

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE**  
**CENTRO DE HUMANIDADES**  
**UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM**  
**LINGUAGEM E ENSINO (MESTRADO)**

**MANUAL DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA:  
DA CARACTERIZAÇÃO DO GÊNERO À LEITURA  
DOS PROFESSORES**

**GEOVANA SOUSA NÓBREGA**



**CAMPINA GRANDE - PB**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE- UFCG**  
**CENTRO DE HUMANIDADES**  
**UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E**  
**ENSINO**

**MANUAL DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA:**  
**DA CARACTERIZAÇÃO DO GÊNERO À LEITURA DOS**  
**PROFESSORES**

*Geovana Sousa Nóbrega*

Campina Grande – Abril 2008

Geovana Sousa Nóbrega

**MANUAL DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA:  
DA CARACTERIZAÇÃO DO GÊNERO À LEITURA DOS  
PROFESSORES**

Dissertação de Mestrado apresentada  
ao Programa de Pós-Graduação em  
Linguagem e Ensino da Universidade  
Federal de Campina Grande - UFCG  
como requisito para obtenção de grau  
de Mestre na área de ensino – Língua  
e Interação em Contexto de Ensino

Prof. Dr. Edmilson Luiz Rafael

2008

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL DA UFCG

N754m

2008 Nóbrega, Geovana Sousa.

Manual do professor de língua portuguesa: da caracterização do gênero à leitura dos professores / Geovana Sousa Nóbrega. — Campina Grande, 2008.

227 f. : il.

Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) — Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades.

Referências.

Orientador: Dr. Edmilson Luiz Rafael.

1. Manual do Professor. 2. Referência Acadêmico-teórica. 3. Referência Escolar-metodológica. 4. Formação Docente. I. Título.

CDU-

371.13(043)

## FOLHA DE APROVAÇÃO

---

Prof. Dr. Edmilson Luiz Rafael – UFCG  
(Orientador)

---

Profa. Dra. Denise Lino de Araújo – UFCG  
(Examinadora)

---

Profa. Dra. Socorro Oliveira – UFRN  
(Examinadora)

---

Profa. Dra. Williany Miranda da Silva – UFCG  
(Suplente)

## DEDICATÓRIA

**Aos meus pais,**

*Genival Sousa Nóbrega e*

*Margarida Maria Nóbrega,*

*Por serem as pessoas mais importantes da minha vida, que me ensinaram a valorizar as oportunidades oferecidas e a nunca desistir de meus objetivos.*

**Às minhas irmãs,**

*Vanise Sousa Nóbrega,*

*Gizele Sousa Nóbrega,*

*Cibele Sousa Nóbrega,*

*Jéssica Sousa Nóbrega,*

*Pela força que me deram e pela paciência que tiveram para comigo durante esse período.*

**Ao meu irmão,**

*Hélder Sousa Nóbrega,*

*Pelos momentos que compartilhou ouvindo a leitura de minhas considerações durante a pesquisa.*

**Aos meus sobrinhos,**

*Morganna Nóbrega de Alcântara,*

*Arthur Nóbrega de Alcântara,*

*Por me surpreenderem com carinhos, quando me sentia cansada.*

**À minha tia,**

*Maria Linete de Assis,*

*Pela sua dedicação nos momentos que precisei me refugiar em sua casa para estudar.*

**Às minhas amigas,**

*Francisca Maria de Melo*

*Marizélia Rodrigues Lúcio,*

*Que tanto contribuíram para a conclusão deste trabalho.*

**Às professoras participantes**

*Adriana Trajano e*

*Valéria Xavier*

*Pela satisfação que demonstraram em contribuir para o desenvolvimento deste trabalho.*

**Ao meu orientador,**

*Edmilson Luiz Rafael,*

*Pela paciência e contribuição nessa etapa de minha formação acadêmico-profissional.*

## AGRADECIMENTO...

### **Primeiramente a Deus,**

*Por conceder-me a graça de concluir mais uma etapa de minha formação acadêmico-profissional.*

### **Aos professores,**

*Edmilson Rafael,  
Denise Lino,  
Maria Augusta Reinaldo,  
Williany Miranda da Silva,  
Maria Auxiliadora Bezerra,  
Karine Viana,  
Socorro Oliveira,  
Marta Nóbrega,  
Aloísio Dantas,  
Hélder Pinheiro*

*Pelo apoio e sugestões compartilhadas para o desenvolvimento deste trabalho.*

### **Aos funcionários,**

*Michelle,  
Marciano,  
Valdemar,  
Bel,*

*Que sempre foram atenciosos nos momentos que precisei.*

### **Ao meu cunhado,**

*Messias Alcântara Dias,*

### **Aos meus primos,**

*Flávio Nunes e sua esposa Rosinete Ayres, Euclides Nóbrega, Fábio Nunes,  
Dailma Sousa, Jákson e sua esposa Bernadete, Fabrício Nunes, Cristiano Nunes,*

### **E aos amigos,**

*Wilson Gomes, Marcelo Clemente, Romário e sua esposa Valdinaílza, Ana e seu esposo Leonardo, Carlos Alberto, Antônio Oliveira ...*

*Pela preocupação e atenção que prestaram durante esta etapa.*

### **Ao Prefeito,**

*José de Arimatéia A. R. de Lima*

### **À equipe que compõe seu Gabinete,**

*Flávio Nunes, Fábio Nunes, Cota Mariano, João Paulo Soares, Anaurivaldo Cabral ...*

### **E à equipe da Secretaria de Educação de Livramento-PB,**

*Em nome da professora Neumany Cristina,*

*Pela compreensão e pelas palavras de incentivo nos momentos que mais precisei.*

### **Aos alunos da Prática de Ensino II de 2006.1 e**

### **Ao grupo de professores do Prolicen,**

*Pela troca de experiência, no que se refere à prática docente.*

### **À UFCG e a CAPES**

*Por possibilitarem a realização de mais uma etapa da minha vida acadêmico-profissional.*

## SUMÁRIO

RESUMO.....	8
ABSTRACT .....	9
INTRODUÇÃO .....	10
1. O objeto de discussão da pesquisa .....	10
2. O contexto e a organização da pesquisa.....	13
1. O CONTEXTO DA PESQUISA: CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS.....	18
1.1. As professoras participantes da pesquisa .....	19
1.2. Procedimentos de coleta dos dados.....	26
2. O MANUAL DO PROFESSOR COMO GÊNERO DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA .....	36
2.1. O estabelecimento do livro didático e do manual do professor.....	36
2.2. O gênero textual manual do professor.....	42
2.3. Estratégias de construção da textualidade dos manuais do professor de Língua Portuguesa .....	53
3. A REFERENCIAÇÃO NOS MANUAIS DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA E NA LEITURA DE PROFESSORAS DO ENSINO MÉDIO .....	84
3.1. A construção das referências nos manuais do professor e na leitura das professoras .....	85
3.1.1. Referência acadêmico-teórica.....	89
3.1.2. Referência escolar-metodológica.....	99
3.2. As professoras e os saberes apresentados nos MP: do leitor ideal ao leitor real.....	120
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	130
REFERÊNCIAS .....	135
ANEXOS .....	139
Anexo I - Manuais do Professor.....	140
Anexo II - Questionários respondidos pelas professoras informantes .....	171
Anexo III – Entrevista semi-estruturada: roteiro e transcrição .....	176
Anexo IV – Transcrição das sessões de leitura com P1 e P2.....	189

## RESUMO

Ao discutirmos sobre formação docente, não podemos esquecer questões que envolvem o material escrito que se presta a auxiliar o professor com informações teórico-metodológicas relacionadas ao ensino de língua. Por isso, o nosso interesse em analisar o manual do professor que geralmente se encontra no final dos livros didáticos, a fim de verificar como se organiza esse gênero para cumprir as suas funções e identificar os tipos de referências que são ativadas na construção de sua textualidade e na leitura das professoras informantes. Para materializarmos esses objetivos, analisamos dois manuais do professor presentes nos livros didáticos destinados ao ensino médio, a saber, *Português: linguagens*, de Cereja & Magalhães (2003) e *Português – de olho no mundo do trabalho* de Terra & Nicola (2005), ambos volume único, bem como a leitura que duas professoras de ensino médio realizaram desses manuais. Essa análise nos permitiu caracterizar o manual do professor como um gênero textual que se presta mais à divulgação científica de conceitos teóricos ligadas à área da Lingüística, do que à orientação metodológica, de modo a construir duas referências de naturezas diferentes: a acadêmico-teórica e a escolar-metodológica, presentes também na leitura das professoras. Para chegarmos a esses resultados, tomamos por base os estudos de Bakhtin (2003), que refletem sobre a constituição dos gêneros textuais em função da atitude responsiva do leitor, os estudos de Leibrunder (2001), Zamboni (2001) e Zamponi (2005) que abordam questões relativas à formação do gênero de divulgação científica. Além desses, contemplamos, dentre outros, Mondada & Dubois (1995), sobre o processo de referenciação e Tardif (2002) no que se refere à formação docente. Vale ressaltar que ao longo da análise foi possível constatar que o modo como os divulgadores dispõem as informações a respeito do ensino da produção textual escrita parecem considerarem um professor-leitor, que se encontre inserido no processo de formação continuada.

**Palavras-chave:** Manual do professor, Referência acadêmico-teórica, Referência escolar-metodológica, Formação docente.

## ABSTRACT

The discussion on teachers' formation cannot omit the aspects concerning the written material produced for the teacher to serve as a source of theoretical and methodological information in language teaching. In this study we try to describe how the teacher's manual is organized so that it can accomplish its aims. Moreover, it aims at identifying the types of theoretical sources which are activated both in the textuality construction and during the reading of the manual by the teachers who participated this study. To accomplish these aims, we analyzed two teacher's manuals present in textbooks used in secondary grades in Brazil named 'Português: linguagens', by Cereja & Magalhães (2003) and 'Português – de olho no mundo do trabalho' by Terra & Nicola (2005). We also analyzed the reading that two secondary teachers did on the two manuals. The analysis permitted to categorize the teacher's manual as a textual genre devoted primarily to the presentation of scientific concepts and only secondarily to present methodological support. This fact produces two distinct references: the theoretical-academic and the school-methodological ones, also present in the two teachers' readings. The main theoretical base for these results is formed by Bakhtin (2003) on his idea about the constitution the textual genres in relation to the reader's active response, by the studies of Leibrunder (2001) and Zambony (2001, 2005) concerning the aspects involved in the construction of the scientific popularization genres. Also contributed to our analysis Mondada & Dubois (1995), with their studies about the reference construction process, and Tardif (2002)'s approach on the teacher's formation. It is worth mentioning that during the analysis process it was possible to conclude that the way the manuals' authors organize the information concerning the teaching of the written text production seems to be addressed to a reader/teacher which is included in a continuous formation process.

**Key-words:** Teacher's manual; Academic-theoretical reference; School-methodological reference; Continuous formation.

## INTRODUÇÃO

### 1. O objeto de discussão da pesquisa

Com as mudanças na sociedade, no âmbito tecnológico e na produção de serviços e conhecimentos, exige-se que a escola possibilite a integração dos alunos nessa nova estrutura social, cujas dimensões fundamentais se pautam na preparação deles para a cidadania e para o trabalho. Essas mudanças influenciaram para que, em 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), o Ensino Médio, considerado a etapa final da Educação Básica, passasse a ser dever do Estado, cuja obrigação estabeleceu-se em oferecer a progressiva extensão e a gratuidade desta contribuindo para que os educandos pudessem dar continuidade aos seus estudos de forma a aprimorar seus conhecimentos.

Com isso, surgiu a necessidade de atender novas exigências para o ensino médio, que se pautam no ensino voltado para as competências do aluno, cuja meta reside na participação ativa deste e não na apreensão passiva de conhecimentos. Diante dessa meta, faz-se necessário que o professor adote uma nova postura pedagógica, a de pesquisador<sup>1</sup> e não a de mero transmissor de conhecimentos, o que pode reforçar a importância de sua participação em formação continuada. Essa postura, a ser adotada pelo professor, tende a contribuir, num primeiro momento, para que ele assuma um novo olhar frente aos materiais didático-pedagógicos que se fazem presentes na sua prática docente, a

---

<sup>1</sup> Compreendemos por professor *pesquisador* aquele capaz de descrever, analisar, interpretar e relacionar os aspectos teóricos à sua própria prática docente.

exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e do manual do professor (MP), este último, parte integrante dos livros didáticos (LD), de modo que, ao lê-los, busque, com base nas necessidades de ensino-aprendizagem, ampliar as informações presentes nesses suportes didáticos.

Um dos principais papéis da escola diz respeito à didatização dos saberes/conteúdos necessários aos alunos, cuja tarefa implica não no simples repasse de teorias científicas advindas do meio acadêmico, mas na construção desses saberes. Nesse sentido, podemos destacar como sujeitos dessa construção o professor, o aluno e os materiais que se prestam à orientação pedagógica. No entanto, apesar de reconhecer que o aluno exerce um importante papel nesse processo, o enfoque maior desta pesquisa será dado ao professor e ao MP de Língua Portuguesa que se encontra nos LD.

Tomando por base minha atuação, no setor educacional, como: professora de Língua Portuguesa no ensino médio, coordenadora pedagógica de professores do ensino fundamental, participante em programas de formação continuada e entrevistadora das professoras informantes, foi possível constatar que os professores, mesmo quando dispõem de outro material de pesquisa/estudo, não abandonam por completo o LD.

Nesse contexto, o MP passa a ser visto, tanto pelos seus produtores, quanto pelos professores, como um material escrito destinado à consulta e à compreensão dos aspectos teóricos e metodológicos que embasam o LD, cabendo ao professor a tarefa de estabelecer essa relação triangular (MP, LD e aluno) tornando-se o principal sujeito no processo de didatização dos saberes/conteúdos a serem construídos em sala de aula.

Ao dialogar com Marinho (2001), concordamos que o LD, geralmente, assume o papel de divulgador das atividades para a prática docente, vindo assim a desempenhar a função de currículo real adotado pelo professor. Em oposição a isso, o currículo formal, visto como os PCN e os Programas Curriculares Estaduais, tem a função de prescrever os conteúdos escolares e as competências e habilidades oficializadas pelas instâncias superiores. Com a ênfase dada ao LD, o MP acaba por desempenhar, também, a função de currículo real, já que, em relação aos PCN e aos Programas Curriculares Estaduais, é o material impresso de consulta mais acessível à prática didático-pedagógica do professor.

Vale salientar que, apesar de o MP não ser visto como um texto oficial, para o currículo formal, não podemos descartar esta possibilidade, uma vez que segundo Chervel (*apud.* Marinho, 2001, p.28), a noção de texto oficial deve ser ampliada para um universo de textos que se manifestam segundo “as vontades político-educativas das esferas dirigentes ou dos altos funcionários da instrução pública”. Ao dialogar com esta concepção, Marinho (*op.cit*) destaca que os manuais didáticos encontram-se inseridos em uma dimensão oficial, já que é o governo quem define as políticas de compra e de distribuição desse material, assim como estabelece o processo de avaliação e de acompanhamento de sua produção.

Apesar de considerarmos o MP como um currículo real, vale ressaltar que o mesmo ainda não possui autonomia para definir os conteúdos escolares, uma vez que não é reconhecido pelas instâncias superiores como um texto oficial, sendo, visto, apenas como um material de consulta a que o professor tem acesso para melhor compreender a proposta teórico-metodológica que embasa o LD. Desse modo, desconsidera-se a função prescritiva, característica dos textos

oficiais, e com isso, o MP acaba tendo que atender aos parâmetros difundidos e oficializados pelos PCN e pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que desde o ano de 1993, tem por objetivo analisar o material a ser distribuído, de modo a garantir a qualidade dos livros a serem escolhidos pelos professores.

Neste trabalho, ao fazermos referência ao termo manual, este será compreendido como o destinado ao professor, cuja função inicial é apoiar o educador, fornecendo informações relevantes no que diz respeito aos princípios teóricos e metodológicos que embasam o LD, não se restringindo apenas ao conjunto de respostas aos exercícios.

Para esta análise, contemplamos dois MP contidos nos LD de Língua Portuguesa destinados ao ensino médio, a saber, *Português: linguagens*, de Cereja & Magalhães (2003) e *Português – de olho no mundo do trabalho* de Terra & Nicola (2005), ambos volume único, que se referem, respectivamente, ao MP1 e ao MP2<sup>2</sup>. Escolhemos os MP dos LD citados, em virtude de estes terem sido aprovados pelo PNLEM/2005 (2004) e adotados pelas professoras informantes.

## **2. O contexto e a organização da pesquisa**

Mediante o impacto positivo do PNLD, instrumento de avaliação dos LD implantado pelo Ministério da Educação (MEC), no ano de 2004, a partir da implantação do Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio (PNLEM), houve uma ampliação das ações de avaliação e distribuição de livros didáticos para o ensino médio, cuja distribuição inicial se deu no ano de 2005 e contemplou as

---

<sup>2</sup> Não nos prolongaremos com a descrição desses MP, uma vez que nos capítulos II e III contemplamos a análise dos manuais.

obras de Língua Portuguesa e de Matemática para os alunos matriculados na 1ª série do ensino médio. Atualmente, com exceção de língua estrangeira, as demais disciplinas são contempladas com LD nas três séries do ensino médio.

Diante desse panorama, esta análise tem como foco o material destinado ao trabalho com a disciplina de Língua Portuguesa no ensino médio (o MP) e a leitura deste por parte do professor.

O interesse em priorizarmos o ensino médio e os objetos em discussão nasceu de três motivos: o primeiro, por perceber, enquanto professora de Língua Portuguesa atuante no ensino médio, que havia uma escassa e descontínua reflexão a respeito dos avanços e das dificuldades na área de Língua Portuguesa no ensino médio, não existindo uma política sistemática de formação continuada para o professor; o segundo surgiu em face da implantação do PNLEM, sendo considerado um avanço nesta etapa do ensino, no sentido de disponibilizar um material de apoio, o LD/MP, a ser utilizado por alunos e professores, de modo a permitir certo direcionamento para o desenvolvimento das atividades escolares; o terceiro e último fator motivador para a realização deste trabalho nasceu da curiosidade em desmistificar ou confirmar a concepção de que o professor é um não-leitor dos materiais considerados norteadores das abordagens teórico-metodológicas para o ensino, a exemplo do MP.

Conforme ressalta Silva (2001), quando partimos para discussões sobre formação de professor, faz-se necessário que abordemos questões que envolvam o material de leitura escrito que se presta a (in)formar o professor, já que esse material pode conter problemas textuais que podem,

(...) em vez de contribuir para a formação, desestimular a leitura e, em alguns casos, cooperar apenas para a manutenção do *status quo*, reforçando a imagem negativa do professor, ao corroborar a noção de que o professor não

compreende o texto porque não é leitor e não porque o texto pode ser incompreensível (p.112-3).

Partindo dessa premissa, tomamos o MP como principal objeto de discussão, mediante a concepção de ser um dos materiais escrito e impresso que se presta a auxiliar o professor no que diz respeito à informação teórico-metodológica. Ao mesmo tempo, consideramos a leitura do MP realizada por duas professoras de Língua Portuguesa do ensino médio, para assim podermos identificar a imagem que estas professoras têm dos MP, de modo a entendermos como eles são compreendidos pelo professor-leitor.

Segundo Batista (1999), um dos requisitos que um documento curricular deve preencher é o de que seja compreensível por seu leitor, de modo que o

(...) instigue e desafie, que se apóie em sua experiência prévia, em suas potencialidades, mas também em suas limitações e resistências, que enseje formas de utilização próximas de suas necessidades e de seu cotidiano e que possa se converter, desse modo, numa fonte básica de informação.

Mediante as considerações feitas até o momento, pretendemos desenvolver ações que nos auxiliem no entendimento das seguintes questões: 1) como os MP se organizam para cumprir as suas funções?; 2) quais os tipos de referências que são ativados na construção da textualidade dos MP e no processo de leitura das professoras?

A partir desses questionamos, temos como objetivo geral refletir sobre as implicações da leitura dos MP para (re)contextualização dos saberes das professoras.

Em face das perguntas anteriormente apresentadas, são objetivos específicos para este trabalho: 1) analisar o modo como os MP se organizam em cumprimento às suas funções, tendo por base a noção de *responsividade* de

Bakhtin (2003); 2) identificar quais os elementos referenciados na construção da textualidade dos MP e quais os referenciados pelas professoras durante a leitura.

A fim de atender aos objetivos propostos, a análise segue a perspectiva da discursividade, com respaldo teórico nos estudos da Lingüística Textual que, atualmente, discute sobre a constituição do referente, bem como nos estudos realizados sobre a transposição didática, o discurso de divulgação da ciência e a formação de leitores.

Esta dissertação encontra-se organizada em três capítulos, além desta introdução e das considerações finais.

No primeiro capítulo, apresentamos a natureza da pesquisa, em seguida, procedemos a uma descrição dos sujeitos participantes, bem como das etapas de coleta dos dados, de modo a caracterizarmos o *corpus* da pesquisa.

No segundo capítulo, discutimos a organização dos MP enfatizando os aspectos formais e funcionais, de modo a caracterizar o MP como um gênero textual que se presta mais à divulgação de teorias do que à orientação didático-pedagógica. Para tanto, temos por base a noção de *responsividade* de Bakhtin (2003) e os estudos sobre divulgação científica de Leibrunder (2001), Zamboni (2001) e Zamponi (2005).

No terceiro capítulo, analisamos o processo de referenciação nos MP e na leitura das professoras, a ponto de identificarmos dois tipos de referência que se configuram nas duas categorias de análise: a referência acadêmico-teórica e a referência escolar-metodológica. Neste, contemplamos os estudos sobre referenciação de Mondada & Dubois (1995), Koch & Marcuschi (1998), Koch (2004;2005), Koch & Elias (2006).

Por fim, apresentamos as considerações finais, observando os resultados obtidos e as implicações desses para o ensino, no que diz respeito ao trabalho de formação de professores.

## 1. O CONTEXTO DA PESQUISA: CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS

Com o avanço dos estudos sobre o ensino de Língua Portuguesa no Brasil proporcionado pelas áreas de estudo sobre a linguagem, a exemplo da Lingüística e da Lingüística Aplicada (LA), muitas pesquisas partem da necessidade de descrever e de analisar o processo de formação do professor, como é o caso da pesquisa aqui relatada.

A presente análise situa-se no âmbito da LA, que segundo Matêncio (2001) tem por objetivo estudar a linguagem em uso na interação face a face ou à distância e que se interessa, de um lado, em estudar as interações em contextos institucionais públicos e, por outro, considera importantes “(...) os eventos que envolvem textos orais e/ou escritos na dimensão da produção e/ou recepção, e em contextos públicos e/ou privados” (p.24). Partindo desse princípio, este trabalho prioriza a interação entre o professor e um de seus instrumentos de trabalho no contexto institucional escolar, o MP, com o objetivo primordial de observar as manifestações do professor no momento em que realiza a leitura do MP, atentando para os referentes que são construídos nessa interação.

Desse modo, este trabalho insere-se no contexto das pesquisas de cunho qualitativo, do tipo descritivista e interpretativista, em que os procedimentos de análise priorizam a interpretação dos dados e não a quantificação.

Sendo assim, este capítulo estrutura-se da seguinte maneira. No primeiro momento, descrevemos os sujeitos participantes da pesquisa. No segundo, tratamos dos procedimentos de coleta de dados.

### 1.1. As professoras participantes da pesquisa

Os sujeitos com que trabalhamos nesta pesquisa foram duas professoras de Língua Portuguesa do ensino médio, atuantes da rede estadual de ensino da cidade de Campina Grande-PB. O primeiro contato com elas se deu no primeiro semestre de 2006 por meio da participação no Projeto *Articulando saberes na prática de ensino: formação pré-serviço e continuada de professores de língua portuguesa*<sup>3</sup> que integrava o programa de licenciatura Prolicen oferecido pela UFCG, que, entre outros objetivos, visava propiciar aos professores participantes sua atualização em relação aos conhecimentos produzidos pela Lingüística Textual/Aplicada, especialmente aqueles referentes à teoria dos gêneros textuais.

A escolha dessas professoras se deu em virtude de estarmos norteados pela hipótese de que, ou o professor não é leitor, ou é um leitor socialmente desprestigiado. Tal hipótese vem a suscitar uma questão contraditória levantada por Marinho (1998) e Almeida (2001) que diz respeito à condição do professor enquanto leitor, pois ao se considerar o professor como um agente da cultura escolar e representante da cultura letrada, por que caberia discutir a sua condição de leitor ou questionar sua inclusão nas formas prestigiadas de apropriação da cultura legítima?

É provável que tal questão seja posta em pauta em virtude de a imagem que a sociedade estabeleceu de leitor, visto como alguém que tem o hábito de ler, gratuitamente, quase sempre relacionado à “curiosidade intelectual ou a tipo superior de entendimento e reflexão, e acima de tudo, um comportamento individual” (Britto, 1998,p.67), sendo a prática de leitura considerada uma questão

---

<sup>3</sup> Os encontros realizavam-se nas segundas-feiras à tarde, com duração de quatro horas cada.

de caráter individual, de comportamento subjetivo, que vem permitir a instrução, o recolhimento e o autoconhecimento.

Diante dessa representação de leitura e de leitor, desconsidera-se a leitura relacionada à exigência profissional e acaba-se por criar um estereótipo de que o professor é um não-leitor, “seja porque não tem o ‘hábito gratuito da leitura’, seja porque não tem condições sociais de ser leitor, seja ainda porque não ‘gosta de ler’” (Britto, *op.cit.*, p. 67).

No entanto, vale ressaltar que vivemos em uma sociedade letrada que faz uso de informações e de produtos de escrita, por isso não podemos afirmar que o professor é um não-leitor, uma vez que, em sua prática docente, ele é submetido à leitura de diferentes gêneros textuais (Batista, 1998; Britto, 1998).

As concepções construídas por Batista (1998) de professor “leitor-escolar” e por Britto (1998) de professor “leitor-interditado” vêm a corroborar com as considerações de Guedes-Pinto (2002) que ressalta que a leitura do professor parece limitar-se ao nível pragmático, estabelecido pela cultura escolar e pela indústria do LD. Essas concepções podem afetar, negativamente, a auto-imagem desse profissional, reforçando a imagem que a mídia e a academia têm formado do professor.

Portanto, conforme as considerações de Guedes-Pinto, ao se apontar as leituras do professor como ilegítimas segundo os cânones acadêmicos, surge a necessidade de se legitimar e reconhecer estas leituras como práticas heterogêneas e plurais, pois como destaca Almeida (2001),

as leituras do professor são relevantes para a constituição de sua identidade profissional, elementos constitutivos da profissão docente, pois estão vinculados à representação das práticas pedagógicas por eles construídas e podem produzir efeitos significativos em seu desempenho profissional, que se refletem diretamente em sua práxis (p.119).

Por isso, compreendemos que a leitura desempenha uma função indispensável nos processos de formação inicial/licenciaturas e de formação continuada dos professores, de modo a permitir o acesso e a articulação dos saberes pertinentes para o aperfeiçoamento dos fazeres docentes, ao mesmo tempo em que permite a ampliação das práticas de letramento do professor (Kleiman, 2001).

Desse modo, diante da hipótese aqui levantada, das considerações de Almeida (2001), Kleiman (2001), Guedes-Pinto (2002), bem como a partir do modo como as professoras-leitoras, participantes desta pesquisa, referenciaram a importância das práticas de leitura para sua formação profissional<sup>4</sup>, não podemos dizer que o professor é um não-leitor, simplesmente por suas leituras estarem mais diretamente vinculadas a sua práxis.

De acordo com as anotações feitas durante o processo de coleta dos dados, que ocorreu no ano de 2006, e a partir do questionário<sup>5</sup> aplicado com as professoras, foi possível traçar um breve perfil que nos ajudou a interpretar e compreender a atuação dos sujeitos informantes.

As duas professoras (doravante P1 e P2) realizaram o curso de licenciatura em Letras em épocas diferentes. P1 concluiu o curso em 2004. Em 2006, iniciou o curso de Especialização em Língua Portuguesa na mesma Universidade pública onde cursou a graduação. Já P2 concluiu a licenciatura em Letras no ano de 1988, não tendo realizado nenhum curso de especialização na

---

<sup>4</sup> Tal concepção se faz presente no capítulo III.

<sup>5</sup> Consideramos como questionário o conjunto de questões que foram respondidas por escrito pelas professoras sem a intervenção da pesquisadora (cf. anexo II), enquanto que a entrevista semi-estruturada diz respeito ao conjunto de questões, pré-elaboradas pela pesquisadora, passíveis de reelaboração durante a interação face a face, cujas respostas foram gravadas em áudio (cf. anexo III).

área. No entanto, em 2005, participou, como aluna especial, do Mestrado em Linguagem e Ensino oferecido pela UFCG. No que diz respeito à experiência em sala de aula, P1 atua nas turmas de ensino médio há seis anos, ao passo que P2 já leciona há dezoito anos. O quadro I, *formação e atuação das professoras*, sintetiza esse perfil geral das professoras.

Professoras	Formação			Experiência de sala de aula
	Graduação	Especialização	Formação continuada	
P1	2004	Cursando	Sim	Seis anos
P2	1988	Não	Sim	Dezoito anos

**Quadro I: Formação e atuação das professoras**

Apesar de terem cursado a licenciatura em épocas distintas e de possuírem uma considerável diferença em termos de experiência docente, ambas ressaltam a importância significativa da participação do professor em grupos de formação continuada, demonstrando assim certo interesse pela atualização e aperfeiçoamento dos saberes. Outro aspecto comum às professoras participantes diz respeito ao uso freqüente do LD em sala de aula, pois segundo elas, apesar de haver a necessidade de uma complementação deste material, o LD acaba por constituir o principal instrumento de trabalho de que o professor dispõe em sala de aula para realizar as atividades de ensino. Vejamos no quadro II, *informações pedagógicas sobre as professoras*, a representação que pudemos traçar das professoras com relação a alguns aspectos pedagógicos.

Professoras	Utilização do LD em sala de aula	Hábito de leitura do MP	Entendimento com relação ao MP
P1	Utiliza devido à falta de tempo	Sim.	Apoio pedagógico que contempla referenciais teóricos e sugestões metodológicas de trabalho.
P2	Utiliza, já que é o único recurso que a escola disponibiliza.	Após 18 anos de atuação em sala de aula.	Apoio pedagógico que contempla sugestões de trabalho.

### Quadro II: Informações pedagógicas sobre as professoras

No que diz respeito ao MP, as professoras enfatizam a importância de sua leitura, por permitir ao professor uma visão geral do LD, ao mesmo tempo em que traz algumas sugestões de trabalho e a base teórica que fundamenta a obra. No entanto, durante a entrevista, ao questionarmos sobre o tipo de professor-leitor para o qual MP foi produzido, fazem algumas ressalvas.

#### Ex. 1

P<sup>6</sup> – De acordo com a leitura que você faz do MP, você acredita que ele foi produzido para que tipo de professor? Para que tipo de leitor?

P1 – pesquisador : : : sem dúvida professor-pesquisador /.../ ((e se o professor não for pesquisador?)) vai trabalhar sempre na superficialidade : : : /.../ ele vai passar vai repassar... já ouviu falar na história do repassar? repassar e errado: : : ?<sup>7</sup>

P2 – é, exatamente, tem professor aqui que odeia esse livro porque ele /.../ como é que se diz? Não procuram aprender mais... /.../ eu também diria isso /.../ eu só tô dizendo isso porque passei recentemente por uma ... por um mestrado ... como aluna especial /.../ eles dão, citam, eles fazem citações, entendeu : : : ? eles citam alguns teóricos ... aí quem ta por dentro /.../

Desse modo, segundo as professoras, o MP parece ter sido produzido para professores que prezam a pesquisa como forma de aperfeiçoamento profissional (cf. fala de P1) e para aqueles que, independente de serem

<sup>6</sup> Utilizamos P para nos referirmos à fala da pesquisadora.

<sup>7</sup> De maneira geral, a transcrição segue as convenções ortográficas da língua portuguesa. Consideramos apenas alguns traços das convenções de transcrição, a citar: a pausa de qualquer extensão, três pontos ...; para alongamentos médio :: e para alongamentos grandes :::; ponto de interrogação ? para perguntas; parênteses ( ) para segmentos ininteligíveis; os comentários do pesquisador dentro do parêntese duplo (( )); as citações são marcadas por aspas; a entonação enfática por letras MAIÚSCULAS.

pesquisadores, possuem, de algum modo, certo conhecimento das teorias nele discriminadas (cf. fala de P2).

Apesar de, atualmente, P2 ressaltar a importância que o professor deve atribuir à leitura do MP, a mesma destaca, durante a entrevista, que só passou a interessar-se pela leitura do MP quando frequentou as aulas do mestrado.

**Ex. 2**

P2 – NUNCA, NUNCA me alertei ... atentei pra ver ... então quando a gente recebeu o livro didático eu só olhava o livro didático e pronto ... mas nunca fui lá atrás do manual ... quando via o manual ... mas aquilo pra mim não queria dizer nada ... quando eu comecei ser aluna especial de lingüística aplicada ... eh... foi que despertei pra o livro /.../ eu vou olhar esse livro no manual /.../ quando abri /.../ tudo que a gente tava estudando no mestrado ... como aluna especial /.../ eu só tô conhecendo isso porque passei recentemente por uma ... por um mestrado ... como aluna especial /.../

Com base nessa colocação de P2, podemos dizer que a participação do professor no processo de formação continuada tende a contribuir para seu aperfeiçoamento e sua mudança de postura com relação ao uso dos materiais didático-pedagógicos que fazem parte de seu contexto profissional.

Apesar de as professoras trabalharem com LD diferentes<sup>8</sup>, pudemos perceber, no decorrer da coleta dos dados, que ambas enfatizam o componente que se refere ao ensino da produção textual escrita como aquele que traz uma maior contribuição para o desenvolvimento do trabalho do professor em sala de aula, isso por considerarem que tal componente apresenta, de modo mais explícito, as estratégias metodológicas de ensino a serem desenvolvidas, bem como a fundamentação teórica que embasa o LD.

No entanto, vale ressaltar que o foco das professoras no componente de produção textual tende a ser uma influência direta das leituras que realizaram no

---

<sup>8</sup> Referimo-nos aos LD *Português: linguagens*, de Cereja & Magalhães (2003) e *Português – de olho no mundo do trabalho* de Terra & Nicola (2005), respectivamente, o MP1 e o MP2

Prolicen<sup>9</sup>, durante o segundo semestre de 2005, em que foram discutidas questões relativas à definição dos gêneros textuais, bem como a caracterização dos gêneros escolares.

No que se refere às escolas onde as professoras informantes lecionavam, na época de realização desta pesquisa, há uma significativa diferença. Na escola onde P1 lecionava priorizava-se o trabalho por meio de projetos, muitas vezes interdisciplinar, resultando em um envolvimento maior da comunidade escolar, em que o produto elaborado pelos alunos não se restringia à sala de aula e nem ao contexto escolar, mas se estendia a outros espaços de divulgação. Para tanto, a escola tinha vinculação com outras instâncias, como por exemplo, a Fundação Itaú Social e a Nestlé, de modo que a escola, ao preparar os alunos para a participação nos concursos promovidos por estas instâncias, acabava fazendo com que o produto final, desenvolvido na sala de aula, circulasse em uma esfera social diferente, de âmbito extra-escolar.

Segundo P1, a partir de uma proposta de atividade do concurso de redação da Nestlé, surgiu o interesse de promover um *sarau literário*, projeto este que a escola passou a desenvolver todos os anos, cuja culminância se dá por meio de uma *mostra cultural* em que são expostas as diversas produções culturais – poesia, teatro, dança.

Já na escola onde P2 atuava, priorizava-se o uso do LD, não existindo nenhuma proposta de projeto de iniciativa da escola. No entanto, P2 teve iniciativas individuais relevantes na organização de seu trabalho pedagógico, uma

---

<sup>9</sup> Dentre essas leituras podemos destacar os estudos de: Marcuschi (2001; 2003), Bezerra (2003) Dolz & Schneuwly (2004).

delas foi a organização do sarau literário, *Chocolate com poesia*<sup>10</sup>, que envolveu alunos do segundo e terceiro anos do ensino médio e que contou com a participação de alunos de outras séries, de funcionários da escola e de alguns representantes da Regional de Ensino de Campina Grande. Entretanto, o produto final deste trabalho (as antologias organizadas pelos alunos, os cartazes) restringiu-se apenas ao espaço escolar.

P2 ainda ressaltou que uma de suas preocupações é fazer com que o texto do aluno tenha uma função, que não se resume a simples atribuição de nota, para isso, procurava expor as produções de “redação” dos alunos em um cartaz nos corredores da escola, de modo a permitir que outros leitores tivessem acesso a essas produções.

## **1.2. Procedimentos de coleta dos dados**

Por seguir a orientação metodológica de uma pesquisa de caráter qualitativo, foram utilizados diferentes procedimentos de coleta de dados, de modo a constituir um *corpus* de grupos distintos, conforme sua materialidade e suas condições de produção. Estes se constituíram de observações e anotações da pesquisadora no grupo de formação continuada (Prolicen) com relação à participação das professoras informantes no grupo, de materiais impressos (os dois MP dos LD adotados), de questionários aplicados com as professoras, de entrevistas semi-estruturadas áudio-gravadas, além das áudio-gravações das

---

<sup>10</sup> O relato dessa experiência encontra-se na seção “História de quem faz a diferença” da *Revista Práticas* publicada em outubro de 2005 pela Unidade Acadêmica de Letras.

sessões de leitura que as professoras realizaram dos MP, de modo a se configurarem em dados escritos e orais.

A coleta dos dados se deu em 2006, quando por meio da participação nos encontros do Prolicen ficou definido quem seriam as professoras informantes, sendo realizada em quatro momentos.

No primeiro momento, reunimos o material escrito impresso, os MP adotados por P1 e P2, e procuramos identificar quais os aspectos recorrentes ou divergentes em ambos, observando as características de sua constituição e as particularidades que o distingue dos demais manuais, atentando para as estratégias de referenciação que contribuem para a construção da textualidade dos MP.

No segundo momento, consideramos os questionários aplicados com as professoras. Cada uma respondeu a um questionário composto por dezesseis questões que giravam em torno de perguntas que objetivavam traçar um perfil das participantes, contemplando aspectos referentes à formação acadêmica e à experiência profissional enquanto docentes (rever quadro I), ao mesmo tempo em que contemplavam aspectos sobre a utilização do LD e do MP como recursos para o desenvolvimento ou não das atividades didático-pedagógicas (rever quadro II).

Apesar de a relevância que as professoras atribuíram ao trabalho por meio de projetos, a partir do questionário, foi possível identificar que tendem a considerar o LD como o principal instrumento de trabalho para o encaminhamento das atividades em sala de aula, como podemos ver no exemplo a seguir.

**Ex. 3**

P – (Questão 11) Caso faça uso do LD, que motivações conduzem você para isso?

P1 – O fator principal é o tempo, como também o fato de que em muitos casos é o único recurso que meus alunos dispõem.

P2 – o que me conduz ao uso do LD deve-se à falta de recurso didático na escola, como: xerox, papel, computador, etc.

O exemplo 3 parece ilustrar um ponto já mencionado nesta análise, que diz respeito às diferenças existentes entre as escolas onde as professoras lecionavam. P1 aponta como principal fator para o uso do LD em sala de aula a indisponibilidade de tempo, ao passo que P2 ressalta a falta de recursos na escola. Isso nos leva a entender que se P1 dispusesse de tempo poderia vir a produzir um outro material, uma vez que a escola dispõe de recursos extras, como seu tempo é limitado, acaba por fazer mais uso do LD, uma vez que este é o material que o aluno tem disponível. Quanto a P2, mesmo que dispusesse de um tempo não haveria como organizar um outro material, uma vez que o LD é o único recurso de que a escola dispõe.

Apesar de fazerem uso do LD, quando perguntamos no questionário sobre as possíveis alterações que poderiam ser feitas nas questões propostas pelos LD, as professoras destacam algumas carências de ordem conteudística e metodológica consideradas significativas. Vejamos os exemplos a seguir.

**Ex. 4**

P – (Questão 12) Ao utilizar o LD, você faz alterações nas questões propostas pelo mesmo? Por quê?

P1 – As alterações acontecem tanto nas questões de leitura, de produção e análise lingüística, quanto na forma e na metodologia de uma forma geral.

P2 – Às vezes, porque o livro já atende às necessidades e aos objetivos do professor, uma vez que está baseado nas teorias lingüísticas.

**Ex. 5**

P – (Questão 13) Geralmente, essas alterações são feitas nas questões de leitura, produção e/ou análise lingüística?

P1 – Tenho que associar minhas ações ao Projeto Político Pedagógico da escola à realidade de sala de aula com suas necessidades específicas. Diante dessas variáveis, acredito que não seria possível fazer um bom trabalho sem alterações.

P2 – As alterações que às vezes faço são nas questões de análise lingüística, pois aqui o livro “não se preocupa” muito com o estudo da gramática.

Diríamos que as respostas dadas à questão 12, no exemplo 4, aparecem de modo vago, uma vez que P1 apenas aponta os componentes que merecem ser alterados, no entanto não justifica o motivo das alterações. Já P2 destaca que o LD, por basear-se nas teorias lingüísticas, já atende às necessidades e aos objetivos do professor, no entanto não explica tais necessidades e objetivos.

Quanto às respostas dadas à questão 13, no exemplo 5, parecem servir de complementação ao que foi respondido anteriormente. Como se pode ver, uma vez que P1 encontra-se inserida em uma escola engajada com projetos, destaca que as alterações feitas ao LD devem partir da necessidade real da sala de aula, ajustada aos interesses do Projeto Político Pedagógico da escola. Já P2, por se encontrar inserida em uma escola que tem o LD como principal instrumento de trabalho, acaba por priorizar ajustes, no tocante as atividades do LD, para o ensino da análise lingüística.

Ao questionarmos sobre a utilização do MP em suas práticas docente, as professoras afirmam fazerem uso com freqüência (cf. questão 14, anexo II). Quanto às suas contribuições, enquanto recurso didático-pedagógico, as professoras ressaltam que este deve ser considerado como uma contribuição significativa, de ordem teórica e metodológica, a ser revista constantemente. Vejamos os exemplos, retirados dos questionários aplicados, que vêm a corroborar com essas assertivas.

**Ex. 6**

P – (Questão 15) Destaque algumas contribuições do MP que você considera pertinentes para o desenvolvimento de seu trabalho em sala de aula.

P1 – Ele direciona para um melhor aprofundamento teórico e possibilita uma visão geral da obra.

P2 – Ele nos dá ótimas “sugestões” para um bom trabalho em sala de aula e também uma ótima fundamentação teórica.

**Ex. 7**

P – (Questão 16) Como você caracteriza o MP, de acordo com os seguintes critérios:

I) linguagem

P1 – Acredito que não é claro para determinados profissionais, depende muito da formação de cada um.

P2 – A linguagem no MP é de fácil absorção pelo professores que estiverem “antenados” com as novas teorias lingüísticas. Os professores que não estiverem procurando se aperfeiçoarem terão muita dificuldade de entender esta linguagem.

II) Contribuições pedagógicas

P1 – São ótimas, pois mesmo que não o utilizemos nos dá sugestões e direcionamentos bons.

P2 – As contribuições pedagógicas são muito boas e claras, uma vez que ajudam o professor a trabalhar com projetos, com gêneros textuais e com a interdisciplinaridade, o que nos é exigido pelos PCNs.

Conforme o exemplo 6 e o item II do exemplo 7, o MP tende a ser considerado como uma contribuição pedagógica para o professor, uma vez que possibilita uma visão geral da obra, ao mesmo tempo em que contempla aspectos teóricos e sugestões metodológicas de trabalho. No entanto, de acordo com o item I do exemplo 7, sua compreensão dependerá da formação de cada professor, sendo mais acessível para aqueles que se encontram em processo de atualização sobre as novas teorias que embasam o ensino da língua.

As informações apreciadas até o momento, com base no recorte dos dados escritos, são complementadas e reforçadas com os primeiros dados orais, que configuram o terceiro momento da coleta de dados. Este grupo é composto por duas entrevistas semi-estruturadas, realizadas com as duas professoras, tendo sido gravadas e depois transcritas. Cada uma teve a duração de quarenta minutos, sendo contempladas doze questões, pré-elaboradas pela pesquisadora (cf. anexo III), com o intuito de identificarmos, principalmente, a concepção das professoras participantes com relação ao MP. Vejamos o exemplo a seguir.

**Ex. 8**

P – /.../ Antes de se fazer uma análise do MP...o que você entende por manual do professor? Para você o que necessita haver no manual do professor?

P1 – Pra mim o manual do professor /.../ é essencial (...) primeiro na escolha dos livros nós partimos em primeiro lugar pelo manual...não fomos logo para os capítulos /.../ nós fomos primeiro para o manual e nós nos orientamos...nós entramos assim... num consenso, vamos ver a linha teórica...o que o autor segue...se é realmente o que se propõe... /.../ o que a resenha cita...aí analisamos nesse sentido ... porque o trabalho no MP ele é importante sim... ele tem que ser lido antes do trabalho de pesquisa ...mesmo que o professor não tenha o conhecimento geral de todas as propostas do livro, da proposta teórica do autor.

P2 - /.../ o manual /.../ dá um auxílio muito grande pra gente ((por que tu consideras como um auxílio?)) porque tira muitas dúvidas ...pelo menos esse aí...tira...dá muitas dicas de como a gente...a gente apresentar aquele conteúdo, entendeu, então além da dúvida do aluno, tira dúvida da gente mesmo, que a gente, nós professores, a gente também não é o dono da verdade, não, quantas vezes a gente tem a dúvida, e ele ta lá bem direitinho, exemplificando tudinho ((e o manual traz algum exemplo?)) sempre ela dá uma dica pra o professor... professor OLHE ISSO /.../

Podemos verificar, no exemplo 8, que as professoras informantes tendem a considerar o MP como um material que se propõe à informação complementar, cuja contribuição abrange aspectos relacionados, tanto à teoria que embasa o LD, quanto às sugestões de atividades que o professor poderá adotar em sala de aula, vindo ainda a exercer um importante papel na escolha do LD. Desse modo, podemos dizer que as professoras tendem a considerar a leitura desse material como relevante para sua práxis.

Nesse exemplo, verificamos que as professoras não vêem o MP como um simples material de consulta às respostas do livro do aluno, mas como um material que se presta a informações complementares teórico-metodológicas. Tal concepção vem a corroborar com uma das funções apontadas pelo Guia do Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio (PNLEM/2005 de LP), que reside em informar e orientar ao professor aspectos relativos aos conhecimentos “atualizados ou especializados, indispensáveis à compreensão adequada de

aspectos específicos de uma determinada atividade ou mesmo da proposta pedagógica do livro” (PNLEM/2005 de LP, 2004,p.12).

Uma vez que demonstraram certa familiaridade com o MP, podemos considerar as informantes como professoras-leitoras, o que acaba por contribuir para desmistificar a visão, estabelecida socialmente, de que o professor é um não-leitor.

Estas entrevistas foram de suma importância para definirmos e delimitarmos o quarto momento do processo de coleta de dados – as sessões de leitura dos MP. Nestas, conforme já mencionado, o foco restringiu-se às orientações teórico-metodológicas que os MP contemplavam no tocante ao ensino da produção escrita.

As áudio-gravações das sessões de leitura dos MP corresponderam a sete encontros, sendo cinco realizados com P1 e dois com P2, com duração que, dependendo da disponibilidade das professoras, variava entre quarenta minutos a uma hora, cada.

Semelhante às entrevistas, a coleta dessas leituras foi feita por meio de gravações em áudio, em que as leituras eram realizadas em díades compostas por uma professora e a pesquisadora. Nas sessões dessas leituras, a pesquisadora procurou não interferir no momento em que as professoras liam os MP, de modo a permitir que elas constituíssem e demonstrassem suas referências tomando por base seus saberes.

As atividades consistiram em três etapas: a) uma leitura prévia do texto em foco (MP), o que muitas vezes não era possível ser realizado, segundo as professoras, devido às suas atribuições do dia-a-dia; b) uma leitura em voz alta

feita por elas em local (a escola onde lecionavam) e data previamente estabelecidos e; c) uma discussão com a pesquisadora, do material lido.

Por P1 não ter um horário destinado ao EPA<sup>11</sup>, os nossos encontros se estenderam por mais dias, perfazendo um total de cinco, sendo realizados apenas no intervalo que ela disponibilizava entre um turno e outro de aula<sup>12</sup>. Cada sessão de áudio-gravação durava em média quarenta minutos. Quanto aos encontros com P2, pelo fato de a professora disponibilizar o seu horário do EPA<sup>13</sup> para este momento, foi possível concluirmos a leitura do MP2 em dois encontros apenas, tendo estes uma duração em média de uma hora e meia. Vale salientar que, apesar de a quantidade diferenciada de encontros, o tempo de ambas, para a reflexão, consistiu basicamente o mesmo, não prejudicando a coleta dos dados.

As leituras com P1 e P2 revelaram, no início do processo de coleta desses dados orais, certa resistência e incompreensão com relação à maneira como deveriam realizar a leitura em voz alta dos MP, o que conduziu P1 a iniciar a leitura de maneira resumida, fazendo comentários sobre o modo como o LD e o MP se apresentavam em termos de estrutura formal e conteudística e P2 a trazer um resumo, por escrito, a ser lido no momento.

Em virtude de a pesquisadora ter solicitado das professoras a realização de uma leitura prévia dos MP, P2 preocupou-se em trazer, na primeira sessão de leitura, um comentário escrito sobre sua concepção de MP, no qual também descreveu como despertou o seu interesse pela leitura desse material,

---

<sup>11</sup> O EPA - Estudos de Planejamento e Acompanhamento do Aluno - diz respeito a um horário que o professor, pertencente ao quadro efetivo do Estado, deve disponibilizar à escola para planejar suas atividades escolares e atender ao aluno que necessite de um "reforço". No entanto, pelo que pudemos observar este se restringia apenas ao planejamento das atividades.

<sup>12</sup> Os encontros com P1 realizaram-se nas quartas-feiras, entre o intervalo das aulas dos turnos da tarde e da noite, horário este sugerido pela professora.

<sup>13</sup> O horário do EPA de P2 e, neste caso, o mesmo de nossos encontros, era nas terças-feiras à tarde.

destacando que só após dezoito anos de docência foi que parou para analisar a importância do MP no contexto didático-pedagógico. Mediante essa atitude, P2 parece ter realizado uma tarefa escolar, tendo em vista querer responder ao que a pesquisadora “esperava”.

Como um dos interesses da pesquisa residia em identificar os referentes que P1 e P2 construíam na interação com os MP, as intervenções, durante as leituras, ocorreram apenas nos momentos em que as professoras não compreendiam algo que estava sendo apresentado ou quando percebia que a leitura estava se dando em termos de decodificação e não de compreensão. As intervenções deram-se por meio de questionamentos e comentários momentâneos para que as professoras interagissem melhor e expusessem mais sobre o que estava sendo compreendido, ou não, nesse processo de interação.

Apesar de as professoras participantes sempre tecerem comentários durante a leitura dos MP, na tentativa de relacionar as teorias descritas às práticas de sala de aula, um aspecto que pareceu relevante, neste momento, foi o fato de silenciarem esses comentários quando pareciam não compreenderem o que estava sendo exposto ou porque já possuíam uma compreensão mais ampla sobre o assunto.

As sessões de leitura com P1 focaram, com exceção da parte introdutória, apenas o componente do MP1 referente à “produção textual”. Diferentemente de P2, P1 tendia a fazer mais comentários durante a leitura do MP1, comentários estes que se estendiam desde a relação da teoria apontada no MP1 com a maneira como realizava o trabalho com o LD em sala de aula, até os aspectos que envolviam a caracterização do contexto escolar, sendo necessário, algumas vezes, que a pesquisadora solicitasse a retomada da leitura do MP. Percebemos

que P1 parecia interagir de maneira mais consistente com os conceitos e as metodologias presentes no MP1.

Já com relação às sessões de leitura realizadas com P2, em virtude de o MP2 não trazer um tópico exclusivo para o componente “produção textual”, tal como ocorre no MP1, P2 realizou a leitura de todo o conteúdo do MP2 no tocante ao ensino de língua materna, de modo mais rápido, uma vez que teceu breves comentários com relação à proposta do MP2. Geralmente, os comentários tecidos por esta professora partiam da interferência da pesquisadora para esclarecer algum ponto que parecia não estar explícito para P2 ou para fazer perguntas que conduziam a professora a compreender o que estava sendo lido.

Essa diferenciação no modo como as professoras realizaram as leituras de seus respectivos MP, talvez se deva mais ao fato da diferença existente com relação à formação de ambas, e, conseqüentemente a atualização acadêmica, de cada uma, do que à maneira como os próprios MP disponibilizam a reconstrução dos saberes acadêmicos e didático-pedagógicos.

## **2. O MANUAL DO PROFESSOR COMO GÊNERO DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA**

Nesta análise, partimos do pressuposto de que o MP, ao pretender exercer a função de formação complementar para o professor, tende a caracterizar-se como um texto que prioriza o discurso de divulgação científica, em detrimento do discurso de orientação pedagógica, visto que sua preocupação está mais para a descrição de teorias que embasam o LD e para indicação de leituras teóricas, do que para demonstração de sugestões metodológicas de atividades práticas que o professor poderá realizar em sala de aula.

Com base nesse pressuposto, objetivamos neste capítulo analisar o modo como os MP organizam-se em cumprimento às suas funções. Em vista disso, este capítulo encontra-se organizado em três seções: na primeira, dedicamo-nos a uma breve contextualização do surgimento do LD e, conseqüentemente, do MP no ensino médio; na segunda, procuramos caracterizar o MP enquanto um gênero textual; na terceira, desenvolvemos a descrição e a análise dos MP, procurando identificar a presença do processo de divulgação científica, tendo por base os estudos de Leibrunder (2001), Zamboni (2001) e Zamponi (2005).

### **2.1. O estabelecimento do livro didático e do manual do professor**

Segundo Bunzen e Rojo (2005), o ensino de Língua Portuguesa foi durante alguns anos feito por meio de cartilhas e de livros de leitura, nas séries iniciais, e por meio de antologias, gramáticas e manuais de retórica e poética nas

séries mais avançadas. Mas, com a reconfiguração dos objetivos da disciplina e com a mudança no perfil do educando e do educador, os materiais didáticos também sofreram acentuadas mudanças. Dentre essas mudanças, surge a figura do LD que de acordo com Bunzen & Rojo (*op.cit.* p.79) passa a ser visto como um “material didático de apoio à prática docente que, propositalmente, interfere na autonomia do professor”.

Conforme Batista (2003), esse novo tipo de material assume a função de *estruturar* o trabalho pedagógico em sala de aula para atender aos anseios de um novo tipo de professor emergente no novo contexto. Sendo assim, o LD passa a apresentar os conteúdos e as atividades para o ensino/aprendizagem organizados de acordo com o tempo escolar, o que tende a ser considerado não como um apoio ao ensino e ao aprendizado, mas como um material que *condiciona, orienta e organiza* a ação docente.

Dessa forma, o LD constitui-se como principal, se não o único instrumento de mediação utilizado pelo professor na apresentação dos conhecimentos científico e didático, tornando-se “(...) ainda que lamentavelmente – a principal fonte de informação impressa utilizada por parte significativa de alunos e professores brasileiros...” (Batista, 1999, p.531).

Para Britto (1998), o LD acaba por instituir a voz que fixa e norteia as ações do professor, a ponto de estabelecer a dinâmica do ensino, aula a aula, uma vez que, geralmente, traz o programa, a metodologia a ser adotada, as perguntas e as possíveis respostas de textos selecionados.

Avaliações como as citadas acima fizeram emergir, no ano de 2004, a partir da implantação do PNLEM/2005, uma política de avaliação, aprimoramento

e distribuição do LD para as escolas de ensino médio<sup>14</sup>, uma vez que esta modalidade de ensino, na maior parte da rede pública, ainda se encontrava carente de material de apoio para os alunos e para os professores.

Nesse contexto, emerge também o MP, que tende a ser considerado uma fonte de informação e de reflexão para o professor, visto que objetiva apresentar as orientações teórico-metodológicas que embasam o livro do aluno e contribuir para o desenvolvimento do trabalho do professor em sala de aula.

Vale ressaltar que a concepção de manual adotada neste trabalho difere-se da definição apresentada no PNLEM/2005 de Língua Portuguesa, que concebe o manual como um livro didático destinado ao aluno e disposto como um “roteiro de atividades de ensino/aprendizagem, concebidas e organizadas de acordo com uma determinada prática docente” e que por esse motivo traz “exercícios e atividades e tende a organizar-se por série” (PNLEM/2005, 2004, p.17), já, para nós, o MP é compreendido como o livro destinado ao professor.

Ao fazermos uma breve sondagem nos LD de ensino médio, percebemos que outras nomenclaturas são recorrentes para designar o termo MP, a exemplo de *assessoria pedagógica*, conforme presenciamos no MP2; *suplemento para o professor* (cf. Sarmiento & Tufano, 2004), *livro do professor* (cf. Takazaki, 2004), cujos objetivos, geralmente, são: a) fazer uma breve apresentação da obra; b) tecer comentários sobre a organização dos capítulos; c) propor algumas sugestões de atividades complementares; d) sugerir procedimentos metodológicos; e) indicar referências bibliográficas e; f) apresentar possibilidades de respostas às questões propostas no LD.

---

<sup>14</sup> Em contraponto com os LD do ensino fundamental, que contemplam um volume para cada série/ano, os LD de ensino médio são volumes único, o que tende a contribuir para a continuidade de carência para esta modalidade de ensino, já que o conteúdo de três séries/livros acaba sendo condensado em um único livro.

Desse modo, do ponto de vista da estrutura global, os MP analisados orientam-se por uma organização constitutiva do discurso de orientação pedagógica, pois apresentam os objetivos do LD, os pressupostos teóricos, a orientação metodológica e algumas sugestões de atividades que o professor poderá desenvolver em sala de aula.

No entanto, em alguns casos, esse material de apoio pedagógico se restringe a uma apresentação geral da obra e às respostas dos exercícios que compõem o livro do aluno (cf. Campedelli & Souza, 1998), desconsiderando, assim, sua função primordial de apoio teórico-metodológico ao professor.

De acordo com o guia de livros didáticos do PNLD/2008, o manual do professor é considerado a peça chave para o uso adequado do LD, devendo, ao menos, “explicitar a proposta didático-pedagógica que apresenta, descrever a organização interna da obra e orientar o docente em relação ao seu manejo”, sendo necessário, ainda, que “explicita seus fundamentos teóricos e que indique e discuta, no caso de exercícios e atividades, as respostas esperadas” (Guia do PNLD/2008, 2007, p.24), de modo a contribuir para que o LD cumpra sua função de formação pedagógica específica, apontando as mudanças ocorridas na área do saber, no que se refere ao que e como ensinar.

Marcuschi (2003, p.141), ao citar Gérard & Roegiers, ressalta que os manuais escolares, destinados ao professor ou ao aluno, “preenchem, essencialmente, em relação ao professor, funções de formação: o objetivo é o de contribuir como instrumentos que permitam aos professores um melhor desempenho do seu papel profissional no processo de ensino-aprendizagem”. Tais funções compreendem: “a) informação científica e geral; b) formação

pedagógica, ligada à disciplina; c) ajuda nas aprendizagens e na gestão das aulas; d) ajuda na avaliação das aquisições”.

Tendo em vista essa concepção destacada por Marcuschi, acreditamos que o MP, ao exercer a função de *formação do professor*, tende a caracterizar-se como um gênero que se encontra entre o discurso de divulgação científica e o de discurso de orientação pedagógica, uma vez que contempla subsídios, tanto teórico, quanto metodológico para a mudança de postura da prática docente em sala de aula.

Entretanto, ao considerarmos o *corpus* desta análise, verificamos que para o professor interagir com MP, faz-se necessário que ele se encontre inserido no processo de formação continuada. Vejamos o que dizem as professoras-informantes nos exemplos a seguir.

**Ex. 9**

P1- /.../ eu acredito que só seria possível este estudo em espiral se realmente /.../ a formação do professor de língua portuguesa fosse investida /.../ e que o professor seja um pesquisador não é... ele sempre esteja pesquisando e ampliando seus conhecimentos...porque eu acredito sinceramente...não é pra qualquer um ... não é dizendo assim... são pessoas incapazes... não vai dar porque se formou lá na década de 60 /.../ mas que existe muita gente /.../ não está capacitada e é incompetente... no bom sentido da palavra... ele não tem competência pra manipular e caminhar dentro desse espiral de conhecimentos dos gêneros textuais... então é necessário /.../ capacitação...formação contínua para se chegar a esse nível aqui /.../

(P1, II sessão de leitura)

**Ex.10**

P2 - /.../ eu só tô conhecendo isso porque passei recentemente /.../ por um mestrado como aluno especial /.../ por isso que eu estou antenada com essas idéias desse livro... mas minhas colegas... quando eu digo... gente esse livro é uma maravilha /.../ tu gostasse? Detesto... muito alta a linguagem /.../

(P2, entrevista)

Apesar de o MP ser visto como um instrumento que se presta à formação do professor, a partir das falas das professoras em “/.../ *então é necessário /.../ capacitação... formação contínua para se chegar a esse nível aqui /.../*” (ex: 9) e em “/.../ *eu só tô conhecendo isso porque passei recentemente /.../ por um*

*mestrado como aluno especial /.../*”, identificamos que as professoras reforçam a idéia de que a inserção do professor no processo de formação continuada é o que poderá ajudá-lo na compreensão do MP e de outros materiais que se prestam à atualização dos saberes docente, a exemplo dos PCN.

Conforme o PNLEM/2005 de Língua Portuguesa, o MP ou livro do professor, como assim o define, não deve ser uma cópia do livro do aluno com os exercícios resolvidos, mas deve ser antes de tudo, capaz de explicitar os objetivos e a fundamentação teórico-metodológica que nortearam a elaboração do LD e, para tanto, deve cumprir as seguintes funções:

- descrever a estrutura geral da obra, explicitando a articulação pretendida entre suas unidades e os objetivos específicos de cada uma delas;
- orientar, com formulações claras e precisas, os manejos pretendidos ou desejáveis do material em sala de aula;
- sugerir atividades complementares, como projetos, pesquisas, jogos, etc;
- fornecer respostas ou padrões de repostas para parte das atividades propostas aos alunos;
- discutir o processo de avaliação da aprendizagem e mesmo sugerir instrumentos, técnicas e atividades;
- informar e orientar o professor a respeito de conhecimentos atualizados ou especializados, indispensáveis à adequada compreensão de aspectos específicos de uma determinada atividade ou mesmo da proposta pedagógica do livro.

(PNLEM/2005 de Língua Portuguesa, 2004, p.12).

Considerando a escolha dos verbos feita pelo PNLEM para introduzir as funções a serem desempenhadas pelo MP (*descrever, orientar, sugerir, fornecer, informar*), somos conduzidos a crer que o MP pretende exercer a função de auto-formação do professor.

Como poderá ser visto mais adiante, nos MP analisados, há o cumprimento dessas funções apontadas pelo PNLEM, apenas em parte, pois nem sempre as informações e orientações teórico-metodológicas são claras e objetivas, a ponto de atingir sua finalidade para todos os professores, uma vez

que o entendimento e a possibilidade de execução dessas orientações dependerão da formação de cada docente.

## 2.2. O gênero textual manual do professor

De acordo com dicionários de Língua Portuguesa<sup>15</sup>, um manual poder ser compreendido como um pequeno livro que contém noções essenciais acerca de uma ciência ou de uma técnica, que traz de maneira resumida o indispensável de uma matéria, ao mesmo tempo em que pode tratar sobre um assunto especial. De forma ampla, poderia ser caracterizado como um guia que orienta sobre um determinado assunto ou ação.

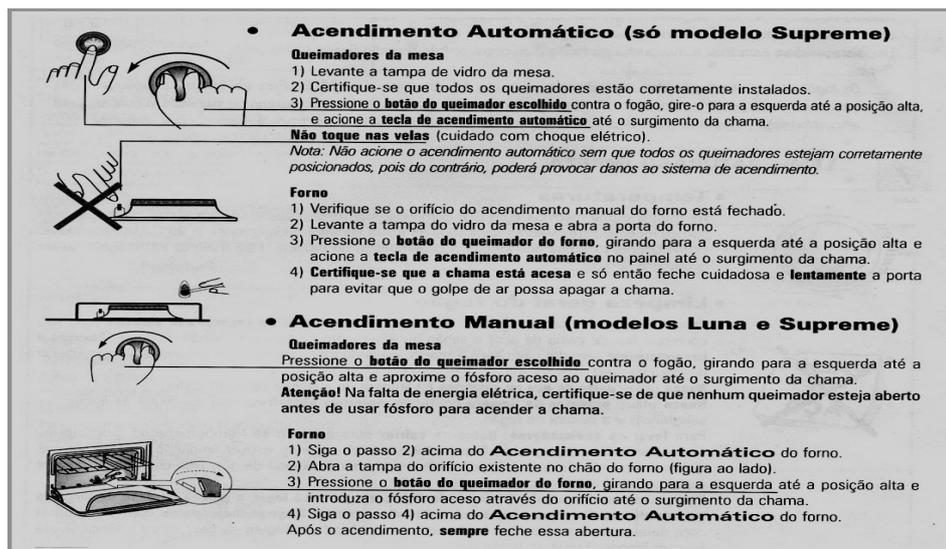
Um aspecto característico dos manuais, diz respeito ao uso de seqüências injuntivas<sup>16</sup>, visto que um de seus objetivos é conduzir o leitor a executar uma determinada ação. Para melhor compreendermos, observemos o exemplo a seguir retirado de um manual de instruções dos fogões *Dako*.

### Ex: 11

---

<sup>15</sup> Podemos citar: 1) NASCENTES, Antenor. *Dicionário da língua portuguesa da academia brasileira de letras*. Rio de Janeiro: Bloch Editores, 1988; 2) FERREIRA, Aurélio Buarque de Olanda. *Dicionário Aurélio escolar de língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.

<sup>16</sup> Segundo Adam, as *seqüências injuntivas* são “seqüências sustentadas por um **objetivo próprio** ou **autônomo**: o agente produtor visa a **fazer agir** o destinatário de um certo modo ou em uma determinada direção” (*apud* Bronckart, 2003,p.237).



Como se pode verificar no exemplo 11, a seqüência injuntiva se faz presente por meio do uso de verbos no imperativo afirmativo (*levante, certifique-se, pressione, gire-o, acione, verifique, abra, feche, siga, introduza*) e no imperativo negativo (*não toque, não acione*), de modo a indicar os passos que o leitor deverá seguir para que realize a ação proposta – acender o fogo. Desse modo, podemos caracterizá-lo como um texto do tipo instrucional/operacional, visto que procura dar instruções ao leitor sobre o modo como deve proceder para acender os queimadores de mesa e o forno dos modelos de fogão *Dako*, por meio dos acendimentos automático e manual.

Por ser um texto auto-explicativo, o fragmento do manual apresentado no exemplo 11, tende a ser compreendido por leitores no geral, sejam eles, donas de casa, chefes de cozinha, estudantes, visto que não exige conhecimento sobre o assunto em específico.

Características semelhantes ao que identificamos no exemplo 11 podem ser encontradas em diversos outros manuais, a saber, os manuais de jardinagem,

saúde, ética, direitos humanos, hidráulica, mecânica, operações financeiras, operações pedagógicas, dentre outros.

Semelhante a um manual de eletrodoméstico (ex. 11), o MP se pretende instrucional, visto que objetiva orientar ao professor sobre as ações de ensinar. Observemos os exemplos a seguir.

**Ex: 12**

Independentemente das opções didáticas da escola, os gêneros fazem parte de nossa realidade lingüística, cultural e social. Retirá-los de sua realidade concreta, transpô-los para o universo escolar e transformá-los em objetos de estudo exige observar o desenvolvimento global dos alunos em relação às suas capacidades de linguagem. E, além disso, exige proceder a uma seleção dos gêneros que mais interessam aos objetivos da escola e pensar numa progressão curricular e em seqüências didáticas que viabilizem aos alunos o contato, o estudo e a apropriação dos gêneros.

(MP1, p. 18)

**Ex: 13**

Não é necessário que o professor corrija *todas* as produções de texto. Como parte de um processo, a correção exclusivamente gramatical, que procura atender a uma exigência burocrática de atribuir nota, pode ser até negativa para o aluno que ainda está desenvolvendo sua capacidade de produção verbal escrita. É necessário que o professor avalie o processo pelo qual passa o aluno individualmente e a classe como um todo e interfira nesse processo, a fim de fazer os ajustes necessários.

(MP1, p.23)

**Ex: 14**

Sugerimos que o(a) professor(a) crie situações que levem o(a) aluno(a) a encarar a produção de textos como algo que extrapola o ambiente escolar (principalmente o das aulas de Língua Portuguesa), apresentando-a como uma atividade que se faz, ou se pode fazer, com competência o tempo todo, em situações do dia-a-dia.

(MP2, p.7)

**Ex: 15**

Em todo caso, é necessário atentar para o seguinte: o texto será sempre analisado como um todo, ou seja, o que se avalia é o produto final –

(MP2, p.10)

**Ex: 16**

Julgamos importante, também, comentar a importância do ponto de vista. O ponto de vista é a posição que escolhermos para melhor observar o ser ou o objeto que vamos descrever. No entanto, nas descrições, além da posição física, é fundamental a atitude, ou seja, a predisposição psicológica que temos com relação àquilo que vamos descrever. O ponto de vista (físico e psicológico) que adotarmos acabará determinando os recursos expressivos (vocabulário, figuras, tipo de frase) que utilizaremos na descrição.

(MP2, p.10)

Em virtude da pretensão instrucional que os MP visam estabelecer, podemos verificar nos exemplos de 12 a 16, que os divulgadores fazem uso de algumas expressões do tipo injuntivas como: *exige proceder/pensar* (ex. 12), *sugerimos* (ex. 14), *é necessário* (ex. 13 e 15), *julgamos importante* (ex. 16) e *não é necessário* (ex. 12), cujo objetivo parece ser o de *apresentar, ordenar e sugerir* algumas estratégias metodológicas possíveis de serem adotadas em sala de aula. Com isso, os MP parecem querer propiciar uma mudança de postura do professor-leitor com relação à maneira de se proceder ao ensino/aprendizagem da produção textual escrita. Mediante essa tentativa de mudança, os MP podem, num primeiro momento, configurar-se como um gênero de natureza pedagógica, visto que o foco está para as ações de caráter pedagógico.

