

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
ALESSANDRA CRISTINA SANTOS SANTIAGO

**A PRODUÇÃO TEXTUAL NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA:
DISCUTINDO O ENSINO DA LINGUAGEM**

GOIÂNIA/GO
2015

ALESSANDRA CRISTINA SANTOS SANTIAGO

**A PRODUÇÃO TEXTUAL NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA:
DISCUTINDO O ENSINO DA LINGUAGEM**

Dissertação de mestrado apresentada à banca examinadora da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, junto ao Programa de Pós-graduação / Mestrado em Educação, linha de pesquisa Teorias da Educação e Processos Pedagógicos, da PUC/GO, sob a orientação do Prof. Dr. Wilson Alves de Paiva.

GOIÂNIA/GO

2015

Dados Internacionais de Catalogação da Publicação (CIP)
(Sistema de Bibliotecas PUC Goiás)

S235p Santiago, Alessandra Cristina Santos.
A produção textual no livro didático de Língua Portuguesa [manuscrito] : discutindo o ensino da linguagem / Alessandra Cristina Santos Santiago – Goiânia, 2015.
143 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação.

“Orientador: Prof. Dr. Wilson Alves de Paiva”.

Bibliografia.

1. Escrita. 2. Livros didáticos. 3. Produção textual. I. Título.

CDU 37(043)

A PRODUÇÃO TEXTUAL NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA:
DISCUTINDO O ENSINO DA LINGUAGEM

Dissertação aprovada em 21 de agosto de 2015, no curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Dr. Wilson Alves de Paiva (Presidente/ PUC Goiás)



Dr. José Carlos Libâneo (membro/PUC Goiás)



Dra. Keila Matida de Melo (membro externo/ UFG)



Dra. Beatriz Aparecida Zanatta (suplente/ PUC Goiás)

Dra. Sônia Borges (suplente/UFG)

Agradecimentos

“Este (Jesus) é a imagem do Deus invisível, o primogênito de toda a criação; pois, nele, foram criadas as coisas, nos céus e sobre a terra, as visíveis e as invisíveis, sejam tronos, sejam soberanias, quer principados, quer potestades. Tudo foi criado por meio dele e para ele. Ele é antes de todas as coisas. Nele, tudo subsiste.”

Colossenses 1,15-17.

A Deus, responsável por tornar possível cada etapa deste trabalho, fazendo prevalecer a sua vontade.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Wilson Alves de Paiva, pela dedicação, competência e amizade durante este percurso.

Ao meu marido, Emílio Santiago Naves, o Amor da minha vida, por estar sempre ao meu lado.

Aos meus pais, Wilmar Moreira Dos Santos e Maria de Fátima Xavier Santos, pelo apoio e incentivo.

Resumo

O presente estudo tratou da relação entre o livro didático de Língua Portuguesa e o ensino da linguagem escrita segundo a perspectiva do letramento. O estudo justificou-se, por um lado, pela constatação de crescentes dificuldades de pessoas escolarizadas em usar adequadamente a escrita em contextos sociocomunicativos distintos e, por outro, pela importância do livro didático em sala de aula como um instrumento regulador da ação pedagógica. A pesquisa buscou a compreensão de como as orientações de atividades de prática de linguagem (leitura e produção textual) propostas nos livros didáticos de Língua Portuguesa do PNLD/2014 contribuem para a aquisição da linguagem escrita como uma atividade cultural de interação social. Para esse fim, optamos pelo procedimento de pesquisa qualitativa na forma de pesquisa documental. A análise fundamentou-se nas contribuições de Vygotsky e Bakhtin acerca da linguagem e nos estudos sobre o letramento segundo Soares, Kleiman e Rojo. Os resultados da pesquisa indicaram que os livros didáticos da Língua Portuguesa, apesar de adotarem concepções de linguagem que consideram a língua de forma discursiva, ainda propõem atividades que não favorecem a formação de um leitor e escritor crítico e reflexivo.

Palavras-chave: Ensino da escrita; Livro Didático; Produção textual.

Abstract

The present study dealt with the relation between the Portuguese Language Textbook and the Written Language Teaching according to the literacy perspective. The study is justified, on the one hand, by finding the increasing difficulties of educated people in using writing, adequately, in different sociocommunicative environments, and on the other hand, by the importance of the textbook in the classroom as a regulatory tool of the pedagogical action. The research tried to understand how the language practice activities guidelines (reading and text production) proposed in the Portuguese Language Textbooks of the PNLD/2014 contribute to the acquisition of the written language as a cultural activity of social interaction. For this purpose, we chose to perform a qualitative research in the form of documentary research. The Analysis was based on the contributions of Vygotsky and Bakhtin about language and studies on literacy according to Soares, Kleiman and Rojo. The research results indicated that the Portuguese Language Textbooks, although adopting language conceptions that consider the language in its discursive form, yet, propose activities which do not favor the formation of a critical and reflexive reader and writer.

Keywords: Teaching of writing; Textbook; Text production.

Sumário

Introdução	9
Capítulo I – Perspectivas teóricas sobre a produção textual.....	16
1- O ensino da linguagem escrita no contexto do letramento – um diagnóstico.....	16
2- Duas orientações teóricas: Bakhtin e Vygotsky.....	19
2.1- Bakhtin	19
2.2- Vygotsky.....	23
2.3- Bakhtin e Vygotsky: um diálogo	30
3- Letramento: a importância desse conceito.....	31
Capítulo II – O livro didático e a produção textual	43
1- Considerações sobre o livro didático	43
2- As políticas do livro didático – PNLD.....	46
3- Livros didáticos e o processo de ensino da linguagem	53
3.1 – O PNLD/2014 de Língua Portuguesa	55
Capítulo III – Ensino da linguagem escrita em livros didáticos: análise das orientações didáticas para a produção textual	58
1- Descrição da pesquisa	58
2- Identificação das coleções pesquisadas	61
2.1- Coleção 1: Português Nos Dias De Hoje	61
2.2- Coleção 2: Português: Uma Língua Brasileira	65
2.2- Coleção 3: Perspectiva Língua Portuguesa	70
3- Categorias de análise das coleções.....	75
3.1- Concepção de linguagem exposta no manual do professor.....	75
3.2- Atividades propostas para a compreensão leitora.....	78
3.3- Atividades propostas para a produção textual.....	89
Capítulo IV – Discutindo o aprimoramento da produção textual.....	107
1- Pontos fortes e fracos das coleções	107

2- Os critérios de produção textual que favorecem o desenvolvimento da escrita..	109
3- Para uma crítica das concepções de produção textual: do real ao ideal	117
Considerações finais	122
Referências	125
Anexos	134
Anexo 1 – Capa da coleção 1	134
Anexo 2 – Capa da coleção 2	135
Anexo 3 – Capa da coleção 3	136
Anexo 4 – Mostra de textos da coleção 1	137
Anexo 5 – Mostra de textos da coleção 2	141
Anexo 6 – Mostra de textos da coleção 3	143

Introdução

A escrita proporciona ao homem o acesso às descobertas, experiências e valores, às ideias desenvolvidas em um passado longínquo e que fazem parte da formação sociocultural do ser humano, ao mesmo tempo que proporciona este mesmo acesso às gerações futuras. O registro escrito representa a possibilidade de um vasto conhecimento difundir-se, atingindo novos povos e conectando-se a outros conhecimentos, o que proporciona a ampliação e a ressignificação das experiências vivenciadas no decorrer dos tempos.

É a linguagem que permite a um indivíduo o contato com as formas de pensar, sentir e agir que caracterizam as diferentes realidades socioculturais. Fazer uso da linguagem adequadamente, em especial a escrita, possibilita não só o registro de memórias, valores, experiências e práticas, mas também, torna tangível esse registro, podendo ser revisitado por outros, ampliado e enriquecido, possibilitando novas descobertas.

A linguagem permite ao homem a interação e a participação ativa em um contexto sociocultural. A linguagem escrita é parte integrante e indissociável da sociedade atual. Isto posto, destaca-se a importância de um indivíduo ser capaz de usar a linguagem, tanto oral como escrita, de maneira eficaz em uma sociedade grafocêntrica. Dominar as habilidades de compreensão, interpretação e produção de textos orais e escritos representa uma necessidade para o indivíduo que integra uma sociedade letrada (SOARES, 2003 e 2010; KLEIMAN, 2006; ROJO, 2009).

Segundo Vygotsky, “a função primordial da linguagem é a comunicação, o intercâmbio social” (VYGOTSKY, 2008, p. 06). A necessidade de transmitir de forma racional e intencional as experiências vividas faz da linguagem uma necessidade vital para o homem, e da linguagem escrita um instrumento cultural que desempenha papel fundamental no desenvolvimento sociocultural de uma sociedade letrada. É sabido que linguagem e sociedade estabelecem uma relação inseparável que é a base da constituição do ser humano. É por meio da linguagem que o homem se apresenta como um ser social, constrói sua cultura e mostra sua identidade. Nessa perspectiva, esta pesquisa busca compreender como o livro didático de Língua Portuguesa, um dos principais recursos didáticos utilizados no processo de ensino-

aprendizagem de linguagem, contribui para a aquisição da escrita enquanto uma prática social de interação.

A escola é uma das mais importantes agência de letramento instituída em nossa sociedade. É a instituição formal que possui a responsabilidade de ensinar a linguagem escrita. A escrita mantém uma relação estreita com as práticas escolares devido ao papel que ela desempenha no desenvolvimento sociocultural da humanidade. Segundo Libâneo (2012) a tarefa básica da escola é proporcionar a aprendizagem dos alunos, é fazer com que os alunos sejam capazes de compreender e produzir comunicação escrita. Esta aprendizagem não ocorre de forma natural, precisa ser mediada pela escola, pelo professor. A linguagem não representa somente um modo de comunicação, ela é o meio pelo qual o ser humano se relaciona com a sociedade. Em vistas disso, é preciso que a escola assegure não só o entendimento da linguagem escrita para a busca de informações, mas também possibilite ao educando a capacidade manter um diálogo com o mundo por meio da escrita. É pelo ensino que se opera

a mediação das relações do aluno com os objetos de conhecimento, criando condições para a formação de capacidades cognitivas por meio do processo mental do conhecimento presente nos conteúdos escolares, em associação com formas de interação social nos processos de aprendizagem lastreados no contexto sociocultural (LIBÂNEO, 2012, p. 26).

Ou seja, o papel da escola é o de ensinar o aluno estratégias que o capacitarão a ler, compreender, interpretar e produzir diferentes textos em distintos ambientes sociais. Contudo, a realidade educacional, se tomarmos os resultados dos instrumentos de avaliação do INEP/MEC,¹ evidencia o fato de as escolas não estarem cumprindo seu papel de formadores de bons leitores e escritores. Segundo dados do INAF 2011/2012² – Índice Nacional de Alfabetismo³ - um de cada quatro brasileiros que terminam o ensino fundamental II encontra-se no nível rudimentar de alfabetismo, isto é, são analfabetos funcionais, o que significa que um indivíduo

1 Acessíveis no portal do INEP/MEC em: <http://portal.inep.gov.br/>

2 Os quais podem ser facilmente visualizados em: www.ipm.org.br.

3 Entende-se alfabetismo como o “estado”ou a “condição”que assume aquele que aprende a ler e escrever. (SOARES, 2010, p. 29 – grifo do autor) O termo *alfabetismo* é usado como correspondente ao termo *letramento*.

mesmo sabendo ler e escrever um enunciado simples, como um bilhete, por exemplo, ainda não tem as habilidades de leitura, escrita e cálculo necessárias para participar da vida social em suas diversas dimensões: no âmbito comunitário, no universo do trabalho e da política, por exemplo.

As pessoas terminam esta fase de desenvolvimento escolar apresentando uma notável defasagem nas habilidades de leitura e escrita necessárias a essas séries. Segundo as pesquisas do IPM - Instituto Paulo Montenegro, responsável pelo INAF, essa defasagem também é perceptível nos estudantes que concluem o ensino médio e o superior visto que apenas 62% dos brasileiros que concluem o ensino superior e 35% dos que concluem o ensino médio são classificadas como plenamente alfabetizadas.

O IPM classifica quatro níveis de alfabetismo: 1) “**Analfabeto** - Corresponde à condição dos que não conseguem realizar tarefas simples que envolvem a leitura de palavras e frases ainda que uma parcela destes consiga ler números familiares (números de telefone, preços etc.)”; 2) “**Rudimentar** - Corresponde à capacidade de localizar uma informação explícita em textos curtos e familiares (como um anúncio ou pequena carta), ler e escrever números usuais e realizar operações simples, como manusear dinheiro para o pagamento de pequenas quantias ou fazer medidas de comprimento usando a fita métrica”; 3) “**Básico** - As pessoas classificadas neste nível podem ser consideradas funcionalmente alfabetizadas, pois já lêem e compreendem textos de média extensão, localizam informações mesmo que seja necessário realizar pequenas inferências, lêem números na casa dos milhões, resolvem problemas envolvendo uma sequência simples de operações e têm noção de proporcionalidade. Mostram, no entanto, limitações quando as operações requeridas envolvem maior número de elementos, etapas ou relações”; e, 4) “**Pleno** - Classificadas neste nível estão as pessoas cujas habilidades não mais impõem restrições para compreender e interpretar textos em situações usuais: lêem textos mais longos, analisando e relacionando suas partes, comparam e avaliam informações, distinguem fato de opinião, realizam inferências e sínteses. Quanto à matemática, resolvem problemas que exigem maior planejamento e controle, envolvendo percentuais, proporções e cálculo de área, além de interpretar tabelas de dupla entrada, mapas e gráficos”. Os

indivíduos que se encontram nos dois primeiros níveis (analfabeto e rudimentar) são considerados analfabetos funcionais e os que se encontram nos dois últimos níveis (básico e pleno) são considerados alfabetizados funcionalmente⁴.

O alto índice de analfabetismo funcional constatado no final das etapas do desenvolvimento escolar revela que o processo de aquisição da linguagem escrita, assim como todo o processo de ensino-aprendizagem, enfrenta graves problemas. As pessoas em idade escolar passam pelas várias fases da escolarização e não apresentam mudanças qualitativas em seu desenvolvimento. O ensino obrigatório, que deve ocorrer dos 4 aos 17 anos de idade, infelizmente não é garantia de que o educando consiga compreender a funcionalidade da linguagem e suas múltiplas relações. Assim sendo, dificilmente adquirirá, como afirma Libâneo (2011, p.82) a autonomia para “buscar informações, receber instruções mais complexas ou compreender e produzir comunicação escrita de certa complexidade.”

Os resultados da ANRESC (Avaliação Nacional do Rendimento Escolar), mais conhecida como Prova Brasil, divulgado no ano de 2011, mostram a baixa efetividade do sistema educacional público brasileiro. Em Língua portuguesa somente 22%⁵ dos alunos que terminaram o 9º ano do ensino fundamental em escolas públicas conseguiram alcançar um nível adequado de proficiência na escala de desempenho do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), ou seja, apresentaram habilidades de leitura e escrita compatíveis com o 9º ano, portanto, encontram-se preparados para continuar os estudos. Estes dados apresentam um fato preocupante que expõe a grande defasagem no processo de ensino e aprendizagem dos educandos que terminam o ensino fundamental: 56% dos alunos encontram-se no nível básico de proficiência, isto é, desenvolveram algumas habilidades de leitura e escrita que, no entanto, são insuficientes para o nível de letramento exigido para o 9º ano.

Ademais, 22% dos alunos encontram-se no nível insuficiente de proficiência em Língua Portuguesa. As habilidades de leitura e escrita desses educandos são compatíveis com as habilidades exigidas para o 5º ano, apresentando pouquíssima aprendizagem. Isso significa que 78% dos alunos que terminam o ensino fundamental em escolas públicas não conseguem alcançar o

4 Dados acessíveis em www.ipm.org.br / Acessado em 13 nov. 2013.

5 Dados acessíveis em www.qedu.org.br, <http://inep.gov.br> / Acesso em 15 nov. 2013.

estágio adequado de proficiência em Língua Portuguesa nesta série, ou seja, não adquirem as habilidades mínimas de leitura e escrita necessárias para prosseguir com os estudos. Os educandos que finalizam o ensino básico apresentam uma notável defasagem nas habilidades de leitura e escrita necessárias a essas séries, terminam o ciclo escolar sem desenvolver as capacidades mínimas de leitura e escrita.

O livro didático (LD) representa um dos principais elementos nas práticas de letramento desenvolvidos nas escolas brasileiras (BATISTA, 1999). Trabalhos como os de Rojo (2003) e Dionisio (2005) mostram que o livro didático é usado como guia estruturador do trabalho pedagógico desenvolvido nas salas de aula das escolas públicas. Sendo assim, observa-se que o ensino de Língua Portuguesa é desenvolvido nas escolas com base na proposta do livro didático adotado. Contudo, perguntamos: Qual o papel do livro didático no processo de ensino-aprendizagem? Qual o papel deste material no processo de aquisição da linguagem escrita como um instrumento cultural de interação social? Como o livro didático ajuda o educando a compreender e produzir comunicação escrita de maneira adequada? Os livros didáticos de Língua Portuguesa aprovados pelo PNLD apresentam propostas de produção textual que favorecem a apropriação da linguagem escrita como um instrumento histórico e cultural de interação social e a assimilação da função social da escrita?

Foram essas as principais questões que orientaram esta pesquisa. A escolha pelo tema resultou da experiência adquirida após anos de magistério no ensino de língua. Ao longo desses anos, questões relacionadas com o uso do livro didático de Língua Portuguesa (LDLP) foram adquirindo relevância como um dos materiais mais usados pelo professor em sala de aula, além de ser uma das principais fontes de leitura de grande parte dos alunos de escola pública. Surgiu daí a inquietação por melhor compreender o papel do LDLP na aquisição da escrita como um meio de comunicação necessário em uma sociedade letrada.

Esta pesquisa teve como objeto de estudo três coleções de livros didáticos de Língua Portuguesa, aprovados pelo PNLD/2014, os quais são usados na educação básica – Fundamental II (6º ao 9º ano) – de escolas públicas: *Português Nos Dias De Hoje*; *Português: Uma Língua Brasileira*; e, *Perspectiva*

Língua Portuguesa. Tendo em vista as justificativas apresentadas, propusemos a realizar um estudo acerca das atividades de produção escrita contidas nestes livros didáticos, formulando para isso o objetivo central a seguir:

- Investigar as orientações sobre a produção textual dos livros didáticos de Língua Portuguesa aprovados pelo PNLD 2014, procurando discutir seu papel no processo de aquisição da linguagem escrita como um instrumento cultural de expressão e interação social.

Os objetivos específicos foram:

- Refletir sobre o uso do livro didático de Língua Portuguesa no processo de aquisição da linguagem escrita como instrumento de interação social; e:
- Discutir a importância das atividades de produção textual como um meio de favorecimento do uso da linguagem escrita como uma prática sociocultural de expressão e interação.

Para atingir os objetivos pretendidos, este estudo buscou entender o sentido dos livros didáticos enquanto recurso para o ensino da produção escrita como um instrumento cultural de interação social. Este trabalho centrou-se na análise, principalmente, de três elementos do livro didático de Língua Portuguesa:

1. a concepção de linguagem exposta no manual do professor;
2. as atividades de compreensão leitora;
3. as atividades de produção textual para o ensino-aprendizagem da escrita.

Para realizar a análise, optou-se pela pesquisa qualitativa, na forma de pesquisa documental. De forma geral, a triangulação de análise ficou embasada na perspectiva teórica, na análise do livro didático e na reflexão sobre o ensino da língua. A opção por uma metodologia qualitativa ocorreu por esta proporcionar uma análise interpretativista que busca compreender os comportamentos em seu meio social, sendo os documentos uma fonte de informações acerca do objeto estudado.

Quanto ao objeto do estudo empírico, a triangulação ficou estruturada na concepção de linguagem, nas atividades de leitura e nas atividades de escrita, concomitante com os objetivos específicos aqui delineados.

Toda reflexão relacionada a este estudo baseia-se na compreensão de que a linguagem é de natureza social que se constrói a partir de uma necessidade do ser humano. Consideramos a produção textual como uma atividade enunciativa, isto é, uma prática social de interação comunicativa, o que significa que é

uma atividade verbal, a serviço de fins sociais e, portanto, inserida em contextos mais complexos de atividades; trata-se de uma atividade intencional em que o falante, em conformidade com as condições sob as quais o texto é produzido, empreende, tentando dar a entender seus propósitos ao destinatário através da manifestação verbal; é uma atividade interacional, visto que os interactantes, de maneiras diversas, se acham envolvidos na atividade de produção textual (KOCH, 1998, p. 22).

Este estudo se fundamenta na teoria de Vygotsky (2007 e 2008) e em Bakhtin (1997 e 2009) acerca da linguagem, perpassando os estudos sobre o ensino de língua segundo a perspectiva do letramento: Soares (1998, 2002 e 2010), Ribeiro (2003), Rojo (2009) e Kleiman (2006). A pesquisa foi estruturada em quatro capítulos.

O Capítulo I apresenta um pequeno diagnóstico do ensino de Língua Portuguesa no Brasil e a base teórica acerca da linguagem e do letramento que fundamentam esta proposta de trabalho. Assim, pretende-se compreender o uso da linguagem em sua função social.

No Capítulo II, situa-se o papel do LDLP no ensino da escrita e as políticas de análise dos LD. Também são apresentadas as categorias de análise postas por este estudo.

O Capítulo III expõe a descrição da pesquisa e a identificação das coleções de livros didáticos de Língua Portuguesa analisadas. Neste capítulo também é apresentado a análise e interpretação dos dados.

No Capítulo IV, são apontados as conclusões do estudo e algumas proposições que podem contribuir para o aprimoramento do ensino da escrita.

Capítulo I – Perspectivas teóricas sobre a produção textual

É sabido que o domínio da linguagem representa uma condição essencial para o bom desempenho dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem, entretanto, a dificuldade de pessoas escolarizadas em usar adequadamente a linguagem escrita em distintas situações comunicativas é um fato notório.

Na tentativa de compreender a causa dessa dificuldade e o desejo de contribuir com os docentes e discentes no processo de apropriação da modalidade escrita da linguagem, este capítulo foi construído no intuito de fazer uma reflexão sobre o tema como um todo, apresentando elementos considerados essenciais a sua fundamentação teórica e subsidiadores dos demais capítulos. Para esse fim, é apresentado um pequeno diagnóstico do ensino da linguagem escrita no Brasil, os posicionamentos teóricos de Bakhtin e Vygotsky acerca do uso da linguagem como uma prática social de interação e a importância da educação linguística na perspectiva do letramento.

1- O ensino da linguagem escrita no contexto do letramento – um diagnóstico

A linguagem é o principal instrumento da cultura pelo qual as pessoas desenvolvem as formas próprias de pensar, sentir e agir, as quais caracterizam as diferentes realidades de uma comunidade linguística, contudo, nós, profissionais da educação que atuamos no ensino de Língua Portuguesa, constatamos crescentes deficiências dos alunos em relação ao uso da linguagem escrita – leitura e produção textual – em todos os níveis do ensino (fundamental, médio e superior).

Ser capaz de comunicar-se adequadamente em diferentes contextos dessa sociedade é uma necessidade fundamental para o convívio social em uma sociedade cada vez mais simbólica. Para isso, é preciso que as pessoas sejam capazes de compreender, respeitar e adequar-se às normas linguísticas, sociais e culturais para a produção de um discurso tanto na fala como na escrita. É necessário que um indivíduo conheça não somente a gramática da língua (sintaxe, fonética,

ortografia), mas, principalmente, seja capaz de usar a linguagem para atuar sobre o mundo. Infelizmente, um grande número de pessoas escolarizadas apresentam grandes dificuldades em empregar a linguagem escrita adequadamente em diferentes situações vividas quotidianamente.

Para Cunha (2010), muitas instituições educativas estão passando por “uma crise epistemológica em seu papel social como fonte de saberes” (CUNHA, 2010, p. 131). Apesar das atividades humanas estarem cada vez mais inovadoras, a educação escolar ainda apresenta lacunas no processo de ensino-aprendizagem da linguagem escrita, formando uma geração de indivíduos incapazes de usar a leitura e a escrita de maneira adequada (CUNHA, 2010).

É papel da escola ensinar a linguagem escrita em um contexto letrado, ou seja, considerando as práticas de leitura e de escrita vivenciadas no dia a dia, tanto na escola como fora do ambiente escolar (CUNHA, 2010; ARAÚJO e NEVES, 2014). Segundo esses autores, é preciso que os aprendizes sejam capazes de usar a tecnologia da escrita de forma adequada em suas diferentes funções sociais, em contextos discursivos distintos. Todavia, apesar do conceito de letramento apresentar-se como algo evidente para os professores de língua, em muitas ocasiões as atividades de leitura e produção escrita apresentadas aos alunos são práticas vazias, isto é, atividades desvinculadas da função social da escrita (CUNHA, 2010). Pois, “assim colocadas, essas práticas não permitem a aproximação entre as habilidades de enunciação e o cotidiano escolar. Os alunos não reconhecem a utilidade dessas 'obrigações escolares' nem como inserir-se na sociedade contemporânea através da função da leitura e da escrita” (Idem, p. 130).

Analisando esse quadro, Rojo (2009) afirma que o ensino de linguagem no Brasil encontra-se em colapso. Segundo ela, as escolas brasileiras, públicas e privadas, focam o ensino da linguagem no estudo somente de regras gramaticais, deixando de lado a riqueza significativa da linguagem em seus vários contextos. As habilidades de interpretação, e posicionamento crítico e reflexivo e a capacidade de promover soluções não são desenvolvidas nos educandos.

Embora o PISA seja mais um instrumento de regulação (CARVALHO, 2009) do que propriamente de avaliação, vale salientar que no exame de 2000, sobre letramento, os alunos brasileiros próximos do final da escolaridade

obrigatória (15 anos) foram os últimos colocados, dentre os estudantes de 32 países industrializados (ARAÚJO e NEVES, 2014). O baixo rendimento dos discentes brasileiros indica que estes não possuem as habilidades de leitura e escrita necessárias para enfrentar os desafios do conhecimento nas sociedades contemporâneas (ARAÚJO e NEVES, 2014). Para os autores, o Sistema Nacional de Avaliação Básica (SAEB) também apresenta resultados insatisfatórios com relação ao letramento de nossos aprendizes. Estes, concluem a primeira etapa do ensino fundamental apresentando grandes dificuldades em: “localizar informações explícitas e implícitas de um texto, fazer inferências, identificar o tema, a tese e relações de causa e consequência” (ARAÚJO e NEVES, 2014, p 48).

O mesmo pode ser dito a respeito dos alunos que concluem o ensino médio, uma vez que esses demonstram dificuldades em usar as habilidades de letramento. Os estudantes concluem essa etapa da educação acreditando que todos os sentidos encontram-se prontos no texto, não obtendo êxito quando precisam construir o significado. Apresentam sérias dificuldades em problematizar, analisar, refletir e elaborar respostas que não estejam prontas para ser copiadas (SILVA e VIEIRA, 2014).

De acordo com Silva (2014), existem lacunas no processo de ensino-aprendizagem da escrita, já que esse configura-se como uma atividade que tem como objetivo o estudo apenas de aspectos formais da linguagem, tornando-se algo inexpressivo e artificial. Esse tipo de ensino pouco contribui para a formação de um cidadão letrado. O aprendiz não consegue estabelecer uma relação de sentido entre a escrita e a vida cotidiana, não consegue perceber a escrita como uma prática de interação social, uma prática dialógica (SILVA, 2014).

O ensino é uma atividade que ocorre por meio da mediação (VYGOTSKY, 2007 e 2008; ARAÚJO e NEVES, 2014). Sendo assim, o professor exerce um papel fundamental no processo de letramento. Esse deve proporcionar ao discente boas condições de leitura e escrita, visto que é na escola que ocorre a aproximação de grande parte dos aprendizes com a linguagem escrita. Somente assim, nossos estudantes poderão atuar de forma competente diante de uma sociedade letrada (ARAÚJO e NEVES, 2014).

É impossível dissociar a linguagem da comunicação, da interação

dialógica (SILVA, 2014; BAKHTIN, 1997 e 2009). Ao considerar essa proposição concordamos com Silva (2014) quando afirma que a educação linguística deve considerar a escrita como uma prática social. A escola deve promover a inserção do educando no mundo da escrita de modo que este perceba os usos da linguagem escrita como práticas socioculturais (SOARES, 2003; TÁPIAS-OLIVEIRA, 2010), portanto interativas e dialógicas.

Ensinar a linguagem escrita no contexto do letramento significa permitir que o estudante participe das práticas legitimadas, isto é, socialmente valorizadas de escrita. Não é proporcionar somente a aquisição de um conjunto de signos e de um sistema, “mas também de um modo de ser, de vir a ser, de um saber fazer pela e na língua” (TÁPIAS-OLIVEIRA, 2010, p. 20). É garantir a aquisição de competências que ajudarão na busca e na aprendizagem de novos conhecimentos e, assim, assegurar a participação na sociedade atual, possibilitando o exercício da cidadania.

2- Duas orientações teóricas: Bakhtin e Vygotsky

Tanto a teoria de Bakhtin como a de Vygotsky considera o homem como um ser substancialmente social e histórico (FREITAS, 2003). Essa característica do ser humano faz com que sua existência dependa do outro, ou seja, é na relação que estabelece com o outro que o homem assume-se enquanto sujeito. Essa relação é uma atividade prática intermediada pela linguagem (FREITAS, 2003) e, por isso, esses dois teóricos defendem o uso da linguagem enquanto uma prática social e não apenas como um conjunto vazio de formas normalizadas.

2.1- Bakhtin

O princípio unificador da concepção de linguagem defendida por Bakhtin é o dialogismo (FREITAS, 2003; FIORIN, 2011). A linguagem consiste em um fenômeno social de interação verbal que se concretiza por meio da enunciação, do diálogo. “A enunciação, compreendida como a réplica do diálogo social, é a unidade de base da língua” (BAKHTIN, 2009, p. 16).

A linguagem, em qualquer uma de suas esferas de comunicação é naturalmente dialógica e polifônica, visto que o diálogo constitui-se das vozes não só do enunciador, mas também as vozes de outros enunciadores, da comunidade, de todo um contexto social (BAKHTIN, 2009). O dialogismo é um fenômeno natural a todo discurso, uma vez que a linguagem em uso representa um evento social concreto e vivo.

Esta concepção está além da linguística estrutural, para a qual a língua é interpretada como um conjunto estruturado de signos que exprime ideias, podendo ser comparada à escrita, e a linguagem como um sistema multifacetado da expressão psíquico-comunicativa do sujeito (SAUSSURE, 2006). O conceito bakhtiniano não concebe a linguagem como instrumentos, mas como a própria capacidade de interação discursiva. Como prática social é uma ação orientada com finalidade específica em distintos grupos sociais, portanto, ideologicamente determinada. De acordo com Bakhtin (2009), é impossível separar a linguagem de seu conteúdo ideológico, ou seja, de tudo relacionado à vivência de um indivíduo. Como diz o filósofo russo:

Todo signo é ideológico, a ideologia é um reflexo das estruturas sociais; assim, toda modificação da ideologia encadeia uma modificação da língua. A evolução da língua obedece a uma dinâmica positivamente conotada, ao contrário do que afirma a concepção saussuriana. (BAKHTIN, 2009, p. 15)

A linguagem, por ser de natureza social, obedece à leis externas, não podendo ser analisada e estudada como um sistema sincrônico e abstrato de normas linguísticas (BAKHTIN, 2009). Para entender o fato linguístico é preciso inseri-lo no contexto social como um fato de linguagem (FREITAS, 2003). Ante isto, é possível afirmar que o ensino de língua deve estar além da forma como a escrita é concebida pelas instituições responsáveis pelo seu ensino formal, a escola, já que:

[os] indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal; ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar. [...] Os sujeitos não “adquirem” sua língua materna; é nela e por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência. (BAKHTIN, 2009, p. 111)

A escola é a instituição formal responsável pela apropriação da cultura, é o principal lugar de apropriação da linguagem e domínio dos processos comunicativos. Isto vai além do processo de alfabetização e dos componentes curriculares do conhecimento, uma vez que esta apropriação precisa ser contextualizada e interativa. Pois, para Bakhtin (2009),

a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (BAKHTIN, 2009, p. 127 – grifos do autor).

Segundo esta concepção são os enunciados que são dialógicos e não as unidades da língua, ou seja, “um sistema abstrato de formas linguística” (sons, palavras, oração). Os enunciados são as unidades reais de comunicação.

Assim, na prática viva da língua, a consciência linguística do locutor e do receptor nada tem a ver com um sistema abstrato de formas normativas, mas apenas com a linguagem no sentido de conjunto dos contextos possíveis de uso de cada forma particular. Para o falante nativo, a palavra não se apresenta como um item de dicionário, mas como parte das mais diversas enunciações dos locutores A, B ou C de sua comunidade e das múltiplas enunciações de sua própria prática linguística (BAKHTIN, 2009, p.98).

Nesta concepção o uso da língua não se resume à simples exteriorização do pensamento ou transmissão de informação, mas, por ter um caráter dialógico é um meio de agir sobre o interlocutor, de se dirigir ao outro e estabelecer com ele trocas significativas. E como o principal meio de acesso à cultura, o uso interativo da linguagem permite ao indivíduo participar ativamente de uma sociedade, tanto na apreensão dos saberes existentes quanto na representação que faz-se dessa realidade, influenciando a construção de novos saberes. Falando sobre sua importância, Souza (2013, p. 21 – grifo do autor) diz que: “*É na linguagem, e por meio dela, que construímos a leitura da vida e de nossa própria história*”. Ou seja, o uso que o homem faz da linguagem nas interações

sociais lhe permite transformar a realidade e também ser transformado por ela, dependendo do papel que assume na construção de sua realidade histórica. Daí a importância de um papel ativo e eficaz em uma sociedade letrada, isto é, uma sociedade que tem a linguagem escrita (leitura e escrita) como instrumento de manifestação cultural.

A linguagem é o que caracteriza e marca o homem (SOUZA, 2013), principalmente em suas relações sociais. Isto faz com que este dificilmente escape das relações de poder estabelecidas no meio social. Ela constitui o sujeito e a própria realidade, isto é, a história e a cultura, portanto estabelece uma relação inevitável com o poder. Daí ser fundamental compreender o aspecto dialógico da linguagem, tomado no sentido da interação com o outro, do compartilhamento e da troca discursiva, como princípio ontológico e político. As vozes discursivas são construídas a partir das relações de poder e, através do enunciado, evidenciam os interesses, os posicionamentos e as preferências de um grupo, de uma classe ou um determinado tempo.

Para Bakhtin, é clara a ideia de que é através da linguagem que um indivíduo entra em contato com o conhecimento construído historicamente, com a bagagem cultural acumulada pelo homem no decorrer da história da humanidade. Essa apropriação de conhecimentos ocorre por diversos meios, ou seja, desde as atividades endoculturativas tribais (BRANDÃO, 1981) até as formas mais elaboradas de ensino, como o domínio da linguagem escrita. Os saberes se encontram em processos de interação dialógica. E entender a linguagem para além dos estudos linguísticos é entendê-la como enunciado, diálogo e interação do sujeito com sua realidade, sendo a palavra diálogo entendida como “toda interação verbal, de qualquer tipo que seja” (BAKHTIN, 2009, p. 127).

No decorrer da vida cotidiana o indivíduo perpassa diversos campos de atividades, em diferentes posições sociais como produtores ou receptores de discursos. Segundo Bakhtin (1997), cada esfera de atividade humana é um meio de circulação de discursos, de utilização da linguagem tanto em sua modalidade oral como escrita. Cada esfera de utilização da linguagem realiza seus modelos relativamente estáveis de enunciados, como, por exemplo, na esfera jornalística onde circulam textos de notícia, reportagem e entrevista. Estes modelos

relativamente estáveis de enunciados são conhecidos como gênero textual.

A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua — recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais —, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolúvelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação (BAKHTIN, 1997, p. 280).

Conforme Schneuwly e Dolz (1999, p. 5), “é o gênero que é utilizado como meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares – mais particularmente, no domínio do ensino da produção de textos orais e escritos”. O gênero textual é um elemento histórico totalmente ligado à vida sociocultural cujo objetivo é ordenar as atividades comunicativas do cotidiano de uma comunidade, portanto, não pode ser usado sem considerar seu contexto comunicativo, sem dar a devida importância a sua natureza social e ideológica. Ao considerar a teoria de Bakhtin, é possível afirmar que o uso do gênero textual no ensino de língua não deve reduzir-se simplesmente a um recurso para o estudo de teoria gramatical. O trabalho com gêneros textuais deve explorar todo o contexto sociocomunicativo no qual está inserido, pois, somente assim representará uma situação concreta de comunicação.

2.2- Vygotsky

A linguagem constitui uma preocupação central nos estudos de Vygotsky, o qual a considera em seu aspecto funcional, interativo, e não apenas como um sistema linguístico de estruturas abstratas. (FREITAS, 2003). Para ele, o sujeito constitui-se no convívio social, ou seja, nas relações socioculturais. Esta relação se dá por intermédio da linguagem em razão desta ter a comunicação, o intercâmbio social como função fundamental (VYGOTSKY, 2008). Segundo Vygotsky, “a transmissão racional e intencional de experiência e pensamento a outros requer um sistema mediador, cujo protótipo é a fala humana, oriunda da

necessidade de intercâmbio durante o trabalho” (VYGOTSKY, 2008, p. 07).

