

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “Júlio de Mesquita Filho”
Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara-SP
Pós-Graduação em Lingüística e Língua Portuguesa

PCN E PRÁTICA DOCENTE DE LÍNGUA PORTUGUESA:
Articulações possíveis

Fernanda Bettini Bonadio

ARARAQUARA – 2007

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “Júlio de Mesquita Filho”
Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara-SP
Pós-Graduação em Lingüística e Língua Portuguesa

PCN E PRÁTICA DOCENTE DE LÍNGUA PORTUGUESA:
Articulações possíveis

Pós-graduanda: Fernanda Bettini Bonadio
Orientadora: Profa. Dra. Letícia Marcondes Rezende

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Lingüística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras “Júlio de Mesquita Filho”, da Universidade Estadual Paulista de Araraquara, como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Lingüística e Língua portuguesa, sob a orientação da Profª. Drª. Letícia Marcondes Rezende.

ARARAQUARA – 2007

Fernanda Bettini Bonadio

**PCN E PRÁTICA DOCENTE DE LÍNGUA PORTUGUESA:
Articulações possíveis**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Lingüística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras “Júlio de Mesquita Filho”, da Universidade Estadual Paulista de Araraquara, como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Lingüística e Língua portuguesa, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Letícia Marcondes Rezende.

**ARARAQUARA
2007**

BANCA EXAMINADORA

*A Deus, que me ensina a
aprender e a crescer com as
adversidades.*

*A meus pais, pela forma como
souberam me levar a acreditar
que o esforço sempre vale a
pena e por suas renúncias para
que eu pudesse me tornar o
que sou.*

*A meus filhos Mariana, Gil, João
Paulo, Rafael e Mateus, fonte
de inspiração e do desejo de ir
além.*

*A Gilberto, por me desafiar.
A Máxima e Edézio, pelo apoio
e estímulo constantes.*

AGRADECIMENTOS

À Prof^ª. Dr^ª. Letícia Marcondes Rezende, que permaneceu corajosamente a meu lado, orientando não somente a execução de um trabalho acadêmico, mas a postura diante dos desafios apresentados ao longo dessa convivência, permitindo e promovendo crescimento e consciência.

Ao Sistema COC de Ensino, aqui representado por José Henrique del Castillo Melo e Mônica V. A. Righi, pelo apoio, pela compreensão, pela cooperação e por criarem condições para que este trabalho pudesse ser realizado e concluído.

A minha amiga Maria Helena Freiria, companheira de risos e conflitos, pela presença sempre amiga e motivadora.

Aos Profs. Drs. Maria Suely Crocci de Souza, Marisa Gianechini, Vera Lúcia Abriatta, Álvaro Maia e Rubens Maia por terem me colocado a caminho e iluminado meu olhar.

Aos professores e colegas que conviveram comigo durante esse curto período de mestrado, em especial Bia, Thais e Prof^ª. Dr^ª. Maria Tereza Camargo Biderman, por terem conquistado um lugar permanente em minha memória.

À amiga Help, que, embora não tenha feito a revisão deste trabalho, sabe que tem sua presença inscrita nele.

A Tânia, amiga especial, pelo seu sorriso e solicitude.

A Fabiana Gomes, amiga distante no espaço e no tempo, mas que reacendeu, na hora certa, a o desejo adormecido de aprender e crescer.

RESUMO

Tendo em vista o momento educacional brasileiro e a necessidade de se trabalhar pela qualidade no ensino, especialmente na disciplina de língua portuguesa, o objetivo deste trabalho é oferecer aos professores de língua portuguesa do terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental uma referência para a elaboração de práticas pedagógicas coerentes com os princípios estabelecidos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN. Num primeiro momento, será feita uma leitura do conteúdo desse documento e a articulação de suas questões centrais com as entrevistas feitas com professores da rede pública de duas cidades do interior do estado de São Paulo. Num segundo momento, partir das conclusões obtidas nessa análise serão propostas atividades relacionadas às práticas lingüístico-discursivas requeridas pelos PCN, buscando um encaminhamento didático-metodológico coerente com os pressupostos dos PCN.

ABSTRACT

Having in mind the Brazilian educational moment and the need of working in teaching quality, specially in the Portuguese language subject, the purpose of this study is to offer Portuguese language teachers of the third and forth cycles of the basic education a reference to elaborate coherent teaching practices with the principles established by the Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN. At a first moment, a reading of this document content will be done and the articulation of its main topics with interviews of some public school's teachers of two cities in the interior of the São Paulo State. At a second moment, from the conclusions obtained in this analysis, activities will be proposed related to the linguistic-discursive practices demanded by PCN, aiming at a didactic and methodological procedure coherent with the assumptions of PCN.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO IV: METODOLOGIA	25
1. Seleção da metodologia	25
2. Descrição das etapas do trabalho	25
3. Descrição dos instrumentos de coleta de dados	28
3.1 Pesquisa bibliográfica	28
3.2 Questionário	29
3.3 Entrevista semi-estruturada	30
3.4 Sujeitos da pesquisa	31
CAPÍTULO II	33
1. Os PCN de Língua Portuguesa para 3º e 4º Ciclos do Ensino Fundamental – Leitura e apresentação dos conteúdos do documento....	33
1.1 Primeira Parte	33
1.1.1. Estrutura e organização dos PCN	33
1.1.2. Ensino a natureza da linguagem	35
1.1.3. Discurso e suas condições de produção, gênero e texto	36
1.1.4. Aprender e ensinar língua portuguesa na escola	40
1.1.5. Objetivos gerais de língua portuguesa para o ensino fundamental.	44
1.1.6. Conteúdos do ensino de língua portuguesa	45
1.1.7. Conteúdos de língua portuguesa e temas transversais	47
1.2. Segunda Parte	48
1.2.1. Ensino e aprendizagem	48
1.2.2. Objetivos de ensino	51

1.2.3. Conteúdos	53
1.2.4. Tratamento didático dos conteúdos	59
1.2.5. Tecnologia da informação e língua portuguesa	67
1.2.6. Ensino, aprendizagem e avaliação	68
CAPÍTULO III	71
1. Análise das entrevistas de P1, P2, P3, P4 e P5	72
CAPÍTULO IV	87
1. Questões centrais dos PCN e sua relação com as entrevistas realizadas	87
1.1. O texto como unidade de trabalho	87
1.2. Os gêneros textuais	90
1.3. Variação lingüística	96
1.4. Refacção de textos	100
CAPÍTULO V	105
1. Propostas de exercícios com base nas prescrições dos PCN	105
1.1. Textos orais	105
1.1.1. O que dizem os PCN	106
1.1.2. Proposta 1 – Predomínio: textos e gêneros orais	108
1.2. Variação lingüística	116
1.2.1. O que dizem os PCN	117
1.2.2. Proposta 2 – Predomínio: variação lingüística e gêneros textuais (cordel)	117
1.3. O texto como unidade de trabalho	126
1.3.1. O que dizem os PCN	127

1.3.2. Propostas 3 a 7 – Predomínio: texto como unidade de trabalho ponto de partida para o encaminhamento didático-metodológico das práticas discursivas	128
1.4. Temas transversais	152
1.4.1. O que dizem os PCN	152
1.4.2. Proposta 8 – Predomínio: tema transversal: pluralidade cultural..	153
1.5. Reflexão sobre a linguagem	161
1.5.1. O que dizem os PCN	162
1.5.2. Proposta 9 – Reflexão sobre a linguagem	162
2. Propostas de exercícios a partir de textos produzidos por aluno de 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental	169
2.1. Refacção de textos	169
2.1.1. O que dizem os PCN	172
2.1.2. Propostas de exercícios a partir de textos produzidos por alunos.....	173
CONSIDERAÇÕES FINAIS	181
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	185
ANEXOS	

INTRODUÇÃO

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN são fruto de uma necessidade que há muito tempo se impõe na sociedade brasileira: a reorganização do sistema educacional, o qual não atende de forma satisfatória e eficaz à demanda por educação surgida principalmente a partir da segunda metade do século XX. Nessa época, o acesso à educação básica passou da condição de opção à de obrigatoriedade em muitos países chamados “do Terceiro Mundo”, levando, assim, aos bancos escolares uma grande quantidade e variedade de pessoas. Além disso, a urbanização e o êxodo rural que tiveram lugar no Brasil especialmente a partir da década de 1970 criaram as condições para que a educação ocupasse lugar de destaque como condição para o acesso ao mercado de trabalho e para a ascensão social. A educação básica passava a ser, dessa forma, a porta para o ingresso e a participação em uma sociedade cada vez mais letrada, e o domínio da leitura e da escrita deixava de ser privilégio das elites para começar a fazer parte, de forma cada vez mais concreta, da vida de milhões de pessoas de condição social inferior ou de alguma forma impossibilitadas, anteriormente, de frequentar a escola.

O que ocorreu, na realidade, foi que tanto o sistema educacional nacional, de modo geral, como as instituições escolares, cada uma com suas especificidades, enfrentaram dificuldades para receber o grande contingente de alunos que se apresentava. A Educação nacional não estava realmente organizada e preparada para a educação em massa que se impôs de forma irreversível desde então. Começou-se a verificar, desde essa época, uma crescente queda na qualidade do ensino no país. Como decorrência desses

fatos, dessa nova configuração social e educacional, desenvolveu-se um interesse cada vez maior em entender e explicar esse fenômeno, mas principalmente em oferecer opções exeqüíveis de estratégias e métodos que levassem a um incremento na qualidade de ensino e ao sucesso escolar, invertendo a tendência à decadência que se observava. Voltaram-se, dessa forma, para a educação os olhares de muitos pesquisadores e surgiram, a partir de então, diversas correntes de pensamento e metodologias de ensino, a maioria delas baseada em estudos de pesquisadores estrangeiros que se difundiam no meio acadêmico brasileiro, com destaque para os de Piaget e de Vygotsky, que tematizavam os processos cognitivos envolvidos no desenvolvimento do sujeito.

A importância do ensino e da aprendizagem de língua portuguesa, nesse contexto, adquire nova importância, uma vez que a competência em leitura e escrita são condição *sine qua non* para o acesso aos conteúdos de todas as outras áreas do conhecimento. A partir da década de 1980, intensificaram-se as críticas ao ensino de língua portuguesa, em decorrência do desenvolvimento de pesquisas na área da ciência lingüística, que conquistava autonomia em relação à tradição normativa e filológica e apresentava reflexões inovadoras a respeito da língua, da linguagem e das formas de apropriação e utilização de ambas pelos falantes. Surgiram, assim, novas áreas de investigação, como, por exemplo, a sociolingüística e a psicolingüística, possibilitando avanços significativos nas áreas da educação e psicologia da aprendizagem. (PCN, 1998, p. 17)

Esses estudos foram de fundamental importância principalmente porque, até então, a abordagem gramatical normativa parecia suficiente e adequada ao

ensino e aprendizagem de língua portuguesa. Mesmo nos dias atuais, em que as ciências lingüísticas já se encontram em um estágio avançado de reconhecimento e legitimação, muitos educadores da área de língua portuguesa ainda nutrem uma forte resistência em relação à lingüística, talvez por não terem percebido de forma suficientemente lúcida as grandes mudanças por que passou todo o sistema educacional, permanecendo presos a um modelo de ensino e aprendizagem que obviamente tem o seu valor por muito ter contribuído para a formação de várias gerações, mas que exige atualização a fim de dar conta de novas necessidades e de acompanhar as constantes e velozes mudanças por que passam o mundo e as sociedades que o compõem, mudanças que influenciam não somente os processos de aquisição de conhecimentos, mas os próprios conhecimentos e informações de que se dispõe, abrindo espaço para novas concepções de mundo e das maneiras por meio das quais se pode viver e agir nele.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN surgem no final da década de 1990, mais precisamente em 1998, propostos pelo Ministério da Educação como parte de uma política educacional que, alegava-se, visava à melhoria e à modernização na educação no país, no caminho esboçado pela Lei de Diretrizes e Bases - LDB (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), em relação aos padrões e políticas vigentes até a época de seu lançamento.

Com relação ao Ensino Fundamental, a LDB traz alterações relevantes, como o objetivo de promover a formação básica do cidadão (Art. 32), o desenvolvimento da capacidade de aprender, com vistas à aquisição de conhecimentos e habilidades e à formação de valores e atitudes (Art. 32, Inciso III), a flexibilidade que permite sua organização em ciclos (Art. 32, § 1) e a

possibilidade de progressão continuada nos ciclos (Art. 32, § 2º). Essas mudanças são mais coerentes com as condições reais dos alunos e permitem maior liberdade na busca de soluções, especialmente em relação à “cultura do fracasso” decorrente do alto número de retenções.

Na esteira da LDB, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, instituídas pelo Conselho Nacional de Educação por meio da Resolução CEB nº 2, de 7 de abril de 1998, indicam que é preciso promover a articulação interna da escola, orientam o trabalho de elaboração e execução de uma proposta pedagógica e apontam como fator determinante do sucesso do processo de ensino-aprendizagem o trabalho coletivo.

Mesmo apresentando-se como uma proposta sem caráter de obrigatoriedade, os PCN pretendem ser "um referencial comum para a educação escolar no Brasil", tendo em vista uma formação de qualidade, e assumem a feição de política pública ao situarem-se como uma orientação oficial que

"estabelece uma meta educacional para a qual devem convergir as ações políticas do Ministério da Educação e do Desporto, tais como os projetos ligados a sua competência na formação inicial e continuada de professores, à análise e compra de livros e outros materiais didáticos e à avaliação nacional. Têm como função subsidiar a elaboração ou a revisão curricular dos Estados e Municípios, dialogando com as propostas e experiências já existentes, incentivando a discussão pedagógica interna das escolas e a elaboração de projetos educativos, assim como servir de material de reflexão para a prática de professores" (PCN, v. 1, p.36).

Os PCN, seguindo as determinações da LDB e as Diretrizes Curriculares Nacionais, propõem novos objetivos para o Ensino Fundamental, como a promoção da cidadania, do estímulo a um posicionamento crítico por parte dos alunos, a valorização da pluralidade cultural, a capacitação para a utilização de diferentes linguagens como forma de expressão, a utilização de informações, a resolução de problemas, entre outros.

Em relação à área específica de língua portuguesa, os PCN assumem que a prática pedagógica deve se orientar pelo uso real da linguagem a fim de que os alunos adquiram novas habilidades lingüísticas. Valorizam, ainda, a dimensão social da linguagem e vinculam o domínio da linguagem ao exercício pleno da cidadania. Enfatizam a participação crítica e a reflexão do aluno diante da língua que utiliza como principal meio de expressão e as variedades e pluralidade de uso inerentes a qualquer idioma.

Essas novas orientações, tanto da LDB quanto das Diretrizes Curriculares ou dos PCN constituem revisões importantes no contexto da legislação e das práticas educacionais. Desse modo, elas precisam estar presentes na configuração do livro didático; é necessário que seus conteúdos estejam vinculados às práticas sociais. O livro didático deve se converter em instrumento que favoreça a aprendizagem, a construção e o domínio do conhecimento e a reflexão, a fim de que o aluno compreenda a realidade e consiga agir sobre ela.

O Programa Nacional do Livro Didático – PNLD pretende, nesse sentido, contribuir para o desenvolvimento de concepções de livro didático diferentes das anteriores, propondo novas formas de relação entre o livro didático e o trabalho docente, favorecendo o enriquecimento e a diversificação

dos materiais inscritos no Programa e, conseqüentemente, uma melhor qualidade no ensino.

Para atingir seus objetivos, o PNLD instituiu um processo de avaliação dos livros didáticos, a partir de 1995. Após a publicação dos PCN, que, embora não possuam caráter de obrigatoriedade, correspondem a uma referência comum para a educação no país e têm o peso de uma orientação oficial, a qualidade dos livros didáticos tem aumentado consideravelmente. Dessa forma, é incongruente verificar que a qualidade da educação não acompanha os avanços alcançados pelos principais instrumentos pedagógicos utilizados por professores de toda a rede pública oficial de ensino. De fato, pode-se constatar, por meio de avaliações como a do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – PISA, ou o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – Saeb, ou ainda o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – Saresp, que o ensino no Brasil está muito abaixo da média, tanto do ponto de vista de entendimento da língua como de matemática e ciências, disciplinas que também foram avaliadas. O Pisa revela, também, que aqueles estudantes excelentes, que têm um desempenho muito acima da média, são um percentual significativo nos outros países. No Brasil, esse índice é desprezível.

Nesse contexto, a pesquisa acadêmica passou a aprofundar as discussões acerca dos manuais didáticos, propiciando uma maior compreensão desse gênero, bem como de suas dimensões socioculturais, políticas e econômicas, mas sobretudo de seu papel central na prática docente e na formação dos aprendizes.

As conclusões a que se tem chegado são, em parte, desanimadoras, pois apontam, segundo alguns estudos, para um quadro de despreparo do profissional de educação, especialmente o de língua portuguesa, frente às inovações apresentadas pelos novos modelos didático-metodológicos presentes tanto nos PCN quanto nos livros didáticos formatados de acordo com as exigências desses programas político-educacionais. Sabe-se, por exemplo, conforme atestam ROJO & BATISTA (2003), que as expectativas do PNLD são diferentes das dos professores que utilizam os livros avaliados pelo Programa. Acerca das escolhas dos professores, verifica-se que:

Tendo em vista o PNLD/1997, cerca de 72% das escolhas docentes recaíram sobre os livros não-recomendados e apenas cerca de 28% sobre os recomendados. No PNLD/1998, embora a soma dos livros recomendados (com distinção, 21,88%; com ressalvas, 22,15%; ou simplesmente recomendados, 14,64%) tenha constituído o grupo mais escolhido pelos docentes, a categoria que, isoladamente, mostrou-se a mais representada continuou sendo a dos não-recomendados (41,33%). No PNLD/1999, por fim, as escolhas dos docentes, com a eliminação da categoria dos não-recomendados, recaíram, predominantemente, sobre a dos recomendados com ressalvas (46,74%), a dos recomendados com distinção representando apenas 8,4% das escolhas. (ROJO & BATISTA, 2003, p. 50)

No entanto, essa divergência é apenas um lado da questão. Pode-se perceber também, ao se analisarem os livros indicados pelo PNLD, que eles, embora possuam qualidades incontestáveis e se articulem de forma no mínimo satisfatórias com os PCN – sendo esse fato condição para sua aceitação e

indicação pelo Programa –, muitas vezes não são adequados a determinados quadros da realidade social e educacional do país, constituindo, em alguns casos, uma espécie de entrave ao bom andamento do projeto pedagógico delineado pelo professor e pela escola. Um livro didático de língua portuguesa pode apresentar, por exemplo, bons textos, de gêneros diversificados, e um trabalho aprofundado a partir deles, mas nem sempre, ou bem poucas vezes, contemplam as situações reais de uso vivenciadas pelos alunos que o utilizam, o que se configuraria como ponto de partida para qualquer trabalho com a linguagem e a língua, pois a partir de um conhecimento prévio do sujeito da aprendizagem é que se desdobrariam os trabalhos com outros tipos de texto existentes e/ou possíveis em outros contextos, os quais seriam apresentados aos alunos-sujeitos como outras possibilidades de uso do sistema lingüístico, como formas diferentes de expressão que estão disponíveis e se prestam a uma atitude de escolha, de decisão por parte do usuário da língua. Nesse sentido, os PCN preconizam em seu texto:

A atividade mais importante, pois, é a de criar situações em que os alunos possam operar sobre a própria linguagem, construindo pouco a pouco, no curso dos vários anos de escolaridade, paradigmas próprios da fala de sua comunidade, colocando atenção sobre similaridades, regularidades e diferenças de formas e de usos lingüísticos, levantando hipóteses sobre as condições contextuais e estruturais em que se dão.

(PCN, 1998, p.

28)

Torna-se necessário perceber, a partir dessa perspectiva, que o livro didático não pode ser o único recurso ou a única referência de que o docente

deve dispor para o ensino de língua. Ele precisaria estar atento às necessidades reais dos alunos, provenientes de seu contexto histórico-social e de sua própria história escolar, de seu conhecimento prévio, de suas condições e potencialidades materiais e psicológicas para que pudesse desenvolver um trabalho que levasse a um domínio satisfatório da língua. Precisaria ainda ter um suporte teórico e uma metodologia adequados para “criar situações” de uso efetivo e significativo da linguagem.

Ora, não é difícil perceber que esse profissional está muito além das reais possibilidades apresentadas pelo professor brasileiro. É uma idealização distante do dia-a-dia das salas de aula. Sabe-se que o professor atualmente enfrenta uma rotina de precariedades, tanto no que concerne à sua formação quanto, e principalmente, no que se refere às suas condições de trabalho, as quais, não raro, atrapalham um bom desempenho de suas capacidades e, conseqüentemente, das potencialidades de seus alunos, que também estão sujeitos a condições adversas como, por exemplo, classes muito numerosas e falta de acesso a boas bibliotecas, filmes, peças de teatro, enfim, a bens culturais que muito contribuiriam com seu desenvolvimento escolar e sociocultural.

Em vista disso, desponta como útil e necessário um olhar mais atento ao que propõem os PCN e refletir acerca da possibilidade de realização de suas propostas, as quais, embora pautadas por estudos lingüísticos atuais e pertinentes, muitas vezes não são condizentes com a realidade dos alunos, dos professores e do próprio sistema educacional brasileiros. Verifica-se, muitas vezes, que os profissionais de educação, e especificamente os de língua portuguesa, desconhecem o conteúdo desse documento ou, no máximo,

conhecem-no de forma fragmentada, fato que denota descontextualização e limita o entendimento pleno de seu texto. Os PCN, por seu turno, apresentam, em muitos trechos, uma linguagem e um vocabulário academicista, muitas vezes herméticos e acessíveis somente a quem tem familiaridade com essa linguagem, excluindo, dessa forma, muitos docentes de uma compreensão aprofundada e produtiva de seu conteúdo. Além disso, suas propostas didáticas vêm, na maioria das vezes, desprovidas de exemplos que elucidariam pontos sujeitos a questionamentos e ajudariam o professor a organizar e planejar seu trabalho.

Diante do exposto, percebe-se a necessidade de uma retomada do texto dos PCN de língua portuguesa e de criar possibilidades de articulação entre ele e a prática docente, criando propostas que auxiliem na compreensão do que ele realmente propõe em seus pontos principais, propiciando ao professor uma referência para que possa, a partir dela, desenvolver com mais tranquilidade e qualidade seu trabalho e, em última instância, promover um processo de ensino e aprendizagem que consiga, de fato, levar os alunos a refletirem sobre a linguagem e a dominarem sua utilização de acordo com suas necessidades e escolhas, viabilizando sua inserção na sociedade em que vivem, predominantemente letrada, e capacitando-os a fazerem uso desse recurso valioso tanto para conquistarem uma postura crítica diante da realidade, para as práticas sociais e para o exercício da cidadania, como querem os PCN, quanto para a realização pessoal, a busca e seleção de informações e a construção e estruturação do próprio pensamento. É essa, também, a razão de ser deste trabalho, que não pretende esgotar o assunto nem, tampouco, ser definitivo em relação às interpretações e sugestões que propõe, mas que se

dispõe a refletir sobre questões relevantes para o ensino de língua portuguesa no contexto educacional em que se encontra e apontar de forma modesta, porém concreta, para uma entre as possíveis orientações do trabalho docente nesta área do conhecimento.

CAPÍTULO I. METODOLOGIA

1. Seleção da metodologia

Tendo como ponto de partida os objetivos do trabalho, dividiu-se esta pesquisa em duas etapas. A primeira configura-se como uma pesquisa bibliográfica na qual foi efetuada uma análise dos conteúdos centrais dos PCN de Ensino Fundamental – 3º e 4º ciclos – para ensino de língua portuguesa, tendo a base conceitual desse documento como ponto de partida. A pesquisa bibliográfica oferece informações que dão suporte para a realização de estudos mais aprofundados sobre o tema. De acordo com GIL (2002), o objetivo desse tipo de pesquisa é proporcionar maior familiaridade com um problema, oferecendo uma visão abrangente e uma análise teórica de determinado tema. Foi estabelecida uma relação entre essa base conceitual e as análises das entrevistas feitas com cinco professores da rede pública das cidades de Ribeirão Preto e Sales Oliveira, ambas situadas na região nordeste do estado de São Paulo, visando a averiguar a coerência da prática docente desses profissionais em relação aos princípios contidos nos PCN.

Na segunda etapa, foi desenvolvido um estudo empírico com o objetivo de identificar o real alcance dos PCN entre os professores de língua portuguesa da rede pública das cidades de Ribeirão Preto e Sales Oliveira, e de fazer um levantamento sobre as percepções de professores da rede pública em relação aos PCN e aos livros didáticos utilizados em sua prática, fornecidos pelo governo federal por meio do PNLD.

2. Descrição das etapas do trabalho

A fim de proceder a uma análise global dos princípios norteadores do trabalho didático-pedagógico que norteiam as políticas educacionais, foi feita a leitura articulada dos PCN de Ensino Fundamental para ensino de língua portuguesa, que é entendido, neste trabalho, como um texto de diretrizes políticas para o ensino de língua no Brasil. O objetivo dessa leitura foi analisar as orientações teórico-metodológicas dos PCN, tendo em vista o contexto educacional brasileiro, a fim de, posteriormente, em outra etapa, utilizar as informações obtidas por meio desse estudo para averiguar se a prática pedagógica e o trabalho desenvolvido a partir dos conteúdos de língua portuguesa no ambiente escolar estão em consonância com as orientações e prescrições contidas nos PCN e oferecer sugestões de atividades que estejam de acordo com os princípios do documento.

Essa primeira etapa tem caráter de pesquisa bibliográfica que, segundo GIL (2002), é caracterizada pela utilização de livros e artigos científicos e oferece ao investigador a possibilidade de ter uma cobertura mais ampla sobre determinado tema do que aquela que ele conseguiria pesquisar diretamente. A fonte de dados para a pesquisa bibliográfica foram os próprios PCN de língua portuguesa para o 3º e o 4º ciclos do Ensino Fundamental, sobre os quais foi feita uma análise documental, além de artigos e trabalhos relacionados ao tema.

A segunda etapa desta pesquisa, de caráter empírico, teve como objetivo mapear as percepções dos professores acerca das propostas explicitadas nos PCN e as possíveis implicações dessas percepções em relação ao ensino de língua portuguesa. Para isso, foram distribuídos questionários para um grupo de professores da rede pública. O objetivo desse questionário foi definir um

perfil desses professores. Não foram feitas perguntas que abordassem questões subjetivas. Este trabalho não se propôs a traçar um panorama geral da escola pública; por essa razão, não foi necessário fazer uma pesquisa de campo para analisar a realidade das escolas e dos professores. Nesse estudo foi desenvolvida uma análise dos dados, limitando-se ao seu objetivo de identificar o real contato dos professores com as propostas teórico-metodológicas dos PCN e dos livros didáticos que utilizam, os quais têm por base as propostas dos PCN.

Com o objetivo de fazer um levantamento mais aprofundado das percepções dos professores, foram feitas entrevistas com esses professores. Apesar de restrita por analisar um número pequeno de professores, essa parte do trabalho se aprofundou mais no levantamento das percepções sobre os PCN. Os depoimentos foram coletados por meio de entrevistas semi-estruturadas, as quais combinam perguntas abertas e fechadas a partir das quais o informante tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto. O pesquisador segue um conjunto de questões previamente definidas, embora o faça no contexto de uma conversa informal. O entrevistador pode, se achar oportuno, direcionar a discussão para o assunto em que tem interesse e fazer perguntas adicionais para elucidação de algum ponto obscuro ou para acrescentar informações relevantes à sua pesquisa. Esse tipo de entrevista ajuda a delimitar o volume das informações e a obter um maior direcionamento para o tema, utilizando a intervenção como meio de garantir que os objetivos da pesquisa sejam atingidos.

A conclusão deste trabalho tomou por base a leitura dos PCN, a identificação do perfil do professor de língua portuguesa, bem como o real

alcance dos PCN em sua prática pedagógica e o levantamento das percepções dos professores acerca dos PCN e suas repercussões no dia-a-dia escolar para elaborar propostas de trabalho pedagógico que contemplasse as concepções didático-metodológicas e as questões mais relevantes contidas no documento.

3. Descrição dos instrumentos de coleta de dados

Neste item, são explicitados os procedimentos técnicos utilizados para a coleta de informações e análise dos dados desta pesquisa.

3.1 Pesquisa bibliográfica

Para a leitura dos PCN de língua portuguesa para o 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental foi feita uma pesquisa bibliográfica que, pela definição de GIL (2002), é desenvolvida com base em material já elaborado. Neste trabalho, foram utilizados artigos já existentes sobre os PCN e diretrizes oficiais de ensino, periódicos com publicações a respeito desses temas, além do próprio documento dos PCN.

A leitura foi baseada no texto completo dos PCN de língua portuguesa (3º e 4º ciclos); a primeira parte desse documento se refere às orientações teóricas do texto, e a segunda parte apresenta os conteúdos propostos. O Guia de Livros Didáticos do PNLD 2005 é composto de uma parte que apresenta as resenhas dos livros aprovados – 28 coleções, ao todo – e de outra em que se explicitam os critérios norteadores da avaliação e as respectivas fichas de avaliação.

3.2 Questionário

Os questionários foram elaborados tendo como referência o objetivo específico de registrar e discutir o perfil de professores com relação à prática de ensino e aprendizagem de língua portuguesa, tomando por parâmetro os princípios norteadores encontrados nos PCN. A partir desse objetivo, foram definidas três categorias nas quais seriam desenvolvidas as perguntas. A primeira está relacionada à caracterização dos professores e das suas práticas pedagógicas e contém perguntas que objetivam traçar esse perfil. Na segunda, foi feito um levantamento das habilidades que os professores consideram mais importantes para serem desenvolvidas com os alunos e das habilidades que eles dizem trabalhar em sala de aula. Na terceira, buscou-se identificar o real alcance dos PCN dentro do grupo de professores por meio de perguntas que visam a identificar o conceito de ensino e aprendizagem de língua portuguesa que os professores possuem e a opinião desses professores sobre o diálogo entre as propostas teórico-metodológicas que lhes são apresentadas, por meio dos livros didáticos e dos próprios PCN, e a realidade vivida por eles no dia-a-dia escolar.

O questionário foi distribuído para professores da rede pública municipal de Ribeirão Preto e da rede estadual em Sales Oliveira. As informações obtidas foram analisadas, considerando-se, em relação aos professores: sua formação e sua opinião sobre as práticas de ensino de língua portuguesa. Posteriormente, essas informações foram analisadas com o objetivo de traçar um perfil do professor da rede pública e de identificar o real alcance dos PCN dentro do grupo de professores.

3.3 Entrevista semi-estruturada

Para fazer um levantamento das percepções dos professores sobre suas concepções teórico-metodológicas, foram feitas entrevistas com cinco professores de língua portuguesa da rede pública de ensino.

A entrevista seguiu um roteiro semi-estruturado, em que foram utilizadas perguntas baseadas no conteúdo teórico-metodológico dos PCN, procurando identificar a postura dos professores quanto a competências e habilidades envolvidas no ensino-aprendizagem de língua portuguesa, bem como aos objetivos pretendidos nessa prática.

A escolha dos professores que participaram da entrevista foi aleatória, a fim de não direcionar as respostas; depois do primeiro contato e da explicação sobre o tema desta pesquisa, os professores confirmaram o interesse em participar e as entrevistas foram agendadas com antecedência. A descrição detalhada dos participantes será apresentada no próximo subitem.

As entrevistas ocorreram entre os meses de março e maio de 2006. Durante a entrevista, os professores receberam o questionário, assinalaram suas respostas e em seguida responderam às perguntas das entrevistas, segundo o roteiro previamente elaborado, as quais foram gravadas em fitas cassete.

As entrevistas duraram, em média, uma hora e os professores falaram sobre suas impressões acerca do processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa, sobre os livros didáticos que utilizam e sobre sua relação com a realidade do ensino nas escolas públicas.

O questionário e o roteiro para as entrevistas encontram-se na seção de Anexos deste trabalho

3.4 Sujeitos da pesquisa

A identificação dos professores que participaram das entrevistas será feita pela letra P e o número correspondente à ordem em que cada um foi entrevistado.

P1: Formado em Letras, não fez nenhum curso de atualização nem de pós-graduação. Atua no magistério há quatro anos, no terceiro e no quarto ciclos do Ensino Fundamental. Trabalha na rede pública municipal de Ribeirão Preto-SP, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Jarbas Massulo.

P2: Formado em Letras, fez curso de Especialização na área de Lingüística e iniciou, mas não concluiu, curso de mestrado, também em Lingüística, com um projeto na área de lexicografia. Participa regularmente de cursos de atualização. Atua há seis anos como professor no terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental, trabalhando na rede pública estadual em Sales Oliveira-SP, na Escola Estadual Capitão Getúlio Lima, e na rede privada, no Centro Educacional Paraíso, vinculado ao Sistema Positivo de Ensino.

P3: Formada em Letras, não fez especialização nem pós-graduação, mas participa freqüentemente de cursos de atualização. Trabalha há vinte e dois anos como professora no Ensino Fundamental, no terceiro e no quarto ciclos, na Escola Estadual Capitão Getúlio Lima, em Sales Oliveira. Trabalhou ainda cinco anos no primeiro e no segundo ciclos do Ensino Fundamental.

P4: Formada em Letras, participa eventualmente de cursos de atualização oferecidos a profissionais da área. Atua há nove anos como professora no

terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental. Atualmente trabalha na Escola Municipal de Ensino Fundamental Jarbas Massulo, em Ribeirão Preto.

P5: Formada em Letras, participa eventualmente de cursos de atualização. Começou a fazer especialização em Lingüística, mas não prosseguiu no curso, abandonando-o após algumas semanas. Trabalha há doze anos como professora do terceiro e do quarto ciclos do Ensino Fundamental, sendo que no momento atua na Escola Municipal de Ensino Fundamental EMEF Prof. Dr. Domingos Angerami, em Ribeirão Preto.

CAPÍTULO II

1. Os PCN de Língua Portuguesa para 3º e 4º Ciclos do Ensino Fundamental – Leitura e apresentação dos conteúdos do documento

1.1 Primeira Parte

1.1.1. Estrutura e organização dos PCN

O que se convencionou chamar de PCN remete a um conjunto de textos organizados segundo as diversas áreas de conhecimento – língua portuguesa, matemática, ciências naturais, história, geografia, artes e educação física – e os vários níveis de progressão institucional daquilo que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB – definiu, em seu Título V, referente aos níveis e modalidades de educação e ensino, como “Educação Básica”, que compreende três grandes intervalos de escolaridade – educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Quanto ao ensino fundamental – embora a LDB tenha facultado aos sistemas de ensino a decisão de dividi-lo ou não em ciclos e, no caso de optarem pela divisão, a decisão de quantos seriam os ciclos –, os PCN relativos a esse nível são organizados segundo a especificação de dois blocos – primeiro e segundo ciclos (compreendendo o que comumente foi considerado 1ª. a 4ª. séries) e terceiro e quarto ciclos (5ª. a 8ª. séries).

No que respeita aos PCN do ensino fundamental para a Língua Portuguesa, existem dois textos: um relativo aos 1º. e 2º. ciclos e, outro, aos 3º. e 4º. ciclos, constituindo-se este último o corpus pelo qual este estudo optou. Acompanham tais textos – embora não integrando este *corpus* –, três outros textos: a) um texto introdutório (PCN – Introdução), justificando as finalidades do documento e apresentando reflexões gerais sobre cada área específica de

estudos; b) os PCN – Temas transversais, texto contendo um conjunto de macrotemáticas (Ética, Saúde, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural e Orientação Sexual) que devem integrar as várias áreas, embora não sejam considerados conteúdos específicos das mesmas; c) os PCN em Ação – texto de caráter mais técnico-metodológico relativo ao programa homônimo, organizado em módulos de estudo compostos por atividades que visam à implementação dos princípios e orientações propostos nos PCN de Língua Portuguesa.

Cada um dos dois textos referentes ao ensino fundamental organiza-se em duas grandes partes: em uma primeira, tem-se a caracterização geral da área de língua portuguesa, bem como a apresentação dos objetivos, dos conteúdos e dos critérios de avaliação a ela correspondentes. Em uma segunda, esses elementos são apresentados segundo as especificidades de cada ciclo a que se refere o documento – 1o. e 2o. Ciclos e 3o. e 4o. Ciclos –, o que consiste, entre outras proposições, na descrição do tratamento didático a que se devem submeter os conteúdos e na especificação de orientações didáticas para a operacionalização do ensino.

Neste trabalho, optou-se por sistematizar a leitura dos conteúdos do PCN de língua portuguesa para o Ensino Fundamental (3º. e 4º. ciclos), de acordo com os tópicos apresentados em seu texto, que se organizam na primeira parte do documento em: Ensino e natureza da linguagem; Discurso e suas condições de produção, gênero e texto; Aprender e ensinar língua portuguesa na escola; Objetivos gerais de língua portuguesa para o Ensino Fundamental; Conteúdos do ensino de língua portuguesa; Conteúdos de língua portuguesa e temas transversais. Na segunda parte, referente aos conteúdos de língua portuguesa

específicos para o 3º. e 4º. ciclos, a organização obedece à seguinte ordem: Ensino e aprendizagem; Objetivos de ensino; Conteúdos; Tratamento didático dos conteúdos; Tecnologias da informação e língua portuguesa; Ensino, aprendizagem e avaliação. O objetivo desta leitura é que se tenha uma idéia geral dos conteúdos apresentados nos PCN de língua portuguesa para 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental, fundamentando o trabalho a ser proposto com base nas prescrições do documento.

1.1.2. Ensino a natureza da linguagem

Neste primeiro tópico, os PCN abordam o conhecimento lingüístico como condição para a participação sociocultural e a cidadania e, portanto, como prioridade de qualquer projeto educativo comprometido com a “democratização social e cultural” (PCN, 1998, p. 19). A noção de linguagem que permeia o documento referente ao Ensino Fundamental estaria relacionada aos processos dialógicos existentes nas práticas sociais. Dessa forma, remete a uma abordagem sócio-histórica do ensino e aprendizagem de competências discursivas que permitiriam a inserção social e a compreensão da realidade em que se vive:

Nessa perspectiva, língua é um sistema de signos específico, histórico e social, que possibilita a homens e mulheres significar o mundo e a sociedade. Aprender a língua é aprender não somente palavras e saber combiná-las em expressões complexas, mas apreender pragmaticamente seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas entendem e interpretam a realidade e a si mesmas. (id. p. 20)

Evidentemente, não se pode analisar essa postura dos PCN desvinculando-a do modelo de governo vigente quando de sua publicação, ou seja, um modelo que priorizava – em seu discurso, pelo menos – os meios capazes de promover a inclusão socioeconômica e cultural como parte de um projeto político que visava, entre outros aspectos, à adequação do ensino aos planos de desenvolvimento econômico. A globalização e as possibilidades abertas pela comunicação, na sociedade contemporânea, associadas à exclusão social, cada vez mais abrangente, colocam as escolas e os sistemas educativos frente a problemas que transcendem a dimensão estrutural do currículo e a dinâmica das metodologias de ensino que, historicamente, têm caracterizado as inovações pedagógicas e as reformas educacionais no Brasil.