Como podemos observar no exemplo 12, os produtores procuram alertar que, para utilizarmos os gêneros textuais como objeto de estudo, faz-se necessário que o professor-leitor proceda a uma seleção dos gêneros mais convenientes aos objetivos da escola, por meio de uma progressão curricular e de seqüências didáticas<sup>17</sup> adequadas. No entanto, não explicam como proceder a esse tipo de trabalho, prevalecendo assim, afirmações genéricas sobre o assunto.

No exemplo 14, notamos que os produtores procuram destacar a importância que há em se criar situações para que a produção de textos extrapole o ambiente escolar, mas sem haver uma preocupação em demonstrar a finalidade dessa estratégia para o desenvolvimento do processo de escrita do aluno, nem

---

<sup>17</sup> A *progressão curricular* pode ser vista como a organização temporal dos objetos de ensino e situações naturais complexas consideradas fontes de aprendizagem (Dolz & Schneuwly, 1996), sendo as *seqüências didáticas* vistas como um “conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero oral ou escrito” (Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2001).

mesmo em apresentar as etapas que o professor poderá seguir para que venha a desenvolver tal trabalho.

No que diz respeito aos exemplos 13 e 15, os produtores parecem se voltar para conduzir o professor-leitor a compreender que a avaliação deve ser vista como um processo, em que se deve priorizar não apenas o progresso individual do aluno, mas de todo o grupo, entretanto, como nos exemplos anteriores, não são evidenciados os objetivos, nem as etapas que o professor-leitor poderá adotar para proceder a avaliação das produções de texto dos alunos.

Por último, no exemplo 16, os produtores apontam para a necessidade em se trabalhar o ponto de vista, entretanto, ao invés de discriminar os procedimentos metodológicos a serem adotados pelo professor-leitor em sala de aula, apenas apresentam o contexto teórico.

Apesar de nos exemplos de 12 a 16 se falar em seleção de gêneros, progressão curricular, seqüências didáticas, avaliação, situações extra-escolar de produção de texto e a evidência atribuída ao ponto de vista, consideramos que o modo como as seqüências injuntivas aparecem nos MP, diferencia-se da forma apresentada no manual de fogão (ex. 11), pois neste os verbos tendem a priorizar a operacionalização de ações a serem seguidas, ao passo que naqueles os verbos parecem atribuir um caráter mais sugestivo, de modo que apenas apontam para o tipo de trabalho que o professor-leitor poderá proceder ao desenvolver uma atividade de produção de texto, sem demonstrar, passo a passo, os procedimentos que poderão ser seguidos a fim de se atingir ao objetivo proposto.

Desse modo, somos levados a entender que o MP só atenderá as suas funções caso o professor-leitor encontre-se inserido em um processo de formação continuada, uma vez que o MP tende a priorizar o resumo de teorias ligadas aos

estudos recentes da Lingüística, em detrimento da operacionalização de ações do ensinar.

Ao receber influência do contexto de produção, consideramos que o MP pode ser caracterizado como um gênero textual<sup>18</sup>, uma vez que assume uma forma relativamente estável (descrição geral da obra, sugestões de atividades e procedimentos metodológicos, indicação de referências bibliográficas, discussão teórica, possibilidades de respostas às questões propostas pelo livro do aluno), ao mesmo tempo em que considera três elementos básicos apontados por Bakhtin (2003) ao caracterizar um gênero textual, a saber: a) o *conteúdo temático* o qual enfoca as noções teóricas acerca da produção textual; b) o *estilo*, que nos MP parece priorizar uma linguagem direta na tentativa de interagir com o leitor e; c) a *estrutura composicional* que prioriza a descrição de conceitos lingüísticos e referências bibliográficas, em detrimento das ações metodológicas a serem desenvolvidas pelo professor-leitor em sala de aula.

Tendemos a caracterizar o MP como um gênero textual que ora apresenta características de um manual, visto que evidencia noções acerca de uma ciência (a Lingüística) e se pretende a instrução de ações escolar, ora como um gênero de divulgação científica, já que prioriza a divulgação de conceitos teórico-acadêmicos.

Diferente do manual de fogão apresentado no exemplo 11, cuja leitura se resume ao simples ato de seguir as instruções descritas, o MP não pode ser caracterizado como um gênero textual autônomo, uma vez que sua leitura está associada ao ato de elaborar idéias e pensar as ações a partir dessas idéias, de modo a resultar no processo de ensino-aprendizagem.

---

<sup>18</sup> Embora Bakhtin (*op.cit*) tenha denominado *gênero discursivo*, adotamos, neste trabalho, a terminologia “gênero textual”.

Sendo assim, o MP possui uma natureza diferente dos demais manuais, pois ao priorizar a construção de saberes, e não a simples operacionalização e execução de ações, supõe um sujeito-leitor que se encontre inserido no contexto discursivo, capaz de atribuir uma resposta, visto possuir uma atitude responsiva ativa que, de acordo com Bakhtin (2003) refere-se à compreensão da significação e ao mesmo tempo a participação na comunicação, de modo que o ouvinte passe a ocupar a posição de locutor.

Segundo Bakhtin (*op.cit.*), qualquer enunciado verbal, falado ou escrito, quando proferido ou realizado, espera-se uma ação conclusiva do outro. Para ele, o primeiro e mais importante *critério de conclusibilidade* do enunciado é a possibilidade de “responder a ele”, de ocupar assim uma atitude responsiva ativa.

Conforme ressalta Bakhtin (*op.cit.*), o falante está determinado por uma compreensão ativamente responsiva, de modo a não esperar uma atitude passiva do ouvinte, a ponto de apenas dublar o seu pensamento, mas uma resposta que envolva uma participação, uma objeção, uma aceitação ou uma execução de uma ação por parte do ouvinte.

Nesse sentido, o produtor do manual de fogão (ex.11) parece esperar um sujeito-leitor capaz de executar os procedimentos apresentados para acender ao fogo, ao passo que os produtores dos MP tendem a considerar um sujeito-leitor, cuja atitude responsiva seja a de (re)construir os conhecimentos lingüísticos apresentados nos MP.

De acordo com a análise da leitura que as professoras informantes realizaram dos MP, percebemos que essa atitude responsiva parece ocorrer tanto de maneira ativa, visto que P1 procura estabelecer uma relação da teoria lida no MP1 com sua prática pedagógico-acadêmica, ao passo que P2 tende a “dublar” a

voz dos autores de modo a estabelecer uma atitude passiva frente conteúdo lido, conforme podemos verificar nos exemplos a seguir.

**Ex: 17**

“Schneuwly compreende o gênero textual como uma ferramenta, isto é, um instrumento com o qual é possível exercer uma ação lingüística sobre a realidade” isso aí é CONSTATADO em sala de aula ... é uma ferramenta ((em que sentido?)) ferramenta de atuar sobre a realidade... diante da realidade como cidadão... ora se o aluno... o professor... cidadão ele não sabe atuar... não sabe escrever... dominar aquele gênero textual... como é que ele vai se expressar? Eu tenho um aluno que precisa fazer um requerimento... um depoimento por escrito... como ele vai se posicionar socialmente? Então é uma ferramenta pra esse posicionamento /.../ essa ação lingüística sobre a realidade pra ele agir de uma determinada maneira tem que dominar o gênero... quantos profissionais não se eliminam... não se deram bem em sua profissão porque não dominam os gêneros textuais /.../

(P1, I sessão de leitura)

**Ex: 18**

“Caso a escola não disponha de uma sala que possa ser transformada em oficina, as salas de aula normais podem ser adaptadas para proporcionar um ambiente estimulador para a leitura e a produção de textos”... bem... então ... o autor... os autores no fim eles propõem né que criemos /.../ um ambiente diferente do comum... nós infelizmente... a escola /.../ não dispomos de um ambiente físico adequado /.../ então pra você diversificar no dia-a-dia da sala de aula... é necessário que a escola tenha realmente um projeto político pedagógico... não é... que intervém em todas as disciplinas... com todos os professores... nós procuramos isso... procuramos através de projetos interdisciplinares... eu trabalho com os professores de história geralmente... geografia... língua inglesa /.../ a agente sempre tenta articular determinados projetos que tirem o aluno de sala de aula /.../

(P1, IV sessão de leitura)

**Ex: 19**

“Assim, entendemos que o ensino de gramática não pode ser abandonado e mais, que deve ser visto como um suporte da comunicação escrita /.../ o tratamento dado ao estudo gramatical, portanto, deve ser essencialmente funcional” /.../ a gente tem que mostrar pra eles ((referindo-se aos alunos))... que eles precisam dessas coisas aí... da gramática... pra poder formar o pensamento /.../ ((o que você entende por funcional?)) deve ser a funcionalidade... deve ser o porquê que eu vou usar aquilo... se eu for estudar carta de leitor então é a função... futuramente ela vai precisar daquilo... é precisando que o aluno aprende ((e se for estudar oração coordenada ou subordinada a partir da carta?)) exatamente ((a função seria como? O que?)) a função... isso aí... agora me pegou ((por exemplo... diz aqui que deve trabalhar acentuação gráfica... orações subordinada... coordenada... sem esquecer o texto... tem que trabalhar com o texto)) exatamente... não é isso... porque tudo que a gente aprende na gramática é para que no fim... pra você saber construir um texto... não é? a funcionalidade é pra você... se você precisar fazer uma... um bilhete pra seu amigo...você vai precisar das orações coordenadas... ou vai precisar do “se”... do “que”... do “porque”... do “onde”... não é? então a gramática está /.../ ela não pode ser solta... ela tem que ta engajada dentro do texto... que as palavras não são soltas... não é?... tem que ta coerentes /.../

(P2, I sessão de leitura)

**Ex: 20**

“a produção de textos deve ser significativa /.../ É fundamental discutir a adequação da linguagem em função do interlocutor, do gênero e do suporte”. A gente tem que levar o aluno a ver isso... não é? a produção de textos deve ser significativa... não é à toa que a gente vai mandar o aluno fazer uma redação... caiu da moda esse negócio de dizer... fale sobre ah...ah... a fazenda da vovó... e se o aluno não tiver uma fazenda... e se esse aluno não tiver nem vô... como é que ele vai falar? Então o texto tem que ter significação... o aluno tem que tá escrevendo... tem que saber por que vai escrever... pra quem... quem vai ser seu interlocutor... em que situação vai ser escrito aquilo e para quem e o suporte e o gênero também... então tudo isso é preciso pensar ((então como é que o professor poderia elaborar uma proposta de redação que tivesse dentro desses parâmetros? /.../ )) /.../ agora você trabalha o tema... se eu quero falar sobre fazenda /.../ então eu tenho que fazer no mínimo /.../ porque ninguém escreve sobre o que não conhece... então no mínimo tenho que trazer uma variedade de texto /.../ eles vão ter a capacidade de formar opinião e argumentar sobre o tema /.../ ((mas a proposta... você elaboraria como? /.../ diz aí... tem que tá adequado a um interlocutor... um gêneros e um suporte?)) ah sim... ai no caso ... o tema... então eu teria que dizer em que gênero vou querer /.../ essa redação... uma dissertação... ou então no gênero... no gênero publicitário /.../ ((/.../ você pode ...eh... por exemplo... pedir que ele escreva uma carta)) ah... exatamente... é o que eu to fazendo agora /.../ eu to falando sobre desemprego /.../ eu to fazendo agora uma seqüência didática de cartas de leitor... então eu já dei as partes do que é uma carta de leitor... aí já trouxe vários textos /.../ tudo relacionado... então agora escolhi um gênero... carta de leitor /.../ <sup>19</sup>

(P2, I sessão de leitura )

Por meio dos exemplos de 17 a 20, percebemos que o contexto discursivo exerce um importante papel na maneira como o sujeito-leitor participa da comunicação.

Por P1 ser uma professora que se encontra inserida no processo de formação continuada, ao mesmo tempo em que leciona em uma escola que possui o Projeto Político Pedagógico, sua tendência, ao deparar-se com as propostas teórico-metodológicas do MP, é logo relacioná-las à sua experiência acadêmico-escolar.

No exemplo 17, ao ser questionada sobre o termo *ferramenta* utilizado por Schneuwly para definir *gênero textual*, P1 num primeiro momento parece “dublar” a voz do autor quando repete que “é uma ferramenta /.../ ferramenta de atuar

<sup>19</sup> Essa seqüência didática citada pela professora recebe influência direta do curso de formação continuada do qual participava no período da coleta dos dados, a saber, o Prolicen.

*sobre a realidade /.../*”, mas em seguida procura demonstrar que o gênero textual pode ser visto como uma ferramenta quando necessitamos produzir um requerimento ou um depoimento em uma determinada situação social.

No exemplo 18, sem a interferência da pesquisadora, P1 procura explicar que apesar da escola não dispor de um espaço físico adequado para realizar as oficinas de leitura e escrita, a escola prioriza um trabalho por meio de projetos interdisciplinares como forma de permitir que as atividades de leitura e escrita não se restrinjam à sala de aula.

Diferente de P1, P2 por ter passado alguns anos afastada do processo de formação continuada tende a demonstrar uma compreensão passiva durante a leitura do MP, necessitando muitas vezes de interferência da pesquisadora durante esse processo, a fim de conduzir P2 a refletir sobre o assunto em pauta e assim não permanecer na mera dublagem do que os autores expunham.

Para tanto, no exemplo 19, ao se destacar a funcionalidade da gramática para a produção textual escrita, fez-se necessário que a pesquisadora interferisse quatro vezes a fim de que P2 obtivesse uma breve compreensão do que vem a ser a funcionalidade gramatical.

Dificuldade semelhante ocorre no exemplo 20, pois ao criticar o modo como, geralmente, os professores solicitavam uma produção textual ao aluno (*/.../ caiu da moda esse negócio de dizer fale sobre a fazenda da vovó /.../*) P2 é questionada sobre a maneira como elaboraria uma proposta de produção textual na perspectiva dos gêneros textuais, no entanto, nos dois momentos em que responde, acaba demonstrando certa insegurança (*/.../ agora você trabalha o tema... se eu quero falar sobre fazenda /.../; /.../ ah sim... ai no caso ... o tema... então eu teria que dizer em que gênero vou querer /.../ essa redação... uma*

*dissertação... ou então no gênero... no gênero publicitário*). Mediante esses fragmentos, percebemos que P2 parece fazer confusão entre o trabalho com a tipologia textual e com os gêneros textuais.

Vale salientar que, por P2 participar do Prolicen acaba recebendo influência das leituras teóricas e das propostas de atividades realizadas nesse, o que contribui para P2 fazer uso de termos que não se encontram no MP2 (a saber, gênero textual, seqüência didática), mas que agora pertencem ao seu contexto discursivo.

Presenciamos esse aspecto ainda no exemplo 20, quando P2 destaca o tipo de trabalho que está desenvolvendo a partir de cartas de leitor (*/.../ eu tô falando sobre desemprego /.../ eu tô fazendo agora uma seqüência didática de cartas de leitor... então eu já dei as partes do que é uma carta de leitor... aí já trouxe vários textos /.../ tudo relacionado... então agora escolhi um gênero... carta de leitor /.../*). Essa seqüência citada por P2 remete a mesma trabalhada no Prolicen.

Diante disto e tendo em vista o objetivo de atender às exigências do contexto discursivo em que os MP são produzidos, bem como à atitude responsiva ativa almejada pelos produtores dos MP com relação ao professor-leitor, os autores priorizam o uso de estratégias lingüístico-discursivas que nos conduzem a caracterizar o MP como um gênero de divulgação científica, conforme poderemos verificar no tópico seguinte.

### **2.3. Estratégias de construção da textualidade dos manuais do professor de Língua Portuguesa**

Uma vez interessados em identificar as estratégias ativadas para a construção da textualidade do MP, de modo a caracterizá-lo como gênero próprio do discurso de divulgação científica, convém discutirmos a concepção de divulgação científica, ao mesmo tempo em que procedemos a análise dos MP.

De um modo geral, os estudiosos (entre eles, Leibrunder, 2001; Rafael, 2001; Zamboni, 2001; Zamponi, 2005;) tendem a considerar a divulgação científica como uma difusão do conhecimento produzido pelo campo científico, sendo vista como uma atividade de formulação de um novo discurso que emerge a partir da articulação do discurso-fonte, o científico, com a variedade de conhecimentos acumulados pelo divulgador.

De acordo com os estudos realizados, o discurso de divulgação científica teve início da segunda metade do século XIX, cujo objetivo inicial era o de levar ao público em geral os avanços que ocorriam nas instâncias científicas. Na sua origem, os autores/divulgadores desse discurso eram os jornalistas, sendo os jornais e revistas considerados os principais meios de divulgação. Com a expansão da noção de divulgação científica, esse discurso é submetido a diferentes condições de produção que consideram as restrições dos divulgadores, do público-leitor e do suporte de divulgação.

O discurso de divulgação científica é conhecido no francês como *vulgarisation scientifique*, no inglês, *popularization* ou *science journalism*, em espanhol, *periodismo científico*. Já em português, empregam-se os termos divulgação, popularização e vulgarização científica. O termo aqui adotado será o

de divulgação científica, o que, segundo Zamboni (2001) é mais corrente no meio acadêmico, o que não impede de uma vez ou outra aparecer o termo popularização como equivalente.

Zamboni toma como ponto de partida o quadro conceitual de Bueno que se desdobra nas espécies: divulgação científica e jornalismo científico e ressalta que o conceito de difusão, concebido de uma maneira ampla, engloba a difusão para especialistas e a difusão para o público em geral, que Bueno tratará, respectivamente, como disseminação científica e divulgação científica.

Segundo Bueno (*apud*, Zamboni, 2001), a disseminação científica pode se dar por dois níveis. Na disseminação intrapares, as informações circulam entre os especialistas de uma mesma área ou áreas afins, como é o caso das revistas especializadas e das reuniões científicas que têm um público especializado, um conteúdo específico e um código fechado. Já na disseminação extrapares, não há um público especializado, podendo interessar a diferentes especialistas. Nos MP analisados, apesar de predominar a divulgação científica, acreditamos que pode ocorrer a disseminação científica no nível intrapares, visto que há um público especializado (o professor), um conteúdo específico (os conceitos e procedimentos metodológicos giram em torno dos aspectos relacionados ao ensino da produção textual escrita), bem como um código fechado (as escolhas lingüístico-discursivas priorizam um leitor da área).

Ao tomar o termo popularização da ciência, Zamponi (2005) considera esse discurso como um gênero por constituir-se de estruturas textuais e de propriedades do contexto comunicativo, de modo a não ser compreendido como uma simples “tradução” do conhecimento especializado, mas como um “processo

de recontextualização desse conhecimento” (*op.cit*, p. 178), uma vez que produzir um texto de popularização da ciência significa

*recontextualizar* uma fonte de modo que ela seja compreensível e relevante para diferentes tipos de ouvintes/leitores, em um contexto que, embora previsível, difere do contexto da fonte original. (...) se no discurso científico especializado quem fala é o cientista, (...) no discurso de popularização da ciência, em geral, quem fala é uma espécie de “mediador” (...) a quem é dado o papel de divulgador do conhecimento científico para o público em geral (*op.cit*, p. 178-9).

Sendo assim, construir um texto de divulgação científica significa recontextualizar, por meio de estratégias textual-discursivas, o texto fonte, de modo a torná-lo mais compreensível para os diferentes tipos de leitores que embora se encontrem em um contexto previsível, difere-se do contexto do discurso-fonte.

Para Leibruder (2001), a característica essencial para definir o modo como o divulgador irá elaborar o seu discurso diz respeito ao contexto discursivo, o qual considera o suporte de divulgação e o interlocutor pretendido para o gênero. Nesse sentido, ao elaborarem os MP os produtores parecem considerar esses aspectos, visto que procuraram atender, mesmo que de modo superficial, as funções descritas pelo PNLEM/2005 para o MP, bem como se preocuparam em fazer uso de uma linguagem intermediária que atendesse aos anseios, tanto de professores que dão mais ênfase às sugestões de ações escolar-metodológica, quanto de professores que priorizam as referências acadêmico-teóricas.

Compartilhando com visão de Leibruder, Zamponi (2005) retoma os estudos de Calsamiglia e Van Dijk nos quais destacam que

a popularização em geral e na imprensa em particular não é originalmente caracterizada por estruturas textuais específicas, mas por propriedades do

contexto comunicativo: os participantes e os papéis dos participantes, como as fontes científicas, jornalísticas especializados, público em geral; seus respectivos objetivos, crenças e conhecimento; e a relevância desse conhecimento na vida cotidiana dos cidadãos. (*apud*, Zamponi, op.cit, p. 179)

Dentre as propriedades do contexto comunicativo, o interlocutor/público-alvo passa a ser considerado pelo divulgador como um dos principais aspectos para definir o processo de difusão do saber científico, de modo que as estratégias textuais utilizadas remetem a um leitor empírico genérico, que na concepção de Zamponi, antes de ser empírico refere-se ao

conjunto de indivíduos concretos que desempenharão o papel de interlocutor, o público genérico é uma espécie de imagem a qual o produtor de texto deve atribuir determinada competência lingüística e enciclopédica, que variará de acordo com o gênero discursivo. (2005, p.177)

No caso dos MP analisados, a imagem que os produtores de texto/divulgadores atribuem ao público genérico parece ser a de um leitor, cujas competências lingüística e enciclopédica remetem, ora a um professor-leitor que se encontra inserido no contexto das mudanças teórico-metodológicas do ensino de língua (exemplos 21 e 22), ora a um professor-leitor que não possuem conhecimento das novas teorias lingüísticas relacionadas ao ensino da produção textual escrita (exemplos 23, 24 e 25). Vejamos os exemplos a seguir.

#### Ex. 21

Mikhail Bakhtin — pesquisador russo que, no início do século XX, se dedicou aos estudos da linguagem e da literatura — foi o primeiro a empregar a palavra *gênero* com um sentido mais amplo, referindo-se também aos *tipos textuais* que empregamos nas situações cotidianas de comunicação.

Segundo Bakhtin, todos os textos que produzimos, orais ou escritos, apresentam um conjunto de características relativamente estáveis, tenhamos ou não consciência delas. Essas características configuram diferentes *tipos* ou *gêneros textuais*, que podem ser identificados por três aspectos básicos coexistentes: o assunto, a estrutura e o estilo (procedimentos recorrentes de linguagem).

(MP1, p.16)

**Ex. 22**

Bernard Schneuwly, ao lado de Joaquim Dolz, Auguste Pasquier, Sylvie Haller e outros, é um dos pesquisadores do grupo de Genebra que vem desenvolvendo estudos a respeito do ensino da escrita a partir dos gêneros.

Schneuwly compreende o gênero textual como uma *ferramenta*, isto é, um instrumento com o qual é possível exercer uma *ação lingüística* sobre a realidade. Para ele, o uso de uma ferramenta resulta em dois efeitos diferentes de aprendizagem: por um lado, amplia as capacidades individuais do usuário; por outro, amplia seu conhecimento a respeito do objeto sobre o qual a ferramenta é utilizada. Por exemplo, ao utilizarmos um machado, aprendemos não apenas como utilizá-lo cada vez melhor, mas também passamos a saber mais sobre a dureza de cada tipo de madeira.

(MP1 p. 16-7)

**Ex. 23**

(...) “A matéria lingüística é apenas uma parte do enunciado; existe também uma outra parte, não-verbal, que corresponde ao contexto da enunciação” (Brandão, Helena H. Nagamine, *Introdução à análise do discurso*. Campinas: Editora da Unicamp, 1997. p. 9).  
(...)

(MP2, p. 8)

**Ex. 24**

“O sentido fundamental da ação avaliativa é o movimento, a transformação. Os pesquisadores muitas vezes se satisfazem com a descoberta do mundo, mas a tarefa do avaliador é a de torná-lo melhor. O que implica num processo de interação educador e educando, num engajamento pessoal a que nenhum educador pode se furtar [...]”

HOFFMANN, Jussara. *Avaliação: mito & desafio*. Porto Alegre: Educação & Realidade, 1994. p. 110.

(MP2, p.8)

**Ex. 25**

Observe o que afirma a estudiosa da linguagem Ingedore G. Villaça Koch sobre o ato de persuadir:

“Enquanto o ato de convencer se dirige unicamente à razão, através de um raciocínio estritamente lógico e por meio de provas objetivas, sendo, assim, capaz de atingir um ‘auditório universal’, possuindo caráter puramente demonstrativo e atemporal (as conclusões decorrem naturalmente das premissas, como ocorre no raciocínio matemático), o ato de persuadir, por sua vez, procura atingir a vontade, o sentimento do(s) interlocutor(es), por meio de argumentos plausíveis ou verossímeis e tem caráter ideológico, subjetivo, temporal, dirigindo-se, pois, a um ‘auditório particular’: o primeiro conduz a certezas, ao passo que o segundo leva a inferências que podem levar esse auditório – ou parte dele – à adesão aos argumentos apresentados.”

KÖCH, Ingedore G. Villaça. *Argumentação e linguagem*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1996. p. 20.

(MP2, p.13)

Nos exemplos 21 e 22 retirados do MP1, por meio de paráfrases, os divulgadores retomam Bakhtin e Schneuwly, sem especificar as obras referenciais que constituem a formulação do discurso sobre os gêneros que são,

respectivamente, *Estética da criação verbal* (2003) e *Gêneros orais e escritos na escola* (2004). Apesar de estas referências constarem na bibliografia do MP, nas paráfrases não há uma sinalização, a exemplo do ano de publicação das obras, para que o leitor possa identificar sobre quais obras os divulgadores estão se referindo. Desse modo, eles parecem considerar o professor um leitor competente, capaz de recontextualizar os saberes apresentados e, assim, (re)construir seus referentes identificando as obras as quais os divulgadores estão se referindo.

Tal aspecto vem a corroborar com a concepção de Zamponi (2005), de que o gênero de popularização da ciência caracteriza-se mais pelas propriedades do contexto comunicativo, do que pelas estruturas textuais, pois, como se observa, para o professor recorrer a essas bases teóricas terá que fazer uso de seu conhecimento extralingüístico sobre as fontes teórico-científicas, já que as obras não foram referenciadas dentro do texto.

Quanto aos exemplos de 23 a 25 retirados do MP2, presenciemos certa preocupação dos divulgadores em indicar as obras e até mesmo as páginas de onde retiraram as informações. Isso nos leva a crer que eles, nesse momento, consideram o professor-leitor como alguém que não se encontra inserido no contexto das mudanças apontadas para o ensino de língua, visto que tendem a se preocupar em discriminar as fontes as quais o professor-leitor poderá recorrer, caso necessite se aprofundar sobre as informações presentes.

Conforme Leibrunder (2001), Zamboni (2001) e Zamponi (2005), uma característica recorrente no discurso de divulgação científica diz respeito à *busca de credibilidade*. Nos MP analisados, na busca de uma legitimação sobre o que está sendo apresentado ao professor-leitor, presenciemos uma forte ancoragem

autoral, são vozes de especialistas que desenvolvem estudos sobre a língua/linguagem, tais como, Mikhail Bakhtin (ex. 21), Helena Brandão (ex. 23) e Ingedore Koch (ex. 25), bem como especialistas que abordam a questão do ensino da produção textual escrita, a exemplo de Schneuwly e Dolz (ex. 22), ou ainda sobre a concepção de avaliação, Jussara Hoffmann (ex. 24).

Ao se inserir as falas de especialistas no discurso popularizado, o divulgador parece revelar a necessidade de conferir autoridade e credibilidade ao seu discurso, uma vez que procura não se distanciar muito do discurso científico, já que este se insere numa crença social de veracidade e confiabilidade.

Como destaca Zamboni (2001, p.104), as inserções das “falas especializadas” seguem um parâmetro de entrada que contém o nome do especialista, o vínculo a que pertence (instituição), a filiação a associações ou sociedades de pesquisa e a relevância para o assunto em questão. Observemos os exemplos.

**Ex. 26**

Mikhail Bakhtin — pesquisador russo que, no início do século XX, se dedicou aos estudos da linguagem e da literatura — foi o primeiro a empregar a palavra *gênero* com um sentido mais amplo, referindo-se também aos *tipos textuais* que empregamos nas situações cotidianas de comunicação.

(MP1, p. 16)

**Ex. 27**

Bernard Schneuwly, ao lado de Joaquim Dolz, Auguste Pasquier, Sylvie Haller e outros, é um dos pesquisadores do grupo de Genebra que vem desenvolvendo estudos a respeito do ensino da escrita a partir dos gêneros.

(MP1, p. 16)

Nos exemplos 26 e 27, observamos que há uma preocupação em demonstrar a importância de Bakhtin e de Schneuwly e a relação destes

estudiosos para a compreensão da definição dos gêneros textuais e da utilização desses enquanto proposta metodológica para o ensino da escrita.

Outro aspecto a ser destacado nos gêneros de divulgação científica, diz respeito à troca de enunciadores. Na visão de Zamboni essa “troca de enunciadores está a serviço do intuito argumentativo de ‘fazer crer’ pela força da elocução oficial dos detentores de um saber institucionalizado” (p.106). No entanto, ressaltamos que essa troca de falas no discurso de divulgação científica, muitas vezes pode remeter a um discurso já popularizado, pois, não raro, são “falas” que coincidem com asserções já difundidas no contexto social.

Tomando por base os estudiosos aqui citados, mais especificamente Zamboni (2001) e Leibrunder (2001), podemos destacar, além da *busca de credibilidade*, outras cinco categorias de análise recorrentes nos MP, que se configuram como características do discurso de divulgação científica, e que vêm orientar para uma melhor compreensão da análise do *corpus*, a saber, *apelo inicial à leitura*, *boxes*, *exemplificação*, *definição* e *nomeação*.

Segundo Marinho (2001), um dos elementos que permite explicitar a concepção que orienta o processo de produção de um texto é a sua forma de organização. Tal aspecto deve ser considerado, pois, ao fazermos uma breve análise dos MP, percebemos que as estratégias textuais utilizadas na organização dos mesmos tendem a seguir uma estrutura característica do discurso de divulgação da ciência, a iniciar pelos títulos e subtítulos dos sumários e de cada seção, em que os divulgadores fazem uso de recursos, a exemplo das interrogativas diretas, para chamar a atenção do professor-leitor, uma vez que remetem a prováveis dúvidas que pode vir a existir no contexto da prática docente.

Desse modo, destacamos como primeira característica recorrente no discurso de divulgação científica o *apelo inicial à leitura*. Nos MP analisados, de acordo com a ênfase atribuída a partir dos sumários, o professor-leitor já pode perceber as prioridades com relação à seleção de informações e ao modo como supostamente devem ser lidos.

Com o objetivo de instigar a curiosidade e o gosto pela leitura, tanto do professor-leitor, que já possui conhecimento a respeito das novas práticas de ensino de língua, quanto daquele que não possui, mas que busca “soluções”, “inovações” para sua prática docente, os divulgadores tendem a priorizar o uso de duas estratégias básicas: seleção de informações que remetem às novas orientações teórico-metodológicas para o ensino e uso de interrogativas diretas. Vejamos os exemplos a seguir que correspondem aos sumários dos MP analisados.

Ex. 28

<b>Sumário</b>	
Introdução .....	3
Metodologia .....	3
Literatura .....	4
Sugestões de leitura extraclasse .....	4
Produção de texto .....	16
O que são gêneros? .....	16
Outros procedimentos didáticos .....	20
Avaliação da produção de texto .....	22
O jornal na sala de aula .....	23
Uma experiência com jornal .....	23

(Fragmento do sumário do MP1)

Ex. 29

# Sumário

**Gramática, leitura e produção de textos, 6**  
**Um novo enfoque para o ensino de gramática e produção de textos, 6**  
**Os textos e o nosso cotidiano, 7**  
**Contexto e níveis de linguagem, 7**  
**A avaliação dos textos produzidos, 8**  
 Como avaliar?, 9  
 O que avaliar?, 9  
 O que priorizar na avaliação, 9  
 Socialização da produção e crescimento: uma sugestão de trabalho, 9  
 Avaliar trabalho por trabalho ou o conjunto?, 10  
 A produção de textos nos vestibulares e concursos, 10  
**Sugestões de trabalho com textos, 10**  
 O texto descritivo, 10  
*A gramática da descrição, 11*  
*Descrição técnica e descrição de processo, 11*  
 O texto narrativo, 11  
*Narração e narratividade, 12*  
 Tipos de discurso, 12  
 O texto argumentativo, 12  
 Persuasão e propaganda, 13

(Fragmento do sumário do MP2)

Como podemos observar nos exemplos 28 e 29, a partir do modo como os divulgadores selecionam os tópicos que constituem os sumários, percebemos que são priorizadas informações que refletem as novas concepções de ensino de língua divulgadas pela academia e oficializadas pelos PCN, tais como, o ensino de produção de texto a partir de gêneros e o ensino de gramática numa perspectiva enunciativa, ao mesmo tempo em que ressaltam aspectos relacionados ao processo de avaliação, bem como o trabalho com questões de concursos, de vestibulares e do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Além da seleção de informações, outra estratégia textual que contribui para o apelo inicial à leitura dos MP, diz respeito ao uso das interrogativas diretas presentes, não apenas nos sumários, mas nos próprios títulos e subtítulos, ou mesmo no decorrer do texto, cujo objetivo parece ser o de conduzir o professor à leitura dos MP, de modo que venha a adquirir respostas para as prováveis dúvidas recorrentes em seu contexto escolar.

Para tanto, fazem uso de termos e questões que parecem chamar a atenção do professor para duas necessidades básicas de sua prática de sala de aula. A primeira, diz respeito ao referencial teórico que embasa o LD (no exemplo 28, *o que são gêneros?*), enquanto a segunda, remete as contribuições metodológicas que os MP apresentam como relevantes para a sala de aula (no exemplo 29, *como avaliar?, o que avaliar?, o que priorizar na avaliação?, avaliar trabalho por trabalho ou o conjunto?*).

O uso de interrogativas diretas pode ser considerado como um recurso de interlocução direta com o leitor (Zamboni, 2001), em que por meio de perguntas apreciativas ou de perguntas temáticas, semelhantes à retórica didática, apresenta-se indagações no decorrer do texto com o intuito de conduzir o leitor ao raciocínio desejado.

Podemos dizer que os recursos utilizados para esse apelo inicial à leitura podem influenciar o professor-leitor no momento da escolha do LD, conforme verificamos nas falas das informantes durante a realização das entrevistas.

**Ex: 30**

P – qual foi o critério que vocês utilizaram para a escolha desse livro?

P1- /.../ esse livro nós escolhemos pela linha de trabalho... pelos autores... pelo material que eles trazem /.../ já conhecido entre alguns professores... é um material que a gente trabalha na universidade /.../ na especialização a gente tinha trabalhado /.../ inclusive tem um texto aqui no manual que nós analisamos em sala de aula... ((referindo-se a Universidade)) esse sobre gêneros /.../

trabalhamos na linha da análise do discurso... então isso chamou muita atenção /.../ pela fundamentação teórica.

P2- /.../ a gente nem olhou o manual... a gente olhou por aí... por dentro... por dentro dele mesmo.... não foi outro /.../ pelo índice... pelos textos que ele tem... mas assim... a questão da gente /.../ vamos escolher esse livro porque ele tem muitos gêneros textuais... não teve nada disso... a gente escolheu porque a gente achou... pra vista dos outros ele tava melhor ((o que é que ele tem de melhor?)) /.../ na hora a gente viu essa parte /.../ da dissertação /.../ a parte da produção textual... mesmo sem ter essas idéias que agora eu tenho do mestrado... porque muitos aqui não têm nem idéia ainda de gêneros /.../ foi mais uma dica minha /.../

Tomando por base o exemplo 30, percebemos que os recursos utilizados pelos divulgadores, tais como a presença de um referencial teórico atualizado, bem como a apresentação de estratégias metodológicas atualizadas, tendem a influenciar na valorização que o professor dará ao MP no momento da leitura.

Segundo P1, o motivo pelo qual escolheu o LD *Português: linguagens de Cereja e Magalhães* foi o fato de esse adotar uma linha teórica conhecida e trabalhada entre os professores da escola onde lecionava, a partir da participação dos mesmos no curso de Especialização (*/.../ esse livro nós escolhemos pela linha de trabalho /.../ na especialização a gente tinha trabalhado /.../ inclusive tem um texto aqui no manual que nós analisamos em sala de aula... ((referindo-se a Universidade)) /.../*).

Já P2, apesar de afirmar que não leu o MP durante a escolha do LD (*/.../ a gente nem olhou o manual/.../*) destaca que o índice e os textos presentes no LD *Português: de olho no mundo do trabalho* de Terra e Nicola contribuíram para a escolha (*/.../ a gente olhou /.../ por dentro dele mesmo /.../ pelo índice... pelos textos que ele tem/.../*), considerando a parte de produção textual como a melhor apresentada (*/.../ na hora que a gente viu essa parte /.../ da dissertação /.../ da produção textual/.../*).

Por meio das falas das professoras informantes, no exemplo 30, percebemos a necessidade que há de nossos professores darem continuidade a sua formação acadêmica, seja por meio de cursos de pós-graduação ou por meio de cursos de extensão, visto que a escolha do LD se deu em face da presença de textos que retratavam os aspectos teóricos e metodológicos condizentes com o conhecimento que adquiriram nos cursos de formação dos quais participavam.

Por P1 ter permanecido inserida no processo de formação após o término do curso de graduação, acabou considerando a linha teórico-metodológica dos gêneros textuais, ao passo que P2 por ter passado dezoito anos afastada do processo de formação docente, tende a considerar uma perspectiva teórico-metodológica para o ensino da produção textual mais tradicional vinculada à tipologia textual, para tanto diz ter adotado o LD de Terra e Nicola já que mesmo prioriza a dissertação (*.../ na hora a gente viu essa parte /.../ da dissertação /.../ a parte da produção textual...*).

Vale ressaltar que, apesar de os dois MP adotarem uma orientação teórico-metodológica de ensino da produção escrita que prioriza a adoção dos gêneros textuais, há uma significativa diferença com relação ao modo como os mesmos dispõem as informações. Diferenças que vão desde a estrutura composicional dos MP, até a maneira como o conteúdo teórico-metodológico é disposto.

Observa-se que no que se refere ao conteúdo relacionado ao ensino de língua, enquanto o MP1 traz as informações sobre o trabalho com a leitura, a produção de texto e a gramática em seções separadas, no MP2 estas informações encontram-se inseridas em uma única seção, não havendo assim um espaço exclusivo para a produção de texto, tal como aparece no MP1.

Outro aspecto, que deve ser levado em consideração quanto ao distanciamento existente entre os MP diz respeito à maneira como apresentam a perspectiva teórico-metodológica que o LD adota com relação ao ensino da produção de textos. Vejamos.

**Ex. 31**

A produção textual organiza-se pela perspectiva de um trabalho sistematizado e em gradação espiral de gêneros textuais ou discursivos.

(MP1, p.16)

**Ex. 32**

Pensamos que o ensino-aprendizagem de produção de texto pela perspectiva dos gêneros reposiciona o verdadeiro papel do professor de Redação hoje, não mais visto aqui como um especialista em textos literários ou científicos, distantes da realidade e da prática textual do aluno, mas como um especialista nas diferentes modalidades textuais, orais e escritas, de uso social.

(MP1, p.18)

**Ex. 33**

A produção de textos deve ser significativa – como tudo na relação ensino/aprendizagem. O aluno tem de saber o que está escrevendo, por que está escrevendo, em que situação está escrevendo e para quem está escrevendo. É fundamental discutir a adequação da linguagem em função do interlocutor, do gênero e do suporte.

(MP2, p.7)

**Ex. 34**

Sugerimos que o(a) professor(a) crie situações que levem o(a) aluno(a) a encarar a produção de textos como algo que extrapola o ambiente escolar (principalmente o das aulas de Língua Portuguesa), apresentando-a como uma atividade que se faz, ou se pode fazer, com competência o tempo todo, em situações do dia-a-dia.

(MP2, p.7)

Os exemplos de 31 a 34 demonstram que os MP tendem a adotar uma mesma orientação metodológica para o ensino da produção escrita, que tem por base os gêneros textuais. Identificamos essa orientação quando os divulgadores ressaltam que o professor tem que se preocupar em trabalhar as *diferentes modalidades textuais, orais e escritas, de uso social* (ex. 32), sendo *fundamental*

*discutir a adequação da linguagem em função do interlocutor, do gênero e do suporte* (ex. 33), ao mesmo tempo em que destacam que o professor deve *encarar a produção de textos como algo que extrapola o ambiente escolar* (ex. 34).

No entanto, no MP1 os divulgadores são mais explícitos na maneira como apresentam a orientação que adotam, cujo trabalho deve organizar-se de modo *sistemizado e em gradação espiral de gêneros textuais ou discursivos* (ex. 31), ao passo que os divulgadores do MP2 não mencionam, explicitamente, que perspectiva seguem, mas ressaltam a importância que se deve atribuir ao contexto de produção dos textos quando mencionam que é *fundamental discutir a adequação da linguagem em função do interlocutor, do gênero e do suporte* (ex. 33).

Consideramos que o MP1 apresenta as implicações teóricas e metodológicas a serem adotadas, de modo mais sistemático, para tanto, a seção *produção de texto* aparece composta de quatro partes: fundamentação teórica, outros procedimentos didáticos, avaliação da produção de texto e por último, uma experiência pedagógica com o jornal.

Em virtude de os divulgadores do MP1 adotarem uma perspectiva de trabalho de produção de texto a partir de gêneros, a preocupação primeira está em conceituar a noção de gêneros. Para tanto, seguem a orientação bakhtiniana (2003) que concebe os gêneros como sendo todos os textos orais ou escritos que apresentam características relativamente estáveis e que são identificados de acordo com três aspectos básicos: o *assunto*, a *estrutura* e o *estilo* (ex: 21). Ao mesmo tempo, citam pesquisadores que desenvolvem estudos a respeito do

ensino da produção textual na perspectiva dos gêneros, dentre eles, Joaquim Dolz e Bernard Schneuwly (ex: 22).

Por ser um gênero textual que se encontra entre a divulgação sobre as novas concepções do ensino de língua e entre a orientação pedagógica, uma segunda preocupação do MP1 está em apresentar os procedimentos didáticos priorizados, tais como: a) o agrupamento dos gêneros que mais interessam à escola, pensando numa progressão curricular e em seqüências didáticas, com base na proposta de sistematização dos gêneros de Joaquim Dolz, Michéle Noverraz e Bernard Schneuwly; b) a adoção de um espaço de criação onde os alunos sintam-se estimulados à leitura e à produção de texto, por meio de oficinas ou laboratórios de redação; c) as propostas de projetos que, segundo os divulgadores, podem ocorrer no período de uma semana a um ano letivo. Seu valor pedagógico está em estimular o aluno a produzir textos para um público pré-estabelecido e se conscientizar da necessidade de revisar seu texto, bem como de conduzi-lo à leitura de gêneros variados, para assim saber como se organizam e quais suas características.

Com relação ao MP2, as implicações teórico-metodológicas são apresentadas de maneira menos sistemática, a iniciar pela teoria dos gêneros textuais a qual não é apresentada, pois o enfoque teórico desse parece estar mais para a tipologia textual. Apesar de os divulgadores sugerirem que o professor trabalhe com diferentes gêneros (HQ, manchete, notícias, bulas, editoriais, relatórios), preocupam-se mais em teorizar o ensino da produção de texto, segundo a concepção escolar tradicional, que tem por base o estudo das características prototípicas da tipologia textual (descrição, narração e argumentação) cuja visão parece priorizar um trabalho que deva partir de textos

considerados mais simples, os descritivos, para os textos mais complexos, os argumentativos<sup>20</sup>.

Vale ressaltar que além da considerável diferença que as professoras informantes possuem em termos de experiência acadêmico-profissional, um outro aspecto que pareceu influenciar na maneira como procederam a leitura dos MP, diz respeito ao modo como esses encontram-se organizados, ou seja, as professoras tendem a priorizar as propostas teórico-metodológicas que são descritas nos MP.

Sendo assim, por o MP1 reforçar a orientação metodológica para a produção de texto centrada na teoria dos gêneros textuais, P1 acaba fazendo referência a essa perspectiva de trabalho (cf. fala de P1 no ex: 30), ao passo que P2 tende a se referir mais ao trabalho segundo a tipologia textual (cf. fala de P2 no ex: 30), tendo em vista o MP2 enfatizar os aspectos teórico-metodológicos relacionados aos tipos textuais (descrição, narração e dissertação).

No MP2, as propostas de projeto são contempladas a partir da segunda parte do manual, esta, dedicada à literatura brasileira e portuguesa, o que nos fez desconsiderá-la, visto que nosso foco está para o ensino de Língua.

Quanto às sugestões de atividades do MP2, estas são descritas em pequenos boxes intitulados *sugestão de trabalho*. Esse recurso, recorrente apenas no MP2, vem a configurar na segunda característica do discurso de divulgação científica. Segundo Zamboni (2001), os boxes

---

<sup>20</sup> Vale ressaltar que, apesar de o MP2 preocupar-se mais em descrever os aspectos teóricos relacionados à tipologia textual, não deixa de considerar as propostas relativas ao ensino da produção textual a partir dos gêneros textuais.

são seções demarcadas por linhas, faixa, fundos coloridos, que trazem conteúdos específicos, com títulos próprios. (...) Eles se assemelham a pontos de fuga do texto 'principal' e cumprem, a meu ver, a função de não perder totalmente o leitor, ou seja, se ele 'fugir' da leitura das colunas, pode cair nas malhas dos boxes e continuar preso à matéria (*op.cit.* 108).

Ao todo, são seis boxes que se fazem presente ao longo do texto e podem ser considerados como um *recurso à atratividade*, à medida que se assemelham a uma espécie de convite à leitura e buscam despertar a expectativa do leitor por meio de um chamamento, *sugestão de trabalho*. Vejamos alguns exemplos.

**Ex.35**

**Sugestão de trabalho**

Levar textos instrucionais (manuais, bulas, etc.) e analisar as características da descrição técnica. Analisar o relatório de uma experiência realizada em aulas de Ciências; analisar um texto descritivo que caracterize um tipo de vegetação ou de relevo de uma paisagem regional utilizado em aulas de Geografia.

(MP2, p.11)

**Ex. 36**

**Sugestão de trabalho**

Analisar manchetes, notícias de jornal, editoriais, textos narrativos e discutir a polifonia.

(MP2, p.12)

**Ex. 37**

**Sugestão de trabalho**

Analisar anúncios publicitários e comerciais de TV (se possível, gravar alguns) e comentar os recursos persuasivos utilizados.

(MP2, p.14)

Um professor, ao ler esse MP, pode vir a se interessar por sua leitura tendo em vista a sugestão de trabalho, isto vem a corroborar com a afirmação de Zamboni (2001) de que os boxes assemelham-se a “pontos de fuga do texto principal” de modo a não perder o leitor, pois caso o professor-leitor venha a perder o interesse pela leitura do MP, ao se deparar com um boxe desse tipo, tenderá a retomá-la na expectativa de encontrar uma resposta que o direcione

para o modo como poderá realizar determinadas atividades em sala de aula. Tal aspecto pode ser evidenciado na fala de P2 nos exemplos 38 e 39.

**Ex: 38**

/.../ esse livro sempre tem... oh... sugestão de trabalho... analisar anúncio publicitário... comercial de TV /.../ sempre vem uma sugestãozinha /.../ sugestão de trabalho... eu procuro mais por isso /.../

(P2, entrevista)

**Ex: 39**

((P2 lendo um dos boxes)) “analisar manchetes, notícias de jornal, editoriais, textos narrativos e discutir a polifonia”... é o que eu to fazendo durante essa semana.

(P2, II sessão de leitura)

Evidenciamos nos exemplos 38 e 39 a funcionalidade dos boxes no sentido de atrair o leitor para a leitura do MP, pois, conforme verificamos no exemplo 38, P2 afirma serem os boxes, *sugestão de trabalho*, a seção mais consultada por ela (*/.../ sugestão de trabalho... eu procuro mais por isso/...*), ao mesmo tempo em que afirma, no exemplo 39, fazer uso dos tipos de atividades descritas nos mesmos (*/.../é o que eu to fazendo durante essa semana*).

Entretanto, o interesse pela leitura desses boxes pode ser prejudicado, pois como observamos nos exemplos de 35 a 37, não há uma discussão dos procedimentos que o professor deverá seguir para se obter o resultado almejado, fala-se em levar textos variados para sala de aula com o objetivo de serem analisados e discutidos, mas não se explicita o que, como e para que trabalhar com eles. Neste sentido, os boxes não parecem contribuir para o desenvolvimento do trabalho em sala de aula, uma vez que não apresentam os passos a serem seguidos pelo professor.

Diferente do MP2, no MP1 não presenciamos o uso de boxes, no entanto, ao se apresentar uma experiência que o professor poderá desenvolver em sala de

aula a partir do uso de jornais, há uma preocupação em demonstrar os procedimentos didáticos a serem seguidos. Vejamos o exemplo a seguir.

#### Ex. 40

##### Uma experiência com jornal

A título de exemplificação de um projeto com jornal, descreveremos uma experiência cujo resultado foi a produção de jornais artesanais. Contudo, se o professor preferir, existem no mercado *softwares* com muitos recursos de formatação e inserção de imagens específicos para a produção de jornais.

A experiência se desenvolveu no período de um ano, com uma aula semanal, e a maior parte dos gêneros jornalísticos foi incluída no programa. Se o professor preferir, entretanto, poderá, em determinada série, trabalhar o jornal num tempo menor e com um número restrito de gêneros e, na série posterior, retomar o trabalho, enfocando outros gêneros.

Os procedimentos dessa experiência são os seguintes:

1. *Análise de jornais* — Pede-se aos alunos que tragam exemplares de alguns jornais da cidade previamente escolhidos. Procede-se à análise da primeira página, dos cadernos que compõem o jornal, das diferentes seções, da linguagem, das imagens e da relação entre texto, imagem e legenda, do projeto gráfico, das ilustrações, das manchetes, das cores, dos diferentes tipos de letra, etc. Também se observa o tipo de público a que se destina cada jornal.
2. *Planejamento em grupo de um jornal* — Formam-se grupos e cada grupo traça o perfil do jornal que pretende criar, considerando o público a que ele se destinará. Por exemplo: jornal jovem, estudantil, de esportes, cultural, de música, literário, esotérico, de moda, etc. Em seguida, define as seções que o jornal terá e inicia o levantamento de informações a respeito dos assuntos que pretende abordar.
3. *Análise de gêneros jornalísticos* — Os alunos continuam trazendo jornal para a aula e, por meio da leitura reiterada de um determinado gênero a ser trabalhado — por exemplo, a notícia, a entrevista ou o editorial —, extraem as principais características do gênero, respondendo a perguntas como: Que temas geralmente estão presentes nesse gênero? Qual é a sua estrutura (modo composicional)? Que uso se faz da linguagem (variedade lingüística predominante, marcas de personalidade ou impessoalidade, etc.)? Feito esse levantamento, os alunos passam a produzir seus próprios textos.
4. *Produção de textos* — Os alunos começam a produzir seus textos, tendo em vista as características do gênero estudado, o assunto que pretendem abordar, o perfil de seu jornal e do público para o qual escrevem. Todo o grupo escreve os textos, lê e, sob a orientação do professor, avalia as produções. Não há problema se o jornal apresentar várias notícias, editoriais, reportagens; mas, se necessário, o grupo pode selecionar alguns para a publicação. Para o jornal inaugural, seria interessante que, entre os editoriais, houvesse um que justificasse a criação de um novo jornal.  
À medida que outros gêneros vão sendo estudados, repetem-se os procedimentos até que o grupo tenha um banco de textos, representativos de gêneros variados: entrevistas, notícias, reportagens, resenhas críticas, editoriais, cartas, anúncios classificados, artigos de opinião.
5. *A montagem do jornal* — Prontos os textos, é hora de pensar nos meios materiais de produção do jornal e no seu formato. Como será montado o jornal? Os textos serão datilografados ou digitados no computador? Qual o seu formato: tablóide, convencional, papiro ou outro? Em que tipo de papel ele circulará: sulfite, almaço, *kraft*, cartolina? Haverá fotografias, ilustrações, desenhos, quadrinhos? Como será feita a diagramação: manualmente ou a partir de um programa de computador? É importante considerar que a diagramação deve facilitar a leitura; os textos devem contornar as imagens; as legendas devem comentar as fotos.
6. *A circulação dos jornais* — Pronto o jornal, é preciso fazer com que ele chegue ao público-alvo. O ideal é uma tiragem de alguns exemplares para que sejam distribuídos ou vendidos entre os leitores. Caso isso não seja possível, os jornais poderão ser expostos em varais ou mesas nos corredores ou no pátio da escola, de forma que possam ser manuseados e, naturalmente, lidos, cumprindo, assim, a sua finalidade essencial: chegar ao leitor.

Conforme podemos observar no exemplo 40, os divulgadores preocupam-se em descrever as seis etapas para a realização da experiência com o jornal na sala de aula, de modo a estabelecer: 1) a análise de jornais; 2) o planejamento em grupo de um jornal; 3) a análise de gêneros jornalísticos; 4) a produção de textos; 5) a montagem do jornal e; 6) a circulação dos jornais. Apesar dessa preocupação, P1 afirma não ter desenvolvido esse tipo de atividade.

**Ex: 41**

*.../ eu posso dizer de antemão que eu NUNCA pratiquei essa atividade não... mas pratiquei algo SEMELHANTE... não a partir dessa proposta... mas diante de outras... eu trabalhei...eh...com o jornal em sala de aula o gênero reportagem turística /.../*

(P1, V sessão de leitura)

Ao afirmar “nunca” ter desenvolvido a atividade descrita no MP1, mas sim de ter realizado algo semelhante com referência em uma outra proposta, instigou a pesquisadora a questionar a P1 sobre o processo.

**Ex: 42**

*.../ foi outra experiência /.../ ((com base em que referência essa experiência?)) essa foi... esse trabalho foi o seguinte... eu trabalhei com o pessoal do itaú social... é um grupo...não é... vinculado ao banco itaú que ele /.../ nos anos pares eles colocam o professor em formação... eles capacitam o professor... aí a gente /.../ trabalha nesse projeto... aí participa de formação continuada... durante o ano inteiro com TELECONFRÊNCIA /.../ esses autores todos...eh... que nós trabalhamos na universidade...eh... diretamente como construir o gênero textual em sala de aula... como trabalhar... aí nos anos ímpares é com os alunos /.../*

(P1,V sessão de leitura)

No exemplo 41, P1 destaca que realizou uma atividade semelhante a proposta do MP1 ao trabalhar o gênero reportagem turística (*.../ pratiquei algo SEMELHANTE... não a partir dessa proposta... mas diante de outras... eu trabalhei...eh...com o jornal em sala de aula o gênero reportagem turística /.../*). Para realizar essa atividade, P1 afirma, no exemplo 42, que tomou como referência a proposta apresentada no projeto de formação continuada

desenvolvido pelo Itaú Social (/.../ foi outra experiência /.../ eu trabalhei com o pessoal do itaú social /.../ eles capacitam o professor /.../ aí a gente /.../participa de formação continuada... durante o ano inteiro com TELECONFERÊNCIA /.../)

Sendo assim, os exemplos 41 e 42 sinalizam a necessidade que há de os professores engajarem-se no processo de formação continuada, pois, como pudemos observar, a simples leitura do MP não foi suficiente para P1 desenvolver a atividade proposta, de modo a demonstrar maior interesse pela experiência desenvolvida no projeto do Itaú Social.

Vale ressaltar que antes mesmo de descreverem os procedimentos da experiência com jornal, os divulgadores sugerem alguns referenciais teóricos que podem servir de base para uma melhor compreensão do modo como poderá ser desenvolvida essa experiência em sala de aula, uma vez que essas indicações teóricas trazem sugestões de trabalho a partir do jornal.

#### Ex. 43

##### **O jornal na sala de aula**

No livro do aluno, são trabalhados alguns gêneros jornalísticos, como a notícia, a entrevista, a crônica, o texto publicitário, o editorial. Optamos por sugerir, neste Manual, uma bibliografia sobre o jornal, porque esse veículo permite muitas atividades e pode ser trabalhado em todas as séries, ficando a critério do professor “dosar” as atividades de acordo com seus objetivos, seu plano de curso e os interesses da classe.

O jornal pode fornecer inúmeras possibilidades de trabalho: debate de assuntos que estabelecem relações entre o indivíduo e o mundo que o cerca; diferentes interpretações de um mesmo assunto; estudo das especificidades de cada gênero jornalístico; estudo da primeira página, das relações entre texto verbal e fotografias, entre foto e legenda, título e matéria jornalística; análise de jornais voltados a leitores com diferentes interesses; e, enfim, a produção de gêneros jornalísticos.

Os livros e artigos a seguir apresentam muitas sugestões de trabalho com jornal.

- BLIKSTEIN, I. *Técnicas de comunicação escrita*. São Paulo: Ática, 1985. (Série Princípios.)
- CARVALHO, André, MARTINS, Sebastião. *Jornalismo*. Belo Horizonte: Lê, 1991. (Coleção Pergunte ao José.)
- COLLARO, A. C. *Projeto gráfico: teoria e prática da diagramação*. São Paulo: Summus, 1987.
- FARIA, Maria Alice de Oliveira. *O jornal na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1989.
- \_\_\_\_\_, ZANCHETTA JR., Juvenal. *Para ler e fazer o jornal na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2002.
- HARRYS, Ray, HARRYS, Chris. *Faça seu próprio jornal*. Campinas: Papyrus, 1993.
- HERR, Nicole. *Aprendendo a ler com o jornal*. Belo Horizonte: Dimensão, 1997.
- \_\_\_\_\_. *100 fichas práticas para explorar o jornal na sala de aula*. Belo Horizonte: Dimensão, 1997.
- RABAÇA, C. A., BARBOSA, G. *Dicionário de comunicação*. São Paulo: Ática, 1987.

A partir do exemplo 43, identificamos que a abordagem teórica sugerida contempla questões relativas aos aspectos gráficos, à leitura e à escrita do jornal, de modo a possibilitar, ao professor-leitor, novas leituras e fontes de pesquisa que poderão contribuir para que não se limite as breves informações recontextualizadas no MP. Segundo P1, do referencial teórico sugerido, buscou orientações no livro *O jornal na sala de aula* de Farias.

**Ex: 44**

/.../ já trabalhei com o jornal na sala de aula /.../ então eu já trabalhei com esse material... “o jornal na sala de aula”... o projeto gráfico... que ele trata da diagramação... foi necessário... quando você trabalha com o jornal na sala de aula ... aí você questiona muito sobre diagramação/.../

(P1, IV sessão de leitura)

Conforme o exemplo 44, verificamos que P1 sentiu necessidade de consultar pelo menos uma das referências teóricas como forma de apoio para trabalhar com o jornal na sala de aula, uma vez que percebeu que, antes de pedir para que os alunos produzissem um jornal, havia a necessidade de que tivessem conhecimento sobre os aspectos formais do mesmo.

Outro recurso recorrente que contribui para a caracterização dos MP em um discurso de divulgação da ciência, diz respeito à *exemplificação*, cuja função está em tornar mais compreensível algum conceito visto como abstrato (Leibruder, 2001), sendo considerada a expressão metalingüística “*por exemplo*” a mais freqüente.

**Ex. 45**

Schneuwly compreende o gênero textual como uma *ferramenta*, isto é, um instrumento com o qual é possível exercer uma *ação lingüística* sobre a realidade. Para ele, o uso de uma ferramenta resulta em dois efeitos diferentes de aprendizagem: por um lado, amplia as capacidades individuais do usuário; por outro, amplia seu conhecimento a respeito do objeto sobre o qual a ferramenta é utilizada. Por exemplo, ao utilizarmos um machado, aprendemos não apenas como utilizá-lo cada vez melhor, mas também passamos a saber mais sobre a dureza de cada tipo de madeira.

(MP1,p.17)

**Ex. 46**

Para que os alunos se sintam estimulados a escrever, pode-se criar um espaço físico para leitura e produção de textos, como oficinas ou laboratórios de redação.(...)

(...)  
As produções realizadas nesse espaço de criação e resultantes de projetos (ver propostas nos capítulos **Intervalo**) devem ser expostas ao público. Uma vantagem desse tipo de procedimento é que, por meio dele, os alunos podem avaliar seu percurso criador: por exemplo, revendo suas produções de um ano para outro; incorporando com mais facilidade as observações do professor sobre suas dificuldades; tornando-se naturalmente mais críticos em relação ao próprio texto; lendo as produções dos colegas e tendo acesso também ao processo criador deles.

(MP1, p.21)

**Ex. 47**

(...)Ingedore G. Villaça Koch (...)

Ela explica o **ato de persuadir** comparando-o com o **ato de convencer**: o primeiro é ideológico, subjetivo, temporal e particular (são bons exemplos o discurso político, o anúncio publicitário e qualquer discurso que queira interferir em nossa vontade e nossa ação); o segundo é lógico, objetivo, atemporal e universal (o melhor exemplo é o do raciocínio matemático).

(MP2, p. 13)

**Ex. 48**

Há muitas outras situações em que o vocabulário é utilizado com o objetivo de “dourar a pílula” e influenciar ideologicamente um determinado interlocutor ou público. Alguns exemplos atuais, muito conhecidos nossos, também podem ser citados. Na área das vendas, quem nunca foi atraído por preços do tipo R\$ 19,90 ou R\$ 99,99 – que nada mais são do que formas de persuasão, porque não têm o impacto da casa dos 20 ou dos 100 reais?

(MP2, p.13)

Por meio das expressões metalingüísticas *por exemplo*, *bons exemplos*, *o melhor exemplo* e *alguns exemplos* os divulgadores têm por objetivo esclarecer alguns conceitos, que segundo eles, podem não serem compreensíveis pelo professor-leitor.

Com relação ao uso da expressão *por exemplo*, no exemplo 45, os divulgadores procuram esclarecer, exemplificando, a noção de gênero textual enquanto ação lingüística sobre a realidade e no exemplo 46 a expressão objetiva

explicar a importância em se criar um espaço físico para leitura e produção de texto.

Quanto às expressões *bons exemplos* e *o melhor exemplo*, presentes no exemplo 47, o objetivo está em apresentar exemplos mais próximos da realidade do professor-leitor, de modo a estabelecer a diferença dada por Koch entre o “ato de persuadir” e o “ato de convencer”.

Por último, no exemplo 48, os divulgadores ao utilizarem a expressão metalingüística *alguns exemplos* dedicam-se em expor situações recorrentes em nosso cotidiano de modo a conduzir o professor-leitor a compreender como o vocabulário pode influenciar na ideologia do interlocutor, uma vez que o assunto abordado diz respeito às características do texto argumentativo enquanto linguagem persuasiva.

Recurso da exemplificação se faz presente não apenas nos MP analisados, mas também na fala das professoras informantes, durante as sessões de leitura dos MP, conforme veremos nos exemplos a seguir.

**Ex: 49**

/.../ bem... eu pude observar mediante algumas atividades que eu já trabalhei... não é...e outras coisas que eu tenho visto... por exemplo... quando ele vai trabalhar /.../ a análise...a lingüística ...a pontuação /.../ ele começa bem... traz um texto pra os alunos preencherem os espaços... não é... bem tradicional /.../ e segue uma seqüência que foge muito /.../ por exemplo... ele propõe né... o uso de ponto e vírgula quando ocorrer orações coordenadas conclusiva e adversativa /.../ assim bem tradicional... ele foge do texto /.../

(P1, I sessão de leitura)

**Ex: 50**

/.../ por exemplo...quando eu trabalho o relato com meu aluno... ele vai detectando determinadas características que nesse há diferente dos outros /.../ nós construímos em sala de aula... por exemplo...quando ele trabalha aqui características do relato pessoal /.../ aí eu entrei com os tipos dentro desse gênero /.../

(P1, I sessão de leitura)

**Ex: 51**

/.../ por exemplo... figura de linguagem... eu não vou dar agora metáfora /.../ todo copiadinho /.../ eu vou dar a sugestão ... vou dar a palavra e pedir pra eles

construírem uma frase que tenha metáfora... não decorar o que seja metáfora... sempre dentro do texto /.../

(P2, II sessão de leitura)

Os exemplos de 49 a 51 sinalizam a necessidade que as professoras informantes sentiram em exemplificar algumas situações que lembraram durante a leitura dos MP.

No exemplo 49, P1 faz uma breve análise do modo como as atividades de análise lingüística aparecem no LD de Cereja e Magalhães e, para isso, sente a necessidade de exemplificar, em dois momentos, a maneira tradicional como o LD desenvolve essas atividades (*/.../ por exemplo... quando ele vai trabalhar /.../ a análise... a lingüística... a pontuação /.../ traz um texto pra os alunos preencherem os espaços /.../ bem tradicional /.../ por exemplo ele propõe né o uso do ponto e vírgula /.../ assim bem tradicional... ele foge do texto /.../*).

Quanto ao exemplo 50, mais uma vez, P1 utiliza a expressão metalingüística, *por exemplo*, para mostrar como procedeu a produção do relato pessoal com seus alunos (*/.../ por exemplo...quando ele trabalha aqui as características do relato pessoal /.../ aí eu entrei com os tipos dentro desse gênero /.../*) procurando estabelecer uma relação entre a proposta apresentada pelo LD e o modo como desenvolveu o trabalho em sala de aula, destacando que, além das característica do relato, trabalhou a tipologia textual dentro do gênero.

No exemplo 51, P2 faz uso da expressão metalingüística, *por exemplo*, para demonstrar que ao trabalhar as figuras de linguagem, preocupou-se em conduzir os alunos a construção de frase que contemplassem o uso de metáforas, dispensando o processo de “decoreba” do conceito de metáfora (*/.../ por exemplo... figura de linguagem... eu não vou dar agora metáfora /.../ todo*

*copiadinho /.../eu vou dar a palavra e pedir pra eles construírem uma frase /.../ não decorar o que seja metáfora).*

Quanto às duas últimas características do discurso de divulgação científica que se configuram como categorias de análise, diz respeito aos procedimentos de reformulação, que são a *definição* e a *nomeação*.

Leibruder (2001, p. 241) retoma Garcia e diz que “definir é, pois, enunciar características próprias e essenciais de um objeto ou idéia”, sendo considerado um recurso didatizante, uma vez que requer o emprego de uma linguagem mais próxima ao “leitor leigo”, de modo que a *definição* passa a configurar-se em dos recursos mais usuais que tem por objetivo explicar termos pouco conhecidos do público-leitor. A essa classe, Zamboni (2001) atribui a função de explicitadora.

Quanto à estrutura da definição, Leibruder (2001), ao retomar os estudos de Garcia, ressalta que sua organização se dá da seguinte maneira: primeiro tem-se o *definiendum*, o termo técnico a ser definido que introduz a expressão a ser definida e em seguida vem o *definiens*, o segmento explicitador que trata da definição em si, e que pode se apresentar entre parênteses ou vírgulas, estrutura essa que pode ser verificada nos exemplos a seguir.

**Ex. 52**

Schneuwly compreende o gênero textual como uma *ferramenta*, isto é, um instrumento com o qual é possível exercer uma *ação linguística* sobre a realidade. Para ele, o uso de uma ferramenta resulta em dois efeitos diferentes de aprendizagem: por um lado, amplia as capacidades individuais do usuário; por outro, amplia seu conhecimento a respeito do objeto sobre o qual a ferramenta é utilizada. Por exemplo, ao utilizarmos um machado, aprendemos não apenas como utilizá-lo cada vez melhor, mas também passamos a saber mais sobre a dureza de cada tipo de madeira.

(MP1, p. 16-7)

**Ex. 53**

A avaliação dessas produções abandona os critérios quase que exclusivamente literários ou gramaticais e desloca seu foco para outro ponto: o bom texto não é aquele que apresenta, ou só apresenta, características literárias, mas aquele que é *adequado* à situação comunicacional para a qual foi produzido, ou seja, se a escolha do gênero, se a estrutura, o conteúdo, o estilo e a variedade lingüística estão adequados ao interlocutor e podem cumprir a finalidade do texto.

(MP1, p.18)

**Ex. 54**

**É fundamental mostrar aos alunos que texto não é somente aquele tipo de composição escrita que ele produz na escola (a descrição, a narração e a dissertação), mas uma atividade que ele exercita diariamente: quando**

(MP2, p.7)

Como podemos ver nos exemplos de 52 a 54, os divulgadores, primeiramente, introduzem os termos considerados técnicos (*gênero textual* – ex. 52; *texto* – ex. 53 e 54) para em seguida apresentar o segmento explicitador, que tem a função de conceituar e explicar os termos considerados pouco familiares do público-leitor.

Desse modo, temos como termos explicitadores: no exemplo 52, */.../ uma ferramenta, isto é, um instrumento com o qual é possível exercer uma ação lingüística sobre a realidade*, para explicitar o que é gênero textual. Já no exemplo 53, os divulgadores destacam que um bom texto */.../ não é aquele que apresenta, ou só apresenta, características literárias, mas aquele que é adequado à situação comunicacional para o qual foi produzido /.../*. Quanto ao exemplo 54, destacam que texto */.../ não é somente aquele tipo de composição escrita que ele produz na escola /.../ mas uma atividade que ele exercita diariamente /.../*.

Um aspecto a ser destacado, nos exemplos 53 e 54, diz respeito ao modo como os divulgadores apresentam as definições para texto. Primeiro, eles negam a concepção de texto considerada tradicional (no exemplo 53, */.../ o bom texto não é aquele que apresenta, ou só apresenta, características literárias /.../*; no

*exemplo 54, /.../ texto não é somente aquele tipo de composição escrita que ele produz na escola /.../), para em seguida apresentarem a definição de texto vista como a ideal (no exemplo 53, /.../ é aquele adequado à situação comunicacional para o qual foi produzido /.../); no exemplo 54, /.../ uma atividade que ele exercita diariamente: quando tem de convencer o pai a aumentar sua mesada, quando deixa um bilhete para alguém solicitando algo, quando manda uma carta /.../).*

Seguindo a concepção de Zamboni (2001), os exemplos de 52 a 54 configuram a *definição por conceituação*, ou seja, “o termo científico é conceituado para ser mais bem compreendido (...) é um recurso de necessária utilização para identificar fenômenos naturais e criar objetos da ciência” (Zamboni, *op.cit*, p. 137). Neste caso, o *definiens* pode se situar mais próximo do discurso científico, quando for mais técnico ou, conforme ocorre nos exemplos, o *definiens* pode se situar mais próximo do discurso popularizado, por apresentar de modo mais simples e numa linguagem mais próxima do leitor.

Quanto à *nomeação*, Zamboni enfatiza que primeiro tem-se o segmento discursivo numa formulação que não é a científica, uma vez que o enunciador/divulgador age como se o co-enunciador fosse um leitor leigo, e com isso faz uso de um “léxico cotidiano e estratégias retórico-discursivas direcionadas a facilitar a compreensibilidade, na tentativa de aproximar o leigo do recorte de mundo de que vai se tratar” (p.134).