A comunicação humana só ocorre porque o pensamento representa uma realidade conceitualizada (VYGOTSKY, 2008), isto é, a verdadeira comunicação pressupõe uma generalização, precisa de significado. Este “é um fenômeno da fala: palavras sem significados são apenas um som vazio. É um fenômeno do pensamento: o significado de cada palavra é uma generalização, um conceito, que por sua vez são atos do pensamento” (FREITAS, 2003, p.94). O pensamento verbal concretiza-se no significado, quer dizer, palavra e pensamento unem-se em pensamento verbal (VYGOTSKY, 2008). A linguagem é o meio pelo qual o pensamento é esclarecido, é através dela que o ato de pensar e a verbalização linguística são objetivados, concretizam-se tanto na expressão oral como na expressão escrita (VYGOTSKY, 2008; RIBEIRO, 2007).

A linguagem possui uma função social e comunicativa. É por meio dela que uma pessoa entra em contato com o mundo que a cerca, adquire conhecimentos e conceitos. É ela que propicia ao homem a apropriação da experiência construída no decorrer da história social. É a interação social, “da qual a linguagem é expressão fundamental” (FREITAS, 2003, p.98), que constrói a identidade de um indivíduo, uma vez que, como um ser social o homem somente constitui-se como sujeito quando está em contato com o outro. É mediante a relação estabelecida no meio social que uma pessoa formula conceitos e adquire consciência de sua existência no mundo, assim sendo, a construção do sujeito e de sua consciência representa uma construção social.

Ao mesmo tempo que a linguagem exerce sua função de interação social, ela também representa uma condição indispensável para o desenvolvimento mental de uma pessoa, em razão de atuar como organizadora e planejadora do pensamento. A linguagem constitui “o mais importante esquema de mediação do comportamento humano” (FREITAS, 2003, p.99), já que as funções psíquicas superiores são formadas em sua apropriação. “Todas as funções psíquicas superiores são processos mediados, e os signos constituem o meio básico para dominá-las e dirigi-las” (VYGOTSKY, 2008, p. 70). Dessa forma, as funções mentais superiores representam o resultado da comunicação (FREITAS, 2003), e para Vygotsky (2008), a consciência e as funções superiores formam-se mediante a

relação que um sujeito estabelece com o outro, nas circunstâncias vivenciadas em um contexto sociocultural.

Vygotsky vincula a formação das funções psíquicas de um indivíduo à apropriação do conhecimento acumulado no decorrer do desenvolvimento humano, à formulação de conceitos. Esta apropriação é mediada pelas relações interpessoais estabelecidas em um contexto social. E um dos principais mediadores na construção de conceitos é a educação, ou seja, o ensino que se realiza por intermédio de adultos ou companheiros mais experientes. Nesse sentido, o aprendizado pode preceder ao desenvolvimento (VYGOTSKY, 2008). O desenvolvimento cognitivo, isto é, o desenvolvimento das funções psicológicas é o resultado do conteúdo a ser apropriado nas relações decorrentes do processo de educação e ensino.

A criança vai se desenvolvendo à medida em que, orientada por adultos ou companheiros, se apropria da cultura elaborada pela humanidade. Assim, o desenvolvimento se processa e se produz no processo de educação e ensino, constituindo ambos uma unidade indissolúvel (FREITAS, 2003, p. 101).

Nessa perspectiva, a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças estão inter-relacionados desde o nascimento (VYGOTSKY, 2007 e 2008). Quando a criança inicia a educação escolar já vivenciou diversas experiências em contato com as pessoas de seu universo sociocultural. Ela “adquire certos hábitos e habilidades numa área específica, antes de aprender a aplicá-los consciente e deliberadamente” (VYGOTSKY, 2008, p. 126). Esse tipo de aprendizagem corresponde aos conceitos espontâneos que são construídos em decorrência da experiência cotidiana. O aprendiz usa os conceitos espontâneos sem estar conscientes deles, em virtude desta consciência, ou seja, “a capacidade de defini-los por meio de palavras, de operar com eles” (FREITAS, 2003, p. 102) somente torna-se possível após a aquisição dos conceitos científicos. Para Vygotsky,

o emprego da palavra é parte integrante dos processos de desenvolvimento, e a palavra conserva a sua função diretiva na formação dos conceitos verdadeiros, aos quais esses processos conduzem (VYGOTSKY, 2008, p. 101).

A apropriação dos conceitos científicos perpassa os conceitos espontâneos. A escola representa papel fundamental no desenvolvimento de conceitos, sendo a aprendizagem escolar uma das principais fontes de condução dos conceitos espontâneos aos conceitos científicos, os quais podem ser construídos pelo próprio educando. Segundo Vygotsky,

[o] aprendizado é uma das principais fontes de conceitos da criança em idade escolar, e também uma poderosa força que direciona o seu desenvolvimento, determinando o destino de todo o seu desenvolvimento mental (VYGOTSKY, 2008, p. 107).

A formação dos conceitos científicos está diretamente relacionada com a aprendizagem escolar, em especial com o processo de ensino-aprendizagem da linguagem. Esta é parte integrante do desenvolvimento sociocultural do homem cuja expressão se dá tanto na oralidade como na escrita, constituindo uma mediação necessária no processo de ensino-aprendizagem (RIBEIRO, 2007).

A escrita, para Vygotsky (2007), é um instrumento que exerce papel fundamental no desenvolvimento cultural de uma pessoa. Ela é uma função linguística “que difere da fala oral tanto na estrutura como no funcionamento” (VYGOTSKY, 2008, p. 123). A oralidade é adquirida por uma criança de forma espontânea, possui um interlocutor concreto e presente, e corresponde a uma necessidade imediata de interação do indivíduo. A escrita é uma atividade conscientemente dirigida, tem que ser ensinada, o interlocutor encontra-se ausente e não atende a necessidade de comunicação da criança. “Os motivos para escrever são mais abstratos, mais intelectualizados, mais distantes das necessidades imediatas” (VYGOTSKY, 2008, p. 123).

O estudo da linguagem em sua modalidade escrita é de grande importância para o desenvolvimento mental de uma pessoa. Apesar da criança já dominar, de certa forma, a gramática da sua língua muito antes de começar a frequentar uma instituição escolar o seu estudo é de extrema importância em razão desse relativo domínio ser inconsciente, “adquirido de forma puramente estrutural, tal como a composição fonética das palavras” (VYGOTSKY, 2008, p. 125). É somente por intermédio do aprendizado da escrita que a criança toma consciência do que está fazendo e passa a usar suas habilidades conscientemente. O aprendizado da

escrita proporciona a construção das funções psicológicas superiores, ajudando a criança em seu desenvolvimento.

Em uma sociedade letrada a linguagem escrita é o instrumento cultural que fomenta o desenvolvimento sociocultural de um indivíduo ao proporcionar-lhe acesso a toda experiência histórica cultural da humanidade, cujo registro encontra-se sobretudo de forma escrita. O homem da sociedade contemporânea é basicamente leitor e escritor. A linguagem escrita constitui o mundo do qual faz parte. Apropriar-se desta linguagem e fazer uso dela de maneira adequada assegura a esse indivíduo a possibilidade de participação na sociedade do conhecimento, proporcionando-lhe a condição de maior acesso à cidadania, considerando aqui o aspecto da linguagem. O domínio da escrita (leitura e produção textual) é um fator essencial para o bom desempenho de um indivíduo, não só em suas atividades escolares, mas também em todas as suas atividades fora da escola, uma vez que a escrita está inserida no contexto sócio-cultural dos envolvidos.

Vygotsky (2007) critica o ensino da escrita como uma atividade motora desconexa da realidade, fora de sua função social. Apesar de sua importância para o desenvolvimento de um indivíduo, boa parte das escolas, desde a sua época até a atualidade, não dá a devida atenção ao processo de aquisição da escrita. Analisando o contexto de sua época, o autor diz: “Ensinam-se as crianças a desenhar letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. Enfatiza-se de tal forma a mecânica do ler o que está escrito que se acaba obscurecendo a linguagem escrita como tal” (VYGOTSKY, 2007, p. 125). E até hoje o ensino de linguagem continua a destacar o aspecto técnico da escrita, deixando a linguagem escrita viva e interativa em um segundo plano, levando o aprendiz a formar um sentido inadequado à função da escrita, conforme afirma Mello (2010).

O processo de aquisição da linguagem escrita (leitura e escrita) não constitui fator natural e/ou espontâneo do desenvolvimento social e humano. A escrita precisa ser desenvolvida por meio de um mediador, neste caso o professor. Capacidades como o domínio da leitura e da produção escrita, e o prazer de praticá-las são adquiridos socialmente. A linguagem escrita como prática social de uma pessoa está relacionada ao modo como este indivíduo interage com a escrita como um instrumento para estabelecer a comunicação. Como afirma Vygotsky, “os fatores

essenciais que explicam a influência do meio sobre o desenvolvimento psicológico das crianças e sobre o desenvolvimento de sua personalidade consciente são suas experiências emocionais” (VYGOTSKY, 1994, p. 339 apud MELLO, 2010, p. 331). Relacionando essa afirmação com a escrita, pode-se dizer que é a forma como uma pessoa percebe e vivencia as situações em que entram em contato com a escrita que produzirá o sentido da linguagem escrita para essa pessoa.

Em razão disso concordamos com Vygotsky (2007) quando afirma que a criança deve apropriar-se da linguagem escrita como uma atividade vital e necessária ao seu desenvolvimento, pois

uma necessidade intrínseca deve ser despertada nelas, e a escrita deve ser incorporada a uma tarefa necessária e relevante para a vida. Só então poderemos estar certos de que ela se desenvolverá não como hábito de mãos e dedos, mas como uma forma nova e complexa de linguagem (VYGOTSKY, 2007, p. 144).

Na sociedade do conhecimento a criança entra em contato com a escrita muito cedo. O processo de apropriação da linguagem escrita se inicia com essa interação social que logo se estabelece entre a criança e a linguagem escrita. Portanto, é necessário que o mediador entre a criança e a escrita esteja provido de recursos para que o processo de apropriação desta linguagem não ocorra de forma alienante, isto é, de forma estrutural e mecânica, deixando em segundo plano sua função social, ou seja, não fornecendo ao aprendiz as condições necessárias para que este reconheça a escrita como um instrumento cultural de expressão, interação social e realização humana.

[O] ensino tem de ser organizado de forma que a leitura e a escrita se tornem necessárias às crianças. Se forem usadas apenas para escrever congratulações oficiais para os membros da diretoria da escola ou para qualquer pessoa que o professor julgar interessante (e sugerir claramente para as crianças) então o exercício da escrita passará a ser puramente mecânico e logo poderá entediar as crianças; suas atividades não se expressarão em sua escrita e suas personalidades não desabrocharão. A leitura e a escrita devem ser algo que a criança necessite (VYGOTSKY, 2007, p. 143).

Quando as vivências da criança não possibilitam o uso da escrita como uma necessidade real e necessária de comunicação no cotidiano, a linguagem

é tomada de forma instrumental e mecânica. É por intermédio das experiências vivenciadas que os aprendizes constroem um conceito sobre a escrita e, por conseguinte, estabelecem um sentido para este tipo de linguagem. É este sentido, e não meramente o instrumental, que institui a motivação necessária para o educando realizar atividades relacionadas com a leitura e a escrita.

A aquisição da linguagem escrita deve partir de situações vivenciadas pelo aprendiz para que esta assuma um papel de importância na vida da criança e não seja somente uma imposição externa feita por alguém. É preciso que o processo de aquisição da linguagem escrita ofereça ao educando um sentido real e prático para sua vida e não seja somente um requisito a cumprir.

Ao longo de sua história de contato com a escrita, quando vive ou testemunha situações em que a escrita é utilizada pelas pessoas – em sua função social (como cultura escrita) ou apenas em seu aspecto técnico (como hábito motor) -, dependendo do lugar que ocupa nessa relação e da vivência que estabelece com esse instrumento cultural, a criança forma para si um sentido do que seja a escrita (MELLO, 2010, p.333).

A linguagem escrita deve ser significativa para a criança e satisfazer sua necessidade natural de interação e comunicação, deve estar vinculada a seu cotidiano como algo vital. O ensino da escrita deve tornar-se um processo natural no qual o educando incorpore o seu uso como uma atividade importante e básica para a vida, como uma forma de linguagem necessária para a prática sociocultural. Assim, a criança se envolve no mundo da escrita como uma etapa natural de seu desenvolvimento e não como um treinamento técnico imposto por alguém. Desta forma a aprendizagem da linguagem escrita atenderá às verdadeiras necessidades do desenvolvimento da criança e passará a fazer parte de sua vida como algo que lhe é essencial.

É preciso que se ensine a linguagem escrita nas escolas e não somente a escrita das letras (VYGOTSKY, 2007). Para isso é preciso que haja a compreensão de que a escrita não é somente uma habilidade motora, mas uma atividade cultural complexa que exige o desenvolvimento de habilidades cognitivas como a reflexão, a análise e a generalização. A aquisição da escrita deve proporcionar ao estudante o “desenvolvimento mental que lhe possibilite a formação

de conceitos, a apropriação do conhecimento e a formação do pensamento teórico-científico, que lhe dê autonomia para aprender” (RIBEIRO, 2007, p.46). O ensino de linguagem escrita deve estar além da cópia e memorização, deve proporcionar a compreensão da mensagem de um texto e a expressão por meio da produção escrita.

2.3- Bakhtin e Vygotsky: um diálogo

As abordagens teóricas de Bakhtin e Vygotsky acerca da linguagem apresentam pontos coincidentes. De acordo com Fernandes, Carvalho e Campos (2012, p. 96), esses teóricos “foram capazes de perceber o fundamento da natureza dialógica da experiência humana como elemento essencial para compreensão e transformação da realidade”. Para Freitas (2003, p. 157), eles “buscaram na linguagem a chave da compreensão para as principais questões epistemológicas que atravessam as ciências humanas e sociais.” Desse modo, podemos afirmar que Bakhtin e Vygotsky buscam compreender o ser humano como um sujeito social que tem a linguagem como elemento estruturador e construtor da cultura, da história da humanidade.

Tanto Vygotsky como Bakhtin não aceitaram as visões dicotômicas acerca da linguagem e buscaram um meio de solucioná-las ao considerar o homem como um ser sociocultural cuja existência se dá na relação com o outro, na interação dialógica. Em função disto a linguagem constitui uma questão central nos estudos desses dois pensadores. Ambos veem a linguagem como um elemento formador da consciência, ou seja, é por meio da mediação da linguagem que o significado e o sentido das coisas chegam ao homem. Eles distinguem o significado e o sentido do signo, da palavra, compreendendo sentido em seu aspecto contextual. Tanto na obra de um ou de outro é possível afirmar que:

[o] sentido de uma palavra é a soma de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência. A palavra adquire o seu sentido no contexto em que surge. O contexto dá à palavra um novo conteúdo. O sentido da palavra modifica-se de acordo com as situações e a mente de quem a utiliza (FREITAS, 2003, p. 97).

Para Vygotsky, o homem constitui-se como sujeito através da mediação da linguagem em suas relações sociais. É a linguagem que possibilita a formação do pensamento, a construção de conceitos, o desenvolvimento sociocultural de um indivíduo. A linguagem exerce papel fundamental na construção da consciência (FREITAS, 2003).

Bakhtin também entende que a linguagem constitui um elemento organizador da vida mental de uma pessoa, ou seja, representa um fator essencial na constituição da consciência e do sujeito (FREITAS, 2003). Até porque, para ele, a mediação da linguagem e as questões ideológicas, o diálogo, a interação com o outro representam papel significativo na construção da consciência e do pensamento, na constituição do sujeito sociocultural.

Ambos consideram “o homem como um ser expressivo e falante, criador de textos” (FREITAS, 2003, p. 159) e buscam compreender e elucidar os fenômenos linguísticos por meio de uma perspectiva social que concebe a linguagem de forma viva, interativa e produtiva, e não como um conjunto de normas descontextualizadas.

3- Letramento: a importância desse conceito

Tanto no ambiente acadêmico, como na mídia e no meio popular é consenso o que se discute sobre as dificuldades da escola brasileira em exercer a tarefa de alfabetizar e, principalmente, garantir a um indivíduo a sua participação efetiva nas práticas reais e concretas de leitura e escrita. No entanto, na atualidade muitos ainda se encontram “excluídos” da sociedade letrada dada a marginalidade de sua atuação neste meio (ROJO, 2009). A organização político-social-econômica da sociedade vigente impõe processos educativos e exige formas de conhecimentos que reproduzem a desigualdade no meio sociocultural (BRITTO, 2003), mantendo à margem os que não adquiriram as condições necessárias para utilizar a escrita como meio de interação social.

No Brasil, onde a organização político-social reproduz a hierarquização socioeconômica e, assim sendo, evidencia as desigualdades de acesso à escrita, o letramento passa a ser visto como uma necessidade para obter-

se o sucesso nas várias instâncias do meio social, uma necessidade para ter acesso ao poder, manipulá-lo e exercê-lo (KLEIMAN, 2006). E como a escola é o elemento indispensável para alcançar o letramento valorizado pela sociedade, a educação escolar é vista como uma possibilidade de ascensão social. É anseio popular a conquista da proficiência na leitura e na escrita nos dias atuais, o aumento do nível de escolaridade com qualidade. Todavia, é histórico neste país o processo de exclusão e fracasso na relação entre a escola e as camadas populares.

O ensino de Língua Portuguesa como disciplina somente foi introduzido oficialmente nos currículos do ensino secundário das escolas brasileiras no ano de 1838. De acordo com dados de Silva (2004), ao fim do século XVIII somente 0,5% das pessoas residentes no Brasil eram letradas. O primeiro censo oficial realizado no país, em 1872, mostra que somente 16,8% da população entre 6 e 15 anos frequentavam a escola, os 16,8% socioeconomicamente privilegiados. Dos 4.600.000 habitantes, menos de 12 mil terminavam o nível secundário e somente 8 mil chegavam à educação superior. Os dados estatísticos do IBGE do ano de 2000 mostram um avanço significativo de pessoas escolarizadas na última década do século XX. Em 1987, a escola atendia 82,3% de crianças e jovens entre 7 e 14 anos no ensino fundamental, apresentando crescimento de 10,6% no ano de 1997 (92,9%). O ensino médio também apresentou uma ampliação progressiva do acesso dos adolescentes ente 15 e 17 anos à escola, sendo um total de 52,6% no ano de 1987 e 73,3% em 1997. Deste percentual, 89% dos alunos foram atendidos pela escola pública. Contudo, no decorrer de quase todo o século XX, até meados de 1990, a educação escolar manteve uma relação de exclusão e de fracasso com a grande maioria da população do país. Somente cerca de 10% da população brasileira alcançava o nível de ensino superior. Na última década do século XX, a maior parte da população ainda trilhava uma trajetória de fracasso escolar e exclusão (ROJO, 2009). As camadas populares não tinham acesso a uma escolaridade de longa duração e de qualidade, isto é, uma escolaridade que pudesse ser tomada como “uma experiência significativa e rica” em termos de letramentos e de acesso à informação e ao conhecimento construído historicamente (ROJO, 2009).

No último decênio o Brasil conseguiu equiparar o número de

matrículas do ensino fundamental à população na faixa etária de 6 a 14 anos, o mesmo não aconteceu com o ensino médio cujo acesso ainda é inferior ao número de educandos que terminam o ensino fundamental⁶. Isto representa um avanço na conquista da educação básica, embora seja um avanço apenas em termos de garantias constitucionais (ROJO, 2009). É notório que a população tenha conquistado o acesso a vagas da educação básica na escola pública, entretanto, ainda não conquistou a escolaridade de mais longa duração e com qualidade no ensino. O percurso escolar ainda não corresponde a uma experiência significativa em termos de *letramento*, pois não garante o domínio da leitura e da escrita para que um indivíduo possa atuar conscientemente e criticamente em seu universo social.

“Em sociedades tecnológicas, industrializadas, a escrita é onipresente” (KLEIMAN, 2006, p. 07). Ela é parte integral de todos os momentos da vida cotidiana e apresenta-se como um modo totalmente familiar de significar a realidade, sendo completamente natural e passando despercebido para aqueles que compõem os grupos letrados. Para um sujeito letrado, usar a escrita em suas atividades cotidianas representa somente mais uma maneira de comunicar-se em ambientes sociais distintos, é apenas mais um modo de atuar sobre o meio, não representando grandes esforços na realização de atividades de leitura e escrita.

O mesmo não acontece com o grande número de brasileiros que possuem um baixo nível de alfabetismo. Para este grupo realizar atividades simples como escrever um bilhete ou uma lista de compras, ou buscar informações em jornais, revista e livros, e fazer uso delas representa verdadeiros obstáculos. Consequentemente, não ser capaz de envolver-se ativamente com a leitura e a escrita nas diferentes práticas sociais assegura a marginalidade deste grupo na sociedade letrada.

Fazer uso da cultura escrita representa mais um meio de desenvolvimento mental, social e cultural. Adquirir as habilidades de leitura e escrita levam uma pessoa a ser mais participativa e responsável socialmente.

6 Censo escolar da educação básica 2013 – resumo técnico. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2013.pdf>. Acesso em 10/02/2015.

Quanto maior a participação do sujeito na cultura escrita, maiores serão, entre outras coisas, a frequência de utilização de textos escritos, de realização de leitura autônoma, de interação com discursos menos contextualizados e mais autorreferidos, a convivência com domínios de raciocínio abstrato, a produção de textos para registro, comunicação ou planejamento. Em resumo, maiores serão a capacidade e as oportunidades do sujeito de realizar tarefas que exijam controle, inferências diversas e ajustes constantes. Por isso pode-se dizer que participar da sociedade de escrita implica conhecer e poder utilizar os objetos e discursos da cultura escrita, o que implica deter a informação, saber manipulá-la e inseri-la em universos referenciais específicos (BRITTO, 2003, p. 50-51).

A esta altura, vale dizer que a definição de alfabetismo e/ou letramento tem sofrido mudanças no decorrer do tempo, uma vez que esta concepção exprime as aspirações do meio social. Segundo Soares,

à medida que o analfabetismo vai sendo superado, que um número cada vez maior de pessoas aprende a ler e a escrever, e à medida que, concomitantemente, a sociedade vai se tornando cada vez mais centrada na escrita (cada vez mais grafocêntrica), um novo fenômeno se evidencia: não basta aprender a ler e a escrever. As pessoas se alfabetizam, aprendem a ler e a escrever, mas não necessariamente incorporam a prática da leitura e da escrita, não necessariamente adquirem competência para usar a leitura e a escrita, para envolver-se com as práticas sociais de escrita (SOARES, 1998, p. 45-46).

Apesar das mudanças sofridas em seu percurso histórico, é consensual que a ideia de letramento exprime situações cotidianas de interação verbal – leitura, escrita e oralidade – em diferentes contextos sociais, por exemplo, ler e/ou escrever em ambientes sociais distintos e sob diferentes condições.

O termo letramento apareceu como uma concepção diferenciada do termo alfabetização. Kleiman (2006) afirma que o conceito somente foi utilizado no campo acadêmico como um meio de separação entre os estudos acerca do “impacto social da escrita”, isto é, o desenvolvimento social que ocorreu em função da expansão dos usos da escrita, e os estudos acerca da alfabetização, isto é, “as competências individuais no uso e na prática da escrita” (KLEIMAN, 2006, p. 16). No entanto, de acordo com Ribeiro (1997), o termo alfabetismo foi usado pela primeira vez na década de 1930 nos Estados Unidos. Durante a Segunda Guerra Mundial o exército norte-americano utilizou o termo para indicar a capacidade de entender

instruções escritas fundamentais para a execução de tarefas militares. Desde então o termo passou a ser usado para designar a capacidade de usar a leitura e a escrita em situações cotidianas de interação, como atividades domésticas, ócio e trabalho. Contudo, o termo só foi mundialmente disseminado por meio da ação da UNESCO, que adotou o termo na definição de alfabetização proposta em 1958. Esta definição considerava como alfabetizada a pessoa capaz de ler e compreender, ou escrever um enunciado simples que tivesse relação com sua vida diária. Em função das mudanças sócio-econômicas ocorridas, após vinte anos, a UNESCO propôs os conceitos de analfabetismo e alfabetismo funcional, qualificando a alfabetização de funcional quando suficiente para que os indivíduos pudessem inserir-se adequadamente em seu meio, sendo capazes de desempenhar tarefas em que a leitura, a escrita e o cálculo são demandados para seu próprio desenvolvimento e para o desenvolvimento de sua comunidade.

Tal definição já não visa limitar a competência ao seu nível mais simples (ler e escrever enunciados simples referidos à vida diária), mas abrigar graus e tipos diversos de habilidades, de acordo com as necessidades impostas pelos contextos econômicos, políticos ou socioculturais” (RIBEIRO, 1997, p. 147).

Do ponto de vista social, o letramento não representa somente uma condição pessoal, ao contrário da alfabetização. Letramento é uma prática social, é o uso das habilidades e conhecimentos de leitura e escrita em contextos determinados com objetivos específicos. É a relação que uma pessoa faz dessas habilidades e conhecimentos com as necessidades, os valores e as práticas sociais.

Alfabetização e letramento são dois processos distintos e de natureza diferentes, no entanto, não podem ser interdependentes e indissociáveis. Segundo Soares “alfabetização é o processo pelo qual se adquire o domínio de um código e das habilidades de utilizá-lo para ler e para escrever, ou seja: o domínio da tecnologia – do conjunto de técnicas – para exercer a arte e ciência da escrita” (SOARES, 2003, p. 91), enquanto letramento representa a utilização efetiva, social e competente desta tecnologia. Ser letrado acarreta o uso de diversas habilidades tais como:

capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos – para

informar ou informar-se, para interagir com outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orientar-se, para apoio à memória, para catar-se...; habilidades de interpretar e produzir diferentes tipos e gêneros de textos; habilidades de orientar-se pelos protocolos, ao escrever; atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita para encontrar ou fornecer informações e conhecimentos, escrevendo ou lendo de forma diferenciada, segundo as circunstâncias, os objetivos, o interlocutor (SOARES, 2003, p. 91-92).

O letramento não é um simples conjunto de habilidades individuais, é um conjunto de práticas sociais relacionadas com o uso da linguagem escrita. O termo letramento engloba os usos e as práticas sociais de linguagem que abrangem a escrita tanto em suas formas valorizadas socialmente como as não valorizadas, recobrando diferentes contextos sociais tais como: família, igreja, grupo de amigos, trabalho, mídia, escola etc. Na atualidade, o conceito de letramento não possui uma visão simplesmente pragmática com o intuito de fazer um indivíduo funcionar em sociedade, não é um simples processo de adaptação do indivíduo às necessidades e exigências socioculturais do uso da leitura e da escrita. Ser letrado significa ter habilidades e conhecimentos para usar a escrita em suas práticas socialmente construídas de forma consciente e crítica, sendo responsável por questionar, reforçar ou modificar as tradições, o conjunto de valores e as relações de poder que compõem o contexto social.

A alfabetização, isto é, a aquisição da tecnologia da escrita, não representa um pré-requisito fundamental para a inserção de um indivíduo nas práticas de letramento, ou seja, sua participação em práticas sociais de escrita (SOARES, 2003), visto que é possível uma pessoa que não é escolarizada participar de práticas de letramento. Uma pessoa adulta analfabeta, apesar de não ter adquirido a tecnologia da escrita, é perfeitamente capaz de perceber e reconhecer as funções da escrita em uma sociedade grafocêntrica, isto é, uma sociedade urbana, escolarizada, industrializada, com conhecimentos científico e tecnológico, marcada pela forte influência dos meios de comunicação de massa – uma sociedade letrada. Esta pessoa desfruta dos conhecimentos de uma pessoa alfabetizada para fazer uso da leitura e da escrita. Ela não é considerada letrada, mas demonstra um certo nível de letramento ao compreender a importância da escrita nessa sociedade. O sujeito que vive, principalmente em grandes cidades, participa, mesmo que de

forma inconsciente, de práticas sociais de letramento em diferentes contextos de suas vidas. Isso vai constituindo um conhecimento sobre a função social da leitura e da escrita fazendo com que este sujeito, mesmo sendo não escolarizado e/ou analfabeto, seja letrado de certa maneira.

De acordo com Terzi,

o desenvolvimento da língua oral e o desenvolvimento da escrita se suportam e se influenciam mutuamente. Nos meios letrados, onde a escrita faz parte da vida cotidiana da família, a construção das duas modalidades se dá simultaneamente: ao mesmo tempo que a criança aprende a falar ela começa a aprender as funções e usos da escrita, podendo se tornar uma leitora e produtora de textos não-alfabetizada (...), já com concepções sobre letramento (TERZI, 2006, p. 91).

A criança, desde o nascimento já começa a fazer parte de uma cultura letrada. Desde cedo ela se acostuma com a presença dos signos escritos (pontos, traços e linhas) que compõem a linguagem escrita, conferindo-lhe, antes mesmo do domínio do código, um fazer e um uso funcional (VYGOTSKY, 2007 e 2008). Portanto, é concebível a ideia de que a história da escrita na criança começa muito antes do seu ingresso na escola, uma vez que, antes de atingir a idade escolar, ela já adquiriu certo número de práticas que a preparam para a escrita, ou seja, ela já desenvolveu habilidades que poderão facilitar a aprendizagem da escrita. A partir desse posicionamento, é possível dizer que a aquisição da escrita é uma atividade mediada pelos sujeitos sociais. Daí conceber que leitura e escrita são instrumentos sociais que não podem ser compreendidos se desvinculados do seu contexto histórico e cultural, ou seja, existe a partir da interação entre os sujeitos.

A linguagem escrita deve fazer parte do cotidiano de um aprendiz durante todo o seu processo de desenvolvimento como um legítimo instrumento de comunicação, uma atividade cultural para a interação social. Consoante às ideias de Vygotsky (2007), a escrita deve integrar a vida como algo essencial para o desenvolvimento intelectual, psíquico e social, deve ser algo necessário no processo de maturação das pessoas.

Diante de tudo isso, é lamentável dizer que a escola, a mais importante das agências de letramento, não tem demonstrado uma preocupação com o letramento enquanto prática social (ROJO, 2009; SILVA, 2014). Segundo

estes, assim como diversos outros estudiosos, a escola, em sua maioria, preocupa-se com o processo de aquisição de códigos e normas, com o ensino de unidades da língua (sons, palavras, frases, orações). O gênero textual, que deveria ser a principal unidade de trabalho do professor de Língua Portuguesa, para um trabalho com práticas de leitura e de produção, continua, no entanto, sendo usado como pretexto para o ensino de normas linguísticas.

É histórico no ensino de língua a crença de que saber decodificar e codificar corresponde a saber ler e escrever. Esta crença ocasiona um processo de ensino que desconsidera a construção, a compreensão e a expressão de significados. As atividades com a escrita que costumam ser desenvolvidas em salas de aula de Língua Portuguesa focam o trabalho no processo de decodificação e codificação, não estabelecendo uma relação de sentido com as práticas sociais. A falta de construção de significados viola os princípios comunicativos que definem as práticas discursivas no dia a dia de um educando. A leitura e a produção escrita de forma não significativa não corresponde ao uso da linguagem que fazem em seu cotidiano, como solicitar e/ou oferecer informações.

O trabalho de sala de aula não-voltado para a construção de sentido revela conceitos falsos de escrita, de texto e de leitura que levam crianças que não tiveram oportunidade de perceber a escrita como significativa no período pré-escolar à construção de conceitos também falsos. O texto é visto por elas como um conjunto de “palavras” cujo significado não interessa, a leitura é vista como apenas decodificação dessas “palavras”, e compreender o texto nada mais é que usar a estratégia de pareamento e mecanicamente localizar a resposta (TERZI, 2006, p. 104).

Estes falsos conceitos que são construídos durante o processo de aquisição da linguagem escrita inviabiliza a possibilidade de o aprendiz ver a escrita como outra forma de comunicação, inviabilizando a construção de significados por meio da linguagem escrita. O desenvolvimento da linguagem escrita ocorre primordialmente quando esta é apresentada de forma discursiva, ou seja, quando se considera o contexto de produção, a finalidade do texto, os recursos linguísticos necessários para se chegar a determinada intenção. Apenas quando se considera o contexto real de enunciação é que a construção de significados por meio da escrita viabiliza-se no processo educacional.

Para Vygotsky (2008), não há comunicação sem a construção de significados. É preciso que a escrita seja apresentada ao aprendiz como um modo eficaz e usual de expressão, de comunicação, desde o primeiro contato deste com a escola. A linguagem escrita deve ser algo necessário ao educando para que este sinta que sua aprendizagem é primordial. A leitura e a escrita deve ser algo que a criança necessite, portanto, não deve ser ensinada apenas como uma habilidade motora, mas como uma atividade cultural necessária ao desenvolvimento intelectual, psíquico, emocional e social (VYGOTSKY, 2008).

Se a linguagem “é um conjunto de práticas sociais e cognitivas historicamente situadas” (MARCUSCHI, 2008, p. 61), logo é uma atividade social cuja função principal é a comunicação, e uma atividade mental que permite que nosso conhecimento seja estruturado (BAKHTIN, 1997 e 2009; VYGOTSKY, 2007 e 2008; MARCUSCHI, 2008). Ao considerar essa assertiva, combinando-a com a perspectiva de Vygotsky, citada no parágrafo anterior, conclui-se que o ensino de língua deve conduzir não ao desenvolvimento de técnicas, mas de habilidades discursivas e competência comunicativa. Como diz Marcuschi (2008, p. 65), deve conduzir

ao desenvolvimento de competências discursivas funcionalmente adequadas. E, nesse caso, a competência linguística, enquanto domínio de formas, passa a ser um subconjunto dos fatores de adequação. Assim, a ênfase na gramática pode ser minorada na direção de uma perspectiva mais funcional e sociointerativa no funcionamento da língua.

Portanto, vale repetir que o trabalho de sala de aula com a Língua Portuguesa não deve centrar-se no ensino de normas linguísticas descontextualizadas. Isto é, não deve focalizar na aprendizagem apenas de decodificação e codificação, como: diferenciar o código da escrita de outras formas gráficas; ter domínio sobre as convenções gráficas; reconhecer o alfabeto; compreender a natureza alfabética do sistema de escrita; estabelecer relações entre grafemas e fonemas; decodificar palavras, frases, orações ou textos escritos; reconhecer globalmente as palavras durante a leitura; e, grafar adequadamente as palavras (ROJO, 2009).

Para ler não é suficiente apenas conhecer o alfabeto e decodificar letras em sons. A leitura representa um ato de produção e apropriação de significado

que não é definitivo e completo em si mesmo. É uma atividade ligada a práticas sociohistóricas, é um ato social e não uma ação individual e isolada (VYGOTSKY, 2007 e 2008; MARCUSCHI, 2008). Ler não é apenas extrair conteúdos de um texto. Para ler é necessário desenvolver e usar adequadamente habilidades de compreensão e interpretação (ROJO, 2009; MARCUSCHI, 2008), tais como:

- *Ativação de conhecimento de mundo:* previamente à leitura ou durante o ato de ler, o leitor está colocando constantemente em relação seu conhecimento amplo de mundo com aquele exigido e utilizado pelo autor no texto. Caso essa sincronidade falhe, haverá uma lacuna de compreensão, que será preenchida por outras estratégias, em geral de caráter referencial.
- *Antecipação ou predição de conteúdos ou de propriedades dos textos:* o leitor não aborda o texto como uma folha em branco. A partir da situação de leitura, de suas finalidades, da esfera de comunicação em que ela se dá; do suporte do texto (livro, jornal, revista, outdoor etc.); de sua disposição na página; de seu título, de fotos, legendas e ilustrações, o leitor levanta hipóteses tanto sobre o conteúdo como sobre a forma do texto ou do trecho seguinte de texto que estará lendo. Esta estratégia opera durante toda a leitura e é também responsável por uma velocidade maior de processamento do texto, pois o leitor não precisará estar preso a cada palavra do texto, podendo antecipar muito de seu conteúdo.
- *Checagem de hipóteses:* ao longo da leitura, no entanto, o leitor checará constantemente essas suas hipóteses, confirmando-as ou desconfirmando-as e, conseqüentemente, buscando novas hipóteses mais adequadas. Se assim não fosse, o leitor iria por um caminho e o texto por outro.
- *Localização e/ou retomada (cópia) de informações:* em certas práticas de leitura (para estudar, para trabalhar, para buscar informações em enciclopédias, obras de referência, na internet), o leitor está constantemente buscando e localizando informação relevante, para armazená-la – por meio da cópia, recorte-cole, iluminação ou sublinhado – e posteriormente, reutilizá-la de maneira reorganizada. É uma estratégia básica de muitas práticas de leitura (mas não de outras, como a leitura de entretenimento ou de fruição), mas também não opera sozinha, sem a contribuição de outras que estamos comentando.
- *Comparação de informações:* ao longo da leitura, o leitor está constantemente comparando informações de várias ordens, advindas do texto, de outros textos, de seu conhecimento de mundo, de maneira a construir os sentidos do texto que está lendo. Para atividades específicas, como as de resumo ou síntese do texto, esta comparação é essencial para medir relevância de informações que deverão ser retidas.
- *Generalização (conclusões gerais sobre o fato, fenômeno, situação-problema etc., após análise de informações pertinentes):* uma das estratégias que mais contribui para a síntese

resultante da leitura é a generalização exercida sobre enumerações, redundâncias, repetições, exemplos, explicações etc. Ninguém guarda um texto fielmente na memória. Podemos guardar alguns de seus trechos ou citações que mais nos impressionam, mas em geral armazenamos informações na forma de generalizações responsáveis, em grande parte, pela síntese.

