado em outro já existente com foco no enredo. No capítulo 1, o foco do conto era na personagem. Percebe-se nessas atividades que a teoria literária tradicional é a que fundamenta a produção dos contos. As atividades funcionam como roteiros e modelos a serem seguidos pelos alunos, os quais se tornam (re)produtores de textos. Não se percebe a preocupação em se desenvolver uma proposta com caráter discursivo. As atividades permanecem tradicionais.

A terceira proposta foge das demais por introduzir o gênero parlenda e as histórias sem fim, trazendo um exemplo desta última. As orientações para o professor sugerem que seja desenvolvida esta atividade coletivamente, ou seja, um aluno começa a história e os demais a continuam acrescentando elementos novos e mantendo a coerência. Esta atividade promove a interação por apresentar uma comanda que exige concentração, participação e criatividade dos alunos. Para realização desta produção há indicação de filmes exemplos de histórias sem fim.

As atividades de produção do gênero conto maravilhoso não estão associadas aos momentos em que o aluno entra em contato com o gênero fora da escola e em que situações o produzem, tampouco apresentam uma comanda que privilegie o ensino do gênero. Embora diga na abertura da seção que as produções serão lidas e compiladas em um livro no capítulo que encerra a unidade: Intervalo.

Produção de texto

O CONTO MARAVILHOSO

Os textos que você produzirá a seguir serão publicados num livro de contos que fará parte da mostra **Histórias de hoje e sempre**, proposta no capítulo **Intervalo**, e será lido por colegas de sua classe e de outras, por seus pais e demais convidados para o evento.

1. Escreva um conto maravilhoso, de acordo com as orientações dadas a seguir.

- a) Em cada lista de palavras abaixo, todas, com exceção de uma, sugerem uma história conhecida. Tal palavra representa um novo elemento, que quebra, de propósito, a sequência. Veja:
- menina — bosque — lobo — avó — helicóptero
 - Cinderela — madrasta — príncipe — sapatinho de cristal — chulé
 - Bela Adormecida — príncipe encantado — conjunto de *rock* — bruxa boa
 - João e Maria — uma casinha de doces — a bruxa — o forno — um pernil assado
 - Pinóquio — os ladrões — um extraterrestre — a baleia — Gepeto
 - Aladim — gênio — princesa — lâmpada maravilhosa — Ali Babá e os quarenta ladrões
 - Branca de Neve — príncipe — sete anões — madrasta — baile



Ricardo Dantas

- b) Escolha uma lista e reinvente a história, incluindo nos acontecimentos o elemento novo correspondente à palavra que destoa das outras. Escolha quem será o herói e quem fará o papel de vilão.

Comece seu conto fazendo o herói ser vítima de uma armadilha planejada pelo vilão, ou o contrário. Se quiser, dê ao herói (ou ao vilão) poderes mágicos. Procure criar um final inesperado, se possível engraçado.

- c) Planeje como vai escrever seu conto maravilhoso. Inicie-o pela expressão **Era uma vez** ou outra que conduza a um tempo passado e impreciso. O narrador deve ser do tipo observador. Lembre-se de dizer como são o herói, o vilão e o lugar em que ocorrem os fatos. Empregue a norma-padrão. Ao terminar, dê um título sugestivo a seu conto.
- d) Faça um rascunho e só passe seu conto a limpo depois de fazer uma revisão cuidadosa, seguindo as orientações do box **Avalie seu conto maravilhoso** (página 20). Refaça o texto quantas vezes forem necessárias.

2. Você já imaginou como seria a história *A Bela Adormecida* se a moça sofresse de insônia? Ou se em *Chapeuzinho Vermelho* o lobo fosse vegetariano? Ou se em *Branca de Neve* a moça odiasse maçãs? A exemplo do conto “O patinho bonito”, escolha um conto maravilhoso e recrie-o, fazendo as alterações que quiser. Você poderá, por exemplo, inverter as características de uma personagem ou adaptar a história aos dias de hoje.

3. Você conhece a parlenda infantil que se inicia pela frase “Cadê o toucinho que estava aqui?”? Nessa parlenda, conta-se uma história por meio de um jogo de palavras que aparecem encadeadas numa sequência. Esse processo narrativo é o mesmo das chamadas **histórias sem fim**, formas populares de contar determinada ação.

Há, a seguir, um exemplo de história sem fim, coletada na Inglaterra.

Leia-a e depois escreva uma história sem fim.

Professor: Sugerimos desenvolver coletivamente essa proposta de produção de texto. Cada aluno deverá escrever uma frase ou um trecho da história. Um aluno inicia a produção e os demais continuam, ligando uma situação à outra. É importante ressaltar que não há exigência de que a sequência tenha lógica. A história termina com o texto do último aluno e não precisa necessariamente ser concluída.

Figura 14 – Exemplos de atividades da seção “Produção de texto”, p. 35.

Na seção “A língua em foco”, o conteúdo abordado é as variedades linguísticas. O capítulo aborda esta temática por meio dos gêneros tira em quadrinhos, boxes informativos, e-mail, letra de música, poema, glossários e crônica, além dos textos teóricos didáticos. Porém o foco não está no ensino dos gêneros. Estes funcionam como ferramentas ilustrativas do conteúdo e como motivadores para responder questionários. O conteúdo é abordado de forma a esclarecer a existência dentro de uma língua de variações ocasionadas por alguns fatores como: região, escolaridade e classe social, época, oralidade e escrita, formalidade e informalidade e gírias. Também faz referência a questões relacionadas ao preconceito linguístico, à diferenciação entre norma-padrão e variedade de prestígio (norma culta), tudo isso culminado na mudança de conceito certo e errado para adequado e inadequado. Nota-se que mesmo trazendo uma teoria que valoriza as variações linguísticas, os exemplos dados não deixam clara tal valorização, pois não são destacados os aspectos culturais e de identidade das pessoas usuárias de uma variação que fuja a norma prestigiada pela sociedade. Ou seja, as variações existem, mas ficam restritas a determinadas situações, criando a falsa impressão de que sejam inferiores, portanto devem ser controladas e substituídas por uma norma mais prestigiada socialmente. Os jogos de poder que são regulados pelos usos da língua e suas variedades também não são considerados. Por exemplo, a tira de Fernando Gonsales da página 36. Figura 15.

1. O humor da tira é construído a partir das diferenças de uso da língua portuguesa. No 1º quadrinho, o papagaio fala algumas palavras que causam estranhamento à mulher.

a) Que palavras causam estranhamento à mulher? Provavelmente todas as que o papagaio fala "bicicreta", "cocrete", "cardeneta".

b) Como provavelmente ela diria essas palavras? bicicleta, croquete, caderneta.

36

Figura 15 – Exemplo de atividade da subseção “Construindo o conceito” (Variedades linguísticas), p. 36.

Ou as questões referentes a letra de música do compositor Adoniran Barbosa “Saudosa maloca”. Na questão 1 b) é questionado sobre qual seria o provável perfil socioeconômico e cultural do locutor e de seus amigos se observasse a linguagem. O livro traz como resposta para essa questão “São pessoas simples, pobres, com baixo grau de instrução”. O simples fato de se adotar uma variação linguística não justifica dizer que o indivíduo possua baixo grau de instrução ou, seja pobre como sugere a resposta dada pelo material. Ao analisarmos a riqueza cultural presente na letra música, bem como os elementos que a compõem, rimas, ritmo e enredo como sendo de baixo grau de instrução, estamos supervalorizando a variação tida como de prestígio social e perpetuando antigos conceitos centrados em certo e errado, em que a variação se torna motivo de piadas.

1. Na letra, o locutor lamenta o problema que ele e seus amigos estão enfrentando.
 - a) Que tipo de problema enfrentam? *Um problema de moradia, já que a “maloca” onde moravam foi demolida.*
 - b) Pela linguagem, qual é o provável perfil socioeconômico e cultural do locutor e de seus amigos?
São pessoas simples, pobres, com baixo grau de instrução.
2. Identifique no texto:
 - a) duas palavras que se associam ao dialeto caipira; *arto (alto), veia (velha), alembra (lembrar), paia (pauva)*
 - b) variação linguística ocasionada por baixa escolaridade; *precisá, taube, os homi tá, não arranji*
 - c) exemplos da língua oral informal. *tá, cas, nós, mandê*
3. Uma letra de música é uma obra de criação artística e nem sempre corresponde à realidade linguística. Observe estes versos da canção:

Foi aqui, seu moço
Que eu, Mato Grosso e o Joca
Construímos nossa maloca

O emprego da palavra **construímos** é condizente com o perfil sociocultural da personagem que canta a canção? Justifique sua resposta. *Resposta pessoal. Sugestão: Não, pois em outras situações da letra não há concordância do verbo. O mais provável é que o locutor dissesse “A gente construiu” ou “Nós construí”.*
4. Passe alguns versos da canção para a norma-padrão e compare-os à canção original. Ela ainda continuaria tendo a mesma expressividade na norma-padrão? Por quê?
Não, o texto ganharia outros sentidos, pois não haveria coincidência entre o perfil sociocultural do sujeito que canta (o eu lírico) e a linguagem que ele utiliza.

Figura 16 – Exemplos de exercícios sobre variedade linguística, p. 44.

A questão 3, ainda referente a letra da música, leva a concepção preconceituosa mais a fundo, já que questiona a concordância no plural “construímos nossa maloca” como não pertencente ao locutor, uma vez que no restante da música o padrão de concordância é outro. Se observamos o trecho em que ocorre tal concordância a omissão de elementos identificadores de plural não permitiria outra concordância, mostrando, dessa forma, que o locutor domina com maestria sua variedade da língua e não produz construções agramaticais.

Continuando o trabalho com as variações linguísticas na página 45 tem-se o texto “Pechada” publicado na Revista *Nova Escola*, o qual é utilizado para ilustrar o trabalho com variação linguística na construção de sentido no texto. São propostos seis exercícios, dentre os quais o último merece atenção especial por possibilitar desmistificar alguns conceitos sobre as variações, bem como a sociedade aborda a questão. Isto é, vários programas exibidos em rede nacional tratam as diferenças linguísticas como mote de anedotas e chacotas. Esta questão permite ao professor construir um conceito com os alunos que transcenda as intenções dos manuais de orientação e culmine numa prática de valorização da língua como um todo. Observe a questão na figura 17.

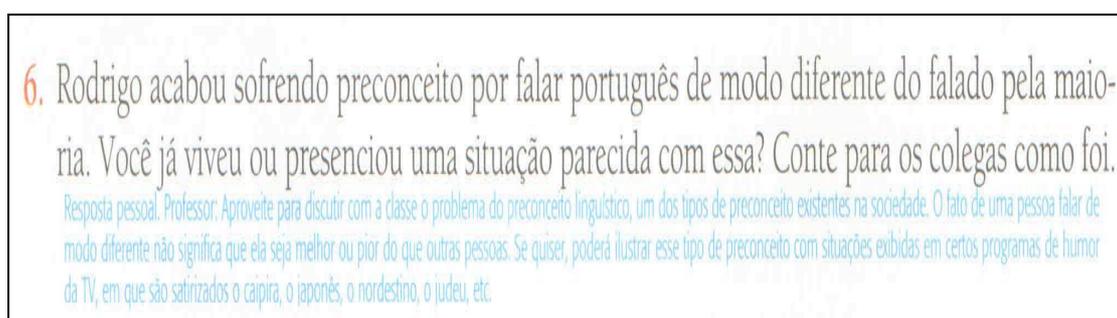


Figura 17 – Exemplo de questão da seção “As variedades linguísticas na construção do texto”, p. 46.

Na seção “Semântica e discurso”, os gêneros utilizados são anedota, cartum e boxes com palavras do português do Brasil e suas correspondentes no português de Portugal. Os exercícios propostos centram-se no sentido de algumas expressões (gírias) antigas e palavras com sentidos distintos conforme a região ou país em que são empregadas, contribuindo para

interpretação dos textos. O título desta seção mostra que os autores do livro adotam uma nomenclatura nem sempre condizente para série/ano. Do mesmo modo, nota-se uma preferência por manter o ensino de português nos moldes tradicionais, apresentando algumas tentativas de mudanças como o uso de uma variedade de textos para resolução dos exercícios. Fato que justifica o nome da obra.

Encerrando essa seção há um boxe intitulado “Contraponto”, que traz dois pontos de vista sobre a questão de qual variedade deve ser mais prestigiada: a norma-padrão ou todas elas?

Contraponto

No Brasil, algumas pessoas e grupos sociais que dominam a variedade padrão da língua consideram todas as outras variedades linguísticas como formas impuras e corrompidas de nosso idioma. Veja, por exemplo, o ponto de vista de Arnaldo Niskier, presidente da Academia Brasileira de Letras:

[...] pode-se registrar o fato, facilmente comprovável, de que nunca se escreveu e falou tão mal o idioma de Ruy Barbosa. [...] A classe dita culta mostra-se displicente em relação à língua nacional, e a indigência vocabular tomou conta da juventude e dos não tão jovens assim, quase como se aqueles se orgulhassem de sua própria ignorância e estes quisessem voltar atrás no tempo.

(Folha de S. Paulo, 15/1/1998.)

Esse ponto de vista, contudo, não coincide com o de alguns linguistas e estudiosos. Um deles é Luiz Carlos Travaglia, que afirma:

[...] não há Português certo e errado: todas as variedades são igualmente eficazes em termos comunicacionais nas situações em que são de uso esperado e apropriado. O que há na verdade são modalidades de prestígio e modalidades desprestigiadas em função do grupo social que as utiliza.

(Gramática e interação – Uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 1996. p. 63.)

E você, o que pensa disso? Na sua opinião, somente a variedade padrão é que deve ser prestigiada? Por quê? Troque ideias com os colegas.

48

Figura 18 – Boxe informativo, p. 48.

É uma oportunidade de verificar se após o trabalho sobre variações linguísticas houve avanços em relação a possíveis preconceitos e colher opiniões dos alunos sobre a temática, visto que todos são constituídos pela linguagem, portanto não se pode ignorar tal situação.

“De olho na escrita” é penúltima seção do capítulo 2. Fonema e letra são conteúdos abordados e o gênero que inicia as atividades dessa seção é o anúncio. As três primeiras questões são de caráter interpretativo e as duas últimas são gramaticais e pouco relacionadas ao gênero. Depois o livro traz um pouco de teoria sobre o conteúdo e mais cinco exercícios, tendo o gênero folheto como motivador da questão 1, sendo os demais, atividades de metalinguagem gramatical. Não apresentam contextualização e nem promovem a reflexão sobre a construção da regra.

Na seção “Divirta-se”, o gênero verbete é abordado tanto como exemplo da atividade como também proposta de produção. Os verbetes foram retirados do Dicionário mineirês/português e tem o objetivo ilustrar de forma lúdica uma das variações linguísticas existentes em nosso país, ou seja, a variação sendo usada para divertir as pessoas de modo a desvalorizá-la perante a norma urbana de prestígio.

3.1.2 Livro 2: *Singular e Plural: leitura, produção e estudos da linguagem*

A obra é de autoria de Laura de Figueiredo, Marisa Balthasar e Shirley Goulart. É a primeira edição, publicada no ano de 2012 pela editora Moderna. Também foi uma das obras selecionadas pelo Programa Nacional do Livro Didático nas escolas públicas (PNLD) para serem analisadas e selecionadas pelos professores da rede pública de ensino. É uma obra, aparentemente, atrativa, colorida e com diversidade de gêneros tanto verbais como não verbais. O volume analisado é o do 6º ano com 296 páginas mais o Manual do Professor (MP) contendo 200 páginas. Está dividida em três cadernos: “Caderno de leitura e produção”, “Caderno de práticas de literatura” e “Caderno de estudos de língua e linguagem”.

Quanto à escolha das autoras em dividir em cadernos separados, embora deem sugestão de articulação entre eles, demonstra uma tendência pela fragmentação e/ou compartimentação de conteúdos, pois o material induz a pensar o ensino de português dissociado, como se um conteúdo não

estivesse conectado ao outro. Fato que tentam justificar no MP ao explicar que “a organização destes Cadernos visa a priorizar, em cada um, os vários componentes de ensino da Língua portuguesa, sem, entretanto, tratá-los de modo estanque” (FIGUEIREDO, 2012, p. 24). Também sugerem uma flexibilização na organização do material pelo professor, dando a ele autonomia para escolher os capítulos e a sequenciação que julgar adequada para trabalhar com seus alunos. Defendem o uso não linear do livro, ou seja, trabalhado de maneira “intercalada e paralela ou simultânea” (FIGUEIREDO, 2012, p.31.)

Outra questão, a salientar é que, apesar da flexibilização na escolha da ordenação a se adotar, os Cadernos de leitura e produção e o Caderno práticas de literatura sejam abordados na sequência em que aparecem no livro didático. Pois, segundo as autoras, há uma progressão temática e de conteúdo presente nelas, já que adotam a metodologia de sequência didática, especialmente nesses dois cadernos. Fato que, como veremos nas análises, se confirma.

Lembrando-se de que o foco deste estudo é verificar como se dá o processo de didatização dos gêneros nos livros didáticos e a coleção Singular & Plural – Leitura, produção e estudos da linguagem divide-se em três cadernos, o Caderno de Leitura e produção será priorizado na análise.

Antes de nos debruçarmos sobre esse caderno, vamos conhecer os pressupostos teóricos que, segundo as autoras, fundamentam a coleção. Pautados nas teorias do conhecimento de Vygotsky, em que vê o homem como um sujeito social, construindo e reconstruindo o mundo a sua volta e a si próprio por meio da linguagem; nos eixos e princípios do ensino de língua portuguesa expostos nos PCN; e nas teorias enunciativo-discursivas sobre língua e linguagem oriundas de Bakhtin, o MP apresenta uma proposta coerente e sustentada nos estudos recentes da teoria linguística.

Ainda sobre o MP, ele é composto pela explicitação dos pressupostos teórico-metodológicos; pela explicação da estrutura da obra; pelos mapas de conteúdo da coleção; por uma sugestão de como usar a coleção; pelas orientações sobre as atividades e respostas; pelos textos complementares de

subsídio teórico ou temático para o trabalho com as unidades; e pelos esquemas do conteúdo e anexos do Caderno de Estudos de língua e linguagem.

Voltando aos cadernos, o primeiro é composto de três unidades destinadas ao estudo de diferentes temas, por meio de leituras e produções de textos orais e escritos. Para essas unidades foram selecionados textos diversos contemplando gêneros tanto da esfera escolar como das demais esferas de circulação. A unidade 1 aborda temas relacionados a questões da adolescência. A unidade 2 aborda temas relacionados à diversidade cultural, discutindo a relação entre o eu e o outro. Já a unidade 3 aborda temas relacionados aos problemas da sociedade e a importância de assumir uma postura crítica e participativa diante deles.

Cada uma das unidades é dividida em dois capítulos que, por sua vez, são divididos em seções e subseções, sendo as seções: “Abertura de unidade”, “Abertura de capítulo”, “Leitura”, “Produção”, “Produzindo o texto”, “Roda de leitura”, e “Boxe Vamos repensar”. Essas seções apresentam as subseções: boxe “Vamos pensar” – encontrado na abertura de unidade, inicia o processo de reflexão e estudo proposto; boxe “Converse com a turma” – apresenta atividades de levantamento de conhecimento prévio sobre o gênero e/ou tema; “Primeiras impressões” – apresenta questões de compreensão e de exploração do contexto de produção; “O texto em construção” – apresenta questões de análise linguística, textual e discursiva sobre as estratégias utilizadas pelo autor do texto; “Conhecendo o gênero” – apresenta atividades de identificação do gênero e suas características linguísticas, textuais e discursivas para a sistematização e progressão da aprendizagem; boxe “Condições de produção” – apresenta o gênero a ser produzido, em que meio circula e a que esfera pertence; “Como fazer?” – apresenta o passo a passo a respeito de como realizar a produção. Há também “As fichas de avaliação” anexadas ao final do manual do professor, que apresentam critérios claros de avaliação favorecendo aos alunos o aprendizado e o automonitoramento, segundo as autoras.

Leitura e produção

UNIDADE 1 Mudanças e transformações

Vamos pensar
Por que as mudanças e transformações são necessárias à vida? Elas são fáceis ou difíceis? Por quê?

Quem é



ESCHER, M. C. Autorretrato. 1943. Fotografia.

M. C. Escher
Maurits Cornelis Escher nasceu em Leeuwarden, na Holanda, em 1898. Chegou a se matricular no curso de arquitetura na Escola de Belas-Artes de Haarlem, mas uma semana depois decidiu estudar artes gráficas.

Após terminar os estudos, Escher viajou para a Itália, onde conheceu Jetta Umiker, que se tornaria sua esposa. Os dois viveram em Roma até 1935. Durante esse período, Escher viajou todo ano pela Itália esboçando cidades, paisagens rurais e monumentos. Esses desenhos, mais tarde, se tornariam a base para suas xilogravuras e litogravuras.