Nesse sentido, ao nomear o segmento discursivo, este adquire um “estatuto autônomo, independente do fio sintático, e mostra-se semanticamente como uma ‘parte’ desnecessária, acessória, suprimível até” (Zamboni, *op.cit*.p.135).

Contrária à definição, a nomeação se estrutura de modo inverso, pois primeiro apresenta o *definiens*, expressão introdutora que traz as características do objeto a ser nomeado, para depois vir o *definiendum*, o termo técnico a ser nomeado, como podemos verificar no exemplo 55.

**Ex. 55**

Segundo Bakhtin, todos os textos que produzimos, orais ou escritos, apresentam um conjunto de características relativamente estáveis, tenhamos ou não consciência delas. Essas características configuram diferentes *tipos* ou *gêneros textuais*, que podem ser identificados por três aspectos básicos coexistentes: o assunto, a estrutura e o estilo (procedimentos recorrentes de linguagem).

(MP1, p. 16)

No exemplo 55 faz-se presente a *nomeação*, pois primeiro introduz-se as características do objeto a ser nomeado (*/.../ todos os textos que produzimos, orais ou escritos, apresentam um conjunto de características relativamente estáveis /.../*), para em seguida nomear com o termo técnico, *tipos ou gêneros textuais*.

Sendo assim, enquanto as definições exercem a função *explicitadora*, as nomeações cumprem a função de *legitimar* a atividade de divulgação científica.

Diante das escolhas textuais feitas, constatamos que os autores, enquanto divulgadores, recontextualizam as noções de *gênero textual* e *texto* em função do leitor-prefigurado dos MP, que ora pode se configurar como um professor-leitor que não tem conhecimento das novas teorias lingüísticas relacionadas ao ensino da produção escrita, ora como um professor-leitor que se encontra integrado a esses novos conhecimentos teórico-metodológicos.

O primeiro tipo de leitor ocorre quando os divulgadores fazem uso dos recursos de reformulação, a definição e a nomeação, para explicitar melhor os termos considerados desconhecidos pelo professor-leitor, já o segundo tipo de leitor realiza-se quando os divulgadores referenciam autores como, Bakhtin e

Schneuwly, sem citar as obras e páginas de onde retiraram os conhecimentos apresentados, conforme presenciemos nos exemplos 52 e 55, ou ainda, quando fazem *afirmações genéricas* sobre algum termo, a saber, *ferramenta e instrumento* (ex. 52), *situação comunicacional* (ex. 53), *conjunto de características* (ex. 55), sem haver a preocupação em explicar ou exemplificar o que significam ou representam esses termos para uma dada teoria.

Após caracterizarmos os MP enquanto gênero inserido no âmbito da divulgação científica convém identificarmos, no capítulo seguinte, os referentes que são ativados no processo de construção dos MP com relação ao ensino da produção textual escrita, em função da atitude responsiva ativa do professor-leitor.

### 3. A REFERENCIAÇÃO NOS MANUAIS DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA E NA LEITURA DE PROFESSORAS DO ENSINO MÉDIO

No processo de produção de um texto um aspecto que merece atenção diz respeito às escolhas textuais dos referentes em função de um “querer dizer” para um determinado público-leitor. Desse modo, partimos do pressuposto de que os MP são construídos a partir de dois eixos que se refletem na leitura do professor: o da *referência acadêmico-teórica*, uma vez que contempla conceitos teóricos de uma disciplina específica (a Lingüística) produzidos na academia e o da *referência escolar-metodológica* que se refere às ações de ensino destinadas à aprendizagem no ambiente escolar.

Com base nesse pressuposto, objetivamos nesse capítulo identificar as referências aos conhecimentos lingüísticos (re)construídas nos MP e na leitura das professoras informantes, com relação ao ensino da produção textual escrita, tendo por base os estudos da referenciação de Mondada & Dubois (1995), Koch & Marcuschi (1998), Koch (2004;2005), Koch & Elias (2006).

Considerando que a construção das categorias e dos referentes/objetos de discurso dá-se em função do contato do sujeito com um contexto de contínuos estímulos, sendo que o resultado dessa construção ocorre a partir das “reificações práticas e históricas de processos complexos, compreendendo discussões, controvérsias, desacordos” (Mondada & Dubois, *op.cit*, p.28), foi que procuramos identificar os referentes ativados na construção dos MP e na leitura das professoras informantes com relação ao ensino da produção textual escrita.

Sendo assim, este capítulo inicia com uma breve discussão teórica sobre

referenciação, seguido da análise dos MP e da leitura das professoras com foco em duas categorias: a *acadêmico-teórica* e a *escolar-metodológica*. Por contemplarmos no decorrer da análise questões relacionadas à formação docente, preocupamos-nos em discutir um pouco sobre como se dá a relação dos professores com os saberes, tomando como referência os estudos de Rafael (2001) e Tardif (2002).

### **3.1. A construção das referências nos manuais do professor e na leitura das professoras**

No processo de produção do discurso de divulgação científica, um estudo recente inserido no âmbito da Lingüística Textual e que mantém uma certa relação com este discurso, diz respeito a *referenciação*, vista de um modo geral, como uma *atividade discursiva*, ou poder-se-ia dizer, como as escolhas realizadas pelo sujeito/divulgador em interação com outros sujeitos em função de um querer-dizer (cf. Mondada & Dubois 1995; Koch & Marcuschi, 1998; Koch, (2004; 2005); Koch & Elias, 2006).

A noção de referenciação dialoga com a concepção de discurso de divulgação científica, pois ambas enfatizam o contexto de produção e não apenas a estrutura textual, como determinante para o processo de (re) construção dos conhecimentos.

Rastier (*apud* Mondada & Dubois, 1995) enfatiza que a referenciação “não diz respeito a uma relação de representação das coisas ou dos estados de coisas, mas a uma relação entre o texto e a parte não-lingüística da prática em

que ele é produzido e interpretado” (2004, p.20). Esta concepção é corroborada com a visão de Koch (2004) quando esta autora esclarece que

a referenciação constitui, assim, uma atividade discursiva. O sujeito, por ocasião da interação verbal, opera sobre o material lingüístico que tem à sua disposição, operando escolhas significativas para representar estados de coisas, com vistas à concretização de sua proposta de sentido. (...) Isto é, os processos de referenciação são escolhas do sujeito em função de um querer-dizer. Os objetos-de-discurso não se confundem com a realidade extralingüística, mas (re) constroem-na no próprio processo de interação. (p.61)

Partindo desse pressuposto, a realidade não será dada a priori, mas será construída, mantida e alterada de acordo com a forma como se interage com o mundo. Ou seja, os referentes são (re)construídos textualmente por meio da prática social, de acordo com a percepção/interpretação que os co-enunciadores do MP (o divulgador e o público-leitor) abstraem de suas crenças e atitudes. Tal concepção dialoga com uma das afirmações que Saussure fez em seu *Curso de lingüística geral* segundo a qual “bem longe de dizer que o objeto precede o ponto de vista, diríamos que *é o ponto de vista que cria o objeto*” (p.15), ou seja, o referente (*objeto*) não é dado, mas (re)construído de acordo com a interpretação (*ponto de vista*) dos co-enunciadores.

Sendo assim, a noção de referenciação distancia-se da concepção de *referência*, já que esta compreende a língua como um sistema de etiquetas que visa uma correspondência, *dada, preexistente*, entre as categorias e os objetos de discurso com o mundo, sendo os referentes rótulos que denominam as coisas do mundo. (cf. Mondada & Dubois, 1995; Koch & Marcuschi, 1998; Koch, 2004).

Por esse motivo, Mondada & Dubois (*op.cit*) propõem a substituição da noção de referência por referenciação, visto ser compreendida como uma atividade discursiva, em que os objetos de discurso são descritos como o conjunto de informações (re)construídas, transformadas, adaptadas, negociadas

por práticas sociais que variam de acordo com a interpretação do sujeito na interação com o entorno lingüístico, cognitivo, social e cultural.

Portanto, a referenciação não se resume a uma simples operação lingüística, que se limita a “etiquetar” a relação entre a linguagem e o mundo, mas trata-se de uma atividade de construção colaborativa situada, em que os interlocutores trabalham para construírem o referente/objeto de discurso de acordo com suas interpretações e percepções.

Conforme Mondada & Dubois (1995) essa dependência da linguagem e do discurso com o contexto, quebra a ilusão de uma descrição *única e estável* do mundo. No entanto, estes autores destacam que

o fato de que as descrições do mundo são necessariamente incompletas e de que a categorização evolui de modo flexível torna sua produção indissociável do trabalho de interpretação pelo qual o interlocutor as completa e as ajusta ao contexto. Isto não significa que as descrições são caóticas ou desordenadas: os sujeitos possuem estruturas cognitivas, notadamente memoriais, que permitem dar uma estabilidade a seu mundo, assim como procedimentos sistemáticos para organizar a co-construção dos objetos de discurso (p.40).

Desse modo, ao mesmo tempo em que a (re)construção dos objetos de discurso depende da interpretação do sujeito, havendo assim uma *instabilidade* entre as palavras e o mundo, os sujeitos, por meio de estruturas sócio-cognitivas e culturais tendem a *estabilizar* tais interpretações e instabilidades. Com isso, Mondada & Dubois consideram as instabilidades inerentes aos objetos de discurso e às práticas e por estarem ligadas às propriedades intersubjetivas, quando categorizamos algo no processo de referenciação. Não devemos considerar isso como um fator que estabiliza uma ligação direta com o mundo, mas como processos que se desenvolvem no interior das interações individuais e sociais com o mundo e com os outros.

Isso significa dizer que, por meio dessa instabilidade das categorizações sociais, pode-se identificar, por exemplo, algumas categorias possíveis para o termo *gêneros* que, dependendo do contexto, pode ser interpretado como: a) a identificação do sexo dos seres pela terminação do substantivo, distinguindo-os em masculino e feminino; b) os assuntos literários ou artísticos da mesma natureza; c) em comércio, qualquer mercadoria; ou ainda, d) como os textos orais ou escritos que possuem características relativamente estáveis (Bakhtin, 2003).

Para Mondada & Dubois (1995),

o que é textualmente considerado como ponto estável de referência para as categorias pode ser 'deategorizado' (*sic*), tornado instável, evoluir sob efeito de uma mudança de contexto ou ponto de vista. Nosso argumento consiste em dizer que a 'estabilidade' resulta, de fato, de um ponto de vista realista que relaciona as categorias às propriedades do mundo (p.27).

Assim, pode-se dizer que, por ser o MP produzido e interpretado em um contexto de mudanças científicas relacionadas ao ensino da língua, possivelmente, a construção de seus referentes/objetos de discurso se fará em face desse novo contexto, independente de atingir ou não todo o público-leitor (professores). Conforme afirma Bezerra (2003), os manuais escolares (LD e MP) devem atender a uma dimensão oficial que se estende desde a interferência no mercado editorial até o processo de avaliação e acompanhamento de sua produção, pois, a partir da última década do século XX, exige-se que os manuais escolares imprimam mudanças em seus conteúdos, metodologias e concepções teóricas, de modo a contemplar as inovações que ocorrem na academia. Por esse motivo, os divulgadores dos MP tendem a fazer escolhas textuais priorizando o professor-leitor que se encontra inserido nessa dimensão.

Sendo assim, as professoras-informantes, ao realizarem a leitura dos MP, mobilizam seus conhecimentos de modo a construírem referentes/objetos de discurso que remetem a um contexto de mudanças pedagógicas, dos aspectos acadêmico-teóricos e escolar-metodológicos para o ensino da produção textual, conforme verificaremos no decorrer deste capítulo.

### 3.1.1. Referência acadêmico-teórica

Durante a análise dos MP, verificamos o predomínio de discussões ou, diríamos, de fragmentações de conceituações teóricas a respeito do que seja língua, gêneros textuais e texto, o que nos conduziu a considerar a *referência acadêmico-teórica* como uma das categorias de análise, já que os MP tendem a contemplar os saberes produzidos na academia, com foco nos conhecimentos de uma disciplina específica, a Lingüística.

Mediante análise dos MP, observamos que se divulga a concepção de língua enquanto processo de interação social. Vejamos os exemplos 56 e 57.

#### Ex: 56

Assim, no plano da linguagem, o ensino dos diversos gêneros textuais que socialmente circulam entre nós não somente amplia sobremaneira a competência lingüística e discursiva dos alunos, mas também aponta-lhes inúmeras formas de participação social que eles, como cidadãos, podem ter, fazendo uso da linguagem.

(MP1, p.17)

#### Ex: 57

Sem dúvida, a língua é o sistema de signos mais amplo e complexo que serve à comunicação. Ela é capaz de abrigar linguajares variados e, ainda assim, cumprir sua função primordial. E, por ser fundamentalmente instrumento de comunicação, caracteriza-se como fato social. (...)

(...) A língua é o campo em que o eu e o outro se defrontam mediados pelo texto.

(MP2, p.8)

De acordo com o exemplo 56, identificamos que o MP1 não faz referência à noção de língua, mas sim à de linguagem. No entanto, esta dialoga com a noção de língua caracterizada como fato social, uma vez que o sujeito ao usá-la pode realizar ações e atuar sobre o outro. Com isso, a linguagem passa a ser considerada como o lugar da interação humana, em um dado contexto sócio-histórico e ideológico, concepção esta que se insere na perspectiva sócio-interacionista de Bahktin. Essas concepções de língua e linguagem, após difundir-se nos meios acadêmicos, acabam sendo defendidas e oficializadas pelos PCNEM.

(...) o sujeito interage socialmente, usando a língua como instrumento que o define como pessoa entre pessoas. A língua compreendida como linguagem que constrói e “desconstrói” significados sociais.

A língua situada no emaranhado das relações humana, nas quais o aluno está presente e mergulhado. (...) Sendo ela dialógica não há como separá-la de sua natureza, mesmo em situação escolar. (PCNEM, p. 138)

Conforme as considerações dos PCNEM, se o sujeito interage socialmente, a escola deverá priorizar uma concepção de língua enquanto atividade dialógica em que os significados sejam construídos e desconstruídos mediante o contexto de produção, a situação comunicativa.

A partir dessa nova concepção de língua e com o avanço das teorias lingüísticas, o ensino de Língua Portuguesa passa a privilegiar o texto como objeto de estudo, sendo considerado a materialização e a corporificação de algum gênero textual.

No entanto, Antunes (2003) ressalta que o texto não deve ser usado apenas para ilustrar uma questão gramatical, conforme muitos compreendem, mas deve ser visto como objeto de estudo da língua, em que primeiro procura-se discernir as regras de uso da língua nas diferentes situações comunicativas orais

e escritas, para depois contemplar a análise dos aspectos gramaticais e lexicais que conduzirão para compreensão e identificação de possíveis sentidos previstos para o texto.

Tal postura vem influenciar a inserção dos gêneros textuais na escola 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”. (Schneuwly e Dolz, *apud* Bezerra, 2003, p.41).

Conforme ressalta Bakhtin (2003) e demais pesquisadores que seguem sua linha teórica, o gênero exerce um caráter de “mediador” e “organizador” do uso que se faz da linguagem, pois todos falam e se reconhecem por meio dos gêneros, o que viabiliza o “uso autêntico da língua”.

Diante dessa perspectiva de ensino da produção de texto, nos MP analisados constrói-se uma noção do conceito de texto enquanto unidade de sentido estabelecida entre leitor e autor, mas mediada por aspectos comunicacionais, tais como, os conhecimentos partilhados, o contexto e a situação de produção, aspectos estes que vêm a contribuir para a variedade de interpretações. Desse modo, desconsidera-se a antiga conceituação dada ao texto, cujo sentido encerrava-se nas unidades lingüísticas. Observemos os exemplos 58 e 59.

**Ex: 58**

(...) o bom texto não é aquele que apresenta, ou só apresenta, características literárias, mas aquele que é *adequado* à situação comunicacional para a qual foi produzido, ou seja, se a escolha do gênero, se a estrutura, o conteúdo, o estilo e a variedade lingüística estão adequados ao interlocutor e podem cumprir a finalidade do texto.

(MP1, p.18)

**Ex: 59**

É fundamental mostrar aos alunos que texto não é somente aquele tipo de composição escrita que ele produz na escola (a descrição, a narração e a dissertação), mas uma atividade que ele exercita diariamente: quando tem de convencer o pai a aumentar sua mesada, quando deixa um bilhete para alguém solicitando algo, quando manda uma carta (ou um postal ou um *e-mail*) para o(a) namorado(a), quando tem de se expressar oralmente para algum interlocutor para saber de determinado assunto, quando tem de responder a uma questão na prova de História...

(MP2, p.7)

A proposta de texto expressa nos exemplos 58 e 59 leva-nos a inferir que o mais importante a se considerar no processo de produção de um texto é sua adequação à situação comunicativa, de modo que o texto passa a ser visto como uma atividade que expressa, não apenas as características literárias ou aquelas específicas da tipologia textual, mas uma variedade que vai desde a simples materialização de um bilhete, à complexa produção de um artigo científico, sem que sejam desconsideradas as características próprias da oralidade. Isso implica dizer que, na escola, deve-se priorizar a abordagem do texto na sua complexidade intrínseca.

Com base nas conceituações apresentadas para a noção de texto, nos exemplos 58 e 59, verificamos que os divulgadores não deixaram explícita a concepção de texto a ser adotada, o que pode ter interferido na leitura das professoras, já que P1 aponta para a necessidade de o professor ter conhecimento prévio das teorias que embasam o LD/MP (ex. 60), enquanto P2 demonstra incompreensão com relação à noção de texto enquanto atividade a ser exercitada diariamente pelo aluno (ex. 61).

**Ex: 60**

/.../ o professor que pensa que produzir gêneros textuais é pôr o aluno pra escrever sem refacção /.../ sem se arriscar a errar... porque erra... você tá ali

com o texto... o texto também é questão... o gênero é questão de estilo /.../ é conhecer teorias anteriores que ajudem isso aqui...tem que ter lido Bakhtin... pelo menos... se não leu Bakhtin mas pelo alguns autores que fazem referência a ele... não é? Scheneuly... que eh... eh... autores que são importantes para a formação do professor... porque se não for é mais um... um dador de aulas... mais um REPRODUTOR DE TEXTOS (...) o aluno só... quantas linhas professora? vinte e cinco? ta certo... preencheu... coloca a nota em cima e tchau... esse é o produtor de texto que... lê... trabalha um livro desse e não tem conhecimento dessas teorias.

(P1, I sessão de leitura )

**Ex: 61**

/.../ então é isso que mostro para eles ((referindo que texto é uma atividade que o aluno exercita diariamente, conforme exemplo59)) ah professora a gente vai escrever de novo? sempre que to terminando minha aula alguma coisinha eu dou pra eles fazerem um parágrafo... não é?... nem que seja essas palavrinhas... PRONTO... uma coisa que eu fiz e adorei foi as expressões idiomáticas /.../ eu disse ... exatamente... você vai produzir um parágrafo que essa expressão esteja dentro do seu parágrafo /.../ então já é uma maneira dele produzir um texto ... não é?... não é uma coisa... um texto alheio.. é o texto dele... ele produziu.... é o que ta dizendo aqui ((referindo ao MP2)) /.../

(P2, I sessão de leitura)

No exemplo 60, P1 procura enfatizar a necessidade de o professor ter conhecimento com relação às teorias que embasam o LD/MP, a saber, sobre os estudos teóricos de Bakhtin e Schneuwly, considerados por ela como referências para a formação docente, de modo a permitir que o professor não se prenda, unicamente, à leitura do MP (*/.../ tem que ter lido Bakhtin... pelo menos... se não leu Bakhtin mas pelo alguns autores que fazem referência a ele... não é? Scheneuly /.../ autores que são importantes para a formação do professor... porque se não for é mais um... um dador de aulas /.../*).

Mediante as considerações de P1, acreditamos que ela realiza essas leituras já que consegue relacionar o ensino de produção de texto com a perspectiva metodológica dos gêneros textuais (*/.../ o professor que pensa que produzir gêneros textuais é pôr o aluno pra escrever sem refacção /.../ você tá ali com o texto... o texto também é questão... o gênero é questão de estilo /.../*). e

não a mera reprodução do que se lê ou escreve, exercendo assim, certa autonomia e criticidade sobre o LD/MP.

Quanto ao exemplo 61, P2 demonstra não ter compreendido a noção de texto enquanto atividade que exercitamos diariamente, nas diferentes situações comunicativas. A mesma parece fazer confusão com a expressão “*atividade que ele exercita diariamente*” (ex. 59), já que para ela texto é uma atividade diária, por ser exercitada todos os dias em sala de aula, quando solicita que escreva um parágrafo (*/.../ sempre que tô terminando minha aula alguma coisinha eu dou pra eles fazerem um parágrafo... não é?... nem que seja essas palavrinhas... PRONTO /.../*).

Mediante essa interpretação de P2, acreditamos ser necessário que o professor-leitor conheça, pelo menos, as teorias que embasam o MP, para que assim possa relacioná-las com as informações dadas e com as dificuldades encontradas em sala de aula. Caso contrário, o que parece ser uma contribuição para o professor pode tornar-se um problema para o direcionamento das aulas.

Provavelmente, essa interpretação de P2, com relação à noção de texto, deve-se ao fato de que ela, só agora, após vinte anos de formada, foi que passou a ter conhecimento da teoria dos gêneros textuais, a partir da participação em projetos de formação para professor oferecidos por universidades<sup>21</sup> e como participante em aulas de pós-graduação (cf. metodologia, cap. 1), conforme ressalta no exemplo 62.

**Ex: 62**

*/.../ faz vinte e dois anos que me formei... vinte e três e até vinte anos atrás eu nem sabia que danado era trabalhar gêneros textuais... era só gramática /.../ foi assim que aprendia... e vinte anos assim... porque... porque eu tava fora de sala*

---

<sup>21</sup> Podemos citar como exemplo, o projeto de formação continuada, Prolicen, oferecido pela UFCG.

de aula... fora desse... fora de curso de formação continuada... de tudo... então a partir do momento que eu conheci essas teorias aqui e quando comecei aplicar /.../

(P2, entrevista)

Apesar de P2 afirmar no exemplo 62 que faz uso das teorias discutidas nos cursos de formação continuada (*/.../a partir do momento que eu conheci essas teorias aqui e quando comecei aplicar /.../*), somos levados a crer que suas leituras teóricas ainda são insuficientes para que venha a ter uma compreensão mais ampla do que seja trabalhar o texto na perspectiva dos gêneros textuais, visto essas questões não terem sido contempladas no período de sua formação acadêmica (graduação).

De acordo com a leitura das professoras informantes, para a compreensão dos saberes acadêmico-teóricos descritos nos MP faz-se necessário que o professor-leitor tenha conhecimento e entendimento das teorias que o embasam, saiba identificar as fontes bibliográficas sugeridas e que, acima de tudo, seja um professor-pesquisador, alguém que observa e relaciona os fatos da língua com as teorias estudadas e com os problemas vivenciados em sala de aula. Vejamos os exemplos a seguir

**Ex: 63**

*/.../ qual a diferença entre dissertar e argumentar... não é? então ele traz essas diferenças... agora eu acho que nem todo professor é competente... no bom sentido da palavra...para direcionar um conteúdo com gêneros textuais... se não tem parâmetros teóricos...baseado só nesse livro:: /.../não tem como... eu acredito que não...eu já vi na prática que não tem...pronto... como naquele caso que eu disse na entrevista passada de professores que rejeitam o livro porque é necessário aprofundamento /.../*

(P1, I sessão de leitura)

**Ex: 64**

*/.../ a gente pode observar que os autores trazem teorias mostrando o que é gênero... como se trabalhar o gênero...a diferenciação...como eu já disse em outras entrevistas...de tipo e gênero... não é muito clara...aí cabe isso aí ao professor ter esse domínio ou não...apesar que ele dá fontes... então é necessário... pra o professor que não tem essas fontes recorra... vai ajudar um pouco mais... então fica aí uma porta entreaberta /.../*

(P1, II sessão de leitura)

**Ex: 65**

*.../ eu acredito que só seria possível esse estudo em espiral se realmente...ne... a formação do professor de língua portuguesa fosse (...) .../ fizesse essa ponte entre escola real... escola... e que o professor seja um pesquisador não é... ele sempre esteja pesquisando e ampliando seus conhecimentos...porque eu acredito sinceramente... não é pra qualquer um... não é dizendo assim... são pessoas incapazes... não vai dar... porque se formou lá na década de 60:: não é... não é por aí... mas que existe muita gente... assim... que não... não está capacitada e é incompetente, no bom sentido da palavra... ele não tem competência pra manipular e caminhar dentro desse espiral de conhecimentos dos gêneros textuais... então é necessário... é... capacitação... formação contínua para se chegar a esse nível aqui .../*

(P1, II sessão de leitura )

**Ex: 66**

*.../ eu sou professora há dezoito anos... mas não... nunca me preocupei com o manual... nunca fui levada a ler o manual do professor .../ porque eu não tinha noção de como ele podia ajudar o professor na sala de aula .../ cheguei a conclusão que nem todo livro traz o manual do professor... que atende as necessidades do mesmo... isto é... a grande maioria não traz sugestões... como este... de como a gente melhorar a aprendizagem do aluno... muitos não trazem a fundamentação teórica... nem as opiniões dos vários gramáticos... não estão antenados com as mudanças ocorridas no ensino... muitos não estão de acordo com os parâmetros .../*

(P2, I sessão de leitura)

**Ex: 67**

*.../ (...) ((e se esse professor, que você colocou, que tem certeza que ele não lê o manual, se ele passar a ler, tu achas que ele compreende?)) .../ nem tudo... porque ele não ta .../ habituado com essa fundamentação teórica aqui... então talvez ele vá achar um pouquinho difícil de entender... mas as dicas que o livro dá... as sugestões... ele vai pegar ligeirinho... ele só não vai entender mais a fundamentação teórica... porque ele ta fora do... do academicismo... não é isso... da faculdade... dos estudos da formação continuada...eu só entendi ele bastante porque eu estou antenada com o que está acontecendo com relação a produção de texto e gramática .../*

(P2, I sessão de leitura)

Conforme mencionamos anteriormente, os MP tendem a priorizar a divulgação de noções teóricas relacionadas ao campo da ciência Lingüística, entretanto, o modo como essas noções são expostas, muitas vezes, parece não condizer com o saber do professor-leitor, pois segundo as professoras informantes, o professor só poderá interagir com as informações apresentadas nos MP, caso já possua algum conhecimento prévio da fundamentação teórica que os embasa – *.../ eu acho que nem todo professor é competente .../ para direcionar um conteúdo com gêneros textuais... se não tem parâmetros teóricos*

*/.../ (ex. 63); /.../ ele não tá /.../ habituado com essa fundamentação teórica aqui... então talvez ele vá achar um pouquinho difícil de entender /.../ (ex. 67).*

Outro aspecto mencionado pelas professoras informantes diz respeito à necessidade de o professor procurar inserir-se no processo de formação continuada, uma vez que contribui para a compreensão e avaliação do que está sendo divulgado – */.../ ele não tem competência pra manipular e caminhar dentro desse espiral de conhecimentos dos gêneros textuais... então é necessário... é... capacitação... formação contínua para se chegar a esse nível aqui /.../ (ex. 65); /.../ ele só não vai entender mais a fundamentação teórica... porque ele tá fora do... do academicismo... não é isso... da faculdade... dos estudos da formação continuada /.../ (ex. 67).*

No exemplo 64, P1 ressalta que o MP1 não deixa explícita a diferença entre tipo e gêneros textuais ficando na responsabilidade do professor-leitor estabelecer essa diferença, de modo que se não tiver domínio para trabalhar com essas noções teóricas, deverá recorrer às fontes indicadas no manual (*/.../ cabe isso aí ao professor ter esse domínio ou não...apesar que ele dá fontes... então é necessário... pra o professor que não tem essas fontes recorra /.../*). Por isso, a necessidade que o professor seja pesquisador, conforme destaca no exemplo 65, de modo que a atualização de seus saberes contribua para sua formação acadêmico-profissional.

Essa atualização é de suma importância, pois conforme demonstra P2 no exemplo 66, só houve uma mudança de sua postura docente com relação à concepção do MP depois que participou do curso de formação para professores de Língua Portuguesa e em aulas de pós-graduação (cf. metodologia, cap. 1), a ponto de despertar sua curiosidade para pesquisar e analisar como o MP se

apresentava nos LD (*.../ fui levada a ler o manual do professor /.../ porque eu não tinha noção de como ele podia ajudar o professor na sala de aula /.../ cheguei à conclusão que nem todo livro traz o manual do professo /.../ a grande maioria não traz sugestões... como este /.../ muitos não trazem a fundamentação teórica... nem as opiniões dos vários gramáticos... não estão atentos com as mudanças ocorridas no ensino /.../*).

A partir da análise dos MP, no que diz respeito à referência acadêmico-teórica construída, acreditamos que além da formação acadêmico-profissional do professor, outro fator que pode contribuir para o modo como o professor irá conduzir a leitura do MP, diz respeito à maneira como são construídas as referências nos MP.

No MP1, o referencial teórico é apresentado ao longo do texto e por meio de notas de rodapé, o que nos leva a pensar que os divulgadores, talvez, não considerem as informações presentes no MP suficientes para o desenvolvimento do trabalho docente em sala de aula.

Ao mesmo tempo, os divulgadores parecem considerar um leitor mais autônomo, que se encontre inserido no processo e formação continuada, capaz de estudar e relacionar as noções teóricas apresentadas no MP, com os saberes adquiridos ao longo de sua formação acadêmica e com as dificuldades com as quais se depara no cotidiano da sala de aula.

Para tanto, evidenciamos que P1 procura destacar que para interagir com o MP1, faz-se necessário um professor-leitor conhecedor das teorias que embasam o LD/MP (ex. 63), capaz de identificar e ler as fontes bibliográficas sugeridas no MP1 (ex. 64), tornando-se um verdadeiro pesquisador (ex.65).

Já no MP2, presenciamos apenas algumas citações teóricas de lingüistas, dos PCN e das DCNEM, não havendo, dentro do texto, sugestões de leituras que contribuam para o aprofundamento do que está sendo apresentado para o professor-leitor, mas apenas lista-se, ao final do MP, a bibliografia.

Desse modo, parece conceber um sujeito-leitor menos autônomo e mais dependente do MP, a ponto de considerar as informações dadas no MP2 como suficientes para assegurar as ações do professor-leitor.

Apesar de P2 parecer mais presa às informações teóricas dadas no MP2, visto dialogar menos com as noções teóricas tratadas, ela aponta para a necessidade de o professor-leitor inserir-se no processo de formação continuada (ex. 67).

### **3.1.2. Referência escolar-metodológica**

Além do resumo de teorias, que se configura na referência acadêmico-teórica, uma outra característica presente nos MP, diz respeito à referência escolar-metodológica, uma vez que apresenta orientações para as ações de ensino. No caso dos MP analisados, podemos destacar as orientações dadas para o ensino da produção textual escrita, de modo a envolver as estratégias metodológicas de ensino para construção e avaliação do texto escrito.

Dizemos escolar por remeter a um saber que é produzido pela escola do ensino fundamental e médio e que se destina ao ensino-aprendizagem da leitura, da produção de textos orais ou escritos e da gramática, remetendo a uma tradição escolar. E metodológica por referir às ações de ensino, o como o educador deverá agir em sala de aula para atingir os objetivos propostos.

A referência escolar-metodológica presente nos MP e na leitura das professoras parece constituir o que Tardif (2002) chama de *saberes experienciais* ou *práticos* que têm como foco os professores no exercício de suas funções e prática profissional, cujos saberes desenvolvidos tem por base seu trabalho cotidiano e o conhecimento de seu meio. Eles “incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus*<sup>22</sup> e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser” (Tardif, *op.cit.*,p. 39). São saberes que não provêm das instituições de formação nem dos currículos, nem da sistematização das teorias. São saberes práticos que formam um “conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as dimensões” (*op.cit.*,p.49), de modo a constituir a “cultura docente em ação”.

No decorrer da análise dos MP, observamos que os divulgadores procuram demonstrar que a escola deve ser vista como um espaço, cujo saber construído deve possibilitar a participação social do educando como cidadão. Com isso, acabam adotando uma concepção metodológica para o ensino da produção textual como base nos gêneros textuais, conforme demonstram os exemplos de 68 a 72.

**Ex: 68**

A produção textual organiza-se pela perspectiva de um trabalho sistematizado e em gradação espiral de gêneros textuais ou discursivos.

(MP1, p.16)

---

<sup>22</sup> Os *habitus* podem ser compreendidos como certas disposições adquiridas na e pela prática real, podendo transformar-se em um “estilo de ensino, em ‘macetes’ da profissão e até mesmo em traços da ‘personalidade profissional’: eles se manifestam, então, através de um saber-ser e de um saber-fazer pessoais e profissionais validados pelo trabalho cotidiano” (Tardif,2002,p.49).

**Ex: 69**

Assim, no plano da linguagem, o ensino dos diversos gêneros textuais que socialmente circulam entre nós não somente amplia sobremaneira a competência lingüística e discursiva dos alunos, mas também aponta-lhes inúmeras formas de participação social que eles, como cidadãos, podem ter, fazendo uso da linguagem.

(...)

No plano do ensino-aprendizagem de produção de texto, isso equivale a dizer que o conhecimento e o domínio dos diferentes tipos de gêneros textuais, por parte do aluno, não apenas o preparam para eventuais práticas lingüísticas, mas também ampliam sua compreensão da realidade, apontando-lhe formas concretas de participação social como cidadão.

Lendo e produzindo diferentes gêneros que circulam socialmente, o aluno não apenas aprende como é o conteúdo, a estrutura e a linguagem deles, mas se apropria também de informações a respeito da situação de produção e de recepção desses gêneros, tais como a finalidade comunicativa de determinado gênero, o tipo de situação social em que é produzido, o perfil do interlocutor, etc.

(MP1, p.17)

**Ex: 70**

Ora, se pensarmos que a sociedade em que vivemos é letrada, não podemos sonegar ao aluno a oportunidade de conhecer as diversas formas de comunicação escrita, discutir sua eficácia e expressar-se competidamente nas diversas situações que a vida apresenta. Para isso, ele

(MP2, p.7)

**Ex: 71**

A produção de textos deve ser significativa – como tudo na relação ensino/aprendizagem. O aluno tem de saber o que está escrevendo, por que está escrevendo, em que situação está escrevendo e para quem está escrevendo. É fundamental discutir a adequação da linguagem em função do interlocutor, do gênero e do suporte.

(MP2, p.7)

**Ex: 72**

Sugerimos que o(a) professor(a) crie situações que levem o(a) aluno(a) a encarar a produção de textos como algo que extrapola o ambiente escolar (principalmente o das aulas de Língua Portuguesa), apresentando-a como uma atividade que se faz, ou se pode fazer, com competência o tempo todo, em situações do dia-a-dia.

(...)

Ao tomar consciência de que produz textos de diversas modalidades no dia-a-dia em diversos contextos, para diversos interlocutores, sobre diversos assuntos, o aluno percebe que possui um saber e que, portanto, é capaz de exercitá-lo também no ambiente escolar.

(MP2, p.7)

Os exemplos 68 e 71 parecem confirmar a orientação teórico-metodológica priorizada nos MP: o ensino da produção textual com base nos gêneros textuais. Vale salientar que, apesar de o MP1 apresentar de modo mais

explícito a concepção de ensino de produção textual que o professor deverá adotar (ex. 68), ambos os MP tendem a priorizar um trabalho que contemple a organização dos gêneros mais adequados à escola tornando, assim, a produção de textos em uma atividade significativa para os alunos, pois estes, ao terem acesso à diversidade de gêneros que circulam na sociedade, poderão vir a compreender a importância da adequação da linguagem ao contexto de produção do texto.

Com base nos exemplos 69, 70 e 72, identificamos, de acordo com a escolha dos verbos – *amplia, aponta-lhes, preparam, aprende, apropria* (ex. 69); *conhecer, discutir e expressar-se* (ex. 70) e; *percebe, é capaz* (ex. 72) – que os divulgadores tendem a considerar que o ensino da produção escrita a partir dos gêneros textuais viabiliza a participação e interação dos alunos nas diversas situações comunicativas que a sociedade oferece.

Seguindo a perspectiva teórica dos pesquisadores do Grupo de Genebra<sup>23</sup>, Lopes-Rossi (2005) aponta que um dos méritos do trabalho pedagógico com gêneros é o fato de

proporcionar o desenvolvimento da autonomia do aluno no processo de leitura e produção textual com uma consequência do domínio do funcionamento da linguagem em situações de comunicação, uma vez que é por meio dos gêneros discursivos que as práticas de linguagem incorporam-se nas atividades dos alunos (p.80)

No entanto, a autora ressalta que para isso faz-se necessário que o professor crie condições para que o aluno venha a se apropriar das características textuais e discursivas do gênero em estudo. Sendo assim, sugere a construção de um projeto pedagógico para a produção textual escrita, iniciado

---

<sup>23</sup> A exemplo de BRONCKART, Jean-Paul. (2003); SCHNEUWLY, Bernard & DOLZ, Joaquim (2004).

por um módulo didático que vise “ao conhecimento, à leitura, à discussão sobre o uso e as funções sociais dos gêneros escolhidos e, quando pertinentes, à sua produção escrita e circulação social” (Lopes-Rossi, 2005, p. 81).

Essa visão corrobora a proposta dos MP, já que sugerem que o professor organize o trabalho de produção textual de modo *sistematizado e em gradação espiral de gêneros textuais ou discursivos* (MP1, ex.68), criando *situações que levem o aluno a encarar a produção de textos como algo que extrapola o ambiente escolar* (MP2, ex.72).

Para tanto, nos exemplos 69 e 72 os divulgadores reforçam que se produzimos ou convivemos com uma diversidade de gêneros, o professor necessita fazer uso de atividades que os explore no ambiente escolar, de modo a contribuir para a compreensão e efetiva participação do educando na sociedade enquanto cidadão.

Com isso, os MP parecem considerar que a única forma de conduzir o aluno a exercer uma participação efetiva enquanto cidadão será por meio de um trabalho que contemple a diversidade de gêneros que circulam em nosso cotidiano. Tal concepção contradiz, em parte, com a visão de P1. Vejamos o exemplo 73.

**Ex: 73**

/.../ (( é como se se o ensino ... por meio dos gêneros textuais ... o aluno desenvolvesse sua prática lingüística... que práticas lingüísticas seriam essas? E passaria a ter uma maior participação social como cidadão... de que forma?))  
 eh... eu não considero tão abrangente assim /.../ eu acho que o gênero... o estudo do gênero é muito importante... mas não tem tanta abrangência assim não... não acredito nessa teoria não /.../ com certeza vai lhe ajudar enquanto cidadão no seu desenvolvimento social... né... na sua... vamos dizer assim... locomoção real... no social... tanto no futuro... como no presente... isso vai ajudar demais ao aluno /.../

(P1, II sessão de leitura)

Observamos no exemplo 73, que apesar de P1 julgar importante o estudo dos gêneros textuais, não acredita ser um fator primordial para uma mudança significativa da prática do educando enquanto cidadão ( */.../ eu acho que o gênero... o estudo do gênero é muito importante... mas não tem tanta abrangência assim não... não acredito nessa teoria não /.../*).

Entretanto, identificamos que P1 se contradiz com o que mencionou anteriormente, ao afirmar que o estudo dos gêneros ajudará ao aluno no seu envolvimento com a sociedade (*com certeza vai lhe ajudar enquanto cidadão no seu desenvolvimento social... né... na sua... vamos dizer assim... locomoção real... no social... tanto no futuro... como no presente... isso vai ajudar demais ao aluno /.../*).

Provavelmente, essa oscilação de discurso da professora informante se deva ao fato da carência de informações do MP e da ausência de uma formação continuada, no sentido de que por estar mais preocupado em reforçar a orientação teórico-metodológica que julga conveniente para o ensino da produção textual escrita, esquece de exemplificar como se dá a relação teoria, sala de aula e sociedade.

Vale ressaltar que a orientação para o ensino da produção textual escrita defendida no MP1 pode ser compreendida como simplória, já que a formação do cidadão não envolve apenas o conhecimento lingüístico adquirido na escola, mas também os conhecimentos prévios de cunho ético, político, cultural e social do educando a partir de sua convivência com o contexto no qual encontra-se inserido.

Com relação aos procedimentos didáticos, os autores dos MP sugerem que se adote um espaço de criação e uma seqüência de trabalho que gire em

torno de projetos, de modo a configurar em um ensino de produção de textos centrado, não apenas no professor, mas também na competência lingüístico-discursiva do aluno.

**Ex: 74**

(...) são de enorme importância para dinamizar, estimular e dar um sentido especial ao trabalho de produção de texto a existência na escola de um espaço de criação e o trabalho com projetos.

Para que os alunos se sintam estimulados a escrever, pode-se criar um espaço físico para leitura e produção de textos, como oficinas ou laboratórios de redação. Se possível, esse espaço deve ser uma sala destinada exclusivamente a esse fim, com mobiliário próprio e material de apoio: livros, revistas, jornais, recortes, lápis de cor para desenhos, dicionários, enciclopédias, papéis diferentes, mural, varal, vídeo, aparelho de som, almofadas, um tapete grande, materiais criados pelos alunos para a “decoreção” do local.

(MP1, p.21)

**Ex: 75**

- Os projetos favorecem o trabalho em grupo, a organização e a troca de contribuições com vistas a se atingir um objetivo comum. Alunos inibidos têm oportunidade de se manifestar; aqueles que ainda não se expressam eficazmente na escrita podem se expressar oralmente; os que têm outras habilidades, como desinibição para entrevistar pessoas, desenhar, ilustrar, etc., sentem-se valorizados.

(MP1, p.22)

**Ex: 76**

Assim, sugerimos (...) que seja garantido o espaço para os alunos elaborarem, criarem, discutirem, trocarem seus próprios textos.

(MP2, p.6-7)

**Ex: 77**

O trabalho com projetos tem se revelado extremamente proveitoso no processo ensino-aprendizagem. Ganha o professor, que se sente mais realizado com o envolvimento dos alunos e com os resultados obtidos; ganha o aluno, que aprende mais do que aprenderia na situação de simples receptor de informações: aprende a lidar com a informação de maneira construtiva e proveitosa, aprende a selecionar, organizar, priorizar, analisar, sintetizar, etc. Enfim, ele tem a oportunidade de desenvolver habilidades importantes, inerentes ao ato de estudar e aprender, úteis não só na escola, mas na própria vida.

(MP2, p.19)

**Ex: 78**

Do ponto de vista do aluno, o trabalho com projeto deve propiciar liberdade na construção do conhecimento, o que significa transformar o aluno em sujeito da aprendizagem e não em mero executor de passos previamente estabelecidos. Professor e aluno tornam-se parceiros de um trabalho; o poder de decisão e de escolha,

(MP2, p.20)

Antes de tecermos algumas considerações a respeito da adoção do espaço de criação e do trabalho com projetos, convém ressaltar que no MP2, o item sobre projetos encontra-se inserido na segunda parte do manual dedicada à literatura, que por sua vez não foi analisada, nem lida pela professora durante as sessões de leitura, já que o foco desta análise foi a produção de texto. No entanto, consideramos os exemplos 77 e 78 por eles refletirem a mesma concepção dos procedimentos didáticos expressos no MP1 (exemplos 74 e 75).

Uma diferença identificada nos MP, diz respeito à maneira como concebem o “espaço de criação”. Enquanto no MP1 fala-se em “espaço físico”, (ex. 74), no MP2 infere-se que o espaço mencionado não está para o físico, mas sim para o temporal (ex.76), pois parece remeter a um período/momento que o professor deverá reservar durante as aulas para o aluno refletir sobre o texto produzido.

De acordo com os MP, o professor, ao priorizar os procedimentos didáticos aqui mencionados, possibilitará ao aluno sua participação ativa no processo de ensino-aprendizagem. O educando deixará de ser um mero receptor das informações transmitidas pelo docente, para tornar-se um sujeito ativo do processo de construção de conhecimentos. O objetivo, então, será o de permitir que o aluno desenvolva competências e habilidades lingüístico-discursivas

capazes de contribuir para seu desenvolvimento individual e social. Vejamos o que as professoras informantes dizem a respeito desses procedimentos.

**Ex: 79**

/.../ os autores no fim... eles propõem... né... que nós criemos assim... não é... um ambiente diferentes do comum... nós infelizmente... a escola /.../ não temos... não dispomos assim... de um ambiente físico adequado... físico e adequado não temos /.../ as salas são pequenas e as turmas super...superlotadas /.../ então para você diversificar no dia-a-dia da sala de aula... é necessário que a escola tenha realmente um projeto político-pedagógico... não é... que intervém em todas as disciplinas... com todos os professores... nós procuramos isso... procuramos através de projetos interdisciplinares... eu trabalho com os professores de história geralmente... geografia... língua inglesa /.../ a gente sempre tenta articular determinados projetos que tirem o aluno de sala de aula... que tenha outro mundo... outra leitura... não é... nós temos... ultimamente nós fizemos o projeto HISTÓRIA ALÉM DOS LIVROS e já era uma proposta também... existe essa proposta aqui no livro didático /.../ no ensino médio nós temos apenas a sala de aula /.../ é um suspiro... não é... é um alívio entre nós a criação de projetos... através dos projetos que nós articulamos as atividades... e eu uso esse livro didático dentro dos meus projetos... ele cabe muito bem para isso /.../ eu acho que o caminho da escola superpopulosa... muitos alunos às vezes problemas sociais de violência... às vezes são projetos bem articulados... através do projeto político-pedagógico da escola... então o grupo pedagógico... o grupo de professores que desconheça os projetos... que não se articule bem com a direção e com os colegas... eu acredito que não funciona não... com a escola com um porte físico que nós temos não funcionaria de jeito nenhum... então temos os projetos /.../

(P1, IV sessão de leitura)

**Ex: 80**

/.../ “que seja garantido um espaço para os alunos elaborarem /.../” quer dizer... é justamente aí... quer dizer que o aluno tem que ser levado a conhecer vários tipos de textos... do seu... de preferência do seu cotidiano... porque a partir do texto alheio é que ele vai construir seu próprio texto /.../

(P2, I sessão de leitura)

Ao relacionarmos os trechos dos MP (exemplos 74 a 78), com os da leitura das professoras informantes (exemplos 79 e 80), verificamos que elas parecem mobilizar saberes que se relacionam, diretamente, com o contexto sócio-educacional do qual fazem parte.

Acreditamos que dois fatores contribuíram para P1 enfatizar a importância do trabalho por meio de projetos: 1) por adotar um LD/MP que contempla esse procedimento didático (*/.../ são de enorme importância para dinamizar, estimular e*

*dar um sentido especial ao trabalho de produção de texto a existência de um espaço de criação e o trabalho com projetos – ex.74) e; 2) por lecionar em uma escola que possui um Projeto Político-Pedagógico (/.../então para você diversificar no dia-a-dia da sala de aula... é necessário que a escola tenha realmente um projeto político-pedagógico... não é... que intervém em todas as disciplinas... com todos os professores...nós procuramos isso...procuramos através de projetos interdisciplinares /.../ às vezes são projetos bem articulados...através do projeto político-pedagógico da escola /.../ - ex. 79).*

Para tanto, no exemplo 79, P1 destaca que apesar de a escola não dispor de um espaço físico, diferente da sala de aula, para se trabalhar a leitura e produção de textos (/.../ nós infelizmente... a escola /.../ não dispomos assim... de um ambiente físico adequado /.../ as salas são pequenas e as turmas super...superlotadas /.../), um aspecto que contribui para que seu trabalho tenha uma certa dinamicidade é o fato de conseguir articular o Projeto Político-Pedagógico da escola com projetos sugeridos no LD/MP (/.../ no ensino médio nós temos apenas a sala de aula /.../ é um alívio entre nós a criação de projetos...através dos projetos que nós articulamos as atividades...e eu uso esse livro didático dentro dos meus projetos...ele cabe muito bem para isso /.../ eu acho que o caminho da escola superpopulosa/.../ são projetos bem articulados...através do projeto político-pedagógico da escola /.../).

Com relação a P2, dois fatores parecem ter interferido para que, durante a realização da leitura do MP, não destacasse com maior veemência o trabalho a partir de projetos: 1) por o MP2 só contemplar esse procedimento didático na parte dedicada à Literatura, a qual não foi lida; 2) por o LD, e não os projetos, ser o foco da escola onde leciona, ficando a cargo da iniciativa pessoal de cada

docente a construção de projetos, como foi o seu caso ao desenvolver o projeto *Chocolate com poesia* – já descrito na metodologia.

No exemplo 80, observamos que, diferente de P1, P2 tende a fazer poucos comentários com relação à garantia de um espaço para elaboração e troca de textos (ex. 76), o que pode ser justificável devido, tanto a falta de informações do MP, quanto ao fato de a professora informante possuir pouca familiaridade com o que está sendo discutido no MP, em virtude de tais procedimentos não terem sido contemplados no período de sua formação acadêmica.

Segundo Marcuschi (2003), os MP, na sua maioria, não dedicam uma seção específica à avaliação e quando o fazem acabam por priorizar a seção de produção de textos. Tal aspecto evidenciamos nos MP analisados, visto que, uma vez apresentada a orientação teórico-metodológica para o ensino da produção textual escrita e os procedimentos didáticos viáveis a serem adotados, os divulgadores dos MP preocupam-se em reservar um espaço para explicar como o professor deve proceder ao avaliar a produção de texto do aluno.

Apesar de os dois MP, aqui analisados, dedicarem um item para discutir a questão da avaliação da produção dos textos dos alunos, identificamos uma diferença com relação ao modo como expõem as orientações. No MP1, cujo tópico denomina-se *avaliação da produção de texto*, essas são apresentadas de maneira sucinta não chegando a compor nem mesmo uma página completa do manual e sem remeter a um referencial teórico que o educador pudesse tomar como base.

Já no MP2, os divulgadores ocupam, em média, duas páginas do manual para descrever a concepção de avaliação priorizada (cf. anexo, MP2, p. 8-10).

Para tanto, fazem uso de algumas estratégias que, ao mesmo tempo em que dão certa veracidade ao discurso, como é o caso da citação de Jussara Hoffmann (cf. ex. 24) presente na abertura do item denominado *avaliação dos textos produzidos*, tendem a chamar a atenção do leitor para o que está sendo apresentado, por meio de interrogativas diretas presentes nos subitens denominados: *como avaliar?*; *o que avaliar?*; *o que priorizar na avaliação?*; *avaliar trabalho por trabalho ou o conjunto?*.

Essas interrogativas parecem estimular o professor-leitor à leitura do MP, já que são questionamentos que conduzem para prováveis dificuldades com as quais o professor se depara no dia-a-dia de sua prática docente.

Ao analisarmos os MP, observamos uma tentativa de mudança no sentido de querer que o professor reconfigure sua concepção de avaliação da produção textual, de modo que ao se referirem a essa concepção, os divulgadores explicitam que não devemos confundi-la, exclusivamente, com a correção gramatical para a atribuição de notas, mas como um processo que requer a participação do aluno, com o objetivo de que este reescreva seu texto de acordo com os critérios específicos de cada gênero.

**Ex: 81**

Se, antes, a avaliação dos textos produzidos era feita com base em critérios gramaticais e literários — por exemplo, linguagem de acordo com a variedade padrão, vocabulário culto e emprego de recursos literários —, quando se trabalha conforme a perspectiva de gêneros, a avaliação deve levar em conta critérios diferentes, específicos do gênero.

(MP1, p. 22)

**Ex: 82**

Não é necessário que o professor corrija *todas* as produções de texto. Como parte de um processo, a correção exclusivamente gramatical, que procura atender a uma exigência burocrática de atribuir nota, pode ser até negativa para o aluno que ainda está desenvolvendo sua capacidade de produção verbal escrita. É necessário que o professor avalie o processo pelo qual passa o aluno individualmente e a classe como um todo e interfira nesse processo, a fim de fazer os ajustes necessários.

Em vez de o professor assumir o papel de leitor e juiz exclusivo do texto do aluno, convém que se abra o leque das interações: os próprios alunos podem ler, analisar e criticar o texto dos colegas, sugerir mudanças, questionar trechos obscuros, etc. Não há o que temer: na condição de leitores, os alunos normalmente são tão ou mais críticos em relação ao texto do colega do que em relação ao próprio texto. O produtor do texto, por sua vez, tendo diferentes leitores, verá mais sentido em seu trabalho e passará a ajustá-lo de acordo com esse público.

Além disso, é importante que o aluno aprenda a avaliar o próprio texto, desde que devidamente orientado sobre os critérios a serem observados. E, se necessário, a reescrever o texto até que ele esteja de acordo com a finalidade daquele tipo de produção.

(MP1, p. 23)

**Ex: 83**

- Mudando a avaliação, muda o foco da relação ensino-aprendizagem: o objetivo final não é mais classificar, barrar, estancar, mas dinamizar, impulsionar, favorecer o crescimento. Desloca-se a ênfase no conceito (nota) para a ênfase no ato de aprender.

(MP2, p. 9)

**Ex: 84**

É muito comum a prática de atribuição de conceitos aos textos produzidos pelos alunos pelo método impressionista e comparativo. E é também bastante difícil fugir dela. Provavelmente essa seja uma das grandes inquietações do(a) professor(a) de Língua Portuguesa.

A maneira mais simples de evitar esse risco é a avaliação por critérios, que devem estar associados ao tipo de texto trabalhado pelo professor. Esses critérios emergem do próprio trabalho com o texto, anterior à produção (os textos, suas especificidades), e devem tornar-se claros para o aluno no decorrer de todas as atividades propostas.

(MP2, p.9)

**Ex: 85****📌 O que avaliar?**

Todo texto pode ser avaliado de acordo com três grandes itens:

- pertinência ao tema proposto; pertinência ao gênero (tipo de composição) proposto;
- clareza; concisão; coerência; coesão;
- pontuação; ortografia; acentuação gráfica; concordância; regência.

(MP2, p.9)

Com base nos exemplos de 81 a 85, percebemos que por meio das expressões – *era feita* (ex.81); *pode ser negativa, em vez de* (ex.82); *não é mais*

(ex. 83); *evitar esse risco* (ex. 84) – há uma tendência para se negar a concepção tradicional de avaliação da produção de texto, segundo aspectos da correção gramatical ou literária dos textos para a atribuição de notas, por acreditar que este tipo de correção não contribui para o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que tende a inibir o aluno e a afastá-lo da prática da produção de texto.

Em contraposição a essa concepção, o que se pode observar por meio das escolhas textual-discursivas – *deve levar em conta* (ex. 81); *é necessário, convém que, é importante que* (ex. 82), *devem estar* (ex. 84); *pode ser* (ex.85) – é que, nos MP, defende-se que o processo de avaliação deve considerar critérios de correção estabelecidos de acordo com as características dos gêneros estudados em sala de aula e que, ao professor, cabe a tarefa de interferir nesse processo, de modo a conduzir o aluno à avaliação e à reescrita de seu próprio texto, como forma de fazê-lo compreender que o importante no processo de produção de um texto não é a nota, mas sim o que se apre(e)nde nesse percurso de avaliação e de reescrita textual.

Entretanto, ao analisarmos a leitura das professoras informantes verificamos que apesar de o MP2 contemplar mais informações a respeito de como devemos avaliar as produções textuais dos alunos, P2 parece demonstrar uma maior dependência com relação à concepção de avaliação enquanto atribuição de notas. Já P1, mesmo lendo um MP que traz apenas uma breve apresentação a respeito do assunto, parece evidenciar um maior entendimento com relação à proposta do MP1, fato esse que podemos associar à formação acadêmico-profissional diferente das docentes. Tais considerações se fazem presentes nos exemplos de 86 a 87.

**Ex: 86**

/.../ eu acredito que a avaliação de produção de texto... está sendo... é o calcanhar de Aquiles de nós professores de língua portuguesa /.../ então ele diz assim... diz que o texto tem que ser avaliado sob a perspectiva do gênero textual...dos gêneros e da textualidade... eu acredito que só as informações (...) que o livro nos traz... ela é incompleta... ela é vazia e se os próprios professores de língua portuguesa... principalmente aqueles que já saíram a dias... a épocas e conhecem os fatores de textualidade /.../ fala-se em coesão... coerência e tudo mais... mas com relação a variação em si... ele ainda pega o texto do aluno e vai direto para a gramática ou... muitas vezes para a questão da ortografia...rabisca o texto do aluno todinho (...) pra lá e pra cá e deixa de lado tudo aquilo que aquele aluno traz de novo... a informatividade... né... se o aluno conhece ou desconhece o gênero... até mesmo o professor... a proposta depende do professor também /.../

(P1, IV sessão de leitura)

**Ex: 87**

/.../ é o que eu digo... a nota não foge não... não é? a gramatical ainda fujo bastante /.../ mas a nota ainda é... ainda não consegui desviar disso... me separar... que é... foi obrigada você construir o tal gênero e tal... e depois dá o resultado disso aí... ele já ta bitolado culturalmente... eu faço isso pra ganhar eles... entendeu... então é muito difícil pra todos os alunos que escrevem... eh... por prazer /.../

(P1, IV sessão de leitura)

**Ex: 88**

/.../ é verdade... o pior de tudo é avaliar... porque as provas ::: a gente sabe que não avalia não... né... um menino que passa o dia estudando... trabalhando... aí vem de noite fazer uma prova sem estudar nada... como é que eu vou avaliar aquele menino? Se for pela aquela prova minha filha... aí vai continuar zero... eu tô mudando meu jeito de avaliar /.../ “hoje entende-se avaliação como processo: ela ocorre a cada atividade programada... a cada objetivo proposto”... é exatamente /.../ eu comecei a trabalhar um monte de produçãozinha textual... quer dizer... no lugar de eu fazer uma prova... uma redação (...) eu vou dar o tema e a gente vai fazer uma redação... então o que foi que eu fiz... trouxe um monte de textinho /.../ eu fiquei sentada no meu canto... eles produzindo lá quietinhos... de vez em quando /.../ você venha cá... deixa eu ver como é que tá /.../ não é melhor do que eu dá uma nota por uma prova que eu marquei dia tal e eles não estudaram nada /.../ então eu to avaliando por tarefa... vou dando dois ((e eles estão praticando a escrita?)) tão praticando... tão recebendo uma nota merecida /.../

(P2, I sessão de leitura)

Nos exemplos 87 e 88, verificamos que as professoras informantes consideram a avaliação da produção de texto como uma atividade difícil – /.../ *eu acredito que a avaliação de produção de texto... está sendo... é o calcanhar de Aquiles de nós professores de língua portuguesa* (ex. 86); /.../ *é verdade... o pior de tudo é avaliar* /.../ (ex. 88), dificuldade essa que pode estar relacionada ao fato de que a avaliação não se resume mais ao simples ato de identificar as

inadequações gramaticais presentes no texto do aluno e assim atribuir-lhe uma nota, conforme seu “desempenho gramatical”, mas envolve, principalmente, os aspectos de ordem textual-discursiva que culminará em um trabalho de reescritura do gênero em estudo.

No exemplo 86, P1 destaca que as informações do LD/MP não são suficientes para a realização de uma avaliação segundo a perspectiva dos gêneros textuais (*/.../ então ele diz assim... diz que o texto tem que ser avaliado sob a perspectiva do gênero textual...dos gêneros e da textualidade... eu acredito que só as informações (...) que o livro nos traz... ela é incompleta... ela é vazia /.../*), de modo que se o professor não tiver um bom domínio sobre essa nova maneira de conceber a avaliação acabará priorizando apenas as ações de escrita, desconsiderando o conhecimento prévio do aluno com relação ao uso da língua (*e se os próprios professores de língua portuguesa... principalmente aqueles que já saíram a dias /.../ ele ainda pega o texto do aluno e vai direto para a gramática /.../ para a questão da ortografia...rabisca o texto do aluno todinho (...) pra lá e pra cá e deixa de lado tudo aquilo que aquele aluno traz de novo*).

Já no exemplo 87, P1 demonstra certa preocupação com relação ao fato de ainda termos de atribuir uma nota para a atividade de produção textual (*/.../ é o que eu digo... a nota não foge não... não é? a gramatical ainda fujo bastante /.../ mas a nota ainda é... ainda não consegui desviar disso /.../ ele já ta bitolado culturalmente /.../então é muito difícil pra todos os alunos que escrevem... eh... por prazer /.../*), sendo justificada tal ação em virtude da cultura escolar predominante em nosso contexto educacional.

Com relação ao exemplo 88, observamos que P2 apenas muda o foco do objeto a ser avaliado com contribuição de uma nota – de provas para redação

*(/.../no lugar de eu fazer uma prova... uma redação (...)) eu vou dar o tema e a gente vai fazer uma redação /.../)* – por acreditar que sendo a prova uma atividade com data pré-determinada, acaba interferindo no processo, uma vez que muitos alunos faltam ou não têm tempo de estudar em casa.

Com isso, observamos que P2 parece não compreender a concepção de avaliação descrita nos exemplos de 83 a 85, uma vez que acredita estar realizando uma atividade programada por avaliar, individualmente, os textos produzidos pelos alunos e logo atribuindo pontos como forma de recompensá-los pela produção *(/.../ eu fiquei sentada no meu canto... eles produzindo lá quietinhos... de vez em quando /.../ você venha cá... deixa eu ver como é que tá /.../ então eu to avaliando por tarefa... vou dando dois ((e eles estão praticando a escrita?)) tão praticando... tão recebendo uma nota merecida /.../)*. Desse modo, P2 tende a enfatizar o conceito, a nota, e não o ato de aprender a produzir textos.

Os MP destacam que ao se avaliar as produções textuais dos alunos, devemos deixar de lado a preocupação com a nota e focar o processo de aprendizagem pelo qual o educando passa ao produzir textos – */.../ a correção exclusivamente gramatical, que procura atender a uma exigência burocrática de atribuir nota, pode ser negativa /.../ É necessário que o professor avalie o processo pelo qual passa o aluno individualmente e a classe como um todo e interfira nesse processo, a fim de fazer os ajustes necessários* (MP1, ex. 82); *Desloca-se a ênfase no **conceito** (nota) para a ênfase no **ato de aprender*** (MP2, ex. 83).

Para tanto, sugerem que o docente centre sua atenção para atividades de reescritura, com base em critérios pré-definidos e foco nos problemas detectados nos textos dos alunos – */.../ é importante que o aluno aprenda a avaliar o próprio*

*texto, desde que devidamente orientado sobre os critérios a serem observados. E, se necessário, a reescrever o texto até que ele esteja de acordo com a finalidade daquele tipo de produção (MP1, ex. 82); É importante, porém, o registro dos problemas apresentados, a fim de que sejam corrigidos em trabalhos de reescrita (MP2, ex. 85).*

No entanto, os MP apresentam essa proposta de maneira superficial, uma vez que não explicitam os procedimentos que o professor deve considerar ao desenvolver um trabalho nesse âmbito, nem mesmo sugerem leituras teóricas que tratem do assunto. Uma possível justificativa para essa não explicitação do trabalho com a reescrita, se deva ao fato de não se configurar numa exigência do PNLEM. Vejamos, nos exemplos de 89 a 92, como as professoras informantes interpretam essa proposta.

**Ex: 89**

*“/.../É necessário que o professor avalie o processo /.../” aí construindo lá o texto com a menina e as primeiras redações... as primeiras produções... ela dizia...professora... já ta bom professora... todo professor diz que eu escrevo muito bem... a senhora é muito exigente... aí eu disse... não mulher... eu não tô dizendo que você escreve mal... mas o texto você tem que fazer pela primeira vez... refazer... é um filho seu... você tem que reformulá-lo... melhorar... ver as suas idéias... ela foi construindo isso /.../aí fui explicar /.../qual seu objetivo? não é esse... então modifique... retorne para... indique essa pessoa aqui no discurso... quer dizer... então vai construir... então um aluno desse se tivesse aulas REALMENTE... com professores que ensinassem a escrever (...) esse aluno... com certeza desenvolveria bem /.../*

(P1, IV sessão de leitura)

**Ex: 90**

*“/.../ é importante que o aluno aprenda a avaliar o próprio texto /.../ E, se necessário, a reescrever o texto /.../” quando eu fiz reescrita com eles... eles desconheciam o que era uma reescrita /.../geralmente é uma produção textual única... recebe uma nota /.../ a sua intenção morreu ali... não retorna pra discussão... sabe? você tem que corrigir a prova valendo nota... porque também não pode perder tempo tem aí os critérios estabelecidos pela escola /.../ então a primeira produção... eu chamo produção A ou B... ou 1 ou 2... entendeu? a primeira produção... a primeira proposta... depois de uma seqüência didática... depois de diversos gêneros... ele constrói aquele primeiro texto... aí corrijo.. analiso... coloco os meus recadinhos lá... umas observações... retorna pra ele... aí na segunda produção ele está mais alegre... ele começa a ver que até lendo o texto... não copia o do colega não... se não... olha... os dois vão ser prejudicados... como é que a senhora sabe que eu copiei? /.../*

(P1, IV sessão de leitura)

**Ex: 91**

“/.../ a maneira mais simples de evitar esse risco é a avaliação por critérios /.../” ((o que seria esses critérios?)) “a maneira mais simples de evitar esse risco é a avaliação por critérios” ((reler como se tivesse buscando uma explicação)) nessa partezinha aqui eu também não tô entendendo não... por critérios... eu posso até ta fazendo e não tô sabendo o que é ((intervenção da pesquisadora)) /.../ exatamente... ontem lá ((referindo-se ao encontro do Prolicen)) ela deu justamente isso... critérios de avaliação de dissertação escolar... eu botei até na minha pasta... os critérios estão ali /.../ toda vez que eu fizer uma dissertação... uma redação... eu vou ver se ele ta de acordo com aqueles critérios ali... entendi...entendi /.../

(P2, I sessão de leitura)

**Ex: 92**

“/.../ a fim de que sejam corrigidos em trabalhos de reescrita”... eu sempre ... eu sempre faço isso... e eu gosto de fazer aqui na hora /.../ eles fazendo e de vez em quando vem... veja professora se ta mais ou menos... ta é justamente isso... aí eles vão /.../ quando eles entregam... aí quando eu vejo um acento.. olha... ah professora também a senhora vê o acento na mesma hora /.../ quando eles entregam... professora aí a senhora já vai achar o acento na hora /.../

(P2, I sessão de leitura)

Apesar de o MP1 não contemplar muitas informações sobre a reescritura de textos, nos exemplos 89 e 90, percebemos que P1 demonstra ter certo domínio com relação a esse procedimento, uma vez que enfatiza a necessidade de o aluno rever seu texto, observando a adequação à situação comunicativa, para em seguida reescrevê-lo, deixando para um segundo plano a preocupação com a nota – /.../ *mas o texto você tem que fazer pela primeira vez... refazer /.../ você tem que reformulá-lo... melhorar... ver as suas idéias /.../qual seu objetivo? não é esse... então modifique... retorne/.../* (ex. 89); /.../ *então a primeira produção... eu chamo produção A ou B /.../ depois de uma seqüência didática /.../ ele constrói aquele primeiro texto... aí corrijo /.../ coloco os meus recadinhos /.../ retorna pra ele... aí na segunda produção ele está mais alegre /.../* (ex. 90). Sendo assim, identificamos que P1 tende a priorizar como critério para avaliação da produção textual escrita, a adequação do texto à situação comunicativa.

Ao enfatizar a necessidade de o professor contemplar a reescritura de textos, P1 tende a conceber a produção de textos enquanto processo e não um

produto acabado, em que se escreve uma única vez, com o objetivo de atribuir uma nota – */.../ geralmente é uma produção textual única... recebe uma nota /.../ a sua intenção morreu ali... não retorna pra discussão... sabe?/.../* (ex. 90).

Com relação a P2, acreditamos que por ter ficado algum tempo afastada do processo de formação continuada, tende a depender mais do MP, o que pode ter interferido para sua compreensão com relação à maneira de se proceder a avaliação da produção textual escrita com base em critérios, bem como a questão da reescritura, uma vez que o MP2 deixa a desejar essas informações.

Para tanto, no exemplo 91, quando a pesquisadora questiona sobre a que critérios os divulgadores do MP2 estão se referindo, mesmo após uma releitura, P2 afirma não saber (*/.../ nessa partezinha aqui eu também não tô entendendo não... por critérios... eu posso até ta fazendo e não tô sabendo o que é*). Com isso, a pesquisadora sente a necessidade de interferir na leitura, a fim de conduzir P2 à compreensão.

Após a intervenção, num primeiro momento, P2 consegue relacionar os comentários com o que havia discutido no dia anterior no grupo de formação continuada do Prolicen, sobre os critérios utilizados para se avaliar uma dissertação escolar, com ênfase no trabalho de reescritura, de modo a afirmar ter compreendido a proposta do MP (*/.../ ela deu justamente isso... critérios de avaliação de dissertação escolar... eu botei até na minha pasta /.../ toda vez que eu fizer uma dissertação... uma redação... eu vou ver se ele ta de acordo com aqueles critérios ali... entendi...entendi /.../*), entretanto, não menciona quais são os critérios.

Entretanto, no exemplo 92, P2 demonstra não ter compreendido o que foi discutido sobre a reescrita de textos, uma vez que tende a priorizar como critério

de avaliação os aspectos gramaticais, em detrimento dos aspectos de ordem textual-discursiva (*/.../ eu sempre faço isso /.../ eles fazendo e de vez em quando vem... veja professora se ta mais ou menos /.../ quando eles entregam /.../ eu vejo um acento... olha... ah professora também a senhora vê o acento na mesma hora /.../ professora aí a senhora já vai achar o acento na hora /.../*).

Sendo assim, P2 parece ainda continuar presa à tradição escolar, já que mesmo considerando o texto como objeto de estudo das aulas de Língua Portuguesa, acaba priorizando questões de ordem gramatical, como a acentuação gráfica. Fato este que, provavelmente, relaciona-se à sua formação acadêmica de 18 anos atrás, de modo que sua participação no Prolicen, durante um ano, tende a não ser suficiente para recuperar os conhecimentos perdidos durante o período que passou afastada da Academia.

A partir do exposto neste capítulo, é possível destacar que os referentes ativados nos MP para o ensino da produção escrita recontextualizam conhecimentos advindos de teorias de alguns pesquisadores recentes que desenvolveram/desenvolvem pesquisas na área da linguagem e do ensino de língua, como, entre outros: a) Bakhtin (2003), que caracteriza a língua enquanto processo de interação social e os gêneros, como textos orais ou escritos produzidos que apresentam características relativamente estáveis que variam em função do *assunto*, da *estrutura* e do *estilo*; b) Dolz, Noverraz & Scheneuwly (2001), que adotam o procedimento da seqüência didática para o ensino da produção escrita a partir dos gêneros textuais; e por fim, c) Geraldi (1997; 1999), quando este ressalta que no ensino da produção de textos deve-se tomar a palavra do aluno como indicador dos caminhos a serem percorridos e a avaliação seria um processo, em que se busca trabalhar o aluno para que ele atinja os

objetivos propostos, não se limitando a simples correção dos aspectos gramaticais para a atribuição de uma nota.