- *Produção de inferências locais:* no caso de uma lacuna de compreensão, provocada, por exemplo, por um vocábulo ou uma estrutura desconhecidos, exercemos estratégias inferenciais, isto é, descobriremos, pelo contexto imediato (*cotexto*) do texto (a frase, o período, o parágrafo) e pelo significado anteriormente já construído, novo significado para esse termo, até então desconhecido. Raramente consultamos dicionários ou glossários ao longo da leitura, como a escola costuma aconselhar.

- *Produção de inferências globais:* nem tudo está dito ou posto num texto. O texto tem mais implícitos ou pressupostos que também têm de ser compreendidos numa leitura efetiva. Para fazê-lo, o leitor lança mão, ao mesmo tempo, de certas pistas que o autor deixa no texto, do conjunto da significação já construída e de seus conhecimentos de mundo, inclusive lógicos. (ROJO, 2009, p. 77-79 – grifo do autor)

Segundo Marcuschi (2008, p. 230), “compreender não é uma ação apenas linguística ou cognitiva. É muito mais uma forma de inserção no mundo e um modo de agir sobre o mundo na relação com o outro dentro de uma cultura e uma sociedade”. Uma atividade de leitura eficaz, que envolva a compreensão, a interpretação, a construção de significados, deve conduzir o educando de forma que este se coloque em relação ao discurso e perceba as possibilidades de refutação, ou seja, a construção de novos discursos, o intercâmbio social. A compreensão representa um exercício de convívio sociocultural.

Respectivamente, para escrever não é suficiente apenas grafar palavras, períodos, textos de acordo com as normas de escrita padrão do português (ROJO, 2009). A produção textual não é uma atividade unilateral, representa um jogo coletivo que abrange decisões conjuntas. O sujeito falante/escritor de uma língua, ao produzir um texto possui uma intenção, enuncia conteúdos e sugere sentidos a serem construídos, inferidos e determinados coletivamente (MARCUSCHI, 2008). Escrever não é apenas agrupar um conjunto de frases linguisticamente de acordo com as normas da escrita. Para que um estudante desempenhe uma boa performance nas atividades de produção textual é necessário que ele seja capaz de:

- *normalizar o texto, usando os aspectos notacionais da*

escrita, que vão da ortografia padrão à separação de palavras e à pontuação adequadas; aos mecanismos de concordância nominal e verbal e de regência verbal etc.;

- *comunicar*, adequando o texto à situação de produção, a seus interlocutores-leitores, a seu suporte e veículo, de maneira a atingir suas finalidades;
- *textualizar*, organizando as informações e temas do texto de maneira progressiva (*progressão temática*) e atribuindo-lhe *coerência* (*malha tópica, forma de composição do texto*) e *coesão*;
- *intertextualizar*, levando em conta outros textos e discurso sobre os mesmos temas, para com eles concordar, deles discordar, com eles dialogar (ROJO, 2009, p. 90 – grifos do autor).

Diante do exposto, pode-se dizer que quando se ensina uma pessoa a produzir textos, o ensino vai além do estudo de usos linguísticos, tratando-se de operações discursivas significativas. Isto é, “ensinam-se operações discursivas de produção de sentidos dentro de uma dada cultura com determinados gêneros como formas de ação linguística.” (MARCUSCHI, 2008, p. 90) Uma atividade de produção escrita eficaz não deve ter uma abordagem simplesmente conteudista dos textos. As atividades com a escrita devem ter uma perspectiva discursiva, considerando o texto como um instrumento cultural de interação comunicativa, portanto, com um espaço histórico e ideológico que não pode ser ignorado. É necessário desvelar os efeitos de sentido, contestando, questionando, analisando criticamente, dialogando com o mundo.

A educação linguística sob a perspectiva do letramento vai além do estudo e análise de estratos; letras/fonemas, sílabas, sintagmas e frases. Este tipo de educação visa trabalhar com a linguagem de forma discursiva, considerando o seu uso enquanto um conjunto de práticas sociais que constituem a interação social, a comunicação (ROJO, 2009; MARCUSCHI, 2008; TERZI, 2006; SOARES, 2003; KLEIMAN, 2006). Sob esta perspectiva é impossível trabalhar com a escrita sem levar em consideração a construção de significado. Trabalhar com a leitura e a escrita significa dar ênfase nos usos e práticas sociais de linguagem com o intuito de compreender, interpretar, contestar, construir significados em diversos contextos e mídias. O ensino da escrita deve proporcionar ao aprendiz o desenvolvimento de habilidades e competências que garantam o uso da escrita com proficiência, de forma consciente e responsável, em qualquer esfera de utilização da linguagem.

Capítulo II – O livro didático e a produção textual

O livro didático representa um elemento importante na cultura escolar brasileira e é o principal material impresso usado nas escolas. Portanto, pode-se afirmar que o livro desempenha papel fundamental no ensino da linguagem escrita, assim como em todo o processo do letramento. Na tentativa de compreender esse papel, este capítulo foi construído no intuito de fazer uma reflexão sobre a influência desse material no processo de ensino-aprendizagem da escrita.

1- Considerações sobre o livro didático

O livro didático é um companheiro fiel do processo de escolarização do Brasil (FRISON et al., 2009). Na primeira metade do século passado a escolha dos conteúdos ministrados em sala de aula e a metodologia utilizada ficavam a cargo do professor. Nas décadas seguintes, com as novas realidades produzidas pela democratização do ensino e, conseqüentemente, o aumento de alunos nas escolas gerou a necessidade de uma produção maior de material impresso, dessa forma, o que era função do professor ficou a cargo do livro didático. Assim, esse material assume papel fundamental na prática educativa transformando-se não só em um instrumento de trabalho do professor, mas também em um objeto cultural de acesso ao conhecimento (FRISON et al., 2009).

O livro didático é caracterizado como um instrumento para fins educacionais e constitui-se como um dos recursos mais valorizados na prática docente. Este material recebe grande valor social, sendo a principal fonte de informação impressa nas práticas de ensino de boa parte de professores. De acordo com Batista (1999), “o livro didático desenvolve importante papel no quadro mais amplo da cultura brasileira, das práticas de letramento e do campo da produção editorial e compreende, conseqüentemente, diferentes dimensões de nossa cultura” (BATISTA, 1999, p.534), gozando de um espaço consolidado nas escolas brasileiras. O seu uso tornou-se um costume, uma tradição irrefutável, chegando a ser, em muitas situações, independente da vontade e da decisão dos professores (ROMANINI, 2013). Silva (1996, p.08) lembra que:

O livro didático é uma tradição tão forte dentro da educação brasileira que o seu acolhimento independe da vontade e da decisão dos professores. Sustentam essa tradição o olhar saudosista dos pais, a organização escolar como um todo, o marketing das editoras e o próprio imaginário que orienta as decisões pedagógicas do educador. Não é à toa que a imagem estilizada do professor apresenta-o com um livro nas mãos, dando a entender que o ensino, o livro e o conhecimento são elementos inseparáveis, idicotomizáveis. E aprender, dentro das fronteiras do contexto escolar, significa atender às liturgias dos livros, dentre as quais se destaca aquela do livro “didático”: comprar na livraria no início de cada ano letivo, usar ao ritmo do professor, fazer as lições, chegar à metade ou aos três quartos dos conteúdos ali inscritos e dizer amém, pois é assim mesmo (e somente assim) que se aprende.

Para Romanini (2013), este material representa a “expressão maior da cultura escolar” uma vez que se manifesta como uma concepção de ensino. Os livros didáticos assumem o papel que deveria ser exercido pelos professores ao estabelecer programas de ensino, organizar os conteúdos e elaborar os exercícios a serem realizados nas aulas. Eles funcionam como um elemento estruturador do trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas. De acordo com Batista (2008, p. 47) os livros didáticos

tendem a ser não um apoio ao ensino e ao aprendizado, mas um material que condiciona, orienta e organiza a ação docente, determinando uma seleção de conteúdos, um modo de abordagem desses conteúdos, uma forma de progressão, em suma, uma metodologia de ensino, no sentido amplo da palavra.

A concepção de livro didático como um elemento estruturador das práticas do professor está diretamente ligada à democratização do acesso ao ensino. Com a acentuada expansão do sistema de ensino público no decorrer dos anos de 1960 e 1970 ocorre, conseqüentemente, a ampliação do recrutamento de docentes para atuar na educação, no entanto, o processo de escolha destes passa a ser menos seletivo. O sistema de ensino passa a receber professores menos qualificados e o livro didático assume o papel de condutor das práticas docentes como uma forma de corrigir a “falta de qualificação e formação docente” (ROMANINI, 2013, p.89). Os textos dos livros didáticos buscam suprir as necessidades dos professores das escolas públicas que surgiam em todo país. Era um meio de complementar a carência de formação dos docentes que eram, em sua

grande maioria, leigos e autodidatas. Diante deste contexto o livro didático constitui-se como um meio para a formação do docente, posto que é por meio deste material impresso que “o professor exerce e, muitas vezes, aprende a sua profissão” (ROMANINI, 2013, p. 92).

Apesar do aumento de escolas de formação de professores, do acesso facilitado às novas tecnologias e diversas fontes de conhecimento, os livros didáticos continuam sendo um material de uso primordial no cotidiano das escolas brasileiras.

Esta realidade lhe confere uma grande importância, uma vez que, estima-se, é através dele que o aluno na maioria das vezes estabelece as relações com o conhecimento específico de cada uma das disciplinas escolares, desde o início da alfabetização até o final do ensino médio (TALAMINI, 2009, p. 13).

O livro didático possui uma presença marcante em sala de aula, atuando, muitas vezes, como substituto do professor (FRISON et al., 2009). Esse deveria ser apenas mais um instrumento de apoio ao trabalho do docente, todavia, os conteúdos ministrados e a orientação metodológica utilizados em sala de aula ficam a cargo da sequência didática disponibilizada no livro. Isso se dá, segundo Romanatto (1987), em função da facilidade que o livro proporciona ao trabalho docente, já que oferece tudo pronto e detalhado, cabendo ao professor apenas mandar o aluno abrir a página e fazer o exercício.

Para Soares (2002), muitas são as dificuldades vivenciadas pelo profissional da educação com relação ao uso do livro didático:

Há o papel ideal e o papel real. O papel ideal seria que o livro didático fosse apenas um apoio, mas não o roteiro de trabalho dele. Na verdade isso dificilmente se concretiza, não por culpa do professor, mas de novo vou insistir, por culpa das condições de trabalho que o professor tem hoje. Um professor hoje nesse país, para ele minimamente sobreviver, ele tem que dar aulas o dia inteiro, de manhã, de tarde e, frequentemente, até a noite. Então, é uma pessoa que não tem tempo de preparar aula, que não tem tempo de se atualizar. A consequência é que ele se apóia muito no livro didático. Idealmente, o livro didático devia ser apenas um suporte, um apoio, mas na verdade ele realmente acaba sendo a diretriz do professor no seu ensino. (SOARES, 2002, p. 2)

O livro didático não está em desuso na educação escolar, apesar de

todos os recursos tecnológicos dos meios de comunicação presentes na vida moderna da atualidade. Ele continua ocupando um lugar de destaque e grande importância no processo de ensino-aprendizagem. Tem sido praticamente o único apoio no trabalho docente, constituindo-se como uma relevante fonte de conhecimento para o aprendiz (FRISON et al., 2009). Contudo, é preciso que o professor tome consciência da importância de seu papel de mediador no processo de ensino-aprendizagem. É função docente complementar e adaptar as atividades propostas nos livros didáticos adotados para que estas sejam significativas para os alunos. O livro didático não deve ser tomado como guia estruturador do trabalho escolar, mas ser utilizado como um dos instrumentos de auxílio na aquisição do conhecimento e formação de conceitos.

2- As políticas do livro didático – PNLD

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é uma política de iniciativa do Ministério da Educação (MEC) que visa atender as escolas públicas brasileiras de ensino básico. O programa possui como objetivos principais a avaliação, a compra e a distribuição universal e gratuita de livros didáticos de Alfabetização e Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia e História, aos alunos de escolas públicas de ensino fundamental. Segundo Romanini (2013), o governo refere-se ao PNLD como um investimento que tem como meta a melhoria da qualidade do ensino público brasileiro.

A história do livro didático e sua distribuição às escolas pelo MEC passam por várias mudanças no decorrer dos tempos. Segundo Cassiano (2007), o ato oficial que une o livro didático e o Estado ocorre em 1937 por meio da criação do Instituto Nacional do Livro (INL) pelo Ministério da Educação, através do Decreto-Lei nº 93, de 21/12/1937.

O ano de 1938 é considerado o marco inicial de uma política do livro didático por muitos estudiosos. Isto ocorre em função da criação, pelo Ministério da Educação, da Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), por meio do Decreto-Lei nº 1.006/38, de 30/12/38. Este representa a primeira política de legislação e monitoramento da produção e circulação do livro didático instituída no país e

estabelece as condições de produção, importação e utilização do livro didático. Esta comissão era composta por sete membros eleitos entre pessoas de “notório preparo pedagógico e reconhecido valor moral, das quais duas especializadas em metodologia das línguas, três especializadas em metodologia das ciências e duas especializadas em metodologia das técnicas”⁷. Em 1945 os integrantes dessa comissão passam de sete para quinze membros. À comissão competia a tarefa de avaliar as obras e emitir autorização para a utilização do livro didático, ficando a cargo de professores e diretores a eleição dos livros a serem usados nas escolas. De acordo com Cassiano (2007), “o objetivo declarado dessa comissão foi apontado como um meio de evitar impropriedades e inexatidões factuais, nos livros didáticos” (CASSIANO, 2007, p. 19).

Em 1966 a Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (Colted)⁸ substitui a CNLD. Um acordo entre o MEC e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (Usaid) possibilita a criação da Colted cujo objetivo era coordenar as ações referentes à produção, edição e distribuição do livro didático. Através do acordo MEC/Usaid fica estabelecida a distribuição gratuita de 51 milhões de livros no período de três anos. O programa, financiado pelo governo a partir de verbas públicas, adquire um caráter de continuidade.

No ano de 1971 o Instituto Nacional do Livro (INL) readquire papel de importância no histórico do livro didático ao passar a desenvolver o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (Plidief). Com a extinção da Colted e o fim do acordo MEC/Usaid o INL assumi as atribuições administrativas e de gerenciamento dos recursos financeiros que passa a receber contribuição financeira das unidades federadas para o Fundo do Livro Didático.

Depois de cinco anos, em 1976, o INL é abolido e, por meio do Decreto nº 77.107, de 04/02/76, a Fundação Nacional do Material Escolar (Fename) assume a responsabilidade pela realização do Plidief. O governo encarrega-se da compra dos livros para distribuir a parte das escolas públicas do país, sendo os recursos oriundos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e

7 Decreto-Lei nº 1.0006, de 30 de dezembro de 1938. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UriPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgl_tipo=DEL&num_ato=00001006&seq_ato=000&vlr_ano=1938&sgl_orgao=NI>. Acesso em 18/12/2014.

8 As siglas / abreviações que estão em letra minúscula encontram-se assim no original.

de contribuições dos estados. No entanto, a grande maioria das escolas públicas municipais não participa do programa visto que os recursos eram insuficientes para atender a todos os alunos do ensino fundamental de escolas públicas.

No ano de 1983 a Fename é substituída pela Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) que passa a executar o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Fundamental (Plidef). Todos os problemas relativos ao livro didático eram examinados por um grupo de trabalho que propõe a participação dos docentes na escolha dos livros e a ampliação do programa.

O ano de 1985 representa um marco expressivo na história do livro didático. Com o Decreto-Lei 91.542, de 19/08/1985 o Plidef é extinto e cria-se o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) cujo fim é distribuir livros escolares aos alunos das escolas públicas de 1º grau. O novo programa apresenta mudanças inéditas e estabelece princípios que perduram na atualidade:

- a indicação e escolha do livro didático passa a ser feita pelos docentes;
- adoção de livros reutilizáveis, possibilitando, assim, o uso do material por outros estudantes em anos posteriores e a implementação de bancos de livros didáticos;
- ampliação do programa aos discentes de 1ª e 2ª séries;
- distribuição gratuita e universal de livros escolares aos alunos de escolas públicas de 1º grau (da 1ª à 8ª séries, hoje, do 1º ao 9º ano);
- recursos subsidiados pelo Governo Federal / MEC.

A entrega dos livros didáticos aos estudantes da rede pública de ensino sofre uma redução no ano de 1992. Em função de limitações orçamentárias o programa passa a atender somente até a 4ª série do ensino fundamental. A partir de 1993, por meio da Resolução 06/93, o FNDE vincula recursos para a aquisição e distribuição de livros escolares para os alunos de sistemas públicos de ensino, estabelecendo um fluxo regular de verbas para este fim. Em 1995, é retomada a universalização da entrega de livros didáticos aos estudantes de ensino fundamental das escolas públicas: 1995 – disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa; 1996 – Ciências; 1997 – Geografia e História.

Segundo Batista (2008), é em 1993 que o MEC passa a envolver-se sistematicamente no debate acerca da qualidade dos livros didáticos. Neste ano o

Ministério, através da Portaria 1.130, de 06/08/1993, constitui uma comissão de especialistas responsável por avaliar a qualidade dos conteúdos e dos aspectos teórico metodológicos dos livros mais solicitados ao MEC e instituir os critérios de avaliação para novas compras. O resultado do trabalho desta comissão, divulgado em 1994, destaca as principais inadequações dos livros didáticos como erros conceituais e metodológicos, preconceitos e desatualizações. No entanto, é somente a partir de 1996 que o MEC implanta oficialmente a análise e a avaliação pedagógica dos livros escolares.

As obras a serem adquiridas através do PNLD deveriam passar por um “processo de análise e avaliação sistemático e contínuo” (BATISTA, 2008, p.29). O Ministério forma comissões por área de conhecimento cuja tarefa era formular os critérios para avaliação dos livros e apresentá-los aos detentores de direitos autorais, além de conduzir o processo de avaliação. Baseados nos critérios formulados somente os livros reutilizáveis (com exceção dos de 1ª série), que apresentassem qualidades editoriais e gráficas, que não exigissem a obtenção de material complementar e que não fossem utilizados simultaneamente em mais de uma disciplina ou série passariam pelo processo de análise. À parte dos critérios específicos das áreas de conhecimento define-se como critérios gerais pertinentes a todas as áreas, “a adequação didática e pedagógica, a qualidade editorial e gráfica, a pertinência do manual do professor para uma correta utilização do livro didático e para a atualização do docente” (BATISTA, 2008, p. 30). Também fica estabelecido, como critério eliminatório, que os livros: “não poderiam expressar preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade ou quaisquer outras formas de discriminação; não poderiam induzir ao erro ou conter erros graves relativos ao conteúdo da área, como, por exemplo, erros conceituais” (BATISTA, 2008, p. 30).

Desde essa época o processo de avaliação do PNLD apresenta seus resultados por meio de um manual conhecido como Guia de Livros Didáticos. Estes são distribuídos às escolas no intuito de orientar os professores na escolha dos livros que se adaptem melhor à sua realidade. Os resultados são agrupados em três categorias classificatórias:

- *não-recomendados* – categoria constituída pelos manuais nos quais a dimensão conceitual se apresentasse com

insuficiência, sendo encontradas impropriedades que comprometessem significativamente sua eficácia didático-pedagógica;

- *recomendados com ressalvas* – categoria composta por aqueles livros que possuíssem qualidades mínimas que justificassem sua recomendação, embora apresentassem, também problemas que, entretanto, se levados em conta pelo professor, poderiam não comprometer sua eficácia; e por fim,
- *recomendados* – categoria constituída por livros que cumprissem corretamente sua função, atendendo, satisfatoriamente, não só a todos os princípios comuns e específicos como também os critérios mais relevantes da área (BATISTA, 2008, p. 31 – grifo do autor).

Com a apresentação dos resultados do PNLD/1998 é introduzida uma quarta categoria classificatória ao guia: os livros *recomendados com distinção*. Esta categoria representa os livros escolares que se destacam em suas propostas pedagógicas visto que são “elogiáveis, criativas e instigantes, de acordo com o ideal representado pelos princípios e critérios adotados nas avaliações pedagógicas” (BATISTA, 2008, p. 33). No PNLD/1999 a categoria dos livros *não-recomendados* é eliminada do guia. A partir do PNLD/2005 as categorias classificatórias são eliminadas do guia, constando neste apenas as resenhas dos livros aprovados pelo programa.

Com a construção dos Guias de Livros Didáticos esperava-se que a escolha dos livros pelos professores recaísse predominantemente entre os *recomendados* e os *recomendados com distinção*. Contudo, curiosamente a escolha dos docentes incide majoritariamente sobre os *não-recomendados* e *recomendados com ressalvas* (CASSIANO, 2007). Cerca de 71,90% dos livros escolhidos no PNLD/1997 faziam parte da categoria *não-recomendados* e 8,46% da categoria *recomendados com ressalvas*. No PNLD/1998, apesar de 21,88% das escolhas recaírem sobre os *recomendados com distinção*, a categoria mais representada ainda é a dos *não-recomendados* com 41,33%, e 22,15% dos *recomendados com ressalvas* (CASSIANO, 2007). Com a exclusão da categoria dos *não-recomendados* no PNLD/1999 as escolhas dos docentes incide majoritariamente sobre a dos *recomendados com ressalvas* com um total de 46,74%. Neste ano a categoria *recomendados com distinção* sofre uma queda passando de 22,15% para 8,40% (BATISTA, 2008, p. 50).

Os dados mostram uma divergência entre as expectativas do MEC com relação ao PNLD e as dos professores (CASSIANO, 2007; BATISTA, 2008). Os livros que receberam as piores avaliações pelo programa são os preferidos dos docentes. Segundo Batista (2008) isto ocorre devido a fatores como a falta de qualificação docente, o que ocasiona dificuldades no uso efetivo dos livros *recomendados* e *recomendados com distinção*, e deficiências no processo de escolha dos livros nas escolas: o professor nem sempre tem acesso ao livro a ser escolhido; falta de orientação e subsídios para uma escolha adequada; tempo insuficiente e condições inadequadas para a escolha. Segundo o autor, apesar do Guia de Livros Didáticos ter sido elaborado no intuito de orientar o professor na escolha do livro muitas vezes, quiçá na maioria das ocasiões, o profissional da educação não tem acesso a este guia e nem a todos os livros aprovados por ele. Batista (2008) ainda ressalta que o livro é escolhido quase que de forma aleatória uma vez que não é feito nas escolas discussões e/ou análises acerca do material a ser adotado. Quando essa discussão ocorre, geralmente não é feita com o propósito de escolher o livro com as concepções de linguagem e abordagem metodológica que melhor atende ao projeto político pedagógico da escola e que melhor se adapte ao grupo de discentes que irão usufruir deste material. Além disso, com a dupla jornada dos professores, e às vezes até tripla, esses não conseguem fazer uma reciclagem (formação continuada). Diante desta situação o profissional de educação encontra-se sem uma base teórica adequada quando se depara com novas concepções de linguagem e de ensino de língua presentes nos livros didáticos.

Em 1997 a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) é extinta e a responsabilidade pelo desenvolvimento da política do livro didático fica a cargo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). A partir desse ano o PNLD é ampliado, passando a distribuir livros de Alfabetização, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Estudos Sociais, História e Geografia para todas as séries do ensino fundamental. No ano de 2000 o PNLD passa a distribuir dicionários de Língua Portuguesa aos alunos de 1ª a 4ª séries, e em 2001 passa a atender também aos alunos com deficiência visual com livros didáticos em braille.

No ano de 2003 o PNLD é ampliado no intuito de atender aos alunos do ensino médio. Por meio da Resolução CD FNDE nº 38, de 15/10/2003 institui-se

o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM). Esta etapa do ensino regular passa a ser atendida pelo programa de forma gradativa: 2004 – são atendidos os alunos de 1º ano de escolas públicas do Norte e do Nordeste com livros de Língua Portuguesa e Matemática; 2006 – livros de Biologia; 2007 – livros de História e Química. Por meio da Resolução CD FNDE nº 1, de 15/01/2007 fica resolvido que as escolas de ensino médio regular das redes federal, estadual e municipal de ensino receberiam de forma universal e gratuita livros didáticos de Língua Portuguesa, Biologia, Matemática, Física, Química, História e Geografia. Em 2008, o atendimento do PNLEM passa a ser integral, além da inclusão dos livros de Física e Geografia. A Resolução CD FNDE nº 60, de 20/11/2009, integra o PNLEM ao PNLD e adiciona os componentes curriculares de Língua Estrangeira (Inglês e Espanhol), Filosofia e Sociologia ao ensino médio, e Língua Estrangeira (Inglês ou Espanhol) do 6º ao 9º ano do ensino fundamental.

Também em 2007 é regulamentada a execução do Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA). Este distribui obras didáticas, a título de doação, às instituições participantes do Programa Brasil Alfabetizado (PBA) para a alfabetização e escolarização de pessoas com idade igual ou superior a 15 anos. Com a Resolução CD FNDE nº51, de 16/09/2009, é regulamentado o Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos (PNLD EJA). Este incorpora o PNLA ao atender aos estudantes do PBA e das escolas públicas de ensino fundamental na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

No ano de 2012, o PNLD apresenta significativo avanço na área tecnológica ao buscar parceria com instituições interessadas em disponibilizar obras digitais e outros conteúdos educacionais digitais, com ênfase nos títulos usados pelo PNLD e pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), aos usuários da educação pública do Brasil. A partir de 2012 as editoras também puderam inscrever conteúdos digitais complementares ao livro texto impresso e obras multimídia contendo livro texto e livro digital para serem analisados e avaliados no processo seletivo do PNLD. O material digital aprovado pelo PNLD também será disponibilizado em DVD às escolas que ainda não possuem internet.

3- Livros didáticos e o processo de ensino da linguagem

O homem é um ser social e histórico que usa a linguagem como instrumento mediador com o mundo que o cerca (BAKTHIN, 1997 e 2009; VYGOTSKY, 2007 e 2008). A linguagem, tanto em sua modalidade oral como escrita, é uma prática social necessária para o convívio em sociedade, por isso deve ser adquirida como algo útil e necessário na vida cotidiana de uma sociedade letrada, como um meio de comunicação, de interação social. O processo de sua aquisição deve ter como alvo o domínio de habilidades de interlocução, e não apenas o estudo de um conjunto vazio de normas descontextualizadas, como já foi afirmado anteriormente.

O ensino de língua deve ter como objetivo a formação de um indivíduo competente discursivamente. Um indivíduo letrado, capaz de unir seu conhecimento de mundo com seus conhecimentos linguísticos para adquirir e produzir conhecimentos, manipular informações, significar e ressignificar o contexto social em que vive. O ensino de língua tem a obrigação de auxiliar o aprendiz a tornar-se uma pessoa capaz de atuar no mundo, transformando a realidade de sua vida pessoal, social e profissional de maneira autônoma, crítica e consciente. Por isso, o ensino da linguagem (falada e escrita) nas escolas deve proporcionar ao aprendiz o domínio do maior número de recursos linguísticos para que este seja capaz de participar efetivamente de diversas situações comunicativas, em diferentes esferas da sociedade, de forma reflexiva, crítica e responsável. Uma participação dinâmica cuja multiplicidade de sentidos seja captada, assim como a diversidade de vozes e de gêneros. Assim sendo, a escola, principal agência de letramento, deve propiciar situações de aprendizagem que possam satisfazer essa necessidade.

Apesar disso, de acordo com Tagliani (2011), o ensino de língua permanece ainda vinculado a uma perspectiva gramatical distanciada da prática viva da língua, isto é, não considera sua natureza funcional e interativa, o que resulta em uma educação linguística deficiente. É notória a dificuldade de muitos em empregar a linguagem escrita adequadamente em diferentes contextos. Basta citar a dificuldade que os alunos de ensino médio têm para a produção textual. Estudos como os de Cunha (2010), Tápías-Oliveira (2010), Araújo e Neves (2014) e Silva

(2014) salientam o fato de que o processo de ensino-aprendizagem ministrado nas escolas brasileiras, principalmente na escola pública, não é eficaz. Os educandos que finalizam a educação básica (5º e 9º anos do ensino fundamental e o 3º ano do ensino médio) apresentam uma notável defasagem nas habilidades de leitura e escrita necessárias a essas séries.

Conforme o exposto até aqui, é consenso que o livro didático possui espaço consolidado no ensino das escolas brasileiras, em especial no ensino da leitura e da escrita. Usado como um manual que condiciona e orienta a prática docente, este material tem sido uma referência no processo de ensino-aprendizagem da linguagem escrita.

o manual didático é um dos poucos gêneros de impresso com base nos quais parcelas expressivas da população brasileira realizam uma primeira – e muitas vezes a principal – inserção na cultura escrita. É, também, um dos poucos materiais didáticos presentes cotidianamente na sala de aula, constituindo o conjunto de possibilidades a partir do qual a escola seleciona seus saberes, organiza-os, aborda-os (BATISTA et al., 2008, p. 47).

Em uma perspectiva histórica, social e cultural, o manual didático representa um instrumento que “organiza os objetos de ensino considerados necessários para satisfazer as necessidades de ensino-aprendizagem formal de Língua Portuguesa, em diferentes contextos” (TAGLIANI, 2011, p. 137), sendo, pois, o principal instrumento mediador do processo de ensino-aprendizagem de linguagem. Este manual está presente no cotidiano da sala de aula e constitui um dos recursos básicos do ensino de língua, assumindo papel central no processo de aquisição da escrita. Por isso, Batista (2003) afirma que o papel do livro didático deve ser a de favorecer a

aprendizagem do aluno, no sentido do domínio do conhecimento e no sentido da reflexão na direção do uso dos conhecimentos escolares para ampliar sua compreensão da realidade e instigá-lo a pensar em perspectiva, formulando hipóteses de solução para os problemas atuais” (BATISTA, 2003, p. 44).

A linguagem é um elemento indispensável nas relações socioculturais. Ela é responsável pela mediação do homem com o mundo

(VYGOTSKY, 2008). É o seu domínio, principalmente na modalidade escrita, que garante o acesso aos conhecimentos, assim como o desenvolvimento mental, social, cultural e afetivo de uma pessoa. Daí a importância e a necessidade de dispensar atenção especial ao livro didático de Língua Portuguesa. É necessário ter um olhar crítico sobre as práticas de linguagem viabilizadas por esse material didático para que este proporcione a apropriação da escrita enquanto uma prática social de comunicação.

3.1 – O PNLD/2014 de Língua Portuguesa

Postula-se, a partir da exposição até aqui realizada, a importância do processo de aquisição da escrita enquanto um instrumento sociocultural de comunicação e a necessidade do desenvolvimento de atividades de práticas de linguagem significativas nos livros didáticos. Assim sendo, escolhemos os livros didáticos de Língua Portuguesa aprovados no PNLD/ 2014 como objeto de estudo, uma vez que estes manuais são os principais instrumentos utilizados por docentes e discentes durante o processo de ensino-aprendizagem da escrita de parte representativa das escolas brasileiras.

O Programa Nacional do Livro Didático 2014 (PNLD/2014) possui como objetivo a distribuição de livros didáticos de qualidade às escolas públicas do ensino fundamental que atendem os anos finais – do sexto ao nono ano – das redes de ensino que participam do programa. De acordo com o Guia de livros didáticos PNLD/2014, o livro didático é um suporte valioso para docentes e discentes no processo de ensino-aprendizagem, visto que representa parte considerável dos recursos utilizados pelos professores em sala de aula. Os quatro anos finais do ensino fundamental “têm, basicamente, o papel de, por um lado, consolidar o acesso qualificado do aluno no mundo da escrita; de outro lado, dar prosseguimento à sua escolarização, aprofundando, progressivamente, seu domínio de áreas especializadas do conhecimento humano” (GUIA DE LIVROS DIDÁTICOS PNLD/2014 LÍNGUA PORTUGUESA, 2013, p. 06). Para que isso ocorra as coleções de livros didáticos passam por um processo de avaliação cujas obras aprovadas devem atender aos parâmetros de qualidade estabelecidos pelos critérios

eliminatórios comuns a todas as áreas e os critérios específicos das áreas de conhecimento. Os critérios eliminatórios dizem respeito aos “requisitos indispensáveis de qualidade didático-pedagógica” (EDITAL DE CONVOCAÇÃO 06/2011 – CGPLI, 2011, p. 54) e o não cumprimento dos mesmos acarreta a exclusão da coleção do PNLD.

No processo avaliatório do PNLD/14 foram inscritas 23 coleções de Língua Portuguesa das quais somente 12 foram aprovadas e disponibilizadas para a escolha do professor. Das 12 coleções aprovadas, esta pesquisa selecionou para estudo três coleções que são usadas na educação básica – Fundamental II (6º ao 9º ano) – de escolas públicas: Português Nos Dias De Hoje; Português: Uma Língua Brasileira; e, Perspectiva Língua Portuguesa⁹.

Com o intuito de discutir o papel que as orientações sobre a produção de texto dos livros didáticos selecionados para este estudo exerce no processo de aquisição da linguagem escrita enquanto um instrumento cultural de comunicação, foram formulados três categorias de análise:

1. A concepção de linguagem exposta no manual do professor;
2. As atividades propostas para a compreensão leitora;
3. As atividades propostas para a produção textual.

Tomando como fundamento as teorias de Vygotsky (2007 e 2008) e Bakhtin (1997 e 2009) que consideram a linguagem como a base de constituição do homem enquanto um ser social, histórico e cultural, destaca-se a importância de selecionar como categoria de análise a “concepção de linguagem” apresentada no material didático. Com base nessa categoria supôs-se que seria possível entender a forma como a linguagem é concebida no contexto escolar.

As categorias “atividades propostas para compreensão leitora” e “atividades propostas para a produção textual” referem-se às práticas de linguagem que devem ser desenvolvidas em sala de aula. Por conseguinte, representa o que a pesquisa na área de ensino de língua aponta como competências e habilidades de leitura e escrita, consideradas como requisito para o bom desempenho linguístico de

9 Os critérios de seleção das obras encontram-se de forma detalhada na página 59.

um indivíduo em uma sociedade letrada.

Capítulo III – Ensino da linguagem escrita em livros didáticos: análise das orientações didáticas para a produção textual

O objetivo deste capítulo é caracterizar a pesquisa realizada e apresentar os dados coletados em relação ao foco investigado: a forma como as atividades de compreensão leitora e produção textual são trabalhadas nos livros didáticos de Língua Portuguesa, considerando a linguagem em seu aspecto funcional, interativo e dialógico. Para essa finalidade, procede-se a descrição da pesquisa, a identificação das coleções estudadas e as categorias de análise.

1- Descrição da pesquisa

Com este estudo pretendeu-se entender a função do livro didático de Língua Portuguesa no processo de aquisição da escrita como um meio de interação dialógica e, ao mesmo tempo, verificar como as atividades de compreensão e produção textual propostas nesse material didático podem contribuir na formação de um leitor e um escritor proficiente segundo a perspectiva do letramento. Assim, procurou-se averiguar como as obras avaliadas e aprovadas pelo PNLD contribuem para a formação de um sujeito leitor e escritor capaz de atuar de forma consciente, crítica e reflexiva em uma sociedade grafocêntrica.

Em face das aspirações desta investigação, foi utilizada uma metodologia de natureza qualitativa (LUDKE & ANDRÉ, 1986), limitando-se a uma pesquisa documental. Destaca-se que os estudos qualitativos no meio educacional são muito importantes visto que proporcionam uma relação genuína entre a teoria e a prática, disponibilizando ferramentas eficazes para a interpretação da realidade. De acordo com esta perspectiva “um fenômeno pode ser melhor compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisada numa perspectiva integrada” (GODOY, 1995, p. 21). Esse tipo de estudo não considera o ser humano como um ser passivo, contrariamente, o considera como um ser ativo dentro de um contexto sociocultural.

A pesquisa qualitativa caracteriza-se por uma perspectiva interpretativista da realidade que está sendo estudada. Os estudos qualitativos são

pautados na interpretação do mundo real, pois sua preocupação é investigar sobre a experiência vivida pelos seres humanos. O pesquisador qualitativo interpreta o mundo que o rodeia. Em vistas disso, o uso da pesquisa qualitativa neste estudo justifica-se porque essa metodologia é um instrumento poderoso para o registro de informações sobre as práticas sociais e sua compreensão. Além de oportunizar uma ampla diversidade de práticas interpretativas que interligadas possibilitam uma melhor compreensão do objeto estudado, proporcionando clareza aos resultados pretendidos, uma vez que o pesquisador é o principal instrumento da pesquisa (LUDKE & ANDRÉ, 1986). A abordagem qualitativa pode evitar, por um lado, o que Gamboa (2012, p. 49) chama de “redução tecnicista” que, segundo ele, invadiu a prática da pesquisa em educação nos últimos anos; e, por outro lado, considerando o conteúdo dos documentos, pode evitar uma possível “redução ideológica” que forçaria uma interpretação tendenciosa.

