

**O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA E O TRABALHO DO
PROFESSOR NO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA ABORDAGEM DIALÓGICA**

JAULETE JARDIM MEIRELES BONOW

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

2008

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

JAUDETE JARDIM MEIRELES BONOW

**O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA E O TRABALHO DO
PROFESSOR NO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA ABORDAGEM DIALÓGICA**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Católica de Pelotas, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Linguística Aplicada
Linha de Pesquisa: Texto, Discurso e Relações Sociais

Orientadora: Prof^a Dr^a Maria da Glória Corrêa Di Fanti

PELOTAS, RS
AGOSTO 2008

*O que vemos é governado
pelo modo como vemos, e
este é determinado pelo
lugar de onde vemos.*
(Clark/Holquist,2004)

DEDICATÓRIA

A meu pai terreno, Leo Gonçalves Meireles (*in memoriam*), que muito gostaria de me ver defender esta dissertação por ter, ao certo, seguido seus exemplos de homem humilde, mas inteligente e com visão de que devemos estar no mundo como águias, voando cada vez mais alto, para atingir a evolução em estatura e em conhecimento.

À minha mãe, incansável durante sua trajetória longa e íngreme por esta terra, nos exemplos de luta e perseverança pelos ideais.

Ao meu marido, companheiro, que sempre me apoiou nos inúmeros momentos em que tive vontade de desistir.

A meu filho Werner, pelas diversas oportunidades que deixei de estar com ele para me dedicar a esta pesquisa.

Dedico este trabalho.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, a meu Pai das Alturas, meu Deus que me fortaleceu e até aqui me trouxe.

À minha orientadora, Prof^a Dr^a Maria da Glória Di Fanti, pela paciência, pela perseverança, pela inteligência e pela sabedoria para lidar com minhas limitações.

À minha querida amiga, de todas as horas de desespero e desabafo, Patrícia Pereira Lima, que me acompanhou nesta difícil e dolorosa trajetória.

Ao Prof. Dr. Silmar Peske, que também contribuiu, a seu modo, para a realização desta empreitada.

À Coordenadora do Curso de Pós-Graduação em Letras da Universidade Católica de Pelotas, Prof^a Dr^a Carmem Matzenauer, pelo incentivo e crédito na minha capacidade acadêmica.

Às funcionárias do Curso de Pós-Graduação, Valquíria e Roberta que, tantas vezes, foram o ombro amigo a ouvir minhas “lamúrias”.

À Caixa Econômica Federal que, através do Convênio com a UCPel, possibilitou que eu tivesse recurso financeiro para custear o curso.

Aos professores que concordaram em participar da entrevista, possibilitando que este trabalho pudesse ser realizado.

A todos que, de alguma forma, contribuíram para a realização deste trabalho, meu muito obrigada!

RESUMO

Tendo como referencial teórico as contribuições de Mikhail Bakhtin e seu Círculo (Bakhtin, 2003a, 2005; Bakhtin/Volochinov, 2004) em diálogo com os estudos sobre o trabalho (Amigues, 2004; Schwartz, 2003), esta pesquisa tem o objetivo geral de verificar se o livro didático *Português – Texto e Voz*, de Lídio Tesoto, aprovado pelo PNLD e adotado entre 2005 e 2007 em uma 5ª série de uma escola da rede estadual de Pelotas, contempla o gênero discursivo como objeto de ensino, conforme sugerem os PCNs, e como, no trabalho com o referido livro, o professor desenvolve sua atividade docente. Dentre os objetivos específicos, esta pesquisa visa (a) averiguar se a abordagem do texto no livro didático contempla as condições de produção dos discursos de acordo com os gêneros discursivos e (b) averiguar características do trabalho do professor de língua portuguesa bem como renormalizações efetuadas ao utilizar o livro didático. Como procedimentos metodológicos, é efetuada a análise da primeira unidade do livro didático, observando-se, nas sete lições que a compõem, aspectos relativos às condições de produção e gêneros do discurso e a articulação entre as atividades textuais e atividades lingüísticas. Também são analisadas quatro entrevistas com professores da escola que adotou o livro didático, observando-se aspectos como o enfoque dado aos gêneros discursivos, ao entendimento dos PCNs, às atividades textuais e lingüísticas e às readequações na utilização do livro didático. Dentre os resultados, observou-se que o livro analisado propõe atividades em níveis isolados, ora abordando aspectos textuais ora lingüísticos, sem contemplar o gênero como unidade de ensino, em suas condições de produção, circulação e recepção. Quanto aos professores, constatou-se que, embora não trabalhem com a noção de gênero discursivo, percebem que o livro polariza sua abordagem no texto, pouco contemplando os aspectos lingüísticos. Além disso, foi possível depreender que a maioria dos docentes, para desenvolver seu trabalho de modo satisfatório, tem de recorrer a outros textos, que se aproximem da realidade dos alunos, diferentes dos apresentados no livro didático. O que se percebe é que, embora os professores tenham uma alta carga horária, não tenham uma política de formação continuada e não recebam orientação para escolher os livros didáticos, cada um deles cria mecanismos para gerir sua prática laboral de modo a criar atividades variadas para os alunos. Desse modo, diferentes diálogos emergem no debate entre as normas que antecedem o trabalho docente e a sua renormalização, devido, em grande parte, à necessidade de desenvolver propostas que contemplem a realidade e os interesses dos alunos. Destacam-se, nesse sentido, diferentes planos de diálogo com o livro, desde o mais próximo, uma professora que adota o livro em sua atividade docente, passando por outra que não segue o livro, mas aproveita alguma coisa dele, e uma terceira que praticamente abole o livro de sua atividade, e chegando a um professor que, distanciando-se da proposta do livro didático, desenvolve um trabalho voltado para as experiências concretas dos alunos.

Palavras-chave: livro didático; ensino de língua portuguesa; atividade docente; gêneros do discurso; dialogismo

ABSTRACT

Having as theoretical base Mikhail Bakhtin's contributions and his Circle (Bakhtin, 2003a, 2005; Bakhtin/Volochinov, 2004) in dialogue with the studies on the work (Amigues, 2004; Schwartz, 2003), this research has the general objective of verifying if the text book – Português - Texto e Voz, by Lídio Tesoto, approved for PNLD and adopted between 2005 and 2007 in a 5th series of a state net school of Pelotas, contemplates the discursive gender as teaching object, as PCNs suggest, and as, in the work with the referred book, the teacher develops his/her educational activity. Among the specific objectives, this research seeks (a) to discover if the approach of the text in the text book contemplates the conditions of production of the discourses in agreement with the discursive genders and (b) to discover characteristics of the Portuguese language teacher work as well as renormalizations made when using the text book. As methodological procedures, the analysis of the first unit of the text book is made, being observed, in the seven lessons that compose it, relative aspects to the production conditions and discursive genders and the articulation between the textual activities and linguistic activities. Also four interviews are analyzed with teachers of the school that adopted the text book, being observed aspects as the focus given to the discursive genders to the understanding of PCNs, to the textual and linguistic activities and the readaptations in the use of the text book. Among the results, it was observed that the analyzed book proposes activities in isolated levels, some times approaching textual aspects other linguistic times, without contemplating the gender as unit of teaching, in their production, circulation and reception conditions. As for the teachers, it was verified that, although they don't work with the notion of discursive gender, they notice that the book polarizes its approach in the text, little contemplating the linguistic aspects. Besides, it was possible to infer that most of the teachers, to develop his/her work in a satisfactory way, he/she has the other texts, that approach the students reality, different from the presented in the text book. It is noticed that, although the teachers have a high workload, don't have a politics of continuous formation and don't receive orientation to choose the text books, each one of them creates mechanisms to manage his/her labour practice to create varied activities for the students. This way, different dialogues largely emerge in the debate among the norms that precede the educational work and its renormalization, due to the need of developing proposals that contemplate the reality and the students' interests. In that sense, different dialogue plans stand out with the book, from the closest, a teacher that adopts the book in her educational activity, going by another that doesn't follow the book, but it takes advantage some thing of it, and a third that practically abolishes the book of her activity, and arriving to a teacher that, going away of the proposal of the text book, he develops a work addressed for the students' concrete experiences.

Key word: text book; teaching of Portuguese language; teaching activity; genders of the discourse; dialogism

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Unidades com o número respectivo de lições e textos	51
Tabela 2 - Descrição das unidades, textos e eixo temático	52

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1: Consentimento Livre e Esclarecido	114
Anexo 2: Capa do LD	115
Anexo 3: Sumário do LD	116
Anexo 4: A propaganda comercial de bem com a vida	119
Anexo 5: A propaganda comercial de bem com a vida	119
Anexo 6: <i>O ás</i>	120
Anexo 7: <i>Pontuação</i>	122
Anexo 8: <i>Apanhei assim mesmo</i>	123
Anexo 9: <i>Tato, o pinto de palhaços</i>	125
Anexo 10: <i>A mãe do século</i>	127
Anexo 11: <i>O duplo</i>	119
Anexo 12: <i>O doente anônimo</i>	130
Anexo 13: <i>Metamorfose</i>	131
Anexo 14: <i>Panela velha</i>	132
Anexo 15: <i>Pedreiro Waldemar</i>	134
Anexo 16: Entrevista professora Andrea	135
Anexo 17: Entrevista professora Beatriz	138
Anexo 18: Entrevista professora Carolina	141
Anexo 19: Entrevista professor Danilo	144

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1. TEORIA DIALÓGICA	15
1.1. Linguagem, dialogismo e interação verbal	15
1.2. Os gêneros discursivos	18
2. ESTUDOS SOBRE O TRABALHO	23
2.1. Ergonomia da atividade, ergologia e clínica da atividade	23
2.2. A atividade de trabalho do professor	27
3. NORMAS ANTECEDENTES E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	32
3.1. Parâmetros Curriculares Nacionais	32
3.2. O ensino de língua portuguesa e o trabalho com gêneros do discurso ...	39
4. ESPECIFICIDADES DA PESQUISA	44
4.1. Livro didático e atividade docente	44
4.2. Procedimentos metodológicos	47
5. O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA E O TRABALHO DO PROFESSOR NO ENSINO FUNDAMENTAL: UM ENFOQUE DIALÓGICO ...	50
5.1. Análise do livro didático	50
5.1.1. Organização do livro didático	51
5.1.2. Abordagem do texto, atividades textuais e lingüísticas	53
5.1.3. Considerações parciais sobre o livro didático	83
5.2. Análise das entrevistas	85
5.2.1. Professora Andrea	86
5.2.2. Professora Beatriz	89
5.2.3. Professora Carolina	93
5.2.4. Professor Danilo	97
5.2.5. Considerações parciais sobre as entrevistas	102
CONCLUSÃO	105
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	110
ANEXOS	113

INTRODUÇÃO

A reprodução do texto pelo sujeito (a retomada dele, a repetição da leitura, uma nova execução, uma citação) é um acontecimento novo e singular na vida do texto, o novo elo na cadeia histórica da comunicação discursiva (Bakhtin).

Parece ser consenso na sociedade atual que o trabalho do professor não é suficientemente reconhecido. Hoje grande parte dos profissionais de outras áreas são mais valorizados, tanto social como economicamente. A antiga autoridade do mestre, tanto reconhecido pelo saber quanto pelo *status* de “transmissor de conhecimento”, deu lugar a um estado de incertezas e insegurança.

O conhecimento do professor já não é mais reconhecido; sua formação, em muitos casos, deixa a desejar; as instituições de ensino não têm proporcionado a formação continuada dos seus docentes e os governos não têm tomado atitude no sentido de recuperar a defasagem da educação brasileira. Fora a época de eleições, em que a educação toma uma digna dimensão, muito pouco se está fazendo pelo ensino. O clichê de que interessa uma sociedade ignorante para ser mais fácil de manipulá-la é reiterado a cada dia. Acrescido a essa forma de agressão moral, não é raro, na contemporaneidade, casos de violência física contra o professor.

No Rio Grande do Sul, atualmente os professores vivem uma situação tumultuada. O governo estadual, com mudanças arbitrárias, burocráticas e autoritárias, em vez de propor mudanças para recuperar a auto-estima dos professores da rede pública e proporcionar uma educação de qualidade “para todos”, está suscitando o descontentamento geral. Várias medidas, visando essencialmente ao enxugamento financeiro, como aglutinação de turmas, aumento de carga horária e não previsão de reuniões pedagógicas por área, têm dificultado o trabalho do professor da escola pública.

Como fazer um trabalho sério se a própria administração pública não é séria ao tratar da educação? Como desenvolver um trabalho de qualidade quando se tem até 32h ou mais em sala de aula? Como preparar aulas interessantes, que tenham significado para os alunos das diferentes séries, com pouco tempo para isso? Estas e outras perguntas têm surgido ao longo da trajetória desta pesquisadora. Com formação em Letras, professora do ensino médio e fundamental da rede estadual e

preocupada com as questões de educação, especialmente aquelas voltadas para o ensino de língua portuguesa, tem se deparado com diferentes realidades seja na troca de governos, seja na de direções.

O ensino de língua portuguesa, nessa conjuntura, também tem sofrido mudanças ao longo dos anos. Se há um tempo era totalmente voltado para a gramática tradicional, hoje se buscam outras formas de ensinar a língua materna. A autoridade da gramática dá vazão a meios mais dinâmicos e concretos de compreender a língua. O que não descarta a memória discursiva desta pesquisadora, como é caso da experiência nas aulas de “Língua Nacional”, nos anos 60, quando a professora começava suas aulas pela autoridade da gramática: “Abram o Cegalla na página tal...”. Os alunos abriam o livro e temiam ser o próximo a ser questionado oralmente sobre o vernáculo.

O livro-texto tinha uma dimensão inquestionável, e o medo movia os ânimos mais acomodados. Ainda que a pressão do ensino tradicional pudesse ser centralizada no professor, o livro era tido como um importante apoio, o que remete ao fato de que, embora se mude a metodologia de ensino, o livro ainda permanece como sendo um respeitável meio de se buscar conhecimento.

Nos dias atuais, a questão da importância do livro nos ensinos médio e fundamental do ensino público está fortemente relacionada ao livro didático adotado em cada série. Visando criar um parâmetro de ensino que oriente a formação dos diferentes níveis de ensino, foram instituídos pelo governo federal os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), em 1998.

Também, em decorrência dos PCNs, foi criado o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que analisa, adquire e distribui livros didáticos para as escolas brasileiras da rede pública. Em meio à distribuição gratuita dos livros didáticos (LDs) pelo governo, há uma intensa disputa do mercado editorial e dos autores para que seus livros sejam os indicados pela escola.

Garantia de retorno financeiro certo, oriundo dos cofres do governo, professores e escolas são assediados para adotarem um ou outro livro. Nessa concorrência, muitas vezes injusta, a busca de possíveis “clientes” engloba a apresentação gráfica, o colorido, o uso de imagens e outras estratégias visuais nos LDs que possam interessar os professores. No entanto, o que muitas vezes fica de lado é o teor do livro didático, a abordagem dada à disciplina, ao ensino teórico-metodológico e à função do livro em relação à atividade docente.

Quando o assunto é o ensino da língua portuguesa (LP), muitas controvérsias emergem. Deve-se seguir um LD? Qual o LD mais adequado? O LD é coerente com os princípios teórico-metodológicos atuais? O LD segue as orientações dos PCNs? Qual o grau de interferência do LD no trabalho do professor de LP? Instigada por questões como essas e atuante como professora de LP da rede pública do Estado do Rio Grande do Sul (RS), esta pesquisadora tem se preocupado com a qualidade do ensino quando se adota um LD obrigatório.

Também, tendo em vista as diferentes facetas que contemplam a atividade de trabalho do professor de LP, incluindo a extensa carga horária semanal que compromete a preparação dos materiais didáticos, esta pesquisa se propõe a analisar um LD, adotado no ensino fundamental de uma escola estadual de Pelotas, bem como características do trabalho do professor de LP que adota o referido livro.

A motivação para o desenvolvimento da pesquisa também deve ser considerada a partir da constatação de que, se o LD pode ser um meio de possibilitar ao aluno contato com diferentes realidades, pode deixar a desejar quando o assunto é o tratamento dado à linguagem, especialmente quando se percebe não só a polarização entre a abordagem do texto e do elemento lingüístico, mas também a abstração do texto das suas condições concretas de produção.

Nesse sentido, ainda que os PCNs apresentem um avanço ao proporem que o ensino de LP deva partir do texto, representante de gêneros diversos, a fim de contemplar a linguagem em situação concreta, muitos professores não têm acesso aos Parâmetros Curriculares e não recebem a devida orientação para a escolha dos LDs. Essa realidade se intensifica quando, não recebendo uma formação continuada, os professores não se atualizam para exercer a atividade docente.

Nessa perspectiva, este trabalho se justifica, em primeiro plano, pela contribuição que poderá dar aos profissionais do ensino de LP que, tendo o desafio de conciliar o estudo do texto com o ensino da língua padrão, vivem angústias e frustrações na sua atividade de trabalho ao se depararem com a diversidade de problemas e resistências a deslocamentos, advindos de algumas escolas, como é o caso de instituições regidas pelo Estado. Muitos empecilhos são antepostos às diretrizes que deveriam nortear a prática didática do professor de LP no ensino regular.

Em segundo plano, busca-se contribuir para o conhecimento do trabalho do professor de LP que, adotando um determinado LD indicado pelo PNLD, se depara

com um dado tratamento da linguagem que nem sempre vai ao encontro de suas expectativas quanto ao ensino de LP.

Este estudo tem como referencial teórico as contribuições de Mikhail Bakhtin e seu Círculo (Bakhtin, 2003a, 2005; Bakhtin/Volochinov, 2004) em diálogo com os estudos sobre o trabalho (Amigues, 2004; Schwartz, 2003; Clot e Faïta, 2000). Da teoria dialógica, é de especial importância a abordagem dos gêneros discursivos, que articula aspectos relacionados à língua em uso nas diferentes esferas sociais de atividades humanas. No conjunto da reflexão, diferentes noções são desenvolvidas, como dialogismo, interação verbal, enunciado, tema e significação, estilo verbal e forma composicional.

Dos estudos sobre o trabalho, noções como atividade de trabalho, normas antecedentes e renormalizações amparam esta investigação no sentido de subsidiar reflexões sobre a atividade de trabalho do professor.

Em outra dimensão, são apresentadas considerações acerca das normas, em sentido amplo, que antecedem o trabalho do professor de LP, como é o caso dos PCNs e do PNLD, bem como aspectos relativos ao ensino de LP por meio de gêneros do discurso.

Tendo em vista o conjunto das noções desenvolvidas, esta investigação tem como objetivo geral verificar se o livro didático, adotado em uma 5ª série de uma escola estadual de Pelotas, contempla o gênero discursivo como objeto de ensino, conforme sugerem os PCNs, e como, no trabalho com o referido livro, o professor desenvolve sua atividade docente. Como objetivos específicos, esta pesquisa visa (a) averiguar se a abordagem do texto no LD contempla as condições de produção dos discursos de acordo com os gêneros discursivos; (b) averiguar se o LD aborda, de modo articulado ao gênero do discurso, atividades de leitura, interpretação e produção textual e atividades referentes ao elemento lingüístico; (c) averiguar se o professor trabalha com gêneros discursivos e como desenvolve atividades textuais e lingüísticas utilizando o LD; (d) averiguar características do trabalho do professor de LP bem como renormalizações efetuadas ao utilizar o LD.

Para desenvolver os objetivos, os procedimentos metodológicos foram organizados em dois momentos: (a) Análise da primeira unidade do LD da 5ª série *Português – Texto e Voz*, de Lídio Tesoto, aprovado pelo PNLD e adotado entre 2005 e 2007 em uma escola do ensino fundamental da rede pública estadual da cidade de Pelotas. Considerando a primeira unidade representativa do livro, são

analisadas as sete lições que a compõem, observando-se, em cada uma delas, aspectos relativos às condições de produção e gêneros do discurso e a articulação entre as atividades textuais e atividades lingüísticas. (b) Análise de quatro entrevistas com professores que trabalharam com o LD durante o triênio 2005-2007, observando o enfoque dado aos gêneros discursivos, ao entendimento dos PCNs, às atividades textuais e atividades lingüísticas e às readequações na utilização do LD.

Este trabalho está organizado em cinco capítulos, seguidos da *Conclusão*. O primeiro, *Teoria dialógica*, apresenta os pilares fundantes da abordagem bakhtiniana sobre linguagem, dialogismo e interação verbal e a teoria dos gêneros discursivos. O segundo, *Estudos sobre o trabalho*, aborda a ergonomia da atividade, ergologia e clínica da atividade e a atividade de trabalho do professor.

No terceiro capítulo, *Normas antecedentes e ensino de língua portuguesa*, apresentam-se reflexões sobre normas antecedentes e o ensino de Língua Portuguesa, abordando os PCNs, o PNLD e a relação do ensino de LP e o trabalho com gêneros do discurso. Nas *Especificidades da pesquisa*, quarto capítulo, abordam-se o livro didático e a atividade docente, além dos procedimentos metodológicos a serem adotados neste estudo.

No quinto capítulo, *O livro didático de língua portuguesa e o trabalho do professor no ensino fundamental: um enfoque dialógico*, é efetuada a análise do material selecionado. Quanto ao livro didático, é apresentada sua organização geral e a análise da primeira unidade. Após, são feitas algumas considerações parciais sobre o livro. A seguir, são analisadas as entrevistas realizadas com os quatro professores da escola que usaram o LD em estudo e, por fim, também são feitas considerações parciais sobre as entrevistas.

Finalmente, este trabalho apresenta uma conclusão que, de acordo com o arcabouço bakhtiniano, não poderia ser “acabada”, mas apenas considerações finais parciais que abrem espaço para futuras reflexões acerca do livro didático, dos PCNs e do ensino de língua portuguesa em geral.

Espera-se, com esta pesquisa, abrir mais um espaço para reflexão acerca do LD, do ensino de LP, dos PCNs que, principalmente, parecem já a estar necessitando de uma revisão, como meio de adequarem-se à realidade tão conturbada da educação num país continental como o Brasil, conforme foi elencado nas considerações acima.

1. TEORIA DIALÓGICA

Neste capítulo, são desenvolvidas noções tecidas pelo Círculo de Bakhtin¹, que subsidiam esta investigação. Na primeira parte, são discutidos aspectos relativos à linguagem, ao dialogismo e à interação verbal. Na segunda, o foco é os gêneros do discurso e as características dos elementos que o constituem: o tema, o estilo e a forma composicional.

1.1. Linguagem, dialogismo e interação verbal

O caráter interativo da linguagem é a base da teoria bakhtiniana. A linguagem é compreendida a partir de sua natureza sócio-histórica como dinâmica, em permanente movimento, por isso não se pode conceber estudar a linguagem como um sistema fechado, imutável e abstrato, tal como pregavam os estruturalistas à década de 20. Assim, é significativa a afirmação de que “as palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios” (Bakhtin/Volochinov, 2004, p.41).

Para Bakhtin/Volochinov (2004), o ato de fala, ou seu produto, a enunciação, não pode ser considerado como atividade mental isolada, realizada através da palavra, mas deve sim ser observado em conjunto com a inter-relação social do sujeito falante. A enunciação é de natureza social e, para compreendê-la, é necessário entender que acontece sempre numa interação, já que a verdadeira substância da língua é constituída “pelo fenômeno social da interação verbal, realizada por meio da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui, portanto, a realidade fundamental da língua” (p.123).

¹ O Círculo de Bakhtin, liderado por Mikhail Bakhtin, é constituído por um grupo de intelectuais que se reunia na Rússia, entre 1918 e 1929, para debater idéias e discutir interesses filosóficos em comum (Clark e Holquist, 2004).

A enunciação é o produto da interação de indivíduos socialmente organizados em esferas ou campo de atividades, que usam a palavra como um espaço discursivo. Assim, a palavra dirige-se a um interlocutor real e variará em função dos laços que esse sujeito adquire em relação ao grupo social a que pertence, não havendo, portanto, interlocutor abstrato, pois a linguagem não seria possível com tal interlocutor.

Uma das formas mais importantes da interação verbal é o diálogo, caracterizado não pela simples comunicação face a face entre pessoas, mas principalmente por toda forma de inter-relação com outros discursos (passados, presentes e futuros).

Logo, qualquer enunciação constitui apenas uma fração da corrente da comunicação verbal ininterrupta (da vida cotidiana, da literatura, do conhecimento, da política, etc.), apenas um momento na evolução contínua, que se propaga em diferentes direções sociais. Conforme Bakhtin/Volochinov (2004, p.124), a língua vive e evolui historicamente na comunicação social concreta. Por conseguinte, a língua possui natureza dialógica e é vista a partir de uma perspectiva integrada ao cotidiano da vida humana e de um processo evolutivo contínuo.

Para Bakhtin/Volochinov (2004), a palavra orienta-se em função do interlocutor e, por isso, ela tem duas faces: procede de alguém e se dirige para alguém, constituindo um elo na cadeia da comunicação. A palavra, como a enunciação, é o produto da interação do locutor e do interlocutor, servindo de expressão a um em relação ao outro e em relação aos demais sujeitos dessa cadeia discursiva. “A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra se apóia sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor” (p.113).

Brait (2005) observa que as noções de enunciado e enunciação são os pilares da teoria de linguagem de Bakhtin. Como ele concebe a linguagem de um ponto de vista histórico, cultural, social, incluindo a dialogicidade entre os sujeitos envolvidos, gradativamente vai desenvolvendo reflexões sobre enunciado e enunciação, nos diferentes momentos de sua obra, estreitamente ligados ao signo ideológico, à comunicação, à interação, ao discurso verbal e não-verbal e ao dialogismo.

Para tratar da linguagem em uso e suas relações dialógicas, sem dispensar as lógicas (o sistema lingüístico), mas ultrapassando-as, Bakhtin (2005) propõe uma

nova disciplina, a metalingüística. Tal abordagem se ocupa com o discurso, ou seja, a língua em sua integridade concreta e viva, em contextos determinados, e suas relações dialógicas. A abordagem bakhtiniana enfatiza que “o enfoque dialógico é possível a qualquer parte significativa do enunciado, inclusive a uma palavra isolada, caso esta não seja interpretada como palavra impessoal da língua”, pois o dialogismo se materializa “como signo da posição semântica do outro” (p.184), ou seja, quando ouvimos a voz do outro, representado no enunciado.

As palavras isoladas também podem ser dialógicas, se nelas se confrontarem, em forma de enunciado pleno, dialogicamente, duas vozes. Ainda, mesmo os tropos, os dialetos, os diversos tipos de linguagem podem ser dialógicas, se forem abordadas de uma forma diversa da lingüística enquanto sistema formalista. Também as relações dialógicas aparecem em outras formas de enunciado, desde que expressos como matéria “sínica”, como é o caso das relações dialógicas entre imagens de manifestações artísticas.

Dessa forma, segundo Bakhtin (2005), as relações dialógicas são determinantes do processo de construção da linguagem e dos sentidos e ultrapassam os limites da lingüística do sistema, a qual possui outro objeto, a língua abstraída das situações concretas. Para a teoria dialógica, a língua é considerada como fenômeno concreto, vivo, sendo a comunicação dialógica dos falantes o que, realmente, constitui o “campo da vida da linguagem” (p.183). Toda manifestação de linguagem (não só instituída, como a científica, literária e artística, mas sobretudo a do cotidiano) é saturada de acentos de valor, que emergem nas relações dialógicas.

Sob esse aspecto, as relações dialógicas extrapolam o aparato técnico da língua. Assim, como exemplifica Bakhtin (2005, p.183), para dois enunciados estabelecerem relação dialógica, eles devem ter sujeito e travarem relação de sentido. Não basta estabelecer uma relação de tese e antítese, como “A vida é boa” e “A vida não é boa”. Necessitam de dois sujeitos, dois enunciados com valorações diferentes, perspectivas ideológicas diversas e o diálogo entre eles. É, nesse sentido, que se pode entender que todo enunciado tem um autor, cuja voz ressoa como seu criador, porém nem sempre esse criador é o mesmo autor empírico. A autoria pode ser muito diversificada, como “uma equipe, um trabalho de várias gerações” (p.184), um narrador, uma entidade construída no discurso.

No que se refere às relações lógicas (elementos lingüísticos), Bakhtin (2005) entende que elas são necessárias às relações dialógicas, porém devem ser

observadas no uso concreto, nos enunciados produzidos por sujeitos historicamente situados, nos gêneros do discurso.

1.2. Os gêneros discursivos

Para Bakhtin (2003a, p.261), “o emprego da língua dá-se sempre em forma de enunciados, orais e escritos, concretos, únicos”. O enunciado é empregado tanto para o ato do discurso como para o seu produto, um romance, por exemplo. Assim, ao se olhar para o enunciado, está-se olhando para o processo de enunciação, o funcionamento, a produção do discurso.

O pensador russo enfatiza que cada enunciado é particular, individual, mas que cada campo (esfera) de utilização da língua apresenta “tipos relativamente estáveis de enunciados” (p.262), que são denominados gêneros do discurso. Dentre as características do gênero, Bakhtin observa a inesgotabilidade da diversidade dos gêneros, resultante da multiformidade da atividade humana, pois, à medida que cada grupo cresce e se desenvolve, surgem novos gêneros, decorrentes da complexidade de cada ramo da atividade humana e das diferentes esferas sociais.

Existe, nessa perspectiva, uma imensa heterogeneidade de discursos, materializados de diferentes formas, verbais ou não-verbais, como a carta, os documentos oficiais, as manifestações científicas, as literárias, as placas de trânsito, as réplicas do dia-a-dia, os anúncios publicitários, etc., que não permitem uma abordagem única para o seu estudo. Por isso, exige que se estude a natureza do enunciado, as suas condições de produção, a sua particularidade em relação à relativa estabilidade, que pode ser observada a partir dos três elementos que constituem o gênero: o tema, o estilo verbal e a forma composicional (Bakhtin, 2003a).

O enunciado, conforme Bakhtin (2003a, p.289), “é um elo na cadeia da comunicação discursiva” e marca a posição ativa do sujeito do discurso em relação a outros enunciados e outros sujeitos. Sob esse enfoque, o sujeito do discurso, ao se manifestar em relação a um dado objeto e ao tentar formalizar um dado sentido, materializa enunciados representantes de gêneros do discurso, os quais possuem tema (conteúdo semântico), estilo verbal (elementos lingüísticos) e forma composicional (estruturação). Há relações de valor do falante com o objeto de seu discurso e em relação ao outro sobre o mesmo objeto.

Para a teoria dialógica, a questão dos sentidos é de difícil compreensão, por isso há uma crítica a abordagens que vêem o sentido desvinculado de uma compreensão ativa e responsiva. Nesse contexto, é desenvolvida a noção de tema como o sentido da enunciação completa (Bakhtin/Volochinov, 2004). O tema é considerado como a própria enunciação; é irrepetível, concreto e revela a expressividade do momento histórico em que o sujeito produz essa enunciação. Por exemplo, o enunciado “Que horas são?” (p.129) possuirá sentido diferente a cada enunciação, dependendo da situação concreto-histórica dos interlocutores.

Para a compreensão do tema, é considerada a noção de significação que, indissociável do tema, se difere dele pelo fato de ser a parte reiterável e idêntica a cada vez que é enunciada. No exemplo “Que horas são?”, o tema é irrepetível, porém a significação é idêntica em todo momento em que for enunciada. A significação é, desse modo, conforme Bakhtin/Volochinov (2004, p.128), “um aparato técnico para a realização do tema”. Enquanto o tema é “um sistema de signos dinâmico e complexo que se adapta às condições de um dado momento da evolução histórica”, a significação configura-se como a base de sua sustentação.

O tema, dessa forma, precisa dos elementos lingüísticos (sintáticos, semânticos e morfológicos), mas não se reduz a eles (Bakhtin/Volochinov, 2004). Portanto, o tema é concreto, como a própria enunciação, um fenômeno histórico. O tema é historicamente único, pois, mudando a enunciação, muda também a concretude histórica. Delimitando uma fronteira entre o tema e a significação na enunciação, é possível observar-se uma divisão entre um estágio superior de significar, onde se situa o tema, numa enunciação plena, concreta, e um estágio inferior, onde se situa a significação.

A problemática em torno do tema e da significação está relacionada ao problema da compreensão que, para o Círculo de Bakhtin, só pode ser ativa. Assim, enfatiza-se que, a cada palavra de outrem, estamos fazendo corresponder várias nossas e, quanto maior for essa série, mais profunda será a nossa compreensão daquele dado enunciado. Existe uma espécie de diálogo na compreensão, porque, a cada palavra do locutor, se opõe uma contrapalavra, instigada pela interação entre locutor e interlocutor (Bakhtin/Volochinov, 2004).

Todo enunciado, além do tema e da significação, possui acento de valor ou apreciativo, ou seja, quando expresso na língua em uso concreto e histórico, está saturado de valoração. Tal acento valorativo pode ser observado pela “entoação

expressiva” (Bakhtin/Volochinov, 2004, p.132), que é determinada pela instância histórica imediata, fazendo os temas variarem. Dessa forma, a “orientação apreciativa” (p.135) faz com que cada elemento lingüístico, na enunciação concreta, tome um novo sentido, uma vez que há uma “reavaliação, o deslocamento de uma palavra determinada de um contexto apreciativo para outro” (p.135).

A fim de se compreender a evolução histórica do enunciado, é necessário considerar essa apreciação, isto é, o acento de valor que pode ser expresso tanto em uma única palavra (desde que considerada enunciado) quanto em um conjunto de palavras (como numa notícia ou num romance).

Nesse processo, percebe-se uma evolução dialética dos horizontes apreciativos, que irá refletir, imediata e diretamente, as reavaliações e reconstruções de pontos de vista anteriores. Assim, há uma luta constante entre os acentos valorativos, que irão ressignificar as significações existentes em um dado momento histórico:

A sociedade em transformação alarga-se para integrar o ser em transformação. Nada pode permanecer estável nesse processo. É por isso que a significação, elemento abstrato igual a si mesmo, é absorvida pelo tema e dilacerada por suas contradições vivas, para retornar enfim sob a forma de uma nova significação com uma estabilidade e uma identidade igualmente provisórias (Bakhtin/Volochinov, 2004, p.136).

Além do tema, o gênero do discurso, segundo Bakhtin (2003a), possui estilo verbal, responsável pelos recursos lingüísticos do enunciado concreto. Desse modo, o estilo verbal difere da estilística tradicional, que estudava basicamente os tropos, ou outros recursos lingüísticos neutros, fora do enunciado. Na teoria bakhtiniana, o estilo está ligado, estreitamente, ao entorno político-social do falante, que escolherá as palavras de acordo com o “colorido emocional”, ou seja, seus objetivos expressivos, que não existem em si mesmos, mas sim tomarão forma no conjunto do enunciado. Assim, aparece um estilo individual, que é dialógico, em que o sujeito na relação com o outro (sujeito e discurso) imprime expressividade ao enunciado.

O gênero discursivo dá à palavra sua expressão típica, conforme a realidade concreta do sujeito. Esse tom expressivo da palavra não está na unidade da língua, mas corresponde ao acento de valor dado pelo falante, “é o eco da totalidade do gênero que ecoa na palavra” (Bakhtin, 2003a, p.293).

Acrescido ao tema e ao estilo, a forma composicional também é um dos elementos que constitui o gênero discursivo. A forma de composição equivale às características estruturais do enunciado, o seu modo de organização tanto em partes quanto no todo. As características estruturais estão relacionadas à relação empreendida entre os interlocutores de uma dada interação, pois, sendo os gêneros enunciados relativamente estáveis, existem enunciados que começam e terminam de uma ou outra forma dependendo da passagem à palavra do outro (Bakhtin, 2003a).

A vontade discursiva do falante, conforme Bakhtin (2003a), se realiza antes de tudo pela escolha de um certo gênero de discurso, cuja especificidade está em inter-relação com um dado campo da comunicação discursiva. O emprego prático dos gêneros, mesmo desconhecidos em termos teóricos, é determinante para as interações sociais, pois os gêneros funcionam como um princípio de organização dos enunciados. As formas da língua e as formas típicas dos enunciados chegam à consciência do ser humano em conjunto e estreitamente vinculadas. Dada à sua diversidade, os gêneros são inúmeros e diferentes em diversos contextos sociais, posição social e relações pessoais de reciprocidade.

Assim, quanto melhor o sujeito dominar os gêneros, tanto mais livremente os empregará e descobrirá neles a própria individualidade, realizando de modo mais acabado o seu projeto de discurso.