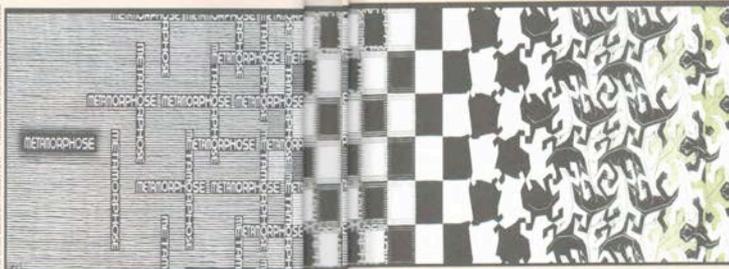
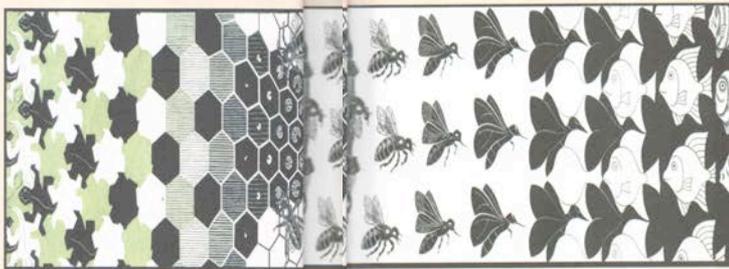
Em 1935, Escher se mudou para a Suíça e dois anos depois foi para a Bélgica, onde começou a trabalhar com formas geométricas inspiradas em mosaicos islâmicos.

Autor de obras reconhecidas pelo detalhismo e qualidade técnica, Escher se considerava um artista gráfico que criava imagens com impressionantes efeitos de ilusão de óptica, muitas delas baseadas em conceitos matemáticos.

Faleceu em seu país natal em 1972.

Converse com a turma

1. Na sua opinião, o que esta imagem tem a ver com o tema desta unidade: Mudanças e transformações?
2. O que você observou na imagem para dar sua resposta?
3. Tudo na nossa vida está sempre mudando. Que mudanças importantes já aconteceram com você?
4. Que outras mudanças você ainda espera que aconteçam?


O que vamos fazer nesta unidade

Nesta unidade, vamos ler textos e discutir dois assuntos que têm tudo a ver com sua vida: a entrada no Fundamental 2 e as diversas mudanças que acontecerão com você daqui para a frente. A partir dessas discussões, vamos também criar personagens, escrever um diário de ficção e fazer um festival de esquetes de teatro.

ESCHER, M. C. *Metamorfoses II*. 1940. Xilogravura.

Figura 19 – Abertura da unidade 1 do livro didático Singular & Plural, pp. 14 e 15.

A abertura da unidade ocorre nas páginas 14 e 15 contendo quatro boxes dispostos nas extremidades das páginas e tendo ao centro das duas páginas o texto *Metamorfoses II* de Maurits Cornelis Escher, o qual funciona como motivador para iniciar os trabalhos relacionados ao tema, que é “Mudanças e transformações”. Tema pertinente para o 6º ano, por vivenciarem uma série de mudanças, as quais, muitas vezes, são ignoradas. Verifica-se,

principalmente em relação à linguagem adotada nos boxes, adequação ao público-alvo e sensibilidade às mudanças vivenciadas pelos discentes. Além de esclarecer o que será estudado na unidade e o que produzirão, como podemos verificar na figura 19.

Na página 16, a abertura do capítulo acontece com a tira em quadrinhos “Escola de animais” de Leandro Robles. Logo em seguida há um box contendo sete questões sobre a situação presente na tira contextualizada com o momento em que os alunos estão passando, transição de um segmento de ensino para outro, em confronto com antigos hábitos e ainda não superados do segmento anterior. Os questionamentos levam a criança a identificar algumas características do gênero tira, como se observa nas quatro primeiras questões, e a desenvolver o sentimento de empatia em relação ao personagem da tira. Visto que também está passando por situações similares. As questões 5, 6 e 7 do box são direcionadas ao próprio aluno e sua nova condição na escola. Elas favorecem o levantamento prévio do conhecimento dos alunos sobre a temática e a interação entre eles. Mas não há proposta de atividades que considerem os sentidos sociocomunicativos produzidos pela tira.

Leitura e produção

Capítulo
1

Está tudo tão diferente!

▼ Leia esta tirinha.

ESCOLA DE ANIMAIS

LEANDRO ROBLES

LEANDRO ROBLES

SERA QUE É PRA FAZER DE CANETA? VOU PERGUNTAR PRA PROFESSORA!

MÃE! É PRA FAZER DE CAN...

NÃO!! NÃO ACREDITO!!

QUE VERGONHA! QUE VERGONHA!!

SIM, COAL! NADA DE LAPIS! É PRA FAZER DE CANETA!!

NINGUÉM PERCEBEU? NINGUÉM RIU? QUE MILAGRE!

OBAA! NÃO SOU SÓ EU!

TAMBÉM JÁ FIZ ISSO!

UFA! QUE BOM!

O COAL TAMBÉM CONFUNDEU! NÃO SOU SÓ EU!

AINDA BEM QUE NINGUÉM RIU! FAÇO ISSO DIRETO!

Reprodução proibida. Art. 170 - do Código Penal e art. 181 do Lei nº 10.924 de Novembro de 2004.

1416

Converse com a turma

- Observe os balões dos quadrinhos e responda:
 - Em quais quadrinhos há fala e em quais há apenas os pensamentos das personagens?
 - O que você observou para dar essa resposta?
- Por que, no segundo quadrinho, a palavra *mãe* foi escrita com uma letra maior?
- Por que Coal ficou envergonhado?
- Coal parece surpreso e aliviado nos últimos quadrinhos. Por quê?
- Quando você estava no Fundamental 1, chamava sua professora simplesmente pelo nome, ou usava palavras como *tia*, *dona*, *professora*?
- Você continua a chamar os professores do 6º ano da mesma forma? Por quê?
- O que você está achando de ter vários professores?

Figura 20 – Abertura do capítulo 1 da unidade 1 do livro didático Singular & Plural, p. 16.

A página ao lado apresenta a mesma estrutura, inclusive a tira também é “Escola de animais” de Leandro Robles, mas o comportamento dos personagens é diferente diante da situação em que Coal, o personagem principal, está com uma lancheira e por isso é ridicularizado pelos demais animais daquele novo ciclo de ensino. Porém algo inesperado acontece e o

Coal com sua lancheira especial salva o planeta. Com isso, os mesmos alunos que o achavam muito infantil passam a admirá-lo. Depois da leitura da tira, há o boxe “Converse com a turma”, contendo cinco perguntas direcionadas ao conteúdo da tira associado à opinião dos alunos sobre a situação descrita. Nota-se que as autoras, mantendo-se coerentes com a proposta do MP, adotam uma metodologia de interação entre o texto e os alunos, alunos e alunos e o contexto em que estão inseridos dando às atividades um caráter social e construtivista. Entretanto, não se aprofunda na discussão dos jogos de poder que circulam no contexto escolar, prestando-se somente a adaptar as crianças a essa nova etapa.

Prosseguindo, o caderno traz a seção “Leitura” apresentando uma contextualização sobre o que será feito a partir desse momento, dando algumas informações sobre o texto a ser lido. Mas antes de iniciar a leitura, são apresentadas imagens do processo de metamorfose da borboleta, desde lagarta até se tornar um inseto alado. As imagens estão conectadas tanto com o texto proposto nas páginas 19 e 20, como à fase em que estão vivenciando os pré-adolescentes do 6º ano. Ela contribui para o aquecimento da leitura, pois induz o indivíduo a criar hipóteses e realizar antecipações de leitura, ou seja, inicia o trabalho de leitura adotando estratégias de leitura para facilitar a compreensão do texto.

Após a leitura do texto “Feliz de quem tem cem perninhas” do livro Perdendo perninhas de Índigo, a subseção “Primeiras impressões” garante um primeiro contato com o texto, associando a textos anteriores e ao contexto do aluno. As atividades conduzem a interpretação dos aspectos relacionados à compreensão do texto sem se ater a classificações gramaticais e/ou textuais. As atividades iniciam com questões de verificação do conhecimento do aluno em relação ao texto, caminham para análise da situação vivida pela personagem e culmina na análise do comportamento dos envolvidos na história e a postura assumida pelo aluno diante da situação-problema surgida e possível de existir na vida real. Observa-se uma progressão nos questionamentos, levando a construção de conhecimento oriundo dos textos a situações concretas experienciadas pelas crianças.

Mesmo sendo uma situação artificial, a condução das atividades possibilita uma aprendizagem mais significativa ao estabelecer pontos de intersecção entre os gêneros abordados e o próprio indivíduo.

Observe a figura 21.

O texto em construção

1. Copie no caderno adjetivos do texto que caracterizem a personagem Mirela. Antes leia o boxe.

Adjetivos são palavras que se ligam ao substantivo para atribuir-lhe uma qualidade, um estado ou outras características.
2. Observe a tabela a seguir. Do lado esquerdo, há trechos que descrevem ações de Mirela. Do lado direito, estão os mesmos trechos, porém com algumas palavras alteradas.

	Trechos do texto lido	Trechos com alterações
1	Mirela mandou eu tirar a blusa de lã e escondê-la.	Mirela pediu/sugeriu que eu tirasse a blusa de lã e a escondesse.
2	Mirela mandou eu puxar a camiseta do uniforme para fora da calça.	Mirela pediu/sugeriu que eu puxasse a camiseta do uniforme para fora da calça.
3	Mirela não queria mais que minha orelha servisse de anteparo para a franja e a puxou para frente.	Mirela aconselhou que minha orelha não servisse mais de anteparo para a franja e sugeriu que eu a puxasse para frente.
4	Mirela respondeu por mim .	Mirela esperou que eu respondesse .



Lançamento de foguete, Cabo Canaveral (Flórida), 2009.

Três, dois, um... já!
Contagem regressiva é contar de trás para a frente. De um número qualquer até chegar ao zero. Esse tipo de contagem geralmente é usado para dar início a algo muito importante.
As contagens regressivas mais conhecidas são aquelas feitas para o lançamento de foguetes ou para dar início a um novo ano.
Mas você pode fazer contagem regressiva para diversas situações: para iniciar um jogo, para o início das férias, para seu aniversário: faltam 2 meses, falta 1 mês, faltam 5 dias, 4, 3, 2, 1... Oba! Hoje é meu aniversário!

- a) Qual seria a diferença se, em vez de usar a forma verbal *mandou*, a autora tivesse escrito *pediu* ou *sugeriu*, como aparece nas linhas 1 e 2 da tabela?
- b) Observe as linhas 3 e 4 da tabela. Quais construções indicam que Mirela parece respeitar mais a amiga: as da coluna da esquerda ou as da direita? Por quê?
- c) É possível imaginar o jeito de ser de Mirela a partir das ações na coluna à esquerda na tabela? Ela é calma ou agitada, brava ou boazinha, mandona ou obediente, insegura ou decidida?
- d) E Ágata? Como você a compararia a Mirela? Que ações dela descritas no texto comprovam sua opinião?

3. Você sabe o que é *contagem regressiva*?
 - Em que outras situações, além das citadas no quadro ao lado, você pode usar ou se referir a uma contagem regressiva?
4. Há, no texto, um tipo de contagem regressiva. Como ela foi feita?
5. Na sua opinião, o que a autora quis mostrar com essa contagem regressiva?

Figura 21 – Exemplos de atividades da seção “Leitura: o texto em construção”, p. 21.

Nessa figura, a seção “O texto em construção” inicia com uma atividade relacionada ao estudo da classe gramatical dos adjetivos. Diferentemente de

como as autoras teorizaram no MP, não há a construção gradativa do conceito dos adjetivos nem uma sistematização feita pelo aluno. A impressão criada é de uma atividade meramente metalinguística e sem muito propósito. Ou porque pressupõem que tal conteúdo seja de domínio dos alunos, portanto podem utilizar a nomenclatura e cobrá-la sem aviso prévio, ou porque estão perpetuando modelos tradicionais de ensino que desconsideram a figura do aluno. Outra hipótese seria que o uso dos adjetivos é importante na construção da personagem, no entanto não há indícios na atividade para afirmarmos tal intenção. E se esse fosse o objetivo da questão não precisaria ser cobrada da maneira como está. Poderia ter solicitado que verificassem as palavras que caracterizam e individualizam cada uma das personagens e observassem as especificidades dessas palavras. Do mesmo modo, identificassem a importância e o papel que exercem dentro do texto e na construção das personagens.

Por exemplo, a atividade 2 é mais promissora para aprendizagem que a 1, já que confronta situações de uso da linguagem na construção de sentido do texto e na construção da personagem em estudo. O caráter da personagem é percebido pelas escolhas lexicais que ela faz e a atividade tenta mostrar como isso ocorre no texto confrontando a linguagem da personagem com um discurso mais polido. Para isso altera algumas expressões, conforme mostra a figura 21, modificando completamente o sentido e o perfil da personagem.

Ainda nessa seção, ao lado das questões tem um box intitulado “Clipe” explicando o que é uma contagem regressiva. Isso porque o texto, em seu desenvolvimento apresenta uma contagem regressiva diante da tensão e expectativa criada em torno do primeiro dia de escola no novo ciclo de ensino. As atividades 3, 4 e 5 direcionadas a esse conteúdo possibilita ampliar os recursos na construção do gênero diário ficcional, apesar de a abordagem, até o momento, sobre o gênero não ter detalhado suas características e/ou sistematizado-as. Isso demonstra que o processo de didatização do gênero vem sofrendo adaptações para um viés menos classificatório. No entanto, ainda não se pode considerar como uma abordagem discursiva, visto que as

questões envolvem o gênero como constructo social regulador das interações comunicativas também não aparecem.

Na seção “Produção: diário ficcional”, logo em sua abertura o livro didático esclarece o que será feita a partir desse momento. As autoras apresentam reiteradamente os objetivos das atividades e seções, o que demonstra estarem preocupadas com os alunos ou reforçando por meio de estímulos e respostas, baseando-se na perspectiva *behaviorista* de ensino, que busca explicar os fenômenos da comunicação linguística e da significação na língua em termos de estímulos observáveis e respostas produzidas pelos falantes em situações específicas. É o que se observa quando o material apresenta constantemente o propósito das atividades e como devem proceder durante o desenvolvimento das atividades (a situação específica), ou seja, o estímulo provocador de uma reação, resposta. Embora as autoras não façam referências nem no corpo de livro didático nem nas referências bibliográficas a autores defensores da abordagem behaviorista, Skinner e Bloomfield.

O trabalho dessa seção de produção inicia-se com a apresentação de cinco questões a fim de levantar os conhecimentos prévios sobre o gênero diário e suas variações. Depois propõe, o que o livro didático denominou de Atividade 1: diário íntimo, a leitura de um trecho da obra “Diário de Anne Frank”, a qual serve tanto de exemplificação do gênero em estudo, como de análise do conteúdo da obra e do contexto de mudanças e transformações vividos pelos alunos. A proposta não faz nenhuma referência ao momento histórico e as condições que Anne Frank começou a registrar as passagens de sua vida em um diário. Foca apenas na tentativa de aproximar as angústias da garota, principalmente aquelas ocasionadas pela fase da pré-adolescência, com situações passíveis de serem experienciadas por qualquer pessoa da mesma faixa etária. O fato de desconsiderar tais informações demonstra que o processo de didatização do gênero continua perpetuando modelos tradicionais de ensino e prática de produção de texto artificiais. Observe a figura 22.

Leitura e produção

Ontem de manhã aconteceu uma coisa inesperada. Enquanto eu passava pelos bicicletários, ouvi meu nome sendo chamado. Virei e lá estava o garoto legal que eu tinha conhecido na tarde anterior em casa de minha amiga Vilma. Ele é primo em segundo grau de Vilma. Eu costumava achar Vilma legal, e ela é, mas ela só fala de garotos, e isso é uma chatice. Ele veio em minha direção, meio tímido, e se apresentou como Hello Silberberg. Fiquei meio surpresa, e não tinha certeza do que ele queria, mas não demorei muito a descobrir. Ele perguntou se eu o deixava me acompanhar até a escola.

— Se você estiver indo naquela direção, vou com você — falei.

E nós fomos andando juntos. Hello tem dezesseis anos e é bom em contar todo tipo de histórias engraçadas.

Esta manhã ele estava me esperando de novo, e espero que daqui em diante esteja sempre.

Anne



4. Que palavras do texto indicam a passagem do tempo?

5. Algumas pessoas, quando escrevem diários, costumam iniciar o relato de cada dia com um **vocativo**.

- Qual é o vocativo utilizado no texto lido?

Vocativo

O **vocativo** é usado para chamar a atenção do nosso interlocutor. É uma espécie de chamamento e pode estar no início, no meio ou no fim da oração.

Podem aparecer em nossa fala do dia a dia (Sofia, vem almoçar / Oi, Cris, tudo bem!), mas também é bastante encontrado na escrita: seja na literatura ("Dorme, minha mãe, em meus braços / como a lua / na clareira de um bosque" — TREVISAN, Armindo. In: *Poesia fora da estante*. Porto Alegre: Projeto, 2002. p. 90. v. 2.), em cartas e bilhetes (*Querida vovó, estou com saudades*) ou em diários (*Querido diário, hoje tive um dia difícil*...).

Diário

Os textos a que geralmente chamamos **diário** têm algumas características comuns:

- relatam diariamente acontecimentos vividos pelo autor do diário;
- trazem a data em que cada relato foi escrito;
- em geral, o relato de cada dia inicia-se com um vocativo do tipo "Querido diário..."

Atividade 2: diário íntimo x diário ficcional

Nesta atividade, você lerá algumas sinopses para perceber as diferenças entre o diário íntimo e o diário ficcional.

1. Reúna-se com um colega e, juntos, leiam as sinopses abaixo. Depois, preencham a tabela de acordo com as orientações dadas.

DIÁRIO

a.

- Que se faz ou ocorre diariamente (jornal *diário*, tarefas *diárias*) sm.
- Caderno, livro etc. em que alguém registra *diária* ou quase diariamente os acontecimentos de sua vida, seus pensamentos etc.
- Registro dos acontecimentos do dia a dia de uma atividade, instituição, profissão etc. (*diário de classe/de bordo*)
- Jornal publicado diariamente.
- Pop. Despesa ou gasto de cada dia.

[E: Do lat. *diarius*, a, um, 'do dia', e do lat. *diarium*, ii, 'pagamento de um dia de trabalho'; registro feito a cada dia', substv. do neutro do adj.]

Disponível em: <<http://adilete.uol.com.br/>>. Acesso em: 4 fev. 2011.

Um mundo de aventuras

Opinião do leitor: ★★★★★

Autor: SCHÜRSMANN, HELOISA

Editora: RECORD

Assunto: RELATOS DE VIAGENS E AVENTURA

Sinopse:

Heloisa Schürsmann, professora e escritora, escolheu o mar como forma de vida. Com o marido Wilfredo e os filhos Pierre, David e Wilhelm passou uma década velejando ao redor do mundo e escreveu o livro *Dez anos no mar*, no qual conta essa incrível aventura. Em 1997, Heloisa zarparou novamente com a família e uma nova tripulante — Kat, sua filha de 5 anos. Foram dois anos e meio navegando por três oceanos, conhecendo muitos países, línguas longínquas e culturas exóticas. A bordo do veleiro *Ayso*, ela escreveu seu diário, relatando os momentos mais marcantes, descritos agora em *Um mundo de aventuras*. Uma narrativa que transforma o leitor em tripulante nessa viagem de sonhos.

Disponível em: <<http://www.livrariacultura.com.br/scripts/resenha/resenha.asp?item=50977786&id=7622161071569578011134753>>. Acesso em: 30 jun. 2011.

O diário de Débora

Opinião do leitor: ★★★★★

Autor: PRATA, LILLIANE

Editora: MARCO ZERO

Assunto: INFANTOJUVENIS - LITERATURA JUVENIL

Sinopse:

O livro *O diário de Débora* é o diário de uma garota de 15 anos. Débora é uma adolescente típica, que um dia gosta de um menino, no outro o odeia, tingi o cabelo de loiro e se arrepende, acha que o mundo está contra ela, inventa uma coisa diferente a cada dia e cisma que tem celulite. Com uma linguagem leve e coloquial, o livro aborda questões da adolescência de forma descontraída e bem-humorada.

Disponível em: <<http://www.livrariacultura.com.br/scripts/resenha/resenha.asp?item=7200256&id=7622161071569578011134753>>. Acesso em: 30 jun. 2011.

a) O texto de Anne Frank, que você acabou de ler, pode se referir a qual dos sentidos do verbete?

b) O que há no texto lido que justifica sua resposta?

Figura 22 – Exemplos de atividades da seção “Produção: diário ficcional” – Atividade 1: diário íntimo, pp. 24 e 25.