Este trabalho caracteriza-se como um estudo qualitativo porque apresenta como cerne da análise de seu objeto a compreensão de que o homem é um ser social que se constitui como sujeito na relação com o outro e tem a linguagem (oral e escrita) como instrumento mediador nessa relação. Entende-se que o processo de aquisição da linguagem está condicionado aos fatores socioculturais, à aprendizagem e ao desenvolvimento da leitura e da escrita como instrumento de expressão e comunicação. Optou-se pela análise documental porque embora pouco explorada (LUDKE e ANDRÉ, 1986), constitui-se numa técnica importante para dar base ao estudo qualitativo, considerando que tantos os livros didáticos escolhidos, quanto aos documentos legais que o embasam, são fontes significativas para os fenômenos aqui discutidos, quais sejam o do letramento, o ensino da língua e a produção escrita.

Para compreender a linguagem escrita em sua função social, este estudo referenda-se nos pressupostos teóricos acerca da linguagem de Vygotsky (2007 e 2008) e Bakhtin (1997 e 2009). Ao mesmo tempo, perpassa os estudos sobre o ensino de língua na perspectiva do letramento no intuito de promover um conhecimento mais amplo do núcleo desta pesquisa, isto é, as atribuições do LDLP no processo de assimilação da função social da escrita. Pretende-se com esses estudos possibilitar a compreensão de como o LD desenvolve as competências e

habilidades de leitura e escrita requeridas para um adequado desempenho de um indivíduo em um mundo letrado.

A escolha pela pesquisa documental deu-se em função dos LD constituírem documentos importantes que funcionam como modeladores do trabalho pedagógico desenvolvido nas aulas de linguagem de grande parte das escolas públicas brasileiras. Este manual assume papel determinante no processo de ensino-aprendizagem da produção escrita devido a sua forte influência no ensino formal de Língua Portuguesa. Godoy relata que “o exame de materiais de natureza diversa, que ainda não receberam um tratamento analítico, ou que podem ser reexaminados, buscando-se novas e/ou interpretações complementares” (GODOY, 1995, p. 21), constitui o que é denominado pesquisa documental. Este tipo de pesquisa “busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse” (LÜDKE e ANDRÉ, 1999 p. 38). Os documentos são uma fonte estável e rica de informações acerca de um determinado contexto sócio-histórico.

O primeiro passo neste processo de pesquisa foi a caracterização do tipo de documento usado. Para construir as interpretações a respeito deste estudo foram analisados os seguintes documentos:

- Dados do PNLD – análise acerca do papel do PNLD no ensino da escrita.
- Guia de Livros Didáticos PNLD/2014 – apresentação do Guia de Livros Didáticos – Língua Portuguesa/2014, destacando o que se espera com o trabalho com produção escrita e como as resenhas dos livros são apresentadas aos professores.
- As coleções didáticas de Língua Portuguesa aprovadas no PNLD/2014 – análise descritiva do perfil das coleções, considerando as concepções de linguagem apresentadas no manual do professor, a proposta didático-pedagógica e a forma como é desenvolvida no livro do aluno as atividades de compreensão leitora e produção textual.

O PNLD/2014 disponibilizou doze coleções de LDLP para serem escolhidos pelos professores nas escolas públicas de ensino fundamental II. Destes,

apenas três coleções foram usadas nesta pesquisa. Dentre os manuais didáticos aprovadas optamos por analisar as cinco coleções menos usadas em âmbito nacional. Destas cinco, somente três foram disponibilizados para a realização deste estudo. Isso ocorreu em função da falta de interesse das editoras em fornecer o material para o estudo. Somente a editora Leya forneceu o material físico para análise e a Editora Brasil liberou o material em formato digital.

Feita a seleção dos documentos estudados, foi iniciada a coleta de dados. A coleta de dados, conforme os objetivos da pesquisa, teve como base de referência o tema mais geral – as contribuições das orientações de atividade de produção textual nos LDLP no processo de aquisição da escrita. Para este fim, foi realizado um estudo e o levantamento das atividades de compreensão e produção textual. Com base nos pressupostos teóricos, no problema de pesquisa e nos objetivos, foram categorizadas as unidades de análise, já especificadas anteriormente, para iniciar a interpretação propriamente dita dos dados.

2- Identificação das coleções pesquisadas

Das doze coleções de livros didáticos de Língua Portuguesa aprovadas para o PNLD/2014, três foram escolhidas para realizar essa análise: Português Nos Dias De Hoje (doravante coleção 1); Português: Uma Língua Brasileira (doravante coleção 2); e, Perspectiva Língua Portuguesa (doravante coleção 3).

2.1- Coleção 1: Português Nos Dias De Hoje¹⁰

A coleção *Português Nos Dias De Hoje*, escrita por Carlos Emílio Faraco e Francisco Marto de Moura, é publicada pela editora Leya.

Carlos Emílio Faraco é autor de livros didáticos, licenciado em Letras pela Universidade de São Paulo, já tendo atuado como professor de Língua Portuguesa no ensino fundamental, ensino médio e ensino superior.

Francisco Marto de Moura é autor de livros didáticos, licenciado em

10 Vide anexo 1

Letras pela Universidade de São Paulo e, também já atuou como professor de Língua Portuguesa no ensino fundamental, ensino médio e ensino superior.

Na apresentação aos estudantes, os autores da coleção afirmam que comunicar-se, isto é, expressar sua opinião e seus sentimentos e entender os outros, é muito mais do que necessário, é uma condição fundamental para tornar-se um cidadão. Isso posto, finalizam dizendo que o livro é um meio de colaborar para que o aluno se torne cada vez mais um cidadão do mundo.

O Guia de Livros Didáticos PNLD/2014 – Língua Portuguesa apresenta como ponto forte da coleção o equilíbrio entre os eixos de ensino, uma vez que é possível perceber a articulação entre leitura, conhecimentos linguísticos e escrita. E, em contrapartida, apresenta como pontos fracos a pouca atenção dada à diversidade sociocultural e à coletânea de textos por ser pouco diversificada para a formação de um leitor crítico.

A coleção é composta por quatro volumes: 6º, 7º, 8º e 9º ano. Nessa obra os eixos de ensino articulam-se por meio de projetos temáticos. Cada volume é composto de três projetos de leitura e produção de textos para serem desenvolvidos no decorrer do estudo de três unidades:

- **6º ano**

- **Projeto 1: Meu álbum de família**

- Unidade 1: Imagens e palavras
- Unidade 2: A biografia e a autobiografia
- Unidade 3: Os relatos

- **Projeto 2: Meu livro de histórias**

- Unidade 4: O conto de fadas e o conto maravilhoso
- Unidade 5: Os mitos e as lendas
- Unidade 6: A fábula

- **Projeto 3: Jornal-mural**

- Unidade 7: As tiras humorísticas e as histórias em quadrinhos
- Unidade 8: A notícia
- Unidade 9: A reportagem

- **7º ano**

- **Projeto 1: Identidades**

- Unidade 1: O testemunho
- Unidade 2: A crônica
- Unidade 3: A expressão de opinião

- **Projeto 2: Clube de correspondência**

- Unidade 4: A carta pessoal e o e-mail
- Unidade 5: O convite e o bilhete
- Unidade 6: As cartas formais

- **Projeto 3: Saúde e vida**

- Unidade 7: O texto de divulgação científica
- Unidade 8: O texto instrucional
- Unidade 9: Os folhetos explicativos e os pôsteres

- **8º ano**

- **Projeto 1: Revista (I)**

- Unidade 1: A reportagem
- Unidade 2: As variedades jornalísticas
- Unidade 3: A entrevista

- **Projeto 2: Revista (II)**

- Unidade 4: O artigo de opinião
- Unidade 5: A capa de revista
- Unidade 6: O editorial

- **Projeto 3: Suplemento Cultural**

- Unidade 7: O resumo
- Unidade 8: O ensaio
- Unidade 9: A resenha crítica

- **9º ano**

- **Projeto 1: Retratos do Brasil**

- Unidade 1: O perfil – descrição e caracterização
- Unidade 2: Painel, cartaz, outdoor

- Unidade 3: A crônica
- **Projeto 2: Sarau lírico**
- Unidade 4: Os gêneros líricos(I)
- Unidade 5: Os gêneros líricos(II)
- Unidade 6: Os gêneros líricos(III)
- **Projeto 3: A arte e a vida**
- Unidade 7: A peça de teatro
- Unidade 8: O roteiro de telenovela
- Unidade 9: O roteiro de cinema

Cada unidade desta coleção apresenta as seguintes seções: texto; para entender o texto (não obrigatória – não está presente em todas as unidades); as palavras no contexto (não obrigatória); gramática textual; ortografia e pontuação (não obrigatória); linguagem oral; reflexão sobre a língua; prática de linguagem; produção escrita; e, para ir mais longe. Segundo o manual do professor, o trabalho com a linguagem parte da leitura e interpretação de textos, segue com a análise da estrutura linguístico-discursiva e culmina na produção textual. Essa estrutura é, segundo os autores, uma “sugestão de trabalho, que o professor poderá modificar de acordo com suas necessidades e as de seus alunos (...), poderá criar as próprias atividades, tendo no livro didático um apoio a seu trabalho” (FARACO e MOURA, 2012, p. 11).

Cada unidade traz dois ou três textos para o trabalho de leitura e interpretação textual. Os textos trabalhados na coleção pertencem, em sua maioria, à esfera jornalística ou literária. O trabalho com texto recebe uma contextualização com informações sobre o gênero a que pertence o autor e o meio de comunicação de onde foi retirado. Esta coleção oferece os seguintes gêneros textuais para leitura:

- **6º ano:** textos icônico-verbais, acróstico, biografia, autobiografia, relato, conto de fadas, mito, lenda, fábula, tiras humorísticas, história em quadrinhos, notícia e reportagem.
- **7º ano:** testemunho, debate, artigo de opinião, carta pessoal, e-mail, convite bilhete, cartas formais, texto de divulgação científica, textos instrucionais,

folheto e fôlder.

- **8º ano:** reportagem, entrevista, artigo de opinião, capa de revista, editorial, resumo, ensaio e resenha crítica.
- **9º ano:** descrição, caracterização, painel, cartaz, outdoor, crônica, poema, peça teatral e roteiro.

As propostas de produção escrita tem como fim a realização de no mínimo uma produção por unidade. Elas organizam-se em torno do projeto e usam os gêneros estudados como exemplo a serem imitados.

2.2- Coleção 2: Português: Uma Língua Brasileira¹¹

A coleção *Português Uma Língua Brasileira*, escrita por Lígia Regina Máximo Cavalari Menna, Maria Regina Figueiredo Horta e Maria das Graças Vieira, é publicada pela editora Leya.

Lígia Regina Máximo Cavalari Menna é doutora em letras, na área de Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa pela universidade de São Paulo (USP). É docente, ministrando aulas em cursos presenciais e à distância, e coordenadora auxiliar do curso de Letras da Universidade Paulista (UNIP). Atua principalmente nos seguintes temas: Literatura infantil e juvenil; Literaturas em Língua Portuguesa; Estudos comparados; Literatura e Sociedade; Literatura e Educação; Literatura e Imprensa; Leitura e Formação de leitores, Ensino de Literatura, Literatura e outras linguagens e Teoria literária¹².

Maria Regina Figueiredo Horta é graduada e licenciada em Letras – Português/Francês pela Universidade de São Paulo e graduada em Filosofia pela mesma universidade. Foi professora de ensino médio e ensino fundamental de escola pública e particular, atuando no ciclo II do ensino fundamental, no ensino médio e no ensino superior. Atualmente trabalha como formadora de professores da rede pública para ensino de leitura e escrita, no CENPEC (Centro de Estudos e

11 Vide anexo 2

12 Informações retiradas do *Currículo Lattes* da autora: Acessado em 11/05/2015. Disponível em: <<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4732049E0>>

Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária)¹³.

Maria das Graças Vieira (1945-2009) é licenciada em Filosofia pela FFCL de Sorocaba e em Letras pela Universidade de São Paulo. Foi professora da rede particular e da rede estadual de ensino de São Paulo.

Na apresentação aos estudantes as autoras da coleção afirmam que no mundo atual é essencial saber ler, selecionando as informações pertinentes, avaliando-as e ativando o censo crítico a fim de não perder a identidade e tornar-se somente um consumidor. E, para expressar as ideias, sentimentos e pontos de vista, é preciso conhecer os recursos que a língua oferece para serem usados com criatividade, com o propósito de estruturar melhor o pensamento. Isso posto, finalizam dizendo que a obra é uma forma de colaborar para a formação de indivíduos que sejam capazes de refletir e questionar, usando bem os recursos linguísticos, isto é, “pessoas que consigam se expressar com clareza nas mais variadas situações de comunicação, defender seus pontos de vistas, compreender opiniões discordantes e descobrir inúmeras possibilidades de convivência.” (MENA, FIGUEIREDO, VIEIRA, 2012, p. 3)

O Guia de Livros Didáticos PNLD/2014 – Língua Portuguesa apresenta como ponto forte da coleção a coletânea de textos diversificada, pois proporciona a articulação entre os gêneros textuais e as atividades de leitura e produção textual. E, além disso, apresenta como ponto fraco a falta de articulação entre os conhecimentos linguísticos e os outros eixos do estudo de linguagem, ocasionando, assim, pouco estímulo à reflexão a respeito do uso adequado das estruturas linguísticas.

A coleção é composta por quatro volumes: 6º, 7º, 8º e 9º ano. Ela organiza-se por meio de unidades temáticas. Cada volume é composto por nove capítulos, sendo que nos dois últimos volumes (8º e 9º ano) o capítulo 9 refere-se a atividades adicionais para o reforço e/ou ampliação da aprendizagem. Os volumes do 6º e 7º anos organizam os capítulos em quatro unidades.

- **6º ano**

13 Informações retiradas do *Currículo Lattes* da autora: Acessado em 11/05/2015. Disponível em: <<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4475281A1>>

- Unidade 1: Quem somos nós

Capítulo 1 – Memórias

Capítulo 2 – Roteiro turístico

Capítulo 3 – Entrevista

- Unidade 2: Aventuras mil

Capítulo 4 – Narrativas de aventura

Capítulo 5 – História em quadrinhos

- Unidade 3: Ouvi contar...

Capítulo 6 – Conto popular

Capítulo 7 - Mitos

- Unidade 4: A gente e o Ambiente

Capítulo 8 – Resumo de texto expositivo

Capítulo 9 – Cartaz

- **7º ano**

- Unidade 1: Palavra Maravilha

Capítulo 1 – Narrativas literárias

Capítulo 2 – Poemas

Capítulo 3 – O cordel e suas variantes

- Unidade 2: Nossa Revista

Capítulo 4 – Notícia

Capítulo 5 – Reportagem

- Unidade 3: Escrevi Para Você

Capítulo 6 – Resumo de texto didático ou paradidático

Capítulo 7 – Carta pessoal

- Unidade 4: Nossa Vida, Nossos Contos

Capítulo 8 – Conto

Capítulo 9 – Biografia e autobiografia

Os volumes do 8º e 9º anos organizam os capítulos em duas unidades.

- **8º ano**

- **Unidade 1: Nosso Jornal**

- Capítulo 1 – Charges

- Capítulo 2 – Artigo de opinião

- Capítulo 3 – Crônica

- Capítulo 4 – Anúncio

- **Unidade 2: No Palco E Na Tela**

- Capítulo 5 – Texto de livro paradidático e seminário

- Capítulo 6 – Texto dramático

- Capítulo 7 – Roteiro de Filme

- Capítulo 8 – Resenha crítica

- Capítulo 9 – Revisão

- **9º ano**

- **Unidade 1: Linguagem da Mídia**

- Capítulo 1 – Perfil

- Capítulo 2 – Resenha crítica e sinopse

- Capítulo 3 – Artigo de opinião

- Capítulo 4 – Texto de divulgação científica

- **Unidade 2: Criações literárias**

- Capítulo 5 – Narrativa de terror

- Capítulo 6 – Crônica

- Capítulo 7 – Conto

- Capítulo 8 – Poema

- Capítulo 9 – Revisão

Essa diferença de estrutura, segundo os autores, ocorre em função dos “diferentes perfis observados entre os alunos do início e do término do Ensino Fundamental” (MENA, FIGUEIREDO, VIEIRA, 2012, p. 06).

Cada capítulo apresenta as seguintes seções: olhe e veja; o que você vai aprender; leitura; estudo do texto; linguagem e recursos expressivos; outra(s) leitura(s); veja o que você aprendeu; produção escrita; para refletir sobre a

língua; atividades de ampliação; o que você aprendeu; produção oral (não obrigatória); trocando ideias (não obrigatória); e, veja como se escreve (não obrigatória).

Cada unidade finaliza com um projeto cujo objetivo é reunir as condições necessárias para que os aprendizes façam uso dos conhecimentos adquiridos em atividades práticas e interativas. Apesar de cada unidade da coleção encerrar-se com um projeto, o desenvolvimento do mesmo não é obrigatório, posto que as unidades podem ser trabalhadas em sala de aula sem fazer referência ao projeto.

- **6º ano**

Projeto unidade 1: Exposição Quem Somos Nós

Projeto unidade 2: Revistinha Aventuras Mil

Projeto unidade 3: Roda De Leitura Ouvi Contar

Projeto unidade 4: Campanha A Gente E O Ambiente

- **7º ano**

Projeto unidade 1: Sarau Palavra Maravilhosa

Projeto unidade 2: Nossa Revista

Projeto unidade 3: Exposição Escrevi Para Você

Projeto unidade 4: Exposição E Rodas De Leitura Nossa Vida, Nossos Contos

- **8º ano**

Projeto unidade 1: Blog Linguagem Da Mídia

Projeto unidade 2: Coletânea De Criações Literárias

- **9º ano**

Projeto unidade 1: Nosso Jornal

Projeto unidade 2: Mostra No Palco E Na Tela

A coleção usa os gêneros textuais como eixo articulador das atividades propostas para o estudo de leitura e interpretação, e produção textual. Os

textos trabalhados na coleção pertencem, em sua maioria, à esfera jornalística, literária e midiática, sendo tematicamente diversificados. Esta coleção oferece os seguintes gêneros textuais para leitura:

- **6º ano:** memória, roteiro turístico, mapa, gráficos, tirinha, texto informativo, entrevista, narrativa de aventura, história em quadrinhos, conto popular, mito, artigo de divulgação científica, verbete, cartaz e anúncio.
- **7º ano:** narrativa literária, poema, cordel, repente, rap, notícia, carta do leitor, reportagem, texto paradidático, carta pessoal, conto, autobiografia, memórias, diário.
- **8º ano:** charge, artigo de opinião, crônica, anúncio, texto paradidático, resumo, cena de peça de teatro, texto dramático, conto, roteiro de filme, resenha crítica, reportagem, letra de canção.
- **9º ano:** perfil, resenha crítica, sinopse, artigo de opinião, artigo, artigo de divulgação científica, narrativa de terror, “orelha” de livro, capa de livro, crônica, conto, poema (vários fragmentos).

As propostas de produção de texto aparecem no final de cada capítulo e, em sua maioria, abordam os mesmos temas e gêneros estudados na seção de leitura.

2.2- Coleção 3: Perspectiva Língua Portuguesa¹⁴

A coleção *Perspectiva Língua Portuguesa*, escrita por Norma Discini e Lucia Teixeira, é publicada pela Editora do Brasil.

Norma Discini é professora de Livre Docência em Teoria e Análise do Texto, vinculada ao Departamento de Linguística da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (USP). Possui pós-doutorado feito como bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), na Universidade Paris 8, França. É mestre e doutora em Linguística e Semiótica pela Universidade de São Paulo. Seus estudos são voltados

14 Vide anexo 3

para questões concernentes a uma Estilística Discursiva, desenvolvendo seu trabalho sob uma perspectiva fundada na teoria semiótica da significação, desde suas bases greimasianas até seus desdobramentos contemporâneos, o que supõe contemplar vizinhanças entre a semiótica e outras fontes do pensamento, tais como a fenomenologia, a Análise do Discurso e a filosofia bakhtiniana da linguagem.¹⁵ Foi professora de Língua Portuguesa do ensino fundamental e do ensino médio.

Lucia Teixeira possui doutorado em Linguística e Semiótica pela Universidade de São Paulo. Realizou estágio de pós-doutorado em Semiótica na Universidade de Limoges, na França. É professora associada da Universidade Federal Fluminense, pesquisadora 1-C do CNPq e Cientista do Nosso Estado da FAPERJ. Foi coordenadora do Programa de Pós-graduação em Letras da UFF e atua em Consultorias à CAPES, ao CNPq, FAPERJ. Coordena o Grupo de Pesquisa Semiótica e Discurso – SeDi. Ministrou cursos na Universidade de Québec à Montréal (UQAM) e na Universidad Nacional de Córdoba. Orienta trabalhos em Semiótica, com ênfase em temas voltados para as relações entre linguagens: pintura e crítica de arte; artes visuais e linguagem verbal; semióticas sincréticas. É autora de livros didáticos de Português para estudantes do 6º ao 9º anos.¹⁶ Foi professora de Língua Portuguesa do ensino fundamental.

Na apresentação aos estudantes as autoras da coleção afirmam que o estudante encontrará uma variedade de gêneros textuais que o ajudará a assumir posições e atitudes no mundo. Espera-se que ao final dos estudos o aluno saiba defender seu ponto de vista e, ao mesmo tempo, ouvir e respeitar a voz do outro. Finalizam dizendo que “o livro foi feito pensando em um sujeito crítico, que desvenda e não apaga as contradições do mundo, nele inscrevendo-se como cidadão participante.” (DISCINI, TEIXEIRA, 2012, p. 3)

O Guia de Livros Didáticos PNLD/2014 – Língua Portuguesa destaca como ponto forte da coleção as atividades de leitura e de produção oral em razão desses eixos apresentarem uma grande diversidade, pelo volume de textos e pela variedade de propostas. Contrariamente, apresenta como ponto fraco as exposições

15 Informações retiradas do *Currículo Lattes* da autora: Acessado em 11/05/2015. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/0026069375576358>>

16 Informações retiradas do *Currículo Lattes* da autora: Acessado em 11/05/2015. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/2414938366375414>>

teóricas extensas e em linguagem densa, o que pode acarretar dificuldades para o aprendiz.

A coleção é composta por quatro volumes: 6º, 7º, 8º e 9º ano. Os volumes estão organizados em quatro unidades. As tarefas programadas para cada unidade tratam de uma noção teórica relativa ao estudo do texto e do discurso. Cada unidade possui duas lições organizadas por um tema.

- **6º ano**

Unidade 1 – Texto e gênero

Lição 1 – Família

Lição 2 – Bichos

Unidade 2 – Vozes do texto

Lição 3 – Lembranças

Lição 4 – Sonhos e emoções

Unidade 3 – Tempo e espaço

Lição 5 – Cidades

Lição 6 – Diferenças

Unidade 4 – Argumentação

Lição 7 – Comunicação

Lição 8 – Trabalho

- **7º ano**

Unidade 1 – Funções da linguagem

Lição 1 – Natureza

Lição 2 – Tecnologia

Unidade 2 – Vozes e pontos de vista

Lição 3 – Sala de aula

Lição 4 – Cultura popular brasileira

Unidade 3 – Descrição, narração, dissertação

Lição 5 – Dança

Lição 6 – Encontros e desencontros

Unidade 4 – As várias leituras de um texto

Lição 7 – Terra

Lição 8 – Arte e vida social

- **8º ano**

Unidade 1 – Variação linguística

Lição 1 – Romeus e Julietas

Lição 2 – Adolescentes

Unidade 2 – Argumentação

Lição 3 – Povos da floresta

Lição 4 – Aventuras na terra, na água, no ar

Unidade 3 – Textos sincréticos

Lição 5 – No escurinho do cinema

Lição 6 – Terror e suspense

Unidade 4 – Texto e discurso

Lição 7 – Modas e modos

Lição 8 – Mistérios do espaço

- **9º ano**

Unidade 1 – Estilo

Lição 1 – Autorretrato

Lição 2 – Amor

Unidade 2 – A imagem do leitor

Lição 3 – Querido diário

Lição 4 – Rádio e televisão

Unidade 3 – Prosa e poesia

Lição 5 – Coisas

Lição 6 – Costumes

Unidade 4 – Intertextualidade

Lição 7 – Minha pátria é minha língua

Lição 8 – Publicidade

As lições apresentam as seguintes seções: expressão oral;

expressão escrita; estudo do texto; e, estudo da língua (gramática e ortografia). No início de cada volume são apresentados dois projetos (com exceção do 7º ano que tem apenas um projeto) para serem desenvolvidos no decorrer do ano cujo objetivo é a prática da expressão escrita vista por uma perspectiva real de situação de comunicação.

- **Projetos 6º ano:**

Arte Experimental

Dicionário Comentado De Autores

- **Projetos 7º ano:**

Meus Textos

- **Projetos 8º ano:**

Meus Textos

Fichário Com Registros De Notas De Leitura

- **Projetos 9º ano:**

Meus Textos

Minha Vida Diária

Esta coleção apresenta uma diversidade textual considerável para a formação de um leitor crítico. O foco das propostas de leitura é o estudo dos gêneros. Os textos trabalhados na coleção pertencem, predominantemente, à esfera jornalística e literária, dando um destaque especial aos clássicos da literatura nacional e internacional, contemporâneos e passados. Esta coleção oferece os seguintes gêneros para leitura:

- **6º ano:** poema, história em quadrinhos, pintura, memórias, resenha, tiras humorísticas, conto maravilhoso, diálogo coletivo, relato, receita,, bula de remédio, fábula, dossiê, biografia, autobiografia, reportagem, carta de leitor, debate regrado, documentário, texto expositivo, bilhete, carta, e-mail, resumo,

depoimento.

- **7º ano:** notícia, colagem, verbete, história em quadrinhos, conto, epígrafe, paráfrase, memórias, poema, reportagem, romance, antologia comentada, cordel, discussão regrada, ensaio crítico, revista de amenidades, artigo, crônica.
- **8º ano:** relato, peça teatral, resumo, epígrafe, ensaio, guia turístico, cartaz, sinopse, romance, notas de leitura, conto maravilhoso, conto estilizado, crônica, manual de instrução, poema, reportagem, seminário.
- **9º ano:** entrevista, poema, obituário, biografia, autobiografia, relato, carta, diário, romance, ensaio, conto literário, reportagem, prefácio, poema concreto, crônica, resumo, esquema, propaganda, anúncio,

As propostas de atividades de produção textual articulam-se às atividades de leitura por meio do gênero e pelo tema.

3- Categorias de análise das coleções

Toda pessoa é um falante/ouvinte de sua língua materna. Quando o aluno chega à sala de aula ele já conhece a língua do viver original de seu ambiente sociocultural (VYGOTSKY, 2008), no entanto, em uma sociedade letrada e grafocêntrica, o domínio da escrita é um fator necessário para o melhor desenvolvimento da cidadania. Para que a aprendizagem da escrita ocorra é necessário que haja a mediação da ação pedagógica. Essa ação deve ser uma atitude intencional e consciente no intuito de fazer com que a escrita torne-se algo relevante para a vida do aprendiz. Afirmações que nos auxiliam na análise das categorias, como se seguem:

3.1- Concepção de linguagem exposta no manual do professor

As posições de Vygotsky e Bakhtin a respeito da linguagem abrem perspectivas para a reflexão e a análise sobre a importância da escrita em uma sociedade grafocêntrica. Ambos teóricos defendem o uso da linguagem como uma

prática social e não apenas como um sistema linguístico de estruturas abstratas, considerando a linguagem em seu aspecto funcional e interativo.

Por ser de natureza social a linguagem não deve ser estudada e nem ensinada apenas como um sistema abstrato de regras, ela deve ser compreendida em seu contexto sociocultural. Diante disso, afirmamos que o ensino de linguagem deve ir além do ensino apenas de normas e regras distanciadas de seu contexto de uso, devido ao fato do comportamento linguístico de um sujeito estar estritamente ligado a forma como este concebe a linguagem.

Diante disso, destaca-se a importância da concepção de linguagem adotada no processo de ensino-aprendizagem da escrita e de considerá-la como uma prática social de interação, visto que é a partir da concepção de linguagem adotada que as práticas de linguagem serão planejadas e desenvolvidas em sala de aula. Há várias formas de transformar as práticas de linguagem em objetos de ensino-aprendizagem, e isso dependerá, sobretudo, da concepção assumida. O mesmo afirma-se a respeito dos LDLP, já que é a concepção de linguagem que orienta as atividades propostas para a leitura, compreensão/interpretação e produção textual.

O manual do professor da coleção 1 afirma que a concepção de linguagem adotada concebe as práticas de língua de forma enunciativa. Para os autores, adotar essa abordagem significa

entender que toda atividade de linguagem se constrói numa situação cujos fatores determinantes sejam necessariamente extralinguísticos e envolvam sujeitos que interagem por meio da linguagem. Significa também entender que o resultado dessa interação necessariamente engendra o discurso, no qual as entidades subjetivas extralinguísticas ganham uma dimensão linguageira como enunciador e coenunciador. E assume-se, por conseguinte, que a manifestação material dos atos de linguagem é o enunciado. Nessa perspectiva, todo enunciado pressupõe a existência de um referente e de uma situação de enunciação (marcada pelo tempo e pelo espaço) (FARACO e MOURA, 2012, p. 05).

Em função da concepção assumida pela coleção, segundo o manual do professor, as atividades planejadas para a leitura, compreensão e produção textual têm como eixo o estudo por gêneros e os modos de organização do discurso. O trabalho com a leitura busca fazer do estudante um leitor proficiente, capaz de “compreender o texto, entendendo os sentidos que veicula, percebendo a situação comunicativa na qual e para qual foi produzido, as intenções do seu autor, as condições de produção e de circulação social” (FARACO & MOURA, 2012, p. 05). O trabalho com a produção de textos escritos visa fazer do aprendiz um produtor de textos capaz de fazer escolhas linguísticas e discursivas adequadas a cada situação comunicativa da qual participe.

Ao contrário da coleção 1, o manual do professor da coleção 2 não afirma de forma explícita a concepção de linguagem adotada na obra, mas deixa indícios de que compreende a linguagem como uma atividade de interação verbal humana, ou seja, uma prática social de comunicação. Assim sendo, a apropriação da linguagem e dos conhecimentos deve ocorrer por meio de interações sociais.

Para os autores, fazer uso adequado da linguagem é imprescindível para a aquisição e a transmissão de conhecimentos em qualquer área do saber. A linguagem é “parte integrante da vida dos indivíduos, pois, se por um lado o domínio dela favorece o desenvolvimento do conhecimento de mundo, por outro é condição para o exercício da cidadania” (MENA, FIGUEIREDO, VIEIRA, 2012, p. 04).

Segundo o manual do professor, o desenvolvimento das habilidades de leitura, entendimento e produção escritas são fundamentais no ensino e na aprendizagem de linguagem. Por isso, as atividades propostas para a leitura e a produção escrita contemplam diferentes gêneros. O trabalho com a leitura busca conduzir o aluno à compreensão do conteúdo do texto e à identificação dos recursos expressivos do texto e das características de cada gênero. O trabalho com a produção escrita também é determinada pelo estudo de gêneros textuais.

Assim como na coleção 2, a concepção de linguagem assumida na coleção 3 não é expressa de forma explícita, no entanto, com as reflexões sobre os tópicos teóricos desenvolvidas no manual do professor é possível inferir uma concepção de linguagem que considera as práticas de linguagem como um ato enunciativo.

Para as autoras, o gênero, tomado como enunciado relativamente estável, constitui-se por meio de determinada composição, temática e estilo e concretiza-se por meio de textos. O texto apresenta-se como uma unidade coesa e coerente, uma unidade de sentido que não é usada somente para expressar algo, mas comunica as verdades construídas. “Ao ser observado como signo que constrói mundos ao nomeá-los e como uma unidade de sentido, que não apenas expressa, mas concretiza anseios sociais, o texto é examinado como mensagem nunca transparente, pronta e acabada” (DISCINI e TEIXEIRA, 2012, p. 07). As autoras consideram o gênero textual como uma enunciação que se movimenta entre o “eu” que fala e o “tu” que escuta e/ou lê, visto que em um texto ressoam muitas vozes. Por isso, a noção de gênero é tratada como eixo dos estudos feitos na obra. O texto é o ponto de partida e o ponto de chegada de todo o trabalho desenvolvido na coleção.

3.2- Atividades propostas para a compreensão leitora

Uma educação linguística adequada, segundo a perspectiva do letramento, não ocorre sem que haja a construção de significados. Ela deve garantir ao estudante a aquisição de habilidades que lhe capacite comunicar-se em qualquer contexto, que lhe capacite fazer uso da escrita de maneira adequada em toda situação comunicativa. Deve conduzir o aprendiz de forma que este perceba a leitura e a escrita como um conjunto de práticas sociais necessárias ao desenvolvimento intelectual, social e cultural. Para tanto, o ensino da leitura e da produção de texto não pode estar dissociados do contexto sociocultural, não pode deixar em segundo plano a função da escrita. A leitura está historicamente ligada às práticas sociais. É uma ação voltada para a produção e apropriação de significados, desse modo, ler compreende o uso adequado de habilidades de compreensão e interpretação. Assim sendo, o ensino da leitura deve possibilitar o desenvolvimento destas habilidades.

As coleções analisadas têm o cuidado de apresentar aos estudantes textos autênticos por meio de uma diversidade de gêneros, sendo perceptível a preocupação com a contextualização dos textos, já que junto a estes estão

informações sobre o gênero a que pertencem, o autor e a obra de onde foram tirados.

Na coleção 1 as unidades estão organizadas em torno do estudo de gêneros textuais. O estudo de cada unidade inicia-se com o texto, ou seja, atividade de leitura. A coletânea de texto apresentada nesta coleção pertencem, em sua maioria, à esfera literária ou jornalística (vide anexo 4). Os textos selecionados para compor cada unidade da coleção organizam-se em torno dos gêneros estudados, dispensando pouca atenção ao trabalho com alguma temática. O contato do aprendiz com uma diversidade de temas é um fator importante na formação do leitor crítico e reflexivo. A falta dessa diversidade não proporciona a interação do aluno com diversos pontos de vistas, ou seja, as diferentes formas de ver, pensar e atuar sobre o mundo, dificultando o processo de construção e reconstrução de significados.

As atividades para o trabalho com os textos não são suficientes para o despertar do espírito crítico e reflexivo do aluno. Apesar das atividades de leitura trabalharem com o levantamento de hipóteses, inferências, apreciações pessoais e comparações, as questões propostas exploram, majoritariamente, atividades sobre conteúdos objetivos arrolados no texto, isto é, atividades de pura decodificação cujas respostas encontram-se centradas somente no texto, e atividades subjetivas que tratam o texto de maneira superficial e não estimulam a reflexão crítica, como pode ser observado nos exemplos a seguir:

Exemplo 1:

Texto: Entre leão e unicórnio (Marina Colassanti)

“1) O conto de Marina Colassanti apresenta personagens típicas de contos de fadas. Que personagens são essas?

2) Uma das características dos contos de fadas é a presença de elementos mágicos. Veja o que há em cada história:

'Cinderela' - a fada madrinha, com seus poderes mágicos.

'Bicho de Palha' - a varinha de condão, que realiza qualquer desejo.

No conto “Entre leão e unicórnio”, quais são os elementos mágicos mais evidentes?

- 3) Ao contrário do leão, o unicórnio é um animal inexistente.
- a) Você sabe o que é um unicórnio? Justifique sua resposta.
 - b) Se o unicórnio é um animal inexistente, como ele habita os sonhos da rainha?
 - c) Nas histórias que você lê, ouve ou vê, há muitas criaturas e seres como o unicórnio do conto de Marina Colassanti?
 - d) Em sua opinião, por que as pessoas inventam histórias com seres inexistentes como unicórnios, fadas e monstros?
- 4) Como você viu, o rei conseguiu entrar no mundo dos sonhos. Em sua opinião, seria agradável ficar preso para sempre num mundo de sonhos? Justifique sua resposta.” (Volume – 6º ano, p. 95)

Exemplo 2:

Texto: Convite de casamento (José Francisco Borges)

- “1) Quantas estrofes tem o texto de cordel que você leu?
- 2) Qual o nome dos pais do noivo? E da noiva?
 - 3) Qual o nome dos noivos?
 - 4) Que palavras rimam, na primeira estrofe? Que efeitos as rimas têm num poema?
 - 5) Além dos amigos das famílias, quem foi convidado para o casamento de Cibele e Flávio?
 - 6) Em que estado do Brasil terá lugar o casamento anunciado no cordel? Justifique sua resposta.” (Volume – 7º ano, p. 93)

Exemplo 3:

Texto: Movimento de garotas cola nos EUA (Maria Cecília Sá Porto)

- “1) Esse texto foi publicado em suplemento de jornal.
- a) Como se chama o suplemento e o jornal?
 - b) Pelo título do suplemento, a que tipo de público ele se destina?

2) Qual é o objetivo da autora desse texto? Ele poderia ter sido publicado num livro de ficção?

3) Releia o parágrafo a seguir:

'A proposta de Ariel para as garotas é: unam-se, confiem mais uma nas outras e parem de ridicularizar as garotas que não se encaixam no modelo machista de bonitinha, sexy e charmosa.'

Transcreva do trecho três adjetivos que, segundo Ariel, definem o modelo machista que se espera das garotas.

4) Você acha que no Brasil existe essa mesma diferença de expectativa com relação a meninos e meninas? Justifique sua resposta.

