



# LÍNGUA PORTUGUESA

LEITURA E PROCESSOS DE ESCRITA II

# TP6

CADERNO DE TEORIA E PRÁTICA

Acesse [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br) ou ligue 0800 616161



Ministério da Educação



# **Livros Grátis**

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

Milhares de livros grátis para download.

Presidência da República

Ministério da Educação

Secretaria Executiva

Secretaria de Educação Básica

**PROGRAMA GESTÃO DA  
APRENDIZAGEM ESCOLAR  
GESTAR II**

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DOS  
ANOS/SÉRIES FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**LÍNGUA PORTUGUESA**

**CADERNO DE TEORIA E PRÁTICA 6  
LEITURA E PROCESSOS DE ESCRITA II**

Diretoria de Políticas de Formação, Materiais Didáticos e de  
Tecnologias para a Educação Básica

Coordenação Geral de Formação de Professores

Programa Gestão da Aprendizagem Escolar - Gestar II

Língua Portuguesa

Organizadora

Silviane Bonaccorsi Barbato

Autores

**Cátia Regina Braga Martins - AAA4, AAA5 e AAA6**  
Mestre em Educação  
Universidade de Brasília/UnB

**Leila Teresinha Simões Rensi - TP5, AAA1 e AAA2**  
Mestre em Teoria Literária  
Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP

**Maria Antonieta Antunes Cunha - TP1, TP2, TP4, TP6 e AAA3**  
Doutora em Letras - Língua Portuguesa  
Professora Adjunta Aposentada -  
Língua Portuguesa - Faculdade de Letras  
Universidade Federal de Minas Gerais/UFMG

**Maria Luiza Monteiro Sales Coroa - TP3, TP5 e TP6**  
Doutora em Lingüística  
Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP  
Professora Adjunta - Lingüística - Instituto de Letras  
Universidade de Brasília/UnB

**Silviane Bonaccorsi Barbato - TP4 e TP6**  
Doutora em Psicologia  
Professora Adjunta - Instituto de Psicologia  
Universidade de Brasília/UnB

Guias e Manuais

Autores

**Elciene de Oliveira Diniz Barbosa**  
Especialização em Língua Portuguesa  
Universidade Salgado de Oliveira/UNIVERSO

**Lúcia Helena Cavasin Zabotto Pulino**  
Doutora em Filosofia  
Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP  
Professora Adjunta - Instituto de Psicologia  
Universidade de Brasília/UnB

**Paola Maluceli Lins**  
Mestre em Lingüística  
Universidade Federal de Pernambuco/UFPE

Ilustrações

Francisco Régis e Tatiana Rivoire

DISTRIBUIÇÃO

SEB - Secretaria de Educação Básica  
Esplanada dos Ministérios, Bloco L, 5o Andar, Sala 500  
CEP: 70047-900 - Brasília-DF - Brasil

ESTA PUBLICAÇÃO NÃO PODE SER VENDIDA. DISTRIBUIÇÃO GRATUITA.  
QUALQUER PARTE DESTA OBRA PODE SER REPRODUZIDA DESDE QUE CITADA A FONTE.  
Todos os direitos reservados ao Ministério da Educação - MEC.

A exatidão das informações e os conceitos e opiniões emitidos são de exclusiva responsabilidade do autor.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Centro de Informação e Biblioteca em Educação (CIBEC)

---

Programa Gestão da Aprendizagem Escolar - Gestar II. Língua Portuguesa: Caderno de Teoria e Prática 6 - TP6: leitura e processos de escrita II. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.  
224 p.: il.

1. Programa Gestão da Aprendizagem Escolar. 2. Língua Portuguesa. 3. Formação de Professores. I. Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica.

---

CDU 371.13

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

**PROGRAMA GESTÃO DA  
APRENDIZAGEM ESCOLAR  
GESTAR II**

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DOS  
ANOS/SÉRIES FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**LÍNGUA PORTUGUESA**

**CADERNO DE TEORIA E PRÁTICA 6  
LEITURA E PROCESSOS DE ESCRITA II**

BRASÍLIA  
2008



# Sumário

<b>Apresentação</b> .....	<b>7</b>
---------------------------	----------

## PARTE I

<b>Apresentação das unidades</b> .....	<b>11</b>
--	-----------

<b>Unidade 21:</b> Argumentação e linguagem.....	<b>13</b>
--	-----------

<b>Seção 1:</b> A construção da argumentação.....	<b>15</b>
---	-----------

<b>Seção 2:</b> A tese e seus argumentos.....	<b>25</b>
---	-----------

<b>Seção 3:</b> Qualidade da argumentação.....	<b>41</b>
--	-----------

<b>Leituras sugeridas</b> .....	<b>57</b>
---------------------------------	-----------

<b>Bibliografia</b> .....	<b>58</b>
---------------------------	-----------

<b>Ampliando nossas referências</b> .....	<b>59</b>
---	-----------

<b>Correção das atividades</b> .....	<b>65</b>
--------------------------------------	-----------

<b>Unidade 22:</b> Produção textual: planejamento e escrita.....	<b>73</b>
--	-----------

<b>Seção 1:</b> O planejamento.....	<b>75</b>
-------------------------------------	-----------

<b>Seção 2:</b> O planejamento: estratégias.....	<b>93</b>
--	-----------

<b>Seção 3:</b> A escrita.....	<b>102</b>
--------------------------------	------------

<b>Leituras sugeridas</b> .....	<b>111</b>
---------------------------------	------------

<b>Bibliografia</b> .....	<b>112</b>
---------------------------	------------

<b>Correção das atividades</b> .....	<b>115</b>
--------------------------------------	------------

<b>Unidade 23:</b> O processo de produção textual: revisão e edição.....	<b>119</b>
--	------------

<b>Seção 1:</b> A Revisão.....	<b>120</b>
--------------------------------	------------

<b>Seção 2:</b> A revisão e edição.....	<b>135</b>
---	------------

<b>Seção 3:</b> Estratégias de revisão e edição.....	<b>143</b>
--	------------

<b>Leituras sugeridas</b> .....	<b>153</b>
---------------------------------	------------

<b>Bibliografia</b> .....	<b>154</b>
---------------------------	------------

<b>Ampliando nossas referências</b> .....	<b>155</b>
---	------------

<b>Correção das atividades</b> .....	<b>161</b>
--------------------------------------	------------

<b>Unidade 24:</b> Literatura para adolescentes.....	<b>165</b>
--	------------

<b>Seção 1:</b> Adolescentes, leitura e professores.....	<b>167</b>
--	------------

<b>Seção 2:</b> A qualidade literária é primordial no livro para adolescentes?.....	<b>181</b>
---	------------

<b>Seção 3:</b> Existem boas formas de explorar a literatura na escola?.....	<b>192</b>
--	------------

<b>Leituras sugeridas</b> .....	<b>203</b>
---------------------------------	------------

<b>Bibliografia</b> .....	<b>204</b>
---------------------------	------------

<b>Correção das atividades</b> .....	<b>207</b>
--------------------------------------	------------



## **PARTE II**

<b>Lição de casa 1.....</b>	<b>213</b>
<b>Lição de casa 2.....</b>	<b>215</b>

## **PARTE III**

<b>Oficina 11.....</b>	<b>219</b>
<b>Oficina 12.....</b>	<b>222</b>

# GESTAR II

## Língua Portuguesa

### Apresentação

Bem-vindos à continuidade dos estudos de Língua Portuguesa no Módulo 2 do Gestar.

Esperamos que você continue refletindo conosco para a construção do conhecimento e de uma nova prática de ensino.

No módulo 2, temos outros três cadernos de teoria e prática em que tratamos do estudo dos pontos centrais para o trabalho de 5ª a 8ª séries, dando continuidade à elaboração dos conceitos e práticas que são fundamentais para elaboração do seu fazer pedagógico.

O TP 4 trata dos processos de leitura e escrita, iniciando com um texto sobre leitura, escrita e cultura e seguindo, nas unidades 14 e 15, com a discussão sobre processos de leitura. Para finalizar o caderno, discutimos a unidade 16, que relacionará as crenças e os fazeres na produção textual.

No TP 5, são desenvolvidas unidades cujos temas são: estilística, coesão, coerências e as relações lógicas nos textos.

No TP 6, na unidade 21, temos a continuidade do trabalho com gêneros com o estudo da argumentação. Nas unidades 22 e 23, retomamos a produção textual, tratando das fases de planejamento, escrita, revisão e edição e, na unidade 24, propomos tópicos sobre literatura para adolescentes.

Gostaríamos aqui de percorrer estas unidades com você, articulando-as com as reflexões que já tivemos a oportunidade de fazer no Módulo 1. Esperamos que este estudo possa continuar contribuindo para o desenvolvimento de sua reflexão e para o desenvolvimento e transposição didática junto aos seus alunos.



**PARTE I**

**TEORIA E PRÁTICA 6**

- **Unidade 21**
- **Unidade 22**
- **Unidade 23**
- **Unidade 24**

**GESTAR TP6**



# GESTAR II

## Língua Portuguesa - TP6

### Apresentação das unidades

**Caro Professor, cara Professora,**

Neste último caderno de Teoria e Prática, vamos desenvolver uma discussão sobre a argumentatividade na linguagem e continuar a refletir sobre as práticas de escrita e leitura.

Assim, a unidade 21 focaliza a argumentatividade que, em sentido mais restrito, corresponde a uma organização textual que tem por finalidade específica convencer ou persuadir o interlocutor a respeito de alguma idéia ou comportamento. Focalizaremos a diversidade de argumentos que podem ser utilizados para demonstrar uma idéia e, por fim, mostraremos defeitos mais freqüentes na organização de textos argumentativos e suas soluções.

Nas unidades 22 e 23, continuaremos a praticar a escrita de textos percorrendo as etapas da produção textual, refletindo sobre estratégias utilizadas no planejamento, escrita, revisão e edição textual.

E, por fim, na unidade 24, a última do GESTAR II, vamos retomar e sistematizar atividades e discussões que estiveram presentes durante todo o curso, ainda que não tenhamos explicitado o assunto: a literatura para adolescentes, refletindo sobre como avaliar o envolvimento do professor com o que os adolescentes lêem, as tendências principais na produção de uma literatura para adolescentes, os critérios de seleção e o desenvolvimento de atividades capazes de despertar o aluno para o prazer e o valor da literatura.

Esperamos que este último TP contribua para a conclusão de mais uma etapa de sua formação continuada e que o Gestar II, como um todo, possa ter criado oportunidades para a sua reflexão como educador(a) e proporcionado uma base sobre a qual você construirá novos saberes e fazeres.



## Unidade 21

### Argumentação e linguagem

Maria Luiza Monteiro Sales Coroa



#### Iniciando nossa conversa

---

Caro Professor, cara Professora,

Tudo que temos visto sobre língua e linguagem nos mostra como nossa própria existência de seres humanos é moldada pela nossa capacidade de agir pela linguagem. Distinguimo-nos de outras espécies animais porque somos capazes de nos constituir humanos pelo exercício da faculdade da linguagem. Assim, cada cultura organiza historicamente seus códigos de comunicação, seja na formação de seu vocabulário e estruturação sintática e semântica, seja na adequação dos textos às situações sócio-comunicativas. Pela linguagem organizamos o saber, a vida. Pela linguagem agimos sobre nossos pares e sobre o mundo. Por isso, todos os seres humanos são, ao mesmo tempo, origem e produto da linguagem, origem e produto da história que nos leva a construir formas de comunicação e de atuação específicas.

Visto nessa perspectiva, todo uso da linguagem é *argumentativo*, pois estabelece uma interação com o *outro*, uma relação de *fazer social*. E toda linguagem é, assim, um processo sempre em movimento.

Também nosso tema transversal, **corpo e saúde**, tem natureza processual, pois falar de saúde/doença é falar do desenvolvimento humano; é falar de transformações inerentes à vida. Ao longo da vida, vivemos condições de saúde ou doença, condições que refletem as capacidades de cada pessoa defender a vida<sup>1</sup>.

Os mecanismos intrincados que determinam as condições de vida das pessoas – e suas vivências em saúde e doença – podem ser tanto físicos e biológicos quanto sociais e culturais. Por isso, falar de saúde e de corpo é também falar de compromissos e valores sociais; é falar de nossa inserção no mundo e de comunicação, na abrangência maior dos sentidos, entre eles, a variedade de linguagens verbais e visuais.

Se, por um lado, a concepção de saúde que permeia as relações humanas não deve ser compreendida de maneira abstrata e isolada, por outro, também marcamos nossa presença no mundo, e na vida de outras pessoas, pelo concreto exercício da linguagem porque somos seres historicamente situados.

Mesmo que a linguagem e as línguas em geral comportem definições e classificações teóricas e abstratas, cada atividade de linguagem em que nos engajamos tem propósitos e finalidades.

Se assim considerarmos, toda vez que nos comunicamos buscamos *fazer algo*, impressionar o outro, buscar reações, convencê-lo. Esse é um uso *argumentativo* da

<sup>1</sup> Esta concepção de saúde é encontrada nos temas transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais.



linguagem, em seu sentido mais amplo. Somos seres argumentativos porque objetivamos algo com o uso da linguagem.

Mas podemos distinguir essa argumentatividade mais ampla, inerente a toda manifestação lingüística, de uma argumentatividade mais restrita, que caracteriza especificamente os textos que têm por objetivo explícito convencer. É desta segunda que trataremos mais detalhadamente nesta unidade: da construção de textos, verbais e visuais, que buscam uma reação do interlocutor ou modificação no seu modo de ver o mundo.

Esperamos que as atividades aqui propostas possam contribuir para o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas e que as idéias dos textos trazidos para análise possam integrar suas atividades didático-pedagógicas voltadas para o tema transversal, corpo e saúde.

Assim, a primeira seção focaliza a argumentatividade como característica inerente da linguagem. Em sentido mais restrito, essa argumentatividade corresponde a uma organização textual que tem por finalidade específica convencer ou persuadir o interlocutor a respeito de alguma idéia ou comportamento.

Na segunda seção, o foco recairá sobre a diversidade de argumentos que podem ser utilizados para demonstrar uma idéia. Ou seja, vamos identificar e aplicar algumas estratégias argumentativas que visam influenciar o interlocutor do texto argumentativo.

Por fim, a “saúde” de um texto argumentativo será o objeto da terceira seção, na qual se tratará da qualidade da argumentação, procurando mostrar alguns dos defeitos mais freqüentes na organização de textos argumentativos – e suas soluções.

14



### **Definindo nosso ponto de chegada**

---

As atividades aqui propostas pretendem contribuir para a compreensão do fenômeno da linguagem, na sua dimensão argumentativa, e para a sistematização de recursos lingüísticos que tecem um texto explicitamente argumentativo. Assim, temos como objetivos:

- 1- identificar marcas de argumentatividade na organização dos textos;
- 2- identificar e analisar diferentes tipos de argumentos que sustentam uma argumentação textual;
- 3- reconhecer a qualidade da argumentação textual.

## Seção 1

### A construção da argumentação



Objetivo  
da seção

---

Identificar marcas de argumentatividade na organização dos textos.

---

Nossas reflexões sobre a linguagem se apóiam na concepção de que usamos as línguas (e a linguagem) não apenas para retratar o mundo ou dizer algo sobre as coisas, mas principalmente para **atuar**, agir sobre o mundo e as coisas; para produzir resultados a partir de nossas **ações lingüísticas**.

Vamos pensar um pouco sobre algumas das finalidades com que fazemos uso da linguagem.



Atividade 1

---

Observe o seguinte texto publicitário no seu conjunto de linguagem verbal e visual.



15

1. Vamos focalizar, primeiramente, a palavra “presente”.

a) Que significado(s) ela assume no texto?

---

---

b) Qual desses significados está mais ligado ao texto visual? Por quê?

---

---

c) Qual desses significados está mais ligado ao produto anunciado? Por quê?

---

---

d) Como pode o leitor interpretar esse jogo de sentidos, essas várias possibilidades de significação de uma palavra?

---

---

---

2. Por que nenhuma das duas linguagens (verbal e visual) é dispensável no texto?

---

---

---

3. Qual é o objetivo principal desse texto?

---

---

---

Sabemos que qualquer texto publicitário tem por objetivo maior “vender” um produto ou uma idéia, mas todo ato de comunicação lingüística tem também esse objetivo, em maior ou menor grau – só nem sempre é tão explícito. Todas as vezes em que nos engajamos no processo comunicativo, temos a intenção – consciente, ou não; explícita, ou não – de “produzir” alguma alteração, no conhecimento ou no comportamento de nossos ouvintes/leitores.



**Lembrete**

Já vimos na unidade sobre tipos textuais, a propósito do tipo argumentativo, que, ao considerarmos a linguagem como uma forma de trabalho cultural, estamos considerando que toda manifestação lingüística é também basicamente argumentativa. Ou seja: sempre que utilizamos a linguagem, estaremos implicitamente alterando – ou querendo alterar – as crenças dos interlocutores, implicitamente querendo convencê-los de nossas idéias.

Ao fazer uso dessa capacidade de convencimento da linguagem, não utilizamos significados apenas lingüísticos, como vimos na atividade 1: qualquer outro recurso comunicativo interage com os signos de língua portuguesa para atingir o propósito de nossa comunicação. Na comunicação oral, por exemplo, os gestos também colaboram para a construção dos sentidos do texto.



### Lembrete

Os códigos chamados línguas são compostos por signos lingüísticos, que, em um sentido mais geral, são elementos de natureza lingüística usados para designar outros elementos de natureza não lingüística. Assim, o signo lingüístico é resultado da relação indissociável entre significante (lingüístico, imagem acústica) e significado (conceito, idéia).

A maneira de integrar os sinais de diferentes linguagens para atingir as finalidades argumentativas varia de situação para situação, de interlocutor para interlocutor. Nos diálogos face-a-face, por exemplo, os recursos utilizados para convencer o interlocutor são mais explícitos. Observe como os “sinais” corporais funcionam de maneira diferente nos dois textos de anedotas abaixo.



### Atividade 2

Experimente retirar a parte visual das duas tirinhas e levar em consideração apenas o diálogo verbal.



1) Qual das tirinhas continuaria permitindo compreender completamente a mensagem? Por quê?

---

---

2) Que informação ficaria perdida para o leitor se a segunda tirinha não mostrasse sinais visuais que retratam a situação de comunicação?

---

---

3) Como está construída a situação de humor na primeira tirinha?

---

---

---

4) E na segunda?

---

---

---

18

Como podemos observar, nos exemplos das duas atividades acima, a linguagem é utilizada não apenas para descrever, espelhar coisas da realidade que nos cerca, mas para atuar sobre essa realidade. No primeiro caso, o texto publicitário procura convencer o leitor a executar uma determinada ação; no segundo podemos identificar dois níveis de propósitos diferentes. Com relação a nós, leitores das tirinhas, o objetivo é divertir, ironizar certas situações; com respeito aos personagens, o objetivo é de obter informações, opiniões.



### Importante

Todo ato de linguagem objetiva produzir efeitos de sentido, que podem ser concretizados em ações ou em mudança/reforço de opiniões. Mas nem sempre fazemos isso conscientemente, ou fazemos disso o objetivo maior da nossa interação verbal. Mesmo que a linguagem sempre cumpra determinados propósitos argumentativos, nem sempre disso temos consciência.

Quando esse aspecto argumentativo da linguagem é explicitamente colocado em um texto, dizemos que se trata de um texto argumentativo. Ou seja, embora toda manifestação lingüística procure, de certa maneira, agir sobre o mundo ou sobre os interlocutores, somente quando a intenção explícita de um texto é convencer é que chamamos um texto de argumentativo.



## Indo à sala de aula

---

Aqui focalizamos a argumentação de uma maneira sistematizada; mas, no dia-a-dia, todos nós somos “seres argumentativos”. Sabemos reconhecer o esforço dos nossos interlocutores para nos convencer a crer em alguma idéia ou fazer alguma coisa... Usamos, também, todos os nossos conhecimentos de mundo e de linguagem para agir sobre o outro; para convencê-lo a se comportar como desejamos...

Sempre que possível, faça a ligação entre a sistematização dos conceitos aqui estudados e as práticas de linguagem que ocorrem em sala de aula. Situações concretas de comunicação, em que os alunos “apelam” para formas não lingüísticas de construir sentidos, como fazendo caretas, gestos, por exemplo, servem muito bem de material lingüístico que concretiza os conceitos de que estamos tratando.

---

Vamos observar como se organiza um texto explicitamente argumentativo.



## Atividade 3

---

Leia o texto abaixo, procurando caracterizar o tipo de leitor ao qual ele se destina.

Treinar em regiões com níveis elevados de poluição atmosférica pode afetar o rendimento. Estudos científicos indicam que isso provoca uma diminuição importante do aproveitamento e da performance. Em geral, a queda na capacidade de sustentar o esforço mais prolongado ocorre acompanhada de problemas respiratórios como tosse, dor ao inspirar e decréscimo da capacidade pulmonar. Uma boa opção é treinar o mais cedo possível, pela manhã, quando a qualidade do ar nas cidades é melhor.

*ISTOÉ, 21/1/2004*

1. Que características você pode imaginar no “leitor-destinatário” desse texto – o que ele faz, onde vive, etc.?

---



---



---

2. De que idéia o texto pretende convencer o leitor?

---



---



---

3. Por que o leitor (que treina) deve seguir a recomendação do texto?

---



---



---

4. Por que você acha que o autor do texto mencionou “Estudos científicos”?

---



---



---

5. Que reação você acha que teria um leitor, que leu o texto, ao sentir dor ou tossir quando está treinando?

---



---



---

Como podemos perceber nessa atividade, em um texto argumentativo, as formas de convencimento podem ser muito variadas – vão desde a utilização de estudos científicos até o apelo às sensações físicas do leitor...



**Importante**

Chamamos de **estratégias** ou **recursos argumentativos** à variedade de formas de convencimento utilizadas.

No texto argumentativo, mais especificamente, chamamos essas estratégias de **argumentos**. Todos os argumentos de um texto devem conduzir a um único objetivo, ou a objetivos integrados e compatíveis entre si.

20

Os recursos argumentativos podem ser sutilmente encadeados, como no texto da atividade 3, mas podem também ser mais diretos e vir em forma de ordens explícitas ao leitor/destinatário, como veremos na próxima atividade.



**Atividade 4**

Observe como o autor do seguinte texto coloca sua opinião e suas recomendações.

**► Coma bem e viva mais**

Cuidados com a alimentação contribuem para que o processo de envelhecimento transcorra sem sustos

- Incremente as refeições com vegetais. Planeje cinco porções (legumes, frutas frescas, grãos, por exemplo) por dia.
- Beba água. Em média, de seis a oito copos diariamente.
- Atente para a quantidade de gordura, colesterol e sal e não abuse de enlatados e alimentos processados.
- Com a idade, o metabolismo se torna mais lento. Converse com seu médico para saber quantas calorias consumir num dia.
- Não use suplementos sem que eles sejam recomendados pelo especialista.

Fonte: Clínica Mayo (EUA)

ISTOÉ/1789-21/1/2004

1. De que idéia o texto pretende convencer o leitor?

---



---



---

2. Como o texto procura fazer isso?

---



---



---

3. Como estão organizadas, em termos de estruturas lingüísticas, de tempos verbais, as “recomendações”?

---



---



---

4. Que comportamentos se esperam de um leitor convencido das idéias do texto?

---



---



---

Esse texto busca convencer o leitor acerca de uma idéia principal:

Cuidados com a alimentação contribuem para que o processo de envelhecimento transcorra sem sustos.

A essa idéia chamamos **tese** do texto argumentativo. Para convencer sobre a validade da tese, o texto utiliza várias recomendações em forma de ordens ou instruções; essas “recomendações”, que fornecem a comprovação da tese, constituem os argumentos do texto.

21



### Importante

A **tese** constitui a idéia principal para a qual um texto pretende a adesão do leitor/ouvinte: é o objetivo de convencimento do leitor/ouvinte.

Os **argumentos** são os motivos, as razões utilizadas para convencer o leitor da validade da tese.

Agora, compare o texto da atividade 4 com o seguinte, da atividade 5. Você vai ver que as maneiras de organizar os argumentos para comprovar a tese são diferentes.





## Atividade 5

---

Leia outro texto argumentativo a respeito do mesmo assunto.

### Em busca da longevidade

Enquanto – e quanto mais – a ciência aprimora suas pesquisas para desenvolver o segredo da imortalidade, não podemos descurar – hoje – das medidas necessárias a perseguir as que nos conduzem a uma vida longa e saudável.

A natureza concedeu a cada um de nós um conjunto de mecanismos que permite nos proteger e nos renovarmos constantemente, resistindo a todas as agressões, mesmo aquelas que não podemos evitar.

A velhice não pode ser catalogada como uma doença, nem pode se apresentar como um período de sofrimento e desilusão.

Se conduzirmos nossa existência através de um programa disciplinado no que refere à alimentação, a exercícios, ao estilo de vida, podemos chegar à longevidade com saúde e vitalidade.

É claro que a expectativa de vida não é a mesma nos países em que a taxa de mortalidade infantil é elevada, a assistência médica precária, a fome e a desnutrição evidentes e a condição sócio-econômica inconsciente.

22

Cumpramos destacar aqui a diferença entre longevidade máxima e expectativa de vida. Aquela é um fenômeno ligado à espécie, e esta, uma condição decorrente dos avanços da medicina, da higiene e das possibilidades econômicas de cada um.

O nosso destino depende do binômio genético-ambiental: se nós pudermos identificar os indivíduos geneticamente vulneráveis e submetê-los a uma prevenção rigorosa, à erradicação dos fatores ambientais, possivelmente, em um futuro menos longínquo que possamos pensar, a uma correção de fatores genéticos, os conduziremos a um envelhecimento saudável.

Dr. Ernesto Silva, *AMBr revista*, julho/2003. (com adaptações)

1. Qual é a tese desse texto?

---

---

---

2. Que argumentos são usados para comprovar a validade dessa tese?

---

---

---

---

3. Que contribuições a ciência pode dar para conduzir a um envelhecimento saudável?

---



---



---

4. Compare os textos da atividade 4 e da atividade 5: como estão organizados os argumentos em cada um?

---



---



---

Os recursos acionados em um texto explicitamente argumentativo podem variar muito, tanto na relação dos argumentos que sustentam a tese, quanto no apelo que fazem ao interlocutor: a eficácia no convencimento depende da escolha adequada da organização textual.



### Avançando na prática

Organize grupos de discussão sobre um assunto de interesse de seus alunos.

Cada grupo deve definir qual será a tese a ser defendida.

De cada grupo deve sair uma ou mais sugestões de argumentos que comprovem essa tese.

Um quadro semelhante ao da atividade 4 deve ser organizado, esquematizando a argumentação do texto.

A partir do quadro, cada aluno deve dar sua própria redação ao tema.

Damos como sugestão o quadro abaixo.

**▶ Garantia de um belo sorriso**

Que a saúde dos dentes depende de uma boa escovação e de visitas periódicas ao dentista, todos sabem. Mas cuidados na alimentação também permitem manter um sorriso bonito



- ▶ Evite o excesso de açúcar e carboidratos. A ingestão desses nutrientes torna a saliva mais ácida, condição ideal para a proliferação das bactérias que provocam as cáries
- ▶ Consuma frutas e legumes crus. Mastigá-los auxilia no desenvolvimento dos ossos da boca e massageia a gengiva
- ▶ Dê às crianças opções ricas em cálcio e proteínas, como ovos e peixes. Isso ajuda a formar dentes permanentes bem calcificados

Fonte: Roberto Fernandes, ortodontista de São Paulo



## Resumindo

---

Na concepção de linguagem adotada nestes módulos – a linguagem como uma forma de trabalho cultural –, consideramos que toda manifestação lingüística é também basicamente argumentativa. Ou seja: sempre que utilizamos a linguagem, estamos implicitamente alterando – ou querendo alterar – as crenças dos interlocutores, estamos implicitamente querendo convencê-los de nossas idéias. Isso porque todo ato de linguagem objetiva produzir efeitos de sentido, que podem ser concretizados em ações ou em mudança/reforço de opiniões. Mas nem sempre fazemos isso conscientemente, ou fazemos disso o objetivo maior da nossa interação verbal.

Quando temos consciência de que nosso objetivo maior ao produzir um texto é fazer o leitor/ouvinte crer em alguma de nossas idéias, classificamos esse texto como argumentativo. Nesse texto, a idéia principal para a qual buscamos a adesão do leitor/ouvinte, o objetivo de convencimento do leitor/ouvinte, constitui a tese. Cada motivo ou razão que damos para comprovar a tese é chamado de argumento.

Dependendo da situação de comunicação, das finalidades do ato de linguagem, as maneiras de organizar a tese e os argumentos podem variar.

## Seção 2

### A tese e seus argumentos



#### Objetivo da seção

Identificar e analisar os diferentes tipos de argumentos que sustentam uma argumentação textual.

Já vimos que nenhum texto é produzido sem uma finalidade comunicativa, que todo texto tem por trás de si um autor que procura convencer o leitor/ouvinte acerca de alguma idéia. Essa idéia constitui a tese de um texto argumentativo, como já vimos na seção anterior.

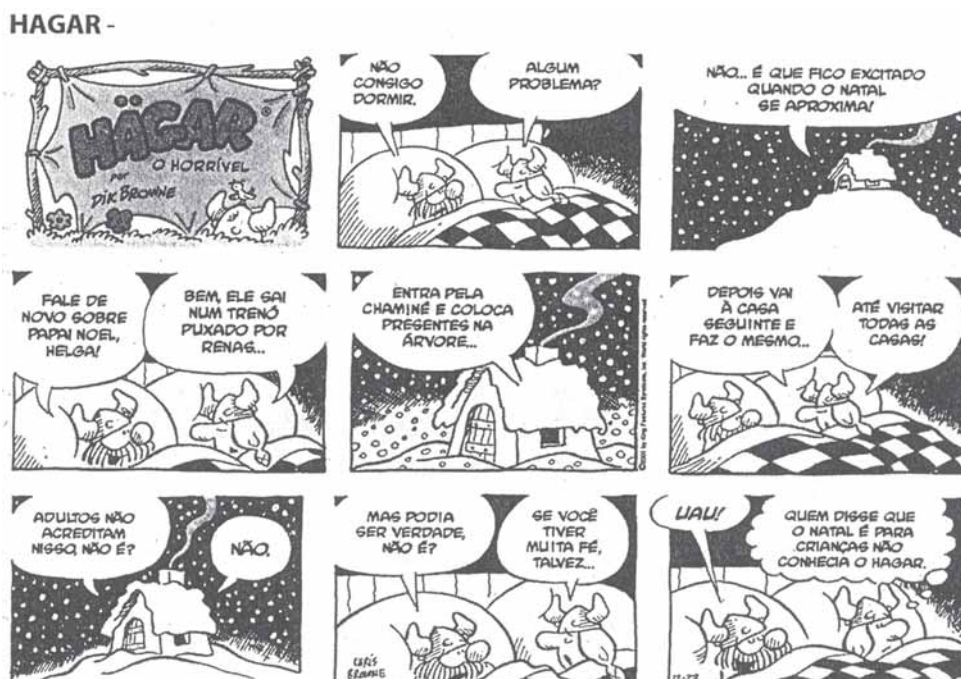
Vamos agora voltar nossas atenções para os diferentes recursos – diferentes argumentos – de que um autor se vale para comprovar essa tese ao organizar uma argumentação.



#### Atividade 6

Observe como a conversa entre Hagar e Helga se organiza em torno das crenças de Hagar.

25



1. De acordo com o texto, no que Hagar acredita?

2. Por que isso é surpreendente?

---

---

3. Especialmente nos três últimos quadrinhos, como Helga reage às dúvidas de Hagar?

---

---

---

4. Que forma de raciocínio lógico sustenta a relação: Hagar é como uma criança?

---

---

---

5. Que título você poderia propor para a historinha?

---

---

---

---

As crenças de Hagar refletem um conhecimento de senso comum: crianças acreditam em Papai Noel, crianças ficam excitadas com a proximidade do Natal.

26

Para os leitores dos quadrinhos, esse diálogo mostra certas qualidades de Hagar que não precisam ser explicitadas, mas que estão claras na forma de apresentação do texto: os sentimentos semelhantes aos de uma criança. Os leitores precisam apenas reconhecer no diálogo entre Hagar e Helga esse conhecimento do senso comum para aderir ao ponto de vista do texto, para acatar sua argumentação.

As proposições matemáticas são outro bom exemplo dessa forma de argumentar: não é necessário provar que 2 mais 2 é igual a 4; que o todo é maior que as partes, etc.



**Importante**

Argumentos baseados no senso comum, ou no consenso, são verdades aceitas culturalmente, sem necessidade de comprovação.

Essa forma de argumentar pode se basear também em experiências pessoais, como mostra o texto da próxima atividade, desde que essas experiências sejam reconhecidas pelos interlocutores.



## Atividade 7

---

Vamos analisar como se constrói a argumentação da seguinte “curiosidade”, retirada do Coquetel – Grande Titã, nº 180.

### A velocidade do cérebro

Quando uma pessoa queima o dedo, a dor é um sinal que o tato envia ao cérebro. Este, por sua vez, transmite outro sinal aos músculos, que reagem afastando a mão do fogo. A velocidade de circulação dessas mensagens surpreende: elas viajam a 385 km/h, mais rápido que um carro de Fórmula 1.

1. Que tese pode ser identificada nesse texto?

---

---

2. Por que a velocidade das mensagens transmitidas ao cérebro é facilmente aceita pelos leitores?

---

---

---

3. Que argumentos são utilizados para mostrar a validade da tese do texto?

---

---

---

4. Faça uma relação entre o título do texto e a identificação da tese.

---

---

---

Por dependerem muito da aceitação e do reconhecimento dos interlocutores, argumentos de senso comum, ou baseados em experiências conhecidas, são, geralmente, usados em conjunto com outros tipos de argumentos que podem reforçá-los, torná-los menos questionáveis.

Uma dessas maneiras de comprovar idéias é recorrer a dados, pesquisas e estatísticas, como veremos a seguir.



## Atividade 8

Observe como se dá uma das formas mais comuns de argumentação em textos de jornais e revistas.

### O poder dos amigos

Uma pesquisa realizada na Suécia comprovou que bons amigos fazem mesmo bem ao coração. O estudo acompanhou a evolução do estado de saúde de 741 homens por 15 anos e concluiu que aqueles que mantinham ótimas amizades apresentaram muito menos chances de desenvolver doenças cardíacas do que aqueles que não contavam com o ombro amigo de alguém.

*ISTOÉ, 3/3/2004.*

1. Que tese você identifica nesse texto?

---



---

2. Como o texto comprova essa tese?

---



---

28

3. Se você, como leitor, quisesse contestar essa tese, que argumento contrário você teria que apresentar para que fosse aceito como válido?

---



---

4. Que relação você estabelece entre o título e a tese do texto?

---



---

Como você pode ver nas duas atividades anteriores, o título pode servir de ótimo indicador para a compreensão das finalidades do texto. Por isso, muitas vezes, conduzimos nosso olhar de leitor a partir do que antecipamos pela leitura do título.

Por outro lado, ao elaborar um texto, mesmo que não seja necessário dar-lhe um título, ter em mente uma idéia de que título lhe cabe pode funcionar como um fio condutor da argumentação.



### Importante

**Argumentos baseados em provas concretas** recorrem a cifras, estatísticas, fatos históricos; dão à argumentação uma sensação maior de confiabilidade, de veracidade. Por isso, são muito empregados em textos acadêmicos e científicos ou em qualquer situação em que se pretende fazer o interlocutor acreditar com mais facilidade.

A organização desses dados mais objetivos – cifras, estatísticas, dados históricos – pode variar muito no texto, dependendo das intenções do autor e do conhecimento que ele tem do interlocutor.

Uma forma muito comum de organizar a argumentação com base em provas concretas é usar um caso singular para comprovar teses mais gerais.



### Atividade 9

Vamos ler apenas o início de um texto que recorre a essa estratégia argumentativa (fragmento adaptado do jornal *Correio Braziliense*, de 1/2/2004).

A retirada de um tumor significa mudança de hábito na vida da família do economista P.V.S. Há três meses ele foi surpreendido pela descoberta de um câncer de pele. “Levei meu filho em consulta ao dermatologista e aproveitei para mostrar ao médico umas manchas no corpo.”

Em novembro, P. passou por uma cirurgia para a retirada da lesão e ensina: “Nunca imaginei que os anos de praia em Santos poderiam me trazer problemas de saúde. Hoje só faço caminhadas com filtro solar FPS 60.”

Os especialistas alertam que a proteção deve ser iniciada ainda na infância. Em consultórios e clínicas, eles confirmam que a doença atinge cada vez mais jovens.

1. Para que assunto o texto quer chamar a atenção do leitor?

---



---

2. De que idéia o texto pretende convencer o leitor?

---



---



---

3. Apesar de começar contando a história de uma pessoa, como se percebe que o objetivo do texto não é focado sobre um caso individual?

---



---



---



---



4. Como o exemplo do economista se integra à argumentação do texto?

---



---



---

5. Que importância tem, para a argumentação, os depoimentos do paciente?

---



---



---

Exemplos de argumentação assim desenvolvida são muito comuns em textos com objetivos moralizantes, como fábulas e parábolas.



### Lembrete

Já vimos que fábulas são histórias construídas com finalidades moralizantes, em que os personagens são animais com comportamentos humanos; o objetivo aí é mostrar que o bom exemplo a ser seguido é o da natureza.

30



### Atividade 10

Vamos analisar como se pretende demonstrar a tese (a “lição”) desta fábula de Esopo.

## O leão e o ratinho

Alguns ratinhos brincavam de esconder. O menor deles saiu correndo em busca de um esconderijo onde ninguém o encontrasse. Viu algumas rochas e ficou muito alegre por encontrar também uma caverna. Só muito tarde percebeu que a rocha era um leão dormindo e que a caverna era a boca aberta do leão.

O felino ficou muito bravo por ter sido acordado e disse que iria castigar tanto atrevimento. O ratinho pediu desculpas.

– Prometo que isso não vai acontecer nunca mais.

O leão perdoou o ratinho. Alguns dias depois, acordou novamente com os guinchos e as correrias. Pensou: “Vou dar uma lição nesses ratinhos e se os pais deles não gostarem, morrerão também.”

Acontece que os caçadores esperavam por ele há vários dias. Quando ele passou debaixo de uma árvore, jogaram a rede e o prenderam. Ele fez de tudo para sair, mas foi

impossível. Os caçadores deixaram o leão na rede e foram avisar seus companheiros. O leão lutou muito tempo e seus rugidos estremeceram a floresta. Depois, cansado, ficou triste. Sabia que os homens iriam matá-lo ou então o levariam para algum zoológico bem longe.

Passado algum tempo, o leão ouviu uma voz junto de seu ouvido. Era o ratinho.

– Leão, vim tirar você dessa armadilha.

Não acreditou. Como um animal tão insignificante poderia ajudá-lo?

– Chame alguém maior e mais forte. Você nunca conseguirá me tirar daqui – rugiu o leão.

– Sou pequeno, mas tenho os dentes afiados – disse o ratinho.

O ratinho roeu então as malhas da rede, uma por uma. Algum tempo depois, o buraco ficou grande e o leão pôde escapar. Quando os caçadores voltaram, a rede estava vazia.