Assim, os PCN procuram integrar essa ideologia aos textos específicos de cada área de conhecimento, imprimindo um caráter “moldador” da sociedade em que se pretende viver às práticas pedagógicas e aos sistemas e projetos de ensino, como meio de levar cada escola e cada profissional de educação a se engajar nas mudanças propostas.

1.1.3. Discurso e suas condições de produção, gênero e texto

A perspectiva adotada pelos PCN para a abordagem da linguagem, do texto e do discurso e, especialmente, para a de gênero, se identifica com os pressupostos bakhtinianos, os quais irão ancorar e nortear parte significativa do arcabouço teórico do documento, enfatizando o conceito de gêneros textuais e apontando-o como central durante o desenvolvimento de todo o trabalho pedagógico na área de língua portuguesa.

Segundo Bakhtin, os enunciados, por meio dos quais se efetua o emprego da língua,

(...) refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo [da atividade humana] não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissociavelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*. (BAKHTIN, 2003, pp. 261-262)

Nesse pequeno excerto condensa-se de forma clara a noção de gênero postulada por esse autor e empregada pelos PCN. São mencionados, ainda, nesse mesmo tópico, as expressões intertextualidade, intenções comunicativas, condições de produção e usos sociais da linguagem, todas de alguma forma ligadas às idéias bakhtinianas. No fragmento seguinte, extraído dos PCN, podem-se notar claras referências a Bakhtin, em alguns pontos praticamente repetindo o texto do autor:

A produção de discursos não acontece no vazio. Ao contrário, todo discurso se relaciona, de alguma forma, com os que já foram produzidos. Nesse sentido, os textos, como resultantes da atividade discursiva, estão em constante e contínua relação uns com os outros, ainda que, em sua linearidade, isso não se explicita. A esta

relação entre o texto produzido e os outros textos é que se tem chamado intertextualidade.

Todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam. Os gêneros são, portanto, determinados historicamente, constituindo formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura. São caracterizados por três elementos:

- conteúdo temático: o que é ou pode tornar-se dizível por meio do gênero;
- construção composicional: estrutura particular dos textos pertencentes ao gênero;
- estilo: configurações específicas das unidades de linguagem derivadas, sobretudo, da posição enunciativa do locutor; conjuntos particulares de seqüências que compõem o texto etc. (PCN, 1998, p.21)

Como a utilização da língua é heterogênea, oferecendo ao falante infinitas possibilidades, os gêneros textuais também podem constituir um praticamente infinito repertório de formas “relativamente estáveis” de textos. Bakhtin diferencia, por isso, os gêneros primários (simples) dos secundários (complexos). Para ele, os gêneros primários são constituídos em situações de comunicação ligadas às esferas sociais cotidianas de relacionamento humano. São exemplos desses gêneros os diálogos e as situações de interação face a face. Os gêneros secundários seriam os mais complexos, como os romances e as pesquisas científicas, relacionam-se às esferas mais públicas e complexas de interação social; são, na maioria das vezes, mediados pela escrita e são

formados num processo de incorporação e reelaboração dos gêneros primários. Os gêneros textuais estariam, ainda, de acordo com Bakhtin, sujeitos a mudanças decorrentes de transformações sociais e também de modificações do lugar atribuído ao ouvinte. (KOCH, 2004)

Embora tenham sido descritas brevemente nesse tópico, as noções de texto, discurso e gênero, dentre outras, serão freqüentemente exigidas durante todo o texto dos PCN, que recorre a elas para fundamentar suas prescrições metodológicas, que tomam o texto como unidade básica do processo de ensino e aprendizagem de língua portuguesa no contexto escolar. Segundo KOCH:

O estudo dos gêneros constitui-se, sem dúvida, numa contribuição das mais importantes para o ensino da língua portuguesa da forma como é preconizado nos PCN. E mais: somente quando nosso aluno possuir o domínio dos gêneros mais correntes na vida quotidiana, ele será capaz de perceber o jogo que freqüentemente se faz por meio de manobras discursivas que pressupõe esse domínio. (op. cit. p. 6)

É importante lembrar que ao conceito de gêneros discursivos estão vinculados outros também utilizados na redação dos PCN, com, por exemplo, o de condições de produção. A esse respeito, Bakhtin afirma que os gêneros são fruto do momento histórico em que são produzidos, o qual imprime marcas discursivo-estilísticas reconhecíveis. Para ele, “Os enunciados e seus tipos, isto é, os gêneros discursivos, são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem” (BAKHTIN, 2003, p.268)

Dessa forma, pode-se dizer que os PCN, ao apresentarem em seu conteúdo teorias lingüísticas atuais e difundidas no meio acadêmico, procuram conferir legitimidade às suas propostas.

1.1.4. Aprender e ensinar língua portuguesa na escola

Os PCN condicionam ao processo de ensino e aprendizagem de língua portuguesa a integração de três variáveis: o aluno, entendido como “sujeito da ação de aprender”; o objeto do conhecimento, isto é, o conhecimento lingüístico-discursivo; e o professor, um mediador entre o sujeito da aprendizagem e o objeto do conhecimento. Ao aluno caberia “agir” sobre o objeto de conhecimento; ao professor caberia “planejar, implementar e dirigir as atividades didáticas” a fim de garantir que o a fim de garantir que o aluno se aproprie do objeto, criando situações de interação em que os conhecimentos a serem adquiridos pelo sujeito pudessem ser construídos e/ou tematizados.

O texto é tido como a “unidade básica de do ensino” de língua, em oposição aos conteúdos fragmentados decorrentes de uma “análise de estratos – letras, fonemas, sílabas, palavras, sintagmas, frases – que, descontextualizados, são normalmente tomados como exemplos de estudo gramatical e pouco têm a ver com a competência discursiva” (p.23). Dessa forma, faz-se importante a noção do conceito de gênero, uma vez que a orientação do documento é para que haja diversidades quanto às formas textuais e suas também diversificadas implicações sociais. Os textos devem privilegiar situações de uso público da linguagem, que correspondem àqueles em que os interlocutores são normalmente desconhecidos, em que a comunicação se dá, na maioria dos casos, a distância e em que predomina a modalidade escrita da linguagem. Devem, ainda, levar à reflexão crítica e à utilização do pensamento abstrato, bem como à fruição estética.

Os textos orais também têm seu lugar na configuração dada pelos PCN ao ensino e aprendizagem de língua portuguesa na escola. Eles visariam às inúmeras situações escolares e extra-escolares em que o uso público da linguagem oral se faz necessário e deveriam ser abordados desde o seu planejamento até a sua realização em forma de “entrevistas, debates, seminários, apresentações teatrais etc.” (p.25) O documento cita apenas essas situações, mesmo na parte referente aos conteúdos, que contém sugestões de trabalho. Uma reflexão mais atenta a esse respeito apontaria para estudos que demonstram que, a despeito de os livros didáticos já começarem a trabalhar a oralidade em função das exigências dos PCN, que são a base também para as análises e seleções do PNLD, o professor ainda apresenta bastante dificuldade em compreender o que seria esse trabalho com a oralidade em sala de aula. De fato, muitos dos professores ainda acreditam que o aluno deve “ouvir” e que cabe a ele, professor, o papel de “falar”, pois é por meio do texto oral, principalmente, que ele “ensinará” os conteúdos de sua disciplina. Essa postura, obviamente, denota a visão ultrapassada da “transmissão” do conhecimento e, embora seja cada vez menos freqüente, pode-se verificar que não é tão incomum como se supõe. Assim, seria de se esperar que os PCN trouxessem mais e variados exemplos desse tipo de atividade para, no mínimo, esclarecer e direcionar o trabalho pedagógico, como é sua intenção.

O texto literário, especificamente, é definido pelos PCN como “uma forma peculiar de representação e estilo em que predominam a força criativa da imaginação e a intenção estética” (p.26). Mais uma vez, é recomendada a diversificação dos gêneros e a análise das implicações sociais, lingüísticas e estéticas a que se presta o texto literário. Faz-se, ainda, uma advertência

quanto ao uso indevido do texto literário como pretexto para o trabalho com tópicos gramaticais ou valores morais.

Encontra-se, também, nas prescrições dos PCN quanto a aprender e ensinar língua portuguesa na escola, referência à reflexão sobre a linguagem, entendida como atividade discursiva, tendo “o texto como unidade de ensino e a noção de gramática como relativa ao conhecimento que o falante tem de sua linguagem” (p. 27). O objetivo dessa reflexão seria a ampliação da capacidade discursiva do aluno, que não deve se limitar ao trabalho sistematizado com tópicos gramaticais, mas devem levar à reflexão sobre a forma como os diferentes recursos expressivos podem ser utilizados na construção de um texto oral ou escrito, criando situações em que o sujeito possa operar sobre a própria linguagem, atentando para regularidades, semelhanças e diferenças e “levantando hipóteses sobre as condições contextuais e estruturais em que se dão”. Esse processo é denominado pelos PCN como trabalho epilingüístico, que levará a uma atividade metalingüística de descrição e sistematização dos conhecimentos assim construídos (p.28).

Quanto ao que se chama no texto do documento de “reflexão gramatical”, há uma preocupação em dissociar as prescrições nele contidas da gramática tradicional e dos manuais de gramática escolar. Os conteúdos gramaticais a serem ensinados devem partir das necessidades apresentadas pelos alunos em suas atividades discursivas:

O que deve ser ensinado não responde às imposições de organização clássica de conteúdos na gramática escolar, mas aos aspectos que precisam ser tematizados em função das necessidades apresentadas pelos alunos nas atividades de produção, leitura e escuta de textos. (PCN, 1998, p. 29)

Orienta-se a utilização de uma terminologia simples para organizar o resultado dessa reflexão e, progressivamente, com a mediação do professor, o conhecimento gramatical se produziria.

Outro aspecto abordado é a questão da variação lingüística. Após uma breve explicação sobre o que se entende por variação lingüística e a descrição de alguns de seus tipos, enfatizam-se as diferenças entre a linguagem falada e a escrita, apontando para um trabalho que se distancie da gramática tradicional no sentido de entender que o padrão culto da língua não deve ser o único a ser abordado no ensino e aprendizagem da língua. São criticados os “professores e gramáticos puristas” que exigem que se respeitem as regras gramaticais do padrão culto; para isso tomam-se como exemplo casos de regência verbal e colocação pronominal. Porém, logo em seguida, afirma-se que:

Tomar a língua escrita e o que se tem chamado de língua padrão como objetos privilegiados de ensino-aprendizagem na escola se justifica, na medida em que não faz sentido propor aos alunos que aprendam o que já sabem. Afinal, a aula deve ser o espaço privilegiado de desenvolvimento de capacidade intelectual e lingüística dos alunos, oferecendo-lhes condições de desenvolvimento de sua competência discursiva. Isso significa aprender a manipular textos escritos variados e adequar o registro oral às situações interlocutivas, o que, em certas circunstâncias, implica usar padrões mais próximos da escrita. (PCN, 1998, p.30)

A referência ao preconceito decorrente do valor atribuído à variedade padrão, dos mitos sobre o modo “certo” de falar, que seria o que mais se aproximasse da língua escrita, e direciona-se o trabalho pedagógico para o

reconhecimento das diferenças e a possibilidade de escolha acerca das variedades mais adequadas a cada situação interlocutiva.

Aborda-se também a questão da necessidade de um domínio suficiente da linguagem para se ter acesso aos conteúdos de outras disciplinas, uma vez que os aspectos conceituais inerentes a cada área do conhecimento dependem da língua para serem expressos. Dessa forma, não se pode dissociar o ensino de língua portuguesa do ensino de outras disciplinas, apontando, ainda que de forma vaga e sucinta, para a interdisciplinaridade.

1.1.5. Objetivos gerais de língua portuguesa para o ensino fundamental

Os objetivos delineados pelos PCN podem ser resumidos à ampliação da capacidade discursiva dos alunos, contemplando aspectos como acesso a informações contidas em textos, explicação da realidade, ampliação do léxico, capacitação para análise crítica e avaliação de textos (inclusive os seus), valorização das variedades e combate ao preconceito lingüístico, expansão das possibilidades de uso da linguagem, entre outras. São objetivos coerentes com a proposta dos PCN de capacitar o aluno para o pleno exercício da cidadania, porém distantes da realidade escolar do país, que se apresenta heterogênea tanto no que se refere aos alunos, provenientes de meios sociais diversificados e possuidores de diferentes níveis de conhecimento prévio, quanto aos profissionais da educação, que precisariam de capacitação específica e formação continuada para ter condições de atingir tais objetivos, uma vez que, em muitas ocasiões, verifica-se um despreparo para implementar as propostas oficiais, que idealizam um modelo de escola, de aluno e de educador que nem sempre corresponde ao real. Nesse sentido, observa-se que, embora

relevantes, os objetivos – e mais ainda os conteúdos, como se verá a seguir – carecem de uma conexão com as reais condições de ensino e aprendizagem de língua oferecidas pelo sistema educacional brasileiro.

1.1.6. Conteúdos do ensino de língua portuguesa

Os conteúdos apresentados devem, segundo os PCN, estar inseridos em situações linguisticamente significativas, compreendidas em sua dimensão histórica e favorecedoras de análise e sistematização teórica dos conteúdos, a fim de que se amplie o domínio de diferentes padrões de fala e escrita.

Considera-se finalidade do ensino de língua a produção e a recepção de discursos e, visando a esse fim, as situações didáticas devem se organizar em torno do eixo uso – reflexão – uso. A esse respeito, afirmam os PCN:

Em função de tais eixos, os conteúdos propostos neste documento estão organizados, por um lado, em Prática de escuta e de leitura de textos e Prática de produção de textos orais e escritos, ambas articuladas no eixo USO; e, por outro, em Prática de análise linguística, organizada no eixo REFLEXÃO. (PCN, 1998, p. 35)

Isso corresponde a dizer que os conteúdos do eixo USO estão relacionados a situações interlocutivas, contemplando a historicidade da língua, aspectos contextuais e as condições de produção e suas interferências no processo de significação; os do eixo REFLEXÃO relacionam-se aos instrumentos de análise do funcionamento da linguagem nessas mesmas situações e/ou em outras, privilegiando aspectos como variação linguística, estrutura, léxico, significação e organização dos discursos (pp.35-36).

Como critérios para seqüenciação dos conteúdos são apontados as necessidades e possibilidades de aprendizagem do aluno, em oposição à

tradição escolar que define de antemão o que deve ser abordado em cada série.

As necessidades dos alunos definem-se a partir dos objetivos colocados para o ensino. As possibilidades de aprendizagem, por sua vez, definem-se a partir do grau de complexidade do objeto e das exigências da tarefa proposta. Ambas – necessidades e possibilidades – são determinadas pelos conhecimentos já construídos pelos alunos. (PCN, 1998, p. 37)

Os conteúdos referem-se aos diversos “aspectos do conhecimento discursivo e lingüístico nas práticas de recepção e produção de linguagem”, e devem apresentar complexidade compatível com o sujeito da aprendizagem; nesse sentido, são apontados o trabalho com gêneros e condições de produção de textos, seleção lexical, organização sintática dos enunciados, a relação entre a temática e a referencialidade dos textos e a realidade e possibilidades do aluno, a explicitação de informações e recursos figurativos.

A articulação entre essas duas variáveis – complexidade do objeto e possibilidades do aluno – levaria a diferentes níveis de autonomia do mesmo em relação ao uso da linguagem. Esses níveis poderiam ser alcançados com a retomada desses conteúdos em diferentes momentos ou etapas do processo de ensino e aprendizagem:

A articulação desses fatores – necessidades dos alunos, possibilidades de aprendizagem, grau de complexidade do objeto e das exigências da tarefa – possibilita o estabelecimento de uma seqüenciação não a partir da apresentação linear de conhecimentos, mas do tratamento em espiral, seqüenciação que considere a reapresentação de tópicos, na qual a progressão

também se coloque no nível de aprofundamento com que tais aspectos serão abordados e no tratamento didático que receberão. (PCN, 1998, p. 39)

Na segunda parte do documento, no tópico denominado “Conteúdos”, os mesmos serão detalhados e especificados mais de forma mais adequada ao tratamento didático que deve ser adotado segundo a visão dos autores dos PCN.

1.1.7. Conteúdos de língua portuguesa e temas transversais

Neste tópico os PCN partem do princípio de que não se podem dissociar as práticas de linguagem das sociais, ou, em outras palavras, “não há como separar o plano de expressão do plano de conteúdo” (p.40)

Nesse sentido são propostas articulações entre os temas transversais – ética, pluralidade cultural, meio ambiente, saúde, orientação sexual e trabalho e consumo – e os usos efetivos da língua, como a abordagem de questões reais e a conseqüente expressão do ponto de vista do aluno a respeito delas, as formas de enunciar esses pontos de vista, o respeito e a convivência com pontos de vista diferentes, os campos lexicais relacionados a cada tema abordado.

Nesse aspecto, a análise das condições de produção assumiria um lugar privilegiado no trabalho com a leitura e a produção de textos, pois representariam as marcas do “lugar social” em que determinado texto foi produzido. Sugere-se ainda que os aspectos polêmicos presentes no trabalho com esses temas são oportunos para o trabalho com a argumentação e suas estratégias de efetivação, tanto na recepção como na produção de textos orais e escritos.

1.2. Segunda Parte

1.2.1. Ensino e aprendizagem

Este tópico dos PCN aborda questões relativas ao espectro de variáveis que o educador deve considerar para trabalhar com alunos do terceiro e do quarto ciclos do Ensino Fundamental, especialmente as relativas à faixa etária de seu público e suas implicações socioculturais, afetivo-emocionais, cognitivas e corporais, e as relativas ao seu trabalho de mediação entre esse público específico e o objeto do conhecimento em questão, ou seja, as práticas de linguagem.

No primeiro caso, enfatiza-se a construção da identidade e a busca de autonomia, o surgimento de novas formas de enxergar o mundo e, conseqüentemente, novos paradigmas de comportamento, de expectativas e de expressão da nova realidade que se desdobra ante seu olhar. Seria, então, um momento propício para trabalhar a reflexão no sentido de permitir-lhe descobrir e operar sobre as especificidades de sua linguagem e de seu grupo e apresentar-lhe outras formas de organização do discurso.

No que se refere ao trabalho do professor como mediador entre o aluno adolescente e as práticas discursivas, os PCN afirmam que:

A mediação do professor, nesse sentido, cumpre o papel fundamental de organizar ações que possibilitem aos alunos o contato crítico e reflexivo com o diferente e o desvelamento dos implícitos das práticas de linguagem, inclusive sobre aspectos não percebidos inicialmente pelo grupo – intenções, valores, preconceitos que veicula, explicitação de mecanismos de desqualificação de posições – articulados ao conhecimento dos recursos discursivos e lingüísticos. (PCN, 1998, p.48)

O trabalho do professor deve ainda levar em conta as reais competências e necessidades de seus alunos, evitando enquadrá-los em um padrão de aluno ideal, a fim de ter condições de planejar suas ações, tendo clareza acerca de seus objetivos, prevendo conteúdos adequados. A propósito desse aspecto, são citados os manuais didáticos, que padronizam e idealizam o aluno de determinado ciclo, apresentando conteúdos que não contribuem para o avanço necessário.

É recomendado para esse ciclo o trabalho com a discretização de conteúdos como forma de apropriação dos recursos expressivos de que a língua dispõe, tanto na interpretação e produção de textos como na análise lingüística. A esse respeito, preconizam ainda os PCN que se proceda, nessa etapa, a um trabalho mais equilibrado entre as atividades epilingüísticas e as metalingüísticas:

Se, nos ciclos anteriores, priorizavam-se as atividades epilingüísticas, havendo desequilíbrio claro entre estas e as metalingüísticas, nesse momento já pode haver maior equilíbrio: sem significar abandono das primeiras ou uso exaustivo das segundas, os diversos aspectos do conhecimento lingüístico podem, principalmente no quarto ciclo, merecer tratamento mais aprofundado na direção da construção de novas formas de organizá-lo e representá-lo que impliquem a construção de categorias, intuitivas ou não.

A forma de abordagem dos conteúdos não será a mesma para todos os aspectos: considerando o princípio de que a constituição de conceitos acontece num movimento espiralado e progressivo, por meio do qual se pretende a aproximação crescente de conceitos

mais complexos ou sofisticados, os aspectos do conhecimento receberão um tratamento que será tanto mais metalingüístico quando (sic) maior o nível de aprofundamento que exigir e suas características específicas permitirem. (PCN, 1998, p. 49)

De certa forma, os PCN apontam, já, para uma categorização e sistematização dos conhecimentos lingüísticos, que seriam fruto do trabalho contínuo desenvolvido desde as séries iniciais e que pressupõem a retomada progressiva (espiral) desses conteúdos; os alunos supostamente refletiram, operaram sobre os conteúdos e chegaram a conclusões que se formaram a partir da observação de regularidades e diferenças. Agora, no final do Ensino Fundamental, já se pode categorizar e sistematizar esses conhecimentos conformando-os ao que a sociedade exige de um usuário competente da língua. O que se observa é que, mais uma vez, os PCN idealizam as condições em que se processa o ensino e a aprendizagem, não só de língua portuguesa, mas também das demais áreas do conhecimento. Em primeiro lugar, não se pode contar com a suposta continuidade do processo de ensino e aprendizagem, principalmente dentro de uma coerência de abordagens e metodologias. Sabe-se que vários fatores podem interferir nesse processo, entre eles a diferença de formação entre os professores. Além disso, o aluno também está sujeito a várias circunstâncias que impediriam essa continuidade; essas circunstâncias podem ser de ordem prática, como mudança de escola, de cidade, etc., mas também podem surgir sob a forma de uma dificuldade específica em relação aos conteúdos da disciplina, ou das famigeradas “defasagens” de que os professores tanto reclamam. Na verdade, o contexto em que ocorre o ensino e a aprendizagem da língua é muito heterogêneo, abrangendo desde as discrepâncias sociais e regionais, passando pela

formação dos professores e chegando até as particularidades de cada escola, de seus alunos e de cada aluno em sua subjetividade.

1.2.2. Objetivos de ensino

Os objetivos de ensino para língua portuguesa no terceiro e no quarto ciclos, segundo os PCN, compreendem os processos de escuta de textos orais, leitura de textos escritos, produção de textos orais, produção de textos escritos e prática de análise lingüística.

Na escuta de textos orais, os PCN esperam que o aluno desenvolva seus conhecimentos discursivos, semânticos e gramaticais, que saiba reconhecer os elementos não-verbais, que se apóie na linguagem escrita para registro e análise e que reconheça, acate ou refute as posições ideológicas presentes em determinado discurso oral.

Ao ler textos escritos, o aluno deverá ser capaz de selecionar e ler com autonomia, de acordo com seu interesse, textos de gêneros e temas diferentes, distinguindo procedimentos de leitura adequados, utilizando recursos como pressuposições, inferências e conhecimentos prévios, reconhecendo marcas textuais e contextuais construtoras de significados, identificando problemas e buscando informações a fim de solucioná-lo. Deverá também ser receptivo a textos que não correspondam a suas expectativas, discutir com os outros seu posicionamento diante de leituras feitas, distinguir entre o prazer de ler, o dever de ler e a necessidade de ler e, mais uma vez, acatar ou refutar as ideologias que identificar nos textos lidos.

Na produção de textos orais o aluno deverá saber planejar sua fala utilizando os recursos de que dispõe, inclusive a escrita, ajustar sua fala à

variedade lingüística exigida pela situação, valorizar o “repertório lingüístico de sua comunidade” reformular seu discurso de acordo com as reações dos interlocutores e atentar para os efeitos de sentido dos elementos não verbais.

Quanto à produção de textos escritos, espera-se que o aluno redija diferentes tipos de textos e que as partes desses textos sejam relevantes em relação ao tema, que haja progressão temática, explicitação de elementos contextuais necessário à interpretação e utilização de recursos que permitam a identificação de referências presentes no texto. Além disso, o aluno deverá ser capaz de selecionar elementos lexicais, sintáticos, figurativos e ilustrativos que atendam aos objetivos de seu texto, de usar “com propriedade e desenvoltura os padrões da escrita”, de acordo com o gênero e as condições de produção, e de analisar criticamente e revisar o próprio texto (p. 51-52)

As expectativas dos autores dos PCN em relação ao processo de análise lingüística são de que o aluno constitua um conjunto de conhecimentos lingüísticos que lhe permitam a escuta, a leitura e a produção textuais, que se aproprie de procedimentos e conceitos necessários às atividades de análise lingüística, e que saiba identificar as diferentes variedades da língua e o valor social e preconceitos relacionados a cada uma.

Percebe-se, a partir das expectativas dos PCN expostas acima, que a imagem idealizada de aluno (e de professor!) que constroem está muito distante do cotidiano das salas de aula. Embora se possa afirmar que essas expectativas são abrangentes e que devem, sim, ser ambiciosas em razão de proporcionar aos alunos uma educação de qualidade, um aluno do Ensino Fundamental que se apropriasse de todas as competências relacionadas, como esperam os PCN, poderia praticamente candidatar-se a uma cadeira na

Academia Brasileira de Letras! Brincadeiras à parte, o importante é perceber que para se alcançarem esses objetivos o sistema educacional, as políticas públicas direcionadas ao setor, a formação dos professores, as condições de trabalho e as próprias condições sociais brasileiras precisariam ser profundamente transformados, pois, ainda que esses objetivos representem o que é desejável no âmbito do ensino e aprendizagem de língua portuguesa, a realidade mostra que há um longo caminho a ser percorrido para que saiam do plano idealizado para o concreto. Estabelecer objetivos é apenas a parte mais fácil do processo; criar condições para que sejam atingidos pressupõe um trabalho muito mais detalhado de implementação e viabilização das propostas apresentadas.

1.2.3. Conteúdos

Os conteúdos para o terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental visam à proficiência discursiva e lingüística do aluno. A seqüenciação desses conteúdos depende do projeto educativo de cada escola.

Os PCN sugerem os gêneros textuais a partir dos quais deverá se organizar o trabalho com os textos, alegando que a diversidade praticamente infinita de gêneros impossibilita o trabalho com todos; assim, procede-se a uma seleção dos mais relevantes para o desenvolvimento das competências citadas. Os gêneros textuais são separados segundo as práticas de linguagem abordadas. A tabela a seguir, extraída dos PCN, dá uma idéia mais clara do que se propõe.

GÊNEROS PRIVILEGIADOS PARA A PRÁTICA DE ESCUTA E LEITURA DE TEXTOS			
LINGUAGEM ORAL		LINGUAGEM ESCRITA	
LITERÁRIOS	• cordel, causos e similares • texto dramático • canção	LITERÁRIOS	• conto • novela • romance • crônica • poema • texto dramático
DE IMPRENSA	• comentário radiofônico • entrevista • debate • depoimento	DE IMPRENSA	• notícia • editorial • artigo • reportagem • carta do leitor • entrevista • charge e tira
DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA	• exposição • seminário • debate • palestra	DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA	• verbete enciclopédico (nota/artigo) • relatório de experiências • didático (textos, enunciados de questões) • artigo
PUBLICIDADE	• propaganda	PUBLICIDADE	• propaganda

Tabela 1 Gêneros privilegiados para a prática de escuta e leitura de textos (PCN, 9p. 8)

Na prática de escuta de textos orais, os conteúdos devem ser selecionados de modo a promover: a compreensão dos gêneros orais, levando em conta elementos extra-lingüísticos; o reconhecimento de valores e intenções presentes no discurso; o uso de estratégias de registro como suporte para a compreensão; distinção de gêneros literário do oral diferentes da fala cotidiana.

Os conteúdos para a leitura de textos escritos precisam levar os alunos a fazer inferências quanto à forma e ao conteúdo de textos em função do gênero, do suporte etc.; selecionar procedimentos de leitura de acordo com seus interesses; formular hipóteses sobre o conteúdo; procurar informações; inferir significados de palavras a partir do contexto; articular conhecimentos prévios e informações textuais; relacionar diferentes segmentos de um mesmo texto e com outros textos; estabelecer progressão temática em função das características específicas de cada gênero, das marcas da segmentação textual, relacionar ao texto elementos extra-textuais, como gráficos e imagens; identificar vozes e pontos de vista presentes no discurso visando à comparação com outros textos e opiniões e posicionar-se diante dele; identificar recursos expressivos utilizados na construção do texto.

Na prática de produção de textos orais e escritos, os conteúdos devem se organizar segundo os gêneros selecionados pelos PCN, conforme ilustra a tabela seguinte.

GÊNEROS SUGERIDOS PARA A PRÁTICA DE PRODUÇÃO DE TEXTOS ORAIS E ESCRITOS			
LINGUAGEM ORAL		LINGUAGEM ESCRITA	
LITERÁRIOS	• canção • textos dramáticos	LITERÁRIOS	• crônica • conto • poema
DE IMPRENSA	• notícia • entrevista • debate • depoimento	DE IMPRENSA	• notícia • artigo • carta do leitor • entrevista
DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA	• exposição • seminário • debate	DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA	• relatório de experiências • esquema e resumo de artigos ou verbetes de enciclopédia

Tabela 2. Gêneros sugeridos para a prática de produção de textos orais e escritos (PCN, 1997, p. 38)

Para os PCN a produção de textos orais exige que os conteúdos contemplem aspectos como o planejamento em função das finalidades, dos interlocutores, e da situação de comunicação; a escolha dos recursos discursivos que sirvam ao gênero do discurso a ser produzido, o apoio em recursos escritos, se necessário, o ajuste do discurso às reações dos interlocutores.

Os conteúdos para produção de textos escritos devem considerar as condições de produção, a elaboração de textos levando em conta aspectos como o tema, o planejamento, rascunhos, revisões etc.; uso dos mecanismos

de coesão e coerência para: manter a continuidade temática e a ordenação, selecionar itens lexicais pertinentes, manter o paralelismo sintático ou semântico, avaliar a relevância das informações em relação ao tema, avaliar os argumentos utilizados e a propriedade dos recursos lingüísticos selecionados. Devem ainda conter marcas de segmentação e usar recursos gráficos que orientem o leitor.

Os conteúdos de prática de análise lingüística pressupõem: o reconhecimento dos diferentes gêneros textuais, da intencionalidade do texto, dos interlocutores, dos procedimentos inerentes a cada tipo e gênero textual, da intertextualidade, das limitações impostas pelo suporte, das seqüências discursivas predominantes, de marcas lingüísticas como marcadores de tempo, anáforas etc. Requerem ainda análise da variação lingüística em seus aspectos regional, histórico, sociológico, técnico, dos padrões orais e escritos, da situação de comunicação, dos níveis lingüísticos em que a variação pode se manifestar (fonético, léxica, morfológico etc.), a comparação de diferentes variedades faladas e escritas quanto: ao sistema pronominal, ao sistema dos tempos verbais, à predominância de verbos de significação mais abrangente, ao emprego de dêiticos, aos casos de concordância, à predominância da parataxe e da coordenação sobre a subordinação. A análise lingüística deve ainda contemplar conteúdos que propiciem a realização de análises das relações entre forma e sentido, expandindo sintagmas, integrando eventos à sentença por meio de nominalizações, reordenando os constituintes da sentença, expansão de enunciados por meio de coordenação e subordinação, alterando sintática ou morfológicamente uma sentença, reduzindo textos para diminuir a ocorrência de redundâncias e repetições. Os conteúdos inseridos

nessa prática devem ainda promover a ampliação do léxico, permitindo escolhas mais adequadas às práticas discursivas e suas diferentes finalidades, a organização de conjuntos palavras relacionadas a um mesmo tema, a projeção, a partir de uma palavra, a estrutura e os sentidos a ela associados, a utilização adequada de estrangeirismos, neologismos, jargões etc., a elaboração de glossários, a descrição de fenômenos lingüísticos que levem à construção de paradigmas que contrastem diferentes modalidades de fala e escrita com base em suas propriedades morfológicas, no papel assumido pelos elementos na estrutura frasal ou nos sintagmas e no significado dessas classes. Preconizam ainda os PCN que os conteúdos de análise lingüística devam prever a intuição sobre frases, períodos, sintagmas a fim de resolver problemas de pontuação e a solução de problemas ortográficos com base na observação de regularidades em paradigmas morfológicos.

Os PCN indicam também na seção referente aos conteúdos algumas práticas e atitudes que devem ser valorizadas. São elas: as variedades lingüísticas, as diferentes opiniões, o posicionamento crítico, interesse e autonomia na leitura, atitude receptiva diante de textos desafiadores, interesse pela leitura e a escrita como fontes de informação, aprendizagem, lazer e arte, interesse pela literatura, interesse em trocar informações e opiniões, interesse em freqüentar bibliotecas, livrarias etc., reconhecimento da necessidade do domínio das competências lingüístico-discursivas nas práticas sociais, reconhecimento que o domínio da linguagem é fator de participação social e cidadania e que possibilita o acesso a melhores condições de trabalho, reconhecimento da importância da escrita no planejamento de textos orais,

preocupação com a qualidade dos textos produzidos, valorização da linguagem escrita como forma de reflexão mais aprofundada.

Pode-se verificar, nesse tópico, que ele difere muito pouco dos objetivos propostos para o ensino de língua. Não são apresentados conteúdos curriculares, ainda que eles pudessem ser reorganizados de acordo com o projeto pedagógico das escolas, mas competências lingüístico-discursivas desejáveis para que o sujeito da aprendizagem tenha sucesso em suas práticas sociais.

1.2.4. Tratamento didático dos conteúdos

Em linhas gerais, o tratamento didático que os PCN recomendam para os conteúdos apresentados parte também do eixo uso – reflexão – uso, determinado um

“(...) movimento metodológico de ação – reflexão – ação que incorpora a reflexão às atividades lingüísticas do aluno, de tal forma que ela venha a ampliar sua competência discursiva para as práticas de escuta, leitura e produção de textos” (PCN, 1998, p. 65)

Um aspecto interessante abordado pelos PCN como parte do tratamento didático a ser conferido aos conteúdos é o da identidade do professor de português, que deve posicionar-se como usuário competente da língua, “relacionando-se bem” com a leitura e gostando de escrever, a fim de se tornar referência para o aluno.

Outro ponto discutido é a necessidade de um projeto de organização dos conteúdos ao longo de todo o Ensino Fundamental, exigindo que a escola tenha clareza sobre o que esperar do aluno em cada etapa do processo de ensino e aprendizagem. Os textos serão sempre a unidade de trabalho e

ressalta-se novamente a importância do acesso aos diferentes gêneros textuais, a fim de que haja uma retomada e um aprofundamento dos conteúdos. Menciona-se ainda o fato de, a despeito de o tratamento didático-metodológico apresentado pelos PCN não ser original, muitos de seus pressupostos não fazerem parte do repertório teórico de muitos docentes em função de sua formação.

A esse respeito, os PCN assumem que:

A formação de professores se coloca, portanto, como necessária para que a efetiva transformação do ensino se realize. Isso implica revisão e atualização dos currículos oferecidos na formação inicial do professor e a implementação de programas de formação continuada que cumpram não apenas a função de suprir as deficiências da formação inicial, mas que se constituam em espaços privilegiados de investigação didática, orientada para a produção de novos materiais, para a análise e reflexão sobre a prática docente, para a transposição didática dos resultados de pesquisas realizadas na lingüística e na educação em geral. (PCN, 1998 p.67)

Para o tratamento didático da prática de escuta de textos orais, preconizam os PCN que o trabalho se desenvolva de modo a promover o domínio dos gêneros que apóiam a aprendizagem de língua portuguesa e de outras áreas, como exposições, debates, entrevistas etc., bem como os gêneros de uso público, como teatro, palestra etc., com a escuta orientada desses textos. Constitui condição fundamental para esse trabalho a formação de um corpus de textos orais, a partir de recursos audiovisuais e da promoção de situações autênticas de interlocução, como debates, entrevistas etc., em que o aluno pode intervir com questionamentos e colocações. Essas situações

devem ser gravadas para utilização em atividades de escuta que podem ter várias finalidades: observação dos usos da linguagem característicos de cada gênero, análise de trechos que tenham apresentado ambigüidade ou problemas de compreensão, comparação com transcrições, para explicitar a progressão temática, localizar contradições, argumentos, entre outras possibilidades. Pode-se ainda trabalhar com gravações de textos orais produzidos pelos próprios alunos, discutindo os recursos utilizados, com a preparação dos alunos para a escuta ativa e crítica dos textos, antecipando algumas informações sobre o tema a ser abordado, orientando o registro de dúvidas e divergências, esclarecendo as possibilidades e condições de participação. (pp. 68-69)

A leitura de textos escritos, para os PCN, não se limitam à decodificação e à extração de informações, mas envolve “estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência” (p. 69).

A responsabilidade atribuída à escola nesse aspecto é a de efetuar a passagem do aluno de um estágio de leitor de textos facilitados, fragmentos ou adaptações para o de leitor de textos originais e integrais. O professor assume, então, papel crucial para que ocorra essa passagem, especialmente porque essa é a fase do processo de ensino e aprendizagem em que muitos alunos desistem de ler por não darem conta das exigências de leitura impostas pela escola. Além disso, o tratamento didático das atividades de leitura deve respeitar as diferenças entre os gêneros e não submetê-los a uma abordagem uniforme.

Tomando como ponto de partida as obras apreciadas pelo aluno, a escola deve

construir pontes entre textos de entretenimento e textos mais complexos, estabelecendo as conexões necessárias para ascender a outras formas culturais. Trata-se de uma educação literária, não com a finalidade de desenvolver uma historiografia, mas de desenvolver propostas que relacionem a recepção e a criação literárias às formas culturais da sociedade. (PCN, 1998, p. 71)

São apresentadas algumas condições para a formação de leitores, as quais, resumidamente, constituem-se em:

- biblioteca à disposição dos alunos;
- acervo de livros variados nas salas de aula;
- organização de momentos de leitura em que também o professor leia;
- planejamento de atividades regulares de leitura;
- possibilidade de os alunos escolherem o que lerão;
- organização e mobilização da escola em torno de uma política de formação de leitores.

Além dessas, há sugestões didáticas para a formação de leitores:

- leitura autônoma (leitura preferencialmente de textos em que o aluno tenha alguma proficiência, para que a leitura ocorra sem a mediação do professor);
- leitura colaborativa (leitura conjunta do professor e dos alunos com a finalidade de se explicitarem marcas lingüísticas que conferem sentidos ao texto);
- leitura em voz alta pelo professor;

- leitura programada (divisão de uma obra em partes e proposição de leitura seqüenciada de cada uma delas para posterior discussão em classe);
- leitura de escolha pessoal (formação de critérios para selecionar o material a ser lido). (p.73)

As atividades não são, realmente, originais, e já fazem parte da rotina de muitas escolas; entretanto, há muitas outras que desconhecem tais práticas e a explicitação dos procedimentos didáticos pode levar a um incremento nas atividades de leitura. Outro ponto que deve ser considerado é a disposição e paciência necessárias para romper a resistência dos alunos em relação às atividades de leitura. Em grande número de escolas, a “leitura em voz alta pelo professor”, por exemplo, é praticamente inviável, pois os autores dos PCN desconsideraram esse aspecto tanto quanto o fenômeno da “indisciplina” de que os professores tanto reclamam. Fora esses detalhes, seria preciso, na verdade, formar uma sociedade de leitores, pois o desinteresse dos alunos pela leitura reflete o desinteresse de seus pais, professores, talvez, e até de autoridades que deveriam representar um modelo de conduta cidadã a ser seguido, mas que, em vez disso, contribuem para a formação de uma imagem coletiva desprovida de referências e valores culturais.