5) Leia a frase:

'A sociedade deveria também cobrar das meninas um comportamento assertivo.'

a) Copie a frase no caderno substituindo a palavra assertivo por um sinônimo.

b) Pergunte a um(a) colega se ele(a) acha você uma pessoa assertiva. Dê também sua opinião sobre ele(a)." (Volume – 8º ano, p. 92)

Exemplo 4:

Texto: A cartomante (Machado de Assis)

"1) Todo conto é uma narrativa e, como tal, apresenta personagens e enredo. Os fatos narrados em uma história acontecem em determinado lugar (espaço) e em determinado tempo.

Anote as suas respostas às questões a seguir no caderno.

a) Quais são as personagens que aparecem no conto de Machado de Assis? Qual é a relação entre elas?

b) Resuma em poucas linhas o enredo do conto.

c) Onde se passa a história?

d) Em que época?

2) Quando uma pessoa não acredita em nada, diz-se que ela é cética. O ceticismo está bastante presente nos textos machadianos. Nesse conto, de que maneira aparece esse ceticismo?

3) Ao receber o bilhete de Vilela, pedindo-lhe que fosse à casa com urgência, Camilo ficou muito nervoso e anteviu todo o drama. A essa altura da história você achava que o final seria tão trágico? Justifique sua resposta.” (Volume – 9º ano, p. 177)

Não desprezamos a necessidade desse tipo de exercício no estudo de compreensão textual, no entanto, quando ele ocupa a maior parte das atividades desenvolvidas, o trabalho com a leitura perde seu princípio comunicativo em razão de ser reduzido a um ato de decodificação. Perde-se a chance de exercitar as habilidades argumentativas e o pensamento crítico do aprendiz.

A coletânea de textos apresentados na coleção 2 pertencem, em sua maioria, à esfera literária, jornalística e midiática. Ao contrário da coleção 1, a coletânea desta obra é tematicamente diversificada, pois fala da gente e o ambiente, do teatro e cinema, da linguagem da mídia, etc. O que proporciona o contato com pontos de vista distintos, facilitando a formação de um leitor proficiente.

Apesar da coleção ser estruturada em unidades temáticas, os capítulos tomam os gêneros trabalhados como eixo articulador do trabalho com a leitura. Os capítulos estão organizados em torno do estudo de gêneros textuais. O estudo de cada capítulo inicia-se com um texto predominantemente não verbal (fotografia, pintura, mapa, etc.) com o intuito de verificar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o gênero trabalhado. As atividades desenvolvidas têm como foco o estudo das características do gênero e questões subjetivas. Perde-se uma grande oportunidade de ampliar a visão de mundo por intermédio de atividades de reflexão acerca da temática estudada e, até mesmo sobre o papel que o gênero textual representa socialmente.

Exemplo 5:

Texto: Fotografia – Usina Hidrelétrica de Itaipu e Passarela do Mirante da Garganta do Diabo (Cataratas do Iguaçu)

"_O que mais chama a sua atenção em cada foto? Por quê?

_Você já viu paisagens como estas? Onde foi e com quem você estava?

_Qual das fotos mostra um curso de água artificial? Qual é a diferença em relação a outra imagem?

_Você se lembra de algum cartaz de campanha para economizar água? Onde estava afixado? Qual era sua mensagem? Que imagens trazia?" (Volume – 6º ano, p. 264)

Exemplo 6:

Texto: Fotografia – Escultura de bronze (em tamanho natural) de Carlos Drummond de Andrade

"_Você conhece o poeta representado na escultura? Já leu poemas dele?

_Que impressões a foto desperta em você?

_A escultura está de costas para o mar. Em sua opinião, ela deveria estar de frente para o mar? Por quê?

_Você gosta de ler ou escrever poesia? De que tipo?" (Volume – 9º ano, p. 220)

Cada capítulo apresenta um texto principal que é seguido pela seção “estudo do texto”. Esta se constitui, majoritariamente, de questões sobre localização de informações objetivas e sobre características estruturais do gênero estudado.

No conjunto da obra, atividades que exploram estratégias cognitivas como a verificação de conhecimentos prévios, a formulação e comprovação (ou não) de hipóteses e a produção de inferências também são contempladas. No entanto, essas atividades não recebem a devida importância, o que dificulta a formação de um leitor competente, ou seja, um leitor capaz de interagir com o texto, ampliar conhecimentos, manipular informações e ressignificar o mundo. As atividades para o trabalho com os textos não são suficientes para o despertar do espírito crítico e

reflexivo do aluno. Elas contribuem de forma expressiva para a apreensão das características dos gêneros, contudo, dispensam pouca atenção ao desenvolvimento da capacidade leitora.

Exemplo 7:

Texto: Assembleia de SP proíbe venda de coxinhas, doces e refrigerantes em cantinas escolares

“1) Leia com atenção as informações que estão no alto da notícia e responda:

a- Em que jornal essa notícia foi divulgada?

b- Em que data e em que horário a notícia foi divulgada?

c- Em que seção do jornal a notícia foi publicada e qual seria o público-alvo dessa notícia?

2) Quem é o autor dessa notícia?

3) No primeiro parágrafo da notícia está indicada a fonte da informação, isto é, o local onde ela foi obtida. Que fonte foi essa?

4) Releia o primeiro parágrafo do texto e responda:

a- Que fato gerou a notícia?”

b- Quando aconteceu a aprovação da lei?

c- Em que estado ela foi aprovada?” (Volume – 7º ano, p. 121)

Exemplo 8:

Texto – Proibir publicidade resolve os problemas?

“1) Releia os dados da fonte desse texto.

a- Em que veículo de comunicação esse artigo foi publicado?

Ele conhecido do público em geral?

b- Quem é a autora do texto?

c- Observe as informações sobre o Instituto Palavra Aberta, do qual a autora faz parte. Você acredita que ela entende de publicidade, isto é, seria uma pessoa adequada para falar do assunto, uma especialista? Por quê?

- 2) Que tipo de pessoa se interessaria pelo assunto abordado no artigo?
- 3) Leia mais uma vez o título do artigo.
 - a- A que tipo de problema a autora se refere no título?
 - b- Usar uma pergunta no título causa algum tipo de expectativa no leitor? Qual?
- 4) A autora se coloca contra ou a favor da proibição da publicidade para crianças? Explique.” (Volume – 8º ano, p. 36)

A coletânea de textos expostos na coleção 3 (vide anexo 6) também é bem diversificada. Estão presentes textos da esfera literária, jornalística e midiática, além de textos multimodais. Em cada lição são apresentados diferentes gêneros textuais acerca do tema estudado, provenientes de diferentes esferas de circulação, o que contribui para a formação cultural do educando, assim como para construção e reconstrução de significados.

Embora o guia de livros didáticos destaque as atividades de leitura como ponto forte da coleção, estas adotam, predominantemente, a perspectiva metalinguística. A coleção toma os gêneros textuais estudados e a noção teórica que é objeto de estudo da unidade como eixo articulador do trabalho com a leitura e a produção textual. As atividades desenvolvidas na seção estudo do texto abordam, principalmente, questões sobre a estrutura, a organização e a função no meio social do gênero estudado, além de apresentar extensos conceitos teóricos o que torna o livro denso e muitas vezes cansativo e desinteressante para o aluno do ensino fundamental.

Exemplo 9:

- “1) Todo texto concretiza um gênero. Observe as receitas culinárias e identifique o que os textos têm em comum.
- 2) Estabeleça a relação entre gênero textual e funções da linguagem, respondendo às questões:
 - a- A receita culinária é um gênero textual em que predomina determinada função da linguagem. Identifique-a: utilitária ou

estética? Por quê?

b- De acordo com a função da linguagem predominante, comente a importância do plano da expressão para uma receita culinária.

3) Identifique no gênero receita culinária:

a- a temáticas;

b- a composição;

c- o estilo.” (Volume – 7º ano, p. 34)

Exemplo 10:

“1) A sinopse apresenta os principais elementos da história.

a- Identifique as personagens do filme.

b- Que sentimento marca a vida de Marcela?

c- O que Marcela planeja?

d- De que modo faz isso?

2) Na sinopse lida, que palavra tem a finalidade de instigar a curiosidade do leitor?

3) Um texto do gênero sinopse:

a- o que deve conter?

b- o que faz?

c- em que estilo é feito?

4) Sites de cinema, lojas de venda e aluguel de DVDs, jornais e revistas publicam e divulgam sinopses de filme.

a- A que público se destinam essas sinopses?

b- Com que objetivos são escritas?” (Volume – 8º ano, p. 197)

O conjunto da obra também contempla atividades que exploram estratégias cognitivas, tais como formulação e comprovação de hipóteses, produção de inferências e comparações, contudo, a ênfase dada a estas atividades continua sendo, em sua maioria, a metalinguística.

Exemplo 11:

“Examine o sentimento do medo nos textos *O elefantinho*, *Chapeuzinho Vermelho* e *Chapeuzinho Amarelo*. Para além dos textos, discuta como e por que se dá o medo na vida das pessoas.

a) O título do poema faz lembrar uma personagem de um conto maravilhoso. Identifique essa personagem comente a relação dela com o mesmo animal que aparece no poema.

b) São idênticos os lobos das histórias de *Chapeuzinho Vermelho* e *Chapeuzinho Amarelo*? Por quê?

c) Entre o medo sentido pelo elefantinho e por Chapeuzinho Amarelo há semelhanças e diferenças. Como justificá-las?

d) O que

- o passarinho e o lobo dos poemas nos ensinam?

- o medo do medo significa?

e) O desfecho de *Chapeuzinho Amarelo*, transcrito a seguir, comprova alguma coisa a respeito do medo. Como descrever isso?

Mesmo quando está sozinha,
inventa uma brincadeira.

E transforma em companheiro
cada medo que ele tinha:

o raio virou orráio,

barata é tabará,

a bruxa virou xabru

e o diabo é bodiá.

Chico Buarque, op. Cit. 1984. p. 33.” (Volume – 6º ano, p. 51)

Exemplo 12:

1) Identifique aquele que:

a- é mais abstrato e faz uma exposição a respeito da velhice;

b- procura explicar fatos relacionados a determinada fase da vida, num tom de quem faz análise de um fenômeno;

c- é mais concreto e centra a argumentação no relato de um caso;

d- usa a linguagem de modo inesperado, trazendo para si uma mistura de parábola e apólogo;

e- representa o tema da velhice por meio de figuras indicativas de elementos do mundo natural: ruas, casas, árvores, garotos etc.

2) Considere:

'Não é fácil imaginar que o próprio corpo, cheio de frescor e de sensações prazerosas, pode tornar-se lento, cansado e torpe.'

Comente a oposição de conteúdo que se abstrai dessa frase.

Relacione a oposição com as noções de juventude e velhice.

3) O texto que comenta a velhice, de Norbert Elias, é citado no livro de Guita Grin Debert, *A reinvenção da velhice*.

A obra de Guita Grin Debert apresenta a temática e a área de comunicação na própria catalogação, isto é, na classificação feita pela Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil:

relacione o tom de voz de Elias, autor do texto *A velhice*, com a finalidade do livro de Debert: há convergência ou divergência de interesses? Por quê?

4) Identifique, comparando os textos de Drumond e de Elias, aquele que :

a- pertence à esfera científica.

b- prevê como recurso argumentativo o uso da função utilitária da linguagem.

c- tem caráter dissertativo, isto é, comenta o tema velhice, posto em análise. (Volume – 9º ano, p. 246)

As três coleções estudadas apresentam lacunas que não favorecem o desenvolvimento das habilidades de compreensão e interpretação necessárias ao bom desempenho de um leitor proficiente. As questões voltadas para o desenvolvimento de capacidades que promovem uma verdadeira interação com o

texto, que possibilitam a ampliação de conhecimentos de mundo, a construção e manipulação de informações sobre o tema estudado, ficam em segundo plano. As atividades que ocupam a maior parte dos exercícios de compreensão textual contribuem para a aquisição de conhecimentos acerca dos gêneros estudados e para o exercício da decodificação, todavia, não são suficientes para o treino das habilidades argumentativas e o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo do aprendiz.

3.3- Atividades propostas para a produção textual

Assim como a leitura, a produção escrita também se realiza pelas práticas sociais. Escrever significa usar os recursos linguísticos para produzir sentidos, informar, induzir, contestar, enfim, interagir com os outros, dialogar com o mundo (ROJO, 2009; MARCUSCHI, 2008). Logo, o ensino da produção escrita deve ter uma perspectiva discursiva, considerando o ato de escrever como uma atividade cultural de interação comunicativa.

Nas coleções analisadas destaca-se o trabalho com gêneros textuais diversificados nos estudos voltados para a produção de texto. Os gêneros são trabalhados de forma mimética, ou seja, por meio da imitação. Os textos estudados no decorrer das unidades, capítulos e lições são usados como exemplos a serem seguidos na produção textual, tanto na organização estrutural do gênero como nas estruturas linguísticas mais adequadas.

As três coleções também usam o projeto de leitura e escrita como recurso no estudo da produção escrita. O ensino da escrita por meio de projetos é um meio de fazer com que as atividades de produção não sejam algo pontual, que se encerra em sala de aula. Esse tipo de trabalho proporciona a sociabilização do texto escrito pelo aluno, proporcionando, assim, um momento de interação discursiva. Os textos adquirem a característica de temporalidade textual, ou seja, passam a ter importância em um tempo e em um espaço socialmente definido. Os textos passam a fazer parte de um processo de interlocução.

As atividades de produção textual da coleção 1 são organizadas por

meio de projetos que cuidam da circulação dos textos que os aprendizes devem desenvolver no decorrer de cada série. Cada projeto inicia-se com a seção de abertura “Para começo de conversa”. Esta seção fornece as primeiras orientações para a realização do projeto além de propor algumas questões no intuito de sensibilizar professor e aluno acerca do tema trabalhado. O projeto encerra-se com a seção “E a conversa chega ao fim”, apresentando sugestões de como fazer circular os textos produzidos durante o trabalho com as unidades. A coleção apresenta propostas de produção de texto que contemplam diversos gêneros como acróstico, biografia, relato, fábula, notícia, reportagem, pôster, entrevista, artigo de opinião, resenha crítica, crônica, entre outros.

É possível perceber nas propostas de atividades textuais dessa coleção uma preocupação em contribuir para a construção da textualidade. Essa preocupação revela-se por meio do tratamento dado à elaboração temática do texto, mesmo que de modo superficial em algumas das propostas, nas orientações quanto à ordem das idéias a ser destacadas no texto e a normalização das estruturas linguísticas. As atividades são propostas tendo como base o gênero estudado na unidade. Quanto às condições de produção do texto é perceptível a preocupação com a adequação ao gênero e à situação, no entanto, nem sempre as condições de circulação são mencionadas nas propostas.

Exemplo 13:

“A fábula

Vamos agora produzir uma fábula coletiva. O (A) professor(a) vai ajudar você e seus (suas) colegas.

Reúnam-se em grupos. Cada componente escolhe um animal e destaca a característica principal dele. Exemplos:

a raposa – astuciosa

a cigarra – imprudente

Depois, cada dirá à turma o nome dos animais escolhidos e sua principais características. Em seguida, a turma toda vai eleger dois desses animais, que farão parte da fábula que irão criar. O(A) professor(a) vai registrar na lousa o que vocês

disserem, até a fábula ficar pronta.

Por último, pensem bem e descubram qual é a moral da fábula criada por vocês. Registrem tudo no caderno.” (Volume – 6º ano, p. 165)

Exemplo 14:

“A crônica e a realidade. A crônica é um gênero de texto que surgiu em jornais. Por isso, em geral, se baseia em fatos concretos, comportamentos, aspectos da vida cotidiana.

Pense no universo dos adolescentes brasileiros atuais, no seu comportamento, algo que esteja “na moda”. A partir dessas informações, você vai escrever uma crônica, dirigida ao leitor jovem.

Não se esqueça das características desse gênero de texto:

_É um texto pouco extenso.

_A linguagem combina elementos literários e jornalísticos, e tem de ser bem coloquial, considerando o leitor para quem você está escrevendo.

_Destina-se a provocar diversão ou reflexão (relembre a crônica de Luis Fernando Veríssimo, sobre os cachorros em Paris).

_As marcas de tempo são, em geral, internas (ao contrário do que ocorre na notícia).

Depois de aprontar a primeira versão de seu texto, verifique:

_Seu texto está realmente voltado para seu público leitor e respeita as características do gênero (extensão, linguagem, tipo de texto...)?

_Há problemas de linguagem (ortografia, pontuação, acentuação etc.)?

_Você dividiu seu texto em parágrafos? Cada parágrafo contém um assunto central?

_Na construção dos períodos, você estabeleceu relações de

sentido entre as partes e as respectivas ideias?

_Você utilizou corretamente as marcas de tempo?

_Estabeleceu algum tipo de intertextualidade na sua crônica?

Releia seu texto várias vezes, modifique o que achar necessário, até chegar a uma versão final.” (Volume – 9º ano, p. 83)

Os textos propostos para produção textual destinam-se, preferencialmente, à apreciação da comunidade escolar, sendo suas condições de circulação explicitadas nos projetos de leitura e produção de textos.

Exemplo 15:

“Meu livro de histórias

Depois que o livro estiver pronto, convidem os colegas de outras classes para o lançamento. E, se as histórias forem muitas, por que não fazer mais de um livro? Será uma verdadeira feira literária: já imaginaram que divertido será se todos – colegas de outras turmas, professores, funcionários da escola, familiares de alunos – puderem ler as histórias que vocês criaram?” (Volume – 6º ano, p. 171)

Exemplo 16:

“Saúde e vida

Com o auxílio de seu(sua) professor(a) e de sua escola, vocês podem criar um “Dia de prevenção de doenças”, convidando os alunos de outros anos, os pais e toda a comunidade escolar a participar. Nesse caso, além dos cartazes e textos expostos, vocês podem criar grupos para apresentação de seminários e debates sobre as doenças.” (Volume – 7º ano, p. 195)

Exemplo 17:

“Suplemento cultural

Publicação. Combine com seu(sua) professor(a) uma forma de divulgar o suplemento entre os colegas de outras turmas e toda a comunidade escolar. Se for possível, e todos desejarem, pode até ser divulgado fora da escola. De acordo com o que combinarem, providenciem um número suficiente de exemplares de maneira a atender às necessidades de circulação.” (Volume – 8º ano, p. 238)

Os critérios para a revisão e reescrita também estão presentes na coleção, mas de forma superficial e pouco sistematizada. São dadas orientações para que o aluno organize o plano textual, no entanto, somente em poucas propostas o aluno recebe orientações acerca da preparação de um rascunho, releitura e revisão de seu texto.

Exemplo 18:

“Agora daremos algumas dicas de como elaborar um texto fluente e conquistar o seu leitor, mantendo-se atento da primeira à última linha de sua reportagem:

_Escrevam de forma mais simples e direta possível.

_Organizem as informações que comporão o texto, apresentando em primeiro lugar o que parece ser importante e só depois os detalhes e as informações de menor importância.

_Façam citações e deem exemplos que, além de ilustrar as informações contidas no texto, mostrem a sua veracidade.

Depois que a reportagem elaborada pelo seu grupo estiver pronta, é hora de reler o texto e fazer as correções e modificações necessárias.

Ao passar o texto a limpo, verifiquem:

_se há palavras que se repetem muitas vezes e que poderiam ser substituídas por outras, de mesmo sentido;

_se o texto tem um parágrafo inicial que sintetiza o assunto (o lead);

- _se foram utilizadas aspas nas citações;
- _se há erros de ortografia e de pontuação que precisam ser corrigidos;
- _se a linguagem utilizada está de acordo com as normas urbanas de prestígio.” (Volume – 6º ano, p. 235)

Exemplo 19:

“Redija uma carta pessoal em uma folha avulsa ou escreva um e-mail no computador contando a um amigo ou parente um fato interessante ocorrido recentemente com você.

Depois de escrita a sua carta ou o seu e-mail, avalie se você:

- _colocou nomes (remetente e destinatário), endereços, data e assinatura nos lugares certos;
- _utilizou corretamente as formas de tratamento e os vocativos;
- _dispôs o texto e os demais elementos da carta ou do e-mail de forma correta no papel;
- _utilizou expressões próprias da língua escrita;
- _usou o nível de linguagem (formal ou informal) adequado à situação de comunicação, tanto na carta quanto o e-mail;
- _utilizou corretamente os sinais de pontuação e fez a concordância verbal de acordo com a gramática normativa;
- _escreveu de forma que seja possível compreender claramente o que você quis dizer.” (Volume – 7º ano, p. 89)

Em algumas das propostas de atividades de produção escrita é sugerido um leitor crítico, que pode ser um colega ou até mesmo o próprio aluno-escritor. Este recebe a tarefa de averiguar se o texto está adequado às exigências da situação de interlocução. Contudo, falta considerar o “leitor público”, ou seja, aquele que não participa do processo de produção, aquele que lê o texto para apreciá-lo, o leitor descomprometido com o aperfeiçoamento da estrutura textual.

Proposta 1:

O que se propõe à turma nesta atividade é a escrita de um conto maravilhoso, baseando-se nas temáticas que deram origem aos mitos e às lendas. Inicialmente é explicitado as características dos mitos e das lendas que foram estudados no decorrer da unidade. Em seguida é sugerido uma pesquisa a fim de conhecer outros mitos e lendas que serão contados em sala de aula (oralmente). Após este momento, solicita-se a escrita de um conto maravilhoso. Algumas orientações para a revisão textual são dadas, como ortografia, pontuação, estrutura de diálogos e parágrafos. Ao final, recomenda-se que o texto seja socializado com os colegas de sala, expondo-o no mural da classe. (Volume – 6º ano, p. 108)

Proposta 2:

O que se propõe à turma nesta atividade é a escrita de um folheto explicativo. No decorrer do estudo das 3 unidades que compõem o projeto são discutidos aspectos sobre doenças contagiosas e sua prevenção. Inicialmente é sugerido uma pesquisa sobre uma doença que represente um problema de saúde pública da comunidade em que vivem. Após a pesquisa, solicita-se a escrita de um folheto explicativo sobre a doença. Os textos trabalhados na unidade indicam as características gráficas de um folheto. Também é destacado as informações que não podem faltar no folheto explicativo: aspectos da doença, formas de transmissão, prevenção e tratamento adequado. Chama-se a atenção para o uso de uma linguagem clara, simples e apropriada ao público-alvo e o uso de frases curtas e objetivas. Por fim, recomenda-se que o folheto seja afixado em um ou mais locais da escola para ser lido por todos. (Volume – 7º ano, p. 188)

Proposta 3:

O que se propõe à turma nesta atividade é a escrita de uma resenha crítica. Como ponto de partida realiza-se um estudo sobre as características de uma resenha crítica e a identificação destas em dois exemplos de resenha. Em seguida é facultado à turma a tarefa de buscar em revistas e jornais outros exemplos de resenhas para ser feito uma análise. Usando como exemplo as resenhas que foram analisadas, é proposto ao grupo a escrita de uma resenha crítica para um filme escolhido previamente pela turma. (Volume – 8º ano, p. 234)

Proposta 4:

O que se propõe à turma nesta atividade é a montagem de um painel. Como ponto de partida realiza-se um estudo sobre os vários tipos de linguagem e como pode ser feita a transposição de gêneros ou de linguagens. Após este momento, é facultado ao grupo a tarefa de pesquisar exemplos de transposições de gênero ou de linguagens. Em seguida, são destacadas as características de um painel e, solicitado uma pesquisa a respeito de diversas regiões do país. Ao final, é proposto a produção de painéis informativos compostos pela combinação de diferentes linguagens (imagens, pinturas, textos literários, letras de músicas, etc.) sobre as regiões do país, como se fossem ser apresentados em uma feira internacional cujo tema é o Brasil. (Volume – 9º ano, p. 55)

As atividades de produção escrita da coleção 2 articulam-se com o texto principal de cada capítulo e, conseqüentemente, com o gênero estudado e com o projeto desenvolvido na unidade. A coleção apresenta propostas de produção de texto que contemplam diversos gêneros como memórias, roteiro turístico, entrevista, conto, história em quadrinhos, conto popular, mito, resumo, cartaz, poema, notícia, reportagem, carta pessoal, biografia, charge, artigo de opinião, crônica, anúncio,

resenha crítica, perfil, texto de divulgação científica, entre outros.

A preocupação com a construção da textualidade é bem marcada nesta coleção. Todas as atividades de produção de texto contextualizam a prática da escrita em uso, isto é, no meio social, fornecendo orientações sobre o contexto de produção de cada texto com indicações sobre o que escrever, para quem e com que finalidade. É perceptível um cuidado com as etapas de elaboração do texto. O aluno recebe instruções sobre o planejamento da escrita, o uso da linguagem, os aspectos formais e estruturais do gênero, a pontuação, a grafia, o rascunho, a revisão e a avaliação do texto, como pode ser observado nos exemplos a seguir:

Proposta 5:

O que se propõe à turma nesta atividade é a escrita de um mito:

“Você e um colega vão escrever um texto com algumas das características do mito de origem ou de criação. Esse texto irá compor uma coletânea da classe, que fará parte do projeto Roda de Leitura Ouvi Contar e será lida por seus familiares. Depois, a obra fará parte do acervo da biblioteca ou da escola.

VAMOS PLANEJAR O TEXTO

1) Você e seu colega irão escolher um ser, um fenômeno da natureza ou um costume que faz parte de sua comunidade. Pode ser também uma característica de um animal, vegetal, mineral ou mesmo um objeto.

2) O mito irá contar a história de como surgiu esse ser, fenômeno, costume ou característica. Revejam na p. 206 as características do gênero mito e pensem também nos mitos que vocês já leram.

3) Definam as personagens (pessoas, animais, deuses) e o ambiente em que a história vai acontecer. Lembrem-se de que o tempo de um mito de origem é o começo de tudo ou de alguma coisa, há muito, muito tempo.

ESCREVAM SEU TEXTO

1) Com base no planejamento, vocês criarão o começo da

história (situação inicial).

2) Em seguida, pensem no conflito que vai desencadear as ações (uma situação, um perigo, um desafio).

3) Como a história vai se desenvolver? O que vai acontecer?

4) Qual é o clímax, o momento de maior tensão?

5) Qual será o desfecho? Ele trará algum tipo de ensinamento? Transmitirá alguma crença?

6) Lembrem-se de que outras pessoas irão ler o texto. Caprichem na escolha das palavras, observem a pontuação, os marcadores temporais, os tempos dos verbos. Depois de reler o texto escolham um título adequado e passem a limpo.

REVISEM E PRODUZAM O TEXTO FINAL

1) Agora, vocês irão trocar o texto com uma dupla de colegas. Uma dupla lerá o texto produzido pela outra. Avaliem: o que foi escrito parece mesmo um mito de criação? As características do gênero estão presentes no texto? Troquem opiniões e deem sugestões para melhorar o texto, se for o caso. Se necessário, solicitem a ajuda do professor.

2) Escrevam a versão final em folhas avulsas, caprichando na letra. Numa folha de sulfite, ilustrem o mito com um desenho ou colagem, colocando também o título e o nome dos autores. Essa será a página de abertura.

3) O professor vai marcar um dia para a apresentação dos trabalhos.

AVALIEM

1) Participei de todas as etapas do trabalho em dupla com meu colega?

2) Fiz sugestões e comentários? Respeitei as opiniões dos colegas e acatei opiniões diferentes das minhas?

3) Conseguimos escrever um mito conforme o que aprendemos neste capítulo e conforme as leituras que fizemos?" (Volume – 6º ano, p. 209 – 2010)

Proposta 6:

O que se propõe à turma nesta atividade é a escrita de uma crônica:

VAMOS PLANEJAR O TEXTO

1) Escolha seu ponto de partida, isto é, o fato cotidiano sobre o qual irá discorrer em sua crônica. Para isso, permaneça, durante alguns dias, atento às coisas que acontecem ao seu redor, às cenas do dia a dia na família, na escola, na cidade. Outra estratégia é ler jornais, revistas ou assistir a noticiários.

2) Pense em qual será sua intenção principal ao escrever a crônica: divertir o leitor? Emocioná-lo? Provocar reflexão sobre determinado tema?

3) Uma boa estratégia é fotografar cenas interessantes nos ambientes que frequenta e usar uma delas como ponto de partida para uma reflexão mais ampla. A reflexão poderá estar explícita como em 'GPS', do Zeca Baleiro, ou nas entrelinhas, como em 'A bola', de Luis Fernando Veríssimo.

4) Se preferir, pesquise imagens interessantes em jornais, revistas ou na internet, escolha uma e use-a como ponto de partida para seu texto.

5) Seu público-alvo serão leitores do jornal que a classe está preparando para o projeto Nosso Jornal: seus colegas, amigos, familiares e a comunidade escolar.

VAMOS ESCREVER O TEXTO

1) Escolha o ponto de vista: primeira ou terceira pessoa do discurso.

2) A linguagem deve ser adequada ao público leitor e à situação retratada. A qualidade de seu texto vai depender do equilíbrio entre linguagem e contexto imaginado. Não é preciso ser muito formal, mas evite abusar de gírias e capriche na pontuação, na concordância, na acentuação e na ortografia.

3) Ao escrever, sinta-se livre para expor impressões, sentimentos e reflexões que o fato ou a situação lhe despertam; lembre-se de que a crônica é fundamentalmente um texto pessoal.

4) Se quiser, dirija-se ao leitor, buscando aproximar-se dele. Lembre-se do que viu sobre discursos direto e indireto.

5) Você poderá usar o diálogo. Nesse caso, faça uso de verbos *dicendi*, evitando limitar-se às formas “ele disse”, “ela falou”. Procure ser mais preciso e empregue verbos como responder, argumentar, perguntar, retrucar, afirmar, entre outros.

REVISE SEU TEXTO

1) Releia seu texto, corrigindo eventuais erros de ortografia, acentuação e pontuação. Veja também se as ideias estão ordenadas.

2) Troque seu texto com um colega. Ele vai comentá-lo e eventualmente sugerir modificações. Faça o mesmo com o texto dele.

3) Reescreva seu texto levando em conta as observações de seu colega.

4) Em uma folha à parte, passe sua crônica a limpo, caprichando na letra, e dê-lhe um título. Se quiser, ilustre-a com fotos, colagens, desenhos, etc.

LEIA E AVALIE

1) Com o professor e os colegas, organize uma roda de leitura. Quem quiser, vai ler sua crônica.

2) Preste atenção à leitura e aos elementos da crônica. Depois, coletivamente, avalie:

a- O ponto de partida é uma cena ou um fato do cotidiano?

b- Apresenta uma reflexão mais geral?

c- A linguagem é adequada ao público leitor?

d- Apresenta uma visão pessoal?

e- Há proximidade com o leitor?

3) Guarde sua crônica, pois ela será usada no projeto Nosso Jornal.” (Volume – 8º ano, p. 81 – 82)

Ao contrário da coleção 1, nesta coleção os critérios para a revisão e reescrita são trabalhados sistematicamente, estando presentes em todas as atividades de produção escrita. São dadas orientações para que o aluno organize o plano textual, prepare um rascunho, faça a releitura e a revisão de seu texto. Os colegas de classe sempre são chamados a participar do processo de escrita, como um leitor crítico.

Os textos produzidos destinam-se à apreciação da comunidade escolar – colegas, professores de outras disciplinas, funcionários da escola e familiares. As condições de circulação são explicitadas nos projetos, sendo, em sua maioria, destinados a exposições e rodas de leitura.

Projeto 1:

NOSSA VIDA, NOSSOS CONTOS

Nessa unidade são trabalhados os gêneros conto, autobiografia e biografias. Os alunos são convidados a organizar uma exposição com os textos produzidos durante o estudo da unidade e uma roda de leituras. É sugerido que: planejem o espaço onde ocorrerá o evento para que o local fique com um ambiente aconchegante; façam a seleção dos textos que serão expostos, a organização e a montagem dos materiais no local destinado à exposição; planejem a participação dos alunos na roda de leitura; e, elaborem convites, anúncios e cartazes para divulgar o evento. (Volume – 7º ano, p. 311)

Projeto 2:

NOSSO JORNAL

Nessa unidade são trabalhados os gêneros charge, páginas de entretenimento, artigos de opinião, crônicas e anúncios. Os

alunos são convidados a organizar os textos produzidos durante o estudo da unidade em forma de jornal. É sugerido que: escolham os textos que serão publicados no jornal; pensem em sua estrutura – seções, cadernos, número de páginas; escolham um nome interessante para o jornal e o nome das seções; ilustrem os textos e coloquem legendas explicativas; decidam quais matérias merecem maior destaque e qual será a manchete; planejem o lançamento do jornal e sua divulgação. (Volume – 8º ano, p. 119)

A coleção 2 ocupa-se de forma sistemática com as condições de produção do texto nas atividades de produção escrita. Esse tipo de trabalho proporciona o reconhecimento, por parte do educando, da escrita como um instrumento de interação social. No entanto, o trabalho realizado com a produção textual falha por não trabalhar de forma efetiva com as condições de recepção do texto. O “leitor público”, aquele que usufrui do texto como um interlocutor descompromissado, que dialoga com o texto, é considerado apenas em uma unidade em todo o conjunto da obra. Nas propostas e projetos citados anteriormente é possível observar a falta das condições de recepção do texto. É indicado o meio de circulação, mas o interlocutor, o usuário do texto não aparece.

Projeto 3:

BLOG – LINGUAGEM DA MÍDIA

Nessa unidade são trabalhados os gêneros perfil, resenha crítica, sinopse, artigo de opinião e texto de divulgação científica. É sugerido a criação de um blog para a publicação dos textos produzidos pela turma. Chama-se a atenção para a elaboração de um título sugestivo que identifique o grupo, a apresentação de um perfil e a aparência do blog. São dadas orientações para que o blog seja atualizado com as produções e pesquisas referentes ao projeto, assim como a inclusão de outros gêneros textuais produzidos pelos alunos, como

charges, cartuns, HQs, poemas. É proposta a divulgação e o lançamento do blog para a comunidade escolar. E, ao final, é sugerido que peçam às pessoas que, ao entrarem no blog, deixem suas opiniões e sugestões.

As atividades de produção escrita da coleção 3 articulam-se com um dos gêneros trabalhados e, principalmente com o tema estudado em cada lição. A coleção apresenta propostas de produção de texto que contemplam diversos gêneros, tais como: poema, fábula, autobiografia, carta do leitor, texto expositivo, resumo, colagem, conto, história em quadrinhos, memórias, comentário crítico, ensaio, crônica, paráfrase, notas de leitura, carta pessoal, regulamento, esquema e anúncio publicitário.

No início de cada volume são apresentados projetos cujo propósito é fazer com que as atividades de escrita sejam percebidas como uma situação real de comunicação, porém, no conjunto da obra, são poucas as atividades que fazem alguma referência ao desenvolvimento do projeto. Apesar de estarem vinculados a projetos, os textos produzidos pelos alunos acabam tornando-se um exercício pontual, logo, a escrita perde seu caráter comunicativo por não contemplar um processo de interlocução.

Projeto 4:

“ARTE EXPERIMENTAL

Ao longo das lições deste livro, vamos pedir a você que escreva textos sobre os mais diferentes assuntos. Separe um caderno para copiar seus textos depois de ter dado a eles a última versão. Escolha um caderno do qual você goste muito e abra a primeira página: escreva aí seu nome, desenhe alguma coisa bonita, ou cole adesivos, fotos, o que você quiser. Ponha o título: Meus Textos.

Depois de produzir seus textos a partir das propostas deste livro, registre-os no caderno. Você mesmo poderá acompanhar seu progresso no domínio da língua, bem como seus diferentes

estados de espírito ao longo do tempo. Um dia, daqui a alguns anos, você olhará esse caderno e sentirá a emoção de quem reconhece o próprio esforço na tentativa de se expressar. Mas virá uma emoção maior: a alegria de ter registrado por escrito momentos de sua adolescência.

No final do ano escolar, você escolherá, do seu caderno, o texto de que mais gostar e ainda poderá mexer nele, aperfeiçoá-lo. Todos os colegas de classe farão o mesmo e vocês terão textos para organizar um livro. Vá observando os livros da biblioteca, de sua casa, de seus amigos. Você e seus colegas de classe vão fazer tudo no livro que produzirem: organizar a ordem dos textos, fazer o índice, ilustrar, escolher o título, imprimir e colar as páginas, reproduzir e distribuir. Vamos combinar tudo isso ao longo deste ano, durante as lições.”
(Volume – 6º ano, p. 08)

As atividades de produção textual desta coleção também contextualizam a prática da escrita. São fornecidas instruções sobre a construção do texto com informações acerca dos objetivos, destinatários, desdobramento do tema, estruturas linguísticas e estruturais que garantirão a coesão e a coerência do texto. O aluno recebe orientações sobre o planejamento da escrita, a revisão e a avaliação, todavia, assim como na coleção 1, esses aspectos não são tratados de forma sistemática pela coleção. As produções de texto destinam-se, majoritariamente, à apreciação dos colegas de classe e do próprio aluno em um momento vindouro. Nem sempre as condições de circulação do texto são explicitadas.