Moral: Algumas vezes, o fraco pode ajudar o forte.

www.ilove.com.br

## Biografia

O autor dessa fábula é Esopo, o primeiro autor de fábulas de que se tem notícia. Foi contador de histórias na Grécia antiga, onde nasceu escravo em 620 a.C. Acreditava que riso e sabedoria podiam andar juntos. Embora hoje sejam reconhecidas como de sua autoria mais de setecentas fábulas, acredita-se que sejam, de fato, suas apenas as duzentas que compunham a primeira coleção, organizada em 320 a.C., por Demétrius de Phalerum.

1. Que tese – em forma de ensinamento – o texto pretende demonstrar? Como ela é explicitada?

---



---



---

2. Para que serve toda a narrativa envolvendo as experiências do ratinho e do leão?

---



---



---

3. Dos detalhes das experiências entre o leão e o ratinho, quais são imprescindíveis e não podem ser modificados? Por quê?

---



---



---

4. De que outros exemplos de argumentação semelhante você se lembra? Escreva seu texto e diga por que a argumentação é semelhante.

---



---



---



---



---



---



---



---

Nos textos das atividades 9 e 10, não são as histórias ou casos narrados o objetivo principal da argumentação. Tais casos singulares servem de apoio, como estratégias argumentativas, para o desenvolvimento da tese, que vem a generalizar um conhecimento.



### Importante

Chama-se de **argumentação por exemplo** a essa estratégia de dar um exemplo, ou contar um caso específico, para, em seguida, generalizar e extrair uma conclusão geral.

32

Argumentos baseados em provas concretas também podem fazer o movimento contrário no texto: partir da generalização para se aplicar a um caso singular. É o que veremos na próxima atividade.



### Atividade 11

Observe as características argumentativas dos três parágrafos do texto a seguir.

## Os melhores amigos do homem

Uma experiência pequena, mas com resultados animadores está empolgando pesquisadores da Faculdade de Zootecnia e Engenharia de Alimentos da Universidade de São Paulo. O trabalho, coordenado pelo Prof. Marcelo Ribeiro, consiste em usar animais para ajudar crianças deficientes mentais para melhorar o desempenho escolar. As crianças cuidam de cabras, coelhos, peixes, etc. Durante as atividades, aprendem conceitos e desenvolvem habilidades de maneira fácil e divertida. Além da evolução no aprendizado, os pequenos ganham um sentimento que muitos nem sequer haviam experimentado: auto-estima.

Essa pequena sensação enche de alegria o coração do menino Leonardo Neves, 11 anos, cada vez que ele monta o cavalo Pantanal. Tetraplégico de nascença (faltou oxigênio durante o parto), Leonardo hoje é capaz de feitos que, tempos atrás, eram inimagináveis.

Na verdade, o uso de animais no tratamento de várias doenças tem sido um recurso cada vez mais utilizado. Várias pesquisas demonstram que os bichos têm um fabuloso poder terapêutico. “Eles são remédios vivos”, afirma a veterinária Hannelore Fuchs, uma das principais especialistas no assunto do País. De acordo com pesquisas do cientista Dennis Turner, professor da Universidade de Duke (Estados Unidos), por exemplo, o contato com animais ajuda a reduzir a pressão sanguínea, a diminuir os níveis de colesterol e de estresse.

Fragmento adaptado de *ISTOÉ*, 11/2/2004.

1. Qual é a tese desse texto?

---

---

---

2. Que contribuição dão as informações do primeiro parágrafo para a comprovação da tese?

---

---

---

---

3. Como o segundo parágrafo contribui para a comprovação da tese?

---

---

---

---

4. Destaque do terceiro parágrafo dois argumentos a favor da tese do texto.

(a) \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

(b) \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

A citação de provas concretas é um recurso argumentativo que se opõe às generalizações e às opiniões pessoais: é uma forma objetiva de contrabalançar argumentos subjetivos. Por isso, esses argumentos costumam dar ao texto uma aparência de exatidão e veracidade: de objetividade.



## Indo à sala de aula

---

Textos de outras disciplinas escolares, como Geografia, História, Matemática, etc., costumam se apoiar em argumentações de vários tipos. Conduza o olhar de seus alunos para esses textos, mostrando que o ambiente escolar está repleto de textos que visam provar-lhes teses a propósito de variados temas.

Esse “passeio” por textos de outras disciplinas ilustra bem o poder da argumentação da linguagem – já que são textos com os quais os alunos têm, normalmente, que lidar – e você poderá se valer deles também nas aulas de Língua Portuguesa.

---

O texto da atividade 11 é um exemplo da maneira mais comum de organizar a argumentação de um texto: apresentando argumentos de variados tipos. Além da generalização que aparece aplicada a um caso singular, o fragmento conclui com uma outra maneira de demonstrar uma tese: citando a opinião de alguma autoridade no assunto.



## Importante

---

34

**O argumento de autoridade** recorre a fontes de informação renomadas, como autores, livros, revistas especializadas, para demonstrar a veracidade da tese. Este é um dos tipos de argumentos mais encontrados em livros didáticos ou em textos científicos.



## Atividade 12

---

Vamos observar no que se apóia a argumentação do seguinte texto, retirado de *Superinteressante*, agosto de 2003.

A partir de agora vai ser difícil dizer que uma pessoa não vale nada. Um levantamento da revista americana *Wired* mostrou que qualquer um poderia ganhar até 45 milhões de dólares se retirasse as partes úteis do corpo e as vendesse para transplantes. É claro que, depois, não teria como aproveitar o dinheiro. Muitos dos órgãos retiráveis são vitais.

1. Qual é a tese do texto?

---



---



---

2. A que “autoridade” recorre o texto para argumentar pela tese?

---



---

3. Como, na prática, o texto mostra o absurdo da tese?

---



---

4. Por que a pesquisa contribui para sustentar a tese, apesar da lógica do raciocínio final do texto?

---



---

5. Estabeleça a relação de condição em que o argumento final do texto se baseia:

Se \_\_\_\_\_

Então \_\_\_\_\_

6. Que título você daria ao texto para orientar o leitor para a argumentação final?

---



---

Essa forma de construir um argumento, estabelecendo relações lógicas, apelando para o raciocínio, costuma conferir ao texto consistência argumentativa, pois, pelo raciocínio, é difícil ao leitor contestar as provas. Mas, por outro lado, é importante que o raciocínio proposto esteja correto, para não provocar o efeito oposto: o de incluir no próprio texto a falsidade da argumentação.



### Indo à sala de aula

Temas como o desse texto, a venda de órgãos e a generalização dos transplantes, prestam-se ao desenvolvimento de muitas atividades de linguagem que exploram a argumentatividade da linguagem, pois são polêmicos e provocam acaloradas discussões.

O exercício da argumentação em debates, jogos em grupo e defesas de pontos de vista constitui um poderoso caminho de amadurecimento do aspecto argumentativo da linguagem de seus alunos. Explore essa capacidade sempre que as situações reais de sala de aula lhe derem oportunidade.

É interessante observar que os argumentos por raciocínio lógico não dependem da comprovação dos raciocínios em sua relação com a realidade extratextual. Mais importante que a correspondência entre o que se diz e os fatos é o exercício mental que esses argumentos provocam (e neles se bastam).



### Importante

---

**Argumentos por raciocínio lógico** – como diz o nome – são argumentos que resultam de relações lógicas. Os mais comuns são os de causa e consequência e os de condição.

Se um argumento por raciocínio lógico não estiver, de fato, bem estruturado logicamente, basta uma só evidência de sua inadequação para que toda a argumentação caia por terra. Se dizemos, por exemplo, que todos os políticos mentem, basta alguém mostrar que existe **um** político que não mente e toda a argumentação se torna falsa.



### Lembrete

---

Algumas das relações lógicas mais utilizadas na construção de textos por raciocínio lógico já foram estudadas na unidade 20, como **Relações Lógicas no Texto**. Lá vimos também que chamamos de proposição a cada uma das idéias que compõem um raciocínio lógico.

36

Por darem a sensação de eficácia na argumentação, raciocínios lógicos são muito usados para concluir textos argumentativos, como podemos ver nos seguintes exemplos.



### Atividade 13

---

Vamos reescrever, em forma explícita de raciocínios lógicos, os argumentos do seguinte texto retirado de uma seção de consultas do leitor da revista *ISTOÉ* (3/3/2004).

#### Calvície

Tenho 20 anos e já estou sofrendo com queda de cabelo. Como controlar o problema?

V. G. por e-mail

A calvície geralmente é um problema de causa hereditária. Existem fatores que podem agravar ou antecipar a queda dos cabelos, como utilização de drogas, má higiene do couro cabeludo, uso exagerado de bonés, etc. A melhor forma de se prevenir é manter os cabelos sempre limpos, mesmo que para isso seja necessário lavar a cabeça mais de uma vez ao dia. Outro conselho é não usar substâncias que possam agredir os fios, como tinturas. Procure um médico para acompanhar seu caso. Se for necessário, há a alternativa do microtransplante capilar.

Miguel Sorrentino, cirurgião plástico.

1. Destaque, ao menos, três exemplos de relação de causa e consequência no texto.

(a) \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

(b) \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

(c) \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

(d) \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

2. Destaque, ao menos, três relações de condição no texto.

(a) \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

(b) \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

(c) \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

3. Reescreva o texto em forma de recomendações ou instruções ao leitor.

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

A argumentação desse texto objetiva dar respostas convincentes ao problema colocado. Para isso, a autoridade (cirurgião plástico) que organiza a argumentação faz uso de vários tipos de argumentos.

Isso é uma constante nos textos argumentativos. Para demonstrar uma tese, o autor lança mão dos argumentos que julga mais pertinentes e inquestionáveis para reforçar as idéias de que pretende convencer o leitor/ouvinte. Desse modo, busca-se variedade na argumentação.





## Atividade 14

Vamos analisar como os argumentos do seguinte texto são solidários na demonstração da tese.

### Como nos tornamos diferentes?

Ao contrário dos chipanzés e demais primatas, o homem não possui cabelo por todo o corpo. A adaptação provavelmente surgiu por volta de 1,6 milhão de anos atrás para esfriar o corpo de alguns dos nossos primeiros ancestrais, que começavam a se tornar mais ativos e fazer longas caminhadas. Uma mudança levou a outra: células que produziam melanina, antes restritas a algumas partes descobertas, se espalharam por toda a epiderme. Além de tornar a pele escura, a melanina absorve os raios ultravioletas do Sol e faz com que percam energia.

Enquanto os humanos modernos estavam restritos à África, a melanina funcionava bem para todos. Cerca de 100 mil anos atrás, os homens modernos chegaram à Ásia. De lá se espalharam pela Oceania, depois para a Europa e, há pelo menos 15 mil anos, à América. Nas regiões menos ensolaradas, a pele negra começou a bloquear demais os raios ultravioletas. A tendência então foi que populações que migraram para regiões menos ensolaradas desenvolvessem pele mais clara para aumentar a absorção de raios ultravioletas.

38

“As adaptações ao clima afetam primordialmente características superficiais. A interface entre o interior e o exterior tem papel fundamental na troca de calor de dentro para fora, e vice-versa”, afirma o geneticista italiano Luigi L. Cavalli-Sforza, um dos pioneiros no estudo de genética de populações, em seu livro **Genes, Povos e Línguas**.

*Superinteressante*, abril de 2003. (com adaptações)

1. Que tese o texto procura demonstrar?

---

---

---

2. Que tipos de argumentos o texto utiliza para convencer o leitor? Destaque-os.

(a) \_\_\_\_\_

(b) \_\_\_\_\_

(c) \_\_\_\_\_

(d) \_\_\_\_\_

3. Que argumento(s) você considerou mais forte(s) para convencer o leitor nessa argumentação? Por quê?

---



---



---



---



---

4. Se você não concordar com a argumentação do texto, que argumento você poderia usar para contestá-la?

---



---



---



---



---

Não estamos considerando, nestas atividades, a distinção que alguns autores fazem entre **persuadir** e **convencer**. Para esses autores, o ato de convencer se dirige à razão; o ato de persuadir se dirige à emoção. No primeiro caso, usam-se argumentos lógicos e provas objetivas. No segundo, basta que os argumentos sejam plausíveis e atinjam a vontade, os sentimentos do leitor.

O importante é que, na construção do texto argumentativo, todos os argumentos conduzam ao mesmo objetivo e produzam os efeitos desejados no interlocutor.

39



### Avançando na prática

Como já vimos, um texto publicitário é argumentativo por excelência porque visa, pela própria função, agir sobre a vontade, as crenças e os comportamentos do leitor.

Utilize um ou vários textos publicitários para motivar a atividade de escrita. Damos abaixo uma sugestão.

(1) Divida a classe em grupos de não mais de seis alunos para que todos possam efetivamente participar.

(2) Oriente a interpretação do texto publicitário: a quem ele se destina? Do que pretende convencer? Como faz isso?

(3) Peça-lhes que escrevam um texto argumentativo que tenha os mesmos objetivos do texto publicitário.

(4) Se necessário, faça com cada grupo um roteiro dos argumentos relevantes.

Incentive-os a usar a maior variedade possível de argumentos, como provas concretas, citação de autores, raciocínio lógico, etc.



## Resumindo

Consideramos, nesta seção, as diferentes formas que os argumentos podem assumir para comprovar uma tese, sem distinguir entre o ato de convencer (dirigido à razão) e o ato de persuadir (dirigido à emoção). O importante é que, na construção do texto argumentativo, todos os argumentos conduzam ao mesmo objetivo e produzam os efeitos desejados no interlocutor.

40

Os recursos – argumentos – de que um autor se vale para comprovar sua tese apresentam variadas maneiras de se construir:

(a) Argumentos baseados no senso comum, ou no consenso, são verdades aceitas culturalmente, sem necessidade de comprovação.

(b) Argumentos baseados em provas concretas trazem para o texto informações que resultam de pesquisa, estatística e similares.

(c) A argumentação por ilustração mostra uma situação genérica e apresenta, como comprovação, uma singularização dessa situação.

(d) A argumentação por exemplo usa, inicialmente, um exemplo ou um caso específico, para, em seguida, generalizar e extrair uma conclusão geral.

(e) O argumento de autoridade recorre a fontes de informação renomadas, como autores, livros, revistas especializadas, para demonstrar a veracidade da tese.

(f) Argumentos por raciocínio lógico – como diz o nome – são argumentos que resultam de relações lógicas. Os mais comuns são os de causa e consequência e os de condição.

Para atingir a opinião ou o comportamento do interlocutor, o autor lança mão dos argumentos que julga mais pertinentes e inquestionáveis para reforçar as idéias de que pretende convencê-lo, apresentando a variedade de argumentos de que dispõe para comprovar sua tese.

## Seção 3

### Qualidade da argumentação



#### Objetivo da seção

---

Reconhecer a qualidade da argumentação textual.

---

Ao mobilizar argumentos para sustentar uma tese, o autor depende de seus pontos de vista, de seu conhecimento sobre o assunto e daquilo que julga mais eficaz para atingir o raciocínio e a vontade de seu interlocutor. Com tantos fatores em jogo, uma argumentação pode não ser bem-sucedida.

A cada argumento bem construído, que vimos na seção anterior, pode corresponder um argumento mal construído; o que resulta em defeitos de argumentação.

Vamos ver alguns dos casos mais comuns de prejuízo à argumentação.



#### Atividade 15

---

Observe como estão próximas negação e afirmação a respeito de clonagem no texto abaixo (transcrito da revista *VEJA*, de 18 de fevereiro de 2004).

41

#### Agora é para valer

A criação do clone humano foi noticiada pelo menos três vezes nos últimos dois anos. Todos alarmes falsos feitos por pessoas de credibilidade duvidosa. Desta vez é para valer. Na semana passada, pesquisadores da Universidade Nacional de Seul, na Coreia do Sul, comunicaram ter conseguido desenvolver, pela primeira vez, as chamadas células-tronco embrionárias a partir de um embrião humano clonado.

1. De que idéia o texto pretende convencer o leitor?

---

---

---

2. Que efeito na argumentação tem a informação dos “alarmes falsos”?

---

---

---

3. Que tipos de argumentos são usados para comprovar a tese?

---



---



---

4. Por que, nesse texto, afirmar e negar a produção de um clone humano não prejudica a argumentação?

---



---



---



### Indo à sala de aula

Mais uma vez, um tema polêmico como o do texto anterior pode ser usado para atividades didático-pedagógicas que explorem argumentos a favor e contrários ao assunto.

Os textos jornalísticos são exemplo vivo e palpitante de como se podem tomar posições diferentes na argumentação (segundo a linha editorial e a ideologia do jornal ou revista); por isso a análise de notícias provocativas, como as da atividade anterior, pode servir de ótimo material didático.

42

É difícil falar em defeitos de argumentação em sentido muito genérico, porque um defeito de argumentação está sempre relacionado às finalidades do texto. Por isso, a organização dos sentidos globais do texto precisa ser levada em consideração. Contradições em um texto podem servir de argumentos positivos em outro. Vejamos um exemplo.



### Atividade 16

Este poema é do mais famoso poeta português do século XX, Fernando Pessoa.

#### Para ser grande

Para ser grande, sê inteiro: nada

Teu exagera ou exclui.

Sê todo em cada coisa. Põe quanto és

No mínimo que fazes. Assim em cada lago a lua toda

Brilha, porque alta vive.

1. O que recomenda o poeta ao leitor?

---



---



---

2. Como é possível ser inteiro em cada coisa?

---



---



---

3. Como funciona o exemplo da lua para confirmar a argumentação?

---



---



---

4. Como pode ser explicitada, em termos de uma relação lógica (condição; causa e efeito), a tese do poema?

---



---



---



---

## Biografia

**Fernando** Antonio Nogueira de Seabra **Pessoa** (1888-1935) nasceu em Portugal, mas passou a infância na África do Sul. É conhecido por ter criado diferentes heterônimos (personagens) para assumirem a autoria dos diferentes estilos de seus ensaios e poemas.

Como podemos perceber, até mesmo a linguagem poética presta-se à argumentação. Os vários argumentos utilizados pelo poeta conduzem a um mesmo objetivo. Essa é a qualidade da argumentação. Quando os objetivos são insuficientes, ou incoerentes entre si, para deixar claro ao interlocutor de que idéia (opinião, sentimento) o texto objetiva convencer, temos uma argumentação inadequada ou defeituosa.



### Importante

Uma argumentação é considerada inadequada ou defeituosa quando não dá condições para que os objetivos sejam atingidos. Há várias razões para isso acontecer: podem ser razões ligadas à incompreensão, ou não-aceitação, do interlocutor; podem ser razões ligadas ao desenvolvimento do texto, ou mesmo razões relacionadas à não-correspondência entre os argumentos e o “mundo real”.

Já vimos que uma construção adequada de argumentação não pode se basear apenas em opiniões sem comprovação. Por outro lado, o sucesso da argumentação não está em simplesmente aceitar ou contestar uma opinião do outro.

Como argumentar significa **agir** sobre a vontade e a opinião do interlocutor, os caminhos da argumentação são múltiplos e variados.



### Atividade 17

A seguinte anedota foi retirada do *Almanaque Brasil*, abril de 2001.

### Os parentes

O casal vem pela estrada sem dizer palavra. Brigaram, nenhum dos dois quer dar o braço a torcer. Ao passar por uma fazenda em que há mulas e porcos, o marido pergunta, sarcasticamente:

- Parentes seus?
- Sim, responde ela, cunhados.

1. Qual era a intenção do marido ao fazer a pergunta?

---



---

2. A reação da esposa mostra que ele foi bem-sucedido? Por quê?

---



---

3. Que intenção tem a esposa com a resposta?

---



---

4. Por que o aparente conflito de opiniões não prejudica a argumentação do diálogo?

---



---

5. Experimente substituir a última fala por algo como “Está louco! Você sabe que humanos não têm parentes animais.”

(a) O que mostra essa resposta, em termos de argumentação?

---



---

(b) Que efeito essa resposta teria no humor do texto?

---



---

A partir da análise dessa anedota, podemos tirar algumas conclusões a respeito da qualidade da argumentação. A primeira, como já dissemos, é que a argumentação deve ser compreendida na totalidade do texto. Outra é que diferenças no ponto de vista não resultam, necessariamente, em argumentação defeituosa.



### Indo à sala de aula

---

Temos tratado da argumentação do texto escrito, mas é importante lembrar que a qualidade da argumentação também caracteriza o texto oral. Quando participamos de disputas de opiniões e de reivindicações, estamos diante de usos argumentativos da linguagem na sua mais pura natureza.

Atividades que desenvolvem o uso argumentativo da linguagem oral são imprescindíveis na educação lingüística de nossos alunos.

---

Nunca é demais lembrar que a argumentação é uma qualidade do texto, mas deve levar sempre em consideração a interlocução, o papel dos interlocutores no exercício da linguagem. Por isso, aquilo que o autor pensa a respeito do interlocutor passa a ser importante na organização da argumentação.



### Atividade 18

---

Observe como a reação do interlocutor é provocada por uma pergunta no seguinte texto publicitário.





1. Que finalidade tem o texto – visual e verbal?

---

---

---

2. Que significado tem a lata de lixo no texto?

---

---

---

3. A que conclusão o texto conduz?

---

---

---

Nessa propaganda, a linguagem verbal e a visual se complementam para convencer o leitor da relevância do produto anunciado.

Agora compare com uma variação desse mesmo texto (sem lata de lixo).



**Atividade 19**

46

Sabe qual o destino  
da sua empresa se você não utilizar  
os suprimentos originais da HP?

1. Se você não tivesse a informação visual da propaganda anteriormente, que possibilidades você teria de respostas à pergunta do texto?

---

---

---

2. Como poderia o leitor se convencer da importância do produto anunciado?

---

---

---

O texto de propaganda analisado deixa explícita uma pergunta que visa atingir a opinião do leitor. Mesmo que não seja explicitada, existe sempre uma relação de pergunta e resposta implicada numa argumentação, como nos mostraram as atividades 18 e 19: uma interação entre as crenças dos interlocutores.



## Atividade 20

Escolha uma das opções de ARGUMENTO e outra de CONCLUSÃO abaixo para dar continuidade à argumentação do texto (adaptado de [www.cienciahoje.uol.com.br](http://www.cienciahoje.uol.com.br) (29/10/2003)).

### A dor dele está doendo em mim

Filósofos da consciência gostam de argumentar que é impossível conhecer em primeira mão o que outra pessoa sente. Cada um conhece seus sentimentos, claro. Mas para saber o que se passa na cabeça dos outros, o único jeito seria esperar para ouvir uma versão em palavras.

Só faltou explicarem isso ao cérebro. A simples possibilidade de dor alheia, muito antes de ser confirmada pelas palavras de quem sofre, já é suficiente para disparar no cérebro uma série de reações que têm tudo para ser a base fisiológica da *empatia*: a capacidade de se colocar no lugar dos outros e “sentir o que eles estão sentindo”.

### ARGUMENTO

(a) Um estudo do Instituto de Neurologia do University College de Londres, Inglaterra, publicado na revista *Science*, mostra o que acontecia no cérebro de 16 mulheres deitadas em um aparelho de ressonância magnética funcional enquanto seus maridos, sentados ao lado, recebiam um choque elétrico doloroso nas costas da mão.

(b) Pesquisas realizadas em animais e seres humanos indicam que as células do cérebro são desenvolvidas a partir de células-tronco capazes de regenerar órgãos com tecidos lesionados ou destruídos.

(c) Pesquisadores coletaram 242 óvulos de dezesseis mulheres, esvaziaram seu núcleo e introduziram no lugar o material genético de uma célula adulta retirada da pele de seu marido; depois simularam o efeito do choque elétrico e registraram as reações em computador.

### CONCLUSÃO

(a) Os resultados mostraram que a técnica funciona na maioria dos casos, mas quando os resmungos começam a ser mais insistentes, os pacientes não alteram a representação de seu estado emocional diante do sofrimento alheio.

(b) A descoberta apóia diretamente uma teoria que propõe que observar ou mesmo imaginar uma pessoa em um certo estado emocional ativa automaticamente a representação daquele estado no cérebro do observador.

(c) Se os estudos forem continuados, mostram que a capacidade de transferência de células cerebrais traz como consequência o desenvolvimento da *empatia*, a capacidade de cada um conhecer seus próprios sentimentos.



**Atividade 21**

Analise o seguinte fragmento adaptado da carta de um leitor a uma revista de circulação nacional, para identificar alguns problemas de argumentação.

É impressionante ver a imprensa abrir espaço para aquilo que considero um exemplo de despreparo do brasileiro para conviver com suas próprias limitações.

Ao contrário do que muitos pensam, nem sempre a história tem sido solidária com as dificuldades deste povo hospitaleiro, alegre, esperançoso. Por isso, todos os brasileiros têm no carnaval e na música popular seu maior orgulho.

Portanto, é necessário que os sonhos e os desejos de todos os brasileiros sejam objeto de mais respeito: lutamos por isso!

1. De que problema (ou desrespeito) específico trata o texto?

---

---

---

2. De que “limitações” se trata?

---

---

---

3. Quem são os “muitos” que pensam assim?

---

---

---

4. Que características são atribuídas ao “brasileiro”? São verdadeiras?

---

---

---

5. Que relação há entre “carnaval” e “música popular” e o desrespeito da imprensa?

---

---

---

6. Como o texto marca sua conclusão? As idéias conclusivas têm suporte nos argumentos anteriores?

---

---

---



### Importante

---

Como um texto argumentativo tem por objetivo convencer o interlocutor, um grave defeito de argumentação é deixar vaga, ou extremamente genérica, a idéia que se pretende demonstrar. Quanto menor for a chance de o interlocutor contra-argumentar, mais argumentativamente poderoso estará o texto.

O exemplo da atividade anterior, modificado para tornar mais visíveis os defeitos de argumentação, apresenta os seguintes problemas:

- (a) é genérico e vago demais para conduzir o leitor à identificação do objetivo, da tese que pretende defender;
- (b) caracteriza o brasileiro por meio de chavões e clichês, que não se aplicam a todos;
- (c) faz afirmações sobre todos os brasileiros que correspondem apenas a alguns;
- (d) marca como argumentos lógicos – usando **Por isso, Portanto** – relações entre idéias que não são evidentes.
- (e) as informações (argumentos) dos dois primeiros parágrafos não levam à conclusão do terceiro.

50



### Importante

---

A primeira condição para uma boa argumentação é a clareza do objetivo (da tese a comprovar); a segunda é a solidariedade entre os argumentos: todos devem conduzir para o mesmo objetivo – e este objetivo deve ficar claro para o leitor/ouvinte.



### Atividade 22

---

Considerando que o motivo da carta da atividade anterior foi uma reportagem sobre a cor dos brasileiros, na qual se encontravam depoimentos sobre preconceitos raciais, proponha uma reelaboração do texto, inserindo informações para corrigir os defeitos de argumentação apontados acima.

---



---



---



---



---



4. Experimente substituir o segundo parágrafo pelo seguinte e justifique por que a argumentação se torna consistente:

Vítima de uma cardiopatia, a dona de casa Celeste Lopes, de 72 anos, só começou a cumprir as orientações alimentares depois que passou a receber a visita de uma enfermeira enviada pelo plano de saúde. “Só de medir a minha pressão, ela percebe se desrespeitei a dieta”, diz Celeste. “Como não quero que a enfermeira se chateie comigo, tento não lhe desobedecer.”

---

---

---

---



**Atividade 24**

Analise a argumentação do texto adaptado da revista *ISTOÉ*, de 25/2/2004.

Durante muito tempo coexistiram duas interpretações para a relação entre saúde e exercícios. Alguns imaginavam que pessoas geneticamente privilegiadas seriam mais propensas à atividade física por apresentarem boa saúde.

Estudos atuais sugerem que as duas hipóteses estão associadas.

1. Que problema de argumentação você identifica nesse texto?

---

---

---

2. Como se pode chegar a perceber esse defeito?

---

---

---

Experimente acrescentar o argumento abaixo ao final do primeiro parágrafo:

Outros acreditavam que a malhação poderia ser um dos estímulos ambientais responsáveis pela ausência de doenças.

3. Justifique por que assim se chega a uma boa argumentação.

---

---

---

**Atividade 25**

Analise a argumentação do texto a seguir, que foi adaptado da revista *ISTOÉ*, de 10/12/2003.

**Armadilhas da beleza**

O desejo de ficar com o corpinho em forma para o verão arrasta uma enorme quantidade de pessoas às clínicas de medicina estética. A vontade de tirar aquele pneuzinho ou amenizar a celulite é tamanha que a maioria das pessoas se esquece de perguntar os riscos e as contra-indicações dos tratamentos. Um dos mais procurados nesta época do ano – e também um dos mais perigosos – é o bronzamento artificial. O método já foi inclusive condenado pela Sociedade Brasileira de Dermatologia por ser um dos responsáveis pelo envelhecimento precoce e pelo aparecimento do câncer de pele.

Pessoas com qualquer tipo de pele podem sofrer as conseqüências. Mas os que são claros, que têm casos de câncer de pele na família ou que apresentam lesões com chances de se tornar um tumor são mais suscetíveis.

Assim cuidar da pele por bronzamento artificial tem atraído cada vez mais gente interessada em adquirir um tom de pele que vários dias de praia lhe proporcionam, sem a necessidade de se deslocar de seu local de trabalho. É a moderna tecnologia a serviço da ciência e da beleza do ser humano.

1. De que tese o texto pretende convencer o leitor?

---

---

---

2. Que argumentos sustentam essa tese?

---

---

---

3. Que relação o terceiro parágrafo tem com os demais na construção da argumentação?

---

---

---

4. Reescreva o terceiro parágrafo, corrigindo o defeito de argumentação.

---

---

---

---

---

---





### Importante

---

Argumentar é firmar uma posição diante de um problema; significa um compromisso com a informação e o conhecimento. Não é possível construir uma boa argumentação com argumentos fracos, falsos ou incoerentes. O “encadeamento de idéias” na textualidade apresenta qualidade quando apresentamos o que queremos **fazer crer** aos outros por meio de uma sistematização pertinente ao assunto e acessível aos interlocutores.

Quando atribuímos a qualquer manifestação lingüística uma certa dose de argumentatividade, estamos também admitindo que usamos a linguagem não só para representar um estado de coisas no mundo, mas sobretudo para realizar uma intenção de agir sobre o interlocutor – e sobre o mundo.

Por isso, é importante não só **o que** dizemos, mas também **como** dizemos, para que a argumentação seja bem-sucedida.



### Avançando na prática

---

54

De acordo com a faixa etária e os interesses de seus alunos, defina uma idéia a ser defendida como tese na elaboração de textos argumentativos. Damos como sugestões:

- Saúde é qualidade de vida
- Quando valorizamos a saúde, valorizamos as pessoas
- Cuidar da saúde é uma forma de amor
- Saúde e meio ambiente

Escolhemos, na seção dedicada ao tema transversal **Saúde**, nos Parâmetros Curriculares Nacionais, três trechos sobre **saúde** para servir de suporte a discussões sobre o tema em sala de aula:

A palavra de origem latina *salute* – salvação, conservação da vida – vem assumindo significados muito diversos, pois a concepção de saúde que permeia as relações humanas não pode ser compreendida de maneira abstrata ou isolada. Os valores, recursos, estilos de vida que contextualizam e compõem a situação de saúde de pessoas e grupos em diferentes épocas e formações sociais se expressam por meio de seus recursos para a valorização da vida, de seus sistemas de cura, assim como das políticas públicas que revelam as prioridades estabelecidas. (p.249)

É nos espaços coletivos que se produz a condição de saúde da comunidade e, em grande parte, de cada um de seus componentes. Nas relações sociais se afirma a concepção hegemônica de saúde e, portanto, é nesse campo que se pode avançar no entendimento da saúde como valor, na luta pela vida e pela qualidade de vida. (p.279)

Se saúde não é apenas ausência de doença, quais são as outras características que nos permitem concluir que um indivíduo não doente seja saudável de fato? Com uma razoável facilidade, compreende-se o que é uma pessoa doente tomando como referência o ponto de vista biológico; no entanto, essa mesma pessoa pode estar perfeitamente bem integrada a seu grupo de relações e inserida nos processos de produção, sendo, do ponto de vista social, uma pessoa considerada saudável, a despeito de seu reconhecido comprometimento físico. (p.249)

Divida a classe em grupos e dê a cada um a tarefa de coletar mais informações – de fontes variadas – acerca da idéia escolhida. Alguns dos textos usados como atividades nesta unidade podem servir de informações adicionais.

Debates sobre o título podem servir de estratégia para a negociação da delimitação do tema e dos objetivos propostos.

Em sala de aula, cada grupo deve escolher o gênero e/ou veículo que utilizará para convencer os interlocutores a respeito da validade e importância de sua tese, como, por exemplo, texto publicitário, esquetes teatrais, texto opinativo, discurso público, anedota, cartaz instrucional, etc.

A idéia a ser defendida pelos argumentos pode ser comum à classe, ou variar de grupo para grupo, dependendo de cada realidade escolar.

É importante a orientação do(a) professor(a) na construção dos argumentos, bem como a avaliação dos colegas quanto ao poder de convencimento de cada texto produzido.



## Resumindo

Uma boa argumentação depende, primeiramente, da clareza do objetivo (da tese a comprovar); e depois, da solidariedade entre os argumentos: todos devem conduzir para o mesmo objetivo.

Como argumentar é firmar uma posição diante de um problema, um compromisso com a informação e o conhecimento, não é possível construir uma boa argumentação com argumentos fracos, falsos ou incoerentes.

Ao mobilizar argumentos para sustentar uma tese, ao apresentar que idéia pretende **fazer crer** aos outros, o autor depende de seus pontos de vista, de seu conhecimento sobre o assunto e dos argumentos que julga mais eficazes para atingir o raciocínio e a vontade de seu interlocutor. Com tantos fatores em jogo, uma argumentação pode

não ser bem-sucedida. Assim, a cada argumento bem construído pode corresponder um argumento mal construído; o que resulta em defeitos de argumentação.

É difícil falar em defeitos de argumentação em sentido muito genérico, porque um defeito de argumentação está sempre relacionado às finalidades do texto. Por isso, a organização dos sentidos globais do texto precisa ser levada em consideração. Contradições em um texto podem servir de argumentos positivos em outro.

Uma argumentação é considerada inadequada ou defeituosa quando não dá condições para que os objetivos sejam atingidos. Há várias razões para isso acontecer: podem ser razões ligadas à incompreensão, ou não-aceitação, do interlocutor; podem ser razões ligadas ao desenvolvimento do texto, ou mesmo razões relacionadas à não-correspondência entre os argumentos e o “mundo real”.

Em suma, encontramos, na escolha dos argumentos, vários níveis de adequação e vários níveis de inadequação quanto à demonstração da tese pretendida: os sentidos globais do texto e o objetivo da argumentação é que definem sua qualidade.

## Leituras sugeridas

CITELLI, A. *O texto argumentativo*. São Paulo: Scipione, 1994.

O livro, de menos de 80 páginas, tem o propósito de mostrar que a linguagem cumpre certos objetivos e realiza determinadas intenções; por isso, discute alguns dos mecanismos estruturadores do texto argumentativo, como o ponto de vista, a coesão e a coerência, o diálogo textual e outros mecanismos argumentativos.

KOCH, I. G. V. *Argumentação e Linguagem*, São Paulo: Cortez, 1987.

É um livro que apresenta versões reelaboradas de apresentações em congressos numa época em que pouco se falava sobre o tema no Brasil. Considera o ato de argumentar como o ato lingüístico fundamental; por isso, fornece bases teóricas para a aplicação à análise da argumentatividade no discurso.

PLATÃO SAVIOLI, F. & FIORIN, J. L. *Lições de texto: leitura e redação*. São Paulo: Ática, 1996.

Organizado como um manual de leitura e redação, apresenta cada unidade (lição) composta por: 1. exposição teórica, 2. texto comentado, 3. exercícios, 4. proposta de redação. Uma das 25 lições trata da questão da argumentação, de onde foi retirado o texto para a seção *Ampliando nossas referências*, a seguir.

\_\_\_\_\_ *Para entender o texto – leitura e redação*. São Paulo: Ática, 1995.

O livro se apresenta como “resultado de estudos e da prática de vários anos de sala de aula” e “foi escrito para arriscar uma resposta concreta ao desafio de ensinar o aluno a interpretar e a produzir textos.” Dedicou 5 de suas 44 lições à questão da argumentação e de seus defeitos, com textos comentados e exercícios.

## Bibliografia

CITELLI, A. *O texto argumentativo*. São Paulo: Scipione, 1994.

DUCROT, O. *Princípios de Semântica Lingüística* (dizer e não dizer). São Paulo: Cultrix, 1979.

\_\_\_\_\_ *O dizer e o dito*. Campinas: Pontes, 1987.

FIORIN, J. L. *As astúcias da enunciação*. São Paulo: Ática, 1996.

GUIMARÃES, E. *Os limites do sentido*. Campinas: Pontes, 1995.

ILARI, R. *Introdução à Semântica*. São Paulo; Contexto, 2001.

KOCH, I. G. V. *Argumentação e Linguagem*, São Paulo: Cortez, 1987.

\_\_\_\_\_ *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2002.

MOURA, H. M. M. *Significação e contexto*. Florianópolis: Insular, 1999.

PLATÃO SAVIOLI, F. & FIORIN, J. L. *Lições de texto: leitura e redação*. São Paulo: Ática, 1996.

\_\_\_\_\_ *Para entender o texto – leitura e redação*. São Paulo: Ática, 1995.

VAN DIJK, T. *Cognição, Discurso e Interação*. São Paulo, Contexto, 1992.

VAN DIJK, T. & KINTSCH, W. *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press, 1983.

## Ampliando nossas referências

### Argumentação

Normalmente, pensa-se que comunicar é transmitir informações. A teoria da comunicação diz que, para haver um ato comunicativo, é preciso que seis fatores intervenham: o emissor (aquele que produz a mensagem), o receptor (aquele a quem a mensagem é transmitida), a mensagem (elemento material, por exemplo, um conjunto de sons que veicula um conjunto de informações), o código (sistema lingüístico, por exemplo, uma língua, ou seja, conjunto de regras que permite produzir uma mensagem), o canal (conjunto de meios sensoriais ou materiais pelos quais a mensagem é transmitida, por exemplo, o canal auditivo, o telefone) e o referente (situação a que a mensagem remete). No entanto, simplifica ela excessivamente o ato de comunicação, pois concebe o emissor e o receptor pura e simplesmente como pólos neutros que devem produzir, receber e compreender a mensagem. [...]

As coisas são mais complicadas no ato comunicativo. Há uma diferença bem marcada entre comunicação recebida e comunicação assumida. Como comunicar é agir sobre o outro, quando se comunica não se visa somente a que o receptor receba e compreenda a mensagem, mas também a que a aceite, ou seja, a que creia nela e a que faça o que nela se propõe. Comunicar não é, pois, somente um fazer saber, mas também um fazer crer e um fazer fazer. A aceitação depende de uma série de fatores: emoções, sentimentos, valores, ideologia, visão de mundo, convicções políticas etc. A persuasão é então o ato de levar o outro a aceitar o que está sendo dito, pois só quando ele o fizer a comunicação será eficaz.

Em geral, pensa-se que argumentar é extrair conclusões lógicas de premissas colocadas anteriormente, como no silogismo, forma de raciocínio em que de duas proposições iniciais se extrai uma conclusão necessária:

Todo homem é mortal.

Pedro é homem.

Logo, Pedro é mortal.