Os gêneros do discurso, comparados às formas da língua, são bem mais mutáveis, flexíveis e plásticos; entretanto, para o indivíduo falante eles têm valor coercitivo, já que não são criados por ele, mas dados a ele. Considerado como uma forma típica de enunciado e tendo uma expressão característica inerente a tal enunciado, o gênero possui uma certa expressão que lhe é inerente.

A palavra, desse modo, assume um tom peculiar, próprio do gênero a que corresponde. Essa expressividade típica do gênero não pertence, evidentemente, à palavra enquanto unidade da língua, mas sim à sua valoração como integrante de um dado gênero. Por exemplo, no enunciado “Neste momento, qualquer alegria é apenas amargura para mim” (Bakhtin, 2003a, p.292), o tom expressivo da palavra “alegria”, determinado pelo contexto, não é típico dessa palavra. Os gêneros do discurso, no geral, se prestam de modo bastante fácil a uma reacentuação; o triste pode ser transformado em jocosos-alegre, podendo resultar um gênero novo, “o gênero de um epitáfio jocosos” (p.293).

O gênero do discurso, na materialização do enunciado, não deixa de receber acentos de valor do falante, na relação com outros enunciados, o que, ao mesmo tempo, define os recursos lingüísticos do enunciado, seu estilo verbal, e a estrutura composicional. Como se percebe a noção de gênero contempla, de modo indissociável, tanto aspectos textuais como lingüísticos na constitutiva relação com as condições de produção, circulação e recepção dos discursos (Bakhtin, 2003a, 2003b).

Tal especificidade é importante para o ensino de língua materna, considerando, como orientam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), ser o gênero fundamental para o ensino e, conseqüentemente, para o trabalho do professor de língua portuguesa.

2. ESTUDOS SOBRE O TRABALHO

Considerando a importância dos estudos sobre o trabalho para compreender características da atividade do professor, este capítulo está organizado em duas partes. Na primeira são apresentadas contribuições da ergonomia da atividade, da abordagem ergológica e da clínica da atividade. São desenvolvidos, na segunda parte, aspectos relativos à atividade de trabalho do professor.

2.1. Ergonomia da atividade, ergologia e clínica da atividade

Historicamente, segundo Souza-e-Silva (2004), a ergonomia está relacionada à engenharia de produção. Surgida em 1947, na Grã-Bretanha, a ergonomia visava adaptar a máquina ao homem, considerando os fatores fisiológicos, na concepção de recursos técnicos e instrumentos que minimizassem os danos e os desconfortos causados pelo crescente processo industrial. A organização científica do trabalho, desenvolvida pelo taylorismo (França, 2004), que entendia ser o trabalho apenas uma seqüência de tarefas, já concebidas por outros e a serem cumpridas pelos trabalhadores, queria preservar as condições físicas do ser humano como forma de garantir produção e lucro.

Diferentemente, na França, conforme Souza-e-Silva (2004), a ergonomia surge, visando desenvolver pesquisas voltadas para a observação do trabalho “humano”, muito menos marcada pelo aspecto científico desenvolvido no regime taylorista. Assim, a ergonomia da atividade, ou ergonomia situada ou, ainda, ergonomia francesa está centrada no ser humano e questiona o mecanicismo taylorista, propondo a observação da distância entre o “prescrito” e o “real”.

Nessa perspectiva, percebe-se que o real não é uma mera execução do prescrito (como previa o regime taylorista), mas sim um modo de se relacionar com esse prescrito. Relacionando ao trabalho do professor, Amigues (2004) observa que

“as prescrições desempenham [...] um papel decisivo do ponto de vista da atividade”. Essas reformulações, ou as reorganizações que se distanciam do prescrito, são a própria constituição do trabalho do professor e dos alunos. Segundo o autor, o trabalho do professor é a atividade de um indivíduo socialmente situado, mediada por objetos que se inserem em um sistema amplo. Assim, a partir das prescrições vagas, ou lacunares, o professor estabelece relações e transforma o prescrito em várias formas de ação reinventadas que, por sua vez, ele prescreverá aos alunos.

Amigues (2004) observa ainda que, na tensão entre o prescrito e o realizado, o sujeito

vai mobilizar e construir recursos que contribuirão para seu desenvolvimento profissional e pessoal. Há um debate permanente entre norma e renormalização, em que o ser humano está no centro, pois essa renormalização irá, através do preenchimento das prescrições, reconstruir o sujeito e, também, reconstruir a história (p.40).

O trabalho do professor, também, é concebido por outros e “executado” por ele, como a organização da sala de aula e a adoção do livro didático. As ações inovadoras são impostas, verticalmente, pelas diversas instâncias da hierarquia educacional, desde a escola, como a coordenação pedagógica, a direção, a escolha do livro didático, os conselhos de classe, etc. As prescrições, desse modo, não podem ser separadas da atividade do professor e dos alunos, pois entre a norma e a realização existe uma reorganização das tarefas e dos meios, usados por esses atores, no processo ensino-aprendizagem. Assim, a reorganização do trabalho na realização da tarefa é uma resposta às prescrições, mas, sobretudo, é uma atividade voltada aos alunos, às suas famílias e à sociedade (Souza-e-Silva, 2004).

O trabalho, conforme a ergonomia da atividade, como é o caso do trabalho docente, consiste na operacionalização das prescrições, mas também, na apropriação delas, na reconstrução e na sua transformação, segundo experiências vivenciadas. Nesse sentido, Faita (2005, p.119), citando Amigues (2004), afirma que “a atividade de ensino não se reduz à ação e o estudo da ação não informa necessariamente sobre a atividade subjacente”.

Schwartz (2003) amplia a concepção de atividade de trabalho, ao desenvolver a abordagem ergológica, observando ser a ergonomia da atividade a

propedêutica da ergologia. Por entender que o trabalho é complexo, já que tem como centro o ser humano, propõe um enfoque pluridisciplinar (filosofia, ergonomia da atividade, lingüística, psicologia etc.) para analisá-lo. A atividade passa a ser considerada como o debate constante entre normas antecedentes heterodeterminadas (o que antecede a atividade de trabalho, incluindo as prescrições mais ou menos situadas) e renormalizações (trabalho vivo).

Assim, a atividade humana de trabalho é considerada como algo sempre novo, uma atividade inédita, um acontecimento inacabado, em constante renormalização (Schwartz e Durrive, 2007).

A situação de trabalho, conforme Schwartz (2003), é entendida como uma “dramática do uso de si”, porque está situada no debate singular entre as normas antecedentes e as formas originais de saber, que recriam e reinventam a atividade, dando a si mesmo normas, onde as prescrições são inacabadas. O que se percebe é que existem os saberes cristalizados e renormalizações a serem operadas, as quais são criadas pelos trabalhadores para gerir as variabilidades do meio.

As pessoas preenchem as lacunas, dependendo do grau de engenhosidade e produtividade, em termos de saberes, experiências e valores que esses indivíduos manifestarão (Schwartz e Durrive, 2007). É sempre preciso trabalhar de outro modo, diferente do que está prescrito pelas normas, e essa diferença dependerá do indivíduo, de suas experiências, sua história e saberes anteriores, evidenciando a dimensão política da produção e legitimação dos saberes no trabalho.

Nesse sentido, é possível estabelecer um diálogo com a noção de inacabamento bakhtiniano, uma vez que, para Schwartz (2003), há um aspecto lacunar na própria norma, que instaura um constante embate entre norma e renormalização, em que os saberes acumulados, cristalizados são reinventados e “essas renormalizações industriosas fazem verdadeiramente história, renovam... todas estas aquisições – contraditórias – da história humana” (p.23).

Schwartz (2003) afirma que é preciso aproximar uma situação de trabalho da história que conduz o ser humano, obrigando-o sempre a criar, a reinventar e, por isso, a reinventar-se. Ou seja, o saber do trabalhador espera por conceituação, cabendo ao pesquisador criar mecanismos para que isso aconteça. Nesse sentido, é de suma importância o papel do lingüista que, proporcionando espaços de fala ao trabalhador, pode contribuir para que o trabalhador crie conhecimento sobre o seu fazer e o pesquisador reavalie e reelabore, se necessário, sua investigação.

Outra abordagem teórico-metodológica que tem como objeto a atividade de trabalho é a clínica da atividade. Também com uma perspectiva interdisciplinar (psicologia do trabalho, lingüística, medicina do trabalho etc.) propõe que a atividade é constituída pela "atividade realizada" e o "real da atividade". A atividade realizada corresponde ao observável no desenvolvimento do trabalho, e o real da atividade é aquilo que não foi realizado (o que poderia ser feito, o que gostaria de fazer e não conseguiu etc.), mas é importante para o trabalhador e interfere no seu trabalho (Clot *et al.*, 2001).

Clot e Faïta (2000), baseados na noção bakhtiniana de gêneros do discurso, propõem a noção de gêneros da atividade a fim de considerar a memória impessoal e coletiva que possibilita a atividade pessoal: como maneiras de se portar, de se expressar, de começar uma atividade e de finalizá-la. Esses gêneros trazem à tona a tensão entre o esperado, conhecimento partilhado, e os desdobramentos sucessivos (mudanças, equívocos, sucessos, prejuízos), marcando um movimento de permanente recriação, materializada pelo estilo dialógico do trabalhador.

Os gêneros da atividade, nesse sentido, possuem caráter dinâmico, são heterogêneos e evoluem histórico-socialmente (Faïta, 2005). A atividade de trabalho é compreendida como o enunciado bakhtiniano, que estabelece permanente relação com outros enunciados. O estilo do indivíduo é a transformação dos gêneros profissionais dentro do real das atividades, inserido num momento histórico do fazer, em função de determinadas circunstâncias. Entretanto, semelhante ao gênero discursivo, ele só tem uma forma acabada naquela circunstância pessoal, pois os gêneros da atividade são vivos e estão em permanente movimento de recriação na atividade do trabalho.

Para Faïta (2004), toda atividade se realiza em formas sociais. Para o lingüista, é a atividade de trabalho do ser humano que transforma o meio em que este vive, apropriando-se desse meio e de um espaço, onde ele escolhe normas diferentes ou renormalizações, que são distintas da tarefa que lhe foi imposta.

No caso do professor, em sua relação com as normas institucionais implícitas ou explícitas, é imposto a escolher, dentre as diversas escolhas do cotidiano escolar, aquelas que resolverão os problemas apresentados. Nesse sentido, a clínica da atividade apresenta uma dimensão alternativa, entre o meio e o sujeito, como mediadora desse contínuo embate entre os dois, oferecendo possíveis

soluções para os problemas e, ao mesmo tempo, permitindo a reelaboração dos valores próprios, como é o caso do trabalho do professor.

2.2. A atividade de trabalho do professor

Segundo Souza-e-Silva (2004), a preocupação de estudar o trabalho docente sob a abordagem da ergonomia da atividade se faz urgente na lingüística aplicada, pois a inexistência dessa análise na área em questão reflete-se nos estudos sobre a ação do professor em situações de interação. As pesquisas realizadas, em diferentes áreas, sobre o trabalho do professor mostram-se produtivas, mas não consideram o papel das prescrições, ou seja, aqueles aspectos institucionais/normativos, formais/informais que regulam o trabalho cotidiano.

Para Souza-e-Silva, tais estudos não consideram o que Amigues chama de *abordagem descendente* das prescrições, ou seja, as normas que limitam o trabalho, apontando o que deve ou não deve ser feito. E isso é perfeitamente identificado no exercício do magistério, quando se olha para o prescrito e o efetivamente realizado. O trabalho do professor é visto de fora, organizado de forma verticalmente prescritiva, uma vez que fica em suspenso o seu papel, para sobressair o realizado, ou seja, as tarefas, as atividades realizadas pelos alunos, aquilo que eles conseguem reter, através das estratégias e recursos mediados pelo professor.

De acordo com Saujat (2004), os estudos sobre o trabalho docente, ultrapassando uma visão tradicional de analisar sua eficácia, passaram a avaliar, também, a variável da interação. O autor, contando com a colaboração da ergonomia da atividade, divide esses estudos em três períodos/modelos teóricos distintos: o paradigma do processo-produto, o paradigma do pensamento dos professores e os processos interativos numa abordagem ecológica.

Os estudos processo-produto buscavam a medida dos comportamentos dos professores em aula e sua repercussão na aprendizagem dos alunos. Portanto, tentava-se descobrir as relações diretas das variáveis com o modo de agir do professor e os indicadores de eficácia de seu trabalho. Esse paradigma teve uma notável evolução, ao considerar variáveis mediadoras que, no entanto, não se contrapôs ao aspecto linear das relações, mas já se voltava para o comportamento dos alunos, que passam a ser algo mais do que meros receptores de conteúdos.

No entanto, muitas críticas são citadas a esses trabalhos, principalmente no fundamento epistemológico em que se apoiavam, sendo consideradas abordagens a-teóricas; também, a questão do método, que não foi estabelecida de forma sistemática, para atingir resultados esperados, devido à falta de coerência teórica. Outra crítica refere-se a uma perspectiva quantificadora, ou seja, quanto mais, tanto melhor; finalmente, a aula, que deveria ser o foco da análise, praticamente não foi questionada.

O paradigma do pensamento dos professores apresentou-se híbrido, tendo como fundamentação teórica o cognitivismo e a abordagem etnográfica. Assim, este modelo estudava como os professores pensam, refletem, percebem, agem e como resolvem as situações-problema. Porém, essas pesquisas abordavam muitas variáveis, abrangendo muitos eixos teóricos, como os julgamentos do professor e o processo de decisão, ainda em uma abordagem cognitivista. Essa abordagem avançou em relação às pesquisas processo-produto, mas ainda apresentou dificuldades metodológicas, como a linguagem dos professores, suas verbalizações durante o curso das ações, que, dificilmente, podem ser previstas de forma racionalizada, reconstruída ou justificada.

Além disso, a preocupação continua sendo a eficácia, a competência e a experiência dos professores, numa abordagem comparativa em relação aos docentes novatos no ofício. Em reação a essa busca da eficácia, surgiu o paradigma da abordagem etnográfica, outra vertente do pensamento dos professores. Novamente, os pesquisadores dessa corrente procuram explorar a experiência profissional do professor, fundamentando-se em estudos de caso e métodos qualitativos, esquecendo-se da melhoria da escola. Logo, ao revitalizar a noção de experiência do professor, valorizando histórias pessoais, esses estudos têm o foco limitado ao particular, à subjetividade, à dimensão emocional do trabalho docente, negligenciando a generalização, que é necessária para um melhor resultado na escola que se deseja atingir.

O último paradigma é a abordagem ecológica dos processos interativos. Esse modelo apresenta uma descrição da sala de aula, mostrando a relação da complexidade das tarefas do professor com os eventos do cotidiano. Tais características são resumidas como: multiplicidade e simultaneidade de acontecimentos; imediatismo, rapidez; imprevisibilidade e historicidade. A partir

dessa categorização, finalmente, pesquisas posteriores começaram a focalizar a dimensão interativa e contextualizada do trabalho em sala de aula.

Emerge, então, o paradigma dos processos interativos contextualizados, o qual conceitua o ensino como um “processo interativo, interpessoal, intencional, finalizado pela aprendizagem dos alunos” (Altet, 1991, citado por Saujat, 2004, p.16). Saujat afirma que a atuação do professor não pode ser reduzida à simples aplicação de um método, ressaltando a noção de que a variabilidade das ações de um mesmo professor seria uma característica inerente à prática do professor, devendo-se buscar suas razões. Assim, esse é um modelo que afirma atualizarem-se as práticas docentes, em interações contextualizadas, onde se desenvolvem processos organizadores das mesmas ações futuras.

Resumindo este panorama sobre o trabalho do professor, visto pelas pesquisas de educação, o ensino é um objeto de pesquisa que inspirou vários modelos teóricos. Segundo tais modelos, o professor surge como várias figuras: o professor eficaz, no modelo processo-produto; como uma espécie de ator racional, nos anos 70; depois como sujeito cognitivo, dono de representações; sujeito particular dentro do “fluxo de um vivido subjetivo” e, mais adiante, como um “prático reflexivo” (Saujat, 2004, p.19).

Atualmente, alguns estudos mostram a necessidade de se construir um modelo teórico robusto, que dê conta da complexidade e da multidimensionalidade das práticas educativas. Dessa forma, o estudo do ensino, conforme Saujat (2004), leva a uma abordagem a partir da ergonomia da atividade, pois “estamos em face de um paradoxo: o ensino é o trabalho mais estudado (...) mas não se sabe quase nada do ensino como trabalho” (p.19).

Assim, esse aparente paradoxo revela as características dos estudos feitos até o final do século passado, que pertenciam ao âmbito das ciências da educação, como a pedagogia, a didática, etc. Somente agora, nos anos 2000, começam a emergir pesquisas que buscam as especificidades do ensino como uma outra esfera laboral, levando os estudiosos a buscar suporte pluridisciplinar em outras ciências.

Amigues (2004), contestando a avaliação que se faz do trabalho do professor pelo desempenho dos alunos e considerando as formas de fazer do mestre, adota um ponto de vista da análise do trabalho que tem a “atividade” como objeto de estudo. A atividade é a unidade de análise utilizada para estudar o comportamento do professor, pois passou a ter função heurística, ou seja, “fornece

suporte teórico ao problema da articulação entre a tarefa e a atividade, de um lado, e a distância entre o trabalho prescrito e o trabalho real, de outro” (p.39).

Para o autor, o termo tarefa designa o que deve ser feito, e atividade é aquilo que o indivíduo faz mentalmente para realizar a tarefa. Portanto, a atividade não pode ser medida, avaliada em si, mas pode ser observada na ação que o sujeito realiza concretamente.

Em situação de trabalho, no entanto, a tarefa, as condições de ação, os objetivos dessa ação não são definidos pelo professor, existindo uma distância entre o trabalho prescrito e o trabalho efetivamente realizado por ele. Dessa forma, o sujeito irá construir, a partir dessa tensão, os recursos e os meios necessários para seu desenvolvimento, tanto como profissional, quanto ser humano, dono de sua própria história.

Sobre essa tensão ainda, Amigues (2004, p.40) observa que “a atividade não se limitaria ao que é realizado pelo sujeito, mas compreenderia também o que ele não chega a fazer, o que se abstém de fazer...”. Assim, na atividade, tanto o realizado como o não-realizado têm o mesmo valor, porém existe uma perspectiva de dinamicidade. Logo, na esfera de trabalho do professor, inúmeras vezes, ele troca os recursos, muda o texto, transforma um exercício que aparece prescrito no livro didático, mas que não funcionou na prática de sala de aula.

De fato, a atividade é o relacionamento de diversos objetos que levam o indivíduo a fazer uma espécie de acordo consigo mesmo, isto é, um sujeito dividido entre “o que se exige dele e o que isso exige dele” (Amigues, 2004, p.41). Ele está sempre dividido em suas dimensões fisiológicas, psicológicas e sociais, construindo sua identidade, porém regulando essa relação, que o liga ao real (à atividade) e aos outros (à tarefa), ao prescrito.

A atividade do professor é direcionada não apenas aos alunos, mas às instâncias de hierarquia da escola, do Estado e dos pais, dos outros professores e, ainda, à instância histórica do ofício de professor. É, assim, uma atividade socialmente situada, em permanente mediação por instrumentos que ele precisa relacionar e coordenar, para constituir suas ações cotidianas.

Nesse conjunto, as “prescrições” desempenham um papel decisivo na análise da atividade, pois, além de desencadear as ações que reorganizarão, tanto o meio de trabalho do professor, quanto o dos alunos, elas são constitutivas de sua atividade. Diante de prescrições, o professor precisa redesenhar o mapa de tarefas

que lhe foram prescritas e, por sua vez, definir as tarefas que irá prescrever aos alunos. Assim, o professor procura, no coletivo do trabalho, mobilizar-se, para em conjunto elaborar uma resposta comum às prescrições.

Na atividade do professor, há regras do ofício (Amigues, 2004, p.43), “aquilo que liga os profissionais entre si... uma memória comum e uma caixa de ferramentas...”. Desse modo, mais uma vez o professor usa instrumentos para sua atividade real, que não são definidos por ele mesmo. As “ferramentas” são os manuais, os livros didáticos, os exercícios idealizados por ele ou por outros colegas, recursos que fazem parte da tradição do ofício e que servem como técnicas de ensino.

Analisada sob o ângulo da ergonomia da atividade, a atividade do professor não é uma atividade individual, restrita à sala de aula, à interação com os alunos e ao uso de ferramentas, dissociada de uma tradição profissional e de um coletivo de trabalho. É uma atividade regulada, em contínua invenção de soluções, como uma atividade coletiva. E, apesar de ser orientada para a execução de ações dos alunos, é, também, orientada para o professor, que é o executor de sua própria concepção.

Amigues (2004, p. 47) observa a respeito dessa característica que:

Esse meio constituído pelo professor é constantemente reconstruído pela ação coletiva, e a cooperação professor-alunos realiza-se no quadro do questionamento didático que fixa a ‘matéria a ser pensada e o modo de fazer e de dizer’ (Amigues, 2000, 2003). É pelo engajamento dialógico dos alunos que se realiza a co-construção desse meio, no qual estes podem se apropriar das ferramentas e das técnicas de pensar.

Assim, a atividade do professor é um trabalho de concepção, de organização e de regulação do meio de trabalho professor/alunos, em que a apropriação compartilhada abre novas possibilidades de ação, por meio das ferramentas que os alunos reinterpretarão, quando se fizer necessário. Tais observações são importantes, considerando o conjunto de normas que antecedem o trabalho docente no Brasil.

3. NORMAS ANTECEDENTES E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Este capítulo está organizado em duas partes. Na primeira, são apresentadas características dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de língua portuguesa no ensino fundamental. Na segunda parte, há uma reflexão sobre o ensino de língua portuguesa a partir de gêneros discursivos.

3.1. Parâmetros Curriculares Nacionais

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) constituem-se, hoje, em documento norteador das propostas curriculares brasileiras das redes de ensino. Embora, tanto os órgãos hierarquicamente superiores, como o MEC, quanto as secretarias estaduais de ensino, terminando nas coordenadorias pedagógicas das escolas, afirmem que os PCNs não apresentam caráter de prescritividade, visto não possuírem estatuto de lei, acredita-se que ocorre o contrário. De fato, os PCNs são tomados como referencial para a implantação de programas de formação continuada de professores, sistemas de avaliação educacional e, também, de aquisição e distribuição de material didático, como o livro didático (LD) (Brasil, 1998).

Entende-se, neste trabalho, que os PCNs podem ser considerados constitutivos das normas antecedentes, as quais, conforme Schwartz (2003), pré-existem a toda forma de atividade concreta, como objetivos, planejamentos, prescrições etc. Os PCNs (Brasil, 1998, p.5), tendo uma orientação dinâmica e visando “construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras”, são importantes para socialização da prática profissional do docente. Dentre seus propósitos, destacam-se servir de apoio “às discussões e ao desenvolvimento do projeto educativo” das escolas, “à reflexão sobre a prática pedagógica”, ao planejamento das aulas e “à análise e seleção de materiais didáticos” bem como contribuir para a formação e atualização profissional.

As concepções de discursividade e dos gêneros discursivos, como objetos de ensino, estão fundamentadas nas propostas de currículos, como os objetivos gerais de Língua Portuguesa, para o terceiro e o quarto ciclos do ensino fundamental, ou seja, de 5ª a 8ª série. Conforme os PCNs, os objetivos a serem atingidos pelos alunos são: utilizar a linguagem na escuta e produção de textos orais e na leitura e produção de textos escritos de modo a atender a múltiplas demandas sociais; responder a diferentes propósitos enunciativos e expressivos, e considerar as diferentes condições de produção do discurso; analisar criticamente os diferentes tipos de discursos, inclusive o próprio, desenvolvendo a capacidade de avaliação dos textos (Brasil, 1998).

Entre os pressupostos teóricos dos PCNs, há a orientação de que interagir pela linguagem significa realizar uma atividade discursiva: dizer alguma coisa a alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico e em determinadas circunstâncias de interlocução. Logo, as escolhas feitas ao produzir um discurso não são aleatórias, embora possam ser inconscientes, mas decorrem das condições de produção discursiva.

Essa afirmação vai ao encontro da noção de gênero discursivo, desenvolvida pelos estudos bakhtinianos. A relação entre o gênero e o texto deve ser objeto de ensino da língua portuguesa, como recomendam os PCNs: os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero. Assim, a noção de gênero precisa ser tomada como objeto de ensino, tornando-se necessário, nessa perspectiva, contemplar a diversidade de textos, representativos de gêneros, nas atividades didático-pedagógicas.

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é um programa decorrente dos PCNs e consiste numa série de ações que vão da avaliação dos livros didáticos à distribuição a todas as escolas brasileiras de ensino fundamental, passando por programas de formação de escolha e uso de livros pelos professores e outros profissionais da educação.

Dessa forma, o PNLD toma como embasamento teórico a noção de gêneros discursivos (gênero textual) como meio de abordagem nos livros didáticos. Nessa perspectiva, entre os critérios classificatórios de avaliação do LD encontram-se os relativos à natureza do material textual: os gêneros discursivos e os tipos de texto presentes no LD devem ser os mais diversos e variados possíveis, manifestando

também os diferentes registros, estilos, variedades sociais e regionais do português brasileiro. Os aspectos relativos ao trabalho e às atividades de exploração com/do texto têm como objetivo o desenvolvimento da proficiência em leitura.

Os PCNs sugerem dois eixos para serem atingidos: a linguagem em uso e a análise do elemento lingüístico, na medida em que explorarem as propriedades discursivas e textuais em jogo, utilizando para tal trabalho os instrumentos metodológicos apropriados. Logo, as atividades de produção de texto escrito devem visar ao desenvolvimento da proficiência em escrita, através da exploração e produção dos mais diversos gêneros e textos, contemplando as especificidades da esfera de atividade a que pertencerem.

Em relação ao PNLD, Rojo (2000) discute algumas das estratégias editoriais e didático-pedagógicas, adotadas pelo mercado editorial, com o objetivo de atender às exigências desse Programa na compra e distribuição do LD para os alunos do ensino fundamental das escolas públicas do país. Em uma análise de alguns LDs, durante o ano de 2000, feita em conjunto com Comdipe/SEF/MEC², dentro do PNLD/2002, os resultados encontrados foram orientadores da escolha dos LDs, feita pelos professores da rede pública, que têm o uso preceituado pelo MEC para os próximos três anos.

Essas coleções devem, supostamente, contemplar os PCNS, implementados pelo MEC, no intuito de criar um referencial nacional para o ensino fundamental. Tal projeto, integrado com a PUC/SP e UFMG, avaliou uma gama de LDs, traçando um perfil dos mesmos, no intuito de conhecer o que os alunos do ensino fundamental estão usando em sala de aula.

A base de dados foi realizada através das fichas consolidadas por coleção de LDs, num conjunto de 37 coleções, totalizando 148 livros analisados. Essa análise foi feita por dois avaliadores, sendo depois verificada pelos coordenadores do Programa, a fim de buscar uma caracterização mais justa, quando da divergência entre os avaliadores.

Essa “ficha de avaliação consolidada da coleção” (Rojo, 2000, p.71) continha as seguintes menções: X – exclusão, livro não comprado; REC – coleção recomendada por atingir os parâmetros adequados de qualidade; RD – recomendada com distinção, por ultrapassar os padrões esperados; RR –

² Os respectivos órgãos do governo são Coordenadoria de Materiais Didático e Pedagógicos, Secretaria de Ensino Fundamental e Ministério da Educação. A Comdipe é responsável pelo PNLD.

recomendada com ressalvas, por apresentar problemas que deveriam ser reavaliados pelos professores, mas que não causam prejuízo à qualidade do LD. Foi essa ficha contemplada com a análise de três avaliadores, que construiu a base de dados estudada por Rojo. Tal ficha é composta por uma série de rubricas, divididas por componentes que concretizam os critérios de avaliação da área de LP.

Resumidamente, podem ser elencadas as rubricas propostas pelos LDs avaliados por Rojo (2003): natureza do material textual, atividades de leitura e compreensão de textos escritos, atividades de produção de textos escritos, atividades de produção e compreensão de textos orais, atividades de trabalho sobre conhecimentos lingüísticos, manual do professor, aspectos gráfico-editoriais das coleções de LDs.

A autora afirma que foi necessário atribuir pesos e valores diferentes a cada rubrica devido ao fato da desigualdade do número de rubricas por componentes.

Ao final da análise de dados, obtidos pelas respectivas tabelas e gráficos construídos, constatou-se que a avaliação positiva das coleções é baixa, ficando com nota seis, em torno de 62% do total da amostra. O dado que se sobressai, tendo uma relevância muito pertinente, recai nos aspectos gráfico-editoriais e não, no aspecto didático-pedagógico, que é preceituado pelos PCNs. É necessário salientar que o componente propriamente editorial mais bem avaliado foi a impressão e a diagramação dos livros, entre 75% e 97%. A avaliação positiva recaiu também na seleção do material textual e, finalmente, no Manual do Professor.

Foi constatado um descompasso entre os Manuais do Professor e os LDs, sugerindo a hipótese de que as editoras mantêm revisores, ou pessoas altamente especializadas, visto que, muitas vezes, as respostas sugeridas pelos Manuais do Professor não eram encontradas nos livros didáticos propriamente ditos. Desse modo, as editoras criaram estratégias bem sucedidas, chamadas pela autora de “editoriais”.

Resumindo esse aspecto editorial, embora também tenham sido encontradas falhas, como indicação de leitura complementar para os alunos em gramáticas prescritivas, ausência de glossários ao final dos textos, sumários e índices que não são orientadores, foram encontrados vários elementos positivos, como a qualidade dos textos principais de unidades, hierarquia das seções dos volumes, o tipo de letra adequada, ilustrações isentas de preconceito, impressão sem erros, diagramação e espaçamento entre os tipos e linhas.

Quanto ao Manual do Professor, ainda que apresente aspectos muito positivos, como leituras complementares, explicações adicionais ao conteúdo do LD e explicitação clara dos objetivos da obra, a avaliação da aprendizagem e a progressão e articulação dos conteúdos são praticamente ignoradas.

A constatação positiva é muito relevante no tratamento dado pelo mercado editorial, quanto à escolha e à seleção do material textual de alta qualidade, visto que, na maioria dos casos, o LD é o único material de leitura a que o aluno tem acesso. A natureza do material textual foi avaliada, por Rojo (2003), de acordo com quatro aspectos: diversidade, temática, autoria, textualidade.

Quanto aos aspectos negativos, foram encontrados: a abordagem de leitura dos textos reducionista ao estudo daquilo que se julga compreensível ao aluno; a temática não apresenta a mesma diversidade, focando apenas a realidade brasileira, urbana e sulista; a diversidade de gêneros textuais, embora seja contemplada, não explorava as características dos mesmos, recaindo no discurso literário; a diversidade lingüística, a dialetologia regional e o estudo de textos que contemplem a oralidade são praticamente nulas; interesse demasiado em produção e compreensão de textos escritos, que contemplem a norma culta da língua.

Na esfera didático-pedagógica, os LDs ficam abaixo da média das atividades de elaboração do Manual do Professor, em relação às atividades sobre conhecimentos lingüísticos, leitura, produção e compreensão de textos escritos. Um resultado curioso, encontrado pela pesquisadora (Rojo, 2003), é o fato de os LDs e autores continuarem fazendo ensino de gramática, quase sempre dentro do modelo prescritivo da gramática normativa, embora o ensino de LP, preconizado pelos PCNs, enfatize o ensino da língua e da linguagem em uso e a reflexão sobre esses sistemas dinâmicos.

No eixo didático-pedagógico, a análise concluiu que uma média regular dos LDs incorpora uma exploração das estratégias de leitura, mas não enfatizam o trabalho com o vocabulário, por exemplo. Ainda, o tratamento lingüístico e discursivo dos textos centraliza-se nos aspectos formais ou estruturais do texto, ou aspectos normativos de determinado estilo.

Não foram encontrados, nas amostras avaliadas, aspectos relativos à exploração da situação de produção e leitura dos textos, como também o plurilingüismo, o dialogismo, a intertextualidade, as variedades e registros da língua

e a relação dialógica dessas diversas linguagens, como a ilustração e texto, na apresentação da leitura.

Na produção de textos, Rojo (2003) constatou que a concentração no repertório temático do texto não abre espaço para a orientação das características discursivas de cada gênero dado, nem um planejamento para a elaboração do texto do aluno. Tais características aparecem no descaso quanto à indicação de gêneros diversos que apresentem variedades e registros lingüísticos diferentes, preferindo focalizar a atividade na norma culta, padrão e escrita. Desse modo, há uma preocupação muito maior na adequação metodológica nas atividades que são voltadas à produção do texto escrito do que na leitura.

Um outro resultado relevante é o trabalho sobre os conhecimentos lingüísticos, pois apenas um pequeno percentual de LDs apresenta alguma preocupação em relacionar o estudo gramatical com o uso da língua e da linguagem, predominando o método tradicional transmissivo e o uso de metalinguagem. Embora o PNLD deva estar em conformidade com os PCNs, que apresentam a importância da reflexão e construção de análise sobre a linguagem, os LDs devem ser considerados em um contexto determinado:

(...) há que se levar em conta a situação de produção da própria avaliação no PNLD. Se uma grande maioria dos LDs apresentados à avaliação adota, para o ensino de gramática, uma pedagogia transmissiva, eliminá-los da recomendação (excluí-los) por essa razão reduziria os recomendados a cerca de 10 coleções (Rojo, 2003, p.97).

Em suma, ainda que se possa dizer que o sistema de avaliação do PNLD conseguiu melhorar a qualidade do material didático, distribuído e consumido na escola pública, ainda há muito que se construir. Para Rojo (2000), a publicação dos PCNs para o ensino fundamental representa um avanço nas políticas educacionais se vistas em seu histórico, sempre centradas em modelos curriculares e objetivos pré-fixados. Em relação ao ensino de LP, especificamente, os parâmetros são diretrizes que buscam nortear os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar uma formação básica comum (Brasil, 1998).

De fato, os PCNs configuram-se como referenciais nacionais para a educação, procurando aumentar a reflexão sobre os currículos estaduais e municipais, dada a diversidade cultural, regional e política de um país continental

como o Brasil. Assim, os currículos adequados a tais diversidades deverão ser construídos nos próprios municípios e estados, pelos devidos órgãos educacionais e pelas escolas, voltados essencialmente ao processo de construção da cidadania.

Embora sinalize um avanço na política educacional brasileira, implica um grande esforço na reflexão para a “transposição didática desses referenciais para as práticas em sala de aula” (Rojo, p.28), pois envolvem a construção de currículos adequados às realidades locais, de materiais didáticos que possibilitem essa transposição, além da formação inicial e continuada de professores³.

Os modos de adequação para a transposição didática estão mencionados no texto introdutório dos PCNs em quatro níveis de concretização desses parâmetros: construção dialogada dos parâmetros para ações de política educacional, como a formação continuada de professores, a análise de livros e material didático, avaliação nacional (SEF apud Rojo, 2000, p.28)⁴; possibilidade de diálogo com os PCNs e as propostas e experiências já existentes nas instâncias educacionais oficiais de estados e municípios; elaboração do projeto educativo de cada escola; realização do currículo em sala de aula, que envolverá a elaboração e a utilização adequada de material didático.

No caso específico dos PCNs de língua portuguesa, são mencionados princípios organizadores dos conteúdos, critérios para a seqüenciação desses conteúdos, além da construção de módulos e projetos didáticos. Os PCNs de LP com os dois eixos (práticas de uso da linguagem e as práticas de reflexão sobre a língua e a linguagem) proporcionam a distribuição dos conteúdos a serem operacionalizados no ensino fundamental. Nessa proposta, o texto é a unidade de ensino, e os gêneros o objeto de ensino. No eixo da reflexão sobre a língua e a linguagem, os conteúdos focalizam variação lingüística, organização estrutural dos enunciados, construção da significação, léxico, redes semânticas e organização dos discursos.

Essa proposta de organização e seqüenciação curricular, como querem os PCNs, exige uma formação inicial e continuada dos professores, além de uma revisão curricular dos Cursos de Letras e das disciplinas de Prática de Ensino. Ainda, exige uma formação em serviço dos professores de LP, porque o enfoque na

³ Mesmo não estando contemplado nos PCNs, ou no texto de Rojo (2000), essa implementação deveria vincular-se à valorização profissional do professor, que passa pela melhor remuneração.

⁴ SEF (Secretaria de Ensino Fundamental), órgão do Ministério da Educação e Cultura.

teoria da enunciação, fundamentada em Bakhtin e adotada nos PCNs, é ainda pouco desenvolvido nos currículos de graduação em Letras (Rojo, 2000).