Ao ativar esses referentes para a construção da textualidade dos MP em função da atitude responsiva do interlocutor, os divulgadores tendem a contemplar características próprias, tanto do discurso de divulgação científica, já que fazem uma breve discussão a respeito das teorias que servem de embasamento para o LD/MP, ao mesmo tempo em que recomendam algumas referências bibliográficas que o professor poderá ler e consultar, caso necessite de um aprofundamento sobre o que está sendo abordado, quanto do discurso orientação pedagógica, uma vez que apresentam sugestões metodológicas que poderão ser desenvolvidas pelo professor em sala de aula.

### **3.2. As professoras e os saberes apresentados nos MP: do leitor ideal ao leitor real**

Durante algum tempo, o aluno foi apontado como principal responsável pelo fracasso escolar, depois o foco passou a ser o professor e, mais recentemente, a prática de ensino tradicional. Com isso, surgem políticas de formação de professores, cujo objetivo reside em aproximá-los das discussões e propostas advindas da academia, para assim, possibilitar mudanças em suas práticas pedagógicas. Dentre essas políticas, pode-se destacar os cursos de formação continuada, que tendem a contemplar o acesso dos professores às diferentes instâncias de elaboração do saber, enfocando: a) a difusão do conhecimento produzido na academia; b) a oficialização desses conhecimentos

por meio dos PCN, dos currículos; c) os materiais didático-pedagógicos, a exemplo, do LD e do MP e; d) a sala de aula.

No entanto, vale ressaltar que o fracasso escolar está associado a todo um contexto, que envolve fatores diversos, tais como, os sócio-históricos, os políticos, os culturais, os familiares, os escolares, não se restringindo apenas ao aluno, ao professor ou às práticas de ensino, uma vez que estes se encontram inseridos num contexto mais amplo.

Albuquerque (2006, p.11) ao retomar Chartier (2000) aponta que as mudanças na prática de ensino podem se relacionar a *mudanças de natureza didática*, quando ocorrem nas novas definições dos “conteúdos” a serem ensinados, bem como a *mudanças pedagógicas*, que se caracterizam pela organização do trabalho pedagógico (material, avaliação, estratégias metodológicas, etc.).

Para atender a essas mudanças didático-pedagógicas, ao professor, em sua prática docente, é solicitado que mobilize os conhecimentos produzidos pela ciência lingüística, pelas obras de divulgação teórica, pelos documentos oficiais e pela gramática, sem perder de vista os saberes experienciais, de maneira a (re)construí-los em saberes/conteúdos a serem ensinados, o que resulta em objetos de ensino, que recobrem parcialmente aqueles previstos pela pesquisa científica da Lingüística.

Nesse processo de mobilização de saberes surge uma problemática, no sentido de que o professor deverá compreender de que maneira ele poderá estabelecer a relação e a sistematização entre os conhecimentos acadêmicos, os saberes curriculares oficiais e didático-pedagógicos, bem como os saberes advindos de sua prática docente.

Esse processo em que se dá a passagem de um saber científico-cultural a um espaço institucional de ensino deve ser compreendido como uma atividade característica da *transposição didática*. Na visão de Rafael (2001), a transposição didática é o processo de transformação dos saberes/conteúdos/conhecimentos, ou pode-se dizer, é uma ressignificação desses saberes, pois à medida que o professor lê ou toma alguma decisão na sua prática docente, os conhecimentos científicos, com fins de divulgação e de ensino, passam a se constituírem num espaço de produção de novos saberes, uma vez que o professor mobiliza os conhecimentos advindos da sua formação enquanto estudante, da sua formação acadêmica e da sua prática em sala de aula.

Rafael (*op.cit*) aponta os estudos de Chevallard (1991) como uma contribuição para a constituição de uma ciência didática, que trata das matérias escolares e que tem por objeto o *sistema didático*, organizado numa relação triádica que envolve o *professor*, o *aluno* e o *saber a ser ensinado*.

Conforme Rafael, para Chevallard, “o objeto central da transposição se situa no nível dos saberes mobilizados no sistema didático”, sendo interferido por um fenômeno exterior a este sistema, o do “estatuto dos saberes de origem ou de referência. São os saberes que emanam das instituições de produção científica e que, por esta razão, são qualificados de eruditos” (*op.cit.*, p. 98). Daí, o *saber a ser ensinado* caracterizar-se como “próximo do saber que se pretende científico e distante do saber do senso comum” (*op.cit.*, p.100) resultando no *sistema escolar*.

Os saberes/conteúdos a serem ensinados podem ser caracterizados como aqueles que se fazem presentes nos textos de normatização oficial sobre o ensino, a exemplo dos PCN e dos Currículos, ou ainda aqueles materiais que se fazem presentes nos espaços de ensino, como o LD e o MP. Vale salientar que

na relação entre os saberes/conteúdos e suas práticas de realização, o “saber construído como objeto do discurso didático, através da transposição, não é resultado de um repasse, ou transformação de um saber científico (especializado/erudito, a priori) em outro saber menos especializado/erudito” (RAFAEL, *op.cit.*, p. 117). Não se trata de um simples recorte de teorias científicas (dessincretização), ou de uma despersonalização do saber científico, mas de um processo de construção de saberes, uma vez que a “atividade de linguagem é produtora de saberes”, e como tal, todo saber passa a ser um *objeto de discurso*, por encontrar-se situado numa determinada esfera de produção.

Conforme aponta Tardif (2002), o saber docente é um saber *plural* por ser composto de vários saberes (disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais) provenientes de diferentes fontes, é também *estratégico*, por estabelecer a relação entre os processos de “produção dos saberes sociais e os processos sociais de formação (...) considerados como dois fenômenos complementares” (*op.cit.*, p. 34), mas ao mesmo tempo é visto como um saber *desvalorizado*, por se resumir à “competência técnica e pedagógica para a transmissão de saberes elaborados por outros grupos”, o dos pesquisadores e o dos divulgadores do conhecimento científico, relegando a um segundo plano a produção do saber construído pelo professor.

Tardif (*op.cit.*) destaca que a relação que os professores mantêm com esses saberes é a de “transmissores”, de “portadores” ou de “objetos” de saber, nunca a de produtores de um saber ou de saberes, fator este que vem a contribuir para a imposição de uma instância de legitimação social de sua função e de sua prática.

Na tentativa de uma legitimação social de sua função e de sua prática docente, faz-se necessário que o professor identifique meios de aproximá-lo do saber de referência científica. Sendo assim, defendemos que uma das condições para que o professor tenha acesso a esse saber seria prosseguir com a atualização acadêmica engajando-se no processo de formação continuada.

Nesse processo de reconstrução dos saberes, o professor poderá mudar a relação aqui apontada por Tardif (2002) e vir a produzir seus próprios saberes, conciliando, dentre outros saberes, os científicos, os de divulgação científica e os pedagógicos. Para Tardif, os saberes são elementos constitutivos da prática docente, cuja dimensão articula, simultaneamente,

os saberes sociais, transformados em saberes escolares através dos saberes disciplinares e dos saberes curriculares, os saberes oriundos das ciências da educação, os saberes pedagógicos e os saberes experienciais. Em suma, o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos (*op.cit.* p, 39).

É nessa tentativa de (re)construir o *professor ideal* que a relação do docente com o saber torna-se problemática, pois o professor terá que conciliar essas *múltiplas articulações*, de modo a equilibrar a produção dos saberes científico-sociais, com os de sua prática escolar, configurando no saber a ensinar. Vale salientar que toda essa mobilização de saberes realiza-se em função da atitude responsiva que se espera do outro (cf. Bakhtin, 2003). Por isso, termos considerado a leitura das professoras como objeto de discussão indispensável na construção desta análise, uma vez que nos auxiliou na identificação das referências construídas pelos MP.

A partir das entrevistas áudio-gravadas, que constituíram nosso primeiro contato oral com as professoras, foi possível constatar que relação as professoras informantes estabelecem com o MP. Para elas, o MP é visto como um instrumento norteador da prática docente por contemplar aspectos de natureza teórica que fundamentam a obra, bem como os aspectos referentes às estratégias metodológicas de ensino, ao mesmo tempo em que condiciona o professor-leitor a ser um pesquisador. Vejamos qual a compreensão delas em relação ao MP.

**Ex: 93**

P - /.../ o que você entende por manual do professor? Para você o que deve haver no manual do professor?

P1 – Pra mim o MP... é essencial /.../ ele sempre traz uma nota de rodapé /.../ uma ajuda teórica... uma fundamentação mesmo e às vezes metodológica /.../ é um material de apoio teórico e metodológico /.../ mas ele traz essa referência na nota de rodapé ele traz e mostra onde o professor vai encontrar...

P2 - /.../ o manual é a parte que vem dá um auxílio muito grande pra gente porque tira muitas dúvidas /.../ dá muitas dicas de como a gente apresentar aquele conteúdo /.../ quantas vezes a gente tem a dúvida e ele tá lá bem direitinho... exemplificando tudinho /.../ quando eu vi a referência /.../ eles citam alguns teóricos /.../

Com base no exemplo 93, verificamos que P1 tende a priorizar o referencial teórico em detrimento das sugestões metodológicas, pois além de ressaltar que o MP1 traz *uma ajuda teórica, uma fundamentação mesmo* que contempla os conceitos/conteúdos teóricos em si, ainda enfatiza a indicação das referências bibliográficas presentes nas notas de rodapé. Já P2, apesar de destacar os referenciais teóricos do MP2, tende a priorizar as dicas que ele traz com relação aos procedimentos metodológicos a serem desenvolvidos em sala de aula, pois segundo ela, o MP2 é *um auxílio muito grande, tira muitas dúvidas, dá muitas dicas de como apresentar determinado conteúdo*.

Essa diferença de postura das professoras com relação ao uso dos MP tende a ser conseqüência da formação acadêmico-profissional das informantes,

pois, segundo o depoimento de P2, apesar de possuir experiência de sala de aula há dezoito anos, seu interesse pela leitura do MP só veio a surgir nos últimos dois anos após ter freqüentado aulas de mestrado como aluna especial (cf. metodologia, cap. 1). Nesse sentido, caso não tivesse participado dessas aulas, poderia não ter despertado interesse pela leitura deste gênero textual; primeiro, por não ter sido estimulada a isso, visto que concluiu a graduação em 1988 e não deu continuidade à sua formação acadêmica e, segundo, por não ter o conhecimento devido sobre as teorias que embasam o livro didático, o que dificultava a leitura e fazia com que perdesse o interesse em lê-lo. Em decorrência disso, acaba por priorizar as sugestões metodológicas, uma vez que estas se encontram mais próximas de sua prática docente.

Quanto a P1, apesar de possuir apenas seis anos de experiência de sala de aula, de ter concluído recentemente a graduação, em 2004, e neste mesmo ano ter dado continuidade à especialização, o que, segundo ela, contribuiu para que considerasse o MP como um material a ser consultado, desde a escolha do LD, até o momento em que se faz necessária a indicação de algum referencial teórico e de alguns procedimentos metodológicos que poderão contribuir para um melhor desenvolvimento das atividades escolares.

Com isso, as professoras-leitoras reconstroem os referentes de modo diferente, P1 apóia-se mais nas contribuições teóricas do MP, enquanto P2 prioriza as sugestões metodológicas que o MP traz. Essa atitude tomada pelas professoras sinaliza a importância atribuída por Mondada & Dubois (1995) ao contexto de produção, pois a partir das práticas discursivas social e culturalmente situadas em que os sujeitos/professoras-leitoras se encontram inseridas é que se (re)constroem as referências para o que se lê.

Ainda durante a entrevista, quando perguntarmos sobre o provável tipo de leitor para o qual os MP foram produzidos, as professoras destacaram que para haver uma melhor interação com este material é necessário o professor-leitor dispor de um certo nível de conhecimento das teorias nele apresentadas, caso contrário a tendência será decodificar as informações e repassar, de maneira inadequada, o que é abordado no MP devido à falta de compreensão do seu conteúdo. Vejamos o que elas respondem sobre um possível leitor presumido do MP.

**Ex: 94**

P – De acordo com a leitura que você faz do MP, você acredita que ele foi escrito para que tipo de professor?

P1 – Pesquisador...sem dúvida professor-pesquisador ((no caso se o professor não for pesquisador?)) vai trabalhar sempre na superficialidade.((no caso as teorias que vêm descritas no MP...se for um professor que não tenha conhecimentos dessas teorias dá para ele compreender... de acordo com o que tem aí?)) não... não... ele vai passar... vai repassar... já ouviu falar na história do repassar... repassar e errado?

P2 - /.../ tem professor aqui que odeia esse livro /.../ porque não procuram aprender mais... eu também /.../ diria isso /.../ eu só tô conhecendo isso porque passei recentemente /.../ por um mestrado como aluna especial /.../ por isso que eu estou antenada com essas idéias desse livro /.../

No exemplo 94, apesar de responderem de modo diferente a pergunta feita pela pesquisadora, em ambas as falas percebemos que a tendência é considerar o tipo de leitor do MP como sendo alguém que se preocupa com a atualização dos saberes. De acordo com P1, para que o professor venha a compreender as informações presentes no MP e aplicá-las de modo adequado faz necessário que o professor seja *sem dúvida professor pesquisador*, caso contrário *vai trabalhar sempre na superficialidade*, de modo a *repassar e errado* os conhecimentos presentes. Segundo P2, em sua escola há professores que não se interessam pelo livro didático adotado (Terra & Nicola, 2005) porque são

peças que *não procuram aprender mais* e ressalta que ela mesma, também, não gostava do livro e que só passou a interessar-se por ele depois que passou a freqüentar as aulas do mestrado (*/.../ eu só to conhecendo isso porque passei recentemente /.../ por um mestrado como aluna especial /.../*) o que a deixou “*atenada*” com as idéias do livro.

Os exemplos 93 e 94 nos conduzem a crer que a compreensão do MP depende da participação do professor-leitor em cursos de formação continuada, espaço onde se discute e sugere-se algumas fontes teóricas e procedimentos metodológicos necessários para o professor compreender a sistemática de trabalho adotada pelo LD/MP.

De acordo com esses exemplos, as professoras parecem conceber o MP como um material de consulta teórico-metodológica, que orienta o trabalho pedagógico a ser realizado em sala de aula, mas que não deve ser seguido na íntegra. Daí a necessidade de um leitor que seja conhecedor das teorias que embasam o LD/MP, que seja capaz de ler e identificar as fontes teóricas sugeridas, ao mesmo tempo em que as complementa por meio de pesquisas. Por outro lado, requer, também, um professor-leitor que considere as sugestões metodológicas apontadas nos MP como relevantes para sua prática pedagógica, podendo essas estarem sujeitas a adaptações.

Como podemos ver, o contexto onde se encontra inserido o professor-leitor é que contribuirá para a compreensão do que está sendo apresentado, fato este que vem a corroborar com os estudos de Mondada & Dubois (1995), os quais ressaltam que as categorias e os referentes/objetos de discurso pelos quais os sujeitos compreendem o mundo, não são *preexistentes*, nem *dados*, mas elaborados a partir dos contextos, o que permite a reintrodução de uma

“pluralidade de atores situados que discretizam a língua e o mundo e dão sentido a eles, construindo individualmente e socialmente entidades” (p.20), que expressam suas interpretações em função dos contextos de produção.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve como objetivos verificar como os MP se organizam para cumprir as suas funções e quais os tipos de referências que são ativados na construção da textualidade dos MP e no processo de leitura das professoras. O resultado geral a que chegamos foi que as referências que apóiam a construção do gênero manual do professor e a leitura das professoras são de duas naturezas: acadêmico-teórica e escolar-metodológica.

No que se refere à organização dos MP destacamos quatro resultados pertinentes. Primeiro, caracterizamos o MP como um gênero textual por ele assumir uma forma relativamente estável, trazendo a descrição geral da obra, algumas sugestões de atividades e procedimentos metodológicos, indicações de referências bibliográficas e breves discussões teóricas, além da possibilidade de respostas às questões presentes no livro do aluno.

É um texto que, por objetivar interagir com o professor-leitor, tende a priorizar uma linguagem direta, cujo conteúdo temático remete a noções teóricas acerca da ciência Lingüística, de modo a priorizar a descrição de conceitos lingüísticos e de referências bibliográficas, em detrimento das ações de ensino.

Segundo, apesar de nomearmos como manual, o MP possui uma natureza diferente dos demais manuais, já que conduz o sujeito-leitor para a construção de saberes e não para a simples operacionalização e execução de ações. Para tanto, supõe um professor-leitor capaz de assumir uma atitude responsiva ativa (Bakhtin, 2003) frente às novas propostas teórico-metodológicas para o ensino da produção textual escrita na perspectiva dos gêneros textuais

referidas nos MP, que por sua vez refletem as informações divulgadas pela academia e oficializadas por documentos oficiais, a exemplo dos PCN.

Terceiro, acreditamos que em virtude de a atitude responsiva esperada do professor-leitor e com o objetivo de atender as exigências do contexto discursivo em que se encontra inserido, os divulgadores dos MP priorizam o uso de estratégias lingüístico-discursivas que nos conduz a caracterizar o MP como um gênero de divulgação científica, tais como: a retomada de vozes de cientistas para atribuir mais veracidade ao texto; o uso de interrogativas diretas, como um apelo inicial à leitura; a presença de boxes para chamar a atenção do professor-leitor; os procedimentos de reformulação, as nomeações e as definições com o objetivo de apresentar uma idéia com relação ao ensino da produção textual escrita a partir dos gêneros textuais.

Por ser o MP um texto que apresenta de maneira sucinta as informações e orientações no geral, cabe ao professor o exercício da dúvida e da reflexão em relação àquilo que está sendo posto como verdadeiro, já que os recortes das teorias apresentados nos MP remetem a construção e interpretação de seus autores com base em um leitor-prefigurado. Neste sentido, é válido que o professor consulte a fonte, quando citada no MP, para que assim possa compreender e construir seus próprios objetos de discurso no campo conceitual do ensino da produção textual escrita, com base em seu ponto de vista e em suas atividades lingüísticas, cognitivas, sociais e culturais que estruturam o seu mundo, especificamente, o seu contexto acadêmico-profissional.

Sendo assim, acreditamos que um dos papéis da escola é o de promover situações de interação com o professor, para que ele possa refletir sobre as leituras de orientação teórico-metodológicas que realiza e, assim, conduzir sua

prática pedagógica, de modo a pensar sobre os avanços e as dificuldades presentes no cotidiano da sala de aula.

Com relação ao quarto resultado obtido a partir da análise dos MP, verificamos que os divulgadores ressaltam cinco aspectos que devem ser considerados para o ensino da produção textual escrita: 1) a língua enquanto processo de interação social; 2) a noção do conceito de texto enquanto unidade de sentido estabelecida entre leitor e autor, mediada por aspectos comunicacionais, tais como, os conhecimentos partilhados, o contexto e a situação de produção, aspectos estes que vêm a contribuir para a variedade de interpretações; 3) uma concepção metodológica para o ensino da produção textual com base na noção de gêneros textuais; 4) a adoção de um espaço de criação e um trabalho a partir de projetos e; 5) uma avaliação participativa em que o aluno deverá ser conduzido à reescritura de seu texto com base em critérios específicos de cada gênero.

*A referência acadêmico-teórica* se dá em virtude de os divulgadores dos MP contemplarem saberes produzidos na academia acerca da ciência Lingüística, apresentando recortes teóricos sobre o que seja língua, texto e gêneros textuais. Uma vez que contém apenas fragmentações teóricas, idealiza-se um professor-leitor que se encontre inserido no processo de formação continuada, sendo capaz de relacionar as breves informações dos MP com os conhecimentos adquiridos na formação acadêmica.

Conforme verificamos na análise, acreditamos que P1 tende a interagir de maneira mais ativa com o MP, por possuir uma formação acadêmica mais recente, ao mesmo tempo em que deu continuidade ao processo de formação participando de um curso de pós-graduação, bem como do Prolicen. Já P2, em

virtude de ter permanecido um longo tempo afastada da academia, tende a não dialogar com os saberes lingüísticos contemplados no MP2.

Por ser um gênero que se pretende à orientação das ações docente, o MP constrói a *referência escolar-metodológica*, que enfatiza orientações acerca de como devemos proceder ao ensino da produção textual escrita a partir dos gêneros textuais, com foco na construção de projetos e na avaliação que prioriza a reescritura das produções textuais dos alunos.

Entretanto, vale ressaltar que essas orientações são apresentadas de maneira superficial, de modo que o desenvolvimento das atividades dependerá da formação de cada professor. Conforme verificamos no capítulo 3, mesmo o MP1 contemplando poucas informações a respeito da reescritura, P1 consegue relacioná-las com sua vivência em sala de aula, ao passo que P2 demonstra certa dificuldade em compreender como proceder a esse tipo de atividade.

Essas referências construídas nos MP e na leitura das professoras permitem-nos traçar o perfil de dois tipos de professor-leitor emergente nesse contexto: um que se encontra mais próximo do leitor pretendido pelo MP, visto como o *leitor ideal*, cuja característica reside em ser um professor pesquisador, que identifica e lê os referenciais teóricos indicados nos MP associando-os à sua prática pedagógica; e outro que silencia a importância da pesquisa na prática docente, configurando-se como o *leitor real*, uma vez que não consegue identificar o objetivo principal do MP que é o de conduzir o professor à reflexão, mas apenas enfatiza, menciona a necessidade de o professor conhecer as teorias abordadas nos MP, apontando como prioridade, as sugestões metodológicas que o MP contempla.

Acreditamos que este trabalho contribui para os estudos relacionados à formação docente, uma vez que ao analisarmos um dos gêneros destinado ao ensino, o MP, e ao investigarmos o modo como os professores lêem esse material, conseguimos compreender que o grande ponto de ancoragem para uma melhor atuação do docente é o processo de formação continuada desse profissional, de modo a permitir que ele relacione os saberes acadêmicos, com os saberes experienciais ou práticos (Tardif, 2002).

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Eliana B. Correia de. (2006) *Mudanças didáticas e pedagógicas no ensino da língua portuguesa: apropriações de professores*. Belo Horizonte: Autêntica. (Col. Ensino da Língua Portuguesa).

ALMEIDA, Ana Lúcia de Campos. (2001). O professor-leitor, sua identidade e sua práxis. In: KLEIMAN, Ângela B. (org). *A formação do professor: perspectivas da lingüística aplicada*. Campinas,SP: Mercado de Letras, p. 115-136. (Coleção Idéias sobre linguagem).

ANTUNES, Irandé. (2003). *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola Editorial. (Série Aula; 1).

BAKHTIN, M. (2003). *Estética da criação verbal*. 4.ed. Martins Fontes. (Tradução: Michael Lahud & Yara Frateschi Vieira).

BATISTA, Antônio Augusto G. (1998). Os (as) professores (as) são não-leitores? In: MARINHO, Marildes & SILVA, Ceris Salete Ribas da. (orgs). *Leituras do professor*. Campinas-SP: ALB/Mercado de Letras, p. 23-60. (Coleção Leituras no Brasil).

\_\_\_\_\_. (1999). Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. In: ABREU, Márcia (org). *Leitura, história e história da leitura*. Campinas,SP: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, p.520-75. (Col. Histórias de Leitura).

\_\_\_\_\_. (2003) A avaliação dos livros didáticos: para entender o programa nacional do livro didático (PNLD). In: ROJO, Roxane & BATISTA, Antonio Augusto G. (orgs). *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, p. 25-67.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. (2003). Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos. In: DIONÍSIO, Ângela P., MACHADO, Anna R., & BEZERRA, Maria Auxiliadora (org). *Gêneros textuais e ensino*. 2.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, p. 37-46.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Leitor interdito. (1998). In: MARINHO, Marildes & SILVA, Ceris Salete Ribas da. (orgs). *Leituras do professor*. Campinas-SP: ALB/Mercado de Letras, p. 61-78. (Coleção Leituras no Brasil).

BRONCKART, Jean-Paul. (2003). *Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: EDUC (Tradução: Anna Raquel Machado, Péricles Cunha).

BUNZEN, Clécio & ROJO, Roxane. (2005) Livro didático de língua portuguesa como gênero do discurso: autoria e estilo. In: VAL, Maria da Graça &

MARCUSCHI, Beth (orgs). *Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania*. Belo Horizonte: Autêntica, p. 73-117. (Col. Linguagem e Educação).

CAMPEDELLI, Sâmara Yousseff & SOUZA, Jésus Barbosa. *Literatura, produção de textos e gramática*. São Paulo: Saraiva.

CEREJA, William Roberto e MAGALHÃES, Thereza Cochar. (2003). *Português: linguagens*. São Paulo: Atual. (vol. único).

DOLZ, Joaquim, NOVERRAZ, Michele & SCHNEUWLY, Bernard. (1996). Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência sobre uma experiência suíça (Francófona). In: SCHNEUWLY, Bernard & DOLZ, Joaquim (orgs). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. (Trad. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro)

DOLZ, Joaquim & SCHNEUWLY. (2001). Seqüências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard & DOLZ, Joaquim (orgs). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. (Trad. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro)

GERALDI, João Wanderley. (1996) *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil. (Col. Leituras no Brasil)

\_\_\_\_\_. (1997). *Portos de passagem*. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes.

\_\_\_\_\_. (1999) Unidades básicas do ensino de português. In: \_\_\_\_\_. *O texto na sala de aula*. 3.ed. São Paulo: Ática, p. 59-79.

GUEDES-PINTO, Ana Lúcia. (2002). *Rememorando trajetórias da professora-alfabetizadora: a leitura como prática constitutiva de sua identidade e formação profissionais*. Campinas, SP: Mercado de Letras: Faep/Unicamp: São Paulo: Fapesp (Coleção Idéias sobre linguagem).

KLEIMAN, Ângela B. (2001). Formação do professor: retrospectivas e perspectivas na pesquisa. In: KLEIMAN, Ângela B. (org). *A formação do professor: perspectivas da lingüística aplicada*. Campinas, SP: Mercado de Letras, p. 13-35. (Coleção Idéias sobre linguagem).

KOCH, Ingedore Villaça. (2005) Referenciação e orientação argumentativa. In: KOCH, Ingedore V., MORATO, Edwiges Ma. & BENTES, Anna Cristina. (orgs). *Referenciação e discurso*. São Paulo: Contexto.

\_\_\_\_\_. (2004). Referenciação. In: \_\_\_\_\_. *Introdução à lingüística textual: trajetória e grandes temas*. São Paulo: Martins Fontes, p. 51-79. (Coleção Texto e Linguagem).

\_\_\_\_\_. & Marcuschi, Luiz Antonio. (1998). Processos de referenciação na produção discursiva. DELTA, 14, p. 169-90 (nº especial).

\_\_\_\_\_. & ELIAS. (2006). *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto.

LEIBRUDER, Ana Paula. (2001). O discurso de divulgação científica. In: BRANDÃO, Helena Nagamine (coord.). *Gêneros do discurso na escola: mito, conto, discurso político, divulgação científica*. 2.ed. São Paulo: Cortez, p. 229-253 (Col. Aprender e ensinar com textos; v. 5)

LOPES-ROSSI, Ma. Aparecida G. (2005). Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. In: KARWOSKI, Arci Mario, GAYDECZKA, Beatriz e BRITO, Karim S. (orgs). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. Paraná: Kaygangue, p.79-93.

MARCUSCHI, Elizabeth. (2003). Os destinos da avaliação no manual do professor. In: DIONÍSIO, Ângela P. & BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). *O livro didático de português: múltiplos olhares*. 2.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, p. 139-50.

MARINHO, Marildes. (2001). *A oficialização de novas concepções para o ensino de português no Brasil*. Tese de Doutorado em Linguística, IEL/Campinas.

MATENCIO, Ma. de Lourdes Meirelles. (2001) *Estudo da língua falada e aula de língua materna: uma abordagem processual da interação professor/alunos*. Campinas, SP: Mercado de Letras. (Col. Letramento, Educação e Sociedade).

MONDADA, Lorenza e DUBOIS, Daniele. (1995). Construção dos objetos de discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação. In: CAVALCANTE, Mônica M., RODRIGUES, Bernadete B. & CIULLA, Alena. (orgs). *Referenciação*. São Paulo: Contexto, 2003, p. 17-52,. (Coleção Clássicos da Linguística).

RAFAEL, Edmilson Luiz. (2001) *Construção dos conceitos de texto e de coesão textual: da lingüística à sala de aula*. Campinas: Unicamp, tese de doutorado.

SARMENTO, Leila Lauar & TUFANO, Douglas. *Português: literatura, gramática, produção de textos*. São Paulo: Moderna.

SAUSSURE, Ferdinand de. (2004) *Curso de lingüística geral*. 26.ed. São Paulo: Cultrix.

SCHNEUWLY, Bernard & DOLZ, Joaquim (orgs). (2004). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, (Trad. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro).

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO MÉDIA E TECNOLÓGICA. (1999). *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio*. Brasília: MEC.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO MÉDIA E TECNOLÓGICA. (2004). *Catálogo do Programa Nacional do Livro Didático de Língua Portuguesa – PNLEM/2005*. Egon de Oliveira Rangel (coord.). Brasília, MECE, SEMTEC, FNDE.

SILVA, Simone Bueno B. (2001). Os parâmetros curriculares nacionais e a formação do professor: quais as contribuições possíveis? In: KLEIMAN, Ângela B. (org.). *A formação do professor: perspectivas da lingüística aplicada*. Campinas-SP: Mercado de Letras, p. 95-113.

TARDIF, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. 2.ed. Petrópolis-RJ: Vozes.

TAKAZAKI, Heloísa Harue. (2004). *Língua Portuguesa*. São Paulo: Moderna.

TERRA, Ernani & NICOLA, José de. (2005). *Português: de olho no mundo do trabalho*. São Paulo: Scipione.

ZAMBONI, Lílian Márcia Simões. (2001). *Cientistas, jornalistas e a divulgação científica: subjetividade e heterogeneidade no discurso de divulgação científica*. Campinas, SP: Autores Associados.

ZAMPONI, Graziela. (2005). Estratégias de construção da referência no gênero de popularização da ciência. In: KOCH, Ingedore V., MORATO, Edwiges Ma. & BENTES, Anna Cristina. (orgs). *Referenciação e discurso*. São Paulo: Contexto, p.169-95.

**ANEXOS**

## **Anexo I - Manuais do Professor<sup>24</sup>**

---

<sup>24</sup> Os MP não estão na íntegra, pois priorizamos apenas o recorte que nos interessou para essa pesquisa. Do MP1 temos o sumário, a introdução e o tópico que se refere a produção textual. Do MP2 selecionamos a apresentação, o sumário, o tópico que contempla as orientações para o ensino de Língua e um recorte da parte que fala sobre projetos (Do capítulo dedicado a Literatura).

**Manual do Professor 1**

WILLIAM ROBERTO CEREJA  
THEREZA COCHAR MAGALHÃES

# Português: línguas

Volume único  
Ensino médio

**MANUAL DO PROFESSOR**



## Sumário

Introdução .....	3
Metodologia .....	3
Literatura .....	4
Sugestões de leitura extraclasse .....	4
Produção de texto .....	16
O que são gêneros? .....	16
Outros procedimentos didáticos .....	20
Avaliação da produção de texto .....	22
O jornal na sala de aula .....	23
Uma experiência com jornal .....	23
Gramática .....	24
Gramática: interação, texto e reflexão — uma proposta de ensino e aprendizagem de língua portuguesa nos ensinos fundamental e médio .....	25
Ensino de língua portuguesa: entre a tradição e a enunciação .....	29
A estrutura da obra .....	33
As unidades .....	33
Aberturas das unidades .....	33
Em dia com o vestibular e o Enem .....	34
Os capítulos .....	34
Literatura .....	34
Produção de texto .....	35
Língua: uso e reflexão .....	35
Intervalo .....	36
Sugestões de estratégias .....	37
Sugestões gerais .....	37
Para a abertura das unidades .....	37
Para os capítulos .....	37
Outras sugestões .....	40
Para a unidade 1 .....	40
Para a unidade 2 .....	41
Para a unidade 3 .....	41
Para a unidade 4 .....	42
Para a unidade 5 .....	43
Para a unidade 6 .....	44
Para a unidade 7 .....	45
Para a unidade 8 .....	46
Para a unidade 9 .....	47

## Introdução

*Português: linguagens — Volume único* é uma versão enxuta da coleção *Português: linguagens* (em três volumes), destinada ao ensino médio. Com a mesma proposta da coleção, mas com uma seleção criteriosa dos conteúdos indispensáveis ao segmento, este volume procura atender às necessidades essenciais do estudante de ensino médio de hoje e aos novos desafios lançados pela Lei de Diretrizes e Bases e pelos Parâmetros Curriculares do Ensino Médio, particularmente na área de linguagens, códigos e suas tecnologias.

Com a mesma proposta que deu origem à obra e até ao seu título, *Português: linguagens — Volume único* se propõe a trabalhar com diferentes linguagens (a literatura, a publicidade, a pintura, os quadrinhos, as letras de música, as anedotas, etc.), aproximando o estudo de português da realidade do aluno.

Partindo do princípio de que a **literatura** é um fenômeno artístico vivo e dinâmico, esta obra procura estabelecer constantes relações entre a produção literária do passado e a realidade cultural de hoje, seja com o cinema, o teatro, a televisão, as artes plásticas, seja com a música popular nacional ou estrangeira, os movimentos alternativos, os modismos, etc.

Ao final de cada período literário, são propostas a leitura e a interpretação de uma obra de arte, como meio de ampliar as habilidades de leitura do aluno e de levá-lo a estabelecer relações e cruzamentos com a literatura. Além disso, a obra também faz indicações de filmes, livros, discos, pesquisas em livros e na Internet.

O trabalho com a **gramática** privilegia os conteúdos essenciais para a leitura e a produção de textos. Conceitos novos e indispensáveis são introduzidos, tais como variedades lingüísticas, discurso, intencionalidade discursiva e polifonia discursiva, entre outros. Procura-se tratar esses conteúdos com uma abordagem teórica nova, apoiada na semântica, na lingüística textual e na análise do discurso.

Os conteúdos consagrados da gramática descritiva, tais como morfologia e análise sintática, são incluídos, mas tratados de modo diferente. Em vez do estudo de frases descontextualizadas, busca-se o texto e o discurso; em vez do mero reconhecimento e classificação de determinadas categorias gramaticais, dá-se ênfase ao emprego desses recursos lingüísticos e aos sentidos produzidos a partir do seu uso.

A **produção de texto**, organizada a partir da proposta de trabalho com gêneros textuais ou discursivos, privilegia os gêneros indispensáveis à formação de um cidadão competente discursivamente, tais como o debate público, o poema, o relato, o texto teatral, a crônica, a notícia, o editorial, a reportagem, o texto argumentativo e as diferentes técnicas de persuadir, etc. Além disso, são trabalhados conteúdos essenciais para a textualidade, tais como coerência e coesão.

Ao final de cada unidade, propõe-se a realização de um **projeto**, que envolve atividades de pesquisa, representação teatral, declamação, seminários, produção de novos textos, debates, etc. Com isso, pretende-se que o aluno entre em contato direto com os objetos de ensino, tenha práticas e interlocutores concretos na interação verbal e se coloque na condição de sujeito da aprendizagem.

## Metodologia

A concepção geral deste trabalho parte do princípio de que o ensino de português, no ensino médio, deve estar voltado para a formação de um cidadão autônomo, capaz de interagir com a realidade do novo milênio.

Numa realidade dinâmica como a nossa, que se transforma na mesma velocidade com que se disseminam informações pelos meios eletrônicos, é essencial o papel que nossa disciplina desempenha na educação formal do indivíduo, já que a linguagem permeia todas as outras disciplinas e toda forma de aquisição do conhecimento.

Nos diferentes campos que abrange — leitura/literatura, produção de texto e língua —, o ensino de português, pelas diferentes práticas de linguagem, pode participar ativamente do processo de construção de valores e habilidades: solidariedade, ética, aceitação do diferente, autonomia, afetividade, cidadania, aprendizagem permanente, capacidade de adaptação a situações novas, de estabelecer transferências e relações, de debater, de argumentar, de interferir na realidade e transformá-la.

- b) Que simbologia está presente no episódio da destruição dos brinquedos?
- c) Que significado mais profundo pode ser atribuído aos óculos — que dão a Miguilim uma visão mais precisa e rica da realidade? O que os óculos simbolizam na trajetória de vida da personagem, em especial quanto à oposição, que nasce naquele momento da obra, entre campo e cidade?
4. Uma das possíveis leituras de *Campo geral* permite ver no desenrolar dos fatos e na relação entre as personagens situações arquetípicas e problemas psicanalíticos.
- a) Compare a trajetória de Miguilim à trajetória do homem, desde seu aparecimento no planeta. Para isso, estabeleça relações entre Miguilim e Adão, no *Gênesis*, e considere Miguilim como arquetipo de todos os homens e suas travessias.
- b) Apresente sob a perspectiva freudiana o triângulo edípiano da obra: pai, mãe e Miguilim; considere a relatividade desse triângulo, levando em conta a presença de Tio Terez e de Luisaltino; identifique no comportamento das personagens sinais do que em psicologia é chamado de complexo de castração.

## Produção de texto

A produção textual organiza-se pela perspectiva de um trabalho sistematizado e em gradação espiral de gêneros textuais ou discursivos.

### O que são gêneros?

A palavra *gênero* sempre foi bastante utilizada pela retórica e pela literatura com um sentido especificamente literário, identificando os gêneros clássicos — o lírico, o épico, o dramático — e os gêneros modernos, como o romance, a novela, o conto, o drama, etc.

Mikhail Bakhtin — pesquisador russo que, no início do século XX, se dedicou aos estudos da linguagem e da literatura — foi o primeiro a empregar a palavra *gênero* com um sentido mais amplo, referindo-se também aos *tipos textuais* que empregamos nas situações cotidianas de comunicação.

Segundo Bakhtin, todos os textos que produzimos, orais ou escritos, apresentam um conjunto de características relativamente estáveis, tenhamos ou não consciência delas. Essas características configuram diferentes *tipos* ou *gêneros textuais*, que podem ser identificados por três aspectos básicos coexistentes: o assunto, a estrutura e o estilo (procedimentos recorrentes de linguagem).

A escolha do gênero não é completamente espontânea, pois leva em conta um conjunto de parâmetros essenciais, como *quem está falando, para quem está falando, com que finalidade e qual é o assunto do texto*. Por exemplo, ao desejarmos contar como ocorreu um conjunto de fatos, reais ou fictícios, fazemos uso de um *texto narrativo*; para instruímos alguém sobre como fazer alguma coisa (por exemplo, fazer um bolo, montar uma mesa, jogar determinado jogo, etc.), fazemos uso de um *texto instrucional*; para convencer alguém de nossas idéias, fazemos uso de *textos argumentativos*, e assim por diante.

As diferentes linhas de pesquisa lingüística de orientação bakhtiniana têm demonstrado que a atuação dos professores de língua portuguesa nos ensinamentos fundamental e médio, quando feita pela perspectiva dos gêneros, não só amplia, diversifica e enriquece a capacidade dos alunos de produzir textos orais e escritos, mas também aprimora sua capacidade de *recepção*, isto é, de leitura/audição, compreensão e interpretação dos textos.

O ensino de produção de texto, feito por essa perspectiva, não despreza os tipos textuais tradicionalmente trabalhados em cursos de redação — a narração, a descrição e a dissertação. Ao contrário, incorpora-os numa perspectiva mais ampla, de variedade de gêneros. Por exemplo: quais são os gêneros narrativos? Em que gêneros a descrição — tratada aqui como recurso — é utilizada? Qual a diferença entre dissertar e argumentar?

### O gênero como ferramenta

Bernard Schneuwly, ao lado de Joaquim Dolz, Auguste Pasquier, Sylvie Haller e outros, é um dos pesquisadores do grupo de Genebra que vem desenvolvendo estudos a respeito do ensino da escrita a partir dos gêneros.

Schneuwly compreende o gênero textual como uma *ferramenta*, isto é, um instrumento com o qual é possível exercer uma *ação lingüística* sobre a realidade. Para ele, o uso de uma ferramenta resulta em dois efeitos diferentes de aprendizagem: por um lado, amplia as capacidades individuais do usuário; por outro, amplia seu conhecimento a respeito do objeto sobre o qual a ferramenta é utilizada. Por exemplo, ao utilizarmos um machado, aprendemos não apenas como utilizá-lo cada vez melhor, mas também passamos a saber mais sobre a dureza de cada tipo de madeira.

Assim, no plano da linguagem, o ensino dos diversos gêneros textuais que socialmente circulam entre nós não somente amplia sobremaneira a competência lingüística e discursiva dos alunos, mas também aponta-lhes inúmeras formas de participação social que eles, como cidadãos, podem ter, fazendo uso da linguagem.

### ○ gênero a serviço da construção do sujeito e da cidadania

Schneuwly faz uma pergunta curiosa: um escritor, hoje, escreveria um poema ou um romance (na forma como os compreendemos) se esses gêneros não existissem? Transpondo essa pergunta para situações mais comuns do dia-a-dia: como uma pessoa faria para produzir um comunicado escrito a outra pessoa, caso não houvesse a carta, o bilhete, o telegrama e outros gêneros já existentes socialmente?

Com essa pergunta, o pesquisador explica que nossas ações lingüísticas cotidianas são sempre orientadas por um conjunto de fatores que atuam no contexto situacional: quem produz o texto, quem é o interlocutor, qual é a finalidade do texto e *que gênero pode ser utilizado* para que a comunicação atinja plenamente seu objetivo.

Dessa forma, fazemos uso dos gêneros textuais que nos foram transmitidos sócio-historicamente — o que não quer dizer que não seja possível transformar esses gêneros, ou criar outros — de acordo com as novas necessidades de interação verbal que surgem historicamente.

No plano do ensino-aprendizagem de produção de texto, isso equivale a dizer que o conhecimento e o domínio dos diferentes tipos de gêneros textuais, por parte do aluno, não apenas o preparam para eventuais práticas lingüísticas, mas também ampliam sua compreensão da realidade, apontando-lhe formas concretas de participação social como cidadão.

Lendo e produzindo diferentes gêneros que circulam socialmente, o aluno não apenas aprende como é o conteúdo, a estrutura e a linguagem deles, mas se apropria também de informações a respeito da situação de produção e de recepção desses gêneros, tais como a finalidade comunicativa de determinado gênero, o tipo de situação social em que é produzido, o perfil do interlocutor, etc.

Lendo e produzindo gêneros discursivos da literatura — como o conto, a crônica, o poema, o texto dramático —, do jornalismo — como a notícia, a reportagem, o editorial, a crítica, etc. —, ou outros tipos de gênero — como o debate regrado, a carta argumentativa e outros —, o aluno não apenas aprende a produzi-los numa situação concreta de interação verbal, mas também melhora sensivelmente sua capacidade de leitura e recepção do texto.

### Diversidade textual e aprendizagem em espiral

Até recentemente, o ensino de produção de textos (ou de redação) era feito a partir de um procedimento único e global, como se todos os tipos de texto fossem iguais e não apresentassem determinadas dificuldades e, por isso, não exigissem aprendizagens específicas.

A fórmula tradicional de ensino de redação — que consiste fundamentalmente na trilogia *narrar*, *descrever* e *dissertar* —, ainda hoje muito praticada nas escolas brasileiras, tem por base uma concepção “beletrista”, voltada essencialmente para duas finalidades: a formação de escritores literários (caso o aluno se aprimore nas duas primeiras modalidades textuais) ou a formação de cientistas (caso da terceira modalidade).

Além disso, essa concepção guarda em si uma visão equivocada de que narrar e descrever são ações mais “fáceis” do que dissertar, ou mais adequadas à faixa etária, razão pela qual esta última tem sido reservada às séries finais — tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio —, como se narrar e descrever fossem pré-requisitos para a produção de um bom texto dissertativo.

Contrariando essa visão, o ensino de produção de texto pela perspectiva dos gêneros compreende que o resultado é mais satisfatório quando se põe o aluno, *desde cedo*, em contato com uma verdadeira *diversidade textual*, ou seja, com os diferentes gêneros textuais que circulam socialmente, inclusive aqueles que expressam opinião. Além disso, compreende também que a aprendizagem deva se dar *em espiral*, isto é, que os gêneros devam ser periodicamente retomados, aprofundados e ampliados, de acordo com a série, com o grau de maturidade dos alunos, com suas habilidades linguísticas e com a área temática de seu interesse.

Nesta obra, por exemplo, o texto argumentativo é introduzido na forma de debate regrado; volta a aparecer no capítulo 29, na forma de resenha crítica; no capítulo 31, na forma de editorial; é retomado no capítulo 34, na forma de anúncio publicitário; no capítulo 41, na forma de carta argumentativa; e nos capítulos 44 e 46 na forma de texto argumentativo solicitado nos vestibulares.

### Gêneros: a democratização do texto

Pensamos que o ensino-aprendizagem de produção de texto pela perspectiva dos gêneros reposiciona o verdadeiro papel do professor de Redação hoje, não mais visto aqui como um especialista em textos literários ou científicos, distantes da realidade e da prática textual do aluno, mas como um especialista nas diferentes modalidades textuais, orais e escritas, de uso social.

Com essa proposta, o espaço da sala de aula é transformado numa verdadeira oficina de textos de ação social, o que é viabilizado e concretizado pela realização dos projetos e pela adoção de algumas estratégias, como enviar uma carta a um aluno de outra classe, fazer um cartão e ofertá-lo a alguém, enviar uma carta de solicitação a um secretário da prefeitura, realizar uma entrevista, fazer um jornal na escola, etc. Essas atividades, além de diversificar e concretizar os leitores das produções (que agora deixam de ser apenas “leitores virtuais”), permitem também a participação direta de todos os alunos e eventualmente de pessoas que fazem parte de suas relações familiares e sociais.

A avaliação dessas produções abandona os critérios quase que exclusivamente literários ou gramaticais e desloca seu foco para outro ponto: o bom texto não é aquele que apresenta, ou só apresenta, características literárias, mas aquele que é *adequado* à situação comunicacional para a qual foi produzido, ou seja, se a escolha do gênero, se a estrutura, o conteúdo, o estilo e a variedade linguística estão adequados ao interlocutor e podem cumprir a finalidade do texto.

Dessa forma o ato de escrever é dessacralizado e democratizado: *todos* os alunos devem aprender a escrever *todos os tipos de texto*. É possível até que um aluno, ao se apropriar dos procedimentos que envolvem a produção de um texto narrativo, não apresente tanta habilidade nesse gênero, mas possa, por exemplo, produzir textos publicitários muito criativos ou ser um ótimo argumentador em textos argumentativos orais (debates) ou escritos.

### Agrupamento de gêneros e progressão curricular

Independentemente das opções didáticas da escola, os gêneros fazem parte de nossa realidade linguística, cultural e social. Retirá-los de sua realidade concreta, transpô-los para o universo escolar e transformá-los em objetos de estudo exige observar o desenvolvimento global dos alunos em relação às suas capacidades de linguagem. E, além disso, exige proceder a uma seleção dos gêneros que mais interessam aos objetivos da escola e pensar numa progressão curricular e em seqüências didáticas que viabilizem aos alunos o contato, o estudo e a apropriação dos gêneros.

Embora reconheçam os limites de qualquer tentativa de sistematizar o ensino de gêneros na escola, Joaquim Dolz e Bernard Schneuwly propõem agrupá-los com base em critérios como *domínio social de comunicação*, *capacidades de linguagem* envolvidas e *tipologias textuais* existentes.

<p><i>Domínios sociais de comunicação</i>  <b>ASPECTOS TIPOLÓGICOS</b>  <b>Capacidades de linguagem</b>  <b>dominantes</b></p>	<p><b>Exemplos de Gêneros Orais e Escritos</b></p>	
<p><i>Cultura literária ficcional</i>  <b>NARRAR</b>  <b>Mimesis da ação através da criação</b>  <b>da intriga no domínio</b>  <b>do verossímil</b></p>	<p>Conto maravilhoso  Conto de fadas  Fábula  Lenda  Narrativa de aventura  Narrativa de ficção científica  Narrativa de enigma  Narrativa mítica  <i>Sketch</i> ou história engraçada</p>	<p>Biografia romanceada  Romance.  Romance histórico  Novela fantástica  Conto  Paródia  Adivinha  Piada  ...</p>
<p><i>Documentação e memorização</i>  <i>das ações humanas</i>  <b>RELATAR</b>  <b>Representação pelo discurso de</b>  <b>experiências vividas, situadas</b>  <b>no tempo</b></p>	<p>Relatos de experiência vivida  Relatos de viagem  Diário íntimo  Testemunho  Anedota  Autobiografia  <i>Curriculum vitae</i>  ...  Notícia</p>	<p>Reportagem  Crônica mundana  Crônica esportiva  ...  Histórias  Relato histórico  Ensaio ou perfil biográfico  Biografia  ...</p>
<p><i>Discussão de problemas sociais</i>  <i>controversos</i>  <b>ARGUMENTAR</b>  <b>Sustentação, refutação e</b>  <b>negociação de</b>  <b>tomadas de posição</b></p>	<p>Textos de opinião  Diálogo argumentativo  Carta de leitor  Carta de reclamação  Carta de solicitação  Deliberação informal  Debate regrado</p>	<p>Editorial  Discurso de defesa (advocacia)  Requerimento  Ensaio  Resenhas críticas  ...</p>
<p><i>Transmissão e construção de saberes</i>  <b>EXPOR</b>  <b>Apresentação textual de diferentes</b>  <b>formas dos saberes</b></p>	<p>Texto expositivo  Conferência  Artigo enciclopédico  Entrevista de especialista  Texto explicativo  Tomada de notas</p>	<p>Resumos de textos expositivos  e explicativos  Resenhas  Relatório científico  Relato de experiências (científicas)  ...</p>
<p><i>Instruções e prescrições</i>  <b>DESCREVER AÇÕES</b>  <b>Regulação mútua de</b>  <b>comportamentos</b></p>	<p>Instruções de uso  Instruções de montagem  Receita  Regulamento  Regras de jogo  Consignas diversas  Textos prescritivos  ...</p>	

(Joaquim Dolz e Bernard Schneuwly. *Gêneros e progressão em expressão oral e escrita — Elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona)*. Tradução provisória de Roxane Rojo. Xérox, LAEL, PUC-SP.)

## Outros procedimentos didáticos

A produção de texto no ensino fundamental e médio tem por objetivo formar alunos-escritores capazes de produzir textos coerentes, coesos e eficazes.

Sabemos, entretanto, que, embora gratificante para muitos, produzir textos eficientes não é fácil para ninguém. Além desse fato, há outras dificuldades para se chegar a esse objetivo. Uma delas se deve a que, muitas vezes, a escola e a família não proporcionam ao aluno um contato sistematizado com bons materiais de leitura e com adultos leitores, ou com situações que exijam práticas de leitura e de escrita. Outra, ao fato de algumas escolas oferecerem, ainda hoje, um ensino de produção de texto centrado no professor, isto é, o aluno redige para o professor, tentando atender à solicitação que lhe é feita: produzir textos a partir de temas e que tenham clareza, coesão, coerência, concisão, estilo, etc. e, acima de tudo, rigor gramatical. Depois de certo esforço, o resultado são manifestações de desânimo: “Não sei escrever”, “Detesto redação”, “Professor, me dá o começo, por favor”.

Nesse quadro, o primeiro passo a ser dado pelo professor é buscar respostas para perguntas como estas: Como eliminar a insegurança e a angústia do aluno em relação ao ato de escrever? Como formar um aluno-escritor competente, capaz de reconhecer diferentes tipos de textos e gêneros textuais e de escolher aquele que é apropriado a seus objetivos numa determinada situação? Como formar um aluno-escritor capaz de perceber se seu texto está confuso, incompleto, sem sentido, se está de acordo com o gênero escolhido? E capaz de revisá-lo e reescrevê-lo até considerá-lo adequado a seus objetivos?

Desde as séries iniciais, há necessidade de que o professor demonstre ao aluno que o ato de escrever pressupõe alguns elementos essenciais: para quem escrevemos, o que queremos dizer, com que finalidade, qual é o gênero mais adequado a essa finalidade e como se produz esse gênero.

Essa demonstração deve ser por meio de uma prática constante de produção de textos de diferentes gêneros e, além disso, efetivada em condições prazerosas de produção, isto é, em um ambiente de camaradagem e respeito, de prazer e trabalho.

Com vistas a cativar o aluno para o ato de escrever e implementar uma prática continuada de produção de textos na escola, sugerimos ao professor do ensino fundamental:

- descartar o lugar-comum de que os jovens não gostam de ler e não lêem nada, em razão da sedução que a imagem — televisão, vídeos, jogos eletrônicos, computador — exerce sobre eles. “Falar de uma guerra entre o visual e a escrita é totalmente ultrapassado. Nada de maniqueísmo: a escrita é o bem e a imagem é o mal. O século 21 nos propõe o convívio entre a imagem e a palavra oral. O computador não exclui a caneta. O público tem fome de narrativa e a procura nos jornais, na televisão, no cinema e nos livros. O que há [...] é uma superabundância de informação e material que prende a atenção do público consumidor”, afirma o escritor Umberto Eco. Em resumo, não se pode dissociar a produção de texto da leitura de textos e de imagens, pois esta é fonte de estímulo ao ato de escrever;
- propor que os alunos tenham um caderno especial para a produção de textos e incentivar o uso de ilustração. Nesse caderno, além das produções orientadas, sugerir que eles escrevam também, todos os dias, um texto livre, mesmo que pequeno, que fale um pouco da sua vida cotidiana: segredos, vontades, opiniões, histórias, etc., ainda que pareçam sem importância;
- escolher um dia especial para a produção de texto;
- favorecer a desinibição, encorajar a expressão espontânea, estimular a fluência de idéias, criar o respeito mútuo, valendo-se de situações que levem os alunos a expressarem-se oralmente. Nesse sentido, por exemplo, pode-se pedir que cada aluno leia sua produção de texto para os colegas. Da desinibição oral pode brotar a desinibição escrita;
- estimular a vontade de escrever por meio de leituras orais, feitas pelo professor, por um aluno ou por grupos de alunos — em forma de jogral —, e por meio de debates sobre um assunto de interesse coletivo;
- propor aos alunos que recriem textos já lidos; planejar coletivamente o enredo de uma história, escrita depois individualmente; propor a transformação de um gênero em outro (uma notícia de jornal em um conto de suspense, um poema em carta, por exemplo); solicitar a criação de legendas, propagandas, títulos, etc. a partir de recortes de jornais e revistas;

- propor, eventualmente, situações de produção de textos em pequenos grupos, nas quais os alunos discutam um determinado assunto e, em seguida, produzam um texto coletivamente;
- conversar com os alunos buscando explicitar as dificuldades que têm e sugerir procedimentos para atenuá-las e modificações no texto para a sua reescritura;
- criar situações em que a produção de texto seja socializada, isto é, um colega ou o grupo sugere modificações para que o autor do texto proceda à reescritura.

Além da adoção de procedimentos como esses, são de enorme importância para dinamizar, estimular e dar um sentido especial ao trabalho de produção de texto a existência na escola de um espaço de criação e o trabalho com projetos.

### Espaço de criação

Para que os alunos se sintam estimulados a escrever, pode-se criar um espaço físico para leitura e produção de textos, como oficinas ou laboratórios de redação. Se possível, esse espaço deve ser uma sala destinada exclusivamente a esse fim, com mobiliário próprio e material de apoio: livros, revistas, jornais, recortes, lápis de cor para desenhos, dicionários, enciclopédias, papéis diferentes, mural, varal, vídeo, aparelho de som, almofadas, um tapete grande, materiais criados pelos alunos para a “decoração” do local.

Considerando-se que “Não se aprende o que não é vivido e não se organiza o que não se aprendeu”, segundo afirma Rodolfo Ilari, o ensino de produção de textos deve envolver uma prática de leitura constante e diversificada. Textos de qualidade constituem referências de escrita e motivação para o ato de escrever.

As produções realizadas nesse espaço de criação e resultantes de projetos (ver propostas nos capítulos **Intervalo**) devem ser expostas ao público. Uma vantagem desse tipo de procedimento é que, por meio dele, os alunos podem avaliar seu percurso criador: por exemplo, revendo suas produções de um ano para outro; incorporando com mais facilidade as observações do professor sobre suas dificuldades; tornando-se naturalmente mais críticos em relação ao próprio texto; lendo as produções dos colegas e tendo acesso também ao processo criador deles.

Caso a escola não disponha de uma sala que possa ser transformada em oficina, as salas de aula normais podem ser adaptadas para proporcionar um ambiente estimulador para a leitura e a produção de textos.

### Projetos

As propostas de projetos dizem respeito a situações concretas de produção e de recepção de textos. Seu desenvolvimento pode acontecer no período de uma semana a um ano letivo e envolver várias disciplinas, e os resultados podem ser: a confecção de antologias, a apresentação de um jornal falado, a confecção de um jornal mural ou impresso, uma exposição, uma feira de livros, cartazes sobre um tema pesquisado, uma cartilha sobre um tema relacionado à saúde, material de divulgação de uma festa escolar, um livreto sobre trabalho comunitário, um diário de viagem em cidades históricas, uma revista sobre comportamento jovem ou sobre profissões, uma campanha sobre prevenção de doenças, sobre reciclagem de lixo, etc.

O importante nessa prática são as exigências de valor pedagógico que ela envolve:

- O aluno produz textos para um determinado público, estabelecido previamente. Há, portanto, um leitor/interlocutor real, que exige um texto coerente, coeso e interessante.
- Por ter em vista o leitor/interlocutor, o aluno se conscientiza da necessidade de revisar com cuidado seu texto, de fazê-lo legível e compreensível e de adequá-lo a certa variedade lingüística, ao gênero e à situação.
- Para produzir os textos, o aluno sente necessidade de ler muitos outros, para saber como se organizam, quais são suas características, como é sua linguagem, que tamanho normalmente têm, em que tipo de letra são apresentados, como são dispostos nas páginas, etc. Para produzir uma notícia, por exemplo, ele irá empregar um *lead*, a narração propriamente dita, uma linguagem impessoal, objetiva e clara, a variedade padrão; no caso de um cartaz: mensagem curta e persuasiva, linguagem impessoal, a variedade padrão, letras grandes, alguma ilustração, etc.

- Diferentes áreas são envolvidas na atividade, seja quanto à intersecção de conteúdos, seja quanto à busca de recursos de expressão. Assim, na confecção de um cartaz para uma campanha sobre cuidados com a saúde, por exemplo, Ciências e Educação Física contribuem com os dados científicos; Artes com as ilustrações, o tipo de letra a ser utilizado, a disposição de texto e imagens; Língua Portuguesa com informações sobre o gênero.
- Os projetos favorecem o trabalho em grupo, a organização e a troca de contribuições com vistas a se atingir um objetivo comum. Alunos inibidos têm oportunidade de se manifestar; aqueles que ainda não se expressam eficazmente na escrita podem se expressar oralmente; os que têm outras habilidades, como desinibição para entrevistar pessoas, desenhar, ilustrar, etc., sentem-se valorizados.
- Os projetos também favorecem determinadas práticas cotidianas de sala de aula, que normalmente, quando descontextualizadas, não fazem sentido para o aluno, mas, contextualizadas, passam a fazer sentido, como, por exemplo, cópias, ditados, reescrituras de textos, busca de coerência e coesão, ortografia, pontuação, concordância verbal e nominal de acordo com a variedade padrão, letra legível, capricho, organização, etc.

Além da interlocução prevista pelos projetos, a produção de textos oferece outras possibilidades de interação, como, por exemplo, a troca de cadernos entre os alunos, para um apreciar o que o outro escreveu; um bilhete ou um convite para um amigo; um cartão para presentear uma criança; a produção de contos maravilhosos, fábulas, etc. para serem lidos a alunos das séries iniciais; uma carta para os pais; a troca de correspondência entre classes, entre escolas, etc.

A experiência mostra que uma das práticas mais simples e eficientes de interação textual é a leitura oral para a classe. Mesmo com turmas mais tímidas, essa prática costuma ser eficiente: sempre há um aluno que gosta de ler seu texto e acaba estimulando os demais a lerem também.

A leitura oral do próprio texto conduz o aluno à desinibição e gera atitudes extremamente positivas, pois encoraja a expressão espontânea, estimula a fluência de idéias e cria o respeito mútuo, uma vez que, quando um aluno lê, todos os outros costumam mostrar interesse, aplaudindo ou se manifestando com palavras, palmas ou risos quando reconhecem um texto bonito, criativo, engraçado, “literário”. O papel do professor nesse momento é identificar as dificuldades da escrita (falta de adequação ao tema, à variedade linguística e ao gênero textual propostos, ausência de coesão, coerência, clareza, objetividade, criatividade, etc.) para serem trabalhadas em outro momento, individual ou coletivamente.

Além disso, a leitura oral do próprio texto enriquece-se com outros recursos de expressão, como a prosódia e a gestualidade. A prosódia compreende aspectos da leitura oral, como ritmo, melodia, intensidade, pausas, a voz que se eleva ou se abaixa, que se apressa ou se retarda; e a gestualidade, a linguagem do corpo e a expressão facial, que comenta ou reforça a comunicação verbal, evidenciando a emoção, o humor.

## Avaliação da produção de texto

Um trabalho de produção de texto organizado sob a perspectiva de gêneros textuais e da textualidade deve levar em conta critérios diferentes de avaliação.

Se, antes, a avaliação dos textos produzidos era feita com base em critérios gramaticais e literários — por exemplo, linguagem de acordo com a variedade padrão, vocabulário culto e emprego de recursos literários —, quando se trabalha conforme a perspectiva de gêneros, a avaliação deve levar em conta critérios diferentes, específicos do gênero.

Por exemplo, ao ler uma *notícia de jornal escrito* produzida pelo aluno, o professor deve se perguntar: Esta notícia apresenta um tema, uma estrutura (*lead* + corpo ou desenvolvimento) e uma linguagem (variedade padrão, menos ou mais formal e impessoal) adequados ao gênero, ao veículo (jornal escolar, jornal de bairro) e ao tipo de leitor? Em caso de reescrita, qual desses fatores precisaria ser modificado para que o texto atendessem plenamente aos objetivos do exercício?

Quanto ao número de correções, são conhecidos os casos de escolas e professores que praticamente abandonam o trabalho com produção de textos em virtude do acúmulo de trabalho que essas produções demandam.

Esse problema decorre de outro, maior, que é a concepção convencional que se tem da avaliação, quase sempre confundida com correção gramatical e nota.

Não é necessário que o professor corrija *todas* as produções de texto. Como parte de um processo, a correção exclusivamente gramatical, que procura atender a uma exigência burocrática de atribuir nota, pode ser até negativa para o aluno que ainda está desenvolvendo sua capacidade de produção verbal escrita. É necessário que o professor avalie o processo pelo qual passa o aluno individualmente e a classe como um todo e interfira nesse processo, a fim de fazer os ajustes necessários.

Em vez de o professor assumir o papel de leitor e juiz exclusivo do texto do aluno, convém que se abra o leque das interações: os próprios alunos podem ler, analisar e criticar o texto dos colegas, sugerir mudanças, questionar trechos obscuros, etc. Não há o que temer: na condição de leitores, os alunos normalmente são tão ou mais críticos em relação ao texto do colega do que em relação ao próprio texto. O produtor do texto, por sua vez, tendo diferentes leitores, verá mais sentido em seu trabalho e passará a ajustá-lo de acordo com esse público.

Além disso, é importante que o aluno aprenda a avaliar o próprio texto, desde que devidamente orientado sobre os critérios a serem observados. E, se necessário, a reescrever o texto até que ele esteja de acordo com a finalidade daquele tipo de produção.

## O jornal na sala de aula

No livro do aluno, são trabalhados alguns gêneros jornalísticos, como a notícia, a entrevista, a crônica, o texto publicitário, o editorial. Optamos por sugerir, neste Manual, uma bibliografia sobre o jornal, porque esse veículo permite muitas atividades e pode ser trabalhado em todas as séries, ficando a critério do professor “dosar” as atividades de acordo com seus objetivos, seu plano de curso e os interesses da classe.

O jornal pode fornecer inúmeras possibilidades de trabalho: debate de assuntos que estabelecem relações entre o indivíduo e o mundo que o cerca; diferentes interpretações de um mesmo assunto; estudo das especificidades de cada gênero jornalístico; estudo da primeira página, das relações entre texto verbal e fotografias, entre foto e legenda, título e matéria jornalística; análise de jornais voltados a leitores com diferentes interesses; e, enfim, a produção de gêneros jornalísticos.

Os livros e artigos a seguir apresentam muitas sugestões de trabalho com jornal.

- BLIKSTEIN, I. *Técnicas de comunicação escrita*. São Paulo: Ática, 1985. (Série Princípios.)
- CARVALHO, André, MARTINS, Sebastião. *Jornalismo*. Belo Horizonte: Lê, 1991. (Coleção Pergunte ao José.)
- COLLARO, A. C. *Projeto gráfico: teoria e prática da diagramação*. São Paulo: Summus, 1987.
- FARIA, Maria Alice de Oliveira. *O jornal na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1989.
- \_\_\_\_\_, ZANCHETTA JR., Juvenal. *Para ler e fazer o jornal na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2002.
- HARRYS, Ray, HARRYS, Chris. *Faça seu próprio jornal*. Campinas: Papyrus, 1993.
- HERR, Nicole. *Aprendendo a ler com o jornal*. Belo Horizonte: Dimensão, 1997.
- \_\_\_\_\_. *100 fichas práticas para explorar o jornal na sala de aula*. Belo Horizonte: Dimensão, 1997.
- RABAÇA, C. A., BARBOSA, G. *Dicionário de comunicação*. São Paulo: Ática, 1987.

## Uma experiência com jornal

A título de exemplificação de um projeto com jornal, descreveremos uma experiência cujo resultado foi a produção de jornais artesanais. Contudo, se o professor preferir, existem no mercado *softwares* com muitos recursos de formatação e inserção de imagens específicos para a produção de jornais.

A experiência se desenvolveu no período de um ano, com uma aula semanal, e a maior parte dos gêneros jornalísticos foi incluída no programa. Se o professor preferir, entretanto, poderá, em determinada série, trabalhar o jornal num tempo menor e com um número restrito de gêneros e, na série posterior, retomar o trabalho, enfocando outros gêneros.

Os procedimentos dessa experiência são os seguintes:

1. *Análise de jornais* — Pede-se aos alunos que tragam exemplares de alguns jornais da cidade previamente escolhidos. Procede-se à análise da primeira página, dos cadernos que compõem o jornal.

nal, das diferentes seções, da linguagem, das imagens e da relação entre texto, imagem e legenda, do projeto gráfico, das ilustrações, das manchetes, das cores, dos diferentes tipos de letra, etc. Também se observa o tipo de público a que se destina cada jornal.

2. *Planejamento em grupo de um jornal* — Formam-se grupos e cada grupo traça o perfil do jornal que pretende criar, considerando o público a que ele se destinará. Por exemplo: jornal jovem, estudantil, de esportes, cultural, de música, literário, esotérico, de moda, etc. Em seguida, define as seções que o jornal terá e inicia o levantamento de informações a respeito dos assuntos que pretende abordar.
3. *Análise de gêneros jornalísticos* — Os alunos continuam trazendo jornal para a aula e, por meio da leitura reiterada de um determinado gênero a ser trabalhado — por exemplo, a notícia, a entrevista ou o editorial —, extraem as principais características do gênero, respondendo a perguntas como: Que temas geralmente estão presentes nesse gênero? Qual é a sua estrutura (modo composicional)? Que uso se faz da linguagem (variedade lingüística predominante, marcas de personalidade ou impessoalidade, etc.)? Feito esse levantamento, os alunos passam a produzir seus próprios textos.
4. *Produção de textos* — Os alunos começam a produzir seus textos, tendo em vista as características do gênero estudado, o assunto que pretendem abordar, o perfil de seu jornal e do público para o qual escrevem. Todo o grupo escreve os textos, lê e, sob a orientação do professor, avalia as produções. Não há problema se o jornal apresentar várias notícias, editoriais, reportagens; mas, se necessário, o grupo pode selecionar alguns para a publicação. Para o jornal inaugural, seria interessante que, entre os editoriais, houvesse um que justificasse a criação de um novo jornal.  
À medida que outros gêneros vão sendo estudados, repetem-se os procedimentos até que o grupo tenha um banco de textos, representativos de gêneros variados: entrevistas, notícias, reportagens, resenhas críticas, editoriais, cartas, anúncios classificados, artigos de opinião.
5. *A montagem do jornal* — Prontos os textos, é hora de pensar nos meios materiais de produção do jornal e no seu formato. Como será montado o jornal? Os textos serão datilografados ou digitados no computador? Qual o seu formato: tablóide, convencional, papiro ou outro? Em que tipo de papel ele circulará: sulfite, almaço, *kraft*, cartolina? Haverá fotografias, ilustrações, desenhos, quadrinhos? Como será feita a diagramação: manualmente ou a partir de um programa de computador? É importante considerar que a diagramação deve facilitar a leitura; os textos devem contornar as imagens; as legendas devem comentar as fotos.
6. *A circulação dos jornais* — Pronto o jornal, é preciso fazer com que ele chegue ao público-alvo. O ideal é uma tiragem de alguns exemplares para que sejam distribuídos ou vendidos entre os leitores. Caso isso não seja possível, os jornais poderão ser expostos em varais ou mesas nos corredores ou no pátio da escola, de forma que possam ser manuseados e, naturalmente, lidos, cumprindo, assim, a sua finalidade essencial: chegar ao leitor.

## Gramática

Nesta abordagem da gramática, a *língua* não é vista como sistema de comunicação ou conjunto de leis combinatórias, mas como *processo dinâmico de interação social*, isto é, como forma de realizar ações, de agir e atuar sobre o outro por meio da linguagem.