Vale ressaltar nesse rol de perguntas a questão 3, com sua configuração tradicional, aparentemente teria a intenção de subsidiar o aluno com algumas definições sobre o verbete diário e levá-lo a encontrar a definição que é mais

adequada para o verbete considerando o contexto e sua intencionalidade. No entanto, é uma atividade desnecessária quando se diz adotar o gênero como objeto de ensino. Ainda nessa questão para confirmar a escolha do melhor sentido é pedido a comprovação da escolha mediante passagens do texto lido, isto é, conduz a um mero exercício de constatação de informação explícita, como se o trabalho com o gênero se limitasse a estas questões.

Nessa mesma linha de raciocínio decorrem as questões 4 e 5. Contudo, se a condução dos questionamentos não for adequada, as atividades se tornam sem sentido para o aluno. O papel de mediação do professor é fundamental para que haja a devida construção do conhecimento sobre o gênero. Caso contrário a atividade 4 se resume em encontrar elementos do texto indicadores de passagem do tempo, dissociados do gênero em estudo. A questão 5 introduz uma expressão, que talvez não seja conhecida pelos alunos, mas que é comum em diários, bilhetes, cartas, etc. Por isso, o material apresenta ao lado da questão um boxe explicativo sobre o termo vocativo. O que se constata com este grupo de cinco questões é a coerência entre as perguntas, o que se propõe e a perspectiva construtivista, em que o aluno vai gradativamente formulando conceitos e construindo o conhecimento. Porém, não é pedido que façam uma sistematização do que aprenderam, essa sistematização lhes é dada logo abaixo da quinta questão. Fato que compromete a metodologia adotada pelo material. Seria mais interessante que essa sistematização fosse realizada pelos alunos e só ao final do capítulo o professor a apresentasse a fim de compará-la com a dos alunos. Outro fator a se considerar é que mesmo o LD trazendo Bakhtin na fundamentação dos pressupostos teóricos da coleção, as atividades, ainda, não trazem em seu bojo questões relacionadas ao dialogismo da linguagem, nem aos enunciadores, nem ao caráter sociodiscursivo da linguagem como preconiza o autor¹⁰.

¹⁰ É importante lembrar que Bakhtin não desenvolveu uma teoria para didatizar o ensino de língua por meio dos gêneros discursivos, portanto ao referenciá-lo, estamos nos atendo às questões suscitadas por ele e que merecem ser consideradas no processo de ensino e aprendizagem de uma língua, visto que o homem se constitui nela e por meio dela como ser social inscrito na dinâmica interacional e intencional do discurso.

A seção “Produção: diário ficcional” continua com a Atividade 2: diário íntimo X diário ficcional em que se observa uma perspectiva de análise da Linguística Textual, pois como se pode notar na parte inferior direita da figura 22 e na figura 23 (abaixo) a intenção é de classificar por meio do confronto de textos os gêneros: diário íntimo, diário ficcional e diário de viagem, considerando as condições de produção sob um ponto de vista pragmaticista.

Leitura e produção

O diário de Anne Frank

Opinião do leitor: ★★★★★☆

Autor: FRANK, ANNE

Tradutor: CALADO, ALVES

Organizadores: FRANK, OTTO H.; PRESSLER, MIRJAM

Editadora: RECORD

Assunto: BIOGRAFIAS, DIÁRIOS, MEMÓRIAS E CORRESPONDÊNCIAS

Síntese:
Este livro é uma edição que traz na íntegra o diário de Anne Frank, com todos os trechos que seu pai cortou para a publicação de 1947, já tão conhecida e lida. É comvente descobrir que mesmo no contexto tenebroso do nazismo e guerra, ela viveu problemas e conflitos de uma adolescente de qualquer lugar e tempo. Anne Frank registrou admiravelmente a catástrofe que foi a Segunda Guerra Mundial. Seu diário está entre os documentos mais duradouros produzidos neste século, mas é também uma narrativa tenra e incomparável, que revela a força indestrutível do espírito humano.

Disponível em: <<http://www.livrariacultura.com.br/scripts/cultura/resenha/resenha.asp?nitem=156639&sid=86204717812821596396364032&k5=1BE4B121&uid=>>>. Acesso em: 4 fev. 2011.

O diário (nem sempre) secreto de Pedro

Autor: ANDRADE, TELMA GUIMARÃES CASTRO

Ilustrações: PAULO TENENTE

Editadora: SARAIVA

Sobre a obra:
Pedro é um adolescente comum, irrequieto e cheio de questionamentos: sobre o corpo, sobre o comportamento das pessoas. Escreve seu cotidiano em um diário, onde coloca suas surpresas, decepções, esperanças e dúvidas. É um relato bem-humorado, com alguns toques de ironia, mas cheio de prazer pela vida, curiosidade pelas novas descobertas e alegria pela primeira conquista amorosa.

Disponível em: <<http://www.editorasaraiva.com.br/obrasDetalhes.aspx?arg=448>>>. Acesso em: 4 fev. 2011.

ILUSTRAÇÕES PAULO MANDU

- Copie o quadro no caderno e complete as colunas. Depois, em Tipo de diário, classifiquem os livros de acordo com as categorias a seguir.
 - Diário íntimo.
 - Diário de viagem.
 - Diário ficcional.

Título do livro	Quem escreveu o livro?	Quem narra a história?	Tipo de diário
<i>O diário de Débora</i>	▬▬▬▬▬	▬▬▬▬▬	▬▬▬▬▬
<i>Um mundo de aventuras</i>	▬▬▬▬▬	▬▬▬▬▬	▬▬▬▬▬
<i>O diário de Anne Frank</i>	▬▬▬▬▬	▬▬▬▬▬	▬▬▬▬▬
<i>O diário (nem sempre) secreto de Pedro</i>	▬▬▬▬▬	▬▬▬▬▬	▬▬▬▬▬

Para saber mais sobre sinopse

Síntese é uma espécie de **resumo** de livro ou filme, feito com o objetivo de ajudar o leitor a fazer uma **escolha**. Podem-se ler sinopses em jornais, revistas ou **sites**.

Em geral, a sinopse traz uma **avaliação** (uma classificação por estrelinhas, por exemplo) e outras **informações** importantes para decidirmos se queremos ou não comprar o livro ou assistir ao filme.

A sinopse de um filme, por exemplo, pode trazer também o horário e local de exibição. A de um livro também pode apresentar a quantidade de páginas e o preço.

26

Figura 23 – Exemplos de atividades da seção “Produção: diário ficcional” – Atividade 2: diário íntimo X diário ficcional, p. 26.

A atividade proporciona uma identificação das características específicas de cada um dos três gêneros, mas não se pode resumir apenas a classificar textos. As outras questões referentes à Atividade 2 tentam relacionar as leituras anteriores com a classificação de gêneros proposta na questão 1, acima analisada.

Novamente, o LD apresenta um quadro sistematizando tais diferenças, o que leva o aluno a não criar a sua própria sistematização e organizar sua aprendizagem, pois sabe que o material fará essa função para ele. Veja o quadro da sistematização na figura 24.

Estas são, portanto, as diferenças entre diário íntimo e diário ficcional.

	Diário íntimo	Diário ficcional
Quem escreve?	Qualquer pessoa pode escrever um diário íntimo, desde que se disponha a escrever diariamente ou, pelo menos, com boa frequência.	Escritor profissional/autor.
Quem conta a história?	O próprio autor do diário. Nesse caso, dizemos que ele relata fatos vividos .	Num diário de ficção, existe uma personagem que vive e narra uma história inventada . Por isso podemos dizer que se trata de um narrador-personagem .
Para quem é escrito?	Para si mesmo. Não é escrito para outra pessoa ler.	Para um público determinado: infantil, juvenil ou adulto.
Qual é o objetivo?	Registrar dia a dia os acontecimentos vividos e os sentimentos despertados por eles.	Leitura literária. Entretenimento.
Onde circula, é publicado, vendido ou distribuído?	Normalmente, não circula em lugar nenhum. É particular e apenas seu autor tem acesso. É publicado apenas em alguns casos, em geral por ter valor histórico, como <i>O diário de Anne Frank</i> .	Tem circulação ampla: pode ser encontrado em livrarias ou bibliotecas.

Figura 24 – Quadro de sistematização das diferenças entre os gêneros diário íntimo e diário ficcional, p. 27.

A terceira atividade apresenta um exemplo de gênero diário ficcional, trazendo um fragmento do livro “Diário de um banana”. A escolha pela obra é

pertinente, pois é uma obra que desperta o interesse das crianças da faixa etária do 6º ano. A perspectiva, aqui, também tem um viés taxonômico porque apresenta ao aluno o gênero como um modelo a ser seguido, uma fórmula ou receita de gênero. As questões propostas estão relacionadas à diferenciação de narrador e autor, com enfoque maior para o narrador devido a sua presença marcante no gênero escolhido. Não têm a pretensão de classificar tipos de narradores, mas apresentar mais uma característica do gênero. Por exemplo, a quinta questão se constitui em torno da diferenciação do gênero livro de memórias e diário, em que a característica marcante apresentada está em torno das características do autor de cada texto e seu papel no gênero (exemplificada na figura 25).

Leitura e produção

5. Observe a diferença entre *livro de memórias* e *diário*.

Livro de memórias	Diário
Geralmente relata apenas os acontecimentos mais marcantes da vida de alguém importante e é escrito depois que a pessoa já viveu bastante.	Geralmente é escrito por pessoas comuns (na maioria, jovens) e narra todo tipo de acontecimento cotidiano, inclusive aqueles não muito importantes.

a) A partir da análise que você fez do texto lido, você considera que se trata de um diário ficcional ou de um livro de memórias? Por quê?

b) Considerando as características de Greg, por que você acha que ele se recusa a dizer que está escrevendo um diário e prefere dizer que escreverá um livro de memórias?

Atividade 4: a construção da personagem

Como vimos nas atividades em que analisamos as características da personagem Mirela, conhecemos uma personagem não só por meio das descrições de sua aparência física, mas principalmente por suas **ações** e **pensamentos**. Observe a construção de duas personagens nos trechos a seguir.

1. Leia este trecho de um diário de ficção.

Sexta-feira, 6

Querido Diário Otário,

Não sei se já falei da Angelina alguma vez, mas ela é uma menina do meu colégio que é linda, maravilhosa, popular e que tem cabelos cor de ouro (como se alguém achasse isso bonito!).

Isabella e eu estávamos no corredor hoje e a Isabella tentou desesperadamente conversar com a Angelina [...].

Enfim, a Angelina só deu uma olhada para a Isabella como se ela fosse alguma coisa muito estranha e um pouco nojenta — como um caracol virado do avesso — e, sem dizer uma única palavra, seguiu em frente.

[...]

BENTON, Jim. *Querido Diário Otário*. Vol. 1: É melhor fingir que isso nunca aconteceu. São Paulo: Fundamento Educacional, 2009. p. 14-15. (Fragmento).

a) Que características de um diário você percebe nesse texto?

b) Copie os adjetivos usados para descrever Angelina.

c) Angelina também parece ser **convencida** e **antipática**, mas não há esses adjetivos no texto para caracterizá-la. Que parte do trecho lido demonstra essas características?

d) Esse trecho demonstra uma ação de Angelina ou descreve seus pensamentos?



RICARDO TOLEDO

30

Figura 25 – Exemplo de atividade da seção “Produção: diário ficcional” – Atividade 4: a construção da personagem, p. 30.

As autoras do LD, para não perderem o foco do conteúdo da unidade, trazem a seção “Converse com a turma” contendo questionamentos relacionados à temática do capítulo e entrelaçando os textos estudados até o momento com o texto da atividade.

A última etapa desta seção “Atividade 4: a construção da personagem” está dividida em duas questões cada uma com texto pertencente ao gênero diário ficcional e uma série de perguntas direcionadas a caracterização de uma das personagens do texto. Como podemos observar na figura 25.

As questões vão desde a descrição física à descrição psicológica; ao uso de adjetivos e à linguagem utilizada para referir a ações da personagem e pensamentos. As atividades propostas contribuem para que o aluno construa gradativamente a imagem e perfil da personagem. No entanto, os textos poderiam ter vindo sem ilustrações para que cada aluno mediante as informações dadas nos textos construíssem a imagem da personagem, mesmo que fossem apenas os aspectos físicos. Essa atividade ampliaria as possibilidades de construção de personagem e enriqueceria a aprendizagem.

Passada a etapa de leitura e identificação das características do gênero diário ficcional chega o momento de produzir o texto. A seção destinada a esse processo denomina-se “Produzindo o texto”. A princípio o LD contextualiza a etapa de produção trazendo informações sobre as condições de produção, o que produzirão e para quem. Essa contextualização, além de direcionar o trabalho, intenta fazer sentido para o ato de produzir texto, visto que apresenta o público-alvo, o suporte de divulgação e o destino final das produções.

De posse dessas informações, o aluno é direcionado a seção “Como fazer” dividida em três etapas: “Criando o narrador-personagem”, “Escrevendo o diário” e “Avaliando a produção”. As orientações são objetivas e claras facilitando o planejamento do texto, indo da criação do perfil do personagem à escolha dos fatos e acontecimentos a serem relatados. Depois, o aluno deve avaliar seu trabalho observando a *Ficha de avaliação 1: Diário ficcional* a fim de atender adequadamente a comanda da atividade. A ficha de avaliação prioriza aspectos relacionados à adequação à proposta, à construção da coesão e coerência e ao uso das regras e convenções da gramática normativa. Mas em

nenhum momento tanto as fichas quanto as atividades de produção textual mencionam a esfera de circulação dos gêneros. Não saber a que esfera pertence o gênero pode criar a impressão de quem sempre possuem a mesma função e cumprem o mesmo papel independentemente do contexto em que foi produzido ou está inserido. Ou seja, a perspectiva sociointeracionista da linguagem é comprometida.

Leitura e produção

Produzindo o texto: diário ficcional

Condições de produção

■ **O quê?**
Você vai produzir um diário ficcional escrito por um garoto ou uma garota que acaba de entrar no 6º ano.

■ **Para quem?**
Vocês poderão encadernar todos os diários num volume que vai para a biblioteca da escola. Alguns textos poderão ser lidos numa roda de leitura para alunos do 5º ano, a fim de já prepará-los para as mudanças que lhes ocorrerão no próximo ano.
Se sua classe ou você tiver um blog, os diários também poderão ser publicados lá para todo mundo ler.

■ **Como fazer?**

1. Criando o narrador-personagem

Para construir uma personagem, é preciso que você já tenha em mente algumas das suas principais características, não só físicas, mas principalmente seu “modo de ser” (medroso, estabonado, azarado, etc.). Essas características o ajudarão também a pensar nos acontecimentos que serão narrados e nas reações dessa personagem.

Indique algumas das características do seu narrador-personagem de acordo com os itens abaixo. Se quiser, desenhe um retrato dele.

• Nome	• Como se relaciona com a família	• Quem são seus amigos
• Medos	• Como se relaciona com os colegas da classe	• Defeitos
• Gostos		• Qualidades
		• Seu maior sonho

a) Coloque sua lista no mural da classe para que todos possam ler.

b) Leia a lista de seus colegas e **escolha** uma das personagens criadas por eles para ser o melhor amigo da sua personagem.

- Uma dica: a escolha de personagens com características diferentes pode gerar mais conflitos e situações engraçadas, por isso pode ser mais interessante.

c) Junte-se a um colega e façam uma lista de **dificuldades** que as personagens podem encontrar ao entrar no 6º ano.

d) Numa roda de conversa, conte para a classe que dificuldades vocês imaginaram e discutam quais seriam as possíveis formas de superá-las.

e) Pense nas características das personagens e em como reagiriam diante das dificuldades. Você pode pensar em situações engraçadas causadas por esses problemas.

2. Escrevendo o diário

Você deverá narrar alguns acontecimentos que mostrem **dificuldades** e também **fatos felizes** que essa personagem possa ter vividos desde o seu primeiro dia de aula no 6º ano.

Por exemplo, você pode inventar situações que mostrem como sua personagem esquece de levar os livros e cadernos certos para cada dia da semana ou como ela confunde os nomes de tantos professores.

Se você quiser, sua personagem também pode dar dicas para ajudar o leitor a enfrentar essa fase, como no trecho do *Diário de um banana*.

Não se esqueça de iniciar o relato de cada dia com a **data** e, se preferir, um **vocativo**.

3. Avaliando a produção

- Faça uma autoavaliação: releia seu texto e, se necessário, altere-o de acordo com os critérios do quadro a seguir.

Ficha de avaliação 1 | Diário ficcional

Adequação à proposta	1. Você contou o dia a dia da personagem no 6º ano da escola?
	2. Utilizou uma linguagem simples, com palavras comuns do dia a dia?
	3. Criou e apresentou um amigo do narrador-personagem?
	4. Incluiu alguma dica para que o leitor possa superar alguma dificuldade ao entrar no 6º ano?
Construção da coesão/coerência	5. As ações das personagens combinam com a descrição que foi feita delas?
	6. Você colocou datas e outras expressões para marcar a passagem dos dias?
	7. Iniciou a narrativa de cada dia com um vocativo?
Uso das regras e convenções da gramática normativa	8. O diário está bem pontuado: a) com uso adequado de pontos finais e vírgulas? b) com divisão em parágrafos?
	9. O texto está livre de problemas de ortografia relacionados a regras já estudadas?



Figura 26 – Exemplos de atividades da seção “Produzindo o texto: diário ficcional”, pp. 32 e 33.

O MP também apresenta orientações claras ao professor na condução da atividade de produção, inclusive sugere que a produção ocorra durante um período entre uma ou duas semanas para que os alunos produzam seus textos, criando uma situação mais concreta de uso do gênero, pois cada aluno passará a produzir o diário seguindo seus verdadeiros propósitos, ser escrito diariamente. Também salientam sobre a importância de articular e respeitar o conteúdo das produções como o momento de transição pelo qual estão inseridos. A atividade de produção, figura 26, promove momentos de interação entre os colegas de turma por meio da troca de perfis de personagens e no planejamento do texto, principalmente, na etapa criando o narrador-personagem.

A questão da circulação social do gênero não é discutida com os alunos, mesmo porque estão sendo instruídos a produzirem um gênero ficcional que está condicionado a todos os problemas que o mercado editorial brasileiro enfrenta. As redes sociais, em que circulam enunciados carregados de atividades rotineiras dos cidadãos comuns, acompanhados dos *selfies*, poderiam muito bem compor a unidade, criando um contexto de discussão a respeito das implicações da autoexposição nas redes sociais.

A seção que encerra o capítulo 1 do Caderno de Leitura e Produção é a “Roda de leitura: HQ” que, segundo as autoras, tem o objetivo de articular os recursos gráficos com os visuais, o texto verbal e não verbal na construção de sentido do texto. Bem como o recurso do elemento-surpresa causador do humor ou da quebra de expectativa do leitor. Para isso propõem uma atividade de leitura em que o texto escrito aparece dissociado da imagem. A indagação feita é se há entendimento e graça no texto do modo como está apresentado.

Depois, é feito o processo inverso, apresentam-se as imagens sem o texto para preencher os balões. Como é de se esperar a comanda da atividade é para os alunos associarem os diálogos da atividade 1 com as tiras sem texto verbal da questão 2 e se a junção dos dois provocou mudanças na compreensão dos textos. As atividades cumprem ao objetivo da seção, já que de forma lúdica propicia a reflexão sobre a importância de se ler tanto a

imagem como o texto escrito no gênero tira em quadrinhos. Um elemento está diretamente associado ao outro na construção de sentido.

A questão 4 vem para cumprir o segundo objetivo desta seção, analisar o recurso do elemento-surpresa, que no gênero tira é o provocador de humor. A tira do Níquel Náusea de Fernando Gonsales é a motivadora para o exercício. Ela é constituída de seis quadros, todos com a imagem de uma lesma, mas só há fala no primeiro e no último. Os quatros quadros centrais representam a passagem do tempo entre a fala de uma lesma e a resposta de outra, caracterizando desse modo a lentidão do animal em questão. Pressupõe-se que o aluno identifique essas características ao ler a tira e identifique o elemento-surpresa presente nela, porém o exemplo dado não é tão óbvio ao aluno o que pode provocar muitas dúvidas quanto ao elemento-surpresa. As tiras anteriores apresentam o elemento-surpresa com maior clareza e poderiam ter sido exploradas em relação a este recurso.

O capítulo 2 – E as coisas não param de mudar! – apresenta a mesma estrutura do capítulo anterior, alterando o gênero a ser aprendido e o enfoque dado ao conteúdo está nas mudanças ocorridas na época da puberdade. Os textos desse capítulo são relacionados a temática diferindo apenas quanto ao gênero a que pertencem.

O gênero motivador dos estudos é o festival de esquetes. Os trabalhos relativos ao conhecimento das características do gênero iniciam com o levantamento do conhecimento prévio dos alunos contextualizando com situações práticas vivenciadas ou não pelos alunos. Em seguida, apresenta-se um roteiro de esquete para ser lido e analisado, lembrando que o foco é identificar as características do gênero, por isso os questionamentos são direcionados a tal identificação e posteriormente a compreensão. Também são apresentados boxes com a sistematização das características do gênero e sua definição.