No que diz respeito à prática de produção de textos orais, o texto dos PCN privilegia a preparação prévia da enunciação dos textos orais (elaboração de esquemas e roteiros, apoio da escrita por meio de transparências ou cartazes, memorização de textos poemas ou outros textos que confirmem expressividade à enunciação), a participação regular do aluno em situações de interlocução (discussão improvisada ou planejada de temas polêmicos, entrevistas, debates, exposições em público, representações

teatrais, leitura dramática ou expressiva), e, por fim, a análise e a avaliação das atividades discursivas realizadas.

Os textos escritos, segundo os PCN, envolvem aspectos diversificados, como leitura crítica, revisão e refacção, que exigem do aluno atenção para realiza uma tarefa complexa. Portanto, deve-se partir do texto do aluno, identificando suas necessidades, para que sejam propostas atividades coerentes com as habilidades que ele precisa desenvolver e se chegar a um produto final condizente com os objetivos propostos para este segmento de ensino. Assim, uma das práticas recomendadas é a de refacção de textos, por permitir que o aluno atue criticamente sobre o próprio texto e realize, com a mediação do professor, uma série de atividades entre a primeira versão de seu texto e a definitiva, incorporando instrumentos lingüístico-discursivos e técnicas de revisão ao substituir, eliminar, acrescentar ou aperfeiçoar elementos de seu texto, refletindo sobre as possíveis adequações a serem feitas.

Da mesma forma, a prática de análise lingüística, entendida pelos PCN como reflexão sobre a linguagem, precisa ser articulada com as práticas de produção e recepção de textos. Dessa perspectiva, a refacção também assume papel importante, por possibilitar tanto o trabalho com elementos estruturais dos diversos tipos e gêneros quanto com os conteúdos gramaticais envolvidos na elaboração do texto.

Sugerem-se alguns encaminhamentos para atividades de análise lingüística, tais como o tomar os textos produzidos pelos próprios alunos como ponto de partida para essas atividades, selecionando os textos passíveis de trabalhos significativos, que contemplem as necessidades representativas da

classe, analisando e discutindo os problemas selecionados e registrando as conclusões a que os alunos chegarem sobre sua solução.

Apontam-se alguns cuidados a serem tomados especificamente nas atividades de refacção textual, como a discussão coletiva dos textos, a correção prévia, pelo professor, dos aspectos que não serão alvo do trabalho dos alunos, ampliar gradativamente o grau de complexidade da tarefa (refacção coletiva, em grupos, em duplas até a autocorreção), entre outros.

A variação lingüística também tem lugar nas preocupações dos autores do documento quanto ao encaminhamento didático-metodológico que lhe será dispensado. Segundo eles, a escola precisa estar atenta e cuidar para que não seja um espaço de reprodução do preconceito lingüístico, que, em última instância, reflete os conflitos existentes dentro da própria sociedade. Em razão do exposto, sugerem-se algumas propostas de trabalho com conteúdos específicos da variação lingüística, entre eles a identificação de recursos lingüísticos próprios da fala e sua comparação com o registro na modalidade escrita da língua, análise da expressividade da fala no cotidiano, levantamento, em textos, de marcas indicativas de variação lingüística (ligadas a gênero, gerações, classe social, grupos profissionais etc.), análise de fatos de variação presentes nos textos dos alunos, em textos publicitários ou de imprensa e dos preconceitos normativos estabelecidos pela gramática tradicional.

Há neste tópico ainda um lugar reservado ao trabalho com o léxico, visando a desenvolver no aluno habilidades de manipulação do léxico e de construção de relações lexicais: exploração de *corpora* de palavras separados de acordo com características morfológicas semelhantes (afixos, desinências) construção de famílias de palavras utilizando mecanismos de derivação,

formação de inventários de palavras do mesmo campo semântico, de determinada variedade ou registro da língua, identificação de palavras que instalam pressuposições e subentendidos, análise dos empregos figurados das palavras, identificação de termos-chave ligando-os a redes semânticas, entre outros.

Tematiza-se também a ortografia, com o objetivo de levar o aluno a descobrir e operar sobre o sistema grafo-fonêmico da língua e as convenções ortográficas, analisando as relações entre fala e escrita, as limitações impostas a determinadas letras pelo contexto da palavra e aspectos morfossintáticos. Para tanto, seria necessário que as atividades privilegiassem as regularidades, encaminhando-se para um trabalho em que se pudessem identificar interferências a fala na escrita, explorar *corpora* de palavras organizado pelo professor, apoiar-se no conhecimento morfológico para resolver problemas relacionados à ortografia e outros possíveis. Esse trabalho só é possível deslocando-se do texto, pois é muito raro encontrar em um único texto um conjunto de palavras que representem as mesmas regularidades para estudo. Além disso, é preciso reintroduzir as competências desenvolvidas no texto, pois ele é a finalidade da competência ortográfica.

Os PCN mencionam ainda e orientam organizações didáticas especiais, como projetos e módulos didáticos, criando com os primeiros situações em que as práticas lingüístico-discursivas se articulem de forma contextualizada e com os segundos permitindo o atendimento a necessidades específicas dos alunos de forma mais intensificada.

1.2.5. Tecnologia da informação e língua portuguesa

Os PCN abordam o tema do ponto de vista dos benefícios que as tecnologias da informação, como o processador de textos, o CD-Rom, a multimídia e o intertexto, além do rádio, da televisão e do vídeo, podem trazer para o aluno, uma vez que constituem importantes e poderosos instrumentos didático-pedagógicos e propiciam inserção social e cultural. Alertam para que a abordagem seja crítica, mas enfatizam a necessidade de abertura às novas tecnologias e citam encaminhamentos didáticos para que isso ocorra.

O que os autores dos PCN, talvez, não estejam levando em consideração, ou desconheçam, é que o acesso a essas tecnologias, na escola pública, é muito restrito. Ouve-se muito freqüentemente, no ambiente escolar, que os alunos gostam de atividades desenvolvidas no computador, mas que a sala reservada para essas atividades, quando existe, é mantida permanentemente trancada, pois os alunos “quebram” as máquinas. Os professores, sozinhos, em intervalos entre as aulas, conseguiriam, eventualmente, permissão para utilizá-las, mas a maioria deles nutre uma resistência “ao novo”, ou não sabem, ou não querem aprender a utilizá-las. Muitos desses professores, conforme afirmações ouvidas durante as visitas a escolas para gravação das entrevistas deste trabalho, não participam sequer dos programas de formação continuada oferecidos para esse fim, ou porque não se interessam, ou porque a escola “seleciona” os professores que participarão.

Dessa forma, os PCN falham ao pressupor que o corpo docente das escolas públicas está preparado para encaminhar atividades desse tipo, as

quais, por si, são extremamente motivadoras e produtivas para alunos e professores.

1.2.6. Ensino, aprendizagem e avaliação

A avaliação é vista pelos PCN, por um lado, como instrumento que possibilita ao professor analisar sua própria prática educativa, obtendo informações que permitam redirecionar seu trabalho quando for necessário, e, por outro, como instrumento que permite apresentar aos alunos seus avanços, suas dificuldades e possibilidades. (PCN, 1998, p. 93)

Qualquer avaliação deve possuir critérios claros tanto para o professor como para o aluno avaliado, permitindo a este último concentrar-se nos pontos focalizados e, dessa forma, conferir maior qualidade ao seu trabalho, e ao primeiro, a objetividade necessária para uma avaliação eficiente.

São fornecidos pelo documento alguns critérios de avaliação, visando a direcionar a prática avaliativa de acordo com as propostas dos PCN, advertindo-se que:

(...) é necessário considerar que os critérios indicados neste documento são adequados e úteis para avaliar a aprendizagem de alunos submetidos a práticas educativas orientadas pelos princípios teóricos e metodológicos aqui especificados. A adoção destes critérios pressupõe a adoção também dos objetivos propostos nos Parâmetros Curriculares Nacionais e, às adaptações dos objetivos que cada equipe escolar julgar necessárias, precisam corresponder adaptações dos critérios. (id. *ibid.*)

A seguir, são transcritos os critérios de avaliação propostos pelos PCN para língua portuguesa no Ensino Fundamental.

- Demonstrar compreensão de textos orais, nos gêneros previstos para o ciclo, por meio de retomada dos tópicos do texto.
- Atribuir sentido a textos orais e escritos, posicionando-se criticamente diante deles.
- Ler de maneira independente textos com os quais tenha construído familiaridade.
- Compreender textos a partir do estabelecimento de relações entre diversos segmentos do próprio texto e entre o texto e outros diretamente implicados por ele.
- Selecionar procedimentos de leitura adequados a diferentes objetivos e interesses (estudo, formação pessoal, entretenimento, realização de tarefa) e a características do gênero e suporte.
- Coordenar estratégias de leitura não-lineares utilizando procedimentos adequados para resolver dúvidas na compreensão e articulando informações textuais com conhecimentos prévios.
- Produzir textos orais nos gêneros previstos para o ciclo, considerando as especificidades das condições de produção.
- Redigir textos na modalidade escrita nos gêneros previstos para o ciclo, considerando as especificidades das condições de produção.
- Escrever textos coerentes e coesos, observando as restrições impostas pelo gênero.
- Redigir textos utilizando alguns recursos próprios do padrão escrito relativos à paragrafação, pontuação e outros sinais gráficos, em função do projeto textual.

- Escrever textos sabendo utilizar os padrões da escrita, observando regularidades lingüísticas e ortográficas.
- Revisar os próprios textos com o objetivo de aprimorá-los.
- Utilizar os conceitos e procedimentos constituídos na prática de análise lingüística. (PCN, 1998, pp. 95-98)

A apresentação desses critérios encerra o conjunto de propostas dos PCN de língua portuguesa para o terceiro e o quarto ciclos do Ensino Fundamental e, também, este capítulo. Optou-se pela transcrição por constituírem esses critérios o ponto de partidas para as propostas de atividades que são parte dos objetivos deste trabalho.

CAPÍTULO III

1. Análise das entrevistas

Neste capítulo será apresentada a análise das entrevistas feitas com professores de escolas públicas de Ribeirão Preto e Sales Oliveira acerca de sua prática docente. O roteiro para a realização das entrevistas pode ser encontrado em forma de anexo, bem como a transcrição das entrevistas. Deve-se esclarecer que os sujeitos desta pesquisa concordaram em responder ao questionário e à entrevista. Antes de iniciar a entrevista, foram explicadas a cada entrevistado as propostas do trabalho; foi explicada, ainda, a concepção de análise lingüística assumida pelos PCN, que é vista no documento como um movimento de reflexão, por parte do aluno, sobre os fatos da linguagem e da língua. Isso foi necessário devido ao fato de os professores não terem clara, segundo suas próprias declarações, a noção do que viria a representar essa terminologia, confundindo-a, normalmente, com qualquer procedimento didático relacionado aos conteúdos específicos do estudo da lingüística, mas especificamente aos pressupostos estruturalistas como a comparação de traços distintivos entre pares de palavras; apenas um dos entrevistados relacionou análise lingüística a fatos de variação lingüística. Cada professor entrevistado será mencionado, no decorrer desta seção, como P1, P2, P3, P4 e P5, abreviaturas correspondentes, respectivamente, a Professor 1, Professor 2, Professor 3, Professor 4 e Professor 5.

1.2. Análise das entrevistas de P1, P2, P3, P4 e P5

Os cinco entrevistados afirmam ter lido pelo menos alguns trechos dos PCN de Ensino Fundamental para língua portuguesa, e dois deles afirmam ter participado de cursos em que o tema foi abordado.

Todos trabalham sempre, em suas aulas, com leitura e interpretação de textos. O trabalho de produção de textos é desenvolvido sempre por P3, sempre que possível por P1, P2 e P5 e às vezes por P4. Os conteúdos referentes à morfologia, à sintaxe e à morfossintaxe são trabalhados por dois dos entrevistados, P1 e P2, sempre que é possível, às vezes por P3 e P5 e sempre por P4.

Na opinião de P1, P2 e P5, a análise lingüística dos conteúdos gramaticais são as abordagens mais indicadas para ajudar o aluno a se expressar melhor e organizar seu pensamento, oralmente e/ou por escrito, enquanto P3 e P4 acreditam que, para se alcançar esse objetivo, a análise lingüística deve ser acompanhada do ensino da gramática tradicional.

Segundo P1, P3 e P5, para escrever bem é fundamental, em primeiro lugar, a leitura, seguida da prática de interpretação de textos, da produção de textos e, por último, exercícios gramaticais coerentes com os textos lidos. Já para P2, em primeiro lugar devem vir atividades que ajudem o aluno a pensar; em segundo lugar, exercícios de produção de textos; em terceiro viriam os exercícios gramaticais coerentes com os textos lidos; em quarto, a interpretação de textos; e, por último, a leitura. Para P4, as atividades de interpretação de texto devem vir em primeiro lugar; depois, viriam as atividades de produção de textos, seguidas de

exercícios gramaticais coerentes com os textos lidos e, finalmente, a leitura.

Com relação aos PCN, P1 afirma tê-los lido em parte. Na verdade, cita idéias contidas nos textos do documento, como a formação para o exercício da cidadania e o desenvolvimento da visão crítica no aluno:

“então principalmente quinta série, eles lêem só, mas se agente faz alguma pergunta sobre aquele texto eles não têm essa capacidade crítica. Então eu procuro desde a quinta série começar a desenvolver isso, uma visão crítica, principalmente, tá?”

P4 e P5 também manifestam essa mesma preocupação, como se pode observar nos seguintes excertos de suas respectivas entrevistas:

“Então, é... criar o aluno mesmo pra ser um cidadão crítico, né, através dos textos, que a gente vê muito texto da realidade deles, não só a leitura, mas ele tem que entender o que ele tá lendo, porque eles não entendem, né?” (P4)

“Eu gostaria de ensinar meus alunos a serem mais críticos, a não aceitar tudo que eles vêem na televisão, tudo que eles ouvem por aí como certo, saber julgar as coisas...” (P5)

P2 aborda temas referentes à variação lingüística, presentes no texto dos PCN, ainda que de forma pouco clara e precisa:

“Ele tá acostumado com um tipo de linguagem. A partir do momento que você apresenta outro tipo de linguagem pra ele, ele se depara com um obstáculo e às vezes pra quebrar esse obstáculo que é o difícil, você mostrar que aquilo que ele coloca em prática durante o dia, no cotidiano, na linguagem comum é o mesmo, só que um pouco mais aperfeiçoado.”

Observe-se, ainda, que P2 deixa transparecer um juízo de valor em relação à linguagem “do cotidiano”, pois, embora diga que a linguagem do cotidiano é a que a escola apresenta ao aluno são a mesma coisa, declara que esta última é “mais aperfeiçoada”.

P5, da mesma forma, parece perceber a relevância desse tema para atingir alguns objetivos:

“Uma coisa que eu gosto de trabalhar, que eu acho que dá resultado é trabalhar com variação lingüística, mostrar pros alunos que existem formas diferentes de falar, de se expressar...”

Além disso, P5 cita um exemplo de variação ao referir-se ao conceito de “erro de português”:

“Por exemplo, se o aluno escreve um texto sobre um caipira e aparece um diálogo desse caipira, a fala dele não pode ser considerada erro, porque ta dentro de um contexto, o caipira dele fala errado, senão o texto ia perder o sentido, entende?”

P3 trabalha vários suportes e gêneros textuais, orientação que ocupa lugar privilegiado na redação dos PCN. Em relação aos conteúdos que mais se constituem como objeto de estudo em suas aulas, P3 afirma que:

“Em primeiro lugar interpretação de vários textos, né? Crônica, artigo de jornal, a gente dá também... só que eu tenho que pegar um artigo, o mesmo pra trabalhar com a classe inteira, eu não posso cortar de jornal e vim trabalhando porque... fica impossível pra eu trabalhar. Então às vezes a gente usa livro que tem dissertação, que tem narrativa, e a gente vai pegando aqui e ali, não fica só no livro didático, né? Tem leitura de paradidático também(...)”

Vê-se, no entanto, que a compreensão que os professores entrevistados têm dos princípios norteadores dos PCN é praticamente rudimentar, uma vez que se posicionam, acerca de outras questões também de fundamental importância para os PCN, de forma incoerente com o documento. Exemplos disso são os trechos transcritos a seguir:

“Essa parte de gramática eu sou bem tradicional, então o que eu tenho que ensinar eu coloco na lousa, tá? Eu coloco as regras, ensino as regrinhas, passo exercício de outro livro, depois eles fazem exercício.” (P1)

“Bom, você dá os textos e primeiro eles têm que entender, né?, só depois a gente entra com exercícios de gramática, pra eles fixarem o conteúdo.” (P4)

Também P2, para se referir aos exercícios trabalhados em suas aulas, afirma:

“Exercícios de fixação como, por exemplo, gramática, então é... por exemplo, é bem rápido o trabalho também com sintaxe aqui dentro, não que não trabalhe, mas não é de uma forma como era antigamente.”

Essas falas revelam um total descompasso em relação à concepção de ensino de língua encontrada nos PCN, já que estes orientam um trabalho no sentido da reflexão, sem nunca perder de vista as reais situações de uso, ao passo que P2 gostaria de trabalhar esse conteúdo da forma como se trabalhava “antigamente”, ou seja, da forma tradicional, normativa e descritiva.

P3, por sua vez, diz aos seus alunos, conforme afirma em um trecho de sua entrevista:

“olha, você tem a liberdade de falar da maneira que você quer, porque você se expressa com seus gestos que te ajudam, mas pra escrever você não tem toda essa liberdade, então você tem que ter o domínio da norma padrão, você tem que ter o domínio de certas coisas da linguagem, que vão te dar um alicerce pra você se expressar.”

Percebe-se que P3 tem uma noção distorcida em relação às finalidades da fala e da escrita, bem como das finalidades do texto escrito, que pode, sim, ser escrito em outro registro que não a norma padrão, dependendo das finalidades a que se propõe. Além disso, a norma padrão é um recurso a mais, que incrementa consideravelmente a capacidade de expressão do aluno, mas não se constitui o alicerce de sua expressão; caso contrário, indivíduos analfabetos não conseguiriam se expressar e a realidade nos mostra que não só eles, mas até pessoas mudas conseguem se expressar eficazmente.

Todos os entrevistados relataram trabalhar, em suas aulas, com exercícios de interpretação de textos, conteúdo também enfatizado pelos PCN. Em um exercício de interpretação de texto está subentendida uma atividade de leitura, competência necessária à compreensão e à interpretação. No entanto, ao que parece, para os professores entrevistados essa atividade está quase sempre desvinculada de uma prática de produção de textos. Apenas P5 afirma que, quando o faz, é em decorrência do seguimento das atividades propostas pelo livro didático em uso:

“Os conteúdos depende da série, né, mas no geral é trabalhado interpretação de texto... gramática é pouco, mas tem também, mais é

interpretação mesmo... produção de texto também, o próprio livro traz muitas propostas de produção.”

Os outros entrevistados fazem poucas ou nenhuma referência a atividades de produção de textos. Sobre a articulação das atividades de análise lingüística com as de leitura e produção de textos, P1 comenta, de forma um tanto “desarticulada”:

“Então, a gente faz a leitura e aqui [no livro didático utilizado] já tem, eles tão misturados, tá? Então eles vão lendo aqui as próprias perguntas e respondendo, tá? (E já são articulados pelo próprio livro?) É. (É tudo baseado no livro didático?) Não tem assim... aqui não tem... até podia ser um pouquinho, gramática separada. Já é próprio no texto, aí ele tem que perceber o que tá ali dentro, o que não tá e...”

A esse respeito, P2 afirma:

“eu trabalho mais com textos é... Em alguns dias nesse texto há contextualização da gramática (...)”

P4, ao contrário, não faz nenhuma referência às atividades de produção de texto, embora, em seu questionário, tenha colocado essa atividade em segundo lugar, em ordem de importância para que se possa escrever bem. Na entrevista, ela relata os conteúdos que costuma trabalhar:

“Normalmente eu começo com interpretação, né?, com textinhos mais fáceis, com leitura de textos, de vários tipos de textos... Eu faço perguntas, vejo se eles entenderam, mas a maioria não entende muito não, sabe?, a maioria vem sem saber quase nada, não sabem ler, entender o sentido, alguns não sabem escrever nada, precisariam ser alfabetizados de novo (...) Bom, depois, aí eu tento trabalhar um pouco de gramática, pra eles

terem uma base também, né? Precisa de gramática, a gente ouve muito falar que não deve ensinar gramática, mas eu acho que deve, sim, que precisa ter uma noção, senão eles nunca vão escrever direito, nunca vão dar conta de saber escrever um texto.”

Já P3, embora relate um trabalho muito mais intenso e freqüente com atividades gramaticais e de interpretação de textos, diz aplicar atividades de produção de textos escritos, enfatizando, inclusive, que interpretação e produção de textos são “as principais”, atribuindo-lhes importância dentro do processo de ensino e aprendizagem de língua portuguesa:

“eu faço interpretação, é... a leitura e interpretação de texto e depois a gente vai estudar sempre um pouquinho de gramática, né? Porque se ele também não tiver nenhum alicerce da língua, se ele não souber o que que é um verbo, a conjugação do verbo, se ele não souber a diferença de substantivo com verbo, ele sabe se expressar, mas ele não sabe nem o que ele ta fazendo. Então é necessário que ele tenha um alicerce e também a gramática fundamental é uma base pra pessoa saber o que ta fazendo com a língua, né? ele tem que ter um conhecimento, nem que seja o mínimo do mínimo do mínimo. Em primeiro lugar interpretação de vários textos, né? Crônica, artigo de jornal, a gente dá também... só que eu tenho que pegar um artigo, o mesmo pra trabalhar com a classe inteira, eu não posso cortar de jornal e vim trabalhando porque... fica impossível pra eu trabalhar. Então às vezes a gente usa livro que tem dissertação, que tem narrativa, e a gente vai pegando aqui e ali, não fica só no livro didático, né? Tem leitura de paradidático também e produção, que são os principais, né? interpretação e produção.”

Quanto aos conteúdos que gostam de ensinar, P1 e P5 disseram gostar mais de interpretação de textos, P2 e P4 preferem ensinar gramática e P3 gosta mais de produção de textos. Pode-se verificar que a posição dos professores P2 e P4 é coerente com as respostas dadas às perguntas sobre suas concepções acerca do ensino da gramática normativa e do conceito de erro de português:

“Eu vejo a gramática como fundamental, por quê? se você vai produzir um texto, você tem que saber adequar as palavras, aí vai entrar na questão coesão, ah, mas você tem que saber uns princípios aí, de concordância que você tem que estudar, mas onde que você recai? na gramática. Desde ortografia, a parte ortográfica, acentuação, é... colocação das palavras, é... pronomes, a própria regência... Então se o aluno ele tem esse domínio da gramática, ele pode não ter a idéia, a imaginação, a criação de uma boa... de um bom texto, porque nós teríamos um bom texto de imaginação, criatividade pro aluno, porém ele tem a colocação, a palavra da norma culta, o texto, ele não vai... ele sobressai no aspecto de... gramática, porém deixa da parte... é... como que vou dizer... da parte... estrutural de texto, concepção, criação de texto. Só que a partir do momento que você sabe adequar as palavras, com o tempo, gradativamente, você vai criando, vai sair mais desse contexto de texto, que que é um texto? não é só com a parte de gramática, certo? (Você acha que o contrário seria possível, ele ter primeiro criatividade e depois ele ir incorporando as regras, assim?) Se você já começa errado, pra depois você corrigir é bem mais difícil. O que nós fazemos hoje é isso. O aluno, ele escreve, mas muitas vezes ele escreve só usando a criatividade que ele tem, mas a parte que se pede no

vestibular, que se pede na sociedade, ele não tem. Eles falam assim ‘É, o aluno tem que saber é... ler e escrever. Mas que que é esse saber ler e escrever? É como tá hoje? O aluno vai prestar aí um vestibular. Se você escreve errado, você tem boa criatividade, mas você escreve errado, que que vai ser questionado? Se você vai procurar um emprego... ele usa, hoje o mundo é classificatório, eles queiram ou não, falaram da inclusão no estado, até, agora, na escola particular, mas o mundo é classificatório. Eles querem a norma gramatical, a norma culta, não importa se você tem boa criatividade, mas se você não sabe escrever corretamente as palavras na norma culta, você é discriminado.” (P2)

“Gramática normativa... Bom, pra mim é a regra, né, as normas da língua, acho que é isso. (P4)

“Olha... eu acho que erro de português é erro de português, não dá pra você falar que uma coisa que tá errada tá certa, né? Então a gente tenta ensinar, corrigir, mas é difícil, às vezes eles cometem o mesmo erro logo depois de a gente ter corrigido, ensinado... Eu acho que tem que ensinar o certo, né? Um professor tem que saber qual é o... a forma certa e ensinar pro aluno, senão qual que é o papel dele na escola, se ele deixar o aluno escrever de qualquer jeito, se ele não ensinar o certo pro aluno?” (P4)

Essa visão atesta um desencontro com as premissas encontradas nos PCN, as quais valorizam sobremaneira a capacidade do aluno de repensar o próprio texto – sozinho ou, preferencialmente, em duplas ou pequenos grupos –, refletir sobre os processos de construção e elaboração e chegar a conclusões a respeito das possibilidades e limites do texto. Para os Parâmetros, caberia ao professor despertar, nesses casos, a sensibilidade

do aluno para “os fatos lingüísticos” (PCN, 1998, p. 80) orientando atividades de revisão e reescritura dos textos.

Quando questionados a respeito das dificuldades encontradas por eles mesmos e pelos alunos em relação ao desenvolvimento de atividades de análise lingüística, os professores entrevistados apresentaram respostas diversificadas e muitas vezes incoerentes com o assunto em questão, uma vez que havia sido explicado a eles, antes do início da entrevista, qual era a concepção de análise lingüística dos PCN, ou seja, a de reflexão sobre a linguagem e seus usos. Assim, P1 aponta para dificuldades profissionais e materiais:

“Eu acho que eles não têm assim essa realidade, essa realidade é muito distante deles, sabe, então, é... Quando eu expliquei substantivo pros alunos eles não conhecem essa vivência, eles não conseguem entender que o substantivo é um macaco, sabe, assim? Eles não conseguem perceber. (...) Então, é uma dificuldade tão grande, eles não têm, eles não conseguem entender isso. Então eu acho que o negócio teria que ser mais prático. É muita teoria.

“Eu acho que é uma questão de cultura mesmo. Eles... eles não têm mais contato, eles vivem numa sociedade, todos, entendeu? têm a mesma linguagem deles e quem aprende alguma coisa tem vergonha de falar. Então eu acho que é mais cultural mesmo, entendeu, social...”

P2 vê a falta de acesso a meios de comunicação e à cultura como as razões das dificuldades encontradas por professores e alunos nas atividades de ensino e aprendizagem de análise lingüística:

“Vivemos no interior, temos um vocabulário pobre. Eu, por exemplo, sou de origem humilde, o que eu aprendi com meus pais, o jeito que eles falavam, até hoje eu cometo esses erros. Além disso, a falta de acesso a computador, jornais, o aluno não lê. Falta de contato com essas coisas, então, como propiciar melhor desenvolvimento da língua?”

P3 acredita que o ensino nas séries iniciais do Ensino Fundamental é que falharam, criando alunos “copistas”, em vez de prepará-los para o diálogo. Além disso, vê na família e na sociedade fatores de limitação ao desenvolvimento do aluno, apontando para a falta de valorização da cultura e da instituição escolar:

“Em primeiro lugar, o aluno tinha que aprender a ler mais e copiar menos no primário. Ler. Ler, ler, ler, ler, ler e depois copiar. Acontece justamente o contrário. Aí se o trabalho do primário fosse com mais oralidade e menos... cópia, quando ele chegasse lá na sétima série, na sexta série, na quinta série, ele aceitaria dialogar, né? e pensar sobre o assunto junto com a gente. Mas ele não tá preparado pra isso. Entende? Você tenta jogar alguma coisa, aí a tua aula vira... aí não dá retorno, aí ninguém abre a boca, ninguém trabalha, um aluno responde, e você joga aquelas questões. Mas às vezes eu tenho muito pouco retorno, ou às vezes começa a acontecer indisciplina, né?, que esse pessoal não foi preparado pra conversar. Então aí você tem que trabalhar pra você não mandar todo mundo pra fora também, né?”

“A finalidade ainda, as, as, tem criança que tem deficiência na, na sua aprendizagem normal, tem criança que a família não... ninguém, ninguém dá valor pra ele, pra escola, pra aquilo que ele faz na escola, então tudo

isso vem um desprestígio tão grande pela escola, que a criança acha que ela é a coisa menos importante. Então as famílias não prestigiam, do jeito que prestigiava antes, que a família quer que o menino ganhe um dinheirinho, né?, a família tá tão preocupada com os problemas financeiros que ela enfrenta, que o problema da família é que o menino ganhe um pouquinho; ela não tá preocupada se ele escreveu, se ele aprendeu, nada disso. Tem criança que o pai não quer, a mãe não quer (que ele vá na escola?) É! O pai não quer, a mãe não quer, eles vão tá interessado no que o menino tá aprendendo? O menino já tá... meio caminho andado já... nas drogas... e ele tá lá no meio dos outros, batendo nos outros, então eu tenho que dar aula, tenho que segurar aquele menino, tenho que dar um jeito pra ele não bater nos outros... Então assim, por mais que eu faça, eu não faço tudo que eu teria condições de render. Eu tenho uma classe que os meninos da sétima série chegaram eles não sabiam fazer parágrafo, eles não sabiam pôr travessão, eles não sabiam mudar de linha num texto... Eu tenho um menino da fazenda que ele ainda escreve 'maga' em vez de 'manga'... Sétima série!

Finalmente, sobre a utilização de textos dos próprios alunos para elaboração de atividades em sala de aula, parece haver consenso entre os entrevistados de que é uma alternativa totalmente inviável. Alguns se referem à exposição dos alunos como o principal impedimento para que esse tipo de atividade se realize. Há ainda o argumento de que os textos são "ruins", com muitos erros. Os excertos seguintes revelam a quase unanimidade das respostas acerca desse tópico:

“Isso aí... olha, se eu fizer isso é capaz de eles bloquearem, de eles ficarem envergonhados, entendeu, eles não gostam...” (P1)

“Olha, eu acho que não dá certo. Primeiro, porque o texto deles dá para aproveitar pouco, eles escrevem muito errado, às vezes não tem coerência, é complicado. Depois também porque eles não gostam, eles vão rir um do outro, os amigos vão rir e eles não gostam muito, não. Eu prefiro textos literários, de revista, de jornal, que têm um conteúdo que você pode aproveitar pra tirar algum exercício; porque você veja bem, o texto deles, é difícil um que você possa aproveitar.” (P2)

“Não, de jeito nenhum, aí é que eles vão achar ruim mesmo, não vão querer... não vão fazer mais nada. Sabe, qualquer coisa vem a... a mãe, o pai, a família, dá muito problema, eles acham que nós estamos ofendendo, estamos abusando, que nós estamos querendo diminuir, mostrar os defeitos do filho deles na frente dos outros, não dá nem pra pensar nisso... Eles levam a coisa pro lado pessoal, sabe, que nem se eu tivesse algum problema pessoal com... com o aluno, o aluno também vai lá e... e faz a cabeça da mãe dele contra a gente, se ele não vai muito com a cara da gente, então, se ele não gosta da matéria, ele fala mesmo, a mãe vem achando que a gente pega no pé dele, que é pessoal o problema... Não dá certo, não, pelo menos aqui não dá, pode ser que em outra escola... né?” (P3)

“Não, não dá. (Por quê?) Ah, os textos deles são muito ruins, eles escrevem muito mal, tudo errado...” (P4)

“Olha, eu acho complicado, porque... bom, os textos deles têm muitos problemas, né?, eles são muito defasados, não dá pra pegar como exemplo

para os outros. E eles, acho que eles também não iam gostar muito, não... “

(P5)

Essas respostas evidenciam um total desconhecimento da proposta dos PCN acerca desse assunto, uma vez que vão de encontro à prática sugerida, ou melhor, indicada no texto desse documento. De fato, os PCN orientam no sentido de se utilizarem, além dos textos com que se trabalha normalmente, os textos dos alunos como ponto de partida para atividades de reflexão acerca dos fatos lingüísticos e a refacção dos mesmos. Dessa forma, pode-se deduzir que, se de fato leram pelo menos alguns trechos do documento, certamente o trecho que fazia referência a esse tipo de atividade não fazia parte da antologia escolhida. Além disso, a atividade de refacção, enfatizada pelos PCN, só teria sentido a partir de textos dos próprios alunos.

Dessa análise podem-se extrair algumas considerações relevantes para a reflexão a que este trabalho se propõe. Primeiramente, parece haver um desconhecimento, por parte dos professores, do conteúdo dos PCN e dos conceitos nele contidos. A noção de análise lingüística, e mesmo a de lingüística, que os entrevistados possuem é muito limitada. A impressão que se tem é a de que, para os entrevistados, tudo o que se refere a lingüística, no contexto escolar, está relacionado a “variação lingüística”, evidenciando uma visão reducionista e limitada, incompatível com o interlocutor idealizado pelos redatores dos PCN. Deve-se mencionar também que nem todos os entrevistados fizeram essa associação.

Os PCN têm grande preocupação em desvincular a prática de análise lingüística do ensino de gramática: “Entretanto, a prática de análise

lingüística não é uma nova denominação para o ensino de gramática” (PCN, 1998, p. 78). Porém, os entrevistados acreditam que o ensino de gramática é necessário ao desenvolvimento da competência discursiva do aluno, ignorando que o simples estudo de tópicos de gramática não levarão o aluno, necessariamente, ao desenvolvimento de habilidades que lhe confirmem uma competência discursiva satisfatória.

Há que se considerar, ainda, que as condições de trabalho oferecidas aos entrevistados não favorecem um trabalho mais produtivo e satisfatório no ensino e aprendizagem de língua portuguesa. Foram relatadas, durante as entrevistas, situações desfavoráveis em relação à falta de materiais, à superlotação das salas de aula, ao ambiente escolar como reflexo de todo tipo de problemas sociais, entre outras. A falta de oportunidades de atualização e aperfeiçoamento por parte dos professores, embora não tenha sido mencionada por nenhum deles, também merece atenção, pois, ainda que haja razoável oferta de cursos e eventos similares, a falta de tempo e a necessidade de se submeter a uma dupla ou tripla jornada de trabalho (incluindo o doméstico) impedem que esse profissional se dedique com mais intensidade às atividades de seu interesse.

CAPÍTULO IV

1. Questões centrais dos PCN e sua relação com as entrevistas realizadas

Neste capítulo serão abordadas algumas questões centrais apresentadas e enfatizadas pelo texto dos PCN, as quais podem ser encontradas com maior detalhamento no Capítulo I deste trabalho, e se procederá a uma articulação das mesmas com os pontos de vista e declarações dos professores entrevistados. O objetivo dessa articulação é estabelecer critérios para as propostas de trabalho que serão apresentadas, uma vez que se assume neste estudo que os PCN oferecem poucos exemplos de como implementar as propostas didático-metodológicas presentes em seu texto.

1.1. O texto como unidade de trabalho

Os PCN reiteram ao longo de todo o documento que o texto deve ser tomado como unidade básica de trabalho, que dele devem partir e a ele devem se encaminhar todas as atividades relacionadas às práticas de linguagem.

Uma primeira questão a ser considerada é que ao termo texto corresponde também a modalidade oral, freqüentemente “esquecida”, atribuindo-se essa denominação somente ao objeto material produzido por meio da utilização da modalidade escrita da língua. A oralidade é objeto de “estigma” por parte dos professores, que normalmente a associam à indisciplina, reproduzindo a idéia de que, no processo de ensino e aprendizagem, cabe a ele, professor, falar e ao aluno, ouvir. A modalidade é mal compreendida mesmo pelos professores que não a associam a

comportamentos “indesejáveis” dos alunos, e, pode-se dizer, mesmo por aqueles que acreditam ser importante que os alunos manifestem suas opiniões. Acontece que os professores que conhecem as propostas de trabalho dos PCN com textos orais, não sabem como implementá-las em sua prática didática, limitando-se, quando muito, a pedir que os alunos apresentem seminários.

Os PCN, por sua vez, mesmo valorizando, indicando e orientando o trabalho com textos orais, e embora apresente propostas e estratégias a serem utilizadas para esse fim, não oferecem exemplos concretos de procedimentos, como exercícios e atividades.

Ainda que a mentalidade dos educadores venha se adaptando às transformações sofridas pelas práticas pedagógicas nos últimos tempos, a linguagem oral ainda parece não fazer parte dos conteúdos a serem desenvolvidos em sala de aula. A esse respeito, pode-se constatar que:

Muitos julgam que a linguagem oral tem papel definido no ensino-aprendizagem da língua materna e que sempre esteve nas salas de aulas, já que ao aluno foi dado o direito à fala, à participação em ocasiões de interações entre o professor e os colegas ou, ainda, nas exposições/seminários constantes, não somente na disciplina Português, mas em todas as diversas disciplinas. Entretanto, reconhece-se que não há uma tradição de ensino da linguagem oral nas nossas escolas; daí não ser espantoso que a maioria dos professores tenha uma visão pouco clara desse desafio. Não somente professores, mas os autores de livro didáticos, da mesma maneira, partilham de tal visão. MENDES (2005, p. 83)

Sabe-se que os livros didáticos que se submetem à avaliação do PNLD devem, necessariamente, apresentar em seu conteúdo as propostas

formuladas pelos PCN. Nesse aspecto, muitos autores apresentam dificuldades em elaborar atividades que contemplem práticas de escuta e produção de textos orais, como determinam os PCN. Dessa forma, as atividades presentes nos livros são poucas ou superficiais, denotando desconhecimento dos autores em relação ao tema.

Assim, pode-se presumir que, se nem os autores dos manuais didáticos que, na maioria das vezes, orientam os professores quanto às atividades a serem por eles desenvolvidas, têm clareza sobre o tratamento a ser conferido ao texto oral, existe a necessidade de propostas mais concretas de atividades que atendam à demanda dos professores e às necessidades dos alunos, uma vez que tais atividades são de crucial importância tanto no contexto dos PCN quanto no próprio desenvolvimento pessoal e social do aluno.

É importante, ainda, lembrar e reconhecer que, no Brasil, podem-se encontrar diferentes contextos e variadas realidades sociais, culturais e econômicas, o que implica dizer que nem sempre as propostas apresentadas pelos livros didáticos e pelas políticas públicas nacionais vão ao encontro das necessidades e especificidades de cada realidade escolar. A esse respeito, deve-se considerar que:

(...) se se pretende um trabalho de ensino-aprendizagem dos gêneros orais desconhecidos das práticas cotidianas dos alunos (os formais e públicos), é necessário, antes de elegê-los para o trabalho na sala de aula, considerar a realidade de cada escola, os objetivos visados na formação dos alunos, enfim, partir antes do conhecimento do currículo e dos sujeitos que fazem parte dessa escola e dessa comunidade.