Os conteúdos convencionais da gramática normativa ou descritiva não são abandonados, mas dá-se a eles um grau de importância diferente. O estudo de certas categorias, como o pronome ou o sujeito, por exemplo, não é um fim em si mesmo, mas um *meio* para explorar aspectos semânticos da língua, para discutir problemas de interlocução ou aspectos de sentido relacionados ao contexto discursivo, de variedades lingüísticas regionais ou grupais e, claro, para se avaliar de que modo

**Manual do Professor 2**



## **PORTUGUÊS – DE OLHO NO MUNDO DO TRABALHO**

**Ensino médio**

**Ernani • Nicola**

# **Assessoria Pedagógica**

*Ensino de gramática e produção de textos: novo enfoque*

*Literatura e intertextualidade*

*Projetos interdisciplinares*

*Comentários sobre possibilidades de respostas aos exercícios propostos*

*Sugestões de endereços eletrônicos*

Assessoria  
Pedagógica

**Scipione Educação**

editora scipione  
[www.scipione.com.br](http://www.scipione.com.br)

# Apresentação

## Aos professores

Lançado em 1995, este livro obteve imediata aceitação por parte do professorado de todo o Brasil. Na época, ele cumpria com competência a função de condensar todo o currículo do Ensino Médio num único volume, em linguagem acessível e objetiva.

De lá para cá, o ensino no país sofreu uma profunda reformulação, estimulada, entre outras causas, pela publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Atentos ao novo cenário, reeditamos o volume.

Ao lado de sensíveis mudanças de abordagem e de reestruturação de conteúdos no livro-texto, publicamos este livreto para o professor, que pretende ser um material de apoio para que você possa potencializar os conteúdos presentes no livro-texto e adequar suas aulas às propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais. M.P. //

Aproveitamos ainda para reiterar uma de nossas convicções: não acreditamos no livro didático impessoal, em que o autor não se mostra, não apresenta suas intenções ao escolher um tema em detrimento de outro, ao reproduzir este e não aquele texto, ao propor esta ou aquela atividade. Por isso, sugerimos algumas "breves reflexões" sobre o papel da escola e, em particular, das aulas de língua portuguesa no ensino médio (agora na área de *Linguagens e códigos*) neste momento de mudanças significativas no paradigma pedagógico.

Quanto às questões que aparecem ao longo do volume, as respostas para o professor constam de duas partes: primeiramente é apresentada a resposta objetiva à questão formulada; a seguir, há, em diversas questões, comentários dirigidos ao professor. Trata-se de esclarecimentos ou aspectos que poderão ou não ser abordados em sala de aula, de acordo com a disponibilidade de tempo, o histórico e o grau de motivação das turmas. Esses comentários, portanto, não devem ser entendidos como a expectativa que se tem para a resposta do aluno.

Com este diálogo, esperamos contribuir para que o professor conheça o livro em toda a sua potencialidade e, dessa forma, explore-o ao máximo, tornando suas aulas ainda mais ricas e produtivas.

Os Autores

# Sumário

- 1 Gramática, leitura e produção de textos, 6**  
 Um novo enfoque para o ensino de gramática e produção de textos, 6  
 Os textos e o nosso cotidiano, 7  
 Contexto e níveis de linguagem, 7  
 A avaliação dos textos produzidos, 8  
 Como avaliar?, 9  
 O que avaliar?, 9  
 O que priorizar na avaliação, 9  
 Socialização da produção e crescimento: uma sugestão de trabalho, 9  
 Avaliar trabalho por trabalho ou o conjunto?, 10  
 A produção de textos nos vestibulares e concursos, 10  
**Sugestões de trabalho com textos, 10**  
 O texto descritivo, 10  
 A gramática da descrição, 11  
 Descrição técnica e descrição de processo, 11  
 O texto narrativo, 11  
 Narração e narratividade, 12  
 Tipos de discurso, 12  
 O texto argumentativo, 12  
 Persuasão e propaganda, 13
- 2 Literatura brasileira e portuguesa, 15**  
 O texto: elemento irradiador das aulas, 15  
 A função poética da linguagem, 15  
 Por que estudar história da literatura?, 16  
 A intertextualidade, 16  
 A metalinguagem, 17  
 A interdisciplinaridade, 17  
 As artes plásticas e a literatura, 18  
 Projetos interdisciplinares, 19  
 Trabalhando com projetos, 19  
 Construção de um projeto, 20  
 Alguns pressupostos, 20  
 Situação-problema, 21  
 Construindo o projeto, 21  
 O produto final, 21  
 No meio do caminho..., 21  
 Avaliando, 21  
 Projeto e trabalho temático, 22  
 Sugestões para projetos, 22
- 3 Respostas aos exercícios propostos, 23**  
**Produção de textos, 23**  
 Cap. 1 – A produção de textos, 23  
 Cap. 2 – Linguagem e comunicação, 24  
 Cap. 3 – Níveis de linguagem, 25  
 Cap. 4 – As funções da linguagem, 25  
 Cap. 5 – A intertextualidade, 26  
 Cap. 6 – As várias vozes presentes no texto, 27  
 Cap. 7 – O texto e sua coerência, 28  
 Cap. 8 – A coesão textual, 29  
 Cap. 9 – Gêneros e tipos textuais, 30  
 Cap. 10 – Os textos conversacionais, 31  
 Cap. 11 – O texto descritivo, 32  
 Cap. 12 – A descrição e o ponto de vista, 35  
 Cap. 13 – O texto narrativo, 36  
 Cap. 14 – O texto argumentativo, 37  
 Cap. 15 – Persuasão e argumentação, 38  
 Cap. 16 – O texto explicativo, 39  
 Cap. 17 – Palavras imperativas, 40  
 Cap. 18 – O parágrafo, 41  
 Cap. 19 – A correspondência e suas linguagens, 41  
 Cap. 20 – A narrativa ficcional, 42  
 Cap. 21 – Os elementos da narrativa, 42  
 Cap. 22 – Defendendo um ponto de vista e os operadores argumentativos, 43  
 Cap. 23 – Objetividade e subjetividade no texto argumentativo, 44  
 Cap. 24 – A produção de textos e os exames, 45  
 Leitura e produção de textos nos exames, 46
- Gramática, 51**  
 Cap. 1 – Fonologia, 51  
 Cap. 2 – Ortografia, 51  
 Cap. 3 – Acentuação gráfica, 52  
 Cap. 4 – Estrutura e formação das palavras, 53  
 Cap. 5 – O substantivo e o artigo, 53  
 Cap. 6 – O adjetivo e o numeral, 55  
 Cap. 7 – O pronome, 56  
 Cap. 8 – O verbo, 57  
 Cap. 9 – As categorias gramaticais invariáveis, 58  
 Cap. 10 – Termos essenciais da oração, 59  
 Cap. 11 – Termos integrantes da oração, 61

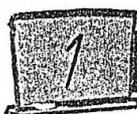
- Cap. 12 – Termos acessórios da oração – vocativo, 62  
 Cap. 13 – O período composto e as orações coordenadas, 63  
 Cap. 14 – As orações subordinadas, 63  
 Cap. 15 – Sintaxe de concordância, 65  
 Cap. 16 – Sintaxe de regência, 66  
 Cap. 17 – A crase, 66  
 A gramática nos exames, 67

#### **Literatura, 71**

- Cap. 1 – A arte literária, 71  
 Cap. 2 – A linguagem literária, 72  
 Cap. 3 – Periodização das literaturas portuguesa e brasileira, 72  
 Cap. 4 – A literatura medieval portuguesa, 73  
 Cap. 5 – O século XVI em Portugal e no Brasil, 73  
 Cap. 6 – O Barroco, 74  
 Cap. 7 – O Arcadismo em Portugal e no Brasil, 74  
 Cap. 8 – O Romantismo – a poesia em Portugal e no Brasil, 75

- Cap. 9 – O Romantismo – a prosa em Portugal e no Brasil, 75  
 Cap. 10 – O Realismo-Naturalismo em Portugal e no Brasil, 76  
 Cap. 11 – O Parnasianismo no Brasil, 76  
 Cap. 12 – O Simbolismo em Portugal e no Brasil, 76  
 Cap. 13 – A revolução artística do início do século XX, 77  
 Cap. 14 – O século XX em Portugal, 78  
 Cap. 15 – O Pré-Modernismo no Brasil, 78  
 Cap. 16 – O primeiro momento modernista no Brasil, 79  
 Cap. 17 – O segundo momento modernista no Brasil – a poesia, 79  
 Cap. 18 – O segundo momento modernista no Brasil – a prosa, 80  
 Cap. 19 – O Pós-Modernismo, 81  
 A literatura nos exames, 81

*lf* **Sugestões de endereços eletrônicos, 87**



## GRAMÁTICA, LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS

### Um novo enfoque para o ensino de gramática e produção de textos

"O processo de ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa, no Ensino Médio, deve pressupor uma visão sobre o que é linguagem verbal. Ela se caracteriza como construção humana e histórica de um sistema lingüístico e comunicativo em determinados contextos. Assim, na gênese da linguagem verbal estão presentes o homem, seus sistemas simbólicos e comunicativos, em um mundo sociocultural."

Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN): ensino médio. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999. p. 139.

Muito se tem discutido a respeito do ensino de gramática nas aulas de Língua Portuguesa. Há quem defenda que o(a) professor(a) de Português deva deixar de lado o ensino da gramática e trabalhar com seus alunos somente as atividades de leitura e produção de texto.

Todos nós temos, como objetivo principal, que nossos alunos sejam, ao final do Ensino Médio, competentes leitores e produtores de textos e não meros conhecedores de uma nomenclatura gramatical específica, com suas regras e exceções. De que adianta o aluno dominar toda a nomenclatura gramatical, se é incapaz de produzir um texto com clareza, coerência e coesão?

Se entendemos a gramática como um sistema de relações internalizadas na mente dos falantes de uma língua, podemos afirmar que o aluno, ao chegar à escola, já conhece gramática, pois se comunica perfeitamente em sua língua materna.

Qual o papel da escola, então, no ensino da gramática? Evidentemente, aprimorar a capacidade de articulação do pensamento do aluno, discutir e evidenciar as relações gramaticais, oferecendo novas possibilidades de expressão. Não basta, para isso, apresentar conceitos prontos e uma série de exercícios de fixação, pois o trabalho tornar-se-á enfadonho e a atividade, desinteressante, matando em princípio a tarefa a que se propõe.

Dois caminhos, pelo menos, apresentam-se diante dessa perspectiva: não ensinar gramática, enfatizando exclusivamente a leitura e a produção; ou ensinar gramática de um modo reflexivo, expondo o aluno a variados tipos de textos (aos quais, aliás, ele está exposto cotidianamente) e levando-o a refletir sobre fatos da língua. Acreditamos que o segundo caminho é o indicado, notadamente agora, quando Língua Portuguesa, no Ensino Médio, compõe a área de Linguagens, códigos e suas tecnologias.

"A linguagem verbal é um dos meios que o homem possui para representar, organizar e transmitir de forma

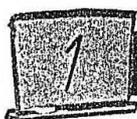
específica o pensamento", afirmam os PCN do Ensino Médio. Nesse sentido, o aluno deve ser levado a "compreender e usar a língua portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização de mundo e da própria identidade".

Dessa forma, os textos devem ser a matéria-prima do professor(a) no trabalho com a língua. Eles devem ser o ponto de partida e o ponto de chegada. Ponto de partida porque é neles que os alunos devem descobrir os modos de construção; e ponto de chegada porque se espera que, a partir da reflexão sobre textos alheios, os alunos se tornem capazes de construir textos próprios.

Na produção e na leitura de textos verbais, combinamos palavras e frases segundo determinadas regras. Ora, esse conjunto de regras nada mais é do que a gramática natural da língua, que todo falante conhece e utiliza em seus atos de comunicação verbal. Portanto, não há texto sem gramática – a gramática sustenta o texto. Afinal, um texto não é um "amontoado" de palavras, mas uma estrutura em que essas palavras se organizam segundo as regras da língua.

Assim, entendemos que o ensino de gramática não pode ser abandonado e, mais, que deve ser visto como um suporte da comunicação escrita. Sugerimos que o(a) professor(a) enfatize aspectos gramaticais fundamentais para a produção de texto – acentuação gráfica, concordância, regência, coordenação e subordinação, elementos coesivos –, mostrando como podem ser importantes para a eficácia da comunicação. O tratamento dado ao estudo gramatical, portanto, deve ser essencialmente funcional.

O conhecimento gramatical é tanto mais eficiente quanto mais exposto aos fatos gramaticais estiver o(a) aluno(a). Assim, sugerimos que sejam apresentados aos alunos os mais variados tipos de textos contemporâneos (notícias de jornais, poemas, anúncios publicitários, crônicas, textos instrucionais, etc.), com linguagens diferen-



## GRAMÁTICA, LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS

### Um novo enfoque para o ensino de gramática e produção de textos

"O processo de ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa, no Ensino Médio, deve pressupor uma visão sobre o que é linguagem verbal. Ela se caracteriza como construção humana e histórica de um sistema lingüístico e comunicativo em determinados contextos. Assim, na gênese da linguagem verbal estão presentes o homem, seus sistemas simbólicos e comunicativos, em um mundo sociocultural."

*Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN): ensino médio. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999. p. 139.*

Muito se tem discutido a respeito do ensino de gramática nas aulas de Língua Portuguesa. Há quem defenda que o(a) professor(a) de Português deva deixar de lado o ensino da gramática e trabalhar com seus alunos somente as atividades de leitura e produção de texto.

Todos nós temos, como objetivo principal, que nossos alunos sejam, ao final do Ensino Médio, competentes leitores e produtores de textos e não meros conhecedores de uma nomenclatura gramatical específica, com suas regras e exceções. De que adianta o aluno dominar toda a nomenclatura gramatical, se é incapaz de produzir um texto com clareza, coerência e coesão?

Se entendemos a gramática como um sistema de relações internalizadas na mente dos falantes de uma língua, podemos afirmar que o aluno, ao chegar à escola, já conhece gramática, pois se comunica perfeitamente em sua língua materna.

Qual o papel da escola, então, no ensino da gramática? Evidentemente, aprimorar a capacidade de articulação do pensamento do aluno, discutir e evidenciar as relações gramaticais, oferecendo novas possibilidades de expressão. Não basta, para isso, apresentar conceitos prontos e uma série de exercícios de fixação, pois o trabalho tornar-se-á enfadonho e a atividade, desinteressante, matando em princípio a tarefa a que se propõe.

Dois caminhos, pelo menos, apresentam-se diante dessa perspectiva: não ensinar gramática, enfatizando exclusivamente a leitura e a produção; ou ensinar gramática de um modo reflexivo, expondo o aluno a variados tipos de textos (aos quais, aliás, ele está exposto cotidianamente) e levando-o a refletir sobre fatos da língua. Acreditamos que o segundo caminho é o indicado, notadamente agora, quando Língua Portuguesa, no Ensino Médio, compõe a área de Linguagens, códigos e suas tecnologias.

"A linguagem verbal é um dos meios que o homem possui para representar, organizar e transmitir de forma

específica o pensamento", afirmam os PCN do Ensino Médio. Nesse sentido, o aluno deve ser levado a "compreender e usar a língua portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização de mundo e da própria identidade".

Dessa forma, os textos devem ser a matéria-prima do professor(a) no trabalho com a língua. Eles devem ser o ponto de partida e o ponto de chegada. Ponto de partida porque é neles que os alunos devem descobrir os modos de construção; e ponto de chegada porque se espera que, a partir da reflexão sobre textos alheios, os alunos se tornem capazes de construir textos próprios.

Na produção e na leitura de textos verbais, combinamos palavras e frases segundo determinadas regras. Ora, esse conjunto de regras nada mais é do que a gramática natural da língua, que todo falante conhece e utiliza em seus atos de comunicação verbal. Portanto, não há texto sem gramática – a gramática sustenta o texto. Afinal, um texto não é um "amontoado" de palavras, mas uma estrutura em que essas palavras se organizam segundo as regras da língua.

Assim, entendemos que o ensino de gramática não pode ser abandonado e, mais, que deve ser visto como um suporte da comunicação escrita. Sugerimos que o(a) professor(a) enfatize aspectos gramaticais fundamentais para a produção de texto – acentuação gráfica, concordância, regência, coordenação e subordinação, elementos coesivos –, mostrando como podem ser importantes para a eficácia da comunicação. O tratamento dado ao estudo gramatical, portanto, deve ser essencialmente funcional.

O conhecimento gramatical é tanto mais eficiente quanto mais exposto aos fatos gramaticais estiver o(a) aluno(a). Assim, sugerimos que sejam apresentados aos alunos os mais variados tipos de textos contemporâneos (notícias de jornais, poemas, anúncios publicitários, crônicas, textos instrucionais, etc.), com linguagens diferen-

tes, abordagens diferentes, e que seja garantido o espaço para os alunos elaborarem, criarem, discutirem, trocarem seus próprios textos.

Ora, se pensarmos que a sociedade em que vivemos é letrada, não podemos sonegar ao aluno a oportunidade de conhecer as diversas formas de comunicação escrita, discutir sua eficácia e expressar-se competidamente nas diversas situações que a vida apresenta. Para isso, ele

estará em contato com essas diversas formas de comunicação verbal, sustentadas por uma gramática que se apresenta como um mecanismo com imensas possibilidades de articulação e de expressão. Não uma gramática tirana, que engessa estruturas, mas sim um instrumento que pode ser usado de acordo com necessidades variadas e para servir a expressões individuais muito particulares.

## O texto e o nosso cotidiano

"O contexto que é mais próximo do aluno e mais facilmente explorável para dar significado aos conteúdos da aprendizagem é o da vida pessoal, cotidiano e convivência. O aluno vive num mundo de fatos regidos pelas leis naturais e está imerso num universo de relações sociais. Está exposto a informações cada vez mais acessíveis e rodeado por bens cada vez mais diversificados, produzidos com materiais sempre novos. Está exposto também a vários tipos de comunicação pessoal e de massa."

*Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM): Brasília: MEC/CNE, 1998. Versão eletrônica. Apresentação.*

A produção de textos deve ser significativa – como tudo na relação ensino/aprendizagem. O aluno tem de saber o que está escrevendo, por que está escrevendo, em que situação está escrevendo e para quem está escrevendo. É fundamental discutir a adequação da linguagem em função do interlocutor, do gênero e do suporte.

Durante muito tempo a escola trabalhou a produção de textos (então chamada redação) como uma atividade *intramuros*, ou seja, tratava-se de uma atividade essencialmente escolar. Essa atitude teve como consequência, para o aluno, a idéia de que só no âmbito escolar se produzem textos (e assim mesmo quando se é solicitado a produzi-los). Nessa perspectiva, ele passou a encarar a produção de textos como uma obrigação imposta pela escola ("trata-se de um dever, não uma atividade"). Por não estar associada às reais experiências de vida, tornou-se uma tarefa desinteressante, vazia de significação e, em muitos casos, árdua. Consequência: não havia aprendizado, pois não havia motivação.

O resultado disso já conhecemos: os textos produzidos eram, ho mais das vezes, artificiais, plenos de idéias preconcebidas, uma vez que não havia o comprometimento do aluno com o texto. A consequência dessa dissociação que se opera entre o produtor (o aluno) e o objeto de sua produção (o texto) é que o aluno não sente o texto como efetivo produto de seu trabalho,

como reflexo de sua experiência de vida, como revelador de seus próprios pensamentos. O texto passa a ser, portanto, um amontoado de idéias alheias, muitas vezes apresentadas sem coesão, coerência e unidade.

Sugerimos que o(a) professor(a) crie situações que levem o(a) aluno(a) a encarar a produção de textos como algo que extrapola o ambiente escolar (principalmente o das aulas de Língua Portuguesa), apresentando-a como uma atividade que se faz, ou se pode fazer, com competência o tempo todo, em situações do dia-a-dia.

É fundamental mostrar aos alunos que texto não é somente aquele tipo de composição escrita que ele produz na escola (a descrição, a narração e a dissertação), mas uma atividade que ele exercita diariamente: quando tem de convencer o pai a aumentar sua mesada, quando deixa um bilhete para alguém solicitando algo, quando manda uma carta (ou um postal ou um *e-mail*) para o(a) namorado(a), quando tem de se expressar oralmente para algum interlocutor para saber de determinado assunto, quando tem de responder a uma questão na prova de História...

Ao tomar consciência de que produz textos de diversas modalidades no dia-a-dia em diversos contextos, para diversos interlocutores, sobre diversos assuntos, o aluno percebe que possui um saber e que, portanto, é capaz de exercitá-lo também no ambiente escolar.

## Contexto e níveis de linguagem

"[...] no estudo da linguagem verbal, a abordagem da norma padrão deve considerar a sua representatividade como variante linguística de determinado grupo social, e o valor atribuído a ela, no contexto das legitimações sociais."

*Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio, cit., p. 127.*

De que modo as teorias da linguagem interferem nos processos de leitura e produção de textos, no trabalho com a língua? Em que medida elas podem, na escola, contribuir para criar leitores e produtores competentes? Os estudos mais recentes da língua (de trinta anos para cá, aproximadamente), que resultaram na teoria do discurso, procuram elucidar o funcionamento dos processos comunicativos e os procedimentos de constituição de sentidos, numa contribuição decisiva para novos rumos na área de ensino de língua.

Sem dúvida, a língua é o sistema de signos mais amplo e complexo que serve à comunicação. Ela é capaz de abrigar linguagens variados e, ainda assim, cumprir sua função primordial. E, por ser fundamentalmente instrumento de comunicação, caracteriza-se como fato social. Ela serve a processos de dominação, é matéria concreta para atos de cooperação, oposição, tensão, interação. Cada ato de fala é carregado de intencionalidade. Assim, é impossível separar o sistema de signos da possibilidade de construir significados com eles.

A grande questão que se propôs, então, centrou-se nesse ponto: como se produz o sentido? O que produz sentido no ato de fala? As novas teorias do discurso introduziram, com Bakhtin, uma variante desconsiderada até então: o elemento não-verbal. "A matéria lingüística é apenas uma parte do enunciado; existe também uma outra parte, não-verbal, que corresponde ao contexto da enunciação" (Brandão, Helena H. Nagamine, *Introdução à análise do discurso*. Campinas: Editora da Unicamp, 1997. p. 9). Ou seja, o estudo da língua ultrapassou os limites da frase, para abarcar tudo o que, embora não seja verbal, interessa ao significado dos atos de fala.

O sentido do que se diz produz-se numa determinada situação histórica. Ou seja, a situação, ou contexto, passa a ser um componente na análise e compreensão dos atos de comunicação verbal, pois os enunciados podem ter significados diferentes em situações diferentes.

Outro conceito fundamental à compreensão dos sentidos é o da interlocução. Todo ato de fala pressupõe um interlocutor. E o sentido só se estabelece com a presença desse interlocutor, que não é passivo. O falante adapta-se constantemente ao contexto imediato do ato de fala e, principalmente, a seus interlocutores. Em situações em que o falante tem consciência de quem é o possível interlocutor, é ele, o interlocutor, que determina o tipo de texto e de linguagem que o sujeito utilizará ao elaborar a sua mensagem.

Quando se trata de interlocução, um duplo caminho deve ser considerado: o do falante que se adapta ao interlocutor e produz seu discurso tendo em vista esse

fato; e o do destinatário, que também constrói o significado a partir de sua compreensão e repertório.

Os conceitos de contexto e interlocução mudam completamente, na escola, o enfoque dado à leitura e às produções de texto. Isso significa incluir no ensino a preocupação em adequar o discurso à situação e ao interlocutor. Se se tratar de uma situação de fala, haverá uma preocupação menor com a elaboração do que é dito; se, porém, a situação exigir a língua escrita, aumentará a preocupação com a elaboração do texto e com os aspectos ligados à correção.

O mesmo ocorre em relação ao interlocutor e ao papel que ele desempenha. Quando falamos ou escrevemos, temos um interlocutor, para quem dizemos ou escrevemos alguma coisa. Esse interlocutor participa de nosso ato de comunicação, pois também é responsável pelo sentido do que dizemos. Por um lado, ele atribui significados ao que ouve ou lê. Por outro, determina a forma como vamos dizer algo. Ou seja: utilizaremos um ou outro tipo de linguagem (ou de texto) dependendo do interlocutor a quem nos dirigirmos. E isso também produz significado.

Quanto à leitura, passa a ser vista como procedimento complexo que implica o ato de compreender, inferir, extrapolar, entrar em contato com vários tipos de texto, reconhecer-se no texto, reconhecer-se parte de um contexto, opinar, discutir, posicionar-se. Assim, prepara o ato de escrita de alguém que vai se formando como sujeito, pois é através da linguagem e da interação verbal que se instaura o sujeito. A língua é o campo em que o eu e o outro se defrontam mediados pelo texto.

Para instaurar esse novo enfoque no ensino/aprendizagem de gramática, leitura e produção de textos – e, dessa forma, atingir os objetivos –, os PCN de Ensino Médio propõem o trabalho com as seguintes competências e habilidades:

- analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção/recepção (intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e propagação das idéias e escolhas, tecnologias disponíveis, etc.);
- utilizar-se das linguagens como meio de expressão, informação e comunicação, em situações intersubjetivas que exijam graus de distanciamento e reflexão sobre os contextos e estatutos dos interlocutores; e colocar-se como protagonista no processo de produção/recepção;
- respeitar e preservar as manifestações da linguagem utilizadas por diferentes grupos sociais, em suas esferas de socialização.

## A avaliação dos textos produzidos

"O sentido fundamental da ação avaliativa é o movimento, a transformação. Os pesquisadores muitas vezes se satisfazem com a descoberta do mundo, mas a tarefa do avaliador é a de torná-lo melhor. O que implica num processo de interação educador e educando, num engajamento pessoal a que nenhum educador pode se furtar [...]"

HOFFMANN, Jussara. *Avaliação: mito & desafio*. Porto Alegre: Educação & Realidade, 1994. p. 110.

Uma das questões cruciais em educação é a avaliação. Antigamente acreditava-se que ela se circunscrevia ao final do processo ensino-aprendizagem, quando se aplicavam exames de verificação de conhecimentos e os alunos eram separados em dois grupos, o dos que haviam demonstrado aquisição dos conhecimentos transmitidos e o dos que não haviam apresentado tal aquisição. A função do(a) professor(a), nesse momento, era classificar.

Hoje entende-se avaliação como processo: ela ocorre a cada atividade programada, a cada objetivo proposto. O educador não considera apenas os resultados obtidos por seus alunos, mas também os passos dados para alcançá-los; apóia-se nos acertos, mas principalmente nos erros como pistas para realizar correções de percurso. Nesse sentido, ela é diagnóstica, pois trabalha com os erros, busca suas causas a fim de corrigi-los. O papel do(a) professor(a) torna-se mais complexo e abrangente: ele observa os percursos dos alunos, registra suas dificuldades e seus sucessos, propõe novos caminhos que levem ao aprendizado.

Algumas implicações imediatas devem ser consideradas quando se concebe a avaliação do ponto de vista diagnóstico:

- A visão de aluno muda, pois ele passa de elemento passivo no processo ensino-aprendizagem a sujeito ativo, que tem seus conhecimentos prévios – e, portanto, cria e elabora a partir deles –, bem como um tempo particular para aprender (provavelmente diferente do tempo dos outros indivíduos do seu grupo).
- Mudando a avaliação, muda o foco da relação ensino-aprendizagem: o objetivo final não é mais classificar, barrar, estancar, mas dinamizar, impulsionar, favorecer o crescimento. Desloca-se a ênfase no conceito (nota) para a ênfase no ato de aprender.
- O(a) professor(a) destaca-se como o mediador no processo, aquele que favorece a aprendizagem. Cresce a exigência em relação a sua atuação, pois “uma prática avaliativa coerente com essa perspectiva exige do professor o aprofundamento em teorias do conhecimento. Exige uma visão, ao mesmo tempo, ampla e detalhada de sua disciplina” (Hoffmann, op. cit., p. 20).

### ■ Como avaliar?

É muito comum a prática de atribuição de conceitos aos textos produzidos pelos alunos pelo método impressionista e comparativo. É também bastante difícil fugir dela. Provavelmente essa seja uma das grandes inquietações do(a) professor(a) de Língua Portuguesa.

A maneira mais simples de evitar esse risco é a avaliação por critérios, que devem estar associados ao tipo de texto trabalhado pelo professor. Esses critérios emergem do próprio trabalho com o texto, anterior à produção (os textos, suas especificidades), e devem tornar-se claros para o aluno no decorrer de todas as atividades propostas.

Está claro que esses critérios são transmitidos aos alunos nesse tempo. Está claro, também, que a produção final do aluno é o resultado e que o processo não pode ser esquecido.

### ■ O que avaliar?

Todo texto pode ser avaliado de acordo com três grandes itens:

- pertinência ao tema proposto; pertinência ao gênero (tipo de composição) proposto;
- clareza; concisão; coerência; coesão;
- pontuação; ortografia; acentuação gráfica; concordância; regência.

### ■ O que priorizar na avaliação?

O primeiro item é essencial. Algumas situações podem ser verificadas em relação a ele e à pontuação que podemos atribuir ao texto, segundo o cumprimento ou não daqueles quesitos:

o aluno cumpre totalmente o que é pedido em relação ao tema e ao gênero → pontuação integral

o aluno não foge ao tema, porém cumpre parcialmente a parte relativa ao gênero → pontuação parcial

o aluno foge ao tema ou não obedece às especificidades do gênero → trabalho invalidado

O segundo item também é importante, pois sustenta o desenvolvimento do tema (coerência na escolha vocabular, na exposição de idéias, na argumentação, clareza, concisão) e do gênero (coerência na construção de personagens, na articulação do conflito e do desfecho, por exemplo, quando se tratar de texto narrativo; coesão entre os elementos da frase, de período para período, de parágrafo para parágrafo, na construção do texto narrativo, descritivo, argumentativo ou poético).

A insuficiência em qualquer um desses elementos não invalida o trabalho. É importante, porém, o registro dos problemas apresentados, a fim de que sejam corrigidos em trabalhos de reescrita.

O último item já foi extremamente valorizado no passado, pois seus elementos caracterizam os problemas “visíveis” dos textos dos alunos, aqueles que saltam aos olhos e escandalizam. A experiência mostra, porém, que são os problemas mais fáceis de serem solucionados. Basta o registro dos erros mais comuns e um programa de trabalho que inclua a reescrita e a reflexão sobre os fatos da língua e seus mecanismos lógicos.

### ■ Socialização da produção e crescimento: uma sugestão de trabalho

Uma prática que tem demonstrado resultados bastante positivos é a troca de experiências textuais no grupo, através de leituras, exposições, mostras, reuniões

em pequenos livros. Os alunos que apresentam maiores dificuldades mostram um visível crescimento após algumas sessões de leitura em que o grupo é requisitado a avaliar as próprias produções através dos critérios dados de antemão. O grupo "afina" o ouvido, distinguindo repetições, incoerências, problemas de concordância e outros, além de perceber as diferenças rítmicas da prosa e do verso; desenvolve o sentido de cooperação (os alunos são requisitados a encontrar soluções para os problemas encontrados) e o senso crítico. E, acima de tudo, pode desenvolver o gosto por "ouvir e contar histórias", abrindo uma outra possibilidade de trabalho em sala de aula.

### ■ Avaliar trabalho por trabalho ou o conjunto?

Avaliar cada texto produzido pelo aluno é fundamental para diagnosticar eventuais problemas e propor soluções. Como em todo processo, as etapas devem atingir os objetivos propostos para que se avance. No entanto, só poderemos afirmar com certeza que o aluno "cresceu" ao longo do período letivo se avaliarmos o conjunto de suas produções, ou seja, como eram os primeiros textos produzidos e como são os últimos.

### ■ A produção de textos nos vestibulares e concursos

Em vestibulares e concursos, ou mesmo na solicitação de emprego, os alunos terão seus textos avaliados

segundo alguns critérios, normalmente explicitados nos respectivos manuais ou editais. Embora esses critérios possam sofrer pequenas variações, eles costumam apresentar uma mesma base. Itens como coesão, clareza, coerência e correção gramatical sempre serão avaliados, seja qual for a instituição de ensino para a qual o aluno preste vestibular ou a vaga de emprego a que ele concorra. O que pode acontecer é a importância dada a um desses critérios de avaliação ser maior em uma instituição do que em outra.

Em todo caso, é necessário atentar para o seguinte: o texto será sempre analisado como um todo, ou seja, o que se avalia é o produto final – por isso, de nada adianta produzir um texto com clareza, correção gramatical, coerência e coesão se o tema nele abordado não for o proposto pela banca examinadora, ou se a forma de composição utilizada (gênero) não for a sugerida pelo examinador.

No capítulo 24 da primeira parte, reproduzimos trechos do *Manual do candidato* da Unicamp para o vestibular de 2001, em que temos comentários sobre a prova de redação e sua respectiva correção (optamos por reproduzir trechos do manual da Unicamp por ser essa instituição pioneira na mudança de filosofia sobre o vestibular em geral e, em particular, sobre a produção de textos; por isso, o vestibular da Unicamp tem servido de modelo a inúmeras outras instituições, notadamente as universidades federais). Ainda no mesmo capítulo, apresentamos as competências avaliadas no Enem.

## Sugestões de trabalho com textos

### ■ O texto descritivo

Sugerimos, como introdução ao conceito de descrição, comentar que percebemos o mundo pelos sentidos. Através deles, construímos as imagens que temos de pessoas, coisas, lugares. Quando queremos transmitir a alguém uma imagem, recorremos de novo a nossos sentidos para reconstruí-la e depois exteriorizá-la por meio da linguagem. Quando utilizamos a linguagem para expressar a imagem que temos de coisas, cenas ou pessoas, estamos construindo um texto descritivo.

Outro aspecto a ser destacado é que não há sucessão de acontecimentos no tempo, de sorte que não haverá transformações de estado da pessoa, coisa ou ambiente que está sendo descrito, mas sim a apresentação pura e simples do estado do ser descrito em um determinado momento.

A descrição se caracteriza por ser o retrato de pessoas, objetos ou cenas. Para produzir o retrato de um ser, de um objeto ou de uma cena, podemos utilizar a linguagem não-verbal, como no caso das fotos, pinturas e gravuras, ou a linguagem verbal (oral ou escrita). A utilização de uma dessas linguagens não exclui necessariamente a outra: ao apresentar e comentar fotos ou ilustrações com legendas, por exemplo, a linguagem verbal é utilizada como complemento da linguagem não-verbal.

Julgamos importante, também, comentar a importância do ponto de vista. O ponto de vista é a posição que escolhemos para melhor observar o ser ou o objeto que vamos descrever. No entanto, nas descrições, além da posição física, é fundamental a atitude, ou seja, a predisposição psicológica que temos com relação àquilo que vamos descrever. O ponto de vista (físico e psicológico) que adotarmos acabará determinando os recursos expressivos (vocabulário, figuras, tipo de frase) que utilizaremos na descrição.

O ponto de vista físico vai determinar a seqüência dos detalhes, que devem ser apresentados progressivamente. Na descrição de uma pessoa, por exemplo, podemos iniciar com uma visão geral e depois passar aos detalhes: como são seus olhos, seu nariz, sua boca, seu sorriso, o que esse sorriso revela (inquietação, ironia, desprezo, desespere...), o tom de sua voz, etc.

Na descrição de objetos, é importante que, além da imagem visual, sejam transmitidas ao leitor outras referências sensoriais, como as táteis (o objeto é liso ou áspero?), as auditivas (o som que ele provoca é agudo ou grave?), as olfativas (o objeto exala algum cheiro?), etc.

A descrição de paisagens (uma planície ou uma praia, por exemplo) ou de ambientes (uma sala, um escritório, uma fábrica) – as cenas – também não deve se limitar a uma visão geral. É preciso ressaltar seus detalhes, e isso não é percebido apenas pela visão. Certamente, numa paisagem ou ambiente haverá ruídos, sensações térmicas e cheiros, que deverão ser transmitidos ao leitor, evitando que a descrição se transforme numa fria e pouco expressiva fotografia. Também poderão integrar a cena pessoas, vultos, animais ou coisas, que lhe dão vida. É, portanto, fundamental que o aluno aprenda a destacar esses elementos.

O(a) professor(a) deve mostrar que os bons escritores, ao descrever um personagem, valorizam detalhes, às vezes pequenos e aparentemente insignificantes, que o individualizam: é o tipo de bigode ou de sobrancelha, o tipo de olho ou o modo de olhar, o vocabulário e o modo de falar, algum tique nervoso, etc. Também não apreendem a realidade apenas por meio da visão; apesar de se falar em "retrato verbal", uma boa descrição não pode prescindir das outras sensações. A percepção da realidade se dá por meio da visão, da audição, do olfato, do tato, da gustação. Por isso mesmo, é comum encontrarmos sinestésias em textos descritivos. Aluísio Azevedo, ao descrever Rita Baiana (texto reproduzido na p. 416), apela para a percepção sensitiva dos leitores: o cabelo é crespo e reluzente, os dentes são brancos e brilhantes, sentimos o odor sensual de plantas aromáticas, assistimos ao rebolado da baiana. O escritor envolve o leitor apelando para sensações visuais, táteis, olfativas.

### A gramática da descrição

Reafirmando a idéia de que a gramática sustenta o texto, consideramos importante levar o aluno a perceber que a descrição apresenta uma gramática muito particular: predominam as frases nominais, as orações centradas em predicados nominais (afinal, estamos descrevendo o "mundo das coisas"; falamos como as coisas são); os adjetivos ganham expressividade tanto na função de adjunto adnominal quanto na de predicativo; os períodos são curtos e prevalece a coordenação; quando há subordinação, predominam as orações adjetivas (adjuntos adnominais, de um substantivo). Um recurso comum

às descrições é a comparação (para que o interlocutor tenha mais elementos para montar a imagem do ser descrito); daí o emprego constante do conectivo "como".

Por não trabalhar com a sucessão temporal (como faz a narração), a descrição utiliza verbos ou no presente (como as coisas são no momento da fala) ou no pretérito, com predomínio do imperfeito (como as coisas eram quando o observador as percebeu); quando há um marco temporal no passado, é possível o emprego do mais-que-perfeito.

### Descrição técnica e descrição de processo

A descrição de processo situa-se no âmbito dos textos técnicos. Destina-se à exposição dos mecanismos e da composição de aparelhos, programas de computador, jogos, etc. e dos procedimentos necessários para seu funcionamento. No ambiente escolar, a elaboração de relatórios de experiências também resulta em descrição de processo.

Nesses casos, a linguagem deve ser objetiva e concreta. O texto deve indicar as diversas fases do processo de forma organizada e detalhar as ações a que o usuário procederá. Quando esse tipo de texto se refere a modelos de aparelhos e a partes que os compõem, muitas vezes usa-se a figura do objeto como um recurso auxiliar e esclarecedor, resultando num cruzamento verbo-visual.

Quando é necessária a descrição técnica do aparelho, é importante proceder a um plano de descrição: em primeiro lugar uma visão de conjunto do objeto (função, modo de operação, aparência, partes componentes) e a seguir o detalhamento das partes.

#### Sugestão de trabalho

Levar textos instrucionais (manuais, bulas, etc.) e analisar as características da descrição técnica. Analisar o relatório de uma experiência realizada em aulas de Ciências; analisar um texto descritivo que caracterize um tipo de vegetação ou de relevo de uma paisagem regional utilizado em aulas de Geografia.

### O texto narrativo

Sugerimos que o(a) professor(a) discuta a narração como um tipo de texto marcado pela temporalidade. Ou seja, como seu material é o fato e a ação que envolve personagens, a progressão temporal é essencial para o seu desenrolar: as ações direcionam-se para um conflito que requer uma solução, o que nos permite concluir que chegaremos a uma situação nova. Portanto, a sucessão de acontecimentos leva a uma transformação, a uma mudança, e a trama que se constrói com os elementos do conflito desenvolve-se necessariamente numa linha de tempo e num determinado espaço (esse desenvolvimento da narração aparece esquematizado na página 125).

### Sugestão de trabalho

Discutir o esquema a partir de histórias em quadrinhos (desde tiras até histórias mais longas) selecionadas pelos próprios alunos e a partir dos contos "Gae-taninho", de Alcântara Machado (página 488), e "A terceira margem do rio", de Guimarães Rosa (p. 517).

### Narração e narratividade

Para que os alunos compreendam melhor o conceito de narração como gênero ficcional, julgamos interessante estabelecer a distinção entre narração e narratividade. Em nosso dia-a-dia, deparamos com inúmeros textos narrativos: estamos o tempo todo contando algo ou ouvindo o relato de alguém. O mesmo ocorre quando abrimos um jornal, ouvimos um noticiário ou assistimos a um telejornal. Esses textos, embora narrativos, não são considerados narração, uma vez que não pertencem ao campo da ficção, não objetivam o envolvimento do leitor pela trama, pelo conflito.

É o caso, por exemplo, dos relatos, que têm o nítido propósito de transmitir fatos acontecidos, situações vividas. No entanto, há um ponto em comum entre esse tipo de texto e as narrações: ambos são caracterizados pela temporalidade. É isso que nos permite afirmar que nos relatos há narratividade, ou seja, o modo de ser da narração.

A narratividade é marcada pela seqüência de acontecimentos e pela transformação, sem caracterização do narrador, dos personagens e, principalmente, do conflito. Em uma manchete de jornal que afirma "Fulano foi eleito presidente", temos narratividade, e não narração. Havia uma situação inicial A (Fulano era candidato), que uma sucessão de acontecimentos (a campanha, a votação, a contagem de votos, a proclamação) levou a uma situação B, distinta da situação inicial (Fulano agora está eleito).

### Sugestão de trabalho

Analisar manchetes e notícias de jornal e discutir a narratividade. Comparar com os contos analisados, com poemas narrativos ("Essa negra fulô", de Jorge de Lima, p. 495; "Nel mezzo del camin...", de Olavo Bilac, p. 490; "Poema tirado de uma notícia de jornal", de Manuel Bandeira, p. 486; "O mostrengo", de Fernando Pessoa, p. 461), letras de música ("O meu guri", de Chico Buarque, p. 501). Sugerir aos alunos a análise, por exemplo, dos longos poemas cantados pelo grupo Legião Urbana: "Eduardo e Mônica", "Faroeste caboclo". Estabelecer distinções entre narração ficcional e narratividade; discutir, por exemplo, um capítulo de um livro didático de História.

### Tipos de discurso

Quanto ao tipo de discurso (direto, indireto, indireto livre), gostaríamos de realçar uma idéia: o narrador é

o dono da voz, ou, em outras palavras, é a voz que nos conta os fatos e seu desenvolvimento; eventualmente, ele pode abrir espaço para que os personagens se manifestem, falem, dialoguem. Teremos, então, outras vozes no texto, outros discursos além do discurso do narrador (às vezes, podemos ter várias outras vozes que se integram ao texto, seja por citações, seja por referências intertextuais). Levar o aluno a perceber as várias vozes presentes em um discurso é uma tarefa importantíssima.

A polifonia não se faz presente apenas em narrativas: manchetes de jornais ("O presidente disse que não negociará"), textos dissertativos ("o homem não se basta, não é auto-suficiente; como já definia Aristóteles, 'o homem é um animal político', isto é, foi feito para viver em sociedade") são marcados por várias vozes. É preciso levar os alunos à compreensão de que frases assim fazem parte de nossa vida cotidiana, estão em nossas conversas, nos textos que lemos em jornais e revistas. Ficamos sabendo de coisas ditas ou acontecidas, que nos são passadas por outras pessoas. Às vezes, a situação se inverte e nós passamos adiante falas de terceiros. Assim, os discursos vão se organizando; e neles podemos reconhecer várias vozes.

Quanto à transformação de discurso direto em discurso indireto, destacar a importância da gramática. Afinal, os alunos trabalharão com tempos e modos verbais e orações subordinadas substantivas objetivas diretas.

### Sugestão de trabalho

Analisar manchetes, notícias de jornal, editoriais, textos narrativos e discutir a polifonia.

### O texto argumentativo

"O domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes lingüísticos necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos."

PCN: português – terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Brasília: MEC/SEF, versão preliminar, out. 1997.

O capítulo dedicado ao texto argumentativo apresenta, de forma sucinta, os principais aspectos da estrutura desse tipo de texto, bem como as etapas de seu planejamento e elaboração e um esquema padrão.

No entanto, gostaríamos de salientar o caráter persuasivo que reveste esses textos; daí a inclusão de um capítulo dedicado à persuasão e argumentação.

Em geral, quem toma a palavra não quer apenas comunicar alguma coisa. Quer persuadir o outro. Quer convencê-lo de que está certo ou de que suas razões são melhores (ou simplesmente boas) e interferir na ação do outro. Muitas vezes, pretende vender uma idéia, uma imagem, um estilo de vida. Para tanto, basta uma boa fórmula de "venda", que quase sempre se resume na utilização de uma argumentação convincente e de uma linguagem competente dirigida a um interlocutor adequado.

Nos dias de hoje, somos bombardeados pelo discurso persuasivo na política, na propaganda, nos meios econômicos, nas telenovelas, nos enlatados da TV. Essas produções vêm carregadas de ideologia: não desejam apenas mostrar produtos, expor conceitos ou apresentar histórias, mas vender idéias e modos de viver. Nelas, não há apenas o desejo de convencer o leitor, o consumidor ou o cidadão de que um produto ou uma idéia são bons, mas a intenção de agir de tal forma que os faça consumir tal produto ou assumir tal idéia como verdadeiros e únicos. Em outras palavras, procuram atingir as pessoas em sua vontade e ação.

Observe o que afirma a estudiosa da linguagem Ingedore G. Villaça Koch sobre o ato de persuadir:

"Enquanto o ato de convencer se dirige unicamente à razão, através de um raciocínio estritamente lógico e por meio de provas objetivas, sendo, assim, capaz de atingir um 'auditório universal', possuindo caráter puramente demonstrativo e atemporal (as conclusões decorrem naturalmente das premissas, como ocorre no raciocínio matemático), o ato de persuadir, por sua vez, procura atingir a vontade, o sentimento do(s) interlocutor(es), por meio de argumentos plausíveis ou verossímeis e tem caráter ideológico, subjetivo, temporal, dirigindo-se, pois, a um 'auditório particular': o primeiro conduz a certezas, ao passo que o segundo leva a inferências que podem levar esse auditório – ou parte dele – à adesão aos argumentos apresentados."

KOCH, Ingedore G. Villaça. *Argumentação e linguagem*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1996. p. 20.

Ela explica o ato de persuadir comparando-o com o ato de convencer: o primeiro é ideológico, subjetivo, temporal e particular (são bons exemplos o discurso político, o anúncio publicitário e qualquer discurso que queira interferir em nossa vontade e nossa ação); o segundo é lógico, objetivo, atemporal e universal (o melhor exemplo é o do raciocínio matemático). Embora, na prática, seja difícil desvincular o ato de convencer do ato de persuadir – pois para que este seja levado a efeito é necessário que se passe pelo convencimento –, a separação feita pela autora é didática, porque deixa claro que existem dois níveis de "convencimento": um lógico, objetivo, e outro subjetivo, e ideológico; um claro, outro muitas vezes subliminar. Evidencia-se o fato de que na persuasão há uma intenção de interferir na vontade e na ação do interlocutor específico que se deseja atingir.

Há muitas outras situações em que o vocabulário é utilizado com o objetivo de "dourar a pílula" e influen-

ciar ideologicamente um determinado interlocutor ou público. Alguns exemplos atuais, muito conhecidos nos- sos, também podem ser citados. Na área das vendas, quem nunca foi atraído por preços do tipo R\$ 19,90 ou R\$ 99,99 – que nada mais são do que formas de persuasão, porque não têm o impacto da casa dos 20 ou dos 100 reais?

Na área econômica, aceitam-se bem certos termos amenos para designar realidades não tão amenas... Quando se fala em "enxugamento da máquina administrativa", está-se usando uma expressão delicada para a temida "dispensa de pessoal". Temos, assim, uma figura de linguagem – eufemismo – sendo trabalhada como recurso persuasivo.

Já se disse que a persuasão é um dos muitos frutos da sociedade democrática grega. De fato, o diálogo, a troca de argumentos, com a intenção de obter a adesão, o livre consentimento são um jogo democrático. Mas o discurso persuasivo pode tingir-se de cores autoritárias se não permitir a intervenção do outro, se a intenção do seu autor for a dominação ou a manutenção do poder. Por isso, é preciso atentar a duas condições fundamentais: a situação em que se produz o discurso e a intencionalidade.

#### Sugestão de trabalho

Analisar falas de políticos (presidentes, governadores, prefeitos, deputados, ministros, etc.) reproduzidas na imprensa e comentar os recursos persuasivos utilizados.

### ■ Persuasão e propaganda

"Abertura e sensibilidade para identificar as relações que existem entre os conteúdos do ensino e das situações de aprendizagem com os muitos contextos de vida social e pessoal, de modo a estabelecer uma relação ativa entre o aluno e o objeto do conhecimento e a desenvolver a capacidade de relacionar o aprendizado com o observado, a teoria com suas conseqüências e aplicações práticas."

*Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio*, cit. Versão eletrônica. Apresentação.

O discurso publicitário é fundamentalmente persuasivo. Os publicitários se apropriaram de forma tão eficiente do discurso persuasivo que hoje persuasão e propaganda tornaram-se praticamente sinônimos. Sob uma aparência de descontração e brincadeira, os anúncios são capazes de criar necessidades, de fazer uma pessoa feliz ou profundamente infeliz por não poder adquirir um determinado bem de consumo. São manipuladores da vontade do consumidor, agem sobre seus desejos mais profundos. Apesar dessa alegria e criatividade de que se revestem, eles são altamente autoritários, pois não deixam alternativa para o consumidor: ou ele adquire um determinado bem ou estará sujeito a sentir-se inferior aos outros, pior que eles.

Na propaganda, em geral são utilizadas várias linguagens para pôr em prática o discurso persuasivo: basicamente, a imagem, a música, as palavras. Sugerimos que os alunos sejam levados a analisar alguns casos que envolvem a linguagem verbal e a imagem, como:

- emprego de figuras de linguagem (comparações, hipérboles, metáforas, metonímias, eufemismos, etc.);
- uso do modo imperativo dos verbos, um modo autoritário de expressão (basta ver as insistentes propagandas de *telemarketing*, que não deixam opção para o espectador: "Não perca esta oportunidade. Ligue já! As primeiras cinquenta pessoas que ligarem ganharão...");
- alusão ao mundo conhecido do público-alvo (uma certa marca de sabão em pó apresentará "gente que não faz" – não passa horas na lavanderia, não esfrega roupa, etc. –, referindo-se a um certo político que se autodenomina "aquele que faz"; uma marca de esponja de lavar louça que promete acabar com as bactérias além da sujeira diz: "O que os olhos não vêem ela extermina", numa referência ao dito popular "O que os olhos não vêem o coração não sente");
- a criação de jogos de palavras: trocadilhos, ambigüidades, etc.

- nas imagens, fotos de carros magníficos, dos ângulos que mais os valorizam; paisagens maravilhosas e a promessa de grandes aventuras; belas mulheres, belos homens, famílias felizes e a promessa de beleza, sucesso, lazer, felicidade.

São técnicas de envolvimento. Os objetivos: vender o produto, criar necessidades, enraizar hábitos, levar à dependência. Para conseguir persuadir, a linguagem da propaganda nem sempre utiliza, portanto, os argumentos em sua forma clássica, mais racional (motivos, razões, exemplos). Apela para formas mais sutis, que vão desde o uso de uma linguagem muito próxima da utilizada pelo consumidor (padrão coloquial, que soa familiar – e as pessoas acreditam no que lhes é familiar), passando pela criatividade na construção de seus textos (as pessoas apreciam o que é criativo, bem-humorado, inteligente) até as mais diversas formas de sedução (o belo, o agradável, o elegante, o fino, o saboroso, o desejado secretamente pelo consumidor).

#### Sugestão de trabalho

Analisar anúncios publicitários e comerciais de TV (se possível, gravar alguns) e comentar os recursos persuasivos utilizados.

uma arte figurativa. Penso primeiro em linhas, planos e cores, mas em função de um tema que tenho em mente – é claro, portanto, que estes dois atos têm íntima relação”. Ao falar em composição, linhas, planos, cores, o pintor se refere à linguagem, à forma pela qual se expressará; mas isso tudo casado com o tema, numa união indissociável.

Poesia, pintura, arquitetura, teatro, música, escultura – essas são algumas dentre as várias manifestações da arte. E já que a arte pode revelar-se de múltiplas maneiras, podemos concluir que há entre essas expressões artísticas pontos em comum e pontos específicos ou particulares. Dentre os pontos em comum, o principal é a própria essência da arte, ou seja, a possibilidade de o artista recriar a realidade, transformando-se, assim, em criador de mundos, de sonhos, de ilusões, de verdades. O artista tem, dessa forma, um poder mágico em suas mãos: o de moldar a realidade segundo suas convicções, seus ideais, sua vivência.

O poeta e crítico de arte Ferreira Gullar assim se manifesta sobre essa transformação simbólica do mundo:

“A arte é muitas coisas. Uma das coisas que a arte é, parece, é uma transformação simbólica do mundo. Quer dizer: o artista cria um mundo outro – mais bonito ou mais intenso ou mais significativo ou mais ordenado – por cima da realidade imediata.

Naturalmente, esse mundo outro que o artista cria ou inventa nasce de sua cultura, de sua experiência de vida, das idéias que ele tem na cabeça, enfim, de sua visão de mundo”.

Dentre os pontos específicos, os principais são a própria maneira de se expressar e a matéria-prima, que vão caracterizar cada uma das manifestações artísticas. O artista literário se exprime pela palavra oral ou escrita; o pintor, pelas cores e formas; o escultor, pelas formas obtidas pela exploração das três dimensões: comprimento, largura e altura; o músico, pelo som e pelo ritmo; o dançarino, pelos movimentos corporais.

- Relacionar com o capítulo 1 de Literatura: “A arte literária” (p. 338).

## Projetos interdisciplinares

“Projeto é um *design*, um esboço de algo que desejo atingir. Está sempre comprometido com ações, mas é algo aberto e flexível ao novo. A todo momento você pode rever a descrição inicialmente prevista para poder levar avante sua execução e reformulá-la de acordo com as necessidades e interesses dos sujeitos envolvidos, bem como da realidade enfrentada.”

ALMEIDA, Maria Elizabeth de. “Como se trabalha com projetos”. In: Revista *TV Escola*, n. 22, mar./abr. 2001, p. 35.

“A interdisciplinaridade deve ir além da mera justaposição de disciplinas e, ao mesmo tempo, evitar a diluição delas em generalidades. De fato, será principalmente na possibilidade de relacionar as disciplinas em atividades ou projetos de estudo, pesquisa e ação, que a interdisciplinaridade poderá ser uma prática pedagógica e didática adequada aos objetivos do Ensino Médio.

[...]

II – o ensino deve ir além da descrição e procurar constituir nos alunos a capacidade de analisar, explicar, prever e intervir, objetivos que são mais facilmente alcançáveis se as disciplinas, integradas em áreas de conhecimento, puderem contribuir, cada uma com sua especificidade, para o estudo comum de problemas concretos, ou para o desenvolvimento de projetos de investigação e/ou de ação.”

*Parâmetros Curriculares Nacionais*: ensino médio, cit., p. 88 e 115.

“Para a realização de tais projetos educacionais são desejáveis diversas parcerias formadas entre os professores responsáveis pelas várias disciplinas. Sem perder a clareza das

especificidades de cada uma delas, é possível ousar contatos entre as *suas diversas fronteiras* de conhecimento e entrelaçá-las quando a serviço do alargamento cultural dos alunos. Trata-se de momentos de disciplinaridades ou de trânsitos entre fronteiras de conhecimentos, objetivando uma educação transformadora e responsável, preocupada com a formação e identidade do cidadão.”

*Parâmetros Curriculares Nacionais*: ensino médio, cit., p. 172.

## Trabalhando com projetos

O trabalho com projetos tem se revelado extremamente proveitoso no processo ensino-aprendizagem. Ganha o professor, que se sente mais realizado com o envolvimento dos alunos e com os resultados obtidos; ganha o aluno, que aprende mais do que aprenderia na situação de simples receptor de informações: aprende a lidar com a informação de maneira construtiva e proveitosa, aprende a selecionar, organizar, priorizar, analisar, sintetizar, etc. Enfim, ele tem a oportunidade de desenvolver habilidades importantes, inerentes ao ato de estudar e aprender, úteis não só na escola, mas na própria vida.

O projeto abre novas perspectivas para o trabalho escolar porque introduz a pesquisa em sua dinâmica, rompendo com os limites do tempo e do espaço da sala de aula. Rompe também com os limites de cada disciplina: quando se pesquisa algum item de interesse da disciplina Língua Portuguesa, há grande probabilidade de se cair em territórios da História ou Geografia ou da Arte...

Muitos professores tendem a sentir-se inseguros ao iniciar um projeto – ou mesmo ao querer iniciar um projeto – por receio de errar, ou por acreditarem que, envolvendo-se num projeto multidisciplinar, não darão conta dos conteúdos específicos de sua disciplina. Seria o projeto incompatível com a programação específica de uma disciplina, por associar-se a interesses de outras áreas?

Acreditamos que a experiência do professor é única e insubstituível na busca de respostas, mas podemos reunir alguns argumentos em favor dos projetos.

- Todo professor sabe, quando assume uma classe, que tem um programa a cumprir, que tem responsabilidades em relação a seu aluno, e que esse programa faz parte de um currículo. Projeto e currículo, porém, não se contrapõem, não se excluem. O currículo é o caminho que se percorre na construção da aprendizagem, "é o conjunto programado de atividades que são organizadas para promover o conhecimento dos alunos" (ALMEIDA, Fernando José de, e FONSECA JR., Fernando Moraes. *Projetos e ambientes inovadores*. Brasília: MEC, 2000. p. 19). Esse currículo pode ser desenvolvido de diversas maneiras: de forma contextualizada ou descontextualizada, de forma integrada ou fragmentada... O projeto nada mais é do que a concretização de um programa integrado e contextualizado de aprendizagem.

- É perfeitamente possível ao professor de português desenvolver todo um conteúdo lingüístico enquanto seus alunos ampliam esse mesmo conteúdo com uma pesquisa a respeito de língua e identidade, por exemplo. Na verdade, ele estará desenvolvendo seu conteúdo de forma contextualizada. As atividades programadas, no caso, promovem um conhecimento mais amplo a respeito do assunto e não mais um conteúdo circunscrito a aulas de 50 minutos dentro de uma sala. E ainda: quando o aluno toca em outras áreas de estudo para resolver um problema, estará reconstruindo uma unidade que a escola desfez ao longo do tempo...

- Existe realmente uma abrangência multidisciplinar na realização de um projeto, e o fato de propiciar a aproximação de diferentes áreas de estudo é uma qualidade e não um defeito. Pode apresentar-se como problema num determinado momento, o que não é um fato negativo: um problema exige soluções e as situações-problema têm se mostrado as mais fecundas na descoberta de novos caminhos. Delas surgem soluções brilhantes e significativas.

Essa abrangência multidisciplinar não é incompatível com o desenvolvimento do conteúdo específico de uma disciplina. Ao contrário, amplifica-o, envolve-o numa trama de conhecimentos que a escola na verdade fragmentou. Ou seja: recompõe a unidade natural do conhecimento humano que, por motivos didáticos, foi dividido em compartimentos.

- O projeto pode aglutinar interesses de diversas áreas de estudo, mas não deve transformar-se em camisa-de-força. Flexibilidade e pertinência são componentes

fundamentais de um projeto. Ele orienta o trabalho multidisciplinar, mas é importante que não seja obrigatório para todas as disciplinas. O professor deve ter clareza a respeito da pertinência ou não, de desenvolver um determinado projeto num determinado momento, e se ele será útil ao seu projeto pedagógico. Essa flexibilidade é fundamental: imposição e obrigatoriedade não combinam com projeto.

Existe também a possibilidade de os interesses e as prioridades definirem-se no percurso: o projeto pode partir de uma disciplina e abrir-se em leque para abrigar outras, assim como pode partir de um grupo de disciplinas para centrar-se em uma. A flexibilidade vale, assim, para o grau de envolvimento que as diferentes áreas de estudo podem manifestar a respeito de um assunto ou tema pesquisado.

## ■ Construção de um projeto

### Alguns pressupostos

Ao decidir-se pela adoção de um projeto, é importante que o professor tenha em mente a clareza em relação ao tema que será objeto da pesquisa e, principalmente, a certeza do interesse dos alunos em relação a esse mesmo tema. Esses aspectos são fundamentais, pois o professor será o orientador do processo, e o aluno, o sujeito da pesquisa. O termômetro do possível sucesso do projeto será o grau de envolvimento dos alunos na definição do tema e na posterior pesquisa. Sem envolvimento e interesse, dificilmente o projeto poderá ser levado adiante.

Clareza do professor e interesse dos alunos são, portanto, pressupostos básicos para o desenvolvimento de um projeto. Ao lado deles, desempenham papel relevante a autonomia do aluno para pesquisar e a flexibilidade do professor na correção de rumos durante a trajetória.

Do ponto de vista do aluno, o trabalho com projeto deve propiciar liberdade na construção do conhecimento, o que significa transformar o aluno em sujeito da aprendizagem e não em mero executor de passos previamente estabelecidos. Professor e aluno tornam-se parceiros de um trabalho; o poder de decisão e de escolha, portanto, cabe às duas partes, respeitadas as respectivas funções.

Do ponto de vista do professor, a concepção do projeto deve permitir espaço para correções de rumo durante sua produção, por tratar-se de um trabalho amplo e, assim, reservar surpresas em seu percurso.

É possível dizer que a flexibilidade está diretamente ligada à autonomia do aluno: se é necessária a autonomia, é necessária a flexibilidade. A rigidez cerceia a liberdade de ação e de conhecimento, levando ao empobrecimento do trabalho, ao desestímulo e à frustração de expectativas.

**Anexo II - Questionários respondidos pelas professoras informantes**

## Questionário respondido por P1

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE – UFCG**  
**UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E ENSINO (MESTRADO)**

### QUESTIONÁRIO

Gostaríamos que respondessem ao questionário que segue com o objetivo de obter dados para traçar um perfil dos sujeitos desta pesquisa.

1. Nome \_\_\_\_\_
2. Curso Letras Ano/semestre que terminou 2004  
Instituição UEPB
3. Especialização  
 Não  Sim Ano que cursou 2006 Em que Língua Portuguesa  
 Instituição \_\_\_\_\_
4. Mestrado  
 Não  Sim Ano que cursou \_\_\_\_\_ Em que \_\_\_\_\_  
 Instituição \_\_\_\_\_
5. Participa ou participou de algum Programa de Formação Continuada?  
 Não  Sim Em que ano 2006 Em que Literatura Afro-brasileira
6. Tempo de atuação como professora de ensino médio 5 anos  
 Turmas que leciona atualmente 1º, 8º, 3º, 2º e 3º séries
7. Escola (s) que atua como professora do ensino médio.  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_
8. Livro Didático (LD) adotado nas turmas de ensino médio.  
Português: Linguagens (Vol. único) de Perle, Magalhães
9. Você trabalha com o LD em sala de aula?  
 Nunca  Às vezes Quantas, por semana? \_\_\_\_\_  Frequentemente
10. Se nunca trabalha com o LD em sala de aula, que motivos influenciam você a tomar essa decisão?  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_
11. Caso faça uso do LD, que motivações conduzem você para isso?  
O fator primordial é o tempo, pois também o fato de que em muitos casos é o único recurso que meus alunos dispõem.
12. Ao utilizar o LD, você faz alterações nas questões propostas pelo mesmo? Por quê?  
As alterações acontecem tanto nas questões de leitura, de produção e análise linguística, quanto na forma e na metodologia de uma forma geral.

13. Geralmente, essas alterações são feitas nas questões de leitura, de produção e/ou de análise lingüística? Por quê?

Tenho que apreciar muitas coisas do Projeto Político Pedagógico de acordo à realidade de sala de aula com suas necessidades específicas. Diante dessas variáveis acredito que não seria possível fazer um bom trabalho sem alterações.

14. Quanto ao manual do professor (MP), que geralmente acompanha o LD, você faz uso dele?

(X) Frequentemente ( ) Apenas nos planejamentos ( ) Nunca parou para lê-lo

15. Destaque algumas contribuições do MP que você considera pertinentes para o desenvolvimento de seu trabalho em sala de aula.

Ele direciona para um melhor aprofundamento teórico e possibilita uma visão geral da obra.

16. Como você caracteriza o MP, de acordo com os seguintes critérios:

I) Linguagem

Acredito que não é claro para determinados profissionais, depende muito da formação de cada um.

II) Contribuições pedagógicas

São ótimas, pois mesmo que não o utilizamos nos dá sugestões e direcionamentos bons.

III) Fundamentação teórica

Acredito que todo LD deveria ter um apoio, uma base teórica ou um estudo sobre as teorias de base, porque pode não ser claro para alguns. Pessoalmente penso isso que o LD que trabalho tem uma boa fundamentação.

IV) Aspectos metodológicos

Neste aspecto são muitas as adaptações que vamos fazendo no dia a dia a fazer, o livro nunca auxilia a pensar a proposta do professor.

## Questionário respondido por P2

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE - UFCG**  
**UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E ENSINO (MESTRADO)**

## QUESTIONÁRIO

Gostaríamos que respondessem ao questionário que segue com o objetivo de obter dados para traçar um perfil dos sujeitos desta pesquisa.

1. Nome \_\_\_\_\_

2. Curso LETRAS Ano/semestre que terminou 1988-02  
 Instituição \_\_\_\_\_

3. Especialização  
 Não     Sim    Ano que cursou \_\_\_\_\_ Em que \_\_\_\_\_  
 Instituição \_\_\_\_\_

4. Mestrado  
 Não     Sim    Ano que cursou \_\_\_\_\_ Em que \_\_\_\_\_  
 Instituição \_\_\_\_\_

5. Participa ou participou de algum Programa de Formação Continuada?  
 Não     Sim    Em que ano 2005-06 Em que PROLITEM

6. Tempo de atuação como professora de ensino médio 18 ANOS  
 Turmas que leciona atualmente ENSINO MÉDIO

7. Escola (s) que atua como professora do ensino médio.  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

8. Livro Didático (LD) adotado nas turmas de ensino médio.  
PORTUGUÊS - DE OLHO NO MUNDO DO TRABALHO  
FRANANI NICOLA

9. Você trabalha com o LD em sala de aula?  
 Nunca     Às vezes    Quantas, por semana? \_\_\_\_\_  Frequentemente

10. Se nunca trabalha com o LD em sala de aula, que motivos influenciam você a tomar essa decisão?  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

11. Caso faça uso do LD, que motivações conduzem você para isso?  
O que me conduz ao uso do LD, deve-se  
à falta de recursos didáticos na escola  
como: livros, papel, computador etc.

12. Ao utilizar o LD, você faz alterações nas questões propostas pelo mesmo? Por quê?  
Às vezes. Por que o livro não atende as  
necessidades e aos objetivos da profissão, uma  
vez que está baseado nas teorias linguísticas

13. Geralmente, essas alterações são feitas nas questões de leitura, de produção e/ou de análise linguística? Por quê?

As alterações que às vezes faço são nas questões de análise linguística, pois é que o livro "me preocupa" muito com o estudo da gramática.

14. Quanto ao manual do professor (MP), que geralmente acompanha o LD, você faz uso dele?

(X) Frequentemente      ( ) Apenas nos planejamentos      ( ) Nunca parou para lê-lo

15. Destaque algumas contribuições do MP que você considera pertinentes para o desenvolvimento de seu trabalho em sala de aula.

ele me dá "estimulações" para um bom trabalho em sala de aula, e também me dá uma fundamentação teórica.

16. Como você caracteriza o MP, de acordo com os seguintes critérios:

I) Linguagem

A linguagem no MP é de fácil absorção pelos professores que estiverem "atualizados" com as novas teorias linguísticas. Os professores que não estiverem preocupados se aperfeiçoar têm muita dificuldade de entender esta linguagem.

II) Contribuições pedagógicas

As contribuições pedagógicas são muito boas e claras, uma vez que ajudam o professor a trabalhar com projetos, com projetos teóricos e com a interdisciplinaridade, o que nos é exigido pelo PENS.

III) Fundamentação teórica

Quanto à fundamentação teórica, este livro a meu ver é um dos que estão de acordo com as novas teorias linguísticas, enquanto que outros manuais, a fundamentação teórica nem aparece.

IV) Aspectos metodológicos

Quanto à metodologia proposta, neste MP acho que não deixa nada a desejar, pois como já foi dito antes, o MP nos oferece inúmeras sugestões de como trabalhar bem tanto a leitura como a escrita, dentro do que pede o PENS, que é levar o aluno a pensar, a refletir criticamente, a criar, discutir, argumentar, enfim, a tornar-se um cidadão completo.

**Anexo III – Entrevista semi-estruturada: roteiro e transcrição**

## 1. Entrevista (roteiro)

01. Você utiliza sempre o LD? Trabalha mais com ele ou com outro tipo de material?
02. Qual foi o critério que vocês, professores da escola, utilizaram para escolher o livro adotado?
03. Antes mesmo de se fazer uma análise do MP, o que você compreende por MP? O que necessita haver em um MP?
04. Com que frequência você lê o MP?
05. Quando você lê o MP, geralmente você lê com que objetivo? O que você busca ao lê-lo?
06. Você considera que o MP orienta o professor? Em que aspectos?
07. De acordo com essas leituras que você vem fazendo do MP, você acredita que ele foi escrito para que tipo de professor, que leitor?
08. De todo o MP, qual seção que você sente mais dificuldade de compreender? É a parte que ele explica como trabalhar a literatura, a gramática ou a produção de texto? Qual é a que é menos compreensível?
09. Por outro lado, qual é a parte que te ajuda mais, traz mais contribuições para sua prática em sala de aula?
10. Essas contribuições são de que tipo?
11. Você considera que o manual contempla as propostas sobre o ensino de língua apontadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais ?
12. Você diria que a leitura mais acessível é a dos PCN ou a do MP? Por quê?

## 2. Transcrição da entrevista com P1

### **P – Você sempre utiliza o livro didático? Trabalha mais com ele?**

**P1** – Não, ele norteia algumas atividades que eu faço, mas em linhas gerais, né, principalmente no 3º ano, né, eu considero algumas coisas, mesmo pela experiência que eu já tenho eu vou observar as turmas que eu vou pegar e mediante o LD que nós escolhemos, que foi este aqui, ((pega o livro)) eu planejo as minhas SD, né, de forma que apóiem mais, q dê sustentação a determinadas teorias que se trabalha em sala de aula, que eu acho que é insuficiente só ele, só ele, às vezes inova assim, eu tento inovar com material extra, com temas diferenciados, mas quase que a base, vamos dizer assim, 60% do trabalho é norteado com o LD e com apoio de SD que faço para complementar.