Rojo (2000) destaca a necessidade de produção de textos de divulgação científica a partir desses “saberes de referência” (p.32). No eixo da reflexão sobre a língua e a linguagem, faz-se necessária uma compreensão mais acurada dos professores, como variação lingüística, estrutura dos enunciados, processos de construção da significação, entre outros. Torna-se necessário um processo cauteloso de descrição dos gêneros discursivos, em relação à situação de produção, tema, forma composicional e marcas lingüísticas, possibilitando aos professores subsídios teóricos através de textos de divulgação.

Se a transposição didática dos referenciais pressupostos pelos PCNs, conforme Rojo (2003), exige adequação, atualização e dinamicidade, como fica essa questão nos LDs que não atendem integralmente aos PCNs? Os professores que adotam um dado LD, tem de usá-los por três anos necessariamente, mesmo que percebam uma abordagem ultrapassada do ensino da língua? Os PCNs, objetivando adequar o material didático, diante da vastidão continental de dialetos e culturas do Brasil, acabam incorrendo numa tentativa de normatizar os conteúdos e recursos utilizados nas escolas nacionais.

Nota-se que ainda muito tem de ser feito para a efetiva contribuição dos LDs. Escolher o LD livremente não significa que se tenha feito a melhor opção. Ainda que haja avaliação da qualidade dos LDs pelo PNLD, os professores precisam também se instrumentalizar teórico-metodologicamente para avaliar o material didático, criar alternativas para os impasses e propor abordagens que contemplem, no ensino de língua portuguesa, a diversidade de textos e de gêneros do discurso.

3.2. O ensino de língua portuguesa e o trabalho com gêneros do discurso

O conceito dos gêneros discursivos vem atraindo pesquisadores e professores de LP, principalmente a partir das propostas de ensino dos PCNs (Brasil, 1998). Na estrutura dos PCNs para ensino fundamental, a questão dos gêneros, dentro da concepção assumida, é tratada na língua, vista como um sistema de signos específicos, concretos, históricos e sociais. Esses elementos dinâmicos devem dar possibilidade ao indivíduo de aprender, não apenas palavras e cânones lingüísticos estáticos, mas saber combiná-los, aprendendo complexa e

pragmáticamente seus significados e usá-los em expressões que lhe permitam entender a realidade, em constante interação com seus semelhantes.

Os PCNs continuam, ao longo de sua exposição, enumerando os conceitos de texto, discurso e gênero, elementos fundantes no ensino e aprendizagem da LP, conforme observa Brait (2000):

As situações de ensino da língua precisam ser organizadas, basicamente, considerando-se o texto como unidade básica de ensino e a diversidade de textos e gêneros que circulam, bem como suas características específicas (p.16).

Segundo os PCNs, produzir linguagem significa produzir discursos. É o que Brait (2000, p.16) afirma em relação à materialização do discurso, que se manifesta por meio de textos. O locutor diz alguma coisa a alguém, num determinado momento histórico, em determinadas circunstâncias discursivas dessa interlocução. As escolhas feitas pelo sujeito, na sua produção discursiva, são determinadas pelas condições em que tal discurso é realizado, determinando, portanto, as escolhas do gênero, sua estruturação e a escolha, também, dos recursos lingüísticos.

Desse modo, fatalmente, qualquer enunciado fará parte de um determinado gênero discursivo, porém não de uma forma determinista, pois o texto será sempre uma resposta a outro, ou outros que vieram antes dele e, por sua vez, também instigará respostas futuras, ou seja, o texto/enunciado terá sempre uma atitude responsiva. A isso, a autora denomina diálogo entre textos, ou intertextualidade e interdiscursividade, o diálogo entre os discursos (Brait, 2000).

A dificuldade da transposição didática dos conceitos, como alerta Rojo (2003), cria impasses para operacionalizar noções complexas no ensino de LP. Além disso, não se pode esquecer que é cobrado do professor um certo “desempenho” na sua prática em sala de aula, o que acaba trazendo à tona o debate entre as normas antecedentes e as renormalizações que vão surgindo na atividade.

Esse confronto, próprio da atividade de trabalho, seguindo Schwartz (2003), preenche as lacunas das normas, fazendo emergir a necessidade de trabalhar de outro jeito, de fazer de outra forma o que foi prescrito pela norma. O professor em sua esfera de atividade vê-se em constante luta, pois necessita, usando sua industriiosidade, reelaborar incessantemente as normas ditadas pela escola e pelas várias instâncias hierárquicas e os planejamentos propostos pelos materiais didáticos.

Por mais que tente ser fiel às normas antecedentes, o professor sempre irá renormalizá-las. A adoção de um LD por uma dada escola, nesse contexto, insere-se nas normas antecedentes. Do mesmo modo, pode-se considerar que as atividades propostas nos LDs (indicados pelo PNLD) fazem parte das normas heterodeterminadas que, ao serem colocadas em prática, são reelaboradas pelo professor, pois seu trabalho não se esgota na mera execução de uma tarefa, ou de uma norma, planejada por outros, alheios a seu contexto de atividade.

Logo, é necessário “fazer de outro jeito”, renormalizar aquilo que pretende padronizar o comportamento humano, o que não exclui a importância das normas antecedentes e do conhecimento teórico-metodológico de noções da área, como é o caso das orientações dos PCNs para a operacionalização dos gêneros discursivos para o ensino de língua portuguesa.

Assim como o gênero discursivo não pode ser abstraído das situações concretas, o aprendizado e o ensino de língua também não podem desconsiderar o contexto histórico e social em que a linguagem é produzida. Logo, as condições de produção, circulação e recepção do discurso são básicas para se entender os gêneros, estando aí, também, a pertinência basilar da esfera de atividade em que o sujeito está situado.

Para a compreensão do gênero nos estudos bakhtinianos, Brait (2000) propõe que se observem elementos que ajudarão na construção dessa concepção, como tema e significação, ou a “a sugestão de que existem formas lingüísticas que entram em uma composição e que são articulações não-verbais da situação” (p.17).

Observando que os conceitos de linguagem e de ensino devem envolver indivíduo, história, cultura e sociedade, em relação dinâmica entre produção, circulação e recepção de textos, e contribuir para um trabalho eficiente com a língua e a literatura, Brait (2000) destaca a importância de se considerar as diferenças e instabilidades instauradas pelas coerções do uso da língua nas variadas esferas de atividade humana e nos variados momentos históricos. Dessa forma, deve-se considerar que o objeto estudado não é fixo, sendo necessário um constante diálogo com o contínuo dinâmico dos enunciados, que se apresentam como um elo na cadeia de comunicação discursiva, exigindo um olhar inter-relacional.

As características dos gêneros discursivos de base bakhtiniana são confundidas por alguns com as de tipologias textuais. Essa confusão compromete o ensino de LP, o trabalho com a linguagem, pois as tipologias, diferentemente dos

gêneros, fundamentam-se pela “organização interna a partir de seqüências discursivas – narrativa, descritiva, argumentativa, expositiva e conversacional” (Brait, 2000, p.16).

Tal problemática se deve, em grande parte, à diversidade de teorias que, tendo compreensões diferentes sobre o assunto, acabam dificultando a colocação dos conceitos em prática, no contexto escolar, e na vida em sentido amplo⁵.

A fim de ilustrar a problemática do ensino de LP e da importância da compreensão dos gêneros do discurso do ponto de vista bakhtiniano, Brait (2000) apresenta uma análise de um texto que, mudando as condições de produção, circulação e recepção, passa a fazer parte de um outro gênero discursivo. É o caso de uma placa de trânsito, usada em um determinado contexto histórico-social, que pertence ao gênero discursivo código de trânsito, o qual reflete uma esfera de atividade humana particular, concernente às regras de trânsito nos espaços urbanos.

Nesse contexto de produção, circulação e recepção, é um texto claro, que produz determinados efeitos de sentido. Esse mesmo texto, porém, se fotografado por um poeta e colocado num livro de poemas suscitará mudanças: o gênero discursivo será o poético, por expressar o eu-lírico do autor; as formas de produção, circulação e recepção também mudarão, pois o leitor de poemas é outro, os outros sentidos ou efeitos produzidos estarão, também, inseridos em outro contexto histórico.

Conforme explica Brait, a placa no gênero código de trânsito é plenamente decodificada pelas pessoas, pois existem tipificadas, inerentes àquele gênero, e as pessoas, em uma grande cidade, estão acostumadas a interagir com esse gênero (Brait, 2000). Tal enunciado pertence ao gênero discursivo próprio e apresenta um tema, uma forma composicional e um estilo verbal específicos daquela esfera de atividade, ou seja, o trânsito em uma área urbana.

Entretanto, no poema, existe outro enunciado que pertence a outro gênero discursivo, embora o texto seja igual. Então o suporte poético, irônico-crítico construirá outro referente, a partir do interdiscurso do contexto político relativo ao período em que o país estiver vivenciando. Assim, ao mudar o gênero discursivo, também é possível mudar o estilo verbal, a forma composicional e o tema.

⁵ Aspectos do conflito entre tipologias textuais e gêneros discursivos serão retomados na discussão introdutória da análise do livro didático.

Remetendo essas reflexões ao ensino de LP, deve-se considerar que as especificidades do discurso são dinâmicas e dialógicas. Faz-se necessário que o leitor, professor e aluno dialoguem com o texto: “a partir de sua materialidade, de suas particularidades, surpreender nas incontáveis formas assumidas pela língua (...), o interdiscurso, as memórias aí contidas e em constante movimento, graças às interações textos/leitores” (Brait, 2000, p.14).

Nesse conjunto, as condições de produção, circulação e recepção do discurso não podem ser negligenciadas sob pena de se perder as situações concretas de uso e de formação de sentidos.

Considerando que esta pesquisa propõe uma reflexão que contempla o ensino de LP, a adoção de LD no ensino fundamental e o trabalho do professor, são apresentadas, a seguir, especificidades da investigação.

4. ESPECIFICIDADES DA PESQUISA

Neste capítulo, organizado em duas partes, são apresentadas características que delimitam a investigação. A primeira parte, além de problematizar o uso do LD, justifica a opção de analisá-lo na articulação com o trabalho do professor. A segunda parte trata dos procedimentos metodológicos da pesquisa.

4.1. Livro didático e atividade docente

Qual a relação entre o livro didático de língua portuguesa do ensino fundamental e o trabalho do professor? Por que analisar o livro didático nos dias de hoje em que várias pesquisas se dedicam a essa função? Muitas respostas poderiam ser dadas a essas perguntas; no entanto, é, a partir da própria experiência, que a investigação toma um sentido maior.

Como professora de língua portuguesa, atuante no ensino médio e fundamental da rede pública do Estado do Rio Grande do Sul (RS), esta pesquisadora tem vivenciado um forte incentivo da escola pública no que se refere ao estímulo de trabalhar com LD. Embora saiba, considerando a realidade da escola estadual no interior do RS, que o LD é, muitas vezes, o único meio de acesso a diferentes textos a que os alunos têm acesso, tem se questionado sobre a sua validade no ensino de LP.

Se o LD pode ser um meio de possibilitar contato com diferentes realidades, deixa a desejar quando o assunto é o tratamento dado à linguagem, especialmente quando se percebe a abordagem do texto e da língua descontextualizada das suas condições de produção. Num momento em que os PCNs dão subsídios para se adotar um ensino que contemple aspectos textuais e lingüísticos a partir dos gêneros discursivos, todo tratamento que adote uma visão polarizada passa a ser contestado.

Sob esse enfoque, o professor de língua portuguesa é cobrado para trabalhar com gêneros do discurso de modo a articular o texto e o elemento lingüístico. Como fazer isso se muitas escolas não possuem uma política de formação continuada para o corpo docente? Os professores, adotando LD, garantem uma abordagem coerente que contemple o texto e a língua? De que forma o livro didático interfere no trabalho do professor?

Tendo em vista as diferentes facetas que contemplam a atividade de trabalho do professor de língua portuguesa, incluindo a extensa carga horária semanal que compromete a preparação dos materiais didáticos e a experiência desta pesquisadora com um livro didático adotado entre 2005 e 2007, na escola em que atua no ensino fundamental, esta pesquisa se propõe a analisar o LD, bem como características do trabalho do professor de LP que adota o referido livro. Assim, motivada por dificuldades encontradas no desenvolvimento de suas aulas e preocupada com o ensino de língua portuguesa, passou a questionar o binarismo entre o texto e o elemento lingüístico na sala de aula de LP.

Nessa perspectiva, Teixeira e Di Fanti (2006) observam que, embora tenha havido um avanço no ensino de LM, inclusive com o auxílio dos PCNs, ainda existe uma dissociação entre atividades de leitura e produção textuais e atividades de ensino de gramática. Segundo as pesquisadoras, não estão sendo “contempladas as categorias efetivamente textuais, nem se trabalha com uma noção de gramática que possa contribuir para a elucidação do objeto texto” (2006, p.97). Observam ainda que

[...] uma espécie de extremismo tem caracterizado o ensino da língua materna – ou se prioriza a forma ou se prioriza o uso –, o que é próprio ao modo binário típico da racionalidade que orienta nossas ações no mundo. Aprendemos a pensar por categorias monolíticas e fixas. Temos dificuldade de instituir posição no entremeio (p.98).

No que se refere ao LD, é possível afirmar que, ainda que alguns professores se proponham a trabalhar com gêneros, que contemplam o texto e a língua de modo articulado, acabam sendo prejudicados em sua prática ao adotarem LDs que mais confundem do que esclarecem a diferença entre gêneros discursivos e tipologias textuais. Esse é um problema observado em alguns LDs que não distinguem a natureza de cada noção.

De acordo com a maioria dos autores consultados (Brait, 2000; Faraco, 2003; Marcuschi, 2005; Rojo, 2003), os tipos textuais vinculam-se às formas estruturais do texto, ou seja, aos aspectos morfológico, sintático, etc., o que origina textos do tipo narrativo, descritivo e dissertativo, para citar os mais comumente usados em nossas escolas. Percebe-se, assim, que a natureza da tipologia é lingüística, ligada essencialmente a uma abstração. Essa tipologia textual é comum ainda em LDs e, de fato, foge à noção de gêneros do discurso, que possui outra natureza, a enunciativa, o uso social da língua.

Os gêneros discursivos, desse modo, constituem-se em práticas de linguagem, que são utilizados por uma determinada sociedade, ou esfera de atividade, em que o/s interlocutor/es estão inseridos (Bakhtin, 2003). Tal uso se dá pela necessidade de interação social, comunicação discursiva. Então, dependendo da situação de interação, um e/ou outro gênero, verbal ou não-verbal, será utilizado, o qual possuirá características semelhantes em diferentes usos, como é o caso da carta, do requerimento, da bula de remédio, da receita culinária, da notícia jornalística, da canção, do quadro artístico, do anúncio de emprego, do romance etc.

Parece haver, como se percebe, uma grande confusão entre gêneros textuais/discursivos e tipos textuais em alguns materiais didáticos. Inclusive, há autores de LDs que mesclam, na nomenclatura, gêneros textuais com tipos textuais, quando, de fato, estão referindo-se a tipologias textuais. Se houvesse uma atualização do professor e se o LD fosse estruturado, realmente, a partir dos PCNs, o ensino da LP a partir dos gêneros tenderia a se concretizar como uma prática efetiva vinculada ao uso da língua em situações concretas, cujas condições de produção, circulação e recepção dos discursos são fundamentais.

A partir das observações precedentes, é possível perceber que ainda se está longe de trabalhar com o texto de uma forma em que ele seja, realmente, a unidade básica de ensino, conforme orientam os PCNs, que norteiam o ensino de LM em dois eixos: o eixo da linguagem em uso como partida para o eixo da reflexão do elemento lingüístico, isto é, deve-se partir do texto do cotidiano da esfera do indivíduo para a reflexão daquele elemento que está lá no sistema abstrato da língua e, não, o contrário, cair-se em um pólo ou em outro.

Dessa forma, deve-se ressaltar que não se trata de erradicar o sistema, mas sim de desvelar abordagens que consigam articular a materialidade textual e lingüística, pois, seguindo os pressupostos da teoria dialógica, “se por trás de um

texto, não há uma língua, já não se trata de um texto” (Bakhtin, 1992, p.331). Tal indissociabilidade deve ir ao encontro de um fim, qual seja, as situações concretas de interação, e não as classificações fechadas e estanques.

A partir dessas preocupações e da experiência como professora do ensino fundamental da rede pública, tem-se como objetivo geral verificar se o livro didático, adotado na 5ª série de uma escola estadual de Pelotas, contempla o gênero discursivo como objeto de ensino, conforme sugerem os PCNs, e como, no trabalho com o referido livro, o professor desenvolve sua atividade docente. Como objetivos específicos, esta pesquisa visa (a) averiguar se a abordagem do texto no LD contempla as condições de produção dos discursos de acordo com os gêneros discursivos; (b) averiguar se o LD aborda, de modo articulado ao gênero do discurso, atividades de leitura, interpretação e produção textual e atividades referentes ao elemento lingüístico; (c) averiguar se o professor trabalha com gêneros discursivos e como desenvolve atividades textuais e lingüísticas utilizando o LD; (d) averiguar características do trabalho do professor de LP bem como renormalizações efetuadas ao utilizar o LD.

Os procedimentos metodológicos que norteiam esta investigação são apresentados a seguir.

4.2. Procedimentos metodológicos

Nesta seção, são apresentados o conjunto de materiais da investigação, procedimentos de seleção e critérios de análise do material. O conjunto de materiais de análise é composto por dois elementos: LD eleito para investigação e quatro entrevistas com professores da escola que adotou o referido livro.

Antes de discorrer sobre cada um dos materiais, são apresentadas características da escola em foco. Pertencente à rede pública estadual, a escola possui um amplo espaço físico, com dois prédios, mais de 200 salas de aula e um ginásio coberto para esportes. Há cerca de três mil alunos, conforme informações obtidas na secretaria da Instituição, abrangendo a educação infantil, o ensino fundamental, o ensino médio, a EJA, o curso normal e, dentro deste, o chamado aproveitamento de estudos. Este ciclo é destinado àquele aluno que já tenha o ensino médio, mas pretende cursar apenas as disciplinas do curso magistério, que o

habilitará a dar aulas nas séries iniciais, isto é, da 1ª à 4ª série do ensino fundamental.

A escola conta com 168 professores e 32 funcionários. Está localizada na área urbana, perto do centro da cidade, e sua clientela é socialmente heterogênea, predominando alunos de classe média, embora também tenha alunos de classes menos favorecidas. Por ser uma escola pública que já teve uma qualidade de ensino reconhecida, é muito procurada pela sociedade, tendo vários alunos evadidos de escolas particulares.

O livro didático

No que se refere aos procedimentos metodológicos de seleção do LD, foi eleito para investigação o livro *Português – Texto e Voz*, de Lídio Tesoto, da 5ª série do ensino fundamental (Tesoto, 2002). A seleção para investigação deste livro deve-se à experiência desta pesquisadora na 5ª série da escola referida. O livro, aprovado pelo PNLD, foi escolhido e adotado pelos professores de LP da escola para o triênio 2005-2007. Tal escolha, conforme os professores entrevistados, deveu-se ao fato de contemplar variadas propostas de produção textual e apresentar uma “grande variedade de tipos textuais”.

Em relação aos critérios de investigação do LD, foi eleita para análise a primeira unidade, devido ao fato de se considerar uma amostra representativa, já que é a maior unidade do LD. São analisadas as sete lições que compõem a primeira unidade, observando-se, em cada uma delas, além da organização da lição, aspectos relativos às condições de produção e gêneros do discurso e a articulação entre as atividades textuais e atividades lingüísticas.

As entrevistas

Foram entrevistados quatro professores da escola (três professoras e um professor), que trabalharam com o LD durante o triênio 2005-2007. Esses profissionais foram convidados a colaborar com a pesquisa, conforme as orientações do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo 1) que informa os objetivos da pesquisa e garante o anonimato dos pesquisados, informações sobre o

desenvolvimento da investigação e liberdade do pesquisado para desistir do processo a qualquer momento.

Os professores entrevistados, denominados ficticiamente neste trabalho como Andrea, Beatriz, Carolina e Danilo, possuem as seguintes particularidades: Andrea atua na escola há dez anos, com LP, no total de 15 h/a em 5^{as} séries. Beatriz, além de atuar com 5^{as} séries na escola em estudo, também trabalha no município com as séries iniciais, ao todo tem 30h em sala de aula; Carolina é a professora com maior carga horária, trabalha em duas escolas, uma pública e outra particular, tem 16 turmas, tanto de LP como de Língua Estrangeira, atuando nas 5^{as} séries e, também, no Ensino Médio. Quanto ao professor Danilo, já atuou em vários níveis educacionais, como o antigo supletivo e a educação infantil. Atualmente, divide-se em duas escolas entre as 5^{as} séries e uma turma de Educação Infantil, além de estar fazendo Especialização em Pedagogia na Universidade Federal de Pelotas.

Nas entrevistas, é considerado, dentre outros aspectos, o enfoque dado aos gêneros discursivos, ao entendimento dos PCNs, às atividades textuais e atividades lingüísticas e às readequações das propostas do LD.

5. O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA E O TRABALHO DO PROFESSOR NO ENSINO FUNDAMENTAL: UM ENFOQUE DIALÓGICO

Este capítulo está organizado em duas partes de forma a desenvolver os objetivos propostos na pesquisa. A primeira parte, “Análise do livro didático”, além de apresentar a organização do livro *Português – Texto e Voz*, de Lídio Tesoto, da 5ª série do ensino fundamental, analisa as sete lições da primeira unidade do LD, observando, em cada uma delas, a organização, a abordagem do texto, no que se refere às condições de produção e gêneros do discurso e à articulação entre as atividades textuais e lingüísticas. No final da primeira parte, são desenvolvidas considerações sobre a análise efetuada.

A segunda parte, “Análise das entrevistas”, está organizada em cinco seções. Nas quatro primeiras, discorre-se sobre cada uma das entrevistas efetuadas, observando, dentre outros, pontos como o conhecimento dos PCNS e PNLD, o trabalho com o LD na aula de LP, atividades textuais e lingüísticas e readequações de atividades propostas pelo LD. Na quinta seção, são apresentadas considerações sobre a análise das entrevistas.

5.1. Análise do livro didático

O livro *Português – Texto e Voz* obteve a rubrica RR (Recomendado com Ressalva) no PNLD/2005 e foi excluído no PNLD/2008, com uma pontuação total de 38,49/100, assim distribuída:⁶

- Coletânea: 8,75/15
- Leitura: 4,35/20
- Produção de textos: 4,62/20

⁶ Consulta feita por e-mail à Profª Drª Roxane Rojo em 30/05/2008.

- Linguagem oral: 4,29/10
- Conhecimentos lingüísticos: 2,5/10
- Ética: 2,86/5
- Abordagem metodológica: 6,14/15
- Projeto editorial: 5/5

Como se pode verificar de antemão, o LD em estudo não fazia parte dos exemplares mais recomendados pelo MEC, o que nos instiga a observar a razão de ter sido escolhido pelos professores da escola ou ainda as condições de escolha do LD, bem como a formação dos professores em relação aos PCNs e às suas orientações teórico-metodológicas.

5.1.1. Organização do livro didático

O LD *Português – Texto e Voz* é o primeiro volume de uma coleção para as quatro séries do ensino fundamental⁷. Destinado à 5ª série, está organizado em quatro unidades de ensino, com variadas lições e diferentes textos, como se pode perceber na tabela abaixo:

TABELA 1 - Unidades com o número respectivo de lições e textos

Unidade	Número de lições	Número de textos
1	7	10
2	4	11
3	5	16
4	4	10

Cada unidade apresenta de quatro a sete lições que abrem com um texto, podendo variar até cinco em quantidade. Cada texto é antecedido por algumas afirmações, numa seção denominada *Explorando o texto*, em que o autor introduz ao aluno noções sobre a tipologia textual que será estudada. Não há menção a gênero discursivo, sempre aparecendo a palavra texto.

⁷ Consultar no Anexo 2 a capa do livro didático.

Na seqüência, é apresentada a tabela com a estrutura sistematizada geral do LD em questão⁸.

TABELA 2 - Descrição das unidades, textos e eixo temático: Estrutura geral do LD

Unidade	Texto	Eixo temático
1 O humor trazendo vida e sabor aos mais diferentes textos	1. A propaganda comercial de bem com a vida 2. Histórias bem-humoradas (I) 3. Histórias bem-humoradas (II) 4. Histórias bem-humoradas (III) 5. A informação temperada com Michael, Madonna, mostarda e maionese 6. A poesia de bom humor 7. A canção popular bem-humorada	O humor
2 Bola dividida – o mundo dos esportes	1. Bola dividida 2. A bola x o videogame 3. O tenista em dois tempos 4. A face bem-humorada do futebol	O esporte
3 Desafios sociais da humanidade no início do milênio	1. A construção de costumes políticos mais sadios 2. A cor da pele e a amizade 3. O planeta Terra agredido, ferido 4. A construção da paz 5. Os direitos da criança	Desafios da modernidade
4 Comportamentos	1. Caipiras 2. Os medos dentro da gente 3. Como anda nossa auto-estima? 4. Dedos-duros e mimados	Comportamento

No final de cada unidade, o autor apresenta uma seção denominada *Análise lingüística*, onde propõe uma atividade destinada a exercícios gramaticais. Também, aparece uma seção chamada *Produção de texto*, com sugestões de tarefas em grupo ou com toda a turma, por exemplo, a confecção de versos, de um recibo, de um diálogo, de um diário.

⁸ Para melhor visualização, consultar o Anexo 3, correspondente ao Sumário do LD.

Após cada texto, há uma outra seção chamada *Responda no caderno* ou *Compreensão e interpretação*. Esta seção apresenta ao aluno várias perguntas sobre o texto, visando verificar sua compreensão. Aparecem assim perguntas relacionadas ao significado das palavras supostamente “diferentes” ou “desconhecidas”, além de questões objetivas e algumas descritivas.

A parte da lição destinada ao eixo de análise dos conhecimentos lingüísticos, que aborda ortografia, acentuação, regência, concordância, nesse volume apresenta a exposição das regras de pontuação e das classes de palavras, contemplando apenas os aspectos ortográficos e morfológicos do sistema lingüístico.

No final de cada unidade ou lição, como o autor denomina, aparece a seção *Produção de texto*, que procura contemplar a oralidade, esporadicamente, como por exemplo *Brincando de rimar*, ou a confecção de um texto em grupo pelos alunos.

No que diz respeito à parte editorial, à diagramação, à editoração em geral, observa-se que o livro apresenta uma boa variedade de ilustrações, imagens, fotos e é bastante colorido. A evolução do mercado editorial, como afirma Rojo (2007), parece ter aprendido e evoluído muito antes e mais do que os autores do LD, uma vez que estes ainda deixam a desejar quando se dedicam mais à forma lingüística do que ao conteúdo enunciativo dos LDs.

Seguindo a proposta deste estudo, na seção seguinte será analisada a primeira unidade, como amostra do LD, a partir das sete lições que a constituem.

5.1.2. Abordagem do texto, atividades textuais e lingüísticas

Lição 1: Abordagem do texto, atividades textuais e lingüísticas

A Unidade 1 tem como foco o tema do humor e, na Lição 1, intitulada *A propaganda comercial de bem com a vida*, dois textos ilustram a página: *Ensine seu cachorro a trazer notícias mais atuais*, propaganda da rádio CBN, e *Só músicas suaves, agradáveis, tranquilas*, propaganda da rádio Antena 1⁹.

Introduzindo a Lição e as duas propagandas, é apresentada uma breve exposição de idéias, supostamente destinada ao aluno, em que o autor justifica a

⁹ Para visualizar, consulte o Anexo 5.

presença e a necessidade do humor para a vida e, por conseguinte, aos textos veiculados a seguir no livro.

O texto 1 (Anexo 4) apresenta uma foto de um cachorro amarelo-claro, carregando um rádio escuro na boca, contra um pano de fundo azul-escuro simbolizando o espaço da tranqüilidade, da segurança, que é onde estão aqueles que têm a informação, ou seja, aqueles que ouvem a emissora, simbolizada na propaganda pelo rádio e pelo cachorro. O cachorro parece ser utilizado por ser símbolo de alerta, já que é ele quem dá aos donos a notícia de que algum estranho está chegando na casa.

Do lado direito, está o texto que elenca as vantagens de se ouvir a emissora, por ter correspondentes 24 horas no ar, notícias atuais, que colocam a “imparcialidade” e a “verdade” acima de tudo. A cor de fundo é vermelha, numa simbologia da força da emissora, do dinamismo e da emoção por estar sempre em alerta e em contínuo movimento atrás da notícia.

O toque de humor ficaria por conta do cachorro que, assim como é adestrado para trazer as notícias novas, carregando o jornal, deveria ser ensinado a carregar o rádio, sintonizado na CBN, para dar a seu dono as notícias mais atuais. Também as frases “Ensine seu cachorro a trazer as notícias mais atuais” e “Ouça a CBN mesmo que você não tenha cachorro” procuram dar ao leitor um forte toque de humor ao ler a propaganda.

O texto 2 (Anexo 5) apresenta como título um pequeno texto verbal *Só músicas suaves, agradáveis, tranqüilas*, acrescido de uma foto de um pássaro branco em um ninho, aconchegado, escutando música, pois o mesmo foi construído em cima de uma antena da rádio Antena 1. O fundo é um céu azul, simbolizando paz e tranqüilidade, o que é reiterado pela ave no ameno repouso do ninho, também simbolizando segurança e tranqüilidade.

Aqui, o humor é menos aparente do que o texto anterior. É mais discreto, pois aparece na figura da ave escutando música, embora tudo remeta a uma atmosfera de tranqüilidade, calma e harmonia, conforme a programação musical da Antena 1.

Na página seguinte, o autor explicita noções de linguagem verbal e linguagem extraverbal, enfatizando a noção de texto verbal, texto extraverbal e texto que contenha as duas linguagens: verbal e extraverbal. Essas definições aparecem no início da seção intitulada *Explorando os textos*.

Nesta parte da lição, o autor dedica-se a elencar perguntas sobre a “interpretação” que os alunos fizeram dos textos, como: “Por que o cachorro é colocado na notícia como símbolo da notícia sempre atual?”, “Como você interpreta a cor vermelha cobrindo todo o espaço?” “Discuta com o professor e os colegas a questão da imparcialidade na imprensa”. “Dê, (...) de forma reduzida, a mensagem que a CBN quer transmitir...”.

Com relação ao texto da Antena 1, é perguntado se o todo com o pássaro, o ninho na antena, a cor azul combinam ou se há algum elemento que destoe do contexto que a propaganda está sugerindo.

A lição é encerrada com a seção *Produção de texto I*, sugerindo aos alunos que confeccionem um cartaz sobre a questão do meio ambiente, utilizando, a exemplo das propagandas, a linguagem verbal e a extraverbal, explorando também o humor. E, por fim, sugere que o cartaz seja exposto no varal dentro da sala de aula ou no pátio da escola.

a) Abordagem do texto¹⁰

Com relação às condições de produção do discurso, é possível observar que os dois primeiros textos pertencem ao gênero discursivo propaganda. No entanto, o autor não faz nenhuma menção a isso, e a palavra gênero não é usada nem uma única vez. Pelo contrário, na seção *Explorando os textos* há uma introdução sumária contendo noções sobre linguagem verbal e linguagem extraverbal, as quais esta pesquisadora supôs que devem ser lidas pelo professor e pelo aluno e, a seguir, tomadas como exemplo para as atividades que serão solicitadas mais adiante sobre os textos.

Não há preocupação em contextualizar a situação de produção discursiva. A quem se destinam esses textos? Quem os produziu? Onde eles deverão ser recebidos e onde circularão?

É o leitor que deve inferir que são propagandas de duas rádios. Não é informado de onde foram extraídas e quando circularam na mídia. O autor foca atenção na diferença entre aspectos verbais e extraverbais. Note-se que, não havendo explicitação ao aluno do que é gênero do discurso, parece que o mesmo,

¹⁰ Na seção *Abordagem do texto*, que compõe todas as lições analisadas, será observado se o(s) texto(s) é(são) tratado(s) a partir das condições de produção e se contempla os gêneros do discurso.

com a orientação do professor, deve inferir o sentido das noções e idéias, para, *a posteriori*, seguir o exemplo nas atividades desenvolvidas.

Em suma, observa-se que os textos surgem sem nenhuma contextualização em relação às suas condições de produção discursivas, não havendo menção aos gêneros discursivos. Assim, percebe-se que não há preocupação de trabalhar a partir dos gêneros discursivos, mas sim, há o trabalho com uma tipologia textual. Na verdade, apesar de o autor ter escolhido o gênero propaganda, não desenvolveu a proposta de estudo focada no gênero, além de não oferecer noções que facilitem a compreensão das referidas propagandas.

Desse modo, parece que o LD voltou-se para questões de leitura e interpretação do texto, sem preocupação com a necessidade concreta do uso da língua e as características constitutivas do gênero publicitário (quem produziu? para quem? com que finalidade? etc.).

A abordagem do conteúdo do texto é feita de modo que deve ser copiada, seguida pelo aluno, numa preocupação quase endêmica, durante o decorrer da unidade, sobre o que o aluno interpreta sobre este ou aquele conteúdo. A operacionalização da atividade em forma de perguntas e respostas também é contestável, já que exige seguir, sempre, um modelo que lhe foi dado antes.

Ao não considerar os gêneros discursivos, não explora as características relativamente estáveis de uma propaganda, como o uso de uma forma composicional e do estilo verbal adequados a um determinado público que quer atingir. Também o tema, que varia de acordo com a época sócio-histórica e a esfera de atividade em que os interlocutores estiverem inseridos, não foi tratado. Assim, não foi explorada a dinamicidade da palavra em função do gênero, da esfera de atividade e dos interlocutores.

b) Atividades textuais e lingüísticas

Com relação às orientações sugeridas pelos PCNs, o LD não contemplou os objetivos propostos. Considerando que os PCNs preconizam que se deve partir da unidade básica, o texto organizado como gênero do discurso, percebe-se que, embora o LD parta do texto, não desenvolve atividades que contemplem o eixo da língua em uso, dentro de uma esfera de atividade.

Somente o professor conseguirá reverter esse quadro se tiver conhecimento sobre a abordagem da língua em uso. É o caso desta pesquisadora que, para conseguir ministrar a aula a partir do LD, teve de desenvolver uma série de atividades com seus alunos para que eles reconhecessem o gênero propaganda, sua finalidade e as diversas formas de propagação. Também foi necessário fazer com que os alunos inferissem o que é CBN e Antena 1, emissoras de rádio bastante distantes da realidade da turma.

Com relação à articulação entre o texto e a forma, não aparece qualquer preocupação com a reflexão sobre o elemento lingüístico, que poderia ter sido explorado, por exemplo, na parte do uso da forma imperativa dos verbos, característica do estilo verbal do gênero propagandístico. O autor, ao deter-se somente no texto pelo texto, incluindo a produção textual no final da Lição, fomentou a polarização textual, ainda que descontextualizada.

Na seção *Produção de texto*, que fecha a Lição 1, é solicitado aos alunos que confeccionem um cartaz sobre o meio ambiente. É possível perceber que, embora esse assunto seja sempre relevante, não é proposta discussão sobre o mesmo de modo a aproximar-se da esfera de atividade do aluno. Além disso, a proposta não considera o conhecimento que o aluno deve ter do cartaz para produzi-lo coerentemente.

Merece destaque a preocupação apresentada com a recepção dos textos produzidos pelos alunos, em que contempla uma exposição em sala de aula ou no pátio da escola. É uma atitude louvável, pois, além de orientar os alunos sobre os seus interlocutores reais, propõe que os textos sejam efetivamente utilizados em situação concreta, não se restringindo à leitura avaliativa do professor.

Pela análise da Lição 1, percebe-se que há uma clara necessidade de reelaborar as atividades propostas pelo LD. Se o professor não contextualizar o texto propagandístico como um gênero com tipicidades específicas, que incluem aspectos temáticos, estilísticos e composicionais, não há como trabalhar de modo proveitoso com a propaganda em sala de aula. Dessa forma, é válido retomar Schwartz (2007) que observa que “é preciso fazer de outro jeito”. Por uma questão de saúde do trabalhador (professor) em coerência com seus objetivos com a aprendizagem do aluno, faz-se necessário esclarecer as condições de produção, recepção e circulação do gênero midiático, além de desenvolver aspectos contextuais em relação ao cotidiano do aluno.