Mas, tratando-se de livro didático, compreende-se que o autor não conheça previamente a escola nem os alunos para poder selecionar quais práticas de linguagem e quais gêneros seriam mais adequados para o perfil de aluno e de escola. No entanto, espera-se que, ao menos, conheça um pouco a realidade social circundante, para que possa selecionar os gêneros mais relevantes para a atuação cidadã e a realidade das escolas públicas brasileiras, para adequá-los a um perfil geral do alunado. (MENDES, 2005, p. 88)

Ainda com relação à prescrição dos PCN de que o texto deve constituir a unidade de trabalho na disciplina de língua portuguesa, percebe-se que nem sempre isso é entendido da forma correta. De fato, é comum que o texto seja utilizado como pretexto para atividades gramaticais tradicionais, desperdiçando-se muitas outras possibilidades de trabalho que poderiam ser desenvolvidas a partir dele.

As entrevistas feitas refletem esses fatos, pois não são mencionadas em nenhum momento atividades envolvendo textos orais, a não ser a pretexto de repreender os alunos quanto à utilização inadequada do registro oral e sua transposição para o escrito. São mencionadas, por outro lado, atividades de leitura e interpretação de textos, mas percebe-se que a maioria delas está vinculada aos conteúdos do livro didático.

1.2. Os gêneros textuais

Os gêneros textuais ocupam lugar central e privilegiado na redação dos PCN e sua identificação é apontada como indispensável para que se atinjam os objetivos propostos pelo documento.

Na verdade, o conceito de gênero textual faz parte um conjunto de teorias lingüísticas relativamente recentes e ao qual a maioria dos professores não teve acesso durante sua formação inicial e nem mesmo durante a continuada. Em vista disso, presume-se, os PCN se detêm a detalhar esse conceito em seu documento, o que parece ser suficiente, mas não é. Na verdade, a maioria dos professores e até muitos autores de livros didáticos ainda não têm clareza quanto à diferenciação de gêneros e tipos textuais, por exemplo, e existe muita confusão a esse respeito permeando o dia-a-dia das salas de aula.

Os gêneros textuais, como são entendidos pela lingüística contemporânea, foram definidos por Bakhtin da seguinte forma:

Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana, o que, é claro, não contradiz a unidade nacional da língua. O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo [da atividade humana] não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissociavelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus

tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*. (BAKHTIN, 2003, pp. 261-262)

De acordo com Bakhtin, os gêneros podem ser ainda subdivididos em primários e secundários, porém essa distinção não é indispensável para a compreensão dos gêneros textuais como são apresentados nos PCN e a implementação de um trabalho pedagógico prevendo sua utilização. Na verdade, as dúvidas referem-se mais à distinção entre tipos textuais e gêneros textuais, ponto a ser esclarecido por gerar muitas polêmicas, mesmo entre pesquisadores e lingüistas, pois não há um consenso a esse respeito. Isso equivale a dizer que, para alguns gêneros textuais e tipos textuais constituem duas formas de se dizer a mesma coisa. Outros estudiosos, como Marcuschi, citado por BALDO (2003), fazem

a distinção entre gênero, forma concretamente realizada, encontrada nos diversos textos empíricos, e tipo textual, construto teórico que abrange categorias determinadas. Entre essas categorias – que podem ser simplesmente oral ou escrito, literário ou não-literário – se encontram as cinco bases temáticas para os tipos textuais propostos por Werlich (1973): base temática descritiva, base temática narrativa, base temática expositiva, base temática argumentativa e base temática instrutiva. Assim, é importante notar que, enquanto os gêneros textuais são teoricamente ilimitados, os tipos textuais constituem um conjunto fechado.

De acordo com essa posição, os tipos textuais seriam fixos (textos narrativos, expositivos ou descritivos, argumentativos e instrutivos), ao passo que haveria a possibilidade praticamente ilimitada de surgimento de novos

gêneros. Nos PCN, os gêneros são vistos mais sob a perspectiva da diversidade e, segundo GOMES-SANTOS (2004, p. 114),

pode-se dizer que ele é o que ancora, de modo particularmente significativo, o tratamento do conceito de gênero nos PCN, uma vez que é tornado o próprio objetivo do ensino de português: existe uma diversidade de textos constituída socialmente e é necessário contemplar essa diversidade do ponto de vista didático. É nessa direção que se pode interpretar a recorrência de referências, no documento, à necessidade de ensino-aprendizagem da diversidade textual constitutiva das práticas sociais de linguagem, o que aparece sob as rubricas “diversidade de textos (ou textual)”, “diferentes gêneros/diferentes textos” etc.

Ainda segundo esse autor, do ponto de vista teórico, a diversidade textual postulada pelos PCN se fundamenta nos pressupostos dos estudos da linguagem de natureza textual, enunciativa e discursiva que atribuem um caráter constitutivamente heterogêneo à linguagem, a que Bakhtin denomina dialógico. Para GOMES-SANTOS,

Isso implica a atenção não apenas à materialidade propriamente lingüística da linguagem, mas também (e, talvez, principalmente) àquilo que constitui sua exterioridade constitutiva, donde o alçamento do princípio do uso (eficaz, adequado, competente) como definidor da concepção de linguagem por que optam os PCN. (*id.* p.117)

De fato, os PCN, ao referir-se reiteradamente em seu texto ao trabalho com gêneros textuais, apontam para a necessidade de esse trabalho ser calcado nas possibilidades e ocorrências de uso, especialmente uso público, das diferentes formas de texto e em diferentes contextos e situações de

comunicação. De acordo com GOMES-SANTOS, o conceito de gênero, nos PCN, possuiria uma função conciliatória, uma vez que “garante o suporte teórico-acadêmico necessário para que o objetivo de normatização oficial do documento legitime-se acadêmica e cientificamente.” (*id.* p. 119).

De qualquer forma, foi eficaz a estratégia, pois o documento conseguiu credibilidade e aceitação junto ao sistema educacional, embora suscite críticas de boa parte da comunidade acadêmica. Evidentemente, o conceito de gênero contribuiu para que o documento conseguisse se firmar como teoricamente fundamentado, além da adesão de setores do meio acadêmico e, ter o alcance de que necessita para se viabilizar como política pública.

Alguns dos professores entrevistados para este trabalho revelaram realizar atividades com diversos gêneros textuais, embora seu trabalho não contemplasse a análise das características específicas de cada texto. Parece que as atividades resumiam-se apenas à leitura, à interpretação do sentido imediatamente expresso pelo texto e, posteriormente, a partir disso eram propostos ou exercícios gramaticais, ou atividades de produção de texto de autoria, como se pode constatar no trecho transcrito a seguir, enunciado por P3:

“(...) eu faço interpretação, é... a leitura e interpretação de texto e depois a gente vai estudar sempre um pouquinho de gramática, né? Porque se ele também não tiver nenhum alicerce da língua, se ele não souber o que que é um verbo, a conjugação do verbo, se ele não souber a diferença de substantivo com verbo, ele sabe se expressar, mas ele não sabe nem o que ele ta fazendo. Então é necessário que ele tenha um alicerce e também a gramática fundamental é uma base pra pessoa saber o que ta fazendo com

a língua, né? ele tem que ter um conhecimento, nem que seja o mínimo do mínimo do mínimo. Em primeiro lugar interpretação de vários textos, né? Crônica, artigo de jornal, a gente dá também... só que eu tenho que pegar um artigo, o mesmo pra trabalhar com a classe inteira, eu não posso cortar de jornal e vim trabalhando porque... fica impossível pra eu trabalhar. Então às vezes a gente usa livro que tem dissertação, que tem narrativa, e a gente vai pegando aqui e ali, não fica só no livro didático, né? Tem leitura de paradidático também e produção, que são os principais, né? interpretação e produção. (...)”.

Em outro caso, o professor entrevistado mostrou certa limitação ao se referir aos gêneros textuais que utilizava em suas aulas:

“Eu trabalho com textos de revistas. E se é possível achar um texto, principalmente em dissertação, é... eu trabalho com a revista Veja, principalmente na escola pública, e pra mostrar a situação cotidiana pra formar o aluno crítico, o cidadão, que é o foco da escola pública (...)”.

A entrevistada P4 também afirma começar seu trabalho oferecendo vários “tipos” de texto para leitura:

“Normalmente eu começo com interpretação, né?, com textinhos mais fáceis, com leitura de textos, de vários tipos de textos...”

Como se pode ver por esta pequenina amostragem, os professores acreditam que trabalhar diferentes formas de textos é suficiente. Por um lado, é bom que o aluno seja apresentado a diferentes gêneros discursivos no decorrer de sua vida escolar, porém, isso não basta, pois é necessário, segundo as determinações dos PCN, que ele seja capaz de identificar cada um dos gêneros trabalhados e, conseqüentemente, suas características constituintes.

Dessa forma, seria necessário apresentar aos professores propostas concretas de trabalho com gêneros textuais coerentes com os princípios expostos nos PCN e que atendessem à necessidade dos alunos em suas diferentes realidades. Mais que isso, acredita-se que os programas de formação continuada não estão cumprindo bem seu papel, tendo em vista que os professores entrevistados, em sua maioria, afirmaram participar de cursos e programas de atualização em sua área de conhecimento. Talvez focar alguns desses programas nas questões centrais exigidas para uma prática pedagógica pelo menos satisfatória ajudasse a deslindar o emaranhado de informações – muitas vezes desconstruídas e até mesmo contraditórias, quando não equivocadas – que os professores recebem durante esses cursos.

1.3. Variação lingüística

A questão da variação lingüística também mereceu atenção especial na redação dos PCN, estando presente em praticamente todos os aspectos abordados pelo documento e direcionando muitas das práticas lingüístico-discursivas propostas.

A variação lingüística vem sendo objeto de pesquisas há algumas décadas, buscando identificar, descrever e analisar fenômenos de variedades lingüísticas que ocorrem nas diversas regiões brasileiras e com isso conhecer a diversidade lingüística existente. Mas não existem apenas variações regionais. Ao contrário, as variações podem ser de vários tipos. Camacho (*apud* SORDI-ICHIKAWA, 2003), designa quatro modalidades principais de variação lingüística:

a *histórica*, que corresponde às transformações sofridas pela língua no decorrer do tempo; essas transformações estariam vinculadas às transformações sociais; a variação *geográfica*, que corresponde às diferentes formas que a língua adquire dependendo do lugar em que é falada; a *social*, que reflete as diferenças de nível socioeconômico, de idade, de sexo, de grau de instrução, as quais podem determinar a formação de “grupos distintos de atividade verbal” e gerar preconceito e/ou discriminação em relação a determinadas variantes de menor prestígio social; a *estilística*, representada pelas diferentes formas de falar, mais ou menos formal, por exemplo, que um mesmo indivíduo utiliza de acordo com a situação de comunicação em que se encontra.

Segundo uma outra classificação, mais técnica, as variações que ocorrem em decorrência da localização geográfica são chamadas diatópicas; as relacionadas a grupos sociais são chamadas de diastráticas; as decorrentes de situações de comunicação são as diafásicas; e as que ocorrem devido à passagem do tempo são as diacrônicas.

Embora a variação lingüística seja comum a todas as línguas e constitua uma ocorrência corriqueira, é motivadora de preconceitos. CAGLIARI (1999, p. 95) enfatiza esse fenômeno afirmando que

a sociedade exerce seu gosto pela discriminação social, aproveitando-se, dentre outras coisas, da variação lingüística. Assim, a fala das pessoas de prestígio torna-se a fala “padrão” e a fala das pessoas menos favorecidas torna-se a fala “errada”.

Dessa forma, é preciso atentar para que essa discriminação não se reproduza nas salas de aula, em razão de atitudes desse tipo constituírem verdadeiros entraves ao desenvolvimento lingüístico-discursivo dos alunos, por

verem negada e estigmatizada a forma da língua que utilizam e com a qual se identificam.

Nas entrevistas constatou-se que os professores ouvidos têm pouca familiaridade com o tema, conforme pode ser verificado nos trechos transcritos a seguir:

“olha, você tem a liberdade de falar da maneira que você quer, porque você se expressa com seus gestos que te ajudam, mas pra escrever você não tem toda essa liberdade, então você tem que ter o domínio da norma padrão, você tem que ter o domínio de certas coisas da linguagem, que vão te dar um alicerce pra você se expressar.” (P3)

“Ele tá acostumado com um tipo de linguagem. A partir do momento que você apresenta outro tipo de linguagem pra ele, ele se depara com um obstáculo e às vezes pra quebrar esse obstáculo que é o difícil, você mostrar que aquilo que ele coloca em prática durante o dia, no cotidiano, na linguagem comum é o mesmo, só que um pouco mais aperfeiçoado.” (P2)

Observe-se que P2 deixa transparecer um juízo de valor em relação à linguagem “do cotidiano”, pois, embora diga que a linguagem do cotidiano e aquela que a escola apresenta ao aluno – a variedade padrão – são a mesma coisa, declara que esta última é “mais aperfeiçoada”.

Em compensação, a entrevistada P5 parece já estar mais familiarizada com o conceito de variação lingüística ao declarar:

“Uma coisa que eu gosto de trabalhar, que eu acho que dá resultado é trabalhar com variação lingüística, mostrar pros alunos que existem formas diferentes de falar, de se expressar...”

Além disso, P5 cita um exemplo de variação ao referir-se ao conceito de “erro de português”:

“Por exemplo, se o aluno escreve um texto sobre um caipira e aparece um diálogo desse caipira, a fala dele não pode ser considerada erro, porque ta dentro de um contexto, o caipira dele fala errado, senão o texto ia perder o sentido, entende?”

Em relação tema “erro de português”, a entrevistada P4, referindo-se aos “erros” cometidos pelos alunos na escrita, menciona também a fala, com uma afirmação denunciadora de uma valoração negativa a uma variedade de fala possivelmente diferente da sua:

“Olha... eu acho que erro de português é erro de português, não dá pra você falar que uma coisa que ta errada ta certa, né? Então a gente tenta ensinar, corrigir, mas é difícil, às vezes eles cometem o mesmo erro logo depois de a gente ter corrigido, ensinado... Mesmo falar eles falam muito errado...”

Nota-se, assim, que embora a questão da variação lingüística seja tratada com certa propriedade pelos PCN e já se tenha firmado como conteúdo a ser trabalhado, inclusive e principalmente por suas implicações sociais, e embora muitos educadores já pareçam ter certo domínio de seus pressupostos, ainda há os que “pensam que compreenderam” – talvez até tenham realmente compreendido – o que significa o trabalho com variação lingüística, mas suas posturas e atitudes denotam outra coisa. Nem sempre se sabe como implementar um trabalho que aborde essa questão e o que se verifica é que “na prática, a teoria é outra”.

1.4. Refacção de textos

A refacção de textos é vista pelos PCN como fundamental para que o aluno tenha a possibilidade de se distanciar de seu texto, refletir e atuar sobre ele como objeto material sujeito a alterações e aperfeiçoamentos, formulando hipóteses que manifestem sua competência lingüístico-discursiva e a aprimorem.

Essa atividade é proposta em vários momentos não se restringe ao trabalho com os textos escritos, mas contempla também as diversas manifestações da oralidade como passíveis de reelaboração, inclusive a reelaboração imediata, por meio de correções e alterações decorrentes da observação da reação de seus interlocutores ao seu enunciado. Dessa forma, o sujeito da aprendizagem tornar-se-ia, gradativamente, autônomo na produção de seus textos, adquirindo segurança com relação à sua competência lingüística.

Com efeito, embora não se possa generalizar, sabe-se que predominam, no ensino e aprendizagem de língua portuguesa, especialmente nas séries finais do Ensino Fundamental, as atividades centradas em conteúdos gramaticais. Contudo, observa-se que um redirecionamento dessa tradição vem tomando corpo nas escolas e as atividades de leitura e produção de textos ganham cada vez mais espaço. Essa tendência talvez se deva à influência de propostas metodológicas como os PCN e como as Propostas Curriculares elaboradas em cada estado da Federação. Embora haja, justificadamente, uma resistência, por parte dos educadores, a se adaptar às sucessivas propostas surgidas a cada mudança de governo, algumas idéias importantes vêm sendo incorporadas e, em muitos casos, colocadas em prática. Nas atividades de

produção escrita, por exemplo, já se podem encontrar, principalmente em livros didáticos, propostas de reelaboração de textos antes inexistentes. Isso denota uma tendência, em alguns casos, de se incorporarem práticas de refacção textual ao ensino de língua portuguesa.

O trabalho de reescrita é sempre direcionado, seja pelo professor, seja pelo livro didático, que orientam o aluno, normalmente, a fazer rascunhos e depois reescrever seu texto, a “passar a limpo” o rascunho elaborado anteriormente.

De acordo com ABAURRE et. al. (2002, p. 73),

(...) esse direcionamento pode ser mais explícito e enfático quando o professor aponta aspectos a serem refeitos nos textos de seus alunos, ou mais implícito, quando é sugerido ao aluno que releia seu texto e o refaça sem nenhuma interferência de um interlocutor.

De fato, a mediação do professor, prevista também pelos PCN, ajuda o aluno a concentrar-se em determinados aspectos, que o professor deverá ter selecionado antecipadamente como representativos das necessidades específicas do próprio aluno ou da classe.

No entanto, parece que ainda não se fortaleceu a idéia, ou, melhor dizendo, a consciência de que um texto precisa passar por várias etapas de reelaboração até tomar sua forma definitiva. Parece existir uma cultura da preguiça ou do imediatismo que impede tanto alunos quanto professores de atribuírem às atividades de refacção de textos o estatuto que lhes convém, pois são de fundamental importância para o produto final e para o produtor do texto, que tem a oportunidade de operar sobre a própria linguagem e rever não só a forma, como também o conteúdo de seu texto, ajustando-o às suas intenções e necessidades.

Nessa etapa do processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa, ou seja, nas séries finais do Ensino Fundamental, o aluno já tem um domínio relativo da linguagem, o que leva a perceber que:

(...) estudantes que já dominam a língua escrita se colocam como leitores de seus próprios textos, reelaborando-os, refazendo-os a partir dos conhecimentos sobre a escrita de que já dispõem. Mesmo nas condições em que a escrita é produzida no contexto escolar, podemos observar que os autores a elaboram em vários momentos, trabalhando-a em busca do texto que expresse o que pretendem e que seja adequado aos seus objetivos. Ao aprender que aprender a escrever significa escolher entre possibilidades, tomar diferentes decisões, os autores vão se formando e se constituindo. (ABAURRE et. al., 2002, p. 77)

Esse comentário pode se aplicar também às atividades de refacção de textos orais, ainda que estas sejam menos passíveis de reelaboração por se realizarem no momento mesmo da interlocução. Mas nada impede que o enunciador de um texto oral reveja e redirecione, em sua fala, elementos como a variedade lingüística que estiver sendo utilizada, adequando-a a seus interlocutores, ou a entonação, ou a utilização de recursos expressivos, ou a referência a elementos extralingüísticos, entre outras possibilidades. Deve-se considerar que qualquer uma dessas atitudes requer uma grande agilidade mental, uma apurada percepção da situação de interlocução e domínio de recursos lingüístico-discursivos complexos. Trata-se, portanto de um desafio a ser superado tanto por professores como por alunos, pois parecem ser inegáveis as possibilidades de ampliação das competências discursivas que os as atividades de refacção textual promovem.

Entretanto, esse pensamento aparentemente não é compartilhado pelos professores entrevistados neste estudo, pois suas afirmações acerca de atividades de refacção textual em que os textos dos alunos são tomados como objeto de reflexão e operação sobre a linguagem vão na direção de uma total inviabilidade desse tipo de proposta, conforme se pode constatar nos trechos das entrevistas transcritos a seguir:

“Isso aí... olha, se eu fizer isso é capaz de eles bloquearem, de eles ficarem envergonhados, entendeu, eles não gostam de ser expostos.” (P1)

“Olha, eu acho que não dá certo. Primeiro, porque o texto deles dá para aproveitar pouco, eles escrevem muito errado, às vezes não tem coerência, é complicado. Depois também porque eles não gostam, eles vão rir um do outro, os amigos vão rir e eles não gostam muito, não. Eu prefiro textos literários, de revista, de jornal, que têm um conteúdo que você pode aproveitar pra tirar algum exercício; porque você veja bem, o texto deles, é difícil um que você possa aproveitar.” (P2)

“Não, de jeito nenhum, aí é que eles vão achar ruim mesmo, não vão querer... não vão fazer mais nada. Sabe, qualquer coisa vem a... a mãe, o pai, a família, dá muito problema, eles acham que nós estamos ofendendo, estamos abusando, que nós estamos querendo diminuir, mostrar os defeitos do filho deles na frente dos outros, não dá nem pra pensar nisso... Eles levam a coisa pro lado pessoal, sabe, que nem se eu tivesse algum problema pessoal com... com o aluno, o aluno também vai lá e... e faz a cabeça da mãe dele contra a gente, se ele não vai muito com a cara da gente, então, se ele não gosta da matéria, ele fala mesmo, a mãe vem achando que a gente pega no pé dele, que é pessoal o problema... Não dá

certo, não, pelo menos aqui não dá, pode ser que em outra escola... né?”

(P3)

“Não, não dá. (Por quê?) Ah, os textos deles são muito ruins, eles escrevem muito mal, tudo errado...” (P4)

“Olha, eu acho complicado, porque... bom, os textos deles têm muitos problemas, né?, eles são muito defasados, não dá pra pegar como exemplo para os outros. E eles, acho que eles também não iam gostar muito, não...”

(P5)

Como se pode notar, há um consenso quanto a essa questão por parte dos professores, que têm uma visão ainda bastante limitada quanto ao fato de se tomar os textos dos próprios alunos como objeto de ensino e aprendizagem, temendo “expor” o aluno ou ignorando que os textos problemáticos são os que mais se prestam à reflexão e ao trabalho de refacção.

Pelo exposto neste capítulo, acredita-se que exista uma necessidade de encaminhamento didático-metodológico dos conteúdos apresentados e de outros prescritos pelos PCN, traduzidos em propostas concretas de atividades que ajudem o professor a conduzir sua prática e encontrar alguns parâmetros de trabalho com determinados conteúdos. Essas propostas serão apresentadas no próximo capítulo.

CAPÍTULO V

1. Propostas de exercícios com base nas prescrições dos PCN

Este capítulo apresentará propostas didáticas de trabalho com alguns dos principais conteúdos previstos pelos PCN. As atividades propostas se fundamentam nas questões centrais dos PCN analisadas no Capítulo III e no tópico dos PCN intitulado “Tratamento didático dos conteúdos” e em outros considerados de igual relevância, como os temas transversais e as condições de produção dos textos, além, é claro do trabalho de reflexão sobre a linguagem e a língua. Todas, evidentemente, são coerentes com os conteúdos propostos pelo documento. Além disso, em cada proposta há o *predomínio* de um dos aspectos considerados por este trabalho como centrais na redação dos PCN, contudo, outros aspectos também poderão ser focalizados de acordo com as necessidades identificadas pelo professor. Assim, uma proposta para o trabalho com variação lingüística poderá ser utilizada para o tratamento didático dos gêneros textuais, ou leitura e interpretação, ou análise lingüística, por exemplo.

Antes de cada proposta, será transcrita parcial ou integralmente a orientação dos PCN relativas ao assunto abordado.

As orientações ao professor serão apresentadas em boxes, a fim de facilitar sua identificação e visualização.

1.1. Textos orais

Os PCN levam para a prática didática a discussão sobre os textos orais, até então esquecidos, tomados como irrelevantes para o desenvolvimento das

competências lingüístico-discursivas ou simplesmente ignorados pelos professores e pelos autores de livros didáticos. Por essa razão, talvez, exista tanta dificuldade em se entender e operacionalizar esse trabalho. Assim, com base nessa proposta legítima dos PCN de introduzir os gêneros do oral na rotina do processo de ensino e aprendizagem de língua portuguesa, este trabalho apresenta um entre vários possíveis encaminhamentos para esse tema.

1.1.1. O que dizem os PCN

Possibilidades de organização de situações didáticas:

- Escuta orientada de textos em situações autênticas de interlocução, simultaneamente ao processo de produção, com apoio de roteiros orientadores para registro de informações enunciadas de modo a garantir melhor apreensão de aspectos determinados, relativos ao plano temático, aos usos da linguagem característicos do gênero e a suas regras de funcionamento. A presença nessas situações permite, conforme o gênero, interessantes articulações com a produção de textos orais, pois o aluno pode intervir com perguntas e colocações.
- Escuta orientada, parcial ou integral, de textos gravados em situações autênticas de interlocução, também com a finalidade de focalizar os aspectos mencionados no item anterior. A gravação, pela especificidade do suporte, permite, no processo de análise, que se volte a trechos que tenham dado margem à ambigüidade, tenham apresentado problemas para a compreensão etc. Para melhorar a qualidade da intervenção do professor na discussão, sempre que possível, é interessante dispor

também de transcrições (integrais ou esquemáticas) dos textos gravados, o que permite a ele ter clara a progressão temática do texto para resolver dúvidas, antecipar passagens em que a expressão facial se contrapõe ao conteúdo verbal, identificar trechos em que um interlocutor desqualifica o outro, localizar enunciados que se caracterizam como contradições a argumentos sustentados anteriormente etc.

- Escuta orientada de diferentes textos gravados de um mesmo gênero, produzidos em circunstâncias diferentes (debate radiofônico, televisivo, realizado na escola) para comparação e levantamento das especificidades que assumem em função dos canais, dos interlocutores etc.
- Escuta orientada de textos produzidos pelos alunos – de preferência a partir da análise de gravações em vídeo ou cassete – para a avaliação das atividades desenvolvidas, buscando discutir tecnicamente os recursos utilizados e os efeitos obtidos. Tomar o texto do aluno como objeto de escuta é fundamental, pois permite a ele o controle cada vez maior de seu desempenho.
- Preparação dos alunos para os aspectos temáticos que estarão envolvidos na escuta de textos. O professor pode antecipar algumas informações sobre o tema que será tratado de modo a constituir um repertório de conhecimentos que contribua para melhor compreensão dos textos e oriente o processo de tomar notas.
- Preparação dos alunos para a escuta ativa e crítica dos textos por meio do registro de dúvidas a respeito de passagens de uma exposição ou

palestra, de divergências em relação a posições assumidas pelo expositor etc. (PCN, 1998, pp.68-69)

1.1.2. Proposta 1 – Predomínio: textos e gêneros orais.

O professor deverá preparar uma gravação em vídeo de um (trecho de) discurso político ou, preferencialmente, de um debate político. Antes da atividade, conversar com os alunos levantando hipóteses e ouvindo opiniões acerca dos discursos políticos, orientando a discussão para o levantamento de características específicas do gênero.

Em seguida, apresentar a gravação e desenvolver a atividade proposta.

1. Existem muitos tipos de discurso. Uma forma de discurso muito presente no nosso dia-a-dia é o discurso político. Ele tem por característica principal a argumentação, isto é, a apresentação de razões, motivos que *convençam* os ouvintes (ou leitores) da idéia que defende. Podemos observar o discurso político também na história do Brasil. Veja, por exemplo, este trecho de um discurso de abertura dos trabalhos legislativos, proferido por D. Pedro II em 1843. Esse tipo de discurso era conhecido na época como “fala do trono”.

*FALLA COM QUE SUA MAGESTADE O IMPERADOR O SENHOR D. PEDRO II
ABRIO A PRIMEIRA SESSÃO DA QUINTA LEGISLATURA DA ASSEMBLÉA GERAL
LEGISLATIVA NO DIA 1º DE JANEIRO DE 1843.*

AUGUSTOS E DIGNISSIMOS SENHORES REPRESENTANTES DA NAÇÃO.

Venho com o mais vivo prazer Abrir a primeira Sessão da 5ª Legislatura.

Certo da vossa solicitude por tudo o que póde contribuir para a Minha felicidade, e esplendor do Meu trono, Tenho a satisfação de Annunciar-vos, que Hei ratificado o contracto do Meu consorcio com S. A. R. a Serenissima Princeza D. Theresa Christina Maria, Augusta Irmã de S. M. o Rei das Duas Sicilias.

Subsistem inalteradas as relações de amizade entre o Imperio e as Potencias Estrangeiras; e Confio na Providencia Divina que não será interrompida a paz externa de que gozamos.

A profunda magoa que Me causou a rebelião declarada em Sorocaba e Barbacena,(8) foi apenas mitigada pelas provas, que derão os Brasileiros, e de sua dedicação ás Instituições do Império, e de affeição á Minha Augusta Pessoa. Recordo-Me com gratidão do enthusiasmo, e presteza, com que acudirão, ainda de Provincias distantes, á defesa da ordem publica, e das Prerogativas da Minha Coroa. A esta efficaz cooperação de Meus fieis Subditos, e no valor da Marinha e Exercito, auxiliado pela briosa Guarda Nacional, debaixo dos auspicios do Todo Poderoso, deve o Meu Governo o ter podido reduzir á obediencia, em curto espaço de tempo, os rebellados das Provincias de São Paulo, e Minas Geraes.

(...)

Augustos e Dignissimos Senhores Representantes da Nação! Na ardua tarefa que ides emprehender, a vossa sabedoria, e zelo pelo bem do Estado, não deixarão de corresponder ás esperanças de todos os Brasileiros, em cuja felicidade Desejo firmar a gloria de Meu Reinado.

Está aberta a Sessão.

IMPERADOR CONSTITUCIONAL E DEFENSOR PERPETUO DO BRASIL.

Rio de Janeiro. Na Typographia Nacional. 1843."

Ou um discurso do ex-presidente Juscelino Kubitschek:

"Às críticas e à onda de negação que procuram inutilmente atrasar o Brasil, respondo com atos como este: eis inaugurada a política de desenvolvimento do Nordeste. Não pronunciarei aqui palavras supérfluas; limitar-me-ei às bastantes para anunciar aos brasileiros que se vai intensificar agora a luta contra a maior ameaça à unidade nacional, resultante do desequilíbrio económico entre as grandes regiões deste País, o, qual se vem acentuando nas últimas décadas e criando disparidades de toda ordem.

Meu governo - perdoe-me, Deus, o orgulho - poderá serenamente aguardar o julgamento da posteridade, pois haverá uma posteridade a examinar o que fizemos e pensamos nestes anos áspers e difíceis, neste período em que não deixaram de erguer-se todos os intérpretes, todas as vozes, todos os representantes de um Brasil em via de ser superado - no afã de vilipendiar a obra de afirmação que vamos levando adiante, despertando as energias latentes deste grande País e procurando resolver seus problemas fundamentais.

(...)

Veja agora um trecho de um discurso do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso:

DISCURSO DO PRESIDENTE DA REPÚBLICA, FERNANDO HENRIQUE CARDOSO, NA CERIMÔNIA DE SANÇÃO DO PROJETO DE LEI QUE DISPÕE SOBRE A POLÍTICA NACIONAL DE CONSERVAÇÃO E USO RACIONAL DE ENERGIA.

Eu queria, brevemente, aludir à importância de que se reveste esta lei. É uma lei que está no Congresso Nacional há algum tempo. Eu me recordo de quando o Senador Teotônio Vilela era Presidente da Comissão de Energia do Senado e nós discutíamos

esse assunto: a conservação de energia. A proposta inicial foi minha. Depois, foi retomada pelo Senador e outros parlamentares. Levou 11 anos. Mas ela, finalmente, está sendo sancionada.

Ela tem um significado muito grande, porque, esta manhã, estivemos reunidos aqui, na Câmara que discute as questões da energia diante da crise pela qual estamos passando. E vimos o quanto a questão da energia vai continuar a ser um problema de preocupação para todos nós, não no sentido de que não temos condições de resolver, porque estamos resolvendo a crise. Enfrentamos a crise. Mas, de qualquer maneira, os que conhecem mais de perto os problemas de energia sabem que é necessário que haja, também, uma mentalidade conservacionista. A energia custa e, além do mais, a água não está sob o nosso controle. Podemos guardar a água nos reservatórios e usar com mais prudência, mas sempre vamos depender da hidrologia.

Agora leia um trequinho de um discurso do presidente Lula:

DISCURSO DO PRESIDENTE DA REPÚBLICA, LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA, NA CERIMÔNIA DE LANÇAMENTO DO PLANO SAFRA DA AGRICULTURA FAMILIAR 2004/2005.

Brasília-DF

“Primeiro, quero cumprimentar meu companheiro José Dirceu, ministro da Casa Civil, Miguel Rossetto, ministro do Desenvolvimento Agrário,

Meu companheiro Dulci,

(...)

Eu penso que seria desnecessário fazer, aqui, um pronunciamento, porque eu acredito que a novidade que vocês perceberam neste plano, aqui, foi uma mudança, ou seja, o dinheiro se espalhou pelo Brasil, porque a cultura dos empréstimos para a agricultura

familiar, um tempo atrás, é que o nosso querido Sul do país ficava com quase tudo que era liberado. Até porque o Sul e o Sudeste têm o privilégio de, ao a gente anunciar aqui, já ser o mês que eles estão pegando o dinheiro. E nós, do Nordeste e do Norte, vamos pegar esse dinheiro lá pelo final do ano, começo do ano que vem, que é quando vem a época da chuva.

Mas os números, Rossetto, me impressionam e eu penso que isso deve deixar o meu companheiro presidente da Contag satisfeito, senão 100%, pelo menos em parte, porque eu acho que o movimento sindical também precisa começar a ser, cada vez mais, um agente conscientizador de que o pequeno produtor pode pegar o seu financiamento.”

Para terminar, leia uma sátira a todo esse “palavrório” político feita pelo escritor Dias Gomes. Ele criou um personagem chamado Odorico Paraguassu, prefeito da cidade fictícia de Sucupira, na Bahia. Por meio de Odorico, Dias Gomes critica o discurso político e os políticos ao mesmo tempo. Originalmente uma peça de teatro, “O bem amado” se transformou depois em novela, minissérie e também em filme. Veja um trequinho e observe como é cômica a fala de Odorico:

(...) Estão em cena Dorotéia, Juju, Dulcinéia, Vigário e Odorico. Este último, à janela, discursa.

ODORICO - Povo sucupirano! Agoramente já investido no cargo de Prefeito, aqui estou para receber a confirmação, a ratificação, a autenticação e por que não dizer a sagração do povo que me elegeu.

Aplausos vêm de fora.

ODORICO - Eu prometi que o meu primeiro ato como prefeito seria ordenar a construção do cemitério.

Aplausos, aos quais se incorporam as personagens em cena.

ODORICO - (Continuando o discurso.) Botando de lado os entretantos e partindo pros finalmentes, é uma alegria poder anunciar que prafrentemente vocês já poderão morrer descansados, tranqüilos e desconstrangidos, na certeza de que vão ser sepultados aqui mesmo, nesta terra morna e cheirosa de Sucupira. E quem votou em mim, basta dizer isso ao padre na hora da extrema-unção, que tem enterro e cova de graça, conforme o prometido.

Aplausos. Vivas. Foguetes. A banda volta a tocar. Odorico acena para o povo sorridente, depois deixa a janela e é imediatamente cercado pelos presentes, que o cumprimentam.

(“O Bem-Amado” Dias Gomes)

Veja neste outro trecho como a fala de Odorico, por meio de palavras “inventadas”, imita o tom pomposo e o vocabulário rebuscado dos discursos políticos, conferindo comicidade ao personagem:

ODORICO – É gente inescrupulenta, desapetrechada de qualquer respeito pela propriedade alheia.

(...)

SILAS – Lembro ao Coronel que uma das condições sine qua non do nosso negócio é que as terras estejam inteiramente desocupadas.

ODORICO – Concernentemente a esse obstante, pode ficar tranqüilo. Não é esse entretanto que vai nos impedir de chegar aos finalmentes. É só eu querer e boto esses maucaratas pra correr com um quente e dois fervendo. Do you understanding?

(...)

PREFEITURA – INT/DIA

SALA DE DIRCEU. PARTE DO DETALHE: UMA FOLHA DE CARTOLINA, SOBRE A QUAL DIRCEU ESPETA ALGUMAS BORBOLETAS. ABRE O PLANO. DIRCEU ESTÁ ABSORTO E NÃO NOTA A ENTRADA DE ODORICO.

ODORICO – Seu Dirceu!

DIRCEU SE ASSUSTA.

DIRCEU – Bom dia, Coronel!

ODORICO – Quando o senhor puder abrir um parêntesis em suas atividades borboletistas e dedicar alguns minutos à causa pública, tenha a bondade de vir à minha sala.

ODORICO SAI PARA A SALA. DIRCEU GUARDA AS BORBOLETAS NA GAVETA, APRESSADAMENTE.

CORTA PARA A SALA DE ODORICO. DIRCEU ENTRA, RESSABIADO.

DIRCEU – O senhor desculpe, mas é que ontem eu tive a sorte de pegar uma *morpho anaxabia*, aquela borboleta azul, lindíssima...

ODORICO INTERROMPE.

ODORICO – Seu Dirceu, nós estamos aqui para trabalhar pelo povo e não para borboletar. Em vez de andar nessa borboletagem vagabundista, o senhor devia era tratar do registro das terras lá do Descampado.

Agora é a sua vez. Escreva uma sátira de discurso político. Você pode fazer um discurso parecido com o de Odorico Paraguassu ou inventar se próprio discurso. Apenas não se esqueça de que o discurso deve ser satírico.

Resposta pessoal.

O professor deverá pedir ao aluno para que treine em casa para apresentar seu discurso em sala. Pode-se orientar também para que haja uma caracterização (figurino, por exemplo) e uma dramatização (como são proferidos os discursos desse tipo?)

2. Analise os discursos apresentados acima e aponte algumas semelhanças e diferenças existentes entre eles.

Resposta pessoal. O professor deverá estar atento às diferenças históricas e ideológicas. O aluno pode não percebê-las, mas o professor pode orientar a leitura nesse sentido, respeitando a faixa etária e o conhecimento prévio dos alunos a quem o exercício estiver sendo aplicado. Há a possibilidade também de intertextualidade e interdisciplinaridade, especialmente História.

3. Em sua opinião, a *época* em que os discursos foram proferidos tem alguma relação com a *forma* (estruturação, vocabulário, formalidade) que apresentam? Ou existiria algum outro fator que levasse a uma diferença entre os discursos? Explique.

Resposta pessoal. O professor pode mediar a identificação de marcas textuais que comprovem as respostas dos alunos. Obviamente, casos como este, em que ocorre uma variação temporal, são comuns, mas pouco explorados e podem dar uma idéia mais precisa da dinâmica da língua, que se adapta às necessidades de cada momento histórico.

4. Procure em jornais, revistas ou na internet algum trecho de discurso político. Em seguida, selecione dois ou três parágrafos:

a) Resuma os parágrafos que você escolheu, reduzindo-os ao mínimo de palavras, mas sem perder o sentido original.

b) Anote as palavras “difíceis”, procure seu significado no dicionário e substitua-as por um sinônimo ou expressão que facilite a compreensão.

Depois, construa frases com a palavra original e com o sinônimo encontrado.

c) Em sua opinião, os discursos políticos, em sua maioria, são:

() complicados.

() objetivos.

() compreensíveis.

() chatos.

() claros.

Justifique.

Resposta pessoal.