### **P – Por que os professores adotaram o livro de Cereja e Magalhães? Qual foi o critério de escolha que vocês utilizaram ou ele veio aleatório?**

**P1** – Não, esse livro nós escolhemos na época que veio, foram várias editoras, com vários títulos e temas de livro didático, aí nós analisamos os livros, nos reunimos manhã, tarde e noite, que são três turmas aqui, e fomos analisar, as editoras iam deixando e nós analisando, ao passo que íamos analisando, íamos observando os prós e contras, né, chegamos a conclusão, né, pela linha de trabalho, pelos autores, pelo material que eles trazem, né, já conhecido entre alguns professores, é um material que a gente trabalha muito na universidade, também, ((qual é o material)) o autor, é, Willian Roberto Cereja, eu já tinha contato, era Tereza Cochar, na universidade, no meu caso, eu já tinha contato e alguns professores daqui também, aí me chamou mais atenção (( tinham contato através de que? De cursos de graduação...)) não, na universidade, na graduação, na especialização a gente já tinha trabalhado o material ((o que vocês analisaram no material)) nós analisamos alguns textos deles, inclusive tem texto aqui no MP que nós analisamos em sala de aula, esse sobre a produção de texto, o que são gêneros, né, o material trabalhamos na linha da análise do discurso, então isso chamou muita atenção, não que os outros nós não conhecêssemos também, né, assim, no nível acadêmico, mas esse me chamou bastante atenção ((então, no caso o critério de escolha foi por vocês já terem visto na universidade?)) pela fundamentação teórica, com essa linha de pesquisa que o autor trabalha ((que é uma linha mais direcionada)) a análise, a análise do discurso, a produção textual já deixa mais, já aprofunda mais um pouco as pesquisas, isso não significa dizer que ele está perfeito, e é perfeito por isso, porque o trabalho com a linguagem é uma trabalho mutante, muda todos os dias, mediante a escolha que nós fizemos, né, chegamos assim ao consenso, eram sete professores, a maioria escolheu esse livro, né, Linguagens, aí a partir, já faz dois anos, estamos com ele e vamos, segundo as propostas, que todos vão aceita-lo mais uma vez a escolha vai ser para o ano, isto, estamos em 2006, em 2007 ele vêm com novas propostas, alguns, mas no entanto há alguns professores, que não aceitam, assim, já estão, são sete, todos aceitaram no ato da escolha, não, mas mediante o trabalho, a prática real em sala de aula, alguns professores estão rejeitando ((por que, tu sabes?)), a maioria permanece e alguns que é minoria rejeita, porque pelo o que eu posso observar, pelo trabalho que eu faço em sala de aula, ele tem um material, é as análises, as produções, análise lingüística, leitura, ele se estende muito diante das observações discursivas, o que é importante pro nosso aluno e pra gente também, e é, com relação a gramática normativa é pouquíssimo, segundo eles, né, segundo eles, ((isso é a maioria ou a minoria)) não, a maioria, são sete, no ato da escolha todos aceitaram,, gostaram da idéia, mas mediante o uso ((essa minoria tu sabes se são professores que terminaram o curso de graduação a muito tempo, a pouco tempo, ou não lembram?)) não, deixa-me ver, são professores que terminaram a pouco tempo, sem citar nomes, um terminou a pouco tempo, junto comigo, eu terminei em 2004, ele terminou em 2003, por aí, outra é professora antiga, são sete, são apenas dois que estão rejeitando, mas é com relação, assim, a gramática normativa que segundo eles a análise lingüística é pouquíssima, eles além de, de, de, o trabalho deles, é aquela, eles trabalham mais gramática do que produção e leitura, né, eles gostam mais dessa linha, mas a maioria ainda prevalece e mediante essa observação dos que gostam e dos que não gostam o grande problema, eu acho, da aplicação desse livro, na realidade não virtual, né, e dizer que tal teoria é boa e tal, e praticar é uma coisa, e você realmente ir à prática é outra, é a questão de você enquanto professor, não é, ter tempo de se aprofundar em tais conteúdos que ele traz, porque, mesmo você saindo da universidade, são temas que requer pesquisas e geralmente, infelizmente, eu considero, não é um erro da parte

deles, né, você lida com textos, (...) um professor DADOR de aulas, né? o professor geralmente, ah, a grande reclamação deles é isso além (...) ganha pouco, que não há tempo de aprofundamento, quando vão dar tal conteúdo se não ouviu os motivos, se não os viu na universidade, aí isso causa um mal, porque é trabalhado o conteúdo, é um LD, muitos pensam, tem deles que estão rejeitando, que tem que seguir, o primeiro ano do ensino médio, tem que ver, de tal página a tal página, né, e se não der, aí acham que não trabalhou bem, então, eh, eles são trabalhados superficialmente, aí atrapalha demais o aluno, eu considero isso, né, o aluno hoje viu, né, a crônica, amanhã já viu a carta de leitor, amanhã viu tal coisa e vira um mundo aí de informações e de gênero, no final ele não domina nem um, nem outro, por isso a necessidade de complementação que o LD seja parte da SD.

**P – E quanto ao manual do professor, o que é que você entende por manual do professor para você o que é que necessita haver no manual do professor?**

**P1** – Pra mim o MP, assim é essencial (...) primeiro na escolha dos livros, nós partimos em primeiro lugar pelo manual, não fomos logo para os capítulos, o que tem, o que não tem de gramática, de análise, não, nós fomos primeiro para o manual e nós nos orientamos, nós entramos assim, num consenso, vamos ver a linha teórica, o que o autor segue, se é realmente o que se propõe, né, o que a resenha cita, aí analisamos nesse sentido, porque o trabalho no MP ele é importante sim, ele tem que ser lido antes do trabalho de pesquisa, mesmo que o professor não tenha o conhecimento geral de todas as propostas do livro, da proposta teórica do autor ((então para você o manual tem que contemplar a teoria que vai ser trabalhada?)) a teoria, e também tem que ter indicativos de leituras, porque o professor às vezes não tem o contato né, dando sempre a sua aula, querendo, querendo, fica preocupado em melhorar sua aula e se ele não tem uma fonte bibliográfica boa, isso vai minguar, vai desaguar aí, numa repetição, num repassar de conteúdos, então ele tem que ter essas fontes boas também, além de saber, claro, a linha teórica que esse autor segue, as propostas, porque muitos citam uma proposta e na prática tem outra ((a proposta que vem no manual?)) a que vem no manual é uma e na prática é outra, é uma propaganda enganosa, diz a resenha lá (( mas você já observou se o que é dito no manual o livro didático contempla? Em parte, ou nada??)) esse daqui na sua grande maioria contempla, eu acho que a falha, pode ser dito agora as falhas ((do manual ou do livro?)) ambos (....) a falha da proposta do MP é o seguinte, ele propõe trabalhar os gêneros textuais e sua diversidade, aquela história toda, mas é muito fragmentada e limitada, aí também compreendo que o LD não vá trazer tudo, o professor tem que ter essa visão (...) ele mostra uma direção, cabe ao professor direcionar suas aulas, mediante se ele quer trabalhar tal gênero ou não, ele aprofundar esse gênero, porque é muito rápido, assim como a análise lingüística, a leitura, fragmentada, né, ainda segue-se a mesma proposta, daquela questão da análise lingüística, ele propõe lá, né, que a análise lingüística contextualizada, tal, MAS no exercício eu tenho um textozinho lá, né, literário, muitas vezes tem um texto, uma crônica, adaptada para o livro, aí é um processo de didatização daquele material, tem aqui o texto, depois o exercício, aí a análise lingüística e mais com palavras que não têm, e frases e fragmentos de textos que não têm muito haver ou NADA com o texto de base, com o texto originário da proposta, são gêneros textuais, então começo aqui, agora, é crônica, aí vou lá pra, eh, uma dissertação, aí cai pra tipologia, entendeu, aí trabalha tipologia, ora trabalha gênero, quer dizer, HÁ UMA PROPOSTA SÉRIA, mas a articulação disso está sem comprovar.

**P – Com que freqüência você lê esse manual? Ou leu no início para escolha e de lá pra cá não leu mais?**

**P1** – Não, sempre que eu sinto necessidade ((tipo de necessidade?)) assim, por exemplo, eu estou trabalhando no 2º ano do ensino médio o Realismo/Naturalismo, aí a partir daqui, diante das necessidades aí eu vou lá e observo as propostas que ele traz, propostas de leitura, não é, dos gêneros (...) *O cortiço* e segue assim, uma seqüência que me facilita bastante para discutir em sala de aula, aí eu preparo meus seminários, eu gosto de trabalhar literatura com seminários e tal, aí eu preciso sempre de um retorno ao MP, aí to trabalhando a análise lingüística, né, ou na produção textual, o gênero, aí eu vou aqui [folhea o MP] na parte dos gêneros textuais, aí vou lá na bibliografia, eu olho muito na bibliografia do MP, porque, apesar, de já ter lido algumas, ele já cita lá/aqui, MAS eu sempre tenho necessidade de ver alguma coisa, como [lê no MP o título de uma obra indicada]“introdução à semântica”, né, aí eu vou lá, eu tenho esse material ((então você vai e busca essa referência que ele indica?)) “a gramática descritiva do português”, vou lá, como agora eu tava trabalhando na 7ª série, a questão da, do complemento nominal, aí diante das necessidades da turma e DAS MINHAS, aí fui vendo, analisando, as gramáticas, né, aí eu vim

aqui na frente [procura no MP], onde é? ele sempre traz uma nota de rodapé, [lê a informação que a nota traz] “professor, se necessário leia, pesquise” e tal, autor e tal, então isso ajuda demais ((então esse manual contribui?)) **CONTRIBUI DEMAIS**, eu acredito assim, todo professor de língua portuguesa, ou seja, de qualquer disciplina, eu acredito, né, dentre outras, ele precisa sim, de uma formação contínua, não é porque eu me formei a dez anos atrás que eu vou seguir o LD ou a própria minha SD, eu invento a SD, tal, e não vou pesquisar, né, eu tenho que trabalhar bastante em cima da pesquisa do meu material.

**P – Quando você lê o manual do professor o que você busca? Você o lê com que objetivo?**

**P1** – É mais assim, uma ajuda teórica, uma fundamentação mesmo, e às vezes metodológica, como fazer tal seminário ((ele mostra?)) mostra a proposta, [manuseia o livro para apontar o que quer mostrar] a cada segmentação dessa ele divide o livro por capítulos, o capítulo 24, aí pegando aqui nós vamos ter a história do simbolismo, aí, propostas de atividades para o Simbolismo, aí eu vejo tudo isso aqui e se possível for, não é, (...) a época do Realismo/Naturalismo, quer dizer são idéias ((mas lá no manual mesmo, do professor)) no manual do professor? ((há essas propostas)) há também, além dessa parte do intervalo, há esse material aqui, [aponta no MP] veja, a unidade 09, literatura, unidade 08, aí traz as fontes teóricas, ta vendo? Que ajuda demais, sobre o Concretismo, com relação à literatura é **RESUMIDÍSSIMO DEMAIS**, olha os seminários é, e a, a produção textual também, e a literatura nem se fala, porque fala assim, topicalizando, então é necessário, né, você eh, saiu da universidade ou esteja ainda lá, estudando, não tem um material de apoio suficiente, vai aqui, [aponta para o LD] ou se não tiver livro, vai na internet, quer dizer é um material de apoio teórico e metodológico, também, ele tem que ter a cada proposta a bibliografia é recomendada ((então você considera que o MP orienta o professor?)), orienta, eu acho ((em que aspectos, que aspectos mais fortes você poderia citar?)) teórico ((teórico por que ele traz uma teoria embasada ou por que ele traz referências?)) por que ele traz referências, porque às vezes ((e o que está escrito no MP, as teorias que se encontram aí?)) Não, não, as teorias ((mostradas)) são **PONTES**, eles são assim, no nível mais de fontes mesmo, assim, ele faz lembrar tal autor, ele lhe, lhe chama a atenção, ele recomenda, é nesse sentido, mas aqui não está tais teorias, entendeu? Só lá no LD e aplicar de certa forma, que se a gente for partir para análise ((então o aspecto que ele orienta, é o metodológico e o teórico, principalmente?)) o teórico, o teórico ((mais o teórico, porque traz referências?)) hum, hum, inclusive assisti uma aula, não sei se é pertinente, sobre a análise do material dele, uma aula mesmo desses autores, ai a professora citou assim, é, se o LD tivesse essa reflexão sobre o uso, da análise do discurso, não sei o que, ai eu disse não professora, mas ele traz essa referência na nota de rodapé, ele traz e mostra onde o professor vai encontrar, porque a atividade era pedir para o professor, dava a entender que o professor precisava de tais e tais conhecimentos, ai ela lembrou na época e se o professor não tiver tais conhecimentos? Mas ele traz na nota, eu não acho que o LD seja necessário trazer tudo não, eu acho que isso será impossível, é um norte.

**P – De acordo com a leitura que você faz do manual do professor, você acredita que ele foi produzido para que tipo de professor? Para que tipo de leitor?**

**P1** – Pesquisador, sem dúvida, professor-pesquisador ((no caso se o professor não for pesquisador?)) vai trabalhar sempre na superficialidade.

**P – No caso, as teorias que vêm descritas no manual do professor, se forem um professor que não tenha conhecimentos sobre, dessas teorias, dá para ele compreender, de acordo com o que tem aí?**

**P1** – Não, não, ele vai passar, vai repassar, já ouviu falar na história do repassar, repassar e errado? Porque, por exemplo, nas orações adjetivas, é resumidíssimo, ele restringe, explica, e vírgulas. ((Pronto, mas eu to falando não é bem agora na parte do livro didático, mas no próprio manual, quando ele explica o que são gêneros, o que é uma trabalho de produção textual na perspectiva dos gêneros, no caso, um professor, como você disse, que ele foi produzido para um professor-pesquisador, no caso um leitor que esteja mais atualizado, então no caso, se for um professor que ele não esteja por dentro dessas teorias, não seja um pesquisador!?!)) Eu não acredito que desenvolve bem, não, sabe por que, desde a questão dos gêneros textuais que eu vejo na prática, ainda essa semana eu vi, na minha especialização, já vi mestres colocando aquela noção de tipo e gênero, né, aonde muitos saem da universidade sem nenhuma noção, aí chega aqui, ele trabalha gêneros textuais e ora, ai está o defeito desse aqui ((aponta para o LD/MP)) ora o gênero e o tipo, o gênero e o tipo, será que o professor está apto a ver essa diferenciação e

mostrar, isso, eu acredito que não ((se não for um professor que esteja por dentro dessa teoria)) pesquisando, é só aquela questão do repassar, repassar e uma complicação, eu acho assim, às vezes para o aluno e pro professor, porque você vai prejudicando o trabalho dele, a formação que tem o professor.

**P** – Tem alguma marca, algum fragmento no texto, no manual do professor que você pudesse mostrar e dizer que, realmente, isso é para um professor que tem noção sobre essa teoria?

**P1** – [folheia o MP] nós temos aqui, né, a gramática no texto, aí o professor chega aqui e lê isso aqui “o conceito de gramática no texto vigente nas escolas hoje é diferente daquilo que a lingüística textual toma por objeto. Essa expressão geralmente é sinônimo de ensino contextualizado de gramática, compreendendo-se contexto como um texto em que se verificam determinados usos da língua” (p.26) e ele vai adiante, tem “mero pretexto”, né, ((volta ao texto)) “é relegado ao papel” ((volta novamente, e ler todo o parágrafo)) “nesses casos, infelizmente, o texto raramente é tomado como unidade de sentido e, mais raramente ainda, como discurso. Relegado ao papel de suporte, o texto quase sempre acaba se transformando em mero pretexto para exemplificação teórica ou para exercícios de reconhecimento ou classificação gramatical” (p.26) isso é o dia-a-dia do professor, ele pega o texto, pega esse mesmo texto aqui, olha, [mostra no LD] abra aqui, oh, (...) esse LD aqui de análise lingüística, na parte de análise lingüística, ele vai cair no mesmo pecado e o manual disse o contrário ((então o manual diz o contrário, mas o professor que...)) ele indica o certo ((mas o manual, você já leu essa parte da gramática no texto)) não, não porque eu acredito que esse material, aí, ele deixa lá em baixo na nota de rodapé, vê, aí, [mostra e lê a referência na nota de rodapé] “ver, a propósito, A lingüística e o ensino de língua portuguesa” ele dá nota ao professor que não tem, entendeu, então ELE AQUI NO TEXTO NÃO TRAZ, o que traz é a nota, aí cabe ao professor ir em busca, ou não, que é esse “ensino contextualizado”, ensino na prática, será que eu faço isso todo dia sem perceber.

**P** – **Quando você sente dificuldade e que recorre ao texto, qual a seção que você acha que contribui mais, é a seção de leitura, a seção de gramática ou a de produção de texto? Quando você lê o manual do professor qual é dessas três seções a que você acha que vem embasada, que dá para o professor compreender mais?**

**P1** – Deste livro aqui, ele trabalha muito bem os gêneros, quer dizer, produção, produção textual, já a leitura, ela deixa a desejar, sem dúvida, a produção, a análise lingüística, ele traz muitas fontes, literatura também, a literatura, também acredito que deixe a desejar, embora não tenha me aprofundado muito na literatura, nas minhas pesquisas, ele trabalha muito com a produção textual, eu gosto muito de trabalhar com produções textuais, mas o professor, né, tem que trabalhar a leitura e a produção textual e análise lingüística, aí ele, no caso, trabalha muito bem a análise lingüística, isso é, dependendo do professor, né, é a produção textual, aí leitura e literatura DEIXA A DESEJAR

**P** – **Então, para sua prática, o manual traz mais embasamento na parte de análise lingüística e produção textual, então, para sua prática a maior contribuição que ele traz é nessas duas seções?**

**P1** – É, veja se você for ter aí (...) ele quase não tem reflexão sobre leitura, nem acessório aqui, estratégias de ensino, produção, língua, leitura você pode circular, a não ser injusto, tem um materialzinho sobre ler, e tal, mas é muito superficial, a leitura e literatura, a literatura é clássica, historiográfica, aquela questão sobre datas e obras e só isso.

**P** – **Pensando nestas três seções, qual a que você sente mais dificuldade para compreender?**

**P1** – É, a leitura, pri..., assim, segundo esse manual aqui (...) se possível fosse, TRANSFORMASSE, a prática de leitura, a seção de leitura e literatura ((teria que ser mais embasado)) eh, agora porque acredito ser uma coisa surreal, né, colocar, não que eu queira separar, leitura, literatura e análise lingüística, mas colocar isso diluído num só, eu acho que o autor sempre vais tender a uma coisa ou outra, como o professor tende sempre (...)

**P** – **quando você coloca que a maior contribuição que você resgata desse manual é na parte de produção e análise lingüística, que contribuições seriam essas? Você citaria o que assim, que aspecto, você foi lá e nossa, eu agora entendi, eu sei como vou fazer em sala de aula?**

**P1** – Em análise lingüística eu gosto muito, como eu já disse, do norte teórico, então a partir desse norte teórico, às vezes lá na universidade, na formação ele nos norteia, e se desconhecia tal fato, mediante isso aí, né, vai ajudando minha prática, leio, analiso, melhora, a metodologia que eu fazia e talvez estava errada, ou uma metodologia que ele apresenta, aqui, eu vou seguir, eu vejo que não dá pra minha realidade, nem tudo aqui dá pra minha realidade, ora eu transformo o que ele propõe, ora eu atendo, ora rejeito, depende do limite.

**P** – **Você considera que esse manual contempla as propostas sobre o ensino de língua que os PCN apontam?**

**P1** – Em parte, em partes, em parte ((quais seriam as partes que ele contempla e quais as que ele rejeita?)) eu respondi na última pergunta (...) ele não vai trabalhar a leitura (...) para o aluno lê, mas analisar o progresso da leitura, não que ele tenha obrigação, o LD acho que não tem esse intuito de analisar teoricamente, mas o manual não traz não, sobre leitura e literatura, deixa a desejar, análise lingüística e produção ele traz bem isso, e cita os PCN e tal e aplica, tenta aplicar, porque você sabe que aplicar uma teoria, é difícil, mesmo para esses autores, e para o professor, principalmente, porque na teoria é muito fácil, muito simples, muito brilhante, agora, mediante uma realidade, tudo se transforma.

**P** – **Você diria que , na sua opinião, no caso o manual do professor ele traz essas teorias que foram apontadas, que são apontadas nos parâmetros, você diria qual é a leitura mais acessível, é essa, a leitura do manual, ou é a dos parâmetros? Para você compreender como é que desenvolve o trabalho em sala de aula?**

**P1** – Sem dúvida, é a leitura do manual, a leitura dos PCN chega a ser para muitos professores e pra mim, quase que um código ((Você diria os parâmetros de 5ª a 8ª ou do médio?)) todos eles, médio, PCN e o fundamental também, eu acho é um código a ser descoberto, eu sempre leio os PCN com o auxílio de algum texto teórico, alguma coisa assim, nunca ele só, ele só olha, dá uma amplidão, assim ((então, no caso o manual do professor?)) já ajuda ((traz essa leitura mais acessível)) já, é um esclarecimento, já a leitura dos PCN, eu considero, embora ele não pratique muitas propostas já ((a exemplo, você lembra alguma?)) como eu já disse, a leitura, o trabalho com o social, deixa a desejar, ele é muito além da realidade dos alunos, o livro é nacional, ele tá sendo aplicado assim, nacionalmente, em todo o Brasil, e a questão do regional ((os parâmetros, você tá falando?)) é, os problemas de interdisciplinar, problemas não, a solução, né, assim a questão entre disciplina, é, o trabalho social mesmo, contextos que têm haver com o cotidiano dos alunos não existe, quase não existem, que é o mesmo motivo e velho, as mesmas críticas com relação aos LD, né, nem tem muito haver com o que esse aluno viu, como a escrita e a leitura, muda muito o significado em muitos casos, em alguns casos não tem o mesmo significado para o aluno ((a escrita e a leitura que é apontado no)) eh, que é apontada ((nos parâmetros ou no manual do professor)) não, no manual porque lá eles apontam, né, trabalhar com o cultural, a sociedade, o mundo do aluno, tal, mas isso aqui não é apontado no LD, eu acredito, né, já aponto uma causa, por ser ele trabalhado nacionalmente, se ele tivesse um trabalho, assim, por região, ficaria mais rico, por região ((o livro?)) além, sim, que ele se adaptasse a cada região, essa aqui, a região nordeste, transformasse, mediante aquelas realidades, aí já é querer demais, não é?

### 3. Transcrição da entrevista com P2

**P – Você sempre utiliza o livro didático? Trabalha mais com ele?**

**P2** – Nunca, nunca me alertei, atentei pra ver, então quando a gente recebeu o livro didático, eu só olhava o livro didático e pronto, mas nunca fui lá atrás do manual, quando via o MP, mas aquilo pra mim não queria dizer nada, quando eu comecei ser aluna especial de Lingüística Aplicada, é? aí foi que despertei pra o livro, quando foi que eu despertei pra o livro, quando foi um dia, eu cheguei em casa e fui olhar o livro, eu vou olhar esse livro no MP, mas menina, quando abri o livro eu disse, meu Deus, é tudo que Denise , tá me dizendo, tudo que a gente tava estudando no mestrado, como aluno especial, no mestrado tudo aqui vem nesse livro, então esse livro é a coisa melhor do mundo, fiquei achando que esse livro era o melhor do mundo, realmente ele é o melhor do mundo, agora pra alunos da noite, do Estado é que ele é nível alto, entendeu, o nível é alto pra eles, aí a gente tenta, na medida do possível, colocar, pôr em prática o que ele diz, mas que ele é alto, é bom pra gente, pra gente ele é maravilhoso, o manual dá lição pra gente, ótimo, mas pra o aluno esse (...) ((é ótimo por que? Lá na frente tem até uma questão pra ver que professor é esse que tem mais costume de ler o manual)) pois é, eu não tinha esse costume (...) mas aí eu costumei a ver outros livros, eu vou olhar o manual daquele livro do ano passado, do ano retrasado, era bom assim, não tinha nada de diferente, esse é que acompanha toda fundamentação teórica que a gente aprende, nesse aí tem ((tu lembra qual era o livro passado?)) os livros anteriores, eram livros, não, não lembro não, o nome deles, os autores, não, não, Nicola, Ernani e Nicola, mas esse aí era tudinho, todos esses conceitos de, da fundamentação teórica que a gente teve, lingüistas, lingüistas é que chama? É, ta tudo, ta tudo aí do jeito que mandou.

**P – Qual foi o critério que vocês utilizaram para a escolha desse livro?**

**P2** – Pra escolha desse livro, justo, não, só, a gente nem, nem olhou o manual, né. A gente olhou por aí, por dentro, por dentro dele mesmo, não foi outro ((leram a resenha?)) é, exatamente, o índice, pelo índice, pelos textos que ele tem, mas assim, a questão da gente ver não, vamos escolher esse livro porque ele teme muitos gêneros textuais, não teve nada disso, a gente escolheu porque a gente achou, pra vista dos outros, ele tava bem melhor ((o que é que ele tem de melhor?)) mas, meu Deus, na hora a gente viu que era essa parte, essa parte de dissertação, que a gente achava boa, a parte de produção textual, mesmo a gente sem ter essas idéias que agora eu tenho por causa do mestrado, porque muitos aqui ainda não têm essas idéias que agora eu tenho por causa do mestrado, porque muitos aqui ainda não têm nem idéia ainda de, de gêneros, de tudo, mas quando eu vi, eu disse, meninas, vamos ficar com esse porque é tudo que eu to vendo no mestrado, foi mais uma dica minha ((eram quantos professores?)) dois da manhã, dois da tarde, dois da noite, era na faixa de uns seis professores.

**P – Se alguém pedisse para você definir o que é o manual do professor, você diria que o manual é o que? Serve para que?**

**P2** – Ah, agora é diferente, o manual ((a parte que vem lá)) a parte que vem lá dá um auxílio muito grande pra gente ((por que tu consideras como um auxílio?)) porque tira muitas dúvidas, pelo menos esse aí, tira, dá muitas dicas de como a gente, a gente apresentar aquele conteúdo, entendeu, então além da dúvida do aluno, tira dúvida da gente mesmo, que a gente, nós professores, a gente também não é o dono da verdade, não, quantas vezes a gente tem a dúvida, e ele tá lá bem direitinho, exemplificando tudinho sempre ele dá dica pra o professor, professor olhe isso, tente, tente ver se o aluno ((no próprio manual ou no livro?)) não, não, no MP, lá atrás, lá atrás, a gente indo lá atrás, tem várias dúvidas, que a gente fica, dá, dá até como a gente dá, como a gente aplicar, aquele negócio, aquele assunto (...) é por isso que eu gosto dele.

**P – Você falou que lê e eu também pude observar pelo que tem grifado, mas com que frequência você lê?**

**P2** – Minha filha, agora, agora eu nem tô lendo mais, porque já li tanto ele, que já, já tô muito bem acostumada com lê, e também eu não tô usando nem tanto mais o LD, depois que eu comecei a trabalhar o PROLICEN, minha filha, olha, você viu eu ali, fazendo, preparando minhas aulinhas, com expressões idiomáticas, tudo com coisa bem prática, pra fazer o aluno escrever, eu tô mais preocupada agora com isso, aí a gramática, o LD, eles até dizem, ah professora, eu não trouxe hoje não, quando eu quero usar o livro, aí eu digo, meninos, cadê o livro, aí eles dizem, ah

professora, a senhora nunca tava mais usando o livro aí eu digo, eita, é mesmo eu nem posso ta cobrando DEMAIS, porque parei de usar o LD, juro. Essa semana tava fazendo um curso, muito bom, de Albanita Guerra, não sei se você conhece, ela deu, como é que se diz, preparou a gente com AULAS BEM PRÁTICAS de produção de texto, pra gente dá produção de texto para os alunos, eu tô adorando, louca pra botar em prática, cheguei aqui um dia, me zanguei já, fui falar com diretor e tudo, pedi para abrir a sala de vídeo, e a chave não tava, porque a gente ta assim, parecendo um aluno recém-formado, porque é só novidade, e nem é nada demais, às vezes as coisas mais bobas, mas é só o jeito de dar, recortar um negocinho, botar num cartazinho, pregar ali, no fim mandar ele sempre produzir um textozinho, ta sendo uma maravilha, eu tô notando que alunos meus, do ano passado pra cá, oh [estala os dedos] melhorou 100%, ta, eu tô, botei um assim na meta, se eu conseguir com aquele, Olavo, o menino, e ele escreveu o textinho ontem, que eu disse: Olavo, danado, tu estás um danado, porque ele ta melhor com essa técnica.

**P – Para você, o livro didático deveria existir ou não?**

**P2** – Não, absolutamente, o livro didático tem que ter, porque de todo jeito o aluno não tem nada, principalmente, o aluno do Estado, a gente ta falando da rede pública, não é isso? Essa pesquisa sua é baseada pra rede pública ((Eu tô só com professores da rede pública)) com base, né, pois pronto, sem o livro a gente fica completamente desarmada porque os alunos, material didático a gente não tem, eu agora mesmo comprei, porque a menina disse, mas ali tem, tem e às vezes não tem, às vezes a gente chega, tem, e a chave não ta, a eterna chave (...) aí a gente fica sem, então eu prefiro comprar, então o LD ajuda, vai que numa semana, a gente não tem, que vai preparar aula, o LD é o único jeito, sem o LD, de jeito nenhum e outra coisa, a parte de gramática, ninguém pode ta copiando tudo no quadro, né, aí tem que ter o livro sim, não abandono o meu livro de jeito nenhum, mas que eu tô com outras metodologias, outras técnicas, auxiliando pra chamar a atenção, pra motivar o aluno, mas o LD, sem ele também é impossível ficar.

**P – Quando você lê esse manual, geralmente você o lê com que objetivo? Qual é a dúvida, que você sempre busca tirá-la pelo manual?**

**P2** – Em que você diz? Seria de literatura? ((é, de literatura, produção, às vezes você está sem ler o manual, aí de repente procura lê-lo para ver se acha a resposta, o que geralmente você procura mais?)) É mais na parte de produção de texto e redação, a parte de redigir, é mais isso ((aí você busca mais um auxílio e quando busca, encontra?)) encontro, ele, é esse livro da gente é muito bom, ele dá umas dicazinhas.

**P – Você considera que ele orienta o professor em que aspectos, teoria, questões metodológicas?**

**P2** – Em teoria, e na prática também, ele dá muitas práticas ((como assim?)) como é meu Deus, é, é só pegando ele ((pega o MP e começa a manuseá-lo para encontrar as dicas práticas)) Quando a gente fica sem saber como avaliar, aí ele dá uns criteriozinhos de avaliação, sinceramente, eu não, a produção de texto, isso aqui é leitura, oh, tá vendo, ele explica bem direitinho o que é persuasão, texto argumentativo, como trabalhar esses textos ((então você quando lê, está buscando, justamente, essas orientações?)) pois é ((como avaliar)) como avaliar, como aplicar, as dicas que ele dá, que livros a gente tem que ler pra ajudar, que filmes a gente pode trazer pra sala, ele dá, ele dá, muita idéia boa, e-mails que ele manda procurar, oh, esse livro sempre tem, oh, sugestões de trabalho, analisar anúncio publicitário, comercial de TV, comentar, ta vendo, oh, sempre vem uma sugestãozinha, ta vendo, oh, analisar manchete, notícia de jornal, editorial, oh, sugestão de trabalho, eu procuro mais pra isso, oh, meu Deus, eu tô aqui, aí vou lá, ah menina, eu vou pegar hoje uma notícia de jornal, aí pego meu jornal, livro, tiro xérox, aí já, já abre, clareia as idéias da gente, por isso.

**P – De acordo com essas leituras que você vem fazendo dele, você acredita que ele foi escrito para que tipo de professor, que leitor? Um professor que está por dentro dessas teorias ou aquele professor que não lê?**

**P2** – É, exatamente, tem professor aqui que odeia esse livro ((por que, você sabe)) porque ele não se, não se, não se, como é que se diz, não procuram aprender mais, eu também, eu também diria isso ((você acha que é porque eles já conhecem, já conhecem as teorias que são discutidas aqui?)) não, não, aí é que estar, eu só tô conhecendo isso porque passei recentemente por uma, por um mestrado, como aluno especial, né, por isso que eu estou antenada com essas idéias desse livro, mas minhas colegas, quando eu digo, gente esse livro é uma maravilha, ave maria, tu

gostasse? Detesto, muito alta a linguagem, a menina, os meninos não sabem de nada que eu ensino por ele. Eu digo, ah, mas tem um porém aí, que ela não ta sabendo usar, a, a metodologia, que ele pre... que ele manda, é isso ((tu perguntas a elas, a eles se eles lêem o manual, as dicas?)) é, eu já disse, meninas, mas vocês não já leram o manual, não? Ah, já, mas aquilo ali, aquilo não serve pra nada não, todo livro traz aquilo, eu digo, ah minha filha, mas ai, mas ai eu disse, mas minha gente, aquilo ali tem tudo que ta dizendo no, nos PCN, e os lingüistas, ta tudo de acordo com as teorias, com as novas teorias de linguagem. ((você acha que a linguagem que ele traz...)) facilíma, uma linguagem muito acessível, muito, eu tava hoje vendo ((uma linguagem acessível para o professor que conhece essas teorias ou o que não conhece dá para entender?)) eh, aí é que ta, como eu já conheço esses nomes tudinho aqui, eh, Bakhtin, esse menina, como é, como é, ((folhea o manual para identificar o nome da autora que não lembra – Koch)) que eu li, eu já me lembrei logo, eh, Villaça, aí pra mim que já vi, ah é uma tranqüilidade, pra quem não conhece, esses, esses, esses autores aqui, aí fica difícil, nem vai, quando eu vi aqui li logo isso ((referindo-se a uma citação de Koch)) outro professor pularia isso, entendeu, ((chama logo a atenção pela referência?)) EXATAMENTE, quando eu vi a referência, eu digo, ah, deixa eu ver isso, é bom, porque eu já conheço, mas elas que não conhecem, que não procuram, se atualizar, aí elas acham difícilímo esse livro mas ele não é não, de jeito nenhum, pena que o aluno, o QI deles é muito baixo, por mais que a gente tente, e assim mesmo eu trabalho com lê numa boa, a gente, a gente (...) desde o comecinho, dá pra o aluno acompanhar tranqüilo, eu digo que dá, é alto, mas alguns, não acompanham todos, mas fica alguma coisa ((quando você coloca que consegue ler esse manual porque está por dentro dessas teorias)) aí eu me decifro muito bem com eles, pra mim não teve nada de difícil, ao contrário ((então o que não estiver por dentro dessas teorias não compreende o que ele traz?)) não compreendi sim, não eu, dá pra compreender porque a linguagem dele é muito, muito boa, uma linguagem bem facilzinha, mas eles não conhecem essas teorias, eles não conhecem as teorias ((mas o manual explica um pouco, ou não explica nada, ou coloca como se o professor já conhecesse essa teoria?)) não, ele dá umas dicazinhas, mas como eu lhe mostrei ainda agora, eles dão, citam, eles fazem citações, entendeu, eles citam alguns teóricos aí quem ta por dentro, oh outra citação aqui dos parâmetros, tem gente que não conhece nem os parâmetros curriculares, eu tenho os quatro livros dos parâmetros curriculares, já li eles todinho, mesmo que eu não aplique tudo, mas eu conheço a teoria deles, mas tem gente que nem, não sabe, tem colégio que pede, tudo que vi em lingüística, oh, [aponta para os livros que formam a biblioteca do professor] tem livro no mestrado tem não sei quantos livros que tirei daqui, é uma biblioteca muito boa, mas tem gente que nem olha, não entra nem aqui, mas toda hora que chego aqui, vou e olho (...) olha isso aqui, esse me ajudou demais, tem Perrenoud (...) mas tem livros lá do mestrado aqui, mas tem gente que não tá nem aí, mesmo que elas não fizessem lá, né, mas dessem uma olhadinha nos livrinhos, de cada um desses ((talvez elas não gostam desse manual porque não estão por dentro?)) porque são muito atrasadas, eu tô falando das minhas colegas mas é o jeito, tem gente que não ta nem aí, teve esse curso com essa mulher, era pra português, tudo bem, mas eram dicas que serviam, pra qualquer professor aplicar sempre aplicando letrinha, conjunções, resolve as conjunções tudo nos quadrinhos né, cada um vai ficar com uma conjunção e eu pedir pra eles produzirem um textinho que tenha aquela conjunção, quer dizer ele já ta trabalhando o que? Gêneros textuais, eh, ou, ele ta trabalhando a produção de textos, quando eu tô dando as conjunções, tem português (...) concessivas, eu tô dando na prática eles tão produzindo o texto que aquela conjunção apareça, independente de saber o nome dela.

**P – Só voltando um pouco, a primeira vez que você leu o manual, você não tinha contato lá com a disciplina do mestrado, por isso achou meio difícil?**

**P2** – não é que achei difícil, não liguei, eh, isso é dizendo o que tem no livro, besteira ((você já olhou se é fato, se tem relação o que tem aqui com o livro didático?)) demais até, tudo que tem lá, o textinho que ta oh, ta vendo, uma coisinha daquela, sabe, intertextualidade, aí aqui falou tudinho para poder ter os exercícios, quando comecei ver Denise foi que precisei fazer uns trabalhos, aí tudo que tinha em casa eu lia, aí quando foi um dia, eu tava lendo aqui, aí disse, menina, mas aqui é tudo aquilo, não tem umas coisinhas riscadinhas porque eu usei daqui [refere-se a alguns trechos que havia grifado no MP no período que cursava a disciplina de mestrado, quando necessitou lê-lo] eu tirei, eu citei alguma coisa desse livro, aí depois eu me apaixonei por ele, mas olha é tudo, trabalhando com projetos, oh, até isso ele dá, até trabalhando com projetos ele ta ((lê o que tem no MP)) “o trabalho com projetos tem se revelado extremamente proveitoso” que até eu

comecei fazer um projeto de, de poemas, que eu fiz o produto final, eu acompanhei isso daqui, para dar aula pra meus alunos, eu usei ele de todas as maneiras possível e imaginárias.

**P – Ele traz leitura, produção e análise lingüística junto ou vai explicando como é que faz o trabalho com a leitura, como é que faz com a análise lingüística, como é que faz com a produção, tu lembra?**

**P2** – se ele traz separado? ((começa a manusear o LD)) ele trabalha assim, oh, os textos, você diz aqui dentro, eh? ((não, o manual, o manual vem uma parte explicando como é que trabalha a leitura em sala de aula, como é que trabalha a produção de texto?)) ah, sim, vem os textos, depois oh, tá vendo? Primeiro leitura, depois os textos, depois é que vem pra literatura

**P – Desse manual todo, qual é a parte que tu sentes mais dificuldade de compreender? É a parte que ele explica como trabalhar literatura, é a que explica como trabalhar a gramática ou a que descreve o trabalho com a produção de texto? Qual é a que é menos compreensível?**

**P2** – ((começou a manusear o MP a partir do momento que iniciei a pergunta)) Deixa eu ver, não, eu acho que, eu acho que da, da literatura daqui é que é mais complicada, a parte de literatura daqui é que é mais, mais ((por que não traz o suporte ou por que...)) deixa eu ver onde é que tá ((continua a procurar no MP)) não, literatura até que nem, deixa eu ver, aqui é produção (...) sim pronto, vem daqui, né? Não, pelo que li, eu também gostei desse, eu acho que é literatura, não porque, é tanto que meu projeto de literatura eu fiz daqui, oh, trabalhando poesias, eu não tô dizendo a você que ele é, é muito bom mesmo.

**P – Desse manual todo, qual é a parte que você acredita trazer mais contribuições para sua prática em sala de aula?**

**P2** – Minha filha, pra mim, pra mim é todos eles ((é a que explica a parte de literatura, é a que explica a parte de produção, de análise lingüística, o que é?)) não, pra mim ele explica tudo, tudo, igual, tudo de bom ((mas qual é aquela que tu segues mais, mas supor, leu todo, compreendeu todo, mas a que segue mais?)) Ah, a mais, a que sigo mais é a parte de linguagem, a de lingüística aplicada, como é que você disse? Análise lingüística ((de análise lingüística?)) eh ((para trabalhar a gramática?)) eu uso mais para, para como trabalhar a gramática, eh, gramática e produção de texto eu gosto mais de trabalhar isso aí, tô mais ligada nessa parte, literatura eu não tô mais nem, eu não tô mais muito assim com literatura não, a gente tá pensando em mudar, em fazer como colégio particular, um professor ficar com literatura, outro com, porque fica muito ruim pra gente, ou a gente dá uma coisa ou dá outra, e, e trabalhar com gêneros e produção textual leva muito tempo, quando a gente olha não tem mais tempo pra dar literatura, sinceramente, literatura tá sendo dado assim, alinhavado e o manual também não é muito bom na parte de literatura não, ((então as seções que mais contribuem são essas duas)) eh.

**P – E as contribuições de análise lingüística e produção textual, são contribuições de que tipo? São contribuições porque o manual traz alguma contribuição teórica, traz algum conceito que vem explicado aí, uma metodologia de trabalho, o que é que traz que você acha mais ...?**

**P2** – Eh, é justamente isso, a metodologia, as sugestões, eu não já disse, oh, são as sugestões que eles dão, que eu acho muito boa, olha que tanta sugestões aqui, oh, [aponta para o MP para mostrar o quadro que faz parte do MP “Sugestões de trabalho” e passa a ler alguns tópicos] “analisar manchete, notícia com jornal, discutir narratividade, comparar com os contos analisados”, tudo ele dá, oh, analisar manchetes, analisar fala de políticos, o que eles (...) dizem, levar textos instrucionais ((isso é na parte de produção, na parte de análise lingüística?)) na parte de produção textual, agora, a parte de análise lingüística é a parte de gramática, né? Eh, na parte de gramática o manual não traz muita coisa não, tá vendo, eu tô mentindo agora, [ler o que está no MP] “um novo enfoque para o ensino de gramática”, sabe por quê? Por que aqui, ele diz que o ensino de gramática, né, que ele diz até, que não, que antigamente se usava mais, dá gramática normativa bem direitinho, e agora não é mais, ele tá dando mais ênfase a produção textual, aos gêneros textuais e não a gramática, a gramática é dentro do texto, tá vendo, oh, ele só, de gramática, de análise lingüística eles dão mais a teoria, que é tudo aquilo que eu tava aprendendo lá com Denise, até eu risquei [ler a parte que destacou no MP] “quanto a leitura passa a ser vista como” entendeu? agora o que ele se prende mais é a produção textual, aí produção textual eles dão muita coisa, muita sugestão, o que eu uso mais ele é na produção textual.

**P – Você considera que o manual contempla as propostas sobre o ensino de língua apontadas pelos parâmetros? Acho até que você já falou antes.**

**P2 –** Ah, sim, demais até, esse livro tudo que ele diz, aqui acolá, tá dizendo, de acordo com os parâmetros curriculares, aí bota um textinho do que é que o parâmetro curricular, [tsi] os parâmetros curriculares falam, demais, até demais, isso aqui é baseado esse livro nas teorias, nas novas teorias e nos parâmetros curriculares, muito, muito, muito mesmo.

**P – Mas você diria, qual é a leitura mais acessível, a dos parâmetros ou a do manual do professor?**

**P2 –** Ah, a do manual, a de quem fez esse livro aqui, a linguagem dos PCN é uma linguagem mais didática, né, não sei se é a palavra certa ((menos didática?)) eh, eh, não ((qual é a que fica mais próxima de vocês?)) mais complicada, mais próxima da gente é o livro, a gente lê parece que está conversando com o autor, agora quando a gente passa para os parâmetros é aquela linguagem, mais, mais, técnica, não é isso ((ah, tá)) mais técnica a dos parâmetros é uma linguagem mais técnica, a daqui, desse manual é uma linguagem ótima, qualquer professor que não tenha lido nada daqui, mas ele vai entender, ele vai pular assim, vai ficar sem saber quem é Villaça, não é, Bakhtin, mas vai, não vai ligar, como a gente que tá na faculdade, né que tá vendo direto, ouvindo né, mas que, o, a linguagem dos parâmetros é mais complicada, a mais acessível é essa daqui, o professor que não olhar para isso aqui e não achar bom esse livro é porque ele não tá, ele ainda tá no tempo do ROCOCÓ [muitas risadas] quem lê isso vai morrer de rir [mais risadas] é mesmo, e eu até dois anos atrás eu era, eu era uma professora do tempo rococó, pra mim era gramática, tinha, o aluno tinha que saber crase, tinha que saber acentuação se ele não soubesse isso, se não soubesse separar as sílabas, se não soubesse plural dos substantivos compostos pra mim eu não tinha dado aula ((e hoje?)) ah, hoje eu tô recortando coisinhas, tô dando as expressões idiomáticas através das figurinhas, pra mim, tinha, tá sendo uma maravilha, os alunos estão produzindo os textos, o que interessa é o aluno saber pensar e escrever, né, aí pronto, eu tô adorando, eu tô adorando, não tô gastando tanto giz, nem tô gastando braço escrevendo e o aluno tá aprendendo muito melhor [estala os dedos] tô trazendo, eles só querem agora aula com novidade, fui viciar, professora a gente não vai hoje pra aquela aula de vídeo não? Que eu usei/dei, como é que chama, a, como é, a transparência, levei uma produção textual, menina, você tá por fora, olha, olha [procura as transparências na sua bolsa] que aula maravilhosa, cadê? Onde tá? ((essa sugestão de trabalho é uma sugestão apontada pelo MP ou foi uma sugestão que você viu em outro lugar?)) não, foi esse curso que a gente tá tendo com, como é? esse curso a gente aprendeu essa semana com uma menina ela três gravuras pra levar, fazer e mostrando para os alunos, mas aí eu quis que ficar melhor ainda eu trouxe pra, pra transparência ((você observou se tem relação essas atividades com as sugestões do manual?)) TEM demais, o manual manda a gente trabalhar com coisas, como é que é? diversificação de gêneros, né, então um dia eu trouxe um gênero publicitário, outro dia eu trouxe, um negocinho aí, que é o casal, o marido ideal, aí vários, vários, um texto humorístico, entendeu, aí eles tão trabalhando vários tipos de textos, de gêneros textual, e é tudo baseado nesse livro também, ele fala muito nisso, é disso aqui oh, não sei se você já viu, mas tem livros, tem livros que traz essa folhinha, aí tem apresentação, aí diz o MP, aí diz isso, traz o índice e as respostas todinhas, mas não diz nada, nada, nada ao professor, muito mal a apresentação, que eu olhei, que eu dei uma olhada nos meus livros lá, aí tem outros que traz umas coisas muito complicada, muito técnica ((e agora vai haver uma nova escolha de LD, vocês estão pensando em adotar o mesmo ou!)) ainda, ainda não chegou por aqui, não sei qual é o que eles usam, vai depender do pessoal, eu mesmo vou diretinho para o MP, quando chegar, se eu ver que não tem nada de acordo com as teorias novas, minha filha, eu vou dizer logo, lá e se você conversar com mais professores, você vai ver que a maioria não liga com o manual, não usa como recurso pra você dá aula, de jeito nenhum ((tu achas que eles não usam esse manual como recurso, por quê?)) por isso, porque eles não sabem, não tem idéia de que isso aqui foi preparado, eh, foi preparado dentro dos padrões, né, das novas teorias, mas muitos não sabem não e elas não tão sabendo quais são as novas teorias, pra elas tanto faz essa como outra, entendeu, é isso que eu digo, tanto faz, eh, eu que tô, no ano passado eu vi tudo isso aqui, e sei que tá tudo baseado nessa teoria, aí eu sei outro livro que vier, e se não vier desse jeito, se só vier falando em gramática, já vi que ele tá atrasado, não é isso, eu é, é meu, é o meu saco, faz 22 anos que eu me formei, 23, e até 20 anos atrás eu nem sabia que danado era trabalhar gêneros textuais, era só, gramática, gramática, gramática e a redação, narração, dissertação e descrição, narração e descrição no 1º e 2º ano, e no 3º é que fazia dissertação foi assim que aprendia, e vinte anos assim, porque, porque eu tava fora de sala de aula, fora desse, fora de curso de

formação continuada, de tudo, então a partir do momento que eu conheci essas teorias aqui e quando comecei aplicar, e faz três anos que não uso quadro e giz, acabou-se aquela história de giz, de ((toda cansada? Que maravilha)) pois é, e sempre eu tô trazendo o jornal pra sala de aula, a gramática eu tô fazendo de tudo pra ficar bem dentro, bem contextualizado.

**Anexo IV – Transcrição das sessões de leitura com P1 e P2**

## Transcrição das sessões de leitura com P1

### I sessão de Leitura

Nos volumes anteriores, eles já trabalhavam em volumes separados, esse livro aqui ele traz os três anos do ensino médio, primeiro, segundo e terceiro em um só, então ele, introduz a produção escrita da seguinte forma Com a mesma proposta da coleção em três volumes, esse volume único apresenta uma seleção criteriosa dos conteúdos indispensáveis ao segmento procurando atender às necessidades essenciais do estudante de ensino médio de hoje e os novos desafios lançados pelas Leis, né, de Diretrizes e Bases aí o que eu sei é aquelas observações com relação a essa segmentação se realmente acontece ou não, mediante a proposta dos autores, esse vinha desde lá do ensino fundamental, os três volumes que são separados quinta, sexta, sétima e oitava, são quatro e a seqüência com o ensino médio, bem alguns fatos e pontos batem, dão continuidade, seguem e outros não nós vamos ver mais adiante em cada segmento que vai falar né, na introdução, sobre a literatura, a análise lingüística, produção de texto a partir dos gêneros textuais e segue adiante,

Partindo do princípio de que a literatura é um fenômeno artístico vivo e dinâmico, esta obra procura estabelecer constantes relações ente a produção literária do passado e a realidade cultural de hoje, bem, eles tentam fazer isso a cada volume, a cada unidade ele separa no final um material, tipo projetos, não é, ele separa aquilo (...) ele dá todo conteúdo de literatura, né, literatura, gramática, produção textual e segue-se na parte só de análise de obras literárias e também trabalha a questão de alguns quadros, pintores famosos de algumas épocas que influenciaram naquele estilo literário, então, eu pude observar uma seqüência, não é, desde os períodos literários, Romantismo, lá no início, cada, cada época desse, eles trazem material de pintura, arquitetura e o aluno vai entrando, não é, no mundo discursivo da análise do quadro, da análise do verbal do não-verbal, as questões que ele propõe aqui, mais adiante, né, ele propõe, além disso ele faz indicações a filmes, livros, pesquisas, internet, amplia as habilidades de leituras, propostas de interpretação de obras, não é, seja de obras escritas, não é, cultura, filmes, eu acho bem interessante, dá uma, uma, um meio pra que o aluno, além de reconhecer o estilo e as épocas reconheça também os autores e os artistas plásticos da época, porque até mesmo os professores, e eu, no meu caso, desconhecia alguns deles, a sua obra, o seu contexto da época, eu acho bem interessante, ele vai por exemplo, no Romantismo ele trabalha o quadro “o fuzilamento” de Goya e ele vai seguir, quer dizer há uma seqüência, se o professor pular essa seqüência ele tem que ter a habilidade de uma visão geral, porque o aluno pode ficar prejudicado de uma certa forma, vejamos aqui na página 402, “a imagem em foco”, eu tenho o quadro “Guernica” de Picasso ele vai fazer um intertexto com o quadro de Goya, né, que é o Romantismo, ele trabalha no Pré-Modernismo, Modernismo de primeira fase o Guernica, e vai para Goya no Romantismo, e lá na parte que fala, no capítulo que fala sobre o Romantismo ele traz também o quadro de Goya, porque se esse aluno desconhece tais fatos como ele vai responder tais questões, como é que o professor, se o professor desconhecer tais fatos, então é necessário que é o professor tenha uma visão GERAL do livro antes de começar trabalhar com o aluno tal proposta essa é a parte sobre literatura (folheia o livro) nós temos agora o trabalho com a gramática

O trabalho com a gramática privilegia os conteúdos essenciais para a leitura e a produção de textos, né, ele vai dizer que trabalha polifonia discursiva, intencionalidade discursiva, problemas de lingüística textual em geral e análise do discurso, o todo deixa eu ver aqui (...) não é interessante, aqui nós temos, não é,

O trabalho com a gramática privilegia os conteúdos essenciais para a leitura e a produção de textos. Conceitos novos e indispensáveis são introduzidos, tais como variedades lingüísticas, discurso, intencionalidade discursiva e polifonia discursiva, entre outros. Procura-se tratar esses conteúdos com uma abordagem teórica nova, apoiada na semântica, na lingüística textual e na análise do discurso, bem, eu pude observar, mediante algumas atividades que eu já trabalhei, não é, e outras coisas que eu tenho visto, por exemplo, quando ele vai trabalhar, não é, segundo a análise, a lingüística, a pontuação, pontuação está na página 263, ele começa, bem traz um texto né, pra os alunos preencherem os espaços, não é, bem tradicional, aí vai adiante, a vírgula, aí

topicaliza cada ponto desse, como usar a vírgula, a vírgula entre orações, ponto de exclamação e segue uma seqüência que foge muito, não é, ao que se propõe agora diante, né, da análise lingüística, porque são, além de serem frase soltas, né, têm aqui alguns exemplos, orações subordinadas, ponto e vírgula, por exemplo, ele propõe né, o uso de ponto e vírgula quando ocorrer orações coordenadas conclusivas e adversativas, aí há o uso da vírgula, do ponto e vírgula, assim bem tradicional, ele foge do texto (...) no real não é um texto para que o aluno veja, tanto que houve a necessidade, né, mediante a necessidade, na aula, eu escolhi outro na página 260, ANTES de ver as regras, nós fomos ao texto, não é, verificar esse uso do ponto e vírgula, porque houve essa, a conjunção vir entre vírgula, na prática os alunos entenderam até o que seria um período complexo, dentro do texto, ((então no caso quando ele diz trabalhar a gramática que privilegia os conteúdos essenciais para a leitura e a produção de textos, então o trabalho de gramática não está servindo para isso, no livro)), não, não está, porque se o professor não ficar atento a isso, eu ficaria duas aulas seguidas LENDO, FALANDO, PEDINDO, é, é, aquela opção do aluno, sempre pelejando com ele, e ele não chegaria a determinadas conclusões e aprendizado, até mesmo assim, por exemplo, o aluno lá via uma oração adjetiva entre parênteses, ou professora, mas por que é uma oração adjetiva se aqui no livro didático, aqui, oh, veja, ele até passou lá e mostrou, oração adjetiva aquela que vem entre vírgulas e era lá dois parênteses, eu tenho um exemplo aqui que eu não lembro agora, eu não sei onde estão, e nós fomos ver, que mediante o contexto discursivo, o estilo, a estilística, o autor quis usar tal, então, deve-se aqui, nesse caso um trabalho com a pontuação o professor organizar uma seqüência didática que traga outros materiais, no caso eu trouxe, não sei se ta comigo aqui um material, pontuar depende do estilo, ai o que vejo, ele já eu dei outra visão, depende do autor, do interlocutor, da intenção, então essa história de PAUSA, é, vou falar assim, não é, o pessoal fala aí, mas não existe, então houve um trabalho todo extra, para poder o aluno, eu tenho certeza que se o aluno partisse dessas indicações aqui ele não chegaria a um aprendizado consistente, decoraria, né, reticências, quando usar, por exemplo, o uso das aspas, um material totalmente discursivo, você tem que ver o contexto em função do autor, veja aí sim, ainda peguei mais algo aqui, quando ele diz que é, é, ensinando os conteúdos indispensáveis seguindo uma seqüência, né, ele diz lá no início procurando atender (PAUSA) quando ele cita, ele procura citar parece que numa abordagem nova apoiada na semântica, veja que semântica deixou a desejar, não é, já a lingüística textual, a análise do discurso, TAMBÉM, e ele disse que de modo diferente, ele está tão tradicional quanto, não é, ((então vamos dizer, fazendo só a leitura do manual aprovaria?)) exato, pelo que ta aí, mas quando parte para o livro,

Em vez do estudo de frases descontextualizadas, *trata-se* o texto e o discurso, ora o locutor, texto e discurso no uso das reticências, ou tem uma partícula dizendo, qualquer dia desses embarco pra, reticências, pra reticências, pra China, um texto totalmente, né, deslocado do contexto discursivo e o aluno fica aí a desejar todo o contexto, e quem seguir isso aí, e como foi desenvolvido isso, aí a pena aqui também, ah, com relação à (...) do conteúdo quando ele diz aqui sobre o ponto e vírgula, aí o ponto vírgula continua, né, dizendo, aí ele se contradiz com o que temos lá no livro da oitava série o trabalho das figuras de construção, né, nas figuras de construção zeugma ele vai dividir direitinho, segundo a tradicional, zeugma e elipse, aqui ele já trata como sendo um único fenômeno da gramática, aí quer que o aluno veja, isso aqui é um conteúdo do segundo ano, o aluno já passou pela oitava série, já viu zeugma e elipse separadamente dependendo da seqüência, ele é muito tradicional na oitava série dividindo o zeugma e a elipse e aqui ele trata esse mesmo material como sendo um único fenômeno, veja que há contradições nessas seqüências que ele prega aqui não é, os já foi dito né, consagrados, e eu já vi que não há realmente, no geral, tem casos que ele procura realmente, trabalha o texto e, e, você vai lá no texto e tem algum material, ele, por exemplo, o material sobre mecanismos de coesão, então realmente (...) porque também seria, praticamente, eu acredito trabalhar com frases e quase que impossível, trabalhar, referências, aqueles materiais, A PRODUÇÃO DE TEXTO, não é, que diz

organizada a partir da proposta de trabalho com gêneros textuais ou discursivos, privilegia os gêneros indispensáveis à formação de um cidadão competente discursivamente, tais como o, debate público, o poema, o relato, o texto teatral, a crônica, a notícia, e outros não é, eu tenho aqui alguns exemplos

[NÃO LEU - o editorial, a reportagem, o texto argumentativo e as diferentes técnicas de persuadir, etc. Além disso, são trabalhados] aí ele vai citar aqui que ele procura trabalhar os conteúdos essenciais para a textualidade, tais como, coerência e coesão, então eu tenho aqui algo a

observar, a, os aspectos textuais que ele trabalha eles são muito SEGMENTADOS, são partezinhas a cada volume, eu to aqui um trabalho com o primeiro ano, por exemplo, temos Arcadismo, não é, ele mistura não é, começa literatura, aí vai para análise lingüística, redação, produção textual, que é a produção textual, mas só que há uma segmentação muito grande, uma divisão muito grande de conteúdos, aí começa, com relação aos recursos de textualidade, primeiro a coerência, lá coerência é um mundo não é, e coesão lá na frente, aí passa o livro todinho trabalhando os aspectos de textualidade de forma dissociada (pausa) dissociada, eu tenho por exemplo esses gêneros textuais não é, eu trabalhei, por exemplo, o debate político, foi trabalhado em sala de aula, mas foi insuficiente, o textozinho que tinha lá, as explicações, as características prototípicas, daquele texto como é e tal, aí houve a necessidade de se elaborar uma seqüência didática e a seqüenciação desse material em sala de aula, o que eu acho isso bom, não é, porque ele dá, indica, propõe e o professor desenvolve, mas será que, se o professor não levar a sério sua proposta de trabalho, será que o professor se não tiver uma postura política correta não vai atrapalhar o nosso alunado é óbvio que vai, porque eu vou passar adiante e em cima de, do debate público, do poema, do relato do texto teatral e no final das contas o aluno não sabe de quase nada, nenhum gênero desse ele domina, aí foi feito o debate, isso durou mais ou menos um bimestre porque, o debate?, é porque partiu-se de uma pesquisa de campo, aí, já, já elaborou-se um projeto, não é, aí foi indo o bimestre inteiro, quando o LD propõe duas, três aulas, isso seria impossível, oh, por exemplo, o relato, os alunos observaram que a partir do relato, isso aqui também foi outro bimestre, o relato, poderia fazer a partir de um relato, vários relatos que houve em sala de aula, o aluno começou, o livro não propunha que lesse, não é, que lessem os seus relatos porque o aluno, provavelmente, não sei o que aconteceu com o aluno, o aluno não seria capaz de ler ou não queria, mas leram todos, eles gostaram de ler os seus relatos, e alguns relatos viraram contos, aí foi um material bom para mostrar ao aluno a questão da heterogeneidade do gênero ((então no caso, ... essa parte que diz assim, trabalhar com os gêneros textuais, essa proposta é viável?)) É, desde que o professor amplie a visão ((e contribui para essa formação do cidadão, porque o tempo todo a gente observa que ele ta citando “a formação do cidadão competente discursivamente”, então o que é isso, realmente contribui essa proposta com gêneros?)) Bom, essa contribuição vai se ter se houver essa abertura da seqüência, se só for o que tem aqui, vai ser mais um exercício didá, não didático, não vou nem dizer didático, mas é um exercício mecânico, de duas, três aulas, e tchau, e o aluno assim não vai contribuir em nada, pelo contrário, (...) são, é uma avaliação contínua de aprendizagem, é uma avaliação que eu interfiro, entendeu, um texto como esse eu não posso deixar meu aluno só, não é, quando ele necessita de uma referência, um comentário em cima do texto, porque trabalhar os mecanismos de coesão decorados não existe, tem que ser o contexto, uma discussão, entendeu (...) nem todo leitor aceitaria essa mensagem, então o interlocutor aqui não receberia essa mensagem como coerente, porque desconhece quem é Da Vinci, outros sabem uma (...) e não sabem quem é Da Vinci, a maior queixa deles todos é, qual é a página? Na pagina 113, 112, eu saio colocando sabe, as observações assim, porque eles me pegam de surpresa, tem outros que dizem xadrez, a blusa xadrez, aí eu considero muita coisa, não é querendo que haja mil, nn, é, impossíveis, é, respostas ilimitadas, mas que tenha lógica (Pausa) onde eu tava aqui, a produção, sim sobre os gêneros, nós estávamos sobre o gênero, ah sim, sobre o relato, que foi bem interessante o trabalho, que a partir do relato surgiu, contos, poesias, quer dizer houve uma heterogeneidade, eles viram que os gêneros textuais,é, eles são muito heterogêneos, não existe só o conto, sem características de um conto, né, o relato com as características de uma conto, então existe isso, não é, são trabalhados os conteúdos essenciais para a textualidade, aí eu já disse, não é, que há uma fragmentação muito grande, que é necessário parar, não pode só seguir a seqüência dele, não vai haver o que ele prega aqui nessa, vamos dizer, socialização de alunos, não é, trabalhar o aluno com sua competência discursiva.

Ao final de cada unidade, propõe-se a realização de um projeto, é, isso eu uso muito mesmo, a cada projetozinho, de vez em quando eu vou lá, quando eu acredito eu faço que envolve atividades de pesquisa, representação teatral, declamação, seminários, eu uso mais os seminários, produção de novos textos, eu uso também, produção de novos, debates, também, é muito bom, eu trabalhei o debate, nesse debate público, foi a questão do ficar, EXCELENTE, eles trabalharam até, entrou a matemática, não é, a estatística, quantos disseram sim, outros não, outros acreditam, é, ficou legal. Com isso, pretende-se que o aluno entre em contato direto com os objetos de ensino, tenha práticas, tenha práticas e interlocutores concretos, realmente aqui, nessa escola, pode fazer ponte e ajudar bastante essa seqüência desse livro, porque nós temos esse

cuidado, a gente sempre produz, e o que se produz nós vamos mostrar no nosso sarau literário, para concurso, essa semana, a gente ganhou, hoje eu soube, uma professora daqui, a Adriana Sales, o Concurso da Nestlé, foi semifinalista vai pra Fortaleza e vamos ver o que vai dar, construímos juntas, né, e vamos ver se, não é com a intenção de ganhar em primeiro lugar, mas dizer assim, esse aluno é capaz de escrever, entre tantos, e dois ganharam bolsa lá nas Lourdinias, através desse material, quer dizer é um PRODUTO desse interlocutor concreto, ele escreve para alguém, não é, a grande vantagem desses concursos que muitos falam, que entram só com o objetivo de ganhar dinheiro, não, á motivar a escola a escrever, tem que haver uma motivação, eles querem mostrar que eles sabem escrever ((aqui quando diz pretende-se que o aluno entre em contato direto com os objetos de ensino, esses objetos de ensino, seria o que, assim)), eu acredito que sejam, pelo que tenho observado, pelo que tenho feito, os objetos de ensino para mim, é quando eu trabalho na produção textual, por exemplo, textos que com aluno, a produção, que eles saibam reconhecer aquele objeto, o gênero, pra que serve, por que, pra que professora fazer uma carta ao leitor, por que, pra quem eu vou enviar, qual o objeto, então esse por que, para quem é muito interessante, nenhum aluno mais ele escreve por prazer em cima de uma data do dia das mães quando a mãe não vai receber esse texto, em cima da data do dia do professor quando o professor não recebe esse texto, não devolve, não lê, então aqui, é objeto de ensino da escrita pensando o para que e o por quê, então qual a funcionalidade disso que eu tô fazendo, aí a gente faz de todas as maneiras possíveis, as vezes um professor falta, aí a direção às vezes, por desconhecer, características como produzir um bom texto, tal , aí diz oh, professora, fulano faltou, Adriana vai ali, faz uma redação com eles, deixa eles fazendo o texto lá e vai pra tua sala se não vai ficar aquele tumulto, e não é bem assim, aí é, totalmente contra tudo que você aprendeu e quer fazer na sua vida enquanto professor, aí você chega na sala de aula e diz, olha, hoje é o dia do soldado, vamos escrever sobre o dia do soldado, isso não é produção textual, isso é um CASTIGO, então foge do tal objeto de ensino, produção textual, a gente sempre procura fugir desse, dessa visão.

### Metodologia

A concepção geral deste trabalho parte do princípio de que o ensino de português, no ensino médio, deve estar voltado para a formação de um cidadão autônomo, capaz de interagir com a realidade do novo milênio.

Numa realidade dinâmica como a nossa, que se transforma na mesma velocidade com que se disseminam informações pelos meios eletrônicos, é essencial o papel que nossa disciplina desempenha na educação formal do indivíduo, já que a linguagem permeia todas as outras disciplinas e toda forma de aquisição do conhecimento, bem, é uma introdução, não é, sobre a metodologia, sobre o cidadão autônomo que ele quer formar

Nos diferentes campos que abrange leitura/literatura, produção de texto e língua, o ensino de português, pelas diferentes práticas de linguagem, pode participar ativamente do processo de construção de valores e habilidades, eu tenho observado isso, isso é óbvio não é, que a língua portuguesa exerce a coluna de todos os projetos que se faz numa escola, a ética, a aceitação do diferente, a autonomia, a exceção de outras disciplinas, né, no contexto, no alunado, às vezes o aluno produz o ponto e a vírgula, a questão da língua portuguesa ela está inserida em todos os aspectos

E com base nesses pressupostos que todo o trabalho se volta para tornar significativos para o aluno os conteúdos curriculares, ESSE SIGNIFICADO que ele deseja, que ele propõe pra que seja tudo isso aí, é necessário haver uma mudança de postura, tanto do LD, quanto da metodologia trabalhada meio, veja a segmentação, não é, exagerada que se faz, especifica-se demais alguns aspectos e outros deixam lá a desejar, mas que podem ser lembrados, analisados, um livro como esse passar quatro anos, eu sei que hoje pronto, para o ano tem outro LD, né, com esses mesmos autores e reformulados, será que foi reformulado ou mudou apenas a capa, essa reformulação foi necessária, da metodologia, do conteúdo, de tudo mais, ser aprovado, para o ano eles estão aqui, e eu sou uma defensora ferrenha do LD, eu não quero abolir jamais o LD, acho uma besteira, utopia quem diz que o LD tem problema, porque é necessário, porque você vai depender da formação de cada um, vai ser uma questão de boa vontade e educação não pode, ficar a mercê da boa vontade de nenhum, tem que haver um método, não é, o que vai linear, então vamos ver

se eles, a próximo, a próxima edição já vem modificado isso aqui, não é, porque às vezes você tenta modificar alguma coisinha. [ENTÃO P1 VE O LD COMO UM NORTE PARA O DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO EM SALA DE AULA, JÁ QUE, O ENSINO NÃO PODE FICAR A MERCÊ DE CADA UM]

((... esse ensino de língua portuguesa a partir de gêneros, eles colocam aqui, que vai contribuir para a formação de um cidadão autônomo, você observa isso, que há uma formação, com essa experiência que você tem aqui na escola, com projetos, contribui realmente para a formação do cidadão autônomo, o que seria esse cidadão autônomo?)) Com as propostas do LD, jamais, nenhum LD, eu acredito que não há livro escrito, nada que direcione, nem Lei de Diretrizes e Bases, nada que direcione o professor sem uma escola atuante ela funciona, porque a vida é uma escola atuante, uma escola que tem o projeto político-pedagógico, uma escola que trabalhe projetos, que erre, mas que tente, sempre tentando um caminho, até a gente arrumou, a gente agora vai abrir a nossa rádio escolar um bom meio, não é, de divulgar os textos, os recados do coração, aquelas coisas que eles inventam, as músicas que eles inventam paródias ((priorizar a oralidade)) pois é, a oralidade que é muito esquecida em sala de aula, quando eu trabalhei o relato foi uma luta, mas leram, e começou, e foi desenrolando a coisa de tal forma que houve deles que fizeram o relato, não professora, esse não ta muito legal não, mas eu quero outro, acho que eu vou fazer, quer dizer, a realidade foi instigando, mostrando recursos coesivos da linguagem, diante do relato lá que eles fizeram, olha gente vocês tão percebendo que ele fala, quantas vezes que ele falou isso, então foi necessário um objeto, não é, eles têm que ter um incentivo, aqui no caso agora nós temos um sarau literário, é, vai ser a nossa rádio escolar, temos os concursos que a gente sempre ta assim atuando, não só para ganhar, MAS SEMPRE a gente ta participando, porque motiva o professor, não fica só no quadro e giz, vem materiais novos, eu tô aqui com um na mão é da Nestlé, já vou me inscrever, não é para ganhar não, é para participar, para viver (...) quer dizer a partir dessas propostas a gente pode ampliar do LD, não é, as propostas que vão surgindo no dia-a-dia, esse concurso é ensino médio e fundamental, aí eles vão propor, vão enviar livros, é muita literatura, quer dizer, é uma capacitação a parte que o professor procura, diferencia a aula, no último ano veio um CD maravilhoso sobre música clássica, que MINHA GENTE, EU NÃO TENHO ACESSO, a música clássica, eu tenho na escola através desses concursos eles enviam Cd, o filme, a gente vai ler literatura, uma coisa a mais, é diferente, não é só o quadro e o giz ((vocês trabalhavam com alunos do ensino fundamental ou)) e médio, o ano passado nós ficamos nas semifinais, aqui, desse aqui, também quer dizer Adriana já ta na semifinal não sei, se, se vai adiante esse ano de novo, então, é uma proposta boa, eles se interessam, ganham livros, dinheiro, e tudo que eles imaginam, não é, conhecimento, e viaja, até viajaram de avião, foi um sucesso, (risos) então essas coisas aqui, eles desejam, né, uma população assim, uma clientela CARENTE e que muitas coisas desse LD deixam a desejar, por exemplo, eu tenho um texto aqui, no fundamental, sétima série, que era sobre a mãe, eu não lembro, é da sétima série, o título dele, sei que historia é mais ou menos o seguinte, que o menino nasceu, tal, e que a mãe sempre competindo com as outras, queria que a criança fosse super, hiper, aí saia né, distribuindo cursos para ele, fazia curso de pintura, é, é, canto, piano, tudo, só que ele não teve tempo pra viver, aí no final das contas casou e depois retornou o mesmo desejo de ser criança quando já adulto, sabe o que aconteceu na sala de aula diante de um texto como esse, total desprezo, aí eu questionei, eu já mediante esse período, aí eu, gente quantos de vocês é, fazem cursos extras, aí levantou a mão uma, fazia francês numa turma de sessenta, quer dizer, qual o significado que esse texto tem para um aluno que não vive aquele contexto, não, não ta presente, aquilo não tem significado para ele, então a necessidade de mudar a proposta metodológica, né, seria inserir uma proposta, não sei, eu ainda não vi, mas segundo as análises do LD que eu já fiz, é lei você não pode veicular um LD só para uma região com uma característica só, não pode, parece que tem esse porém aí, né, ((certamente passarão a ter conhecimento de um)) todo, é de um todo, mas que tenha muito, algum texto, algo que ligue, que chame o interesse dessa criança, não adianta você falar da Europa, dos Estados Unidos se ele não conhece os alunos daqui são mais ou menos de que classe social são alunos pobres, não tem ninguém aqui de classe média, no máximo classe média baixa são alunos participativos são, são demais, eles são bem, eu acho muito interessante, eu já dei aula em outras escolas e eles reivindicam muito, muito o professor deu problema, o aluno deu problema, eles estão aqui reivindicando, é um problema e é uma solução, a democracia onde chega é problema e é solução, então, eles são muito ativos, eles gostam muito, agora tem turmas que têm problemas seríssimos, de comportamento, vem de uma clientela assim, digamos, não reconhece o esforço do professor, dos próprios colegas, nem da escola, tudo tem, p.