Lição 2: Abordagem do texto, atividades textuais e lingüísticas

A Lição 2 abre, diretamente, sem nenhum preâmbulo ou introdução, com o texto *Histórias bem-humoradas (I)*, intitulado *O ás* (Anexo 6). O texto relata a história de um menino, numa sala de aula, que conta aos colegas ser seu pai um ás do volante, como um piloto de carros de corrida. O menino serve de chacota para os outros e, ao final, ele diz para a professora que seu pai é piloto de carro-forte, transporta dinheiro e vive fazendo manobras arriscadas para fugir de assaltos.

O LD não sugere nenhuma atividade, mas é possível inferir que os alunos devem ler o texto para, depois, responder as questões que se encontram na seção *Explorando o texto*. Esta seção consta de 14 questões sobre interpretação e elucidação do vocabulário utilizado no texto, não havendo preocupação com as condições de produção, circulação e recepção do discurso.

Embora não trate do momento histórico e da esfera de atividade em que os textos são produzidos, há um trabalho com a linguagem, em que se percebe a preocupação com os vários sentidos que as palavras adquirem, como se pode observar nos exemplos a seguir:

O diálogo entre Juquinha e a professora está repleto de palavras e expressões da linguagem coloquial, a linguagem que usamos no dia-a-dia, procurem fazer um levantamento dessas palavras e expressões e anotem no caderno (Tesoto, p.15).

Verifique se existem no texto palavras cujo significado você não conhece. Anote-as no seu caderno. Em seguida, com o auxílio do dicionário, procure ver o sentido que a palavra adquiriu no texto.

Importante: O dicionário traz os vários significados que as palavras podem assumir num texto. Você deve, então, ter o cuidado de ver qual significado ela comporta no texto que está sendo analisado (p.15).

A palavra **vaga** pode ter vários significados. Quais você já conhece? Anote-os no caderno. Consulte depois um dicionário e compare os significados que você anotou com os que aparecem no dicionário. Dê agora o significado de a **vaga** no trecho acima: (...) ele não conseguiu **vaga** na Companhia de Transporte da Prefeitura (p.15).

Como se pode verificar acima, o LD valoriza muito o aspecto do sentido das palavras, seguindo uma linha mais tradicional de leitura e “compreensão” do eixo temático do texto.

a) Abordagem do texto

O texto *O ás* (Anexo 6) foi extraído do livro de crônicas de Lourenço Diaféria, *Papéis íntimos de um ex-boy assumido* (1994). Entretanto, essa informação, muito importante para a contextualização do gênero discursivo, não é apresentada de modo destacado ao leitor. Somente se fica sabendo disso pelas informações ao final do texto. Por isso, não se sabe em que condições a crônica foi produzida, pois o autor do LD nada observa sobre isso. Dessa forma, pode-se constatar que o foco é o texto pelo texto e não suas condições de produção, que contemplam o enfoque do gênero do discurso.

Ao proceder desse modo, o LD deixou de abordar questões importantes sobre o processo da enunciação do gênero crônica, tão utilizado no cotidiano da esfera escolar. Outro aspecto é a desconsideração da crônica jornalística em detrimento da literária. Enquanto a jornalística pode se aproximar mais do leitor da 5ª série do ensino fundamental, que pode ter acesso a um jornal, e aí estaria contemplando o cotidiano do aluno e as necessidades reais de comunicação discursiva, a literária, de modo inverso, pode ser de mais difícil assimilação devido ao distanciamento da realidade do aluno.

Outro aspecto relevante é verificar a importância que o texto dá à norma culta, uma vez que a professora da história em estudo corrige o aluno quando ele usa o pronome errado e emprega o verbo “ter”, modalidade mais próxima de sua linguagem diária, em lugar do verbo haver, preconizado pelo padrão culto.

Além disso, ao não considerar o gênero, que envolve uma ampla gama de aspectos, como lingüísticos, discursivos, sócio-interacionais e históricos, o LD não esclarece a quem a crônica se destina, onde circula e quem a receberá. Do mesmo modo, não há articulação entre o texto e as questões sobre seu aspecto contedutístico. Ao partir diretamente para a seção *Explorando o texto*, o autor não contextualiza a crônica e nem desenvolve aspectos sobre a tipologia textual predominante, a ordem do narrar, apesar de segui-la para a organização da Lição.

É possível afirmar por esta análise que o LD está centrado na “mensagem”, como uma função da linguagem, não apresentando preocupação com a interação entre locutor e interlocutor, a situação de enunciação e a intertextualidade, usados no cotidiano do aluno.

b) Atividades textuais e lingüísticas

De acordo com os PCNs, a unidade didática básica é o texto, a partir do gênero discursivo. No entanto, o LD não faz qualquer menção a gênero discursivo e nem procura elucidar características da crônica e seu uso concreto.

Na seção *Produção de texto*, o LD contempla a oralidade do aluno, pois é proposta a criação de uma dramatização de cena engraçada que deverá, depois, ser apresentada para a classe. Ainda, o autor contempla, nessa seção, a avaliação e a interação entre os grupos, pois propõe aos alunos que troquem as peças criadas para serem avaliadas por outro grupo.

Aparece, inclusive, um roteiro que os alunos devem seguir para avaliarem a cena, o que, embora não contemple a criação de um roteiro adequado às necessidades e à linguagem da esfera de atividade da turma, sinaliza uma preocupação em trabalhar a sócio-interação entre os alunos na sala de aula.

É importante destacar nessa Lição o desenvolvimento da oralidade e a oportunidade de os alunos produzirem textos, a partir de seu próprio cotidiano, de práticas sociais de sua esfera de atividade, pois a cena engraçada poderá ser numa loja, numa padaria do bairro onde moram, em casa, na classe, etc.

Fechando essa Lição, há uma seção bastante problemática, uma vez que dissocia completamente o tratamento do elemento lingüístico do texto anteriormente abordado. O embate com os PCNs, preconizadores de que o texto, a partir dos gêneros discursivos, deve servir de ponte entre a linguagem em uso e a gramática, é aparente na proposta de *Pontuação*: “Toda a pontuação do texto abaixo foi retirada. Você vai copiá-lo no seu caderno, pontuando-o corretamente” (Tesoto, p.18).

O texto que deve ser pontuado não é contextualizado (Anexo 7). Há uma nota de rodapé que indica que o texto é do livro *Nacinho*, de Luiz Galdino. Quanto ao elemento lingüístico, não há nenhuma explicação sobre pontuação, nem qualquer sugestão de pesquisa ou da necessidade da pontuação no texto escrito. Além de não contemplar o gênero discursivo, o texto não apresenta elementos temáticos que contemplem a Unidade 1, o humor, contrariando o eixo temático da lição.

Do mesmo modo, não é um texto retirado do cotidiano do aluno, parecendo ser um fragmento de romance que, descontextualizado, se encaixa somente na tipologia do narrar. Dessa forma, não há articulação entre o texto e o elemento

lingüístico, concretizando-se a polarização das duas dimensões sem qualquer interação entre ambas.

Além de o elemento lingüístico não receber qualquer tratamento sobre seu uso concreto, também não recebe de forma tradicional, ou seja, na seção em foco, o LD não trata da língua nem de forma enunciativa, nem de forma tradicional. Cabe ao professor tentar articular os dois pólos, texto e língua em uso, a partir da reelaboração das tarefas propostas.

Conforme Schwartz (2006), o debate com as normas ultrapassa o meio de trabalho e, no caso em foco, pode ser associado ao fato de o professor ter necessidade de estabelecer ligações com o restante da Lição e também dialogar com outros manuais e teorias a fim de levar os alunos a entenderem que no uso concreto da língua os sinais de pontuação são importantes.

Nesse sentido, o trabalho do professor com o LD exige renormalização permanente. Embora os PCNs não tenham força de lei, a adoção de um LD, aprovado pelo PNLD, em uma determinada turma acaba sendo um importante instrumento constitutivo das normas antecedentes das atividades desenvolvidas. O que acontece no trabalho docente é que, considerando o trabalho industrioso como entende Schwartz (2006), o professor, para desenvolver com saúde sua atividade, é exigido a renormalizá-la freqüentemente, e isso se intensifica quando as prescrições entram em embate com os princípios, valores, saberes e experiência do docente.

Lição 3: Abordagem do texto, atividades textuais e lingüísticas

A Lição 3 começa com o texto *Apanhei assim mesmo* (Anexo 8), de *Histórias bem-humoradas (II)*, de Ruth Rocha (1991). O LD, como se percebe, privilegia o texto literário, uma vez que é um excerto de um romance infanto-juvenil. É a história de um adolescente típico, que resolve passar pela experiência de fumar pela primeira vez. Ele o faz, passa mal e acaba sendo ajudado por uma tia que, na intenção de acobertar a travessura do pai do menino, dá-lhe cachaça para espantar o cheiro de cigarro. Entretanto, o expediente não dá certo e o garoto acaba “apanhando assim mesmo” do pai.

O texto é da tipologia da ordem do narrar, predominando o humor que é o eixo temático da unidade. A seguir, na seção *Explorando o texto*, o autor dedica-se a oferecer, introduzindo as questões, as principais características de um texto do tipo

narrativo, como a noção de personagem-narrador, divisão em partes principais da narrativa, importância das personagens e objetos na composição da história. Por exemplo:

1. Nesse texto, o garoto conta sua própria história. Ele é **personagem-narrador** (narrador e personagem ao mesmo tempo). No título do texto, já existe alguma palavra que indica o personagem-narrador.
2. Na composição dessa história, quem é mais importante: o pai ou a madrinha? Explique sua resposta.
4. E o maço de cigarros? É muito ou pouco importante na composição da história? Por quê? (Tesoto, p.21)

Na seção seguinte, surge uma nova atividade chamada *Reflexão e debate*. Nela, o autor explica as “regrinhas para um bom debate”, como respeitar as opiniões dos outros, ouvir atentamente, não cortar a exposição do interlocutor, etc. O autor também salienta que, para exercer a cidadania, é fundamental refletir sobre o que há no mundo em que se vive e, também, saber expor, discutir as próprias idéias.

Na penúltima seção, *Análise lingüística*, com o título *Gramática aplicada*, seguido de *Responda no caderno*, são apresentadas sete questões expositivas, as quais são dedicadas ao estudo de certos sinais de pontuação, como ponto de exclamação, reticências e travessão, ao uso de expressões coloquiais que devem ser substituídas pela norma culta e ao uso de construções que causam efeitos de sentido diferentes sobre o leitor. Por exemplo:

2. “Ele nem pergunta muito...”
Qual é o sinal de pontuação presente no final agora? O que ele indica?
4. Observe a frase destacada:
“Cada vez que um cigarro ia acabando eu acendia outro, **que nem** meu pai faz!
6. Observe as duas construções:
- fui fumando, fui fumando;
- fui tossindo, fui tossindo.
a) Que diferença existe entre as duas construções?
b) Você tem alguma interpretação para essa diferença? (Tesoto, p.23)

A última seção, *Produção de texto*, convida o aluno a criar no caderno uma história em que ele viveu um “eletrizante” momento de apuro.

a) Abordagem do texto

Quanto à abordagem do texto, somente ao final da Lição, na seção destinada à produção de texto, há alguma sinalização sobre condições de produção do discurso. O autor informa, por exemplo, que o texto foi criado por Ruth Rocha, que se supõe seja a autora do romance infanto-juvenil, criando a história de um garoto em apuros. Não há, como nas outras lições, nenhuma noção a respeito de como, para quê, para quem e por que alguém cria um texto como o apresentado na Lição.

O exercício detém-se, nas questões sobre exploração do texto, em dar ao aluno noções sobre a estrutura da tipologia da ordem do narrar, como personagem, divisão da narrativa, importância dos personagens para a construção da narrativa, etc., mas não se preocupa em contextualizar o texto maior de que foi extraído nem o gênero discursivo, que se supõe seja o romance infanto-juvenil.

Não se pode negar que o texto pode ser trabalhado com a faixa etária da turma em foco, já que trata de um assunto que seduz o pré-adolescente, que se vê diante de um mundo totalmente novo e cheio de experiências que ele gostaria de provar. No entanto, esse tema se perde com relação à abordagem prosaica de mera tipologia textual e no estudo das características estruturais dessa tipologia.

Mais uma vez, o professor é levado a aproveitar a possibilidade de levar o aluno a produzir seu próprio texto, a partir de uma circunstância de sua esfera de atividade familiar, escolar ou social, uma vez que não está longe do seu cotidiano a problemática do cigarro, das drogas e da bebida alcoólica, reelaborando a norma apresentada pelo LD.

Ainda que haja um indício de interação entre sujeitos, quando se propõe, no final da Lição, “regrinhas” para um bom debate, para que, expondo suas idéias, o indivíduo exerça sua plena cidadania, não há trabalho com gênero. Há a abstração do texto da sua realidade de produção, ou seja, o excerto representa um recorte de um texto da tipologia narrativa e de suas características.

Não atendendo aos gêneros do discurso, a Lição analisada exige a renormalização do professor em sua prática profissional a fim de operacionalizar desdobramentos da abordagem e contemplar as esferas de atividade em que os gêneros são produzidos.

b) Atividades textuais e lingüísticas

Embora o LD, na Lição em análise, parta do texto, não desenvolve uma abordagem enunciativa que articule atividades textuais e lingüísticas, de modo a valorizar a língua em situações de interação concretas.

O exercício da cidadania revela uma preocupação do autor quando coloca a seção de reflexão e debate para o aluno discutir, em aula, o problema que todo adolescente enfrenta, em relação a fazer coisas, passar por experiências não tão edificantes, ou até nocivas, por pressão da opinião alheia. Tal tema é relevante e pertinente; no entanto, deixa a desejar na operacionalização das atividades propostas no LD.

Se, por um lado, é contemplada a variante dialetal do aluno e sua oralidade na proposta do debate, por outro, deixa emergir lacunas quando se volta para o estudo de características de tipologias textuais, sem considerar as condições de produção do texto, sua finalidade e a esfera de atividade em que circula.

Os PCNs, nessa Lição, não foram contemplados, como se pode observar na seção *Gramática aplicada*, em que o autor trabalha o elemento lingüístico desarticulado do texto. Já na primeira questão, o autor dá dois exemplos de orações exclamativas (pressupondo que o aluno já deve saber isso aprioristicamente) e pergunta os nomes dos sinais de pontuação utilizados, respectivamente, ponto de exclamação, reticências e travessão.

É apresentado o elemento lingüístico como se o aluno já tivesse conhecimento dele, como se já conhecesse as noções abordadas. Do mesmo modo, quando pede para substituir as expressões coloquiais por outras da “forma culta”, é como se o aluno devesse deduzir, ou já tivesse internalizadamente, esses conteúdos semânticos.

O LD não apresenta orientações e sugestões do que deve ser trabalhado e estudado para a realização das atividades; por isso, revela uma desarticulação entre as atividades propostas, especialmente entre o texto e o elemento lingüístico. Como uma criança de 5ª série poderá deduzir que a reiteração do verbo auxiliar “fui”, em “fui fumando, fui fumando”, é utilizada para dar a idéia de que a ação de fumar é mais pausada e o verbo ser mostra isso? Da mesma forma, de onde o aluno tirará a noção apriorística de que “fui tossindo, tossindo” não apresenta essa reiteração porque tossir é uma ação rápida e involuntária?

Novamente, emerge o binarismo: ou se estuda o texto, ou se priorizam as regras gramaticais, o que demonstra uma atitude polarizada que parece acompanhar alguns raciocínios humanos ao longo da história.

Se o conto do menino tivesse sido estudado de outra forma, por exemplo, pedindo aos alunos que contassem casos de sua esfera cotidiana, semelhantes a esse e, a partir disso, se fizesse uma enumeração de expressões parecidas, utilizando “fui saindo, fui saindo”, “fui fugindo, fui fugindo”, “fui gritando, gritando”, etc., talvez a criança chegasse por sua reflexão própria a compreender os diferentes efeitos das construções no texto.

Pelas reflexões, é possível observar que o elemento lingüístico está contemplado nessa lição do LD, porém sua abordagem não está de acordo com o que preconizam os PCNs. O que se percebe é que o texto serviu de pretexto à gramática e, desta vez, parece que de uma maneira pior, pois é pedido ao aluno que quase adivinhe as respostas das questões, sem nenhuma noção *a priori*.

Nesses confrontos com o LD, adotado para ser seguido durante o ano letivo, o professor é obrigado readequar as propostas do livro a fim de conseguir desenvolver sua prática docente. Nesse sentido, retomando Schwartz (2006), é importante destacar que na atividade real de trabalho sempre se faz escolhas e, no debate de normas, a atividade sempre será diferente da prevista.

Lição 4: Abordagem do texto, atividades textuais e lingüísticas

A Lição 4 é introduzida pelo texto *Histórias Bem-Humoradas III, Tato, o pintor de palhaços*, de Sílvia Orthof, in *Histórias curtas e birutas* (Anexo 9). O texto apresenta um pintor que só pinta palhaços, mostrando a caracterização física desse personagem, que tem olhos azuis, é careca e, como característica psicológica, é tímido.

No decorrer da narrativa, a autora conta que Tato pintou Minduim, um palhaço e, misturando o fantástico com a realidade, esse palhaço convida Tato para entrar no retrato e fazer parte de seu circo maluco. A característica desse circo é a liberdade, pois quem quiser pode subir ao tablado e apresentar seu espetáculo para a platéia.

Minduim convida Tato para fazer parte do espetáculo, mas o último é tímido e permanece quieto a um canto. Aparecem várias personagens fantásticas, como

um velho que tira um baralho do nariz, as cartas que viram pombas, uma freira trapezista. Nesse ponto da narrativa, Minduim apresenta Tato, o pintor de palhaços para a platéia.

Tato não quer aceitar, é muito tímido, mas Minduim pega um pincel, pinta uma cara de palhaço na personagem e ele resolve participar, perdendo um pouco da inibição. Tato transforma-se num verdadeiro palhaço e acaba dando um grande espetáculo. Depois de várias peripécias, como tirar um ganso do nariz, ele vira realmente um palhaço, mas um pintor-palhaço, “que tem os olhos azuis da cor de uma viagem de faz-de-conta”.

O texto mistura muita fantasia com fatos verossímeis, o que se encontra de acordo com o público infanto-juvenil, contemplando a esfera de atividade social de lazer dos alunos de 5ª série.

A seguir, o autor apresenta a seção *Explorando o texto*, e em uma das questões pergunta se o aluno concorda que o autor usou a linguagem do cotidiano, coloquial, ou se há alguma palavra ou expressão que não pertença a essa variante lingüística.

Depois, há a seguinte questão:

Reescreva as frases substituindo a palavra destacada pela construção da língua culta:

a) Aí, Minduim convidou Tato pra entrar no retrato.

b) Tato foi prum canto apreciar.

Ficam bem aí as construções na linguagem popular? Você no lugar da autora teria usado a língua culta? Justifique sua resposta (Tesoto, p.27).

Numa outra questão, o autor desenvolve a tipologia do narrar novamente, pedindo aos alunos que indiquem os parágrafos que correspondem a cada uma das partes da narrativa.

Na questão 4 vemos:

Você já sabe que descrever alguém é apontar suas características físicas e psicológicas.

a) Qual é a descrição física que o texto traz de Tato, antes de participar do circo de Minduim?

b) Alterou em Tato algum traço físico depois de sua participação no circo de Minduim?

c) O texto mostra alguma característica psicológica de Tato antes de sua participação no circo de Minduim? (p.27)

Seguindo a parte de compreensão e exploração do texto, o autor apresenta a seguinte questão: “Quem quer viajar no meu nariz? – perguntou Tato, já com cara de palhaço, falando alto, usando uma gola de babados. Podemos tirar alguma conclusão sobre Tato a partir desse trecho do texto? Justifique sua resposta” (p.28).

Neste estágio da seção, esta pesquisadora teve de procurar auxílio no Manual do Professor porque pareceu que o autor da questão queria referir-se ao efeito de sentido, criado pelo texto, sobre a necessidade de o ser humano ser livre, superar seus limites, viver sempre novas emoções, novas experiências... enfim, à nossa capacidade de sonhar com mundos diferentes.

Essa preocupação do autor parece evidenciar-se na seguinte questão: “Na sua opinião, que conclusão podemos tirar sobre Tato lendo o último parágrafo do texto? Será que ele voltou a ser tímido, depois que deixou de participar do circo de Minduim?” (p.28)

Dessa forma, o LD parece querer criar no aluno o efeito de sentido de uma viagem fantástica para dentro do retrato, como uma analogia com essa superação dos limites de Tato que o levou a ser uma pessoa mais livre, solta, pois, no final do texto, ele é um pintor-palhaço, tem “olhos e nariz azuis, da cor de uma viagem de faz-de-conta”.

Na penúltima pergunta da seção, aparece uma pequena contextualização do texto, quando o autor se refere ao livro de onde foi extraído, *Histórias curtas e birutas*, questionando os alunos sobre o eixo temático da unidade, ou seja, se predomina humor no texto estudado.

Logo a seguir, aparece a seção *Análise lingüística, Gramática aplicada*, onde há três perguntas. A primeira apresenta uma pequena exposição sobre a classificação das palavras quanto ao número de sílabas. Os alunos devem agrupar, separando as palavras em sílabas, conforme um modelo, nas colunas que correspondem ao número respectivo de sílabas.

A segunda questão manda o aluno procurar numa gramática ou livro como se classificam as palavras dos quatro grupos, do exercício anterior, quanto ao número de sílabas. E a terceira, manda os alunos fazerem duplas, pesquisarem no texto três palavras de cada grupo e, após, trocarem os cadernos com outras duplas, a fim de verificar se todos assimilaram a classificação das palavras quanto ao número de sílabas.

Na seção seguinte, de produção de texto, o autor do LD sugere duas opções de redação sobre o circo. Na primeira, o aluno pode dar asas à sua imaginação e criar o seu circo maluco, descrevendo o seu circo. Na segunda opção, ele pergunta se o aluno já foi a algum circo e pede que o aluno conte as emoções vividas nessa experiência. O aluno deve, também, exercitar a descrição, falar como era o circo, descrever artistas, dando-lhes características interiores e exteriores.

Finalmente, a lição apresenta o *Desenvolvendo a oralidade*, seção em que o aluno deve formar grupo com os colegas, montar o circo de Minduim e mostrá-lo para a classe.

a) Abordagem do texto

Com relação à abordagem das condições de produção discursivas e ao trabalho com gêneros discursivos, podemos encontrar alguns aspectos bastante intrigantes nesta lição. O texto, novamente, é um excerto de um romance infanto-juvenil e, mais uma vez, elege a tipologia textual, neste caso, a da descrição, enfatizando o uso de adjetivos, expressões adjetivas, características físicas e psicológicas das personagens. Isso, porém, é realizado de forma desarticulada com o elemento lingüístico, como se os alunos já tivessem, mais uma vez, tais noções assimiladas.

Em respeito à contextualização, aparece apenas em uma questão que o texto foi retirado do livro *Histórias curtas e birutas*. Portanto, não aparece para o leitor se o texto foi escrito para a esfera infanto-juvenil, se a linguagem é do cotidiano dessa esfera, se ele vai circular em determinada esfera de atividade, que tipo de recepção terá. Nada disso está contemplado nessa lição do LD.

Obviamente, apesar de não apresentar as condições de produção, circulação e recepção do discurso, e também não contemplar o estudo do gênero discursivo, é um texto adequado à faixa etária dos alunos, visto que apresenta uma história infanto-juvenil e a necessidade de sonhar e de fantasiar, que é tão comum na faixa da 5ª série do ensino fundamental.

Relativamente ao trabalho com os gêneros discursivos, não se encontrou menção a esse aspecto. O texto é um excerto de um gênero, um romance infanto-juvenil, como o autor mesmo coloca na parte de compreensão do texto, porém não aparecem as características do gênero romance. Podemos dizer que o texto é

abstraído do gênero, ou seja, não é contemplada a materialização do texto como gênero em suas condições de produção.

Assim, o LD não trabalha com o gênero; mais uma vez trabalha com a tipologia textual, pois está preocupado com as características estruturais da descrição, ou seja, apresenta como se deve fazer uma descrição, como se deve fazer o perfil físico e o psicológico das personagens, do cenário, entre outros elementos do tipo textual descrição, conforme aparece nas atividades propostas a partir do texto.

Com referência ao trabalho a partir dos PCNs, o autor, realmente, parte do texto como unidade básica de ensino, mas não parte do gênero discursivo. Embora contemple a linguagem coloquial, do cotidiano, a esfera de atividade de lazer do circo, não contempla as outras características enunciativas do gênero discursivo.

b) Atividades textuais e lingüísticas

Na seção *Análise lingüística, Gramática aplicada*, há classificação das palavras quanto ao número de sílabas. Encontra-se nesta parte uma desarticulação entre o texto e o elemento lingüístico a ser trabalhado. O autor, embora utilize palavras recortadas do texto, não parte da linguagem em uso pelo aluno para a reflexão sobre o elemento lingüístico. Utiliza sim uma metodologia um tanto prescritiva e em desuso, uma vez que o aluno é solicitado a procurar numa gramática, no capítulo sobre sílaba, informações de como a sílaba é classificada quanto ao número.

O texto, mais uma vez, serviu de pretexto para abordar o conteúdo gramatical, pois no fim da lição o aluno deve recorrer, sozinho, a uma gramática e copiar as regras de classificação quanto às sílabas. O que poderia servir como uma reflexão sobre a língua foi desenvolvida como uma mera classificação silábica.

Como ponto positivo, o LD contempla a oralidade do aluno, já que sugere a produção de uma peça de teatro ou texto falado que mostre para a turma como é o circo maluco de Minduim. O autor contempla, também, na atividade textual, a interação social, pois os alunos deverão montar a peça, interagindo entre seus colegas.

Há duas alternativas de redação ao aluno: na primeira, aborda a criação do circo maluco e pede ao aluno uma descrição, dando características interiores e

exteriores para os artistas que ele criar. Novamente, a tipologia textual prevaleceu. Na segunda alternativa, embora pareça à primeira vista que o autor vai pedir uma tipologia narrativa, ele novamente pede para o aluno exercitar a descrição, “fale sobre os artistas, descreva-os, diga como eram os bichos”. Neste caso, então, o autor mescla as tipologias narrativa e descritiva.

Mais uma vez, percebe-se que a produção textual não está utilizando o gênero discursivo, preconizado pelos PCNs, como base para essa atividade lingüístico-textual do aluno. Na sua atividade em sala de aula, novamente o professor vê-se obrigado a reelaborar as atividades propostas pelo LD a fim de não só contemplar aspectos teórico-metodológicos eficazes para o desenvolvimento da utilização da língua em situações concretas mas também desenvolver atividades que venham ao encontro da realidade da turma com que trabalha.

Lição 5: Abordagem do texto, atividades textuais e lingüísticas

A Lição 5 apresenta o título geral *A informação temperada com Michael, Madonna, mostarda e maionese*, e o texto 1 traz como título *A mãe do século ou, pelo barulho, do milênio* (Anexo 10), de Ruy Castro, do Jornal O Estado de São Paulo, de 1º/08/1998¹¹.

O texto é uma crônica bem-humorada e crítica de todo o espalhafatoso e decantado evento que foi o parto de Sasha, a filha da apresentadora de televisão Xuxa Meneghel. O cronista critica, com um tom exagerado, a publicidade que a apresentadora fez e deixou fazer em torno de sua vida privada, expondo sua filha, já enquanto feto.

Ruy Castro compara o nascimento de Sasha ao bebê do filme *O bebê de Rosemary*, ao nascimento de Cristo, a Louise, o primeiro bebê de proveta, entre outros menos famosos. Há, por um lado, uma crítica dos hábitos que, graças à mídia televisiva, estão se tornando rotineiros, como alimentar bebês com produtos industrializados, fazendo uma alusão aos produtos Arisco, recomendados por Xuxa às crianças brasileiras.

Por outro lado, o texto critica a omissão, também voluntária, da TV Globo, em relação ao tempo dado à matéria sobre o parto de Xuxa, cerca de dez minutos, e

¹¹ Para maior elucidação, ver Anexo 10.

apenas quatro para a cobertura de um dos leilões mais importantes da história do país, que foi o da privatização das telecomunicações, ocorrido naquele dia.

É um texto crítico, sério, embora tenha muito humor e certo deboche que procura mostrar ao leitor o que se passa por trás das câmeras de televisão, e o conteúdo real daquilo que ele vê todas as noites no Jornal Nacional.

Na seção *Explorando o texto*, sobressaem as questões que tentam esclarecer o aluno sobre o uso de recursos estilísticos, como a repetição intencional de palavras, para causar determinado efeito de sentido. Por exemplo:

3. No primeiro parágrafo, quantas vezes são repetidas as palavras primeiro ou primeira?

Você vê alguma intenção do jornalista na repetição?

5. Observe a expressão destacada:

“... que registraram o primeiro banho, o primeiro choro, o primeiro bocejo e o primeiro espirro de Sasha, a filha de Xuxa com **um portador de sêmen.**”

a) Em vez de **um portador de sêmen**, que expressão se usaria normalmente?

b) Por que o jornalista teria usado essa expressão?

Outra questão que merece destaque é a que deixa transparecer que o autor do texto esclarece que a Globo considerou o nascimento de Sasha 2,5 vezes mais importante do que o leilão das telecomunicações brasileiras.

7. No dia do nascimento de Sasha, aconteceu o maior leilão de privatização de empresas públicas no Brasil. Foram privatizadas as telecomunicações.

a) Que critério Ruy Castro usou para dizer que a Globo considerou o nascimento de Sasha 2,5 vezes mais importante do que o leilão das teles?

b) Que sentimento o jornalista deixa transparecer ao comparar o tempo gasto pela Globo para falar sobre o nascimento de Sasha e o tempo gasto para falar sobre a privatização? (p. 33)

A seguir, esta Lição apresenta a seção *Reflexão e debate*, onde é exposto o tema da grande publicidade dada por toda a mídia ao nascimento da filha de Xuxa e é solicitado ao aluno que exponha sua opinião sobre isso para a classe.

O segundo tema diz respeito à afirmação forte de Ruy Castro, ao referir-se ao pai de Sasha como “um portador de sêmen”. A própria pergunta afirma que a pessoa famosa perde sua privacidade, que se vê invadida a todo momento, e solicita aos alunos que respondam qual é o valor que tem para eles a privacidade.

A próxima seção *Análise lingüística, Gramática aplicada* apresenta a classificação das palavras quanto ao acento tônico. A atividade propõe que vai aproveitar palavras do próprio texto para que o aluno conheça a classificação quanto

à tonicidade das mesmas. Basicamente, a operacionalização da atividade é a mesma das lições anteriores: uma exposição em quatro colunas de palavras, em que o aluno deve sublinhar a sílaba mais forte.

Novamente, na pergunta seguinte, é solicitado que o aluno vá a uma gramática no capítulo que trate das sílabas e responda:

- a) que nome damos à sílaba que se pronuncia com maior intensidade e que nome recebem as demais sílabas?
- b) como se classificam as palavras quanto à posição da sílaba tônica (p.35).

Por último, aparece uma atividade em grupo, onde os alunos devem retirar palavras com, respectivamente, última, penúltima e antepenúltima sílaba mais forte.

Na parte de *Produção de texto*, aparece uma atividade chamada *Avaliação crítica*. Os alunos deverão formar grupos, discutir o texto de Ruy Castro, anotar tudo o que disserem, se concordam ou se discordam e, por fim, redigir sua própria avaliação. No final da atividade, o autor apresenta uma série de regras para a redação da referida crítica.

Após, cada grupo vai expor seu trabalho para a classe, havendo espaço para os outros grupos colocarem seus pontos de divergência em um amplo debate, desenvolvendo a oralidade.

Finalmente, a exemplo da primeira lição, surge o título *Pontuação* e um texto¹², *O duplo* (Anexo 11), completamente descontextualizado do tema proposto até então, de onde foi retirada toda a pontuação, e é solicitado ao aluno que o pontue corretamente.

a) Abordagem do texto

Relativamente às condições de produção discursivas e ao trabalho com gêneros discursivos, é necessário fazer algumas considerações no sentido de observar que a abordagem do texto, uma crônica retirada do Jornal *O Estado de São Paulo*, não é contextualizada, aparecendo a mera referência bibliográfica, sem aparecer características da crônica jornalística.

O livro, seguindo o eixo temático humorístico da unidade, apresenta um texto mais comprometido com a atualidade no sentido de provocar a conscientização

¹² Ver anexo 11.

da manipulação dos espaços da mídia, principalmente, televisiva. Não se preocupa, no entanto, em explorar características da situação de produção do texto, se foi escrito para a esfera infanto-juvenil, se a linguagem é do cotidiano dessa esfera, se ele vai circular em determinada esfera de atividade, que tipo de recepção terá.

Além de não apresentar as condições de produção, circulação e recepção do discurso e também não contemplar o estudo do gênero discursivo, é um texto inadequado à esfera de atividade social dos alunos, visto que apresenta uma temática bastante polêmica, para crianças de 5ª série, ou seja, a privatização das telecomunicações brasileiras.

Trabalhando com o texto em sala de aula, esta pesquisadora teve de fazer adequações da proposta, a fim de possibilitar que os alunos da 5ª série compreendessem o significado de uma privatização em um Estado como o Brasil. Nessa perspectiva, foi necessário contemplar o estudo do gênero crônica jornalística, oportunizando a reflexão e debate e o desenvolvimento da oralidade do aluno.

Relativamente ao trabalho com os gêneros discursivos na Lição em foco, não foi encontrada menção a esse aspecto. O texto é um gênero discursivo, crônica, porém suas características, como tema, estilo verbal e forma composicional, não foram trabalhadas. Com referência ao trabalho a partir dos PCNs, o autor, realmente, parte do texto como unidade básica de ensino, mas não o contempla como gênero, em condições concretas de comunicação. Embora trate da linguagem do cotidiano, através de um texto conhecido como a crônica, não propõe o desenvolvimento de características enunciativas do gênero discursivo.

b) Atividades textuais e lingüísticas

Em relação às atividades de produção textual, o autor solicita que os alunos realizem uma avaliação crítica e, após, propõe um exercício que contempla aspectos da oralidade. No entanto, ainda permanece a ênfase em um texto que contempla a norma padrão e o estilo de vida veiculado pela mídia do centro-sul do país; aliás, aspecto recorrente nas lições vistas até então.

Com relação às atividades lingüísticas, a seção *Análise lingüística, Gramática aplicada* apresenta a classificação das palavras quanto ao acento tônico. Há uma exposição de palavras retiradas do próprio texto, divididas em quatro

colunas, de acordo com a sílaba mais forte, para que, supostamente, os alunos deduzam a tonicidade de cada palavra. Essa exposição aparece no início de uma primeira pergunta. Na segunda pergunta, o autor diz:

Você vai agora pesquisar numa gramática no capítulo que trata das sílabas:

a) Que nome damos à sílaba que se pronuncia com maior intensidade e que nome recebem as demais sílabas?

b) Como se classificam as palavras quanto à posição da sílaba tônica? (Tesoto, p.35)

3. Eis uma atividade a ser desenvolvida em grupo.

O grupo deve extrair do texto cinco palavras com a última sílaba mais forte; cinco, com a penúltima sílaba mais forte. As palavras com a antepenúltima sílaba mais forte são bem mais raras no Português. Por isso, além das quatro que apareceram no item 1, só existe mais uma. O grupo vai extraí-la do texto também (p.35).

Algumas considerações devem ser feitas sobre a atividade proposta com o elemento lingüístico. Em primeiro lugar, não é apresentado nada de novo em relação à operacionalização da atividade, pois segue a mesma metodologia das lições anteriores. Em segundo lugar, a operacionalização da atividade centra-se na classificação de elementos isolados (ainda que presentes no texto), sem a devida articulação com o texto, representativo de um dado gênero. Essa prática é reiterada pela busca de regras na gramática normativa, em desarticulação com o gênero discursivo.

A seguir, o aluno é instigado a copiar no caderno o que encontrou, caindo novamente no texto-pretexto para o ensino e a cópia da gramática, do padrão culto, normativo da língua. Assim, pode-se dizer que o texto foi usado não como uma ponte entre o uso e a reflexão sobre a língua, mas houve a polarização ora no texto, na seção de compreensão e interpretação, ora na gramática, sem nenhuma contextualização.

A partir da análise efetuada, percebe-se que as propostas de atividade do LD não contemplam a articulação entre o texto e o elemento lingüístico, não seguindo a orientação dos PCNs quanto ao estudo do gênero como objeto de ensino. Desse modo, o professor que adota o referido LD tem de reelaborar e readequar as atividades da Lição de modo a atingir o contexto educacional em que se encontra.

Com isso, desde a apresentação do texto até o eixo lingüístico, o professor ver-se-á obrigado a fazer de outra forma, a contextualizar o tema, a observar a finalidade do gênero e a trabalhar com a materialidade da língua na crônica jornalística.