No entanto, podemos convencer uma pessoa de alguma coisa com raciocínios que não são logicamente demonstráveis, mas que são plausíveis. Quando a publicidade do Banco do Brasil diz que ele serve o cliente há mais de cem anos, o raciocínio implícito é que, se ele é tão antigo, deve prestar bons serviços. Essa conclusão a que a publicidade encaminha não é necessariamente verdadeira, mas possivelmente correta. Por isso, argumenta-se não só com aquilo que é necessariamente certo, mas também com o que é possível, provável, plausível.

Argumento aqui será então usado em sentido lato. Observemos a origem do termo: vem do latim *argumentum*, que tem tema *argu*, cujo sentido primeiro é “fazer brilhar”, “iluminar”. É o mesmo tema que aparece nas palavras argênteo, argúcia, arguto etc. Pela sua origem, podemos dizer que argumento é tudo aquilo que faz brilhar, cintilar uma idéia. Assim, chamamos argumento a todo procedimento lingüístico que visa persuadir, a fazer o receptor aceitar o que lhe foi comunicado, a levá-lo a crer no que foi dito e a fazer o que foi proposto.

Nesse sentido, todos textos são argumentativos, porque todos são, de certa maneira, persuasivos. Alguns se apresentam explicitamente como discursos persuasivos, como a publicidade, outros se colocam como discursos de busca e comunicação do conhecimento, como o científico. Aqueles usam mais a argumentação em sentido lato; estes estão mais comprometidos com raciocínios lógicos em sentido estrito. Seja a argumentação considerada em sentido mais amplo ou mais restrito, o que é certo é que, quando bem feita, dá consistência ao texto, produzindo sensação de realidade ou impressão de verdade. Achamos que o texto está falando de coisas reais ou verdadeiras. Acreditamos nele.

São inúmeros os recursos lingüísticos usados com a finalidade de convencer. Trataremos de alguns tipos de argumento.

### 1. Argumento de autoridade

É a citação de autores renomados, autoridades num certo domínio do saber, numa área da atividade humana, para corroborar uma tese, um ponto de vista. O uso de citações, de um lado, cria a imagem de que o falante conhece bem o assunto que está discutindo, porque já leu o que sobre ele pensaram outros autores; de outro, torna os autores citados fiadores da veracidade de um dado ponto de vista. [...]

Se é verdade que o argumento de autoridade tem força, é preciso levar em conta que tem efeito contrário a utilização de citações descosturadas, sem relação com o tema, erradas, feitas pela metade, mal compreendidas.

### 2. Argumento baseado no consenso

60 As matemáticas trabalham com axiomas, que são proposições evidentes por si mesmas e, portanto, indemonstráveis: o todo é maior do que a parte; duas quantidades iguais a uma terceira são iguais entre si, etc. Outras ciências trabalham também com máximas e proposições aceitas como verdadeiras numa certa época, e que, portanto, prescindem de demonstração, a menos que o objetivo de um texto seja demonstrá-las. [...]

Não se deve, no entanto, confundir argumento baseado no consenso com lugares-comuns carentes de base científica, de validade discutível. É preciso muito cuidado para distinguir o que é uma idéia que não mais necessita de demonstração e a enunciação de preconceitos do tipo: o brasileiro é indolente, a Aids é um castigo de Deus, só o amor constrói.

### 3. Argumentos baseados em provas concretas

As opiniões pessoais expressam apreciações, pontos de vista, julgamentos, que exprimem aprovação ou desaprovação. [...] Não se pode fazer generalizações sem apoio em dados consistentes, fidedignos, suficientes, adequados, pertinentes. As provas concretas podem ser cifras e estatísticas, dados históricos, fatos da experiência cotidiana etc. Esse tipo de argumento, quando bem feito, cria a sensação de que o texto trata de coisas verdadeiras e não apresenta opiniões gratuitas. [...]

No caso de argumentos por provas concretas, podem-se muitas vezes usar casos singulares para comprovar teses verdadeiras. Tem-se a argumentação por ilustração, quando se enuncia um fato geral e, em seguida, narra-se um caso concreto para comprová-

la; na argumentação pelo exemplo, parte-se de um exemplo concreto e daí se extrai uma conclusão geral. [...]

#### 4. Argumentos com base no raciocínio lógico

[...] O que chamamos aqui argumentos com base em raciocínio lógico diz respeito às próprias relações entre proposições e não à adequação entre proposições e provas. [...] Um dos defeitos na argumentação com base no raciocínio lógico é fugir do tema. [...] Cabe lembrar enfaticamente que esse procedimento é um defeito de argumentação apenas do ponto de vista lógico. Da perspectiva da persuasão em sentido amplo, pode ser eficaz, pois pode convencer os ouvintes, levando-os a relacionar aquilo que não tem relação necessária. Outro problema é a tautologia (erro lógico que consiste em aparentemente demonstrar uma tese, repetindo-a com palavras diferentes), que ocorre quando se dá, como causa de um fato, o próprio fato exposto em outras palavras. Apresenta-se, nesse caso, a própria afirmação como causa dela mesma, toma-se como demonstrado o que é preciso demonstrar. Outro problema é tomar como causa, explicação, razão de ser de um fato o que, na verdade, não é causa dele. Uma causa é alguma coisa que ocasiona outra. Por isso, é preciso que haja uma relação necessária entre ela e seu efeito. Frequentemente, usa-se como causa de um fato algo que veio antes. Ora, o que veio depois não é necessariamente efeito do que aconteceu antes.[...]

Para tornar um texto convincente, pouco adiantam manifestações de sinceridade do autor ou declarações de certeza expressas por construções como *tenho certeza, estou seguro, creio sinceramente, afirmo com toda convicção, é claro, é obvio, é evidente*. Num texto, não se prometem sinceridade e convicção. Constrói-se o texto de forma que ele pareça sincero e verdadeiro. A argumentação é exatamente a exploração de recursos com vistas a fazer o texto parecer verdadeiro, para levar o leitor a crer.

Adaptado de Platão Savioli, F. & Fiorin, J. L. *Lições de texto: leitura e redação*. São Paulo: Ática, 1996. (p.283-293)

## Questões

1. Que complexidade os autores consideram envolvida na comunicação?

---



---



---



---



---



---

2. Que relação pode ser estabelecida entre **argumentar**, **raciocinar** e **convencer** (persuadir)?

---



---



---



---



---



---



3. Como pode ser definido argumento?

---

---

---

---

4. Como pode ser entendida a **argumentação**?

---

---

---

---

---

5. Caracterize os seguintes tipos de argumentos:

(a) argumento de autoridade

---

---

---

---

(b) argumento baseado no consenso

---

---

---

---

(c) argumento baseado em provas concretas

---

---

---

---

(d) argumento baseado no raciocínio

---

---

---

---

6. Cite, ao menos, três situações que apresentam defeito de argumentação.

---

---

---

---

---

## Correção das atividades





## Correção das atividades

### Atividade 1

---

- (a) Apresenta dois significados: tanto pode ter o sentido daquilo que se oferece com o intuito de agradecer, como o tempo que sucede ao passado e antecede o futuro.  
(b) O texto visual associa **presente** com projeção do futuro, com antecipação de acontecimentos, com bola de cristal.  
(c) O produto anunciado é um shopping; por isso, associa-se a algo que se compra para oferecer com o intuito de agrado. Além disso, é um shopping no aeroporto; viagens são associadas a levar presente de volta para as crianças que ficaram em casa.  
(d) Sugestão: A dupla possibilidade de sentido rompe expectativas de uma só significação e pode reforçar a idéia de que dar um presente pode ser antecipado ao tempo futuro – ou seja, um presente será dado no futuro próximo.
- Porque a dupla associação de sentidos está no jogo das duas formas de comunicação. Os dois sentidos de **presente** estão mais associados a uma ou a outra. E as duas maneiras de veicular a informação são importantes no “jogo” argumentativo que o texto propõe ao leitor, porque é essa ambigüidade que torna o texto publicitário interessante e atraente.
- O texto pretende influenciar o leitor a comprar um presente no futuro próximo, especialmente se ele estiver em viagem. E pretende, especialmente, mostrar que ele pode fazer isso nos shoppings de aeroporto.

### Atividade 2

---

- A primeira; porque o diálogo verbal é suficiente para estabelecer o mínimo exigido de comunicação.
- A linguagem visual mostra que os sinais corporais da entrevistada indicam que ela está apaixonada (ou tem interesse) pelo entrevistador.
- O inesperado da resposta sugere que a entrevistada só não vê televisão quando está dormindo. Só o diálogo verbal cria o humor.
- A vivência da questão da pesquisa, mostrada na linguagem visual, compõe o humor com a linguagem verbal.

### Atividade 3

---

- Um atleta que vive em cidade com elevados níveis de poluição e que procura um bom desempenho.
- A idéia é mostrar por que é melhor treinar bem cedo, pela manhã.
- Porque assim terá melhor aproveitamento e performance, com menos problemas respiratórios.
- Para trazer informações que dão maior credibilidade à argumentação; para mostrar que o que ele está dizendo tem comprovação científica, não é apenas opinião isolada e pessoal.
- Atribuiria os problemas à poluição e procuraria seguir as recomendações do texto.

**Atividade 4** 

---

1. Pretende convencer o leitor de que uma boa alimentação contribui para mais saúde no processo de envelhecimento.
2. Enumerando cinco conselhos sobre alimentação.
3. Estão no modo imperativo, em forma de gênero instrucional; como um manual de instruções de uso.
4. Espera-se que ele reaja ao texto: siga as recomendações e mude seus hábitos de alimentação.

**Atividade 5** 

---

1. Se seguirmos um programa disciplinado de alimentação, exercícios e estilo de vida, podemos envelhecer com saúde e vitalidade.
2. A ciência aprimora suas pesquisas; a natureza deu-nos mecanismos de proteção e resistência às agressões; a velhice não é doença; mesmo em um país com condições adversas, há expectativa de vida; nosso destino depende da genética e do ambiente; ao controlar todos os fatores, teremos um envelhecimento mais saudável.
3. A ciência pode identificar os indivíduos mais suscetíveis e submetê-los à prevenção; pode melhorar os fatores ambientais.
4. Na atividade 4, o formato é de uma lista de recomendações, como ordens a serem cumpridas, com quase nenhuma justificativa; na 5 é um texto discursivo, estabelecendo um “diálogo” com o leitor em potencial, justificando os motivos e utilizando um tom mais formal de linguagem.

66

**Atividade 6** 

---

1. Hagar acredita no Papai Noel.
2. Porque ele é adulto; e adultos não acreditam em Papai Noel.
3. Mesmo não mentindo para ele, respeita sua crença e o trata como trataria uma criança que acredita em Papai Noel.
4. Hagar acredita em Papai Noel.  
Só crianças acreditam em Papai Noel.  
Logo, Hagar é [como] uma criança.
5. Sugestões; Hagar e o Papai Noel; Esperando Papai Noel, etc.

**Atividade 7** 

---

1. É surpreendente a velocidade com que o sinal de dor chega ao cérebro.
2. Porque todos os leitores já passaram por experiências de dor semelhantes.
3. A descrição de como o sinal é enviado e os dados da velocidade.

4. O título é um resumo da tese; orienta para a identificação da tese; lendo o título, o leitor já antecipa alguma coisa do que vai ler e se prepara para o assunto.

### Atividade 8

---

1. Ter amigos é importante para a saúde do coração.
2. Relatando um estudo feito na Suécia, que concluiu pela comprovação empírica da tese.
3. No mínimo, outro estudo que mostrasse a incorreção desse; ou a citação de autoridades no assunto que o desmentissem cientificamente.
4. O título “O poder dos amigos” desperta a atenção para o assunto, para a tese a ser mostrada de que ter amigos é bom para o coração.

### Atividade 9

---

1. Para ter cuidados com a saúde, especialmente com a pele.
2. De que é importante o uso de filtro solar para prevenir câncer de pele.
3. Porque fica claro que o caso pessoal é usado só para ilustrar e comprovar a idéia da conclusão: convencer o leitor a ter cuidado com a pele.
4. É o argumento utilizado – uma prova real e concreta – para demonstrar que o sol faz mal à pele.
5. Reforçam o relato do caso: são a “voz” da tese, de como o leitor deve se comportar.

### Atividade 10

---

1. O texto pretende demonstrar que algumas vezes o fraco pode ajudar o mais forte.
2. É explicitada em forma de “moral da história” para sustentar a tese.
3. É importante que o leão tivesse perdoado o ratinho e entre os dois tivesse surgido confiança; que o leão caísse numa situação de necessitar de ajuda.
4. Resposta livre. Qualquer texto que pretenda convencer por meio de uma história, um ensinamento.

### Atividade 11

---

1. Experiências com o uso de animais no tratamento de doenças, especialmente de crianças deficientes mentais, têm mostrado muito bons resultados.
2. Relatam que há uma pesquisa em andamento, mostram como a experiência ocorre e legitimam o argumento citando autoridades no assunto.
3. Relata um caso singular que comprova a tese geral.
4. Sugestão: (a) A comprovação do sucesso do tratamento com animais, mencionando uma autoridade.  
(b) O relato de outra pesquisa semelhante que chega aos mesmos resultados.

**Atividade 12**

---

1. A venda, “no varejo”, das partes úteis do corpo – para transplantes – poderia render muito dinheiro.
2. Ao levantamento de uma revista americana, a *Wired*.
3. Dizendo que muitos dos órgãos “vendáveis” são vitais: para vendê-los, a pessoa morreria – e o lucro não lhe serviria de nada.
4. Porque mostra que a soma resultante da venda de todos os órgãos corresponde a 45 milhões de dólares.
5. Se alguém vendesse os órgãos que chegam a esse valor, então a pessoa estaria morta.
6. Sugestão: O morto rico; A riqueza do morto, etc.

**Atividade 13**

---

1. Exemplos: (a) Fatores hereditários causam calvície.  
(b) Utilização de drogas provoca queda de cabelo.  
(c) Falta de higiene provoca calvície.  
(d) Uso exagerado de bonés apressa a queda de cabelos.
2. Exemplos: (a) Se os cabelos se mantiverem limpos, será prevenida a queda.  
(b) Se não forem usadas tinturas, os cabelos cairão menos.  
(c) Se houver necessidade, pode ser feito o microtransplante.

68

3. Resposta livre. Sugestão:

Para prevenir a queda de cabelos e evitar a calvície:

- não exagere no uso de bonés;
- não faça uso de drogas;
- evite tinturas que agriam os fios;
- mantenha os cabelos limpos;
- procure um médico para acompanhar seu caso.

**Atividade 14**

---

1. As diferenças entre os homens são resultado de adaptações ao meio ambiente.
2. (a) A perda dos pêlos foi para esfriar o corpo; (b) O corpo precisava esfriar porque o homem passou a fazer longas caminhadas. Sem os pêlos, as células de melanina se espalharam por todo o corpo; (c) A melanina tornou a pele escura para bloquear os raios ultravioletas. (d) Com pouco sol, a pele precisou ficar mais clara para absorver os raios ultravioletas.
3. Resposta livre. Provavelmente o de recurso à autoridade.
4. Resposta livre. Qualquer argumento baseado em fatos históricos ou evidências fisiológicas.

**Atividade 15** 

---

1. A de que finalmente foi criado um clone humano.
2. Prepara o leitor para acreditar na veracidade da notícia “desta vez”.
3. O reconhecimento dos alarmes falsos e o relato dos pesquisadores em Seul.
4. Negam-se experiências anteriores; o que reforça a validade da experiência atual.

**Atividade 16** 

---

1. Que seja inteiro em tudo que faz; que se dedique totalmente a cada coisa.
2. Sendo dedicado: a inteireza é de qualidade, não de totalidade *versus* parte.
3. A lua pode ser inteiramente refletida em cada lago: está, portanto, inteira em cada reflexo, sem perder parte alguma.
4. Exemplo: Se você for inteiro em cada coisa, então será grande.

**Atividade 17** 

---

1. Ele queria ofender a mulher, chamando-a de porca ou mula.
2. Não. Ela contestou, revidando o argumento: é ele o porco ou o burro.
3. Defender-se da ofensa e, por sua vez, ofender.
4. Porque um aceita a validade da argumentação do outro, apesar de revidar e torcer o argumento para seu lado.
5. (a) A intenção de ofensa do marido surtiria efeito, sem dar possibilidade à esposa de reverter a ofensa.  
(b) O texto perderia o humor, pois a quebra de expectativa, que resulta em humor, desapareceria.

**Atividade 18** 

---

1. Convencer o leitor a usar suprimentos originais HP.
2. Associar produtos que não são HP a coisas ruins, que devem ir para o lixo.
3. À idéia de que empresa que não usa esses produtos é “um lixo”.

**Atividade 19** 

---

1. A resposta sobre o destino seria livre e o poder de convencimento da propaganda seria perdido.
2. Seria difícil associar suprimentos HP com coisas boas; e os outros com “lixo”, pois não haveria informação suficiente para o leitor depreender isso.



**Atividade 20**

---

1. O argumento (a) e a conclusão (b) tornam a argumentação coerente.

Justificativa: argumentos (b) e (c) não são compatíveis com a tese. As conclusões (a) e (c) não decorrem do experimento relatado.

**Atividade 21**

---

1. Não é possível encontrar essa resposta.

2. Só se sabe que são limitações do povo brasileiro, mas quais?

3. Não são identificados; são os que pensam diferente do autor do texto.

4. As características são chavão: hospitaleiro, alegre e esperançoso. Vagas demais para servir de argumento confiável.

5. Aparentemente não há relação. O texto é vago a esse respeito.

6. Marca com uma conjunção que não é pertinente ao raciocínio, “Portanto”. A necessidade apontada não resulta dos argumentos anteriores, por isso não é adequada.

**Atividade 22**

---

Resposta livre. O importante é que as informações do texto da atividade 21 tenham alguma relação com outras informações que serão acrescentadas para que os argumentos façam sentido.

**Atividade 23**

---

1. Seria um argumento por ilustração, o problema é que não comprova a tese do primeiro parágrafo.

2. Não há relação; por isso, o argumento não é válido.

3. Porque o argumento não sustenta a tese; as informações do segundo parágrafo estão inadequadas para as idéias do primeiro parágrafo.

4. A ilustração agora sustenta a tese sobre o sucesso do programa de monitoramento.

**Atividade 24**

---

1. O texto anuncia duas interpretações, mas apresenta só uma.

2. Por causa do emprego da palavra **duas**, no início e na conclusão.

3. Por que, com o acréscimo, o texto apresenta as duas interpretações para concluir corretamente a argumentação.

**Atividade 25**

---

1. De que há riscos nos tratamentos estéticos, especialmente no bronzamento artificial.

2. A condenação pela Sociedade Brasileira de Dermatologia; a menção a casos de câncer de pele.

3. A conclusão é contraditória: conclui na direção oposta dos argumentos.

4. Resposta livre. Sugestão: mostrar os aspectos negativos e recomendar que não se faça o bronzamento artificial.

## Respostas às questões sobre Ampliando nossas referências

1. A mensagem como mera transmissão de idéias simplifica excessivamente o ato da comunicação, pois concebe o emissor e o receptor como pólos neutros. Comunicar é mais que isso: é agir sobre o outro; é buscar reações à ação da linguagem. Somente com a aceitação do outro a comunicação se torna eficaz.

2. A argumentação tanto pode se dar pelo raciocínio quanto pelo convencimento. Neste caso, os argumentos bastam ser plausíveis, prováveis. Convencer não resulta apenas de raciocínios lógicos.

3. Argumento é todo procedimento lingüístico que visa fazer o leitor aceitar o que lhe é comunicado.

4. Argumentação em sentido amplo é uma característica de todos os textos, porque todos buscam fazer o leitor crer em algo. Em sentido restrito, é a construção de textos que visam explicitamente persuadir, convencer o leitor.

5. (a) é a citação de textos ou autores renomados, autoridades no assunto;

(b) é o argumento que não precisa de demonstração porque apresenta proposições evidentes por si mesmas;

(c) é o argumento que se apóia em cifras, dados estatísticos, fatos históricos; podem partir de um exemplo para demonstrar a tese, ou da generalização da verdade da tese para ilustrar com um caso singular;

(d) é o argumento que se apóia no raciocínio sobre as relações entre proposições lógicas, como as de causa e conseqüência ou de condição.

6. Resposta livre. Cada um dos argumentos apresenta uma contraparte de defeito de argumentação.



## Unidade 22

### Produção textual: planejamento e escrita

Silviane Bonaccorsi Barbato



#### Iniciando nossa conversa

---

Caro Professor, cara Professora,

Nas unidades anteriores, tratamos da leitura e da escrita e retomamos temas importantes para a construção do conhecimento lingüístico no aprendizado da língua portuguesa a partir de uma perspectiva do desenvolvimento da competência comunicativa, promovendo o diálogo entre a escrita na escola e o estilo que cada um vai construindo ao longo da vida.

Nas próximas duas unidades, vamos retomar a produção de textos a partir do trabalho com o processo de escrita. Você vai perceber que continuamos a expandir a noção do trabalho de ensino-aprendizado da leitura e da escrita, fundamentando nossos argumentos na reflexão sobre os usos comunicativos da escrita e sua relação com o conhecimento lingüístico e o desenvolvimento de habilidades de reflexão sobre as etapas do processo de produção textual: planejamento, escrita, revisão e edição.

Enfatizamos que, como comentado anteriormente, não basta ensinarmos os modelos sem que os alunos e nós mesmos possamos praticá-los em diferentes situações sócio-comunicativas e por meio do aprendizado do uso, pela prática da escrita e reescrita de textos numa dinâmica que inclui dois movimentos básicos de retomada de práticas já conhecidas e expansão para outros usos da escrita. Esses procedimentos que sugerimos no material objetivam desenvolver o conhecimento da língua a partir de modelos, incentivar a capacidade de auto-reflexão de cada um dos alunos envolvidos, o trabalho em grupo, a abertura para a percepção das necessidades do leitor provável e também a criatividade e autonomia na escrita de textos diversos.

Incentivamos práticas de leitura e escrita que alternem as estratégias e criem situações em que os alunos aprendam a ler e compreender os textos uns dos outros, a perguntar nas diversas etapas da produção sobre o conteúdo trabalhado pelo colega e professor e a internalizarem (tornarem seus, aprenderem-desenvolverem) os diálogos e perguntas necessários à produção de um texto autônomo, inserido num conhecimento da situação comunicativa em que o texto é construído. A produção de um texto tem como ponto de partida, e de monitoração da escrita, a definição dos elementos da situação sócio-comunicativa, estabelecendo-se um objetivo de escrita e considerando-se os leitores possíveis (interlocutores ou audiência), a função, o tema, o gênero, o nível de linguagem, o suporte (ou portador) do texto.

Para tanto, a prática da leitura e escrita deve ser planejada como uma seqüência em que o aluno está sempre tendo oportunidade de pensar e refletir sobre o texto que está produzindo, interagindo com o próprio texto e com os textos de seus colegas. O professor, por sua vez, pode criar situações em que prepare o aluno para a escrita e

para a definição da situação de comunicação, que aceite as perguntas dos outros e que estabeleça uma produção textual flexível. Assim, ao considerar e reconsiderar as etapas do processo de escrita para reescrever seu texto ou trechos do texto de acordo com as observações dos leitores (colegas, professor, família, outros leitores), o aluno vai aprendendo a compará-las aos seus objetivos e intenções.

Vamos continuar a trabalhar o tema diversidade cultural, como nas outras unidades de produção, porém contemplando as modificações que podemos produzir em nossos corpos a partir de práticas de cultura e expressões corporais como a dança e música.

Na primeira seção, refletiremos sobre o planejamento pessoal relacionando-o com o processo de criação e o trabalho com os alunos. Na segunda seção, apresentaremos estratégias para o planejamento e outras atividades de produção. Na terceira parte deste capítulo, vamos organizar atividades de produção considerando as etapas estudadas.

Você vai perceber que, quanto mais a atividade da escrita preservar ou contiver claramente aspectos comunicativos de uso e função, mais os alunos conseguirão construir um texto significativo e aprender a refletir sobre os elementos de escrita. Nesta etapa da escolarização, podemos garantir que o aluno adquira experiências variadas de formulação de diálogos com seus textos e os de seus colegas. Neste trabalho é importante você alternar atividades de: a) redação, ou seja, o trabalho com um texto limitado temporalmente, em uma versão seguida de retorno do professor; b) produção textual, o trabalho mais detalhado e prolongado com textos e com vários retornos do professor e colegas; e c) escrita por prazer, em que desenvolvemos aspectos de improvisação, de intuição e/ou de brincadeira na produção de escrita criativa.

74

Esperamos que ao final desta unidade você possa planejar atividades de escrita baseadas na perspectiva da produção textual, no que se refere às etapas de planejamento e escrita, relacionando-a às diversas situações sócio-comunicativas, incluindo os gêneros de textos requisitados, também, em outras disciplinas da escola.

Nesta unidade exploraremos três temas principais:

Seção 1 - O planejamento;

Seção 2 - O planejamento: estratégias;

Seção 3 - A escrita.



### **Definindo nosso ponto de chegada**

---

Esperamos que ao final desta unidade você seja capaz de:

- 1- apresentar elementos de reflexão e estratégias relacionados ao planejamento de textos.
- 2- identificar estratégias que podem ser utilizadas para o planejamento e a escrita de textos.
- 3- desenvolver atividades de planejamento e escrita, considerando a construção e revisão textual.

## Seção 1

### O planejamento



#### Objetivo da seção

---

Apresentar elementos de reflexão e estratégias relacionados ao planejamento de textos.

---

Na unidade 16, vimos que o processo de produção textual é composto por quatro etapas principais: **planejamento**, **escrita** (ou composição), **revisão** e **edição**. Porém, gostaríamos de chamar a sua atenção para o fato de que, apesar de insistirmos nessa seqüência para podermos apresentar as etapas separadamente, as estratégias se alternam sendo também utilizadas alternadamente durante a produção das outras.

Vamos exemplificar: se pudéssemos observar várias vezes nossa própria produção textual ou outra pessoa durante o desenvolvimento de um trabalho a partir da produção textual, na etapa de planejamento, notaríamos que há elementos de escrita, de esboço e revisão, conforme os objetivos vão ficando claros. Na etapa de escrita, estamos revisando o planejamento que fizemos, transformando o texto à medida que o lemos e releemos, ou seja, revisamos o texto que estamos produzindo. Já a revisão e a edição focam a relação entre o planejamento e a releitura do texto, pautadas no seu objetivo e na finalidade da situação sócio-comunicativa.

O interessante nesta abordagem das possibilidades de escrita de textos na escola, professor, é que o ensino adquire uma nova perspectiva na construção do conhecimento a partir da produção que é comunicativa e, portanto, perpassada por práticas de leitura e escrita que percorrem todo o processo: uma prática reflexiva, dialogada em que você contribui para o aprendizado de seu aluno com sua experiência como leitor e escritor no cotidiano, expandindo o seu conhecimento como usuário da língua. Além de ir ao quadro e descrever e definir as etapas, para sistematizar o conhecimento, você pode utilizar muitas situações de reflexão sobre os textos produzidos pelos alunos em sala, textos de outros alunos (sempre com a devida permissão deles) e de autores renomados. Não se esqueça de utilizar o diálogo e dicas sobre como resolver certas situações de escrita.



## Atividade 1

---

Leia os três textos a seguir.

### Texto 1

#### Poesia

Gastei uma hora pensando um verso  
que a pena não quer escrever.  
No entanto ele está cá dentro  
inquieta, vivo.  
Ele está cá dentro  
e não quer sair.  
Mas a poesia deste momento  
inunda minha vida inteira.

Andrade, Carlos Drummond de. *Alguma poesia*. Rio de Janeiro, Record, 2001. p. 16.

76

### Texto 2

#### Ah, sim, a velha poesia...

Poesia, a minha amiga...  
eu entrego-lhe tudo  
a que os outros não dão importância nenhuma...  
a saber:  
o silêncio dos velhos corredores  
uma esquina  
uma lua  
(porque há muitas, muitas luas...)  
o primeiro olhar daquela primeira namorada  
que ainda ilumina, ó alma,  
como uma tênue luz a lamparina,  
a tua câmara de horrores.  
e os grilos?  
sim, os grilos...  
os grilos são poetas mortos.

Entrego-lhe grilos aos milhões um lápis verde um retrato  
amarelecido um velho ovo de costura os teus pecados as  
reivindicações as explicações – menos  
o dar ombros e os risos contidos  
mas  
todas as lágrimas que o orgulho estancou na fonte  
as explosões de cólera  
o ranger de dentes  
as alegrias agudas até o grito  
a dança dos ossos...

Pois bem,  
às vezes  
de tudo quanto lhe entrego, a Poesia faz uma coisa que  
parece que nada tem a ver com os ingredientes mas que  
tem por isso mesmo um sabor total: eternamente esse gosto de nunca e  
sempre.

Quintana, Mario. *Nova Antologia*. São Paulo, Globo, 1981. p. 92-93.

## Biografia

Mario Quintana nasceu em Alegrete, em 1906, e morreu em 1994, em Porto Alegre, Rio Grande do Sul. Trabalhou também como cronista e tradutor.



### Texto 3

Quando vem um vento forte elas voam como aves, as folhas de papel, como as folhas das árvores. Para longe, onde não sejam lidas mais. Antes estavam uma após a outra, 3, 4, 5, na ordem. Agora só as 9 agora entre 55 outras 13 folhas voadas 20 de outras 43 mesas agora 18 as letras 7 soltas agora sobre a 10 grama 62 da praça. Os pontos e as vírgulas espalhados como grãos de areia sobre a praia. Agora pousadas nas calçadas, de cara para a sola dos sapatos, nas poças, agora estão livres; as palavras.

Antunes, Arnaldo. *As coisas*. São Paulo, Iluminuras, 1992. p.81.

78

### Biografia

Arnaldo Antunes é um artista plural. Tem-se dedicado a escrever músicas e tem incursões nas artes plásticas, trabalhando sempre o jogo das palavras. É ex-membro dos Titãs.

a) Quais os prováveis leitores desses textos? A partir das informações oferecidas, onde foram publicados?

Texto 1: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Texto 2: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Texto 3: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_







## Importante

A língua escrita é utilizada com algumas funções básicas. A descrição mais conhecida e que você deve ter estudado na graduação é a de Roman Jakobson, publicada em português, no livro *Linguística e Comunicação*, pela Editora Cultrix, de São Paulo. Porém neste texto, vamos fazer um resumo do que Lucília Garcez apresenta em seu livro publicado em 2002. Vamos lembrá-las?

São elas:

- a) Expressiva: é utilizada para a expressão individual, centrada no eu. Como é o caso em diários, depoimentos, cartas, bilhetes, artigos, poemas.
- b) Apelativa: é centrada no leitor e tem por objetivo influenciar o comportamento de quem lê.
- c) Metalingüística: quando a linguagem se refere a si mesma, se constituindo objeto de descrição e explicação.
- d) Poética: ao focar no texto as suas possibilidades expressivas, o autor visa elaborar no leitor uma experiência estética.
- e) Referencial: utilizada para descrever, conceituar, informar.

## Glossário

Metacognição é a habilidade de refletir sobre os próprios processos cognitivos (usos da percepção, memória, linguagem, atenção e raciocínio), como, por exemplo, a tomada de decisão em relação ao uso de um certo raciocínio durante uma resolução de problemas. Essa habilidade é aprendida, sobretudo na escola, por meio de intervenção adequada, inclusive, por meio do fornecimento de modelos, por exemplo, quando praticamos a leitura de textos cujo gênero é o mesmo que utilizaremos para a atividade de produção textual.

Assim como no planejamento de outros textos, o poético requer um planejamento que varia muito de poeta para poeta. Uns esperam um certo impulso que é descrito, muitas vezes, como um impulso vital, quase um constrangimento para que o autor possa ter tranqüilidade novamente; focam suas interpretações, alternando esse estado com momentos de muito trabalho e a observação das pessoas, do mundo, leituras e reflexões.

Quanto ao momento de iniciar a escrita, uns tecem esboços mais ou menos completos, outros, por terem pensado tanto naquilo, conscientemente ou não, planejam na própria cabeça e colocam a primeira versão imediatamente sobre o papel, para depois burilá-la. Outros ainda nem acham que fazem planejamento, suas leituras de mundo os conduzem. Mas todos pensam que há muito trabalho envolvido até que o poema possa ser publicado ou lido por pessoas fora do seu círculo de amigos mais íntimo.

Os escritores desenvolvem um estilo próprio de produção ao longo da vida. A este estilo, que transforma a técnica em algo muito pessoal, Bakhtin dá o nome de voz. Ora, na escola, podemos também mediar o desenvolvimento da técnica e da voz de nossos alunos na medida em que oferecemos práticas variadas de leitura e escrita, organizando momentos de discussão, reflexão e dicas sobre as atividades comunicativas e a produção de textos.

No poema de Quintana, por exemplo, nota-se que o processo de criação busca vários elementos do cotidiano, das lembranças e recursos que surgem no próprio ato de escrita que dizem respeito à experiência do escritor-poeta e ao contexto textual em si.

Os elementos da situação sócio-comunicativa e do processo de produção são considerados em maior ou menor grau, de acordo com o estilo dos autores, durante as diferentes etapas da criação de um texto, mesmo no texto poético, que a maioria das pessoas acredita partir, geralmente, somente de movimentos impulsionados pela inspiração. Voltamos assim à idéia de linguagem como trabalho, apresentada no módulo 1.

Com a maior complexidade dos processos comunicativos, também as necessidades de trabalho se multiplicam, os estilos de produção variam. Sabemos que, dependendo da situação comunicativa, os diversos elementos que as constituem variam, desencadeando escolhas que vão produzir textos diferenciados: objetivo e função da escrita variam, assim, a utilização de gêneros, estratégias e técnicas. Quando tratamos, por exemplo, de produção artística, a voz do autor-artista interage com os diversos elementos das possíveis situações que são próprias da produção textual.

Já no planejamento de textos argumentativos, deve-se considerar os itens que relacionam o tema, o objetivo e a linha de argumentação. O planejamento varia, não somente de acordo com estilos pessoais, mas de acordo com a área de conhecimento do tema do texto e o suporte.

Por exemplo, se pensarmos no relato de um experimento científico no laboratório de química, nossos alunos aprendem que o texto será escrito na ata, como um relato dos passos dados durante o experimento, será acompanhado de desenhos dos materiais utilizados e talvez por fórmulas, anotações de tempo de reação dos elementos, etc., dependendo das habilidades que estejam sendo trabalhadas pelo professor.

Assim o planejamento e a escrita ocorrem concomitantemente, mas a revisão será acompanhada pelo professor, que se certificará de que o modelo foi seguido e todos os passos, incluídos. Então, depois, na vida profissional daqueles que trabalharem em laboratórios e/ou forem pesquisadores, haverá parte do trabalho de escrita que será efetuada seguindo esse modelo. Dependendo da situação, outros trechos do texto serão planejados para a produção e revistos por colegas, até sua publicação.

Já nas aulas de artes, os textos poderão verter sobre a história de artistas e de técnicas ou, assim como em ciências, conter uma lista de materiais utilizados e passos para produzir um trabalho seguindo uma dada técnica.



## Indo à sala de aula

Muitas vezes, pensamos que nomear e definir os conceitos que constituem as situações sócio-comunicativas torna o ensino produtivo e significativo para o aluno. Porém, o ensino da escrita como produção é muito mais significativo se você, professor, dominar esses conceitos e chamar a atenção para eles durante o diálogo reflexivo, na prática de produção da leitura e de revisão textual em sala, inclusive, como ressaltado na unidade 15 e também, a seguir, na unidade 24.

Você se lembra como conversamos sobre os textos com as crianças menores? Por que perdemos essa prática quando crescem? Você pode, sim, preparar as atividades de produção conversando com seus alunos sobre textos similares aos que vai escrever, antes de pedir que escrevam em qualquer das dinâmicas: na redação, na escrita improvisada, na escrita lúdica e no trabalho de produção textual que percorre as quatro etapas principais.

Como todas as atividades que estamos desenvolvendo nas unidades sobre escrita, buscamos enfatizar que a escrita é um ato social e comunicativo. Se é um ato social e comunicativo, insere-se numa determinada situação que tem uma função, interlocutor(es), objetivo, versa sobre um tema, de acordo com uma intenção, é expressa em relação com um gênero, utiliza um determinado nível de linguagem e, como material de leitura, é escrito em um determinado suporte.

Pudemos refletir também que, à medida que se avança nesse processo, os próprios objetivos e etapas que trilhamos vão sofrendo modificações. Vários elementos que pensávamos serem os únicos podem se desdobrar em outros ou serem deixados de lado, por terem deixado de ser úteis de acordo com o rumo que o texto tomou; por exemplo, quando notamos que há redundâncias. Vamos continuamente planejando, revisando e modificando; essas técnicas e estratégias devem chegar até a nossa prática de sala de aula.

Como? Quando conseguimos ajudar nossos alunos também utilizando nossas próprias experiências pessoais como leitores e escritores. E fazemos isto quando ouvimos o que nossos alunos perguntam, ou dizem ao longo das discussões e trabalhos em grupo sobre os seus processos de produção.

Você se lembra que trabalhamos na unidade 16 as crenças sobre *ser escritor*? Pois é, além das nossas próprias crenças de professores que muitas vezes precisam ser modificadas para que possamos incluir todos no processo de aprendizado e prática da leitura e da escrita, nossos alunos também têm suas crenças e muitas vezes conseguem refletir sobre as melhores estratégias a serem utilizadas durante a produção da leitura e da escrita.

Você então pode ouvir as falas espontâneas de seus alunos ou mesmo provocá-las a fim de entender o que pensam e intervir nesse processo. Todo processo que envolve a reflexão exige que pensemos sobre nosso próprio modo de agir, de tomar decisões e de utilizar os recursos que estão à nossa mão ou que podemos criar. O papel do professor de redação está relacionado também a esse processo de pensar sobre o pensar (metacognição) e de aprender a aprender sobre a leitura e a escrita.

Muitas vezes, durante uma discussão para a preparação da escrita e durante o planejamento (ou mesmo nas outras etapas), os alunos levantam questionamentos ou hipóteses que devem ser aproveitadas como uma deixa para que você, professor, dê dicas sobre possíveis modos de agir. Mas, para tanto, você tem também que fazer esta auto-reflexão sobre as suas práticas de leitura e escrita no dia-a-dia dentro e fora da escola, procurando sempre novas alternativas na resolução de problemas da escrita.



### Indo à sala de aula

---

O exercício de reflexão sobre nossos modos de produzir um texto, por exemplo, pode ser feito também entre o grupo de professores da escola, pois pode abranger todos os tipos de produção de leitura e escrita, até mesmo sobre a elaboração de comandos em atividade e provas e as expectativas de respostas nas áreas de conhecimento como Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes. Conhecer e refletir sobre o que pensamos estar pedindo de nossos alunos pode ajudar e muito o trabalho, também, do professor de português em relação a outros tipos de produção de textos mais curtos, como a resposta a perguntas numa prova, numa atividade.

Uma boa forma de avaliarmos a compreensão do que pedimos é escutando e analisando algumas respostas que os alunos dão aos nossos comandos.

---



### Atividade 2

---

Leia o texto.

#### **Campanha da Fraternidade/2005 – Solidariedade e Paz** **CAVALOS E CRIANÇAS**

Uma viagem de ônibus, longa ou curta, sempre deixa algo a ser recordado. É uma criança que chora desde o início do trajeto. É uma pessoa que fala tão alto, que perturba até o motorista. É uma outra cuja boca não pode ficar sem um cigarro, apesar de proibido fumar no interior de um ônibus. É um casal que debate seus problemas. É um jornal que atrapalha o passageiro da frente. É uma conversa iniciada pelo fato de se estar sentado ao lado de outra pessoa. E foi uma conversa dessas que teve início durante uma viagem.