As atividades deste capítulo giram em torno da produção escrita e da leitura dramática dessas produções a serem realizadas em momento específico para toda a turma. Observa-se uma preocupação quanto à montagem da comanda de produção, visto que, além de especificar cada uma das etapas do

processo, tenta-se criar condições de produção que façam sentido para o aluno, bem como inseri-lo no processo como sendo responsável e protagonista. Apesar de o aluno não ter opções sobre o conteúdo dos esquetes, já que todas as produções têm como tema “as mudanças ocorridas na puberdade” e um roteiro pré-definido.

Mesmo não sendo o foco de análise desse estudo, vamos conhecer os demais cadernos que compõem o livro didático. O segundo caderno - *Práticas de Literatura* – é destinado à abordagem mais enfática em leitura literária e, eventualmente, trabalha a produção de textos. É composto por uma unidade dividida em dois capítulos. Por meio de leituras dirigidas, são exploradas características dos textos literários para que o aluno compreenda melhor como funciona o processo de significação dos textos e tenham maior autonomia. É mais flexível, sua estrutura depende das necessidades exigidas pelo texto em foco, bem como pelas aprendizagens que se deseja garantir.

O segundo caderno, conforme Figueiredo (2012), propõe um trabalho constante de parceria sala de aula e biblioteca na tentativa de formar alunos leitores autônomos e conhecedores da literatura nacional e mundial. Sendo o primeiro capítulo intitulado “Por dentro da biblioteca”, em que todos os textos e atividades são direcionadas a entender como funciona uma biblioteca, qual é o seu papel na sociedade, direitos e deveres dos usuários de bibliotecas, a legislação e exemplos de bibliotecas. Tudo isso com intuito de inserir a criança no mundo mágico da leitura guardado nas bibliotecas, ou seja, aproximar a biblioteca e os pré-adolescentes (FIGUEIREDO, 2012, p. 27).

Para desenvolver tal aproximação o caderno está estruturado nas seguintes seções e subseções: *Abertura de unidade* – introduz e prepara o aluno para o trabalho a ser desenvolvido na unidade; *Leitura* – apresenta textos de diversos gêneros literários e graus de complexidade; *Conversa afinada* – propõe trabalho coletivo e oral utilizando-se de algumas estratégias de leitura e compreensão; *Provocações* – provoca releituras a fim de qualificar melhor os processos de construção de sentidos e significados; *Pesquisa e ação* – propõe novos desafios com foco na autonomia dos alunos em situações de aprendizagem extraclasse; *Boxes Vamos pensar e Vamos repensar* – o

primeiro, introduz o trabalho proposto na unidade com atividades de reflexão, o segundo, funciona como retomada e autoavaliação da unidade.

O capítulo 2 – A literatura pede passagem – segundo as autoras, tem a função de introduzir os estudos literários para o 6º ano, visto que objetiva definir literatura, quais gêneros a compõem, e a linguagem literária dos textos. Nele são apresentados vários textos que contribuem para a construção do conceito e da identificação dos gêneros literários. As autoras relatam que a intenção é superar o contato superficial com o texto e evitar o seu uso para atividades metalinguísticas descontextualizadas.

Um aspecto negativo a ser considerado sobre o trabalho com a literatura é justamente segregar em um caderno específico. Pois a literatura pode ser vista como um aparte aos estudos da língua portuguesa, sendo, em alguns casos, deixada para segundo plano. O ideal seria uma articulação entre os cadernos, que de acordo com as autoras, cabe ao professor planejar e executar tal articulação.

O terceiro caderno – *Estudos de Língua e Linguagem* – segundo as autoras, prioriza a reflexão sobre os aspectos da língua portuguesa em situações concretas de uso, focando suas potencialidades e especificidades. É composto por três unidades. Nos capítulos da unidade 1, estudam-se a língua como o fenômeno social e histórico que possibilita interagir com os outros (FIGUEIREDO, 2012, p. 28). Como podemos comprovar na figura 27.

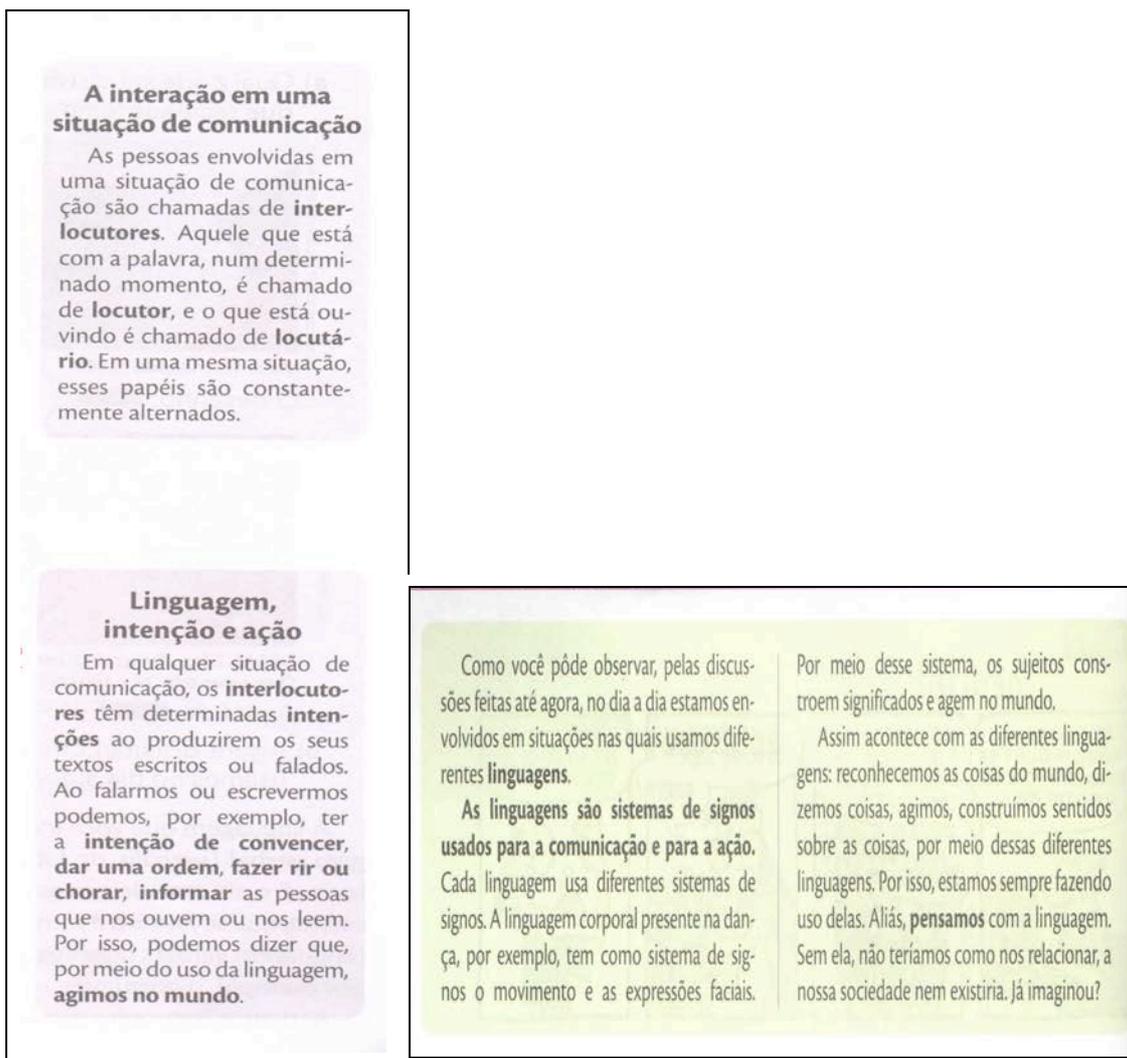


Figura 27 – Boxes explicativos do Caderno Estudos de língua e linguagem, pp. 179 e 180.

Na unidade 2, priorizam-se as regras da gramática normativa para uso da variedade da língua padrão, sem deixar de considerar a existência das outras variedades da língua. E, na unidade 3, estudam-se questões notacionais da língua: a pontuação e a ortografia das palavras (FIGUEIREDO, 2012, 28-9).

Segundo o Guia de livros didáticos PNLD 2014,

neste caderno, a obra procura abranger, de modo equilibrado, duas das perspectivas que hoje se apresentam no tratamento desse eixo: a sociodiscursiva, na primeira unidade, e a da gramática normativa, na segunda unidade, privilegiando um tratamento metalinguístico de conteúdos, conceitos e regras. A terceira unidade trata de ortografia, acentuação e pontuação (BRASIL, 2013, p. 108).

No entanto, a postura sociodiscursiva não é clara, mesmo porque ao considerar a língua como sistema de signos, as autoras assumem uma abordagem mais estruturalista pautada em Saussure. Para Bakhtin (2009),

na prática viva da língua, a consciência linguística do locutor e do receptor nada tem a ver com um sistema abstrato de formas normativas, mas apenas com a linguagem no sentido de conjunto de contextos possíveis de uso de cada forma particular (BAKHTIN, 2009, p. 98).

Ou seja, o fato de apresentarem boxes explicativos sobre língua, linguagem, intenção, ação, locutor e locutário não garante uma abordagem sociodiscursiva, especialmente, quando o enfoque dado nas atividades gira em torno de uma análise de identificação e classificação desses elementos, em que o texto se apresenta como motivador para a realização de tais atividades. Outra questão a se considerar, é a pertinência ou não em se apresentar boxes com tais conceitos para o 6º ano. Os alunos não têm maturidade suficiente para absorver conceitos ainda tão abstratos para eles. Seria mais interessante que, nesse momento, eles construíssem suas sistematizações por meio de atividades que os levassem a reflexão sobre as condições, intenções, contextos em que os discursos foram produzidos, atentando-se para as infinitas possibilidades de produção de discurso num movimento de interação e responsividade discursiva, sem necessariamente preocupar-se com a nomenclatura. As atividades da unidade 1 trazem uma linguagem acessível ao 6º ano, com a presença de textos multissemióticos, como HQs, tiras em quadrinhos e anúncios publicitários, mas pouco explora os aspectos necessários para uma abordagem sociodiscursiva. A maioria dos textos privilegia a norma urbana de prestígio e são abordados com enfoque classificatório. Desse modo, o fato de o livro definir linguagens como sistema de signos precisa ser considerado, pois essa não é a visão dialógica proposta por Bakhtin.

O segundo capítulo privilegia o estudo das variações linguísticas, também com uma postura sociodiscursiva, respeitando as variações existentes. As escolhas lexicais presentes nas atividades contribuem para a formação de

uma consciência de valorização das variações linguísticas. O aluno percebe que existe várias maneiras de utilizar a língua e cada uma delas é tão rica quanto a outra. Também aprende que aprender as variações permite fazer escolhas adequadas para momentos específicos de sua vida. Do mesmo modo, percebe que cada variação carrega a identidade de seus usuários, logo faz parte da cultura de um povo. Entretanto, não discute a questão do prestígio socioeconômico dos falantes de cada uma das variedades. Evidentemente, que o sucesso no trabalho com variações linguísticas depende do modo como o professor aborda o tema. Para exemplificar a postura assumida pelo livro didático diante das variações observe as figuras 28 e 29.

Texto 3: poema de cordel

Ai! Se sesse...

Se um dia nois se gostasse
 Se um dia nois se queresse
 Se nois dois se empareasse
 Se juntim nois dois vivesse
 Se juntim nois dois morasse
 Se juntim nois dois drumisse
 Se juntim nois dois morresse
 Se pro céu nois assubisse
 Mas porém se acontecesse
 de São Pedro não abrisse
 a porta do céu e fosse
 te dizer qualquer tulice
 E se eu me **arriminasse**
 E tu cum eu insistisse
 pra que eu me arresolvesse
 E a minha faca puxasse
 E o bucho do céu furasse
 Tarvez que nois dois ficasse
 Tarvez que nois dois caísse
 E o céu furado **arriasse**
 E as virgi toda fugisse

ALVARO DE QUEILIA



Glossário

Arriminasse: do verbo *arriminar*, rebelar-se (palavra que veio do português arcaico — que não se usa mais — e que permaneceu na fala alagoana e pernambucana).

Arriasse: do verbo *arriar*, fazer descer, cair.

Quem é

Zé da Luz

Severino de Andrade e Silva, conhecido como Zé da Luz, nasceu em Itabaiana, em 1904, e faleceu no Rio de Janeiro, em 1965. Considerado por alguns um poeta social, seus cordéis reproduzem a linguagem do povo.

Segundo Manuel Bandeira, a obra de Zé da Luz não representa a poesia culta dos centros urbanos nem a poesia dos repentistas. Ela é uma voz única, que, embora tenha sido registrada em poucos livros, é conhecida em todo o Brasil, principalmente no Nordeste.

LUZ, Zé da. Disponível em: <<http://letras.terra.com.br/cordel-do-fogo-encantado/78514/>>. Acesso em: 7 dez. 2011.

1. Você teve alguma dificuldade para compreender o texto?
2. Sobre o que se fala nele?
3. Identifique no texto as palavras que você consegue perceber que estão escritas de forma diferente daquela que você costuma encontrar em textos de livros, jornais e revistas.
 - a) Como você costuma encontrar essas palavras escritas em jornais e revistas?
 - b) Em uma dessas palavras também há a troca do l pelo r. Localize-a.

201

Figura 28 – Exemplo de atividade sobre variação linguística, p. 201.

Estudos de língua e linguagem

4. Agora, observe a construção de uma das frases do texto, comparada à forma como costuma aparecer em livros, jornais e revistas:

Se um dia nois se gostasse

Se um dia nós nos gostássemos

- a) O que ficou diferente entre as duas?
b) Repare em todos os versos do poema em que a construção das frases é semelhante.

Se nois dois se empareasse
Se juntim nois dois vivesse
Se juntim nois dois morasse
Se juntim nois dois drumisse
Se juntim nois dois morresse
Se pro céu nois assubisse
[...]

Tarvez que nois dois ficasse
Tarvez que nois dois caísse



ALEXANDRE DUBELA

- I. Apresente a outra forma de construí-las, como foi mostrado no início da questão. Faça outras modificações que forem necessárias.
II. A construção das orações nos versos originais apresenta uma **regularidade** no uso do pronome *nóis* com o verbo que o acompanha. Qual é?

5. Leia o último verso do poema: "E as virgi toda fugisse".

- a) Qual a única palavra que está indicando uma quantidade acima de um?
b) Para que toda a oração que compõe o verso concordasse com essa quantidade, como teria que ficar o verso?

As diferenças no modo de construir as frases

Dependendo da variedade da língua, a forma como as palavras se organizam e se relacionam pode mudar. Mas o importante é saber que há sempre uma explicação para essa forma em cada variedade.

As variedades linguísticas e suas regras

Acreditar que as **variedades urbanas de prestígio** são as únicas que possuem normas e regras a serem seguidas é um erro de compreensão sobre o que é a **língua**. Todas as **variedades linguísticas possuem as suas regras e normas internas**. Só não são as mesmas das variedades prestigiadas.

As reflexões que você acabou de fazer demonstram isso: a forma como o poeta construiu cada um dos versos que foram destacados nos exercícios aponta para uma regularidade — ele sempre usa um pronome para indicar um número plural de pessoas (*nóis* — mais de uma) acompanhado de

outros pronomes (*se* — que se refere a uma única pessoa) e de verbos (*vivesse, morresse, ficasse...*) que indicam um número singular. Nessa variedade linguística, é aplicada a **regra da economia**: basta que uma palavra da oração indique a quantidade plural; as demais não precisam concordar com essa quantidade.

Já no uso das variedades de prestígio da língua portuguesa, a regra geral é que todas as palavras que podem indicar quantidade (singular e plural) devem concordar entre si, em uma oração. Nesse caso, é esperado que se escreva *se nós dois morássemos* em vez de *se nois dois morasse*.

Já a segunda unidade se estrutura em torno da gramática normativa, privilegiando um tratamento metalinguístico de conteúdos, conceitos e regras. Há uma boa diversidade de gêneros, porém, após rápida interpretação do texto, ele é utilizado para introduzir o estudo de algum aspecto gramatical, funcionando como pretextos para exercícios de metalinguagem, ou seja, ocorre uma desarticulação com o trabalho de leitura e atividades epilinguísticas sobre a linguagem.

Seguindo a mesma estrutura da unidade 2, a terceira unidade trata dos aspectos notacionais da língua: ortografia, acentuação e pontuação. Esses conteúdos são abordados partindo do texto, geralmente os textos pertencentes à norma urbana de prestígio, para a criação de conceitos e regras gramaticais, tendo na gramática normativa sua fundamentação. O Caderno de estudos da língua e linguagem não obedece uma progressão, podendo ter uma organização que atenda às necessidades da turma. Por essa razão deve ser articulado com os demais cadernos sempre que o professor julgar necessário trabalhar algum aspecto notacional da língua, ou querer promover uma reflexão epilinguística.

Sobre sua estrutura, ele está organizado em três unidades, cada uma contendo dois, cinco e dois capítulos, respectivamente. As seções e subseções que o compõe são: *Abertura de unidade* – com uma abordagem reflexiva sobre os aspectos linguísticos introduz os trabalhos a serem desenvolvidos na unidade, para isso apresenta: *boxe O que é isso?* – instiga os alunos a observarem uma imagem ou um texto multissemiótico e criarem hipóteses; *boxe Será que é mesmo?* – confronta as hipóteses criadas conduzindo para a confirmação ou não da hipótese; *Como é que é?* – esta seção visa à análise do aspecto linguístico explorado e orientar os alunos para construir respostas às questões iniciais; *Pesquisa e ação* – por meio de situação-problema, os alunos aplicarão os conceitos aprendidos em contexto diferenciado; e *Então ficamos assim...* – neste *boxe* são retomados os conteúdos estudados e sistematizados para organizar o que foi aprendido na unidade. Ao longo dos cadernos também aparecem os *boxes*: *Clipe* – apresenta informações complementares de diferentes naturezas sobre os assuntos abordados; *Quem é* – apresenta dados

sobre a vida e o estilo da obra dos autores; *Vamos lembrar* – objetiva retomar e ampliar conceitos trabalhados que sejam importantes para a reflexão sobre a linguagem; *Conhecimentos linguísticos* – apresenta conceitos ou noções necessárias para reflexão e execução das atividades propostas; *Se liga nessa!* – destaca a importância de um conceito, uma noção ou recurso recém-estudado para as práticas de leitura e produção de texto; *Vale a pena ler!* – apresenta sugestões de obras tanto escritas, visuais, cinematográficas e musicais; *O que quer o que pode essa língua!* – objetiva chamar atenção dos alunos para os usos da língua; e *Olha que curioso!* – destaca algum aspecto particular de um conceito ou de uma norma ou de uma variação dela.

Apesar de a coleção dispor os cadernos individualizados, no manual do professor, é explicitado que os cadernos devem ser explorados de forma inter-relacionada, priorizando-se a liberdade do professor na escolha da sequência e da ênfase a ser dada a cada tópico. Como se comprova, no manual, há sugestão de como utilizar a coleção enfatizando a flexibilidade e autonomia do professor para planejar e executar o trabalho de forma que atenda seus anseios educacionais. Observe a figura 30.

	Caderno de Leitura e produção	Caderno de Estudos de língua e linguagem	Caderno de Práticas de literatura
Semana 1	2 aulas	2 aulas	1 aula
Semana 2	3 aulas	1 aula	1 aula
Semana 3	3 aulas	2 aulas	-
Semana 4	4 aulas	-	1 aula

O que deve ser levado em conta, em seu plano de uso, é a importância de estabelecer recortes que não comprometam a coerência do trabalho. Caso não queira optar por essa distribuição mais estruturada, você poderá planejar o uso do Caderno por recortes a serem definidos para o bimestre. Por exemplo:

Livro 6 - Sequência de trabalho para o bimestre
1º) Caderno de Leitura e produção – Capítulo 1
2º) Caderno de Estudos de língua e linguagem – Unidade 1
3º) Caderno de Leitura e produção – Capítulo 2 + seleção de tópico da Unidade 3 – Ortografia e Pontuação do Caderno de Estudos de língua e linguagem, conforme necessidade observada nas produções.
4º) Caderno de Práticas de literatura – Capítulo 1

Figura 30 – Sugestão de organização de trabalho com os três Cadernos (Manual do professor), p. 31.

O manual do professor traz também seis textos para leitura complementar do professor a fim de esclarecer dúvidas sobre as bases teóricas que fundamentam a coleção. Textos que instrumentam o docente a entender tanto a coleção como as concepções de ensino vigentes. Além de uma descrição detalhada da organização dos volumes, orientações procedimentais na execução e condução das atividades, sugestões de respostas e os objetivos a serem atingidos e, entre as páginas 169 e 186 do MP, encontram-se textos de leitura complementar ao professor do 6º ano do ensino fundamental. Esses textos estão relacionados às temáticas abordadas nas unidades em cada um dos cadernos, objetivando facilitar o trabalho docente e contribuir em sua formação continuada. Para aqueles que adotaram a coleção a leitura do Manual do professor, principalmente no que concerne ao embasamento teórico, é fundamental para a adequada aplicação do material em sala de aula a leitura e compreensão desses textos. Visto que, mesmo diante de uma diversidade de possibilidades, o livro foi pensado e estruturado pautado nessas concepções de ensino, portanto, para que haja coerência entre o que se propõe e o que se executa deve-se conhecê-las.