Lição 6: Abordagem do texto, atividades textuais e lingüísticas

A Lição 6 apresenta *A poesia de bom humor*, com o texto *Doente Anônimo (bilhete encontrado na sala de aula pela turma da limpeza)*¹³. O texto é um poema e, segundo a referência bibliográfica, pertence ao livro *Restos de Arco-Íris*, de Sérgio Caparelli.

O poema apresenta uma personagem que, parecendo ser adolescente, está apaixonada pela doutora que o trata. Na seção *Explorando o texto*, o autor, mais uma vez, elenca dez perguntas sobre a compreensão do conteúdo do texto, ou de seu suposto significado, detendo-se nas palavras ou expressões que o aluno possa desconhecer. Na questão 5, pode-se observar:

O mundo físico, concreto é o mundo exterior, é tudo aquilo que podemos ver, tocar, cheirar, saborear, etc. O mundo psicológico, abstrato é nosso mundo interior, nossos pensamentos, nossos sentimentos, nossas emoções.

a) Palavras ou expressões como adoeceu, fígado roto, perrengue, coração em descompasso, magro, artrite, normalmente estão ligadas ao mundo concreto ou ao mundo abstrato?

b) No texto, a que se referem essas palavras ou expressões? Continuam ligadas ao mundo a que se referem normalmente? (Tesoto, p.38)

7. *Doutora, não sei o que faço*. Por duas vezes, o autor do bilhete se dirige à doutora dessa forma. Para você, qual o principal sentimento manifestado por ele? (p.38)

8. Depois de se dirigir várias vezes à doutora, nosso doente anônimo assim conclui seu bilhete: *Doutora, linda doutora, o que é que eu faço?* Será que nessas linhas finais ele não deixou mais evidente a pista para descobrirmos quem o está maltratando tanto? (p.39)

9. Você, algum dia, já encontrou em sua carteira um bilhete de amor? Gostou? Você nunca encontrou em sua carteira um bilhete de amor? Gostaria de encontrar um?

Agora que você terminou de responder, que tal trocar de caderno com seu colega ao lado para que, analisando a resposta um do

¹³ Ver Anexo 12.

outro, vocês possam avaliar a sensibilidade de cada um para interpretar poesia? (p.39)

A seguir, aparece uma seção com trabalho de pesquisa em grupo, cujo objetivo, segundo o LD, é conhecer alguns termos muito usados quando se fala em poesia. O autor introduz noções sobre versificação e elementos do poema como verso, estrofe, rima, estribilho, refrão. No entanto, ele sugere que os alunos pesquisem em grupo, em um livro, o significado dessas palavras.

Na seção seguinte, são encontradas as seguintes atividades:

Responda no seu caderno as questões sobre o texto:

- a) quantos versos tem o poema?
- b) quantas são as estrofes?
- c) quais as palavras que rimam?
- d) qual é o refrão? (p.39)

Logo a seguir, surge o texto, também poético, *Metamorfose*¹⁴, de José Paulo Paes. O poema apresenta um homem arrogante, que costumava achar todas as pessoas estúpidas. Um certo dia, ele acordou transformado em um burro; ficou muito triste, mas compelido pela fome acabou comendo capim; acostumou-se com a vida de burro e, no final, quando passa o encanto e se transforma em gente, fica muito triste porque já estava acostumado àquela vida de burro e é, agora, ele quem se acha estúpido.

A seção *Explorando o texto* apresenta 6 questões, que propõem, por exemplo, que os alunos procurem no dicionário o significado de “metamorfose” de acordo com o texto, a revelação dos versos sobre o perfil psicológico da personagem e a exploração do conteúdo do texto. Não aparece a contextualização do texto, nem há articulação com o texto anterior do doente anônimo, a não ser o fato de os dois pertencerem ao gênero poema.

Na última questão, pode-se ler: “Você aprendeu com a pesquisa o que é verso, estrofe, rima e refrão. Todos esses elementos existem nesse último poema?” (Tesoto, p.41).

A próxima seção é *Produção de texto* e chama-se *Brincando de rimar*. Os alunos devem exercitar o humor e a oralidade, tentando inventar pequenos versos que rimem. Na seção *Desenvolvendo a oralidade*, o autor do LD solicita ao aluno que leia para a classe seus versos, valorizando o jogo da sonoridade e, ao mesmo

¹⁴ Ver Anexo 13.

tempo, exercitando a aceitação de avaliação dos colegas sobre suas “qualidades poéticas”.

a) Abordagem do texto

O primeiro texto, *Doente Anônimo*, supõe-se que seja um bilhete em forma de poema, que um adolescente fez e esqueceu na sala de aula. Esse bilhete é endereçado a uma doutora, que também se supõe seja a médica que o trata. A partir da leitura do poema, é possível deduzir que o adolescente está apaixonado pela doutora.

O texto é abordado de forma tradicional, uma vez que, não aparecendo qualquer contextualização, somente é possível saber sua origem pela informação bibliográfica da referência ao seu final. Não aparecem as condições de produção em que o texto foi enunciado, características do livro que o contém, nem a quem se destina sua circulação. Nota-se assim que, quanto ao gênero discursivo, não emerge do LD nenhuma referência a respeito. Mais uma vez, o autor preocupou-se em privilegiar a forma, no caso a textual poética, com seus elementos estruturais tradicionais, como rima, verso, estrofe, etc.

Com relação às questões de exploração do conteúdo do texto, o LD detém-se nas atividades de compreensão do significado das palavras naquele contexto e, também, em noções abstratas sobre mundo físico, mundo concreto, tentando levar o aluno a inferir que a personagem do texto está mostrando seu mundo interior.

A Lição analisada não contempla os gêneros do discurso, uma vez que, não fazendo referência ao trabalho com o gênero poético, privilegia a superfície da tipologia poética. Isso fica bem claro, quando é solicitado um trabalho de pesquisa em livros sobre os elementos tradicionais da estilística do texto poético. Um outro aspecto a ser considerado neste primeiro texto é não apresentar exercício que instigue a reflexão lingüística.

No segundo texto, *Metamorfose*, novamente o autor propõe que o aluno busque no dicionário o sentido da palavra quando poderia ter instigado a apreensão do sentido a partir do contexto. Percebe-se, mais uma vez, a preocupação com os elementos estruturais da poesia tradicional.

No final, a Lição contempla a produção textual, apresentando uma atividade articulada com o texto poético, o que pode ser considerado como ponto forte da Lição, havendo inclusive a valorização da criatividade e da oralidade do aluno.

b) Atividades textuais e lingüísticas

A produção textual, nesta Lição, é contemplada no exercício de brincar de rimar, exercitando a oralidade e a interação entre os alunos. Entretanto, com relação ao primeiro texto, para as atividades textuais e para a compreensão do texto, encontram-se várias palavras que não pertencem à variedade dialetal do aluno desta região do país, como “perrengue”, por exemplo, o que exige, como se é de esperar, que o professor proporcione reflexões e atividades não previstas no LD.

Com respeito às atividades lingüísticas, foi possível perceber que esta Lição não contempla o eixo da reflexão lingüística, havendo uma polarização no estudo do texto. Desse modo, os PCNs não foram contemplados, visto que não há trabalho com gênero, entendido como unidade básica de ensino que articula texto e reflexão lingüística.

Amigues (2004) afirma que, na tensão constante entre o prescrito e o realizado, o sujeito

vai mobilizar e construir recursos que contribuirão para seu desenvolvimento profissional e pessoal. Há um debate permanente entre norma e renormalização, em que o ser humano está no centro, pois essa renormalização irá, através do preenchimento das prescrições, reconstruir o sujeito e, também, reconstruir a história (p.40).

Desse modo, considerando a Lição em análise e a experiência do professor, percebe-se que faz parte do seu trabalho recorrer a outros materiais e livros, além do LD adotado na escola, a fim de buscar recursos para o desenvolvimento de sua aula. Isso se deve ao fato de o professor estar no centro de uma atividade que necessita constantemente de renormalizações, de modo que consiga desenvolver satisfatoriamente seu trabalho, colaborando consigo mesmo e com a história dos alunos.

Lição 7: Abordagem do texto, atividades textuais e lingüísticas

A Lição 7 apresenta, em *A canção popular bem humorada*, o primeiro texto *Panela velha*¹⁵. Trata-se de uma letra de canção que, segundo a referência

¹⁵ Ver Anexo 14.

bibliográfica, é de autoria de Moraezinho e Auri Silvestre, sendo gravado por Sérgio Reis em 1983.

O texto apresenta a história de um homem, que supostamente jovem, está apaixonado por uma mulher mais velha. Ele, porém, não se importa com esse fato, pois, em diferentes partes da canção, apresenta como sendo positiva a idade avançada da amada.

O texto apresenta palavras da linguagem regional, coloquial do Sul do Brasil, que, na seção *Explorando o texto*, são enfocadas:

1. Pesquise no texto palavras ou expressão da linguagem coloquial. Compare depois sua pesquisa com a de outros colegas.
2. Pesquise no texto palavras ou expressões com que o gaúcho faz a descrição de sua namorada.
3. *Mas para mim o que importa é a pessoa.* O que ele quis dizer assim se expressando?
5. *Para um capricho pode ser de qualquer raça, / ser africana, italiana ou alemoa.* Esses versos, na sua opinião, revelam uma maneira positiva ou negativa de pensar, ou simplesmente não revelam nada? Explique sua resposta (p.44).

O autor elenca nove questões e se detém, basicamente, no aspecto da linguagem coloquial, neste caso a linguagem regional do gaúcho. Há um aspecto relevante na questão 6:

Hoje se discute muito o papel que a mulher e que o homem devem ter na sociedade, entrando aí a questão do machismo. Na sua opinião, nessa canção, o gaúcho deixa transparecer a sua maneira de encarar esse problema? (p.44)

Novamente, o autor contempla o elemento estrutural da poesia, a rima:

8. Em toda a canção, temos uma única rima – oa – pessoa, boa, coroa, perdoa, amontoa. Na sua opinião, isso trouxe prejuízo ao texto, tornando-o pobre, monótono? (p.44)
9. Você gostou do refrão da canção? Dê sua opinião para a classe sobre a comparação de *coroa* com *panela velha* (p. 44).

O segundo texto é intitulado *Pedreiro Waldemar*¹⁶, de autoria de Wilson Batista e Roberto Martino, de 1949. Trata-se da letra de uma marcha de Carnaval que conta a história de um pedreiro que passa pelas agruras de um trabalhador que pega o trem muito cedo, leva marmita, faz casas para os outros e não tem a sua

¹⁶ Ver Anexo 15.

casa própria. No final da última estrofe, numa ironia da sociedade, a letra afirma que ele faz edifícios e que, depois, lá ele não pode entrar, pregando a exclusão do trabalhador.

Na questão *Explorando o texto*, o autor do LD se atém ao tema da canção, e parece esperar que o aluno deduza que a ironia está presente no fato de o pedreiro trabalhar e não ter casa para si próprio:

Além do problema da casa própria, que outro problema o texto sugere que existe na vida do pedreiro Waldemar? (Tesoto, p.45)

Escreva, com suas palavras, alguns hábitos que fazem parte da rotina do pedreiro Waldemar.

Observe as duas situações:

A) Faz tanta casa e não tem casa para morar

B) Waldemar que é mestre no ofício, constrói o edifício e depois não pode entrar.

Na sua opinião, temos apenas o reforço da ironia que já apareceu em a?

Você acha que nos dias de hoje, ainda existe por aí muito pedreiro Waldemar? Justifique sua resposta.

Aparece no LD, pela primeira vez, uma articulação com outro texto já visto pelos alunos, o que pode ser considerado como intertextualidade: “Podemos dizer que em algum ponto, o pedreiro Waldemar lembra o pai de Juquinha, no texto *O ás?* Justifique sua resposta (Tesoto, p.45).

Nesta lição, o professor tem a oportunidade de trabalhar a intertextualidade com uma outra canção conhecida, que também fala de construção e usa o refrão “tá vendo aquele edifício, moço? Eu também não posso entrar “. “Tá vendo aquele edifício, moço? Eu também trabalhei lá , etc.“.

É possível, também, trabalhar o aspecto do dialogismo dos textos entre si, a intertextualidade tão presente em vários gêneros textuais que estão à disposição para serem explorados. Resta, mais uma vez ao professor, reelaborar a norma e fazer de outra forma, o que, inclusive, foi realizado por esta pesquisadora quando trabalhou com essa unidade.

a) Abordagem do texto

A Lição 7 é breve se comparada com as outras analisadas. O primeiro texto, a canção *Panela velha*, apresenta variante dialetal que contempla a região Sul do Brasil. Possivelmente, no entanto, em algumas regiões do Brasil, seria necessário

um trabalho focado em certas expressões e palavras no conjunto da canção para daí apreender sentidos em circulação.

É possível perceber que a letra da canção apresenta uma linguagem coloquial e reconhecida na cultura regional gaúcha, que faz parte das esferas de comunicação de muitos alunos da 5ª série da escola que adota o LD. Se a temática gauchesca é possivelmente reconhecida do aluno, merece atenção e crítica, no entanto, o tom estereotipado de machismo atribuído ao gaúcho, como algo naturalizado. Ainda que o autor do LD considere o machismo do texto, não propõe atividades de análise crítica da temática.

Na letra da canção, a mulher recebe diferentes características, associadas à importância da idade avançada, como “solteirona”, “coroa”, “madura”, “panela velha” e “dona de casa”. No refrão, “panela velha é que faz comida boa”, há uma analogia entre a mulher e um utilitário da cozinha, a panela, enfatizando que quanto mais velha melhor. Tal afirmação mereceria uma leitura crítica no sentido de contestar o olhar machista que associa a mulher às artes culinárias e ao cuidado do marido. Sem o desenvolvimento de atividades voltadas para a análise crítica da letra, o texto pode ser considerado inadequado à faixa etária dos alunos de 5ª série. Além disso, pode ser considerado polêmico já que, pela questão da ética, remete a um machismo atávico.

Embora pertença ao gênero canção, o autor do LD não trabalha com o gênero discursivo nem com suas características. Não há tampouco alguma contextualização das condições de produção discursivas, como circulação e recepção do texto. Não há reflexão sobre a finalidade do gênero canção, sobre quem escreve, quem musica, quem interpreta, quem ouve, a quem é dirigida.

No segundo texto, *O pedreiro Waldemar*, o autor do LD explora a temática social da letra da canção, procurando fazer o aluno inferir a ironia da iniquidade social, a qual leva os trabalhadores a construírem riqueza e não usufruírem os produtos de seu trabalho.

Embora, o LD parta do texto como unidade de ensino, detém-se, somente, no estudo da exploração temática do mesmo. Não há preocupação com o estudo do gênero, seus elementos constitutivos e suas condições de produção. Os PCNs não foram contemplados em nenhum dos textos, pois não foram apresentadas as condições do processo de enunciação do gênero, letra de canção.

Em relação à variedade dialetal, como já foi visto, contemplou-se, mais uma vez, o registro do centro-sul, neste caso, o que pode causar prejuízo a alunos do restante de um país continental como o Brasil, ainda que os livros possam ser escolhidos pelas diversas escolas. Pode-se dizer que os dois textos estão adequados à variedade da esfera de atividade dos alunos, porém alunos de outras realidades podem ter dificuldades em trabalhar com os mesmos textos, dada a diversidade dialetal, o que exige uma interferência maior do professor.

b) Atividades textuais e lingüísticas

A Lição 7 não apresenta atividades de produção textual, ou seja, não é solicitado ao aluno que produza algum texto. As atividades propostas restringem-se à exploração do conteúdo temático e semântico do texto. Pede-se, por exemplo, que o aluno vá ao dicionário, procure o significado das palavras e deduza qual sentido seria mais adequado ao texto em questão.

Desse modo, os PCNs não foram seguidos, pois o LD não parte da linguagem em uso, o gênero discursivo, para contemplar o eixo da reflexão lingüística. Em outras palavras, não há articulação entre atividade textual e lingüística e, mais ainda, a abordagem é polarizada no eixo do texto, abstraindo o elemento lingüístico.

Considerando a análise da Lição 7, faz-se necessário observar que o professor é chamado a renormalizar as atividades propostas pelo LD. Além de procurar articular aspectos textuais e lingüísticos no objeto de ensino, o professor terá de estar atento para as variantes dialetais do gênero, sendo preciso, dependendo do conhecimento dos alunos, readequar a abordagem dos exercícios.

Em outro plano, o professor deverá propor reflexões sobre o gênero letra de canção a fim de mostrar as diferentes posições ideológicas que circulam nas canções, como é o caso do machismo que subjaz ao primeiro texto. Para atingir esse objetivo, terá de reelaborar as propostas do LD e contextualizá-las diante da realidade dos alunos.

5.1.3. Considerações parciais sobre o livro didático

Tendo em vista que os PCNS de Língua Portuguesa, já na sua parte introdutória, apresentam entre seus objetivos gerais “a necessidade de se construir

uma escola voltada para a formação de cidadãos” (Brasil, 1998, p.5) e que o PNLD (programa dos PCNs) consiste numa série de ações que visam qualificar os LDs distribuídos nas escolas brasileiras, questiona-se como o LD em análise foi aprovado pelo PNLD e como foi escolhido na escola em foco.

Se os PCNs forem seguidos, espera-se que o aluno seja capaz, dentre tantas outras coisas, de “questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica..” (p.8). Para tanto, o trabalho com gênero discursivo é fundamental.

Quando se fala em educação para a cidadania, os PCNs partem do pressuposto de que o “domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade lingüística, são condições de possibilidade de plena participação social” (p.19). Através do desenvolvimento efetivo, real da competência discursiva dos alunos, eles conseguirão identificar os elementos estruturais dos gêneros discursivos nos mais diversos gêneros que existem, de acordo com as diversas esferas de atividade por onde os indivíduos interagem.

No LD em estudo, não foi encontrada consideração acerca do estudo do gênero discursivo. O autor tem demonstrado preocupação com a forma das tipologias textuais, ou seja, as características textuais da tipologia narrativa, descritiva, poética, sem menção ao gênero discursivo a que os referidos textos pertencem. A linguagem não é considerada como “ação interindividual orientada por uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais” nos diferentes momentos históricos (p.20).

Apesar de cada lição do LD partir do texto, detém-se em questões de exploração da compreensão do texto sem contemplar as condições de produção de discurso. Em geral, não se explora a particularidade do texto (quem produziu, para quem, com que objetivo, quando, onde etc.). Somente se tem uma noção de que texto seja pela referência bibliográfica ao seu final, que, no entanto, não é considerada na proposta ou discussão das atividades.

No que tange às atividades lingüísticas, elas aparecem no LD de forma esporádica, ou seja, não aparecem em todas as lições. Quando aparecem, não estão articuladas com o texto que deveria servir de unidade básica de ensino e servir de ponte para o eixo da reflexão acerca do elemento lingüístico. Assim, observa-se

falta de progressão e articulação dos conteúdos, uma vez que não atendem ao mesmo eixo temático da lição.

Do mesmo modo, alguns exercícios propostos restringem-se a seguir modelos que o aluno deve copiar, de acordo com o esquema do exemplo/cópia, que não instiga o espírito crítico e a construção do conhecimento.

Além disso, as atividades do LD sugerem aos alunos que procurem em gramáticas, livros, dicionários o aspecto regulador, o aspecto normativo da língua, fugindo do preconizado pelos dois eixos básicos dos PCNs, que têm como foco a língua em uso. Os exercícios lingüísticos voltam-se para a classificação gramatical e há um incentivo para o uso do dicionário e da gramática de modo descontextualizado.

Ainda que sejam propostas diferentes atividades de criação/produção de textos e haja trabalhos relevantes de oralidade, não se encontra um trabalho que suscite a reflexão sobre a diversidade de gêneros que apresentem registros lingüísticos diferentes. Os trabalhos de produção textual são focados na “redação”, dissociada de condições concretas de produção.

Por essa análise, foi possível perceber que o livro deixa a desejar quanto à formação de cidadãos. Suas atividades são propostas em níveis isolados, ora aspectos textuais ora lingüísticos, sem contemplar o gênero como unidade de ensino. Não há, portanto, reflexão sobre o uso concreto da língua, persistindo a polarização entre texto e gramática. É válido dizer ainda que, não havendo trabalho com as condições de produção, circulação e recepção dos textos, representantes de gêneros, não se explora a língua nas práticas sociais, mas sim uma abstração das situações concretas. Desse modo, o professor, para trabalhar com o referido LD, vai ser exigido a fazer readequações permanentes das atividades propostas para contemplar a realidade e os interesses dos alunos.

Finalmente, é válido destacar a importância da formação continuada dos professores para o seu exercício profissional, incluindo critérios definidos para a escolha dos LDs e o desenvolvimento de habilidades que auxiliem a adaptar as propostas de trabalho de LDs que apresentam problemas.

A seguir são analisadas as entrevistas efetuadas com professores da escola que adota o LD.

5.2. Análise das entrevistas

Foram entrevistados quatro docentes que usaram o LD em estudo, três professoras e um professor. Todos os entrevistados que participaram deste estudo foram informados dos objetivos, esclarecidos quanto às questões de anonimato e assinaram o Termo de Consentimento.

A entrevista constou de 20 perguntas, abaixo listadas, e procurou, em sentido amplo, recuperar características da formação e experiência dos professores com o ensino de LP e com o LD.

1. Qual a sua formação?
2. Há quanto tempo atua como professor de LP?
3. Quantas horas possui em sala de aula?
4. Quantas turmas com LP? Quais séries?
5. Você tem contato com os PCNs? Eles são discutidos na escola?
6. Você tem clareza da importância dos PCNs em relação ao ensino de LP?
7. O LD faz parte do PNLD. Você conhece esse Programa? O que você acha desse Programa em relação à escola pública?
8. O LD é adotado em sua escola? Se é, qual?
9. Como é feita a escolha do LD pelos professores de sua escola?
10. Você utiliza o livro adotado em sua prática de sala de aula? Como? Com que frequência?
11. O que você tem a dizer sobre o atual LD adotado por sua escola?
12. O LD contempla o ensino de LP a partir de gêneros textuais?
13. O que você entende por gênero textual? Qual a importância do ensino de LP a partir de gêneros textuais?
14. Como o LD trata o ensino a partir do gênero textual?
15. E como é apresentado o ensino de gramática da LP pelo LD atual?
16. Como você trabalha com o LD? Segue à risca? Parcialmente? Reelaboradamente?
17. Como você pensa que deve ser a estrutura do LD de LP?
18. Você recebe incentivo da escola (auxílio financeiro, liberação das aulas etc.) para participar de eventos de atualização (congressos, seminários etc.)?
19. Você participa de eventos voltados para a discussão do ensino de LP?
20. Você gostaria de dizer alguma coisa, deixar algum registro, sobre as suas preocupações, dúvidas, anseios etc. em relação à sua atividade docente?

Dentre outros aspectos, são analisados os pontos seguintes nas entrevistas com os docentes: trabalho com gêneros discursivos, PCNs, atividades textuais e lingüísticas e readequações das propostas de atividades do LD. Para a análise, são considerados itens lexicais e acentos de valor que se projetam na circulação dos enunciados. A fim de preservar a identidade dos entrevistados, foram utilizados os nomes fictícios a seguir: Andrea, Beatriz, Carolina e Danilo.

5.2.1. Professora Andrea

A professora Andrea¹⁷ é formada em Letras, pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel), tem dez anos de atuação em sala de aula, trabalha em escola pública com língua materna (LM). Já começou um Curso de Mestrado na UFRGS, mas afirmou que teve de parar por falta de tempo e de recursos para se deslocar de Pelotas a Porto Alegre todas as semanas. Possui carga horária de 35 horas semanais, em duas escolas, uma de ensino médio e outra, de ensino fundamental, num total de sete turmas de LM.

Quando indagada sobre o trabalho com gêneros textuais em sala de aula, a professora responde:

Andrea: Gêneros? Como assim? A questão do machismo?

Pesquisadora: Não, textos, enunciados verbais ou orais.

Andrea: Ah!... tipos de textos! Sim, o livro é bem diversificado, apresenta poesia, música, propaganda, crônica, jornal, etc. Trabalha com narração, contos, fábulas.

Em relação à importância do ensino de LP, a partir de gêneros textuais, Andrea faz a consideração a seguir:

Olha, pelo que eu li no início. Na apresentação do livro, gênero textual parece ser tipos de textos e isso é interessante, porque esse livro parte de textos bem atuais, da realidade do aluno, para a reflexão, compreensão e produção textual. Eu gosto porque ele trabalha muito com a reflexão e a produção textual.

Quanto ao tratamento dado pelo LD ao ensino a partir do gênero textual, a professora observa o seguinte:

Bem, ele começa sempre com a leitura do texto, como a narração *O ás do volante*, depois os alunos respondem a compreensão e a interpretação, no fim tem sempre um trabalho em grupo ou individual que é reservado para a produção textual. Eu acho muito bom, gosto do livro.

É possível perceber, pelas respostas da professora, uma certa confusão entre gêneros textuais e tipos de textos. Essa compreensão se materializa a partir de acentos valorativos positivos atribuídos ao LD, como nas construções: “o livro é bem

¹⁷ Ver entrevista Anexo 16.

diversificado”, “isso é interessante”, “textos bem atuais”, “eu gosto”, “eu acho muito bom”. Sua avaliação volta-se para a diversidade de textos apresentada e isso é compreensível se se considerar que o LD traz vários textos, muitas vezes polarizando a abordagem no texto e não contemplando o elemento lingüístico.

No que se refere aos PCNs, Andrea afirma que

Atualmente, a escola do ensino fundamental não tem feito reuniões, mas quando saíram os PCNs, eu acho que recebi, acho que sim, mas não cheguei a ler tudo, me lembro de alguma coisa sobre o ensino de LP.

Parece que o LD adotado na escola deve partir do texto como o ponto de partida para o ensino da gramática.

Observa-se pelo fragmento acima que a professora Andrea se dá conta de que o texto deve ser “o ponto de partida para o ensino da gramática”.

Quando questionada sobre o PNLD e sua importância para a escola, a professora respondeu:

É o programa do livro didático, do MEC, que envia os livros pra gente escolher na escola? Ah, sim, a gente escolhe do que as editoras mandam e adota para as nossas turmas. Eu acho bom, porque serve como guia pra gente, mas não sigo como cartilha.

Em respeito ao LD adotado na escola e o processo de escolha do livro, a professora fez o seguinte comentário:

Até 2007, é o *Português, texto e voz*, Lídio Tesoto. Bom, nós não tivemos reuniões pedagógicas este ano, porque foi muito tumultuado, a mudança de governo, a enturmação, as mudanças de horário, foi caótico. Quando nós escolhemos o Tesoto, as editoras mandaram os livros, a Coordenadora nos chamou, uma a uma, disse que a gente levasse alguns livros pra casa e indicasse uma coleção pra ela. Eu levei o que achei mais adequado, com bastante leitura, interpretação e, principalmente, reflexão sobre os temas dos textos.

Pelos enunciados de Andrea, é possível perceber que ela tem um certo conhecimento do PNLD e aprova a adoção do LD, afirmando não o considerar como “cartilha”. No entanto, pode-se observar que não houve uma preparação dos professores para a escolha do LD em foco, já que os professores foram orientados pela Coordenação para levarem “alguns livros pra casa” e indicarem a coleção preferida. Tal problemática, embora não seja clara para a professora, revela a

dificuldade que os professores enfrentam em escolher os LDs sem uma preparação adequada, baseada em critérios definidos.

Ao que parece, não há reuniões que esclareçam aos professores, dentro de suas respectivas áreas do conhecimento, sobre a importância do LD, do PNLD, dos PCNs e sobre as pontuações que os livros recebem pela comissão avaliativa do MEC.

Isso se evidencia no fato de que esse LD escolhido obteve uma pontuação baixa, foi Recomendado com Ressalva, devendo ser muito bem adaptado e adequado, pelo professor, para trabalhar em sala de aula. Não obstante, foi escolhido, porque os professores não receberam orientação dessa dinâmica. Inteirando-se dos critérios de avaliação e das próprias rubricas atribuídas às diferentes características dos LDs, é válido afirmar que o livro adotado na escola não é considerado adequado pelo MEC, tanto que foi excluído das Guias do Livro Didático para o próximo triênio 2008/2010.

Além do problema da falta de preparação e criação de critérios para escolher o LD, os professores da rede estadual têm enfrentado sérios problemas, que, segundo Andrea, justificam a ausência de reuniões pedagógicas no ano em curso. O tom avaliativo do dizer é marcado por itens lexicais como “tumultuado”, “enturmação” e “caótico” que auxiliam na circulação de sentidos das condições de trabalho dos professores.

Quanto ao LD adotado, Andrea deixa claro que, apesar de gostar do livro, não o adota como “cartilha”. Quer dizer, não se acomoda com o que ele oferece. Ao mesmo tempo, afirma que os textos do LD são “bem atuais” e que gosta do livro porque há muito trabalho com o texto, a produção textual e “bastante reflexão crítica para o aluno”. Também avalia positivamente a gramática: “não é muito cansativa”, “parte de gramática aplicada”, “contempla a oralidade do aluno”, “não é muito gramatiquero”, “gramática bem ‘light’”, “não dá muitas regras”.

Analisando características do trabalho da professora, pode-se compreender que, no conjunto das normas que antecedem sua prática docente, como os PCNs e o PNLD, em dimensões mais distantes da sua vivência, e orientações das instâncias pedagógicas da escola e as propostas do LD, em uma dimensão mais próxima, a docente renormaliza seu fazer e vê-se instigada a propor novas experiências aos seus alunos. Mesmo gostando do LD, como afirma, a professora não o segue à risca e diariamente procura proporcionar coisas novas.

Nessa perspectiva, vale ressaltar o trabalho com contos infantis desenvolvido pela professora que, em sua prática didático-pedagógica, percebeu a necessidade de propor “coisas mais dinâmicas para 5ª série”. Para tanto, fez uso de DVDs, filmes, músicas e realizou dramatização com os alunos.

Se o LD, de modo geral, apresenta atividades de ensino idealizadas para um público abstrato, cabe ao professor fazer as adequações à turma com que trabalha. Andrea revela essa preocupação ao falar da gramática: “como eu acho fraquinha no livro, eu pego de outros, como o Cereja, porque ele é melhor, tem mais atividades, maior diversificação de exercícios”.

Conforme os estudos das ciências do trabalho, em especial a abordagem ergológica, o ser humano está sempre renormalizando seu fazer laboral. Nem sempre, no entanto, a renormalização é aparente. É necessário muitas vezes criar espaços para o profissional pensar na sua prática e entender que faz parte da sua atividade “fazer diferente”, sendo essa uma forma de realmente colaborar com o meio de produção de conhecimento, como é o caso da sala de aula. A professora, na entrevista, teve a oportunidade de verbalizar que é preciso, nas aulas de LP, sair um pouco do livro e buscar coisas diversificadas, novas atividades.

A renormalização, conforme Schwartz (2007), é uma questão de saúde, é uma prova que não somos repetidores, mas sim gerimos nossa prática profissional na relação com as normas antecedentes. Dentro da gestão da atividade docente na escola que adota o LD em foco, a professora Andrea observa que o professor não tem horário para seu aprimoramento profissional, possui uma carga horária excessiva e é mal remunerado. Nesse conjunto, é importante acrescentar a necessidade de incentivo à formação continuada dos professores, o que poderia ampliar sua visão crítica dos materiais didáticos postos à disposição, auxiliar na escolha do LD e na organização e desenvolvimento das aulas.

5.2.2. Professora Beatriz

Beatriz¹⁸ é graduada em Letras, Licenciatura Curta em LP, trabalha no município e no estado, tem 15h/aula com 5ªs séries e mais 15 com quartas séries.

¹⁸ Ver Anexo 17.

A professora, quando questionada sobre o trabalho com gêneros discursivos e sua importância para o ensino de LP, fez o seguinte comentário:

Como assim? Gêneros? Gênero textual? Ah, sim, os textos... são bem variados, sim, mas a linguagem é difícil pras crianças. Mas este livro não traz muita gramática.
(...) Aparecem vários textos... contos, descrição, narração, músicas, depois vem a interpretação, a compreensão do texto... essa parte não gosto, é muito extensa, o aluno cansa, porque o livro tem que ser copiado, eles copiam as perguntas, depois procuram no texto e copiam a resposta... eles não gostam.

Evidencia-se, pelos enunciados da professora, a dúvida sobre o que são gêneros. Isso se materializa pelas perguntas que faz: “como assim?”, “gêneros?”, “gênero textual?”. Os gêneros (contos, músicas etc.) são colocados na mesma equivalência que as tipologias textuais (descrição, narração, etc.), revelando uma compreensão equivocada do que seja gênero textual/discursivo.

A professora observa como positivo o fato de o LD trazer “textos bem variados”, o que não é suficiente na sua opinião devido à linguagem ser difícil para as crianças. É possível perceber que a articulação entre o texto e a gramática não é considerada satisfatória para Beatriz, já que ela afirma que o “livro não traz muita gramática”. Desse modo, se o LD deixa a desejar quanto à adequação da linguagem e da gramática, pouco dele Beatriz aproveita:

Não, como já te disse, eu não gosto, não sigo o livro... eu uso alguns tipos de textos, mas parto pra outras dinâmicas... fica muito monótono... se tenho que dar substantivo, por exemplo... procuro fazer trabalho com recortes de jornal, revistas, bilhetes das crianças... eu acho que é isso, eu mudo, não sigo à risca.

Pode-se verificar que a professora parte do texto como unidade básica de ensino, mas não se limita ao que o LD propõe. É possível perceber que, não concordando com a proposta do LD, Beatriz busca “outras dinâmicas”, como no exemplo apresentado, em que se organiza a partir do conteúdo a ser dado, no caso “substantivo”, que busca suporte em “recortes de jornal, revistas, bilhetes das crianças”.

Com relação ao livro adotado e o processo de escolha feito pelos professores, afirmou a professora:

É adotado, é o do Lídio Tesoto.

(...) É assim: a Coordenadora do SOP manda a gente escolher alguns livros, a gente leva pra casa, dá uma olhada e depois diz pra ela o que achou. Aí, aquele que foi mais votado é o escolhido.

(...) Acho que deveria ter autores e textos da nossa região, da linguagem do aluno. E não deveria ser só leitura, interpretação de texto... acaba sendo só cópia, a gente acaba obrigando os alunos a copiar do livro... e a gramática deveria ser colocada a partir do texto, mas... não sei como... de outra forma.

Examinando os enunciados acima, evidencia-se que a professora entende que o LD não corresponde às expectativas do que seja adequado para o ensino de LP. Essa posição pode ser observada pelo uso do verbo “dever”, no futuro do pretérito, como “acho que deveria ter autores e textos da nossa região, da linguagem do aluno”, “não deveria ser só leitura, interpretação de texto”, “a gramática deveria ser colocada a partir do texto”. Com tais observações, percebe-se que a professora não concorda com a totalidade dos textos apresentados, pois sente a falta de “autores e textos” da sua região, o que justifica a afirmação de que a linguagem dos textos “é difícil pras crianças”. Da mesma forma, Beatriz destaca a polarização da abordagem no texto, reclamando um lugar para o estudo da língua.

Quando questionada sobre os PCNs, o PNLD e sua importância para o ensino de LM, Beatriz observou:

Já tive contato uma vez quando a Coordenação levou pra nós. Mas aqui na escola não se discute nada, a gente faz o que acha melhor... conheço mais ou menos, parece que é parecido com a LDB...

(...) não conheço bem, mas acho que tem a ver com os livros que o governo manda pra escola.

Pelas observações de Beatriz, é possível depreender também que não são feitas reuniões esclarecedoras sobre os PCNs, o PNLD e os critérios de avaliação dos livros oferecidos aos professores: “aqui na escola não se discute nada, a gente faz o que acha melhor”. O LD escolhido é o mais votado: “a gente leva pra casa, dá uma olhada e depois diz pra ela o que achou”.

Observa-se que as professoras entrevistadas não são incentivadas a se atualizarem em relação aos PCNs e às teorias que os subsidiam, como a dos gêneros discursivos. No caso de Beatriz, fica claro o distanciamento da participação em cursos de atualização e aprimoramento da formação:

Imagina, guria, capaz! A gente vive em sala de aula, carga horária máxima, e eu nem quero fazer mais nada, isso não vai mudar nunca...

(...) faz muitos anos, acho que uns cinco ou mais... nem me lembro de quando fiz o último curso...