O dia não estava lá muito bonito. Havia sol, mas não um sol como o que brilhou no dia anterior. Pelas janelas do ônibus passavam coisas e gente. Em uma poltrona estavam dois senhores. Um era jovem, magro, barba e bigode raspados, roupa comum, rosto comum... o outro, também, era uma pessoa comum. E a conversa teve início de um modo também comum. Primeiro foi uma análise do dia. Iria fazer calor ou frio? Poderia chover? Talvez não! Depois, foi passada em revista a atual situação econômica do País.

Um dos interlocutores era tratador de cavalos em um hipódromo e falou sobre seu trabalho. Pela manhã, segundo ele, os animais são retirados dos estábulos para um passeio. Sobre eles pendem grossas mantas, para evitar que se resfriem. Quando o passeio termina, os animais são recolhidos aos estábulos, enquanto lhes é preparada a refeição.

Refeição sadia e suculenta: leite em pó, aveia, cenoura, alfafa, vitaminas... A água, previamente filtrada, já está nos bem lavados recipientes. Isso se repete todos os dias, pois cada cavalo representa um grande investimento.

Cavalos e crianças. Hipódromos e favelas. Animais e gente. Um cavalo coberto com uma grossa manta, e uma criança dormindo ao relento. Um passeio para esticar os músculos, e a poliomielite paralisando as pernas. Um leite em pó comprado em sacos, e uma pequena boca sugando seios magros e vazios. Um estábulo desinfetado, e uma favela infestada de ratos e insetos. Uma vitamina misturada à cenoura, e uma anemia crônica ceifando pequenas vidas. Água filtrada em um recipiente limpo, e poços poluídos ajudando a matar. Um cavalo: um investimento; uma criança: abandono.

Viagem de regresso. Pelas janelas do ônibus passam coisas e gente. Passam cavalos e crianças...

Jornal Santuário Nacional – 2 a 8 de julho de 1994.

Leia a seguir as respostas que um aluno construiu na atividade planejada por sua professora:

Vamos ao texto:

1) Relacione o texto “Cavalos e Crianças” com a Campanha da Fraternidade de 2005 “Solidariedade e Paz”.

R: Que temos que ter solidariedade com as crianças que não tem o que comer e nem moradia, isso tem a ver com a “Campanha da Fraternidade” porque eles pedem a colaboração de todos para que esas famílias nessitados tenham moradia e comida.

2) Descreva a moral da história.

R: Moral – Todos temos que ter fé que um dia vamos ter um mundo melhor a todos.

Na situação que originou o texto que você acabou de ler, de acordo com o relato do aluno, a professora estava trabalhando com sua turma de quinta série relacionando uma história sobre os tratamentos dispensados a cavalos e a crianças com a Campanha da Fraternidade de 2005.

a) Compare o texto do jornal e o resultado da construção do conhecimento pelo aluno. Comente primeiramente as respostas aos dois comandos iniciais. Como o aluno redige as suas respostas? Ele compreendeu o sentido do texto?

---



---



---



---



---



---



Na situação anterior, você notou que analisamos o texto inicial e o produto do processo de construção do conhecimento por meio de atividades de leitura e escrita de textos, nos baseando na contextualização por meio do relato de um aluno.

b) Se você fosse utilizar o texto em sala para a leitura de seus alunos, como poderia desenvolver a atividade de compreensão do texto incluindo a discussão das respostas para a construção de uma visão crítica? Planeje brevemente a seqüência didática.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

c) Imagine que você tenha planejado em seguida à leitura e discussão do texto uma atividade como a elaborada pela professora da 5ª série e um dos seus alunos tivesse respondido às perguntas como o menino fez. Planeje uma atividade de escrita que inclua a produção de um texto sobre a moral da história e uma atividade que motive seus alunos a relerem seus textos.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

Muitas vezes pensamos que é somente oferecermos listas de instruções de como fazer um planejamento para nossos alunos que tudo estará resolvido. Se estamos interessados em construir um aprendizado significativo com eles, temos que estimulá-los a praticar a leitura e a escrita, ensinando-os e provocando momentos de discussão e reflexão. Uma das formas para fazer isso é avaliarmos a relação entre o que pensamos estar pedindo em nossos comandos e algumas respostas escritas por nossos alunos. Ao ficarmos presos somente às instruções de como fazer uso do livro didático, esquecemos que o exemplo de como fazer, a retomada da construção do conhecimento após a avaliação do texto produzido por eles ou uma breve dica podem ser também muito úteis como resposta a questionamentos que certamente hão de surgir durante a construção da compreensão e produção textual.

Além de comentários sobre como resolver o problema ou sobre a reflexão e a compreensão de um aluno, podemos provocar comparações entre os textos ou entre o que foi dito ou escrito por vários alunos. Podemos, assim, trabalhar com a intertextualidade, observar vários exemplos de produção possíveis e direcionar escolhas. Trabalhar mesmo a partir de uma perspectiva do letramento.



### Atividade 3

Leia um trecho do texto de Moacyr Scliar sobre as lembranças da primeira cartilha.

#### A primeira cartilha

Há coisas que a gente não esquece: a primeira namorada, a primeira professora, a primeira cartilha. Minha introdução às letras foi feita através de um livrinho chamado *Queres ler?* (assim mesmo, com ponto de interrogação). Era um clássico, embora tivesse alguns problemas: em primeiro lugar, tratava-se de um livro uruguaio, traduzido (o que era, e é, um vexame: cartilhas, pelo menos, deveriam ser nacionais). Em segundo lugar, era uma obra aberta e indiscreta: trazia instruções pormenorizadas sobre a maneira pela qual os professores deveriam usar o livro com os alunos. Quer dizer: era, também, para os professores, uma cartilha, o que, se não chegava a solapar a imagem dos mestres, pelo menos os colocava em relativo pé de igualdade com os alunos (pé de igualdade, não; menos. Pé de página, e em letras bem pequenas). Isto talvez fosse benéfico, porque um estímulo tínhamos para aprender a ler: ansiávamos para descobrir os segredos dos mestres.

E em terceiro lugar – mas isto era grave -, a cartilha começava com a palavra *uva*. (...)

Scliar, Moacyr. “Um país chamado infância”. In: \_\_\_\_\_. *Para Gostar de Ler*. Volume 18. São Paulo: Ática, 2004. p. 46-47.

Agora é a sua vez de escrever sobre uma experiência pessoal.

1) Escreva sobre uma experiência engraçada da sua vida de estudante.

---



---



---



---







No planejamento anterior, você partiu de uma série de lembranças e perguntas que possivelmente o ajudaram a organizar planos para o seu texto. A atividade de planejamento é composta por séries de possibilidades de tomada de decisão que direcionam as diferentes produções de texto de acordo com a situação sócio-comunicativa.

Ora, as atividades que preparam o planejamento ou que já fazem parte deste planejamento, que denominamos na unidade 16 de atividades de pré-escrita, são importantíssimas para que o texto seja produzido coerentemente.

Durante a pré-escrita, vamos construindo o conhecimento, antecipando elementos relacionados aos objetivos e às habilidades que pretendemos atingir com nossos alunos. Desse planejamento do professor para a produção textual é que serão desencadeadas as atividades necessárias para a construção das condições de produção. Para tanto, ao definirmos a situação sócio-comunicativa, podemos também planejar uma série de intervenções que direcionem adequadamente nossos alunos ao objetivo de aprendizagem que planejamos atingir.

Propomos que o professor percorra todo o caminho em direção ao objetivo, refletindo sobre as atividades a serem desenvolvidas e até mesmo prevendo dúvidas e obstáculos que possam ocorrer a fim de também poder flexibilizar seu próprio planejamento e sua tomada de decisão.



### Importante

É importante lembrar, no entanto, que um bom planejamento possibilita o desenvolvimento e o aprendizado do aluno em direção à sua autonomia. Portanto, quando modelamos ou mesmo damos exemplos para o aluno a partir de nossa experiência pessoal, esperamos que isto sirva de alavanca para a sua criatividade, oferecendo alternativas às estratégias que já conhece.



### Avançando na prática

Você vai desenvolver com seus alunos uma outra atividade de escrita antecedida por uma atividade de planejamento.

Explique que vão elaborar um texto sobre uma experiência inesquecível em que defenderão um ponto de vista: por que este evento é tão importante para a sua vida.

Peça que cada um pense em um acontecimento de que nunca vai se esquecer. Planeje e escreva um texto narrando o que aconteceu, como você se sentiu e por que o evento é inesquecível.

Para organizar a atividade de planejamento:

1) Peça que listem as idéias principais. Por exemplo, considere a idade em que estaria, o que ocorre no evento, etc.

2) Adicionem idéias que podem ajudar no desenvolvimento da narrativa.

3) Numerem as idéias, a fim de estabelecer uma provável seqüência.

4) Para defender a importância do evento, explique que precisam iniciar a parte tentando chamar a atenção do leitor, escrevendo, por exemplo, depois de uma pergunta, ou uma série de perguntas; utilizando uma passagem em que se narra um trecho engraçado; utilizando uma declaração ousada ou inquietante; começando pela opinião contrária àquela que acha interessante ser defendida.

5) Instrua-os a se lembrarem de seus objetivos ao longo do processo de escrita para não fugirem do assunto.

6) Peça que expliquem seus planos ao resto da sala. Dê alternativas, se necessário.

7) O texto poderá ser escrito individualmente.

Ao avaliar os textos, focalize na construção da coerência e coesão textuais, de acordo com o que foi trabalhado em sala. No retorno dos textos aos alunos, explique como revisar e dê sugestões concretas para a revisão. Deixe-os tomar as decisões quanto à reformulação; o texto é deles, portanto, espere que eles respondam antes de intervir novamente. Lembre-se: eles estão construindo o conhecimento e cabe a você lidar com os diferentes textos produzidos. Os alunos estarão experimentando escrever de formas diferentes daquelas a que estavam acostumados. A introdução de novas práticas de ensinar gera novas formas de aprender e de avaliar.



## Resumindo

---

Nesta seção, visamos apresentar a você elementos de reflexão e estratégias de atuação em sala, relacionados ao processo de planejamento de um texto.

Para tanto, desenvolvemos atividades que visavam levar você a refletir sobre seu próprio processo de planejamento relacionando-o com o objetivo da atividade de escrita e a situação sócio-comunicativa.

Pensamos que um bom texto pode ser produzido a partir de atividade de pré-escrita e trabalho em grupo, por exemplo. E uma boa aula de escrita é baseada na prática e no diálogo reflexivo.

## Seção 2

### O planejamento: estratégias



#### Objetivo da seção

---

Identificar estratégias que podem ser utilizadas para o planejamento e a escrita de textos.

---

Na seção anterior, vimos que, dependendo da situação sócio-comunicativa, tomamos diferentes caminhos para o planejamento de um texto.

Por muito tempo, a pesquisa relacionada à produção textual ficou restrita aos processos psicológicos que geram e são gerados pela atividade de leitura e produção de textos. Nessa perspectiva, tratava-se de diferenciar os planos que estão relacionados ao conteúdo do texto a ser produzido dos planos relacionados aos procedimentos que devemos utilizar para produzir o texto.

Mais recentemente, com o desenvolvimento de estudos na perspectiva social, passou-se a considerar de forma mais ampla o contexto e as condições de produção de um texto.

Sabe-se então que a escrita de textos pode ser ensinada a partir de uma análise das condições de produção em determinada situação sócio-comunicativa e os professores passaram a promover situações e atividades que trabalhassem todo o processo, assim como partes dele ou mesmo facetas desse processo, a fim de promover o aprendizado do aluno e sua autonomia.

Como foi mencionado, as pessoas com mais experiência de escrita tendem a gastar muito tempo em atividades relacionadas ao planejamento; uns rabiscam, fazem listas; outros planejam “na cabeça”, observando, lendo e de vez em quando anotando.

Mas, como havíamos discutido, não há regras, há um desenvolvimento de alternativas que podem ajudar as pessoas a criarem, planejarem, escreverem e revisarem seus textos. As atividades de planejamento variam também de acordo com o objetivo da atividade escolar e da própria escrita. Por exemplo, planejar para escrever um artigo de opinião é muito diferente de planejar para escrever um relato de experiências pessoais.

Leia o texto abaixo.

#### **Na terra do frevo**

(...)

Peguei um ônibus para Olinda, com a carroceria toda enlameada. A razão dessa sujeira, descobri momentos depois, quando passamos perto de uma favela, onde os barracos se equilibravam sobre estacas por cima de um mangue fedorento.

– Feche a janela! – avisou-me o trocador.



Bem na hora! Um grupo de meninos esfarrapados, saídos não sei de onde, começou a alvejar as janelas com uma saraivada de bolas de barro.

– Todo dia é a mesma coisa – explicou um senhor na minha frente. Também, coitados, essa é a única diversão que têm.

(...)

Em menos de vinte minutos chegamos a Olinda. Entardecia. Blocos de foliões se encaminhavam para a parte alta da velha cidade colonial, toda enfeitada para o Carnaval. Por causa do desvio no trânsito, tivemos que passar por fora do centro, margeando uma extensa avenida na orla marítima.

O albergue, um casarão antigo, ficava de frente ao mar. A recepcionista, uma mestiça cor de chocolate, era supersimpática e me recebeu afetuosamente.

– Seja bem-vindo – disse ela preenchendo a minha ficha.

– Pensamos que você tinha desistido.

– O ônibus atrasou um pouco – desculpei-me.

A seguir ela me levou até o alojamento masculino, um quarto grandão com quatro beliches.

– Trouxe roupa de cama? – perguntou, me indicando o único leito vazio.

– Sim. Onde estão os outros hóspedes?

Ela me encarou com um ar espantado e respondeu:

– Tá todo mundo brincando na rua. Hoje já é Carnaval, *minínu*.

– Eu sei, mas estou cansado.

– Então guarde suas forças pro Galo da Madrugada, amanhã cedo em Recife.

– O que é esse tal de Galo? – indaguei.

– Vixe! Nunca ouviu falar? espantou-se novamente. – É o maior desfile de blocos do mundo – exagerou. – Você não pode perder.

– Está bem – agradei.

– Disponha – respondeu num sotaque particular. – Meu nome é Marinalva e, antes que me esqueça, esta é a chave do seu armário – disse, me entregando um chaveiro de madeira.

Barbosa, Rogério Andrade. *O tesouro de Olinda*. São Paulo: Moderna, 1996.



### Atividade 4

a) O texto traz, além das informações sobre o Carnaval em Pernambuco, informações sobre as diferenças culturais entre o rapaz e a moça que o atende na pousada. Liste algumas delas abaixo.

---

---

---

---

Esta é uma parte de um capítulo do livro. É uma narrativa ficcional em que o narrador é personagem que acabou de ganhar uma passagem para Olinda de seu pai como presente por ter passado no vestibular. Vamos planejar a escrita de uma continuidade desse texto?

b1) Imagine que você tem que escrever um texto, dando continuidade ao trecho lido. Para o planejamento, utilize a estratégia do *brainstorming*, isto é, aquela em que as idéias sobre o tema são escritas na medida que “vêm à cabeça.”

---

---

---

---

b2) Compare as idéias que surgiram com o texto ao qual deverá dar continuidade, relembre o objetivo, se necessário corte algumas idéias e adicione outras. Abaixo, ordene numa possível seqüência as idéias que serão desenvolvidas no capítulo seguinte. Você pode optar por escrever palavras-chave ou frases isoladas.

---

---

---

---

---

---

---

---

b3) Como o texto pode ficar mais longo, inicie escrevendo-o abaixo ou termine em folha à parte que você pode grampear ao livro para não perdê-la.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---

Como mencionamos diversas vezes ao longo do texto, há várias formas de planejamento que dependem da situação comunicativa e do estilo de produção que cada um acha mais adequado. Além das alternativas citadas, podemos optar em outra situação por: fazer um resumo das idéias principais, acrescentando detalhes, exemplos e outras idéias ou fazer anotações soltas ou planejar pensando sobre o que escrever e depois escrever essas idéias no caderno ou bloco de anotações para trabalhá-las um pouco mais.

Se a situação é mais informal, muitas vezes o texto é planejado muito mais durante a própria escrita e a releitura serve para dar uma *ajeitadinha* nas idéias. Mesmo em textos mais longos e formais, alguns autores preferem escrever um parágrafo inicial para desbloquear o processo seguido por uma série de frases soltas que servirão quando ordenadas de planejamento para o texto em si.

96



### Indo à sala de aula

Com seus alunos, você pode (e deve) criar alternativas de trabalho com o texto, por exemplo, deixando o final do texto para que eles escrevam o início ou mesmo deixando o início para que eles desenvolvam o argumento. Escrever o início do texto e depois deixar assinalados apenas alguns conectivos mais importantes, ao longo do texto a ser escrito, deixando espaços em branco entre os conectivos para que sejam preenchidos coerentemente.

Para que não pensem que têm que escrever tantas linhas até chegar ao conectivo ou à expressão seguinte, você pode listá-los no quadro e dizer que são de uso obrigatório, ou mesmo esclarecer que o importante é utilizar os conectivos para ligar os trechos do texto que vão produzir e não escrever tantas linhas. Porém, não se deve exagerar no número de conectivos e expressões, senão você pode desmotivar seus alunos. Você pode começar com um até chegar a um número entre três e cinco.

Na produção do texto coletivo, seja em grupo ou no coletivo da sala, você pode sempre ter suas caixinhas contendo fichas com expressões e conectivos para serem utilizadas de acordo com o seu planejamento, como foi indicado. Alguém inicia o texto e a próxima pessoa se levanta e vem à frente onde está colocada a caixinha para pegar um elemento de conexão que deve dar seqüência ao texto. Você anota no quadro ou em um caderno o texto que está sendo ditado pelos alunos e quando o primeiro esboço

estiver pronto, leve os alunos a trabalhar a coerência e a coesão, seja coletivamente, seja em grupos menores. E assim por diante, não se esquecendo de rever os textos produzidos no final da atividade.

Uma outra idéia que pode ser uma alternativa é planejar que, após as atividades de pré-escrita, o início ou o final do texto seja produzido coletivamente e depois o texto seja completado em grupo, utilizando conexões preparadas por você. Mas, atenção: as alternativas devem ser consideradas de acordo com o andamento da produção em sala de aula, as características da turma, etc.

As sugestões estão dadas, mas, para que sejam produtivas, considere a seqüência de trabalho já estabelecida. Vá aos poucos, balanceando as atividades para que possa motivá-los como autores. É esse o nosso objetivo, não é mesmo? Você pode criar outras alternativas a partir dessas idéias.

Quando preparar as caixinhas, estabeleça a relação entre os objetivos da aula, as habilidades a serem trabalhadas e o tempo de produção, assim você pode escolher quais os conectivos e as expressões que serão utilizados para cada situação. Prepare as atividades e os materiais sempre balanceando com a situação e o conhecimento adquirido por seus alunos.

---

O seu papel como mediador do aprendizado é proporcionar momentos de trocas em que todos tenham oportunidade de participar e de montar situações de planejamento variadas que sirvam como *andaimas*, passos, para a construção do conhecimento sobre o assunto a ser explorado no texto e as formas de organização do próprio texto. Nesse sentido, o aprendizado se dá numa dinâmica em que a escrita comunicativa se desenvolve a partir de práticas conhecidas e pela expansão dos conhecimentos para novas práticas de produção textual em novas situações.

É de crucial importância que os alunos aprendam como incorporar os objetivos comunicativos no processo de escrita. Primeiramente, você pode tornar esses processos visíveis, fornecendo modelos escritos por você ou outros autores, mostrando alternativas utilizadas para a sua construção, as possíveis tomadas de decisão, etc. Por exemplo, você fornece um modelo para eles elaborando um plano em voz alta quando estiver definindo a situação comunicativa de um texto seu e percorrendo as fases que acha relevantes nesta etapa.

Uma outra forma, explicitada na seção anterior, é prover o aluno com ajuda externa durante qualquer uma das etapas da escrita. Essa ajuda não diz respeito apenas ao tema que esteja sendo trabalhado, mas aos procedimentos e tomadas de decisão: sugestões de objetivos, possíveis cursos de ação e monitoramento da produção de significados por meio de perguntas e leituras de trechos já escritos, procurando-se esclarecimentos sobre as intenções do aluno-escritor.

E uma última sugestão: lembre-se de que é importante alternar atividades relacionadas ao percurso da produção textual, isto é, com o trabalho mais extenso com o texto, com a escrita despreocupada de texto em sala, como essas que apresentamos nesta seção.



## Avançando na prática

Vamos planejar uma atividade de escrita?

Abaixo vamos desenvolver um exemplo de planejamento de uma atividade que durará uma seqüência de três ou quatro aulas. É uma atividade que parece cansativa, mas pode ser muito interessante, motivando a discussão em classe e a pesquisa de novos assuntos. Como é longa, sugerimos que seja desenvolvida inteiramente uma vez ou duas no ano. Mas as idéias de operacionalização do planejamento apresentadas podem ser aproveitadas em diferentes momentos, em atividades menos extensas, ao longo do trabalho em classe.



O passo é a coreografia do frevo frenético.  
*Continente 1 (7), 2003, p. 19.*

1- Você pode definir seu planejamento a partir das habilidades:

Produzir um texto informativo.

Relacionar informações sobre o carnaval a partir da utilização de diferentes textos verbais e não-verbais de reportagens.

Tema: **carnaval, fantasias e máscaras**

Leitores: professor e alunos da sala

Objetivo: escrever texto informativo sobre o uso de fantasias e máscaras no carnaval

Função: referencial

Gênero: reportagem

Nível de linguagem: formal

Suporte: escrever como se fosse uma reportagem em revista semanal ou jornal.  
Materiais: reportagens, imagens, textos sobre fantasias e máscaras retirados da internet, por exemplo (acrescente outras).

2- Atividade de pré-escrita: Leitura de textos do gênero reportagem em grupo de quatro ou seis alunos. Depois, discuta no grupo e no coletivo da sala a respeito do tema. Faça perguntas sobre o assunto, questionamentos sobre o processo, dê exemplos. Discuta sobre fantasias e máscaras. Você pode combinar com a professora de artes para que trabalhe o tema também.

3- Utilize o tema como se fosse uma manchete e o olho da reportagem:

### **É tempo de brincar**

Cada cidade tem seu carnaval. Saiba mais sobre o uso de fantasias e máscaras no carnaval desta cidade.

4- Mostre para eles exemplos de reportagens sobre o carnaval, explique sobre a manchete e o olho e sobre como produzir uma reportagem mais curta, como um informativo.

5- Leia novamente a manchete. Defina que é uma matéria de um jornal local e que devem decidir sobre qual cidade vão escrever. Comente sobre o formato de uma folha de jornal, com informações como o nome da cidade, data, nome do caderno e página no canto à direita. Peça que façam uma margem como se fosse uma matéria no jornal. Sempre mostrando exemplos concretos em jornais e deixando um exemplar para que cada grupo possa comparar com sua produção. Se tiver possibilidade, utilize folhas A3 para o trabalho.

6- Atividade de planejamento

6.1- Após a discussão, peça para que os alunos voltem a se reunir em grupo e que decidam sobre elementos e assuntos que podem ser tratados a partir desta manchete. Peça para que escolham imagens que possam ilustrar a matéria. Se necessário, ajude-os

a fazer uma releitura de um dos textos que forneceu sobre o carnaval da cidade e as imagens que poderiam utilizar ou mesmo alargar suas pesquisas sobre outros carnavais. Pode ser mesmo o carnaval da sua cidade ou de uma cidade da região. Defina quanto espaço terão para a matéria (de 20 a 30 linhas para os de 7<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries, de 15 a 20 linhas para os de 5<sup>a</sup> e 6<sup>a</sup> séries).

6.2- Reúna então todos novamente para que cada grupo mostre seu plano. Incentive a participação de todos no planejamento de seus colegas, com perguntas e sugestões. Incentive-os dizendo: “– Vocês têm alguma sugestão em relação ao planejamento do grupo? Alguma questão não ficou clara e gostariam de perguntar como vão fazer?”

Se ninguém perguntar, faça você uma pergunta e uma sugestão. Aos poucos vão aprender como perguntar e sugerir. Atenção: é comum as sugestões não serem boas ou serem incoerentes com o proposto pelo grupo. Lembre-se de que estão aprendendo e que você pode, com cuidado e respeito a cada um, redirecionar a pergunta como: “– E se pensarmos em...” Deixe claro que é o grupo que planejou que tem a última palavra.

7- Finalmente, peça para que redijam, em duplas ou trios, o texto da reportagem. A redação em grupo é uma boa experiência, pois os meninos e as meninas trocam informações, sugestões e fazem releituras que são muito produtivas.

8- Na sua leitura para avaliação, dê prioridade ao desenvolvimento da coerência, da relação entre reportagem e imagem não-verbal das informações escolhidas. Leia cada texto também tentando avaliar os próximos pontos a serem enfatizados no processo de ensino-aprendizado da leitura e da escrita.



## Resumindo

Nesta seção, nosso objetivo foi identificar estratégias que podem ser utilizadas para o planejamento de textos. Enumeramos algumas como o *brainstorming*, já muito conhecida e utilizada, a produção de anotações, resumos, parágrafos iniciais, etc.

As estratégias devem ser variadas em sala para motivar as crianças e adolescentes a planejarem e descobrirem seu próprio estilo de planejamento de acordo com as diferentes situações sócio-comunicativas das quais participam.

Discutimos também que cabe ao professor não somente preparar o aluno para a produção de textos, garantindo o conhecimento sobre o tema a ser desenvolvido, mas que ele deve privilegiar o aprendizado relacionado aos procedimentos de produção, seja por exemplo próprio, seja por outro tipo de exemplificação. O professor é aquele que constrói andaimes que vão sendo utilizados e internalizados pelos alunos e que foram tratados nas duas seções desta unidade.

Vimos, por meio de nossas atividades e do conteúdo desenvolvido nesta unidade, que há algumas formas de o professor planejar suas aulas de produção de textos:

a) O planejamento de uma atividade a partir de um modelo inicial que é operacionalizado com o aluno ou grupo de alunos. O professor dá o exemplo, conduz a ação, passo a passo, e depois pede que os alunos trabalhem em seus textos. Porém, não haverá julgamentos, por parte do professor, quanto à produção



do aluno estar ou não parecida com o modelo que ofereceu. O professor privilegia a construção dos significados de acordo com os objetivos estabelecidos por cada aluno.

b) A organização de atividades de leitura, planejamento, escrita e revisão que conduzam à comparação e diferenciação entre textos sobre um mesmo tema e/ou procedimentos.

c) A condução do aprendizado por meio de instruções sobre os passos a serem dados nas etapas da produção. O professor, então, planeja uma série de atividades similares e vai retirando aos poucos as instruções, ora instruindo o aluno ora deixando-o tomar as decisões.

d) O professor utiliza conhecimentos seus sobre as estratégias a serem utilizadas durante a produção de textos e dá dicas para os alunos durante o processo de acordo com a etapa em que estiverem.

e) O professor apresenta o tema e desenvolve atividades que, numa seqüência de aulas, levem à sua compreensão e possibilitem a produção de textos a partir de conhecimentos prévios, adquiridos recentemente e criados ou imaginados.

f) A organização de momentos de trocas de conhecimento em grupos menores e entre grupos e a sala.

g) A organização de atividades que suscitem a curiosidade dos alunos, por exemplo, como a leitura de textos por todos os colegas ou grupos para o resto da sala, a discussão sobre os significados e sugestões, criando a necessidade de elaboração de perguntas que ajudem na produção do significado no planejamento, na escrita e revisão dos textos.

h) O planejamento alternado de dinâmicas de sala de aula, incluindo atividades lúdicas como leituras, jograis, peças teatrais ou esquetes sobre os trechos lidos e produzidos, montagens de textos, etc.

i) A organização de atividades e projetos conjuntos com professores de outras áreas do conhecimento.

A avaliação em processo que possibilita a organização de atividades pontuais, relacionadas a habilidades e conhecimentos sobre o tema e sobre os procedimentos de produção textual ainda em processo de desenvolvimento.



## Seção 3

### A escrita



#### Objetivo da seção

Desenvolver atividades de planejamento e escrita, considerando a construção e revisão textual.

Como você pode notar, em todas as unidades em que tratamos da escrita, algumas relações devem estar claras: a) há uma relação entre oralidade, leitura e escrita; b) a escrita é uma atividade comunicativa que depende de todo um trabalho de preparação e organização das condições de construção do texto.



#### Atividade 5

a) Faça um exercício para lembrar o que ocorreu durante a escrita do texto da atividade 4. Houve planejamento durante a escrita? Houve revisão, durante a escrita? Descreva lembranças sobre o que ocorreu.

---

---

---

---

---

b) Observe seus alunos durante a escrita de um texto. O que seus movimentos, olhares, silêncios, sussurros e perguntas lhe dizem sobre seus processos de escrita?

---

---

---

---

---

A própria produção do texto em si requer uma junção de alguns elementos de planejamento e de revisão. Quanto ao planejamento, pudemos ver que temos dois processos básicos. Um desencadeado por escritores sem experiência em que o autor produz buscas superficiais sobre os temas, utilizando apenas o conhecimento prévio sobre o assunto até que pense que respondeu ao comando de seu leitor, o professor. Percebemos que devemos intervir e transformar esse processo (baseado apenas em uma busca na memória de caráter associativo) em um processo em que o escritor comece a relacionar sua escrita a um processo comunicativo.

Vimos nas seções anteriores que podemos trabalhar o planejamento de várias formas e utilizando várias estratégias; porém, durante a escrita, há um tipo de planejamento que é diferente. O planejamento durante a escrita requer que tenhamos nossos objetivos em mente e, comparando-o com o que estamos gerando na escrita, vamos modificando a escrita e o próprio planejamento visando à formulação de significados e da lógica textual. Isto se aprende ao longo dos anos com muita prática reflexiva.

Quanto ao processo de revisão, ocorre de forma superficial, localizada no momento em que voltamos para corrigir algo, deixamos algum trecho ou um significado/idéia para a qual não conseguimos encontrar um termo adequado no momento. A revisão pode ocorrer quando notamos algum problema de coesão também. Mas esta atividade de revisão durante a escrita não ocorre a todo momento, porque atrapalharia a escrita que vai em direção ao seu objetivo final. O importante neste período da aprendizagem da escrita é chamar a atenção dos alunos para as possibilidades de prática criando oportunidades iniciais para o estabelecimento de um diálogo dos autores com seus próprios textos e com textos de outros escritores iniciantes e experientes.



### Atividade 6

a) Considere a sua experiência pessoal com a escrita de diferentes textos. Como você escreve e que estratégias usa para iniciar, desenvolver e finalizar os seguintes textos:

a1) Uma carta:

---

---

---

---

---

a2) Um relatório para a escola:

---

---

---

---

---

a3) Uma prova de português:

---

---

---

---

---

É importante refletirmos sobre os nossos processos para podermos nos comunicar com nossos alunos e discutirmos seus processos de escrita, também. Escrever não é se ater sempre ao planejado, mas ir além para que os alunos aprendam que podem ter opções diferentes durante a escrita. Como vimos, podemos ensinar estratégias, também durante a escrita: pode-se deixar espaços em branco para que possamos depois ir ao dicionário, por exemplo, para consultar o termo mais adequado ou mesmo nos lembrarmos quando formos reler o texto do termo que queríamos utilizar e nos fugira na hora da escrita.



### Atividade 7

a) Como foi (e é) o desenvolvimento de sua competência escrita? Como você faz para escrever melhor?

---



---



---



---



---

b) Como você acha que os seus alunos desenvolvem e desenvolverão a escrita? O que pode fazer para melhorar esse desempenho?

---



---



---



---



---

104

A escrita se desenvolve a partir de um processo de avanços e retrocessos, mas à medida que praticamos fica mais fácil vermos os avanços. Cada nova situação comunicativa pode ser vista como um desafio. O desafio de se aprender um pouco mais da técnica e imprimir nossa voz na construção de um texto coeso e coerente de acordo com as condições de produção.

A escrita, mesmo aquela do escritor mais experiente, continua a ser um diálogo do escritor com seu texto, considerando a situação comunicativa. Durante a escrita e entre a finalização do primeiro e a sua releitura e reescrita, as perguntas que fazemos são algumas das sugeridas por Calkins (2002, p.33):

- “O que eu disse até agora? O que estou tentando dizer?
- Será que eu gosto do que escrevi? O que é tão bom aqui, que eu possa entender? O que não é bom que eu possa arrumar?
- Como meu texto soa? Como parece?
- O que meu leitor ou leitora pensará, quando ler isto? Que indagações poderão fazer? O que observarão? Sentirão? Pensarão?

- E o que farei a seguir?”

Essas são perguntas que podem ocorrer na produção de um texto. Algumas até na produção de um bilhete, pois dizem respeito ao ato comunicativo, à formulação de significados que farão sentido para mim, como escritor, e para o outro, como leitor: essas perguntas podem ser ensinadas a nossos alunos.

Uma outra forma de desenvolvermos essa consciência textual ocorre quando discutimos e incentivamos as perguntas dos alunos sobre os textos de seus colegas: estamos ajudando o autor a se separar de seu próprio texto e tentar antecipar problemas quanto à compreensão de seu trabalho. Claro, sempre enfatizando que o autor tem a palavra final. Ao ouvir as perguntas de seus colegas, o aluno vai aos poucos internalizando novos modos de dialogar com seu próprio texto e vai conseguindo imprimir mais sua voz ao longo da escrita.

Uma opção além das discussões coletivas, em grupo ou em dupla, é você aproveitar para ensinar como agir quando o aluno sinalizar que tem dificuldades em iniciar, desenvolver ou finalizar o texto. Procure mostrar que para resolver um problema local é necessário ler o trecho anterior ao problema e/ou o que se segue ao trecho da dúvida. Você pode intervir: “– Vamos ver o que você planejou?” Ou ainda, perguntar: “– Vamos reler o comando? O que está sendo pedido? Quais idéias podem ser utilizadas para começar seu texto? Vamos ler o que você escreveu até agora? Vamos planejar o que vem depois?”

Você pode comparar trechos de forma diferente: “– Neste trecho você diz isto, depois escreve aquilo. O que pode escrever para completar a idéia?” Se ele estiver sem saber mesmo, pode dar uma sugestão direta.



## Atividade 8

Leia o texto abaixo.



[http://www.nics.unicamp.br/nicsnews/001/img/atual/noticia\\_percussao.jpg](http://www.nics.unicamp.br/nicsnews/001/img/atual/noticia_percussao.jpg)

106

### Dançar para não dançar, a história do Brasil negro

Tambores bicentenários esquentam um arraial em Minas Gerais. Numa comunidade pobre do Rio, meninos tocam a grave angoma puíta – que originou a cuíca – e louvam a tradição banto. Baianos, de quatro a 80 anos, batem paus e panelas e dão nova vida ao maculelê e ao samba-de-roda nas ladeiras do Pelourinho. Ao Norte, no Recife, um grupo de maracatu de 140 anos faz tremer os paralelepípedos e tira a respiração dos jovens. Dançar, batucar e cantar sempre foram as mais usuais – por menos reprimidas ou mais abstratas – formas de resistência dos negros brasileiros.

É assim quando três tambores trazidos da África há cerca de 230 anos ecoam na propriedade de 122 mil metros quadrados que Artur Camilo Silvério deixou para os herdeiros, hoje na sexta geração, em Contagem (MG). A Comunidade Arturos, batizada com o nome do fundador, tem um extenso calendário de celebrações: em maio, a Festa da Libertação da Escravidão leva às ruas o cortejo de “escravos” acorrentados; em outubro, é a vez da Festa de Nossa Senhora do Rosário, “a santa protetora dos homens de cor” e padroeira do “Congado”; e, dezembro, os maus espíritos são expulsos da lavoura na Festa de João do Mato.

(...) “O objetivo é preservar a tradição, mas não temos escola ou oficina, apenas a convivência”, concorda João Batista da Cruz, presidente de honra da Irmandade de Nossa Senhora do Rosário de Contagem. Ele é um dos líderes da comunidade patriarcal, que atualmente se remete ao neto mais velho de Artur Camilo, Geraldo Artur Camilo, de 90 anos, o rei do Congo em Minas Gerais. João afirma que os Arturos “dançam desde a





## Avançando na prática

Nas diferentes tradições de carnavais, sabemos que o uso de máscaras e fantasias tem significados diferentes. Também na festa de Carnaval de Veneza, na Itália, o uso de máscaras e fantasias são quesitos indispensáveis e foi lá que as fantasias de Arlequim, Pierrô e Colombina começaram a ser imortalizadas. Leia o trecho abaixo sobre as origens do Carnaval.

### Origem do Carnaval

Dez mil anos antes de Cristo, homens, mulheres e crianças se reuniam no verão com os rostos mascarados e os corpos pintados para espantar os demônios da má colheita. As origens do carnaval têm sido buscadas nas mais antigas celebrações da humanidade, tais como as Festas Egípcias que homenageavam a deusa Ísis e o Touro Apis. Os gregos festejavam com grandiosidade, nas Festas Lupercais e Saturnais, a celebração da volta da primavera, que simbolizava o Renascer da Natureza. Mas num ponto todos concordavam, as grandes festas, como o carnaval, estão associadas a fenômenos astronômicos e a ciclos naturais. O carnaval se caracteriza por festas, divertimentos públicos, bailes de máscaras e manifestações folclóricas. Na Europa, os mais famosos carnavais foram ou são: os de Paris, Veneza, Munique e Roma, seguidos de Nápoles, Florença e Nice.

Lima, Cláudia M. de Assis Rocha. Em História do Carnaval. Site da Fundação Joaquim Nabuco, [www.fundaj.gov.br](http://www.fundaj.gov.br), consultado em 23 de fevereiro de 2006.

108



Em Bezerros, a 100 km do Recife, três mil papangus vão às ruas no domingo de Carnaval. *Continente 1 (7), 2003 p.31.*

Também no Brasil temos diferentes tradições, no Norte e Nordeste, as festas muitas vezes contam histórias e as fantasias e máscaras representam personagens, como é o caso do Maracatu Rural de Pernambuco.

Leia o trecho seguinte.





Caboclo de lança, um dos ícones do Carnaval pernambucano  
*Continente 1 (7), 2003 p.11.*

“(...)”

A imagem mais marcante do maracatu rural é a do caboclo de lança [...] – figura estranhíssima que avança pelas ruas como guerreiro de um reino alegórico, com sua cabeleira colorida, feita de tiras de papel celofane ou crepom, sua lança emplumada de fitas, seu manto de veludo negro maravilhosamente bordado de miçangas e lantejoulas, seu rosto pintado de vermelho, óculos escuros, uma rosa preta entre os dentes e ao som de chocalhos que ribombam com seu caminhar.

(...)”

*Continente 1 (7), 2003 p.10.*

1- Desenvolva uma pesquisa com seus alunos sobre uma das histórias que são contadas nessas festas: bumba-meu-boi, maracatu, festa de reis, cavalhada, festas indígenas ou mesmo de culturas européias e asiáticas que migraram para o Brasil etc. que sejam conhecidas por seus alunos. Se não tiver uma em especial na região onde você leciona, converse com eles e conte algumas das mencionadas de outras regiões resumidamente e faça uma votação para escolher uma. Se você tiver muito material à disposição para ser lido, pode dividir os grupos de forma que cada um trabalhe uma história diferente.