Diante de toda a fundamentação e orientação, o manual do professor apresenta seis modelos de fichas avaliativas sobre os gêneros estudados no decorrer do ano, que, segundo as autoras (2012),

esse instrumento poderá ser de excelente recurso para um processo de avaliação formativa, na medida em que organiza os registros de todo o percurso dos alunos, para que eles possam perceber o aprimoramento de suas capacidades interativas, especialmente a escrita, ao longo das produções (FIGUEIREDO, 2012, p. 26).

Isto é, propiciam uma sistematização na construção do conhecimento sobre os gêneros estudados tanto por parte do professor, quanto por parte do próprio aluno que pode acompanhar seu desenvolvimento durante seu processo de formação, favorecendo a autoavaliação para os discentes e um diagnóstico para o professor. Todavia as fichas comprovam, por meio dos critérios valorizados por ela, que o trabalho com gênero está pautado no estruturalismo pragmaticista. Veja um exemplo de ficha de avaliação nas figuras 31 e 32.

		sim		em parte		não	
		A*	P**	A*	P**	A*	P**
		Nome do(a) aluno(a): _____		Turma: _____			
Adequação à proposta (Roteiro)	1. As personagens do esquete são as mesmas do capítulo anterior?						
	2. Foram criadas situações envolvendo dificuldades relacionadas à puberdade e à entrada no 6º ano?						
	3. Utiliza uma linguagem informal, com palavras comuns do dia a dia?						
	4. Há dicas para que as dificuldades das personagens possam ser superadas?						
	5. Foi dado um toque de humor às cenas, usando os recursos estudados (repetição de ações ou palavras, exageros, reações inesperadas)?						
Construção da coesão/coerência	6. As rubricas ajudam a indicar sentimentos e ações das personagens?						
	7. Foram colocados os nomes antes da fala de cada personagem?						
	8. Foram usados corretamente os pontos-finais, vírgulas, pontos de interrogações e exclamações?						
Uso das regras e convenções da gramática normativa	9. O texto está livre de problemas de ortografia?						
Aspectos da oralidade (encenação)	10. A entonação das frases (com tristeza, alegria, ansiedade, etc.) contribuiu para transmitir os sentimentos das personagens?						
	11. A postura do corpo contribuiu para transmitir os sentimentos das personagens?						
	12. O tom da voz estava alto e claro?						
	13. O cenário e o figurino estavam adequados?						

A* Espaço destinado à avaliação pelo aluno P** Espaço destinado à avaliação pelo professor

Figura 31 – Modelo de Ficha de Avaliação (frente).

Unidade 1 • Capítulo 2

		sim		em parte		não	
		A*	p**	A*	p**	A*	p**
Cumprimento de prazos	14. Foram cumpridos os prazos estipulados pelo professor para o desenvolvimento de cada uma das etapas do trabalho?						

Lembretes para o professor:

Achei difícil:

Lembretes para o aluno - 1ª revisão

1. Você não pode mais errar:

2. É preciso melhorar:

Avaliação final do professor:

Figura 32 – Modelo de Ficha de Avaliação (verso).

Como proposta de sistematização e elemento de diagnose as fichas cumprem seu papel, mas demonstram que o trabalho com gênero é classificatório e reduzido a poucos aspectos visíveis do gênero, podendo ser reduzido a uma lista de características obrigatórias na produção de determinado texto, principalmente, quando apresenta (figura 32) a observação “*Você não pode mais errar.*”, isso significa que os gêneros são imutáveis e

nada dialógicos, sem considerar ainda a questão sociointerativa da linguagem nessa perspectiva não existe. Ou seja, toda a concepção de ensino centrado no gênero e no texto como objeto de ensino em que faça sentido para o aluno é prejudicada, já que as fichas retomam o mesmo caráter classificatório das provas tradicionais. Apesar de não funcionarem aqui como elementos mensuráveis em notas.

Em suma, a coleção *Singular&Plural* apresenta uma boa fundamentação teórica no manual do professor, porém as atividades no corpo do livro didático apresentam muitos pontos problemáticos, não correspondendo com os princípios que regimentam e orientam o manual do professor. Desse modo, há uma tentativa de trabalhar com uma perspectiva discursiva e dialógica, mas o que se propaga é manutenção maquiada de atividades tradicionais. Em que o poder como discute van Dijk não é partilhado pelo e no material. Cabe ressaltar que o livro didático não pode ser o único elemento a ser utilizado em sala de aula, deve funcionar como ferramenta complementar ao processo ensino-aprendizagem, sendo de responsabilidade do professor planejar seu trabalho considerando as condições em que estão inseridos seus alunos e as metas que pretende atingir. Dessa forma, haverá momentos em que adaptações e/ou substituição de atividades devem ocorrer, lembrando-se que o centro do processo ensino-aprendizagem é o aluno e não o material a ser adotado.

3.1.3 Livro 3: *Projeto Teláris: Português*

A obra é de autoria de Ana Maria Trinconi Borgatto, Terezinha Costa Hashimoto Bertin e Vera Lúcia de Carvalho Marchezi. Esta é a primeira edição, publicada em 2012 pela editora Ática. Foi uma das obras selecionadas pelo Programa Nacional do Livro Didático nas escolas públicas (PNLD) para serem analisadas e selecionadas pelos professores da rede pública de ensino. Tornou-se parte deste *corpus* de análise por ser uma das três coleções mais adotadas pelas escolas estaduais do município de Presidente Prudente. Também tem sua relevância porque, assim como as outras duas obras

apresentadas anteriormente, pertencem a um seleto grupo de doze¹¹ coleções aprovadas pelo PNLD/2014. É uma obra, aparentemente, atrativa, colorida e com diversidade de gêneros tanto verbais como não verbais. Sua apresentação física difere das demais por apresentar-se em material espiralado seguindo o modelo de cadernos. Isso, além de dar maior mobilidade no manuseio do livro, estabelece maior proximidade ao aluno, pois cria-se uma impressão de que o material está sendo preenchido e construído durante o processo como se fosse uma produção em parceria. Ou, a escolha possa ser por questões econômicas da editora. Porém, ao se manusear o livro didático, a primeira hipótese não se confirma, já que em vez de deixar linhas em branco para os alunos responderem e fazerem uso do material, seguem a mesma estrutura padrão dos demais livros didáticos. Cabe uma ressalva em relação a esse aspecto, uma vez que o livro é reutilizável, devendo ser usado por pelo menos três anos, ou seja, três diferentes alunos o manusearão, por isso, não se pode escrever no material havendo a necessidade de um caderno para complementá-lo.

O volume abordado, é o do 6º ano com 312 páginas mais o manual do professor contendo 72 páginas. Abaixo segue uma descrição do manual do professor e do da unidade 1 a serem analisados quanto às atividades propostas e seu processo de didatização.

O manual do professor é dividido em “Parte geral” – composta pelos princípios teóricos e metodológicos e pela estrutura da coleção (organização didática, quadro de distribuição dos gêneros na coleção, estrutura do volume/ano e estrutura dos capítulos); e “Parte específica” – composta pelas orientações complementares para cada unidade; quadro de conteúdos bimestrais; projeto de leitura – Operação Risoto, Eva Furnari e bibliografia. Além de alguns textos complementares.

Na parte geral, as autoras discorrem sobre os princípios teóricos e metodológicos da coleção descrevendo-os e explicitando a necessidade de um trabalho com tal enfoque. As autoras fundamentam-se nas teorias da Linguística Textual, na concepção de gênero proposta por Bakhtin, nos ideais

¹¹ Das 23 coleções de Língua Portuguesa destinadas ao segmento do EF que passaram pelo processo avaliatório no PNLD/2014, 11, ou seja, 47,82%, foram excluídas, enquanto 12 (ou 52,18%) foram aprovadas (GUIA DE LIVROS DIDÁTICOS: PNLD 2014, 2013, p. 21).

propostos pelos parâmetros curriculares nacionais de língua portuguesa, em autores como Dolz, Schneuwly, Kleiman, Marcuschi, Coll. Deixam explícitos que abordagem do gênero será textual e não discursiva por entenderem, assim como Schneuwly e Dolz (2004) que

Quando um gênero textual entra na escola, produz-se um desdobramento: ele passa a ser, ao mesmo tempo, um instrumento de comunicação e um objeto de aprendizagem. [...] ele (o gênero) não é mais o mesmo, pois corresponde a um outro contexto comunicativo; somente ficcionalmente ele continua o mesmo, por assim dizer, sendo a escola, de um certo ponto de vista, um lugar onde se finge, o que é aliás, uma eficiente maneira de aprender. (BORGATTO *apud* SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p. 179-180).

Nessa concepção de artificialidade, a transformação do gênero - constitutivamente discursivo - se modifica para objeto a ser ensinado salientando-se aspectos invariantes do gênero que possam ser ensinados na escola, ou seja, o gênero assume, diante dessa situação, uma vertente textual. As autoras do livro didático, na fundamentação da coleção, não ignoram a existência e a importância de se trabalhar como gênero discursivo, mas adotam a perspectiva textual do gênero a ser seguida em todo o volume e o consideram essencial para o aluno compreender o que deve ser buscado em um texto (BORGATTO, 2012, p. 6). Também se observa que comungam dos mesmos ideais dos autores voltados para o ensino do gênero textual nas escolas, isto é, aqueles que defendem um enfoque na materialidade linguística do texto, com um viés didático, preocupados com o processo de didatização na busca constante por uma aprendizagem mais significativa e coerente. Como veremos nas análises esse fato se limita mais ao manual do professor, propondo no corpo do livro didático muitas atividades tradicionais transvestidas em propostas com trabalho com o texto sem a devida reflexão necessária para enquadrá-las como pertencentes a teorias do gênero.

Nessa mesma linha, as autoras adotam a metodologia de sequência didática e de organização por agrupamentos de gêneros textuais, do mesmo modo como propõem Schneuwly e Dolz e também similar à organização do currículo de língua portuguesa adotado pela Secretaria de Educação Estadual

do Estado de São Paulo, também pautadas nos estudos dos respectivos autores. No entanto, no currículo do Estado de São Paulo, há a predominância de um único gênero a ser abordado no decurso do ano. Enquanto o livro didático em análise e a proposta de Schneuwly e Dolz se estruturam numa progressão gradativa no ensino de gêneros, num movimento espiral, em que os agrupamentos das tipologias narrar, relatar, expor, argumentar e o instruir/prescrever são abordados em cada série/ano com graus de dificuldade distintos. Observe o quadro disposto na página 17 do manual do professor - figura 33.

Domínios sociais de comunicação/Aspectos tipológicos/Capacidades de linguagem dominantes	Exemplos de gêneros orais e escritos
Narrar Cultura literária ficcional Mimeses de ação através da criação da intriga no domínio do verossímil	<i>Conto maravilhoso, conto de fadas, fábula, lenda, narrativa de aventura, narrativa de ficção científica, narrativa de enigma, narrativa mítica, sketch, biografia romanceada, romance, novela, crônica literária, adivinha, piada...</i>
Relatar Documentação e memorização das ações humanas Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo	<i>Relato de experiência vivida, relato de viagem, diário íntimo, testemunho, caso, autobiografia, curriculum vitae, notícia, reportagem, crônica social, crônica esportiva, relato histórico, ensaio, biografia...</i>
Argumentar Discussão de problemas sociais controversos Sustentação, refutação, negociação de tomadas de posição	<i>Textos de opinião, diálogo argumentativo, carta do leitor, deliberação formal, debate regrado, assembleia, discurso, resenha crítica, artigos de opinião, editorial...</i>
Expor Transmissão e construção de saberes Apresentação textual de diferentes formas de saberes	<i>Texto expositivo (em livro didático), exposição oral, seminário, conferência, comunicação oral, palestra, entrevista com especialista, verbete, tomada de notas, resumo de textos expositivos, relatório científico (oral ou escrito)...</i>
Instruir Instruções e prescrições Descrever ações Regulação mútua de comportamentos	<i>Instruções, receita, regulamento, regras de jogo, comandos diversos, textos prescritos...</i>

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim; e colaboradores, op. cit., p. 60-61.

Figura 33 – Quadro de exemplo de agrupamento de gêneros proposto por Schneuwly e Dolz (2004).

Embora proponham uma gradativa evolução dos gêneros abordados no decorrer do curso fundamental, para cada volume há a predominância de uma tipologia textual em relação às demais, enfatizando a produção e leitura de gêneros pertencentes à tipologia.

Sobre a estrutura do volume se organiza em quatro unidades, assim compostas: *Apresentação* - que mostra os objetivos da coleção; *Conheça seu livro de língua portuguesa* - que expõe as seções que compõem os volumes; *Sumário* - que indica os capítulos e as seções que compõem cada unidade; *Introdução* - que aborda aspectos variados da língua. Em seguida, desenvolvem-se as quatro unidades, subdivididas em dois capítulos cada uma; uma *Unidade suplementar* - com exposições e atividades de conhecimentos linguísticos; uma proposta de projeto coletivo de leitura no final de cada volume intitulada *Projeto de leitura*; e a *Bibliografia*.

As unidades iniciam-se por um *Ponto de partida* - com uma breve ativação de conhecimentos prévios sobre o tema dos textos; em seguida, os dois capítulos da unidade são estruturados em torno de um gênero principal e se encerram com as seções *Leia mais, veja mais, ouça mais* (com indicações de leituras, filmes, *sites*, músicas, etc.) e *Ponto de chegada* (com uma proposta de produção de texto relacionada ao trabalho desenvolvido nos dois capítulos). Já os capítulos seguem a seguinte estrutura como se observa na figura 34.

Manual do Professor

4. Estrutura dos capítulos

É importante ressaltar na apresentação deste quadro que o termo *conteúdos* é empregado com a dimensão dada por Coll (1998) ao distribuir os conteúdos em **conceituais, procedimentais e atitudinais**.

SEÇÕES		CONTEÚDOS
ABERTURA		Texto para ativação de conhecimentos prévios.
LEITURA(S) PRINCIPAL(AIS)		Gênero a ser estudado.
INTERPRETAÇÃO DO TEXTO	Compreensão	Predomínio de questões de localização de informações e/ou dados, constatações, inferências simples, aspectos literais do texto.
	Construção do texto	Estrutura composicional e condições de produção dos gêneros → inferências sobre efeitos de sentido provocadas pela estrutura.
	Linguagem do texto	Escolhas de linguagem e recursos linguísticos → inferências sobre efeitos de sentido provocadas pelas escolhas linguísticas.
	Hora de organizar o que estudamos	Mapa conceitual para organizar o conhecimento sobre o gênero estudado.
PRÁTICA DE ORALIDADE	Um bom debate	Debate para que os alunos se posicionem frente a temas propostos.
	Outras práticas	Atividades diversas: saraus, dramatizações, leituras expressivas e dramatizadas, exposições orais...
AMPLIAÇÃO DE LEITURA	Outras linguagens	Leitura orientada de obras em linguagem não verbal ou verbo-visual: pintura, ilustração, foto, mapa, gráfico, quadrinhos, publicidade...
	Conexões	Seção especialmente dedicada às relações de <i>intertextualidade</i> : textos que dialogam com os textos principais da unidade, informações de apoio, curiosidades...
LÍNGUA: USOS E REFLEXÃO	Estudos linguísticos e gramaticais	Estudo sobre escolhas linguísticas realizadas nos textos estudados e sobre usos e convenções dos modos de organização do sistema da língua portuguesa.
	Hora de organizar o que estudamos	Mapa conceitual para organizar os conceitos linguísticos estudados.
PRODUÇÃO DE TEXTO		Orais, escritos, verbais e não verbais, individuais, coletivos, em duplas, de acordo com o gênero estudado.
OUTRO(S) TEXTO(S) DO MESMO GÊNERO		Outro momento de ampliação de leitura com texto(s) do mesmo gênero que foi foco do capítulo para enriquecimento de repertório.
O QUE ESTUDAMOS NESTE CAPÍTULO		Síntese dos conteúdos estudados no capítulo para auxiliar a autoavaliação do aluno.

Figura 34 – Estrutura dos capítulos de cada unidade do livro.

Na parte específica do manual do professor, após apresentação dos princípios teóricos e metodológicos que norteiam a proposta didática e a estrutura da coleção, encontram-se orientações complementares para cada unidade, quadros de conteúdos bimestrais, com sugestões de aplicação, e

explicações detalhadas sobre o projeto de leitura e suas respectivas atividades. No volume destinado ao professor as respostas das atividades estão no corpo do livro, acima, abaixo ou ao lado da questão.

Para ilustrar o que foi descrito acima e para verificar a coerência da fundamentação da coleção com as atividades propostas, analisar-se-á a unidade 1 e os dois capítulos que a compõem do volume do 6º ano do EF. Inicialmente tem-se uma breve explicação sobre o gênero *causo / conto* com proposição de alguns questionamentos para ativar os conhecimentos e criar hipóteses sobre o possível conteúdo do texto. Lembrando-se de que a perspectiva de trabalho está centrada no ensino do gênero textual, segundo as autoras em sua fundamentação teórica. O texto escolhido para iniciar as atividades é *“O bisavô e a dentadura”* de Sylvia Orthof. Após a leitura do texto, há uma orientação para o professor assim descrita: *“as atividades desta seção têm a finalidade de sistematizar as habilidades de localizar informações e de levantar dados e fatos importantes do conto. Há questões de inferência simples.”* – é exatamente isso que as atividades da seção *“Interpretação do texto”* fazem. Mas o que se constata não são propostas de trabalho com gênero textual. O gênero é mero coadjuvante para atividades tradicionais de interpretação de texto, confirmando, desse modo, a manutenção do ensino tradicional de língua portuguesa. Desse certo modo, as atividades são coerentes com a proposta descrita no manual do professor, pois no manual há confusões sobre as linhas teóricas a serem seguidas. O que se supõem possíveis falhas na proposição e construção do material quanto à sua adequação à teoria do gênero textual. Veja a figura 35.

ORTHOFF, Sylvania et al. *Quem conta um conto?*. São Paulo: FTD, 2001. v. 2. p. 53-58. Prof. (a), após a leitura do texto, pergunte oralmente aos alunos se alguma das hipóteses formuladas por eles antes de conhecer a história acabou sendo confirmada. (Coleção Literatura em minha casa)



Sylvia Orthof nasceu no Rio de Janeiro, RJ, em 1932. Consagrada escritora de livros infantis, ganhou, entre outros prêmios, o Jabuti de Literatura, na categoria Literatura Infantil, pelo livro *A vaca Mimosa e a mosca Zenilda*. Morreu em julho de 1997.

Prof. (a), as atividades desta seção têm a finalidade de sistematizar as habilidades de localizar informações e de levantar dados e fatos importantes do conto. Há também questões de inferência simples.

●● Interpretação do texto

4. Sentimento de culpa. Possibilidades: "A família ficou sem jeito"; "Insistiu, pediu perdão"; "Ninguém mais fazia a brincadeira do copo".

Compreensão

5a. Todos se cutucaram e começaram a rir, disfarçados, sem dizer nada.
5b. Ele também fez uma brincadeira: contou que a dentadura havia ficado de molho dentro do filtro.

- Nos parágrafos iniciais do conto ficamos conhecendo a família em torno da qual os fatos vão acontecer. Como essa família é apresentada?
- Qual era a chateação que as pessoas da família faziam com o bisavô? Como ele reagia?
- Complete no caderno a frase a seguir com as palavras e expressões adequadas ao comportamento de cada um.
Quando estavam em volta da mesa, a família ■, ■ e ■; enquanto o bisavô ■, ■ e ■.

ouvia cochichava falava pouco falava muito brincava sorria

- Por causa das brincadeiras, o bisavô decidiu não usar mais a dentadura. Que sentimento a atitude do bisavô provocou na família? Transcreva do texto uma frase que comprove sua resposta.
- Releia: "Um dia, de repente, o bisavô voltou a usar a dentadura". Responda:
 - Qual foi o comportamento da família?
 - Qual foi a provocação do bisavô logo em seguida?
- Explique o que torna esse conto divertido.

6. Prof. (a), espera-se que o aluno infira que a brincadeira do bisavô acabou atingindo a todos que beberam sem najo a água depois da sobremesa. É importante ressaltar que, para ser engraçado, um conto (ou um "causo") pode exagerar uma situação, transformando a história em uma quase anedota, pois uma das intenções do narrador de um causo é fazer com que os leitores (ou ouvintes) riem.

21

Figura 35 – Exemplos de atividades da seção "Interpretação de texto", p. 21.