Proposta 7:

O que se propõe à turma nesta atividade é uma oficina de jornal. A proposta apresenta as seguintes seções: esfera de circulação, assunto e funções dos participantes. Com base na temática “sonhos e emoções”, os alunos são convidados a

produzir um encarte para um jornal que será distribuído somente entre os colegas de classe. Inicialmente são apresentadas duas formas de obter informações para trabalhar com o tema. Em seguida são dadas sugestões sobre o modo de organização do grupo de trabalho e a função de cada participante. Ao final, são apresentadas instruções acerca da redação do texto. (Volume – 6º ano, p. 154)

Proposta 8:

O que se propõe à turma nesta atividade é a criação de um mural fantástico. Com base na temática “tecnologia”, os aprendizes são convidados a produzir um conto ou uma história em quadrinhos de ficção científica para ser exposto no mural da sala. Inicialmente são dadas as orientações para voltar aos textos estudados na lição e observá-los. Logo após, são apresentadas instruções acerca da redação do texto. Por fim, é pedido que o aluno mostre seu texto a um colega, ouça sua opinião e depois reescreva. (Volume – 7º ano, p. 80)

Proposta 9:

O que se propõe à turma nesta atividade é a escrita de um conto estilizado. Com base na temática “terror e suspense”, os estudantes são convidados a produzir um conto de terror, mistério ou suspense tendo como base outro conto. A proposta apresenta as seguintes seções: tema, procedimentos, para que escrever, para quem escrever, e, por que reescrever. As instruções para escrita são dadas em forma de esquema. Como ponto de partida sugere-se o tema. Em seguida são dadas orientações sobre a escolha do conto-base, os procedimentos para a recriação do mesmo por meio de uma estilização. Ao final, instruções sobre a reescrita do texto são dadas. (Volume – 8º ano, p. 88)

Proposta 10:

O que se propõe à turma nesta atividade é a escrita de uma carta para ser encaminhada ao arquivo “meus textos”, projeto da série. Com base na temática “amor”, os estudantes são convidados a escrever quantas cartas quiserem. Inicialmente o educando recebe orientação para imaginar uma situação de comunicação que inspire a escrita de uma carta. Depois, são dadas informações teóricas acerca de varios modelos de cartas para que o aluno escolha um ou mais para realizar a escrita. (Volume – 9º ano, p. 88)

As três coleções não dão a devida importância às condições de recepção do texto, ou seja, o interlocutor e/ou usuário do texto não é apresentado nas propostas. Esse leitor/interlocutor é o elemento que dialoga com o texto, que mostra ao escritor se o texto exerce a função comunicativa almejada. Perde-se a oportunidade de inserir o “leitor público” no processo de ensino da escrita para que este participe de forma efetiva da comunicação e, desta forma, o aprendiz perceba a função da escrita no meio social, perceba que a escrita é um instrumento sociocultural de interação.

Capítulo IV – Discutindo o aprimoramento da produção textual

1- Pontos fortes e fracos das coleções

Os autores dos três livros didáticos de Língua Portuguesa estudados compartilham de concepções teóricas que consideram a linguagem de forma discursiva. Todos reconhecem que a língua é dialógica, assim sendo, admitem que é um fenômeno social de interação verbal. As três obras apresentam no manual do professor a teoria de Bakhtin como referencial teórico, mas somente a coleção 1 utiliza a teoria de Vygotsky. Ao considerar a linguagem como um elemento histórico e cultural de interação social pressupõe-se que o ensino da escrita não pode ser reduzido à simples transmissão de normas e regras. O educando precisa perceber a função socio-comunicativa da escrita, isto é, assimilar a escrita como um instrumento de comunicação, como um meio de acesso à cultura e de participação ativa e consciente de uma sociedade letrada. Entretanto, parte significativa das atividades propostas nas coleções reduz o trabalho com o gênero a um simples ato de decodificação, fazendo com que a linguagem escrita perca seu princípio comunicativo.

Uma forma de fazer com que o educando perceba a escrita enquanto uma prática social de comunicação é o trabalho efetivo com os gêneros textuais. Diante das questões aqui trabalhadas, é possível dizer que os gêneros textuais devem fazer parte das práticas educativas. O trabalho com os gêneros textuais em sala de aula tem muito a contribuir com o desenvolvimento do educando, com a apropriação da linguagem escrita, desde que seja realizado de forma adequada. Entretanto, apesar de os manuais didáticos utilizarem uma diversidade significativa de gêneros, nas atividades propostas estes acabam perdendo sua função comunicativa ao ser usado unicamente como objeto de ensino-aprendizagem. Desprovido de sua função social o uso do gênero textual na escola não proporciona a vivência de situações cujo contexto comunicativo é real; e, conseqüentemente, o sentido que o aprendiz constrói sobre o que é a escrita compromete sua relação com a cultura escrita visto que o contato que tem com esta linguagem não corresponde a suas necessidades de interação.

As três coleções trabalham com o desenvolvimento de projetos de leitura e escrita. O ensino da linguagem escrita desenvolvido por intermédio de projetos possui a vantagem de considerar a “temporalidade textual” (MARCUSCHI e CAVALCANTE, 2008), ou seja, o texto recebe um caráter de longevidade e pode ser observado por uma perspectiva histórico-discursiva, garantindo assim o processo de comunicação. Ao considerar a temporalidade, a atividade de produção de texto deixa de ser um exercício pontual que se encerra na sala de aula. Isso ocorre porque esse tipo de trabalho proporciona ao aluno o entendimento de que o texto produzido poderá compor o produto final do projeto, isto é, poderá ser exposto e apreciado por outras pessoas.

Apesar das três coleções adotarem a concepção dialógica de linguagem, é perceptível a falta de alguns encaminhamentos de natureza dialógica nas atividades de leitura, compreensão e expressão escrita. Caberá ao professor explorar mais profundamente as atividades para preencher as falhas e assegurar a eficiência do ensino da escrita. Nas três obras, as atividades de compreensão leitora devem ser complementadas com exercícios que explorem estratégias cognitivas como a produção de inferências, a ativação de conhecimentos prévios, a formulação e a verificação de hipóteses, o estabelecimento de relações, debates e discussões, no intuito de despertar o espírito crítico e reflexivo dos alunos diante da sociedade. Nas atividades de produção textual, as três obras contribuem para construção da textualidade e estimulam operações de planejamento da escrita. A coleção 2 trabalha sistematicamente com os processos de revisão e reescrita do texto, porém, as outras coleções, precisam complementar as orientações acerca destes pontos. Todas desconsideram as condições de recepção do texto, todavia, isso pode ser facilmente resolvido ao introduzir a voz do “leitor público” nas atividades propostas. O fato do aluno-escritor presumir a existência de um “leitor público” socialmente situado faz com que esse perceba a escrita como um meio de dialogar com o mundo exterior. A escrita passa a fazer parte da vida do aprendiz como um instrumento efetivo de comunicação. Considerando a importância do “leitor público” no processo de aquisição da escrita como um instrumento de interação social, destacamos a necessidade dele ser considerado nas propostas de atividades de produção de texto, o que pode ocorrer de forma natural e aproveitando as situações apresentadas

nos livros.

O livro didático de língua portuguesa não pode ser tomado como um guia estruturador do trabalho pedagógico, não deve ser seguido como se fosse um manual de instruções. O professor não pode tornar-se apenas um executor do livro didático, mas usá-lo como mais um meio de acesso à linguagem escrita. O livro didático deve dar margem para que a atuação do professor se evidencie e este assuma o papel de educador e não apenas de executor, visto que é ele o responsável por fazer a ponte entre leitor (aluno), texto e mundo. É preciso que o professor conheça as características da obra, suas virtudes e carências para, assim, adaptar o seu uso a sua realidade, para preencher as lacunas e ampliar os encaminhamentos de natureza dialógica nas atividades de compreensão textual e produção escrita. E, dessa forma, proporcionar um processo de ensino-aprendizagem que seja capaz de garantir ao educando a apropriação da linguagem escrita como uma prática sociocultural de interação verbal.

2- Os critérios de produção textual que favorecem o desenvolvimento da escrita

Conceber a linguagem como uma prática social (VYGOTSKY, 2007 e 2008; BAKHTIN, 1997, 2009) presume um ensino da escrita de forma discursiva, como um meio de interação social, presume o desenvolvimento das capacidades de pensar, de apreender o mundo em sua volta e posicionar-se diante dele, pois, para Vygotsky a tarefa de ensinar é tarefa de desenvolver muitas capacidades especiais de pensar sobre uma variedade de objetos (VYGOTSKY, 2001, p. 474 apud RIBEIRO, 2007, p.34). Conseqüentemente, é inevitável o uso do gênero textual como um recurso de ensino na sala de aula. Segundo Schneuwly e Dolz (1999 e 2004) o gênero é o instrumento mediador entre as práticas sociais de escrita e os objetos escolares. É por intermédio do gênero que o educando entra em contato com a escrita dentro de um contexto sociocultural. Por conseguinte, é de fundamental importância que o aluno conheça e se familiarize com os variados gêneros textuais encontrados em uma sociedade. É necessário que ele saiba produzi-los adequadamente. À medida que o indivíduo domina os gêneros ele passa a usá-los livremente e com naturalidade, passa a percebê-los como um instrumento

cultural necessário à interação social.

Para que ocorra essa familiarização com os diversos gêneros textuais o seu uso como uma proposta didática não pode estar descontextualizado, isto é, o trabalho com gêneros não pode ser separado de seu contexto comunicativo. É preciso que o estudo com gêneros textuais esteja sempre acompanhado de suas condições de produção, recepção e circulação. É preciso que se reflita sobre o porquê dos elementos linguísticos escolhidos para compor o texto e os efeitos de sentido produzidos por eles, a finalidade do texto, o público atingido e as reações provocadas. O desprezo das condições de produção e de leitura de um texto transforma o trabalho com gêneros em apenas mais um recurso para a aprendizagem. O gênero passa a ser somente mais um conteúdo totalmente desprovido de sua função social.

É preciso que os estudantes percebam a finalidade do texto, bem como os recursos linguísticos usados e o efeito de sentido que visam provocar. É preciso, muitas vezes, que eles identifiquem quem está falando no texto, para quem, em que situação e com que objetivo. É preciso que percebam a ironia ou o humor, quando o autor lança mão desses elementos, é preciso que a metáfora seja compreendida metaforicamente. É preciso estabelecer a relação entre o texto e os recursos não-linguísticos usados no texto, entre muitas outras operações de construção de sentido que o leitor precisa fazer para compreender o texto (COSCARELLI, 2007, p. 83).

As três coleções analisadas trazem gêneros textuais diversificados, todavia, as atividades de compreensão e interpretação privilegiam o estudo da metalinguagem e de questões de compreensão que não exploram a capacidade reflexiva e argumentativa dos estudantes. Não estamos desconsiderando aqui a importância desses exercícios. Eles podem ser feitos e até são necessários, no entanto, quando ocupam a maior parte das atividades de compreensão textual, reduzem o trabalho com o texto à pura identificação de informações objetivas e superficiais. Assim, desperdiça-se uma ótima oportunidade de treinar as habilidades argumentativas e o pensamento crítico. O texto perde seu princípio comunicativo quando o trabalho com este é reduzido a um ato de decodificação. De acordo com Marcuschi (2008, p. 266), o trabalho de compreensão de texto deve “exercitar a compreensão, aprofundar o entendimento e conduzir a uma reflexão sobre o texto”.

Ao considerar esta abordagem pensamos que para trabalhar com o primeiro exemplo citado, ao invés de indagar sobre os personagens típicos de contos de fadas e sobre os elementos mágicos, seria mais significativo no processo de compreensão uma atividade de reflexão sobre o porquê desses personagens no conto e/ou o papel que eles representam. Para trabalhar o texto do segundo exemplo seria interessante desenvolver um debate sobre o papel que a mulher e o homem ocupam na sociedade. No quarto exemplo, ao invés de questionamentos acerca de pontos objetivos como personagens, época, estrutura do conto e opiniões subjetivas e superficiais, poderia-se desenvolver uma análise reflexiva sobre os temas instigantes retratados no conto como as crenças dos personagens, relacionamento interpessoal, vingança e justiça. Com relação ao exemplo 7, ao invés de indagar sobre aspectos objetivos e pontuais do texto, seria mais significativo, no processo de compreensão, a realização de um debate sobre o papel do lanche escolar na saúde das crianças. Pois, ao debater sobre o lanche a criança poderá refletir sobre os pontos positivos e/ou negativos de sua alimentação e, assim, criar novos hábitos alimentícios, conscientizar-se da importância de uma alimentação saudável na vida de uma pessoa e posicionar-se diante dessa temática. Pois, para Fiorin (2011, p. 5)

[toda] compreensão de um texto, tenha ela a dimensão que tiver implica, segundo Bakhtin, uma responsividade e, por conseguinte, um juízo de valor. O ouvinte ou o leitor, ao receber e compreender a significação linguística de um texto, adota, ao mesmo tempo, em relação a ele, uma atitude responsiva ativa: concorda ou discorda, total ou parcialmente; completa; adapta; etc. toda compreensão é carregada de resposta. Isso quer dizer que a compreensão passiva de significação é apenas parte do processo global de compreensão. O todo é a compreensão responsiva ativa, que se expressa num ato real de resposta.

Assim, segundo Vygotsky (2007, p.125), a escrita deixará de ocupar “lugar estreito na prática escolar” e passará a ser organizado de forma que o ensino da linguagem escrita deixe de ser uma atividade mecânica e desprovida de significação. A escrita passará a fazer parte da vida do aprendiz como uma atividade necessária em sociedade.

Conforme o descrito, as coleções apresentam nas propostas de produção textual as condições de produção do texto, ajudando o educando a

perceber que o trabalho com a escrita possui um propósito comunicativo, assim sendo, não é apenas uma tarefa a cumprir para obter um conceito ao final. Apesar disso, o processo comunicativo não se apresenta de forma completa já que as condições de recepção do texto não são trabalhadas de forma efetiva nas obras. Para Marcuschi e Cavalcante (2008, p. 246),

[se] o trabalho com a escrita incluir a circulação efetiva do texto, são oferecidas as condições para que o aluno perceba o texto de modo prospectivo e, assim, reflita de forma mais consequente e responsável sobre o processo de elaboração textual, pois o leitor presumido passa a influenciar mais fortemente nas decisões discursivo-textuais que precisam ser tomadas.

Pelas propostas e projetos citados, percebe-se uma lacuna nas condições de recepção do texto. É indicado um meio de circulação do texto, mas o interlocutor e o usuário do texto não aparecem. Os autores desperdiçam uma oportunidade de introduzir o interlocutor no processo de desenvolvimento da escrita de forma natural e aproveitando as estratégias previstas pela atividade. Se assim fizessem, possibilitariam a apropriação da escrita como uma atividade necessária ao intercâmbio social, já que reproduziria uma situação real de comunicação, isto é, uma imitação do diálogo social, uma vez que, como afirma Bakhtin,

[a] enunciação, compreendida como uma replica do diálogo social, é a unidade de base da língua, trata-se de discurso interior (diálogo consigo mesmo) ou exterior. Ela é de natureza social, portanto ideológica. Ela não existe fora de um contexto social, já que cada locutor tem um “horizonte social”. Há sempre um interlocutor, ao menos em potencial. O locutor pensa e se exprime para um auditório social bem definido (BAKHTIN, 2009, p. 16)

Assim, o ensino da escrita propiciaria uma vivência na qual a criança testemunharia situações em que a escrita é empregada pelas pessoas em sua função social. Para Vygotsky (2007) a linguagem oral, isto é, a oralidade é adquirida pela criança de forma natural, com base em uma necessidade de expressão gerada a partir da vivência em uma sociedade que fala. Logo, o mesmo deve acontecer com a linguagem escrita. Esta precisa tornar-se uma necessidade no desenvolvimento do aprendiz que habita uma sociedade que escreve e lê, uma sociedade que se comunica por meio da escrita. Portanto, “o que se deve fazer é ensinar às crianças a

linguagem escrita e não apenas a escrita de letras” (VYGOTSKY, 2007, p. 144).

A primeira proposta tem como objetivo a elaboração de um conto maravilhoso cujo público alvo são os colegas da turma. Seria oportuno expor os textos em pontos estratégicos da escola de forma atraente para que toda comunidade escolar pudesse lê-los, ou organizar uma seção de “contador de histórias” para outros grupos. Com isso, os alunos-escritores teriam a oportunidade de observar as perguntas, os comentários e reações do público com relação aos textos, podendo assim, obter algumas considerações a respeito da qualidade da narrativa produzida e, a partir destas conclusões refazer ou não o texto.

A segunda proposta sugere a elaboração de um folheto explicativo sobre uma doença que acomete a comunidade para ser afixado na escola. Seria interessante não só afixar o folheto, mas entregá-lo aos professores, alunos e parentes de alunos nos intervalos, entrada e saída da escola. Dessa forma seria possível verificar se as informações do folheto foram úteis, se as explicações estavam claras e se alguém demonstrou dificuldades para compreender as instruções dadas.

Na terceira proposta, que encaminha a escrita de uma resenha crítica sobre um filme, o desdobramento da atividade poderia ser a divulgação da resenha na escola. Em seguida, seria proveitosa a realização de uma “seção de cinema” no intuito de averiguar quem se interessou pelo filme após a leitura do texto, o que mais despertou a atenção, se as expectativas foram concretizadas e se os textos captaram bem o que a imagem do filme continha. Pois, como diz Bakhtin (1997, p. 33), “a imagem externa não deve ser tomada isoladamente em relação à criação literária; aí, certa incompletude do retrato puramente pictural se completa em toda a série de elementos imediatamente contíguos à imagem externa”.

No que se refere à quarta proposta, que recomenda a montagem de um painel sobre as regiões do Brasil, as indicações do LDLP deveriam ir além da suposição de apresentá-lo em uma feira internacional cujo tema é o Brasil. Seria de grande relevância montar uma exposição dos painéis e, assim, observar atentamente os comentários e as reações do público. Além disso, questionamentos poderiam ser feitos aos interlocutores no intuito de saber o que mais chamou a atenção, quais informações foram relevantes e quais poderiam ser descartadas, qual

região do país gostariam de conhecer e o porquê, se algum painel despertou o interesse de conhecer alguma região.

O primeiro projeto tem como objetivo a exposição dos textos produzidos pelos alunos e a organização de uma roda de leitura. Seria oportuno orientar os alunos para que eles observem as perguntas, os comentários e as reações do público com relação aos textos lidos. Outra forma de explorar essa atividade seria criar um livro de comentários e pedir para que os convidados registrem suas impressões sobre os textos. No que se refere ao segundo projeto, que propõe a criação de um jornal, as indicações do livro didático deveriam ir além da divulgação e do lançamento. Seria de grande relevância criar a seção de “cartas do leitor” para que o público exponha sua opinião a respeito das matérias, faça suas críticas e dê sugestões. Assim, o aluno-escritor poderá conhecer as críticas a respeito da qualidade dos textos produzidos e saber se os mesmos cumpriram a função comunicativa pretendida.

A proposta 7 tem como objetivo a escrita de um encarte de jornal para ser entregue aos colegas de classe. Para introduzir o “leitor público”, seria oportuno distribuir o encarte a toda comunidade escolar durante intervalos, aos familiares e conhecidos e observar a reação dos leitores, além de fazer indagações sobre as matérias do encarte. Outro desdobramento para essa atividade seria a abertura da seção de cartas do leitor para que este deixe sua opinião e sugestões. Com isso, o aluno escritor teria acesso às opiniões do interlocutor, podendo avaliar a aceitação e a qualidade de seu texto.

A oitava proposta recomenda a criação de um mural fantástico de contos e histórias em quadrinhos de ficção científica para ser exposto na sala de aula para os colegas de classe. E a nona proposta sugere a escrita de um conto estilizado. Seria de grande relevância não só expor o mural na sala de aula, mas produzir um livro de histórias fantásticas e montar uma exposição com uma seção de contadores de histórias, em um local estratégico da escola para que toda a comunidade escolar participe. Neste evento poderia disponibilizar ao público um caderno para que todos deixem suas impressões, além de observar as perguntas, os comentários e reações do público. Assim, o aluno escritor poderia obter algumas considerações a respeito da qualidade dos textos e, a partir destas considerações

avaliar se o objetivo da escrita foi concretizado. Na décima proposta, que encaminha a escrita de uma ou mais cartas, o desdobramento da atividade poderia ser o envio da carta a um destinatário real. Assim, ao receber a resposta o escritor poderá compartilhar com o grupo os efeitos da comunicação por meio da escrita, pois como afirma Bakhtin (1997, p. 272)

o próprio falante está determinado precisamente a essa compreensão ativamente responsiva: ele não espera uma compreensão passiva, por assim dizer, que apenas duble o seu pensamento em voz alheia, mas uma resposta, uma concordância, uma participação, uma objeção, uma execução, etc.

Vale ressaltar novamente que para Vygotsky (2008) a função primordial da linguagem é o intercâmbio social, assim como Bakhtin (2009) afirma que a enunciação é produto da interação social. Ambos os teóricos destacam a natureza social da linguagem, portanto, o seu uso, tanto na oralidade como na escrita presume o locutor e o ouvinte/leitor. Ao colocar o aluno-escritor em contato com o interlocutor as condições de produção, circulação e recepção do texto são contempladas. O trabalho com a escrita deixa de ser algo artificial e torna-se um ato efetivo de interação social, de comunicação. Ao estabelecer contato com a crítica externa o processo de construção de sentidos é concretizado e o aprendiz percebe que por meio da escrita ele pode atuar sobre o mundo, resignificando, revisitando, ampliando e enriquecendo o conhecimento historicamente construído, possibilitando assim, novas descobertas e novas experiências, pois para Vygotsky (2008, p.63) “o crescimento intelectual da criança depende de seu domínio dos meios sociais do pensamento, isto é, da linguagem.”

O fato de o aluno-escritor presumir a existência de um “leitor público” socialmente situado faz com que esse perceba a escrita como um meio de dialogar com o mundo exterior. A escrita passa a fazer parte da vida do aprendiz como um instrumento efetivo de comunicação. Considerando a importância do “leitor público” no processo de aquisição da escrita como um instrumento de interação social, destacamos a necessidade dele ser considerado nas propostas de atividades de produção de texto, o que pode ocorrer de forma natural e aproveitando as situações apresentadas nos livros.

O trabalho com gêneros em sala de aula deve proporcionar ao aluno

condições para que este perceba a escrita como um meio de comunicação e interação necessários ao convívio social, já que, para Bakhtin (2009, p.98) a forma linguística apresenta-se aos “locutores no contexto de enunciações precisas, o que implica sempre um contexto ideológico preciso”. Dessa forma, atividades de leitura precisam estar voltadas para a busca de sentido, a compreensão da mensagem do texto, o desenvolvimento das habilidades de argumentação e reflexão. Atividades de produção escrita precisam estar voltadas para a necessidade de registrar as vivências e emoções, de produzir significados, de mostrar-se atuante em um mundo letrado. O sujeito que escreve deve ter consciência dos elementos linguísticos necessários para provocar no interlocutor as reações pretendidas. Ele deve saber qual é o público-alvo, qual a finalidade do texto e onde este vai circular, pois, segundo Bakhtin

não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes a vida (BAKHTIN, 2009, p. 98).

Enquanto elemento estruturador do ensino de língua na maioria das escolas brasileiras, é de fundamental importância que o LDLP proporcione ao educando situações nas quais a linguagem escrita represente uma real necessidade de interação e comunicação. Segundo Vygotsky (2008, p. 115),

[o] aprendizado escolar induz o tipo de percepção generalizante, desempenhando assim um papel decisivo na conscientização da criança dos seus próprios processos mentais. Os conceitos científicos, com o seu sistema hierárquico de inter-relações, parecem constituir o meio no qual a consciência e o domínio se desenvolvem, sendo mais tarde transferidos a outros conceitos e a outras áreas do pensamento. A consciência reflexiva chega à criança através dos portais dos conhecimentos científicos.

Isso somente é possível através do domínio da linguagem, ou seja, em uma sociedade que lê e escreve através do domínio da escrita. Daí a importância das atividades com a escrita propostas nos LDLP serem motivadas por necessidades reais de expressão. É preciso que o aluno escreva para leitores reais com os quais realmente estabeleceram uma interação comunicativa. Somente

quando a criança conseguir perceber que a linguagem escrita é um instrumento cultural de interação e apreender sua função social ela conseguirá se apropriar da escrita como um processo natural e necessário a seu desenvolvimento.

3- Para uma crítica das concepções de produção textual: do real ao ideal

O ensino de língua nas escolas brasileiras é tradicionalmente constituído como o ensino de normas, de regras desvinculadas de seu uso, distanciando-a das vivências cotidianas e da leitura de mundo que as crianças fazem. Ensinam-se as regras da gramática, mas não se ensina a linguagem escrita. Normalmente, em sala de aula se desconsidera o que, segundo Britto (2000, p.102), “é fundamental no exercício da língua: o texto” como instrumento de comunicação e interação social. Na maioria das vezes o ensino da linguagem escrita nas escolas brasileiras está se resumindo ao ensino de teoria gramatical e de sua metalinguagem, ao ensino apenas do aspecto técnico da língua. Ensina-se a escrita ao educando como um conjunto de regras e procedimentos a serem memorizados, mas não se ensina a usar a escrita como um recurso de expressão e interlocução, não se ensina a fazer uso da escrita na vida diária. Sua função social é deixada em segundo plano. O aprendiz não compreende que esta linguagem é um instrumento de interação social uma vez que as atividades de leitura e escrita realizadas por este não corresponde a suas necessidades de comunicação. Como já afirmava Vygotsky em sua época,

[diferentemente] do ensino da linguagem falada, no qual a criança pode se desenvolver por si mesma, o ensino da linguagem escrita depende de um treinamento artificial. Tal treinamento requer atenção e esforços enormes, por parte do professor e do aluno, podendo, dessa forma, tornar-se fechado em si mesmo, relegando a linguagem escrita viva a segundo plano. Em vez de se fundamentar nas necessidades naturalmente desenvolvidas das crianças e na sua própria atividade, a escrita lhes é imposta de fora, vindo das mãos dos professores (VYGOTSKY, 2007, p.126)

Este ensino fundamentado em teorias e normas da língua promove uma relação negativa da criança para com a linguagem escrita e a distancia de sua real função, isto é, não proporciona a compreensão de que a escrita é um meio de

comunicação necessário em uma sociedade letrada. Este distanciamento leva o falante a bloquear sua capacidade de usar a linguagem escrita com criatividade e proficiência, tornando-se inibido e inseguro para expressar-se em situações diversificadas. Dentro deste contexto a educação linguística oferecida nas escolas tem sido quase que invariavelmente um processo penoso e frustrante para todos os envolvidos no mesmo.

O erro no ensino de língua não está no fato de se ensinar a norma padrão, até porque é compreensível e desejável que a escola vise à língua culta como objeto de estudo. O erro está no fato de não trabalhar a forma culta discursivamente e de ignorar a variedade não-culta – com a qual o aluno interage rotineiramente –, desclassificando-a como forma legítima de comunicação e interação. Focando a teorização gramatical e sua metalinguagem, esse tipo de ensino não gera um sentido adequado à função da linguagem escrita, nem desvela sua dimensão ontológica, política e social. Entretanto, as atividades realizadas são geralmente motivadas por algo externo ao ato de ler e escrever, tomadas como um obstáculo a ser vencido. A leitura e a escrita são vistas como algo desagradável, não fazendo muito sentido para o aprendiz visto que parece estar fora da realidade social e sua dinâmica interativa.

Na perspectiva do letramento, o ensino de língua deve ter como objetivo prioritário o desenvolvimento da competência comunicativa do educando, inclusive preparando-o para transitar bem nas diversas modalidades da língua. Travaglia (2010, p. 139) define competência comunicativa como:

[A] capacidade de usar os recursos linguísticos de modo adequado para produzir o efeito de sentido pretendido (no caso do produtor do texto) ou perceber esse possível sentido do texto, seja ele o pretendido ou não pelo produtor do texto (no caso do receptor/compreendedor do texto) em uma situação específica e concreta de interação comunicativa.

Desse modo, desenvolver a competência comunicativa consiste em aprimorar a habilidade de usar um sistema linguístico de forma apropriada nas diversas situações vivenciadas na realidade sociocultural. O indivíduo deve ser capaz de produzir um discurso coeso e coerente, tanto na fala quanto na escrita, considerando o tempo, o espaço e os participantes da interação comunicativa e,

compreendendo e interpretando os discursos produzidos. Isto é, saber o que dizer e como dizê-lo apropriadamente em diversas circunstâncias e a distintos interlocutores.

Isto significa que a escola deve proporcionar a aprendizagem de conhecimentos linguísticos (regras de funcionamento da língua), conhecimentos textuais-pragmáticos (gêneros e tipos textuais) e conhecimentos referenciais (saberes sobre o mundo) para que o educando possa produzir e receber textos em diferentes situações de interação comunicativa, para que ele aprenda a usar a linguagem de forma adequada e atribua à escrita um papel relevante em sua vida. O ensino da linguagem escrita não pode estar desvinculado do contexto comunicativo, não pode desconsiderar as condições necessárias para a produção, recepção e interpretação de textos: interlocutores, espaço, tempo, meio social. Não deve resumir-se apenas à transmissão de teoria gramatical, mas também assegurar que o aprendiz perceba a escrita como um meio de comunicação e, portanto, compreende enunciadore e enunciatários (os sujeitos discursivos), e as condições de produção do discurso, ou seja, onde, quando, como e porque ele é produzido. É preciso que o ensino da linguagem escrita conduza o aluno a conscientização dos propósitos comunicativos, que esteja evidente as condições de produção, recepção e circulação de textos.

Ou seja, para promover o desenvolvimento da competência comunicativa no aprendiz é preciso que a escola proporcione a realização de atividades de leitura e produção que visem uma reflexão sobre a língua e não apenas uma mera descrição de regras gramaticais. Deve-se instigar o desejo de apropriação efetiva da linguagem escrita e seu uso como instrumento cultural de comunicação, tal como produzir o jornal da sala e disponibilizá-lo a comunidade escolar. É preciso que esta linguagem faça sentido para a criança e corresponda a sua necessidade de interação e comunicação. A leitura de um texto deve ser para a contemplação; deve despertar a curiosidade e a criatividade do leitor; deve representar um caminho de descobertas e auxiliar na compreensão do mundo e, não somente servir como pretexto para a realização de exercícios teóricos. O estudo de gramática não pode estar desvinculado dos processos de formação do enunciado, ou seja, deve proporcionar uma reflexão sobre a língua e os seus usos. O estudo de

linguagem escrita tem de proporcionar ao educando uma prática linguística real, concreta, com o intuito de fomentar o uso da escrita como meio de comunicação e, portanto, ser uma atividade significativa, que responde a sua necessidade de interação.

Neves (2009) afirma que a escola é a responsável por garantir a vivência da linguagem em sua plenitude. Todas as modalidades, isto é, as variedades linguísticas faladas e escritas, devem ter o seu espaço garantido na escola. É preciso reconhecer que todas as modalidades linguísticas são completas e cumprem a função de comunicação dentro de seu contexto social. Segundo Neves (2009) o educando deve saber que expressões como “nois vai e nois foi” são aceitáveis dentro de seu contexto. No entanto, não devem ser utilizadas de forma indiscriminada em qualquer situação comunicativa. Também cabe a esta instituição o papel de promover o bom uso da linguagem escrita e da norma padrão. À medida que o aluno consiga usar de forma adequada um maior número de recursos linguísticos no intuito de produzir efeitos de sentido, a escola cumprirá o seu papel no ensino de língua.

Apesar dos gêneros textuais representarem a unidade significativa da língua, a grande maioria das escolas ainda não conseguiu se desvincular de um processo formal, decorrente da análise de estratos; letras/fonemas, sílabas, sintagmas e frases. Esse tipo de ensino, apesar de ter grande importância no ensino de língua, não contribui no processo de desenvolvimento da competência comunicativa do aprendiz quando é estudado de forma descontextualizada, ou seja, desvinculada de sua função social. O trabalho com o texto, tal como é usado na maioria das escolas, desconsidera todo o contexto sociocomunicativo em que se insere e se resume ao estudo apenas da sua forma, de seu aspecto técnico. Assim, as atividades de leitura e escrita tornam-se um ato de obrigatoriedade totalmente desvinculado da vida cotidiana: a leitura não desperta no leitor nenhum prazer, não desperta sua curiosidade e nem sua criatividade, não há um exercício de reflexão sobre o que se lê, o seu conteúdo e os objetivos do texto, não se constrói um significado; e a escrita acaba resumindo-se a cópia e a repetição de regras descontextualizadas.

O ensino de língua ministrado nas escolas deve conceber a

linguagem escrita como um instrumento cultural que possibilita ao ser humano a interação com o mundo letrado, com uma sociedade que usa a escrita como um recurso essencial de interação e comunicação. É o meio pelo qual apreende a cultura e seus usos construídos historicamente. É um dos principais meios pelo qual o indivíduo entende a sociedade e se faz entender. Desse ponto de vista sua apropriação deve constituir um processo cuja prática pedagógica objetiva desenvolver no aprendiz a necessidade de aquisição da escrita.

A linguagem escrita deve ser apropriada por um indivíduo à medida que este a percebe como um instrumento de interação e comunicação. O papel do LDLP, assim como o do professor, nesta perspectiva é o de proporcionar ao educando situações nas quais a linguagem escrita seja utilizada em concordância com sua função social. As atividades de leitura devem conduzir a busca de significados e/ou compreensão da mensagem do texto, e as de escrita deve ter a finalidade de registrar experiências vividas, expressar emoções, relatar fatos, enfim, estabelecer comunicação com o meio social.

É imprescindível que os professores entendam que a linguagem é parte da vida humana, não somente como um sistema formal, um conjunto de regras, mas por meio do discurso, da enunciação, como um meio de comunicação e interação. O uso da língua é uma atividade cotidiana e necessária ao convívio social. Portanto, a comunicação verbal, na escrita ou na oralidade, não pode ser compreendida se afastada de uma circunstância concreta. A aprendizagem da linguagem escrita deve desvencilhar-se do ensino normativo e considerar a reflexão sobre a língua. Devem entender que a função da escola não é apenas ensinar a codificar e decodificar os símbolos da escrita, não é somente ensinar a ler e a escrever de forma mecânica. O ensino de língua nas escolas deve proporcionar ao educando o domínio da comunicação. As atividades realizadas na escola devem favorecer a apropriação da linguagem escrita enquanto um instrumento de interação social, um meio efetivo de estabelecer comunicação. Enfim, livros didáticos e educadores em geral devem desafiar o aprendiz a pensar, e não somente resumir-se ao treino técnico, a decodificação e reprodução de letras, palavras e frases descontextualizadas.

Considerações finais

Para muito além da transmissão de informações, de ensino de conteúdos, educar é, segundo Libâneo (2010), educar criticamente, ou seja, é fazer com que o ensino capacite o educando a colocar-se ante a realidade para pensá-la e atuar sobre ela. É possibilitar a construção de significados e não apenas a transmissão de informações, pois “a apropriação crítica da realidade significa contextualizar um tema de estudo buscando compreender suas ligações com a prática humana” (LIBÂNEO, 2010, p. 16-17).

A função da escola, sobretudo da escola pública, é a de ser uma escola que seja realmente formadora do homem em sua totalidade, ou seja, nos aspectos físico, intelectual, social, cultural, afetivo e moral, capacitando-o a participar de modo crítico, efetivo e responsável de todas as estruturas sociais. A escola deve assegurar a todos uma formação cultural e científica que seja útil na vida pessoal, profissional e cidadã. Uma formação que assegure a participação autônoma, crítica e construtiva no mundo. Isto é, um

lugar de apropriação da cultura e da ciência acumulados historicamente, como condição para o desenvolvimento mental, social, cultural, afetivo dos alunos, uma escola de qualidade para todos, ferramenta cognitiva para preparação de sujeitos para a participação no trabalho, na política, na cultura (LIBÂNEO, 2011, p. 83, 84).

Para tal, é fundamental que a educação linguística proporcione a aquisição da escrita enquanto um instrumento histórico e cultural de interação social. Consoante com as ideias de Vygotsky e Bakhtin é a linguagem que possibilita o desenvolvimento intelectual e social de uma pessoa. É por meio da linguagem, em especial à escrita, que se adquirem conhecimentos e se constroem conceitos. A linguagem é responsável pela organização mental de uma pessoa, é ela que medeia a relação do ser humano com o outro, conseqüentemente, é imprescindível que um indivíduo em uma sociedade letrada aprenda a fazer uso da linguagem escrita de

forma adequada em sua vida cotidiana.

É preciso que a escola e os livros didáticos usados por ela viabilize o acesso a diversos gêneros que circulam no meio social produzindo significados e, principalmente ensine a compreender e produzir textos escritos de certa complexidade adequadamente, ou seja, de acordo com o contexto situacional de produção. É preciso que a educação linguística tenha como foco o ensino da leitura e da escrita com o objetivo de ampliar e aperfeiçoar o conhecimento linguístico do aprendiz, com a finalidade de fazer com que este aprendiz perceba a linguagem escrita como um instrumento vital de interação social.

Não descartamos as outras concepções de linguagem e reconhecemos que por elas também se formam leitores e escritores. No entanto, acreditamos que o ensino de língua deve conceber a linguagem como uma forma de interação social, portanto, deve constituir um processo ininterrupto e natural do desenvolvimento do educando. O texto escrito, no meio social, é produzido dentro de um contexto social com a finalidade de produzir significados. Participa deste processo de produção do discurso um sujeito-autor que interage com um sujeito-leitor. É imprescindível que a prática pedagógica de LDLP e professores seja intencionalmente voltada para a realização de atividades que induzam o aprendiz a perceber a função social da linguagem escrita. As atividades devem fomentar a vivência de situações cuja escrita seja usada em sua função social, e, ao mesmo tempo relacionar de alguma forma essas atividades com o uso oficial da linguagem escrita, bem claro nos documentos, nos jornais, nas revistas e nos livros em geral.