2- Após a escolha, traga uma dessas narrativas e leia para eles as informações. Você pode mesmo trazer uma pessoa idosa que represente um desses grupos para que conte a história para as suas turmas.

3- Ofereça materiais variados para eles consultarem ou leve-os à biblioteca ou ao arquivo público para trabalharem com diversos textos verbais e não-verbais sobre a festa.

4- Peça então para que eles narrem a história contada nessas festas para que faça parte de um quadro informativo em um jornal. Além da história, o jornal pode ter uma chamada para a matéria na primeira folha e uma breve reportagem no caderno de cultura do jornal, acompanhada por uma imagem (desenho) e pelo quadro. Você pode planejar para que as atividades sejam desenvolvidas em grupo.

5- Peça que exponham seus jornais no varal de textos da sala, depois de terem lido seus trabalhos para a sala de aula.





## Resumindo

---

A produção textual tem como trabalho central a escrita do texto. Todas as etapas estão interligadas, mas podemos ensinar nossos alunos que durante a escrita podem planejar novamente e revisar o que escreveram, dialogando com seu texto, fazendo perguntas ao seu texto como as indicadas por Calkins (2002: 166 e 167): “- O que eu disse até agora? O que estou tentando dizer? De que outra forma eu poderia abordar este tema? (...) Qual a coisa mais significativa para mim? Como posso torná-la significativa para os meus leitores?”

Estas são perguntas que podem ajudar você a guiar seu aluno durante a escrita de um texto, levando-o a notar que a partir da situação comunicativa colocada, de seu planejamento, e do que escreveu até então, pode continuar desenvolvendo o texto como proposto ou mesmo mudá-lo. Uma atividade crucial durante a escrita é a possibilidade de se desenvolver um procedimento de monitoramento do que se escreveu, do que se está escrevendo e do que vai ser escrito a seguir. O desenvolvimento deste procedimento ocorre, ao longo dos anos, à medida que o aluno internaliza os passos e as perguntas para estabelecer um diálogo com seu texto e a situação comunicativa.

Nas discussões e avaliações, os erros, as dificuldades com a memória e a atenção são pontos de negociação de significados que o professor utiliza para desenvolver atividades e sugerir saídas diferenciadas durante a escrita.

## Leituras sugeridas

Além das leituras sugeridas e comentadas na unidade 16, no que se refere aos capítulos e trechos que tratam das atividades de preparação e planejamento de textos:

CALKINS, L. M. *A arte de ensinar a escrever*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GARCEZ, L.H.C. *Técnica de redação*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

Sugerimos ainda outras duas:

KAUFMAN, Ana Maria e RODRIGUES, Maria Helena. *Escola, leitura e produção de textos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

Este texto parte de uma perspectiva da pedagogia de projetos, buscando desenvolver o planejamento do professor a partir de temas que envolvam o trabalho com tipos de textos e a produção de um processo de ensino-aprendizado da escrita significativa. O livro é interessante porque traz a proposta que envolve a escolha de textos escolares e o planejamento com utilização de fichas para o planejamento geral de atividades utilizando diversos tipos de textos.

CITELLI, Beatriz. *Produção e leitura de textos no ensino fundamental*. São Paulo: Cortez, 2001.

O texto traz a caracterização do poema, da narrativa e argumentação, com atividades desenvolvidas, exemplos de textos produzidos pelas crianças a partir das atividades e comentários da autora. Cada atividade é desenvolvida a partir de diferentes propostas cujos resultados, os textos produzidos pelas crianças em cada uma das ocasiões, são analisados pela autora.

## Bibliografia

BAKHTIN, M. M. Os gêneros do discurso. Em *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

CALKINS, L. M. *A arte de ensinar a escrever*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

DE LA PAZ, S. & GRAHAN, S. Explicitly teaching strategies, skills, and knowledge writing instruction in Middle School Classroom. *Journal of Educational Psychology*, 2002, 94 (4). 687-698. [O ensino explícito de estratégias e habilidades e a instrução sobre escrita de conhecimento no ensino médio]

GARCEZ, L. H. C. *Técnica de redação*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

HARRIS, J. & WILKINSON, J. (orgs.) *Reading children's writing. A linguistic view*. Boston: Allen & Unwin, 1986. [*Lendo os textos escritos das crianças. Uma visão da lingüística*].

KELLOG, R. T. Psychology of writing process. *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences*. (p. 01-06). Elsevier, 2001. [A psicologia do processo de escrita]

## Correção das atividades





## Correção das atividades

### Atividade 1

---

- a) Para os três textos, as respostas são semelhantes: pessoas que gostam de poesia, do poeta, professores e o próprio autor, pois é um texto de reflexão sobre seus processos criativos. O texto 1 foi publicado no livro *Alguma poesia*; o texto 2, no livro *Nova Antologia* e o texto 3, no livro *As coisas*.
- b) A função é poética nos três textos, mas você pode focar a sua análise na expressividade, nos dois primeiros textos, também.
- c) Os autores têm por objetivo expressarem-se sobre seus processos criativos, relacionando a arte com a vida. Apesar de os conteúdos verterem, nos dois primeiros textos, sobre elementos expressivos, há, claramente, intenções estéticas e os poetas sabem que seus poemas serão lidos por um público diversificado.
- d) Resposta pessoal. Espera-se que você não se esqueça de responder também sobre quando escreve ou em que ocasião teve que escrever. Se você não escreve, relate alguma lembrança de uma experiência similar quando você era aluno, por exemplo, e seu professor desenvolveu uma atividade de produção de um poema.
- e) Resposta pessoal. Você pode, por exemplo, contemplar leituras prévias, observações do contexto em que vive, necessidades afetivas ou o trabalho estético, impulsos poéticos, a pesquisa, elementos necessários para a produção. Ou mesmo considere a produção de um texto com função expressiva. A função expressiva está centrada no *eu*, na expressão subjetiva individual, tendo como objetivo transmitir os sentimentos, pensamentos e as emoções do autor.
- f) Resposta pessoal. Faça um poema. Não há julgamentos quanto à extensão, número de versos e estrofes. Veja, por exemplo, os poemas concretistas e modernistas, podem servir de modelo. Espera-se, ainda, que você reflita sobre seu próprio processo de produção, se seguiu algum modelo, se foi ler para se preparar, etc.
- g) Resposta pessoal. Espera-se, no entanto, que você reflita sobre seu próprio processo de produção, se seguiu algum modelo, se foi ler para preparar a escrita, se inspirou-se nos seus sentimentos, se utilizou um verso de uma brincadeira ou música que conhecia e escreveu uma paródia, etc.
- h) Resposta pessoal. O importante é que seja sincero e perceba possíveis mudanças na resolução do problema proposto: se teve dificuldades de implementar o proposto, se teve facilidade, mas teve que buscar outros recursos, adicionar estratégias, etc. Compare a resposta com os outros itens da atividade.
- i) Resposta pessoal. Descreva algumas atividades que desenvolve. Você pode, por exemplo, considerar o que foi trabalhado sobre o uso de poemas, baseando-se em leituras das unidades anteriores deste material.

## Atividade 2

---

a) Você pode focar sua resposta em diferentes elementos. Se formos analisar as respostas do aluno, percebemos que ele responde adequadamente ao requisitado quanto ao sentido, houve uma compreensão do texto. Porém, a forma com que inicia a resposta à questão 1, por exemplo, denota que está apenas continuando a conversa com sua professora: “Que...”. Percebemos também que há problemas de coesão nos textos da resposta, o que pode indicar que ele não releu o seu texto.

b) Resposta pessoal.

c) Resposta pessoal. É sempre interessante planejar uma atividade de fechamento do trabalho com o texto em que se retoma parcialmente a discussão do assunto para que os alunos tenham a possibilidade de manifestarem diferentes compreensões e haja uma negociação de significados; assim, o aluno que ainda não adquiriu um certo conhecimento ou aquele que já o tem e pode extrapolá-lo podem se expressar na discussão final e você pode avaliar os próximos passos de desenvolvimento do ensino-aprendizado.

## Atividade 3

---

1) Resposta pessoal.

2 a) Os itens requisitados são: a escrita de um texto autobiográfico. A história de vida como educador(a): o surgimento de interesses, as escolhas e as justificativas das escolhas feitas.

116 b) A função do texto, como requisitado pelo comando, é referencial, visto que vai escolher uma seqüência de eventos, relatá-la e justificar por que é importante. O objetivo é narrar sua história pessoal e desenvolver argumentos sobre as escolhas feitas. Porém, a função poderá tornar-se expressiva, dependendo de suas escolhas e o objetivo pode variar, também.

c) Resposta pessoal. Espera-se, no entanto, que você escolha as lembranças que pense serem mais relevantes considerando o objetivo da atividade.

d) Resposta pessoal. Mas a idéia é que você desenvolva a resposta anterior considerando outros elementos: os eventos e tópicos mais relevantes a serem narrados.

e) Resposta pessoal. Você pode, neste momento, buscar apoio nos argumentos, pois terá que apresentá-los e discuti-los.

f) Resposta pessoal. Com este item, buscamos chamar sua atenção para a possibilidade de revisão das idéias formuladas.

g) Resposta pessoal. Você estará focando a coerência textual.

h) Resposta pessoal. Espera-se que você escreva o texto, considerando o planejamento e até modificando alguns itens, na medida em que durante a escrita você vai refletir sobre a expansão de alguns detalhes, a modificação de outros, e a necessidade de omitir alguns outros. Ao examinar os vários esboços, vai poder perceber mudanças, mesmo que sutis.

**Atividade 4** 

---

a) O rapaz a descreve como mestiça, devendo ele ser de etnia branca, provavelmente. Depois, deve ser do Sul ou Sudeste do Brasil e novo, parecendo ser desinformado, pois não sabe muito de carnaval. As diferenças de dialeto regionais entre os dois ficam claras nas observações que faz sobre a fala dela e das desconfianças que causam em Marinalva as respostas do rapaz.

b1) Resposta pessoal. Mas espera-se que você, levando em conta o comando, estabeleça uma série de associações entre os significados que se relacionam ao tema, na seqüência em que são lembrados.

b2) Resposta pessoal. Por exemplo, enumere o que já foi escrito até o momento, pensando na seqüência textual. Liste as novas informações que deseja acrescentar após a releitura do planejamento.

b3) Resposta pessoal.

**Atividade 5** 

---

a) Resposta pessoal. Pensamos ser importante que você reflita sobre o planejamento e a revisão durante a escrita do texto.

b) Resposta pessoal. Você possivelmente observará elementos que podem indicar a ocorrência de planejamento e revisão durante a escrita.

**Atividade 6** 

---

a1) Resposta pessoal. Discorra sobre os elementos da situação sócio-comunicativa.

a2) Resposta pessoal. Seguindo o exemplo de a1 em que foram considerados elementos da situação comunicativa. Quais os itens relevantes a serem inseridos de acordo com o modelo fornecido pela escola ou o que deve ser informado etc.

a3) Resposta pessoal. Considere a série, o assunto, os tipos de texto e as atividades, os comandos, as práticas desenvolvidas em sala, os elementos imprescindíveis às respostas e os critérios de avaliação.

**Atividade 7** 

---

a) Resposta pessoal

b) Resposta pessoal. Um bom caminho para a elaboração dessa resposta poderia ser considerar o que faz hoje em dia, relacionar as atividades que planeja com os retornos que dá aos textos que seus alunos produzem considerando a série em que estão. Considere, também, as mudanças que já observa.

**Atividade 8** 

---

a) Resposta pessoal. Você pode desenvolver atividades de pré-escrita, planejamento e escrita como trabalhadas nas seções anteriores.





## Unidade 23

### O processo de produção textual: revisão e edição

Silviane Bonaccorsi Barbato



#### Iniciando nossa conversa

---

Caro Professor, cara Professora,

Nesta unidade, continuaremos desenvolvendo o tema diversidade cultural e aprofundaremos os conhecimentos sobre as etapas da produção textual, tratando da revisão e da edição.

Discutiremos algumas estratégias utilizadas durante a revisão e os parâmetros de análise dos seus textos e daqueles de seus alunos. Vamos oferecer diferentes exemplos de atividades a fim de que você possa intervir mais eficientemente nos seus próprios processos de produção textual e nos de seus alunos. Algumas atividades são longas, mas você poderá escolher o momento de utilizá-las, adaptando-as às suas práticas.

A revisão é uma das etapas da produção que requer mais esforço para ser aprendida e utilizada. O ensino e a aprendizagem do processo de revisão requerem uma prática de estratégias de releitura, reflexão e do afastamento do escritor de seu próprio texto. Para tanto, visamos à construção de um texto que atinja seus objetivos, considerando o gênero, o suporte, os possíveis leitores e o assunto. Já no processo de edição, a prática está ligada à verificação de uma última lista de elementos antes da finalização do texto.

Vimos nas unidades anteriores que o escritor principiante utiliza estratégias que conhece ou que observou serem utilizadas por outras pessoas enquanto escreviam em seu dia-a-dia, seja na família, seja na comunidade ou na escola. Vimos também que, quando estamos aprendendo a escrever textos, uma intervenção dialógica produz a reflexão sobre os procedimentos e estratégias de resolução desse tipo de problema e sobre o uso de técnicas durante o processo da escrita.

O autor desenvolve um bom texto ficcional ou não-ficcional quando aprende a organizar a lógica dos conteúdos, utilizando procedimentos e estratégias. Para isto é importante que aprenda também a revisar o texto, a fim de que passe a escrever, considerando os aspectos comunicativos, seus objetivos e desenvolvendo sua voz pessoal, seu estilo. Nas turmas de 5ª a 8ª séries, enfatiza-se o ensino e aprendizado da escrita que tenham por objetivo o desenvolvimento de um diálogo entre o aluno-escritor e seu texto.

Esta unidade, como as outras, está dividida em três seções nas quais refletiremos sobre revisão e edição e sobre estratégias que podem ser utilizadas no processo de ensino-aprendizagem dessas etapas da produção textual.



## Definindo nosso ponto de chegada

---

Esperamos que ao final desta unidade você seja capaz de:

- 1- identificar parâmetros de avaliação e ações necessários ao desenvolvimento da etapa de revisão.
- 2- identificar os elementos necessários ao desenvolvimento da etapa de edição.
- 3- produzir atividades de revisão e de edição da escrita para seus alunos.

## Seção 1

### A Revisão



#### Objetivo da seção

---

Identificar parâmetros de avaliação e ações necessários ao desenvolvimento da etapa de revisão.

---

120

Na unidade anterior, trabalhamos com a noção de que um texto é construído em um processo. Este, geralmente, é iniciado por uma preparação que inclui atividades de pesquisa de materiais e conteúdos sobre o tema e de leitura, compreensão e interpretação de textos que subsidiam as etapas de planejamento e escrita.

Durante a **revisão**, o escritor lê o rascunho (a primeira versão do texto), podendo reescrevê-lo até avaliar que o texto está bom para ser lido por uma outra pessoa. A finalidade desta etapa é criar um distanciamento entre autor e seu texto. É o momento em que o autor tenta colocar-se no lugar da audiência, do interlocutor; e as releituras necessárias dependem da representação que o escritor tem de seu texto, de seu objetivo, sua finalidade, da audiência e do suporte, focando os processos de coerência e coesão textuais.

É importante notar, como assinalamos anteriormente, que, mesmo quando estamos escrevendo o texto em si, as atividades de planejamento e revisão podem ocorrer. Isso se dá devido a necessidades locais, na medida em que planejamos o que escreveremos a seguir, tendo em vista o planejamento anterior e o que já foi escrito no texto. Podemos revisar trechos do texto, ou mesmo termos e a ortografia, se esta ação se tornar imprescindível para a continuidade do processo de significação.



## Atividade 1

Leia o texto abaixo.

### Salvem as línguas que estão morrendo

Por W. Wayt Gibbs

Há dez anos, Michael Krauss assustou o campo da lingüística com sua previsão que metade das 6 mil línguas faladas no mundo deixaria de existir em um século. Krauss, professor de línguas da Universidade de Alaska-Fairbanks, fundou o Centro de Línguas Nativas do Alasca na tentativa de preservar ao máximo as 20 línguas que ainda são conhecidas pelos índios da região. Só duas dessas línguas estavam sendo ensinadas às crianças. Várias outras existiam somente na memória de alguns velhos que as falavam. A situação do Alasca representa uma tendência global, observou Kraus na revista da Sociedade Lingüística da América. A menos que os cientistas e líderes comunitários façam um esforço a nível mundial no sentido de sustar o declínio das línguas locais, advertiu ele, provavelmente nove décimos de diversidade lingüística está fadada a se extinguir.

(...)

Os especialistas do ramo lamentam a perda de línguas raras por diversas razões. Em primeiro lugar, há o interesse próprio da ciência: algumas das questões mais básicas da lingüística estão relacionadas com os limites da fala humana, que estão longe de terem sido inteiramente explorados. Alguns pesquisadores gostariam de saber quais elementos estruturais da gramática e do vocabulário – se é que existem – são realmente universais e, por isso, provavelmente resultantes de características do cérebro humano. Outros tentam construir modelos de migrações antigas, fazendo um levantamento de palavras emprestadas, que aparecem em línguas sem qualquer ligação entre si. Em ambos os casos, quanto maior a quantidade de línguas estudadas, tanto maior a probabilidade de se obter as respostas certas.

“Acho que o valor das línguas é basicamente humano”, diz James Matisoff, um especialista em línguas asiáticas raras da Universidade da Califórnia em Berkeley. “A língua é o elemento mais importante da cultura de uma comunidade. Quando ela morre, você perde o saber específico daquela cultura e uma visão do mundo única.”

Em 1996, a lingüista Luisa Maffi ajudou a organizar um grupo chamado Terralingua com a finalidade de chamar a atenção para a conexão entre a diversidade lingüística e a biodiversidade, que parece extremamente concentrada em muitos dos mesmos países. Outro grupo internacional redigiu uma ambiciosa “declaração universal dos direitos lingüísticos.” O texto foi apresentado à UNESCO em 1996, mas esta instituição ainda não tomou nenhuma medida a respeito.

(...)





**Lembrete**

Um resumo é um tipo de paráfrase, como vimos no módulo 1 e estudamos também na unidade 15. Garcez (2002, p. 50) sugere um passo a passo para quem deseja escrever um resumo de um texto estudado:

- a) Leitura de reconhecimento, mais geral, prestando atenção nos títulos e subtítulos;
- b) Fazer uma segunda leitura, identificando palavras-chave, anotando idéias, parágrafo por parágrafo;
- c) Reagrupar as informações de acordo com unidades menores, mantendo a relação entre essas unidades;
- d) Organizar um esquema de idéias;
- e) Voltar ao texto e conferir a correspondência com as idéias principais;
- f) Redigir o resumo de acordo com o roteiro estabelecido pelo esquema.

e) Liste as decisões que lembra ter tomado durante o planejamento e a escrita do resumo.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

f) Releia e altere os elementos e trechos necessários para tornar seu resumo mais claro, a partir da lista de itens que trabalhamos na unidade 16, adicionando o objetivo:

- 1- O texto cumpre seu objetivo?
- 2- consciência da audiência;
- 3- relevância do conteúdo;
- 4- seqüenciação da informação;
- 5- nível de formalidade;
- 6- função da comunicação;
- 7- convenção (formato do documento)

Reescreva-o abaixo com as mudanças efetuadas.

---

---

---



---

---

---

---

---

---

---

---

O texto que você leu é a parte introdutória de um artigo publicado por uma revista americana com edição brasileira que visa informar sobre assuntos importantes para as diversas áreas de conhecimento. Neste caso, a extinção de línguas, sua relação com as diferentes culturas e por que é importante preservá-las. Estes textos são escritos por cientistas ou jornalistas especializados em ciência e como todo texto de divulgação científica busca analisar o assunto de um ponto de vista objetivo, narrando e descrevendo alguns fatos e entrevistando especialistas da área. Como todo texto informativo, é objetivo e tende a incluir vocábulos (os jargões) que são conhecidos pelo grupo de cientistas que estudam o fenômeno retratado na reportagem ou artigo.

Ao deparar com um texto como esse, você, como leitor(a), provavelmente, num primeiro momento, avaliou a apresentação do texto, o suporte e a presença ou não de unidades paratextuais (como quadros, imagens e esquemas) e os procedimentos suprasegmentais (de formatação do documento e de relevo, isto é, verificou a existência de marcas como sublinhados, itálicos, negritos, etc.), formando expectativas sobre o provável tema e o gênero de texto que seria lido.

Esses elementos tornam-se importantes à produção de significado não somente no momento da leitura, mas também naquele da produção textual, quando o autor vai tornar o texto mais atrativo, completo, comunicativo, considerando a situação e o objetivo a ser alcançado.

Quando você escreveu o resumo na atividade anterior, percorreu todas as etapas da produção textual: planejou, escreveu, revisou e editou, tendo produzido ainda uma última leitura e revisão de seu texto. Porém, procuramos, também, chamar a sua atenção para seu próprio processo de tomada de decisões.

A revisão é desencadeada por comparação entre o que se tem como objetivo e texto planejado e o texto que está sendo produzido. Em seguida, há uma tentativa de diagnosticar o que está diferente. Então, são desencadeadas estratégias para resolver o problema, modificando-se a intenção do texto, o que havia de diferente ou mesmo deixando o texto como está.

Nas aulas de leitura e escrita, torna-se importante a prática e o ensino que se alternam de forma direta e organizada, em que o professor utiliza situações sócio-comunicativas diversas. Ao observar os processos de seus alunos durante a formulação de um texto, visa oferecer sugestões ou desencadear novos aprendizados. Mais do que grandes e longos discursos que modelam e parecem ter sido ineficazes para a maioria dos estudantes, pequenas observações e inserções breves sobre a prática comunicativa e processual da leitura e da escrita tornam-se mais eficientes.



Geralmente, o aluno entende que há algo estranho, ou faltando, ou diferente do que planejara, consegue até intuir o que seja e nomear, mas não acha interessante revisar por não saber como fazê-lo. Ele não desencadeia estratégias eficientes para produzir uma mudança no texto ou mesmo toma uma decisão que não é eficiente. A escola é o lugar para que se pratique essa tomada de decisão. Cabe ao professor guiar o aluno no processo de revisão, oferecendo alternativas e diretivas para facilitar a escolha tática.



## Atividade 2

Leia o trecho do texto de Leonardo Boff sobre a dizimação dos povos indígenas e a extinção das línguas indígenas no Brasil.

### Primeiro Capítulo

#### Os indígenas: testemunhos da mãe terra

Leonardo Boff

(...)

#### 3. As línguas Indígenas

A classificação mais comum que se faz dos povos é pelas línguas que falam. Entre os povos indígenas do Brasil há uma das proliferações lingüísticas mais significativas da história da humanidade. Em 1550, as terras brasileiras abrigavam cerca de cinco milhões de indígenas, agrupados em 1.400 povos, falando 1.330 línguas. Hoje, devido à dizimação ocorrida em quinhentos anos, sobraram apenas 180 grupos étnicos, havendo, portanto, uma perda de mais de 1.000 línguas (85%).

Boff, L., *O casamento entre o Céu e a Terra*. São Paulo: Salamandra, 2000.

a) Relacione os textos das atividades 1 e 2 e reflita sobre as conseqüências culturais da extinção de tantas línguas indígenas no Brasil.

---



---



---



---



---



---

b) Na localidade ou na região em que você mora e leciona, existem comunidades indígenas? Considerando o que conhece sobre as culturas indígenas brasileiras, responda às seguintes perguntas: Quais são seus costumes, que língua falam? Esta língua é escrita? As crianças vão para a escola na própria aldeia?

---



---



---



---





i) Quais foram as decisões tomadas durante o processo de revisão? Faça o exercício a partir dos parâmetros assinalados na *atividade 1, letra g*.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

No texto, Leonardo Boff busca introduzir o tema de que tratará, informando ao leitor sobre a situação das etnias indígenas, o processo de destruição desses povos e a conseqüente extinção de suas línguas. O texto, neste caso, além de uma informação que constrói a intertextualidade sobre o trecho do texto 1, adiciona informações relevantes direcionadas à nossa identidade nacional e às culturas que a compõem e que estão se perdendo.

Em termos de atividade de produção textual, as leituras podem ser utilizadas para adicionar novos componentes às discussões sobre o tema diversidade cultural e aos conhecimentos que estejam sendo construídos pelos alunos. Como vimos, podem ser utilizadas como atividade de auxílio, definidora ou de apoio à construção do texto. A diferença está na qualidade do trabalho planejado para os alunos.

Nas atividades de revisão, você pode verificar elementos referentes à estrutura do texto, do gênero, à seqüência de idéias, além de corrigir ortografia, pontuação e outros elementos locais de coesão.

Quando examinamos o tipo de retorno que os professores dão aos textos de seus alunos, notamos que há discrepâncias que podem levar à ineficácia do processo de revisão.

1- Muitas vezes, os professores usam códigos complexos inacessíveis aos alunos mais jovens ou mesmo àqueles que adquiriram aversão a quaisquer processos de avaliação. Os códigos criados, geralmente, enchem o texto de abreviações que o aluno não consegue entender. Como acontece, por exemplo, em anotações inseridas sobre a ortografia, a pontuação e a estruturação de frases, períodos e parágrafos para que o aluno reescreva.

2- O retorno também parece ser telegráfico outras vezes. Um estudo de Nicola Coupe (1986) indica que o professor pensa que está cumprindo seu papel, quando introduz apenas anotações no texto do aluno tais como: “bem escrito”, “você poderia ter feito um trabalho melhor”, “este realmente não é o seu melhor trabalho”. Como se uma avaliação geral, sem especificações, significasse algo para que o aluno revisse seu texto com segurança. O professor tende a introduzir outros comentários pessoais, tais como: “Eu gostei disso”, “Muito realista, fiquei até deprimido(a)”.

3- Quanto ao conteúdo, apesar de os professores tentarem assinalar os problemas em pontos específicos do texto, as sugestões ficam muito gerais, sem que se consiga

transmitir ao aluno-autor o que realmente é necessário para tornar seu texto comunicativo: “você não conseguiu desenvolver seu objetivo”, “detalhe”, “descrição”, “idéias”, “trecho muito longo”.

4- Algumas vezes notam-se instruções para a ação das crianças: “Conte quantas vezes você utilizou a conjunção **e** em sua história, e retorne o texto corrigido para mim.”

5- Quanto à apresentação: “Faça uma letra mais bonita”, “tente manter seu texto o mais limpo possível.”

Todos esses comentários podem motivar a revisão, desde que acompanhados por outras sugestões e ações que objetivem a formulação de significados no texto. Ao salientar alguns desses pontos soltos no texto do aluno, os comentários de professores produzem um monólogo, pois caracteristicamente apontam erros e ambigüidades, mas muito raramente oferecem sugestões práticas para que o aluno entenda o ponto de vista do revisor e proceda a uma revisão eficaz de seu texto.

Enfim, em nossa prática em sala de aula, tendemos a focar a avaliação em elementos relacionados mais à forma que ao conteúdo. Comentários muito gerais não possibilitam uma reflexão sobre a relação entre seu texto e os elementos que compõem a situação sócio-comunicativa. A avaliação processual objetiva analisar o que os alunos têm a contar, suas opiniões que estejam defendendo, informações que podem dar.

Em nossas aulas de produção, é importante priorizar o trabalho com o tema e seu desenvolvimento de acordo com a situação sócio-comunicativa, sem, porém, perder de vista as convenções da escrita em língua portuguesa. Alguns professores sugerem que se priorize o que será avaliado a cada momento da escrita, considerando-se o processo de produção textual de cada um, os esboços que produziu e mudanças que efetuou, para não encher seu texto de sugestões que possivelmente o desmotivarão.

Mas para se desenvolver o trabalho de retorno e instauração de um diálogo entre aluno-autor e professor-leitor, há duas etapas que focam os aspectos de desenvolvimento do tema e as questões de ortografia, pontuação, construção de parágrafos, elementos coesivos, etc.: as etapas de revisão e edição.

Um procedimento interessante é que o professor apresente listas que ajudem o aluno a verificar seu texto durante a revisão. A lista pode variar de acordo com o objetivo do professor e a(s) habilidade(s) trabalhada(s), como, por exemplo, listas com elementos de coesão como marcadores temporais e espaciais nas narrativas.

Scardamalia e Bereiter (1993), em um de seus experimentos com alunos de 10 a 14 anos, apresentaram duas listas com diretrizes gerais em que o aluno trabalha o desenvolvimento local e o geral do texto, podendo ser utilizadas em pequenos textos, como textos de respostas, para avaliar e tomar decisões de frase em frase ou, em texto mais longos, após o término da escrita do rascunho. A primeira lista é utilizada para facilitar as operações de comparação e a segunda contém diretivas para facilitar a decisão tática (estratégica). A seguir enumeramos as frases:

1) Frases de avaliação:





e) Compare as versões e descreva abaixo sua avaliação do processo.

---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



### Avançando na prática

a. Continue desenvolvendo atividades de produção textual que considerem as etapas de construção textual. Este tema pode ser gerado a partir de um dos textos lidos anteriormente sobre diversidade cultural ou sobre um dos parágrafos da Declaração Universal dos Direitos Humanos; escolha aqueles que tratem da questão da diversidade mais diretamente.

b. Apresente a Declaração para seus alunos, explicando um pouco de sua história e os temas de que trata;

c. Explique a seus alunos que você lerá alguns parágrafos que estão relacionados à diversidade cultural;

d. Após a leitura discuta com eles;

e. Faça um planejamento com eles e decida um título ou dois para que cada um faça um texto argumentativo (se eles não lembrarem como é, defina suas características de novo);

f. Recolha e analise com cuidado cada texto, verificando o desenvolvimento do tema e elementos de coerência e coesão. Você pode dar preferência para os elementos que vem trabalhando ultimamente e basear sua avaliação nos parâmetros que utilizamos desde a unidade 16, repetidos em duas atividades nesta seção.

g. Enumere os trechos problemáticos e separe alguns exemplos, sem anotar o nome dos autores, para serem trabalhados coletivamente pela sala ou em grupos.

h. Não escolha mais do que cinco trechos a serem trabalhados. Um número maior ficaria realmente cansativo para você e para os seus alunos.

i. Transcreva os trechos para o quadro e peça que identifiquem se há problemas de coerência e coesão e se os encontrarem, tentem resolvê-los.

j. Devolva os textos de seus alunos com suas anotações e sugestões. Peça que considerem seu retorno e o que revisaram em conjunto com você e, então, releiam seus textos para revisá-los e entregá-los novamente a você.

Dê um retorno que contemple o desenvolvimento do tema e a coesão.





## Lembrete

---

Ao variar o tipo de tarefa, você varia o tipo de resolução de problema, oferecendo ao seu aluno oportunidades diferentes de experimentar materiais diversos e se apropriar do uso das estratégias necessárias para a sua utilização eficaz. Quando se desenvolve uma atividade de revisão eficiente, também se desenvolve a escrita comunicativa.

## Glossário

Estratégias envolvem o *como* se utilizam as técnicas, movimentos e operações de tomada de decisão durante um processo de resolução de problemas, como utilizar um raciocínio, um material, em que momento, como transformá-lo ao revisá-lo, quantas vezes deve ser revisado, que instrumentos utilizar e quando, etc. Como utilizar os meios disponíveis ou buscá-los em outros instrumentos para atingir um objetivo.



## Resumindo

---

Nesta seção, tratamos de parâmetros de avaliação e ações necessários ao desenvolvimento da etapa de revisão.

A etapa de revisão é desencadeada após a escrita do primeiro rascunho, da primeira versão do texto. Neste momento, o autor deve começar a se distanciar do próprio texto para considerar o objetivo, o assunto, a forma a fim de poder significar para a audiência, trabalhando a seqüência das idéias.

Nesta seção, chamamos a sua atenção para que insira sua avaliação numa perspectiva comunicativa, considerando os elementos das situações; do próprio processo de produção textual de seus alunos e de tratamento do tema, elegendo elementos relevantes para serem revistos pelos alunos-escritores.

Os parâmetros de revisão podem variar de acordo com as competências e habilidades que estejam sendo trabalhadas. Nesta seção, apresentamos alternativas e retomamos os parâmetros trabalhados na unidade 16: objetivo, audiência (interlocutores-leitores), relevância, seqüência, nível de formalidade, função da comunicação e convenção.









## Atividade 5

Leia a transcrição de uma entrevista da *Folhinha de São Paulo*, de 28 de fevereiro de 2004, com crianças de 8 a 13 anos de Recife (PE), Salvador (BA) e São Paulo (SP), sobre quais gírias usavam.

### “Outros modos de palavras”

**A gíria reinventa a língua porque cria significados diferentes para as palavras.**

Esmeralda Ortiz  
Especial para a *Folhinha*

**Folhinha** – Por que vocês usam gíria?

**Daniel Bilieri** – Porque é mais da hora.

**Pedro Henrique Diniz, 12 (Escola Ollavo Pezzotti)** – Porque dá para falar as coisas em outros modos de palavras. O legal de falar gírias é que dá para entender melhor do que o falar complicado. Tem vezes que as pessoas não entendem muito bem.

**Folhinha** – Vocês falam gírias com seus pais?

**Shelris Machado, 11 (da escola do SESI)** – Não. Mas já vacilei um monte de vezes. Quando a gente fala, eles querem saber o que quer dizer ou pedem para a gente repetir.

**Folhinha** – Como assim?

**Shelris** – Um dia, minha mãe falou comigo e eu respondi: “Tô nem aí”.

**Folhinha** – O que seu pai não entendeu?

**Marina Pereira, 11 (Escola da Vila)** – Quando eu falei: “Paguei o maior mico, pai”. Ele falou: “Mico? O que é mico?”.

**Folhinha** – Gente da sua idade usa gírias?

**Michely Cristina, 8 (Pezzotti)** – Não muitas.

**Folhinha** – Você entendia as gírias dos mais velhos?

**Michely** – Não entendo.

### Vontade de se identificar

(...)

A seguir, leia o que os meninos que vivem nas ruas de São Paulo falaram.

**Folhinha** – Que gírias vocês usam na rua?

**Joel** – E aí, irmão, firmeza? E aí, maluco? E aí, mano? Então, mano, você chega e não cumprimenta os irmãos! Então, irmão, vamos cobrar dele, então?

**Folhinha** – Por que vocês falam gírias?

**Rodrigo** – Nós fica falando, mano, uma pá de coisas sem mais nem menos, é uma maneira de nós se identificar.





## Lembrete

Como discutimos na unidade 16, os escritores iniciantes seriam aqueles que se preocupam sempre com o próximo item a ser desenvolvido, como se estivessem conversando com o seu interlocutor. Assim relatam o conhecimento que acham necessário, agindo como se cada conjunto de frases ou parágrafo fosse uma tomada de turno na conversa, terminando de escrever cada trecho de texto (frase ou parágrafo) como se estivesse esperando que o leitor respondesse imediatamente. O texto é escrito utilizando estratégias ingênuas, para descrever e contar o que pensa ser importante para terminar a redação. Não há ainda uma concentração na produção de significados próprios dos processos comunicativos escritos porque isso deve ser ensinado.

As dificuldades que o principiante enfrenta ao elaborar um texto mais longo e complexo têm quatro motivos:

a- a sobrecarga de informações devido a dificuldades relacionadas ao domínio das unidades menos complexas da escrita. Assim, o aluno que não está bem alfabetizado ou não tem prática de escrita dedica suas energias a produzir um texto correto ortograficamente;

b- o desconhecimento da diferença entre a produção oral e a escrita, visto que o principiante escreve utilizando estratégias de conversação;

c- o desconhecimento de como planejar e organizar um texto que seja comunicativo;

d- o desconhecimento de técnicas necessárias ao trabalho com a revisão.

Assim, os escritores menos experientes ao definirem o tema empregam os tópicos principais que o formam e os identificadores do gênero para ativar a busca de informação na memória. Esta estratégia ajuda o escritor a continuar a completar a tarefa, porém é circular:

a) o autor desencadeia um tema que produz um tópico e um modo de significar a partir da utilização de um gênero conhecido;

b) para iniciar um novo parágrafo, desencadeia um novo tópico que vai acionar lembranças na memória e que ele transformará em escrita;

c) para escrever o terceiro parágrafo, desencadeará o mesmo processo.

Para transformar a escrita do aluno, é importante que as aulas de Português contemplem as práticas de leitura e escrita que oportunizem a construção do conhecimento do uso e das funções da escrita. A escola é o lugar da reflexão e da transformação dessas práticas.







## Resumindo

---

Revisar um texto implica tomar decisões sobre a audiência, os gêneros de texto e as restrições e características relacionadas ao suporte e como o conteúdo deve ser tratado de acordo com a situação e com o objetivo que se quer alcançar. Se, por exemplo, existe alguma dúvida quanto à organização de dado trecho do texto, o autor é capaz de definir enquanto escreve ou no processo de revisão uma questão como “isto não está claro, não é suficiente”, o que o levaria a “reelaborar de forma mais clara”. Escritores maduros estão em um contínuo processo de reflexão.

A última etapa do processo de composição, denominada **edição**, envolve os reajustes finais visando à acuidade: é a hora de polir mais uma vez aspectos de coesão e coerência, a pontuação, a ortografia segundo as convenções estabelecidas.

## Seção 3

### Estratégias de revisão e edição



#### Objetivo da seção

Produzir atividades de revisão e de edição da escrita.



#### Atividade 7

Leia o texto abaixo.

### Os Quilombos Contemporâneos e a Educação

#### Comunidades

É da terra e na terra que desenvolvem todas as atividades da vida, é onde plantam e colhem o fruto de seu trabalho e é também onde marcam a sua história.

#### A Terra

Caminhando por estrada de chão batido, levantando a poeira do tempo, embrenhando-se num passado histórico de pelo menos dois séculos, chega-se às comunidades negras rurais existentes em todo território nacional. A poeira do tempo, no entanto, não apagou da memória dos descendentes de escravos, que permanecem na terra de seus antepassados desde antes da abolição da escravatura, as lembranças de histórias de proteção e perseguição, de senzala e de casa-grande, de trabalho e de festa. A forma de acesso à terra pode variar entre ter sediado quilombo de resistência à escravatura ou ter sido comprada por escravos alforriados com recursos próprios ou, ainda, ter sido recebida dos ex-senhores em doação. Embora compartilhem muitos valores da sociedade envolvente, os habitantes de quilombos contemporâneos possuem uma visão do mundo diferenciada. Como disse o representante dos negros do Rio Trombetas no Tribunal dos Povos realizado em Paris, em 1990:

Queremos viver em paz: criar nossos filhos, plantar, roçar, colher os frutos da natureza, preservar nossa cultura, nossos cantos, nossa dança, nossa medicina. Redescobrir nossa história de luta e sofrimento, de algemas e ferros, de liberdade conquistada com sangue e lágrimas. Somos e queremos continuar sendo povos amazônicos. Temos orgulho de ser negro! (O'Dwyer, 1995:92)

(...)

#### O conceito de quilombo contemporâneo

Pode-se definir quilombos contemporâneos como comunidades negras rurais habitadas por descendentes de escravos que mantêm laços de parentesco e vivem, em sua maioria, de culturas de subsistência, em terra doada, comprada ou ocupada secularmente pelo grupo. Os negros dessas comunidades valorizam as tradições culturais dos antepassados, religiosas ou não, recriando-as no presente. Possuem uma história comum e têm normas de pertencimento explícitas, com consciência de sua identidade étnica.

Moura, G. Em O'Dwyer, Eliane Catarino (org.). *Terra de Quilombos*. Salvador: Coleção Novos

Toques – Programa A cor da Bahia, UFBA, 1997.