Pelas observações precedentes, é possível verificar o ceticismo da professora em relação à transformação do sistema educacional e da própria escola, materializado pelos seguintes enunciados: (a) de efeito negativo: “Imagina, gurria, capaz!”, (b) de efeito de exaustão: “a gente vive em sala de aula”, “carga horária máxima”, “nem quero fazer mais nada” e (c) de efeito de tempo: “isso não vai mudar nunca”, “faz muitos anos, acho que uns cinco ou mais... nem me lembro quando fiz o último curso”.

Ao ser questionada sobre algo que gostaria de registrar em relação à sua trajetória docente, Beatriz apresentou vários problemas que tem enfrentado:

Bom, em primeiro lugar, eu acho que o nosso salário deveria ser melhor, porque tu... entendes, né? Com esse salário, carga horária máxima, imagina, gurria, a gente não tem vontade de nada, no máximo, eu consigo fazer projetos como o Diarinho, levar pra ver DVDs, filmes... quando a turma é mais tranqüila, eu trabalho com contos infantis... eles fazem dramatização...
Acho que é isso, principalmente melhorar a disciplina, a organização da escola pública, o aluno não tem mais respeito pelo professor.

Pelas observações da professora, pode-se perceber dois problemas principais que interferem no trabalho docente. O primeiro, está relacionado à questão salarial, à remuneração precária, que exige uma alta carga horária de trabalho e não dá um retorno satisfatório. O segundo problema gira em torno da disciplina, que pode ser entendida tanto na organização da escola pública quanto no respeito do aluno com o professor.

Percebe-se, nessa perspectiva, algumas das dificuldades vividas pela professora que, mesmo seu trabalho não recebendo um reconhecimento digno da sociedade, propõe-se a dinamizar sua prática, ao “fazer projetos”, “ver DVDs, filmes” e trabalhar com “contos infantis”.

Essa dinamização das atividades propostas mostram que a professora não está acomodada e, não concordando com o LD adotado, procura propor atividades adequadas à realidade do aluno:

Não, eu não uso... só de vez em quando... porque o livro é muito diferente da realidade dos alunos, eles não entendem o livro, os textos, as atividades são muito longas... a gente começa num dia, aí

eles vão pra casa e na outra aula, tem que domar ... rsss fazer que eles fiquem quietos e começar tudo de novo... não dá certo. E os textos são muito diferentes da realidade do aluno, eles não entendem nada.

Sobre sua forma de trabalhar com o LD, a professora deixou claro que reelabora as atividades propostas pelo LD, pois, segundo ela, não gosta de ficar presa a uma coisa só e não gosta das atividades de interpretação e redação do LD:

É assim, como te falei... a gramática é muito pouco contemplada... eu prefiro procurar em outros livros e trazer pra aula... este ano, trabalhei com o Diarinho, eles gostaram, eles gostam mais de escrever, são pequenos ainda, gostam de escrever e ilustrar... essas coisas...

Analisando as respostas da professora, é possível perceber que ela sente necessidade de procurar coisas novas, sair do livro, buscar textos da região em que atua, indo ao encontro dos conhecimentos dos alunos. Isso evidencia a constante renormalização do trabalho da professora.

Considerando que o trabalho, conforme Schwartz (2003), é uma “dramática do uso de si”, porque está situado no debate singular entre as normas antecedentes e as formas originais de saber, que recriam e reinventam a atividade, dando a si mesmo normas, a professora revela facetas da complexidade da prática docente, que entra em debate com os saberes cristalizados e as renormalizações a serem operadas. Tais renormalizações são criadas para gerir as variabilidades do meio.

5.2.3. Professora Carolina

A professora Carolina¹⁹ tem graduação em Letras, Português e Inglês, e Especialização em Língua Inglesa. Trabalha em escola pública e particular, totalizando 56h/a, 16 de Língua Estrangeira e 40 de LM, distribuídas em 20h de LM e 16 de LE na escola pública e mais 20h na escola particular. Trabalha com oito turmas de LP, abrangendo 5^a, 6^a séries e ensino médio nas duas escolas, o que lhe acarreta ter de preparar aulas para vários adiantamentos.

¹⁹ Ver Anexo 18.

Com relação aos PCNs, ao PNLD, sua importância em relação à escola pública e quanto ao LD adotado na escola, a professora fez os seguintes comentários na entrevista:

Não, eu já li alguma coisa dos PCNs na escola particular, nas reuniões, mas aqui, não.

(...) mais ou menos, é que não dá tempo, tu entendes? A gente vive feito bicho em sala de aula, é um louqueiro.

(...) Bom, eu sei que é o Programa do MEC que manda os livros pras escolas públicas. A gente escolhe e é uma boa, porque essas criaturas aqui, da escola pública não têm, na maioria, condições de comprar livro.

Sinceramente? Eu ganhei o livro do SOP, mas nunca usei. OU... sei lá... acho que usei umas vezes, mas é muito chato... e a criançada das quintas, sem noção, não dá... as criaturas não suportam ficar lendo, copiando, respondendo... é um saco!

Pelas considerações precedentes, pode-se observar que a professora Carolina conhece os PCNs de sua experiência na escola particular, pois não teve acesso ao documento na escola pública. Destaca que falta tempo para se dedicar aos PCNs. Isso se amplia quando se posiciona utilizando diferentes itens lexicais com acentos valorativos negativos que estabelecem analogia entre “gente” e “bicho”, acrescido de “louqueiro”: “A gente vive feito bicho em sala de aula, é um louqueiro”.

O programa do livro didático (PNLD) é avaliado como positivo pela professora devido ao fato de oportunizar aos alunos da escola pública acesso aos livros. Quanto ao livro adotado na escola, no entanto, Carolina observa que “nunca” ou “poucas vezes” usou o dela. Ela destaca que o livro “é muito chato” e que as crianças “não suportam ficar lendo, copiando, respondendo”. Resume sua avaliação, dizendo que “é um saco!”.

Com relação a como é feita a escolha do LD pelos professores da escola, Carolina respondeu na mesma direção das docentes anteriores:

Nem sei direito, ela (a coordenadora) me chamou, me deu uns livros que chegaram e eu escolhi um, mas nem sei qual vai ser adotado. E nem me preocupo muito porque não vou usar mesmo.

Percebe-se que não há uma articulação entre o Serviço de Orientação Pedagógica (SOP) e o trabalho dos professores de modo que muitos professores ficam sem acesso aos PCNs e às suas contribuições para o ensino de LP.

Sobre o trabalho com texto e o elemento lingüístico, Carolina destaca:

Gênero? Bom, pra mim gênero é masculino x feminino. Ou tu queres dizer tipos de textos? Ah! Aí, sim... o livro é bem interessante, nesse sentido, ele contempla vários tipos de textos, mas já meio ultrapassados, tipo um texto sobre a filha da Xuxa, nada a ver, a guria já ta grande e a gente dando texto de quando ela nasceu... Precisa revisar o tipo de conteúdo que vai levar pros alunos.

Pelos enunciados precedentes, observa-se que a professora critica, apesar de considerar a variedade de textos, os textos “ultrapassados”, como o sobre “a filha da Xuxa”, e o “tipo de conteúdo” que vai ser levado para o aluno. Há, como se pode perceber, uma certa confusão entre gênero e tipos de texto: “Gênero? Bom, pra mim gênero é masculino x feminino. Ou tu queres dizer tipos de textos?”. Reitera sua observação ao falar do LD:

Entendo que são tipos de textos, que devem ser diversificados, mas próximos do aluno, porque a criança, principalmente, não entende a linguagem regional que aparece muito nos livros. É muita leitura, interpretação, é monótono.

(...)

Esse texto que eu trabalhei era assim: igual a todos os livros, dá o texto, leitura, perguntas, o aluno responde, aí depois, vem a Gramática Aplicada, mas assim, ‘voando’, tu tens que pegar outros livros ou te virar, ensinar do teu jeito, pra eles entenderem.

A professora, como as outras colegas entrevistadas, focaliza os tipos textuais e não trabalha com a noção de gênero discursivo. Observa a necessidade da diversificação dos textos e critica a desarticulação entre o trabalho com o texto, bastante monótono (“igual a todos os livros”), e com a gramática (“voando”) no LD. Sobre o eixo da reflexão lingüística, Carolina critica o LD por trabalhar com abstrações:

(...) o ensino de gramática da LP é apresentado da maneira tradicional, o de sempre, p.ex., esse, o substantivo é a palavra que serve para designar ou nomear os seres. Entendes? O livro não tem noção... a criança não sabe o que é ser, eles não têm essa capacidade de raciocinar ainda... Acabam decorando e pronto.

A desarticulação entre o texto e as atividades lingüísticas no LD é um ponto enfatizado por Carolina, como pode ser observado no trecho a seguir:

Conforme já te falei, eu não sigo à risca, nem dá... eu, pelo menos, não consigo, não tem fundamento... tem gente que segue, eu não, eu pego um dia lá, quando todos trouxeram o livro e ficam me

perguntando: - a senhora não vai usar o livro? Aí, eu uso, mas a gramática, geralmente, tiro de outros livros.

Pelas observações de Carolina, percebe-se que não concorda com as propostas do LD: “não sigo à risca, nem dá...”, “não consigo, não tem fundamento”. Além da dificuldade de trabalhar com o LD, a professora destaca a pressão dos pais dos alunos que reclamam caso o livro não seja utilizado: “ainda tem os pais... que é um nojo, um porre!”. Tais observações remetem à necessidade de readequação das atividades. É o que acontece quando a professora se propõe a trabalhar com gramática: “gramática, geralmente, tiro de outros livros”.

A professora também destacou, com suas palavras, a polarização do enfoque do texto no LD:

Acho bem complexo isso. Até agora, esse livro, por exemplo, dá muito mais ênfase à parte de leitura, de interpretação, de produção textual. Acho que deve ser... sei lá... mais moderado, nem oito, nem oitenta...

Tal observação remete à importância da formação continuada e do conhecimento dos PCNs para o exercício de análise crítica dos LDs que são postos à disposição bem como para a organização de atividades proveitosas para o ensino-aprendizagem. Nessa perspectiva, foi perguntado à Carolina se ela recebe algum incentivo da escola (auxílio financeiro, liberação das aulas etc.) para participar de eventos de atualização (congressos, seminários etc.):

Aqui, na escola, nada... que eu saiba, só o pessoal do SOP é que faz cursos, etc. Quando eu fui substituta na Federal, eu fazia bastante coisa, mas agora, não estou mais interessada, vou até fazer outra Faculdade, Direito, eu acho.

(...) atualmente, não tenho feito nada. Vivo tão cansada, tão exausta, que quando não tenho aula, porque eu só faço isso, trabalho 56h em sala de aula, então, quando estou livre, quero é viajar, arejar a cabeça.

Pela resposta, fica claro que a professora, embora não receba incentivo – “aqui, na escola, nada” – já teve a oportunidade de participar de eventos, num trabalho anterior. Observa também, como a professora Beatriz, que o cansaço e a exaustão da carga de trabalho atrapalham bastante. Acrescenta, ao ser instigada a deixar registrado algo sobre sua prática docente, dois pontos importantes: a questão da alta carga horária e do deficitário salário. Enfatiza a falta de tempo para parar, pensar e refletir sobre a própria vida.

Quanto ao LD, Carolina observa que

apesar de tudo, viste? (risos)... eu gosto do livro, acho que livro na escola pública e na particular também é importante, porque essas criaturas, hoje em dia, só querem é festa rave, celular, Internet, ninguém lê nada.

Sua observação vem ao encontro de Rojo (2000), que afirma serem os PCNs e o LD um avanço na política educacional brasileira. Para Carolina, “apesar de tudo”, o LD ainda é um meio de colocar o aluno em contato com a leitura.

Fazendo um exercício dialógico entre os enunciados de Andrea, Beatriz e Carolina, pode-se perceber que as três professoras renormalizam o trabalho com o LD. Em Andrea, verificou-se que a renormalização se dá pelo trabalho com os contos infantis e a dramatização. Beatriz afirmou que trabalha com DVDs, filmes, músicas, dramatização, porque “gosta de se sentir mais solta”. Por fim, Carolina observou que usa pouco o LD por ser “chato, só leitura e cópia, um saco... para as crianças”. Desse modo, enquanto as duas primeiras professoras utilizam o LD de algum modo, a última praticamente o abole, apesar de considerá-lo importante para a criança que não tem acesso a outros livros.

Tais considerações vêm ao encontro das observações da ergologia que consideram a renormalização constitutiva do trabalho. Por mais que todas seguissem à risca as normas que antecedem o trabalho do professor de LP, sempre haveria diferenças na prática laboral de cada uma. Cada professora tem a sua história, os seus saberes e uma experiência única.

5.2.4. Professor Danilo

O professor Danilo²⁰ é formado em Magistério, tem graduação em Letras e está fazendo Especialização em Educação na Universidade Federal de Pelotas. Atua como professor de LP há cerca de 15 anos, já trabalhou com Ensino Supletivo durante sete anos e, agora, há quatro anos, trabalha com 5ª série e também com Educação Infantil. Na educação infantil, ele trabalha todas as manhãs e, com as 5ªas, trabalha à tarde, num total de 40h/aula.

²⁰ Ver Anexo 19.

Em relação ao trabalho de abordagem do texto, assim se pronunciou o professor Danilo em sua prática diária:

Eles dramatizam, e a gente consegue perceber que, com essa linguagem, no final do ano, a gente pega todos os registros escritos e faz um livro, o Livro da Vida (eu uso Freinet). Gosto mais desse teórico.

Esse livro é onde eles contam as histórias deles, da vida, da casa, da escola, o que eles leram, os autores... a gente pede que eles coloquem os autores, quem contou, quem fez, etc.

E, também, a gente trabalha com o jornal, ultimamente, que a escola recebe. A gente faz com que as crianças sentem, socialmente, em círculo, escutem...

(...) Como é que eu consigo? Bom, de vez em quando, tenho de dizer, "cara, agora, senta, é hora de falar, de escutar". E aí, eu pergunto, pra um, pra todos, o que é um jornal? Que articulações ele faz, p. ex., com uma crônica policial e a vida dele lá na periferia?

Por exemplo, eu tenho que fazer com que a criança fique, ou o pré-adolescente fique atento, se atenha, então tem que haver espaço pra eles fazerem perguntas...

É que eu sou meio palhaço, p.ex., pego uma crônica onde apareceu um travesti, que é uma coisa forte pra eles... Uns riem, fazem piada, mas aí, eu pergunto... imito... e eles dão risada.. e dizem "Ah! Professor, o Fulaninho chega todos os dias de madrugada, todo pintado de batom, de salto alto... risadas

Você não pode chegar e ler uma notícia policial triste, que vai causar um impacto na criança, então, a gente faz uma mediação com a realidade da criança...

Observando as considerações do professor Danilo, é possível perceber que ele adota uma teoria que propõe atividades dinâmicas de leitura e produção de textos, partindo sempre da realidade e do cotidiano do aluno. Ao propor a elaboração do que chamou de "livro da vida", o professor se distancia do LD adotado na escola e instiga os alunos a escreverem sobre a vida deles e suas experiências em diferentes situações, como em "casa" e na "escola".

Também ressalta, como a professora Beatriz, o trabalho que desenvolve com o jornal Diarinho, que a escola recebe. Essa medida aproxima o trabalho do texto com a realidade dos alunos, já que oportuniza o trabalho com fatos concretos da realidade da cidade e região. É o caso, destacado pelo professor, da articulação entre os temas enfocados no jornal e a realidade do bairro em que o aluno mora.

Com referência ao LD adotado na escola, ao ser perguntado se o livro contempla os gêneros, o professor, embora não tenha muita clareza conceitual da diferença entre gêneros e tipos, enfatiza a importância de se contemplar a "realidade do aluno":

Acho que sim, porque apresenta vários tipos de textos, mas muitos têm uma linguagem difícil, muitas questões, só leitura, blá-blá-blá, os alunos cansam...

(...) Gênero? Eu acho que são os tipos de textos, acho importante, mas deve ser da realidade do aluno, aquilo que ele traz de casa, que ele tem lá no cantinho do livro, todo tipo de texto, não só livros... jornal, o livro da vida, que eles mesmos fazem, acho que é uma boa...

Sobre o tratamento dado pelo LD ao ensino a partir do gênero textual, o professor traz em seus enunciados itens lexicais que fazem circular acentos valorativos negativos, como “muito enfadonho”, “monótono”, “só leitura, interpretação”, “o aluno copia, responde”:

Como eu já te falei, é muito enfadonho, monótono, só leitura, interpretação, o aluno copia, responde... Acho que hoje há uma caminhada para o igual, é pais separados, homem vivendo com homem, etc., é essa realidade, do cotidiano do aluno que nós devemos ter nos textos e isso não aparece nos livros.

Percebe-se, assim, que para Danilo a abordagem do texto no LD não proporciona a reflexão dos alunos, pois, além de não propor atividades desafiadoras, distancia-se da realidade dos alunos. Nesse sentido, ressalta a importância de se discutir com os alunos os conflitos reais do cotidiano, desde os mais próximos até os mais distantes, como “pais separados”, “homem vivendo com homem” e “travestis”. Observa-se assim que o professor está preocupado com questões relacionadas à ética e à formação do aluno para a diversidade e a igualdade:

Por exemplo, tu pegas uma notícia do jornal, que no Rio de Janeiro, existem muitos travestis, numa rua tal... a gente põe as crianças em roda e faz com que eles falem, claro que muitos debocham, criticam, porque ontem eu vi o Zezinho, descendo do ônibus, rebolando, etc. Mas, tu tens que mostrar pra ele que não se faz uma crítica debochada, que tem que se aceitar a diferença das pessoas. Aí, quando eles debocham do Zezinho, lá da vila deles, eu pergunto, mas ele agride as pessoas na rua? Ele não trabalha? Ele rouba? Entendes? Eu faço ele ver que é uma pessoa, que merece respeito.

Com relação aos PCNs, é possível perceber que o professor tem conhecimento sobre os Parâmetros e isso pode ser observado em diferentes passagens da sua fala, como “Os Parâmetros Curriculares Nacionais... na escola onde a gente trabalha, eu já trabalhei com uma colega”. Sua reflexão é direcionada para o fato de “partir da realidade da criança”, o que o professor associa aos alunos

da 5ª. série que “manifestam problemas” variados vivenciados em casa, “como... abuso, incesto”.

Sua crítica aos PCNs e aos teóricos em geral pode ser observada pelos verbos “formata” e “forma”, os quais resumem sua avaliação negativa sobre a Universidade que não prepara os profissionais “para a escola, para a vida com as crianças e os adolescentes”. Sua percepção é destacada no seguinte dizer: “a academia está longe da realidade. É uma utopia, não prepara...”.

A preocupação do professor com a realidade heterogênea dos alunos e da sala de aula faz com que questione sobre a possibilidade de seguir um determinado “projeto, parâmetro pedagógico”:

Como é que eu vou seguir um determinado projeto, parâmetro pedagógico e apresentar uma eficiência X, com um número imenso e variado de alunos, de classes sociais periféricas, com n problemas? Eu nunca vou chegar perto deles seguindo essas teorias.

O professor, ao questionar a relação entre a “realidade” do aluno, as orientações teóricas dos projetos / parâmetros e o LD, observa que o livro contemplaria um trabalho de texto como “uma idealização, completamente longe do aluno!”:

Por que o que é a realidade? É o que a criança percebe, o que ele percebe, o que ele sente, o que ele ouve, o que ele toca, Etc.?
É o aluno que percebe, não é você, você deve prepará-lo, para perceber... uma mediação apenas...
E eles querem que a gente pegue o livro didático, pegue um texto, prepare para o aluno, numa idealização, completamente longe do aluno!

Percebe-se que o LD, para Danilo, está muito distante da realidade dos alunos; por isso, diz que não gosta do livro adotado na escola, apesar de considerar o PNLD “um programa bom, interessante”. Sobre o livro adotado, destaca:

... eu pouco usei, apenas tirei alguns textos, algumas letras de músicas, porque muita linguagem era completamente diferente das minhas crianças.

No eixo das atividades textuais, percebe-se que o professor compreende a importância de partir da esfera de atividade do aluno, do eixo da linguagem em uso para estudar a língua, embora não utilize conceitos desenvolvidos nos PCNs.

No eixo da reflexão lingüística, podem ser observados itens lexicais que orientam para uma avaliação negativa do enfoque do LD, como “pouquíssima”, “direta” e “incisiva”, que não facilita a aprendizagem do aluno:

Esse livro, que te falei, apresenta pouquíssima gramática e muito direta, muito incisiva, a criança não consegue entender que o substantivo abstrato é o nome de um ser que precisa de sua característica manifestada, etc. Parece que ele tá falando no sexo dos anjos (risadas da pesquisadora)...

Pode-se inferir pela fala do professor Danilo que o LD privilegia o estudo do texto em detrimento à língua, mas de uma maneira diversa da realidade e do cotidiano das crianças.

Com relação ao incentivo da escola para participar de eventos de atualização, o professor destaca que não recebe estímulo da escola, mas “sempre” participa do “Poder Escolar”. É interessante observar, nesse sentido, sua participação com apresentação de trabalho: “sempre apresento trabalho, nessa linha da educação construtivista e transformadora, de Freire e Freinet”. Além disso, participa de eventos voltados para a discussão do ensino de LP em semanas acadêmicas, procurando “apresentar trabalhos sobre [sua] prática de sala de aula”.

Observando a prática docente do professor Danilo com os pressupostos da ergologia, pode-se dizer que sua atividade concretiza-se num debate constante entre normas antecedentes heterodeterminadas (mais ou menos situadas) e renormalizações (trabalho vivo). Desse modo, quando afirma que não gosta do LD e que prefere livros e “a linguagem daqui, dos alunos”, está em debate com as normas antecedentes da escola, da instância pedagógica, das atividades propostas pelo LD adotado, com o trabalho dos colegas, do coletivo, pois seu fazer docente não se dissocia de outras atividades que, de algum modo, dialogam com sua prática.

No conjunto das observações finais da entrevista, Danilo faz importantes considerações sobre o ensino de LP, valorizando sua experiência docente e mostrando engajamento na sua prática profissional. Alguns pontos são destacados a seguir: o aluno, a academia e o ensino de língua.

Quanto ao aluno, o professor entende, a partir de seus estudos de Freinet, que deve ser visto “como um ser social... como construtor de seus textos, de seu conhecimento”. No que se refere à academia, observa uma “grande falta de ética dos doutores, da academia” em desconsiderar a realidade das escolas. Faz

observações contundentes sobre os PCNs e o LD adotado na escola no sentido de considerá-los distantes da realidade, não favorecendo a emancipação do professor e do aluno:

... deveria haver a vontade de os PCNs construírem não uma cartilha pronta como é agora, mas que fosse uma cartilha pra emancipar essa gente que está aqui embaixo. Que esse LD não fosse pronto, mas próximo da realidade do aluno e do professor. Porque existe a questão regional, a valorização lingüística das comunidades, uma infinidade de diferenças que não vejo contempladas no LD, pelo menos no adotado pela minha escola.

Quanto ao ensino de língua portuguesa, pode-se observar que o professor entende, como ele próprio enfatiza, que “ainda existe um desejo de construir uma língua padrão, por ser um país continental, mas isso foi coisa do passado, existe uma pluralidade imensa que deve ser valorizada e respeitada”.

A partir dessa análise, evidencia-se o espírito crítico do professor diante do seu fazer docente, que entra em conflito com normas antecedentes e com outras atividades que o circundam (colegas, coletivo, alunos, academia etc.). Seu dizer é permeado por acentos valorativos que encaminham para a necessidade de a atividade docente contemplar a realidade do aluno, tendo como base um princípio de emancipação e construção de cidadania.

5.2.5. Considerações parciais sobre as entrevistas

Nesta seção, é desenvolvida uma reflexão sobre as entrevistas com os professores, procurando estabelecer um diálogo entre algumas posições assumidas. Para tanto, é importante observar que se sobressai nas entrevistas, conforme os postulados de Schwartz (2007), um embate entre as dramáticas de uso de si, “por si” e “pelos outros”. Isso se deve ao fato de os professores fazerem de outro jeito, como não seguirem os PCNs e a teoria dos gêneros discursivos, estabelecendo um embate contínuo, próprio da atividade humana, entre normas antecedentes e renormalizações.

Do mesmo modo, é importante destacar, como foi constatado na análise, que o LD adotado na escola não contempla o gênero discursivo como objeto de ensino, conforme sugerem os PCNs, o que, de certa forma, cria um conflito de ordem teórico-metodológica.

Quanto à relação gênero discursivo e tipologias textuais, as professoras Andrea, Beatriz e Carolina não demonstram muita clareza entre as diferenças e particularidades de cada conceito. Danilo, ainda que também não tenha clareza conceitual, apresenta uma preocupação importante com o ensino da língua portuguesa que vai ao encontro do trabalho com gêneros discursivos, qual seja contemplar a realidade concreta dos alunos no trabalho com o texto. Percebe-se por essas posições assumidas que os professores não participaram de discussões acerca da importância de trabalhar com a língua portuguesa a partir do gênero discursivo.

As atividades textuais desenvolvidas pelos professores apresentam diferentes enfoques. Andréa segue o LD por entender que o “livro parte de textos bem atuais, da realidade do aluno, para a reflexão, a compreensão, a interpretação e a produção textual”. Beatriz usa muito pouco o livro, porque é “muito diferente da realidade dos alunos”. Carolina, por outro lado, não usa o livro, por entender que vários textos são “meio ultrapassados”. Danilo, por sua vez, usa apenas “algumas letras de músicas” e descarta o LD por entender que a linguagem é “completamente diferente” da das crianças.

É válido destacar que, embora haja um certo desconhecimento dos gêneros discursivos, os professores, em sua maioria, percebem que o enfoque dado ao texto no LD não é adequado, o que revela um espírito crítico e preocupação com a realidade do aluno.

No que se refere à escolha do LD, há um certo consenso entre os professores de que falta orientação para eleger o livro mais adequado para a realidade da escola, o que acarreta a escolha individual, não provida de reflexão teórico-metodológica ou critérios definidos para tanto. Assim, muitas vezes, os professores entram em conflito com o LD escolhido, e isso pode ser percebido de diferentes modos, como é o caso do tratamento dado ao elemento lingüístico.

Andrea, nesse sentido, ainda que goste do livro, entende que “a gramática é fraca”, por isso acaba buscando auxílio em outros em livros, “como o Cereja, por exemplo, que dá mais regras, mais exercícios”. Beatriz, demonstrando conhecer a importância da língua em uso, observa que a gramática “deveria ser trabalhada a partir do texto”; desse modo, por entender que a “gramática é muito pouco contemplada”, prefere procurar outros livros de apoio. Para Carolina, no LD, a “Gramática aplicada” vem “voando”, o seja, é trabalhada de “maneira tradicional”,

não considerando a fase intelectual da criança. Assim, evidencia-se claramente a reelaboração por parte da professora que diz ser o LD “muito chato”, por isso, praticamente o abole de sua prática. Para o professor Danilo, o LD “apresenta pouquíssima gramática”, sendo “muito direta, muito incisiva”, não atendendo também a fase da criança.

Dessa forma, é válido observar pelas posições dos professores palavras saturadas de valor apreciativo, que emerge nas interações sociais. No caso em foco, pudemos perceber que em todos os enunciados dos professores há acentos apreciativos negativos ao enfoque dado ao elemento lingüístico, o que os faz desenvolver atividades não contemplando o LD.

Pode-se dizer, pelas posições assumidas, que cada professor renormaliza sua atividade ao lidar com o LD, buscando auxílio em outros livros e materiais para desenvolver seu trabalho e se aproximar da realidade em que atua. É o caso de se utilizar o jornal *Diarinho* em sala de aula, fazer dramatizações com os alunos, propor atividades dinâmicas com contos e fábulas e desenvolver, como propõe Danilo, o *Livro da Vida*.

O diálogo instaurado sobre a atividade do professor de LP de uma escola que adota LD é uma possibilidade de se interrogar sobre a importância do debate entre as normas antecedentes (mais ou menos situadas) e as renormalizações (o trabalho vivo) na formação de cidadãos éticos e íntegros. Tais observações emergem, segundo Schwartz (2003), quando há uma aproximação com a história do trabalhador que o obriga sempre a criar, a reinventar e, por isso, a reinventar-se.

CONCLUSÃO

Este estudo pretendeu verificar a relação do livro didático de Língua Portuguesa e o trabalho do professor no ensino fundamental através de um enfoque dialógico. Assim, algumas considerações parciais emergiram nessa trajetória, em busca de respostas para velhas reflexões da prática docente desta pesquisadora.

Ao mesmo tempo em que a diversidade de gêneros discursivos constitui uma ferramenta na elaboração de materiais didáticos, é também um problema, já que pode haver dificuldade na transposição para a prática escolar.

Bakhtin reflete acerca de gênero, visto como um enunciado de natureza histórica, único, concreto, ideológico, sócio-interacional e, também, lingüístico, uma vez que não descarta o sistema da língua. Porém, a relação entre o conteúdo e a forma não são estanques, porque a perspectiva bakhtiniana vê o enunciado como um elo na cadeia da comunicação, da qual, dificilmente, o mesmo poderá desvincular-se no contínuo devir do movimento humano. Nosso enunciado é o resultado de muitos outros que foram refletidos e refratam-se de nós para outros.

Tendo como base norteadora de sua elaboração, ainda que não exclusivamente, a teoria dos gêneros discursivos e o dialogismo de Bakhtin, principalmente em suas acepções de enunciado, tema, significação e condições de produção, circulação e recepção dos gêneros, os PCNS constituíram-se num avanço em relação à política educacional brasileira. No entanto, emergiu deste estudo a reflexão de que, tanto pela relação dialógica e histórica que se dá entre o trabalhador e seu trabalho, quanto pela falta de formação continuada dos docentes, os PCNs estão sendo exeqüíveis parcialmente em sua transposição didática.

Transpondo a relação prescrito e real da ergonomia, ou mais amplamente normas antecedentes e renormalizações da ergologia para os estudos da linguagem, particularmente os da teoria dos gêneros discursivos de Bakhtin (2005), constata-se que as relações entre o ser humano, a linguagem e o mundo não são

diretas. Como afirma Bakhtin (2003, p.283) “aprendemos a moldar nossa fala nas formas do gênero” e, de acordo com o momento sócio-histórico dos locutores, será utilizado um ou outro gênero. Isso também pode ser observado na sala de aula, pois é através dos gêneros do discurso que professor e alunos recriarão formas prescritivas, reelaborando-as, via linguagem, em atividades reais.

Retomando Amigues (2004), percebe-se a crítica efetuada a formas de observação do trabalho do professor pelo ponto de vista prescritivo ou normativo da instituição. Sabe-se, como afirma Schwartz (2003, 2007), que qualquer trabalho é atravessado pela história, e o fazer humano é uma constante reelaboração daquilo que já existe. Para Faïta (2004), toda atividade é dialógica e se realiza em formas sociais, ou seja, o ser humano transforma o meio em que vive, escolhendo normas diferentes ou renormalizações, que são distintas da tarefa que lhe é imposta. Também, para a teoria dialógica (Bakhtin, 2005), a interação verbal existe em contínua dinamicidade e reconstrução pelo ser humano.

Desse modo, numa instância escolar, o trabalho docente também é objeto de incessantes reelaborações das normas que antecedem suas atividades realizadas. As prescrições vão sendo reformuladas constantemente, e a linguagem, que é parte constitutiva de todo fazer humano, está presente nesse movimento histórico e dialógico.

Conforme Bakhtin (2005), o indivíduo é um ser responsivo/ativo em qualquer situação, mesmo que seu interlocutor não esteja presente, ou não responda, pois o diálogo é característica intrínseca ao discurso, tecido por muitas vozes que ecoam saberes e “fazeres”, que também podem ser observados na situação de trabalho. Desse modo, como entende Faïta (2005), a atividade de trabalho é como o enunciado bakhtiniano, já que estabelece permanente relação com outros enunciados, outras atividades.

Assim, na atividade com o LD, o professor é atravessado por várias vozes (normas antecedentes, alunos, escola, coletivo de trabalho, colegas, pais de alunos etc.) e por sua história, saberes, valores e experiências, para retomar Schwartz (2003, 2007), que constituem sua identidade, o que acaba, inevitavelmente, levando-o a “fazer de outro jeito” e a “reinventar” sua atividade.

Nessa perspectiva, muitas vezes esse reinventar, esse debate com as normas antecedentes pouco contempla o preconizado pelos PCNs, dentre outros motivos, pelo desconhecimento dos Parâmetros ou pela falta de estudos

sistematizados sobre seu teor. Em outras palavras, é possível que não haja uma reflexão sobre o eixo da linguagem em uso como ponte para o eixo da reflexão lingüística, o que, não necessariamente, pode resultar em trabalho polarizado, ora centrado no aspecto textual, ora no aspecto gramatical da língua.

Tendo em vista que o objetivo geral desta investigação foi verificar se o livro didático, *Português – Texto e Voz*, de Lídio Tesoto, adotado em uma 5ª série de uma escola estadual de Pelotas, contempla o gênero discursivo como objeto de ensino, conforme sugerem os PCNs, e como, no trabalho com o referido livro, o professor desenvolve sua atividade docente, foi, num primeiro momento, analisada a primeira unidade do referido livro e, num segundo momento, analisadas quatro entrevistas com professores da escola que adota o livro.

Quanto ao livro didático, não foi encontrada consideração acerca do estudo do gênero discursivo. O autor volta-se para aspectos tipológicos, como narração e descrição, e não considera a linguagem como “ação interindividual orientada por uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais” nos diferentes momentos históricos (Brasil, 1998, p.20). Apesar de cada lição do LD partir do texto, não são contempladas as condições de produção do discurso, como a particularidade do texto (quem produziu, para quem, com que objetivo, quando, onde etc.).

As atividades lingüísticas são pouco desenvolvidas no livro e, quando aparecem, não estão articuladas com o texto que deveria servir de unidade básica de ensino e servir de ponte para o eixo da reflexão acerca do elemento lingüístico. Falta, portanto, progressão e articulação entre os conteúdos, uma vez que não atendem ao mesmo eixo temático da lição.

Ainda que sejam propostas diferentes atividades de criação/produção de textos e haja trabalhos relevantes de oralidade, não se encontra um trabalho que suscite a reflexão sobre a diversidade de gêneros que apresentem registros lingüísticos diferentes. Os trabalhos de produção textual são focados na “redação”, dissociada de condições concretas de produção.

Sob esse enfoque, pela análise do LD, é possível perceber que o professor, para trabalhar com o referido livro, é exigido a fazer readequações permanentes das atividades propostas para contemplar a realidade e os interesses dos alunos.

Quanto às análises das entrevistas dos professores, foi possível perceber que, embora haja uma certa confusão entre gênero discursivo e tipo textual, os

professores, em sua maioria, percebem que o valor do LD está na variedade dos “tipos de texto” apresentados. Observa-se, sob essa perspectiva, que os professores não trabalham com a noção de gênero, mas consideram importante que o LD apresente diferentes textos, apesar de considerá-los distantes do cotidiano das crianças.

Dos quatro professores entrevistados, apenas a primeira professora aprova a proposta do livro, apesar de não se limitar a ele. Os três outros professores não gostam do livro adotado pela escola, dentre outros motivos, pelo fato de se distanciar da realidade dos alunos. Todos os entrevistados observam que falta orientação para escolher o livro didático e são unânimes em observar que os aspectos lingüísticos são pouco contemplados e, quando são, não se articulam ao texto e não são bem desenvolvidos.

Pelas análises efetuadas, foi possível perceber também que os professores têm uma alta carga horária em sala de aula e que falta incentivo por parte das escolas para sua formação continuada. Essas características remetem aos estudos da clínica da atividade (Clot *et al.*, 2001) que entendem ser a atividade de trabalho permeada por uma dimensão obscura, chamada de “real da atividade”, que inclui o que se gostaria de fazer e não se conseguiu, por exemplo ter um número reduzido de horas em sala de aula, e o que poderia ser feito, como um curso de atualização sobre o ensino de LP.

O que se percebe é que, embora os professores tenham uma alta carga horária, não tenham uma política de formação continuada e não recebam orientação para escolher os livros didáticos, cada um deles cria mecanismos para gerir sua prática laboral de modo a desenvolver atividades variadas para os alunos. Desse modo, diferentes diálogos emergem no debate entre as normas que antecedem o trabalho docente e a sua renormalização, devido, em grande parte, à necessidade de desenvolver propostas que contemplem a realidade e os interesses dos alunos.