As atividades devem fazer com que o educando se aproprie desta linguagem como um instrumento cultural para registrar experiências vividas, um instrumento de expressão e interação social. No entanto, se as experiências com a escrita levarem a criança a pensar que as atividades de leitura e escrita são apenas um requisito a cumprir, necessário para obter uma compensação depois, como sair para o recreio, para a educação física ou receber uma nota, ou apenas para seguir a instrução do professor, as relações que o aprendiz estabelecerá com a linguagem escrita não corresponderão a sua necessidade de comunicação e o distanciarão de sua função social, e assim, a apropriação desta linguagem tenderá ao fracasso. As atividades de leitura e escrita motivadas por elementos externos não produzem

sentido adequado para o educando. Dessa forma, a apropriação da linguagem escrita não é vista como um instrumento cultural necessário para a comunicação e interação social. Pelo contrário, é vista como algo alheio a sua realidade e, portanto, não atrativa.

Faz-se necessário que, nos livros didáticos de língua portuguesa, atividades com a linguagem escrita – leitura e produção escrita – deixem de ser artificiais e passem a responder à necessidade de expressão e interação social. O texto deve ser escrito para alguém, com o intuito de dizer alguma coisa, com um objetivo determinado, e não somente como um exercício de treino técnico. As atividades de leitura e escrita têm de estar planejadas de forma que englobe um gênero textual e proporcione ao educando uma reflexão sobre quais recursos linguísticos devem ser utilizados para que as intenções comunicativas cumpram com as funções sociais que as determinam.

Referências

ARAÚJO, G. P., NEVES, A. M. Prova Brasil e SAEB: a aprendizagem da leitura na perspectiva do letramento. *Revista práticas de linguagem*. Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, v. 4, n. 1, p. 33-52, jan. 2014. Disponível em: <www.ufjf.br/praticasdelinguagem> Acesso em 14/04/2015.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 13ª ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

_____. *Estética da criação verbal*. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997

BARROS-MENDES, Adema das Neves Nunes, PADILHA, Simone de Jesus. Metodologia de análise de livros didáticos de língua portuguesa: desafios e possibilidades. In: VAL, Maria da Graça, MARCUSHI, Beth. *Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania*. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE, 2008.

BATISTA, Antônio Augusto. O processo de escolha de livros: o que dizem os professores? In: BATISTA, Antônio Augusto e VAL, Maria da Graça Costa (org.). *Livros de alfabetização e de português: os professores e suas escolhas*. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE, 2004.

_____. A avaliação dos livros didáticos: para entender o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). In: ROJO, Rozane, BATISTA, Antônio Augusto Gomes. *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

_____. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. In: ABREU, Márcia (Org.). *Leitura, história e história da leitura*. Campinas: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil; São Paulo: Fapesp, 1999.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes, ROJO, Roxane, ZÚÑIGA, Nora Cabrera. Produzindo livros didáticos em tempo de mudança (1999-2002). In: VAL, Maria da Graça, MARCUSHI, Beth. *Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania*. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE, 2008.

BRANDÃO, Carlos. *O Que é Educação*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.

BRASIL, Ministério da Educação. Parâmetros curriculares nacionais – Ensino – Língua Portuguesa. Brasília: SEF/MEC, 1998.

BRASIL. Decreto-Lei nº 93, de 21 de dezembro de 1937. Cria o Instituto Nacional do Livro. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-93-21-dezembro-1937-350842-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em 18/12/2014.

_____. Decreto-Lei nº 1.0006, de 30 de dezembro de 1938. Estabelece as condições de produção, importação e utilização do livro didático. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgl_tipo=DEL&num_ato=00001006&seq_ato=000&vlr_ano=1938&sgl_orgao=NI>. Acesso em 18/12/2014.

_____. Decreto-Lei nº 8.460, de 26 de dezembro de 1945. Consolida a legislação sobre as condições de produção, importação e utilização do livro didático. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgl_tipo=DEL&num_ato=00008460&seq_ato=000&vlr_ano=1945&sgl_orgao=NI>. Acesso em 18/12/2014.

_____. Decreto nº 59.355, de 04 de outubro de 1966. Institui no Ministério da Educação e Cultura a Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED) e revoga o Decreto nº 58.653-66. Disponível em: <<http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=190815>> Acesso em 18/12/2014.

_____. Decreto-Lei nº 77.107, de 04 de fevereiro de 1976. Dispõe sobre a edição e distribuição de livros textos e dá outras providências. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgl_tipo=DEC&num_ato=00077107&seq_ato=000&vlr_ano=1976&sgl_orgao=NI>. Acesso em 20/12/2014.

_____. Decreto-Lei nº 91.542, de 19 de agosto de 1985. Institui o Programa Nacional do Livro Didático, dispõe sobre sua execução, e dá outras providências. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgl_tipo=DEC&num_ato=00091542&seq_ato=000&vlr_ano=1985&sgl_orgao=NI>. Acesso em 20/12/2014.

_____. Resolução nº 38, de 15 de outubro de 2003. Resolve Prover as escolas do ensino médio das redes estadual, do Distrito Federal e municipal de livros didáticos de qualidade, para uso dos alunos, abrangendo os componentes curriculares de Português e Matemática por meio do Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio – PNLEM. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgl_tipo=RES&num_ato=00000038&seq_ato=000&vlr_ano=2003&sgl_orgao=FNDE/MED> Acesso em 06/01/2015.

_____. Resolução nº 18, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos - PNLA 2008. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgl_tipo=RES&num_ato=00000018&seq_ato=000&vlr_ano=2007&sgl_orgao=CD/FNDE/MEC> Acesso em 06/01/2015.

_____. Resolução nº 51, de 16 de setembro de 2009. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro Didático para Educação de Jovens e Adultos (PNLD EJA). Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgl_tipo=RES&num_ato=00000051&seq_ato=000&vlr_ano=2009&sgl_orgao=CD/FNDE/MEC> Acesso em 12/01/2015.

_____. Resolução nº 60, de 20 de novembro de 2009. Dispõe sobre O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para a educação básica. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgl_tipo=RES&num_ato=00000060&seq_ato=000&vlr_ano=2009&sgl_orgao=CD/FNDE/MEC> Acesso em 12/01/2015.

_____. Edital de convocação 06/2001 – CGPLI. Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de coleções didáticas para o programa nacional do livro didático PNLD 2014. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-editais>> Acesso em: 04/11/2014.

_____. *Guia de livros didáticos: PNLD/2014: apresentação: ensino fundamental: anos finais*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2013. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/guias-do-pnld/item/4661-guia-pnld-2014>> Acesso em: 01/11/2014.

_____. *Guia de livros didáticos: PNLD/2014: língua portuguesa: ensino fundamental: anos finais*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2013. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/guias-do-pnld/item/4661-guia-pnld-2014>> Acesso em: 04/10/2013.

BRITO, Luiz Percival Leme. *A sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical*. Campinas: Mercado de letras, 2000.

_____. Sociedade de cultura escrita, alfabetismo e participação. In RIBEIRO, Vera Marsagão (org.). *Letramento no Brasil reflexões a partir do INAF 2001*. São Paulo: Global, 2003.

CARVALHO, Castelar de. *Para compreender Saussure*. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

CARVALHO, Luis Miguel. Governando a educação pelo espelho do perito: Uma análise do PISA como instrumento de regulação. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas-SP: vol. 30, n. 109, p. 1009-1036, set./dez. 2009.

CASSIANO, Célia Cristina Figueiredo. *O mercado do livro didático no Brasil: da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à entrada do capital internacional espanhol (1985 – 2007)*. São Paulo, 2007.

CHAUÍ, Marilena. *O que é ideologia*. São Paulo: Editora Brasiliense, 2004. Versão

Digital.

(<http://www.nhu.ufms.br/Bioetica/Textos/Livros/O%20QUE%20É%20IDEOLOGIA%20-Marilena%20Chaui.pdf>)

COSCARELLI, Carla Viana. *Gêneros textuais na escola*. Veredas online – Ensino, Fev 2007, p. 78-86. PPG Linguística/UFRJ.

CUNHA, U. N. S. Leitura e escrita o ensino fundamental, (res)significando o trabalho com gêneros textuais. *Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 6, n. 8, p.123-138, jan./jun. 2010.

FERNANDES, F. F., CARVALHO, M. G., CAMPOS, E. N. Vigotski e Bakhtin: a ação educacional como projeto dialógico de produção de sentido. *Bakhtiniana*, São Paulo, v. 7, n.2, p. 95-108, jul./dez. 2012.

FNDE – FUNDO NACIONAL DA EDUCAÇÃO. Programas /PNLD. Histórico. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-historico>> Acesso em 18/12/2014.

FRANCO, M. L. P. B. *Análise de conteúdo*. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

FRANCO, M. L. P. B. *Análise de conteúdo*. 3. ed. Brasília: Líber Livro, 2008.

FRISON, M.D., CHAVES, J. M., VIANNA, J., BERNARDI, F. N. Livro didático como instrumento de apoio para construção de propostas de ensino de ciências naturais. *VII Enpec – Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências*. Florianópolis, 2009.

GAMBOA, Silvo Sánchez. *Pesquisa em educação: métodos e epistemologias*. 2ª. Ed. Chapecó: Argos, 2012.

GOGOY, Arilda Shimidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *RAE – Revista de Administração de Empresas*. São Paulo, v. 35, n. 3, p.20-29, 1995.

GRANDO, Katlen Bohm. *O letramento a partir de uma perspectiva teórica: origem do termo, conceituação e relações com a escolarização*. IX ANPED SUL: Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Censo Escolar da Educação Básica 2013: resumo técnico*. Brasília : O Instituto, 2014. Disponível em : <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2013.pdf> Acesso em 02/02/2015.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. *Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional*.

Disponível em : <<http://www.ipm.org.br>> Acesso em 20/11/2013.

KEIMAN, Angela B. (org.). *Os significados do Letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado das Letras, 2006.

KOCH, I. V. *A Coesão Textual*. São Paulo, Ed. Contexto. 1989.

_____. O texto e a (inevitável) presença do outro. *Letras*, Universidade Federal de Santa Maria, vol. 14, p. 107-124, 1998.

KOCH, I. V. & TRAVAGLIA, L.C. *A Coerência Textual*. São Paulo: Contexto. 1990.

LIBÂNEO, José Carlos. Escola pública brasileira, um sonho frustrado: falharam as escolas ou as políticas educacionais? In: LIBÂNEO, José Carlos. e SUANNO, Marilza V. (orgs.). *Didática e escola numa sociedade complexa*. Goiânia: CEPED/UFG, 2011.

_____. Adeus professor, Adeus professora? Novas tecnologias educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 2011. (versão online). Disponível em: <http://www.youblisher.com/p/418324-Adeus-Professor-Adeus-Professora-Jose-Carlos-Libaneo> – acessado em 29/03/ 2014)

_____. *O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres*. Educ. Pesqui., Mar 2012, vol. 38, nº. 1, p. 13-28.

LÜDKE, Menga & ANDRÉ, Eliza D. A. Abordagens qualitativas de pesquisa: a pesquisa etnográfica e o estudo de caso. In: _____. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986, p. 11-24.

_____. Métodos de coleta de dados: observação, entrevista e análise documental. In: _____. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986, p. 25-44.

LUFT, Celso Pedro. *Língua e liberdade*. São Paulo: Ática, 1997.

MAGALHÃES, R. M. O que muda quando mudam os nomes: os processos de alfabetização e letramento com crianças de seis anos no “novo” ensino fundamental. *Revista práticas de linguagem*. Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, v. 4, n. 1, jan. 2014. Disponível em: <www.ufjf.br/praticasdelinguagem> Acesso em 14/04/2015.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, Beth, CAVALCANTE, Marianne. A atividade de escrita em livros didáticos de língua portuguesa: perspectivas convergentes e divergentes. In: VAL, Maria da Graça Costa, MARCUSCHI, Beth (orgs). *Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania*. Belo Horizonte: Ceale Autêntica, 2008.

MARX, Karl. Primeiro manuscrito (Trabalho alienado). In: *Manuscritos Econômicos e Filosóficos*. Tradução Alex Martins, São Paulo: Martin Claret. Coleção a Obra-prima de cada autor, 2001.

MELLO, Suely Amaral. *Ensinar e aprender a linguagem escrita na perspectiva histórica-cultural*. Psicologia Política, Jul-Dez 2010, vol. 10, nº. 20, p. 329-343.

MOLLICA, Cecília, BRAGA, Maria Luíza (Org.). *Introdução à Sociolinguística: o tratamento da variação*. São Paulo: Contexto, 2003.

MUSSALIN, Fernanda, BENTES, Ana Christina (org.). *Introdução à lingüística: domínios e fronteiras*, v. 2. São Paulo: Cortez, 2001.

NEVES, Maria Helena de Moura. *Que gramática estudar na escola?*. São Paulo: Contexto, 2009.

PERES, Eliane, VAHL, Mônica Maciel. *Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental do Instituto Nacional do Livro (Plidif/INL, 1971-1976): contribuições à história e às políticas do livro didático no Brasil*. Revista Educação e Políticas em Debate, jan/jul 2014, v3, n.1, p. 53-70.

RANGEL, Egon. Livro Didático de Língua Portuguesa: o retorno do recalcado. In: DIONISIO, Angela Paiva, BEZERRA, Maria Auxiliadora. *O Livro Didático de Português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

REVISTA PRÁTICAS DE LINGUAGEM. Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, v. 4, n. 1, jan. 2014. Disponível em: <www.ufjf.br/praticasdelinguagem> Acesso em 14/04/2015.

RIBEIRO, V.M. Alfabetismo funcional: referências conceituais e metodológicas para a pesquisa. *Educação & Sociedade*, ano XVIII, nº 60, 1997, p.144-158.

_____ (org.). *Letramento no Brasil reflexões a partir do INAF 2001*. São Paulo: Global, 2003.

RIBEIRO, L. R. J. *Relação entre pensamento e linguagem na aprendizagem da leitura e da escrita em alunos iniciantes do ensino superior*. 2007. 160 f. Dissertação – Mestrado em educação da Universidade Católica de Goiás, Goiânia. 2007. Disponível em: <http://tede.biblioteca.ucg.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=850> Acesso em 14/04/2015.

_____. *Pensamento e linguagem nas teorias historicocultural e sociocultural: contribuições para o ensino da língua materna*. 2011. 106 f. Tese – Doutorado em educação da Universidade Católica de Goiás, Goiânia. 2007. Disponível em: <http://tede.biblioteca.ucg.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=850> Acesso em 14/04/2015.

_____. *Pensamento e linguagem nas teorias histórico-cultural e sociocultural: contribuições para o ensino de língua materna*. 2011. 107 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE), Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia. 2011. Disponível em: <http://tede.biblioteca.ucg.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=850> Acesso em 14/04/2015.

ROJO, Roxane (org). *Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas*. São Paulo: Mercado das Letras, 1998.

_____. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROMANATTO, Mauro Carlos. O Livro Didático: alcances e limites. Disponível em http://www.sbempaulista.org.br/epem/anais/mesas_redondas/mr19-Mauro.doc. Acesso em 13/04/2015.

ROMANINI, Maristela Gallo. *Análise do processo de implementação de política: O Programa Nacional do Livro Didático – PNL D*. Campinas, SP: 2013.

SAUSSURE, Ferdinand. *Curso de linguística geral*. São Paulo: Cultrix, 2006.

SCHNEUWLY, Bernard, DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares das práticas de linguagem aos objetos de ensino. *Revista Brasileira de Educação*, Mai/Jun/Jul/Ago 1999, nº. 11, p. 05-16.

SCHUCHTER, L. H., BRUNO, A. R. O impresso e o digital na escola: promovendo letramentos. *Revista práticas de linguagem*. Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, v. 4, n. 1, p. 8-20, jan. 2014. Disponível em: <www.ufjf.br/praticasdelinguagem> Acesso em 14/04/2015.

SILVA, Ezequiel Teodoro *Livro didático: do ritual de passagem ^ ultrapassagem*. In. Em Aberto – O livro didático e qualidade de ensino. Brasília: INEP, nº 69, ano 16, jan./fev., 1996.

SILVA, D. C., VIEIRA, M. S. P. A proficiência leitora: investigando o domínio de habilidades de leitura no ensino médio. *Revista práticas de linguagem*. Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, v. 4, n. 1, p. 98-108, jan. 2014. Disponível em: <www.ufjf.br/praticasdelinguagem> Acesso em 14/04/2015.

SILVA, J. K. A escrita na escola: uma análise de propostas de produções de texto. *Revista práticas de linguagem*. Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, v. 4, n. 1, p. 148-157, jan. 2014. Disponível em: <www.ufjf.br/praticasdelinguagem> Acesso em 14/04/2015.

SILVA, Rosa Virginia Mattos e. *Ensaio para uma socio-história do português brasileiro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

SILVA-SÁ, J. Ronie, ALMEIDA, C. Domingos de, GUINDANI, J.L Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. In: *Revista brasileira de história & Ciências Sociais*, Ano I – Número I – Julho de 2009.

SOARES, Magda. *Letramento – Um tema em três gêneros*. Belo Horizonte, CEALE/Autêntica, 1998.

_____. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na Cibercultura. *Educação e Sociedade*: dez. 2002, v. 23. n. 81, p. 141-160.

_____. Letramento e escolarização. In RIBEIRO, Vera Marsagão (org.). *Letramento no Brasil reflexões a partir do INAF 2001*. São Paulo: Global, 2003.

_____. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2010.

SOUZA, Solange Jobim e. *Infância e linguagem: Bakhtin, Vigotsky e Benjamin*. Campinas: Papirus Editora, 2013.

TAGLIANI, D. C. O livro didático como instrumento mediador no processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa: a produção de textos. *RBLA*, Belo Horizonte, v. 11, nº 1, p. 135-148, 2011.

TALAMINI, J. L. *O uso do livro didático de história nas séries iniciais do ensino fundamental: a realação dos professores com os conceitos presentes nos manuais*. 2009. 122 f. Dissertação – Mestrado em Educação da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009. Disponível em: <http://www.ppge.ufpr.br/teses/M09_talamini.pdf> Acesso em 14/04/2015.

TÁPIAS-OLIVEIRA, E.M. Letramento no ensino fundamental: implicações para as aulas de leitura e produção escrita em língua portuguesa. *Revista Caminhos Em Linguística Aplicada*, UNITAU, v.2, nº1, p.16-28, 2010. Disponível em: <www.unitau.br/caminhosla> Acesso em 14/04/2015.

TERZI, Sylvia Bueno. A oralidade e a construção da leitura por crianças de meios iletrados. In: KEIMAN, Angela B. (org.). *Os significados do Letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado das Letras, 2006.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Argumentação e atividades de produção e compreensão de textos e ensino de gramática. In GOUVÊA, Lúcia Helena Martins e GOMES Regina Souza (orgs.). Anais do II Fórum Internacional de Análise do Discurso: Discurso, Texto e Enunciação. Rio de Janeiro: UFRJ, 2010. p. 139- 166. (Anais disponíveis eletronicamente em <http://www.lettras.ufrj.br/ciadrio/>) (ISBN: 978- 85- 87043- 98- 6).

TIVIÑOS, A.N.S. Método de análise de conteúdo. In: _____. *Introdução à pesquisa em ciências sociais*. São Paulo: Atlas, 1987, p. 158-166.

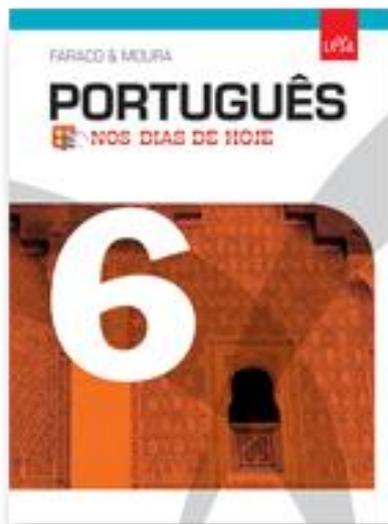
VAL, Maria da Graça Costa, MARCUSCHI, Beth (orgs). *Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania*. Belo Horizonte: Ceale Autêntica, 2008.

VIGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

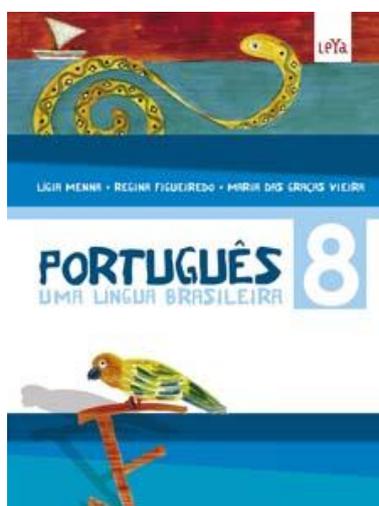
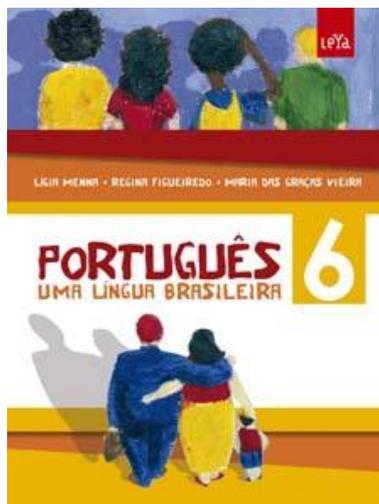
VIGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Anexos

Anexo 1 – Capa da coleção 1



Anexo 2 – Capa da coleção 2



Anexo 3 – Capa da coleção 3



Anexo 4 – Mostra de textos da coleção 1

Entre leão e unicórnio

Marina Colasanti



No meio da noite de núpcias o rei acordou tocado pela sede. Já lá se levantar, quando, junto à cama da sua recém-esposa, viu deitado um leão.

— Na certa — pensou o rei mais surpreso do que assustado —, estou tendo um pesadelo.

E mudando de posição para interromper o sonho mau, deitou a real cabeça sobre o real travesseiro. Em seguida, adormeceu.

De fato, na manhã seguinte, o leão havia desaparecido sem deixar cheiro ou rastro. E o rei logo esqueceu de tê-lo visto.

Esquecido ficaria, se dali a algum tempo, acordando à noite entre um suspiro e um ronco, não deparasse com ele no mesmo lugar, fúvo e vigilante. Dessa vez, custou mais a adormecer. Quando a rainha despertou, o rei contou-lhe do estranho visitante noturno que já por duas vezes se apresentara em seu quarto.

— Oh! Senhor meu marido — disse-lhe esta, **constrangida** —, não ousei revelar antes do casamento, mas desde sempre esse leão me acompanha. Mora na porta do meu sono, e não deixa ninguém entrar ou sair. Por isso não tenho sonhos, e minhas noites são escuras e ocas como um poço.

Os contos de fadas, em geral, terminam com o famoso "... e foram felizes para sempre", ou seja, há o casamento ou a união do par romântico (o "príncipe encantado" e a "princesa"), que 4-5 vezes sobrou ou às vezes da noberza, mas sempre com alguma qualidade especial: bondade, doçura, inteligência etc.).

Neste conto maravilhoso, acontece o contrário: a história se inicia após o casamento, exatamente na noite de núpcias (na primeira noite em que marido e mulher passam juntos).

93 O conto de fadas e o conto maravilhoso

Penalizado, o rei perguntou o que poderia fazer para livrá-la de tão cruel carcereiro.

— Quando o leão aparecer — respondeu ela —, pegue a espada e corte-lhe as patas.

Naquela mesma noite, antes de deitar, o rei botou ao lado da cama sua espada mais afiada. E assim que abriu os olhos na semiescuridão, zôz! Decepo as patas da fera de um só golpe. Depois, mais sossegado, retomou o sono.

Durante algum tempo dormiu, todas as noites até de manhã, sem sobressaltos. Mas, numa madrugada quente em que os edredons de pluma pareciam pesar sobre seu corpo, acordando todo suado, viu que o quarto real estava invadido por dezenas de beija-flores e que um enxame de abelhas se agrupava na cabeceira. Depressa cobriu a cabeça com o lençol e debaixo daquela espécie de **mortalha** atravessou as horas que ainda o separavam do nascer do dia. Só ao perceber o primeiro espreguiçar-se da rainha, **emergiu** de dentro da cama, contando-lhe da bicharada.

— É que dormindo ao seu lado, meu caro esposo, cada vez mais doces e mais floridos se fazem meus sonhos — explicou ela, sorrindo com ternura.

E ele, desavencado com tanto amor, pôs-lhe um beijo na testa.

Muitos meses se foram, tranquilos.

Porém uma noite, tendo jantado mais do que devia à mesa do banquete, o rei acordou em meio ao silêncio. Levantou-se disposto a tomar um pouco de ar no balcão, quando, **caracoleando** sobre o mármore real do aposento, viu aproximar-se um unicórnio azul.

Não ouseu tocar animal tão inexistente. Não ouseu voltar para a cama. **Perplexo**, saiu para o terraço, fechou rapidamente as portas emiradações e encolheu num canto esperou que a manhã lhe permitisse **interpelar** a rainha.

— É a montada da minha imaginação — **escusou-se** ela. — Leva meus sonhos lá onde eu não tenho acesso. Galopa a noite inteira sem que eu lhe tenha controle.

Tão bonito pareceu aquilo ao rei, que na noite seguinte, quer por desejo, quer por acaso, no momento em que a mulher adormeceu, ele acordou. Lá estava o unicórnio com seu chifre de cristal, batendo de leve os cascos, pronto para a partida. Desta vez o rei não temeu. Levou-lhe a mão ao pescoço; afoiso o suave azul do pelo e de um salto montou.

caracolear: (cavalo) mover-se em círculos.
constrangido: acanhado, embaraçado.
emergir: levantar-se.
escusar-se: desculpar-se.
interpelar: dirigir a alguém alguma pergunta em tom confrontativo.
mortalha: pano ou vestimenta usada para cobrir cadáver.
perplexo: admirado, espantado, perturbado.

94 O conto de fadas e o conto maravilhoso

Unicórnios de sonho não reincham. Aquele levantou a cabeça, sacudiu a crina e, como se pesasse nos caminhos do vento, partiu a galopar.

Galoparam a noite toda. Mas antes que o sol nascesse, quando a escuridão apenas começava a derreter-se no horizonte, os cascos mais uma vez pousaram no mármore. E a real cabeça deitou-se no travesseiro.

— Sonhei que Vossa Majestade fugia com a montada da minha imaginação — disse a rainha ao esposo, de manhã. — Mas estou bem contente de vê-lo agora aqui ao meu lado — acrescentou numa **reverência**.

O rei, porém, mal conseguia respirar pelo fim do dia. Tão rica e vasta havia sido a viagem, que só desejava montar novamente aquele dorso e, azul no ar azul, descobrir novos rumos.

Pela primeira vez as tarefas da coroa lhe pareceram pesadas, e tediosas a corte. Da rainha, só desejava que, rápido, adormecesse.

Desta forma, noite após noite, partiu o rei nas costas do unicórnio, para só retornar ao amanhecer.

E a cada noite, mais diferente ficou. Já não queria guerrear, nem dançar nos salões. Já não se interessava por caçadas ou tesouros. Trancado sozinho na sala do trono durante horas, pensava e pensava, galopando na lembrança, livre como o unicórnio.

Ressentia-se, porém, a rainha com aquela ausência. Doente, quase de tanta desatenção, mandou por fim chamar a mais fiel de suas damas de companhia. E em grande segredo deu-lhe as ordens: deveria esconder-se debaixo da cama real, cuidando para não ser vista. E ali esperar pelo sono da rainha. Tão logo esta adormecesse, devia surgir um leão sem patas. Que não temesse. Pegasse as patas que jaziam decepadas à sua frente, e, com um fio de seda, as costurasse no lugar.

Tendo obtido da moça a promessa de que tudo faria conforme o explicado, deitou-se a rainha logo ao escurecer, pretextando grande cansaço. No que foi imediatamente acompanhada pelo rei.

Custava, porém, o sono a chegar. Virava-se e revirava-se o casal real sobre o colchão, enquanto embaixo o dama de companhia esperava. E de tanto esperar, o sono acabou chegando primeiro para ela que, sem perceber, adormeceu.

Acordou noite alta; quando há muito o unicórnio tinha vindo buscar o seu **ginete**. Assustada, não querendo faltar com a promessa e ouvindo o rressonar da rainha, rastejou para fora da cama. Lá estavam as patas à sua frente. Rapidamente pegou a agulha enfiada com o longo fio de seda, e em pontos bem firmes costurou uma pata. Depois a outra.

errante: que vagueia, anda sem destino.
ginete: cavaleiro.
ressentir-se: ficar magado.
reverência: saudação respeitosa em que se inclina para a frente.

94 O conto de fadas e o conto maravilhoso

Leões de sonho não rugem. Aquele levantou a cabeça, sacudiu a juba e firme sobre as patas retomou a sua tarefa de guarda. Nenhum sonho mais sairia das noites da rainha. Nenhum entraria. Nem mesmo aquele em que um unicórnio azul galopava e galopava, levando no seu dorso um rei para sempre **errante**.

COLASANTI, Marina. *Doze reis e a moça no labirinto do vento*. São Paulo: Global, 2006.



A escritora e artista plástica Marina Colasanti nasceu em Amara, na Entrelia, em 1937, e chegou com sua família ao Brasil em 1948. Já escreveu inúmeros livros para adultos e para jovens e ganhou diversos prêmios com suas histórias maravilhosas.

Marina de Paula Nogueira Editora

TEXTO 2

O cordel faz parte da literatura popular e é comum na região Nordeste do Brasil. Os assuntos tratados são muito variados: histórias de heróis, de animais misteriosos, romance populares, fatos políticos, grandes catástrofes e até... convites de casamento!

Convite de casamento

José Francisco Borges

— 4 —

Os pais dos noivos aceitam
este amor com harmonia
Suocro e Heronides
pais da noiva com alegria
e os pais do noivo, que são
seu Lutz e dona Luzia

E todos os convidados
vem com bom contentamento
são também chamados
para nosso casamento
Jesus com os seus discípulos
alegrando o nosso evento

Que irá acontecer
Numa data certa e boa
na igreja de Santa Julia
na capital João Pessoa
17 de janeiro as 18:30
A pombinha da paz vos

Cibele Gondim Coelho
a noiva do coração
de Flavio Eduardo Barros
Hánda também com Galvão
e no triano recepção
é a festa do povoão.

BORGES, José Francisco. Publicação do autor.



Famoso no mundo inteiro, José Francisco Borges é um conceituado e premiado cordelista e xilogravurista brasileiro. Nasceu na cidade de Bezzeres, em Pernambuco, em 1936.

Arquivo: BORGES, J. Imagem/Folhapeixes

123 O Louco da Biblioteca

Movimento de garotas cola nos EUA

Maria Cecília Sá Porto

Quem vê Ariel Fox — uma garota de 15 anos, baixinha e de meigos olhos azuis — não imagina que ela seja a combativa líder do primeiro movimento de que se tem notícia nos Estados Unidos de valorização das garotas, o *Girl Power* ("Poder das Meninas").

Nas últimas semanas, ela foi notícia do jornal americano *Washington Post* e de revistas especializadas para adolescentes. Tudo por causa do sucesso da sua marca *Suckers Sisters*, composta de adesivos, broches, cordões de lenis e ímãs com mensagens positivas de orgulho e autorespeito sobre ser menina.

Ariel decidiu investir nessa iniciativa como resposta a uma situação que considera absurda. Segundo ela, as meninas nos EUA enfrentam problemas de autoestima e de sentimento de inferioridade por causa de um modelo social que cobra dos meninos um comportamento assertivo e das meninas, "doçura".

"Embora na infância elas sejam tão positivas sobre si mesmas quanto eles, na adolescência os papéis começam a ficar confusos. E, sem que você perceba, já está dirigindo todos os seus esforços num único sentido: agradar aos meninos", diz.

A proposta de Ariel para as garotas é: unam-se, confiem mais umas nas outras e parem de ridicularizar as garotas que não

se encaixam no modelo machista de bonitinha, sexy e charmosa.

Ariel se comunica com o vasto exercício de colaboradores do seu posto de comando, que é também seu quarto e a oficina de trabalho. Recebe o-mail de meninas de todos os estados americanos e de nove países: Canadá, Chile, Cingapura, Japão, Suíça, Paquistão, Itália, Inglaterra e Austrália. Sua lista de endereços já tem mais de mil nomes, e são essas conversas que inspiram a criação dos seus produtos. Possui também uma *home-page*, na qual expõe os catálogos de novos materiais, e os *journals*, seu espaço de comentários e opiniões pessoais.

Modesta, ela não se considera nenhuma grande líder, mas admite que é parte de um grande movimento de conscientização das meninas pela igualdade de direitos e pela necessidade de união e ajuda mútua.

Nas férias de verão (de junho a fim de agosto) pretende lançar um grupo de apoio em que as garotas mais velhas ajudem as mais novas. Essa vai ser a primeira experiência de militância propriamente dita, na qual as garotas vão se encontrar para trocar experiências.

Como prova de que ela não tem nada contra os garotos — o que faz questão de frisar — Ariel convidou os mais "ativos" para participar do novo trabalho.

PORTO, Maria Cecília S. Movimento de garotas cola nos EUA. Folha de S.Paulo, 9 mar. 1998. Suplemento FolhaZero, p. 8.

home-page: página principal de abertura de um site, pela qual o programa que navega pela Internet acessa o site em questão. Essa página costuma ter uma apresentação geral e um índice que fornece acesso às principais seções de conteúdo do site.

Journal: revista, periódico.

Unidade 4 61

TEXTO 1

Você vai ler um conto de um dos maiores escritores brasileiros: Machado de Assis. Leia a primeira vez silenciosamente, sem interrupção, tentando compreender tudo pelo contexto. Somente após a segunda leitura, comece a responder às questões propostas para o entendimento do texto.

A cartomante

Machado de Assis

Hamlet observa a **Horácio** que há mais coisas no céu e na terra do que sonha a nossa filosofia. Era a mesma explicação que dava a bela Rita ao moço Camilo, numa sexta-feira de novembro de 1869, quando este ria dela, por ter ido na véspera consultar uma cartomante: a diferença é que o fazia por outras palavras.

— Ria, ria. Os homens são assim; não acreditam em nada. Pois saiba que fui, e que ela adivinhou o motivo da consulta, antes mesmo que eu lhe dissesse o que era. Apenas começou a botar as cartas, disse-me: "A senhora gosta de uma pessoa..." Confessei que sim, e então ela continuou a botar as cartas, combinou-as, e no fim declarou-me que eu tinha medo de que você me esquecesse, mas que não era verdade...

— Errou! — interrompeu Camilo, rindo.

— Não diga isso, Camilo. Se você soubesse como eu tenho andado, por sua causa. Você sabe, já lhe disse. Não ria de mim, não ria...

170 O roteiro de telenovelas

Camilo pegou-lhe nas mãos, e olhou para ela sério e fixo. Juro que lhe queria muito, que os seus sustos pareciam de criança; em todo o caso, quando tivesse algum receio, a melhor cartomante era ele mesmo. Depois, repreendeu-a, disse-lhe que era imprudente andar por essas casas. Vilela podia sabê-lo, e depois...

— Qual saber! Tive muita cautela, ao entrar na casa.

— Onde é a casa?

— Aqui perto, na Rua da Guarda Velha; não passava ninguém nessa ocasião. Descansa, eu não sou maluca.

Camilo riu outra vez.

— Tu crês deveras nessas coisas? — perguntou-lhe.

Foi então que ela, sem saber que traduzia Hamlet em vulgar, disse-lhe que havia muita coisa misteriosa e verdadeira neste mundo. Se ele não acreditava, paciência; mas o certo é que a cartomante adivinhara tudo. Que mais? A prova é que ela agora estava tranquila e satisfeita.

Cuido que ele a falar, mas reprimiu-se. Não queria arrancar-lhe as luvas. Também ele, em criança, e ainda depois, foi supersticioso, teve um arsenal inteiro de crendices, e que a mãe lhe incutiu e que aos vinte anos desapareceram. No dia em que deixou cair toda essa vegetação parasita, e ficou só o tronco da religião, ela, como lizesse recebido da mãe ambos os ensinamentos, envolveu-os na mesma vida, e logo depois em uma só negação total. Camilo não acreditava em nada. Por quê? Não poderia diz-lo, não possuía um só argumento; limitava-se a negar tudo. E digo mal, porque negar é ainda afirmar, e ele não formulava a incredulidade; diante do mistério, contentou-se em levantar os ombros, e foi andando.

Separaram-se contentes, ele ainda mais que ela. Rita estava certa de ser amada. Camilo não só o estava, mas veio a estremececer e amassar-se por ela, com as cartomantes, e por mais que a reprendesse, não podia deixar de sentir-se lisonjeado. A casa do encontro era na antiga Rua dos Barboneiros, onde morava uma **comprovinciana** de Rita. Esta desceu pela Rua das Mangueiras, na direção de Botafogo, onde residia; Camilo desceu pela da Guarda Velha, olhando de passagem para a casa da cartomante.