**Importante**

No texto de divulgação científica, é imprescindível a citação das fontes, sejam orais ou escritas. Note que, quando há a citação da fala de um líder da comunidade quilombola de Trombetas em 1990, esta é colocada em relevo, destacada do texto e utilizando-se letras diferenciadas. Após a citação, deve ser colocada a fonte, isto é, de onde a autora do texto tirou essa informação. Neste caso, a fonte é do texto de Eliane Catarino O'Dwyer, que organizou (org) um livro contendo textos de outros autores. Esse livro foi escrito como parte de um programa desenvolvido na Universidade Federal da Bahia (UFBA) e foi publicado em 1997.

a) Por que esse é um texto de informação científica? Indique as características desse gênero e os procedimentos que a autora provavelmente utilizou para planejá-lo e escrevê-lo.

---

---

---

---

---

---

144

b) Escreva a seqüência dos subtemas.

---

---

---

---

c) Você sabe onde fica o Rio Trombetas? No texto existe um dado que clarifica a região onde se localiza o rio. Encontre-o e depois use um mapa da região ou atlas para encontrar sua localização exata. Descreva abaixo onde está a informação sobre a possível região em que está localizado e o material que você utilizou para achar o rio. Em que estado fica?

---

---

---

---

d) Você não conhece o significado de algumas palavras? Tente descobri-lo pelo contexto. Anote o significado que você acha que a palavra tem. Procure no dicionário e veja se são sinônimos. Descreva abaixo os procedimentos que utilizou e os significados.

---

---

---

---

e) Você conhecia a definição de quilombo? Comente.

---

---

---

---

f) Na região onde você mora e leciona existem comunidades negras rurais?

---

---

---

---

g) Vamos considerar os elementos coesivos: no texto você encontrou elementos de conexão? Quais?

---

---

---

---

h) Como a autora utiliza as anáforas?

---

---

---

---

i) Como ela utiliza os tempos verbais?

---

---

---

---

Um texto pode ter problemas de coerência e coesão. Portanto, uma atividade recomendada é fazer brincadeiras com textos acessíveis em que falte um pedaço ou mesmo dê a sensação que “há algo faltando” ou que “há algo esquisito”. Os alunos, assim, são levados a identificar o que está acontecendo no texto e a refletir individualmente ou em grupos sobre a melhor forma de resolver o problema; apresentam sua resolução e discutem com os outros se foi a melhor saída. Assim como editar o texto do colega é mais fácil, pelo afastamento que temos, como leitores, da atividade de escrita, ler o texto de outros autores também ajuda a internalizar algumas estratégias necessárias à revisão e edição.

Ensinar e adquirir um comportamento estratégico nas etapas de revisão e edição estão relacionados ao *quando* se inicia a revisão. Muitos autores inexperientes, mesmo adultos, começam a revisar muito cedo no processo. Isso cria dificuldades quanto à manutenção dos objetivos e o fato de não conseguirem terminar seus textos. Ensine seus alunos a deixarem alguns problemas para serem retomados numa segunda leitura do texto, como dificuldades em encontrar um termo mais adequado (“está na ponta da língua”). Sugira que marquem o local em que falta um termo ou escrevam um sinônimo

e depois resolvam o problema indo ao dicionário. Assim como nas etapas de planejamento e escrita, a revisão e edição têm que ter um limite, principalmente na escola (na vida profissional nos delongamos mais), pois corre-se o risco de desmotivar o aluno.

Muitas vezes, temos que retomar a prática de certas estratégias com cuidado de não extrapolar e apresentar a nossos alunos inúmeras regras e sugestões numa mesma aula. A idéia é que o professor aja com tranqüilidade, adicionando numa mesma aula uma ou outra sugestão. A sobrecarga de informações pode tornar ineficaz o trabalho com o processo, assim como a longa duração da produção de um mesmo texto. Sem uma prática rotineira de produção, mesmo as turmas de 8<sup>as</sup> séries podem ter dificuldades de se concentrar por mais de duas ou três aulas em um mesmo texto. Ao introduzirmos um trabalho assim, temos que ir justificando nossas ações e objetivos, dialogando com eles e dando um tempo para que se acostumem a esse tipo de rotina.

Uma saída já experimentada em atividades de outras unidades deste material seria a prática de transformação de um texto escrito de um gênero em outro gênero. Essa estratégia de ensino pode ajudar o aluno a compreender a diferença existente entre as diversas situações sócio-comunicativas.

Os professores enfrentam dificuldades em trabalhar e motivar os processos de revisão e edição e os alunos, em desenvolvê-los. Há explicações quanto ao processo de aprendizagem de habilidades complexas, visto que, quando aprendemos novas habilidades, é possível enfrentarmos, por algum tempo, dificuldades de trabalhar com muitas informações concomitantemente e, como os processos de revisão e edição estão baseados em ações de comparação entre texto e elementos da situação sócio-comunicativa, entre os elementos de coerência textual e entre a coerência e a coesão, pode-se pensar na complexidade de se adquirirem estratégias eficazes!

Na revisão e edição, os alunos estão, também, exercendo o caráter de reversibilidade da resolução de problemas, pois fazem um movimento de planejar (avançar na produção do texto, criando, prevendo, antecipando) e revisar (verificar o que ocorreu, comparar e julgar). Estudos, porém, não têm interpretado essas operações como extremamente difíceis para meninas e meninos, mas têm identificado apenas alguns problemas perfeitamente contornáveis com a construção desse tipo de conhecimento. É importante trabalhar junto com o aluno, para que ele aproveite o que os colegas aprenderam trocando experiências em atividades de grupo e com você.

A questão colocada, então, para se começar a trabalhar em sala de aula, é fazer que o aluno consiga identificar problemas no seu texto, organizando o ensino e o aprendizado a partir dos conhecimentos que já construiu. Se você conseguir ouvir dele mesmo enunciações gerais como “Acho que tem algo de engraçado neste texto” ou “Acho que está faltando algo neste texto”, já é um primeiro passo.

O segundo passo é ensinar o aluno a adquirir conhecimento estratégico para poder identificar o que está errado em seu texto e definir ou nomear o que falta ou está demais.

Assim, algumas estratégias, como a desenvolvida na atividade 6,, podem ajudar o aluno a começar a perceber o que há *de engraçado* em seu texto e buscar saídas com o uso de dicionário, consulta à gramática ou mesmo por meio de uma atividade criada por você para explicar a questão. Assim, suas habilidades vão se modificando e sua competência, aumentando. Instaura-se um diálogo e o conhecimento se transforma.

Como vimos, revisar e editar implicam comparar, identificar, anotar, apagar, inserir, criar espaço, copiar trechos e mesmo o texto todo, se não houver computadores à

disposição. A integração de novo conteúdo a um texto já escrito é um problema sério. Assim, saber organizar o tempo da aula é uma habilidade importante.



**Indo à sala de aula**

A prática individual pode ser alternada por práticas de escrita em grupo, como as propagandas, ou mesmo coletivas, de todos com o professor. Uma idéia interessante é produzir uma caixa com tiras contendo marcadores de tempo e espaço e produzir um texto coletivo em que alguns venham para frente e retirem um dos marcadores, enunciem para o grupo e o próximo a continuar a história tenha que inserir o marcador em sua frase ou período. O professor transcreve o texto que esteja sendo ditado no quadro e, ao final da tarefa, divide os alunos em grupos para que trabalhem aspectos de coesão e coerência. Em seguida, os grupos podem apresentar seus textos oralmente, ou pendurá-los no varal de textos ou, ainda, colocá-los numa caixa do professor, para textos já editados, esperando o retorno do professor para uma nova discussão e diálogo.



**Atividade 8**

a) No texto anterior, a autora cita as tradições negras quanto à religião, à forma de vestir em festas, à alimentação. Comente, escrevendo um breve texto, a influência dessas tradições como parte da nossa identidade nacional: nas festas, na alimentação, nas palavras do vocabulário, na religião, etc.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

b) Planeje uma atividade para seus alunos na qual inicie explicando a eles que está tentando utilizar aquele trecho de texto para o ensino em sala de aula. Explique que alguns alunos já leram e acharam muito difícil e que gostaria da ajuda deles para tornar o trecho mais completo e significativo para pessoas jovens como eles. Escreva abaixo o planejamento de uma aula ou seqüência de aulas para que possam ajudá-lo(a) a resolver esse problema, incluindo tempo para uma primeira leitura, tomada de decisões, consulta e pesquisa, etc.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

Vamos trabalhar em seguida com o texto de uma aluna de 6ª série, preocupada com a violência nas cidades.



### Atividade 9

---

Leia o texto abaixo, escrito em sua primeira versão por uma aluna.

## Vamos dar um fim para a violência

Paz e amor, essas são as únicas palavras que podem acabar com a violência. Paz para poder ouvir o que tem dentro de você e amor para haver harmonia no mundo.

Em vez de gastar tanta energia com a violência, porque não há utilizarmos para construir um mundo melhor, pois nele está cheio de mais de desequilíbrios.

A televisão. Jornais e as revistas, são mais alguns meios de incentivação do crescimento da violência.

A TV é toda poderosa, que faz a gente ficar fibrada nela. Ela faz atitudes mudarem, fazendo nós confundirmos a realidade com a ficção.

Às vezes nós agimos de uma forma violenta, quando não temos consciência do que estamos fazendo e falando, como nos casos mais impressionantes ocorridos este ano, aqui no Brasil, o assassinato de Daniela Peres, as chacinas, como de Vigário geral e da Canbrelária entre outras, sendo que 4 meninos de rua morrem por dia, é nessas horas que deveríamos pensar como Cristo “Ama ao próximo como a ti mesmo”, isso são apenas palavras simples, que quase ninguém dá importância hoje em dia. “O Brasil é um dos campeões mundiais de desrespeito aos direitos humanos”, é por isso que a pena de morte, não é uma das soluções.

Devemos acabar com a violência, antes que ela acabe com a gente, é uma péssima maneira de utilizar a vida, fazendo no entanto, uma discriminação, sendo cor ou raça, de religião ou crueldade, não é uma maneira de nos defendermos com dignidade. portanto, vamos pensar duas ou mais vezes, antes de tomar uma providência imediata em qualquer situação, pois brigas, não levam a nada, só desentendimento e mortes, mas amor, leva a um futuro decente e uma vida super legal.

Devemos ter força de vontade e esperança para não deixar que o nosso mundo, seja possuído por essas atitudes que só atraem infelicidade.

(Aline, 6ª série, Brasília)

a) Imagine que este texto tivesse sido produzido em sua sala de aula. Descreva abaixo uma situação que possibilitasse sua escrita.

---

---

---

---

b) Qual o gênero do texto?

---

---

c) Pela leitura, qual seria a função desse texto?

---

---

---

d) Qual a seqüência temática do texto?

---

---

---

---

e) Há indícios de revisão textual? Qual(is)?

---

---

---

---

f) Verifique o texto a partir dos outros parâmetros estabelecidos na seção 3 da unidade 16.

149

1- A partir da leitura, pode-se verificar se o texto cumpre seu objetivo? Se sim, justifique.

---

---

---

2- Para quem a autora escreve?

---

---

---

---

3- Há relevância de conteúdo?

---

---

---

4- Visto que a seqüência da informação e a função do texto foram verificadas acima, considere a apropriação do nível de formalidade.

---

---

---



g) Verifique os itens para a edição do texto:

g1- O texto faz sentido? Justifique.

---

---

---

---

g2- Ortografia:

---

---

---

g3- Pontuação: pontos, pontos de interrogação, vírgulas, pontos de exclamação, aspas ou travessões.

---

---

g4- Parágrafos:

---

---

g5- Letras maiúsculas:

---

g6- Palavras excessivas:

---

---

g7- Se você fosse o(a) professor(a), que comentários faria? Considere pontos fortes e carências:

---

---

---

---

---

---

---

---

h) Reescreva o texto, tentando respeitar ao máximo sua autora e seu estilo.

---

---

---

---

---





## Avançando na prática

Utilize para esta atividade o texto apresentado no início da seção, para organizar uma aula ou seqüências de aulas às 7ª e 8ª séries.

- 1- Retorne ao planejamento elaborado na atividade 8b.
- 2- Se não definiu as habilidades a serem trabalhadas a partir das instruções de 8b, faça-o neste momento.
- 3- Verifique a seqüência proposta e detalhe os comandos e explicações, se necessário.
- 4- Verifique se planejou a leitura, discussão e quais os comandos necessários para tornar a atividade significativa.
- 5- Preveja o planejamento possível: mudança na linguagem, escrita de uma introdução e/ou finalização para o texto, se haverá a adição ou omissão de informações e imagens.
- 6- Considerando os elementos de coerência e coesão já levantados, produza uma seqüência de ações para que o texto seja modificado.
- 7- Faça a atividade com eles, conduzindo dialogicamente (por meio de perguntas, etc.) o planejamento, as modificações no texto original, reescrevendo-o.
- 8- Peça que releiam o texto reescrito em grupos e proponham modificações tanto no texto quanto em sua apresentação.
- 9- Todos os grupos apresentam seus textos finais.
- 10- Comente ao final, levando-os a refletir sobre suas decisões.

152



## Resumindo

Nesta seção, visamos produzir atividades de revisão e de edição da escrita. Para tanto, é importante considerarmos as habilidades e o desenvolvimento da atividade de produção textual, como atividades de modificação de textos existentes, de introdução e finalização, de complementação e omissão de informações, de acordo com as necessidades e objetivos da situação sócio-comunicativa e das etapas de revisão e edição.

O professor pode desenvolver atividades coletivas e individuais com objetivos claros colocados para os alunos, assim como definir com eles como será o processo de produção e avaliação.

## Leituras sugeridas

É interessante que continuem estudando as leituras sugeridas nas unidades 16 e 22, contemplando os capítulos que dizem respeito aos processos de revisão e edição.

CALKINS, L. M. *A arte de ensinar a escrever*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GARCEZ, L.H.C. *Técnica de redação*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

Além destes, sugiro mais dois que apresentam leituras diferenciadas.

GALLO, Solange Leda. *Discurso da escrita e ensino*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1992.

A autora parte de sua experiência como professora da 6ª série e desenvolve uma análise do seu trabalho na Escola do Sítio em São Paulo, com uma turma de 5ª série, baseada na leitura de alguns dos textos produzidos por seus alunos na série anterior. Ela prioriza o texto e a formulação de reflexão. Trabalha, em textos narrativos, o processo de revisão a partir da junção de atividade resolvida individualmente e depois coletivamente com o uso de legendas para facilitar a análise. Trata ainda de conceitos referentes à análise de discurso, refletindo sobre a relação oralidade-escrita como passagem do oral ao escrito, discutindo temas como escrita e ideologia e variedade lingüística.

153

BASTOS, Lúcia Kopschitz & MATTOS, Maria Augusta. *A produção escrita e a gramática*. 2ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

Este livro foi publicado pela primeira vez em 1985 e traz sugestões de atividades de revisão lingüística das redações produzidas por alunos do Ensino Médio. As sugestões, porém, podem ser adaptadas para os 3º e 4º ciclos. É um trabalho que aborda as dificuldades de língua portuguesa, trabalhando a norma culta, porém as autoras sugerem que se concilie esse tipo de revisão com a produção dos textos dos alunos e que as atividades são sugestões para que o professor crie seus próprios exercícios. O interessante é que as redações produzidas são disponibilizadas em anexo no final do livro e têm como temas *suspense* e outros que focam palavras-chave como *nordeste*, *regiões*, *seca*, *famílias*. As autoras apontam problemas de concordância, discurso direto, tempos verbais, regência, além de trechos incoerentes, enfatizando a necessidade de incentivar o aluno a retornar a seus textos e ao dos colegas, relendo-os. Assim, o aluno aprende a redigir textos comunicativos: coesos e coerentes.

## Bibliografia

BARBATO-BLOCH, S. O processo da produção escrita. Em *O Processo de Produção Textual de uma Jovem com Síndrome de Down: Explorando Novos Espaços Discursivos*. Brasília: Universidade de Brasília, Tese de Doutorado, 1997.

BARTLETT, E.J. Learning to revise: some component processes. Em Nystrand, M. (org.). *What writers know: the language process and structure of written discourse*. Nova Iorque: Academic Press, 1982. [O que os escritores sabem: o processo da linguagem e a estrutura do discurso escrito].

BEAL, C.R. The development of text evaluation and revision skills. *Child Development*, 1990, 61, 247-258. [O desenvolvimento da avaliação do texto e as habilidades de revisão].

BOFF, L. *O Casamento entre o Céu e a Terra*. Rio de Janeiro: Salamandra, 2001.

BRONCKART, J.P. *Atividade de linguagem, textos e discursos*. São Paulo: Educ., 1999.

CALKINS, L. M. *A arte de ensinar a escrever*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

COUPE, N. Evaluating teacher's response to children's writing. Em Harris, J. & Wilkinson, J. *Reading children's writing*. Londres: Allen & Unwin. 1986, p. 122-144. [Avaliando a resposta dos professores à escrita das crianças. Em *Lendo a escrita das crianças*]

GARCEZ, L.H.C. *Técnica de redação*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

KAUFFMAN, A.M. & Rodriguez, M.H. *Escola, Leitura e Produção de Textos*. Porto Alegre: Artmed, 1995.

SCARDAMALIA, M. & BEREITER, C. *The psychology of written composition*. Londres: LEA, 1987. [A psicologia da linguagem escrita].

SCARDAMALIA, M. & BEREITER, C. The development of evaluative, diagnostic and remedial capabilities in children's composing. Em Martlew, M. (org.) *The psychology of written language*. (p. 67-95). Londres: John Wiley & Sons, 1993. [O desenvolvimento das capacidades avaliativas, diagnósticas e remediais da composição de crianças. Em *A psicologia da linguagem escrita*].

## Ampliando nossas referências

A seguir, transcrevemos um trecho do texto de Lucy Calkins.

### Auxiliando os estudantes a editar

(...)

É importante que lembremos, naturalmente, que os itens da lista de verificação de edição mudam com o tempo, à medida que as crianças se tornam mais e mais capazes. Quando a maioria das crianças está utilizando a pontuação corretamente, esta pode ser retirada da lista de verificação e um novo item pode ser acrescentado. As listas devem mudar à medida que as crianças também se modificam e, uma vez que existe uma imensa variedade de capacidades dentro de uma sala de aula, faz sentido confeccionar-se vários tipos diferentes de listas de verificação, cada uma representando diferentes níveis de sofisticação.

As crianças aprendem rapidamente que, depois de terem feito um esboço e revisado seu texto, devem levá-lo até a mesa de editoria. Ali, com a lista de verificação como um guia, relêem e corrigem seus textos. Nas minilições e nas conferências sobre a edição, os professores terão mostrado às crianças como editar. Considerando útil, por exemplo, pedir-se que as crianças leiam rapidamente seus textos, como um leitor faria, acompanhando o conteúdo com um olho crítico, para assegurar-se de que o texto faz sentido. Quando estão verificando a ortografia, sugerimos que as crianças leiam com um lápis na mão, tocando cada palavra e perguntando a si mesma: “Será que está certo?” Alguns professores sugerem que os alunos comecem a ler o texto a partir de seu final, de modo que possam ver as palavras fora do contexto e os erros óbvios. Outros discordam, mas o que interessa, realmente, é que as crianças leiam lentamente e que saibam o que fazer, se uma palavra parece estar errada. Geralmente, sugerimos que a criança sublinhe levemente uma palavra (circulá-la destrói a aparência do esboço) e depois virem a página, escrevendo a palavra novamente, de outra forma. Mais tarde, podem voltar à lista e selecionar várias palavras para procurar no dicionário. O ponto-chave, aqui, é que as crianças, e não somente seus professores, identificarão as palavras escritas incorretamente. Embora escrever corretamente seja ótimo, muitas pessoas brilhantes não conseguem fazê-lo. O importante é que se reconheça se uma palavra foi escrita erroneamente e que se tenha estratégias para a correção do erro.

Também é importante que o sistema de edição das salas de aula não coloquem excessivas exigências sobre os escritores que têm severos problemas com a escrita. Se estas crianças sabem que devem procurar cada palavra incorreta no dicionário, elas escreverão palavras mais seguras [...].

## Lista de verificação para editoria

Autor:

Título:

Data de início:

Data de término:

Editor:

Colega editor:

O texto faz sentido?

Ortografia:

Pontuação:

Pontos, pontos de interrogação, vírgulas, pontos de exclamação, aspas ou travessões.

Parágrafos:

Letras maiúsculas:

Palavras excessivas:

Comentário do professor:

Pontos fortes:

Carências:

156

[...] O ponto mais importante na minha opinião é fazer com que as crianças percebam que a edição envolve mais do que a correção de erros. Este é um ato criativo, um período para encurtar e ligar, para tornar a linguagem mais “enxuta”, para colocar em ordem os pensamentos e para escutar a poesia e o ritmo das sentenças que se escreve. Em vez de “palavras excessivas”, eu poderia ter dito: “ajuste o ritmo de suas sentenças, para dirigir a atenção do leitor”, ou “Utilize interrupções no parágrafo ou uma extensão variada nas frases, para atingir a atenção do leitor”. Poderia, ainda, dizer: “Observe onde o ritmo se rompe”, ou “Observe e corrija os lugares onde seus leitores tropeçarão nas palavras”.

Em algumas classes, as listas de verificação de editoria contêm uma coluna para os editores colegas. Existem vantagens óbvias nisto: as crianças ajudam-se umas às outras, falam sobre a pontuação e ortografia, utilizam-se dos pontos fortes uns dos outros e necessitam menos *input* do professor. As desvantagens da editoria entre colegas são menos óbvias, até que começam a ser feitas. Então, tornam-se muito presentes. As crianças adoram desempenhar o papel de professor. Em grandes letras tremidas, rabiscam todo o texto de seus colegas. Geralmente criam-se brigas e discussões, quando o escritor protesta e diz que o colega editor está errado (como freqüentemente é o caso). Minha sugestão, portanto, é que, se as crianças editam os textos umas das outras, devem também compreender que o escritor sempre tem a última palavra. Uma maneira de se enfatizar isto é dizendo que os colegas editores podem aconselhar, mas não podem modificar um texto.

Uma vez que uma criança tenha editado seu texto, é hora de o professor analisá-lo. Idealmente, a criança traz o texto e a lista de verificação de editoria para o professor, e os dois realizam uma conferência da edição. Entretanto, as salas de aula nem sempre são ideais, e descubro que, geralmente, o número de alunos é muito grande para que isto







## Correção das atividades





## Correção das atividades

### Atividade 1

---

- a) O tema é a extinção das línguas indígenas. A provável audiência é o público em geral, sendo que os principais interlocutores são os próprios lingüistas, outros cientistas, professores e estudantes.
- b) Estabeleça os temas parágrafo a parágrafo e depois ordene-os numa seqüência. Línguas em extinção, os interesses da ciência, língua e cultura, diversidade lingüística e biodiversidade. Ou similar.
- c) As línguas transmitem e ajudam a formar e manter as formas simbólicas da cultura. O autor afirma que a língua ajuda a construir elementos específicos das culturas. Há uma relação no sentido em que a língua é um dos elementos mais importantes de manutenção, transmissão e transformação da cultura.
- d) A resposta é pessoal, mas você pode seguir as dicas colocadas no box.
- e) Resposta pessoal. Para se ter uma idéia de tomadas de decisão durante a escrita, podemos citar: planejamento: leitura do *Lembrete*; tentativa de seguir os passos indicados; releitura do esquema; última checagem. Quanto à escrita: escreve-se uma primeira versão, atendendo às informações do esquema; verifica-se se as informações batem; se não há muita informação ou se há pouca informação; verificam-se aspectos da coesão e coerência; faz-se uma última leitura antes de ficar satisfeito.
- f) Resposta pessoal.
- g) Resposta pessoal.
- h) Resposta pessoal. Esta é uma atividade muito importante, pois é um exercício que ajudará seus alunos a praticar uma estratégia de estudo bem eficaz: a leitura cuidadosa, sublinhando partes importantes do texto, anotando ao lado de cada parágrafo o tema que o resume. Os passos que colocamos no *Lembrete* estão bem pormenorizados, portanto, direcionados para uma audiência mais madura. No entanto, esperamos que faça um exercício eficaz, porém, mais adaptado para meninos e meninas mais novos, sem tantas retomadas de ações, para que não se cansem. O objetivo, neste momento da aprendizagem, é desencadear essas possibilidades de trabalho e o seu desenvolvimento.

**Atividade 2** 

---

- a) Na resposta, espera-se que você relacione a extinção das línguas dos índios brasileiros como uma perda para a nossa identidade cultural para o desenvolvimento do conhecimento sobre as culturas.
- b) Espera-se que você descreva algumas práticas culturais dos grupos que você conhece.
- c) Comente sobre festas, nomes de cidades e lugares, palavras utilizadas na alimentação que foram emprestadas de línguas indígenas.
- d) Resposta pessoal, mas espera-se uma postura crítica.
- e) Resposta pessoal.
- f) Resposta pessoal. Espera-se que você identifique elementos estudados na unidade anterior.
- g) a i) Respostas pessoais.

**Atividade 3** 

---

As atividades de a a e requerem respostas pessoais.

**Atividade 4** 

---

- a) Resposta pessoal, no entanto, baseada no que está sendo valorizado na unidade: o tema, a coesão e a coerência.
- b) a d) Respostas pessoais.

**Atividade 5** 

---

- a) Resposta pessoal. Alguns termos de orientação estão presentes no próprio comando.

**Atividade 6** 

---

Resposta pessoal.

**Atividade 7**

- a) Comente sobre a objetividade, a definição de conceitos.
- b) A terra: a história e a memória dos descendentes de escravos, a forma de acesso à terra, os valores, a fala do representante. O conceito de quilombo: descendentes de escravos, ocupação da terra, as tradições, a história em comum, a identidade étnica.
- c) O Rio Trombetas fica no Pará.
- d) Resposta pessoal. Considere apenas as definições e sinônimos relevantes para as palavras no contexto do texto estudado.
- e) Resposta pessoal. Pode-se conhecer de ouvir falar, de programas de televisão de vídeos educativos, de leituras anteriores, pesquisa e estudo.
- f) Resposta pessoal. Se não existem comunidades na sua região, pesquise e descubra algumas; elas estão espalhadas por todo o território nacional. Há textos interessantes sobre a cultura negra no Brasil que podem ser utilizados em sala.
- g) Enumere e justifique a utilização de conectivos (conjunções, preposições, expressões) e a pontuação que estabelece conexão por justaposição.
- h) A autora substitui os substantivos referentes aos sujeitos por sinônimos.
- i) No presente e no pretérito (para fatos históricos).

**Atividade 8**

- a) Resposta pessoal.
- b) Resposta pessoal.

**Atividade 9**

- a) O tema trataria de paz ou conflito, violência. É um tema que pode ser trabalhado numa reflexão sobre as cidades ou o mundo atualmente, por exemplo.
- b) É um texto de opinião.
- c) Apelativa.
- d) Paz e amor, o gasto de energia com a violência, a mídia, nossos comportamentos e exemplos, devemos acabar com a violência. Ou respostas similares.
- e) O “que” na penúltima linha.
- f) 1- De uma certa forma, sim, pois tenta desenvolver o que está expresso no título.  
2- Para os leitores de um texto de opinião.  
3- Sim, mas não há desenvolvimento.  
4- Se considerarmos que pode ser uma carta para um jornal, parece-me muito informal, mesmo para a coluna de cartas ao editor. A linguagem está bem panfletária.

- g) 1- Sim, visto que é uma reflexão sobre uma realidade e faz apelos para a mudança.
- 2- Podem ser trabalhadas várias palavras, por exemplo, ela escreve *Cambrelária*, por *Candelária*, etc.
- 3- Divide sujeito de predicado por vírgula, etc.
- 4- Faz parágrafos curtos, cortando o argumento na metade.
- 5- Utiliza bem as maiúsculas, apenas escreve TV em caixa alta, como um recurso para enfatizar.
- 6- Há muitas repetições.
- 7- Comentaria a seqüência de temas e sugeriria novos desenvolvimentos, que ela trabalhasse os processos de revisão e edição.
- h) Neste tipo de retorno, a reescrita é elaborada respeitando-se o conteúdo escrito pela autora e seu estilo. Quando se faz esse tipo de exercício, deve-se procurar respeitar ao máximo a escrita da criança. Por isso, é importante fazer o exercício no quadro e de forma coletiva, dialogando com eles, trabalhando um trecho de cada vez, mudando somente o estritamente necessário. O objetivo é fazer com que o autor entenda um ou outro ponto e possa reescrever o texto a partir das idéias que surgem na atividade. Um exercício de revisão nunca deve ser visto como uma punição.
- i) Resposta pessoal.

## Respostas às questões sobre Ampliando nossas referências

- 1) Apresentar uma metodologia de trabalho na etapa da edição.
- 2) a) o professor pode elaborar listas de edição de acordo com o desenvolvimento do processo de escrita das crianças; b) o professor pode organizar um cantinho de edição onde a lista pode estar disponível para os alunos; c) várias estratégias podem ser ensinadas às crianças, por exemplo, que cada palavra de que se tem dúvida quanto à ortografia deve ser organizada na parte de trás da folha para ser verificada no dicionário, em momento posterior; d) as exigências devem ser adequadas à situação e aos objetivos; e) a edição é mais do que encontrar erros; f) o trabalho de editoria do texto de um colega é também um momento de aprendizado e é importante que o professor participe; g) a última palavra é sempre do escritor; h) o professor pode ter uma caixa para as crianças depositarem seus textos que serão lidos por ele.
- 3) Resposta pessoal. Espera-se que você considere os elementos sugeridos no comando.

## Unidade 24

### Literatura para adolescentes

Maria Antonieta Antunes Cunha



#### Iniciando nossa conversa

---

Caro Professor, cara Professora,

Nesta última unidade do GESTAR II, vamos retomar e sistematizar atividades e discussões que estiveram presentes durante todo o curso, ainda que não tenhamos explicitado o assunto: a literatura para adolescentes.

O texto literário acompanhou você desde a primeira unidade. Se folhear qualquer volume, verá também que em torno dele foram sugeridas atividades bastante variadas e que sublinhávamos, a cada momento: “Leia o livro de onde extraímos este trecho e leve-o para a sua turma.”

Todas essas propostas antecipavam posições que estarão alinhavadas e comentadas nesta unidade.

Qual é a nossa preocupação central, neste último contato?

Queremos enfatizar a importância de acender, na cabeça e no coração dos alunos, pelo menos uma pequena chama de interesse pela literatura.

Em outros momentos, já afirmamos nossa convicção de que o ser humano não vive sem arte, ainda que não perceba isso, e como a experiência estética tem, mais do que qualquer outra, a capacidade de nos levar a uma revisão do mundo.

O homem não é só um animal social, é um animal estético também. E, dentre as artes, a literatura, tendo como matéria-prima a palavra, é a que mais aprofunda nossa reflexão sobre a condição humana.

Se, na nossa interação com o mundo, vários tipos de textos são importantes, pelo seu uso prático, o texto literário é fundamental por um motivo inverso: pela fantasia e pela “inutilidade”, tem a condição essencial de alimentar nossas utopias (os sonhos não realizados ainda, lembra-se?) e procurar desvendar o mistério da vida. Afinal, alimentar o espírito é tão importante quanto nutrir o corpo. Está lá na Bíblia: “Nem só de pão vive o homem...”

No entanto, nossas condições de vida são às vezes tão adversas, que não temos elementos para perceber a diferença entre conviver ou não com a arte, ler ou não ler literatura. Para sentirmos a “falta”, seria necessário que tivéssemos tido a “presença” – e ela, muitas vezes, nunca ocorreu.

Por isso, achamos importante enfatizar nesta unidade que a escola precisa criar essa presença, para que, pelo menos em algum momento da vida, dentro ou fora da sala de aula, as pessoas se lembrem da experiência gratificante de ouvir ou ler literatura e sintam a “falta”.



Há algum tempo, houve um movimento mundial no sentido de “desescolarizar” a leitura, em especial a leitura literária, por se achar que a escola não estava desenvolvendo nos alunos a competência e o gosto de ler.

Em boa hora recuperamos a idéia de que a escola é um espaço fundamental para desenvolver leitores. Para muitos segmentos de uma sociedade injusta como a brasileira, a escola torna-se a única ou última esperança de envolvimento com a literatura. Literatura é, pois, assunto da escola, porque é condição da plena cidadania, da plena participação na produção humana.

Vamos ocupar-nos aqui da obra literária para adolescentes e das possibilidades de levá-la aos nossos alunos. Você sabe perfeitamente que o assunto é vasto e, sozinho, cobriria o espaço de todo um curso, ou de vários cursos. Fomos obrigados a fazer cortes e recortes no nosso plano inicial de abordar muito do que consideramos fundamental na área da leitura e da literatura. Gostaríamos, por exemplo, de desenvolver mais uma história da literatura chamada juvenil e, sobretudo, de trabalhar com muitas obras literárias, de diferentes gêneros. Na impossibilidade de fazer isso, acabamos por abandonar a poesia, letras de música, peças de teatro, biografias, e muitos etcéteras. Como tais textos já foram trabalhados em unidades anteriores, solicitamos que volte a eles e observe cuidadosamente o que sugerimos para o tratamento de cada um deles.

Ainda por limitação de espaço, várias questões serão apenas levantadas em boxes, ao longo da unidade. Pedimos uma atenção especial para eles.

Nossa opção acabou sendo a de refletir sobre a leitura do adolescente e a relação do professor com essa leitura; a importância da qualidade literária e formas de (re)aproximar o adolescente da leitura literária.

166

Para tal, distribuimos nosso assunto em três seções:

Seção 1- Adolescentes, leituras e professores;

Seção 2- A qualidade literária é primordial na literatura para adolescentes?

Seção 3- Existem boas formas de explorar a literatura na escola?



### **Definindo nosso ponto de chegada**

---

Com as reflexões e atividades propostas ao longo da unidade, esperamos que você seja capaz de:

- 1- avaliar o envolvimento do professor com o que os adolescentes lêem;
- 2- conhecer as principais tendências na produção de uma literatura para adolescentes e critérios de seleção de obras;
- 3- desenvolver atividades capazes de despertar o aluno para o prazer e o valor da literatura.

Esperamos ter com você uma reflexão ao mesmo tempo proveitosa e prazerosa.

Bom trabalho!

## Seção 1

### Adolescentes, leitura e professores



#### Objetivo da seção

---

Avaliar o envolvimento do professor com o que os adolescentes lêem.

---

Os estudos em torno da leitura dos adolescentes são poucos, em nosso país, e não são totalmente convergentes. Concordam, no entanto, em um ponto: mais comumente, a leitura deles não coincide com aquela que nós, adultos em geral e educadores, em especial, gostaríamos que eles lessem.

Dizer que nossos adolescentes não lêem pode ser um exagero. Afinal, muitos dizem ler revistas de interesse geral, como *Veja*, *Isto é*, *Época*, ou de diversão, como *Superinteressante*, *Cláudia*, histórias em quadrinhos, ou publicações ligadas a algum “hobby”: natação, aeromodelismo, etc. Além disso, a maioria tem acesso pelo menos a livros didáticos, usados regularmente nas escolas, apresentando textos bastante diversificados.

Ao longo do GESTAR II mesmo, foram incontáveis os gêneros e tipos de textos trabalhados e que poderiam ser levados para seus alunos de 3º e 4º ciclos.

167



#### Atividade 1

---

Procure lembrar as experiências com textos vividas neste curso e que você usou com seus alunos. Registre, em seguida:

**IMPORTANTE:** Suas respostas nos ajudarão a refletir sobre as questões da unidade, não importa quais sejam. O que é fundamental é que sejam verdadeiras.

a) Quais foram os gêneros usados? Cite o máximo de que se lembrar, sem consultar os volumes do GESTAR II.

---

---

---

---

---

b) Por quais deles (gêneros ou títulos) os alunos se interessaram mais? Quais foram, na sua opinião, as razões disso?

---



---



---



---

c) Você considera que seus alunos desenvolveram uma leitura autônoma (compreendida sem a ajuda de terceiros), crítica (capaz de perceber equívocos, estabelecer as intenções do autor e as relações com outros textos, por exemplo) e espontânea (feita por interesse próprio, e não para a escola)? Que indícios ou “provas” sustentam sua resposta?

---



---



---



---

Se a situação de sua turma, descrita no item c da atividade anterior, é muito boa, parabéns para você e para os professores anteriores de seus alunos. Sua turma não reflete o quadro nacional, retratado nos estudos e pesquisas com nossos alunos. O problema não é só quanto lêem, mas como lêem.

168

1 - Nossos alunos, quando muito, lêem de modo superficial: para lembrar o que estudamos na Unidade 15 (TP4), “lêem a linha”, mais fácil de ser apreendida numa leitura rápida.

2 - A dificuldade com relação à leitura autônoma, mesmo de significados superficiais e evidentes, leva à pouca criticidade, à ausência de extrapolações ou inferências menos óbvias (não lêem as entrelinhas, ou o “por trás das linhas”).

3 - Nossos alunos lêem pouco além do exigido pela escola, e em geral essa leitura “não escolar” elege poucas vezes o livro. Privilegiam o texto curto, em revista ou jornal, o que parece contribuir decisivamente para a leitura rasa, percebida nas pesquisas.

As razões desse quadro são muitas e variadas, e já tratamos de muitas delas, ao longo do GESTAR II: algumas têm origem no próprio modelo de sociedade do nosso tempo; outras dizem respeito aos problemas especificamente nacionais; outras têm a ver com as condições familiares e pessoais de cada aluno. Mas algumas estão diretamente relacionadas à escola e ao professor.

Você pode argumentar, com razão, que os professores e a escola estão inseridos na sociedade brasileira e vivem num quadro mundial, pelo que, em alguma medida, acabam “vítimas” também desses problemas de ordem mais ampla. Acontece que, sem querer sobrecarregar o nosso peso, temos de admitir que a escola, com seus diversos profissionais, existe para tentar alterar essas condições.

Para explicitar e aprofundar alguns pontos essenciais dessa discussão, vamos apresentar-lhe um exemplo verdadeiro e recente.

Você vai ler agora um “conto-introdução” de um livro bastante adequado para uma 5ª série, por exemplo: os contos envolvem basicamente o pai e seu filho, em situações do cotidiano. Morando só os dois, têm momentos de tensão e de alegria. Este primeiro texto é quase uma explicação da existência do próprio livro. O autor já lhe foi apresentado. Leo Cunha é mineiro de Bocaiúva, mas vive desde pequeno em Belo Horizonte. Apesar de ser professor universitário e tradutor por prazer, seu gosto maior é inventar histórias e poemas, e com ambas as produções já recebeu vários prêmios.

A partir da leitura do trecho, vamos discutir algumas questões importantes. Mãos à obra, então?

O quarto de Mateus era cheio de claros e escuros, quadrados e chatos, belezas e sustos. Quarto de criança. Se eu parasse pra reparar em cima das prateleiras, com certeza encontraria muita poeira guardada e uma trenzeira danada.

Mas eu não parava. Afinal, o quarto era dele, e eu não gostava de me intrometer. Não fuçava nas gavetas, nos livros, nos discos, nada. Entendia muito bem que ali era um lugar de devoção e bagunça, distração e saudades.

O Mateus gostava de se esticar na cama e ficar namorando o porta-retrato redondo, sobre o criado mudo. A foto da mãe tomando conta do quarto, eternamente. Olhando sempre de frente, vigiando.