Na sequência, as páginas 22, 23 e 24 abordam os elementos da narrativa, definindo e descrevendo cada um deles. Os exercícios propostos para explicar cada elemento são baseados no texto de abertura do capítulo e não proporcionam uma aprendizagem reflexiva nem uma construção do conhecimento em que o aluno seja protagonista, pois as atividades dependem

ou do professor ou do próprio material. São atividades de identificação de informação explícita no texto, de relacionar as partes do texto classificando-a como se observa na questão sobre “Momentos da narrativa / Enredo”. Figura 36.

Capítulo 1 • "Causo" / Conto

Prof.(a), assim como o enredo é estruturado pelas ações que ocorrem na narrativa, os momentos da narrativa constituem o enredo.

Situação inicial: do 1º ao 3º parágrafos. Conflito: do 4º ao 11º parágrafos. Clímax: do 12º ao 22º parágrafos. Desfecho: do 23º ao 27º parágrafos.

2 Momentos da narrativa/ Enredo

Os momentos de uma narrativa podem ser organizados da seguinte maneira: **situação inicial, conflito, clímax e desfecho.**

■ Identifique no conto “O bisavô e a dentadura” os parágrafos correspondentes a cada um dos momentos da narrativa. Observe o quadro e complete-o no caderno para ver como foram organizados os momentos da narrativa que você leu.

Situação inicial	Conflito	Clímax	Desfecho
Começo da narrativa; momento em que se apresentam personagens, tempo, lugar em uma situação de equilíbrio.	Desequilíbrio ou problema provocado por algum motivo.	Momento de maior tensão na história.	Final e resolução do conflito.
Parágrafos	Parágrafos	Parágrafos	Parágrafos

Figura 36 – Exemplo de atividade da seção “Construção”, p. 24.

Para sistematizar o conhecimento adquirido até o momento, o livro didático traz, na página 24, um esquema para organizar o que foi estudado. No entanto, seria mais produtivo se o esquema fosse produzido pelos alunos para depois ser comparado com o do livro didático. Ao não oportunizar a sistematização como atividade a ser desenvolvida na aula, verifica-se, novamente, o posicionamento do livro didático perante o aluno sendo este visto como mero receptor do conhecimento, isto é, o foco da aprendizagem está no material e não no aluno.

A próxima seção, intitulada “Linguagem do texto”, intenta diferenciar a linguagem formal da informal. O texto base para as atividades é o causo/conto “O bisavô e a dentadura” e as sete atividades propostas tentam diferenciar os dois tipos de linguagem, focando também o contexto de sua produção e intencionalidade. Não se tem condições de verificar pelas atividades a preferência por uma ou por outra, cabendo, nesse caso, ao aluno a escolha pela mais adequada. Apesar de em alguns exercícios tentar estabelecer uma correlação entre a linguagem informal e a formal.

A seção “Prática de oralidade” – Leitura expressiva e dramatizada – propõe a dramatização do causo, enfatizando os elementos prosódicos na encenação em grupo do causo. Esta é a primeira atividade em que se sugere o envolvimento dos alunos, possibilitando mesmo que pequena uma interação e participação no desenvolvimento da atividade.

Nessa mesma seção, também se propõe um trabalho com gênero debate, mas não são apresentadas as características do gênero nem uma comanda que oriente os alunos na produção do debate. Para essa atividade há duas questões relacionadas ao tema “Respeito ao idoso”, tendo com base a forma de tratamento dado pelos parentes do bisavô no causo contado no início do capítulo e como são tratados os idosos com os quais os alunos convivem. As atividades perpetuam o modo tradicional de ensino não condizente com as novas tendências para o trabalho com língua nas escolas, pois a contextualização não ocorre e até mesmo a conexão entre as atividades não é clara.

“Outras linguagens” é a seção que tem como objetivo estabelecer relação entre o gênero central do capítulo e sua representação em outras linguagens, semioses. Para ampliar as possibilidades de leitura e compreensão do gênero, bem como outras formas de registrá-lo, a HQ *Lola, a Andorinha* de Laerte foi selecionada como se vê na figura 37.

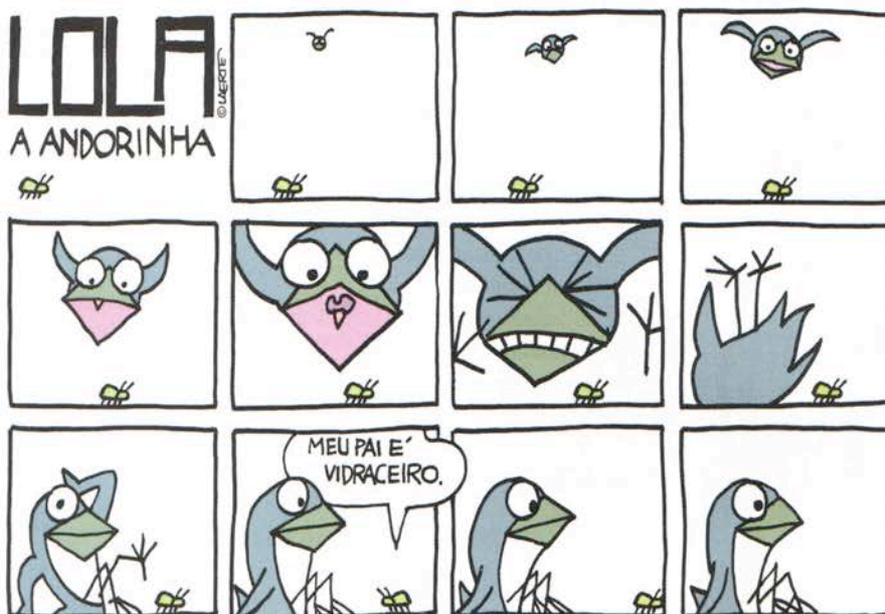
Outras linguagens

Prof.(a), esta seção tem a finalidade de estabelecer relação entre o gênero analisado na unidade e sua representação em outras linguagens: pintura, quadrinhos, charges, fotos... É uma seção destinada principalmente à retomada do conceito do gênero estudado e à ampliação para o reconhecimento da estrutura de outras linguagens. É importante que a análise seja feita inicialmente como atividade oral.

História em quadrinhos

Quem conta ou ouve uma história tem também o desejo de registrá-la. Mesmo antes de a escrita ser inventada, o homem já conseguia registrar as histórias por meio do desenho.

Hoje as histórias em quadrinhos, as chamadas HQs, misturam o desenho e a escrita para registrar as histórias imaginadas pelo contador. Leia a tirinha:



LAERTE. Lola, a Andorinha. Folha de S.Paulo, São Paulo, 9 abr. 2011. Folhinha.

1. Converse com seus colegas sobre as personagens que aparecem nessa história: quais são, como são? São duas as personagens: Lola, um passaro (andorinha), e outro bichinho, provavelmente um inseto, que passaros costumam comer.

2. Na sequência de quadrinhos, observa-se que a andorinha “cresce”, sua imagem aumenta a cada quadrinho. Por que isso acontece?

3. Na história só há uma frase.

- O que ela explica sobre o que aconteceu na história?
- Qual quadrinho representa o momento desse acontecimento? Por quê?

4. Essa história foi contada em onze quadrinhos. Indique no caderno os quadrinhos que você utilizaria para identificar cada um dos momentos da narrativa:

Situação inicial: ■ 1, 2, 3 Climax: ■ 6, 7, 8

Conflito: ■ 4, 5 Desfecho: ■ 9, 10, 11

5. Qual a intenção de Lola desde o início da história?

Lola pretendia comer o bichinho e este deixou que a andorinha “tombasse” com o vidro que o protegia.

2. Trata-se de uma forma de mostrar que ela está chegando mais e mais perto do inseto, que está próximo do ponto de vista do leitor.

3b. O quadrinho 6, porque mostra o momento em que a andorinha se choca contra o vidro. Prof.(a), é importante atentar para mudanças no bico e no olho mostrando o achatamento da cara e nos pés.

4. Prof.(a), mais do que a numeração sugerida, o importante é como o leitor/aluno relaciona um momento a outro pelos elementos dos quadrinhos.

Figura 37 – Exemplo de atividade da seção “Outras linguagens”, p. 27.

As atividades desta seção retomam os conteúdos estudados anteriormente e orientam o aluno a ler e compreender o sentido da HQ por meio de questões objetivas. Também propicia desmistificar o conceito de que para ser texto tem que ter palavras, pois em toda a história há apenas uma fala nem por isso é comprometida a sequência narrativa e o entendimento do texto. Complementando essa atividade são apresentados mais três textos pertencentes a gêneros diferentes para que o aluno estabeleça conexões entre os textos numa espécie de intertextualidade implícita com o tema da unidade. Não há questões sobre os textos cabendo ao professor direcionar as leituras e aprofundar os estudos com os textos.

Na seção “Língua: usos e reflexão”, o conteúdo a ser desenvolvido é variedades linguísticas e vem complementar os estudos iniciados na seção “Linguagem do texto”, em que houve uma diferenciação entre linguagem formal e informal. Nesta seção, as autoras orientam o professor a valorizar a diversidade linguística, explicando a origem da tão prestigiada norma padrão sem desprestigiar as demais, defendendo que não há uma língua portuguesa única e acabada, mas variedades linguísticas. Já para o aluno, o livro didático traz uma fundamentação teórica sobre os fatores que influenciam a existência das variedades, como: a situação comunicativa, a região e o grupo social. As atividades não transparecem a valorização de uma variedade sobre a outra, fato muito importante, pois possibilita desenvolver uma consciência linguística de valorização e ampliação. O aluno percebe que há situações adequadas para cada variedade e ao conhecê-las pode fazer escolhas adequadas. Um aspecto negativo quanto à abordagem do material é o distanciamento entre o livro e o aluno, havendo poucas atividades contextualizadas ou que remetam ao convívio social discente. Por exemplo, na página 34, a questão 2 que traz o seguinte texto: *“Converse com seus colegas e pensem que palavras ou expressões são usadas por vocês e que não são empregadas, por exemplo, por seus pais ou pessoas mais velhas. Façam uma lista e verifiquem as várias formas de expressão numa mesma língua.”* Embora peça aos alunos para listarem palavras comuns de seu vocabulário que difiram do vocabulário de seus pais e avós, a atividade se resume na lista não proporcionando uma reflexão sobre as diferenças linguísticas.

Ainda sobre o conteúdo das variedades linguísticas são propostas mais duas atividades, sendo a primeira de produção textual focando a linguagem formal e a informal e a segunda de análise da linguagem e das condições para a produção dos dois textos, como ilustra a figura 38.

Atividade: o uso de variedades linguísticas

1. Em duplas.

Proposta A:

Elaborar uma carta ao diretor da escola solicitando permissão para, com os colegas, usar a quadra de esportes da escola nos fins de semana.

- O pedido deverá ser formulado em linguagem bastante clara, explicando o motivo para que o diretor autorize o uso.

Proposta B:

Elaborar um aviso para comunicar aos colegas com quem vocês costumam jogar que a quadra poderá ser utilizada e que vocês esperam a presença de todos no próximo fim de semana.

- O texto deverá estimular os amigos a não faltar à partida.
- Depois de redigidos, um dos colegas lê os textos para os demais.

2. Ao escrever os textos, para dar conta da intenção e atender às características de cada destinatário, vocês utilizaram diferentes variedades de linguagem. Pode-se considerar que há uma linguagem mais certa que a outra? Justifiquem sua resposta.



NIK NEVES/ARQUIVO DA EDITORA

Unidade 1 • Contos da tradição oral

Figura 38 – Exemplo de atividade sobre o uso de variedades linguísticas, p. 35.

Entretanto, o enfoque é no sentido de que o uso da variedade formal sempre coloca o aluno em situação de inferioridade. Deve-se aprender o padrão para se dirigir a alguém que tem uma posição social superior. Esse tipo de atividade sedimenta o estigma e o preconceito linguístico que, infelizmente,

se propaga no contexto escolar. Ou seja, o não posicionamento do livro didático, como dito no começo da análise sobre as variedades linguísticas, é uma forma velada de perpetuar a valorização da norma padrão da linguagem. Como defende Dijk, “uma estratégia crucial quando se trata de disfarçar o poder é convencer as pessoas sem poder de que elas praticaram ações desejadas em nome de seus interesses” (DIJK, 2012, p. 84).

Outro conteúdo abordado na seção “Língua: usos e reflexão” é o conceito de frase e os tipos de frases enfatizando a pontuação característica de cada tipo de frase. As questões propostas na página 36 seguem os moldes tradicionais de ensino, mas os exercícios propostos na página 37 promovem uma reflexão sobre o uso dos aspectos estudados nos textos e o efeito que produzem, possibilitando a construção dos conceitos de forma significativa para os alunos além de momentos de interação conforme se nota na figura 39.

1. Prof.(a), estimule várias formas de contar a piada, pois a expressividade oral pode ser muito mais rica que a representação escrita pela pontuação. Sugere-se fazer um levantamento dos sinais de pontuação do texto, observando-se o valor que conferem as frases. Exemplo: na frase “– Papagaio?”, o ponto de interrogação pode expressar dúvida, mas, ao mesmo tempo, espanto. Analise com seus alunos como ela poderia ser dita para expressar, por exemplo, indignação.

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

Por isso vamos treinar um pouco de entonação.

1. Leia silenciosamente e com bastante atenção a piada transcrita a seguir. Depois, treine uma forma de contá-la a seus amigos e parentes para fazê-los rir bastante. Para isso:
 - a) observe o sentido das frases;
 - b) verifique a pontuação do texto;
 - c) 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.

2. Em duplas. Os componentes das duplas devem ensaiar para contar a piada, cada um representando um papel, o do marido e o da esposa. As duplas que quiserem podem se apresentar para a classe. Avaliem qual das formas de contar tornou o texto mais engraçado.

3. Prof.(a), espera-se que os alunos percebam que as alterações podem estar relacionadas à expressividade resultante das diferentes entonações dadas à voz.

3. Depois de ouvir as piadas contadas por alguns colegas responda:
 - a) Todas as formas de contar foram iguais?
 - b) O que se alterou de uma para outra?
4. Imagine que algumas pessoas estivessem presenciando a cena da piada e que tivessem reações diferentes diante do que aconteceu. Leia as frases seguintes em voz alta, com entonação e expressividade apropriadas de acordo com os sentidos indicados 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)

Em seguida, treine a expressão das frases em voz alta. Repare que, ao ler, você deverá abaixar ou elevar a voz e 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 **entoação de voz**.

Entonação ou **entoação** de voz são as mudanças de tom da voz com inflexões e expressividade diferentes, que indicam a intenção ou a emoção de quem fala.

Como desafio, alguns alunos fazem uma apresentação para os demais. A classe verifica como cada um dá conta desse desafio.
5. Considere as frases da atividade 4 novamente e responda: 5a. Ponto de exclamação.
 - a) Qual sinal de pontuação foi usado nas frases?
 - b) A pontuação da escrita interferiu na leitura oral expressiva das frases?
 - c) Ao mudar a intenção e, consequentemente, a entonação de cada uma das frases, pode-se afirmar que elas mudam de sentido?

5b. Apenas em parte, pois a determinação maior foi dada pela intenção apontada para cada uma.
5c. Prof.(a), espera-se que os alunos percebam que sim: a mudança da intenção com que a frase é falada e a consequente mudança da entonação alteram o sentido. Logo, cada uma das frases dadas é uma frase diferente, mesmo que na escrita pareçam iguais.

Unidade 1 • Contos da tradição oral

37

Figura 39 – Exemplos de atividades sobre pontuação e entonação, p. 37.

Terminando o capítulo tem-se a seção “Produção de texto”. A proposta parte da tela (pintura) *Garoto com banana*, de Almeida Júnior, em que são

propostas duas questões de interpretação. A primeira, de identificação presentes na legenda da tela e a segunda relacionada ao sentido que a imagem da tela tenta expressar. Depois, a terceira atividade cuja intenção é orientar a produção de um conto motivado pela tela em que os aspectos estudados no decorrer do capítulo sejam aplicados na produção, principalmente, os elementos da narrativa e a linguagem a ser adotada no conto. Abaixo segue a proposta na figura 40.



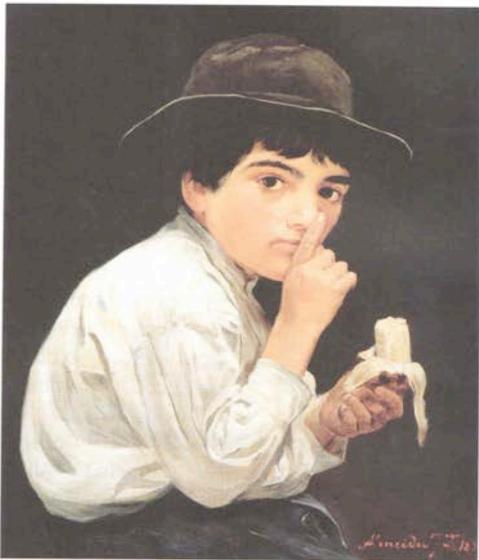
Produção de texto

Prof. (a), oriente os alunos para o trabalho em grupo; o tempo que terão para realizá-lo; a organização necessária para que todos tenham o direito de falar e de ser ouvidos; se todos devem escrever a história ou eleger um colega para fazer o registro escrito, que deverá posteriormente ser lido na roda.

Conto a partir de pintura

Observe a pintura do artista plástico Almeida Júnior:

1. Leia a **legenda** e responda no caderno:
 - a) Qual é o título da obra? *Garoto com banana.*
 - b) Quem é o autor da obra? *Almeida Júnior.*
 - c) Em que ano foi realizada? *Em 1897.*
2. Observe da **pintura**: o título, a expressão do rosto e o gesto do menino.
 - a) Por que ele estaria pedindo para não se falar nada? *Resposta pessoal.*
 - b) Pode-se afirmar que a cena revela um momento de tensão? Por quê? *Prof. (a), é importante que os alunos percebam que o menino pede cumplicidade.*
3. **Em grupos**. A partir da pintura, você e seus colegas vão criar um conto, como se fosse um causo, com os momentos da narrativa: situação inicial, conflito, clímax e desfecho.
 - a) Para produzir o conto:
 - imaginem a **situação inicial** que resultou na cena da pintura: para quem o menino estaria olhando, em que lugar ele estava, quem ele é, o que ele pretendia com aquele gesto, etc.;
 - escrevam qual seria o **conflito** da história;
 - imaginem o **clímax**, o momento de maior tensão;
 - criem o **desfecho**: feliz, triste, surpreendente.
 - b) Ao escrever, escolham a linguagem mais adequada, formal ou informal, para a narração da história e para a fala das personagens.
 - c) Verifiquem se sua história tem todos os elementos da narrativa: narrador, espaço, tempo, personagens e enredo. Nessa revisão, observem o que é preciso acrescentar ou retirar e, se necessário, reescrevam o texto.



Garoto com banana.
Almeida Júnior, 1897.
Óleo sobre tela,
59 x 44 cm.

A Z

legenda: pequeno texto explicativo referente a uma imagem (foto, pintura, mapa, etc.).

óleo sobre tela: expressão que, nas artes plásticas, se refere ao processo de pintura com tinta a óleo numa tela.

Roda de “causos”

- Preparem a história do grupo de vocês para ser contada, oralmente, como se vocês fossem contadores de **causos**.
- Escolham um dos colegas do grupo para ser esse contador.
- Ajudem esse colega a treinar a contação, verificando a expressividade, o ritmo da fala e a entonação da voz.

a análise do Professor: Vença proibida

Figura 40 – Exemplo de atividade da seção “Proposta de produção de texto”, p. 41.

As etapas da proposta são objetivas, contudo, considerando a série/ano poderiam ser mais detalhadas, contextualizadas, considerar o suporte, o público a que se destina, a esfera de circulação e até mesmo apresentar orientações de como procederam para revisar o texto e o processo de reescrita. Como estão, supõem que os alunos dominem todas essas características do gênero e todas as etapas do processo de revisão e reescrita do texto. Nota-se uma preocupação em verificar se os alunos entenderam os conteúdos estudados. Em contrapartida, ignoram o gênero em sua dimensão sociointerativa da linguagem, tornando a proposta incoerente com a perspectiva adotada na fundamentação teórica do manual do professor, como se verifica na figura 41.