O professor deverá comentar com os alunos que, muitas vezes, o discurso político é propositalmente obscuro, isto é, de difícil compreensão, e tenta impressionar utilizando palavras rebuscadas e frases de efeito. Quem não tem um domínio razoável da linguagem deixa-se impressionar pela “beleza” ou mesmo pela “dificuldade” do discurso e, embora entendendo muito pouco do que foi dito, acaba apoiando, concordando com quem o proferiu. Isso pode ter consequências muito sérias, como quando elegemos um candidato que nos seduz com seu discurso, mas não representa os nossos interesses. Muita gente tem a estranha mania de achar bonito o “falar difícil”, como se isso fosse sinônimo de conhecimento, credibilidade, seriedade, etc. Não é. Merece nossa confiança e nosso voto quem não nos engana nem com palavras nem com atitudes.

1.2. Variação lingüística

A respeito da variação lingüística os PCN alertam para a necessidade de um trabalho responsável, em virtude de ser este um tema passível de equívocos até por parte dos próprios educadores, o que poderia levar a se reproduzir nas salas de aula os preconceitos e as discriminações que existem quanto a esse aspecto da linguagem. Assim, propõe-se, aqui, uma atividade

que pretende tratar de alguns aspectos de variação com responsabilidade e visando a promover uma maior compreensão de que cada variedade de uma língua pode ser, inclusive, objeto de fruição estética, conferindo sentidos e efeitos específicos de sua singularidade.

1.2.1. O que dizem os PCN

- Valorização das variedades lingüísticas que caracterizam a comunidade dos falantes da Língua Portuguesa nas diferentes regiões do país.
- Valorização das diferentes opiniões e informações veiculadas nos textos – orais ou escritos – como possibilidades diferenciadas de compreensão do mundo. (PCN, 1998, p. 64)
- No ensino-aprendizagem de diferentes padrões de fala e escrita, o que se almeja não é levar os alunos a falar certo, mas permitir-lhes a escolha da forma de fala a utilizar, considerando as características e condições do contexto de produção, ou seja, é saber adequar os recursos expressivos, a variedade de língua e o estilo às diferentes situações comunicativas: saber coordenar satisfatoriamente o que fala ou escreve e como fazê-lo; saber que modo de expressão é pertinente em função de sua intenção enunciativa – dado o contexto e os interlocutores a quem o texto se dirige. A questão não é de erro, mas de adequação às circunstâncias de uso, de utilização adequada da linguagem. (PCN, 1998, p. 31)

1.2.2. Proposta 2 – Predomínio: variação lingüística e gêneros textuais (cordel)

A CHEGADA DE LAMPIÃO NO CÉU

Rodolfo Coelho Cavalcanti

Lampião foi no inferno
Ao depois no céu chegou
São Pedro estava na porta.
Lampião então falou:
Meu velho não tenha medo
Me diga quem é São Pedro
E logo o rifle puxou

2

São Pedro desconfiado
Perguntou ao valentão:
Quem é você meu amigo
Que anda com este rojão?
Virgulino respondeu:
Se não sabe quem sou eu
Vou dizer: sou Lampião.

3

São Pedro se estremeceu
Quase que perdeu o tino
Sabendo que Lampião
Era um terrível assassino
Respondeu balbuciando
O senhor... está... falando...
Com... São Pedro... Virgulino!

4

Faça o favor abra esta porta
Quero falar com o senhor.
Um momento meu amigo,
Disse o santo, faz favor
Esperar aqui um pouquinho
Para olhar o pergaminho

Que é ordem do Criador.

5

Se você amou o próximo
De todo o seu coração
O seu nome está escrito
No livro da salvação
Porém se foi um tirano
Meu amigo não lhe engano

Por aqui não fica não

6

Lampião disse está bem
Procure que quero ver
Se acaso não tem aí
O meu nome pode crer
Quero saber o motivo
Pois não sou filho adotivo
Pra que fizeram-me nascer?

7

São Pedro criou coragem
E falou pra Lampião
Tenha calma cavalheiro
Seu nome não está aqui não.
Lampião disse é impossível
É uma coisa que acho incrível
Ter perdido a salvação.

8

São Pedro disse está bem
Acho melhor dar o fora.
Lampião disse meu santo
Só saio daqui agora

Quando ver o meu padrinho.
Padre Cícero, meu filhinho,
Esteve aqui mas foi embora

9

Então eu quero falar
Com a Santa Mãe das Dores.
Disse o santo ela não pode
Vir aqui ver seus clamores
Pois ela está resolvendo
Com o filho intercedendo
Em favor dos pecadores.

10

Então eu quero falar
Com Jesus crucificado.
Disse São Pedro um momento
Que eu vou dar o seu recado
Com pouco o santo chegou
Com doze santos escoltado

11

São Longuinho e São Miguel,
São Jorge, São Simão
São Lucas, São Rafael,
São Luiz, São Julião,
Santo Antônio e São Tomé,
São João e São José
Conduziram Lampião.

12

Chegando no gabinete
Do glorioso Jesus
Lampião foi escoltado.
Disse o Varão da Cruz
Quem és tu filho perdido
Não estás arrependido
Mesmo no Reino da Luz?

13

Disse o bravo Virgulino
Senhor não fui culpado
Me tornei um cangaceiro
Porque me vi obrigado
Assassinaram meu pai
Minha mãe quase que vai
Inclusive eu coitado

14

Os seus pecados são tantos
Que nada posso fazer
Alma desta natureza
Aqui não pode viver
Pois dentro do Paraíso
É o reinado do riso
Onde só existe prazer

15

Então Jesus nesse instante
Ordenou São Julião
Mais São Miguel e São Lucas
Que levassem Lampião
Pra ele ver a harmonia
Nisto a Virgem Maria
Aparece no salão

16

Aglomerada de anjos
Todos cantando louvores.
Lampião disse: meu Deus
Perdoai os meus horrores
Dos meus crimes tão cruéis
Arrependeu-se através
Da Virgem seus esplendores

17

Os anjos cantarolavam

saudando a Virgem e o Rei

Dizendo: no céu no céu

Com minha mãe estarei

Tudo ali maravilhou-se

Lampião ajoelhou-se

Dizendo: Senhora eu sei

18

Que não sou merecedor

De viver aqui agora

Julião, Miguel e Lucas

Disseram vamos embora

Ver os demais apartamentos.

Lampião neste momento

Olhou pra Nossa Senhora

19

E disse: Ó Mãe Amantíssima

Dá-me a minha salvação.

Chegou nisto o maioral

Com catanga de alcatrão

Dizendo não pode ser

Agora só quero ver

Se é salvo Lampião.

20

Respondeu a Virgem Santa

Maria Imaculada

Já falaste com meu Filho?

Vamos não negues nada.

– Já ó Mãe Amantíssima

Senhora Gloriosíssima

Sou uma alma condenada.

21

Disse a Virgem mãe suprema

Vai-te pra lá Ferrabrás

A alma que eu pôr a mão

Tu com ela nada faz

Arrenegado da Cruz

Na presença de Jesus

Tu não vences, Satanás

22

Vamos meu filho vamos

Sei que foste desordeiro

Perdeste de Deus a fé

Te fazendo cangaceiro

Mas já que tu viste a luz

Na presença de Jesus

Serás puro e verdadeiro

23

Foi Lampião novamente

Pelos santos escoltado.

Na presença de Jesus

Foi Lampião colocado

Acompanhou por detrás

O tal cão de Ferrabrás

De Lúcifer enviado

24

Formou-se logo o júri

Ferrabrás o acusador

Lá no Santo Tribunal

Fez papel de promotor

Jesus fazendo o jurado

Foi a Virgem o advogado

Pelo seu divino amor

25

Levantou-se o promotor

E acusou demonstrando

Os crimes de Lampião

O réu somente escutando

Ouvindo nada dizia

A Santa Virgem Maria

Começou advogando

26

Lampião de fato foi

Bárbaro, cruel, assassino

Mas os crimes praticados

Por seu coração ferino

Escrito no seu caderno

Doze anos de inferno

Chegou hoje o seu destino

27

Disse Ferrabrás: protesto

Trago toda anotação

Lampião fugiu de lá

Em busca de salvação

Assassinou Buscapé

Atirou em Lucifer

Não merece mais perdão

28

Levantou-se Lampião

Por esta forma falou

Buscapé eu só matei

Porque me desrespeitou

E Lucifer é atrevido

Se ele tivesse morrido

A mim falta não deixou

29

Disse Jesus e agora

Deseja voltar à terra

A usar de violência

Matando que só uma fera?

Disse Lampião: Senhor

Sou um pobre pecador

Que a Vossa sentença espera

30

Disse Jesus: Minha mãe

Vou lhe dar a permissão

Pode expulsar Ferrabrás

Porém tem que Lampião

Arreponder-se notório

Ir até o "purgatório"

Alcançar a salvação

31

Ferrabrás ouvindo isto

Não esperou por Miguel

Pediu licença e saiu

Nisto chegou Gabriel

Ferrabrás deu um estouro

Se virou num grande touro

Foi dar resposta a Lumbel

32

Resta somente saber

O que Lampião já fez

Do purgatório será

O julgamento outra vez

Logo que for julgado

Farei tudo versejado

O mais até lá freguês

(Em Batista, Sebastião Nunes. *Antologia da literatura de cordel*. Natal, Fundação José Augusto, 1977)

1. Leia o poema, conforme as indicações do(a) professor(a).
 - a) Indique a variante lingüística utilizada e justifique com exemplos do texto.
 - b) Explique por que foi essa a variante escolhida, e não outra.
 - c) Comente a relação entre a variante lingüística utilizada e o tema do texto.

Respostas possíveis

a) Foi utilizado o dialeto nordestino, variante típica da região onde são tradicionalmente produzidos os cordéis.

O professor deve orientar os alunos para que leiam o cordel em voz alta, respeitando o ritmo e, se possível, aproximando-se do dialeto também na oralidade. Podem-se dividir as estrofes do poema entre os alunos, entre grupos ou como de acordo como for mais conveniente; o importante é que todos tenham a oportunidade de ler e ser ouvidos. Algumas considerações são importantes: O dialeto pode ser considerado a forma peculiar que a língua assume em diferentes regiões, as quais possuem características culturais e socioambientais também distintas. Essas diferenças, no entanto, não se constituem obstáculos ao entendimento de outros falantes da mesma língua, porém não do mesmo dialeto. Dentro de cada dialeto, existem ainda outras diferenças, como, por exemplo, as sociais (o modo de falar de determinada classe social, de determinado grupo social) e as de estilo, como o modo de falar mais formal, o informal, o familiar, que dependem da situação de comunicação em que o falante se encontra.

b) Porque ela é fator de união entre o cordelista e o meio social onde ele vive, inclusive seu público-alvo. O cordel, por ser um texto de caráter popular, utiliza a linguagem que possibilite o entendimento desejado, que aproxime leitor e texto.

c) A variante relaciona-se intimamente com o tema, pois ambos fazem parte da cultura daquela região e das pessoas que lá vivem. Para se contar uma história fantasiosa e bem-humorada sobre o lendário Lampião, o mais famoso dos cangaceiros nordestinos, utilizou-se uma linguagem que, além de expressar o modo de pensar e de viver do povo daquela região, seria entendida por todos, pois faz parte de seu dia-a-dia.

2. Releia o texto e comente a seguinte afirmação:

“O dialeto nordestino, em muitos casos, não se distingue por um vocabulário muito diferente, mas, tendo um vocabulário praticamente idêntico ao das demais variantes da língua, rearranja determinadas frases de modo que elas soem diferentes aos ouvidos desacostumados. Na

oralidade é que se percebem mais clara e detalhadamente suas particularidades.”

Provavelmente, na primeira leitura do texto (em voz alta), o aluno tentou se aproximar da pronúncia nordestina (os alunos dessa região nem tiveram esse trabalho, para eles isso ocorre naturalmente) e dar ritmo aos versos lidos. A metrificação ajuda a dar esse ritmo e sonoridade à leitura. Numa segunda leitura, o aluno, a partir da informação oferecida, poderá atentar para outros aspectos, como vocabulário e estrutura, por exemplo. O professor deve explorar essa reflexão, para que os alunos percebam que praticamente não há diferenças dialetais no vocabulário empregado, e mesmo assim percebe-se que o texto tem as características próprias do dialeto nordestino. Quais seriam? O texto parece ter um ritmo próprio desse dialeto, uma musicalidade peculiar, além de certas expressões arranjadas ou organizadas de forma não usual, por exemplo, “Inclusive eu coitado”, “Arreperder-se notório”, “Lampião foi no inferno/Ao depois no céu chegou” etc. São palavras de uso comum que foram combinadas de forma diferente, refletindo uma visão de mundo particular, uma cultura específica, e, no entanto, perfeitamente compreensíveis para qualquer falante do português do Brasil. Alertar os alunos para as infinitas possibilidades que a língua oferece.

3. Existem no texto algumas diferenças em relação às normas gramaticais tradicionais da língua portuguesa.

- a) Encontre três exemplos e justifique as diferenças.
- b) Você acha que o poema deveria ser reescrito de acordo com a gramática tradicional? Por quê?

Respostas possíveis

a) 1. *Lampião foi no inferno*

Ao depois no céu chegou

De acordo com a variante padrão (ou norma culta, ou padrão culto) e com a gramática tradicional, os verbos ir e chegar são regidos pela preposição a: foi **ao** inferno; **ao** céu chegou.

2. Não há regularidade na pontuação: há trechos bem pontuados (ex.: *São Pedro desconfiado / Perguntou ao valentão: / Quem é você meu amigo / Que anda com este rojão?*) e outros com pontuação deficiente (ex.: *Lampião disse está bem / Procure que quero ver / Se acaso não tem aí / O meu nome pode crer / Quero saber o motivo – não há pontuação tradicional indicativa de discurso direto e nem entre as estruturas frasais.*) (*Vamos meu filho vamos* – falta vírgula para separar o vocativo).

3. Oração iniciada com pronome pessoal (*Me tornei um cangaceiro*).

4. Falta concordância verbal (*Tu com ela nada faz*)

Há outras possibilidades de resposta.

b) Se o texto fosse reescrito de acordo com as normas da gramática tradicional, perderia todo seu encanto, toda sua singularidade e seria descaracterizado. A linguagem utilizada em um texto deve ser coerente com os objetivos desse texto e levar em conta as características de seu público-alvo.

4. Identifique as figuras de linguagem predominantes nos versos a seguir e justifique sua resposta.

a) Quem é você meu amigo

Que anda com este rojão?

Hipérbole (rojão = rifle)

b) Tenha calma cavalheiro

Eufemismo (cavalheiro)

c) Disse o Varão da Cruz

Metonímia (Varão da Cruz = Jesus)

d) A alma que eu pôr a mão

Tu com ela nada faz

Metáfora (pôr a mão = abençoar)

e) Mas os crimes praticados

Por seu coração ferino

Metonímia (coração ferino substitui a pessoa de Virgulino)

f) Matando que só uma fera?

Comparação

5. Construa frases com as figuras de linguagem encontradas no exercício anterior.

Resposta pessoal

6. Leia os versos e observe as palavras destacadas.

São Pedro se estremeceu

Quase que perdeu o **тино**

Sabendo que Lampião

Era um **terrível** assassino

a) Escolha, entre as acepções das palavras segundo o Dicionário Aurélio Séc. XXI, a que se aplica mais adequadamente à sua significação no texto.

Tino. S.m. 1. Juízo, discernimento; discricção; atino. 2. Prudência, cuidado, precaução. 3. Tato, intuição; queda; faro. 4. Atenção, circunspeção. 5. Conhecimento, idéia. 6. Facilidade de andar às escuras.

Terrível. [Do lat. *terribile*] Adj. 2 g. 1. Que infunde ou causa terror; terrificante. 2. Que produz resultados funestos. 3. Extraordinário, estranho. 4. Muito grande, enorme. 5. Muito ruim; péssimo. • S.m. 6. Um dos cargos de loja maçônica.

- b) Crie uma frase utilizando a acepção que você escolheu no item a.
- c) Crie frases utilizando as outras acepções da palavra.

Respostas: a) Tino – acepção 1 ou 2; terrível – acepção 1

b) e c) – respostas pessoais

Há evidências de que o vocabulário de crianças e jovens está diminuindo, a despeito do maior fluxo de informação a que estão expostos. Esses exercícios têm por finalidade melhorar a aquisição vocabular e a diferenciação entre as várias acepções de uma mesma palavra, levando à consideração do contexto para a atribuição de significados.

1.3. O texto como unidade de trabalho

Evidentemente, todas as propostas aqui apresentadas tomam o texto – oral ou escrito – como unidade de trabalho. Isso equivale a dizer que o texto é objeto privilegiado nas práticas didático-pedagógicas, uma vez que possibilita o trabalho com vários aspectos de ensino e aprendizagem de língua portuguesa, tais como leitura, interpretação, posicionamento crítico, apoio e paradigma para a produção de textos, entre muitos outros.

1.3.1. O que dizem os PCN

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

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

(PCN, 1998, p. 23)

- A seleção de textos para leitura ou escuta oferece modelos para o aluno construir representações cada vez mais sofisticadas sobre o funcionamento da linguagem (modos de garantir a continuidade temática nos diferentes gêneros, operadores específicos para estabelecer a progressão lógica), articulando-se à prática de produção de textos e à de análise lingüística. (PCN, 1998, p. 36)
- Antes de apresentar os conteúdos a serem desenvolvidos nas Práticas de escuta de textos orais e de Leitura de textos escritos e Produção de textos orais e escritos, são sugeridos alguns gêneros como referência

básica a partir da qual o trabalho com os textos – unidade básica de ensino – precisará se organizar, projetando a seleção de conteúdos para a Prática de análise lingüística.

A grande diversidade de gêneros, praticamente ilimitada, impede que a escola trate todos eles como objeto de ensino; assim, uma seleção é necessária. Neste documento, foram priorizados aqueles cujo domínio é fundamental à efetiva participação social, encontrando-se agrupados, em função de sua circulação social, em gêneros literários, de imprensa, publicitários, de divulgação científica, comumente presentes no universo escolar. (PCN, 1998, p. 53)

- No trabalho com os conteúdos previstos nas diferentes práticas, a escola deverá organizar um conjunto de atividades que possibilitem ao aluno desenvolver o domínio da expressão oral e escrita em situações de uso público da linguagem, levando em conta a situação de produção social e material do texto (lugar social do locutor em relação ao(s) destinatário(s); destinatário(s) e seu lugar social; finalidade ou intenção do autor; tempo e lugar material da produção e do suporte) e selecionar, a partir disso, os gêneros adequados para a produção do texto, operando sobre as dimensões pragmática, semântica e gramatical. (PCN, 1998, p. 49)

1.3.2. Propostas 3 a 7 – Predomínio: texto como unidade de trabalho e ponto de partida para o encaminhamento didático-metodológico das práticas discursivas

O professor deverá dispor a classe em círculo para uma espécie de debate. As perguntas propostas são apenas sugestões; podem-se formular outras conforme o interesse da classe e conforme o direcionamento da discussão.

1. Não há dúvida de que a televisão ocupa um espaço de grande importância na sociedade em que vivemos. Até que ponto ela “forma” opiniões?
2. Quanto ao nível dos programas apresentados nos canais abertos, que são os que alcançam a grande maioria do público, você acha que deveria haver modificações em seu conteúdo? Ou os telespectadores é que deveriam ser mais críticos? Explique.
3. Em sua opinião, o hábito de assistir à TV por algumas horas diariamente pode ser prejudicial? Justifique.
4. Se for dado ao adolescente o poder de decidir sobre o que assiste na televisão, você acredita que ele faria boas escolhas? Por quê?
5. Quem assiste muita televisão é alienado¹?
6. Você acha que a televisão pode induzir determinados comportamentos ou modos de pensar?

1. *Alienado*: aquele que vive sem conhecer ou compreender os fatores sociais, políticos e culturais que o condicionam e os impulsos íntimos que o levam a agir da maneira que age; aquele que, voluntariamente ou não, se mantém distanciado das realidades que o cercam. (Cf. Dicionário Houaiss)

Leia os textos a seguir.

Informar ou Fabricar Opiniões?

Os novos meios de comunicação, promovidos e controlados pelos grandes grupos econômicos, não se limitaram a serem simples instrumentos de comunicação, passaram também a produzir opiniões de acordo com os interesses de quem os controla.

Dado o seu impacto social, desde muito cedo começaram também a produzir (ou a forjar) a opinião pública.

A comunicação social nas sociedades democráticas possui uma enorme influência sobre as pessoas: não apenas consegue dizer **em que devem pensar**, mas também **como devem pensar sobre isso**. As mais sujeitas a essa influência são naturalmente as que possuem menores recursos intelectuais ou estão menos preparadas para lidar com a mídia (televisão, rádios, jornais, etc.).

A única forma de os cidadãos evitarem cair nesses processos de manipulação é tornarem-se mais vigilantes em relação às instituições democráticas e aos órgãos de informação, adotando uma atitude de permanente reflexão crítica sobre a informação que lhes é fornecida. Não há outra saída.

Viseira e arreio

"Não há nada de útil nela, e ninguém vai assistir a isto nesta casa, e eu não quero isto em nossa dieta intelectual" -- Philo Farnsworth, inventor da televisão

A TV não dialoga. A TV dita. E dita de uma forma covarde, pois não dita com palavras, dita com imagens. No passado, nós aprendíamos como era o mundo nos relacionando diretamente com ele. Hoje, entretanto, nós estamos presos a uma máquina que nos "ensina" como é o mundo. E não por câmeras que captam a realidade, mas por câmeras que filmam uma realidade forjada, um teatro que reflete as opiniões que as empresas anunciantes querem que nós tenhamos.(...)

As pessoas se viciam na TV porque elas estão isoladas. Nós vivemos em caixotes, e se sairmos deles, a maioria das outras pessoas que encontramos nas ruas estão apressadas indo para seus caixotes assistir à TV. Esta oferece uma realidade muito menos dura do que a encontrada na rua, que se resume em paredes de concreto, sujeira, fumaça e pessoas apressadas que perderam o hábito de conversar. (...)

Não é verdade que o baixo nível da TV é devido aos telespectadores. A TV escuta os telespectadores para adequar a forma do que é veiculado ao gosto dos telespectadores. O conteúdo, entretanto, é ditado. Do contrário, não haveria comerciais na TV.

Finalmente, a TV acostuma à passividade, de forma ainda mais perniciosa do que na escola. Nesta, há sempre a possibilidade de pedir a palavra. No

trabalho, há a possibilidade, embora reprimida, de se organizar, fazer greve, democratizar. Na televisão, não. Ela dita, nós escutamos. Não há rebelião possível.

(Adaptado de www.midiaindependente.org - Mr.Rocks 13/12/2004

<http://www.sindicatodorock.cjb.net>)

A utilidade da TV

Apesar de tudo, a televisão tem sua utilidade. Essa é uma contradição que está presente em nossa sociedade desde que surgiu a televisão, por volta dos anos de 1950.

Segundo estudos recentes, ela está presente em aproximadamente 90% dos lares brasileiros, o que a torna um veículo de comunicação de grande alcance, isto é, ela chega a todos os tipos de pessoas, de todas as classes sociais, em qualquer lugar do país. Isso é muito importante quando há, por exemplo, uma campanha nacional de vacinação, como é o caso das campanhas contra a poliomielite, que chegam ao conhecimento da grande maioria das pessoas por meio da televisão. É importante também quando há campanhas de esclarecimento e conscientização, como no caso das campanhas de prevenção à Aids, à dengue, ao cólera etc. Muitas pessoas só sabem a respeito do que acontece no mundo por meio da TV; é a única fonte de informação de que elas dispõem. E há ainda programas educativos e muito bons, basta saber escolher. Para terminar, imagine-se doente, de cama, sem poder se levantar. É claro que sempre se pode ler um bom livro, mas a televisão “ajuda o tempo a passar”, trazendo um pouco de conforto e alívio para nossas dores.

1. Formem grupos. Depois de ler e discutir os textos, elaborem um “perfil” (características que permitem identificar alguém ou algo):
 - a) do telespectador alienado;
 - b) do telespectador crítico.

Resposta Pessoal. Espera-se que o aluno identifique o telespectador alienado com o tipo de pessoa que não tem consciência da realidade em que vive, que é fútil, que acredita em tudo o que ouve ou vê na TV, por não possuir parâmetros para comparação, outras informações além daquela etc. O telespectador crítico, por sua vez seria aquele que “não engole tudo o que lhe colocam na boca”, que reflete sobre as informações que recebe e procura escolher aquilo que acredita ser o melhor para si.

Cada grupo deverá ler sua resposta para que a classe conheça todas as respostas. O professor deverá alertar o aluno para o fato de que o radicalismo pode ser prejudicial. Não se pode condenar alguém só porque gosta de assistir à televisão, como também não se pode condenar quem não gosta. Toda pessoa é livre para fazer aquilo que achar melhor e essa liberdade é legítima. Cuidado com protótipos e rótulos: conscientizar é apresentar os dois lados da questão imparcialmente; é diferente de impor opiniões.

2. Citem programas ou comerciais de televisão que seriam assistidos:

- a) pelo telespectador alienado;
- b) pelo telespectador crítico.

Respostas pessoais

3. Na opinião do grupo, além da televisão, que outros meios de comunicação podem influenciar as pessoas, formar opiniões e moldar comportamentos?

As respostas podem variar, mas, teoricamente, todo meio de comunicação de massa tem esse potencial: jornais, internet, rádio, revistas etc.

4. Pesquisem quais meios de comunicação de massa entram diariamente em sua casa. Você acha que sua família tem uma postura crítica em relação a eles? Justifique.

Resposta pessoal. Espera-se que o aluno perceba a importância de se manter informado e ter acesso a bens culturais. Ele pode também, eventualmente, perceber que os pais exercem uma espécie de “controle de qualidade” quando tentam controlar o tipo de

5. Muitas vezes percebemos que nos são impostos, principalmente pelas grandes potências econômicas, elementos culturais, formas de comportamento, produtos que não fazem parte do nosso dia-a-dia. Essa imposição tem o objetivo claro de proporcionar lucro a alguém, mas nos é apresentada como se fosse uma “opção” a mais de consumo. Por exemplo: os brasileiros (como a maioria dos povos do mundo) não tinham o hábito de comer hambúrgueres até a chegada do McDonald’s ao país. A propaganda nos fez incorporar esse hábito estrangeiro de consumo aos nossos, aliás, com grandes prejuízos para a saúde de adultos e crianças.

Dessa forma, empresas, produtos e costumes estrangeiros entram imperceptivelmente em nossa vida, e nem sempre trazem consigo os benefícios anunciados.

Cite algumas dessas empresas, desses produtos e hábitos que adotamos sem perceber que não têm nada a ver com nosso modo de viver e de ver a vida.

Resposta pessoal, dependendo da adesão à idéia imposição cultural (imperialismo). Podem ser citados produtos estrangeiros de grandes multi/transnacionais que fazem parte do dia-a-dia, trazem poucos benefícios e poderiam ser substituídos por similares nacionais sem perda de qualidade, como artigos ligados à moda (tênis, artigos esportivos), perfumes, carros, itens de tecnologia de ponta (computadores, eletrodomésticos etc.) ou produtos culturais, como músicas, filmes que “vendem” um tipo específico de cultura, normalmente o “american way of life”, programas de tv como seriados, desenhos animados etc.

Proposta 4

O professor deverá providenciar as músicas para os alunos ouvirem e cantarem (Titãs: CD Televisão, 1985 WEA; CD Titãs Acústico, 1997 WEA; Roberto Carlos: CD Amiga, 1982 Sony/BMG)

Televisão

Arnaldo Antunes

*A televisão me deixou burro, muito burro demais
Agora todas coisas que eu penso me parecem iguais
O sorvete me deixou gripado pelo resto da vida
E agora toda noite quando deito é boa noite, querida.*

*Ô cride, fala pra mãe
Que eu nunca li num livro que um espirro fosse um vírus sem cura
Vê se me entende pelo menos uma vez, criatura!
Ô cride, fala pra mãe!*

*A mãe diz pra eu fazer alguma coisa mas eu não faço nada
A luz do sol me incomoda, então deixo a cortina fechada
É que a televisão me deixou burro, muito burro demais
E agora eu vivo dentro dessa jaula junto dos animais.*

*ô cride, fala pra mãe
Que tudo que a antena captar meu coração captura
Vê se me entende pelo menos uma vez, criatura!
ô cride, fala pra mãe!*

Meus amores da televisão

Roberto Carlos - Erasmo Carlos

Meus amores da televisão

*Fantasia do meu coração
Minha mente sai da realidade eu posso ter
Em cada meia hora um sonho a cores pra viver
Elas me conduzem muito além
Da minha imaginação, que confusão*

*Uma delas diz: te quero sim
É na TV e eu penso que é pra mim
Num impulso esqueço a minha timidez de fã
Busco o meu talento e me transformo em seu galã
E quando me aproximo e me preparo para o beijo do final
Comercial!*

*Diferentes emoções todos os dias
Ilusões, fantasias
E até depois do meu adormecer
São estrelas dos programas
Que em meus sonhos posso ter*

*Quando me apaixono pra valer
Certas cenas eu nem quero ver
No dia de uma delas se casar quase morri
Felizmente faltou luz no bairro e eu não vi
Mas no outro dia a pedidos do meu bairro
Que não viu, se repetiu*

*Tem alguém que escreve pra mocinha
Cartas de amor iguais às minhas
E hoje na novela todo mundo vai saber
Quem é esse que ela ama e trata de esconder
Só falta ela dizer que o autor
Das cartas que ela recebeu, sou eu*

Diferentes emoções todos os dias

Ilusões, fantasias

E até depois do meu adormecer

São estrelas dos programas

Que em meus sonhos posso ter

Meus amores da televisão

Fantasias do meu coração

Meus amores da televisão

Fantasias do meu coração

Meus amores da televisão

Fantasias do meu coração

Meus amores da televisão

1. Depois de ouvir e cantar as músicas, releia as letras. Elas apresentam pontos de vista diferentes a respeito de um mesmo tema.
 - a) indique o tema.
 - b) explique em que os pontos de vista se diferenciam.
 - c) compare os versos a seguir e explique por que são contraditórios:

1. *Que tudo que a antena captar meu coração captura*

2. *Meus amores da televisão*

Fantasias do meu coração

Respostas possíveis

- a) televisão
- b) a primeira música apresenta um ponto de vista crítico em relação à televisão, enquanto a segunda apresenta um ponto de vista romântico, passivo.
- c) São contraditórios porque o primeiro fala *de forma crítica, irônica* que tudo o que a televisão oferece seu “coração” – seu intelecto – assimila acriticamente, isto é, sem reflexão, enquanto os da segunda música mostram um narrador completamente passivo e aberto ao que a televisão lhe oferece. O “coração” funcionaria como uma porta por onde entram os conteúdos oferecidos pela televisão. No primeiro caso, embora a porta esteja aberta, é clara a mensagem de que isso é prejudicial; no segundo, a porta está aberta porque há uma aceitação e até um desejo do conteúdo que por ela passa.

2. Cada uma dessas músicas tem um narrador, isto é, alguém que fala “contando” alguma coisa. Como será que é o narrador da primeira música? E o da segunda? Escreva um parágrafo descrevendo física e psicologicamente:

- a) o narrador de “Televisão”
- b) o narrador de “Meus amores da televisão”

Atenção! Sua descrição deve ser coerente com a personalidade do narrador expressa em cada música.

Respostas possíveis

Resposta pessoal, com orientação do professor. O Professor deve orientar o aluno quanto ao tipo de texto que ele irá escrever (descritivo), lembrando suas características principais. Não é necessária uma aula sobre texto descritivo, apenas um lembrete. Também não há necessidade de rigidez: o aluno pode, eventualmente, narrar; o que importa é que o texto seja predominantemente descritivo a fim de cumprir o objetivo a que se propõe, que é a leitura atenta dos textos das músicas e a inferência de características da personagem que eles estão criando a partir de indicadores, explícitos ou não, presentes nos textos.

3. Imagine como vive cada um desses narradores. Crie o espaço e o tempo em que eles estariam inseridos, contando onde moram (cidade ou campo, bairro, rua, se têm vizinhos, quantos, se o local é solitário ou barulhento, se é casa ou prédio, se da sua casa eles podem ver outra(s), ou algo, ou alguém etc.), o que fazem (seus hábitos diários, suas manias, lugares que costumam frequentar (escola, clube, casa de amigo(a), de namorado(a), de pais, de parentes, lojas, lanchonetes, restaurantes, barzinhos etc.), de que gostam, de que gostariam etc.

O tempo também tem que ser coerente com o tipo de vida que eles levam. Por exemplo, nenhum dos narradores poderia viver na época da chegada dos imigrantes ao Brasil, pois ainda não havia televisão. A idade deles também é importante.

Resposta pessoal, com orientação do professor.

- 4 A música “televisão” mostra um narrador que vive um conflito. Explícite esse conflito e dê sugestões sobre como ele poderia ser resolvido.

Resposta possível

O narrador apresenta um conflito existencial, pois passou boa parte da sua vida vendo televisão e acreditando no que ela mostrava. Agora percebe que perdeu seu tempo e sente que precisa recuperá-lo, só que não sabe como fazê-lo e pede ajuda para sair do vazio em que se encontra. Algumas sugestões possíveis: fazer amigos que tenham outros interesses, entrar em contato com outros tipos de pessoas e formas de lazer, procurar se informar lendo jornais, por exemplo, estudar, ler etc.

- 5 Leia o trecho:

Tem alguém que escreve pra mocinha

Cartas de amor iguais às minhas

E hoje na novela todo mundo vai saber

Quem é esse que ela ama e trata de esconder

Só falta ela dizer que o autor

Das cartas que ela recebeu, sou eu

Coloque-se no lugar do narrador e escreva uma das cartas que ele menciona. Não se esqueça de que são cartas de amor e que se dirigem à “mocinha” da novela. Lembre-se ainda da estrutura de uma carta informal:

- local e data
- vocativo
- corpo do texto (conteúdo)
- saudação final
- assinatura

Resposta pessoal

Proposta 5**O jovem casal***abril, 1953*

Estavam esperando o bonde e fazia muito calor. Veio um bonde, mas estava tão cheio, com tanta gente pendurada nos estribos que ela apenas deu um passo à frente, ele apenas esboçou com o braço o gesto de quem vai pegar um balaústre — mas desistiram.

Um homem com uma carrocinha de pão obrigou-os a recuar mais para perto do meio-fio; depois o negrinho de uma lavanderia passou com a bicicleta tão junto que um vestido esvoaçante bateu na cara do rapaz.

Ela se queixou de dor de cabeça; ele sentia uma dor de dente não muito forte, mas enjoada e insistente, mas preferiu não dizer nada. Ano e meio casados, tanta aventura sonhada, e estavam tão mal naquele quarto de pensão do Catete, muito barulhento: "Lutaremos contra tudo" — havia dito — e ele pensou com amargor que estavam lutando apenas contra as baratas, as horríveis baratas do velho sobradão. Ela apenas com um gesto de susto e nojo se encolhia a um canto ou saía para o corredor — ele, com repugnância, ia matar o bicho; depois, com mais desgosto ainda, jogá-lo fora.

E havia as pulgas; havia a falta de água, e quando havia água, a fila dos hóspedes no corredor, diante da porta do chuveiro. Havia as instalações que sempre cheiravam mal, o papel da parede amarelado e feio, as duas velhas gordas, pintadas, da mesinha ao lado, que lhe tiravam o apetite para a mesquinha comida da pensão. Toda a tristeza, toda a mediocridade, toda a feiúra duma vida estreita onde o mau-gosto atroz e pretensioso da classe média se juntava à minuciosa ganância comercial — um ovo era "extraordinário", quando eles pediam dois ovos a dona da pensão olhava com raiva, estavam atrasados dias no pagamento.

Passou um ônibus enorme, parou logo adiante abrindo com ruído a porta, num grande suspiro de ar comprimido, e ela nem sequer olhou o ônibus, era tão mais caro. Ele teve um ímpeto, segurou-a pelo braço disposto a fazer uma

pequena loucura financeira — "vamos pegar o ônibus!". Mas o monstro se fechara e partira jogando-lhes na cara um jato de fumaça ruim.

Ele então chegou mais para perto dela — lá vinha outro bonde, não, mas aquele não servia — enlaçou-a pela cintura, depois ficou segurando seu ombro com um gesto de ternura protetora, disse-lhe vagas meiguices, ela apenas ficou quieta. "Está doendo muito a cabeça?" Ela disse que não. "Seu cabelo agora está mais bonito, meio queimado de sol." Ela sorriu levemente, mas de repente: "ih, me esqueci da receita do médico", pediu-lhe a chave do quarto, ele disse que iria apanhar para ela, ela disse que não, ela iria; quando voltou, foi exatamente a tempo de perder um bonde quase vazio; os dois ficaram ali desanimados.

Então um grande carro conversível se deteve um instante perto dos dois, diante do sinal fechado. Lá dentro havia um casal, um sujeito meio calvo de ar importante na direção, uma mulherzinha muito pintada ao lado, sentiram o cheiro de seu perfume caro. A mulherzinha deu-lhes um vago olhar, examinou um pouco mais detidamente a moça, correndo os olhos da cabeça até os sapatos pobres — enquanto o senhor meio calvo dizia alguma coisa sobre anéis, e no momento do carro partir com um arranco macio e poderoso ouviram que a mulherzinha dizia: "se ele deixar aquele por quinze contos, eu fico."

Quinze contos — isso entrou dolorosamente pelos ouvidos do rapaz, parece que foi bater, como um soco, em seu estômago mal alimentado — quinze contos, meses e meses de pensão! Então olhou a mulher e achou-a tão linda e triste com sua blusinha branca, tão frágil, tão jovem e tão querida, que sentiu os olhos arderem de vontade de chorar de humilhação por ser tão pobre; disse: "Viu aquela vaca dizendo que vai comprar um anel de quinze contos?"

Vinha o bonde.

Rubem Braga

Rubem Braga, considerado o maior cronista brasileiro desde Machado de Assis, nasceu em Cachoeiro do Itapemirim, no Estado do Espírito Santo, a 12 de janeiro de 1913. Começou a escrever crônicas em 1928, aos 15 anos de idade. Conciliou a atividade de escritor com a de repórter ao longo de mais de seis décadas de atividade, escrevendo em diversos jornais e revistas do Brasil, tendo morado em São Paulo, Recife, Belo Horizonte, Porto Alegre e finalmente, se fixando no Rio de Janeiro, onde faleceu em 19 de dezembro de 1990.

Abordando sempre assuntos do dia-a-dia, falando de si mesmo, de sua infância, mocidade, primeiros amores, Rubem Braga impregnou tudo o que escreveu de um grande amor à vida – uma vida simples, não sofisticada.

Escreveu para crianças o livro “O Menino e o Tuim” e inúmeras crônicas reunidas em “A Casa dos Braga” e “Pequena Antologia do Braga”.

(Fonte: QUEIROZ, Rachel et al. Meninos, eu conto. Rio de Janeiro: Record, 2002.)

1. Após ler o texto, responda:

a) quem o escreveu:

Rubem Braga(1913-1990), que foi cronista, poeta, repórter, tradutor e crítico de artes plásticas.

b) quando:

abril de 1953

c) por quê:

Resposta pessoal. Espera-se que o aluno perceba no texto a denúncia ou o protesto contra a desigualdade social.

2. Os dados relacionados acima correspondem a um determinado contexto. Contexto, segundo o dicionário Houaiss, é *a inter-relação de circunstâncias que acompanham um fato ou uma situação*. Dessa forma, pode-se pensar, por exemplo, que se Rubem Braga não fosse jornalista, talvez não escrevesse uma crônica com teor social. Ou que, se fosse

outra época, o assunto seria outro. Se sua finalidade, ou seus leitores, fossem outros, talvez ele tivesse escolhido outro assunto. Assim, as **condições de produção** de um texto devem ser investigadas para que o entendimento de seu conteúdo seja mais completo, mais amplo.