Mesmo que quisesse, eu não conseguiria mexer em nada. Mas não podia evitar de entrar no quarto e ficar redescobrinco coisas. Como os discos e livros da estante. Da beira da cama eu tinha que me inclinar um pouco para conseguir ler os títulos. Ou isso ou tinha que ir buscar meus óculos na sala, o que, por pura preguiça, eu nunca fazia. Então ficava ali, feito um velhinho, forçando as vistas.

O Gato Malhado e a Andorinha Sinhá eu conseguia distinguir sem esforço. O título vinha em letras enormes e vermelhas, sob o fundo branco da capa dura. Ao lado dele, A Bolsa Amarela, também fácil de enxergar. E depois... O Galego da Praia. O Galego da Praia? Que livro seria esse, meu Deus?

Tive que me inclinar uns dois palmos para a frente, esticar o pescoço, apertar os olhos. Ah, sim: O Caneco de Prata! Incrível, nem me passou pela cabeça. E olha que eu mesmo coloquei o livro na estante... Inesquecível, O Caneco. Dali a uns dois anos, decidi, eu ia sugerir a leitura pro Mateus. Com certeza ele ia amar, como eu amei. A não ser que puxasse à mãe: ela sempre achou o livro esquisito demais, maluco, besta. “Como é que você pode gostar dum livro desses, sem pé nem cabeça? De repente, aparece uma aranha estroboscópica, como um mosquito e desaparece da história! Só doido mesmo...” Mas o Mateus não: ele ia ler e reler, comentar a história comigo, tentar escrever um livro parecido, igual eu fiz.

Ao lado do Caneco de Prata, alguns antigos das Edições de Ouro, quase todas as aventuras de Astérix, e depois, deitados, segurando a fila inteira, os contos de Andersen.

Desde pequeno, na hora de dormir, o Mateus fazia questão que eu contasse uma história. Senão, não conseguia pegar no sono. Às vezes, pensando que ele já estava quase apagando, eu tentava escapar pro meu quarto, pé-ante-pé. Mas, antes de encostar a porta, sempre ouvia: “E a minha história, pai?”

Não tinha escapatória, era chegada a hora do conto. Então, toda noite, quando sentava na beira da cama do Mateus e olhava a estante, tinha vontade de pegar um daqueles livros e ler pra ele dormir.

Mas, para o Mateus, não serviam as histórias dos livros ali da estante, não senhor. Essas ele podia ler de dia. Ele queria era história inventada, cada dia uma diferente. História repetida não valia, está pensando o quê?

Os filhos dos meus amigos, eu ouvia dizer, preferiam história repetida: “Conta aquela do sapo que queria virar príncipe”. “Conta aquela da bruxa que roubou a peruca do menino”; “Conta a do moço que ficou perdido no labirinto.” O Mateus não: “Eu quero é novidade, pai, eu gosto é de surpresa.”

Era aí que eu torcia o nariz: porque nunca fui de saber histórias de cor. Negação em contos de fada. Nota zero em folclore. Nulo em mitologia grega.

Mas quem disse que o Mateus queria saber de desculpa? Pois eu não decorava salas, quartos, apartamentos? Não era a minha profissão? Então como é que agora vinha com essa conversa de não conseguir decorar história?

Engraçado, no início o Mateus não conseguia entender esse negócio de decorar. Saber uma coisa de cor e fazer uma decoração, pra ele, não tinha muita diferença. E sabe que talvez ele estivesse certo? Pois não foi justamente isso que me salvou? Um dia eu pensei assim: já que eu não sirvo mesmo pra saber histórias de cor, quem sabe dou um jeito de inventar na cabeça uns casinhos, lembro umas mixarias do dia-a-dia, e depois decoro: enfeito, embelezo, ilumino?

Foi isso que eu resolvi fazer. Primeiro lembrei meus dias de escola. Depois busquei outros casos, e mais outros. Bolei eu mesmo as minhas histórias, inventei uma conversa. Conversa pra boy dormir...

Cunha, Leo. *Conversa pra boy dormir*. Belo Horizonte: Dimensão, 1995. p. 8-11.

170



## Atividade 2

a) Antes de mais nada, apresente sua opinião sobre o texto lido. Gostou da leitura? Saberá explicitar as razões dessa opinião, favorável ou não?

---



---



---



---

b) Se gostou do texto, como pensa que poderia aproveitá-lo como leitura de sua turma?

---



---



---



---

c) Ainda que não tenha gostado do texto, você o aproveitaria para leitura de seus alunos? Justifique sua posição.

---



---



---



---

Como sempre, esperamos que tenha lido nossas reflexões, lá na parte reservada ao comentário de suas respostas. Desse modo, você já sabe como encaramos a questão não só do “gostar” e do “não gostar”, como também a da escolha de textos para levar aos alunos.

De todo modo, é em torno do “Conversa pra boy dormir” que propusemos a professores com uma bagagem considerável de experiência de sala de aula uma atividade com questões de interpretação de texto e sobre o trabalho com literatura. O resultado dá margem a algumas discussões importantes, que faremos ao longo da unidade. Para facilitar a discussão, propomos-lhe a mesma experiência com pequenas adaptações. De novo insistimos: não se preocupe com eventuais falhas. A atividade tem como objetivo ajudar a reflexão sobre a leitura dos nossos alunos.



### Atividade 3

#### Questão 1

Assinale a opção que NÃO completa adequadamente a frase abaixo, sobre o texto lido.

Consideramos o texto acima como literário porque ele:

- ( ) a) apresenta muitos exemplos de linguagem conotativa.
- ( ) b) apresenta vários títulos de obras importantes.
- ( ) c) tem uma clara preocupação com a forma.
- ( ) d) descortina um mundo ficcional, mesmo apoiado na realidade.

#### Questão 2

Assinale a ÚNICA opção que completa adequadamente a frase abaixo, sobre o texto lido.

O texto acima é uma narrativa porque:

- ( ) a) nela o narrador conta uma história sobre personagens, em certo espaço e certo tempo.
- ( ) b) nela a história é representada diante de nossos olhos.
- ( ) c) nela uma personagem fala essencialmente de seus sentimentos e emoções.
- ( ) d) porque faz do humor a sua característica principal.

**Questão 3**

As características abaixo são bons indícios de o texto estar dirigido a crianças e adolescentes, EXCETO:

- a) O narrador resgata a sua própria infância.
- b) O título sugere uma situação própria de histórias infantis.
- c) O estilo é simples, coloquial, numa estrutura dinâmica e bem-humorada.
- d) O autor e a editora estão bastante vinculados à produção de literatura para crianças e adolescentes.

**Questão 4**

O autor do texto, mesmo inconscientemente, deixa implícitos alguns pontos importantes no trabalho com a literatura para crianças e adolescentes. Assinale a opção em que NÃO ocorre isso.

- a) Na estante do filho, as obras de literatura são bastante diversificadas.
- b) Na estante do filho, estão obras consideradas de grande qualidade.
- c) O pai impõe ao filho as leituras que ele considera boas.
- d) O livro de literatura faz parte de um universo cultural mais amplo.

172

**Questão 5**

Assinale a opção CORRETA.

Com relação a experiências de leitura, o texto sugere:

- a) Todas as crianças têm o gosto muito parecido.
- b) É mais importante contar do que ler histórias para as crianças.
- c) A família leitora tem influência marcante na criação do gosto pela leitura.
- d) Deve contar histórias para as crianças quem tem criatividade para inventá-las.

**Questão 6**

Das afirmações abaixo, a respeito da relação dos elementos da família com a leitura, a ÚNICA CORRETA é:

- a) O narrador gosta de contar histórias.
- b) A criança não gosta de ler e, sim, de ouvir histórias.
- c) A mãe não gosta de literatura escrita para crianças e adolescentes.
- d) O pai não gosta de literatura infantil tradicional.

**Questão 7**

A respeito das relações familiares, a ÚNICA afirmação que corresponde ao exposto no texto é:

- a) O pai nutre uma implicância pela mãe do menino.
- b) O menino prefere a mãe ao pai.
- c) O menino sente saudade da mãe.
- d) O pai preferiria ter um filho parecido aos dos amigos.

**Questão 8**

Com relação à forma de narrar a história, as afirmações abaixo são verdadeiras, EXCETO:

- a) O narrador personagem evita confessar fragilidades suas.
- b) O narrador usa expressões reveladoras da emoção da personagem criança.
- c) O narrador dialoga com frequência com o leitor.
- d) O narrador usa com frequência a intertextualidade.

**Questão 9**

Estão relacionadas abaixo várias atividades frequentemente utilizadas pelos professores, no trabalho específico com literatura. Marque **A** nas atividades que você considera ADEQUADAS e **I**, nas que considera INADEQUADAS.

- a) Exigiria que todos lessem o livro, para, algumas semanas depois, avaliar a leitura na prova trimestral.
- b) Como elemento surpresa, pediria ao melhor aluno em leitura que lesse em voz alta o texto para os colegas, em primeira mão.
- c) Levaria o livro para a turma e exploraria a capa e principalmente o trocadilho do título do livro.
- d) Aproveitaria o texto para ajudar o aluno a conjugar adequadamente o imperativo, ou os tempos do pretérito dos verbos que aparecem no trecho.
- e) Aproveitaria os títulos indicados para explicar aos alunos por que eles constituiriam a leitura obrigatória, ao longo do ano, por serem muito bons.
- f) Aproveitaria os títulos para apresentar a biografia dos autores, enfatizando onde e quando nasceram.
- g) Aproveitaria o título das obras para apresentar as personagens principais e o assunto de cada uma, para os alunos escolherem o que ler.



**Questão 10**

Das obras citadas no texto, informe:

a) Quais você conhece integralmente?

---

---

---

---

---

b) Quais você conhece só através de trechos de livros didáticos?

---

---

---

---

---

c) Dentre os autores citados, quais você costuma sugerir para seus alunos? Justifique.

---

---

---

---

---

Como você terá observado, as questões enfocam basicamente três assuntos: a) interpretação de texto; b) características da literatura para crianças e adolescentes; e c) exploração dessa literatura na escola. Você deve ter conferido as respostas, no fim da unidade. Ao longo da unidade, vamos discutir todas elas. De início, gostaríamos de observar as questões de 5 a 8, que são de pura interpretação do texto.

Analisemos a questão 5, que aborda um ponto importante: a formação do gosto pela leitura, segundo as sugestões do texto. Podemos inferir que as condições familiares, no caso de Mateus, são muito favoráveis ao desenvolvimento do interesse pela leitura: a casa (melhor ainda – o quarto do menino) tem muitos livros e revistas (a coleção de Asterix), muitos volumes foram do pai, que os conservou, em vez de descartá-los – o que prova sua relação amorosa com as obras; o pai tinha o costume de contar histórias para o filho. A literatura era assunto familiar: a discussão sobre *O caneco de Prata* revela bem isso. A opção c é a correta.

Você sabe que um texto pode apresentar posições discutíveis e informações incompletas e até incorretas. O que o trecho lido, porém, deixa nas entrelinhas coincide com o que nossa própria intuição e todas as pesquisas indicam: a família é fator importantíssimo na formação de todos os valores dos filhos, e o gosto pela leitura é um desses valores.

Mas vejamos as outras opções, muito marcadas pelos professores que responderam às questões.

A opção a não corresponde ao que diz o texto. Mateus é a prova mais cabal de que as crianças não têm gosto parecido: ele queria outro tipo de história da boca do pai, queria variar, diferentemente dos filhos dos amigos do narrador.

A opção b afirma que contar histórias é mais importante do que ler histórias. Além de a afirmação ser incorreta em si (as duas experiências são fundamentais para a formação do gosto da criança), o narrador afirma que Mateus lê histórias durante o dia. À noite, a opção era ouvir história, possivelmente também para ficar mais junto do pai, ter toda a atenção dele. (Nossas eleições, em qualquer campo, passam também por insondáveis caminhos de afetos e necessidades.) A opção, portanto, não corresponde ao pensamento expresso pelo narrador.

Por fim, a opção d estabelece para o contador de histórias uma condição que não é obrigatória: a narrativa apresentada oralmente ter de ser inventada pelo próprio contador. Isso não é verdade. O narrador de nosso texto fala de seu caso específico: resolveu inventar, por achar que não tem boa memória. A generalização não cabe aqui. Os outros pais contam e recontam as histórias tradicionais para os filhos. Confirmando a posição do texto, na vida real, muitas pessoas decoram histórias alheias e as contam maravilhosamente para o público – infantil ou não. Podemos dizer até que a maioria das pessoas prefere trilhar esse caminho. As lendas e mitos da tradição oral, varando séculos, têm essa forma de transmissão. Ainda que modificadas aqui e ali, as histórias são basicamente as mesmas.

Vejamos a questão 6, sobre a relação dos familiares com a leitura. A resposta correta é a da letra a: a intenção do narrador de escrever um livro de histórias é a prova de que ele gosta de contar histórias.

Quanto às outras opções, veja que elas não correspondem ao depoimento do narrador. A opção c afirma que a mãe não gosta de literatura para crianças e adolescentes, mas o texto apenas se refere a uma obra de que ela não gostava. Daí a dizer que ela não gosta de literatura infantil vai uma distância enorme. A idéia da opção b já foi até comentada: Mateus gosta, sim, de ler histórias, de dia, por conta própria. Já a opção d não corresponde ao texto, porque o pai gostaria até de poder ler os clássicos citados, uma vez que ele não os “decorava”. O filho é que embirrava de, à noite, ouvir histórias que não fossem dos livros.

Saindo da narrativa de Mateus e indo para nossa relação com a literatura: os clássicos são sempre importantes. Não viraram clássicos por acaso. Oriundos da tradição popular ou não, são alimento importante de nosso imaginário.

Quanto à questão 7, que aborda os sentimentos da família, a resposta correta só pode ser a c: o filho sentir saudade da mãe é naturalíssimo, e o fato de ele ficar “namorando o retrato da mãe” sugere isso. Mas o texto não fala de preferência por ela. Passa mesmo uma idéia de um ótimo entendimento entre pai e filho, o que descarta a opção b.

Por outro lado, nem a discussão quanto às preferências literárias sugere qualquer implicância do pai com relação à mãe do menino. Ele quer, sim, que Mateus tenha as mesmas preferências dele, o que é bastante aceitável, mesmo entre casais muito entrosados. A opção a deve ser descartada.

Tampouco se sustenta a afirmação (opção d) de que o pai preferiria um filho parecido com as outras crianças: o narrador refere-se especificamente aos pedidos do filho para ele inventar histórias, diz que seria mais fácil contar/ler as histórias dos livros. Podemos até supor que a própria solução encontrada para contar histórias traz, no fundo, certa alegria do pai com as opções de Mateus.

A questão 8 aborda algumas características da forma de criar a narrativa, escolhidas pelo pai de Mateus. Você deve ter marcado a opção a como correta: o narrador não se constrange em dizer que entende pouco de alguns assuntos, que tinha má memória, e às vezes é preguiçoso. Quer dizer, ele confessa seus pontos fracos.

Quanto à opção b, ela apresenta o que está no texto: em vários momentos em que toma a palavra, mesmo no discurso do narrador, a emoção da criança transparece. Exemplo disso é a frase: *História repetida não valia, está pensando o quê?*

Por outro lado, há um diálogo claro com o leitor, quando o narrador faz perguntas, como: “Pois não é que...”, o que torna incorreta a opção c.

A opção d afirma que o texto não apresenta intertextualidade. Esse assunto é seu velho conhecido: foi abordado na unidade 4 do TP1 e reaparece em vários momentos do curso. Você deve ter percebido facilmente que o texto é cheio de intertextualidade. As citações das crianças, lembrando vários contos, são exemplos disso. Mas o mais claro exemplo de intertextualidade está no próprio título do livro, que é também a última frase do trecho lido: *Conversa para boy dormir*. Há várias histórias, causos e títulos de livros, marchinha de carnaval usando a forma tradicional: *conversa pra boi dormir*, que quer dizer conversa fiada, que não pode ser levada a sério, invenção, fala para enganar, distrair alguém. O autor faz um trocadilho, uma vez que as histórias do pai de Mateus seriam exatamente isso: pura invenção, para fazer seu menino (seu boy) dormir. Por favor, leia a palavra **boy** com o aberto, como na palavra em inglês, que quer dizer “menino”, se não, o título perde a graça.

Observando as respostas dos professores a essas questões, vimos que todas as opções tiveram um grau significativo de aceitação. Poderíamos aventar duas hipóteses, possivelmente complementares:

a) Os professores não “leram” bem o texto: independentemente do conhecimento específico sobre literatura, as “dicas” estavam no trecho lido;

b) procederam dessa maneira também porque teriam já internalizada certa forma de ver e trabalhar a literatura.

Engano simples ou duplo. Engano simples ou duplo, que se reflete nos problemas de leitura de nossas crianças e adolescentes, citados no início da seção. Uma das causas de nossos alunos lerem pouco e mal está na deficiência de leitura do professor e em equívocos, no tratamento da leitura literária na escola.

Considerando nosso raio de ação no âmbito de atuação da escola, cabe enfatizar que nosso aluno só vai descobrir a literatura se o professor a redescobrir, não simplesmente fazendo o discurso de que a literatura é fundamental no desenvolvimento do gosto e, por consequência, da frequência da leitura. É preciso que o professor viva esse discurso, e que a literatura seja uma presença constante no seu cotidiano. E isso só ocorre quando o professor lê literatura e sabe ler verdadeiramente literatura. Sabemos que estamos batendo numa tecla já por demais batida, quase o *Samba de uma nota só*, mas, vamos tentar fazer um uso um pouco diferente dessa tecla, nas duas seções seguintes.

Por enquanto, queremos insistir em dois pontos: a importância da leitura de textos completos, nos livros, e o papel fundamental da leitura literária.

### 1- A importância da leitura do texto completo e do livro inteiro

Consideramos que a leitura do texto literário completo, do livro de literatura – seja ficção, poesia ou de teatro - é uma das melhores possibilidades de reverter o quadro da “pouca apetência” para a leitura.

Já abordamos essa questão, rapidamente, na Unidade 15 (TP4). Nosso trabalho de ensino-aprendizagem de língua portuguesa baseia-se no manual didático, que apresenta sobretudo trechos de obras. Mesmo com bons exercícios de análise desses fragmentos, o significado da obra toda está comprometido: nem sempre o significado de uma parte é igual ao do todo. Sabemos que vamos lendo e construindo significados, que vão sendo ampliados, ou refeitos, de modo a criar o significado maior, só possível ao final da leitura. Caso contrário, o texto seria falho: se todas as “chaves” estivessem postas em determinado ponto, aí deveria acabar o texto, você não acha?

A leitura de fragmentos não nos permite dizer que conhecemos um livro, ou que conhecemos com segurança as posições do autor. A leitura fragmentada, por isso mesmo, nem sempre possibilita a compreensão global sobre determinado assunto, de maneira a nos permitir comparar, avaliar conclusivamente. Nossa visão fica composta de dados parciais. O resultado, nesses casos, é a dificuldade de análise, de comparações, de criação de argumentos sólidos. É também a dificuldade para a concentração, para a persistência diante de textos mais alentados.

No caso dos manuais didáticos e das situações de ensino, o uso de fragmentos é inevitável, e a leitura cuidadosa deles, conforme vimos enfatizando, é fundamental para desenvolver habilidades para a leitura da obra toda. Daí os cuidados que devem ser tomados, na seleção e atividades de interpretação de trechos, e a importância da contextualização. Daí, também, a importância fundamental de incentivar a leitura da obra completa.

177

### 2- O papel da leitura literária na formação da pessoa

Também já tratamos dessa questão, ao falarmos da arte e suas funções, na Unidade 3 do TP2. Se achar necessário, releia-a. Vamos retomar dela apenas um pequeno trecho, para falarmos da leitura literária.

Ao colocá-lo no centro da fantasia, ao criar as muitas possibilidades de interpretação, a arte põe no fruidor a responsabilidade de descobrir significados, de jogar o jogo, de montar o quebra-cabeça. Então, são convidados a atuar a sensibilidade e o espírito crítico do leitor, qualidades fundamentais para o sujeito transformado em cidadão.

A arte é talvez o reduto especial em que – pela emoção primeiramente – reagimos a uma ordem de coisas que nos parece atrapalhada, reconhecemos vozes que têm semelhança com a nossa e que nos fazem sentir-nos irmãos, ligados talvez por um fio de esperança.

Em outro lugar daquela unidade, escrevemos: “A arte é um convite à (re)interpretação do mundo.”

A literatura é, portanto, uma possibilidade especial do desenvolvimento da interpretação, que vai além do conhecimento de dados, da simples informação. Como toda arte, ela informa, mas pode fazer muito mais, e, em geral, faz: procurando na expressão do outro a palavra que desvende o mundo, o leitor procura desvendar a si mesmo e, procurando entender-se, caminha na compreensão do outro. Mais do que qualquer forma de conhecimento, a arte (e em especial a literatura) desvenda verdades sobre a condição humana. Segundo um de nossos maiores poetas, José Paulo Paes, a arte, a ficção, amplia a nossa humanidade.

O contato com as artes e sobretudo com a literatura deve ser um objetivo claro de qualquer projeto educacional, ao lado do contato com outras formas de conhecimento, inclusive o científico.

Ocorre que o texto inteiro é ainda mais importante nas artes. É interessante observar que, inconscientemente, todos nós temos essa idéia com relação à grande maioria das manifestações artísticas. Em princípio, não nos ocorre não ver um filme todo. Em alguns tipos de filmes, como os policiais e de suspense, não chegar ao fim do filme é uma frustração, porque você sabe que não vai “desvendar o mistério”. Da mesma forma, não vemos partes de uma pintura, a não ser para fins de estudo de detalhes. Mas ver as mãos quase se tocando, na Criação de Adão, detalhe da pintura do teto da Capela Sistina, não é conhecer o teto da Capela Sistina, criado por Michelangelo.

Com a literatura acontece o mesmo: é do todo da obra que o leitor cria o seu significado.

178

Você pode estar pensando que os manuais tentam trabalhar com textos inteiros, no caso das crônicas, pequenos contos e poemas. (Talvez por isso mesmo os adolescentes afirmem preferir os dois primeiros gêneros.)

Chegamos a outra questão importante: uma coisa é o aluno ler uma crônica aqui, um conto ali, um poema acolá, ao longo do ano; outra, muito diferente, é ele ler um livro de poemas, de crônicas ou de contos, formar uma consciência de um universo de ficção ou poético. Além disso, por melhor que seja o texto curto (e muitos são preciosos), precisamos também trabalhar novelas e até romances, para incentivar a leitura mais longa, em geral mais densa e complexa. Com ou sem as “dicas” dos manuais didáticos, temos de desenvolver esse trabalho com nossos alunos.



### Avançando na prática

Se você dá aula para a 5ª série, pode usar este texto como ponto de partida para a apresentação da própria obra ou das citadas pelo narrador. Pode adaptar as perguntas de interpretação que propusemos, fazendo-as oralmente e discutindo cada resposta inadequada, que – é claro – pode ser diferente das opções criadas por nós.

Procure levar exemplares da revista Asterix e o máximo de livros citados. Leia os livros antes, para saber falar sobre eles. Deixe todo esse material à disposição dos alunos, dando um tempo para que eles os folheiem individualmente ou em grupos.

Como são livros muito diferentes, e bem adequados a uma 5ª série, eles têm muita chance de encontrar leitores numa turma heterogênea: há contos de fadas (Andersen), aventura em torno de futebol (*O caneco de prata*, que é, mesmo, meio “doido”); um caso belíssimo de amor impossível (*O gato Malhado e a andorinha Sinhá - uma história de amor*); a história de uma menina, Raquel, com problemas de relacionamento com a família e com vontades que crescem, além de amigos especiais (*A bolsa amarela*), e as engraçadíssimas histórias em quadrinhos da turma do Asterix, sobre a qual já falamos, no TP2, Unidade 8.

Veja quem quer levar os livros para casa. Pesquise se alguém tem alguns desses livros em casa e incentive-os a trazê-los. Empréstimo aos primeiros candidatos, se não houver livros para todos.

No dia seguinte, em algum momento mais descontraído, converse sobre o que leram. Convide-os a comentar o que já leram. Esteja preparada para remotivá-los, lembrando uma passagem interessante que ainda não chegou, por exemplo.

A cada dia, vá fazendo essa roda de leitura. O livro já completamente lido, ou rejeitado com argumentos, que podem ser até de gosto pessoal, pode ser emprestado a outro. Desse modo, as obras estarão sendo objeto de conversas ao longo da semana, ou mais.

Observações importantes:

1- Dê a seus alunos a liberdade de não escolher livro algum. Vamos voltar a esse ponto mais adiante.

2- É fundamental que você conheça as obras. Elas são muito boas. Pode acontecer que não agradem a você, mas têm boas chances de interessar a seus alunos. Se não as tiver lido, informe à turma que você vai ler ao mesmo tempo que eles. Nesse caso, a cada dia, apresente um avanço de sua própria leitura. (É óbvio que você não tem como conhecer tudo que foi escrito para os adolescentes, ou em torno de qualquer assunto. Você pode até tirar partido do desconhecimento de uma obra que eventualmente tem o interesse dos alunos. Mas faça jogo limpo: se for falar com os alunos sobre os livros, o ideal é que os conheça, para não correr o risco de fazer uma “propaganda enganosa”.)

3- Resista à tentação de só indicar para leitura obras que são do seu agrado. Essas são importantes, mas não imagine que só você tem bom gosto, ou sabe o que é bom para os alunos. As obras de seu agrado, com toda certeza, ficarão em evidência nos seus comentários, mas, com algum cuidado de “imparcialidade”, você poderá comentar ou indicar as outras.

4- No caso de Andersen, cujo centenário se dá em 2005, descarte as adaptações muito curtas, desinteressantes para alunos maiores. Escolha as adaptações mais adequadas para uma 5ª série, mais longas e mais bem cuidadas literariamente, capazes de prender os alunos, ainda que conheçam a história. As editoras Nova Fronteira, Cia. das Letrinhas e Moderna, por exemplo, têm essas narrativas bem produzidas.



## Resumindo

---

Nesta seção, procuramos levantar alguns pontos para discussão sobre a leitura de nossos adolescentes. Já sabemos que eles lêem pouco, preferem ler revistas e jornais, e lêem mal: como eles dizem, “ dão uma lidinha”. Seus problemas de leitura insuficiente estão ligados também a uma leitura insuficiente do professor e de práticas pouco produtivas da escola, em torno do ato de ler.

Numa revisão de posturas, o professor precisaria insistir em leituras mais longas, completas, e dar um espaço privilegiado para o livro de literatura.

## Seção 2

### A qualidade literária é primordial no livro para adolescentes?



#### Objetivo da seção

---

Conhecer as principais tendências na produção de uma literatura para adolescentes e critérios de seleção de obras.

---

A produção editorial dirigida a adolescentes é bastante recente, em todo o mundo, mais nova ainda do que a de literatura infantil. Por isso, também as indecisões são talvez maiores no campo da chamada “literatura juvenil”.

Afinal, quais são os livros de literatura juvenil?



#### Atividade 4

---

Na sua opinião, que livros constituem a literatura juvenil?

Registre abaixo sua posição.

---

---

---

---

---

Talvez você tenha tido alguma dificuldade para chegar ao conceito de literatura juvenil. Damos-lhe toda razão.

Os problemas envolvendo a conceituação dessa literatura começam na (in)definição de limites: se há essas mesmas dificuldades com relação à literatura para crianças, esta pelo menos tem um começo mais claro: o início da vida. No caso da literatura juvenil, qual é seu “ponto zero”? Nem as ciências que estudam o desenvolvimento humano têm um entendimento único da questão.

O nome também ajuda na confusão: a literatura juvenil é para jovens, ou para adolescentes? Ou abrange as duas?

Com relação ao criador: a literatura juvenil é aquela cujo autor definiu estar escrevendo para essa faixa? É a que adolescentes e jovens fazem? É aquela que, não sendo feita com esse endereço certo, os adolescentes adotam como a de sua preferência?

Essas perguntas ocuparam durante bastante tempo a discussão em torno da literatura infantil. Tal preocupação de identidade é comum nas experiências recentes. Poderíamos



dizer que a literatura juvenil tem abrigado obras dos três tipos. Há experiências de adolescentes ou jovens escreverem e serem lidos pelos seus pares. No caso de produções domésticas, escolares, essas experiências são até freqüentes. Em escala maior, publicadas por editoras, essas produções são muito menos freqüentes.

As obras escritas para adultos e que ganharam a leitura do adolescente ou jovem são bem mais numerosas. Até há bem pouco tempo, líamos na adolescência os livros dos grandes escritores brasileiros. No máximo, os professores dosavam essa leitura, privilegiando na segunda parte do Fundamental a leitura dos românticos, alguns realistas e os modernistas brasileiros. Por outro lado, sempre houve adaptações dos grandes clássicos, mas elas não visavam ao jovem, especificamente, mas ao adulto pouco afeito à leitura. Leitores jovens acabaram lendo essas adaptações e mesmo outros títulos, descobertos por eles mesmos, exatamente como aconteceu com muitas obras hoje consagradas como “literatura infantil”. Veja que a maioria dos contos e crônicas, tão predominantes na leitura do aluno, foi escrita inicialmente para adultos. As crônicas, primeiramente, surgem nas revistas e jornais, criadas por grandes escritores para leitores dos jornais. Sobretudo nas duas últimas décadas, é comum as editoras escolherem, no âmbito dessa produção, contos e crônicas que – imaginam – atenderão ao gosto e às características do adolescente. E publicam-se antologias, “para jovens” ou “para uso na escola”, de Drummond, Veríssimo, Rubem Braga, Paulo Mendes Campos, Clarice Lispector, Graciliano Ramos, entre outros.



### Atividade 5

182

Relate para nós sua experiência, na adolescência, com a leitura de obras de literatura: o que lia, o que preferia, quem indicava? Na escola, a leitura era obrigatória? Você gostava de ler?

---

---

---

---

---

---

Hoje em dia, em todo o mundo, há um grande investimento na produção de “livros para jovens”, que são, na realidade, livros mais endereçados aos adolescentes.

É essa produção que vamos abordar prioritariamente. Hoje, ela constitui uma linha editorial importante e um negócio bastante rentável.



## Atividade 6

a) Que livros tem trabalhado com seus alunos, de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries? Registre aqui suas indicações mais freqüentes.

---



---



---



---



---

b) Quais são seus critérios para essa indicação?

---



---



---



---



---

Que características têm essas obras claramente endereçadas ao público adolescente?

Na diversidade de tendências, podemos encontrar um denominador comum: na tentativa de tornar a estrutura e a linguagem literária mais fáceis, predominam a trama linear, a ordem cronológica, personagens planas. As novelas predominam sobre os romances. As crônicas e contos, mesmo extraídos dos livros para adultos, recebem uma roupagem nova: aparecem em menor número, e com algumas ilustrações. A poesia tem um espaço bem menor no catálogo das editoras – o que se reflete também na produção poética para jovens. O teatro especificamente para adolescentes é ainda mais raro, representado por algumas poucas peças de Maria Clara Machado e pouco mais que isso.

183



## Importante

A questão da ilustração em livros para adolescentes merece uma discussão ampla, que não caberia em nossa unidade. Mas vale ressaltar que a tendência para a ilustração do livro “juvenil” parece-nos muitas vezes um engano. Frequentemente, a editora acredita que a imagem ajuda a vender o livro, mas não investe na qualidade da ilustração. Poderíamos simplificar a discussão dizendo que a imagem tem sentido, se é de qualidade e pertinente. O predomínio do preto e branco nas ilustrações não constitui problema: não é a cor que confere qualidade às imagens. Podem ser boas ou más, coloridas ou em preto e branco. Mais importante do que a ilustração, para essa faixa de leitores, seria um bom projeto gráfico: bom papel, boa diagramação, tamanho e tipo de letra.

Quanto à temática, podemos perceber alguns eixos mais importantes. Para todos eles, a literatura brasileira apresenta nomes importantes, que preferimos deixar para sua avaliação.

O primeiro eixo é o que apresenta o mundo do adolescente, com suas interrogações, seus problemas, seus relacionamentos na família, na escola, suas primeiras experiências de namoro.

Essa temática freqüentemente aparece em narrativas em primeira pessoa, com adolescente como narrador personagem. É desenvolvida também em forma de diário e de correspondência. O estilo “água com açúcar” pode surgir aqui, ao lado de narrativas um pouco pessimistas.

Vejamos um exemplo. O trecho é da obra *De repente dá certo*, de Ruth Rocha, já nossa conhecida. Trata-se do segundo capítulo da história. No primeiro, conhecemos alguma coisa do temperamento contestador da personagem principal e narradora, Beatriz, a situação de divorciada da mãe, que agora começava a namorar “um cara”.

Naquele dia minha mãe começou a namorar aquele cara.

O nome dele era Alfredo e ele era engenheiro e trabalhava na Ford. E minha mãe saía quase toda noite com ele e deu pra se arrumar e ia no cabeleireiro e comprava umas roupas bonitas, saía sempre de meias pretas.

Um dia ela disse que ele vinha jantar e que eu ia ficar conhecendo o filho dele, que tinha um filho chamado Pedro, que era muito simpático, tinha 14 anos e estava estudando no Equipe e que eu ia gostar muito dele, que ele jogava futebol de salão na Associação Cristã de Moços. Eu falei “que careta!” e a minha mãe ficou louca da vida e disse “não vai dar uma de sogrinha agora, vai?” e eu saí do quarto e bati a porta com toda a força. E quando eles chegaram minha mãe já estava toda pronta, esperando, e ela tinha feito aperitivos e salgadinhos e sopa de tomates e a casa inteira estava cheirando a bifés que a Irene estava fritando.

E eu demorei bastante, eu não estava com vontade nenhuma de conhecer ninguém e quando eu desci minha mãe me olhou feio, que eu desci de jeans e tênis e o jeans estava esfiapado embaixo e o tênis estava meio sujo, não muito.

E em vez de pentear o cabelo bonitinho, que nem ela tinha recomendado, eu tinha feito um rabo-de-cavalo bem malfeito e tinha amarrado uma tira que era cinto de um vestido velho.

O Alfredo fingiu que não viu que eu estava toda desarrumada e até me beijou. Mas o Pedro ficou me olhando com um ar de gozação que eu tive vontade de dar um chute nele.

O Alfredo não era muito chato, não. Mas ele tinha estudado nos Estados Unidos e não falava noutra coisa. Porque Nova Iorque isso, porque Nova Iorque aquilo, porque minha universidade, a piscina da universidade, a biblioteca da universidade, um enjôo.

Aí ele ficava dizendo que o Pedro ia estudar em Indiana, que é um lugar lá nos Estados Unidos, porque todo rapaz deve estudar fora do país e aí eu disse “e moça, não deve?” e ele ficou sem jeito, porque minha mãe estudou fora uns tempos e ele disse “ah, deve, todo mundo deve estudar fora!”

Minha mãe e o Alfredo estavam impossíveis, ficavam se olhando com cara de bobos o tempo todo e de repente eu tive um palpite “esses dois vão se casar” e eu não achei graça nenhuma.

Eu comecei a pensar ‘e se eles casarem mesmo?’ “Será que a gente vai morar aqui ou vai pra casa deles?” E me deu uma raiva, que eu não queria sair da minha casa, mudar de bairro “vai ver que eles vão querer que eu mude de colégio, também. Eu não mudo! Nem que eu vá morar na casa do meu pai!”

E aí o Alfredo estava falando dos Estados Unidos e eu disse “eu não gosto dos Estados Unidos. Eu sou comunista.” O Alfredo e minha mãe só faltaram cair da cadeira, mas o Pedro começou a rir e disse “e você sabe o que é comunista?” e eu falei “claro que sei!” E ele disse “um dia desses você me conta.”

la ser um desastre completo se a sobremesa não fosse de sorvete com calda de caramelo e aí eu descobri que o Alfredo era louco por sorvete e ele me prometeu levar pra tomar o maior sorvete de São Paulo, só nos Estados Unidos é que fazem tão grande.

E aí minha mãe foi mostrar a casa pro Alfredo e eu e o Pedro ficamos na sala e ele falou “não adianta emburrar, menina, que esses dois vão se amarrar e nós vamos acabar morando juntos.”

Eu joguei uma almofada em cima dele e derrubei o vaso com as flores que o Alfredo tinha trazido pra minha mãe e os dois vieram correndo ver o que tinha acontecido e eu queria matar o Pedro, que ele estava se divertindo muito com o que estava acontecendo.

Rocha, Ruth. *De repente dá certo*. 14 ed. São Paulo: Salamandra, 1986. p. 12-16.



### Atividade 7

a) Quais as principais características da narradora-personagem?

---



---



---



---

b) Indique a progressão na animosidade de Beatriz com as visitas, especialmente com o Pedro.

---



---



---



---

c) Como você justificaria o tom coloquial da narrativa?

---



---



---



---

d) As longas frases, incluindo mesmo falas e pensamentos das personagens, sugerem a você uma forma peculiar da menina de contar os fatos, ou você preferiria a maneira convencional de apresentar o discurso direto, com mudança de parágrafo e uma pontuação específica?

---

---

---

---

e) Você pode bem imaginar o final dessa história, não é? Qual será, na sua opinião?

---

---

---

---

f) Que elementos, na forma de narrar, sugerem um final sem grandes dramas?

---

---

---

---

Outro eixo importante, na literatura para esse público, é o das narrativas ligadas ao heroísmo, a grandes feitos, temática muito ligada à psicologia do adolescente. As novelas históricas, relatos de viagem, grandes aventuras e as biografias tornam-se muito interessantes. A ficção científica aparece, ligada à idéia de grandes conquistas. Menos realistas, mas também com ingrediente de ação e heroísmo, aparecem as narrativas de mistério, assombração, suspense e policial.

Outro núcleo importante, na literatura para adolescentes, é o que trabalha a realidade social: os problemas internacionais e nacionais, como violência, guerra, injustiça social, preconceitos, questões políticas alimentam parte relevante da produção para essa faixa de leitores.

Há, por outro lado, uma tendência ao uso do humor criando um pano de fundo para as mais diversas temáticas. Há ainda muitas obras que superpõem temáticas. Aliás, temos insistido num ponto importante: a boa obra de arte é transversal por princípio: aborda simultaneamente muitas questões, que são destacadas pelo leitor, conforme suas próprias experiências.

E, como estamos falando de arte, surgem obras que criam um caminho novo, produzindo obras originais e de qualidade.

Seria bom ter em mente, ainda, que tais tendências se afirmam a partir de imagens que temos dos adolescentes, o que não impede que determinados alunos dessa faixa apresentem formas particulares de se relacionarem com o mundo e, portanto, com a literatura. Isso quer dizer que, em nossa sala de aula, podemos estar diante de peculiaridades para as quais devemos estar atentos e dispostos a atender, sem grandes sustos.

A questão que se coloca para boa parte dessa obra especialmente dirigida para adolescentes é seu valor literário. Na realidade, a simplificação a que nos referimos no início da seção acaba, muitas vezes, achatando a obra, tornando-a pouco original, muito previsível, próxima à produção em série – uma obra que foge muito daquelas características que apontamos na Unidade 3 do TP2: falta investimento na linguagem, na arquitetura narrativa, na busca da diferença.

A discussão desse tema não é fácil, e certamente ele tem muitos lados.

Primeiro, temos de reconhecer a dificuldade para definir o que é “qualidade literária”: além de posições teóricas diferentes e respeitáveis, ainda atua nesse caso o chamado “gosto pessoal”.