A produção textual organiza-se pela perspectiva de um trabalho sistematizado e em gradação espiral de gêneros textuais ou discursivos, ele tem, os autores tentam fazer esse espiral, segue-se uma seqüência não é, mecanismos de coesão, já deu os textos argumentativos, o relato, ele vai acompanhando uma seqüência, né, temos o que são gêneros, ele vai propor aqui uma teoria

A palavra *gênero* sempre foi bastante utilizada pela retórica e pela literatura com um sentido especificamente literário, identificando os gêneros clássicos – o lírico, o épico e o dramático – e os gêneros modernos, como o romance, a novela, o conto, o drama, etc.

Bakhtin – pesquisador russo que, no século XX, se dedicou aos estudos da linguagem e da literatura – foi o primeiro a empregar a palavra gênero com um sentido mais amplo, referindo-se também aos tipos textuais que empregamos nas situações cotidianas de comunicação, nós temos mais adiante as diferentes linhas de pesquisa lingüística de orientação bakhtiniana têm demonstrado que a atuação dos professores de língua portuguesa nos ensino fundamental e médio, quando feita pela perspectiva dos gêneros, não só amplia, diversifica e enriquece a capacidade dos alunos de produzir textos orais e escritos, mas também aprimora a sua capacidade de *recepção*, isto é, de leitura/audição, compreensão e interpretação dos textos, é uma verdade não é, a partir do trabalho com gêneros textuais, o aluno vai ampliar esse leque, e eu observo nessa coleção realmente, isso aqui é feito, apesar da compartimentação, da fragmentação, mas ele segue, alguns dos livros didáticos que eu já trabalhei que não seguem a diferença de gênero e tipo, de jeito nenhum, e isso tanto confunde o professor que muitas vezes não sabe, quanto o aluno, esse segue direitinho gêneros e tipos textuais, eu não vi, se tem eu percebi ou eu desconheço, ele segue os gêneros, os tipos quando ele trabalha lá no relato não é, a descrição os tipos dentro do gênero, a narração dentro do gênero ((mas ele explica)) não ele não explica, CABE AO PROFESSOR EXPLICAR ISSO, é uma verdade ele não explica não (...só retornando ao terceiro parágrafo, com a continuação da leitura))

Segundo Bakhtin, todos os textos que produzimos, orais ou escritos, apresentam um conjunto de características relativamente estáveis, tenhamos ou não consciência deles. Essas características configuram diferentes *tipos* ou *gêneros textuais*, que podem ser identificados por três aspectos básicos coexistentes: o assunto, a estrutura e o estilo procedimentos recorrentes de linguagem.

A escolha do gênero não é completamente espontânea, pois leva em conta um conjunto de parâmetros essenciais, como quem está falando, para quem está falando, com que finalidade e qual é o assunto do texto. Por exemplo, ao desejarmos contar como ocorreu um conjunto de fatos, reais ou fictícios, fazemos uso de um *texto narrativo*; ele mostra lá em relato isso aqui, só que ele não diz, não mostra ao professor, ele não dá nenhum indício né, de que aqui, oh, no relato há um texto narrativo, aqui há uma descrição, isso é tipo de texto e não é gênero, então não há, essa explicação não há, cabe ao professor saber disso ou não, para instruímos alguém sobre como fazer alguma coisa, por exemplo, fazer um bolo, montar uma mesa, jogar determinado jogo, etc., fazemos uso de um texto instrucional; para convencer alguém de nossas idéias, fazemos uso de textos argumentativos, e assim por diante.

Ai já foi dito, não é, sobre as linhas de pesquisa da lingüística bakhtiniana

[As diferentes linhas de pesquisa lingüística de orientação bakhtiniana têm demonstrado que a atuação dos professores de língua portuguesa nos ensino fundamental e médio, quando feita pela perspectiva dos gêneros, não só amplia, diversifica e enriquece a capacidade dos alunos de produzir textos orais e escritos, mas também aprimora a sua capacidade de *recepção*, isto é, de leitura/audição, compreensão e interpretação dos textos].

((...quando eles dizem, só retomando um pouco, quando diz que os gêneros, segundo Bakhtin, os textos apresentam um conjunto de características relativamente estáveis, por que seria esse relativamente estáveis?)) Porque por exemplo, quando eu trabalho o relato, com meu aluno, ele vai detectando determinadas características que nesse há diferentemente dos outros, eu vou pegar aqui para você um exemplo que os alunos, nós construímos em sala de aula, por, exemplo, quando ele trabalha aqui, características do relato pessoal, narre um episódio marcante da vida pessoal, quer dizer dele, ele pode narrar, ele vai descrever, aí que eu entrei com os tipos, dentro desse gênero, veja aqui na página 99 a 102, ele não, descreve, nada, nenhum tópico nada ao

professor com essas, esses apontamentos, há predomínio do tempo passado, ele vai seguindo com a estrutura prototípica, o que há nesse relato, como o aluno deveria escrever, o narrador é protagonista, os verbos e pronomes são empregados predominantemente na primeira pessoa, presença de trechos descritivos, aí aqui onde ocorreu, assim, uma variação em sala de aula na realidade, por exemplo, os verbos e pronomes empregados predominantemente na primeira pessoa, alguns alunos não queriam ler o seu próprio relato, aí eu usei da seguinte estratégia, gente, primeira pessoa você vai relatar o que você, aconteceu com você, relate em terceira, não é, o que aconteceu com alguém, quer dizer, já houve uma variação, então há segundo o gênero relato determinadas características fixas e outras não, elas são heterogêneas, podem mudar conforme o texto, assim como a, a crônica e o conto podem variar, há crônicas que você não sabe por onde começar tal característica que você diga, isso aqui é uma crônica por isso, vai variar, vai ser flutuante aí, isso é uma questão de flutuação, de classificação, isso aí

O ensino de produção de texto, feito por essa perspectiva, não despreza os tipos textuais tradicionais trabalhados em cursos de redação – a narração, a descrição e a dissertação. Ao contrário, incorpora-os numa perspectiva mais ampla, de variedade de gêneros. Por exemplo: quais são os gêneros narrativos? Em que gêneros (PAUSA) a descrição tratada aqui como recurso, oh, por exemplo, quais são os gêneros narrativos, em que gêneros a descrição tratada aqui como recurso é utilizada? Qual a diferença entre dissertar e argumentar, não é, então ele traz essas diferenças, agora eu acho que nem todo professor é competente, no bom sentido da palavra, para direcionar um conteúdo com gêneros textuais, se não tem parâmetros teóricos, baseado só nesse livro (pausa) o que a gente ver ((baseado só no manual não tem?)), não tem como, eu acredito que não, eu já vi na prática que não tem, pronto, como naquele caso que eu disse na entrevista passada de professores que rejeitam o livro porque é necessário aprofundamento (pausa)

#### O gênero como ferramenta

Bernard Schneuwly, ao lado de Joaquim Dolz, August Pasquier, Sylvie Haller entre outros e outros que eu não sei pronunciar, é um dos pesquisadores do grupo de Genebra que vem desenvolvendo estudos a respeito do ensino da escrita a partir dos gêneros.

Schneuwly compreende o gênero textual como uma ferramenta, isto é, um instrumento com o qual é possível exercer uma ação lingüística sobre a realidade, isso aí é CONSTATADO em sala de aula, é uma ferramenta realmente em que sentido? Ferramenta de atuar sobre a realidade, diante da realidade, como cidadão, ora, se o aluno, o professor, cidadão ele não sabe atuar, não sabe escrever, dominar aquele gênero textual, como é que ele vai se expressar, eu tenho um aluno que precisa fazer um requerimento, um depoimento, por escrito como ele vai se posicionar socialmente, então é uma ferramenta pra esse posicionamento, não é, essa ação lingüística sobre a realidade pra ele agir de uma determinada maneira tem que dominar o gênero, quantos profissionais não se eliminam, não se deram bem em sua profissão porque não dominam os gêneros textuais, a gente ver numa escola, inclusive como essa e entre outras, que a, a mola mestra, é o professor de língua portuguesa, o professor de língua portuguesa tem que estar, ele tem ta analisando, estudando, vários gêneros textuais e a cada momento nós somos cobrados, pra fazer um relato, fazer uma descrição disso e daquilo, professora faça um projeto, como se projeto fosse meia dúzia de palavras, não é, dá noite pra o dia, então esse atuar sobre a realidade vem desde a suas obrigações corriqueiras, não é, no trabalho, você termina o ensino médio vai trabalhar em que, vou ser uma secretária, então você vai ter que dominar UMA SÉRIE DE GÊNEROS TEXTUAIS, vai trabalhar em que, não professora, eu não vou trabalhar com texto não, (...) mas ele vai ter que dominar algum gênero textual, saber preencher uma ficha, né, quais são os termos a ser utilizados, não é, então em alguma coisa ele vai ser cobrado a nível da escrita, então a ação lingüística sobre a realidade é, uma realidade, pleonasticamente falando (risos) Para ele, o uso de uma ferramenta resulta em dois efeitos diferentes de aprendizagem: por um lado, amplia as capacidades individuais do usuário; por outro, amplia seu conhecimento a respeito do objeto sobre o qual a ferramenta é utilizada. (chega alguém na sala) Para ele, o uso de uma ferramenta resulta em dois efeitos diferentes de aprendizagem, por um lado, amplia a capacidade individual, ou individuais do usuário, não é, é ótimo, a cada gênero textual, eu acredito nisso, não é, o aluno ao escrever um texto argumentativo, que é um gênero amplo, não é, argumentação é um tipo, não é um gênero, aí eu vou pra uma carta argumentativa, eu já vou para uma carta

denúncia, vou, não é, assim, em espiral, vamos dizer, é uma gradação de sentidos, de aprendizados que o aluno vai assimilando, por outro amplia seu conhecimento a respeito do objeto sobre o qual a ferramenta é utilizada, bem, se eu vou fazer, um, por exemplo, um requerimento, eu já fui questionada, não é, um rapaz veio aqui atrás que eu fizesse uma carta pedindo a Ford a restituição de um carro, não é, bem, eu tive que fazer todo um estudo, uma análise de um objeto, por que, como, onde, quais são as leis que regem, pra eu poder montar isso, uma carta a Ford pra o cara receber o carro de volta,, hum, a porta tava amassada ele não verificou, isso na entrega, então seria, tinha que ter um documento, registrando desde o ato da entrega do carro a ele, até aquele momento, então, quando ele diz aqui, por outro amplia seu conhecimento a respeito do objeto sobre o qual a ferramenta é utilizada, é quando o aluno vai fazer qualquer gênero textual se ele (...) vai produzir o gênero, ele tem que ter consciência de causa, por que, para que e como, se eu vou fazer, por exemplo, o projeto político-pedagógico dessa escola quando me pediram para descrever, através de uma ajuda memória, uma ajuda memória, eu tinha que saber de tudo sobre, os andamentos, a escola, como foi, quem foram os participantes, o que aconteceu, como, então há esse, além do conhecimento, aprendizagem do objeto, não é, como ele diz, amplia a capacidade individual do indivíduo, a cada gênero, a cada, que ele vai dominando, ele vai ampliando também o conhecimento a respeito do objeto, portanto ele vai ampliando seu conhecimento de forma geral, tanto do objeto, ou do que circula nesse objeto.

Por exemplo, ao utilizarmos um machado, aprendemos não apenas como utiliza-lo cada vez melhor, mas também passamos a saber mais sobre a dureza de cada tipo de madeira, então é a mesma coisa aqui nessa escola, enquanto, quando a direção me chama pra produzir um texto, é, por exemplo, xadrez na escola, eu tenho que ter conhecimento não só das regras que regem o xadrez, como do professor que aplicou, ora não só professora de língua, eu ensinei xadrez, não é, mas eu tenho que conhecer o projeto político pedagógico da escola, que é um projeto que ta inserido na escola, não é, o aluno a produzir qualquer tipo de texto, não é, em sala de aula, um relato, um requerimento, uma carta, carta denúncia, por exemplo, ele vai denunciar um problema aqui da escola, ele tem que ter conhecimento de causa, o que ele ta denunciando, pra quem e como.

Assim, no plano da linguagem, o ensino dos diversos gêneros textuais que socialmente circulam entre nós não somente amplia sobremaneira a competência lingüística e discursiva dos alunos, mas também aponta-lhes inúmeras formas de participação social que eles, como cidadãos, podem ter, fazendo uso da linguagem, então é fascinante o aluno reconhecer que ele pode escrever, não é, (...você comentou muito bem essa parte, não é, o professor que ele, justamente porque você faz leituras de referências que estão aí, vamos supor que seja um professor que não fez, que está pegando esse manual agora, e diz que gênero é uma ferramenta, é uma ação lingüística da linguagem e tal, dá pra ele, só por aqui, compreender como fazer esse trabalho com o gênero em sala de aula?) Não, se o professor ele, não é que ele tenha lido, porque se ele não leu o manual, mas lê pela primeira vez e tiver bagagem insuficiente (...) compreender isso aqui, caminha-se, não é, a partir do que ele já tem caminha-se por isso que eu coloquei, você já tinha uma leitura sobre as teorias aí caminha-se e pratica, não adianta ter teoria se, o gênero textual, a produção de gênero há prática, tem que haver prática, o professor que pensa que produzir gêneros textuais é pôr o aluno para escrever, sem refacção, sem sofrimento em cima do texto do aluno, sem se arriscar a errar, porque erra, você tá ali com o texto, o texto também é questão, o gênero é questão de estilo, você vai discutir com o aluno, com relação, ah professora mas eu queria que fosse assim, e tal, e nem todos os professores têm o posicionamento de aceitar a idéia do aluno, esse é o professor aberto, politicamente aberto, é conhecer teorias anteriores que ajudem isso aqui, tem que ter lido Bakhtin, pelo menos, se não leu Bakhtin mas pelo alguns autores que fazem referência a ele, não é, Scheneuly, que é, é autores que são importantes para a formação do professor, porque se não for, é mais um, um dador de aulas, mais um REPRODUTOR DE TEXTOS, (testículos) o aluno só, quantas linhas professora, vinte e cinco, ta certo, preencheu, coloca a nota em cima, e tchau, esse é o produtor de texto que, lê, trabalha um livro desse e não tem conhecimento dessas teorias.

## II sessão de Leitura

O gênero a serviço da construção do sujeito e da cidadania

Nós temos agora, não é, uma visão de Scheneui, que é um dos autores Scheneuwly faz uma pergunta curiosa: um escritor, hoje, *escrevia* um poema ou um romance na forma como os compreendemos se esses gêneros não existissem? Transpondo essa pergunta para situações mais comuns do dia-a-dia: como uma pessoa faria para produzir um comunicado escrito a outra pessoa, caso não houvesse a carta, o bilhete, o telegrama e outros gêneros já existentes socialmente?

Com essa pergunta, o pesquisador explica que nossas ações lingüísticas cotidianas são sempre orientadas por um conjunto de fatores que atuam no contexto situacional quem produz o texto, quem é o interlocutor, qual é a finalidade do texto e que gênero pode ser utilizado para que a comunicação atinja plenamente seu objetivo, então nós temos aqui, não é, algo bem interessante, o autor traz a visão de Scheneui, não é, então nós temos aqui nessa questão do gênero, como é que pode ser utilizado na situação de comunicação, é quando nossos alunos, é, diante de um LD como esse, será que eles né, diante das leituras feitas o professor com o LD será que realmente, oportuniza isso, esse trabalho em sala de aula, eu acredito que não, só com esse LD, não, a visão do autor é correta, a proposta é correta, mas a prática não é bem assim não, vamos continuar.

Dessa forma, fazemos uso dos gêneros textuais que nos foram transmitidos sócio-historicamente – o que não quer dizer que não seja possível transformar esses gêneros, ou criar outros – de acordo com as novas necessidades de interação verbal que surgem historicamente.

No plano do ensino-aprendizagem de produção de texto, isso equivale a dizer que o conhecimento e o domínio das, dos diferentes tipos de gêneros textuais, por parte do aluno, não apenas o preparam para eventuais práticas lingüísticas, mas também ampliam sua compreensão da realidade, apontando-lhes formas concretas de participação social como cidadão.

Lendo e produzindo diferentes gêneros que circulam socialmente o aluno não apenas aprende como é o conteúdo, a estrutura e a linguagem deles, mas se apropria também de informações a respeito da situação de produção e de recepção desse gênero, tais como a finalidade comunicativa de determinado gênero, o tipo de situação social em que é produzido, o perfil do interlocutor.

Lendo e produzindo gêneros que circulam socialmente discursivos da literatura – como o conto, a crônica, o poema, o texto dramático - , do jornalismo – como a notícia, a reportagem, o editorial, a crítica, outros tipos de gênero, como o debate regrado, a carta argumentativa e outros, o aluno não apenas aprende a produzi-los numa situação concreta de interação VERBAL, mas *tem* melhor sensi, melhora sensivelmente sua capacidade de leitura e recepção do texto, bem, o autor propõe, não é, através de uma visão, de algumas teorias do gênero textual, ele diz, não é, que, é, dá a entender ao professor, no meu caso aqui, não é, que a situação, o LD produz essa situação concreta de interação e entre o aluno e os gêneros textuais, CONTUDO, né, vale salientar, por exemplo, nós temos aqui, não é, posso fazer essa ponte, segundo ano, eu trabalho com o LD, aí, daí, não há independência de LD, não é, pronto então vamos escolher esse aqui, [MOSTRA NO LD] é um editorial, mas eu queria um texto bem, também argumentativo [FOLHEIA O LD] pra exemplificar bem, é esse aqui, oh, “acabou o vestibular” reportagem, pronto, então amos lá, ((uma questão que eles colocam é que os gêneros, o ensino através dos diferentes tipos gêneros textuais, agora essa questão de tipos de gêneros, é, preparam para eventuais práticas lingüísticas e que essas práticas lingüísticas vão dar uma participação social como cidadão, quer dizer, é como se o ensino, por meio dos gêneros textuais, o aluno desenvolvesse sua prática lingüística, que práticas lingüísticas seriam essas e passaria a ter uma maior participação social como cidadão, de que forma?)) É, eu não considero tão abrangente assim, claro que através de um domínio de um gênero ou de vários, ou de grande parte daquela cultura que um ser humano vá participar socialmente, assim, de uma maneira concreta como ele diz aqui, eu acho que o gênero, o estudo de gêneros é muito importante, mas não tem tanta abrangência assim não, não acredito nessa teoria não, né, é forma, segundo ele, não é, traz a compreensão da realidade e aponta forma concreta de participação como cidadão, bem, com certeza vai lhe ajudar enquanto cidadão no seu desenvolvimento social, né, na sua, vamos dizer assim, locomoção real, no social, tanto no

futuro, como no presente, isso vai ajudar demais ao aluno, contudo, ele demonstra, a gente pode observar que os autores trazem teorias mostrando o que é gênero, como se trabalhar o gênero, a diferenciação, como eu já disse em outras entrevistas, de tipo e gênero, não é muito clara, aí cabe isso aí ao professor ter esse domínio ou não, apesar que ele dá fontes, então é necessário, pra o professor que não tem essas fontes recorra, vai ajudar um pouco mais, então fica aí uma porta entreaberta, quando ele diz assim, que essa situação concreta, lá em baixo, o aluno não apenas aprende a produzi-los numa situação concreta de interação verbal, mas também melhora sensivelmente sua capacidade de leitura e recepção, não é, do texto, dá a entender que ele proporciona isso, já que elabora tal teoria e o LD, a análise é do LD, é, proporciona isso ao professor e ao aluno, mas não, veja, nós temos aqui, na página 257 ((aí ele tá falando dos gêneros, não é, que o gênero vai permitir que o aluno tenha uma maior capacidade de leitura e recepção dos textos)), aí eu sempre ponho em pauta isso, a capacidade e o desejo que o professor deve ter em busca de uma seqüência didática própria, eu acho que não dá para sobreviver sem, e só com o LD não basta, veja, eu tenho aqui o gênero textual a reportagem, página 256 que tem como tema que acabou o vestibular, é um tema sobre educação, ele trabalha em duas, três páginas singelas, três páginas ele trabalha esse material aqui sobre o vestibular, daí, duas aulas, são duas aulas de leitura, duas páginas, são duas aulas de leitura, discussões, se você permanecer nesse material vai, é, se tornar uma aula enfadonha, o aluno, muito pouco ele parou para observar, dependendo do professor, não é, é, a, vamos dizer assim, o tipo de texto, o gênero, é, os tipos que estão envolvidos aqui, que ele não deixa claro, aqui nas perguntas, ele vai só para a questão do protótipo do texto, veja, é o lead, não é, qual é o fato, onde, é, quer dizer, não trabalha, a tipologia está longe, A ESTRUTURA, não é, prototípica do texto, só a estrutura basicamente, aí cabe, isso aqui foi com relação à pontuação [APONTA NO TEXTO ALGUMAS ANOTAÇÕES QUE FEZ PARA A AULA SOBRE PONTUAÇÃO] que eu tive que recorrer, lá na frente, adiante, ainda tive que recorrer, quando o aluno precisa de, porque eu não acredito num, num ensino descontextualizado, sem o texto, sem o texto, isso é irreal, então a partir do, do gênero reportagem é necessário que o professor procure outras fontes, que dê outros textos, mostrar a diversidade, não é, ele tem que mostrar, não adianta só recorrer a isso aqui não, veja, duas páginas, logo em seguida se você observar, fizer uma análise quantitativa de páginas, e, a, em que constância esses gêneros vão aparecer, quantos e de que formas diferenciadas vão aparecer, no, no livro, isso vai constar e vai mostrar que HÁ UMA SOBRECARGA GRANDE DE MUITOS GÊNEROS TEXTUAIS, não é, então cabe ao professor mais uma vez, a proposta é boa, gêneros textuais, tudo isto aqui, só não apoio a questão de uma participação ativa, concreta, social, porque não dá, só ter o domínio do gênero textual, que ele tem, para um cidadão, ser humano, não é, agir tão concretamente em sociedade só com o domínio dos gêneros, que a gente vê em prática, na vida cotidiana que determinadas pessoas dominam até gêneros, escrita, mas não dominam o trato social, o falar, a oralidade, então muitas coisas que o gênero textual não vai nos deixar não, não acredito nessa TOTALIDADE dessa teoria não, não é, que vai formar um cidadão, não é, participação social concreta. Temos, terminamos não é, então a interrogação fica, nessa questão, não é, de que não há realmente essa CONCRETITUDE toda com relação ao domínio do gênero textual, é importante, faz parte, não é, mas não é tudo isso não.

#### Diversidade textual e aprendizagem em espiral

Até recentemente, o ensino de produção de textos ou de redação era feito a partir de um procedimento único e global, como se todos os tipos de texto fossem iguais e não apresentassem determinadas dificuldades e, por isso, não exigissem aprendizagens específicas.

A fórmula tradicional de ensino de redação que consiste fundamentalmente na *teologia* narração, descrição e dissertação, ainda hoje muito praticada nas escolas brasileiras, tem por base uma concepção “beletrista”, voltada essencialmente para duas finalidades: a formação de escritores literários, caso o aluno se aprimore das duas primeiras modalidades textuais ou a formação de cientistas, caso a terceira modalidade.

Além disso, essa concepção guarda em si uma visão equivocada de que narrar e descrever são ações mais “fáceis” do que dissertar, ou mais adequadas a faixa etária, razão pela qual esta última tem sido reservada às séries finais – tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio – como se narrar e descrever fossem pré-requisitos para a produção de um bom texto dissertativo.

Contrariando essa visão, o ensino de produção de texto pela perspectiva dois gêneros compreende que o resultado é mais satisfatório quando se põe o aluno, desde cedo, em contato com uma verdadeira diversidade textual, é aquilo que eu havia defendido não é, ele tem, ele traz essa proposta, mas eu acredito que por ser o LD não a mola mestra, né, da educação, nem na sala de aula eu não acredito que ele seja, não é, ele é um fundamento, ele tem que existir, o LD é uma condição social mesmo do Brasil, só que a diversidade é tão tamanha e grande nesse livro que ultrapassa, assim, as barreiras da compreensão de qualquer um, até mesmo do professor, porque você passa a sua vida inteira enquanto professor e tem textos aqui, se você for analisar, como eu já trabalhei cartas, cartas de leitor por exemplo, já tive a oportunidade de trabalhar tipos de cartas, cartas argumentativas, e fui fazendo aquela seleção de textos por aí fora, uso do LD e eu vi, que, apesar da proposta, não é, trabalhar carta, ela é superficial porque ainda assim, você tem que recorrer a sua seqüência didática, montar aquele arsenal de gêneros textuais pra o aluno reconhecer, sair daquela gradação de carta argumentativa, carta aberta, carta depoimento, sair demonstrando esses gêneros e isso é um trabalho em espiral, sem dúvida, que vai mostrar outros fatores importantes, né, aí apontar primeiro é, na educação do aluno desde lá da alfabetização já entra os gêneros textuais, né produção de textos, gêneros textuais e isso tem que vir progressivamente, deveria vir de uma maneira bem, vamos dizer, consciente, e não aleatória do jeito que se vê, não dizendo, não primeiro o aluno vai trabalhar narração, depois descrição, por último dissertação, mas que ele tenha uma heterogeneidade, assim como os gêneros são heterogêneos, não é, e fossem assimilando a cada período de estudo, menos professores, por exemplo existem professores que começam as suas aulas em uma turma, saem por ns motivos e começa outro trabalho com gênero, outros, misturam tipo com gênero, quer dizer, não há um trabalho sistematizado e controlado em cima de produção textual e isso se estende a outras disciplinas e a outros conteúdos na língua portuguesa, esse espiral não acontece, não acontece, a não ser que o professor compreenda que trabalhar em espiral é, é, é seguir a seqüência do LD e seguir essa seqüência não é se pular nenhum item, e, aí então nós né, a impossibilidade de se trabalhar em espiral, tanto socialmente, como com relação ao LD porque não acontece, a não ser que uma mesma turma venha sendo acompanhada por um mesmo professor que também pode se tornar um veneno, não é, você vai depender da competência de um ser humano, quer dizer, da boa vontade de alguém, para formação do outro, isso aí fica muito a desejar, eu não acredito que ocorra, nem NO LD, nem na vida real, no dia-a-dia escolar a, a aprendizagem em espiral, acontece sim, né, aquelas pessoas que têm o acompanhamento de alguém mais, não é, que reconhece os gêneros já, já indica, ele já reconhece em casa, a um letramento maior, um aprofundamento maior, desde a família, aí, isso, eu acredito até que venha a ser uma questão cultural nossa, do brasileiro né, um problema nosso e para isso estão aí, os estudos, né, e as análises, então ele propõe, veja ééé, além disso

Além disso, compreende também que a aprendizagem deva se dar em espiral, é o que eu tava comentando, isto é, que os gêneros devam ser periodicamente retomados, aprofundados e ampliados, comentei isso a pouco, que acontece esse mesmo, nesse mesmo, vamos lá, aprofundados e ampliados de acordo com a série, com o grau de maturidade dos alunos, com suas habilidades lingüísticas e com a área temática de seu interesse, eu acredito que só seria possível esse estudo em espiral se realmente, né, a formação do professor de língua portuguesa fosse ingestiva, não vou dizer não é, não ser tão negativa, é, mostrado né, essa ponte, fizesse essa ponte entre escola real, escola, e que o professor seja um pesquisador não é, ele sempre esteja pesquisando e ampliando seus conhecimentos, porque eu acredito sinceramente, não é pra qualquer um, não é dizendo assim, são pessoas incapazes, não vai dar, porque se formou lá na década de 60, não é, não é por aí, mas que existe muita gente, assim, que não, não está capacitada e é incompetente, no bom sentido da palavra, ele não tem competência pra manipular e caminhar dentro desse espiral de conhecimentos dos gêneros textuais, então é necessário, é, capacitação, formação contínua para se chegar a esse nível aqui, pra que o professor sempre recue, tenha consciência, ele ta trabalhando um gênero numa tipologia argumentar, não só seguir isso aqui, oh, veja, que aqui na página 19 ele tenta, na maior, assim DAS BOAS VONTADES, né, é, agrupar esses gêneros, portanto se o professor for simplista, ah, já ta tudo aqui, oh, eu vou trabalhar os gêneros do argumentar, textos de opinião, diálogo argumentativo, carta de leitor, aí sai, e seguir essa seqüência, mas se ele já tiver uma prática ou for acumulando e ter uma boa intenção e em acumular tais conhecimentos pra, ajudar a se próprio enquanto cidadão, fazer aquela formação concreta, enquanto cidadão, né, seria possível segundo as teorias, que eu não acredito, que só através, não é, do domínio dos gêneros seria (...) não é só não, faz parte, então

aqui, com o grau de maturidade dos alunos, com suas habilidades lingüísticas e com a área temática de seu interesse, portanto isso aqui pra mim, isso é uma questão até CULTURAL, trabalhar em espiral com os gêneros, e vamos caminhar pra isso, se Deus quiser, que a gente tá batalhando nas universidades pra isso, não é.

Nesta obra, por exemplo, o texto argumentativo é introduzido na forma de debate regrado; volta a aparecer no capítulo 29, na forma de resenha crítica; no capítulo 31, na forma de editorial; retomando o capítulo 34, na forma de anúncio publicitário; no capítulo 41, na forma de carta argumentativa; e nos capítulos 44 e 46 na forma de texto argumentativo, veja, ele tenta formar uma seqüência, não é, nesse eixo do, do texto argumentativo, na tipologia argumentativa, só que, será que os professores estão, não é, com as ferramentas necessárias em mão para verificar isso, transmitir isso, e reconhecer e fazer com que seu aluno reconheça esse bloco argumentativo, ou não vai misturar tudo isso aí, todos os outros, as outras tipologias, depois o aluno não sabe se tá descrevendo se tá narrando, se tá, não é, gêneros, outro tópico não é,

Gêneros: a democratização do texto

Pensamos que o ensino-aprendizagem de produção de texto pela perspectiva dos gêneros reposiciona o verdadeiro papel do professor de Redação, é uma verdade absoluta, hoje, hoje em dia isso, né, não mais visto aqui como um especialista em textos literários ou científicos, distantes da realidade e da prática textual do aluno, mas como um especialista nas diferentes modalidades textuais, ora, orais e escritas, de uso social, então, é a prática de sala de aula com os gêneros textuais, em momento vai possibilitar o professor, não é, a verificar isso, a ser realmente um especialista, não ser, né, a, aquele professor de redação que reconhece os gêneros, mas gêneros dogmáticos, não é, estabilizados numa estrutura única, como quando eu trabalhei aqui o relato, que ele propõe não é, aqui no capítulo 31 (pausa) o relato e eu percebi na prática real, né, que através, a questão que Bakhtin traz, a heterogeneidade dos gêneros, eu pedia relato, e os alunos iam produzindo, isso é contos, isso é crônicas, saiu, aí daí eu fui aproveitando e trabalhando, agora cada um no seu tempo, não tudo misturado, pra que depois o aluno fosse, é, é percebesse e sentisse né, a produção de texto forçada sem uma metodologia adequada.

Com essa proposta, o espaço da sala de aula é transformado numa verdadeira oficina de textos de ação social, o que é viabilizado e concretizado pela realização dos projetos e pela adoção de algumas estratégias, como enviar uma carta a um aluno de outra classe, eu já fiz esse material, deu certo, fazer um cartão e ofertá-lo a alguém, envia uma carta de solicitação a um secretário da prefeitura, realizar uma entrevista, fazer um jornal na escola, então todo esse material aqui, nós já fazemos em nossa escola, não impulsionados por essa proposta do manual, mas já por constar na formação dos professores daqui, essa necessidade de pra quem enviar, né, pra quem o aluno está escrevendo. Essas atividades, além de diversificar e concretizar os leitores das produções que agora deixam de ser apenas “leitores virtuais”, permitem também a participação direta de todos os alunos e eventualmente de pessoas que fazem parte de suas relações familiares e sociais, então nós fazemos esse material aqui, né, envolvemos família através das nossas das nossas feiras de ciências, sarais literários, sempre a gente tá produzindo, concursos, então através dessas, que a gente vê que a comunidade se envolve de tal forma que passa a valorizar a escrita do aluno, não vem ser uma pré, concretidade social, ele não vai ser um cidadão assim como ele prega, né, pleno, que muitos deles se desenvolvem muito bem, eu já percebi, em determinados gêneros textuais, em outros não, geralmente já aconteceu casos de alunos, é, (...muitos itens), de avaliação escrita, de prova objetiva, de presença, de comportamento, mas se envolveu com determinado gênero e ele se desenvolveu, de tão e tal forma que ele mesmo se surpreendeu, né, ele achava que não era capaz de escrever tal gênero textual, não é, que o gênero textual tem muito a ver com o gosto, não é, o gosto da, das pessoas, eu acredito que o gênero também tem muito a ver com o gosto, com, não é, o estilo de cada um, eu posso não gostar de narrativas, de romances, outros já gostam de aventuras, então essa a questão, de, de gosto, e também a questão da necessidade social, não só de gosto, como da necessidade, ele vê ali, o filho da, da, classe que nós atendemos ele sente a necessidade de aprender gêneros textuais, também enquanto sobrevivência, eles conformavam as questões, sobre essa, essa questão de ser cidadão, não é, questão de sobrevivência, de vivência social

A avaliação dessas produções abandona os critérios quase que exclusivamente literários ou gramaticais e descola, desloca seu foco para outro ponto: o bom texto não é aquele que apresenta, ou só apresenta, características literárias, mas aquele que é adequado à situação comunicacional para a qual foi produzido, ou seja, se a escolha do gênero, se a estrutura, o conteúdo, o estilo e a variedade lingüística estão adequados ao interlocutor e podem cumprir a finalidade do texto, é, isso é muito bem trabalhado nesse LD, vejo que ele trabalha muito essa questão de adequabilidade lingüística .

Dessa forma ao ato de escrever e, é dessacralizado e democratizado, todos os alunos devem aprender a escrever todos os tipos de texto, aí vem aqui né, todos devem aprender todos os tipos de texto, mas nem todos, né, tem uma inclinação natural, pra determinados gêneros e vá realmente abandonando determinados gêneros. É possível até que um aluno, ao se apropriar dos procedimentos que envolvem a produção de um texto narrativo, não apresente tanta habilidade nesse gênero, mas possa, por exemplo, produzir textos publicitários muito criativos, aí é, foi o que acabei de contar, ou ser um ótimo argumentador em textos argumentativos orais, debate, ou escritos.

Então nós temos aqui gêneros a democratização do texto, é, apesar, o livro trabalha muito bem essa questão de adequabilidade lingüística, trabalha com relação a coer, coesão e coerência, né, mas também ainda de uma forma muito tradicional, não é, ele traz, por exemplo, nas questões propostas aqui de análise lingüística, não é, ele traz os gêneros textuais que demonstra essa uniformidade no tratamento dos elementos coesivos, né, agora uma uniformidade tal, que não diferencia, não trata o real, o social, se você pegar textos publicitários atuais, não é, aquela regrinha de não repetir é elementos coesivos ela cai por terra, não é, tanto que foi necessário eu levar pra sala de aula alguns textos que repetiam sim, elementos coesivos, mas era o que, um recurso estilístico do autor, era o estilo da revista lá, elas gostavam de escrever tais argumentações desta forma, então a mostra, como ele propõe de diversidade textual, seria necessário, eu proponho até, né, eu acredito que, isso não vai chegar aos ouvidos nunca dos autores, não é, um dia vou escrever, passar um e-mail, ou coisa assim, que VIESSE, ANEXO AO LD, ASSIM, UM MATERIAL DE APOIO GRANDE DE TEXTOS, DE GÊNEROS, pra que o professor tivesse liberdade de escolher, não é, ia facilitar o tempo, não é, a pessoa pesquisa tanto, porque ensinar o ensino médio, o terceiro ano, é um professor pesquisador, tem que ser professor pesquisador, aquele professor que sempre pesquisa, ah, mas ensinar oitava série e sétima série é mais fácil, não, também tem que ser um professor pesquisador, só que, a mudança, há variação é tão grande no ensino médio devido às exigências de mercado, não é, de escola particular, de vestibular que você tem que estar ali, né, no auge, na pesquisa, procurando, senão você vai se tornar um professor obsoleto, vai ensinar coisas que não condiz com a realidade daquele aluno, do que ele precisa

#### Agrupamento de gêneros e progressão curricular

Independentemente das opções didáticas da escola, os gêneros fazem parte de nossa realidade lingüística, cultural e social. Retirá-los de sua realidade concreta, transpô-los para o universo escolar e transformá-los em objetos de estudo exige observar o desenvolvimento global dos alunos em relação às suas capacidades de linguagem. E, além disso, exige proceder a uma seleção de gêneros que mais interessam aos objetivos da escola e pensar numa progressão curricular e em seqüências didáticas, é o que eu sempre, né, imagino que o professor, tem, tem que ter sempre, né, um professor sem uma seqüência boa, que é nosso antigo plano de aula, né, é se torna assim um trabalho inviável, ele não pode chegar na sala de aula e simplesmente seguir o livro quando a necessidade obriga, outras, outras ações, e SEMPRE acredita que eu ainda não entrei numa turma, em sala de aula pra dizer assim, essa turma aqui merece seguir esse LD do início ao fim, outras não, geralmente, sempre há uma necessidade, maior ou menor de fuga do LD (... e quando fala essa questão que vem, seleção dos gêneros, progressão curricular e seqüência, essa progressão curricular, o que você compreende por isso?) E pensar numa progressão curricular, aí eu penso o seguinte né, diante do, da, do currículo que é exposto diante de cada série, não é, tanto pelos, vamos dizer os órgãos competentes, como os vestibulares, não é, é preciso, é necessário, além de burlar essa progressão, é necessário modificar, tanto a progressão, o currículo que nos é imposto, seguir ou não, faz parte da decisão do professor, como a relação das seqüências didáticas, isso aí, é, eu acredito que vai estar a critério de cada professor, no meu caso, eu sempre burlo isso aí, a progressão curricular, como também as seqüências didáticas,

mediante a necessidade do meu aluno, a escola pública dá essa liberdade, a particular já não dá essa liberdade, sempre tem que seguir o currículo, não é, mesmo que aquela turma precise de outros fatores, de outros objetos de análise, mas, você sempre tem que seguir, já o Estado de uma certa forma, a escola pública, dá mais liberdade, aí eu tenho,

Embora reconheçam os limites de qualquer tentativa de sistematizar o ensino de gêneros na escola, Joaquim Dolz e Scheneuy, é isso, propõem agrupá-los com base em critérios como domínio social de comunicação, capacidades de linguagem envolvidas e tipologias textuais existentes, bem, aí aqui vai entrar também aquela questão do didatizado e da didatização, não é, o material que você traz pra sala de aula, aí você quebra ou não essa progressão, não é, ou aquele conteúdo que é já apontado no vestibular, o segundo ano, tem que ver isso, isso e isso, será que é necessário, será que essa turma já não é preciso ver, principalmente em relação aos gêneros, não é, eu tenho o hábito de sempre trabalhar os gêneros que se pedem nos vestibulares, já, é uma questão já de costume social mesmo, mesmo que meu aluno precise, por exemplo, de aprender a escrever uma carta pessoal, não é, aí vem a necessidade de um vestibular que vem aí com uma carta depoimento, aí eu aproveito o ensejo

#### **IV sessão de Leitura**

##### **Espaço de criação**

Para que os alunos se sintam estimulados a escrever, pode-se criar um espaço físico para leitura e produção de textos, como oficinas ou laboratórios de redação. Se possível, esse espaço deve ser uma sala destinada exclusivamente a esse fim, com mobiliário próprio e material de apoio: livros, revistas, jornais, recortes, lápis de cor para desenhos, dicionários, enciclopédias, papéis diferentes, mural, varal, vídeo, aparelho de som, almofadas, um tapete grande.

Considerando-se que não se aprende o que não é vivido e não se organiza o que não se aprendeu, segundo afirma Rodolfo Ilari, o ensino de produção de textos deve envolver uma prática de leitura constante e diversificada. Textos de qualidade constituem referências de escrita e motivação para o ato de escrever.

As produções realizadas nesse espaço de criação é resultantes de projetos, aí ele vai, né, vai ver propostas nos capítulos Intervalo, a cada capítulo ele propõe, não é, denominado intervalo, aqui, em que ele vai propor algumas alternativas, de como modificar o trabalho em sala de aula, com relação a literatura traz material artístico é, é, filmes, músicas um material diverso, não é. Uma vantagem desse tipo de procedimento é que, por meio dele, os alunos podem avaliar seu percurso criador: por exemplo, revendo suas produções de um ano para outro; incorporando com mais facilidade as observações do professor sobre suas dificuldades; tornando-se naturalmente mais críticos em relação ao próprio texto; lendo as produções dos colegas e tendo acesso também ao processo criador deles.

Caso a escola não disponha de uma sala que possa ser transformada em oficina, as salas de aulas normais podem ser adaptadas para proporcionar um ambiente estimulador para a leitura e a produção de textos, bem então o autor, os autores no fim, eles propõem né, que nós criemos assim, não é, um ambiente diferente do comum, nós, infelizmente, a escola Severino Cabral não temos, não dispomos assim, de um ambiente físico adequado, físico e adequado não temos, veja, isso é uma sala de vídeo da escola, e as salas são pequenas e as turmas super, superlotadas, nós temos uma oitava série com sessenta alunos, ensino médio, são em média, diurno em média 40 alunos, 50, à noite são também lotadas, superlotadas, não é, a única série de ensino médio, vamos dizer assim, que teria um número normal para os parâmetros pedagógicos era o segundo ano da tarde que são 25 alunos, só, o restante são turmas superlotadas, então para você diversificar, no dia-a-dia da sala de aula, é necessário que a escola tenha realmente um projeto político-pedagógico, não é, que intervem em todas as disciplinas, com todos os professores, nós procuramos isso, procuramos através de projetos interdisciplinares, eu trabalho com os professores de história, geralmente, geografia, língua inglesa né, na das línguas, né, a gente sempre tenta articular determinados projetos que tirem o aluno de sala de aula, que tenha outro mundo, outra leitura, não é, nós temos, ultimamente nós fizemos o, o projeto, “a história além dos livros” e já era uma proposta também, existe essa proposta no LD, o autor, os autores trazem, né,

um trabalho interdisciplinar com projetos, logo adiante ele vai citar os projetos, como fazê-los e com relação a interdisciplinaridade, como fazer isso, daqui a pouco nós vamos ler, então eu, nós fizemos, eu, a professora de história, de geografia, é, de educação artística também é uma professora muito atuante, a gente trabalha sempre com esse intuito, temos um sala de recoucho, uma sala pequena, que é veiculada, SÓ PARA CRIANÇAS DE QUINTA SÉRIE, pra aquelas crianças que não podem ser atendidas em todo, infelizmente, então, aquelas crianças, que nós no início do ano selecionamos aquelas que, nós vimos, assim, que tinha uma determinada dificuldade, às vezes só de comportamento, às vezes de aprendizagem, seleciona-se essas crianças e coloca-se nessa sala, é dentro desse PADRÃO aqui que ele ta citando, é uma salinha diferente, com tapetes, cortinas, almofadas coloridas, bem arrumadinha, bem criança mesmo, bem estimulante, lá esles não têm obrigações de fazer tais e tais atividades, não tem, o currículo é diferente, é com o apoio, assim, dum dum psicólogo da rede do Estado, a professora também preparada para trabalhar com crianças e com esse tipos de, de problemas às vezes de comportamento e às vezes de aprendizado, e os casos mais severos nós encaminhamos, não é, a Secretaria de Educação que tem lá um setor próprio pra isso, então nós, eu n caso, do ensino médio, nós temos apenas a sala de aula e através, eu acho assim, é um suspiro, não é, é um alívio entre nós a criação de projetos, através dos projetos que nós articulamos as atividades, e eu uso, esse LD dentro dos meus projetos, ele cabe muito bem pra isso, algumas atividades que aqui estão, nós já desenvolvemos em outros projetos e deu certo graças a Deus, e a gente vai sempre renovando, melhorando, estamos terminando o ano 2006, e já tem projetos pro ano que vem, como fazer melhor determinados projetos que aqui cita, né, os autores citam, aí logo adiante ele vai criar, na é, através, tentar que o professor crie projetos, as propostas de projetos, quando eles dizem assim, antes espaço de criação, aí já dá a entender que é necessário, pra escola, no nosso caso, que não tem um bom, é, suporte físico, não é, projetos, a criação de projetos, como se libertar das amarras do físico, como se libertar de uma proposta que é nacional, que nós temos que dá aula a 60 alunos, não é, dá aquele aulão, como estamos damos aulas muitas vezes, é, como, é, nos libertar disso através de projetos, eu acho, que é o caminho da escola superpopulosa, muitos alunos, às vezes problemas sociais, de violência, às vezes são projetos bem articulados, através do projeto político e pedagógico da escola, então o grupo pedagógico, o grupo de professores que desconheça os projetos, que não se articule bem com a direção e com os colegas, eu acredito que não funcione, não, com a escola com um porte físico que nós temos não funcionaria de jeito nenhum, então temos os projetos

### Projetos

As propostas de projetos dizem respeito a situações concretas de produção e de recepção de textos. Seu desenvolvimento pode acontecer no período de uma semana a um ano letivo e envolver várias disciplinas, e os resultados podem ser: a confecção de antologias, a apresentação de um jornal falado, a confecção de um jornal mural ou impresso, uma exposição, uma feira de livros, cartazes sobre um tema pesquisado, ultimamente, nós estamos construindo, vai acontecer amanhã, vai culminar amanhã, é, a, a nossa, nós vamos falar sobre a paz, então eu mostrei, as pessoas guerriam, né, guerriam, guerra, eles fazem, então nós vamos tentar conjugar o verbo paz, nós vamos PAZEAR, vamos tentar fazer a paz, não dizem vamos guerriar, netão por que não tentar dizer vamos pazear, não é, nós vamos fazer diferente, mostrar, né, que o conjunto habitacional todo é muito violento e a gente quer mostrar isso um pouco, o desejo de ter paz, então nós vamos cumprindo com essa questão aqui, não é, a confecção, sim o nosso jornal nós já temos, é essa salinha aí que ta em construção, o projeto já ta pronto, os professores já tão se articulando, construímos, graças a Deus essa salinha aí, pra o jornal, agora vai ser jornal impresso e vamos distribuir caixas de som na escola todinha, o projeto é esse não é, se Deus quiser, já temos o material pronto, agora é colocar em prática, só.

uma exposição, uma feira de livros, cartazes sobre um tema pesquisado, nossa feira de ciências foi realizada agora, não é, semana passada, uma cartilha sobre um tema relacionado à saúde, material de divulgação de uma festa escolar, um livreto sobre trabalho comunitário, um diário de viagem em cidades históricas, uma revista, eles sabem não é, eles falam todo, tudo que seria possível para fazer através de projetos [NÃO LEU - sobre comportamento jovem ou sobre profissões, uma campanha sobre prevenção de doenças, sobre reciclagem de lixo, etc]

O importante nessa prática são as exigências de valor pedagógico que ela envolve:

O aluno produz textos para um determinado público, estabelecido previamente. Há, portanto, um leitor/interlocutor real, que exige um texto coerente, coeso e interessante.(pausa)

Por ter em vista o leitor/interlocutor, o aluno se conscientiza da necessidade de revisar com cuidado seu texto, de fazê-lo legível e compreensível e de adequá-lo a certa variedade lingüística, ao gênero e à situação, então essa adequação eu tento todos os dias promover situações de produção que meu aluno veja, não é, por que está escrevendo, pra quem, ser consciente dessa leitura, não é. Bem, ao analisar provas, eu gosto muito de trabalhar com ensino médio, analisando provas de vestibular, as propostas, não é, e eu observei, junto com os meus alunos, não foi lá na universidade que eu aprendi, foi na prática que eu vi isso, que muitos deles escrevem, e não escrevem com intenção de escrever para alguém, alguém vai ler meu texto, tem deles até que têm já incutido que o professor nem ler, coloca o visto, uma nota e tchau, e não é bem assim, eu peguei vários textos e mostrei, eu guardo, um s muito bons, uns ruins, pra ter exemplo, não é, agora eu to trabalhando fichamento com eles, eu guardo os bons e o ruins também, aquele que eu percebi já algum tempo, que ele escreve assim, não é, totalmente sem coesão e coerência, não põe, oh, nada, enche um papel em branco e se desloca assim no tempo e no espaço é uma produção surrealista, aí a gente começa a pensar, não coloca o nome dele, não é, lá pra não se expor a ninguém, gente, o que é que esse aluno quis dizer, o que é que você quis dizer com isso, será que você tava consciente no momento, é um momento de inconsciência a produção de texto, pra muitos, é um momento de fazer por fazer, então esse, essa situação de produção eu tenho todos os dias, e a cada proposta e a cada seqüência didática elaborada eu tento melhorar, fazer com que o meu aluno seja consciente, não é, do que está escrevendo, como é que eu escrevo, não é, pra determinado gênero, não é de qualquer jeito, então, tem determinadas características, tem uma mensagem, tem alguém que vai ouvir, tem alguém que vai ler, então, vamos ao terceiro tópico

Para produzir os textos, o aluno sente necessidade de ler muitos outros, para saber como se organizam, quais suas características, como é sua linguagem, que tamanho normalmente têm, em que tipo de letra são apresentados, como são dispostos nas páginas, para produzir uma notícia, por exemplo, ele irá empregar lead , a narração propriamente dita, uma linguagem impessoal, objetiva e clara, a variedade padrão, ou não, não é, muitas vezes, no caso de um cartaz: mensagem curta e persuasiva, linguagem impessoal, então várias, ele vai trazer várias abordagens [NÃO LEU - a variedade padrão, letras grandes, alguma ilustração] Bem, ele propõe isso no LD, os autores propõem, mas como eu já disse em outras entrevistas, eu acredito que seja insuficiente, é o LD ele deveria ter assim MAIS apoio teórico, do que tem este daqui, não se as novas, dizem que já saíram, não é, a revisão dele não é, a última, já estão aí nas escolas, a nova já está aí na escola, não sei como vem essa nova, eu quero vê-la não é, alguns, porque ele propõe tantas inovações, mas ele fica ainda, peguei ainda essa semana, não é, um erro, eu não vou citar erro, mas uma incoerência com relação com relação a proposta, não é, de linguagem, trabalhar a linguagem como discurso, não é, ele trabalha a análise do discurso não é, mas só que na prática ele é muito, muito tradicional, veja, é a questão sobre os pronomes, aí tem lá “você”, é nesse livro aqui, tanto nesse como no fundamental, não é, que são os mesmos autores, aí ele traz lá, o “você”, e, e questiona, fala tudo mais, desenvolve sobre o uso do você que é um pronome de tratamento, e tal, só que quando vai analisar, na questãozinha lá, de análise sintática, ele põe lá esse você enquanto a segunda pessoa o TU, ninguém hoje iria falar o você no sentido de falar para alguém tu vais, não é, em determinadas coloca lá a resposta do professor a resposta correta, que corresponde a tu, aí esquece o processo da interlocução, que não é esse tu, o tu é o ele que eu quero falar dele, então deixa muito a assim, em aberto, ele tenta explicar, mas na prática ele retorna a tradicional, eu sei que é um processo não é, então deixa a desejar isso aí, então vamos Diferentes áreas são envolvidas nas atividades, seja quanto à intersecção de conteúdos, seja quanto à busca de recursos de expressão. Pronto, no caso da análise dos recursos de expressão.

Assim, na confecção de um cartaz para uma campanha sobre cuidados com a saúde, por exemplo, Ciências e Educação Física contribuem com os dados científicos; Artes com as ilustrações, o tipo de letra a ser utilizado, a disposição de texto e imagens; Língua Portuguesa com informações sobre o gênero.

Os projetos favorecem o trabalho em grupo, a organização e a troca de contribuições com vistas, realmente o projeto propõe esse trabalho em grupo, apesar de que, não é muito fácil não, viu, com vistas a se atingir um objetivo comum. Alunos inibidos têm oportunidade de se manifestar; aqueles

que ainda não se expressam eficazmente na escrita podem se expressar oralmente; os que têm outras habilidades, como desinibição para entrevistar pessoas, desenhar, ilustrar, etc., sentem-se valorizados, (PAUSA) isso é nítido não é, através dos projetos que nós desenvolvemos a gente vê muitos alunos e professores também que não são acostumados a trabalhar com projetos, se desenvolvendo, caminhando, não.

Os projetos também favorecem determinadas práticas cotidianas de sala de aula, que normalmente, quando descontextualizadas, não fazem sentido para o aluno, MAS contextualizadas, passam a fazer sentido, como por exemplo, cópias, ditados, reescrituras de textos, busca de coerência e coesão, ortografia, pontuação, concordância verbal e nominal de acordo com a variedade padrão, letra legível, capricho e organização, etc.

Além da interlocução prevista pelos projetos, a produção de textos oferece (PAUSA) a produ, (PAUSA) a produção de textos outras possibilidades de interação, como por exemplo, a troca de cadernos entre os alunos, para um apreciar o que o outro escreveu, eu só consegui isso no relato, quando eu trabalhei relato eu consegui esse material, ele propõe, e essa proposta é dele. [NÃO LEU - um bilhete ou um convite para um amigo; um cartão para presentear uma criança] a produção de contos maravilhosos, fábulas, etc. para serem lidos a alunos das séries iniciais, uma carta para os pais, a troca de correspondências entre classes, também já fiz, através dessa proposta desse LD eu fiz isso apenas nas quintas séries, é, fiz, é quintas, três quintas séries, as três quintas e uma quinta da manhã, elas enviavam correspondências, e eu era o Correios, não é. a entre escolas, etc.

A experiência mostra que uma das práticas mais simples e eficientes de interação textual é a leitura oral para a classe, eu não acho. Mesmo com as turmas mais tímidas, essa prática costuma ser eficiente: sempre há um aluno que gosta de ler seu texto e acaba estimulando os demais a lerem também.

A leitura oral do próprio texto conduz o aluno a desinibição e gera atitudes extremamente positivas, pois encoraja a expressão espontânea, estimula a fluência de idéias e cria o respeito mútuo, uma vez que quando um aluno lê, todos os outros costumam mostrar interesse, aplaudindo ou se manifestando com palavras, palmas ou risos quando se reconhecem, quando reconhecem um texto bonito, criativo, engraçado, literário. O papel do professor nesse momento é identificar as dificuldades da escrita, falta de adequação ao tema, à variedade lingüística e ao gênero textual proposto, ausência de coesão, coerência e clareza, objetividade e criatividade, etc. para serem trabalhadas em outro momento, individual ou coletivamente.

Além disso, a leitura oral do próprio texto enriquece-se com outros recursos de expressão, como a prosódia e a gestualidade. A prosódia compreende aspectos de leitura oral, como ritmo, melodia, intensidade, pausas, a voz que se eleva ou se abaixa, que se apressa ou se retarda; e a gestualidade, a linguagem do corpo e a expressão facial, que comenta ou reforça a comunicação verbal, evidenciando a emoção, o humor, tem alguns aspectos aqui, quando ele diz a experiência mostra que uma das principais ou práticas mais simples e eficientes de interação textual é a leitura oral para a classe, eu acho que não necessariamente, acho que a leitura, o trabalho com texto em si ele tem que servir não só com a leitura do livro, deste LD ou de qualquer outro, naquele momento em sala de aula, mas que essa leitura tenha realmente um espaço na vida desse aluno, como, ao elaborar uma peça teatral, ele tá lá no mínimo gesticulando, falando por gestos e escrevendo também, ao elaborar um projeto qualquer, que, que direcione o aluno, não é, ele tá lá também produzindo a escrita, está defendendo, gosto muito de seminários, que o aluno lê, não é, ele escreve, ele lê, ele representa, ele tem que representar através de um papel, não é, então ele vai além, a partir daquele momento, é um momento atuante, né, não só, eu uso, eu uso também, justamente nos primeiros dias de aula, a leitura em sala de aula, não é, leitura individual pra ouvir a voz, pra ver se determinando aluno lê, não é, se ele gosta de lê, se ele lê bem, se ele já vem com problema, principalmente se ele não for da escola, se não conheço, é uma maneira de diagnosticar a leitura, pelo menos superficialmente (...) a diária é que eu você reconhece realmente a leitura, então não concordo que apenas seja uma leitura de sala de aula, mas a leitura de uma forma geral, de tudo, e até mesmo a, não só a leitura decodificada, mas quantas vezes que ele lê pra gente que tá ali o aprendizado não é

## Avaliação da produção de texto

Um trabalho de produção de texto é organizado sob a perspectiva de gêneros textuais e da textualidade deve levar em conta critérios diferentes de avaliação, esse aqui é onde tá, eu acredito que a avaliação de produção de texto, está sendo e é o calcanhar de Aquiles de nós professores de língua portuguesa.

Se, antes, a avaliação dos textos produzidos era feita com base em critérios gramaticais e literários – por exemplo, a linguagem de acordo com a variedade padrão, o vocabulário culto e emprego de recursos literários – quando se trabalha conforme a perspectiva de gêneros, a avaliação deve levar em conta critérios diferentes, específicos do gênero.

Por exemplo, ao ler uma notícia de jornal escrito produzida pelo aluno, o professor deve se perguntar: essa notícia apresenta um tema, uma estrutura um lead, um corpo ou desenvolvimento, é uma linguagem, é, é uma linguagem variedade padrão, menos ou mais formal e impessoal adequados ao gênero e ao veículo, jornal escolar, jornal de bairro, e ao tipo de leitor? Em caso de reescrita, qual desses fatores precisaria ser modificado para que o texto atendesse plenamente aos objetivos do exercício?

Quanto ao número de correções, são conhecidos os casos de escolas e professores que praticamente abandonam o trabalho com produção de textos em virtude do acúmulo de trabalho que essas produções demandam, então nós temos aqui, não é, toda uma proposta, ele vai explicar a proposta, vai avaliar sobre a produção de texto, então ele diz assim, diz que o texto tem que ser avaliado sob a perspectiva do gênero textual, dos gêneros e da textualidade, eu acredito que só as informações (...) que o livro nos traz, ela é incompleta, ela é vazia e se os próprios professores de língua portuguesa, principalmente aqueles que já saíram a dias, a épocas e conhecem os fatores de textualidade, conhecem sim, fala-se em coesão, coerência e tudo mais, mas com relação a variação em si, ele ainda pega o texto do aluno e vai direto para a gramática ou, muitas vezes para a questão da ortografia, rabisca o texto do aluno todinho, (...) pra lá e pra cá e deixa de lado tudo aquilo que aquele aluno traz de novo, a informatividade né, se o aluno conhece ou desconhece o gênero, até mesmo o professor, a proposta depende do professor também, o professor lança aquela proposta e desconhece o gênero, desconhece as diversas formas de construir aquilo, e quer que o aluno faça bem feito, ah, não foi assim que eu pedi não, ah você não sabe fazer isso, isso se encontra até na universidade a cada professor você tem que verificar qual o gênero que aquele professor pede, como ele pensa, imagina que se realiza aquele determinado gênero, como se gênero textual fosse uma emoção psíquica, ah, eu sinto o amor desse jeito, você sente de outra, ah, então gênero também tá sendo encarado desse jeito, uma emoção psíquica e eu não considero isso não, é algo exato, exato vírgula, não é, tem algumas considerações

Quanto ao número de correções, são conhecidos os casos de escolas e professores, já foi dito, não é, que abandonam o trabalho do texto porque demandam muito tempo, não é verdade não, olha, eu tenho 40h-aulas, oito turmas, e, eu sinto muito mais prazer em corrigir textos do que gramática, de (...) trabalhar prova, aquela prova fechada, eu mesmo não sinto prazer em tal atividade não, agora em produção de texto eu sinto, quando o aluno vem lá, professora, vendem-se casas, meu Deus como é que eu vou, aí perguntam, questionam, tem deles que vai e coloca, isso é atividade gramatical, é análise lingüística, é vende-se ou vendem-se, como é, chega ali, oh, oh, um prato cheio e a gente vai explicar, conversar com o aluno e aquela não fica lá, vou explicar a indeterminação do sujeito, se tem (...) quando ele fala em um sujeito gramatical e discursivo que sujeito é esse, quer dizer é um mundo de informações que num teste se resolveria, se não se resolveria numa, se não resolvesse, mas encaminharia a discussão, porque já que a linguagem é viva, heterogênea, modifica-se, então encaminha-se ao conhecimento sobre o objeto que ele tá lá trabalhando a língua

Esse problema decorre de outro, maior que é a concepção convencional que se tem da avaliação, quase sempre confundida com correção gramatical e nota, é o que eu digo, a nota não foge não, não é, a gramatical ainda fujo bastante, trabalho a gramática, análise lingüística, produção de texto, procuro, mas a nota ainda é, ainda não consegui desviar disso, me separar, que é foi obrigada você construir o tal gênero, e tal, e depois dá o resultado disso aí, ele já tá bitolado culturalmente, eu faço isso pra ganhar eles, entendeu, então é muito difícil pra todos os alunos que escrevem é

por prazer estou lá, ele tá lá construindo um texto, oh, professora que texto bonito eu fiz, oh, leia, , são poucos, mas de vez em quando aparece um, professora olha esse texto que eu fiz, professora onde tá ruim, a gente vê que é o prazer na escrita sem cobrança, agora são poucos, tanto da parte do professor, quanto da parte do aluno.

Não é necessário que o professor corrija TODAS as produções de texto. Como parte de um processo, a correção exclusivamente gramatical, que procura atender a uma exigência burocrática de atribuir nota, (...) pode ser até negativa para o aluno que ainda está desenvolvendo sua capacidade de produção verbal escrita. É necessário que o professor avalie o processo pelo qual passa o aluno individualmente e a classe como um todo e interfira nesse processo, a fim de fazer os, o ajuste necessário, eu proponho, nas minhas análises, não é, estudando, lendo fazendo assim, uma ALFABETIZAÇÃO aos alunos de uma forma geral, seja ele de quinta, de ensino médio, eu considero que há duas alfabetizações, uma no início quando você aprende a decodificar, o B, A, Ba, e a segunda do texto, alfabetização do texto, aquela em que o aluno constrói seu primeiro texto e precisa da intervenção de alguém, precisa mostrar, abrir, não é, eu percebi, a semana passada eu fiquei assim encantada, coisa de professor, não é, aí construindo lá o texto com a menina e as primeiras redações, as primeiras produções, ela dizia, professora, já tá bom professora, todo professor diz que eu escrevo muito bem, a senhora é muito exigente, aí eu disse, não mulher, eu não to dizendo que você escreve mal, mas o texto você tem que fazer pela primeira vez, refazer, é um filho seu, você tem que reformula-lo, melhorar, ver as suas idéias, ela foi construindo isso, aí foi caminhando de tal forma, que ela, ela escrevia inconseqüentemente, ela não observava o que estava escrevendo, mas tinha boas argumentações, o texto dela era assim, um texto bolado, cheio de, para os alunos ela não tinha coerência, porque ela tinha muitas idéias, brilhante a menina, mas só que ela não tinha a teoria do gênero textual, não sabia o que queria, aí começou a pensar, a SE AUTOCRITICAR, ela veio pra mim disse, oh professora, eu coloquei isso aqui, veja que ela já está se moldando, se orientando, eu coloquei isso aqui, mas antes eu já tava assim na terceira pessoa, agora eu mudei, não dá certo não, não é, eu digo daria, depende, ah, pra senhora sempre depende, me explique direito, daria, aí fui explicar se o objetivo fosse esse, qual seu objetivo não é esse, então modifique, retorne para, indique essa pessoa aqui no discurso, quer dizer, então vai construir, então um aluno desse se tivesse aulas, realmente, com professores que ensinassem a escrever (...) esse aluno, com certeza, desenvolveria bem, na escrita, não um escritor, não é, porque o objetivo não é formar escritores, então nós vamos

Em vez de o professor assumir o papel de leitor e juiz exclusivo do texto do aluno, convém que se abra o leque das *intenções*, eu acho isso muito interessante, os próprios alunos podem ler, analisar e criticar o texto dos colegas, sugerir mudanças, questionar trechos obscuros, eu já não uso, eu não gosto que os alunos questionem os textos dos outros, porque, é, eu mesmo não tive uma boa experiência com isso, eu sempre gosto, eu corrijo, analiso, coloco lá bilhetes ao lado, oh, se você quisesse dizer tal coisa, ou já que seu objetivo é esse, vamos por aqui, tal, mas não com o colega, porque geralmente eu percebo que não há maturidade para tal e há só crítica, ah, fulano escreveu, olha só, professora tá João com G, não sei o que, quer dizer, isso não é uma crítica boa, a turma sempre tá, não é, mais amadurecida, eu ainda não encontrei turma pra isso não, mas um dia vou encontrar, eu acho que é uma questão assim de PROGRESSÃO curricular, assim, pegar uma turma trabalhar, próximo ano já está acostumada com você, e geralmente não há, aí há essa queda de ritmo ainda não encontrei, mas eu seu que é possível, mas só, isso só é possível, dentro de um ritmo de um trabalho adequado, com uma metodologia adequada, não é qualquer turma que você chega pra fazer isso, aí ainda não encontrei não. Não há o que temer: na condição de leitores, os alunos normalmente são tão ou mais críticos em relação ao texto do colega do que em relação ao próprio texto, é óbvio, só que isso causa muito problema, o produtor do texto, por sua vez, tendo diferentes leitores, verá mais sentido em seu trabalho e passará a ajustá-lo de acordo com esse público, eu gosto de fazer assim, eu levo produções de outros, mas outros que eles desconhecem quem são, outras turmas, porque não fica com aquilo, há foi fulano que escreveu, oh, a besteira, não é, ou oh texto bom o de fulano, não é, aí esse fulano fica separado ((por mais que você não diga que foi, mas o aluno acaba dizendo)), é, chega, sempre, às vezes da mesma turma aí sae sem querer, isso foi fulano, oh a letra, foi fulano, então procuro trazer de outras

Além disso, é importante que o aluno aprenda a avaliar o próprio texto, desde que devidamente orientado sobre os critérios a serem observados. E, se necessário, a reescrever o texto até que

ele esteja de acordo com a finalidade daquele tipo de produção, essa REESCRITURA, que eu fiquei até assim estarecida, é, no terceiro ano do ensino médio, no início desse ano, quando eu fiz reescritura com eles, eles desconheciam o que era uma reescritura era feio mesmo, porque tem aluno que diz, há eu já vi, pra botar a culpa no professor, não é, a gente já reconhece esse discurso, mas, geralmente é uma produção textual única, recebe uma nota, e você perde-se ali, todo, tudo aquilo, a sua intenção morreu ali, não retorna pra discussão, sabe, você tem que corrigir a prova, valendo nota, porque também não pode perder tempo tem aí os critérios estabelecidos pela escola, tem o um tempo que eu tenho que delimitar notas, e o aluno, não deseja e não quer, não aceita notas, é, superficiais, segundo eles, não é, porque não é todo mundo, você não confia na avaliação do outro, mas por que tirei oito e fulano tirou nove, então é tudo muito relativo, então, a primeira produção, eu chamo produção A ou B, ou 1 ou 2, entendeu, a primeira produção, a primeira proposta, depois de uma seqüência de didática, depois de diversos gêneros, ele constrói aquele primeiro texto, aí corrijo, analiso, coloco os meus recadinhos lá, umas observações, retorna pra ele, aí na segunda produção ele está mais alegre, ele começa a ver que até lendo o texto, não copia o do colega não, se não, olha, os dois vão ser prejudicados, como é que a senhora sabe que eu copiei, oh, tá aqui a cópia, sabe, fragmentos do outro, então isso é muito bom, que ele já leve a cópia e o texto de alguém pra ler, e alguém tá observando isso, que ele escreve, eles se acomodam escrever todo tipo de loucura, socialmente é que ele escreve todo tipo de loucura, lá fora, na vida real, não é, sempre achando que ninguém tá prestando atenção no que se escreve, não é, ((isso já porque muitos professores não corrigiam)), não corrigem, isso é repercussão social, você chega lá fora você ver cada aberração, você diz meus Deus que idéia foi isso, por que essa pessoa escreveu de tal forma, porque já tem inculido isso que a escrita não há responsabilidade, não estuda não valoriza, isso é ruim, por que, principalmente para a classe social baixa, mas isso não é preconceito não, eu acredito que não seja não, porque a classe média observa mais aquilo que escreve, eu já observei, alunos de classe média eles observam mais o que estão escrevendo, o, o de classe baixa, ou pobre mesmo, ele geralmente não observa o que escreve não, parece assim, que é uma certa inconseqüência da história, parece que o que eu digo enquanto pobre na tem valor, que o que eu escrevo não tem valor, e isso não é verdade, não é.