Destacam-se, nesse sentido, diferentes planos de diálogo com o livro: (a) uma professora que adota o livro em sua atividade docente, (b) outra que não segue o livro, mas aproveita alguma coisa dele, (d) uma terceira que praticamente abole o livro de sua atividade e (e) um professor que, distanciando-se da proposta do livro didático, desenvolve um trabalho voltado para as experiências concretas dos alunos.

Rojó (2000) afirma que existe muita necessidade de formação, tanto por parte dos professores, quanto dos autores dos livros didáticos. Nesse sentido,

observa-se que os Serviços de Orientação Pedagógica não têm dado suporte teórico necessário, nem têm dispensado os professores do horário de aulas para que consigam aperfeiçoar-se. A afirmação de uma professora entrevistada revela um pouco da situação: “aqui na escola ninguém faz reunião, cada um faz o que acha melhor”. E há de se perguntar: o que é o melhor?

Essas reflexões devem ser levantadas para promover o debate entre a escola regular e academia a fim de se encontrar soluções para os impasses do ensino de língua portuguesa, o trabalho do professor e a adoção de livros didáticos. Retomando Schwartz (2003), é necessário “fazer de outro jeito”, mas talvez seja o caso de se pensar não só no “que cada um acha melhor”, mas sim naquilo que pode ser o melhor para todos, professores, alunos e sociedade, em determinadas situações concretas, pensando na formação de cidadãos íntegros.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, A.R. (org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: EDUEL, 2004.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4.ed., Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003a, p.261-270.

BAKHTIN, M. O problema do texto. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003b, p.307-335.

BAKHTIN, M. (V.N. Volochínov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 11.ed., Trad. Michel Laud e Yara F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 2004.

BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoievski**. 3.ed., Trad. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro : Forense Universitária, 2005.

BORGATTO, A.; BERTIN, T.; MARCHEZI, V. **Tudo é linguagem**: manual do professor. 5ª série. São Paulo: Ática, 2006.

BARBOSA, J.P. Do professor suposto pelos PCNs ao professor real de língua portuguesa: são os PCNs praticáveis? In: ROJO, R. (org.). **A prática de linguagem em sala de aula**: praticando os PCNs. Campinas: Mercado de Letras, 2000.

BOUTET, J. Les mots du travail. In: BORZEIX, A. & FRAENKEL, B. (org.). **Langage et travail**: communication, cognition, action. Paris: CNRS Editions, 2001.

BRAIT, B. PCNs, Gêneros e Ensino de Língua.: faces discursivas da textualidade. In: ROJO, Roxane Helena Rodrigues. (org.) **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. Campinas: Mercado de Letras, 2000, p.13-23.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CLARK, K.; HOLQUIST, M. **Mikhail Bakhtin**. Trad. J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 1998.

CLOT, Y. ; FAÏTA, D. Genres et styles en analyse du travail: concepts et méthodes. In: **Travailler**, n. 4, Revigny-sur-Ornain, Martin Media, 2000.

CLOT, Y., FAÏTA, D.; FERNANDEZ; SCHELLER, L. Entreteins en autoconfrontation croisée: une méthode en clinique de l'activité. **Education Permanente**, n.146, Paris, 2001.

CRAIG, B. **The Internet Encyclopedia of Philosophy**. 2006. Disponível em c.s.brandist@sheffield.ac.uk. Acessado em 23/01/2008.

DI FANTI, M.G.C. A tessitura plurivocal do trabalho: efeitos monológicos e dialógicos em tensão. **Alfa, Revista de Lingüística**, UNESP, 2005.

FAITA, D. Gêneros de discurso, gêneros de atividade, análise da atividade do professor. In: MACHADO, A.R. (org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: EDUEL, 2004.

FAITA, D. **Análise dialógica da atividade profissional**. Rio de Janeiro: Imprinta Express Editora, 2005.

FARACO, C.A. **Linguagem & diálogo**: as idéias lingüísticas do círculo de Bakhtin. Curitiba: Criar Edições, 2003.

FRANÇA, M. B. No princípio dialógico da linguagem, o reencontro do *Homo loquens* com o ser humano industrializado. In: FIGUEIREDO *et al.* (org.) **Labirintos do trabalho**: interrogações e olhares sobre o trabalho vivo. Rio de Janeiro: DP & A, 2004.

LOPES NETO, J.S. **Contos gauchecos e lendas do sul**. Porto Alegre: L&PM Editores, 1998.

MEC/SEF. **Parâmetros curriculares nacionais**. Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – língua portuguesa. Brasília: 1998.

MEC/SEB/FNDE. **Guia de livros didáticos - PNLD 2008**. Brasília: 2007. Disponível em <http://www.gov.br/seb/arquivos/pdf/Avalmat/pnld>. Acessado em: 30/07/2007.

MARCUSCHI, L.A. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A.M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K.S. (orgs.). **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. Palmas: Kayganguê, 2005. p.14-17.

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

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

ROJO, R.; BATISTA, A.A.G. (orgs.) **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. São Paulo: Mercado de Letras, 2003.

SAUJAT, F. **O trabalho do professor nas pesquisas em educação**: um panorama. O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva. Londrina: EDUEL, 2004.

SCHWARTZ, Y. Trabalho e saber. **Revista do Nete**, UFMG, v.12, n.1, jan/jun 2003.

SCHWARTZ, Y.; DURRIVE, Y. (org.). **Trabalho & ergologia**: conversas sobre a atividade humana. Trad. Milton Athayde e Jussara Brito *et al.* Niterói: UFF, 2007.

SOUZA-E-SILVA, M.C.P. O ensino como trabalho. In: **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: EDUEL, 2004.-

SOUZA-E-SILVA, M.C.P. Atividades languageiras e atividades de trabalho. **Alfa, Revista de Lingüística**, São Paulo, v.49, n.2, 2005.

TEIXEIRA, M. e DI FANTI, M.G.C. **O texto como objeto de ensino: um olhar enunciativo**. In: Gomes, L. e Tebaldi, N. (org.), *Aprendizagem de língua e literatura: gêneros e vivências de linguagem*. Porto Alegre: UniRitter, 2006. p.95-146.

VAL, M.G.C. Atividades de produção de textos escritos em livros didáticos de 5^a a 8^a séries do ensino fundamental. In: ROJO, R.; BATISTA, A.A.G. (orgs.). **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

ANEXOS

ANEXO 1

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PELOTAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

TERMO DE CONSENTIMENTO

Considerando os princípios éticos que orientam as pesquisas que envolvem seres humanos, este documento visa esclarecer o envolvimento dos participantes no processo investigatório. Com isso, prima-se pela autonomia dos sujeitos na decisão sobre a colaboração em uma pesquisa de Mestrado que contempla a atividade de trabalho do professor de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental.

O objetivo geral da pesquisa é contribuir para o conhecimento da complexidade do trabalho do professor de Língua Portuguesa, observando, dentre outros aspectos, como na prática profissional o professor se relaciona com os Parâmetros Curriculares Nacionais e o livro didático.

Dentre as etapas a serem desenvolvidas na investigação, destaca-se a gravação em áudio de entrevistas. Ressalta-se que o material gravado será transcrito e, juntamente com os outros materiais, será analisado sob o ponto de vista teórico.

Os sujeitos envolvidos na pesquisa têm as seguintes garantias: garantia de esclarecimento sobre quaisquer aspectos da pesquisa antes e durante o seu desenvolvimento; garantia de poder abandonar a pesquisa antes e durante o seu curso sem prejuízo para si; garantia de sigilo que assegure a privacidade dos envolvidos no processo investigatório no que se refere à não-identificação nominal e à não-informação de dados confidenciais e/ou identificadores.

Sujeito de pesquisa

Jaudete Bonow
Pesquisadora responsável
(Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras da UCPel)

Fone: (53) 32735855
e-mail: jmeirel@terra.com.br

ANEXO 2

CAPA DO LIVRO DIDÁTICO



ANEXO 3

SUMÁRIO DO LD

UNIDADE I

1 – BOM HUMOR TRAZENDO VIDA E SABOR AOS MAIS DIFERENTES TEXTOS

■ Lição 1: A propaganda comercial de bem com a vida	10
Texto 1: Ensine seu cachorro a trazer notícias mais atuais, propaganda da rádio CBN	10
Texto 2: Só músicas suaves, agradáveis, tranqüilas, propaganda da rádio Antena 1	10
Produção de texto: Criação de um cartaz	12
■ Lição 2: Histórias bem-humoradas (I)	13
Texto 1: O ás, Lourenço Diaféria	13
Produção de texto: Criação de uma cena engraçada	17
■ Lição 3: Histórias bem-humoradas (II)	19
Texto 1: Apanhei assim mesmo, Ruth Rocha	19
Análise lingüística: Gramática aplicada	23
Produção de texto: Um momento de apuro	24
■ Lição 4: Histórias bem-humoradas (III)	25
Texto 1: Tato, o pintor de palhaços, Sylvia Orthof	25
Análise lingüística: Classificação das palavras quanto ao número de sílabas	29
Produção de texto: O circo	30
■ Lição 5: A informação temperada com Michael, Madonna, mostarda e maionese	31
Texto 1: A mãe do século ou, pelo barulho, do milênio, jornal <i>O Estado de S. Paulo</i>	31
Análise lingüística: Classificação das palavras quanto ao acento tônico	34
Produção de texto: Avaliação crítica	35
■ Lição 6: A poesia de bom humor	37
Texto 1: Doente anônimo, Sérgio Caparelli	37
Texto 2: Metamorfose, José Paulo Paes	40
Produção de texto: Brincando de rimar	41
■ Lição 7: A canção popular bem-humorada	42
Texto 1: Panela velha, Moraezinho e Auri Silvestre	42
Texto 2: Pedreiro Waldemar, Wilson Batista e Roberto Martino	45

UNIDADE II

2 – BOLA DIVIDIDA – O MUNDO DOS ESPORTES

■ Lição 1: Bola dividida	48
Texto 1: Futebol – Ronaldinhos de Cali lutam para sair da miséria, jornal <i>O Estado de S. Paulo</i>	48
Análise lingüística: O substantivo	52

.....

Texto 2: Recado pro bolsinho da camisa, Lourenço Diaféria
 Análise lingüística: O substantivo e as palavras que o acompanham
 Produção de texto: Criação de uma crônica

■ **Lição 2:** A bola × o videogame

Texto 1: A bola, Luis Fernando Verissimo
 Texto 2: Melhores que os pais, revista *Veja*
 Texto 3: O videogame: a brincadeira cerebral, revista *Veja*
 Texto 4: Um gênio em casa, revista *Veja*
 Texto 5: Einstein, o atleta que entrou para o jogo da vida totalmente
 desacreditado, jornal *Folha de S. Paulo*

■ **Lição 3:** O tenista em dois tempos

Texto 1: 1º tempo – Um dia em Roland Garros para Guga esquecer,
 jornal *O Estado de S. Paulo*
 Análise lingüística: O substantivo e as palavras que o acompanham (numeral)
 Texto 2: 2º tempo – Pintou o tril!, Renato Maurício Prado

■ **Lição 4:** A face bem-humorada do futebol

Texto 1: Gol de padre, Stanislaw Ponte Preta
 Análise lingüística: O substantivo e as palavras que o acompanham (artigo)
 Texto 2: Zezinho e o Coronel, Stanislaw Ponte Preta
 Análise lingüística: O substantivo e as palavras que o acompanham (adjetivo).....

UNIDADE III

DESAFIOS SOCIAIS DA HUMANIDADE NO INÍCIO DO MILÊNIO

■ **Lição 1:** A construção de costumes políticos mais sadios

Texto 1: Uma história de rabos presos, Ruth Rocha
 Produção de texto: Uma história com personagem-narrador
 Texto 2: Qual a função de um vereador?, Thaís Fernandes Kaloubek
 Texto 3: Por que votar?, revista *Escola*
 Análise lingüística: O substantivo e as palavras que o acompanham
 (pronomes indefinidos)
 Produção de texto: Produção de pequenos textos dissertativos.....

■ **Lição 2:** A cor da pele e a amizade

Texto 1: Cenas da infância sul-africana (I), jornal *Folha de S. Paulo*
 Texto 2: Cenas da infância sul-africana (II), jornal *Folha de S. Paulo*
 Produção de texto: Produção de um texto jornalístico em grupo
 Texto 3: A cruz da estrada, Castro Alves
 Texto 4: Anúncios classificados De ontem e De hoje, anúncios classificados
 Produção de texto: Criação de um anúncio

■ **Lição 3:** O planeta Terra agredido, ferido

Texto 1: O tempo, a mudança, Paula Saldanha
 Análise lingüística: Gramática aplicada
 Texto 2: Ambiente – Operação Atlântica, jornal *O Estado de S. Paulo*
 Texto 3: Mandamentos do consumidor ecológico, *Greenpeace* e
 S.O.S Mata Atlântica
 Produção de texto: Mandamentos do aluno ecológico dentro de sua escola.....

- **Lição 4:** A construção da paz
 - Texto 1: A vida de uma menina na guerra, Zlata Filipović
 - Produção de texto: O diário
 - Texto 2: Tistu, Maurice Druon
 - Análise lingüística: O substantivo e as palavras que o acompanham
(pronomes possessivos)
 - Produção de texto: Construção de diálogo
- **Lição 5:** Os direitos da criança
 - Texto 1: Anjo, José Louzeiro
 - Produção de texto: Continue a história... ..
 - Texto 2: Órfãos da colheita, Gilberto Dimenstein
 - Texto 3: Crianças na paisagem, foto de Paula Bronstein/Getty Images
 - Produção de texto: Produção de texto a partir da observação da foto
 - Texto 4: Os direitos da criança, Declaração proclamada pela
Assembléia Geral das Nações Unidas

UNIDADE IV

COMPORTAMENTOS

- **Lição 1:** Caipiras
 - Texto 1: Caipira picando fumo, Almeida Júnior
 - Texto 2: Caipiras na virada do milênio, revista *Já*
 - Produção de texto: Conversinha de caipiras
 - Texto 3: Uns perus pro seu juiz, Ruth Rocha
 - Análise lingüística: Verbo
 - Produção de texto: Continue a história... ..
 - Texto 4: Texto prático: o recibo
 - Produção de texto: Recibo
 - **Lição 2:** Os medos dentro da gente
 - Texto 1: De tigres e elefantes, Paulo Leminski
 - Texto 2: Carta, Fanny Abramovich
 - Análise lingüística: O verbo e seus modificadores (o verbo e os advérbios)
 - Produção de texto: Uma carta
 - **Lição 3:** Como anda nossa auto-estima?
 - Texto 1: Lilibel, Lúcia Tulchinski
 - Análise lingüística: Gramática aplicada
 - Produção de texto: Eu
 - Texto 2: A lua no cinema, Paulo Leminski
 - Produção de texto: Versos
 - **Lição 4:** Dedos-duros e mimados
 - Texto 1: Sai pra lá, dedo-duro, Fanny Abramovich
 - Análise lingüística: Gramática aplicada
 - Texto 2: O dono da bola, Ruth Rocha
 - Produção de texto: Espírito esportivo
- SUGESTÕES DE LEITURA

ANEXOS 4 e 5

A PROPAGANDA COMERCIAL DE BEM COM A VIDA

lição 1



A propaganda comercial de bem com a vida

Texto 1

Ensine seu cachorro a trazer notícias mais atuais



DPZ

Ensine seu cachorro a trazer notícias mais atuais

A CBN está no ar 24 horas por dia dando as notícias na mesma hora em que acontecem. Para você saber agora o que nos jornais só vai ser manchete amanhã, a CBN tem mais de 100 jornalistas e importantes comentaristas integrados em rede nacional, além de uma equipe de correspondentes internacionais, que colocam a imparcialidade e a verdade acima de tudo. A qualquer hora do dia, em qualquer lugar, quem ouve a CBN recebe as notícias mais atuais. Ouça a CBN. Mesmo que você não tenha cachorro.

CBN
A MÚSICA QUE PELA MÚSICA.

Texto 2

Só músicas suaves, agradáveis, tranquilas



Só músicas suaves, agradáveis, tranquilas.

F/NAZCA

ANTENA
Músicas para relaxar e ouvir. Só na ANTENA.

ANEXO 6

O ÁS



Histórias bem-humoradas (I)

Texto 1

Juquinha é o aluno mais petulante da escola. Logo no primeiro dia de aula, a professora, meio sem assunto, perguntou a um por um o que o pai fazia na vida. Juquinha se levantou:

– Meu pai é o maior piloto do mundo.

A classe ficou pasma. Mas logo começou a rir.

– Psiu, – fez a professora – Vamos fazer silêncio. Seu pai é piloto, Juquinha?

– É, sim senhora.

O moleque que se senta ao lado do Juquinha, só para arreliar, boquejou:

– O pai dele pilota fogão, professora.

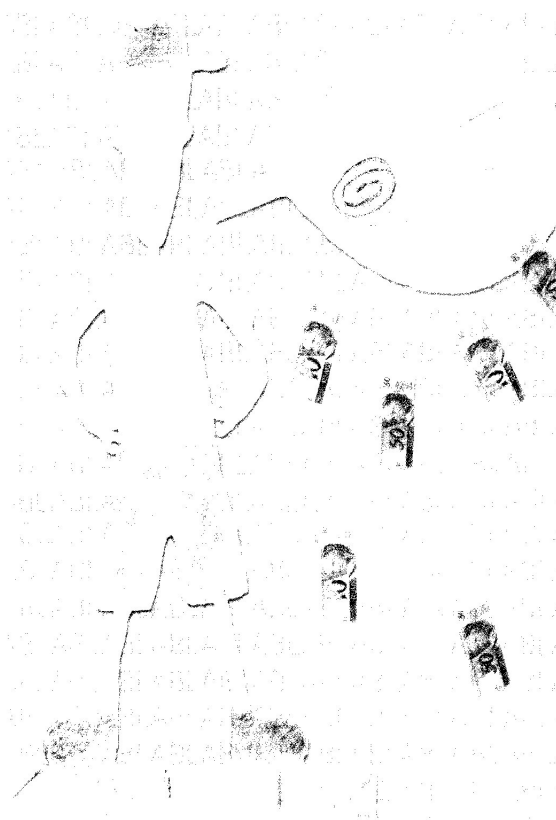
Toda a classe riu de novo.

Juquinha virou-se para o colega e retrucou:

– Pilota fogão, é a tua vó, aquela cega.

– Psiu! – repetiu a professora, batendo com a régua de plástico na mesa. – Conta o que seu pai faz, Juquinha. A classe está interessada.

Juquinha disse que o pai dele se chama Olivério. Mas o nome profissional é Bolacha. Na garagem, todo mundo conhece ele por Bolacha.



– Não é *conhece ele*, Juquinha. O certo é *conbece-o*. Quando a gente chegar nos pronomes, explicarei isso melhor. Pode continuar.

– Todo mundo conhece meu pai por Bolacha. Meu pai se levanta às 5 e 45, toma café, se lava, e já sai pra luta de uniforme. Ele tem uniforme. Pega no serviço às 7. Ele é quem dirige a equipe. O carro dele é especial. Pode bater que não acontece nada. Mas ninguém bate no carro do meu pai porque não é besta. Quando meu pai chega com o carro na pista, todo mundo já vai caindo fora, abrindo passagem, porque sabe que meu pai não dá moleza pra ninguém. Nem precisa buzinar. Meu pai ganha uma nota. Tem dias que ele fatura mais de dez milhões.

– Não se diz *tem* dias, Juquinha. O certo é: *há* dias. O verbo haver, no caso, é impessoal. Um dia vou explicar isso com calma. Repita esse pedaço: você falou dez milhões?

– É. Fora os cheques.

– Cheques?

– Meu pai aceita tudo. Dinheiro, cheque, tudo. O que aparece ele cata.

– É muito dinheiro!

– Só que não é tudo dele. Em casa minha mãe vive reclamando de que o dinheiro não dá nem pras despesas do sacolão.

– Não estou entendendo.

– Nem eu. Outro dia meu pai chegou em primeiro lugar. Deixou pra trás uns 20 carros. Fez quase 200 quilômetros por hora. E o carro dele não é envenenado nem nada. Os pilotos que estavam na rabeira, atrás dele, perderam a cabeça. Começaram a dar tiros. De verdade. Meu pai só no acelerador. Pisando fundo. Nem viu a bandeirinha de chegada, já foi entrando no box pedindo água com açúcar.

– Algum problema? – perguntou o pessoal da manutenção.

– Esta vida está um inferno. – meu pai reclamou – Vou pedir demissão no fim do mês. Mil vezes melhor pilotar ônibus clandestino. Pelo menos a gente não tem responsabilidade alguma. Tá louco!

– Você disse que seu pai chegou em primeiro lugar na corrida? – duvidou a professora.

– Chegou. Nessa prova ele recebeu uma bolada. No serviço dele, se o ás do volante não chega na frente dos perseguidores, com o dinheirão completo, pode até morrer.

– Ué, mas isso não é esporte.

– É o que minha mãe vive dizendo. Mas meu pai não é piloto por esporte. É que ele não conseguiu vaga na Companhia de Transporte da Prefeitura.

– E daí?

– Daí, ele é piloto de carro-forte, que transporta dinheiro dos outros.

ANEXO 7

PONTUAÇÃO

Toda a pontuação do texto abaixo foi retirada. Você vai copiá-lo no seu caderno, pontuando-o corretamente:

Deixa estar Um dia a gente vai

Sentado no seu canto Nacinho acompanhava de boca aberta Há tempos o pai falava de mudar para Ribeirão E do jeito que falava aquele devia ser um lugar danado de bom Entretanto não havia meio de a idéia entrar na cabeça dura da mãe

Se a gente não consegue viver nem onde nasceu como vai conseguir no meio de estranhos

Tião Borges ouvia contrariado E o filho sentia porque via as duas faíscas se apagando devagarinho nos seus olhos O pai se encolhia ficava miudinho A mãe pelo contrário crescia em gestos e palavras

Pelo menos aqui a casa é nossa Ninguém vai escorraçar a gente

Se o pai levantasse a vista na direção dela seria motivo para o prosseguimento

E lá no Ribeirão tornava ela Como há de ser quando um não manda nem na casa em que mora

GALDINO, Luiz. **Nacinho**. São Paulo: Editora do Brasil, p. 3.

ANEXO 8

APANHEI ASSIM MESMO

Texto 1

Precisa de ver como meu pai é bravo! Ele nem pergunta muito... Qualquer coisa e a gente já leva uns safarões. Mas minha madrinha sempre dá um jeito de me livrar das encrencas que eu apronto.

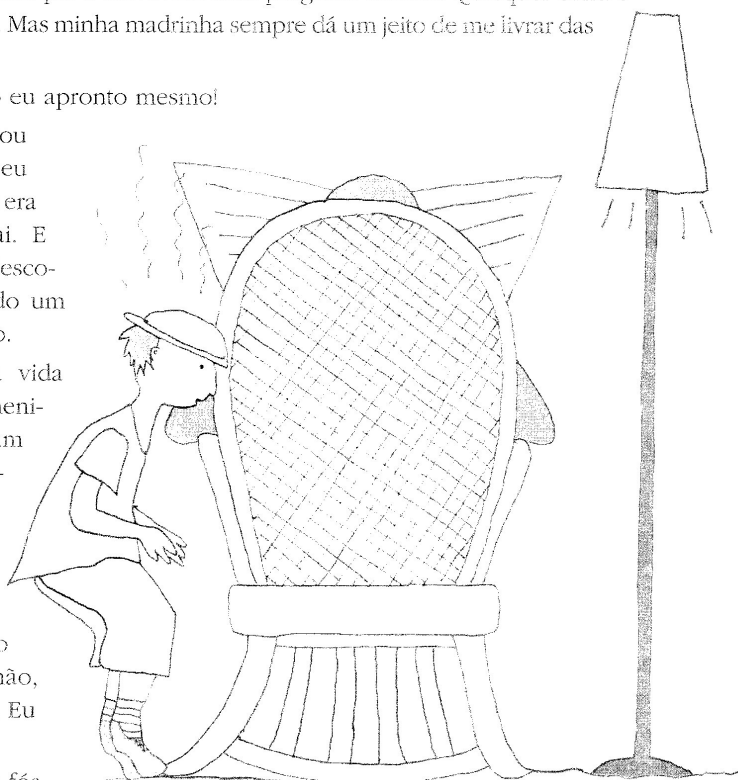
E quando eu apronto eu apronto mesmo!

Neste dia que eu estou contando foi assim. Apareceu na minha casa um cara, que era meio parente do meu pai. E quando ele foi embora eu descobri que ele tinha esquecido um maço de cigarros inteirinho.

Eu nunca na minha vida tinha fumado. Todos os meninos da minha classe já tinham fumado e eles viviam gozando da minha cara por isso. Eu queria fumar, nem que fosse pra dizer pros outros.

Então eu roubei o maço, quer dizer, roubei não, que achado não é roubado. Eu achei!

Arranjei uma caixa de fósforos na cozinha, escondi o maço e fui pro fundo do quintal. Subi no muro, que eu gosto muito de ficar encarapitado no muro.



Então eu peguei o maço de cigarros e comecei a fumar. Pra falar a verdade eu achei uma droga! Mas eu já sabia que no começo a gente acha uma porcaria. A gente tem que insistir até acostumar. Não é fácil, não! E eu fui fumando, fui fumando, fui tossindo, tossindo, até que eu comecei a enjoar.

Mas eu não parei, que ser homem não é mole! Eu ia acendendo um cigarro atrás do outro. Cada vez que um cigarro ia acabando eu acendia outro, que nem meu pai faz.

Aí eu não vi mais nada!

Depois me contaram que eu caí do muro, do outro lado, na casa da dona Esmeralda.

Quando dona Esmeralda me viu caído no meio do quintal, com uma porção de cigarros espalhados em volta de mim, viu logo o que tinha acontecido. E pensou que se chamasse meu pai eu ia entrar na maior surra da minha vida. Então ela chamou minha madrinha que como eu já disse, costumava me livrar das minhas trapalhadas.

Minha madrinha veio correndo. Então ela e dona Esmeralda me levaram pra dentro e passaram água fria na minha cara, até que eu acordei.

E eu vomitei uns quinze minutos.

Minha madrinha estava muito assustada, que ela disse que eu estava cheirando cigarro puro, e que meu pai ia me matar de pancada se eu voltasse pra casa daquele jeito. Então ela fez eu lavar a boca, foi até lá em casa buscar a minha escova de dentes... Mas não adiantava nada...

Então dona Esmeralda veio lá de dentro com um copo de pinga. Ela disse que a melhor coisa pra tirar cheiro de cigarro é pinga. E me fez lavar a boca com pinga, até que ela achou que eu não estava mais cheirando cigarro...

Aí eu e minha madrinha voltamos pra casa. A gente entrou de mansinho pra não chamar a atenção do pai. Ele estava sentado na cadeira de balanço, lendo jornal. Eu passei por trás dele e fui indo pro meu quarto, bem devagar...

Meu pai nem olhou pra trás.

– Tuca, – meu pai chamou – vem cá.

Precisa de ver que surra que eu levei! Meu pai achou que eu tinha tomado pinga

ANEXO 9

TATO, O PINTOR DE PALHAÇOS

Texto 1

Tato é um pintor que só pinta palhaço. Tato é careca, tem olhos azuis, tão azuis que parecem pintados por Tato, o pintor que só pinta palhaços.

Um dia, Tato pintou um palhaço vestido de vermelho. Tinha peruca vermelha, calça vermelha, sapato vermelho. O nome do palhaço vestido de vermelho? Era Minduim.

Tato pintou Minduim, fez uma boca enorme em Minduim, uma boca que ria. De repente, a boca falou:

– Oi! Eu sou Minduim!

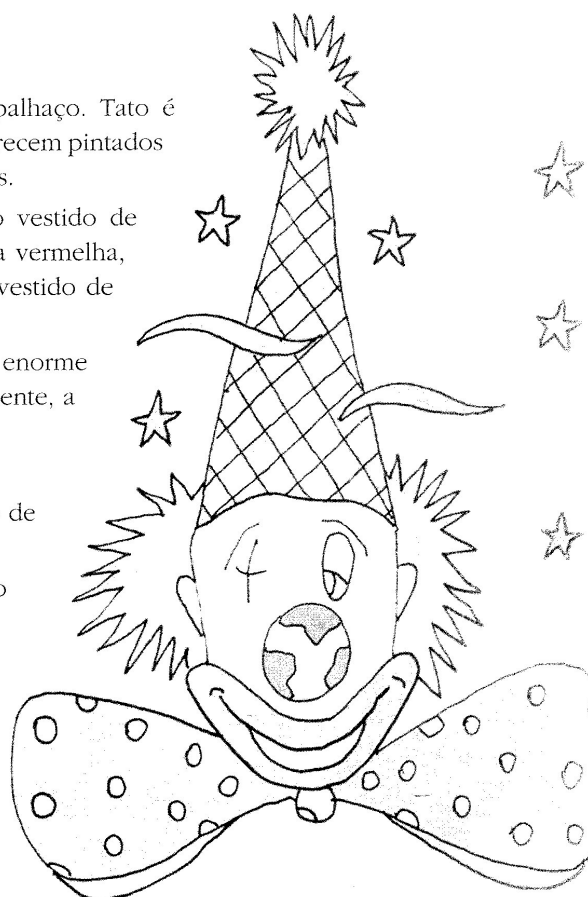
– Oi! Eu sou Tato! Você está rindo de mim?

– Estou rindo do meu retrato, tão vermelho assim!

Aí, Minduim convidou Tato pra entrar no retrato. Tato aceitou e entrou. Minduim abriu a porta do quadro. Dentro do quadro havia um circo maluco. Era o circo do Minduim.

O circo tinha um tablado onde quem quisesse subir e representar, representava. Tato foi prum canto, apreciar.

Minduim falou: – Respeitável público, este circo é de vocês. Quem quiser subir no tablado, quem quiser representar é só se apresentar.



Um menino subiu, deu uma cambalhota e recitou um versinho. O público aplaudiu. Aí, apareceu um velho, tirou uma cartola de um coelho, lá pelo rabo do coelho, foi um delírio. O público gritava: “Bis! Bis!” O velho tirou um baralho do nariz e cada carta virou uma pomba. As pombas voaram, fizeram “puf”, viraram guarda-chuvas e choveram. Todo mundo ficou molhado e encantado.

Aí apareceu uma freira trapezista. Fazia piruetas, sem levantar a saia. Continuava freira e trapezista, era uma artista. Depois, subiu um cachorro, miou e virou gato, depois latiu e voltou a ser cachorro, depois relinchou, mas desafinou e virou ganso. Preferiu ser ganso e continuou assim.

Nesta hora, Minduim apresentou: – E agora, no picadeiro, Tato, o pintor de palhaços!

Tato ficou vermelho, de tanta vergonha. Ele só sabia ser quieto, tinha horror de se apresentar em público. Mas Minduim pegou um pincel e pintou uma cara de palhaço no Tato. Aproveitou o azul dos olhos de Tato e pintou um nariz azul, redondo.

O nariz era redondo como o mundo. Minduim pintou um mapa no nariz de Tato. Desenhou a Europa, a América do Sul, desenhou o pólo norte e o pólo sul. O nariz girava, igual à Terra. O público batia palmas, viajava pelo nariz de Tato, que rodava. Era um nariz-mapa, cheio de arquipélagos e mares.

– Quem quer viajar no meu nariz? – perguntou Tato, já com cara de palhaço, falando alto, usando uma gola de babados.

Foi falar e o nariz cresceu, virou terra de muita viagem. Toda a platéia embarcou. Visitaram Paris, Lisboa e até o Cabo da Boa Esperança.

De repente, acabou o espetáculo. As luzes apagaram. Tato, discretamente, abriu a porta e saiu do quadro.

Recomeçou a pintar, terminando os detalhes no palhaço Minduim. Só que continuou de nariz azul, nariz de bola, nariz de palhaço, por onde acontecem viagens de faz-de-conta.

Tato terminou o quadro. Sentiu coceira no nariz, espirrou forte. De dentro do nariz de Tato saiu o ganso. O ganso miou, virou um gato; o gato latiu, virou um cachorro.

Tato continuou pintando palhaços. Tato é um pintor-palhaço, tem olhos e nariz azuis, da cor de uma viagem de faz-de-conta.

ANEXO 10

A MÃE DO SÉCULO

Texto 1

Ruy Castro (Especial)

Nem Cristo foi tão esperado. Nem o bebê de Rosemary. Nem Louise, o primeiro bebê de proveta. Nem Dolly, a famosa ovelha-clone. Até mesmo Madonna e Michael Jackson, que também foram mães há pouco tempo, conseguiram ser mais discretos. Com todo esse barulho, por ter mais o que dizer, perdi os imortais dez minutos do *Jornal Nacional* de terça-feira, que registraram o primeiro banho, o primeiro choro, o primeiro bocejo e o primeiro espirro de Sasha, a filha de Xuxa com um portador de

No mesmo dia em que nasceu Sasha, a filha da apresentadora de televisão Xuxa Meneghel, o governo brasileiro vendia, em leilão, o maior patrimônio público que fazia parte das privatizações: as Telecomunicações. Foi um leilão que deu muito o que falar, pois, de um lado, havia muita gente favorável à venda das Teles, do outro, havia muita gente contra.

Naquela noite, o *Jornal Nacional*, da *Rede Globo de Televisão*, gastou quatro magros minutos para dar notícias do leilão, e dez generosos minutos para falar do nascimento de Sasha. Foram muitos os que estranharam essa maneira de fazer jornalismo. O repórter Ruy Castro encontrou uma saída bem-humorada para manifestar sua estranheza. Vale a pena conhecer seu texto!

Montagem de batidão por Cavaleiro sobre **Madona Del Granduca**, óleo sobre madeira de Rafael / Palácio Pitti, Florença.



sêmen. Mas não há de ser nada. A continuar nessa batida, ainda hei de ver o primeiro regurgito, o primeiro dedo na tomada, o primeiro tombo no velocípede e a primeira má-criação de Sasha.

Sim, porque, de uma maneira ou de outra, tudo será exibido para os milhões de brasileiros que terão de continuar vivendo em função da filha de Xuxa. Se Sasha já era manchete enquanto feto, e se a *Globo* considerou o seu nascimento 2,5 vezes mais importante do que o leilão das Teles (dez minutos para Sasha contra quatro para o leilão), é assustador imaginar o que será quando Sasha tiver a primeira amidalite, o primeiro dente de leite ou quando falar "Papai!" pela primeira vez. No mínimo, pela pressa com que telefonaram para Xuxa na maternidade, o presidente Mênem decretará feriado na Argentina e Ronaldinho terá mais uma convulsão.

Sasha será criada como uma figura pública. Não poderá chupar o dedo ou tirar meleca do nariz, como qualquer criança feliz, porque haverá sempre uma câmera da *Globo* apon-tada para ela. Isso, claro, se Xuxa demonstrar como mãe o mesmo talento que exibiu como gestante e parturiente e se permitir a Sasha uma infância fisicamente saudável. Sim, porque há quem esteja temendo pela futura dieta da menina.

Imagine se Xuxa resolver criá-la à base dos produtos que vive recomendando pela televisão às crianças brasileiras. Esgotado o leite materno, teremos Sasha sendo alimentada com achocolatado Mágico da Arisco, goiabada da Arisco, maionese da Arisco, ketchup da Arisco, mostarda da Arisco e massa de tomate da Arisco. Não é uma previsão exagerada, já que, neste exato momento, Sasha já deve estar usando a chupeta da Xuxa, a mamadeira da Xuxa, o xampu da Xuxa, a melissinha de tricô da Xuxa e a maquiagem infantil da Xuxa, abrindo apenas uma exceção para a fralda da Sasha, cujo comercial também já está no ar.

ANEXO 11

O DUPLO

Toda a pontuação foi retirada do texto abaixo. Você vai copiá-lo, no seu caderno, pontuando-o corretamente.

O duplo

Não havia muitos deles

Na verdade quem se der ao trabalho de ler os relatos do mundo antigo de Aquilan verá que houve apenas um espécime

Dois corpos colados assim foi descrito

Pelos poucos informes obtidos ao que parece era poderoso e admirado por todos

Com quatro pernas podia andar muito Com quatro braços executava as tarefas na metade do tempo Tinha duas cabeças uma de traços delicados Com dois sexos podia se reproduzir sem ter de ir à busca de sua alma gêmea

Mas tanta harmonia acabou por cansar esse ser que de duplo passou a desejar a independência

Uma parte brigava e discutia constantemente com a outra

Conseguiram finalmente se descolar por força da magia e da ciência

Separadas por fim cada parte se embrenhou nas imensas florestas de Aquilan

A partir daí só nos resta a lenda segundo a qual nas noites em que as luas de Aquilan brilham como convite à união dos amantes é possível ouvir as partes desse ser gemendo de saudades do tempo em que eram unidas

Uma lição e uma lembrança para quem não sabe que não existe amor pela metade

TAVARES, Ulisses. **Fábulas do futuro**. São Paulo: Editora do Brasil, 2001. p. 85.