Analisemos alguns aspectos das condições de produção desse texto.

- a) Onde você acha que ele foi publicado em primeiro lugar? Por quê?

Foi publicada inicialmente num jornal, que é o veículo por excelência da crônica, pois a crônica, como as notícias de jornal, retrata cenas do cotidiano e tem duração efêmera. Alguns autores, como Rubem Braga, conseguem compor textos de grande qualidade literária, tanto na temática quanto no trabalho com a linguagem, o que confere “duração” a seus textos. (Obs.: as crônicas de Rubem Braga – e as da maioria dos cronistas brasileiros – foram publicadas em jornais e, depois de muito tempo, as melhores foram sendo selecionadas e compiladas em livros.)

- b) A quem se dirige esse texto? Trace um perfil do seu público-alvo, ou seja, de seus **interlocutores**.

O texto se dirige a um público adulto, razoavelmente letrado, isto é, capaz de compreender o sentido, a mensagem do texto, provavelmente das classes média e alta (as classes mais baixas não assinavam - e ainda não assinam – jornais).

- c) Que tipo de linguagem foi utilizado? Por quê?

Foi utilizada uma linguagem apropriada ao público-alvo, no padrão culto da língua (exceto na fala do personagem, quando utiliza a palavra “vaca”, expressão coloquial, popular, com sentido claramente pejorativo, para se referir à mulher que passara no conversível), clara e concisa. Repare que, mesmo usando o padrão culto, o texto flui sem dificuldade, devido à objetividade da narração e à simplicidade do vocabulário.

3. Por que, em sua opinião, o autor escreveu uma crônica e não um poema ou um romance, por exemplo?

Resposta pessoal, porém espera-se que o aluno distinga os gêneros textuais e seus respectivos propósitos. Para narrar uma cena fugaz do dia-a-dia, a crônica seria o gênero mais apropriado, embora não haja rigor nessa escolha. Lembrar “Poema tirado de uma notícia de jornal”, de Manuel Bandeira, ou poemas escritos a partir de assuntos (temas) do cotidiano, de Carlos Drummond de Andrade, por exemplo.

4. Qual teria sido, em sua opinião, a intenção do autor ao escrever uma crônica com esse tema?

Resposta pessoal. O aluno provavelmente perceberá que o texto é uma espécie de denúncia, de protesto contra a situação social desigual, injusta e excludente, embora seja tratado com sensibilidade e poesia.

5. Observe, no sétimo parágrafo do texto, a palavra *mulherzinha*.
a) por que o autor usou o substantivo no grau diminutivo?

Porque, usado nesse grau, o substantivo pode adquirir um sentido negativo, pejorativo. Nesse texto, o grau diminutivo “desvaloriza” a personagem retratada, em oposição à personagem feminina principal (compare com “*Então olhou a mulher e achou-a tão linda e triste...*”).

- b) Crie três frases em que você utilize substantivos no grau diminutivo com sentido negativo.

Resposta pessoal

6. Comente o trecho a seguir, explicando seu significado implícito:

“A mulherzinha deu-lhes um vago olhar, examinou um pouco mais detidamente a moça, correndo os olhos da cabeça até os sapatos pobres.”

A mulher rica deu-lhes um “vago” olhar, o que faz supor que seja um olhar de indiferença ou de superioridade. Correr os olhos sobre a moça de cima a baixo é um gesto que significa, nesse contexto, humilhação, pois supõe-se que a “mulherzinha” esteja desprezando, com o olhar, a simplicidade da outra, e fazendo questão de que isso seja percebido. Entre mulheres, e mesmo entre homens, é um gesto arrogante e muitas vezes ofensivo.

7. Além da desigualdade social, há outra desigualdade implícita no texto. Explique-a.

O amor entre os dois casais é desigual. Enquanto o amor do casal pobre é sincero, verdadeiro, “luta contra tudo” e mantém a união, a harmonia, o amor do casal rico parece ser interesseiro e vulgar, um amor que não se sustentaria diante de dificuldades como aquelas por que passa o casal pobre.

Proposta 6

1. O tema é “igualdade” – ou “desigualdade”, se você preferir. Escolha as condições de produção e escreva um texto sobre ele. A tabela a seguir permite várias combinações, portanto, você tem muitas opções. Não se esqueça de indicar, no texto, as condições de produção que você escolheu.

Condições de Produção	1	2	3	4
Interlocutores	Moradores de uma favela	Alunos da 5ª e da 6ª séries da sua escola	Empresários	Candidatos a um trabalho voluntário
Finalidade	Denunciar	Conscientizar	Convencer	Sensibilizar
Local de circulação	ONGs	Escola	Muros, postes, ônibus, estádio de futebol etc.	Clube de lazer
Gênero textual	Outdoor	Carta	Panfleto/cartaz	Texto literário (poema, conto, crônica etc.).

Respostas pessoais. Espera-se que o aluno produza textos coerentes com as condições de produção escolhidas. Este exercício pode ser feito em grupos.

1. Faça uma revisão em seu texto, dando atenção especial à pontuação, e reescreva-o, mudando o que for necessário.

Resposta pessoal. Seria bom que alguns textos fossem lidos em classe, para que os alunos pudessem ouvir também o que os outros grupos fizeram. Uma opção interessante é colocar os textos/trabalhos dos alunos na internet, mas deve-se ter o cuidado de não colocar sempre textos dos mesmos autores/grupos, pois todos os alunos/grupos devem ter acesso a esse direito. A exposição dos textos em veículos de comunicação cria a imagem do(s) suposto(s) interlocutor(es), o que favorece um texto mais claro e objetivo, além de valorizar o trabalho do aluno.

3. Leia atentamente o quadro a seguir.



(disponível em: www.care.org.br. Acessado em 20/01/2006)

4. Depois de ler e refletir sobre os dados apresentados, indique:

a) a finalidade do texto:

informar

b) os interlocutores:

internautas

c) local de circulação:

internet

d) gênero textual:

texto informativo (com utilização de dados estatísticos)

5. Escreva um breve texto, de um ou dois parágrafos, comentando os dados estatísticos apresentados e expressando a sua opinião sobre o assunto.

Resposta pessoal

Proposta 7

O professor deverá providenciar pelo menos uma das músicas citadas para os alunos ouvirem. Deverá também organizar grupos de discussão entre os alunos para este exercício. Posteriormente, os alunos deverão redigir as respostas às questões propostas.

Marcha para um dia de sol

Chico Buarque/1964

Gravada por Maricenne Costa

Eu quero ver um dia

Nascer sorrindo

E toda a gente

Sorrir com o dia

Com alegria

Do sol do mar

Criança brincando

Mulher a cantar

Eu quero ver um dia

Numa só canção

O pobre e rico

Andando mão e mão

Que nada falte

Que nada sobre

O pão do rico

E o pão do pobre

*Eu quero ver um dia
Todos trabalhar
E ao fim do dia
Ter onde voltar
E ter amor*

*Eu quero ver a paz
Tristeza nunca mais
Eu quero tanto um dia
O pobre ver sem frio
E o rico com coração*

*Eu quero ver um dia
Numa só canção
O pobre e rico
Andando mão e mão
Que nada falte
Que nada sobre
O pão do rico
E o pão do pobre*

*Eu quero ver um dia
Todos trabalhar
E ao fim do dia
Ter onde voltar
E ter amor
Eu quero ver a paz
Tristeza nunca mais
Eu quero tanto um dia
O pobre ver sem frio
E o rico com coração*

Gente

Caetano Veloso(in *Noites do Norte Ao Vivo*. Universal, 2001)

(...)

Gente quer comer

Gente quer ser feliz

Gente quer respirar ar pelo nariz

Não, meu nego, não traia nunca essa força, não

Essa força que mora em seu coração

Gente lavando roupa, amassando pão

Gente pobre arrancando a vida com a mão

No coração da mata, gente quer prosseguir

Quer durar, quer crescer, gente quer luzir

Rodrigo, Roberto, Caetano, Moreno, Francisco, Gilberto, João

Gente é brilhar, não pra morrer de fome

Gente deste planeta do céu de anil

Gente, não entendo, gente, nada nos viu

Gente, espelho de estrelas, reflexo do esplendor

Se as estrelas são tantas, só mesmo amor

Maurício, Lucila, Gildásio, Ivonete, Agripino, Gracinha, Zezé

Gente, espelho da vida, doce mistério

1. Reúna-se com seu grupo. Compare as duas canções.

a) Indique o tema das duas composições.

As duas canções tratam do tema da igualdade/desigualdade

b) O que elas têm em comum, em que pontos se aproximam?

Aproximam-se, em primeiro lugar, pelo tema; além disso, ambas o abordam de forma positiva, ambas utilizam a linguagem poética, ambas são canções...

c) O que elas não têm em comum, ou seja, o que as diferencia?

A primeira é mais idealista, isto é, expressa um sonho, um desejo do eu lírico/narrador; a segunda protesta contra as condições em que se encontram as pessoas vítimas da desigualdade, indicando seu real valor e seu real lugar na sociedade.

2. Na opinião do grupo, a abordagem, isto é, o modo de tratar o tema, é positivo ou negativo?

Espera-se que os grupos percebam que as canções são otimistas, mostram o lado bonito do ser humano, procuram sensibilizar por meio da beleza (linguagem poética, imagens poéticas, música)

3. Nessas canções, a linguagem poética foi o instrumento utilizado para dar forma a uma idéia, a um sentimento. Cite trechos das duas canções que comprovem essa afirmação e explique-os.

Respostas pessoais. Sugestões:

Eu quero tanto um dia

O pobre ver sem frio

E o rico com coração

Se o rico se sensibilizar com a situação do pobre, poderá ajudá-lo dominando sua ganância e repartindo o que tem com ele, para que tenha com que se vestir. O rico com coração seria o rico que enxerga e se sensibiliza com o sofrimento das outras pessoas.

Gente lavando roupa, amassando pão

Gente pobre arrancando a vida com a mão

No coração da mata, gente quer prosseguir

Quer durar, quer crescer, gente quer luzir

As vítimas da injusta desigualdade social têm anseios legítimos, direitos de todo ser humano: uma vida digna, trabalho, oportunidades. Querem ser vistos, reconhecidos e tratados como “gente”.

4. Se você escolhesse um desses trechos e tentasse reescrevê-lo utilizando outro tipo de linguagem, o resultado seria bem diferente. Isso acontece porque as condições de produção de um texto muitas vezes determinam sua forma.

Assim, se você quiser saber de um amigo distante, ou mandar notícias suas a ele, você pode escrever uma carta, enviar um e-mail ou telefonar, por exemplo. Mas se você precisar redigir um trabalho escolar, certamente usará outro tipo de linguagem, um outro vocabulário, usará outros recursos, pois a **finalidade** dos textos é diferente (mandar/saber notícias, num caso, e adquirir/demonstrar determinado conhecimento, no outro). Também são diferentes os **possíveis leitores** (amigo, num caso, e professor/outros alunos, no outro). Além disso, os **lugares de circulação** desses textos não seriam os mesmos: um circularia na internet, no caso de um e-mail, ou em ambiente familiar; o outro, no ambiente escolar. E, por fim, o **gênero textual** ou discursivo variaria: a forma textual de uma carta ou um e-mail é diferente da de um trabalho escolar.

As circunstâncias determinam a produção textual.

Considerando os textos “*Marcha para um dia de sol*” e “*Gente*”, indique:

- a) a finalidade:

Sensibilizar as pessoas para o problema da desigualdade e estimulá-las, por meio de imagens positivas, a mudar seu modo de pensar e agir.

- b) os interlocutores (a quem o texto é dirigido):

Jovens e adultos, pessoas que se interessam pelos problemas sociais ou se preocupam com eles.

- c) os lugares de circulação:

Meios de comunicação como o rádio, a televisão, shows de música, bares etc.

d) o gênero discursivo:

Canção popular

5. Procure em jornais, revistas e na internet textos de vários gêneros discursivos que tratem do tema “desigualdade”. Os gêneros discursivos podem ser cartas (as cartas dos leitores para revistas e jornais, por exemplo), textos jornalísticos, charges, propagandas, anúncios, folhetos, outdoors, textos científicos, poéticos, literários etc.

Escolha três desses textos e identifique as seguintes condições de produção:

- a) finalidade:
- b) interlocutores:
- c) locais de circulação:

Resposta pessoal, de acordo com os textos encontrados.

1.4. Temas transversais

Os temas transversais são valorizados pelos PCN por proporem questões polêmicas, mas, ao mesmo tempo, promoverem a tomada de consciência e, conseqüentemente, de posição em relação a valores fundamentais ao convívio social e à formação na cidadania. Além disso, os temas transversais possibilitam inúmeras possibilidades de trabalho didático-pedagógico, em todas as áreas do conhecimento e promovem, dessa maneira, a interdisciplinaridade. Na proposta a seguir foi trabalhado o tema transversal “Pluralidade cultural”.

1.4.1. O que dizem os PCN

- Os temas transversais abrem a possibilidade de um trabalho integrado de várias áreas. Não é o caso de, como muitas vezes ocorre em projetos interdisciplinares, atribuir à Língua Portuguesa o valor meramente instrumental de ler, produzir, revisar e corrigir textos, enquanto outras áreas se ocupam do tratamento dos conteúdos. Adotar tal concepção é postular a neutralidade da linguagem, o que é incompatível com os princípios que norteiam

estes parâmetros. Um texto produzido É sempre produzido a partir de determinado lugar, marcado por suas condições de produção. Não há como separar o sujeito, a história e o mundo das práticas de linguagem. Compreender um texto é buscar as marcas do enunciador projetadas nesse texto, é reconhecer a maneira singular de como se constrói uma representação a respeito do mundo e da história, é relacionar o texto a outros textos que traduzem outras vozes, outros lugares. (PCN, 1998, p. 40)

1.4.2. Proposta 8 – Predomínio: tema transversal: pluralidade cultural

Leia o texto *O Pecado*, de Lima Barreto e o texto *Garoto de Plástico*, de Cristiane Sobral. Eles falam sobre o mesmo tema, porém com diferentes olhares e perspectivas de análise, levando a produções diferenciadas.

O Pecado

Quando naquele dia São Pedro despertou, despertou risonho e de bom humor. E, terminados os cuidados higiênicos da manhã, ele se foi à competente repartição celestial buscar ordens do Supremo e saber que almas chegariam na próxima leva.

Em uma mesa longa, larga e baixa, em grande livro aberto se estendia e debruçado sobre ele, todo entregue ao serviço, um guarda-livros punha em dia a escrituração das almas, de acordo com as mortes que Anjos mensageiros e noticiosos traziam de toda extensão da terra. Da pena do encarregado celeste escorriam grossas letras, e de quando em quando ele mudava a caneta para melhor talhar um outro caráter caligráfico.

Assim páginas ia ele enchendo, enfeitadas, iluminadas em os mais preciosos tipos de letras. Havia no emprego de cada um deles, uma certa razão de ser e entre si guardavam tão feliz disposição que encantava o ver uma página escrita do livro. O nome era escrito em bastardo, letra forte e larga; a filiação em

gótico, tinha um ar religioso, antigo, as faltas, em bastardo e as qualidades em ronde arabescado.

Ao entrar São Pedro, o escrivão do Eterno, voltou-se, saudou-o e, à reclamação da lista d'almas pelo Santo, ele respondeu com algum enfado (enfado do ofício) que viesse à tarde buscá-la.

Aí pela tardinha, ao findar a escrita, o funcionário celeste (um velho jesuíta encanecido no tráfico de açúcar da América do Sul) tirava uma lista explicativa e entregava a São Pedro a fim de se preparar convenientemente para receber os ex-vivos no dia seguinte.

Dessa vez ao contrário de todo o sempre, São Pedro, antes de sair, leu de antemão a lista; e essa sua leitura foi útil, pois que se a não fizesse talvez, dali em diante, para o resto das idades - quem sabe? - o Céu ficasse de todo estragado. Leu São Pedro a relação: havia muitas almas, muitas mesmo, delas todas, à vista das explicações apenas, uma lhe assanhou o espanto e a estranheza. Leu novamente. Vinha assim:

P. L. C., filho de..., neto de..., bisneto de... – Carregador, quarenta e oito anos. Casado. Casto. Honesto. Caridoso. Pobre de espírito. Ignaro. Bom como São Francisco de Assis. Virtuoso como São Bernardo e meigo como o próprio Cristo. É um justo.

Deveras, pensou o Santo Porteiro, é uma alma excepcional; com tão extraordinárias qualidades bem merecia assentar-se à direita do Eterno e lá ficar, per saecula saeculorum, gozando a glória perene de quem foi tantas vezes Santo...

– E porque não ia? deu-lhe vontade de perguntar ao seráfico burocrata.

– Não sei, retrucou-lhe este. Você sabe, acrescentou, sou mandado...

– *Veja bem nos assentamentos. Não vá Ter você se enganado. Procure, retrucou por sua vez o velho pescador canonizado.*

Acompanhado de dolorosos rangidos da mesa, o guarda-livros foi folheando o enorme Registro, até encontrar a página própria, onde com certo esforço achou a linha adequada e com o dedo afinal apontou o assentamento e leu alto:

– *P. L. C., filho de..., neto de..., bisneto de... – Carregador. Quarenta e oito anos. Casado. Honesto. Caridoso. Leal. Pobre de espírito. Ignaro. Bom como São Francisco de Assis. Virtuoso como São Bernardo e meigo como o próprio Cristo. É um justo.*

Levando o dedo pela pauta horizontal e nas "Observações", deparou qualquer coisa que o fez dizer de súbito:

– *Esquecia-me... Houve engano. É! Foi bom você falar. Essa alma é a de um negro. Vai para o purgatório.*

Revista Souza Cruz, Rio, agosto 1924.

Garoto de Plástico

Tem gente que vem ao mundo a passeio, outros, a serviço. E ele vivia assim, à paisana. Era um indivíduo descartável e nunca fizera o menor esforço. Malhar, só na academia, para garantir o êxito dos amassos noturnos no seu ponto de encontro predileto, as boates, onde costumava caçar seu objeto preferido: mulher. Mulher loira, claro.

Seu jeito era meio distraído durante o dia porque gastava toda a energia à noite, nos agitos. Sua expressão era meio aérea e seu sorriso, completamente sintético. Marcava presença na classe jovem que freqüentava pelo seu nada original nick name: "boy". Aliás, ele considerava-se um dos melhores frutos da era da informática: o gato virtual. Nada de contatos verdadeiros. Não tinha mesmo muitos neurônios disponíveis para desenvolver sua inteligência

emocional. Seu melhor trunfo era a memória, medida em gigabytes e equipada com um eficiente kit multimídia. Um gato de plástico motorizado. Tinha um carro do ano com um equipamento de som de última geração. Presente do pai.

Fazia cursinho de inglês, presente da madrinha. "How are you? Fine, thanks". "Cool". Estudava Ciências da Computação numa faculdade privada paga por meio de um rateio feito entre os irmãos mais velhos sem o menor desajuste financeiro. Um garoto de plástico com roupas de marca. Presentes de uma gatinha "shopping-maníaca", que sonhava com o seu amor eterno. "Morena", a menina, até estudiosa. Mas muito pé no chão. O "boy" não agüentava. Papo-cabeça. Politicamente correto. Música gospel. Só mesmo apertando o "delete". Que alívio. Preferia suas batatinhas loiras fritas e hambúrgueres de carne, muita carne. Boy. Fazia palavras cruzadas nível moleza e era adepto do discman. Principalmente nas viagens. Uma viagem inesquecível? O primeiro passeio com seu novo e moderno tênis da onda. Pisando em terra firme com seus pés de plástico tamanho 42. Seu maior sonho era um mundo com meias descartáveis. Vida para as meias de algodão do tipo "one way". Liberdade perfumada para dentro dos dedos. Se alguém quiser lavar meias que lave. Que cara de plástico!

Outro dia, na sua aula de inglês reclamou com o "teacher" que não tinha tempo para fazer o dever de casa, o "home-work", porque estava freqüentando a academia regularmente, já que o importante, em sua opinião, era poder ficar sempre orgulhoso de não ter nenhuma dobrinha no abdome sob as suas camisetinhas tipo "mamãe olha como estou forte"... "Mother", sou um garoto de plástico bem forte!

E assim seguia nosso ilustre personagem, em sua existência perfeitamente descartável, de shopping em shopping, de boate em boate, até que um dia, ficou totalmente derretido por uma garota! Isso não fazia parte do seu roteiro de vida, baseado em técnicas yuppies e neurolinguísticas... não, não fazia. Pois aconteceu. Só o amor constrói. Ou destrói. Sob a sua cara-máscara de plástico totalmente derretida, havia um complexo de inferioridade estrutural, que o fez ficar trancado em casa durante quatro longas semanas, período suficiente para

deixar crescer seus cabelos raspados à máquina zero a cada sete dias. Seus cabelos eram negros, sua pele, cor de azeviche¹, aquela vida de plástico era um verdadeiro mito, mito de uma democracia racial. Junto com seus cabelos, cresceram algumas idéias... e em noites de insônia sua mente formulara algumas perguntas: quem sou eu? Para onde vou? Meu nome é Maurício? Por que me chamam de Mauricinho?

O garoto ficou atordoado e decidiu investigar sua certidão de nascimento. Leu: Nome: Augusto de Oliveira. Cor: Parda. Junto com a certidão de nascimento havia um álbum de fotografias com uma foto de casamento de seus pais. Um casal negríssimo, sem dúvida. Filho de peixe... Augusto. Ficou frente ao espelho do banheiro um longo tempo. Seus olhos refletiam uma expressão bastante dura. Cara de pau. Sem máscara ele até que não era tão estranho. Parecia gente. Parecia com tanta gente. Com toda a população do Brasil, esse país que também usa uma máscara de plástico para disfarçar a cara de pau que lhe permite vez em quando esquecer que está aqui a maior população negra fora da África.

1. azeviche: substância mineral de cor muito negra com a qual se fazem adornos

Cristiane Sobral (atriz e escritora residente em Brasília)

1. O texto *Garoto de plástico* é narrativo ou descritivo? Explique e justifique com trechos do texto.

É um texto narrativo-descritivo. A personagem é descrita em detalhes, porém essa descrição visa a fundamentar a narração de uma transformação. O 2º parágrafo é um exemplo de texto descritivo. O último parágrafo é mais narrativo.

2. Encontre marcas textuais, isto é, palavras ou expressões, que permitam identificar o tempo e o espaço da narrativa.

Shopping, boate, academia, por exemplo, são espaços urbanos, o que permite concluir que o espaço é uma cidade média ou grande (não há shoppings em cidades pequenas). Discman, o termo “delete”, curso de ciência da computação são elementos das sociedades atuais (tempo presente).

3. Encontre no texto palavras ou expressões que sejam características da linguagem coloquial.

Papo-cabeça, filho de peixe, cara de pau, derretido por uma garota, gatinha, gato, cara, etc.

4. Existem no texto, além das expressões coloquiais, várias palavras em inglês, como *cool*, *one way*, *mother*, *teacher*, *homework* etc. O que essas palavras representam no contexto do conto?

Representam a tentativa da personagem de se apropriar de elementos que ela julga como sendo pertencentes a um grupo dominante da sociedade em que vive, o que denota um sentimento de inferioridade, de exclusão da personagem. Falar inglês também pode ser entendido como negação dos próprios valores, pois a personagem tenta se identificar – artificialmente – com valores que não contribuem para seu autoconhecimento e não trazem respostas satisfatórias para seus questionamentos acerca de sua identidade.

5. Ao longo do texto, três nomes são usados para designar o personagem descrito: primeiro, “Boy”; depois, Mauricinho; e por último, Augusto de Oliveira. A que processo estão relacionadas essas mudanças?

Resposta pessoal. Espera-se que o aluno perceba que os nomes estão relacionados à tomada de consciência da personagem. Veja que “boy” não é um nome, mas um substantivo comum; Mauricinho é um nome, mas não o seu - trata-se de uma gíria utilizada principalmente na região Sudeste para designar pessoas com preocupações fúteis (roupas e calçados de marca, aparência); Augusto de Oliveira é o seu verdadeiro nome, o que está na certidão de nascimento, onde a personagem encontra também menção à cor de sua pele. As mudanças de nome relacionam-se ao processo de busca da própria identidade. Repare que a personagem foi em busca de sua História (certidão de nascimento, fotos) e só depois de conhecê-la pôde valorizá-la.

6. Depois de ler e compreender o texto, compreendemos muitas outras coisas. Pensando na caracterização da personagem na sua fase “Boy”, reflita:

- a) quantos boys você conhece?
- b) eles são negros?

A intenção é levar o aluno a concluir que qualquer um pode estar vivendo uma vida vazia de sentidos, sem objetivos, sem perspectivas. A história de “Boy”, ou Augusto de Oliveira, pode ser a história de qualquer garoto(a), pois todos passam por um período de procura da identidade, de autoconhecimento, de descobertas, de solidificação ou incorporação de valores. O vazio existencial de “Boy” pode ser o vazio de qualquer jovem, seja qual for sua raça, sua classe social, o lugar onde vive. Mais um motivo para o respeito e a aceitação mútuos.

7. Relacionando os textos *O Pecado* e *Garoto de Plástico*:

- a) indique o tema comum.
- b) cite as principais diferenças.

a) Discriminação racial

b) O primeiro texto é uma alegoria, pois aborda o tema de forma metafórica, enquanto o segundo parece estar bem próximo da realidade; o primeiro texto denuncia a discriminação racial de forma ácida e negativa, enquanto o segundo o faz de forma positiva, tentando conscientizar o leitor de que se deve buscar e valorizar a própria identidade. Com relação à linguagem, o primeiro texto utiliza a variedade culta da língua escrita, enquanto o segundo utiliza expressões coloquiais, aproximando-se da linguagem utilizada no dia-a-dia por qualquer adolescente.

8. Considerando o conto *O Pecado* como “texto 1” e o conto *Garoto de Plástico* como “texto 2”, indique:

➤ **personagens**

a) do texto 1

São Pedro e o guarda-livros

b) do texto 2

Augusto de Oliveira, cujo apelido era “Boy”

➤ **espaço:**

a) do texto 1

o céu

b) do texto 2

espaço urbano

➤ **tempo:**

a) texto 1

não há indicação de tempo

b) texto 2

há marcas no texto que permitem inferir que o tempo é o atual (discman, shopping, yuppie, neurolingüística, academia etc.)

➤ **narrador:**

a) texto 1

3ª pessoa (observador)

b) texto 2

3ª pessoa (onisciente, pois conhece pensamentos e sentimentos da personagem)

9. Os dois contos expõem um ponto de vista crítico em relação ao tema de que tratam. Explique, com suas palavras, a quem é dirigida a crítica:

- a) no texto 1
- b) no texto 2

- a) À sociedade e às instituições que discriminavam o negro
- b) Ao próprio negro que não valoriza sua identidade

10. Explique com suas palavras a “abordagem” de cada texto, isto é, a forma como cada um aborda, trata o mesmo assunto.

Resposta pessoal. Espera-se que o aluno perceba que o primeiro texto é negativo, isto é, apenas denuncia, mas não defende diretamente mudança de comportamento, até porque dirige-se ao agente discriminador e não a quem sofre a discriminação. O texto Garoto de plástico possui uma abordagem positiva, pois leva à reflexão sobre a condição da população negra no país, à conscientização e à valorização de sua identidade, dirigindo-se a essa mesma população e não àquela que a discrimina, defendendo a tomada de posição frente a essa realidade.

1.5. Reflexão sobre a linguagem

As práticas de reflexão sobre a linguagem são alvo de preocupação por parte dos PCN, tendo em vista que a tradição no ensino e aprendizagem de língua portuguesa contempla mais o ensino de regras gramaticais descontextualizadas que são apresentadas, juntamente com um séquito de exceções, aos alunos em forma de atividades áridas de memorização.

Dessa forma, embora já haja um movimento que vá em direção oposta à dessa tradição, percebe-se que muitos professores não desenvolvem esse trabalho com seus alunos por simplesmente não saberem como conduzi-lo.

Será apresentada, a seguir, uma proposta de atividade que pretende sugerir um possível direcionamento sobre esse assunto.

1.5.1. O que dizem os PCN

- A atividade mais importante, pois, é a de criar situações em que os alunos possam operar sobre a própria linguagem, construindo pouco a pouco, no curso dos vários anos de escolaridade, paradigmas próprios da fala de sua comunidade, colocando atenção sobre similaridades, regularidades e diferenças de formas e de usos lingüísticos, levantando hipóteses sobre as condições contextuais e estruturais em que se dão. É a partir do que os alunos conseguem intuir nesse trabalho epilingüístico, tanto sobre os textos que produzem como sobre os textos que escutam ou lêem, que poderão falar e discutir sobre a linguagem, registrando e organizando essas intuições: uma atividade metalingüística, que envolve a descrição dos aspectos observados por meio da categorização e tratamento sistemático dos diferentes conhecimentos construídos. (PCN, 1998, p. 28)

1.5.2. Proposta 9 – Reflexão sobre a linguagem

O professor deverá providenciar a música para que os alunos a ouçam.

1. Ouça, cante e leia a música.

Língua

Caetano Veloso

Gosto de sentir a minha língua roçar a língua de Luís de Camões

Gosto de ser e de estar

E quero me dedicar a criar confusões de prosódia

E uma profusão de paródias

Que encurtem dores

E furem cores como camaleões

Gosto do Pessoa na pessoa

Da rosa no Rosa

E sei que a poesia está para a prosa

Assim como o amor está para a amizade

E quem há de negar que esta lhe é superior?

E deixe os Portugais morrerem à míngua

"Minha pátria é minha língua"

Fala Mangureira! Fala!

Flor do Lácio Sambódromo Lusamérica latim em pó

O que quer

O que pode esta língua?

Vamos atentar para a sintaxe dos paulistas

E o falso inglês relax dos surfistas

Sejamos imperialistas! Cadê? Sejamos imperialistas!

Vamos na velô da dicção choo-choo de Carmem Miranda

E que o Chico Buarque de Holanda nos resgate

E – xeque-mate – explique-nos Luanda

Ouçamos com atenção os deles e os delas da TV Globo

Sejamos o lobo do lobo do homem

Lobo do lobo do lobo do homem

Adoro nomes

Nomes em ã

De coisas como rã e ímã

Ímã ímã ímã ímã ímã ímã ímã ímã

Nomes de nomes

*Como Scarlet Moon de Chevalier, Glauco Mattoso e Arrigo Barnabé
e Maria da Fé*

Flor do Lácio Sambódromo Lusamérica latim em pó

O que quer

O que pode esta língua?

Se você tem uma idéia incrível é melhor fazer uma canção

Está provado que só é possível filosofar em alemão

Blitz quer dizer corisco

Hollywood quer dizer Azevedo

E o Recôncavo, e o Recôncavo, e o Recôncavo meu medo

A língua é minha pátria

E eu não tenho pátria, tenho mátria

E quero fráttria

Poesia concreta, prosa caótica

Ótica futura

Samba-rap, chic-left com banana

(...)

Nós canto-falamos como quem inveja negros

Que sofrem horrores no Gueto do Harlem

Livros, discos, vídeos à mancheia

E deixa que digam, que pensem, que falem

a) Qual é o assunto principal da música?

A música fala da riqueza da língua portuguesa, das inúmeras possibilidades que ela oferece aos seus falantes.

b) Explique o primeiro verso da música:

Gosto de sentir a minha língua roçar a língua de Luís de Camões

Uma interpretação possível: a língua de Camões evoluiu e se transformou no português atual. No entanto, há ainda inúmeros pontos de contato, pontos em comum: é onde o português atual “roça” (toca) a língua de Luís de Camões (séc. XVI). Há outras possibilidades de interpretação.

2. Fernando Pessoa é um dos maiores poetas portugueses, ficando atrás somente de Camões, segundo alguns críticos. Ele tinha alguns heterônimos, isto é, nomes imaginários que ele usava como se fossem os autores de suas obras. Noel Rosa foi um grande compositor brasileiro da década de 1930. Com base nessas informações, dê uma interpretação possível para os versos:

Gosto do Pessoa na pessoa

Da rosa no Rosa

1º verso: Uma interpretação possível é a de que o eu lírico gosta do efeito que a poesia de Fernando Pessoa provoca na(s) pessoa(s). Outra é a de que o eu lírico gosta de Fernando Pessoa quando escreve sob o nome de outra pessoa (um dos heterônimos). Há ainda várias outras interpretações possíveis, de acordo com o “olhar” e a experiência de cada um.

2º verso: Pode-se interpretar como a rosa na poesia (letras) de Noel Rosa; ou como ele possuir “rosa” no próprio nome etc.

3. Caetano Veloso, nessa música, criou praticamente um hino à língua portuguesa, valorizando as possibilidades de renovação e inovação que ela propicia aos seus falantes. Além disso, ele prova que é um usuário muito competente da própria língua, “brincando” com os significados das palavras e com sua sonoridade.
- a) Dê um exemplo em que haja uma “brincadeira” com o significado das palavras.

Uma possibilidade entre várias:

A língua é minha pátria

E eu não tenho pátria, tenho mátria

E quero fráttria

Note que “pátria” vem da mesma raiz de pai (do latim *pater*). Caetano utiliza as possibilidades que o sistema da língua portuguesa oferece para a formação de palavras e cria “mátria”, que viria de mãe (do latim *mater*) e “fráttria”, que viria de irmão (do latim *frater*). Isto é, a pátria se relaciona à imagem de família.

b) Dê um exemplo em que Caetano trabalhe a sonoridade das palavras.

Vamos na velô da dicção choo-choo de Carmem Miranda

Ou

Adoro nomes

Nomes em ã

De coisas como rã e ímã

Ímã ímã ímã ímã ímã ímã ímã ímã

O trabalho com a sonoridade fica óbvio nesses trechos, mas pode-se chamar a atenção do aluno para as rimas, as aliterações e assonâncias presentes em todo o texto.

4. Dê um possível significado para os seguintes versos:

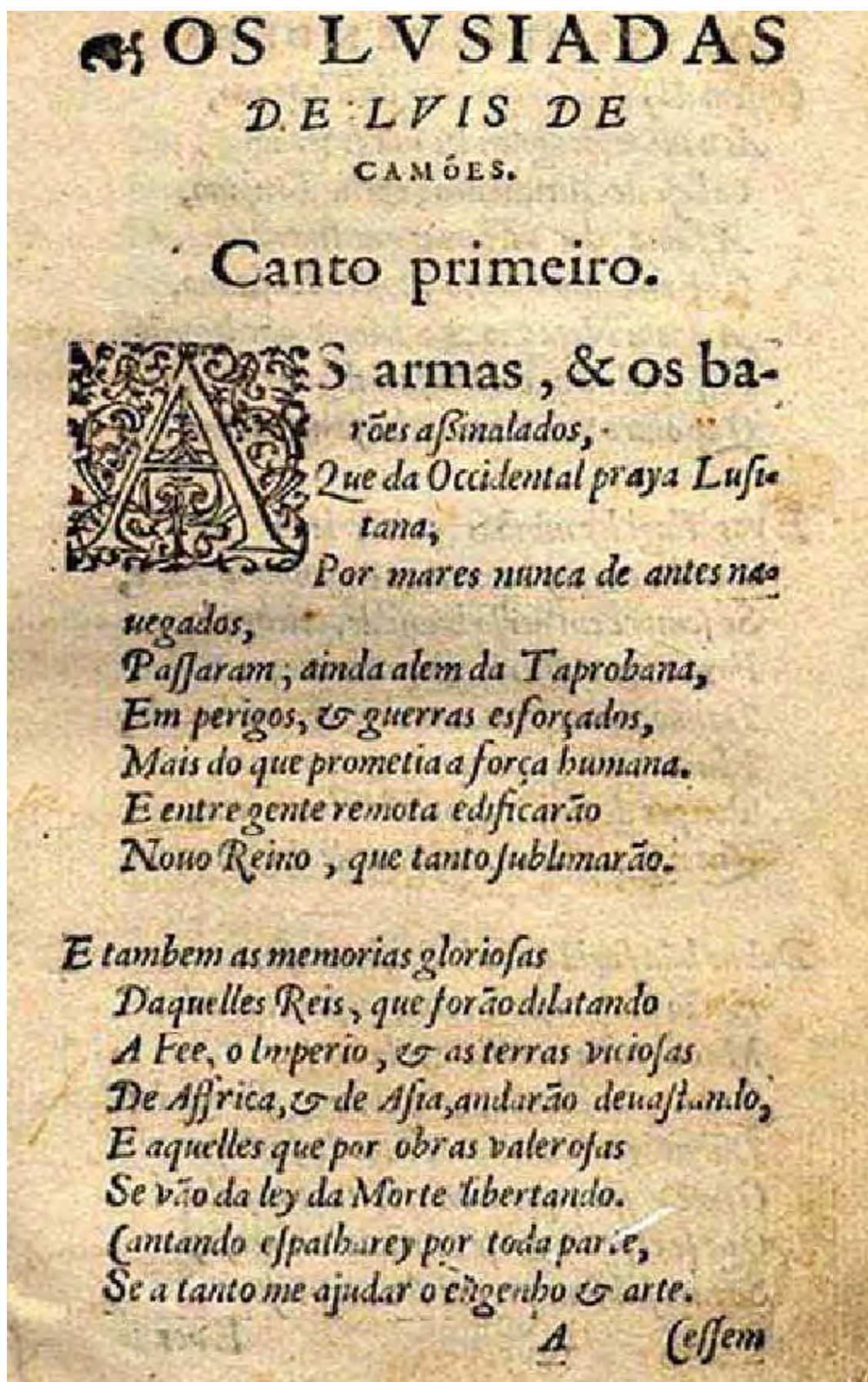
Poesia concreta, prosa caótica

Ótica futura

Samba-rap, chic-left com banana

Caetano fala das experimentações, tanto na literatura como na música, que buscam novas formas de expressão e constituiriam uma visão à frente de seu tempo. Note que *chic-left com banana* é um trocadilho com o nome da banda baiana *Chiclete com banana*: mais uma vez, Caetano “brinca” com a língua. É importante deixar claro que essas brincadeiras são na verdade um trabalho com a linguagem e demonstram a competência lingüística do autor. Há outras possibilidades de interpretação.

5. Esta é a língua de Luís de Camões:



A sua língua “roça” a língua de Luís de Camões? Identifique as principais semelhanças e diferenças entre o português atual e o do séc. XVI (*Os Lusíadas* foi publicado em 1572).

A forma da língua portuguesa do séc. XVI e a atual são muito próximas, há poucas diferenças. Eis algumas:

- & ou & no lugar de e, u no lugar de v, y no lugar de i.
- Há duas formas para ss: ß e ꝑꝑ.
- O pretérito imperfeito dos verbos (3ª pessoa do plural) aparece tanto com a terminação -am como com -ão (passaram/edificação = edificaram/sublimarão = sublimaram). Isso indica que a gramática da língua ainda não é uma “lei” e que diferentes “regras” podiam ser usadas para escrever palavras semelhantes e, às vezes, até a mesma palavra.
- Algumas palavras sofreram, com o tempo, uma adaptação fonética: de antes > dantes > antes; valerosas > valorosas
- Repetição de vogais para indicar o som aberto (é): A Fee
- Não há acentuação de palavras

Apesar das diferenças apontadas, percebe-se que o texto pode ser totalmente compreendido por um leitor de hoje, pois o vocabulário utilizado por Camões não difere do atual.