#### O jornal na sala de aula

Esse material aqui os temos, no livro do aluno, são trabalhados alguns gêneros jornalísticos, como a notícia, a entrevista, a crônica, o texto publicitário, o editorial. Quando optamos por sugerir, neste Manual, uma bibliografia sobre o jornal, porque esse veículo permite muitas atividades e pode ser trabalhado em todas as séries, ficando a critério do professor dosar as atividades de acordo com seus objetivos, seu plano de curso e os interesses da classe, isso aqui eu faço muito bem, tem coisas que eu deixo de trabalhar, já houve anos, em turmas, principalmente noturnas, que eu abandonei esse livro, foi o ano passado, aí o pessoal dizia, professora pra que a escola deu, o Estado deu esse livro e tal, se senhora nem usa, eu não acha adequado pra eles usar esse livro aqui não, eu tive que recorrer a outras fontes, não trabalhando aqueles, mas eu notei que realmente, surtiu efeito

O jornal pode fornecer inúmeras possibilidades de trabalho: debate de assuntos que estabelecem relações entre o indivíduo e o mundo que o cerca; diferentes interpretações de um mesmo assunto; estudo das especificidades de cada gênero jornalístico; estudo da primeira página, das relações entre texto verbal e fotografias, entre foto e legenda, título, então tudo aquilo, que se pode observar em um jornal...

Os livros e artigos a seguir apresentam muitas sugestões de trabalho com jornal, ele vai trazer aqui uns livros, não é, umas bibliografias ((já consultaste algumas dessa referências)), já, já, já trabalhei com “o jornal na sala de aula”, não é, tem até algumas, alguns materiais, assim, em transparências, daquele livro, trouxeram um material pra escola sobre os jornais (...escolhidos), notícias, reportagens, diferentes (...referências), não é, então eu já trabalhei com esse material, o jornal da sala de aula, o projeto gráfico, que ele trata da diagramação, foi necessário, quando você trabalha o jornal na sala de aula, aí você questiona muito sobre a diagramação, a página principal professora, desse aí comparava o jornal da Borborema e da Paraíba não é, e o de São Paulo, mostrar as coisas, as diferenças, já trabalhei com esse material, ESSE ANO, não trabalhei com o jornal em si, em sala de aula, mas trabalhei as partes (...do Z) porque o livro traz, não é, trabalhei

leed, trabalhei reportagem, notícias, porque o LD trouxe, mas tava fugindo e muito ao nosso plano de, de sala de aula, o que a gente pretendia fazer, os projetos esse ano eu não fiz mas em outros anos eu trabalhei, não com este autor aqui, não é, antes era português linguagens de Maria Helena, não era essa Maria Helena Moura não, era outra Maria Helena, eu trabalhei o jornal, ela traz também essa proposta, aí já com esse livro aqui eu não trabalhei, segundo a proposta dele, mas já no passado, esse livro nós tamos trabalhando desde o ano passado com ele, há dois anos, esse é o terceiro ano, não é, para o ano vai mudar, não é vai vir novas propostas, aí mudaremos, SE EU ACREDITAR nessas propostas eu leio ((falando em projeto, tem alguém que orienta vocês nesta questão de trabalhar com projetos ou como é assim, quem se organiza para dar início nesses projetos? ))Oh, os projetos aqui são elaborados da seguinte forma, a direção nos convoca, a determinados professores, não são todos, assim os mais antigos da escola, nos convoca pra gente elaborar determinados projetos, não é, aí cada professor já nasce, lá na sua salinha de aula com um projeto de sala de aula, alguma coisa como esse “a história além dos livros” surgiu em sala de aula, experiências d sala de aula, e a partir daí a gente elabora realmente o projeto interdisciplinar, aí convida colegas de A ou B disciplinas, e nos reunimos aí nós formulamos, tanto o projeto escrito, que a gente tem cuidado de sempre deixar algo escrito, não é, como a prática também desenvolvida em sala de aula, é, vamos dizer assim, o grupo de professores da escola, não temos coordenador pedagógico, nem ninguém da área de pedagogia aqui na escola, a gente tem uma psicóloga, que é a vice-diretora e a diretora é uma professora de geografia, ela precisa muito dos professores de língua portuguesa pra elaborar os projetos, não é, aí graças a Deus a gente ta sempre em sintonia, a diretora tem que ser uma mente aberta, boa, pra se planejar determinadas coisas boas pra escola, e a gente vai construindo os projetos, a escrita como sempre termina na mão do professor de português, não é, e também até mesmo a articulação não é, a articulação das disciplinas como vai ser, sempre fica a cargo do professor de língua portuguesa e a prática fica a cargo dos professores em si, difícil é, cobrar às vezes de determinadas disciplinas em projetos interdisciplinares quando o professor, desconhece o que vem a ser um projeto, como é trabalhar em grupo, sei lá, é, é, uma formação diferente aí isso é bem individual, geralmente funciona assim a articulação dessa escola, eu percebo, não é, nessa escola eu percebo assim, língua portuguesa, história, língua e às vezes geografia, essa é articulação, aí matemática, física, química, biologia, já surgiram em anos passados, professores de biologia bons, Hélder Pinheiro, não é o nosso não, Hélder Pinheiro ele trabalhou muito bem, o projeto dos potós, foi um deles, nós trabalhamos biologia, veja já fugiu, então é por épocas, entendeu, agora estamos trabalhando mais o pessoal de história, geografia, língua inglesa e educação artística também , sempre educação artística está, em outros tempos já foi biologia, quer dizer, as disciplinas vão se articulando conforme a necessidade, é tão, é, nós vamos agora no mês de setembro, sair na, na futura, aquele programinha educacional, eles passaram aqui uma semana filmando sobre esse projeto (...) o jogo eletrônico que é usado no computador, quer dizer tudo pra gente da escola com os alunos da escola, então toda essa articulação, é através de PROFESSORES não tem especialista, pedagogo, tal, pessoas especiais, é, é diferentes do quadro pra fazer não, geralmente tira-se o professor de sala de aula, há um déficit no momento, há um probleminha, mas a gente sempre tenta sanar, é, vai, adianta uma aula, pra aquele aluno não ficar sem aula, determinados professores têm a boa vontade, vêm aos sábados repor o que perdeu, outros, vêm sábados, domingos e feriados, trabalhar projetos que serão aplicados durante os dias letivos, então tem toda assim uma boa vontade na história.

## V sessão de Leitura

Uma experiência com jornal

A título de exemplificação de um projeto com jornal, descreveremos uma experiência cujo resultado foi a produção de jornais artesanais. Contudo, se o professor preferir, existem no mercado *softwares* com muitos recursos de formatação e inserção de imagens específicas para a produção de jornais.

A experiência se desenvolveu no período de um ano, com uma aula semanal, e a maior parte dos gêneros jornalísticos foi incluída no programa. Se o professor preferir, entretanto, poderá em determinada série, trabalhar o jornal num tempo menor e com um número restrito de gêneros e, na série posterior, retomar o trabalho, enfocando outros gêneros.

Os procedimentos dessa experiência são os seguintes, aí ele vai citar, não é, a análise de jornais, planejamento em grupo de um jornal, análise de gêneros jornalísticos, produção de texto, a montagem dos jornais e a circulação dos jornais, bem, eu posso dizer de antemão que eu nunca pratiquei essa atividade não, mas pratiquei algo SEMELHANTE, não a partir dessa proposta, mas diante de outras, eu trabalhei, é, com o jornal em sala de aula o gênero reportagem turística, a gente partiu pra a revista, que saiu no jornal da revista, então foi outra experiência, vamos ver o que o autor propõe, ((foi com base em que referência essa experiência)) essa, foi, esse trabalho foi o seguinte, eu trabalhei com o pessoal do Itaú Social, é um grupo não é, vinculado ao Banco Itaú que eles, é, de anos pares e anos ímpares, nos anos pares eles colocam o professor em formação eles capacitam o professor, aí a gente, eu e Adriana Sales a gente trabalha nesse projeto, aí participa de formação continuada, durante um ano inteiro com TELECONFERENCIA, não é, esses autores todos, é, que nós trabalhamos na universidade, é, diretamente, como construir o gênero textual em sala de aula, como trabalhar, aí nos anos ímpares é com o aluno, aí vem o material, uma carta com ficha e tudo, e nós montamos a partir da seqüência que eles nos dão as aulas em sala de aula, aí cada oficina daquela se desenvolve, era, na época nós trabalhamos era, reportagem turística, é, tinha propostas né, é, de dividir a sala em grupos, fazer a cidade, o prefeito, mostrar o que a cidade tinha de melhor, então o trabalho com o jornal, partiu daí do jornal para a revista, era um gênero jornalístico e isso aí, é, eu rendia o meu fruto foi a minha monografia da graduação, eu sempre sou assim não é, é aqui, um pé lá e outro cá, na teoria e na prática, num, não dá pra perder tempo, então você faz, eu faço o meu projeto em sala de aula e esse projeto rende, é, vamos dizer na teoria lá na universidade, que não dá pra fazer duas coisas ao mesmo tempo, aprender hoje e aplicar depois, você vai, eu, no meu caso foi assim, desde o início, aprendendo e aplicando, errando, voltando atrás, aprendendo e aplicando, então essa experiência eu não posso dizer de antemão que pratiquei, mas pratiquei algo semelhante que deu certo, deu certo e a tendência foi, alunos satisfeitos com a aula, o modo foi, deu um trabalho enorme, eram duas sextas séries, interessa comentar isso aqui ou não, ((pode)) eram duas sextas séries, sexta A e B, uma numerosa, é, no início foi muito trabalhoso, trabalhar com dinâmicas, separar esse aluno, mostrar as diversas é, é, características da reportagem turística, não é, começar a exemplificar, primeiro, a proposta diz o seguinte, você deve, é, fazer de conta que está em outra cidade, isso movimentou uma sala de sessenta alunos, que cidade grande, não é, dentro de uma sala de aula, aí na sexta B foi movimentadíssimo, muito difícil, na sexta A, RENDEU MAIS, daí a prova de que determinadas teorias, não é, servem para A e não servem para B, então na, na sexta A se desenvolveu super bem, nós dividimos, inclusive foi até nessa própria sala aqui, é uma sala pequena a gente dividiu as turmas, eu digo a gente porque EU PONHO MESMO PRA TRABALHAR, os piores alunos, entre aspas, aquele que, dá, me deu muito trabalho, era aquele, foi aquele mais atuante, mais ativo, o que escreveu mais, o que realmente fez a jornada, a, a reportagem turística, realmente quando se pedia, os tipos, então, a análise foi interessante, não é, desse processo depois, e o rendimento foi muito bom, até hoje, eles já estão aí na oitava série, isso faz dois anos que eu trabalhei essa experiência e esses alunos ainda me cobram, professora vamos brincar de, de jornal né, porque tinha aí, eu dividi a turma em cidades, os repórteres, não é, tinha o editor, o editor de imagem do texto, então ficou uma coisa bem interessante, vamos ao primeiro tópico

Análise de jornais – pede-se aos alunos que tragam exemplares de alguns jornais da cidade previamente escolhidos. No caso eu pedi revistas, não é, revistas que trouxessem o, é, material, e, e, reportagens turística, como ele não tem acesso, o aluno dessa comunidade não compra esse tipo de revista, eu tive que pedir auxílio aos colegas, eles trouxeram, tinha um amigo na escola na época que comprava essa revista, trouxe, então foi outro gênero que eles conheceram. Procedese a análise da primeira página, dos cadernos que compõem o jornal, das diferentes seções, da linguagem, das imagens e da relação entre texto, imagem e legenda, do projeto gráfico, das ilustrações, das manchetes, das cores, dos diferentes tipos de letra, então tudo isso também foi trabalhado, lá, também se observa o tipo de público a que se destina cada jornal e eles estranharam no início porque não fazia parte do mundo social deles, né, VIAJAR, fazer turismo isso não fazia. Alguns autores dizem que nós devemos trabalhar o gênero textual CONFORME esse aluno, ou no mundo que esse aluno esteja, foi uma experiência boa, trazer um gênero textual que eles desconheciam, que eles não tinha assim, nenhuma perspectiva de ler algum dia, porque, mediante o conhecimento desse gênero abriu assim, novas fronteiras, por exemplo, não é, alguns alunos, não é, interpretaram é, ser o jornalista, outro o editor, editor tem que escrever não é professora, então tem, já andava com o dicionário debaixo do braço, não é, pra não tá me

perguntando, eu dizia, gente, oh, o Aurélio, vamos lá, não só tem a professora aqui não, então foi um caminhar difícil e interessante no dia-a-dia.

O planejamento em grupo de m jornal – forma-se grupos e cada grupo traça o perfil do jornal que pretende criar, considerando o público se destinará. Por exemplo: jornal jovem, estudantil, então eu também, a proposta lá do Itaú pedia que você formasse esse público, e qual era esse público, a própria cidade, então a cidade era dividida entre os jornalistas que iam visitar, os alunos eram divididos entre os jornalistas que iam visitar a cidade e a cidade era o todo restante tinha prefeito, vereador, casa de show, então cada um queria ter um papel nessa cidade, e houve esse interesse, não é, pra quem eu vou escrever essa reportagem turística, quem vai lê essa reportagem turística

[NÃO LEU - de esportes, cultural, de música, literário, esotérico, de moda, etc. Em seguida, define as seções que o jornal terá e inicia o levantamento de informações a respeito dos assuntos que pretende abordar].

Análise de gêneros jornalísticos, é o tópico três, os alunos continuam trazendo jornal para a aula e, por meio da leitura rei, reiterada de um determinado gênero a ser trabalhado – por exemplo, a notícia, a entrevista ou o editorial – extraem as principais características do gênero respondendo a perguntas como: que temas geralmente estão presentes nesse gênero? Qual é a sua estrutura modo composicional? Que uso se faz da linguagem variedade lingüística predominante, marcas de pessoalidade ou impessoalidade? feito esse levantamento, os alunos passam a produzir seus próprios textos, esse mesmo trabalho foi feito, não é, é, os mesmo autores que eles seguem, que esse autor segue aqui, a proposta do Itaú também segue, que é, o, o Bakhtin, não é, “introdução à semântica” também de Bakhtin, Maria de Helena Moura Neves, “a gramática discursiva” quer dizer, esses autores trabalham, também serviram de BASE para a proposta deles, aí não sei não, porque hoje em dia a maioria de quem trabalha com discurso, com a análise, com escrita, geralmente vai pender pra essas, esses autores

Produção de textos, tópico quatro, os alunos começam a produzir seus textos, tendo em vista as características do gênero estudado, o assunto que pretendem abordar, o perfil de seu jornal e ou público para o qual escreveram. Todo o grupo escreve os textos, lê e, sob a orientação do professor, avalia as produções. Não há problema se o jornal apresentar várias notícias, editoriais, reportagens, MAS, se necessário, o grupo pode selecionar alguns para a publicação. Para o jornal inaugural, seria interessante que, entre os editoriais, houvesse um que justificasse a criação de um novo jornal, bem, essa proposta eu não segui. À medida que os outros gêneros vão sendo estudados, repetem-se os procedimentos até que o grupo tenha um banco de textos, representativos de gêneros variados, entrevistas, notícias, reportagens, resenhas críticas, editoriais, cartas, esse projeto a gente propõe agora no início do próximo ano letivo, não é, através da nossa rádio, não é, escolar propor essas produção, assim, diversificada de gêneros, porque na rádio escolar vai ter o que recados, críticas, o professor de português pode usar o espaço pra construir resenhas, então vai haver esse leque.

A montagem do jornal, prontos os textos, é hora de pensar nos meios materiais de produção do jornal e no seu formato. Como será montado o jornal? Os textos serão datilografados ou digitados no computador? Qual o seu formato: tablóide, convencional, papiro ou outro? Em que tipo de papel ele circulará: sulfite, ALMAÇO [NÃO LEU *kruff*], cartolina? Haverá fotografias, ilustrações, desenhos, quadrinhos? Como será feita a diagramação, não é, [não leu - manualmente ou a partir de um programa de computador?] É importante considerar que a diagramação deve facilitar a leitura; os textos devem contornar as imagens, as legendas devem comentar os fotos, então esse material, assim, gráfico, não foi trabalhado nesse projeto, não é.

Sexto tópico, a circulação dos jornais, pronto o jornal, é preciso que ele chegue ao público-alvo. O ideal é uma tiragem de alguns exemplares que sejam distribuídos ou vendidos entre os leitores. Caso isso não seja possível, os jornais poderão ser expostos em várias ou varais ou mesas nos corredores ou no pátio da escola, de forma que possam ser manuseados e, naturalmente, lidos, cumprindo, assim, a sua finalidade essencial, chegar ao leitor.

Então o destino da, de nosso projeto lá, que nós construímos, da, sobre a reportagem turística era, além da produção em sala de aula, esses textos seriam enviados ao Itaú Social e muitos deles foram, né, é, é, é, assim, saíram em situação nacional, tanto na revista do Itaú Social, que eles têm a revista própria, o site hoje em dia pros professores, como aqui na escola, não é, porque geralmente, pronto esse ultimo concurso que o aluno ganhou que foi desse mesmo projeto Itaú Social, já, já, já é veiculado na escola, já foi trabalhado na nossa escola, outros alunos compreenderam que podem também escrever, né, eles dizem, ah, foi fulano que escreveu da quinta série, um aluno do terceiro ano, né, ele vai despertar que também pode escrever coisas

INTERESSANTES, dizer coisas interessantes, diferentes, não é, e compreender quem é esse receptor, que lê esse texto realmente, não é só aquele professor que dá um visto e uma nota ((... nesse manual, a parte que você prioriza mais seria a parte de produção, gramática, leitura?)) assim, minha área é mais, o percurso, mais o, eu tenho muita tendência pra produção textual e análise lingüística, literatura em terceiro lugar, sempre, sempre foi assim, não é que eu não goste ((Tu achas que a contribuição do manual é mais na qual parte?))

Na produção, na produção textual sem dúvida, sem dúvida, na análise lingüística deixa muito a desejar, talvez até mesmo por isso que você se apropriou, eu me aprofundo tanto, não é, na produção textual, não só ele, mas a maioria dos livros, deve se aprofundar, tem essa profundidade maior, mas há, há diferença, tem autores também bem

## Transcrição das sessões de leitura com P2

### I sessão de Leitura

Um novo enfoque para o ensino de gramática e produção de textos

O processo de ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa, no Ensino Médio, deve pressupor uma visão sobre o que é a linguagem verbal. Ela se caracteriza como construção humana e histórica de um sistema lingüístico e comunicativo em determinados contextos. Assim, na gênese da linguagem verbal estão presentes os homens, seus sistemas simbólicos e comunicativos, em um mundo sociocultural.

Parâmetros Curriculares Nacionais

Muito de tem discutido a respeito do ensino de gramática nas aulas de Língua Portuguesa. Há quem defenda que o professor de português deve deixar de lado o ensino da gramática e trabalhar com seus alunos somente as atividades de leitura e produção de texto, eu, eu sou contra isso, não é, porque jamais, eu sei que a gramática faz parte da língua materna, a gente já nasce, não é, o aluno, a criança, já vai, já tem dentro de sei a língua materna, mas se a gente trabalhar só produção textual sem valorizar a gramática eu também acho errado, tem que a gramática entrar, claro que de uma maneira agora mais contextualizada, não, é, não a gramática pura, mas a gramática contextualizada deve ser continuada a usar.

Todos nós temos, como objetivo principal, que nossos alunos sejam, ao final do ensino médio, competentes leitores e produtores de textos e não meros conhecedores de uma nomenclatura gramatical específica, com suas regras e exceções. De que adianta o aluno dominar toda a nomenclatura gramatical, se é incapaz de produzir um texto com clareza, coerência e coesão? Exatamente, não é, claro que o aluno, a produção de texto é imprescindível, o aluno tem que saber, saber priorizar o texto, mínimo que for ((quando ele coloca aqui competentes leitores e produtores de texto e não novos conhecedores de uma nomenclatura gramatical, o que é que tu entendes por isso? Essa questão de ser um leitor competente?)) É, é, exatamente o aluno que a gente tava acostumado, é, eu mesmo sou uma professora que muito, raramente, eu dava produção textual, eu era do tempo de gramática, e gramática e gramática o ano todo a nomenclatura? Parava um pouquinho para fazer o que, redação, narração e dissertação, não é (...) hoje a gente faz uma narração e era a gramática, e fim de papo, agora a partir, há dois anos atrás, é que eu mudei meu estilo de prática de sala de aula, eu tô valorizando mais a produção de texto, porque a medida que ele vai produzindo o texto, ele vai aprendendo a gramática também, não é, então não vai ser uma gramática isolada, como eu dava, vamos ver hoje adjetivo, (...) substantivo, dava o processozinho, diga o que é substantivo, é isso, isso e isso, agora vamos dar os exemplos e hoje não, hoje eu quero, eu vou, o aluno vai ser produtor/construtor do próprio texto dele, tô fazendo com que ele saiba, ele mesmo diga o que é substantivo, ele é quem vai entender o que é uma conjunção, ele vai fazer, construir frases que tenham essa gramática dentro, implícita, não é, depois é que eu entendo isso aí, o aluno tem que ser capaz de produzir um texto com clareza, coerência e coesão

Se entendemos a gramática como um sistema de relações internalizadas na mente dos falantes de uma língua, podemos afirmar que o aluno, ao chegar à escola, já conhece gramática, pois se comunica perfeitamente em sua língua materna, é o que falei anteriormente, então

Qual o papel da escola, então, no ensino da gramática? Evidentemente, aprimorar a capacidade de articulação do pensamento do aluno, discutir e evidenciar as relações gramaticais, oferecendo novas possibilidades de expressão. Não basta, para isso, apresentar conceitos prontos e uma série de exercícios de fixação, pois o trabalho tornar-se-á enfadonho e a atividade, desinteressante, matando em princípio a tarefa a que se propõe, exatamente, acabou-se essa história de dar aulas com a gramática purinha, não é, a gente tem que aproveitar, a partir do texto, o texto tem que ser o ponto de chegada e o ponto de partida, tudo tem que ta relacionado, a um texto, e o aluno na medida do possível, fazer o aluno construir seu próprio texto então do que ele fala é que a gente vai mostrar ali, a gramática dentro, certo, é isso aí que você quer? ((Não, você pode ficar a vontade))qual o papel da escola no ensino da gramática? Sim,

Dois caminhos, pelo menos, apresentam-se diante dessa perspectiva: não ensinar gramática, enfatizando exclusivamente a leitura e a produção; ou ensinar gramática de um, modo reflexivo, expondo o aluno a variados tipos de textos (aos quais, aliás, ele este exposto cotidianamente) e levando-a a refletir sobre fatos da língua. Acreditamos que o segundo caminho é o indicado, é exatamente o que eu estou tentando fazer, levando para sala de aula uma variedade de textos, né,

A linguagem verbal é um dos meios que o homem possui para representar, organizar e transmitir de forma específica o pensamento, afirmam os PCN do ensino médio. Nesse sentido, o aluno deve ser levado a compreender e usar a língua portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização de mundo e da própria identidade.

que os textos devem ser a matéria-prima do professor no trabalho com a língua. Eles devem ser o ponto de partida e o ponto de chegada. Ponto de partida porque é neles que os alunos devem descobrir os modos de construir; e ponto de chegada porque espera que, a partir da reflexão sobre textos alheios, os alunos se tornem capazes de construir textos próprios.

Na produção e na leitura de textos verbais, combinamos palavras e frases segundo determinadas regras. Ora, esse conjunto de regras nada mais é do que a gramática natural da língua, que todo falante conhece e utiliza em seus atos de comunicação verbal. Portanto, não há texto sem gramática - a gramática sustenta o texto. Afinal, um texto não é um amontoado de palavras, mas uma estrutura em que essas palavras se organizam segundo as regras da língua.

Assim, entendemos que o ensino de gramática não pode ser abandonado e, mais, que deve ser visto como um suporte da comunicação escrita. Sugerimos que o professor enfatize aspectos gramaticais fundamentais para a produção de texto - acentuação gráfica, concordância, regência, coordenação e subordinação, elementos coesivos - mostrando como eles podem ser importantes para a eficácia da comunicação. O tratamento dado ao estudo gramatical, portanto, deve ser essencialmente funcional.

O conhecimento gramatical é tanto mais eficiente quanto mais exposto aos fatos gramaticais estiver o aluno. Assim, sugerimos que sejam apresentados aos alunos os mais variados tipos de textos contemporâneos (notícias de jornais, poemas, anúncios publicitários, crônicas, textos instrucionais, etc.) com diferentes abordagens que seja garantido o espaço para os alunos elaborarem, criarem, discutirem, trocarem seus próprios textos.

Ora, se pensasse que a sociedade em que vivemos é letrada, não podemos sonhar ao aluno a oportunidade de conhecer as diversas formas de comunicação escrita, discutir sua eficácia e expressar-se competentemente nas diversas situações que a vida apresenta. Para isso, ele estará em contato com essas diversas formas de comunicação verbal, sustentadas por uma gramática que se apresenta como mecanismo com imensas possibilidades de articulação e de expressão. Não uma gramática tirana, que engessa estruturas, mas sim um instrumento que pode ser usado de acordo com necessidades variadas e para servir a expressões individuais muito particulares.

Os textos e o nosso cotidiano

A produção de textos deve ser significativa - como tudo na relação ensino/aprendizagem. O aluno tem de saber o que está escrevendo, por que está escrevendo, em que situação está escrevendo e para quem está escrevendo. É fundamental discutir a adequação da linguagem em função do interlocutor, do gênero e do suporte

Ah sim, aí no caso, o tema, então eu teria que dizer em que gênero vou querer, né, vou querer que vocês façam essa redação uma dissertação, ou então no gênero, no gênero publicitário, não é, o aluno ele tem que decidir, não??? ((não, você pode, é, por exemplo, escrever, pedir que ele escreva uma carta ...)) Ah, exatamente, é o que eu tô fazendo agora, eu tô dando, eu tô falando sobre desemprego ((eu tô perguntando agora no caso de um enunciado, como você elaboraria um enunciado que contemplasse)) Sim, vamos ver se é o que eu tô fazendo, eu tô fazendo agora uma seqüência didática de cartas do leitor, então eu já dei as, as partes do que é uma carta de leitor, aí já trouxe vários textos sobre o primeiro emprego, um sobre primeiro emprego, um sobre mercado de trabalho e o outro sobre um negócio que saiu no jornal a respeito de emprego e trabalho

também, tudo relacionado, então agora eu escolhi um gênero, carta de leitor, vamos fazer uma carta de leitor falando sobre o que vocês, vocês, ou alguém querendo parabenizar isso aí, ou alguém querendo, como é, dando uma sugestão, ou querendo, então, como é, cada um com a sua função, sua função, sócio-comunicativa, agora o gênero é carta do leitor, ((então você pega o gênero, o interlocutor que seria...)) o interlocutor que seria ou o jornal ou a revista, cada um vai escolher se quer ou o jornal ou a revista ((o suporte, seria o suporte não é?)) é exatamente, o gênero e o suporte, não é ((o interlocutor você determinou se é para escrever para uma pessoa jovem, idosa ou não?)) Não, não ((só determinou mais o gênero e o suporte)) é o gênero e o suporte, é exatamente.

Durante muito tempo a escola trabalhou a produção de textos (então chamada redação) como uma atividade intramuros, ou seja, tratava-se de uma atividade essencialmente escolar. Essa atitude teve como consequência, para o aluno, a idéia de que só no âmbito escolar se produzem textos (e assim mesmo quando se é solicitado a produzi-los). Nessa perspectiva, ele passou a encarar a produção de textos como uma obrigação imposta pela escola (trata-se de um dever, não uma atividade). Por não estar associada às reais *expectativas* de vida, tornou-se uma tarefa desinteressante, vazia de significação e, em muitos casos, árdua. Consequência: não havia aprendizagem, pois não havia motivação.

Exatamente, eu tô notando que a partir, de, de, de uns meses para cá meu aluno tá escrevendo parágrafos, eu dei aula aqui um dia desses com a, com a, transparência, dei vários textos, várias, várias situações, aí pedi para eles escreverem um monólogo, cada um fez o seu monólogo, depois pedi para eles fazerem um diálogo, quer dizer são, eles estão escrevendo, mas, como é que se diz, não é com aquela, como é que se diz, com aquele medo como dizia antigamente, para fazer uma redação, então por que, por que tá sendo diferente, nesse trabalho ainda não tem, não tinha, não tem esse suporte, é só para eles perderem o medo de escrever, só para semana é que eu vou entrar ((então você mostra alguma função)) é exatamente, ((que tipo de função você mostra, por que pelo que diz aqui, ele só vai se sentir motivado se ele tiver uma função)) se souber para que ele está escrevendo aquilo, exatamente, é, exatamente, então por que é que a gente vai escrever isso aí, por que, com qual funcionalidade, não havia motivação antigamente, hoje em dia andar como manda o figurino, a redação vai se tornar uma coisa corriqueira, o aluno tá perdendo o medo, pelo menos o meu aluno ele tá perdendo o medo de escrever, porque qualquer coisinha eu mando fazer um parágrafo, então por exemplo, várias palavras, exuberância, palavras com S e Z, um X com som de Z, por exemplo, êxito, exuberância, exuberante, então eu dou umas palavrinhas, passo num papelzinho tudinho, organizadozinho, boto numa caixinha, não deixo de colocar cada uma, de uma palavrainha daquela, aí peço para ele dizer, fazer formar um parágrafo em que aquela palavra apareça, do jeito que ela tiver, então já levo o aluno a pensar, né, não é só pegar, exuberância quer dizer, isso e isso, se eu tivesse dado assim aí eu (...), o aluno jamais ia se lembrar no outro dia o que é exuberância, mas na medida que ELE foi quem construiu o texto dele, nunca mais ele vai esquecer o que é exuberância, que ele foi quem fez, ele que escreveu o paragrafozinho, então já aquele parágrafo já tem coerência ali, tem coesão, não é ((essa proposta de dar um palavra para o aluno produzir, foi a partir do manual ou foi uma proposta)) não, foi não, foi a partir de um curso que eu tive de formação, antes jamais eu faria isso, mas aqui eu já recortei hoje de manhã as conjunções, já vou dar as conjunções subordinadas nesse esquema, já recortei as conjunçõezinhas coleí num papelzinho, cada um vai receber uma ou duas, uma vez que, embora, mesmo que, ((mas aí depois?)) para eles construírem uma frase ((certo, mas aí depois você pretende expandir para seguir a proposta do manual, no caso a do manual já propõe algo maior, não é)) que é a produção textual ((que é um gênero, determinar um gênero não é)) aí pronto, exatamente, quando eu for fazer alguma coisa, eles já tão sem medo de escrever, elas já tão acostumados fazer pequenos parágrafos, não é, eles já tão, por exemplo figura de linguagem, eu não vou dar agora metáfora, e não sei o que, não sei o que todo copiadinho, não é, eu vou dar a sugestão, vou dá a palavra e pedir para eles construírem uma frase que tenha metáfora, não decorar o que seja metáfora, sempre dentro do texto, eles têm que aprender a construir seu próprio texto, o que mais, não havia motivação

O resultado disso já conhecemos: os textos produzidos eram, no mais das vezes, artificiais, plenos de idéias preconcebidas, uma vez que não havia o comprometimento do aluno com o texto. A consequência dessa dissociação que se opera entre o produtor (o aluno) e o objeto de sua produção (o texto) é que o aluno não sente o texto como efetivo produto de seu trabalho, como reflexo de sua experiência de vida, como revelador de seus próprios pensamentos. O texto passa

a ser, portanto, um amontoado de idéias alheias, muitas vezes apresentadas sem coesão, coerência e unidade.

Exatamente, a dissertação feita dando o tema, fale sobre o aborto, ai o menino lá vai, o que é que eu vou falar sobre o aborto, sem ter conhecimento do tema, ele sabe que a vizinha teve um filho e teve um aborto, mas isso não é conhecimento para você fazer uma dissertação não é, na medida, na medida que você pede para o aluno construir seu próprio texto aí vai se tornar uma coisa mais interessante, não vai ser um texto de uma pessoa alheia, vai o próprio texto, dele mesmo [pausa] não é isso, é cadê

O texto passa a ser, portanto, um amontoado de idéias alheias, muitas vezes apresentadas sem coesão, coerência e unidade. (fragmento repetido)

Sugerimos que o professor crie situações que levem o aluno a encarar a produção de textos como algo que extrapola o ambiente escolar (principalmente o das aulas de língua portuguesa), apresentando-a como uma atividade que se faz, ou se pode fazer com competência o tempo todo, em situações do dia-a-dia.

Exatamente, a gente deve levar o maior número possível de texto possível porque na, na, medida eles vão precisar fazer uma lista de feira, eles vão precisar fazer uma receita de bolo, eles vão precisar fazer, não é, então quanto mais texto eles verem e fizerem na sala de aula, produzirem, então na vida deles eles vão ser fácil ((então pelo que você viu até agora, esse manual ela ta priorizando a produção de texto enquanto uma redação, só aquele ato de redigir aquele texto que ta ali na escola e acabou)) NAAOOO ((ou mais na perspectiva dos gêneros o texto sair e circular ou o texto sair, produzir as diversas esferas?)) Nas diversas esferas e principalmente fazer esse texto circular, mesmo que ele não saia da sala de aula, mas pelo menos dentro da escola, então geralmente quando eu faço redação, dissertação eu, eu mando pregar aqui fora, faço um cartaz e mando botar as propostas dos alunos, porque pelo menos alguém de fora, alguém do colégio passa aí no corredor e ver, quer dizer, eles sabem que tão fazendo mas só para me entregar e depois jogar fora, alguém vai ler quando passar por aí, e isso, e isso, já é motivação, já faz com que eles procurem fazer direitinho, que mais?

É fundamental mostrar aos alunos que o texto não é somente aquele tipo de composição escrita que ele produz na escola (a descrição, a narração e a dissertação), mas uma atividade que ele exercita diariamente: quando tem de convencer o pai a aumentar sua mesada, quando deixa um bilhete para alguém solicitando algo, quando manda uma carta (ou um postal ou um e-mail) para o namorado, quando tem de expressar oralmente para algum interlocutor para saber de determinado assunto, quando tem de responder a uma questão na prova de história...

Então é isso que eu mostro para eles, ah professora a gente vai escrever de novo, ah, e agora tudo tem eu escrever? Tudo tem que escrever, sempre que tô terminando minha aula alguma coisinha eu dou para eles fazerem um parágrafo, não é, nem que seja essas palavrinhas. PRONTO, uma coisa que eu fiz e adorei, foi as expressões idiomáticas, eu tirei do computador, entrei lá no google, aí tinha, a as figuras né, uma pessoa soltando a franga, outra com a corda no pescoço, outra entrando pelo cano, outra com um sapo dentro da boca, então eu fui mostrando, cada um recebeu uma cartolinha daquela, aí perguntei para eles, o que é isso gente, ave maria não sei o que é isso não, uma pessoa engolindo um sapo, aí tem outro que diz, engolir sapo, é engolindo sapo, exatamente, isso aí é uma expressão idiomática, aí falo o que é expressão idiomática que não deixa de ser cultura, que todo país tem as suas expressões idiomáticas, que cada língua tem a sua.

Aí cada um ficou aquela algazarra, qual é a tua, aí o outro entrando pelo cano, aí o outro, e devagarzinho eles foram descobrindo, quer dizer, eles já descobriram, não fui eu que disse, né, eles tão vendo a figura, mas aí ficou só nisso? Não, ai que coisa engraçada, muito bem, já riram muito, pois agora vamos produzir um texto, produzir um texto com isso? Eu disse, exatamente, você vai produzir um parágrafo que essa expressão esteja dentro do seu parágrafo, aí ela vai fazer né, passei na rua e não sei o que, de repente encontrei uma pessoa, ou então paguei mico, aí no fim tem que ter engolindo sapo, engoli maior sapo, ai a pessoa não sei o que, não sei o que, aí fulano entrou pelo cano, então já é uma maneira dele produzir um texto, não é, não é uma coisa, um texto alheio, é o texto dele, ele produziu, é o que ta dizendo aqui ((e até porque, mesmo que você diga que pode ser um texto curto é obrigado ter só um parágrafo, pode ter mais parágrafos, desde que tenha)) é, termina numa historinha ((desde que tenha um início)) é, eu mandei que eles faça, construa uma historinha aí, façam, construam uma historinha aí, aí faz de

conta que você ia na rua, por aí vamos dizer, aí cada uma faz a sua ((e se quisesse seguir como ta aqui, a questão de bilhete e de carta, poderia então pegar uma expressão)) é exatamente ((e pedir escrever para uma pessoa)), é exatamente, a vai da criatividade, do tempo que a pessoa tem, também as vezes à noite não dá para fazer muita coisa, e depende da classe, depende do nível dos alunos, tem um primeiro ano que eu nem posso fazer muita coisa, se eles fizerem esse paragrafozinho já é uma maravilha, aqueles alunos eu conseguir fazer com que eles escrevam um parágrafo todo concatenadozinho ganhei a noite ((isso é o primeiro ano, do ensino médio regular?)) Do primeiro médio, mas eles são muito fraquinhos, ai tem que vir devagarzinho, aí eu to, como é, dando graças a Deus, porque tem aluno que não sabe escrever nada, ainda to com aquele Olavo na cabeça, assim, aquele da minha pesquisa, se eu conseguir que Olavo escreva direitinho, aí então ganhei o resto, ele ERA DEFICIENTE na escrita, mas agora ela ta ótimo, ta, como é que se diz, desandando ((ele é de que série mesmo)) ele é do primeiro, como (...) desandou a falar, pois ele desandou a escrever, ele agora ta se soltando, você sabe, você sabe, não sei não professora, você sabe. No dia do diálogo, era sobre um casal, homem e mulher, aí o diálogo tinha que ser entre homem e mulher, aí, ah, professora, as meninas sobraram, como é, sobrou homem aí teve que fazer homem com homem, aí ficava, e quem vai ser a mulher, e aquele qui qui, aí ficava, mas no fim mudou, fizeram como se fosse uma mulher tranqüila, então quer dizer se vocês for trabalhar no teatro não vão fazer papel de mulher, então são uns atores péssimos, aí aceitaram, um era o homem o outro a mulher e fizeram bem direitinho o diálogo, eu disse, um dialogo no mínimo com oito falas (...) e tem que acompanhar como se fosse uma historinha, quer dizer, maravilha, não é não, você construir um diálogo PRÓPRIO, depois eu vou estudar o que com isso, o discurso direto e indireto, sem ser a gramática pura, hoje vamos estudar o discurso direto, perere, perere, não, eles já construíram um diálogo, agora que eu vou dizer hoje à noite o que é discurso direto e indireto, sabe o que é, aquilo que vocês fizeram sexta-feira, é o discurso direto, então aquele discurso que eles fizeram, eu já vou mandar eles transformarem no indireto, não é, aí já é outro tipo de aula, que mais

Ao tomar consciência *de que, pe, de que pro*, produz textos de diversas modalidades no dia-a-dia em diversos contextos, para diversos interlocutores, sobre diversos assuntos, o aluno percebe que possui um saber e que, portanto, é capaz de exercitá-lo também no ambiente escolar. E isso aí a gente nota logo a auto-estima, quando eles se sentem que souberam, que foram eles que fizeram, entendeu, a gente nota, na mesma hora eles se sentem que, que estão sabendo fazer as coisas quanto mais a gente dá incentivo, mesmo que ele tenha errado mais o “que”, se você botar o “porquê” aqui, “uma vez que” será que não ficava melhor? Eles já tão atentando, ah, professora, é mesmo, quer dizer

#### Contexto e níveis de linguagem

No estudo da linguagem verbal, a abordagem da norma padrão deve considerar a sua representatividade como variante lingüística de determinado grupo social, e o valor atribuído a ela, no contexto das legitimações sociais.

Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio.

De que modo as teorias da linguagem interferem nos processos de leitura e produção de textos, no trabalho, no trabalho com a língua? Em que medida elas podem, na escola, contribuir para criar leitores e produtores competentes? Os estudos mais recentes da língua (de trinta anos para cá, aproximadamente), que resultaram na teoria do discurso, procuram elucidar o funcionamento dos processos comunicativos e os procedimentos de constituição de sentidos, numa contribuição decisiva para novos rumos na área de ensino de língua.

Sem dúvida, a língua é o sistema de signos mais amplo e complexo que serve à comunicação. Ela é capaz de abrigar linguajares variados e, ainda assim, cumprir sua função primordial. E por ser fundamentalmente instrumento de comunicação, caracteriza-se como fato social. Ela serve a processos de dominação, é matéria concreta para atos de cooperação, oposição, tensão, interação. Cada ato de fala é carregado de intencionalidade. Assim, é impossível separar o sistema de signos da possibilidade de construir significados com eles.

A grande questão que se propôs, então, centrou-se nesse ponto: como se produz o sentido? O que produz sentido no ato da fala? As novas teorias do discurso introduziram, com Bakhtin, uma variante desconsiderada até então: o elemento não verbal. A matéria lingüística é apenas uma parte do enunciado; existe também uma outra parte, não-verbal, que corresponde ao contexto da enunciação, (Brandão, Helena H. Nagamine, *Introdução à análise do discurso*. Campinas: Editora da Unicamp, 1997, p. 9). Ou seja, o estudo da língua ultrapassou os limites da frase, para abarcar tudo o que, embora não seja verbal, interessa ao significado dos atos de fala.

O sentido do que se diz produz-se numa determinada situação histórica. Ou seja, a situação, ou contexto, passa a ser componente na análise e compreensão dos atos de comunicação verbal, pois os enunciados podem ter significados diferentes em situações diferentes.

Outro conceito fundamental à compreensão dos sentidos é o da interlocução. Todo ato de fala pressupõe interlocutor. E o sentido só se estabelece na presença desse interlocutor, que não é passivo. O falante adapta-se constantemente ao contexto imediato do ato de fala e, principalmente, a seus interlocutores. Em situações em que o falante tem consciência de quem é o possível interlocutor, é ele, o interlocutor, que determina o tipo de texto e de linguagem que o sujeito utilizará ao elaborar a sua mensagem.

Quando se trata de interlocução, um duplo caminho deve ser considerado: o do falante que se adapta ao interlocutor e produz seu discurso tendo em vista esse fato; e o destinatário, que também constrói o significado a partir de sua compreensão e repertório.

Os conceitos de contexto e interlocução mudam completamente, na escola, o enfoque dado à leitura e às produções de texto. Isso significa incluir no ensino, a preocupação em adequar o discurso à situação e ao interlocutor. Se se tratar de uma situação de fala, haverá uma preocupação menor com a elaboração do texto e com os aspectos ligados à correção.

O mesmo ocorre em relação ao interlocutor e ao papel que ele desempenha. Quando falamos ou escrevemos, temos um interlocutor, para quem dizemos ou escrevemos alguma coisa. Esse interlocutor participa de nosso ato de comunicação, pois também é responsável pelo sentido do que dizemos. Por um lado, ele atribui significados ao que ouve ou lê. Por outro lado, determina a forma como vamos dizer algo. Ou seja: utilizaremos um ou outro tipo de linguagem (ou de texto) dependendo do interlocutor a quem nos dirigimos. E isso também produz significado.

Quanto à leitura, passa a ser vista como procedimento complexo que implica o ato de compreender, interferir, extrapolar, entrar em contato com vários tipos de texto, reconhecer-se no texto, reconhecer-se parte de um contexto, opinar, discutir, posicionar-se. Assim, prepara o ato de escrita de alguém que vai se formando como sujeito, pois é através da linguagem e da interação verbal que se instaura o sujeito. A língua é o campo em que o eu e o outro se defrontam mediados pelo texto.

Para instaurar esse novo enfoque no ensino/aprendizagem de gramática, leitura e produção de textos - e dessa forma, atingir os objetivos - os PCN de ensino médio propõem o trabalho com as seguintes competências e habilidades:

analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção/recepção (intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e propagação das idéias e escolhas, tecnologias disponíveis, etc); utilizar-se das linguagens como meio de expressão, informação e comunicação, em situações intersubjuntivas que exijam graus de distanciamento e reflexão sobre os contextos e estatutos dos interlocutores; e colocar-se como protagonista no processo de produção/recepção; respeitar e preservar as manifestações da linguagem utilizadas por diferentes grupos sociais, em suas esferas de socialização.

A avaliação dos textos produzidos

O sentido fundamental da ação avaliativa é o movimento, a transformação. Os pesquisadores muitas vezes se satisfazem com a descoberta do mundo, mas a tarefa do avaliador é a de torná-lo

melhor. O que implica num processo de interação educador e educando, num engajamento pessoal a que nenhum educador pode se furtar Hoffmann, Jussara. *Avaliação*: mito & desafio.

Uma das questões cruciais em educação é a avaliação. Antigamente acreditava-se que ela circunscrevia ao final do processo ensino-aprendizagem, quando se aplicavam exames de verificação de conhecimentos e os alunos eram separados em dois grupos, os do que haviam demonstrado aquisição dos conhecimentos transmitidos e o dos que haviam apresentado tal aquisição. A função do(a) professor(a), nesse momento era classificar.

Hoje entende-se avaliação como processo: ela ocorre a cada atividade programada, a cada objetivo proposto. O educador não considera apenas os resultados obtidos por seus alunos, mas também os passos dados para alcançá-los; apóia-se nos acertos, mas principalmente nos erros como pistas para realizar correções de percurso. Nesse sentido, ela é diagnóstica, pois trabalha com os erros, busca suas causas a fim de corrigi-los. O papel do(a) professor(a) torna-se mais complexo e abrangente: ele observa os percursos dos alunos, registra suas dificuldades e seus sucessos, propõe novos caminhos que levem ao aprendizado.

Algumas implicações imediatas devem ser consideradas quando se concebe a avaliação do ponto de vista diagnóstico:

- 1 A visão do aluno muda, pois ele passa de elemento passivo no processo ensino-aprendizagem a sujeito ativo, que tem seus conhecimentos prévios - e portanto, cria e elabora a partir deles - bem como um tempo particular para aprender (provavelmente diferentes do tempo dos outros indivíduos do seu grupo).
2. Mudando a avaliação, muda o foco da relação ensino-aprendizagem; o objetivo final não é mais classificar, barrar, estancar, mas dinamizar, impulsionar, favorecer o crescimento. Desloca-se a ênfase no conceito (nota) para a ênfase no ato de aprender.
3. O(a) professor(a) estaca-se como o mediador no processo, aquele que favorece a aprendizagem. Cresce a exigência em relação a sua atuação, pois uma prática avaliativa coerente com essa perspectiva exige do professor o aprofundamento em teorias do conhecimento. Exige uma visão, ao mesmo tempo, ampla e detalhada de sua disciplina. Hoffman, op.cit.,p.20

Como avaliar?

É muito comum a prática de atribuição de conceitos aos textos produzidos pelos alunos pelo método impressionista e comparativo. E é também bastante difícil fugir dela. Provavelmente essa seja uma das grandes inquietações do(a) professor(a) de língua portuguesa.

A maneira mais simples de evitar esse risco é a avaliação por critérios, que devem estar associados ao tipo de texto trabalhado pelo professor. Esses critérios emergem do próprio trabalho com o texto, anterior à produção (os textos, suas especificidades), e devem tornar-se claros para o aluno no decorrer de todas as atividades propostas.

Está claro que esses critérios são transmitidos aos alunos nesse tempo. Está claro, também, que a produção final do aluno é o resultado e que o processo não pode ser esquecido.

O que avaliar?

Todo texto pode ser avaliado de acordo com três grandes itens:

1. pertinência ao tema proposto; pertinência ao gênero - tipo de composição - proposto;
2. clareza, concisão, coerência e coesão;
3. pontuação, ortografia, acentuação gráfica, concordância e regência.

O que priorizar na avaliação?

O primeiro item é essencial. Algumas situações podem ser verificadas em relação a ele e à pontuação que podemos atribuir ao texto, segundo o cumprimento ou não daqueles quesitos:

O aluno cumpre o que é pedido em relação ao tema e ao gênero - pontuação integral.

O aluno não foge ao tema, porém cumpre parcialmente a parte relativa ao gênero - pontuação parcial.

O aluno foge ao tema ou não obedece às especificidades do gênero - trabalho inválido.

O segundo item também é importante, pois sustenta o desenvolvimento do tema - coerência na escolha vocabular, na exposição de idéias, na argumentação, clareza, concisão - e do gênero - coerência na construção de personagens, na articulação do conflito e do desfecho, por exemplo, quando se tratar de um texto narrativo; coesão entre os elementos da frase, de período para período, de parágrafo para parágrafo, na construção do texto narrativo, descritivo, argumentativo ou poético.

A insuficiência em qualquer um desses elementos não invalida o trabalho. É importante, porém, o registro dos problemas apresentados, a fim de que sejam corrigidos em trabalhos de reescrita.

O último item já foi extremamente valorizado no passado, pois seus elementos caracterizam os problemas visíveis dos textos dos alunos, aqueles que saltam aos olhos e escandalizam. A experiência mostra, porém, que são os problemas mais fáceis de serem solucionados. Basta o registro dos erros mais comuns e um programa de trabalho que inclua a reescrita e a reflexão sobre os fatos da língua e seus mecanismos lógicos.

Socialização da produção e crescimento: uma sugestão de trabalho

Uma prática que tem demonstrado resultados bastante positivos é a troca de experiências textuais no grupo, através de leituras, exposições, mostras, reuniões em pequenos livros. Os alunos que apresentam maiores dificuldades mostram um visível crescimento após algumas sessões de leitura em que o grupo é requisitado a avaliar as próprias produções através dos critérios dados de antemão. O grupo afina o ouvido, distinguindo repetições, incoerências, problemas de concordância e outros, além de perceber as diferenças rítmicas da prosa e do verso; desenvolve o sentido de cooperação (os alunos são requisitados a encontrar soluções para os problemas encontrados) e o senso crítico. E acima de tudo, pode desenvolver o gosto por ouvir e contar histórias, abrindo uma outra possibilidade de trabalho em sala de aula.

Avaliar trabalho por trabalho ou o conjunto?

Avaliar cada texto produzido pelo aluno é fundamental para diagnosticar eventuais problemas e propor soluções. Como em todo processo, as etapas devem atingir os objetivos propostos para que se avance. No entanto, só poderemos afirmar com certeza que o aluno cresceu ao longo do período letivo se avaliarmos o conjunto de suas produções, ou seja, como eram os primeiros textos produzidos e como são os últimos.

A produção de textos nos vestibulares

Em vestibulares e concursos, ou mesmo na solicitação de emprego, os últimos terão seus textos avaliados segundo alguns critérios, normalmente explicitados nos respectivos manuais ou editais. Embora esses critérios possam sofrer pequenas variações, eles costumam apresentar uma mesma base. Itens como coesão, clareza, coerência e correção gramatical sempre serão avaliados, seja qual for a instituição de ensino para a qual o aluno presta vestibular ou a vaga de emprego a que ele concorra. O que pode acontecer é a importância dada a um desses critérios de avaliação ser maior em uma instituição do que em outra.

Em todo caso, é necessário atentar para o seguinte: o texto será sempre analisado com um todo, ou seja, o que se avalia é o produto final - por isso, de nada adianta produzir um texto com clareza, correção gramatical, coerência e coesão se o tema nele abordado não for o proposto pela banca examinadora, ou se a forma de composição utilizada (gênero) não for a sugerida pelo examinador.

No capítulo 24 da primeira parte, reproduzimos trechos do manual do candidato da unicamp para o vestibular de 2001, em que temos comentários sobre a prova de redação e sua respectiva correção (optamos por reproduzir trechos do manual da unicamp por ser essa instituição pioneira na mudança de filosofia sobre o vestibular em geral e, em particular, sobre a produção de textos; por isso, o vestibular da unicamp tem servido de modelo a inúmeras outras instituições,

notadamente as universidades federais). Ainda no mesmo capítulo, apresentamos as competências avaliadas no Enem.

## II sessão de Leitura

### O texto descritivo

Sugerimos, como introdução ao conceito de descrição, comentar que percebemos o mundo pelos sentidos. Através deles, construímos as imagens que temos de pessoas, coisas, lugares. Quando queremos transmitir a alguém uma imagem, recorremos de novo a nossos sentidos para reconstruí-la e depois exterioriza-la por meio da linguagem. Quando utilizamos a linguagem para expressar a imagem que temos de coisas, cenas ou pessoas, estamos construindo um texto descritivo.

Outro aspecto a ser destacado é que não há sucessão de acontecimentos no tempo, de sorte que não haverá transformações de estado da pessoa, coisa ou ambiente que está sendo descrito, mas sim a apresentação pura e simples do estado do ser descrito em um determinado momento.

A descrição se caracteriza por ser o retrato de pessoas, objetos ou cenas. Para produzir o retrato de um ser, de um objeto ou de uma cena, podemos utilizar a linguagem não-verbal, como no caso das fotos, pinturas e gravuras, ou a linguagem verbal (oral ou escrita). A utilização de uma dessas linguagens não exclui necessariamente a outra: ao apresentar e comentar fotos ou ilustrações com legendas, por exemplo, a linguagem verbal é utilizada como complemento da linguagem não-verbal.

Julgamos importante, também, comentar a importância do ponto de vista. O ponto de vista é a posição que escolhemos para melhor observar o ser ou objeto que vamos descrever. No entanto, nas descrições, além da posição física, é fundamental a atitude, ou seja, a predisposição psicológica que temos com relação aquilo que vamos descrever. O ponto de vista (físico e psicológico) que adotamos acabará determinando os recursos expressivos (vocabulário, figuras, tipo de frase) que utilizaremos na descrição.

O ponto de vista físico vai determinar a seqüência dos detalhes, que devem ser apresentados progressivamente. Na descrição de uma pessoa, por exemplo, podemos iniciar com uma visão geral e depois passar aos detalhes: como são seus olhos, seu nariz, sua boca, seu sorriso, o que esse sorriso revela (inquietação, ironia, desprezo, desespero...) o tom de sua voz, etc.

Na descrição de objetos, é importante que, além da imagem visual, sejam transmitidas ao leitor outras referências sensoriais, como as táteis (o objeto é liso ou áspero?), as auditivas (o som que ele provoca é agudo ou grave?), as olfativas (o objeto exala algum cheiro?), etc.

A descrição de paisagens (uma planície ou uma praia, por exemplo) ou de ambientes (uma sala, um escritório, uma fábrica) - as cenas - também não deve se limitar a uma visão geral. É preciso ressaltar seus detalhes, e isso não é percebido apenas pela visão. Certamente, numa paisagem ou ambiente haverá ruídos, sensações térmicas e cheiros, que deverão ser transmitidos ao leitor, evitando que a descrição se transforme numa fria e pouca expressiva fotografia. Também poderão integrar a cena pessoas, vultos, animais ou coisas, que lhe dão vida. É, portanto, fundamental que o aluno aprenda a destacar esses elementos.

O(a) professor(a) deve mostrar que os bons escritores, ao descrever um personagem, valorizam detalhes, às vezes pequenos e aparentemente insignificantes, que o individualizam: é o tipo de bigode ou sobrelha, o tipo de olho ou o modo de olhar, o vocabulário e o modo de falar, algum tique nervoso, etc. Também não apreendem a realidade apenas por meio da visão; apesar de se falar em retrato verbal, uma boa descrição não pode prescindir das outras sensações. A percepção da realidade se dá por meio da visão, da audição, do olfato, do tato, da gustação. Por isso mesmo, é comum encontrarmos sinestésias em textos descritivos. Aluisio Azevedo, ao descrever Rita Baiana (texto reproduzido na p. 416), apelou para a percepção sensitiva dos leitores: o cabelo é crespo e reluzente, os dentes são brancos e brilhantes, sentimos o odor

sensual de plantas aromáticas, assistimos ao rebolado da baiana. O escritor envolve o leitor apelando para as sensações visuais, táteis, olfativas.

#### A gramática da descrição

Reafirmando a idéia de que a gramática sustenta o texto, consideramos importante levar o aluno a perceber que a descrição apresenta uma gramática muito particular: predominam as frases nominais, as orações centradas em predicados nominais (afinal, estamos descrevendo o mundo das coisas; falamos como as coisas são); os adjetivos ganham expressividades tanto na função de adjunto adnominal quanto na de predicativo; os períodos são curtos prevalece a coordenação; quando há subordinação, predominam as orações adjetivas (adjuntos adnominais de um substantivo). Um recurso comum às descrições é a comparação (para que o interlocutor tenha mais elementos para montar a imagem do ser descritivo); daí o emprego constante do conectivo “como”.

Por não trabalhar com a sucessão temporal (como faz a narração), a descrição verbos ou no presente (como as coisas são no momento da fala) ou no pretérito, com predomínio do imperfeito (como as coisas eram quando o observador as percebeu); quando há um marco temporal no passado, é possível o emprego do mais-que-perfeito.

#### Descrição técnica e descrição de processo

A descrição de processo situa-se no âmbito dos textos técnicos. Destina-se à exposição dos mecanismos e da composição de aparelhos, programas de computador, jogos, etc. e dos procedimentos necessários para seu funcionamento. No ambiente escolar, a elaboração de relatórios de experiências também resulta em descrição de processo.

Nesses casos, a linguagem deve ser objetiva e concreta. O texto deve indicar as diversas fases do processo de forma organizada e detalhar as ações q que o usuário procederá. Quando esse tipo de texto se refere a modelos de aparelhos e a partes que os compõem, muitas vezes usa-se a figura do objeto como um recurso auxiliar e esclarecedor, resultando num cruzamento verbo-visual.

Quando é necessária a descrição técnica do aparelho, é importante proceder a um plano de descrição: em primeiro lugar uma visão de conjunto do objeto (função, modo de operação, aparência, partes componentes) e a seguir o detalhamento das partes.

#### Sugestões de trabalho

Levar textos instrucionais (manuais, bulas, etc.) e analisar as características da descrição técnica. Analisar o relatório de uma experiência realizada em aulas de ciências; analisar um texto descritivo que caracterize um tipo de vegetação ou de relevo de uma paisagem regional utilizado em aulas de geografia.

#### O texto narrativo

Sugerimos que o(a) professor(a) discuta a narração como um tipo de texto marcado pela temporalidade. Ou seja, como seu material é o fato e a ação que envolve personagens, a progressão temporal é essencial para o seu desenrolar: as ações direcionam-se para um conflito que requer uma solução, o que nos permite concluir que chegaremos a uma situação nova. Portanto, a sucessão de acontecimentos leva a uma transformação, a uma mudança, e a trama que se constrói com os elementos do conflito desenvolve-se necessariamente numa linha de tempo e num determinando espaço (esse desenvolvimento da narração aparece esquematizado na p. 125).

#### Sugestões de trabalho

Discutir o esquema a partir de histórias em quadrinhos (desde tiras até histórias mais longas) selecionadas pelos próprios alunos e a partir dos contos “Gaetaninho”, de Alcântara Machado (p. 488), e “A terceira margem do rio”, de Guimarães Rosa (p. 517)

## Narração e narratividade

Para que os alunos compreendam melhor o conceito de narração como gênero ficcional, julgamos interessante estabelecer a distinção entre narração e narratividade. Em nosso dia-a-dia, deparamos com inúmeros textos narrativos: estamos o tempo todo contando algo a alguém ou ouvindo o relato de alguém. O mesmo ocorre quando abrimos um jornal, ouvimos um noticiário ou assistimos a um telejornal. Esses textos, embora narrativos, não são considerados narração, uma vez que não pertencem ao campo da ficção, não objetivam o envolvimento do leitor pela trama, pelo conflito.

É o caso, por exemplo, dos relatos, que têm o nítido propósito de transmitir fatos acontecidos, situações vividas. No entanto, há um ponto em comum entre esse tipo de texto e as narrações: ambos são caracterizados pela temporalidade. É isso que nos permite afirmar que nos relatos há narratividade, ou seja, o modo de ser da narração.

A narratividade é marcada pela seqüência de acontecimentos e pela transformação, sem caracterização do narrador, dos personagens e, principalmente, do conflito. Em uma manchete de jornal que afirma “Fulano foi eleito presidente”, temos narratividade, e não narração. Havia uma situação inicial A (Fulano era candidato) que uma sucessão de acontecimentos (a campanha, a votação, a contagem de votos, a proclamação) levou a uma situação B (Fulano agora está eleito).

### Sugestões de trabalho

Analisar manchetes e notícias de jornal e discutir a narratividade. Comparar com os contos analisados, com poemas narrativos (“Essa negra fulô”, de Jorge de Lima, p. 495; “Nel mezzo del camin...”, de Olavo Bilac, p. 490; “poema tirado de uma notícia de jornal”, de Manuel Bandeira, p. 486; “O monstrego”, de Fernando Pessoa, p. 461), letras de música (“O meu guri” de Chico Buarque, p. 501). Sugerir aos alunos a análise, por exemplo, dos longos poemas cantados pelo grupo Legião Urbana: “Eduardo e Mônica”, “Faroeste caboclo”. Estabelecer distinções entre narração ficcional e narratividade; discutir, por exemplo, um capítulo de um livro didático de história.

### Tipos de discurso

Quanto ao tipo de discurso (direto, indireto, indireto livre) gostaríamos de realçar uma idéia: o narrador é o dono da voz, ou, em outras palavras, é a voz que nos conta os fatos e seu desenvolvimento; eventualmente, ele pode abrir espaço para que os personagens se manifestem, falem, dialoguem. Teremos, então, outras vozes no texto, outros discursos além do discurso do narrador (às vezes, podemos ter várias outras vozes que se integram ao texto, seja por citações, seja por referências intertextuais). Levar o aluno a perceber as várias vozes presentes em um discurso é uma tarefa importantíssima.

A polifonia não se faz presente em narrativas: manchetes de jornais (“o presidente disse que não negociará”), textos dissertativos (“O homem não se basta, não é auto-suficiente”; como já definia Aristóteles, ‘o homem é um animal político, isto é, foi feito para viver em sociedade’) são marcados por várias vozes. É preciso levar os alunos à compreensão de que frases assim fazem parte de nossa vida cotidiana, estão em nossas conversas, nos textos que lemos em jornais e revistas. Ficamos sabendo de coisas ditas ou acontecidas, que nos são passadas por outras pessoas. Às vezes, a situação se inverte e nós passamos adiante falas de terceiros. Assim os discursos vão se organizando; e neles podemos reconhecer várias vozes.

Quanto à transformação de discurso direto em discurso indireto, destacar a importância da gramática. Afinal, os alunos trabalharão com tempos e modos verbais e orações subordinadas substantivas objetivas diretas.

### Sugestões de trabalho

Analisar manchetes, notícias de jornal, editoriais, textos narrativos e discutir a polifonia.

## O texto argumentativo

O domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes lingüísticos necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos.

PCN: português - terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental...

O capítulo dedicado ao texto argumentativo apresenta, de forma sucinta, os principais aspectos da estrutura desse tipo de texto, bem como as etapas de seu planejamento e elaboração e um esquema padrão.

No entanto, gostaríamos de salientar o caráter persuasivo que reveste esses textos; daí a inclusão de um capítulo dedicado à persuasão e argumentação. Em geral, quem toma a palavra não quer apenas comunicar alguma coisa. Quer persuadir o outro. Quer convencê-lo de que está certo ou de que suas razões são melhores (ou simplesmente boas) e interferir na ação do outro. Muitas vezes, pretende vender uma idéia, uma imagem, um estilo de vida. Para tanto, basta uma boa fórmula de “venda”, que quase sempre se resume na utilização de uma argumentação convincente e de uma linguagem competente dirigida a um interlocutor adequado.

Nos dias de hoje, somos bombardeados pelo discurso persuasivo na política, na propaganda, nos meios econômicos, nas telenovelas, nos enlatados da TV. Essas produções vêm carregadas de ideologia: não desejam apenas mostrar produtos, expor conceitos ou apresentar histórias, mas vender idéias e modo de viver. Nelas, não há apenas o desejo de convencer o leitor, o consumidor ou o cidadão de que um produto ou uma idéia são bons, mas a intenção de agir de tal forma que os faça consumir tal produto ou assumir tal idéia como verdadeiros e únicos. Em outras palavras, procuram atingir as pessoas em sua vontade e ação.

Observe o que afirma a estudiosa da linguagem Ingedore G. Villaça Koch sobre o ato de persuadir:

Enquanto o ato de convencer se dirige unicamente à razão, através de um raciocínio estritamente lógico e por meio de provas objetivas, sendo assim, capaz de atingir um auditório universal, possuindo caráter puramente demonstrativo e atemporal (as conclusões decorrem naturalmente das premissas, como ocorre no raciocínio matemático), o ato de persuadir, por sua vez, procura atingir a vontade, o sentimento do(s) interlocutor(es), por meio de argumentos plausíveis ou verossímeis e tem caráter ideológico, subjetivo, atemporal, dirigindo-se, pois, a um auditório particular: o primeiro conduz a certezas, ao passo que o segundo leva a inferências que podem levar o auditório - ou parte dele - à adesão aos argumentos apresentados.

KOCH, Ingedore G. Villaça. *Argumentação e linguagem*. 4.ed.. 20

Ela explica o ato de persuadir comparando-o com o ato de convencer: o primeiro é ideológico, subjetivo, temporal e particular (são bons exemplos o discurso político, o anúncio publicitário e qualquer discurso que queira interferir em vossa vontade e nossa ação); o segundo é lógico, objetivo, atemporal e universal (o melhor exemplo é o do raciocínio matemático). Embora, na prática, seja difícil desvincular o ato de convencer do ato de persuadir - pois para que este seja levado a efeito é necessário que se passe pelo convencimento - a separação feita pela autora é didática, porque deixa claro que existem dois níveis de convencimento: um lógico, objetivo e outro subjetivo e ideológico; um claro, outro muitas vezes sublimar. Evidencia-se o fato de que na persuasão há uma intenção de interferir na vontade e na ação do interlocutor específico que se deseja atingir.

Há muitas outras situações em que o vocabulário é utilizado com o objetivo de “dourar a pílula” e influenciar ideologicamente um determinado interlocutor ou público. Alguns exemplos atuais, muito conhecidos nossos, também podem ser citados. Na área das vendas, quem nunca foi atraído por preços do tipo R\$ 19,90 ou R\$ 99,99 - que nada mais são do que formas de persuasão, porque não têm o impacto da casa dos 20 ou dos 100 reais?

Na área econômica, aceitam-se bem certos termos amenos para designar realidades não tão amenas... Quando se fala em “enxugamento da máquina administrativa”, está-se usando uma expressão delicada para a temida “dispensa de pessoal”. Temos, assim, uma figura de linguagem - eufemismo - sendo trabalhada como recurso persuasivo.

Já se disse que a persuasão é um dos muitos frutos da sociedade democrática grega. De fato, o diálogo, troca de argumentos, com a intenção de obter a adesão, o livre consentimento são um jogo democrático. Mas o discurso persuasivo pode tingir-se de cores autoritárias de não permitir a intervenção do outro, se a intenção do seu autor for a dominação ou a manutenção do poder, por isso, é preciso atentar a duas condições fundamentais: a situação em que se produz o discurso e a intencionalidade.

#### Sugestões de trabalho

Analisar falas de políticos (presidentes, governadores, prefeitos, deputados, ministros, etc.) reproduzidas na imprensa e comentar os recursos persuasivos utilizados.

#### Persuasão e propaganda

Abertura e sensibilidade para identificar as relações que existem entre os conteúdos do ensino e das situações de aprendizagem com os muitos contextos de vida social e pessoal, de modo a estabelecer uma relação ativa entre o aluno e o objeto do conhecimento e a desenvolver a capacidade de relacionar o aprendido com o observado, a teoria com suas conseqüências e aplicações práticas.

Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

O discurso publicitário é fundamentalmente persuasivo. Os publicitários se apropriam de forma tão eficiente do discurso persuasivo que hoje persuasão e propaganda tornaram-se praticamente sinônimos. Sob uma aparência de desconcentração e brincadeira, os anúncios são capazes de criar necessidades, de fazer uma pessoa feliz ou profundamente infeliz por não poder adquirir um determinado bem de consumo. São manipuladores da vontade do consumidor, agem sobre seus desejos mais profundos. Apesar dessa alegria e criatividade de que se revestem, eles são altamente autoritários, pois não deixam alternativa para o consumidor: ou ele adquire um determinado bem ou estará sujeito a sentir-se inferior aos outros, pior que eles.

Na propaganda, em geral são utilizadas várias linguagens para pôr em prática o discurso persuasivo: basicamente, a imagem, a música, as palavras. Sugerimos que os alunos sejam levados a analisar alguns casos que envolvem a linguagem verbal e a imagem, como:

1. emprego de figuras de linguagem (comparações, hipérbolos, metáforas, metonímias, eufemismos, etc.);
2. uso do modo imperativo dos verbos, um modo autoritário de expressão (basta ver as insistentes propagandas de telemarketing, que não deixam opção para o espectador: “Não perca esta oportunidade. Ligue já! As primeiras cinquenta pessoas que ligarem ganharão ...”)
3. a alusão ao mundo conhecido do público-alvo (uma certa marca de sabão em pó apresenta “gente que não faz” - não passa horas na lavadeira, não esfrega roupa etc. - referindo-se a um certo político q eu se autodenomina “aquele que faz”; uma marca de esponja de lavar louça que promete acabar com as bactérias além da sujeira diz: “o que os olhos não vêem ela extermina”, numa referência ao dito popular “o que os olhos não vêem o coração não sente”); a criação de jogos de palavras: trocadilhos, ambigüidades, etc.
4. nas imagens, fotos de carros magníficos, dos ângulos que mais os valorizam; paisagens maravilhosas e a promessa de grandes aventuras; belas mulheres, belos homens, famílias felizes e a promessa de beleza, sucesso, lazer, felicidade.

São técnicas de envolvimento. Os objetivos: vender o produto, criar necessidades, enraizar hábitos, levar à dependência. Para conseguir persuadir, a linguagem da propaganda nem sempre utiliza, portanto, os argumentos em sua forma clássica, mais racional (motivos, razões, exemplos). Apela para formas mais sutis, que vão desde o uso de uma linguagem muito próxima da utilizada pelo consumidor (padrão coloquial, que soa familiar - e as pessoas acreditem no que lhes é familiar), passando pela criatividade na construção de seus textos (as pessoas apreciam o que é

criativo, bem-humorado, inteligente) até as mais diversas formas de sedução (o belo, o agradável, o elegante, o fino, o saboroso, o desejado secretamente pelo consumidor).

#### Sugestões de trabalho

Analisar anúncios publicitários e comerciais de TV (se possível, gravar alguns) e comentar os recursos persuasivos utilizados.