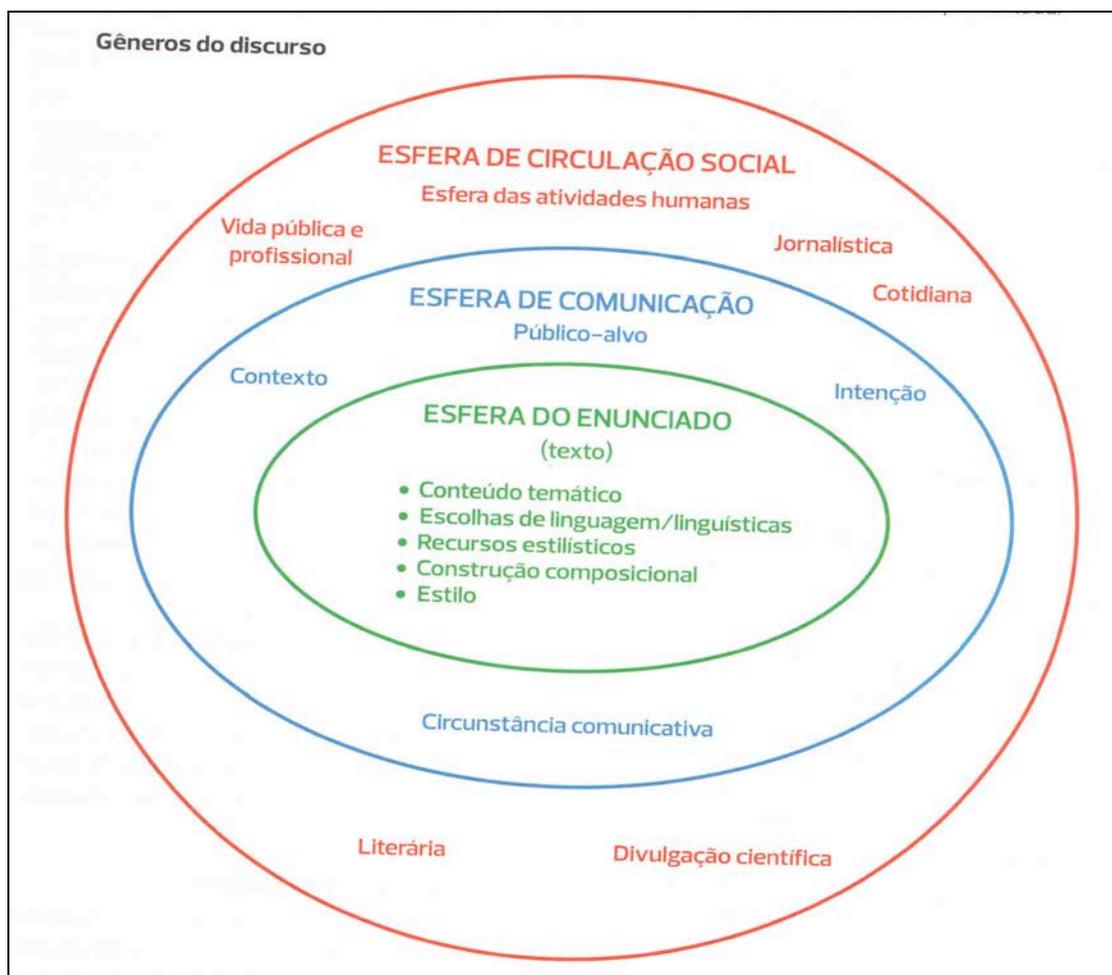


Figura 41 – Esquema conceitual de gênero discursivo, manual do professor, p. 5.

A falta de clareza tanto nas propostas que fundamentam a coleção quanto nas atividades que deveriam concretizar tais concepções, fica evidente quando apresentam (figura 41) um esquema definindo gênero discursivo. Todavia desconsideram que o gênero textual ou a Linguística Textual difere da Análise do Discurso quanto ao objeto de estudo, isto é, enquanto a primeira se preocupa com a materialidade do texto, a outra se concentra no sentido que o texto constrói nas relações sociais. E o esquema apresentado não se limita ao gênero discursivo, pois as mesmas características estão presentes nas duas abordagens, visto que são oriundas da herança bakhtiniana. O que nos permite criar a hipótese que o livro didático é falho na abordagem focada no ensino do gênero como propõe.

Outro aspecto a salientar, na proposta de produção de texto, está relacionado ao fato de ignorar o aluno, visto que esta é a primeira produção que estão realizando, o que pressupõe que deveria ser mais detalhada e direcionada. O que se observa é um distanciamento entre a proposta e o aluno, pois apresenta uma fragmentação das atividades, não deixando claras as etapas a serem cumpridas posteriormente. Por exemplo, a subseção “Roda de leitura” ao final da proposta poderia vir na introdução. Isso daria sentido à produção, funcionaria como motivação e os alunos se dedicariam mais à atividade, já que estariam cientes da intenção da produção, isto é, da apresentação aos colegas numa roda de causo. Nesse sentido, é importante destacar que as propostas não atendem aos pressupostos metodológicos da sequência didática, que é o de desenvolver módulos que instrumentalizem os alunos para a produção final.

Depois da atividade de produção, há a seção “Outro texto do mesmo gênero”, com uma sistematização do que foi estudado no capítulo e uma autoavaliação feita pelo aluno em seu caderno para avaliar o seu desempenho no processo de ensino-aprendizagem.

O capítulo 2 da unidade 1 apresenta a mesma estrutura do primeiro capítulo, mantendo a mesma metodologia de trabalho e diferindo apenas nos conteúdos abordados, logo, para não tornar a análise redundante, a seção que encerra a unidade será o objeto de análise. Para isso observe as orientações

dadas no início da seção: *“Prof.(a) em vídeos da internet é possível ouvir causos contados por Geraldinho, um grande contador de histórias nascido no interior de Goiás. Nas seções Leia mais/Veja mais/Ouçã mais há sugestões que podem colaborar para ampliar o repertório dos alunos quanto ao gênero. Com sua mediação, seus alunos poderão analisar e listar os recursos utilizados pelos contadores/ contadores ao contar / contar os fatos narrados em “rodas” de história, destacando: 1. Os recursos de linguagem utilizados na interação contador / ouvintes; 2. A escolha de linguagem para provocar o envolvimento da plateia: expressões de duplo sentido, exageros na caracterização dos fatos e personagens, escolha, ritmo da fala, pausas, etc.; 3. Os efeitos de sentido provocados também pela interação ouvintes / contador: ritmo e formas de dizer”* (BORGATTO, 2012, p. 68). Já na orientação percebe-se que o gênero está sendo abordado com enfoque mais adequado com os princípios norteadores da coleção, visto que as orientações para o professor direcionam o trabalho observando situações em que o gênero conto de tradição oral ocorre. Mesmo que seja numa situação artificial como um programa de televisão e/ou rádio. Pretende-se com essa atividade que os alunos observem as características tanto do gênero, quanto de seus interlocutores e o contexto em que se apresentam. É um avanço em relação a primeira proposta de produção analisada no capítulo 1.

Na página 68 (figura 42), as orientações dadas aos alunos são coerentes, iniciando com a etapa “Aquecimento” em que se faz um resgate do conhecimento adquirido sobre conto de tradição oral durante o desenvolvimento das atividades dos dois capítulos e uma atividade de observação, escuta e análise de conto/causos nos vários suportes de circulação desse gênero para que registrem suas características invariantes. Isso repertoria o aluno, favorecendo sua produção a ser realizada na segunda e terceira etapa da proposta. Contudo, ela se torna incoerente se pensarmos na questão sobre o gênero focado ser de tradição oral, qual é a razão de se produzir um texto escrito como produto final? Ou seja, a valorização da escrita sobre a oralidade mais uma vez é perpetuada, o que conduz o aluno a mitificar a soberania da escrita, acreditando ser inferior por não a dominar segundo as

prescrições da gramática normativa e/ou da norma de maior prestígio social: a culta. Observe nas figuras 42 e 43 a proposta de produção.

Ponto de chegada

B1. Prof(a), em vídeos da internet é possível ouvir causos contados por Geraldinha, um grande contador de histórias nascido no interior de Goiás. Nas seções Leia mais/Veja mais/Ouçá mais há sugestões que podem colaborar para ampliar o repertório dos alunos quanto ao gênero. Com sua mediação, seus alunos poderão analisar e listar os recursos utilizados pelos contadores/contadores ao contar / contar os fatos narrados em "rodas" de história, destacando: 1. os recursos de linguagem utilizados na interação contador / ouvintes; 2. a escolha de linguagem para provocar o envolvimento da plateia: expressões de duplo sentido, exageros na caracterização dos fatos e personagens, escolha, ritmo da fala, pausas, etc.; 3. os efeitos de sentido provocados também pela interação ouvintes / contador: ritmo e formas de dizer.

Produção: conto da tradição oral

A. Aquecimento

1. Recordando. O conto da tradição oral é uma narrativa:
 - transmitida oralmente, em prosa ou em verso, de geração a geração;
 - caracterizada pelo uso da linguagem espontânea com marcas de oralidade regional;
 - que mantém a informalidade da fala, mesmo no registro escrito.
2. Pesquisar outros contos da tradição oral:
 - a) ler/ouvir a leitura de colegas dos contos pesquisados. Se possível, utilizem os livros sugeridos na seção *Leia mais* desta unidade;
 - b) ouvir / cantar músicas que contam histórias da tradição popular; Prof(a), os alunos podem utilizar os textos da seção Conexões dos Capítulos 1 e 2.
 - c) buscar na internet sites em que seja possível encontrar gravações de contos de tradição popular.

B. Proposta de trabalho – Reprodução de um conto da tradição oral

1. Ouvir um "causo" ou um conto da tradição oral contado por parente ou amigo ou mesmo ouvido nos meios de comunicação.
2. Registrá-lo por escrito, atentando para:
 - a intenção do narrador: divertir, provocar suspense, criticar um comportamento ou atitude convencional;
 - as escolhas de linguagem: marcas da oralidade, informalidade, expressões regionais, espontaneidade;
 - como a sequência dos fatos foi apresentada;
 - como as personagens, os espaços e o tempo em que as ações se passam foram caracterizados;
 - como registrar por escrito: entonação, alteração de voz, de ritmo, pausa;
 - uso de palavras e expressões que dão coerência à narrativa, como *e, mas, de repente, então, aí*, etc.
3. Escolher a forma final de redigir seu texto: em **prosa** ou em **verso**.

C. Preparo da produção escrita

Conto da tradição oral

O quê? Conto da tradição popular ouvido.	Com que intenção? Emocionar; provocar riso; causar suspense.	Por que motivo? Explorar os recursos da linguagem popular.	Para quem? Para os prováveis leitores/ouvintes da antologia/contação dos contos populares.	Em que circunstância? Antologia ou apresentação oral dos contos populares ouvidos e registrados.
--	--	--	--	--

Figura 42 – Exemplo de atividade da seção “Ponto de chegada”, p. 68.

A segunda etapa, “Proposta de trabalho – Reprodução de um conto de tradição oral”, solicita a escuta de um caso para posterior registrá-lo por escrito fazendo as adaptações necessárias para esta semiose. Os procedimentos a serem tomados pelos alunos são claros e direcionados facilitando o trabalho discente. Como fase final da etapa 2, escolher a forma de redigir o texto: prosa ou verso. O capítulo 1 abordou o gênero escrito em prosa e o 2 em versos.

A terceira, “Preparo da produção escrita”, em formato de esquema apresenta a contextualização da proposta na perspectiva da Linguística Textual. Nela as orientações são introduzidas por meio de perguntas e respostas, obedecendo a metodologia de sequência didática, iniciada na etapa 1, e os elementos necessários para produção de gêneros textuais. A intenção, o quê será produzido, por quê, para quem e em que circunstâncias situam o aluno no processo de produção. Em seguida, através de outro esquema é apresentado (figura 43) os procedimentos a se tomar para redação do texto. As setas orientam cada etapa do processo saindo do conto e retornando ao conto como produto final num processo cíclico. Abaixo do esquema é proposto um roteiro guiando a produção até a versão definitiva. Para isso há um quadro de autoavaliação do conto, encerrando o processo de construção do gênero objeto de estudo da unidade. O que aparentemente seria uma boa forma de fazer os alunos retomarem suas produções, observando alguns elementos, se torna no mínimo estranho solicitar que façam uma correção gramatical de um gênero da tradição oral. Além do fato de a produção privilegiada ser a escrita e não a oral. O ensino do gênero perde o sentido diante das escolhas feitas pelas autoras, demonstrando que as mudanças no ensino não aconteceram.

A seção “Ponto de chegada”, diante das expectativas criadas pelo manual do professor atende ao que se propõe. Também contribui para a interação entre os alunos, ao solicitar a troca de textos com os colegas para que deem sugestões que enriqueçam a produção ou que auxiliem na revisão do texto. E quando os colocam com possíveis ouvintes/leitores das obras ao serem contadas ou compiladas numa antologia. Mas está distante de ser uma

proposta que atenda aos preceitos das novas tendências educacionais, em que o aluno deva ser protagonista, em que haja uma valorização das variedades linguísticas, em que o gênero seja objeto de ensino e não um ideal de ensino ou simplesmente uma utopia e que partilhe o poder a fim de promover mudanças sociais. Observe a figura 43.

Conto da tradição oral

```

    graph TD
      A[Conto da tradição oral] --> B[Fazer a versão final do texto.]
      A --> C[Elaborar roteiro a partir do causo ouvido.]
      B --> D[Reescrever trechos a partir das sugestões dos colegas que leram a produção.]
      B --> E[Reler/trocar o texto com os colegas.]
      C --> F[Anotar palavras e expressões características da linguagem.]
      C --> G[Fazer um rascunho observando os elementos e os momentos da narrativa.]
      E --> G
  
```

Roteiro

Elementos da narrativa

Narrador: ■ Espaço: ■ Tempo: ■ Personagens: ■ Enredo/ Ações: ■

Momentos da narrativa/ Enredo

Situação inicial: ■ Conflito/ Complicação: ■ Clímax: ■ Desfecho: ■

Rascunho

■ Elabore um rascunho em uma folha do caderno.

Reescrita definitiva

■ Reescreva o seu texto no caderno, fazendo as correções necessárias.

Eu: autor

Autoavaliação

■ Complete o quadro a seguir:

Conto da tradição oral	
Adequação do texto ao gênero	
Atendimento à intenção	
Adequação da linguagem	
• No texto em prosa: pontuação e paragrafação adequadas. • No texto em verso: adequação ao ritmo e à sonoridade do poema.	
Correção gramatical	

Livro para análise do Professor - Venda proibida

SURYARA BERNARDI/ARQUIVO DA EDITORA

Figura 43 – Exemplo de atividade da seção “Ponto de chegada”, p. 69.

Após a análise do manual do professor e da de algumas seções do livro didático, nota-se, principalmente em relação à fundamentação da obra, uma preocupação com o modo como o ensino de língua portuguesa ocorria e/ou ocorre nas escolas, adotando o gênero como objeto de ensino numa tentativa de preparar o aluno para agir diante das situações impostas pela sociedade, ou seja, melhorar a prática social do indivíduo por meio do ensino de conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais que têm no gênero a sua exequibilidade. No entanto, como se observou nas análises, as propostas estão distantes de serem adequadas ao que se propõem na fundamentação da coleção e ao que se imagina, na atualidade, ser ideal para formação discente, em que o indivíduo mais que aprender conteúdos específicos faça uso da linguagem constituindo e sendo constituído por ela nas relações sociais propiciadas pelo discurso, isto é, desenvolvendo uma consciência discursiva. Nesse interim, mais que optar por uma terminologia ou outra, é preciso sair da superficialidade das propostas e se aprofundar na abordagem que seja mais pertinente para seu público. Além do fato de que elas possuem objetos de estudos diferentes, mas não se excluem, uma pode complementar a outra. O que não se pode é desconsiderar a existência delas ou se limitar a discussões teóricas sem a aplicação em sala de aula. Por exemplo, os gêneros orais, embora sejam citados com certa recorrência, apresentam-se pouco sistematizados, necessitando de uma complementação por parte do professor; as orientações das etapas de produção de texto escrito, também, precisariam de maior detalhamento, a fim de se adequarem a metodologia de sequência didática como sugerem as autoras no manual do professor, mas não seguidas nas atividades do livro; em relação à leitura, as atividades se estruturam em torno de algumas estratégias e procedimentos; quanto à metodologia, alguns conteúdos são retomados garantindo o movimento em espiral defendido na fundamentação da coleção, mas a proposta de sequência didática não se mostra constante e coesa. Em suma, há vários momentos em que as atividades se apresentam descontextualizadas caracterizando o ensino com gêneros e textos como pretexto para atividades de metalinguagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a análise dos livros didáticos que perfazem o *corpus* deste estudo, obtém-se como resultados parciais, parciais porque se considerarmos como proposta de análise a perspectiva discursiva, não se pode ser conclusivo, pois a língua sendo um organismo vivo, não pode ser rotulado e/ou enclausurada em manuais fechados, prontos e acabados, isto é, nessa perspectiva ser conclusivo se torna incoerente com a própria proposta. Embora, como se observa na análise, há predominância de atividades condizentes com a Linguística Textual, a qual segundo Marcuschi, considera

a língua como uma atividade sociohistórica, uma atividade cognitiva e atividade sociointerativa. Na realidade, contempla a língua em seu aspecto sistemático, mas observa-a em seu funcionamento social, cognitivo e histórico, predominando a ideia de que o sentido se produz situadamente e que a língua é um fenômeno encorpado e não abstrato e autônomo. Não ignora a forma sistemática nem deixa de observar a regularidade sistemática (MARCUSCHI, 2008, p. 60).

O texto é considerado em seu aspecto tanto organizacional interno como seu funcionamento sob o ponto de vista enunciativo (MARCUSCHI, 2008, p. 61). O ensino de língua portuguesa da ótica da Linguística Textual deve privilegiar a diversificada produção textual e suas contextualizações na vida diária e prática de sala de aula. Em muitas das atividades presentes nos livros didáticos é possível vislumbrar tal perspectiva de abordagem. Apesar que também persiste, em vários momentos, o ensino da metalinguagem gramatical, sem a devida reflexão sobre os aspectos linguísticos em foco na atividade. Culminando na mescla de várias teorias, as quais são visíveis nas atividades propostas, mas não estão explicitamente presentes na fundamentação dos materiais (Manual do professor).

Nota-se também que a concepção original dos livros didáticos permanece até os dias de hoje. No entanto, o que se percebe, pelo menos no que diz respeito a fundamentação teórica de materiais didáticos de língua portuguesa disponibilizados às escolas, é que há um avanço na maneira de conceber o ensino de língua. Geraldi em seus estudos afirma que

uma coisa é saber a língua, isto é, dominar as habilidades de uso da língua em situações concretas de interação, entendendo e produzindo enunciados, percebendo as diferenças entre uma forma de expressão e outra. Outra coisa é saber analisar uma língua dominando conceitos e metalinguagens a partir dos quais se fala sobre a língua (GERALDI, 2013, p.118).

A *priori*, o foco do ensino restringiu-se apenas a análise da língua dominando conceitos e metalinguagens numa clara valorização da gramática normativa e imutável. Sendo ignorada a língua como instrumento de comunicação e interação social entre os indivíduos – a língua em uso -, numa perspectiva de ensino em que o aluno exercendo a linguagem terá condições de elaborar as leis e normas que regimentam a língua. Desde que a entenda como sendo sua é que poderá aprender as especificidades da língua sem prendê-las a formas fixas ampliando suas potencialidades. Não se quer dizer que o ensino da norma padrão e da gramática deva ser desprezado nas escolas. Caso isso ocorresse, estaríamos condenando, principalmente, o aluno de classe social mais baixa a ser vítima indefesa da própria sociedade. Pois, ele precisa aprender o português padrão para entender os riscos que corre e para saber agir discursivamente nos mais variados contextos e esferas de uso da língua.

A instituição escola, como um todo tem a função social de formar o jovem para interagir com o mundo que o rodeia e é através da linguagem que tal interação ocorre. Porém, enquanto o ensino focar-se apenas na cultura elitizada e distante da maioria de seus alunos, sem se preocupar com o conhecimento trazido de casa pela criança, com a sua variação linguística, com seus hábitos cotidianos, com seus sonhos e gostos, será palco de falsas aprendizagens. Em sua ânsia pelo dito correto impugna e cerceia qualquer

manifestação juvenil que fuja às normas. Quando, deveria acrescentar conhecimento e ampliar as possibilidades dos jovens incentivando-os a participar ativamente da construção do mundo que também é dele.

A esse processo alia-se a presença do livro didático que, assim como o professor, é um formador e contribuinte na construção do conhecimento cognitivo do aluno. Desse modo, as concepções de ensino reproduzidas por tais materiais interferem direta e indiretamente na aprendizagem discente. Os livros didáticos têm se atentado às orientações dos documentos oficiais que orientam o ensino da educação básica e nesse sentido, como observa Rojo,

embora os livros didáticos tenham recebido, nos últimos anos, maior atenção de autores e editores na direção de propostas de ensino mais responsáveis, continuam centrados nas práticas letradas da cultura da escrita, cujos resultados parecem não estar preparando os alunos para vida cidadã – como querem os referenciais de ensino (ROJO, 2014, p. 21).