2. Propostas de exercícios a partir de textos produzidos por aluno de 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental

As propostas de atividades a seguir foram elaboradas com base em textos elaborados por alunos de 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental de uma escola da cidade de Sales Oliveira. Os textos foram coletados para um outro trabalho, porém, em vista de os PCN enfatizarem em seu texto a questão da refacção textual, foram aproveitados para servir de ponto de partida para propostas de práticas didáticas sobre esse tema e outros a que deram margem os textos.

2.1. Refacção de textos

Existem, no texto dos PCN, orientações nesse sentido, buscando desenvolver no aluno um olhar crítico sobre a própria produção a fim de que adquira, progressivamente, domínio dos meios de expressão em variadas situações de uso:

O que deve ser ensinado não responde às imposições de organização clássica de conteúdos na gramática escolar, mas aos aspectos que precisam ser tematizados em função das necessidades apresentadas pelos alunos nas atividades de produção, leitura e escuta de textos. (PCN, p.29)

Esse procedimento, abordado ainda em outros trechos do documento, permite que o professor identifique as reais necessidades dos alunos e organize e planeje os conteúdos a serem trabalhados de acordo com essas necessidades, e não mais seguindo a ordem estabelecida pelo livro didático. O professor teria, dessa forma, autonomia para atender a necessidades

específicas e não ficaria preso a um programa predeterminado por alguém – nesse caso, o(s) autor(es) do livro didático em uso – que está distante do contexto em que ocorre o processo de ensino-aprendizagem.

Assim, em função de necessidades reais e específicas, os PCN dizem que:

O texto produzido pelo aluno, seja oral ou escrito, permite identificar os recursos lingüísticos que ele já domina e os que precisa aprender a dominar, indicando quais conteúdos precisam ser tematizados, articulando-os às práticas de escuta, de leitura e de análise lingüística. (p. 37)

Segundo o documento dos PCN, deve-se levar em conta, ainda, ao se propor determinado conteúdo como objeto de ensino-aprendizagem, o projeto educativo da escola, bem como o contexto social em que ela e os alunos encontram, a fim de evitar uma desarticulação entre o conteúdo proposto e as características e expectativas de cada comunidade escolar.

Dito isso, é necessário esclarecer que as propostas aqui apresentadas estão estruturadas de acordo com a realidade das comunidades escolares visitadas, a saber, escolas públicas de uma região específica do interior do estado de São Paulo – Ribeirão Preto e Sales Oliveira. As propostas visam a solucionar dificuldades específicas observadas em um *corpus* composto por textos de alunos de quinta, sexta e sétima séries do ensino fundamental. Cópias dos textos selecionados para servirem de base às propostas didático-pedagógicas podem ser encontradas na seção Anexos.

Optou-se predominantemente, nas propostas a seguir, pelo modelo da refacção textual, uma vez que, segundo ABAURRE (2002, p.23):

A contemplação da forma escrita da língua faz com que o sujeito passe a refletir sobre a própria linguagem, chegando, muitas vezes, a manipulá-la conscientemente, de uma maneira diferente da maneira pela qual manipula a própria fala.

Evitou-se, por outro lado, elaborar exercícios com enfoque ortográfico, uma vez que, segundo os PCN, para atender a dificuldades ortográficas apresentadas pelos alunos em seus textos, seria necessário preparar e “explorar ativamente um corpus de palavras”, a fim que as regularidades possam, dessa forma, ser evidenciadas. No entanto, esse procedimento exige um deslocamento em relação ao texto do aluno, uma vez que seria muito difícil encontrar nele “um inventário significativo de palavras” que possibilitasse o estudo da “composição gráfica ou morfológica das palavras” (p.86).

Assim, colocar o aluno frente a frente com o próprio texto, com o objetivo de melhorá-lo ou procurar nele o que pode estar inadequado ou obscuro configura-se como uma prática didática bastante produtiva, uma vez que o leva a formular hipóteses e utilizar conhecimentos lingüísticos prévios no trabalho de reelaboração de seu texto. A prática da refacção

“permite que o aluno se distancie de seu próprio texto, de maneira a poder atuar sobre ele criticamente e possibilita que o professor possa elaborar atividades e exercícios que forneçam os instrumentos lingüísticos para o aluno poder revisar o texto” (PCN, 1998, p.77)

Dessa forma, as sugestões aqui apresentadas levam em conta essas considerações e procuram colocar o aluno em posição crítica ante seu próprio texto.

2.1.1. O que dizem os PCN

- Por refacção se entendem, mais do que o ajuste do texto aos padrões normativos, os movimentos do sujeito para reelaborar o próprio texto: apagando, acrescentando, excluindo, redigindo outra vez determinadas passagens de seu texto original, para ajustá-lo à sua finalidade.
- Um texto pronto será quase sempre produto de sucessivas versões. Tais procedimentos devem ser ensinados e podem ser aprendidos. Separar, no tempo, o momento de produção do momento de refacção produz efeitos interessantes para o ensino e a aprendizagem de um determinado gênero: permite que o aluno se distancie de seu próprio texto, de maneira a poder atuar sobre ele criticamente; possibilita que o professor possa elaborar atividades e exercícios que forneçam os instrumentos lingüísticos para o aluno poder revisar o texto.

Nesta perspectiva, a refacção que se opera não é mera higienização, mas profunda reestruturação do texto, já que entre a primeira versão e a definitiva uma série de atividades foi realizada. (CN, 1998, p. 77)

2.1.2. Propostas de exercícios a partir de textos produzidos por alunos

Proposta 1

Quinta série, texto 1

Escrever um texto narrativo significa contar uma história. Toda história possui personagens que atuam em um tempo e em um lugar. Há também um desenvolvimento da história dessas personagens, ou seja, a história precisa ter um começo, um meio e um fim.

Para que a história seja entendida por seu(s) leitor(es), é preciso que ela seja clara. Para isso, é importante dividir o texto em partes que contenham blocos de informação, ou seja, uma coisa de cada vez, para não confundir o leitor. Dividir o texto em parágrafos que separem as idéias ou assuntos principais e estes em orações bem pontuadas é fundamental para que o texto seja compreendido.

A partir dessas informações, reescreva o texto, dividindo-o em parágrafos e estes em orações. Lembre-se também de que, sem pontuação adequada, o texto pode ficar confuso e ser mal compreendido.

Proposta 2

Quinta série, texto 1

a) Leia atentamente o trecho a seguir e reescreva-o substituindo as palavras sublinhadas por sinais de pontuação ou por outras palavras que mantenham o sentido do texto. Faça as alterações necessárias.

Entrei em sua sala e de repente ele disse que quando se passar três dias eu iria ficar cego e eu fiquei com um leve receio e resolvi aproveitar a vida e comecei a observar os cegos e ver como os cegos viviam às vezes tinha cegos que eram melhor que pessoas normais e vi que a vida é para se aproveitar e não jogar fora e observei tudo da vida inclusive a vida e a natureza se passou um dia e eu fiquei com mais receio ainda mais eu descobri que o medo é para se enfrentar e não se temer.

b) Agora leia o texto já alterado e comente:

1. Houve mudança de sentido depois das alterações?
2. O texto ficou melhor ou pior depois das alterações? Por quê?
3. O que você aprendeu reescrevendo esse trecho do texto?

Proposta 3

Quinta série, texto 2

Leia este trecho do texto:

Um dia fui ver o meu olho e comecei a perceber que ele estava ficando esbranquiçado. Fui ao médico e ele falou:

-- Você terá três dias de visão.

Quando queremos dar voz a algum personagem, usamos o discurso direto. Ele permite que nós consigamos reproduzir a fala da personagem no texto. Normalmente, utilizamos travessão para indicar a fala da personagem e os dois-pontos para indicar que algum personagem irá falar algo.

Agora, reescreva o trecho a seguir utilizando o discurso direto, quando necessário.

No outro dia eu já não vi mais nada e comecei a gritar pra minha mãe falando mãe to cego, to cego, vem cá por favor ela veio correndo me abraçou me beijou e falou volte a dormir e fique com Deus e voltei a dormir e esqueci que tava cego.

Proposta 4

Quinta série, texto 2

Observe as palavras e expressões seguintes, retiradas do texto:

tô

vó

vô

tava

a) Em qual situação elas são mais comuns, na fala ou na escrita? Qual seria uma outra forma de escrever as mesmas palavras?

b) Explique por que escrevemos de forma diferente da que falamos.

Proposta 5

Sexta série, texto 3

Observe as palavras e expressões sublinhadas no texto e substitua-as por outras com o mesmo sentido, evitando utilizar formas que são mais comuns na fala do que na escrita.

Antes eu discriminava os cegos, achava eles uns lerdos, hoje vejo o tanto que é duro...

Depois fui ao clube, nadei, joguei jogos esportivos na quadra e etc.

Bom... resumindo tudo...

Proposta 6

Sexta série, texto 3

Observe as frases:

1. Esse foi o melhor dia da minha vida!
2. Esses três dias foi o melhores da minha vida.

Analise e comente a forma como as duas frases foram escritas e explique a diferença entre as duas.

Proposta 7

Sexta série, texto 4

Leia o trecho a seguir, transcrito do texto 4:

Para nós, que temos dom de encher gar, faz parte da nossa rotina, cotidiana, ver um pôr do sol, conviver com as pessoas ao nosso redor, ver o céu. Mas para uma pessoa cega que vive na escuridão, apenas só imaginando como pode ser as coisas, quando tem uma oportunidade de encher gar coisas que já passam empercebidas, e já são quase inciquinificantes para nós, ela achará a coisa mais deslumbrante, maravilhosa e nova para ela.

- a) Procure no dicionário os significados das seguintes palavras:

rotina

cotidiana

só

apenas

b) Se alguma delas for retirada do texto, o que acontecerá com o sentido desse texto?

c) O que você percebeu?

d) Há um problema com as palavras grifadas. Descubra qual é e comente-o.

e) Procure no dicionário o significado das palavras:

despercebido

desapercebido

empercebido

f) Escreva uma frase com cada uma das palavras do item e.

g) A que conclusão você chegou?

Proposta 8

Sexta série, texto 5

1. Desenvolva um parágrafo partir de cada uma das seguintes idéias apresentadas no texto 5, explicando-as e dando detalhes:

a) jogar bola

b) olhar as mulheres

c) pescar

d) andar de “roller”

e) ir à praia surfar

f) fazer muitas coisas

2. Agora, reescreva o texto utilizando os parágrafos desenvolvidos.

Proposta 9

Quinta série, texto 6

1. Identifique, no texto 6, palavras e expressões que são próprias da fala. Depois reescreva-o eliminando as palavras e expressões encontradas ou substituindo-as por outras.
2. Em sua opinião, o texto ficou melhor ou pior depois das alterações? Explique.

Proposta 10

Sétima série, texto 7

1. Leia atentamente o texto 7. Depois, identifique os fatos principais da narrativa e anote-os.
2. Agora reescreva o texto dividindo-o em parágrafos, de acordo com as anotações do exercício anterior.
3. Mais uma vez, releia cada parágrafo e identifique os diferentes fatos e idéias contidos em cada um, separando-os com uma barra (/). A seguir, reescreva cada parágrafo pontuando o texto de acordo com a divisão feita. Atenção! A pontuação não deve alterar o *sentido* original do texto.

Proposta 11

Sétima série, texto 8

1. Depois de ler o texto 11, observe as acepções da palavra “escaleno” encontradas no Dicionário Aurélio Séc. XXI:

- **Músculo escaleno.** Anat.

1. Cada um de quatro músculos (anterior, médio, mínimo e posterior) que se estendem, de cada lado, de vértebras cervicais (da terceira para baixo) a costelas (primeira ou segunda).

- **Triângulo escaleno.** Geom.

1. O que tem todos os ângulos e lados desiguais. [Cf. triângulo eqüilátero e triângulo isóscele.]

a) Qual dessas acepções melhor se aplica ao título do texto? Por quê?

b) Substitua a palavra escaleno, no título do texto 8, por outra de sentido semelhante.

c) Dê um outro título ao texto 8.

Proposta 12

Sétima série, texto 8

Observe o trecho seguinte, retirado do texto 8:

“Estava tão empolgada com o que iria acontecer! Havia acabado de ouvir de meu médico que iria enxergar por três dias. Isso era realmente mágico! Ainda mais para mim que nunca havia visto ninguém, nem a mim mesma, nem a luz do sol, nada!”

Agora veja como foi reescrito:

Eu nunca havia visto ninguém, nem a mim mesma, nem a luz do sol, nada! Por isso estava tão empolgada com o que acabara de ouvir de meu médico: iria enxergar por três dias! Isso era realmente mágico!

Veja essa outra forma:

“Parecia mágica! Eu estava muito empolgada com o que havia acabado de ouvir! Meu médico dissera que eu enxergaria por três dias. Era algo realmente novo e maravilhoso para quem nunca tivera a oportunidade de enxergar nada, nem a luz do sol, nem a si mesma, nem a nenhuma outra pessoa...”

Como você pôde observar, há várias formas de se dizer a mesma coisa. Faça o mesmo com o trecho a seguir, retirado também do texto 8.

“Ora, para quem, como eu, nunca enxergou nada, simplesmente até algo mais insignificante tem um valor e um sentido. Aprendi a aceitar a mim mesma e tentar viver em meu mundo ‘perfeito’ aceitando o seu mundo ‘imperfeito’.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acredita-se que as propostas apresentadas neste trabalho tenham demonstrado que é possível a articulação entre os pressupostos teórico-metodológicos dos PCN e o desenvolvimento de práticas que promovam a reflexão sobre aspectos da língua e da linguagem. Buscou-se abordar encaminhamentos didáticos adequados que atendessem às necessidades tanto de professores quanto de alunos. Além disso, embora não se possa generalizar sobre esta questão, percebe-se que até mesmo os autores de manuais didáticos parecem duvidar que as premissas contidas nos PCN sejam passíveis de concretização, uma vez que tais manuais, em alguns casos, abordam de forma restrita e insuficiente aspectos considerados cruciais para o pleno desenvolvimento das competências lingüístico-discursivas e seu encaminhamento metodológico pelos professores que adotam os manuais.

Os PCN, como política pública direcionada ao sistema educacional, embora se afirme não terem esses parâmetros caráter de obrigatoriedade, acabam se tornando indissociáveis da prática pedagógica e da organização e estruturação curricular. Isso ocorre porque, ainda que sejam apresentados como uma referência a que os educadores e instituições educacionais aderem apenas se considerarem conveniente, está vinculado a programas como o PNLD, que fornece livros didáticos para as escolas públicas de todo o país. O PNLD, por sua vez, seleciona os livros a serem comprados pelo programa e distribuídos aos alunos e professores para desenvolvimento de seu trabalho de acordo com uma avaliação rigorosa pautada pelos princípios e prescrições dos PCN. Dessa forma, querendo ou não, concordando ou discordando das prescrições

impostas pelos PCN, os educadores não têm, na prática, autonomia para desenvolver um trabalho independente delas. Os livros didáticos utilizados pelas escolas públicas do país reproduzem fielmente o encaminhamento dado aos PCN, pois, se não o fizessem, simplesmente não fariam parte desse programa, que seduz os autores pela possibilidade de compra de muitos milhões de exemplares. Os dois, PCN e PNLD fazem parte da mesma política educacional e devem ser coerentes um com o outro para que essa política cumpra seus objetivos ideológicos, os quais estão vinculados, por suas vez, ao modelo neoliberal. Mesmo após a derrota desse modelo, nas eleições por um outro mais identificado com o populismo e o assistencialismo, os dois programas continuam vigentes. Não se trata, aqui, de estabelecer juízos de valor ou tendências político-ideológicas, uma vez que não é esse o propósito deste trabalho, contudo se faz necessário mencioná-los, pois constituem todo o embasamento do documento tomado como referência para este estudo. Sobretudo, interferem diretamente no estabelecimento das práticas docentes e dos rumos dados ao ensino de modo geral e a cada área do conhecimento em particular. Assim, como os livros didáticos direcionam sobremaneira o trabalho docente, vê-se a necessidade de sugerir propostas de trabalho que apresentem uma abordagem lingüístico-discursiva, uma vez que nem sempre esses livros o fazem de forma satisfatória; e foi isso que este trabalho se propôs a realizar.

Um outro ângulo da mesma questão revela que os professores, estando, de uma forma ou de outra, sujeitos a esse modelo, apresentam muitas vezes despreparo teórico e prático acerca das questões fundamentais que norteiam as propostas de trabalho a eles dirigidas e as desenvolvem de maneira acrítica

em muitos casos, não por falta de competência ou de senso crítico, mas por desconhecerem as concepções que as fundamentam. Seria de fundamental importância que os programas de formação continuada direcionados aos professores promovessem um aprofundamento teórico e funcional dos temas relacionados aos postulados presentes nos PCN e reproduzidos nos manuais didáticos – já que, na maioria das vezes, sua formação inicial não contemplou esses conteúdos – em razão de ser esta uma maneira de poderem se posicionar a respeito deles e estabelecer alternativas de trabalho viáveis e responsáveis ao conteúdo e à forma de abordagem estabelecidos.

Assim, este trabalho, com base no que foi exposto anteriormente, procurou descrever as idéias propostas no documento estudado e propor algumas sugestões de encaminhamento didático-metodológico das propostas coerentes com aquilo que se tem por princípio norteador do trabalho pedagógico, especialmente na área de língua portuguesa: a formação integral do aluno, levando-o a desenvolver, durante sua permanência no Ensino Fundamental, segmento com forte poder “moldador” do sujeito, não somente suas competências lingüísticas, mas ainda um posicionamento crítico, consciente e ético e responsável, capaz de distinguir entre várias possibilidades e fazer escolhas que atendam às suas necessidades e aos seus anseios, possibilitando-lhe participação social e realização pessoal, além de resguardar seus direitos de acesso à informação, ao conhecimento e à cultura.

Evidentemente, este trabalho não tem a pretensão de ser definitivo e acredita-se mesmo que exista uma grande necessidade de estudos mais aprofundados tanto na área da Educação quanto na de aquisição e ensino de língua portuguesa, a fim de garantir propostas e alternativas que atendam à

demanda por uma educação de qualidade e uma formação voltada para a valorização da escola, dos profissionais que nela atuam e dos sujeitos e vítimas principais de qualquer equívoco decorrente de uma implementação inadequada tanto das políticas públicas voltadas à educação quanto da de um sistema educacional que não lhes forneçam condições de uma formação que os torne aptos a uma participação ativa no meio em que vivem. Na verdade, o sistema educacional brasileiro tem negado, em muitos aspectos, a cidadania aos alunos e isso é inadmissível em uma sociedade com pelo menos um pouquinho de consciência ética.

Finalmente, espera-se ter contribuído para que algo se acrescente a esse ideal de fazer da educação caminho para a dignidade. Procurou-se, no decorrer deste trabalho, não “ensinar” aos professores a forma como devem trabalhar, uma vez que não se ensina a que já sabe, mas “inspirar” novas posturas e atitudes frente à sua prática e o desejo de buscar alternativas que ajudem a valorizar seu trabalho e contribuam com sua formação pessoal e profissional. Acima de tudo, está o ideal da educação e dos educadores que acreditam que um ensino de qualidade no Brasil é algo possível e viável; ainda que os obstáculos sejam muitos e difíceis de serem ultrapassados, constituem um desafio fascinante para aqueles que acreditam na superação e vislumbram os resultados que decorrerão de cada atitude tomada em direção os seus objetivos como o prêmio que gratifica não apenas um dever cumprido, mas um ideal realizado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABAURRE, M. B. M. et al. *Cenas de aquisição da escrita*. São Paulo: Mercado de Letras, 2002.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- _____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1992.
- BALDO, A. (2004). *Gêneros discursivos ou tipologias textuais?*. Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL. Ano 2, n. 2. Disponível em: www.revelhp.cjb.net]
- BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais - Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998
- BROWN, H. D. *Principles of language learning and teaching*. New York: Longman, 2000
- CAGLIARI, L. C. *Diante das letras: a escrita na alfabetização*. Campinas, SP: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil – ALB; São Paulo: Fapesp, 1999
- GENOUVRIER, E. e PEYTARD, J. *Lingüística e ensino do português*. Coimbra: Almedina, 1974.
- GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2002
- GOMES-SANTOS, S. N. O conceito de gênero no domínio da normatização oficial: os PCN e o ensino de língua portuguesa. In: *Falla dos Pinhaes*, Espírito Santo de Pinhal, SP, v.1, n.1, jan./dez.2004. Disponível em: www.unipinhal.edu.br/ojs/falladospinhaes.
- KOCH, I. G. V. *Lingüística textual e PCNs de língua portuguesa*. Disponível em: www.unb.br/abralin. Acessado em 26/06/2006.

- LAJOLO, M. (org). 1996. Livro didático: um (quase) manual de usuário. In: *Em aberto*. INEP. v.16. nº 69, pp. 3-7
- REZENDE, L. M. Gramática e ensino de língua. in: *Estudos Gramaticais*. série Encontros. ano III nº 1, 1989
- RICHARDS. J. C. e ROGERS, T.S. (2001). *Approaches and methods in language teaching*. 2nd ed. Cambridge University Press.
- ROJO, R. e BATISTA, A.A.G. *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita*. SP: Mercado de Letras, 2003
- SILVA, W. R. Gramática ou análise lingüística: abrindo a “caixa-preta” dos PCN. *Estudos Lingüísticos XXXIII*, p. 762-767, 2004.
- VYGOTSKY, L.S. (1987). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

ANEXOS

QUESTIONÁRIO

Formação:

Pós-graduação: ____sim ____não

Especialização: ____sim ____não

Atualização: ____sim ____não

Experiência: ____anos

(obs.: _____)

1. Em suas aulas você trabalha com:

a) leitura e interpretação de textos

() sempre () sempre que é possível () às vezes () raramente ()
nunca

b) produção de texto

() sempre () sempre que é possível () às vezes () raramente ()
nunca

c) morfossintaxe

() sempre () sempre que é possível () às vezes () raramente ()
nunca

d) morfologia

() sempre () sempre que é possível () às vezes () raramente ()
nunca

e) sintaxe

() sempre () sempre que é possível () às vezes () raramente ()
nunca

2. Para ajudar o aluno a se expressar melhor e organizar seu pensamento,
oralmente e/ou por escrito, o ensino deve se voltar mais para a:

() sistematização e análise lingüística () gramática tradicional

3. Para escrever bem é fundamental (numerar de 1 a 5 pela ordem de
preferência):

() leitura

() interpretação de textos

() exercícios gramaticais coerentes com os textos lidos

() exercícios de produção de texto

() outro (especificar:

_____)

ROTEIRO PARA ENTREVISTA

1. Quais seus objetivos ao ensinar língua portuguesa?
2. Trabalha AL com seus alunos?
3. Que conteúdos são objeto de estudo com os alunos?
4. Utiliza livro didático?
 - 4.1 Quais os critérios são utilizados para a escolha do LD?
 - 4.2 Quais os tipos de exercícios mais trabalhados em sala de aula?
 - 4.3 Você acha que os exercícios gramaticais ajudam o aluno a escrever melhor?
 - 4.4 Qual a articulação entre as atividades de AL e as de leitura e produção de texto?
5. Que conteúdo você mais gosta de ensinar?
6. Qual a sua concepção de gramática normativa?
7. Qual a sua concepção de “erro de português”?
8. Quais as dificuldades (para o professor) ao trabalhar AL?
9. Que dificuldades os alunos encontram ao trabalhar AL?
10. Que explicação você dá para as dificuldades encontradas por seus alunos para aprender, na escola, a norma de prestígio?
11. Você utiliza textos de alunos como base para elaboração de exercícios para serem aplicados em sala de aula?

ENTREVISTAS

P1

1. Além de... de ter contato com a forma culta da língua, que vai ser o único jeito que eles vão ter contato com a norma, com esse tipo de ??? vai ser na escola porque em casa eles não o mesmo tipo de linguagem, né? então principalmente quinta série, eles lêem só, mas se agente faz alguma pergunta sobre aquele texto eles não têm essa capacidade crítica. Então eu procuro desde a quinta série começar a desenvolver isso, uma visão crítica, principalmente, tá? Então é, além de toda, além de todo o conteúdo que ele tem que ter como saber falar, se expressar, ele também tem que entender o que eles tão falando, o que eles tão lendo, né? esse é o meu objetivo, eu tento...
2. Trabalho, isso daí são sempre os textos, né? eu trabalho com textos, ele tem que tirar essa parte do texto. Não com essas classificações que tem, né?, mas a gente fala de forma geral, que a quinta série ainda trabalha com classes de palavras, mas acho que ele tem que ter contato com isso, né? Então assim cada classe de palavra que a gente vê, né?, a partir da quinta série, eles já desenvolvem um trabalho sistemático, é uma coisa regular, é uma coisa planejada.
3. Na quinta série, tudo, classes de palavras, produção textual, interpretação de texto... (Qual é seu ponto de partida?) Primeiro o texto, aí depois eles vão identificar tudo aquilo que dá nome, né?, aí eu falo

‘você vai pro texto’, porque eles têm que perceber, eles não têm ainda essa visão que eles vão começar a separar, entender cada palavrinha como uma classe de palavra, entende? Então é mais fácil começar pelo texto. Primeiro eles vão percebendo a diferença, o que que tá dando nome, o que que tá dando uma qualidade, né?, o que que tá definindo, o que que tá indefinindo, aí depois eu parto pro nome: ah, então isso daqui, é um substantivo, porque tá dando nome.

4. “Ler, entender, criar”

4.1 É, na verdade, nós é... cada dois, ou cada quatro anos é... nós mandamos três livros, eu e as professoras de português, vem um monte de livros, daí nos é... escolhemos três, né? parece que eles mandam o mais barato, né? e às vezes não mandam o que a gente pediu, né? Então eles mandam o que é melhor para a secretaria, né?

4.2 Interpretação de texto. Leitura ... Primeiro eu faço leitura oral com eles, né? cada um... cada um lê um parágrafo, um pedacinho do texto e aí depois... e aí depois é a interpretação de texto, oral e escrita.

4.3 Ajudam. Eles têm que ter contato com isso, foi o que eu falei, a escola é o único lugar que eles vão ter contato.

4.4 Ó... é... você não conhece esse livro, né? Então, a gente faz a leitura e aqui já tem, eles tão misturados, tá? Então eles vão lendo aqui as próprias perguntas e respondendo, tá? (E já são articulados pelo próprio livro?) É. (É tudo baseado no livro didático?) Não tem assim... aqui não tem... até podia ser um pouquinho, gramática separada. Já é próprio no texto, aí ele tem que perceber o que que tá ali dentro, o que não tá e...

(Você se baseia mais no livro didático ou você usa outros materiais?) Eu tento trabalhar com outros materiais também, mas é difícil, porque eu tenho que passar na lousa, né, aí eu gasto uma aula toda e fica difícil, ou então eu tiro xerox pra classe toda, aí eu tenho que tirar trinta e cinco folhas de cada, aí sai do meu bolso, né? Então a gente acaba, eu dou outras coisas, né? eu trabalho com música, letra de música, mas a maioria... sai do livro didático mesmo.

5. Que conteúdo? Ah, eu gosto de dar interpretação de texto, porque eu acho que dá resultado. Eu gosto de gramática, eu ensino, a gente faz lição, mas não dá tanto resultado, igual, eu guardo a primeira redação que eles fizeram no começo do ano depois no final do ano eu devolvo o texto, né, pra perceber como eles escreviam e dá resultado, entendeu, a interpretação e a leitura, então eu gosto mais e eles gostam também.
6. É a regra, aquelas regras, tá, eu vejo por esse lado. (E o que você acha dela, pedagogicamente?) Ai... dentro da escola... então, é como eu te falei a gente tem que ter, né, é o único jeito que eles têm, né, de ter contato com essas regras, mas é tão difícil... É muito difícil. Eu acho que é importante numa... na vida deles. às vezes eles sabem é uma... uma ??? cultura, você, se você conversar um pouco com o aluno você percebe isso, ele tem vergonha de falar certo, entendeu, ele... 'Ah, professora, eu sei que fala assim, mas eu não vou falar, imagina!...' O 'truxe'... Ele fala 'Como que é?' 'É trouxe.' Mas ele sabe, entende, então é o 'truxe' é... são palavras que eles têm vergonha. (E no texto escrito, como é que funciona isso?) Então, eles...até que eles colocam. Na

quinta série não, mas sexta e sétima eu já começo a colocar mais, já começo a tomar mais cuidado com isso. Essa parte de gramática eu sou bem tradicional, então o que eu tenho que ensinar eu coloco na lousa, tá? Eu coloco as regras, ensino as regrinhas, passo exercício de outro livro, depois eles fazem exercício. (Deste aqui não?) Esse aqui também não funciona. (Este livro não traz exercícios de gramática?) Alguns traz.

7. O que eu penso?... Ó... É difícil dizer, viu, que cada aluno é um aluno, eu tenho aquele aluno que eu posso corrigir ele, que vai... ele não vai mais errar, tem aluno que se eu corrijo aí que ele trava mesmo, não escreve mais nada, entendeu, então eu procuro assim... conhecer um pouquinho cada aluno pra ver que que eu posso fazer com aquele aluno, o que que eu não posso fazer com aquele aluno, entendeu? Até classe muito inteligente, muito mesmo. Tem aluno, igual... eu tenho um caso aqui que se chama Evanílson. Ai, eu corrigi um exercício dele, ele tem muita dificuldade, eu corrigi acabou, ele não fez mais nada, entendeu, ele travou de uma tal forma que eu não sei até... até quando a gente pode...
8. A dificuldade é falta de material, tá, eu gostaria que, de... é... eu gostaria que eles não ficassem só na sala de aula, tivessem alguma outra coisa pra fazer, por exemplo, em informática, né?, mas não tem computador, você vê a escola? Não tem lugar... tá, então acho que a falta de espaço, falta de material, falta de verba atrapalha muito. A gente tem que ficar sempre ali, na sala de aula, giz, apagador e livro, pra você, pra...

9. Eu acho que eles não têm assim essa realidade, essa realidade é muito distante deles, sabe, então, é... Quando eu expliquei substantivo pros alunos eles não conhecem essa vivência, eles não conseguem entender que o substantivo é um macaco, sabe, assim? Eles não conseguem perceber. Teve uma vez que eu fiz um trabalho que eu levei eles no Bosque... ao Bosque, né? (Bosque Municipal = um zoológico). E aí eu comecei 'Nome do quê, nome do quê?' Então 'Como que é aquela arara?' e aí eles começaram a dar as qualidades, os adjetivos, aí, aí eles entenderam o que era adjetivo, substantivo, adjetivo, tá, mas a gente não pode fazer isso... Não pode. Então, é uma dificuldade tão grande, eles não têm, eles não conseguem entender isso. Então eu acho que o negócio teria que ser mais prático. É muita teoria.
10. Eu acho que é uma questão de cultura mesmo. Eles... eles não têm mais contato, eles vivem numa sociedade, todos, entendeu? têm a mesma linguagem deles e quem aprende alguma coisa tem vergonha de falar. Então eu acho que é mais cultural mesmo, entendeu, social...
11. Isso aí... olha, se eu fizer isso é capaz de eles bloquearem, de eles ficarem envergonhados, entendeu, eles não gostam de ser expostos.

P 2

1. Como língua materna, primeiramente é você aperfeiçoar a linguagem, né, porque cada um adquire o conhecimento em casa, esse conhecimento tem que ser aprimorado na escola. Então o objetivo, nesse caso, é o aprimoramento da língua portuguesa como língua mãe que nós... que nós temos.
2. trabalhar análise lingüística eu trabalho, só que pra você fazer isso, é um pouco complicado. (Qual é a sua concepção de análise lingüística?) Os tipos de linguagem que eles, que... os diferentes textos, é... as variantes na... na linguagem , é... o vocabulário adquirido... (E você trabalha isso com os alunos?) Eu trabalho, só que é difícil porque o aluno, ele tem uma linguagem já própria dele e você às vezes modificar essas variações... essas linguagens dele é um pouco complicado, porque ele no momento ele não aceita, não aceita entre aspas, que quer dizer ele não aceitar? Ele tá acostumado com um tipo de linguagem. A partir do momento que você apresenta outro tipo de linguagem pra ele, ele se depara com um obstáculo e às vezes pra quebrar esse obstáculo que é o difícil, você mostrar que aquilo que ele coloca em prática durante o dia, no cotidiano, na linguagem comum é o mesmo, só que um pouco mais aperfeiçoado. (E você coloca pra ele que ele tem possibilidade de usar as duas formas, que as duas formas são convenientes pra ele?) As duas formas, as situações em que ele se coloca, né?
3. Sempre. Isso é sempre feito.

3.1. Há duas situações, né? Por exemplo, aqui (escola pública) eu trabalho mais com textos é... Em alguns dias nesse texto há contextualização da gramática, agora na particular é diferencial, são divididas, eu tenho ali a parte de texto, mais de produção de texto, e a parte de gramática, que não deixa de ser tradicional, porém é um método um pouco mais contextualizado com o contexto, com a situação em que o aluno vive. Ele traz práticas do cotidiano.

3.2. Eu trabalho com textos de revistas. E se é possível achar um texto, principalmente em dissertação, é... eu trabalho com a revista Veja, principalmente na escola pública, e pra mostrar a situação cotidiana pra formar o aluno crítico, o cidadão, que é o foco da escola pública, porém a escola particular também trabalho com essa análise crítica, só que não com a revista Veja, eu trago textos xerocados, crônicas, é... contos em que há esse enfoque. (Algum outro material? tipo música, filme...) Filmes. (Filme?) Filmes eu trabalho. A música eu não trabalho Não trabalho por quê? Apostila, você fica muito limitado Por quê? porque tem que cumprir a apostila. Então se eu trago texto extra, eu posso às vezes não dar um texto da apostila, mas eu completo com o texto extra. Agora se eu for trabalhar música, né que eu poderia muito bem também trabalhar com a parte de gramática, poderia até trabalhar também com a música, mas fica um pouco mais difícil porque aí se você vai trabalhar com uma música, há o questionamento de por que que você vai trabalhar com a música, qual o seu objetivo, com a música, então, assim, uma parte burocrática. O filme eu trabalho porque o próprio, o

próprio material apostilado... (Questionamento por parte de quem?)
Direção, coordenação, eles querem que você faça um relatório por que que você vai usar, é... qual o objetivo, qual a associação com a matéria, então fica uma parte muito burocrática.

4. “Português para Todos”

4.1. Há uma amostragem de livros que as editoras mandam, só que nós pedimos muitas vezes um livro, mas ele não é aceito. Então, por exemplo, há indicação de várias editoras que nós indicamos, mas dentro dos critérios deles, que eles trazem as estrelas no livro. Então, no caso das estrelas é... É bem assim... imposto praticamente pra você que você vai ter que trabalhar com esse livro. Então essa escolha é entre aspas. (As estrelas têm a ver com a qualidade do livro...?) Isso. (Segundo o PNLD?) Isso. (Então se você escolher um livro de três estrelas eles não aceitam e te mandam um de cinco estrelas?) Provavelmente. (E se você escolher um de cinco estrelas, eles te mandam aquele que você escolheu?) Certamente. Mandam. (Parece que você tem três livros pra escolher, né, e eles nunca mandam aquele que você escolhe em primeiro lugar.) Exato, e sempre mandam como a segunda opção. Sempre a segunda opção eles mandam. (E a segunda opção seria um de qualidade inferior ou superior, segundo os critérios deles?) Segundo os critérios deles, superior, mas dentro da prática de ensino ele é inferior. Pra nós. (Por que isso?) Linguagem às vezes usada é muito elaborada, então a linguagem é muito elaborada, às vezes nós queremos um pouco mais de gramática e eles já não querem

isso, eles já querem mais a contextualização, a parte de texto aplicado à gramática, a parte de gramática no estado fica um pouquinho a desejar.

4.2. Exercícios de fixação como, por exemplo, gramática, então é... por exemplo, é bem rápido o trabalho também com sintaxe aqui dentro, não que não trabalhe, mas não é de uma forma como era antigamente. Então exercícios de fixação, o livro não é levado pra casa, então eles têm que copiar o exercício em sala de aula, é... produção de texto, análise de texto em casa, texto pra eles fazerem recorte de jornal, é... pra aquele recorte de jornal interpretação, é... exploração do cotidiano, uma análise crítica sobre o... o que nós vivemos, o momento político e a sociedade, só que eles não conseguem fazer essa avaliação. Então exercícios de fixação, produção de texto, é... elaboração... (Esses exercícios de fixação seriam mais gramaticais?) Gramaticais. (Você acha que se fosse dedicado mais tempo à parte normativa, isso seria mais produtivo para os alunos?) Seria. Muito mais produtivo. O aluno poderia explorar muito mais do que ele ... com produção de texto. Na particular já é diferente. Eles levam o exercício pra casa, o exercício não é de fixação, os exercício são feitos pra passar primeiro um conceito pra eles, pra depois ta desenvolvendo os exercícios, é... tipo... eu não posso falar 'predicado é isso' somente isso, 'verbo é somente... se 'cê falar verbo de estado: aquele que expressa qualidades, eu não posso falar só isso. Por quê? porque dentro do exercício da apostila eu vou encontrar outras situações e se eu não colocar essa exposição,

esse detalhe dentro da exposição da aula, eles não vão conseguir fazer. Então eu não vejo como exercício de fixação, eu vejo mais de imaginação e de criatividade. O que que eu quero dizer com imaginação e da criatividade, o aluno ele não tem que se limitar a só aquilo que o professor falou, ele tem que buscar outros meios. Ele constrói o conceito. (O que você acha que falta para melhorar a prática? Mais normatividade, menos normatividade... Você falou que achava que na escola pública exercícios mais normativos seriam mais produtivos. Lá você acha que teria alguma coisa que faria o processo ficar mais produtivo?) Eu acredito que se ficasse também mais normativo, teria um outro foco, o aluno enfatizaria outros meios. (Você acha que o resultado deles seria melhor?) Seria. Por exemplo, eu acho muito pouco a parte de gramática dentro do (material) apostilado. Por quê? Porque eles trabalham toda a quinta série só dão conceito, eles dão conceito e aplicação de exercício, só que é bem superficial, enquanto que o estado não, no estado eles já aplicam a gramática, já ... dá mais ênfase, dá mais detalhes, enquanto que no (Nome do Sistema de Ensino) ele vai montando aos poucos. É gradativo. Uma outra coisa também que eu vi que surtiu efeito é sair de fora da sala de aula. O aluno 'cê falou em sala de aula pra ele, é um castigo. Eu faço aulas diferenciadas, em círculo, dentro de sala de aula, no pátio, na quadra, na praça... porque por exemplo na quadra, adoram aula de educação física, então o ambiente, no caso vira como que um transformador pra aquela aula. (Você faz atividades orais, seminários, esse tipo de

coisa?) Faço sim. Faço até, inclusive, eles darem aula. Terminou o conteúdo, então eu divido a matéria. Tal grupo vai ter que falar sobre determinado assunto e os outros vão completando.