ANEXO 12

DOENTE ANÔNIMO

— Texto 1 —

(Bilhete encontrado na sala de aula pela turma da limpeza)

Doutora, meu amor adoeceu,
anda perengue, estropiado,
tem o fígado roto
e o coração em descompasso.

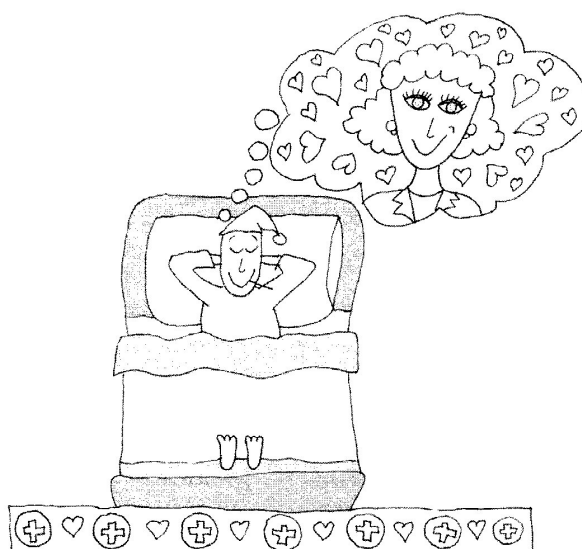
– Doutora, não sei o que faço!

Meu amor sofre de artrite,
stress, falta de viço,
magro, magérrimo,
quase morre de cansaço.

– Doutora, não sei o que faço!

Não sai mais a galope,
nem a trote, como antes.
Doutora, ele agora, muito triste,
segue a passo, lento passo.

Doutora, linda doutora,
o que é que eu faço?



ANEXO 13

METAMORFOSE

— Texto 2 —

Um homem
que costumava achar toda gente estúpida
(menos ele próprio)
acordou certa manhã
transformado em burro.
Ficou muito triste e durante três dias não comeu coisa
alguma.
Não achava mais gosto em comida de gente
e tinha vergonha de comer
comida de burro.
Mas a fome o acabou forçando
a experimentar capim
que ele achou estranhamente saboroso.
Alguns dias mais tarde
já zurrava alegremente.
Passado um mês
puxava a carroça pela rua
como a coisa mais natural do mundo.
E quando, muito tempo depois,
ele acordou de novo
transformado em gente,
ficou muito triste
e se achou estúpido.



ANEXO 14

PANELA VELHA

Texto 1

e
o
e-

s
r
a
r
r
el
iz
o
a
a
m
".
o
o
m
io

Tô de namoro com uma moça bonita e jovem.

A bonitona quer ser a minha panela nova.

Os meus parentes já estão na cozinha.

Estão falando que ela é muita.

Ela é madura, já tem mais de 30 anos.

Mas para mim o que importa é o coração.

Não me interessa se ela é brasileira.

Panela velha é que faz comida.

Menina nova é muito bonita.

Não tem segredo e vive falando.

Eu só confio em mulher com experiência.

Sendo distinta, a gente erra menos.

Pra um capricho pode ser qualquer uma.

Ser africana, italiana ou alemã.

Não me interessa se ela é brasileira.

Panela velha é que faz comida.

A nossa vida começa aos quarenta anos.

Já tem os planos do futuro da vida em si.

Quem casa cedo, logo fica com problemas.

Porque a vida de casado tem muitos problemas.

Dona de casa tem que ser a mulher mais velha.

Porque ao contrário os problemas se acumulam.

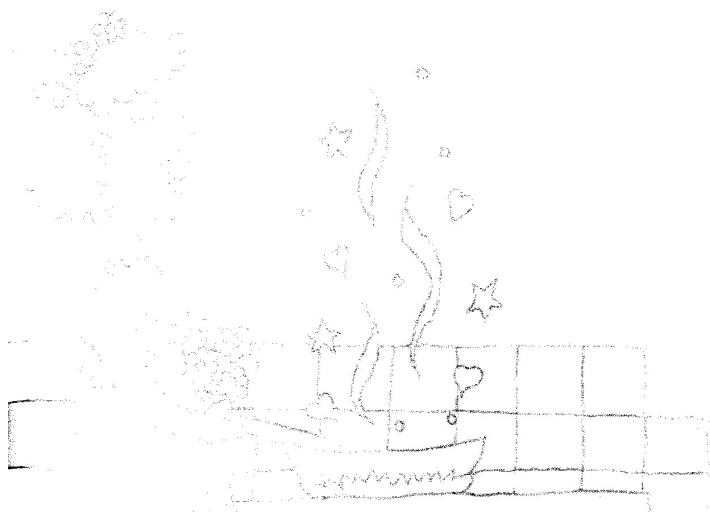
Não me interessa se ela é coroa,
 Panela velha é que faz comida boa.

É como diz o meu compadre Moraezinho:
 -- (Ei, Panela nova também fede, companheiro!)

Vou me casar pra ganhar o seu carinho,
 Só por sozinho a gente desacorçoa,
 É o garfêcho sem mulher não vale nada,
 É que nem peixe que vive fora da lagoa.
 Tô resolvido, vou contar a meus parentes,
 Nessa gente que vive falando à toa.

Não me interessa se ela é coroa,
 Panela velha é que faz comida boa.

Moraezinho e Auri Silvestre, *Panela Velha*, Grêmio de Sérgio Reis, RGA, 1984.



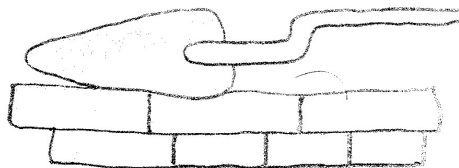
ANEXO 15

PEDREIRO WALDEMAR

(marcha)

Você conhece o pedreiro Waldemar?
Não conhece?
Mas eu vou lhe apresentar
De madrugada toma o trem da circular
Faz tanta casa e não tem casa pra morar.

Leva a marmita embrulhada no jornal!
Se tem almoço nem sempre tem jantar.
O Waldemar que é mestre no ofício
Constrói o edifício e depois não pode entrar.



Wilson Batista e Roberto Martino. **Pedreiro Waldemar**. Gravação de Blecaute, Carnaval de 1949.

ANEXO 16**ENTREVISTA COM A PROFESSORA ANDREA**

1- Qual a sua formação?

Bom, eu sou formada em Letras, pela Federal, há uns dez anos, tentei fazer Mestrado na UFRGs, mas tive de parar por falta de tempo e de recursos para ir e vir a POA.

2- Há quanto tempo atua como professor de LP?

Eu comecei muito cedo, com ensino das séries iniciais, mas com ensino fundamental, trabalho há dez anos, exatamente. E com LP.

3- Quantas horas possui em sala de aula?

Trabalho em duas escolas, numa é ensino médio, onde tenho 20 h e na escola de ensino fundamental, tenho 15h.

4- Quantas turmas com LP? Quais séries?

Ao todo, tenho sete turmas de LP. Tenho 1º e 2º do Ensino Médio e três quintas séries.

5- Você tem contato com os PCNs? Eles são discutidos na escola?

Atualmente, a escola de ensino fundamental não tem feito reuniões, mas quando saíram os PCNs, eu acho que recebi, acho que sim... mas não cheguei a ler tudo... li alguma coisa... mais sobre ensino de LP.

6- Você tem clareza da importância dos PCNs em relação ao ensino de LP?

Acho que sim... eu vejo pelo LD adotado na escola que o texto parece ser o ponto de partida para o ensino da gramática.

7- O LD faz parte do PNLD. Você conhece esse Programa? O que você acha desse Programa em relação à escola pública?

É o Programa do Livro Didático, do Mec, que envia os livros para a gente escolher na escola e adotar para as turmas. Acho bom, porque serve como um guia, pra gente, mas não sigo como cartilha, é um guia.

8- O LD é adotado em sua escola? Se é, qual?

Até 2007 era o Português, texto e voz, do Lídio Tesoto.

9- Como é feita a escolha do LD pelos professores de sua escola?

Bom, nós não tivemos reuniões pedagógicas este ano de 2007 porque foi muito tumultuado, com a mudança de governo, a enturmação, as mudanças de

horários, de turmas.. foi caótico. Então, as editoras mandaram livros, a Coordenadora nos chamou, nos pediu para escolher os que nós quiséssemos levar pra casa, eu levei alguns, revisei e escolhi o que achei mais adequado, com leitura, compreensão e, principalmente, reflexão sobre os temas dos textos.

- 10- Você utiliza o livro adotado em sua prática de sala de aula? Como? Com que frequência?

Eu uso quase sempre, porque gosto do livro. Ao contrário de meus colegas, não acho que ele seja ruim. Por exemplo, no início, ele fala nos PCNs,, que a sala de aula deve ser um espaço polifônico, onde se deve ouvir a voz de todos os alunos, os textos têm bastante reflexão... eu sigo o livro quase diariamente.

- 11- O que você tem a dizer sobre o atual LD adotado por sua escola?

Como já te falei, eu gosto. Ele tem bastante reflexão crítica para o aluno e a gramática não é muito cansativa. Ele apresenta sempre uma gramática aplicada, na parte de análise lingüística e, depois, parte para a produção textual, onde os alunos também podem fazer textos orais... contempla a oralidade do aluno.

- 12- O LD contempla o ensino de LP a partir de gêneros textuais?

Gêneros? Como assim? A questão do machismo? (pesquisadora :- não, textos, enunciados verbais ou orais).

Professora Alfa: - Ah! Tipos de textos... sim, ele é bem diversificado, apresenta poesia, música, crônica, propaganda, jornal, etc. Trabalha com narração, contos, fábulas...

- 13- O que você entende por gênero textual? Qual a importância do ensino de LP a partir de gêneros textuais?

Olha, pelo que eu li no início, na apresentação do LD, gênero textual parece ser tipos de textos e isso é interessante, porque o livro parte de textos bem atuais, da realidade do aluno, para a reflexão, a compreensão, a interpretação e a produção textual. Eu gosto porque ele trabalha muito com a reflexão e a produção textual.

- 14- Como o LD trata o ensino a partir do gênero textual?

Bem, ele começa sempre com a leitura do texto, como a narração “O ás do volante”, depois, os alunos respondem a compreensão e a interpretação, No fim, tem sempre um trabalho em grupo ou individual, que é reservado para a produção textual. Eu acho muito bom.

- 15- E como é apresentado o ensino de gramática da LP pelo LD atual?
Ah, também gosto porque não é muito gramatiquero. Ele apresenta bem *light*. Sempre, no final, depois da produção textual, por exemplo, pontuação, ele dá um texto, sem nada e a criança deve usar a pontuação adequada. Mas, não dita, não dá regras e regras.
- 16- Como você trabalha com o LD? Segue à risca? Parcialmente? Reelaboradamente?
Como assim? Ah, se eu sigo literalmente? Bom, na parte de leitura, interpretação, eu sigo, mas na gramática, como acho fraquinha, eu pego de outros, como o Cereja, por exemplo, que dá mais regras, mais exercícios.
- 17- Como você pensa que deve ser a estrutura do LD de LP?
É uma questão complexa. Não acho que deva ser só gramática, mas também, principalmente, levar o aluno a refletir, a se posicionar criticamente, a dar sua opinião, a dialogar e a expressar sua oralidade.
A gramática é importante, mas não posso ficar só nela.
Por exemplo, na parte de contos e fábulas, eu apresentei de outro livro, levei DVDs, coisas mais dinâmicas, saí do livro.
- 18- Você recebe incentivo da escola (auxílio financeiro, liberação das aulas etc.) para participar de eventos de atualização (congressos, seminários etc.)?
Na escola de ensino fundamental, não. Dizem que nós temos direito, mas até para o meu Mestrado, tive de desistir porque elas não aceitavam que a gente priorizasse o curso e não, os alunos.
- 19- Você participa de eventos voltados para a discussão do ensino de LP?
Agora, especificamente, não. Mas eu sempre participo do Poder Escolar. Acho que é um espaço importante para a troca de experiências, para ouvir coisas novas, enfim...
- 20- Você gostaria de dizer alguma coisa, deixar algum registro, sobre as suas preocupações, dúvidas, anseios etc. em relação à sua atividade docente?
Acho que o LD é importante, os PCNs procuram nortear o nosso trabalho, o livro é fundamental para as crianças da escola pública, mas a questão salarial e horário para que nós possamos nos aperfeiçoar são as coisas fundamentais que o governo deveria ter como meta para a qualificação do ensino público.

ANEXO 17**ENTREVISTA COM A PROFESSORA BEATRIZ**

1- Qual a sua formação?

Tenho Graduação em Letras – Licenciatura Curta em Língua Portuguesa.

2- Há quanto tempo atua como professor de LP?

Desde os 25 anos, faz 20 anos que trabalho no Estado.

3- Quantas horas possui em sala de aula?

15 h/aula.

4- Quantas turmas com LP? Quais séries?

Tenho três turmas aqui nesta escola e mais quatro numa escola do município.

Trabalho 40 horas semanais, 30 h em sala de aula.

Tenho quintas séries aqui e quartas séries no município.

5- Você tem contato com os PCNs? Eles são discutidos na escola?

Já tive uma vez, quando a Coordenação levou para nós numa reunião.

Não, aqui na escola não se discute nada, a gente faz o que acha melhor.

6- Você tem clareza da importância dos PCNs em relação ao ensino de LP?

Mais ou menos, nunca li nada profundamente. Parece que é parecido com a LDB.

7- O LD faz parte do PNLD. Você conhece esse Programa? O que você acha desse Programa em relação à escola pública?

Não conheço bem, mas acho tem a ver com os livros que o governo manda pra escola. Só que a gente escolhe um livro e eles mandam outros pra gente trabalhar.

8- O LD é adotado em sua escola? Se é, qual?

É adotado. É o do Lídio Tesoto.

9- Como é feita a escolha do LD pelos professores de sua escola?

É assim, a Coordenadora do SOP manda a gente escolher alguns livros, a gente leva pra casa, dá uma olhada e depois diz pra ela o que achou. Aí, aquele que foi mais votado é o escolhido.

10- Você utiliza o livro adotado em sua prática de sala de aula? Como? Com que frequência?

Não, eu não uso... só de vez em quando... porque o livro é muito diferente da realidade dos alunos, eles não entendem o livro, os textos, as atividades são

muito longas... a gente começa num dia, aí eles vão pra casa e na outra aula, tem que domar ... rsss fazer que eles fiquem quietos e começar tudo de novo... não dá certo.

E os textos são muito diferentes da realidade do aluno, eles não entendem nada.

E eu gosto de ficar mais solta, não gosto de me prender a uma coisa só.

10- O que você tem a dizer sobre o atual LD adotado por sua escola?

Eu não gosto, ele praticamente só traz interpretação de texto e redação. E os textos são diferentes da nossa região, a gente tem que ficar traduzindo para os alunos. São textos variados, mas ... os alunos não gostam.

11- O LD contempla o ensino de LP a partir de gêneros textuais?

Gêneros? Ah, os textos? Ah, sim, são bem variados, sim, mas a linguagem é difícil pras crianças.

12- O que você entende por gênero textual? Qual a importância do ensino de LP a partir de gêneros textuais?

Gênero textual?... Não sei bem, mas acho que é o tipo de texto, isso? Ah, é bom, tem vários tipos de textos, mas este livro não traz muita gramática.

13- Como o LD trata o ensino a partir do gênero textual?

Ah, aparecem vários textos... contos, descrição, narração, músicas, depois vem a interpretação, a compreensão do texto... essa parte não gosto, é muito extensa, o aluno cansa... porque o livro tem que ser copiado, eles copiam as perguntas, depois respondem ... eles não gostam.

14- E como é apresentado o ensino de gramática da LP pelo LD atual?

É assim, como te falei... a gramática é muito pouco contemplada... eu prefiro procurar em outros livros e trazer pra aula... este ano, trabalhei com o Diarinho, eles gostaram, eles gostam mais de escrever, são pequenos ainda, gostam de escrever e ilustrar ... essas coisas...

15- Como você trabalha com o LD? Segue à risca? Parcialmente? Reelaboradamente?

Não, como te disse... eu não sigo o livro... eu uso alguns tipos de textos... mas parto pra outras dinâmicas... fica muito monótono... se tenho que dar, por exemplo, substantivo... procuro fazer trabalho com recortes de jornal, revistas... eu acho que é isso, eu reelaboro, acho que sim...

16- Como você pensa que deve ser a estrutura do LD de LP?

Acho que deveria ter autores e textos da nossa região, da linguagem do aluno. E não deveria ser só leitura, interpretação de texto... acaba sendo só cópia, a gente acaba obrigando os alunos a copiar do livro... E a gramática deveria ser colocada a partir do texto, mas .. não sei .. de forma diferente.

17- Você recebe incentivo da escola (auxílio financeiro, liberação das aulas etc.) para participar de eventos de atualização (congressos, seminários etc.)?

Imagina, guria, capaz! A gente vive em sala de aula e eu nem quero fazer mais nada... isso não vai mudar nunca.

18- Você participa de eventos voltados para a discussão do ensino de LP?

Não, faz muitos anos, acho que uns cinco ou mais, nem me lembro...

19- Você gostaria de dizer alguma coisa, deixar algum registro, sobre as suas preocupações, dúvidas, anseios etc. em relação à sua atividade docente?

Bom, em primeiro lugar, eu acho que o nosso salário deveria ser melhor, porque ... tu entendes, né? .. com esse salário, carga horária máxima, imagina, a gente não tem vontade de nada, no máximo, eu consigo fazer projetos, como o Diarinho, levar pra ver DVDs, filmes, .. quando a turma é mais tranqüila, eu trabalho com contos infantis... eles fazem dramatização... mas é raro.

Acho que é isso, principalmente melhorar a disciplina, a organização da escola pública, o aluno não tem mais respeito pelo professor.

ANEXO 18**ENTREVISTA COM A PROFESSORA CAROLINA**

1- Qual a sua formação?

Tenho Graduação em Letras e Especialização em Língua Inglesa, que fiz lá em Porto Alegre.

2- Há quanto tempo atua como professor de LP?

Trabalho com tudo, desde 5^a, até ensino médio, língua inglesa, português, literatura, há mais ou menos uns 15 anos.

3- Quantas horas possui em sala de aula?

Um absurdo, tenho 16 turmas, uma média de 16h de inglês e quase 40h de português. Trabalho em escola pública e particular.

4- Quantas turmas com LP? Quais séries?

Tenho oito turmas de L. Portuguesa, desde 5^a, 6^a aqui até o ensino médio no outro colégio.

5- Você tem contato com os PCNs? Eles são discutidos na escola?

Não, eu já li alguma coisa dos PCNs na escola particular, nas reuniões, mas aqui, não.

6- Você tem clareza da importância dos PCNs em relação ao ensino de LP?

Mais ou menos, é que não dá tempo, tu entendes? A gente vive feito bicho em sala de aula, é um louqueiro.

7- O LD faz parte do PNLD. Você conhece esse Programa? O que você acha desse Programa em relação à escola pública?

Bom, eu sei que é o Programa do MEC que manda os livros pras escolas públicas. A gente escolhe e é uma boa, porque essas criaturas aqui, da escola pública não têm, na maioria, condições de comprar livro.

8- O LD é adotado em sua escola? Se é, qual?

Sinceramente? Eu ganhei o livro do SOP, mas nunca usei. Ou.. sei lá.. acho que usei umas vezes, mas é muito chato.. e a criançada das quintas, sem noção, não dá ... as criaturas não suportam ficar lendo, copiando, respondendo... é um saco!

9- Como é feita a escolha do LD pelos professores de sua escola?

Nem sei direito, ela (a coordenadora) me chamou, me deu uns livros que chegaram e eu escolhi um, mas nem sei qual vai ser adotado. E nem me preocupo muito porque não vou usar mesmo.

10- Você utiliza o livro adotado em sua prática de sala de aula? Como? Com que frequência?

Como eu te falei, depende da turma... quando é mais gramática, eu mando usar o livro, porque os pequenos da quinta, ainda tem os pais... que é um nojo, um porre! Eles ficam te incomodando, porque as criaturas trazem a mochila cheia de coisa e, se a gente não usa, eles reclamam. Então, de vez em quando, eu uso. Mas, eu gosto mais de diversificar, levo DVD, música, jornal...

11- O que você tem a dizer sobre o atual LD adotado por sua escola?

Sinceramente? Eu não gosto.. por exemplo, peguei a Unidade sobre substantivo: tinha um texto que falava de futebol, as crianças gostaram, mas não entenderam nada ... função de nomear os seres, sei lá, eles não entendem essa linguagem, pra eles , que vêm da quarta, tudo é nome ...

12- O LD contempla o ensino de LP a partir de gêneros textuais?

Gênero? Bom, pra mim gênero é masculino x feminino. Ou tu queres dizer tipos de textos? Ah! Aí, sim... o livro é bem interessante, nesse sentido, ele contempla vários tipos de textos, mas já meio ultrapassados, tipo um texto sobre a filha da Xuxa, nada a ver, a guria já ta grande e a gente dando texto de quando ela nasceu...Precisa revisar o tipo de conteúdo que vai levar pros alunos.

13- O que você entende por gênero textual? Qual a importância do ensino de LP a partir de gêneros textuais?

Entendo que são tipos de textos, que devem ser diversificados, mas próximos do aluno, porque a criança, principalmente, não entende a linguagem regional que aparece muito nos livros. E muita leitura, interpretação, é monótono.

14- Como o LD trata o ensino a partir do gênero textual?

Esse texto que eu trabalhei era assim: igual a todos os livros, dá o texto, leitura, perguntas, o aluno responde, aí depois vem a Gramática Aplicada, mas assim, 'voando', tu tens que pegar outros livros ou te virar, ensinar do teu jeito, pra eles entenderem.

15- E como é apresentado o ensino de gramática da LP pelo LD atual?

Da maneira tradicional, o de sempre, p. ex., esse, o substantivo é a palavra que serve para designar ou nomear os seres. Entendes? O livro não tem noção... a

criança não sabe o que é ser, eles não têm essa capacidade de raciocinar ainda...Acabam decorando e pronto.

16- Como você trabalha com o LD? Segue à risca? Parcialmente? Reelaboradamente?

Conforme já te falei, eu não sigo à risca, nem dá... eu , pelo menos, não consigo, não tem fundamento... tem gente que segue, eu não, eu pego um dia lá , quando todos trouxeram o livro e ficam me perguntando: - a sra. não vai usar o livro? Aí, eu uso, mas a gramática, geralmente, tiro de outros livros.

17- Como você pensa que deve ser a estrutura do LD de LP?

Acho bem complexo isso. Até agora, esse livro, por exemplo, dá muito mais ênfase à parte de leitura, de interpretação, de produção textual. Acho que deve ser .. sei lá... mais moderado, nem oito, nem oitenta...

18- Você recebe incentivo da escola (auxílio financeiro, liberação das aulas etc.) para participar de eventos de atualização (congressos, seminários etc.)?

Aqui, na escola, nada.. que eu saiba, só o pessoal do SOP é que faz cursos, etc. Quando eu fui substituta na Federal, eu fazia bastante coisa, mas agora, não estou mais interessada, vou até fazer outra Faculdade, Direito, eu acho.

19- Você participa de eventos voltados para a discussão do ensino de LP?

Não, atualmente, não tenho feito nada. Vivo tão cansada, tão exausta, que quando não tenho aula, porque eu só faço isso, trabalho 56 h em sala de aula, então, quando estou livre, quero é viajar, arejar a cabeça.

20- Você gostaria de dizer alguma coisa, deixar algum registro, sobre as suas preocupações, dúvidas, anseios etc. em relação à sua atividade docente?

Bom, é tanta coisa que nem sei o que dizer. Acho que, em primeiro lugar, deveria haver menor carga horária e um salário melhor, obviamente. Para que a gente pudesse parar, refletir sobre nossa própria vida, porque afinal, é uma roda viva, a gente não tem tempo nem pra pensar. Quando vê, já passou o ano.

E, apesar de tudo, viste? Risos... eu gosto do livro, acho que livro na escola pública e na particular também é importante, porque essas criaturas, hoje em dia, só querem é festa rave, celular, internet, ninguém lê nada.

ANEXO 19**ENTREVISTA COM O PROFESSOR DANILO**

1- Qual a sua formação?

Eu tenho Magistério, fiz o curso de Letras e estou fazendo Especialização em Educação, da Federal.

2- Há quanto tempo atua como professor de LP?

Especificamente, atuo com Educação Infantil no momento, mas já trabalhei no atual EJA, com Língua durante sete anos. Agora, faz quatro que trabalho de 1ª à 4ª série e com uma 5ª.

3- Quantas horas possui em sala de aula?

Na educação infantil, a gente trabalha não com um LD específico, mas com vários, porque trabalha com o Letramento... ver o que a criança tem de conhecimento da língua e trabalhar a gramática, a partir da parte oral, fazer a relação com o que ela tem de seu conhecimento...

Entende? A gente se quer formar bons leitores, tem que fazer a inserção de alguma coisa que dê prazer na criança, não uma coisa imposta, monótona, como o LD... então, desde a educ. infantil, eu trabalho diferente do livro, ou dos livros... E não pode ser uma coisa obrigada pra criança... uma das coisas que elas gostam é do livro infantil... as fábulas... os contos...né?

De forma que eles, que ainda não lêem, escutam os livrinhos, porque na sala, a gente tem um cantinho, que é um espaço popular, e eles escolhem, cada dia, o que querem ler...

Como em casa, eles, por ser escola pública, de periferia, não têm acesso a esses materiais... eles gostam, então, os pequenos, eles lêem de uma outra forma, a gente utiliza uma outra possibilidade chamada linguagem, que é a dramatização, eles fazem teatro da historinha lida e dialogada entre todos...

Sim, mas com os maiores, os de quinta, tu tb. Consegues fazer isso?

Sim, porque eles fazem desenho e gostam, eles interpretam, teatralizam.. é isso? É, eles teatralizam as fábulas, os contos.

4- Quantas turmas com LP? Quais séries?

Tenho uma turma de Educação Infantil e uma de 5ª série. Tenho 25h em sala de aula, ao todo.

Eles dramatizam, e a gente consegue perceber que, com essa linguagem, no final do ano, a gente pega todos os registros escritos e faz um livro, o Livro da Vida (eu uso Freinet).

Esse livro é onde eles contam as histórias deles, da vida, da casa, da escola, o que eles leram, os autores... a gente pede que eles coloquem os autores, quem contou, quem fez, etc.

E, também, a gente trabalha com o jornal, ultimamente, que a escola recebe. A gente faz com que as crianças sentem, socialmente, em círculo, escutem...

Como é que eu consigo? Bom, de vez em qdo. , tenho de dizer, "cara, agora, senta, é hora de falar, de escutar". E aí, eu pergunto, pra um , pra todos, o que é um jornal? Que articulações ele faz, p. ex., com uma crônica policial e a vida dele lá na periferia?

Por exemplo, eu tenho que fazer com que a criança fique, ou o pré-adolescente fique atento, se atenha, então tem que haver espaço pra eles fazerem perguntas...

É que eu sou meio palhaço, por ex., pego uma crônica onde apareceu um travesti, que é uma coisa forte pra eles... Uns riem, fazem piada, mas aí, eu pergunto... imito... e eles dão risada .. e dizem " Ah! Professor, o Fulaninho chega todos os dias de madrugada, todo pintado de batom, de salto alto... risadas

Você não pode chegar e ler uma notícia policial triste, que vai causar um impacto na criança, então, a gente faz uma mediação com a realidade da criança...

5- Você tem contato com os PCNs? Eles são discutidos na escola?

Os Parâmetros Curriculares Nacionais... na escola onde a gente trabalha, eu já trabalhei com uma colega ... o que acontece? Existe uma idéia de que a gente tem que partir da realidade da criança... essas crianças dessa faixa etária, da educação infantil e as de 5ª, também, que eu tenho, elas manifestam problemas que elas vivenciam em casa, como ... abuso, incesto, e elas manifestam , até no próprio corpo... quando é com o caso de garotos, aí, as colegas pedem, geralmente pra mim, pra eu falar com eles.

Agora, contrataram uma Prof^a Orientadora, que é especialista, sabe como lidar com isso. Mas, eu inclusive fiz uma crítica numa disciplina da Faculdade.

O que acontece com os PCNS, com os teóricos em geral, com a Universidade? Ela formata e forma, ela não prepara para a escola, para a vida com as crianças e os adolescentes... a academia está longe da realidade.

É uma utopia, não prepara, e quem tiver essa visão diferente dos PCNs, da academia em geral, ta de passo errado, não sabe trabalhar...

Eu faço uma comparação sempre com outros profissionais: quem sai da Medicina, sabe tratar um doente; um dentista, sabe arrancar um dente, mas o professor não, ele sai da Universidade sem saber trabalhar na realidade, ele sai cheio de teorias na cabeça...

Nós temos um curto espaço de tempo pra aprender a fazer um diagnóstico, mas não aprendemos a tratar o doente. E somos obrigados, na graduação, a fazer estágios, relatórios, projetos, etc. numa realidade completamente descontextualizada, uma utopia...

Como é que eu vou seguir um determinado projeto, parâmetro pedagógico e apresentar uma eficiência X, com um número imenso e variado de alunos, de classes sociais periféricas, com n problemas?

Eu nunca vou chegar perto deles seguindo essas teorias.

Por que o que é a realidade? É o que a criança percebe, o que ele percebe, o que ele sente, o que ele ouve, o que ele toca, etc. ?

É o aluno que percebe, não é você, você deve prepara-lo, o aluno, para perceber... uma mediação apenas...

Por exemplo, como a criança sente o gosto da cozinha da escola, o seu suor, a lágrima que ela chora, enfim... não sei se não to muito viajante, mas falo demais mesmo... risos

E eles querem que a gente pegue o livro didático, pegue um texto, prepare para o aluno, numa idealização, completamente longe do aluno!

Por exemplo, os PCNs colocam que a gente deve dar educação sexual pras crianças... e umas colegas diziam assim na reunião:

- Ah, nós temos que falar com essas mães, com essas vagabundas, desculpa (não tem problema, a pesquisadora), pra elas pararem de fazer filho e mandarem pra escola, e isso e aquilo... e acham que isso é seguir os PCNs...

E uma outra colega: - Porque essas crianças vêm pra escola tudo suja, toda melecada (gargalhadas da pesquisadora), porque a gente tem que colocar elas numa mesa redonda, pra elas pararem de dar cria...

Mas, ela não se dá conta de que a escola que ela tá fazendo, de que a educação construtiva, transformadora é pra aquela criança, pra aquelas crias, é com aquele

indivíduo, que vem daquela realidade... não é pras paredes , limpinhas, direitinhas...

A escola é pra aquele ser humano que veio da barriga da vagabunda, da alemoa, da africana , etc. (gargalhadas, eu).

Mas, nós temos que lidar é com essas crianças...

6- Você tem clareza da importância dos PCNs em relação ao ensino de LP?

Eu penso que estão longe da realidade do aluno... eles mandam partir da realidade, mas os livros estão muito, muito distantes dos nossos alunos, dessas crias, como a colega falou.

7- O LD faz parte do PNLD. Você conhece esse Programa? O que você acha desse Programa em relação à escola pública?

É um programa bom, interessante, mas os livros às vezes não chegam na minha escola, para a educação infantil não chegam e para os maiores, eu não gosto, como já falei antes.

8- O LD é adotado em sua escola? Se é, qual?

Na 5ª série, era o Tesoto, mas eu pouco usei, apenas tirei alguns textos, algumas letras de músicas, porque muita linguagem era completamente diferente das minhas crianças.

9- Como é feita a escolha do LD pelos professores de sua escola?

Bom, a parte de Educação Infantil não é regulamentada ainda, então não é contemplada, nós compramos os livrinhos, recebemos doações, etc. Os outros, de 5ª, são doados pelo governo, nós escolhemos aquele que achamos mais próximo dos alunos.

10- Você utiliza o livro adotado em sua prática de sala de aula? Como? Com que frequência?

Bem, na nossa escola, nós temos uma feira de livros, eles são doados, além dos livros do Mec, e eu uso mais esses, como falei no início, do cantinho do livro, na sala de aula. Procuro não me apegar a um só.

11- O que você tem a dizer sobre o atual LD adotado por sua escola?

Acho que é uma realidade utópica, que está longe da realidade do aluno.

12- O LD contempla o ensino de LP a partir de gêneros textuais?

Acho que sim, porque apresenta vários tipos de textos, mas muitos têm uma linguagem difícil, muitas questões, só leitura , blá-blá-blá, os alunos cansam...

13- O que você entende por gênero textual? Qual a importância do ensino de LP a partir de gêneros textuais?

Gênero? Eu acho que são os tipos de textos, acho importante, mas deve ser da realidade do aluno, aquilo que ele traz de casa, que ele tem lá no cantinho do livro, todo tipo de texto, não só livros... jornal, o livro da vida, que eles mesmos fazem, acho que é uma boa...

14- Como o LD trata o ensino a partir do gênero textual?

Como eu já te falei, é muito enfadonho, monótono, só leitura, interpretação, o aluno copia, responde... Acho que hoje há uma caminhada para o igual, é pais separados, homem vivendo com homem, etc., é essa realidade, do cotidiano do aluno que nós devemos ter nos textos e isso não aparece nos livros.

Por exemplo, tu pegas uma notícia do jornal, que no Rio de Janeiro, existem muitos travestis, numa rua tal... a gente põe as crianças em roda e faz com que eles falem, claro que muitos debocham, criticam, porque ontem eu vi o Zezinho, descendo do ônibus, rebolando, etc. Mas, tu tens que mostrar pra ele que não se faz uma crítica debochada, que tem que se aceitar a diferença das pessoas.

Aí, quando eles debocham do Zezinho, lá da vila deles, eu pergunto, mas ele agride as pessoas na rua? Ele não trabalha? Ele rouba? Entendes? Eu faço ele ver que é uma pessoa, que merece respeito.

15- E como é apresentado o ensino de gramática da LP pelo LD atual?

Esse livro, que te falei, apresenta pouquíssima gramática e muito direta, muito incisiva, a criança não consegue entender que o substantivo abstrato é o nome de um ser que precisa de sua característica manifestada, etc. Parece que ele tá falando no sexo dos anjos (risadas minhas)...

16- Como você trabalha com o LD? Segue à risca? Parcialmente? Reelaboradamente?

Conforme já te falei, não sigo, uso vários outros materiais e, principalmente, jornal, fábulas, conto infantil, etc.

17- Como você pensa que deve ser a estrutura do LD de LP?

Mais próxima do cotidiano do aluno, mas do nosso aluno, o aluno daqui, da periferia, da vila, da escola pública mesmo, o aluno carente, inclusive de afeto, que te puxa, que fica te tocando porque é muito, muito carente...

18- Você recebe incentivo da escola (auxílio financeiro, liberação das aulas etc.) para participar de eventos de atualização (congressos, seminários etc.)?

Não, mas sempre participo do Poder Escolar, inclusive sempre apresento trabalho, nessa linha da educação construtiva e transformadora, de Freire e Freinet.

19- Você participa de eventos voltados para a discussão do ensino de LP?

Sim, geralmente participo das Semanas Acadêmicas e procuro apresentar trabalhos sobre minha prática de sala de aula.

20- Você gostaria de dizer alguma coisa, deixar algum registro, sobre as suas preocupações, dúvidas, anseios etc. em relação à sua atividade docente?

Eu acho que seria importante rever Freinet, que agora está voltando a ser moderno e vê a criança, o aluno como um ser social, que vê o aluno como construtor de seus textos, de seu conhecimento.

E a escola deve esquecer um pouco essa questão salarial, parar de brigar um pouco por salário e a academia, que parece ter uma grande vontade de construir LDs para nós, que estamos na base, esquecem de nós, de nossa realidade. E essa, para mim, é a grande falta de ética dos doutores, da academia, deveria haver a vontade de os PCNs construírem não uma cartilha pronta como é agora, mas que fosse uma cartilha pra emancipar essa gente que está aqui embaixo. Que esse LD não fosse pronto, mas próximo da realidade do aluno e do professor. Porque existe a questão regional, a valorização lingüística das comunidades, uma infinidade de diferenças que não vejo contempladas no LD, pelo menos no adotado pela minha escola.

Porque, me parece, que ainda existe um desejo de construir uma língua padrão, por ser um país continental, mas isso foi coisa do passado, existe uma pluralidade imensa que deve ser valorizada e respeitada.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)