A essa mesma conclusão chegamos após analisar o *corpus* desse estudo. A fundamentação teórica dos três livros didáticos analisados é consistente e atinente às exigências dos PCN de língua portuguesa e às teorias atuais sobre práticas didático pedagógicas no campo do ensino e aprendizagem, como: a perspectiva do gênero e dos letramentos. Sendo a fundamentação das coleções muito similares entre si, e com os PCN. A coleção *Singular & Plural*, por exemplo, em alguns momentos se confunde com o próprio PCN. Em contrapartida, a coleção *Projeto Teláris: Português* apresenta pontos conflitantes em relação à abordagem discursiva e textual entendendo-as como sinônimas, fato que se verifica também nas demais, principalmente quanto ao enfoque dado às atividades propostas para serem trabalhadas com os alunos.

Outro aspecto das coleções a se considerar é predominância do trabalho com a norma culta da linguagem e o privilégio pela língua escrita. Mesmo quando abordam as variações linguísticas, estas são apresentadas com um viés social, mas as atividades propostas, em sua maioria, solicitam para a transcrição de uma variedade menos prestigiada para outra de maior prestígio.

Tanto que uma das coleções aborda o gênero de tradição oral, mas solicita ao final uma produção escrita. Em relação a abordagem de leitura dos textos constata-se, assim como Rojo, que “são priorizados os trabalhos temático e estrutural ou formal sobre estes, ficando as abordagens discursivas ou a réplica ativa em segundo plano (ROJO, 2014, p. 19-20). Os livros didáticos *Português: linguagens* e *Singular & Plural* privilegiam além do ensino do gênero em cada unidade, a temática de mudanças pelas quais estão envolvidas as crianças de 6º ano, fato que não se observa com o mesmo enfoque no livro *Projeto Teláris: Português*. A preocupação quanto ao aluno é pouco vista na unidade analisada da referida coleção. Até as atividades de produção inicial têm uma organização pouco interativa.

Quanto ao trabalho sobre os estudos da linguagem, são pautados na gramática normativa e baseados nas formas cultas da língua padrão, raros são os casos em que exploram diferentes variedades sociais e geográficas da língua efetivamente em uso. Partem do texto, mas em sua maioria funciona como pretexto para atividades de metalinguagem. Momentos de abordagem epilinguística são poucos. Os livros didáticos, apesar de tantas orientações em contrário, ainda trazem poemas ou outros gêneros de textos literários simplesmente para explorar questões de análise sintática ou morfológica.

O trabalho com a oralidade está presente, porém é restrito. Mesmo sendo referenciado nos PCN é visível a dificuldade em se desenvolver atividades com enfoque nos gêneros da oralidade. Tendo como o seu representante maior o debate. Entretanto, trabalhar com a língua oral não pode se limitar a um único gênero e/ou como é comum em atividades em que o oral se transforma em momentos lúdicos representado em piadas e causos numa visível desvalorização.

Quanto à metodologia dos livros analisados, dão a preferência para situações de sequência didática de trabalho. No entanto, não são claras, principalmente, se considerarmos que o material é para o aluno, a organização e coesão entre algumas seções distribuídas pelos capítulos são desarticuladas e rompem com a sequência de trabalho. Ademais, o livro didático não pode ser entendido como o centro do processo, mas como um instrumento para a construção do conhecimento.

Outro aspecto a se considerar refere-se à questão do compartilhamento de poder presente em tais materiais. O gênero entendido como objeto de ensino, perde suas potencialidades por ser apresentado como fim para o processo de forma categorizada e taxionômica. Contudo, enquanto meio ele propiciaria o compartilhamento de poder, ou seja, o empoderamento se daria na promoção de aprendizagens significativas para os sujeitos envolvidos, em que além de fazerem o uso social da linguagem por meio dos gêneros materializado no enunciado e em sua vontade de querer dizer. Como o trabalho, ainda não se concretiza nesses moldes, o livro didático visto como leitura obrigatória para os estudantes, além de não empoderar os indivíduos, faz a manutenção do poder constatada por meio de atividades que não promovem a devida reflexão e contribui para a manutenção de rótulos sociais referentes à língua. Diante disso, conforme afirma Brait,

as contribuições bakhtinianas para uma teoria/análise dialógica do discurso, sem configurar uma proposta fechada e linearmente organizada, constituem de fato um corpo de conceitos, noções e categorias que especificam a *postura dialógica*¹² diante do *corpus discursivo*, da metodologia e do pesquisador. A pertinência de uma perspectiva dialógica se dá pela análise das especificidades discursivas constitutivas de situações em que a linguagem e determinadas atividades se interpenetram e se interdefinem, e do compromisso ético do pesquisador com o objeto, que, dessa perspectiva, é um sujeito histórico (BRAIT, 2012, p. 29).

Ou seja, no processo de didatização do gênero na perspectiva dialógica e não do pensamento dogmático (BAKHTIN, 2006), as atividades propostas nos materiais didáticos devem exceder os limites dos manuais dos professores chegando ao livro do aluno com atividades que favorecem a aprendizagem na perspectiva dialógica e sociointerativa da linguagem.

Em síntese, mesmo com vários aspectos a serem revisados, o *corpus* traz em seu bojo uma abordagem de ensino mais linguística sem, no entanto, se desvencilhar completamente da história do ensino de português, mas o redimensionando na tentativa de propor uma aprendizagem significativa e coerente com as novas tendências educativas e teorias fundantes sobre vários

¹² Grifos do autor.

aspectos da língua. Adotaram o gênero como objeto de ensino numa tentativa de preparar o aluno para agir diante das situações impostas pela sociedade, ou seja, melhorar a prática social do indivíduo por meio do ensino de conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais que têm no gênero a sua exequibilidade. E, embora apresentem problemas, é um avanço a se considerar na produção de materiais voltados à educação, pois apresentam a preocupação em se adequarem às novas exigências do processo de ensino e aprendizagem postuladas pelos documentos oficiais como, por exemplo, os *Parâmetros Curriculares Nacionais*. No entanto, a parceria com o professor deveria ser melhor articulada, visto que se observa, ainda, um discurso autoritário presente nos materiais que timidamente começam a considerar o professor como aliado em seu processo de transposição didática centrado na formação de cidadãos críticos e participativos, ou seja, em que o foco do processo de aprendizagem seja o aluno e o gênero funcione como meio para que a aprendizagem se efetive.

A fim de comparar os três livros didáticos segue uma tabela contendo as principais características observadas nas atividades de cada um dos materiais didáticos, por meio da qual é possível compará-los.

QUADRO COMPARATIVO		
Livro 1 – Português: Linguagens	Livro 2: Singular & Plural	Livro 3: Projeto Teláris – Português
Diversidade de gêneros verbais e não verbais.	Diversidade de gêneros verbais e não verbais.	Diversidade de gêneros verbais e não verbais.
Leitura: predomínio de textos clássicos da literatura.	Leitura: predomínio de textos clássicos da literatura.	
Trabalha com algumas estratégias de leitura.	Trabalha com algumas estratégias de leitura.	Trabalha com algumas estratégias de leitura.
Predomínio da norma padrão da linguagem.	Predomínio da norma padrão da linguagem.	Predomínio da norma padrão da linguagem.
Recorrente uso do texto como pretexto para atividades de metalinguagem gramatical.	Mescla atividades contextualizadas com atividades classificatórias,	Recorrente uso do texto como pretexto para atividades de metalinguagem gramatical.

	menos epilinguísticas.	
Língua vista como um prêmio – distante do aluno, apesar de haver uma preocupação inicial quanto a linguagem presente nos textos.	Linguagem adequada ao público alvo quanto à temática.	
Estrutura da obra: unidades, capítulos e seções.	Estrutura da obra: Cadernos, unidades, capítulos e seções.	Estrutura da obra: Livro espiralado. Unidades, capítulos, seções e um projeto coletivo.
Fundamenta-se nos PCN e nos estudiosos da linguagem atuais.	Fundamenta-se nos PCN e nos estudiosos da linguagem atuais.	Fundamenta-se nos PCN e nos estudiosos da linguagem atuais.
Apresenta sugestões de pesquisa, filmes e atividades extraclasse.	Apresenta no início de cada capítulo o conteúdo a ser trabalhado.	Apresenta sugestões de pesquisa, filmes e atividades extraclasse.
Valoriza o capítulo intervalo, que rompe com a estrutura do livro.		
Gênero foco da unidade 1: Conto.	Gêneros focos da unidade 1: Diários e Festival de esquetes.	Gêneros foco da unidade 1: Causo/Conto.
Tipologia narrativa.	Tipologia narrativa.	Tipologia narrativa.
Retomada de análises de texto narrativo com foco estruturalista (Vladimir Propp).	Elementos da narrativa. Valoriza a intencionalidade do texto.	Elementos da narrativa.
Temática abordada na unidade 1: Mundo da fantasia (Era uma vez...).	Temática apresentada na unidade 1: Mudanças e transformações.	Contos e causos da tradição oral.
	Sensível às mudanças vivenciadas pelos alunos em sua fase de transição.	
O aluno tem função passiva no processo de ensino e de aprendizagem tendo direito a voz em raros momentos. Apesar de haver atividades em grupos que demandem maior interação.	Apresenta várias atividades que exigem o envolvimento dos alunos, mas ainda não têm autonomia.	O aluno tem função passiva no processo de ensino e de aprendizagem tendo direito a voz em raros momentos. Na unidade analisada, há poucas atividades de interação.
Ocorre apagamento do sujeito-aluno durante o processo.		Ocorre apagamento do sujeito-aluno durante o processo.

Uso de nomenclaturas – ensino de gramática tradicional.	Uso de nomenclaturas – ensino de gramática transita entre o tradicional e o epilinguístico.	Uso de nomenclaturas – ensino de gramática tradicional.
Oralidade resumida a linguagem coloquial. A qual serve de mote para atividades de tradução para norma padrão.		Oralidade resumida a linguagem coloquial. A qual serve de mote para atividades de tradução para norma padrão.
Variação linguística – discurso incoerente com a prática presente nas atividades.	Variação linguística: há uma valorização, mas ainda apresenta falhas.	Variação linguística: há uma valorização, mas ainda apresenta falhas.
Predomínio da escrita.	Predomínio da escrita.	Predomínio da escrita.
Manual do professor: sugere autonomia do professor, mas isso não se concretiza – progressão temática.	Manual do professor – autonomia do professor para escolher a ordem dos cadernos – parcial (progressão temática).	Manual do professor: trabalha com sequência didática de trabalho, apesar de falha. A autonomia do professor se limita a substituir um ou outro exercício. Agrupamento de gêneros em espiral.
Apresenta respostas no corpo do livro didático do professor.	Apresenta respostas no Manual do Professor.	Apresenta respostas no corpo do livro didático do professor.
	Apresenta sistematizações do conteúdo estudado.	Apresenta sistematizações do conteúdo estudado.
Tem enfoque nas características invariantes do gênero.	Tem enfoque nas características invariantes do gênero.	O ensino do gênero fica em segundo plano. Tem enfoque nas características invariantes do gênero.

Em suma, o processo de didatização do gênero apresentado nos materiais ocorre por meio de um gênero central para cada unidade ou capítulo, com a presença de vários outros gêneros que contribuem para o desenvolvimento tanto de atividades epilinguísticas ou de simples metalinguagem, quanto para aprendizagem e produção do gênero foca do capítulo. Todavia a articulação entre os diversos gêneros presentes nos materiais não acontece de forma clara para os alunos. Em muitos momentos, não é clara nem no próprio material. A articulação entre tais gêneros, considerando que os PCN delimita o gênero e o texto como objeto de ensino da língua portuguesa, deveria ser melhor desenvolvida na progressão temática

de cada livro. Outra questão a ser considerada, diz respeito à dificuldade encontrada nos materiais em saber o que é da Linguística Textual, o que é da Análise do discurso, da Teoria da Comunicação ou da Teoria Literária. Tais teorias são abordadas simultaneamente nas atividades e, em alguns casos, tratadas como sinônimas.

O trabalho apresentado nos materiais didáticos demonstra a preocupação de seus idealizadores em adequar-se às exigências do ensino atual e apresentam avanços interessantes que devem ser considerados no processo de estudo do material. Embora, saibamos que tais avanços ocorram relativamente devagar e que há muitos outros interesses por trás do material.

REFERÊNCIAS

AMORIN, Marília. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas**. São Paulo: Musa Editora, 2004.

ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

BAZERMAN, C. Ato de fala, gêneros textuais e sistemas de atividades: como os textos organizam atividades e pessoas. In: _____. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. Tradução e adaptação de Judith Chambliss Hoffnagel. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BORGATTO, A. M. T. *et al.* **Projeto Teláris: português**. 1. ed. São Paulo: Ática, 2012.

BRAIT, B. **Bakhtin: outros conceitos-chave**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

BRAIT, B. PCNS, gêneros e ensino de língua: faces discursivas da textualidade. In: ROJO, R. **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCN's**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2008, p. 21.

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

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Guia de livros didáticos: PNLD 2014: língua portuguesa: ensino fundamental: anos finais**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2013.

CARSPECKEN, P. F. **Pesquisa qualitativa crítica: conceitos básicos**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 395-424, maio/ago. 2011, ISSN 0100-3143 Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>

CAVALCANTE, M. M. **Os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2013.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T.C. **Português: linguagens**. 6º ano: língua portuguesa. 7. ed. Reform. São Paulo: Saraiva, 2012.

CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth. **Ensino de língua portuguesa e inquietações teórico-metodológicas: os gêneros discursivos na aula de português e a aula (de português) como gênero discursivo.** *Alfa, rev. linguíst. (São José Rio Preto)*, 2012, vol.56, no.1, p.249-269. ISSN 1981-5794

CHARAUDEAU, P., MAINGUENEAU, D. **Dicionário de Análise do Discurso.** São Paulo: Contexto, 2004.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: _____. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

DIJK, T. A. Van. **Discurso e poder.** Judith Hoffnagel, Karina Falcone, organização. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

DIONÍSIO, Ângela Paiva. **Livros didáticos de Português formam professores?.** Brasília- DF: Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: formação de professores, out., v. 1, n. 6. MEC/SEF, 2001, p. 82-88. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol1b.pdf>>. Acesso em: jun. 2015.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social.** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2008.

FIGUEIREDO, L. de *et al.* **Singular e plural: leitura, produção e estudos da linguagem.** 1. ed. São Paulo: Moderna, 2012.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970.** 23. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

GALEMBECK, P. de T. A Linguística Textual e seus mais recentes avanços. In: **Cadernos do IX Congresso Nacional de Linguística e Filologia**, vol. IX n. 5, p. 68-76 (UERJ-RJ), 2005. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/ixcnlf/index.htm>; Acesso em: 13 de jul. 2014.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem.** 5. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

HANKS, W. F. Texto e textualidade. In: _____. **Língua como prática social: das relações entre língua, cultura e sociedade a partir de Bourdieu e Bakhtin.** Tradução de Anna Christina Bentes, Marco Antônio Rosa Machado, Marcos Rogério Cintra e Renato C. Rezende. São Paulo: Cortez, 2008.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender: os sentidos do texto.** 3. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

LIBÂNEO, J. C. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARCUSCHI, L. A. **Linguística de texto: o que é e como se faz?** São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MOLLICA, M. C. *et al.* O letramento de sujeitos típicos e atípicos. In: PALOMANES, R.; BRAVIN, A. M. (Orgs.). **Práticas de ensino de português**. São Paulo: Contexto, 2012.

OLIVEIRA, M. M. **Sequência didática interativa no processo de formação de professores**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

ORLANDI, E. P. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. 4. ed., 3. reimpressão. Campinas, SP: Pontes, 2003.

PALOMANES, R. Sobre o processamento cognitivo e aquisição de conhecimento. In: PALOMANES, R.; BRAVIN, A. M. (Orgs.). **Práticas de ensino de português**. São Paulo: Contexto, 2012.

PNLD 2014,

RAFAEL, E. L. Atualização em sala de aula de saberes linguísticos de formação: os efeitos da transposição didática. In: KLEIMAN, A. B. **A formação do professor: perspectivas da linguística aplicada**. Campinas, SP: Mercado da Letras, 2001.

RAMOS, R. A. (Org.) **Universos: língua portuguesa**. 1. ed. São Paulo: Edições SM, 2012.

ROJO, R. **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCN's**. 5. reimpressão. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2008.

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

ROJO, R. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

ROJO, R.; BATISTA, A. A. G. (Orgs.) **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. 2ª reimpressão. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2014.

SANTOS, I. P. dos. **Linguística**. *Estud. av.*, Dez 1994, vol.8, no.22, p.481-486. ISSN 0103-4014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141994000300069; Acesso em 13 jul. 2014.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. **Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, códigos e suas tecnologias / Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; coordenação de área, Alice Vieira. – São Paulo: SEE, 2010.**

SAUSSURE, F. de. **Curso de Linguística Geral**. Tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. 27. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

ANEXO 1

RELAÇÃO DE LIVROS DIDÁTICOS DE PORTUGUÊS DO ENSINO FUNDAMENTAL DAS ESCOLAS ESTADUAIS DO MUNICÍPIO DE PRESIDENTE PRUDENTE				
CIE	NOME DA ESCOLA	COLEÇÃO	AUTOR(ES)	EDITORA
031884	EE Profa. Celestina C. T. Teixeira	<i>Português: linguagens</i>	William Roberto Cereja / Thereza Cochar Magalhães	Saraiva
032050	EE Florivaldo Leal	<i>Português: linguagens</i>	William Roberto Cereja / Thereza Cochar Magalhães	Saraiva
031756	EE João Alfredo Da Silva	<i>Português: linguagens</i>	William Roberto Cereja / Thereza Cochar Magalhães	Saraiva
031999	EE Dr. José Foz	<i>Português: linguagens</i>	William Roberto Cereja / Thereza Cochar Magalhães	Saraiva
032001	EE Profa. Marietta F. de Assumpção	<i>Português: linguagens</i>	William Roberto Cereja / Thereza Cochar Magalhães	Saraiva
049724	EE Profa. Mirella Pesce Desidere	<i>Português: linguagens</i>	William Roberto Cereja / Thereza Cochar Magalhães	Saraiva
032074	EE Monsenhor Sarrion	<i>Português: linguagens</i>	William Roberto Cereja / Thereza Cochar Magalhães	Saraiva
032104	EE Antonio Fioravante de Menezes	<i>Singular & plural: leitura, produção e estudos da linguagem</i>	Laura de Figueiredo / Marisa Balthasar / Shirley Goulart	Moderna
044684	EE Prof. Arlindo Fantini	<i>Singular & plural: leitura, produção e estudos da linguagem</i>	Laura de Figueiredo / Marisa Balthasar / Shirley Goulart	Moderna
031926	EE Prof. Hugo Miele	<i>Singular & plural: leitura, produção e estudos da linguagem</i>	Laura de Figueiredo / Marisa Balthasar / Shirley Goulart	Moderna

031951	EE Vereador Pedro Tofano	<i>Singular & plural: leitura, produção e estudos da linguagem</i>	Laura de Figueiredo / Marisa Balthasar / Shirley Goulart	Moderna
031744	EE Profa. Maria Luiza Bastos	<i>Projeto Teláris: Português</i>	Ana Trinconi Borgatto / Terezinha Bertin / Vera Marchezi	Ática
031860	EE Profa. Maria Luiza Formozinho Ribeiro	<i>Projeto Teláris: Português</i>	Ana Trinconi Borgatto / Terezinha Bertin / Vera Marchezi	Ática
032098	EE Dr. Marrey Junior	<i>Projeto Teláris: Português</i>	Ana Trinconi Borgatto / Terezinha Bertin / Vera Marchezi	Ática
043148	EE Prof. Plácido Braga Nogueira	<i>Projeto Teláris: Português</i>	Ana Trinconi Borgatto / Terezinha Bertin / Vera Marchezi	Ática
031800	EE Profa. Anna Antonio	<i>Universos: língua portuguesa</i>	Rogério de Araújo Ramos	SM
047673	EE Prof. Joel Antonio de L. Genésio	<i>Universos: língua portuguesa</i>	Rogério de Araújo Ramos	SM
900965	EE Profa. Fatima Ap. Costa Falcon	<i>Tecendo Linguagens</i>	Tania Amaral Oliveira / Elizabeth Gavioli de Oliveira Silva / Cícero de Oliveira Silva / Lucy Aparecida Melo Araújo	IBEP
921920	EE Francisco Pessoa	<i>Tecendo Linguagens</i>	Tania Amaral Oliveira / Elizabeth Gavioli de Oliveira Silva / Cícero de Oliveira Silva / Lucy Aparecida Melo Araújo	IBEP
043151	EE Profa. Clotilde Veiga De Barros	<i>Vontade de saber Português</i>	Tatiane Brugnerotto / Rosemeire Alves	FTD

031732	EE Fernando Costa	<i>Projeto Araribá: Português</i>	Áurea Regina Kanashiro	Moderna
031914	EE Prof. Miguel Omar Barreto	<i>A aventura da linguagem</i>	Luiz Carlos Travaglia / Vania Maria B. A. Fernandes / Maura Alves de Freitas Rocha	Dimensão
031963	EE Comendador Tannel Abbud	<i>Jornadas.port - língua portuguesa</i>	Dileta Antonieta Delmanto / Franklin de Matos / Laiz Barbosa de Carvalho	Saraiva