4.3. Sem dúvida. Eu falei isso uma vez pra uma mãe ela falou assim que jamais, ela só decorou. Eu me formei, prestei vestibular, totalmente no sistema clássico, de gramática clássica e vejo como melhor resultado. Hoje nossos alunos não sabem, na escola pública, não sabem escrever direito, não sabem, não têm uma ortografia adequada, não têm coerência os textos, apesar do próprio material enfatizar essa parte, os alunos não adquirem. (Eles chegam na quinta série desse jeito?) Analfabetos. Eu posso falar porque peguei alunos analfabetos e semi-analfabetos. (A que você atribui isso? Quais seriam as causas principais de eles chegarem dessa forma à quinta série?) O próprio sistema educacional, porque o aluno não tem mais uma preocupação com nota. Eu não vejo. Antigamente na sala, de trinta alunos, por exemplo, cinco não estavam preocupados. Os vinte e cinco, ou mais, tava preocupado com nota. Hoje houve uma inversão desses valores. Apenas há uma minoria de cinco alunos dando exemplo e os demais não querem saber de mais nada. O que é o contrário na escola particular, por causa da cobrança, às vezes até porque tá pagando há uma cobrança dos pais.

4.4. Dá pra fazer sim. Deve fazer. O único problema nessa articulação é a linguagem que ele vai adequar ao texto, dentro da produção. Então aí, às vezes, é... o aluno traz influência, a bagagem dele, cultural, que ele

adquiriu, ele passa pro texto, e nem sempre é... ele atinge a norma culta, porque a linguagem falada, no caso, ela deve ser diferenciada, e muito, da parte escrita. Mas essa articulação tem que haver sim.

5. Gramática.

6. Eu vejo a gramática como fundamental, por quê? se você vai produzir um texto, você tem que saber adequar as palavras, aí vai entrar na questão coesão, ah, mas você tem que saber uns princípios aí, de concordância que você tem que estudar, mas onde que você recai? na gramática. Desde ortografia, a parte ortográfica, acentuação, é... colocação das palavras, é... pronomes, a própria regência... Então se o aluno ele tem esse domínio da gramática, ele pode não ter a idéia, a imaginação, a criação de uma boa... de um bom texto, porque nós teríamos um bom texto de imaginação, criatividade pro aluno, porém ele tem a colocação, a palavra da norma culta, o texto, ele não vai... ele sobressai no aspecto de... gramática, porém deixa da parte... é... como que vou dizer... da parte... estrutural de texto, concepção, criação de texto. Só que a partir do momento que você sabe adequar as palavras, com o tempo, gradativamente, você vai criando, vai sair mais desse contexto de texto, que que é um texto? não é só com a parte de gramática, certo? (Você acha que o contrário seria possível, ele ter primeiro criatividade e depois ele ir incorporando as regras, assim?) Se você já começa errado, pra depois você corrigir é bem mais difícil. O que nós fazemos hoje é isso. O aluno, ele escreve, mas muitas vezes ele escreve só usando a criatividade que ele tem, mas a parte que se pede

no vestibular, que se pede na sociedade, ele não tem. Eles falam assim 'É, o aluno tem que saber é... ler e escrever. Mas que que é esse saber ler e escrever? É como tá hoje? O aluno vai prestar aí um vestibular. Se você escreve errado, você tem boa criatividade, mas você escreve errado, que que vai ser questionado? Se você vai procurar um emprego... ele usa, hoje o mundo é classificatório, eles queiram ou não, falaram da inclusão no estado, até, agora, na escola particular, mas o mundo é classificatório. Eles querem a norma gramatical, a norma culta, não importa se você tem boa criatividade, mas se você não sabe escrever corretamente as palavras na norma culta, você é discriminado.

7. Eu vejo em fases o erro de português. Na quinta série, o aluno praticamente não tem erros, ele tem é um conhecimento menor. Aquilo que ele não conhece não é erro.
8. O conhecimento que o aluno traz da linguagem e a aceitação da mudança, ele não quer mudar.
9. Vivemos no interior, temos um vocabulário pobre. Eu, por exemplo, sou de origem humilde, o que eu aprendi com meus pais, o jeito que eles falavam, até hoje eu cometo esses erros. Além disso, a falta de acesso a computador, jornais, o aluno não lê. Falta de contato com essas coisas, então, como propiciar melhor desenvolvimento da língua?
10. Eu acho que isso também, falta de acesso a outros recursos, a computador, jornais, livros.
11. Olha, eu acho que não dá certo. Primeiro, porque o texto deles dá para aproveitar pouco, eles escrevem muito errado, às vezes não tem

coerência, é complicado. Depois também porque eles não gostam, eles vão rir um do outro, os amigos vão rir e eles não gostam muito, não. Eu prefiro textos literários, de revista, de jornal, que têm um conteúdo que você pode aproveitar pra tirar algum exercício; porque você veja bem, o texto deles, é difícil um que você possa aproveitar.

P 3

1. “São ler bem, principalmente compreensão de texto, porque muitas vezes o aluno, hoje, ele tem um problema muito grande com a leitura, ele não... ele não lê com pontuação e ele não lê final de palavra e tudo isso passa pro texto dele, né?, e ensiná-lo a escrever com criatividade, né? porque tentar escrever com criatividade e fornecer assim uma base assim gramatical para ele saber o que ele quer fazer da sua vida.
2. Eu trabalho de forma informal a... a lingüística, por exemplo eu mostro pra ele: ‘olha, você tem a liberdade de falar da maneira que você quer, porque você se expressa com seus gestos que te ajudam, mas pra escrever você não tem toda essa liberdade, então você tem que ter o domínio da norma padrão, você tem que ter o domínio de certas coisas da linguagem, que vão te dar um alicerce pra você se expressar’
3. eu tenho... eu faço interpretação, é... a leitura e interpretação de texto e depois a gente vai estudar sempre um pouquinho de gramática, né? Porque se ele também não tiver nenhum alicerce da língua, se ele não souber o que que é um verbo, a conjugação do verbo, se ele não souber a diferença de substantivo com verbo, ele sabe se expressar, mas ele não sabe nem o que ele ta fazendo. Então é necessário que ele tenha um alicerce e também a gramática fundamental é uma base pra pessoa saber o que ta fazendo com a língua, né? ele tem que ter um conhecimento, nem que seja o mínimo do mínimo do mínimo. Em primeiro lugar interpretação de vários textos, né? Crônica, artigo de

jornal, a gente dá também... só que eu tenho que pegar um artigo, o mesmo pra trabalhar com a classe inteira, eu não posso cortar de jornal e vim trabalhando porque... fica impossível pra eu trabalhar. Então às vezes a gente usa livro que tem dissertação, que tem narrativa, e a gente vai pegando aqui e ali, não fica só no livro didático, né? Tem leitura de paradidático também e produção, que são os principais, né? interpretação e produção. A gente precisa do paradidático porque muitas vezes 'cê chega numa classe... eu já tentei fazer as coisas todas no computador, mas o tempo da gente... eu tenho muita coisa no computador já arquivada, mas tudo tem um custo e o custo sai do bolso da gente, a escola não fornece nada pra gente, então fica difícil da gente trabalhar, então a gente precisa do paradidático, porque eu tenho pelo menos alguma coisa. (O paradidático tem na escola?) Tem. Às vezes eu pego até o livro velho, livro novo, guardo... é... um tanto de um livro, outro tanto de outro, outro tanto de outro, trabalho em dupla com aquele tanto, mas eu procuro aquele texto que é interessante, aquela matéria que é mais interessante em determinado livro e que não é no outro. (Jornal você leva também?) Jornal é recorte, a gente pega o texto, copia, e o próprio livro didático.

4. Ler, entender, criar

4.1A gente segue as orientações da Secretaria da Educação, né? As orientações eles tem... o... o comentário dos livros, o comentário sobre os livros, quais que o MEC aprecia e quais que o MEC não aprecia e dentre aqueles que o MEC coloca como os melhores a gente escolhe

um que está entre os melhores, mas que seja num nível razoável pra nossa clientela. Só que muitas vezes a gente faz o pedido de um livro e não vem a primeira opção, vem a segunda, sabe? Acontece muito isso, da gente pedir e a primeira opção não vir, nós já passamos um aperto muito grande num que... eu fui na escolha do livro didático, mandaram a gente escolher. 'Você pode pôr a primeira opção duas vezes', aí a coordenadora foi fazer e não entrava. Aí ela colocou um outro nome de livro só pra ir, e veio aquela porcaria. (E o que vem no lugar do que você escolheu como primeira opção normalmente é pior ou melhor, de acordo com os critérios do MEC, não os seus?) às vezes ele pode ser melhor para o MEC, mas ele não é adequado à minha clientela. É que nem, por exemplo, aquele 'Leitura do Mundo' ele tem tanta pergunta, tanta pergunta, tanta pergunta, que é impossível uma criança responder aquilo. Em compensação os textos são ótimos. Tem um texto maravilhoso sobre terror num desses livros de sétima série, que ele é tudo de bom, ele mostra todos os recursos que uma pessoa pode usar pra escrever um texto de terror. Ele tem tudo globalizado, ele mostra um clímax tão... tão bem montado, que dá gosto de ver, então eu uso aquele texto todo ano. As questões são... enormes, tanto que a criança cansa, a criança não tem condição, sabe, eles esquecem que criança não deixou de ser criança.

4.2 Ai, eu tenho a impressão que são os textos, né? E produção. Eu faço muito assim, por exemplo, eu vi um livro, né?... tem uma história, aí eu mando mudar o foco narrativo, mando mudar o final, mando inverter a

história, mando passar aquela história, se era antiga, ah, e se fosse hoje, como é que ficava essa história? Na atualidade? Eu inverteo muito... então aquele texto, aquele esqueleto, eu uso tudo em cima, aquilo, eu faço umas propostas loucas em cima daquilo. Isso daí ajuda muito porque ele já tem uma história formada, na cabecinha dele, que serve de esqueleto pra ele montar a dele. O ano passado a gente trabalhou muito aquele 'Tecendo Leituras' e aquele foi o melhor projeto que o governo já fez até hoje na vida dele. E... pena que ta parado. O 'Ler e Viver' não chegou nem no dedão do pé. Então, é... você lia a história, então eu pegava dois contos diferentes, cruzava os contos, fazia o começo, então por exemplo um que eu gostei muito foi quando eu li 'O Bife e a Pipoca' e depois eu li 'O Amor Acaba', d' 'Os Três (sic) Melhores Contos da Literatura' cruzei as duas histórias e fiz um conto, do Preá que era nordestino e que... e vinha pra São Paulo, pro Rio de Janeiro e encontrava o Tuca. Então eu fiz eles entrar dentro da história com isso.

4.3 Eu acho que eles ajudam a criança perceber a lógica da oração, que muitas vezes a criança escreve sem objeto direto, ou escreve sem o sujeito, né, na redação dele, ele não percebe isso. Quando ele consegue entender, mais do que nomear, entender a lógica da frase dentro da cabecinha dele, mesmo que ele não guarda os nomes lá, predicativo do sujeito, não sei o quê, no texto dele tem melhora.

4.4 Olha, o livro melhor que eu já trabalhei de análise lingüística foi da... Magda Soares, pena que esse livro não ta mais no PNLD. Mas ela é sensacional, dá muito trabalho pro professor, mas ele é um livro que

trabalha a lingüística. Ele trabalha a lingüística de uma maneira que nenhum outro livro trabalha. Então 'cê percebe assim que ela trabalha é... termos comuns que nem 'a gente', pra 'nós', ela pega a linguagem comum, pede pra mudar numa linguagem padrão, ela... ela trabalha com ponto, com vírgula, toda a... a unidade, foi o melhor livro que eu trabalhei. Então, a lingüística a gente trabalha de uma maneira mais informal, mas com esse livro aí da Magda Soares dava pra gente trabalhar melhor. Só que ele é um livro assim... que eu não sei porque ele desapareceu... da...

5. Produção de texto.
6. É um auxiliar, né? Ela, ela é o... você não pode construir nada sem ter um alicerce. Ela não deixou de ser alicerce, hoje em dia deploraram também demais a gramática e por exemplo criança não conhece verbo, a maior dificuldade, eles não sabem conjugar verbo, e aí eles também não sabem na redação fazer a flexão verbal, então isso daí deveria ser ensinado mais na quinta série, que vai fazer falta. É... não adianta você querer construir sem pilares da língua, sem colunas, né? Seria uma coluna a leitura, outra interpretação, outra gramática normativa e outra é a lingüística. Se não tiver os quatro, não tem alicerce.
7. Ah... Então é aquele negócio que erro lá do, do... Rodolfo Ilari... é... Olha, apesar de tudo aquilo que eu já li deles, é... continua sendo errado falar 'nóis vai' nóis vorta', não porque é errado, mas porque o aluno vai sem aprender a linguagem padrão. Senão não precisava de escola! Concorda comigo? Eu vejo o seguinte: 'Ah, isso não é erro, isso é

dialeto. Mas o aluno precisa saber colocar o dialeto no momento certo. Isso, é isso que eu discuto com meu aluno: “olha, meu querido, isso não é erro, mas é um dialeto e aqui você está pra aprender o dialeto de prestígio, que vai te dar... bens... sociais. Então aqui, na escola, você vai escrever ‘nós vamos’, lá com seu amigo, você vai falar ‘nóis vai’. Então assim, é... porque às vezes eles colocam de uma maneira, que tudo pode também, o lingüista. Mas não é tudo pode na sociedade. É que nem hoje, as leis passam a mão na cabeça da pessoa, concordam com tudo e depois a pessoa fica aí perdida e... tá tendo uma falta de estrutura, só que acho que passaram demais a mão na cabeça. Ninguém corrige nada e nem ninguém. E... por causa dessa... dessa coisa aí, ah, não se corrige, não se corrige, então que que aconteceu? vem as crianças pra gente, que tem muita gente que pegou o barco do ‘não corrige’, então não corrigir mesmo, é não fazer nada, pra não trabalhar nada a e pra chegar aluno analfabeto na mão da gente. Então não é não corrige, não faz, não, ‘cê tem que corrigir, ‘cê tem que... é... o... o duro... é o... o que você fala. Você não pode chegar e execrar a pessoa porque ela tá falando ‘nóis vai’. Então ‘cê fala assim: ‘Olha bem, ‘cê fala nóis, mas ‘cê escreve nós, viu? Porque aqui ‘cê tem que escrever desse jeito, mas pra falar ‘cê pode falar com o teu amigo desse jeito’ Então eu acho que assim, é a maneira como você coloca, que se você falar de uma maneira que a criança entende sem humilhá-la, você pode corrigir.

8. É muita dificuldade, porque o aluno, ele não teve o costume de refletir sobre a língua nos primeiros anos da escola. O aluno vem viciado em cópia. Ele adora copiar. Muitos deles não são nem alfabetizados, mas adoram fazer cópia, não sabem nem o que tão copiando. Aí, você vai trabalhar alguma coisa mais profunda, você esbarra num problema maior, que é a falta de... de compreensão do aluno que que é a escola... Quer ver, eu tenho uma sétima série que eu tenho alunos de SAP, eu tenho aluno fraquíssimo, eles são viciados em ficar copiando a perguntinha do texto. Eu falo 'Eu não quero que me responda a pergunta, que copia a pergunta, faz a resposta completa. na redação da resposta você tem que colocar um pouquinho da pergunta', né? 'Quem é o personagem principal? e aí você vai responder: o personagem principal é o fulano' Então essa criança ela já fica revoltada com você porque você não quer que ela copie. Então que que acontece? ele tá tão acostumado a perder o tempo copiando, que você não consegue ter tempo necessário pra ensiná-lo a pesquisar, pra ensiná-lo a parar pra pensar, você tem uma série de fatores à sua volta... hoje eu tenho alunos com deficiência física, aluno com deficiência mental, aluno semi-alfabetizado e um que tá lá em cima na alfabetização, tudo numa classe só. Então fica impossível eu aprofundar, porque eu tenho que acudir aquele lá também que não tem nada.
9. Em primeiro lugar, o aluno tinha que aprender a ler mais e copiar menos no primário. Ler. Ler, ler, ler, ler, ler e depois copiar. Acontece justamente o contrário. Aí se o trabalho do primário fosse com mais

oralidade e menos... cópia, quando ele chegasse lá na sétima série, na sexta série, na quinta série, ele aceitaria dialogar, né? e pensar sobre o assunto junto com a gente. Mas ele não tá preparado pra isso. Entende? Você tenta jogar alguma coisa, aí a tua aula vira... aí não dá retorno, aí ninguém abre a boca, ninguém trabalha, um aluno responde, e você joga aquelas questões. Mas às vezes eu tenho muito pouco retorno, ou às vezes começa a acontecer indisciplina, né?, que esse pessoal não foi preparado pra conversar. Então aí você tem que trabalhar pra você não mandar todo mundo pra fora também, né?

10. A finalidade ainda, as, as, tem criança que tem deficiência na, na sua aprendizagem normal, tem criança que a família não... ninguém, ninguém dá valor pra ele, pra escola, pra aquilo que ele faz na escola, então tudo isso vem um desprestígio tão grande pela escola, que a criança acha que ela é a coisa menos importante. Então as famílias não prestigiam, do jeito que prestigiava antes, que a família quer que o menino ganhe um dinheirinho, né?, a família tá tão preocupada com os problemas financeiros que ela enfrenta, que o problema da família é que o menino ganhe um pouquinho; ela não tá preocupada se ele escreveu, se ele aprendeu, nada disso. Tem criança que o pai não quer, a mãe não quer (que ele vá na escola?) É! O pai não quer, a mãe não quer, eles vão tá interessado no que o menino tá aprendendo? O menino já tá... meio caminho andado já... nas drogas... e ele tá lá no meio dos outros, batendo nos outros, então eu tenho que dar aula, tenho que segurar aquele menino, tenho que dar um jeito pra ele não bater nos

outros... Então assim, por mais que eu faça, eu não faço tudo que eu teria condições de render. Eu tenho uma classe que os meninos da sétima série chegaram eles não sabiam fazer parágrafo, eles não sabiam pôr travessão, eles não sabiam mudar de linha num texto... Eu tenho um menino da fazenda que ele ainda escreve 'maga' em vez de 'manga'... Sétima série! Tem dia que eu deixo a classe pegar fogo, sento com um deles que tá pior e aí eu falo 'Vamo, vamo inverter, eu sou aquele, eu sou aquela que escreve, você é aquele que dita.' Pra ver como é que fica. Mas assim, agora que eles tão começando, depois de seis meses de luta, a entender que que é parágrafo.

11. Não, de jeito nenhum, aí é que eles vão achar ruim mesmo, não vão querer... não vão fazer mais nada. Sabe, qualquer coisa vem a... a mãe, o pai, a família, dá muito problema, eles acham que nós estamos ofendendo, estamos abusando, que nós estamos querendo diminuir, mostrar os defeitos do filho deles na frente dos outros, não dá nem pra pensar nisso... Eles levam a coisa pro lado pessoal, sabe, que nem se eu tivesse algum problema pessoal com... com o aluno, o aluno também vai lá e... e faz a cabeça da mãe dele contra a gente, se ele não vai muito com a cara da gente, então, se ele não gosta da matéria, ele fala mesmo, a mãe vem achando que a gente pega no pé dele, que é pessoal o problema... Não dá certo, não, pelo menos aqui não dá, pode ser que em outra escola... né?

1. Então, é... criar o aluno mesmo pra ser um cidadão crítico, né, através dos textos, que a gente vê muito texto da realidade deles, não só a leitura, mas ele tem que entender o que ele tá lendo, porque eles não entendem, né?
2. tem alunos que tão... tão chegando que nem são alfabetizados. Então na quinta série, primeiro, eu preciso saber que eu tenho que alfabetizá-los. A minha matéria, né, às vezes dá desespero, porque eu não consigo, não anda, eu não consigo andar, porque, ao mesmo tempo que dentro da classe tem meninos maravilhosos, brilhantes, tem aqueles que parece que nunca tiveram contato com a letra, entendeu? Então é difícil.
3. Normalmente eu começo com interpretação, né?, com textinhos mais fáceis, com leitura de textos, de vários tipos de textos... Eu faço perguntas, vejo se eles entenderam, mas a maioria não entende muito não, sabe?, a maioria vem sem saber quase nada, não sabem ler, entender o sentido, alguns não sabem escrever nada, precisariam ser alfabetizados de novo... (E o que você faz com esses alunos?) Ah, eu tento ensinar alguma coisa, né, mas não tem muito o que fazer, porque se eu for alfabetizar, eu não dou o meu conteúdo, e tem os alunos que sabem, que lêem, que escrevem certo, então eu vou prejudicar os bons alunos por causa daqueles que estão atrasados, que vieram com defasagem lá do primário, como é que eu faço? Então, quando dá, quando é possível, eu tento ensinar, mas eles não têm muita vontade de

aprender não, sabe?, eles mesmos não querem saber ler e entender um texto... É complicado, a gente fica meio perdida, né, sem saber direito o que fazer, que rumo tomar... Bom, depois, aí eu tento trabalhar um pouco de gramática, pra eles terem uma base também, né? Precisa de gramática, a gente ouve muito falar que não deve ensinar gramática, mas eu acho que deve, sim, que precisa ter uma noção, senão eles nunca vão escrever direito, nunca vão dar conta de saber escrever um texto.

4. Eu uso o Olha a Letra, que foi o que eles mandaram, a gente tinha escolhido outro, não era esse.

4.1 É... Bom, eles mandam uma lista pra gente, a gente escolhe os que a gente acha melhores, mas é difícil eles mandarem os que a gente escolheu, sempre mandam a última opção, agente até brinca e fala que vai inverter a ordem pra ver se eles mandam o que a gente quer.

4.2 Olha, eu trabalho um pouco de tudo, um pouco de leitura, um pouco de interpretação, pra ver se eles entenderam, né, aquilo que eles leram, trabalho gramática também, que eu acho importante, tem gente que não gosta, nos cursos a gente vê muito isso, o pessoal falar que não deve ficar ensinando gramática, mas eu acho que é importante, sim.

4.3 Claro que ajudam, o menino tem que saber como que funciona, é... tem que ter noção do que que acontece na língua, do porquê das coisas na língua, é a gramática que dá essa noção.

4.4 Bom, você dá os textos e primeiro eles têm que entender, né?, só depois a gente entra com exercícios de gramática, pra eles fixarem o conteúdo.

(E a produção de texto?) É, tem também, de vez em quando eles têm que escrever, tem as propostas no livro, algumas eu dou, outras eu passo, porque acho que não vão ajudar muito, eles também não gostam muito de escrever não, eles falam “ih, redação de novo?”, eles não podem nem ver produção de texto, tudo que dá trabalho eles não querem, querem só aquilo que é fácil, que eles podem copiar, que nem os exercícios de interpretação, que eles podem olhar no texto e copiar, ah, esses eles gostam!... O negócio deles é copiar, são alunos copistas, agora, quando chega na hora de escrever, a coisa complica, eles reclamam mesmo.

5. Eu gosto de dar gramática, mas acabo dando mais texto, né, interpretação, porque vem muito exercício no livro, vem pouco de gramática, mas eu... eu gosto de texto também, é que a gente aprendeu gramática, né, desde pequeno, eu acho mais gostoso os exercícios de gramática. Mas eles, é difícil fazer eles entenderem alguma coisa de gramática, mesmo com os textos, com o livro, a gente explica uma, duas, três vezes e parece que a gente tá falando grego. Alguns entendem melhor, mas a maioria... acho que é porque eles não tiveram base, né?
6. Gramática normativa... Bom, pra mim é a regra, né, as normas da língua, acho que é isso.
7. Olha... eu acho que erro de português é erro de português, não dá pra você falar que uma coisa que tá errada tá certa, né? Então a gente tenta ensinar, corrigir, mas é difícil, às vezes eles cometem o mesmo erro logo

depois de a gente ter corrigido, ensinado... Mesmo falar eles falam muito errado... Eu acho que tem que ensinar o certo, né? Um professor tem que saber qual é o... a forma certa e ensinar pro aluno, senão qual que é o papel dele na escola, se ele deixar o aluno escrever de qualquer jeito, se ele não ensinar o certo pro aluno?

8. Pro professor eu acho que é a falta de base dos alunos, que a gente pega cada classe... tem aluno que vem pra gente na 5ª, 6ª série sem saber nada, vem muito defasado... Tem também... as classes são muito grandes, os alunos não querem saber de nada, então, por mais que a gente se esforce, não consegue dar uma aula direito, do jeito que a gente gostaria... às vezes você prepara aquela aula com tanto carinho, perde um tempo achando coisa diferente pra dar, pra ver se chama a atenção deles, mas quando chega na hora a gente fica frustrada, porque eles não querem saber de nada, eles... parece que eles gostam de tudo, menos de estudar, de aprender... Ta muito difícil a situação do professor hoje em dia por causa disso.
9. Ah, isso eu acho que é falta de base, né? Acho que se eles tivessem tido uma base boa, tivessem aprendido pelo menos a ler e escrever direito no começo, agora eles conseguiriam entender um pouco mais, né? Eles têm dificuldade em tudo, né, assim... tem uns que têm mais dificuldade na leitura, outros têm mais dificuldade na escrita, outros têm mais dificuldade na gramática, um é diferente do outro, mas a maioria tem bastante dificuldade. (E tem os que entendem também...). Tem, mas é mais difícil, né? Porque, você vê, os que entendem um pouquinho são

prejudicados pelos que não entendem, a gente não tem como dar assistência só pra um ou pra outro, tem que dar a aula pra todo mundo, então o bom aluno acaba se misturando com o resto, acaba entrando na deles, é difícil a gente ver um aluno que presta atenção, às vezes no começo eles começam bem e depois acabam se desvirtuando junto com os outros. Alguns são até diferentes, mas infelizmente a gente não tem como dar uma atenção especial só pra eles...

10. Ah... eles vivem uma realidade muito dura, né? Às vezes a gente consegue falar alguma coisa boa pra eles aqui na escola e quando eles chegam em casa a realidade é outra, os próprios pais não acham importante estudar. Tem pai, tem mãe, de alunos nossos, daqui, que preferia que o filho estivesse trabalhando, só manda pra escola porque tem medo, eles sabem que é obrigatório, tem o Conselho Tutelar, que fica em cima... Senão o menino estaria trabalhando, fazendo outra coisa, eles acham que estudar é besteira, é perda de tempo, o importante pra eles é ganhar dinheiro. Então, eu acho que o maior problema é esse, eles acham que isso é fora da realidade, que eles nunca vão precisar desse conhecimento.

11. Não, não dá. (Por quê?) Ah, os textos deles são muito ruins, eles escrevem muito mal, tudo errado...

P5

1. Meu objetivo? Ah, eu sou meio idealista nesse sentido, eu queria que meus alunos tivessem mais cultura, que tivessem contato com textos literários, não só ter contato, mas gostar, sabe, queria que eles aprendessem a gostar de ler, de escrever, que escrevessem certo... Eu gostaria de ensinar meus alunos a serem mais críticos, a não aceitar tudo que eles vêem na televisão, tudo que eles ouvem por aí como certo, saber julgar as coisas... Eu tenho um monte de objetivos, mas a realidade é diferente, né, eu não consigo concretizar esses objetivos, só uma parte...
2. Eu procuro trabalhar na medida do possível, na medida que eles vão entendendo, compreendendo os conteúdos. Uma coisa que eu gosto de trabalhar, que eu acho que dá resultado é trabalhar com variação lingüística, mostrar pros alunos que existem formas diferentes de falar, de se expressar...
3. Não, só quando dá mesmo, porque às vezes não tem como, tem outros conteúdos pra serem trabalhados.

Os conteúdos depende da série, né, mas no geral é trabalhado interpretação de texto... gramática é pouco, mas tem também, mais é interpretação mesmo... produção de texto também, o próprio livro traz muitas propostas de produção.

Além do livro, eu uso às vezes revistas, artigos de revista, de jornal, algum texto ou poema que eu trago, mas muitas vezes não dá tempo de preparar esse material.

4. “Olhe a Língua”

São escolhidos alguns livros pela escola, pelos professores, né, então a gente manda a lista eles mandam pra gente os livros, mas geralmente vêm aqueles que a gente escolheu em segundo, terceiro lugar, nunca vem o que a gente pediu em primeiro lugar, pelo menos na minha área nunca vi, nunca vem aquele que você espera.

Os do livro, né, que são mais de interpretação e leitura, mas eu trabalho também com outros textos, quando dá pra trazer algum diferente. O livro tem também exercícios de gramática, mas não é muito não, ele traz mais é exercícios de interpretação mesmo.

Eu acho. Acho que a gramática não é tudo, mas se o aluno souber, é claro que na hora de escrever ele vai usar, né, o que ele sabe.

Olha, o próprio livro já articula um pouco, né, já traz mais ou menos contextualizado. O problema é que na hora de escrever parece que eles esquecem tudo, parece que nunca ouviram falar de português, eles escrevem muito mal, muito erro...

5. Interpretação

6. A minha concepção... Olha, pra mim, gramática normativa é aquela gramática de regras, de decorar regras, hoje em dia esse sistema de decorar regras já tá meio ultrapassado, né? a gente trabalha mais com interpretação, produção de texto essas coisas.

7. Erro de português é... Olha, depende, né? Tem erro que não pode ser considerado erro dentro de um contexto, assim... como que eu vou explicar?... Por exemplo, se o aluno escreve um texto sobre um caipira e aparece um diálogo desse caipira, a fala dele não pode ser considerada erro, porque tá dentro de um contexto, o caipira dele fala errado, senão o texto ia perder o sentido, entende?
8. Eu acho... Bom, o professor precisaria de mais tempo, né, para poder trabalhar melhor esse conteúdo. E também existe o problema que alguns professores às vezes só trabalham análise lingüística porque o livro traz, senão nem lembraria que existe, a maioria, né? Conheço muitos professores que preferem ensinar gramática, se fosse por eles ensinariam só gramática, não porque não sabem outra coisa, mas porque acham que a gramática é que é importante, o resto é só acessório.
9. Pra mim, o aluno é tem muita informação, mas não sabe usar. Ele pode ter informação pela televisão, por exemplo, ou senão na biblioteca da escola, que tem revistas, jornal, mas eles só escolhe as informações que estão de acordo com a realidade que ele vive, que é muito difícil, são alunos carentes aqui, eles são influenciados por muitas outras coisas, eles recebem outro tipo de informação, eles acham que eles têm que saber se defender, têm que ser mais fortes que os outros, pra eles isso é uma questão de sobrevivência, entende? às vezes também eles se fecham porque a auto-estima deles também é baixa, eles não acham

que eles merecem uma vida melhor. É complicado, trabalhar com aluno carente é complicado...

10. Olha, acho que a própria realidade deles, né? Eles vivem num mundo que não dá valor pra isso, os pais não lêem, muitas vezes nem estudaram... Eles não têm muita perspectiva de vida, eles não esperam pra eles uma vida muito diferente da dos pais deles, não, eles acham que daquele jeito tá bom, eles já tão acostumados. Então estudar, aprender outras coisas pra eles não faz muito sentido, entende?

11. Olha, eu acho complicado, porque... bom, os textos deles têm muitos problemas, né?, eles são muito defasados, não dá pra pegar como exemplo para os outros. E eles, acho que eles também não iam gostar muito, não...

Proposta de redação apresentada aos alunos

Helen Keller, cega e surda desde bebê, escreveu um ensaio em resposta à pergunta: O que você olharia se tivesse apenas três dias de visão? Esse ensaio foi publicado na Seleções Reader's Digest. Confira alguns trechos:

“Várias vezes, pensei que seria uma bênção se todo ser humano, de repente, ficasse cego e surdo por alguns dias no princípio da vida adulta. As trevas o fariam apreciar mais a visão, e o silêncio lhe ensinaria as alegrias do som.”

“Se consigo ter tanto prazer com um simples toque, quanta beleza poderia ser revelada pela visão! E imaginei o que mais gostaria de ver se pudesse enxergar, digamos, por três dias.”

“Talvez este resumo não se adapte ao programa que você faria se soubesse que estava prestes a perder a visão. Mas sei que, se encarasse esse destino, usaria seus olhos como nunca usara antes. Tudo quanto visse lhe pareceria novo. Seus olhos tocariam e abraçariam cada objeto que surgisse em seu campo visual. Então, finalmente, você veria de verdade, e um novo mundo de beleza se abriria para você.”

(Fonte: Seleções Reader's Digest, junho/2002)

Proposta

Opção 1

Tomando como base a experiência de Helen Keller, imagine-se cego e conte o que você olharia se tivesse apenas três dias de visão.

Opção 2

Tomando como base o texto lido, escreva um texto narrativo em que relate a experiência vivida por outra pessoa.

TEXTOS DE ALUNOS SELECIONADOS PARA PROPOSTAS DE ATIVIDADES

Centro educacional "Paraiso"

nome: n.º 11

série 5

data: 10/11/06

Maurício C. Oliveira

Aproveito da vida

Um dia estava passando pela cidade para me distrair um pouco e vi uma placa assim "Eu presijo o futuro", resolvi parar lá e ver como era e, entrei lá e tinha um mago cheio de colares pulseiras.

Entre em sua sala e de repente ele disse que quando se passar três dias eu iria ficar cego e eu fiquei com um leve receio e resolvi aproveitar a vida e comecei observar os cegos e ver como os cegos vivem e ver como tinha cegos que eram melhores que pessoas normais e vi que a vida é para se aproveitar e não jogar fora observei tudo da vida inclusive amor e a natureza se passou um dia e eu fiquei com mais receio ainda mais eu descobri que o medo é para se enfrentar não tem.

Chegar o terceiro dia fiquei logo mais cada um tem o que merece.

Centro Educacional "Paraíso"

Nome: Vinícius Bettini nº 15 série: 5ª A data: 10/11/06

"Os três dias de minha vida"

Um dia fui ver o meu olho e comecei perceber que ele estava ficando estranheado fui ao medico e falei:

— Você terá 3 dias de visão

Quando ele me falou comecei a chorar na do consultorio fui correndo pela minha mãe e fui e abracei eles dois e olhei bem pra eles, dei beijos nos dois, e falei que tinha 3 dias de visão eles me abraçaram.

Eu vi minha mãe, não contei a eles.

Passado 2 dias pedi pra minha mãe me levar pra o shopping no cinema pra mim pegar bilhete pra mim esquecer que faltava 1 dia pra morrer, era 11 da noite dormi.

No outro dia já não vi mais nada e comecei a gritar pra minha mãe falando mãe tô sego, tô sego, vem cá pra fazer ela sei correndo me abraçou me beijou e falei volte a dormir e fique com Deus e voltei a dormir e esqueci que tava sego.

3 dias maravilhosos

Quando eu era pequena me aconteceu uma tragédia e perdi minha visão.

Antes eu discriminava os cegos, achava eles uns bichos, hoje vejo o Tanto que é Deus... sou guiada por um cachorro, e na escola por uma amiga... tenho 17 anos e sou muito feliz!!!

Por mais incrível que pareça, antes de qualquer coisa, eu cheiro e observo com as mãos o objeto. Deus me tirou a visão, mais meu deu a perfeição de sentir o cheiro e tocar em algo. Numas Manhã vi um anjo, ele me falou que eu tinha Três dias de visão.

Nesses dias fui até ao mar, fui a pontos turísticos, relembrar como o mundo era bonito, mas o último dia resolvi ir para um Shopping ver um filme bem legal quando fui escolher um apareceu um menino que pediu para eu o acompanhar num filme, assisti com ele e fui contando no mínimos detalhes. Depois fui ao dunks, rodei joguei jogos esportivos na quadra e etc.

Bom... resumindo tudo...

Esses três dias foi o melhores da minha vida.

Texto 4



Mariana dos Reis Simprônio

O valor da vida

As pessoas só dão valor as coisas, depois que as perdem.

Para nós que temos dem de encher, faz parte da nossa rotina, costuma, ver um pôr do sol, conversar com pessoas do meu redor, ver a céu. Mas para uma pessoa cega que vive na escuridão, apenas só imaginando como pode ser as coisas, quando tem uma oportunidade de encher as coisas que já passam impercebidas, é já não quase insignificantes para nós, ela achava a coisa mais deslumbrante, maravilhosa e nova para ela.

Saber se eu não encher e tivesse oportunidade então de encher a primeira coisa que eu queria ver seria minha imagem refletida no espelho e conhecer a física, a química de todas as coisas, do meu redor, e também conhecer a todos os lugares do mundo e do universo ao mesmo tempo, sem perdendo o tempo com nada.

Então fazemos que todos os dias de nossa vida seja como se fosse o último, aproveitando a cada minuto, cada segundo.

Centro Educacional "Paraisópolis"

6ª série

Centro Educacional Paraiso

"Se eu tivesse 3 dias para
lucrar o mundo"

Se eu tivesse 3 dias para algar e fazer o que
eu quise eu ia fazer: pagar escola, algar o
mulher, pescar, andar de "roller", ir a praia,
surf e fazer muito amor.

Iria ao presidente por mais realizações para
os cegos, ia criar um ministério para melho-
rar a vida dos cegos.

Esses 3 dias seriam os mais inesquecíveis
e o mais feliz de minha vida

Sucon

6^ª série

O que eu via

Se eu tivesse 3 dias de férias, eu queria ver muitas coisas. Por exemplo eu sei que talvez já perdeu a viagem, mas se eu pudesse ver eles, não eu ia voltar.

Eu também gostaria de viajar eu quero ir lá para o Canadá aprender a esquiar e ver a neve, porque eu moro de vontade de ver neve.

Se eu tivesse 3 dias de férias eu gostaria de fazer um tour pela África, ver no Egito aquelas grandes pirâmides e também ir no sul da África ver os animais da savana.

Eu adoraria ver uma pessoa implora pelo meu amor, mais não se humilha mesmo e eu fico nele como um louco ele quer um mim.

Bem sabe que em 3 dias não dá para fazer tudo isso, mais são essas 5 coisas que eu quero fazer antes de perder a minha vida.

Centro Educacional "Paraisópolis"

Mariana Costa nº 9

Série: 5ª série



Daniel Vibiratti nº 1 1ª A C.E. PARAÍSO

O mundo é cego.

- Oi, que bom que você voltou, agora você deve estar perguntando porque eu estou com essa bengala, eu estou cego, mas se você ainda não entendeu, eu lhe explico.

A quatro dias atrás enquanto eu dormia, Deus apareceu em meu sonho e me disse que eu poderia enxergar por três dias, e quando acordei eu consegui enxergar a primeira coisa que senti foi um cheiro gostoso de café e pela primeira vez levantei sem a bengala e fui olhar em a minha mãe, ela olhou para mim e não acreditou, então contei a ela toda a meu sonho. Foi quando eu sai de casa sozinho, pela primeira vez andei uns três quarteirões e te encontrei, você se lembra? Bem aí você me levou para conhecer vários lugares, árvores, flores, pássaros, carros, casas, prédios e outras coisas como amor, amizade, preocupação, ódio, raiva, religião, lixo na rua, de tudo um pouco eu consegui ver foram os melhores três dias da minha vida, e você se lembra que eu pedi para você vir aqui hoje, para lhe agradecer por me mostrar o mundo, e para lhe dizer que cheguei a uma conclusão sobre o mundo, ele é cego, tantas maravilhas que o mundo tem, porém o homem só vê, tem ódio e raiva, eu acho que precisamos mudar e você?

Mas obrigado, mesmo assim por me mostrar o mundo.