Vilela, Camilo e Rita, três nomes, uma aventura, e nenhuma explicação das origens. Vamos a ela. Os dois primeiros...

171



comprovinciano: que é da mesma província.
Hamlet e Horácio: personagens da peça Hamlet, o príncipe da Dinamarca, do dramaturgo britânico William Shakespeare. A passagem mencionada no conto está no ato 1, cena 5.

ros eram amigos de infância. Vilela seguiu a carreira de magistrado. Camilo entrou no funcionalismo, contra a vontade do pai, que queria vê-lo médico; mas o pai morreu, e Camilo preferiu não ser nada, até que a mãe lhe arranjou um emprego público. No princípio de 1869, voltou Vilela da província, onde casara com uma dama formosa e tonta; abandonou a magistratura e veio abrir banca de advogado. Camilo arranjou-lhe casa para os lados de Botafogo, e foi a bordo recebê-lo.

— É o senhor? — exclamou Rita, entendendo-lhe a mão. — Não imagina como meu marido é seu amigo; falava sempre do senhor.

Camilo e Vilela olharam-se com ternura. Eram amigos deveras. Depois, Camilo confessou de si para si que a mulher de Vilela não desmentia as cartas do marido. Realmente, era graciosa e viva nos gestos, olhos calidos, boca fina e interrogativa. Era um pouco mais velha que ambos: cortava trinta anos, Vilela vinte e nove e Camilo vinte e seis. Entretanto, o porte grave de Vilela fazia-o parecer mais velho que a mulher, enquanto Camilo era um engenheiro na vida moral e prática. Falava-lhe tanto a ação do tempo, como os olhos de cristal, que a natureza põe no berço de alguns para adiantar os anos. Nem experiência, nem intuição.

Uniram-se os três. Convivência trouxe intimidade. Pouco depois morreu a mãe de Camilo, e nesse desastre, que o foi, os dois mostraram-se grandes amigos dele. Vilela cuidou do enterro, dos sufrágios e do inventário; Rita tratou especialmente do coração, e ninguém o faria melhor.

Como daí chegaram ao amor, não o soube ele nunca. A verdade é que gostava de passar as horas ao lado dela; era a sua enfermeira moral, quase uma irmã, mas principalmente era mulher e bonita. **Ordor di femmine**: eis o que ele aspirava nela, e em volta dela, para incorporá-lo em si próprio. Llam os mesmos livros, iam juntos a teatros e passeios. Camilo ensinou-lhe as damas e o adreze e jogavam às noites; — ela mal, — ele, para lhe ser agradável, pouco menos mal. Até aí as coisas. Agora a ação da pessoa, os olhos teimosos de Rita, que procuravam muita vez os dele, que os consultavam antes de o fazer ao marido, as mãos frias, as atitudes insólitas. Um dia, fazendo ele anos, recebeu de Vilela uma rica bengalada de presente, e de Rita apenas um cartão com um vulgar cumprimento à lápis, e foi então que ele pôde ler no próprio coração; não conseguia arrancar os olhos do bilhetezinho. Palavras vulgares; mas há vulgaridades sublimes, ou, pelo menos, deleitosas. A velha **caleça** de praça, em que pela primeira vez passeaste com a mulher amada, fechadinhos ambos, vale o **carro de Apolo**. Assim é o homem, assim são as coisas que o cercam.

Camilo quis sinceramente fugir, mas já não pôde. Rita, como uma serpente, foi-se acercando dele, envolveu-o todo, fez-lhe estalar os ossos num espasmo, e pingou-lhe o veneno

172 O roteiro de telenovelas

na boca. Ele ficou atordoado e subjugado. Vexame, sustos, remorsos, desejos, tudo sentiu de mistura; mas a batalha foi curta e a vitória delirante. Adeus, escripúlos! Não tardou que o sapato se acomodasse ao pé, e a lã firmou ambos, estrada fora, braços dados, passando ligeiramente por cima de ervas e pedregulhos, sem padecer nada mais que algumas saudades, quando estavam ausentes um do outro. A confiança e estima de Vilela continuavam a ser as mesmas.

Um dia, porém, recebeu Camilo uma carta anônima, que lhe chamava imoral e pífido, e dizia que a aventura era sabida de todos. Camilo teve medo, e, para desviar as suspeitas, começou a rarear as visitas à casa de Vilela. Este notou-lhe as ausências. Camilo respondeu que o motivo era uma paixão frívola de rapaz. Candura genuína histórica. As audiências prolongaram-se, e as visitas cessaram inteiramente. Pode ser que entusasse também nisso um pouco de amor-próprio, uma intenção de diminuir os obséquios do marido, para tornar menos dura a alevosia do ato.

Foi por esse tempo que Rita, desconfiada e medrosa, correu à cartomante para consultá-la sobre a verdadeira causa do procedimento de Camilo. Vimos que a cartomante resultou-lhe a confiança, e que o rapaz repreendeu-a por ter lido o que fez. Correram ainda algumas semanas. Camilo recebeu mais duas ou três cartas anônimas, tão apontoadas, que não podiam ser advertências da virtude; mas despeito de algum pretendente; tal foi a opinião de Rita, que, por outras palavras mal compostas, formulou este pensamento: — a virtude é preguiçosa e avara, não gasta tempo nem papel; só o interesse é ativo e prodígio.

Nem por isso Camilo ficou mais sossegado; temia que o anônimo fosse ter com Vilela, e a catástrofe viria então sem remédio. Rita concordou que era possível.

— Bem — disse ela, — eu levo os sobrescritos para comparar a letra com a das cartas que lá aparecerem; se alguma for igual, guardo-a e rasgo-a.

Nenhuma apareceu; mas daí a algum tempo Vilela começou a mostrar-se sombrio, falando pouco, como desconfiado. Rita deu-se pressa em diz-lo ao outro, e sobre isso deliberaram. A opinião dela é que Camilo devia tornar à casa deles, tatear o marido, e pode ser até que lhe ouvisse a confidência de algum negócio particular. Camilo divergiu; aparecer depois de tantos meses era confirmar a suspeita ou denúncia. Mais valia acautelarem-se, sacrificando-se por algumas semanas. Combinaram os meios de se corresponderem, em caso de necessidade, e separaram-se com lágrimas.

No dia seguinte, estando na repartição, recebeu Camilo este bilhete de Vilela: "Vem já, já, à nossa casa; preciso falar-te sem demora". Era mais de meio-dia. Camilo saiu logo; na rua, advertiu que teria sido mais natural chamá-lo ao escritório; por que em casa? Tudo indicava matéria especial, e a letra, fosse realidade ou lúxulo, alargou-se-lhe o trêmulo. Ele combinou todas essas coisas com a notícia da esperança.

— Vem já, já, à nossa casa, preciso falar-te sem demora, — repetia ele com os olhos no papel.

Imaginarmente, viu a ponta da orelha de um drama, Rita subjugada e lacrimosa. Vilela indignado, pagando dia inteiro e escrevendo o bilhete, certo de que ele acudiria, e esperando-o para matá-lo. Camilo estremeceu, tinha medo; depois tornou amarelo, e em todo o caso repugnavam-lhe a ideia de recuar, e foi andando. De caminho, lembrou-se de ir a casa; podia

173

caleça: carruagem de quatro rodas e dois assentos, puxada por um par de cavalos.
carro de Apolo: na mitologia, carro em que Apolo conduzia o Sol. Por isso, ele é considerado o deus do dia e do Sol, representando a beleza e a verdade.
ordor di femmine: (expressão italiana) cheiro de mulher.

achar algum recado de Rita, que lhe explicasse tudo. Não achou nada, nem ninguém. Voltou à rua, e a janela de estarem descobertos parecia-lhe cada vez mais venozosimil, era natural uma denúncia anônima, até da própria pessoa que o ameaçava antes, podia ser que Vilela conhecesse agora tudo. A mesma suspensão das suas visitas, sem motivo aparente, apenas com um pretexto fútil, 143 Vilela confirmou o resto.

Camilo ia andando inquieto e nervoso. Não relia o bilhete, mas as palavras estavam decoradas, diante dos olhos, fixas; ou então, — o que era ainda pior, — eram-lhe murmuradas ao ouvido, com a própria voz de Vilela. "Vem já, já, à nossa casa: preciso falar-te sem demora". Ditas assim, pela voz do outro, tinham um tom de mistério e ameaça. Vem já, já, para quê? Era perto de uma hora da tarde. A comção crescia de minuto a minuto. Tanto imaginou o que se iria passar, que chegou a cri-lo e vê-lo. Positivamente, tinha medo. Encontrou a cogitar em ir armado, considerando que, se nada houvesse, nada perdia; e a precaução era útil. Logo depois rejeitava a ideia, vexado de si mesmo, e seguia, picando o passo, na direcção do Largo da Carioca, para entrar num **tilburi**. Chegou, entrou e mandou seguir a trote largo.

146 "Quanto antes, melhor", pensou ele; "não posso estar assim..." Mas o mesmo trote do cavalo veio agravar-lhe a comção. O tempo voava, e ele não tardaria a antestear com o perigo. Quase no fim da Rua da Guarda Velha, o tilburi teve de parar; a rua estava atarrancada com uma carroça, que calra. Camilo, em si mesmo, estímulou o obstáculo, e esperou. No fim de cinco minutos, reparou que ao lado, à esquerda, ao pé do tilburi, ficava a casa da cartomante, a quem Rita consultara uma vez, e nunca ele desajudou tanto crer na lição das cartas. Olhou, viu as janelas fechadas, quando todas as outras estavam abertas e pejudas de curiosos do incidente da rua. Dir-se-ia a morada do indiferente Destino.

Camilo reclinou-se no tilburi, para não ver nada. A agitação dele era grande, extraordinária, e do fundo das camadas morais emergiam alguns fantasmas de outro tempo, as velhas crenças, as superstições antigas. O cocheiro propôs-lhe voltar à primeira travessa, e ir por outro caminho; ele respondeu que não, que esperasse. E inclinava-se para fitar a casa. Depois fez um gesto incrível: era a ideia de ouvir a cartomante, que lhe passava ao longe, muito longe, com vastas asas cinzentas, desapareceu, reapareceu, e tornou a esvair-se no cérebro, 148 mas daí a pouco moveu outra vez as asas, mais perto, fazendo uns gros concêntricos... Na rua, gritavam os homens, safando a carroça: — Andai, agora! empurrai! vá! vá!

Daí a pouco estava removido o obstáculo. Camilo fechava os olhos, pensava em outras coisas; mas a voz do marido sussurrava-lhe às orelhas as palavras da carta: "Vem já, já..." E ele via as contorções do drama e tremia. A casa olhava para ele. As pernas queriam descer e entrar... Camilo achou-se diante de um longo vóu opaco... pensou rapidamente no in-



174 O roteiro de telenovelas

glicível de tantas coisas, a voz da mãe repetia-lhe uma porção de casos extraordinários, e a mesma frase do príncipe da Dinamarca rebava-lhe dentro: "Há mais coisas no céu e na terra do que sonha a filosofia..." Que perdia ele, se...?

Deu por si na calçada, ao pé da porta; disse ao cocheiro que esperasse, e rápido entrou pelo corredor, e subiu a escada. A luz era pouca, os degraus comidos dos pés, o corrimão pegajoso, mas ele não viu nem sentiu nada. Trapuz e tatiuz. Não aparecendo ninguém, teve ideia de descer; mas era tarde, a curiosidade fustigava-lhe o sangue, as fortes latejavam-lhe; ele tomou a bater uma, duas, três pancadas. Veio uma mulher; era a cartomante. Camilo disse que ia consultá-la, ela fez-o entrar. Dalí subiram ao sótão, por uma escada ainda pior que a primeira e mais escura. Em cima, havia uma salinha, mal alumada por uma janela, que dava para o telhado dos fundos. Velhos trastes, paredes sombrias, um ar de pobreza, que antes aumentava do que destrua o prestígio.

A cartomante fez-o sentar diante da mesa, e sentou-se do lado oposto, com as costas para a janela, de maneira que a pouca luz de fora batia em cheio no rosto de Camilo. Abriu uma gaveta e tirou um baralho de cartas compridas e emovalhadas. Enquanto as baralhava, rapidamente, olhava para ele, não de rosto, mas por baixo dos olhos. Era uma mulher de quarenta anos, italiana, morena e magra, com grandes olhos sônsos e agudos. Voltou três cartas sobre a mesa, e disse-lhe: — Vejamos primeiro o que é que o traz aqui. O senhor tem um grande susto... Camilo, maravilhado, fez um gesto afirmativo. — E quer saber — continuou ela — se lhe acontecerá alguma coisa ou não... — A mim e a ela — explicou vivamente ele.

A cartomante não sorriu, disse-lhe só que esperasse. Rápido pagou outra vez das cartas e baralhou-as, com os longos dedos finos, de unhas descuidadas; baralhava-as bem, transpôs os maços, uma, duas, três vezes, depois começou a estendê-las. Camilo tinha os olhos nela, curioso e ansioso. — As cartas dizem-me... Camilo inclinou-se para beber uma a uma as palavras. Então ela declarou-lhe que não tivesse medo de nada. Nada aconteceria nem a um nem a outro; ele, o terceiro, ignorava tudo. Não obstante, era indispensável muita cautela; ferveiam invejas e despeitos. Fez-lhe do amor que os ligava, da beleza de Rita... Camilo estava deslumbrado. A cartomante acabou, recolheu as cartas e fechou-as na gaveta. — A senhora restituiu-me a paz ao espírito — disse ele estendendo a mão por cima da mesa e apertando a da cartomante. Esta levantou-se, rindo. — Vá — disse ela — vá, **ragazzo innamorato**...

E de pé, com o dedo indicador, tocou-lhe na testa. Camilo estremeceu, como se fosse a mão da própria sibila, e levantou-se também. A cartomante foi à cômoda, sobre a qual estava um prato com passas, tirou um cacho destas, começou a despencá-las e comê-las, mostrando duas fileiras de dentes que desmentiam as unhas. Nessa mesma ação comunit, a mulher tinha um ar particular. Camilo, ansioso por sair, não sabia como pagar; ignorava o preço. — Passas custam dinheiro — disse ele afinal, tirando a carteira. — Quantas quer mandar buscar?

ragazzo innamorato: expressão italiana) jovem enamorado, apaixonado.
sibila: profetisa.
tilburi: carro de duas rodas e dois assentos, com capota, puxado por um só animal.

Unidade 8 175

— Pergunte ao seu curação — respondeu ela. Camilo tirou uma nota de dez mil réis, e deu-lha. Os olhos da cartomante fuzilaram. O preço usual era dois mil réis.

210 — Vejo bem que o senhor gosta muito dela... E faz bem; ela gosta muito do senhor, vá, vá tranquilo. Olhe a escada, é escura; ponha o chapéu... A cartomante tinha já guardado a nota na algibeira, e descia com ele, falando, com um leve sotaque. Camilo despediu-se dela embaixo, e desceu a escada que levava à rua, enquanto a cartomante, alegre com a paga, tornava acima, cantando uma **barcarola**.

212 Camilo achou o tilburi esperando; a rua estava livre. Entrou e saguiu a trote largo. Tudo lhe parecia agora melhor, as outras coisas traziam outro aspecto, o céu estava límpido e as caras joviais. Chegou a rir dos seus receios, que chamou pueris; recordou os termos da carta de Vilela, e reconheceu que eram íntimos e familiares. Onde é que ele lhe descobria a ameaça? Advertiu também que eram urgentes, e que fizera mal em demorar-se tanto; podia ser algum negócio grave e gravíssimo.

214 — Vamos, vamos depressa — repetia ele ao cocheiro. E consigo, para explicar a demora ao amigo, engenhou qualquer coisa, parece que formou também o plano de aproveitar o incidente para tornar à antiga assiduidade... De volta com os planos, reboavam-lhe na alma as palavras da cartomante. Em verdade, ela adivinhara o objeto da consulta, o estado dele, a existência de um terceiro; por que não adivinharia o resto? O presente que se ignora vale o futuro. Era assim, tantas e contínuas, que as velhas crenças do rapaz iam tornando ao de cima, e o mistério empolgava-o com as unhas de ferro. Às vezes queria rir, e ria de si mesmo, algo vexado; mas a mulher, as cartas, as palavras secas e afirmativas, a exortação: — Vá, vá, **ragazzo innamorato**; e no fim, ao longe, a **barcarola** da despedida, lenta e graciosa, tais eram os elementos recentes, que formavam, com os antigos, uma fé nova e vivaz.

A verdade é que o coração ia alegre e impaciente, pensando nas horas felizes de outrora e nas que haviam de vir. Ao passar pela Glória, Camilo olhou para o mar; estendeu os olhos para fora, até onde a água e o céu dão um abraço infinito, e teve assim uma sensação 216 do futuro, longo, longo, interminável.

Dalí a pouco chegou à casa de Vilela. Apoeu-se, empurrou a porta de ferro do jardim e entrou. A casa estava silenciosa. Subiu os seis degraus de pedra, e mal teve tempo de bater, a porta abriu-se, e apareceu-lhe Vilela. — Desculpa, não pude vir mais cedo, que há? Vilela não lhe respondeu, tinha as feições decompostas; fez-lhe sinal, e foram para uma saleta interior. Entrando, Camilo não pôde sufocar um grito de terror: — ao fundo sobre o canapé, estava Rita morta e ensanguentada. Vilela pegou o gola dela, e com dois tiros de revólver, estirou-o morto no chão.

ASSIS, Machado de. *Obra completa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1992. vol. 2, p. 477-483.

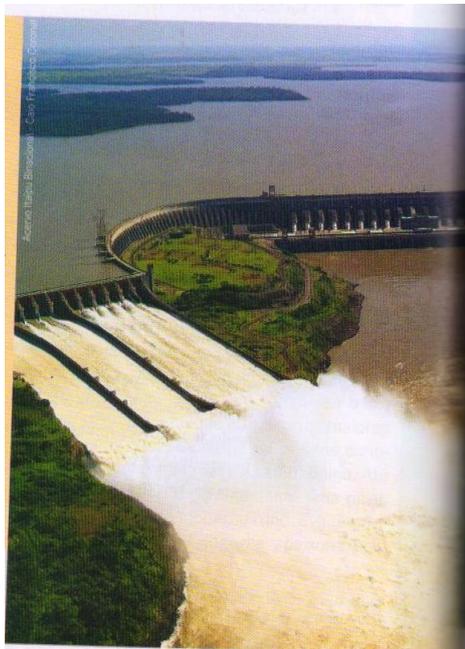
Machado de Assis, um dos nomes mais importantes da literatura brasileira, nasceu em 1839 e faleceu em 1908, no Rio de Janeiro. Escreveu contos, romances, peças de teatro, crítica literária. Registrou com maestria vários costumes da comunidade urbana brasileira de sua época, além de reconstruir, com muita sensibilidade, as contradições e sutilezas do caráter humano.



barcarola: canção romântica capri-rieto sugere o balançar de um barco sobre as águas.

176 O roteiro de telenovelas

Anexo 5 – Mostra de textos da coleção 2

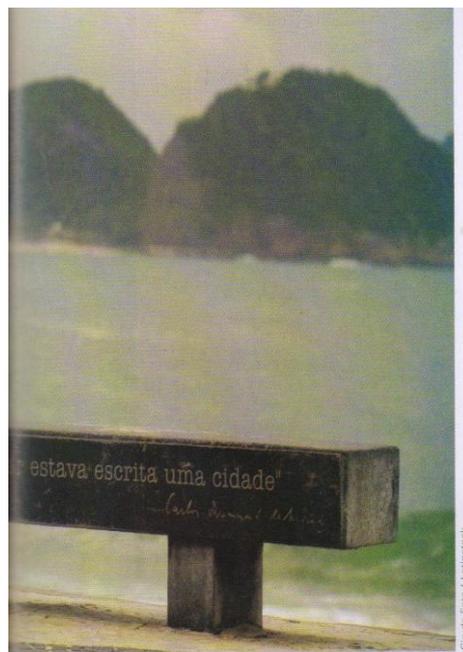
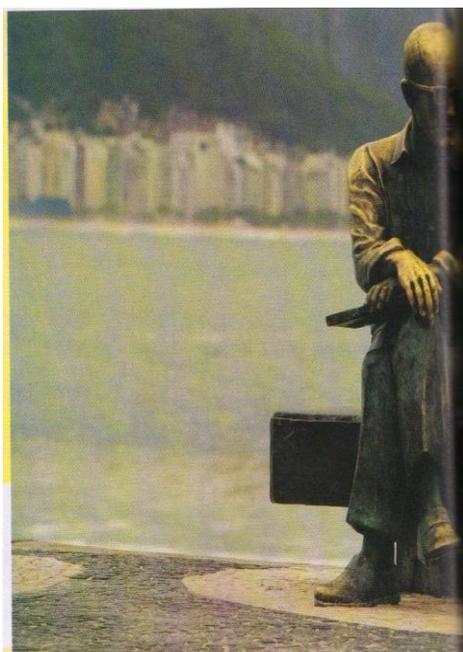


água

Dois terços da Terra são cobertos por água. No entanto, menos de 1% da água disponível no planeta está em condições adequadas ao consumo humano. Alguns estudiosos afirmam que a água é o bem mais precioso do planeta. Mas esse tesouro está ameaçado e há estimativas de que muito em breve faltará água em muitos países do mundo. Em muitos lugares do continente africano, essa é uma triste realidade.

Em 1992, a ONU criou o Dia Mundial da Água, comemorado em 22 de março. Nessa ocasião, divulgou também a Declaração Universal dos Direitos da Água, documento que visa a despertar a consciência ecológica da população e dos governantes para a questão da escassez de água.

Passarela que leva ao mirante da Garganta do Diabo, nas Cataratas do Iguaçu, estado do Paraná.



LEITURA

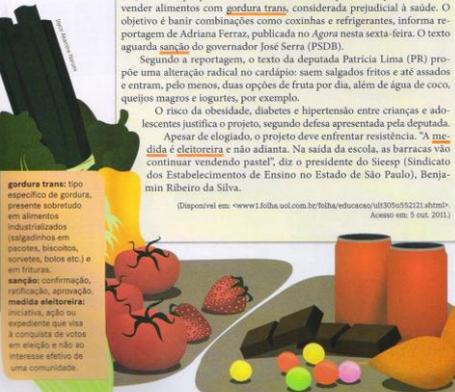
Saber
17/4/2009 - 8h45
Assembleia de SP proíbe venda de coxinhas, doces e refrigerantes em cantinas escolares
colaboração para a Folha Online

A Assembleia Legislativa de São Paulo aprovou na última quarta-feira (15) uma lei que proíbe as cantinas em escolas públicas e particulares de vender alimentos com gordura trans, considerada prejudicial à saúde. O objetivo é banir combinações como coxinhas e refrigerantes, informa reportagem de Adriana Ferraz, publicada no Agora nesta sexta-feira. O texto aguarda sanção do governador José Serra (PSDB).

Segundo a reportagem, o texto da deputada Patrícia Lima (PR) propõe uma alteração radical no cardápio: sem salgadinhos fritos e até assados e entram, pelo menos, duas opções de fruta por dia, além de água de coco, queijos magros e iogurtes, por exemplo.

O risco da obesidade, diabetes e hipertensão entre crianças e adolescentes justifica o projeto, segundo defesa apresentada pela deputada. Apesar de elogiado, o projeto deve enfrentar resistência. "A medida é eleitoreira e não adianta. Na saída da escola, as barracas vão continuar vendendo pastel", diz o presidente do Siesep (Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino no Estado de São Paulo), Benjamin Ribeiro da Silva.

(Disponível em: <www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/vlt305652121.shtml> Acesso em: 9 out. 2011.)



gordura trans: tipo específico de gordura, presente sobretudo em alimentos industrializados (salgadinhos em sacotes, biscoitos, sorvetes, bolos etc.) e em frituras.

sanção: confirmação, ratificação, aprovação.

medida eleitoreira: iniciativa, ação ou expediente que visa à conquista de votos em eleição e não ao interesse efetivo de uma comunidade.

[120]

LEITURA

Antes de ler o artigo, incentive os alunos a levantar várias hipóteses sobre a proibição da publicidade para crianças, que poderão ser confirmadas ou não no decorrer da leitura. Aproveite para discutir os conhecimentos prévios que possuem sobre o tema. Verifique se eles costumam assistir às propagandas de TV, se os cartões propagandísticos a consumir artigos por eles mesmos.

Hoje em dia, a violência, o consumismo, o má alimentação, o uso de bebidas alcoólicas e outros temas polêmicos são amplamente debatidos nos meios de comunicação. Para muitas pessoas, esses problemas seriam agravados pela publicidade.

De acordo com esse ponto de vista, ao divulgar seus produtos na televisão, em jornais, revistas, na internet etc., os anunciantes muitas vezes estimulam comportamentos negativos, como o consumo de alimentos não saudáveis, por exemplo.

Em busca de uma solução, foi proposto um projeto de lei para proibir a publicidade dirigida a crianças, como já acontece em alguns países, como a Noruega e a Suécia. A proposta dividiu as opiniões. Para defender seu ponto de vista sobre essa polêmica, Patrícia Bianco, presidente-executiva do Instituto Palavra Aberta, escreveu o artigo de opinião que você lerá a seguir.

Antes de lê-lo, atente para o título. Discuta com seus colegas, sob a orientação do professor: que tipos de problema você acha que seriam resolvidos com a proibição da publicidade para crianças? Levante algumas hipóteses.

PROIBIR PUBLICIDADE RESOLVE OS PROBLEMAS?

Em vez de pensar em novas leis para regular publicidade, a ação eficaz é fazer com que aquelas já existentes sejam efetivamente cumpridas.

Diarriamente são divulgados estados que mostram o quanto a população está sujeita a riscos.

De dados causados pelo consumo excessivo de sal ao uso de celulares, exemplos mostram o quanto é arriscado viver nos dias de hoje. Vivemos a era da informação, com os seus benefícios e dilemas.

Nesse cenário, entra a publicidade, que, se por um lado nos traz informação, por outro gera polêmica quando voltada a crianças e adolescentes. Mas será que proibir a publicidade de alimentos e bebidas acabará com a obesidade e com o consumo de álcool?

[134]

Será que, extinguindo a publicidade, desaparece o desejo de consumir das crianças e adolescentes? Será que, sem propaganda, os problemas desaparecerão, ou estamos emergendo só a **ponta do iceberg** ao atacar um suposto causador de um problema bem mais complexo?

É evidente que crianças e adolescentes merecem atenção e cuidados especiais e que têm direito a proteção enquanto consumidores, mas exemplos mostram que proibir não é a melhor solução.

Toda proibição, além de não inibir o consumo, gera distorções econômicas e sociais, e o maior prejudicado é o consumidor, seja ele criança, adolescente ou adulto.

Em vez de pensar em novas leis (e há mais de 200 projetos sobre o assunto em tramitação no Congresso), a ação eficaz é fazer com que as já existentes sejam efetivamente cumpridas, como a lei que proíbe a venda de bebidas alcoólicas para menores de 18 anos.

No mercado de publicidade, vale lembrar a experiência bem-sucedida do **Conar**, que tira do ar anúncios de empresas que **infringem** os códigos de autorregulamentação acordados por diversos setores da nossa economia. A publicidade destinada ao público infantil não fica fora desse contexto. Recentemente, a Associação Brasileira de Anunciantes, a Associação Brasileira da Indústria de Alimentos e 26 empresas assinaram um compromisso público que trata da comunicação (publicidade) de alimentos e bebidas dirigida ao público infantil, mostrando que setores organizados podem propor códigos específicos, seguidos de forma voluntária, com maior eficiência.

Vale ainda recordar os exemplos de melhoria na qualidade de vida das pessoas quando bem informadas, resultante de campanhas na mídia patrocinadas por empresas privadas, que ajudaram no desenvolvimento de políticas públicas de educação, de saúde, de higiene, de prevenção do uso de drogas e do consumo de álcool.

Sem dúvida, o papel decisivo na educação de crianças e adolescentes cabe aos pais e às famílias. Essa tarefa não pode ser terceirizada ou delegada. Em vez de buscar "culpados" para os problemas sociais, é muito mais produtivo agir na consolidação de uma sociedade livre, educada, informada e capaz de tomar suas próprias decisões sem a tutela do Estado. É preciso educar nossos jovens para o consumo consciente, de forma a dar a eles poder para que, ao se tornarem adultos, possam exercer sua liberdade da maneira mais responsável possível.

(BLANCO, Patrícia. *Fórum de São Paulo: Tendências e Debates*, 21 jun. 2011.)

informações sobre Instituto Palavra Aberta: criada em 1999, é uma organização sem fins lucrativos, com o objetivo de promover a liberdade de expressão e a transparência em processos de comunicação. É uma organização sem fins lucrativos, com o objetivo de promover a liberdade de expressão e a transparência em processos de comunicação.

Conar: Conselho Nacional de Autorregulamentação Publicitária.

ponta do iceberg: algo que se revela pequeno na aparência mas é bem mais profundo, como ocorre com um iceberg (grande massa de gelo que fica à deriva, nos oceanos).

infringir: desrespeitar, não cumprir (uma regra, uma lei...).

meio: o conjunto dos meios de comunicação (rádio, jornal, televisão, cinema, internet etc.).

tutelar: cuidar, guardar, cuidar.

[35]

Anexo 6 – Mostra de textos da coleção 3

ESTUDO DO TEXTO

Funções da linguagem e gênero textual

1. Todo texto concretiza um gênero.

Observe as receitas culinárias e identifique o que os textos têm em comum. **Responda:** qual o gênero do texto? Qual o assunto?

O gênero textual é considerado como o conjunto de mecanismos de construção de sentido, os quais se repetem em textos expressos com finalidades afins. Por isso se diz que o gênero é um enunciado relativamente estável, que contém uma temática (um assunto), uma composição (uma estrutura) e um modo próprio de dizer.



34

Leitura expressiva

Chapeuzinho Amarelo, uma variação de Chapeuzinho Vermelho

Você lerá agora o trecho de um poema de Chico Buarque, compositor e escritor brasileiro. Leia em voz alta, fazendo pausas menores, entre os versos; maiores, entre as estrofes. As palavras escritas com letra maiúscula significam reforço da ideia, por essa razão devem ser lidas com elevação da voz. Nesse poema, essas palavras aumentam o efeito de espanto e pavor diante do animal citado.

Chapeuzinho Amarelo

(L)

Tinha medo de trovão
Minhoca, pra ela, era cobra.
E nunca apanhava sol
porque tinha medo da sombra.
Não ia pra fora pra não se sujar.
Não tomava sopa pra não se ensopear.
Não tomava banho pra não se descolar.
Não falava nada pra não engasgar.
Não ficava em pé com medo de cair.
Então vivia parada,
Deitada, mas sem dormir,
com medo de pesadelo.

Era a Chapeuzinho Amarelo.

E de todos os medos que tinha,
o medo mais que medonho
era o medo do tal do LOBO.
Um LOBO que nunca se via,
que morava lá pra longe,
do outro lado da montanha,
num buraco da Alemanha,
cheio de teia de aranha,
numa terra tão estranha,
que vai ver que o tal do LOBO
nem existia.

Mesmo assim a Chapeuzinho
tinha cada vez mais medo
do medo do medo do medo
de um dia encontrar um LOBO.
Um LOBO que não existia.
(L)



BUARQUE, Chico. Chapeuzinho Amarelo. 5ª ed. Rio de Janeiro: Berlim & Vertice/Chico Editora Ltda., 1984, p. 9-14.

50

Gênero: Sinopse

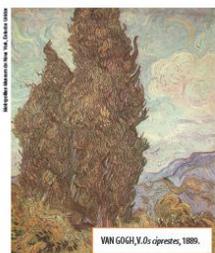
Sinopse

A jovem Marcela vive com seu pai, o faroleiro José, e o velho Daniel numa ilha. O único contato da menina com o resto do mundo se dá por meio de uma embarcação com quatro marinheiros que regularmente vai levar-lhes provisões. Em meio a essa solidão, Marcela torna-se adolescente e, em busca de dar um outro sentido à sua existência, começa a imaginar uma relação amorosa com o vento, que a conduzirá a um desfecho imprevisível.

Disponível em: www.2001video.com.br/detalhes_produto_extra_dvd.asp?produto=4636. Acessado em: jan. 2012.

ESTUDO DO TEXTO

Crônica poética



VAN GOGH, V. *Os ciprestes*, 1889.



VNEI. *Visão do rio de Janeiro desde o fundo do Grócio. Aquarela sobre papel, 23x33cm.*



GRIMM, Johann Georg. *Fica do tempo do Carlão (Wienig III). Óleo sobre tela, 110x84cm, 1884.*

Fala, amendoeira

Esse ofício de rabiscar sobre as coisas do tempo exige que prestemos alguma atenção à natureza — essa natureza que não presta atenção em nós. Abrindo a janela matinal, o cronista reparou no firmamento, que seria de uma safrã irreplicável se não houvesse a longa barra de névoa a toldar a linha entre céu e chão — névoa baixa e seca, hostil aos aviões. Pousou a vista, depois, nas árvores que algum remoto prefeito deu à rua, e que ainda ninguém se lembrou de amarrar, talvez porque haja outras destinações mais urgentes. Estavam todas verdes menos uma. Uma que, precisamente, lá está plantada em frente à porta, companheira mais chegada de um homem e sua vida, espécie de anjo vegetal proposto ao seu destino.

Essa árvore de certo modo incorporada aos beres pessoais, alguns fios elétricos lhe atravessam a fronde, sem que a molestem, e a luz crua do projeto, a dois passos, a impediria de dormir, se ela fosse mais nova. As terças, pela manhã, o feirante nela encosta sua barraca, e, ao entardecer, cada dia, garotos procuram subir-lhe o tronco. Nenhum desses incômodos lhe afeta a placidez de árvore madura e magra, que já viu muita chuva, muito cortejo de casamento, muitos enterros, e serve há longos anos à necessidade de sombra que têm os amantes de rua, e mesmo a outras precisões mais humildes de cidadãos transientes.

Todas estavam ainda verdes, mas essa ostentava algumas folhas amarelas e outras já estriadas de vermelho, numa graduação fantasista que chegava mesmo até o marrom — cor final da decomposição, depois da qual as folhas caem. Pequenas amendoeiras atestavam o seu esforço, e também elas se preparavam para ganhar coloração dourada e, por sua vez, completado o ciclo, tombar sobre o meio-fio, se não as colhe algum moleque apreciador do seu azezinho. E como

241

o cronista lhe perguntasse — fala, amendoeira — por que fugia ao rito de suas irmãs, adotando vestes assim particulares, a árvore pareceu explicar-lhe:

— Não vê? Começo a outonear: É 21 de março, data em que as folhinhas assinalam o equinócio do outono. Cumpro meu dever de árvore, embora minhas irmãs não respeitem as estações.

— E vais outoneando sozinha?

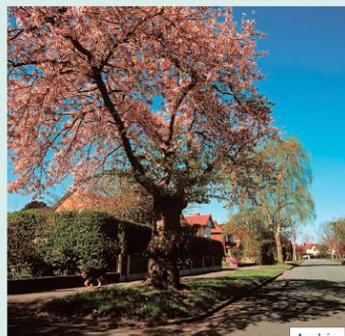
— Na medida do possível. Ainda tudo muito desorganizado, e, como deves notar, trago comigo um resto de verão, uma antecipação de primavera e mesmo, se reparares bem neste ventinho que me fustiga pela madrugada, uma suspeita de inverno.

— Somos todos assim.

— Os homens, não. Em ti, por exemplo, o outono é manifesto e exclusivo. Acho-te bem outonal, meu filho, e teu trabalho é exatamente o que os autores chamam de outonada: são frutos colhidos numa hora da vida que já não é clara, mas ainda não se dilui em treva. Repara que o outono é mais estação da alma que da natureza.

— Não me entristeças.

— Não, querido, sou tua árvore da guarda e simbolizo teu outono pessoal. Quero apenas que te outonizes com paciência e doçura. O dardo de luz fere menos, a chuva dá às frutas seu definitivo sabor. As folhas caem, é certo, e os cabelos também, mas há alguma coisa de gracioso em tudo isso: parábolas, ritmos, tons suaves... Outoniza-te com dignidade, meu velho.



Amendoeira.

MEIRADE, Carlos Drummond de. *Poesia completa* e prosa. Rio de Janeiro: Companhia José Aguilar Editora, 1973, p. 911-912.



Comparando textos

Observe um outro texto que, de modo diferente daquele da crônica de Drummond, desenvolve o tema da velhice:

A velhice

Não é fácil imaginar que o próprio corpo, cheio de frescor e de sensações prazerosas, pode tornar-se lento, cansado e torpe. Não é possível imaginá-lo, nem no fundo se quer imaginar. Para expressar de outro modo a identificação com os que estão envelhecendo e com os que estão momento está cheia de compreensíveis dificuldades para os que estão em outro grupo de idade. De uma maneira consciente ou inconsciente, as pessoas resistem por todos os meios à ideia de sua própria velhice e de sua própria morte. Essa resistência é um processo de repressão.

ELIAS, Norbert. *La Soledad de los Miembros. Métricas: Fondo de Cultura Económica, 1987. In: DEBERT, Guita Gr. A. *Envelhecimento de velhice: sociologia e processos de revitalização do envelhecimento*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1999, p. 235.*



Vamos comparar *Fala, amendoeira* (A) com o texto de Norbert Elias (B).

245