Vejamos a posição de três estudiosos.

1- José Paulo Paes, um dos maiores intelectuais e poetas brasileiros, morto há alguns anos, defendia, ao lado da literatura mais requintada, o sentido das obras que ele chamava “de entretenimento”, que, não sendo obras-primas, cumprem o papel de distrair, com uma estrutura e uma linguagem que não chegam a pesar na leitura de quem quer “descansar”, e não desenvolver grandes reflexões sobre a vida, os homens e o fazer arte. Tais obras poderiam ser um “aperitivo” para a leitura de obras mais densas.

2- O professor Hércules Tolêdo Correa acaba de defender na Faculdade de Educação de Minas Gerais uma tese de doutorado bastante interessante, em que registrou sua pesquisa sobre a recepção de duas obras: *Indez*, do mineiro Bartolomeu Campos de Queirós, e *A Guerra dos Botões*, do francês Louis Pergaud. A leitura das duas narrativas foi proposta a alunos do curso de Letras e a alunos do Ensino Fundamental. A pesquisa, que tem como título *Tempos e Espaços Culturais – diferenças na produção e efeitos sobre a recepção*, mostra a reação muito mais positiva dos alunos do Fundamental ao segundo livro, de ação, do que ao primeiro, literariamente superior, mas marcado pelo ritmo lento, essencialmente poético, em que os acontecimentos se apresentam numa narrativa altamente intimista. Já os alunos de Letras valorizaram mais *Indez*.

3- Marisa Lajolo, um dos nomes mais importantes dos estudos de literatura no Brasil, autora de obras indispensáveis, em um de seus trabalhos mais recentes, *Literatura: Leitores & Leitura*, defende uma posição muito ligada à visão da pós-modernidade: trocando em miúdos, ela considera que literatura é o que cada um acha que é literatura. O texto literário incluiria, portanto, tanto o melhor romance de Machado de Assis e o mais consagrado poema de João Cabral de Mello Neto quanto os versos que o jovem fez para a namorada, ou ao vigésimo (e previsibilíssimo) livro de uma coleção de “livros policiais”, ou qualquer narrativa de Sabrina, Bianca e companhia.

Sugerimos-lhe a leitura da obra de Marisa Lajolo, não só pela facilidade de acesso, como também pelo tratamento da questão da leitura e da literatura. A autora é, sem dúvida, uma das mais instigantes pesquisadoras da área, e seu texto é de leitura deliciosa – o que não se confunde com a necessidade de concordar em tudo com a autora.



a posição de que tudo pode ser literatura é, no mínimo, desconfortável para educadores. A posição é tão simples, tão generalizante, tão “democrática”, que não nos ajuda no nosso trabalho cotidiano em sala de aula.

Se o grande objetivo do ensino de Língua Portuguesa é desenvolver nos alunos a competência para a leitura e a produção de variados textos, a leitura literária tem seu lugar na escola. Mas essa leitura precisa ser feita na profundidade permitida pela obra literária. Quer dizer: para desenvolver um leitor crítico e sensível, a escola deve possibilitar ao aluno caminhar na sua forma de ler até poder chegar às grandes obras da literatura nacional e mundial.

Respondendo à pergunta sobre se só os alunos de Letras poderiam ser os leitores privilegiados da “grande literatura”, diríamos que a escola deveria contribuir sempre para descortinar horizontes, trabalhar no sentido de oferecer a todos a oportunidade de conhecer, em alguma época, a expressão mais bem acabada da linguagem humana. Não deveríamos precisar estudar especificamente Letras para escolher ou conseguir ler Machado ou Guimarães Rosa. No curso de Letras, se nos encaminhamos para o magistério, deveríamos aprender teorias e fazer pesquisas que nos dessem elementos para auxiliar nossos alunos nesse desenvolvimento da leitura mais estética.

Afinal, o aluno do Fundamental prefere a obra com menor padrão estético porque isso corresponde a um estágio de seu desenvolvimento, ou tem essa preferência porque as obras oferecidas para sua leitura, desde sempre, foram desse mesmo patamar?



### Atividade 9

189

Pense em sua própria experiência.

Dentre todas as artes, com qual você se identifica mais? Como se desenvolveu essa preferência? Quais os “argumentos”, os dados de sua vida que mostram sua ligação com essa arte?

---



---



---



---



---

Os estudos em torno de arte ressaltam que a primeira e mais importante, a insubstituível forma de desenvolver a apreciação estética é a exposição das pessoas às obras de arte. Por outro lado, a apreciação se desenvolverá de acordo com as obras a que a pessoa vai sendo exposta.

Podemos chegar a duas conclusões importantes e ligadas entre si:

1º) Para desenvolver o gosto pela literatura, temos, sempre e sobretudo, de ler literatura.

2º) Nosso “gosto literário” se formará a partir das obras literárias lidas.



Que estamos querendo enfatizar, com tudo isso?

Não pretendemos imaginar que nossos alunos do Fundamental só leiam as grandes obras indicadas comumente para a sua fase de desenvolvimento. (Mesmo para crianças bem pequenas há histórias bem e outras mal construídas.) Sabemos que a família e a sociedade brasileiras – salvo as exceções de praxe – não são grandes incentivadoras da leitura e, portanto, não expõem nossas crianças aos livros. Já concordamos em que todos nós lemos obras de qualidade diferente, segundo nossos momentos.

Essas ponderações, no entanto, não podem levar-nos a trabalhar somente com obras de qualidade menor ou duvidosa. Parece-nos até ético lutar para que, ao lado dessas obras, estejam sempre as outras, de qualidade reconhecidamente maior, e que procuremos estratégias de trabalho com elas. Não podemos sonegar a nossos alunos o prazer e o conhecimento que vêm das grandes produções do ser humano.

É bom lembrar que, se “gosto não se discute”, ele se cria, se desenvolve, se refina. Basta que haja oportunidades para esse crescimento.

Como fazer isso? É o que vamos discutir na próxima seção.



### Avançando na prática

Proponha uma discussão com seus alunos sobre suas preferências de lazer e sobre assuntos que os mobilizam na televisão, no rádio, nos jornais, na sua comunidade.

1- Converse com eles sobre a relação de cada um com a leitura: por que lêem e por que não lêem. Discuta abertamente com a turma de onde vem a falta de interesse: de más experiências de leitura, das imposições da escola, dos livros sem interesse, do excesso de atividades, e outras razões?

2- Discuta, ainda, se eles acham que conhecer histórias, o pensamento dos outros, tem algum interesse. Enfim, veja se eles acham que quem lê, de alguma forma, leva alguma vantagem, concreta ou não.

3- Mesmo que achem “ler uma bobagem”, combine de fazer alguma experiência de leitura. Por exemplo, você lê em capítulos alguma história sobre futebol, ou um policial, ou outro assunto do interesse deles. (Muitos livros juntam ingredientes variados, que podem atrair pessoas muito diferentes: futebol, namoro, humor podem vir juntos numa obra. Exemplos disso: *A vingança do timão*, de Carlos Moraes; *Na marca do pênalti*, de Leo Cunha; *Histórias do futebol*, de Torero.)

4- Tenha à mão pelo menos um dos livros (que eles poderiam até escolher), para começar logo a experiência.

**Observação:** É claro que a leitura não pode ser de improviso. Prepare em casa, cuidadosamente, a leitura em voz alta de cada capítulo. Se tiver alunos que leiam bem e gostem de ler em voz alta, aproveite um trecho com diálogos para uma leitura dramatizada (preparada por todos os envolvidos – é claro.)



## Resumindo

Nesta seção, privilegiou-se o livro escrito para adolescentes como foco de estudo, uma vez que ele abrange a clientela dos cursistas do Gestar II.

Há algumas tendências claras, na criação de obras literárias para esse público:

\* as obras que abordam a própria figura do adolescente, com seus questionamentos e as angústias típicas desse momento de crescimento. Surgem os livros sobre os diversos relacionamentos: familiar, escolar, amoroso. As obras podem adquirir a forma de diários, de correspondências, de depoimentos, com o predomínio do narrador personagem adolescente ou jovem;

\* as obras de aventura, heroísmo, conquistas aparecem cada vez mais freqüentes. Podem ter a roupagem de biografias, relatos de viagem, policiais, de suspense e mistério;

\* as obras sobre a realidade social e política, tendo como referências questões mundiais ou nacionais: violência, injustiça social, intolerância, preconceitos, têm boa resposta desse público, ávido por compreensão e disposto a resolver os problemas do mundo.

Muitas obras fazem cruzamento de temáticas interessantes; outras tantas têm como traço importante o humor. Como estamos falando de arte, de invenção, há muitas obras que fogem às tendências maiores, criando uma trilha diferente, que pode ser muito válida.

A poesia feita para adolescentes ainda é reduzida, assim como obras do gênero dramático. Nessas áreas, a escolha entre obras feitas para adultos continua a ser predominante.

Como em qualquer campo de produção cultural, a obra criada para adolescentes nem sempre é de grande qualidade estética. Por sua vez, os adolescentes raramente têm uma história de ligação com a leitura que lhes possibilite escolher o livro mais apurado esteticamente. Sem deixar de levar em consideração essa grande produção mediana, à qual tem respondido mais prontamente o adolescente, devemos oferecer-lhe também obras com ingredientes atrativos para o seu estágio, mas mais bem construídas literariamente.

## Seção 3

### Existem boas formas de explorar a literatura na escola?



#### Objetivo da seção

---

Desenvolver atividades capazes de despertar o aluno para o prazer e o valor da literatura.

---

Prometemos comentar as respostas dos professores sobre sua forma de atuar com a literatura, lembra-se? Pois agora vamos precisar voltar àquelas questões da seção 1. Retomemos a questão 9 (Atividade 3). O melhor é trazê-la para cá.



#### Atividade 10

---

Estão relacionadas abaixo várias atividades freqüentemente utilizadas pelos professores, no trabalho específico com literatura. Marque **A** nas atividades que você considera ADEQUADAS e **I**, nas que considera INADEQUADAS.

192

- ( ) a) Exigiria que todos lessem o livro, para, algumas semanas depois, avaliar a leitura na prova trimestral.
- ( ) b) Como elemento surpresa, pediria ao melhor aluno em leitura que lesse em voz alta o texto para os colegas, em primeira mão.
- ( ) c) Levaria o livro para a turma e exploraria a capa e principalmente o trocadilho do título do livro.
- ( ) d) Aproveitaria o texto para ajudar o aluno a conjugar adequadamente o imperativo, ou os tempos do pretérito dos verbos que aparecem no trecho.
- ( ) e) Aproveitaria os títulos indicados para explicar aos alunos por que eles constituiriam a leitura obrigatória, ao longo do ano, por serem muito bons.
- ( ) f) Aproveitaria os títulos para apresentar a biografia dos autores, enfatizando onde e quando nasceram.
- ( ) g) Aproveitaria o título das obras para apresentar as personagens principais e o assunto de cada uma, para os alunos escolherem o que ler.

Esperamos que você tenha marcado como adequadas somente as opções c e g. As demais representam práticas equivocadas, no tratamento da obra literária.

A opção a, por exemplo, cria uma situação dificilmente sustentável, numa boa prática pedagógica: nela, o professor impõe a todos da sala a leitura do *Conversa pra boy dormir*, e para cobrá-la numa prova!

Quando conversamos com professores sobre por que obrigam os alunos a lerem, a ponderação deles é a de que, sem impor, os alunos não lêem. Mas será que eles lêem verdadeiramente? Muitas vezes, para provas ou para seminários, uma rápida conversa sobre o livro com os “mais caxias”, que leram a história, pode livrar o aluno da pior nota.

Imaginemos outra situação: todos leram, ainda que com muita raiva, detestando determinado livro. Será que, dessa forma, estamos desenvolvendo um leitor para depois da escola, para a vida inteira, aquele que, tendo descoberto as possibilidades de prazer, de crescimento, de preenchimento de espaço e de tempo, vai espontaneamente à cata de leituras? Em outras palavras: a imposição é um bom caminho para se pensar a leitura como valor?

Os relatos de vida respondem negativamente a essa questão. Obrigados a determinada ação, nós a abandonamos assim que o “carrasco” se distancia.

No campo da criação de valores, sabemos que, ao longo da vida, nos aproximamos das experiências que dão prazer e repelimos as que geram desprazer e desconforto. Você, ao nos relatar sua aproximação com a literatura, na Atividade 5, possivelmente citou alguém muito especial, que o introduziu, pelo prazer, ao mundo das histórias, das cantigas de roda. Ou se queixou de não ter tido essa pessoa no seu caminho, e se lembra de imposições, cobranças, notas ruins – desconfortos que você acaba ligando não só a pessoas, mas à experiência da leitura.

Já acenamos com essa questão, na Unidade 14 do TP4: ler é, sim, um esforço, e, para valer a pena, é preciso que o desafio de ler tenha a ver com nossos interesses, com nossas questões ou necessidades maiores. Desse modo, experimentamos prazer ao ler, mesmo que a obra seja grande, e um pouco difícil, porque o que lemos tem significado para a nossa vida.

A prática de exigir de toda a turma a leitura de uma mesma obra é, também, um engano. Dificilmente uma obra será lida com gosto por toda uma turma de 30 alunos. Alguma vez ocorrerá de todo o grupo se interessar por pelo menos começar a ler determinado livro, Harry Potter, por exemplo. Mas isso será raro.

Certos professores dizem que todos os alunos precisam ler aquele tal livro, porque ele é fundamental no estudo da literatura, ou argumento parecido. Isso é, no nosso entender, um engano: haverá algum livro cujo desconhecimento crie um problema grave para os alunos – a não ser um eventual zero pelo descumprimento da “ordem”? Digamos que você, professor, não tenha lido *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, uma obra fundamental no conjunto da produção de Machado de Assis. Se você leu outras narrativas do autor, além de outras obras importantes de outros autores, qual a gravidade dessa “falha”? Se você não leu esse livro porque não costuma ler literatura alguma, aí, sim, temos um problema.

É comum também que o livro de literatura seja imposto para a turma toda para estudar determinado assunto de outra disciplina. O aproveitamento de obras de arte nas mais diversas disciplinas é um fato interessante: os desenhos de Rugendas e Debret, sobre o Brasil colonial, as fotos de Sebastião Salgado, as composições musicais entram na sala de aula pelas mãos de professores de História, Geografia, Matemática. Em Língua Portuguesa, trechos literários são usados para ensinar ortografia, pontuação, classes gramaticais e tudo o mais.

Veja que, nesses casos, a literatura é um instrumento de informação, pura e simples.

Ninguém discute que a literatura, como as artes em geral, tem um componente informativo. Ninguém duvida que, lendo, aprendemos muita coisa, como enfatizam as campanhas de leitura. Mas isso não é o principal da literatura. Jogar a literatura para o campo instrucional pode tirar dela o poder da fantasia e do jogo, que alimentam uma outra parte importante de nossa vida.

Ao propor uma leitura literária, é fundamental que o literário seja o prioritário, e que o informativo emergja da construção artística, e não o contrário.

Esse raciocínio é que torna inadequadas as opções d e f, como práticas prioritárias para desenvolver a leitura literária.

Muitos professores admitem que a leitura de uma mesma obra pela turma toda facilita a avaliação, seja a elaboração de provas, planejamento de seminário, além de não obrigar o professor a muitas leituras... É uma questão de – digamos – comodidade, apenas... Vamos voltar a esse ponto, mais adiante.

Bem, se você concorda com esse raciocínio, já marcou como inadequada a opção e.

Até agora, estamos abordando o que parece inadequado, no desenvolvimento da leitura literária: a imposição não funciona, a obra única fere o princípio de atendimento das preferências pessoais e de conhecimento prévio, a avaliação por meio de provas não prova... Estivemos empenhados em mostrar a relevância de descartar práticas que costumam criar aversões.

Vamos pensar, a partir de agora, no que pode dar certo. Falaremos de experiências que reconhecidamente dão certo, para a maioria absoluta das situações e que permitem muitas variações, mantidos os princípios mais importantes.

Mas façamos uma pausa, para acudir a uma pergunta que talvez esteja martelando sua cabeça: “Mas vocês acabaram de me apresentar um “teste” de interpretação, sem maiores preocupações, sem saber se gostava ou não do texto, e com muitas perguntas...” É bom esclarecer isso de vez. Em primeiro lugar, é preciso considerar que você é um adulto, professor, que já deve ter claramente definido seu profundo interesse pela leitura. A leitura não é uma imposição para você. Não é a mesma coisa de você tentar desenvolver o gosto pela leitura por meio da imposição e de provas. Em segundo lugar, ao longo de qualquer curso em torno da linguagem, as atividades de interpretação de textos são importantíssimas. Veja que assim conduzimos o GESTAR II. Para criar o curso, temos de escolher os textos, quase sempre baseados em experiências que temos no trabalho cotidiano. Procuramos selecionar os mais adequados, mas pode ser que um ou outro não lhe agrade. Se as questões são interessantes e tentam iluminar pontos relevantes do texto, está tudo bem! Em terceiro lugar, a intenção da discussão feita foi mesmo pôr o dedo numa ferida: precisamos reavaliar o tempo todo nossas práticas e posturas, descobrir nossos enganos, experimentar caminhos, questionar nosso próprio espaço dedicado à leitura.

## 1- Como fazer a escolha de títulos?

Uma boa opção, que não fere as individualidades e pode tornar a leitura significativa, é apresentar aos alunos um número razoável de obras, com probabilidade de agradar a leitores com as características de sua turma. Lembre-se do *Avançando na prática* da primeira seção?

A- Selecione livros bem diferentes, em gênero, em dificuldade, no tratamento da história (com humor, com poesia, por exemplo). Apresente a seus alunos obras daquelas várias tendências apresentadas na seção 2.

Se você tiver muito entusiasmado com uma obra e achar que talvez algum aluno seu possa se interessar por ela, arrisque-se e indique-a. O máximo que pode acontecer é ninguém escolhê-la, ou alguém não chegar ao fim dela. Pense que uma boa obra de arte sempre tem possibilidade de conquistar leitores improváveis, e é do nosso papel abrir horizontes, oferecer desafios. Não se deixe guiar pela comodidade de falas como: “Mas eles só dão conta disso”, ou “Eles só se interessam por livros finos.” Sim, isso será verdade, até que apareça um “livro grosso que valha a pena”.

Mas o que significa “apresentar” um livro? Um ponto importante é você levar os livros para eles folhearem, lerem alguma coisa, verem as ilustrações, se houver. Mas apresentar vai além: fale de cada livro com eles: das personagens, ou leia alguma cena engraçada, ou de suspense. Explore a capa, o título, se forem especialmente provocativos. Pode até falar do autor, se houver na vida dele um dado interessante para a turma. Em cada obra você encontra um apelo especial, que deve ser aproveitado. Enfim, mobilize seus alunos para a leitura de um dos livros, conforme os interesses e o estágio de cada um. Você vai ver que os motivos da escolha são os mais variados e legítimos.

B- Proponha que cada um escolha o título que mais lhe interessa e que leve para ler “em casa”.

Será ótimo se os livros forem da biblioteca e eles puderem levá-los já para casa. Se tiverem de ser comprados, enquanto eles não chegam, mantenha sempre uma conversa sobre os livros, use textos deles.

O MEC tem feito a distribuição de livros de literatura para alunos e escolas. Você pode aproveitar os que mais lhe pareçam adequados para a sua turma, mesmo que ela não seja de uma das séries indicadas. Felizmente, a literatura não pode ser separada em compartimentos incomunicáveis.

## 2- Que fazer, enquanto os alunos estão lendo?

Do primeiro momento da motivação e da escolha do que ler, você entra no período de acompanhamento do processo de leitura – etapa fundamental, para garantir o envolvimento com o livro.

A- Inicialmente, tenha todos os dias alguns minutos para uma roda de leitura, em que cada um vai falar sobre seu livro. Você pode fazer grupos de discussão entre os que

estão lendo a mesma obra. Acompanhe essas discussões dos grupos. Ajude no debate criando perguntas estimuladoras.

B- Conforme o andamento da leitura, deixe à disposição dos alunos o espaço de um painel, de um quadro, para eles escreverem, se quiserem, algo sobre o livro.

C- Conforme o envolvimento com o assunto da obra, eles podem interessar-se por desenvolver alguma outra experiência: passar a história para quadrinhos, dramatizar, fazer uma pesquisa ou entrevista sobre uma questão do livro, escrever ao autor, etc. Um grupo mais experiente pode querer comparar o livro com outros, ou com um filme. Outro, criar um conto, narrando a história através de outra personagem, de outro ângulo. Discuta com eles o que seria mais viável para o grupo e mais cabível para a obra. Deixe que eles resolvam o que fazer. Se necessário, reserve um tempo da aula para esse trabalho.

D- Os alunos têm prazer em apresentar para os outros os resultados de um trabalho. Discuta com eles formas, local e data de apresentar aos colegas o seu trabalho.

E- Depois das apresentações, avalie o trabalho com o grupo e com a turma toda.

Você deve estar pensando: Como eles chegarão à percepção das qualidades estéticas do livro?

Nossa preocupação primeira é assegurar que os alunos tenham um envolvimento positivo com a leitura. Se, dentre os livros apresentados à turma, alguns pelo menos têm um valor estético maior, eles estarão se preparando para essa percepção. No caso do cinema: você simplesmente assiste aos filmes, e, na diferença entre eles, vai apurando seu olhar e seu ouvido, interessando-se mais pelas características da linguagem cinematográfica.

Assim também, o contato constante com as obras literárias vai criando o interesse pela linguagem literária. Se você perceber o entusiasmo dos alunos por determinado livro, pode até ir chamando a atenção deles para determinados achados da obra, seja na estrutura, seja na linguagem.

Lembre-se, ainda, de que as atividades de interpretação de trechos de obras devem estar, aos poucos, preparando o leitor para uma leitura mais apurada do todo.

O importante é entender que, quanto mais novo for o leitor e quanto mais recente for o contato dos alunos com os livros, mais a exploração do livro deverá ser “informal”. Pense que o início desse namoro não deve apresentar constrangimentos.

Outra pergunta que você deve estar se fazendo: e se alguns alunos não quiserem ler livro algum, nem mesmo outros que você possa ter levado, depois que eles não se interessaram por nenhum dos apresentados inicialmente à turma?

Haverá muita gente que discorda de nossa posição, mas achamos que nesse campo não adianta forçar. Ou esses alunos acabam sendo contagiados pelo entusiasmo dos colegas (sempre, bons divulgadores), ou precisam de mais tempo, mais aproximação sua, para descobrir o caminho secreto que os levará aos livros.

Você pode até não descobrir esse caminho. Não se frustre: se o trabalho com a maioria da turma vem sendo gratificante, você está fazendo tudo certo. Continue procurando outros livros, outras formas de aproximação, sem desanimar, mas esteja preparado para



esse pequeno fracasso. Se você não criar neles aversões, talvez todo o seu empenho venha a frutificar muito mais tarde, quando eles nem forem mais seus alunos.

Uma outra preocupação pode estar rondando você: “Meu Deus, eu vou ter de ler muito!” Bom, se você é professor, parece que isso é inevitável, não é? Mas você, com toda certeza, tem lido sistematicamente, inclusive livros possivelmente adequados a seus alunos. O bom é que quanto mais se lê, mais se quer ler...

Então, a turma esteve envolvida, ao longo de uma ou mais semanas, com a leitura, a discussão e a apresentação de atividades em torno da leitura feita. Falta uma última etapa: a avaliação.

### 3- Como avaliar a leitura dos alunos?

Se a avaliação costuma ser uma dificuldade na escola, no trabalho com arte e, portanto, com a literatura, ela é um ponto crítico.

Inicialmente, temos de admitir que a avaliação é contingência da vida. Vivemos em constante “estado de avaliação”: julgamos pessoas, episódios da vida e somos igualmente avaliados. Na escola, ela é essencial ao processo de aprendizagem, e não podemos fugir à nossa obrigação de avaliar. Precisamos, no entanto, saber o que ela significa, em cada área.

Cada vez mais, os teóricos e pedagogos insistem num ponto fundamental: nossa avaliação não pode ser apenas somativa, mas também formativa, uma avaliação em processo.

Nos trabalhos com arte, a avaliação em processo é, sem dúvida alguma, a mais adequada. É muito difícil medir valores, envolvimento. E esse é o dado prioritário, no trabalho com literatura.

Na avaliação da leitura, menos do que “medir” o conhecimento dos alunos, ela deve ajudar-nos a ver com clareza se nossos objetivos estão sendo atingidos, se nossos métodos e estratégias estão aproximando os alunos da leitura. Ela dá pistas para o redimensionamento do nosso trabalho. Basta que queiramos enxergar não simplesmente as dificuldades dos alunos, mas as nossas também, na busca para superar os problemas deles.

Por outro lado, veja que sugerimos uma forma de trabalhar que permite a avaliação ao longo do processo. Na realidade, todas as atividades de acompanhamento dos alunos foram uma avaliação não só da turma, mas da atuação do próprio professor e das condições da leitura.

Dessa forma, o foco deixa de ser a atribuição de uma nota, ou de um conceito a cada estudante, e passa a ser também uma análise das condições de aprendizagem que o professor e escola oferecem aos alunos.

Responda, agora: se o próprio processo funciona como avaliação, em que contribuirão fichas e provas dos livros? Se você acompanhou a leitura durante dias ou semanas, se percebeu os altos e baixos no entusiasmo de cada um, o empenho (ou o desprazer) dos alunos na realização de atividades ligadas ao livro que estiveram lendo, de que valerá uma prova, ou uma ficha, ou um resumo?

Ainda que haja uma atividade que se apresente no final como culminância da leitura (e muitos gostarão de realizá-la), esse produto final, por melhor que seja, não é o



mais importante. Deverá ser avaliado, claro, mas é apenas uma das partes do processo, e sua avaliação soma-se às outras avaliações parciais que você terá feito de cada um, no seu grupo.

Essa avaliação deve ser explicitada sempre aos alunos. Comece fazendo a eles indagações que ajudem o próprio grupo a se auto-avaliar, a perceber pontos altos e baixos da atividade, ou de seu envolvimento com a leitura. Não é adequado você observar o trabalho e não dizer nada, ou só encontrar falhas, ou só elogiar (a menos que só mereçam elogios). Vá além do “Muito bem!”, ou do “Precisa melhorar!”. Explicitando suas opiniões, vai favorecer o crescimento do grupo.

Por fim: na nossa opinião, essa experiência com a literatura, avaliada do princípio ao fim, não deveria culminar na atribuição de nota. O retorno de que o aluno precisa não deve necessariamente revestir-se de nota, mas de opiniões significativas, enriquecedoras. Lembremos que alguns eventualmente não terão participado das experiências, e tinham esse direito. Muitas outras atividades, desenvolvidas por todos, fora do campo da literatura, balizarão em conceitos e notas a atuação de cada aluno. Se, no entanto, houver uma absoluta necessidade administrativa de atribuição de notas, o mais justo é a auto-avaliação do grupo ou do aluno, feita às claras, apoiada no comentário conseqüente da turma toda e do seu próprio, como orientador de todo o processo.



### Atividade 11

198

Leia um trecho do livro *O diário da rua*, escrito por uma jovem, Esmeralda Ortiz, que por algum tempo viveu nas ruas de São Paulo. A orelha do livro informa:

“ Esmeralda Ortiz nasceu em São Paulo, em 4 de agosto de 1979.

Aos 6 anos, começou a freqüentar as ruas da cidade como espaço para brincadeiras, sobrevivência e moradia, até chegar ao ponto de viver totalmente na rua. Passou várias vezes pela Febem, a primeira delas aos 9 anos, apenas por estar dormindo na rua. Com o tempo começou a roubar e a se drogar.

Entretanto, em vários momentos manifestou desejo de mudar de vida. [...] Atualmente, Esmeralda cursa Comunicação Social na Universidade Anhembi Morumbi. É também autora, pelas editoras Senac/Ática, do livro *Esmeralda – por que não dancei*, destinado ao público juvenil e adulto.”

Você vai ler, portanto, parte de um relato que tem muito de verdade, escrito por alguém que fala do que viveu.

### Perdida no tempo

Eu queria parar um pouco o correr dos dias para falar de uma coisa sem tempo. Do período que passei nas ruas, dominada pelo crack. De um período em que o tempo não contava, em que os dias, as semanas e os meses se passavam sempre iguais.

Quando estava dominada pela droga, tudo que as pessoas diziam que eu era eu aceitava. Se me falavam que eu era uma “nóia”, eu aceitava; se me denominavam imprestável, eu aceitava; se falavam que eu era uma trombadinha e que eu iria morrer o

mais rápido possível, eu acreditava; se me xingavam de nega-macaca, eu aceitava, e assim por diante...

Eu aceitava ser tudo, menos eu mesma, não via beleza interna nem externa em mim. Felicidade, então, era somente quando eu estava com a droga nas mãos.

Mas, depois que a droga acabava, crescia dentro de mim um vazio tão grande que eu só conseguia preenchê-lo com mais drogas.

O pior era que, enquanto eu tinha drogas, ainda tinha amigos, mas quando a droga acabava, os amigos sumiam. Então, para poder desabafar com alguém, eu tinha que dar um pedacinho de crack em troca de um pouco de atenção.

O problema das drogas não é só a falta de amigos. Ser viciada é perder a dignidade, o respeito por si mesma; é ficar constantemente depressiva, querendo suprir o vazio cada vez com mais drogas. E o pior é que o vazio só faz crescer, numa proporção tão intensa que muitas vezes se usa a droga só por usar, e isso vai tirando a vontade de comer, de dormir, e vai levando obsessivamente à morte. Muitos amigos meus da época das brincadeiras já morreram. Sobraram poucos, e os poucos que restaram estão presos. Nesse tempo, todos os dias eram iguais: tudo começava quando eu dava o primeiro pega. A primeira coisa que eu sentia era uma dor de barriga, vontade de ir ao banheiro, depois vinha um zumbido na cabeça e daí por diante começava a loucura.

Eu ficava com mania de perseguição, achando que viriam policiais de todos os lugares, então eu me escondia e ficava espiando para ver se não vinha ninguém.

Depois, eu via um monte de bichos se arrastando pelo meu corpo – muquiranas e taturanas –, e começava a me sacudir e gritar até a loucura passar. Meu olho ficava grande e brilhando, a boca seca, e os nervos à flor da pele. A mania de perseguição era tão grande que, de manhã, quando os passarinhos cantavam “bem-te-vi, bem-te-vi”, eu imaginava que estavam gritando para a polícia: “Ela está aqui, ela está aqui.”

Muitos amigos meus, sob o efeito da droga, ficaram totalmente loucos e mataram os próprios companheiros pensando que eram policiais.

Até que chegou um dia em que eu vi que toda aquela loucura não era mais para mim e que tinha de dar um rumo na minha vida. Não podia mais me esconder na escuridão, eu precisava procurar a minha luz.

Ortiz, Esmeralda. *O diário da rua*. São Paulo: Salamandra, 2003. p. 38-41.

## Glossário

**Nóia:** paranóia, loucura, aquele que, drogado, fica paranóico.

**Dar um pega:** tragar cigarro de maconha ou cachimbo de crack.

A) O relato da narradora-personagem parece muito verdadeiro.

a) Em que sentido, no entanto, podemos perceber um mundo irreal onde ela se movia?

---

---

---

---

---

b) Em que passagem talvez possamos perceber um dado ligado à fantasia?

---

---

---

---

---

B) Segundo o relato da autora, um grande problema enfrentado por ela foi o da baixa auto-estima. Como isso se evidenciava?

---

---

---

---

---

C) O sentimento da solidão gerava comportamentos indesejáveis. Quais eram?

---

---

---

---

---

D) O triste relato tem um fechamento que é de esperança. Que imagem a narradora cria, para criar esse significado?

---

---

---

---

---

E) Você acha que esse trecho pode interessar à sua turma? Por quê?

---

---

---

---

---



## Avançando na prática

Você poderia trabalhar o texto de Esmeralda Ortiz em qualquer das séries do 3º ou 4º ciclos, desde que o assunto possa mobilizar os alunos. Os comentários, naturalmente, serão adaptados à turma.

A partir desse trecho, você pode sugerir aos alunos ler a obra toda e compará-la com outras. Para a 5ª ou 6ª série, sugerimos duas narrativas com o mesmo tema: *Pivete*, de Henry Correa de Araújo, ou *Amarelinho*, de Ganymedes José. Para a 7ª e 8ª séries, propomos um paralelo entre o trecho ou o livro de Esmeralda com duas composições de Chico Buarque: *Pivete* (em parceria com Francis Hime) e *O meu guri*. Nas duas composições, estampa-se também a trajetória de uma criança das ruas do Rio de Janeiro. Na primeira, o ponto de vista é o do observador, cidadão comum; na segunda, a perspectiva é a da mãe do pivete. Nas duas composições, os autores traçam a trajetória da criança impelida a se transformar em “pivete”.

Em todos os textos, vale discutir como problemas pessoais e sociais se cruzam: há, de um lado, a pobreza, e, de outro, a droga. E a violência permeando tudo. Importa, ainda, mostrar a humanidade de todas essas pessoas: elas amam, brincam, têm sonhos.

Procure ouvir a música escolhida, porque a estrutura musical tem muito a ver com o texto verbal. Em *Pivete*, o ritmo é rápido e sugere o caminho torto, entre carros e ruas por onde a criança corre e depois foge. Em *O meu Guri*, o ritmo é muito mais lento e a melodia é grave e triste, como se o compositor/poeta quisesse embalar aquela mãe, que não sabe ou não quer falar que o filho está morto.

Conforme o interesse despertado pelo assunto, pode-se criar um projeto para aprofundar a discussão do problema, envolvendo mesmo outros professores. Obras de Gilberto Dimenstein, como *O Cidadão de papel*, *Mano descobre a liberdade*, entre outros, além de reportagens, fotografias, entrevistas, podem gerar uma atividade muito interessante e de enorme utilidade para o adolescente.

201



## Resumindo

Para concluir, gostaríamos de chamar sua atenção para alguns pontos:

1- A proposta que fazemos de abordagem da literatura não deve deixar a impressão de que resulta de uma atitude leviana e irresponsável, propondo atividades irrelevantes. Não se trata do famoso *laissez faire*, a tendência de deixar as coisas ocorrerem ao sabor do vento e do acaso, sem direção alguma. Muito ao contrário, ela exige uma ação muito responsável, atenção constante e aguda. Não podemos confundir ações soltas e sem validade com experiências que valorizam e garantem outra coisa: o direito de cada um – sobretudo no campo da arte – de escolher, de pensar, sentir e reagir diferentemente do outro. Afinal, é nisso que a boa literatura aposta: no novo, no diferente, na expressão mais democrática e mais subversiva do mundo. Como pedir que ela ajude a formar pessoas conformadas, capazes tão-somente de repetir o que viram, ouviram ou leram?

2- O trabalho mais sistemático em torno da forma artística da obra será conseguido paulatinamente, sempre apoiado na leitura prazerosa. Os próprios alunos, apoiados até nos trabalhos feitos com fragmentos, vão registrando a forma especial de expressão de cada obra. O que não devemos é inverter a ordem. Em primeiro lugar, como ponto de partida de tudo, deve estar o contato, o conhecimento da obra.

3- Há uma constatação absolutamente óbvia, em torno desta proposta: o professor tem de ter entusiasmo, conhecimento em torno da literatura e contato constante com obras literárias. Algumas perguntas bem simples, feitas aos professores, a respeito do trecho de *Conversa para boy dormir*, não foram respondidas adequadamente. Sem conhecimento e sem experimentar a literatura, o professor tem chances muito reduzidas de ajudar a formar leitores verdadeiros.

Se você não tem agora essa ligação com a obra literária, ainda está muito em tempo de redescobri-la. Use, para recomeçar, a mesma tática empregada com seus alunos: escolha obras que abordem assuntos palpitantes para você. A trilha estará aberta.

4- Sugerimos aqui opções de trabalho com a literatura. Você mesmo, se tem uma boa capacidade de “entrar no texto”, de se entusiasmar com uma boa obra literária, de avaliar as possibilidades de ela chegar ao seu aluno, será capaz de imaginar outras formas criativas de fazer essa aproximação.

## Leituras sugeridas

EVANGELISTA, A. A. M. et alii. *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

A obra reúne debates sobre a literatura e seu aproveitamento na escola, primeiro realizados em Seminário do Ceale da Faculdade de Letras da UFMG, e depois publicados em livro. Nela aparecem posições diversas, o que é sempre enriquecedor.

JACOBY, S. (org.) *A criança e a produção cultural*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2003.

A obra reúne reflexões de 15 dos maiores estudiosos e artistas no campo da literatura para crianças e jovens. Apesar do título, os artigos têm muito a ver com a literatura para adolescentes.

MAGNANI, M. R. M. *Leitura, literatura e escola*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

A obra procura encarar os problemas que esses três substantivos costumam trazer à tona, sobretudo quando relacionados.

MANGUEL, A. *Uma história da leitura*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

Livro fundamental para quem quer entender a evolução das idéias sobre a leitura, ao longo da própria história da cultura.

NUNES, L. B. *Livro: um encontro com Lygia Bojunga Nunes*. Rio de Janeiro: Agir, 1998.

Trata-se de um monólogo, no qual a premiada autora, com emoção e humor ao mesmo tempo, conta a história de sua relação com os livros, até chegar a ser escritora.

## Bibliografia

- CALVINO, I. *Por que ler os clássicos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- COLOMER, T. *A formação do leitor literário*. São Paulo: Global, 2003.
- CORRÊA, H. T. *Tempo e Espaços Culturais – diferenças na produção e efeitos na recepção*. Belo Horizonte:FAE/UFMG, 2002. (tese de doutoramento)
- CUNHA, M. A. A. *Mergulhando na leitura literária: propostas de experiências para o Ensino Fundamental*. Belo Horizonte: SEE/MG, 2002. (2 volumes)
- DIETZCH, M. J. M., org. *Espaços da linguagem na educação*. São Paulo: Humanitas/ FFLCH/USP, 1999.
- FREIRE, P. *A importância do ato de ler*. 21ª ed. São Paulo: Cortez, 1988.
- GANCHO, C.V. *Como analisar narrativas*. São Paulo: Ática, 2001.
- HELD, J. *O imaginário no poder*. São Paulo: Summus, 1980.
- LAJOLO, M. *Literatura: Leitores & Leitura*. São Paulo: Moderna, 2001.
- MARTINS, M. H. (org.) *Questões de linguagem*. São Paulo: Contexto, 1992.
- \_\_\_\_\_. *O que é leitura*. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- PAULINO et alii. *Tipos de textos, modos de leitura*. Belo Horizonte: Formato, 2001.
- 204 PENNAC, D. *Como um romance*. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.
- PERRONI, M. C. *Desenvolvimento do discurso narrativo*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- POTRICH, C. M. & QUEVEDO, H. F. (org.) *Questões de Arte e Comunicação*. Passo Fundo: UPF, 2003.
- ROCCO, M. T. F. *Literatura/ensino: uma problemática*. São Paulo: Ática, 1992.
- RODARI, G. *Gramática da fantasia*. São Paulo: Summus, 1982.
- SOUZA, M. L. *Literatura juvenil em questão*. São Paulo: Cortez, 2001.
- ZILBERMANN, R. (org.) *Leitura em crise na escola*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.
- \_\_\_\_\_. & SILVA, E.T. *Leitura-perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 1995.

## Correção das atividades







## Correção das atividades

### Atividade 1

---

a) Resposta pessoal. Em todo caso, é certo que sua lembrança registrará aquilo que foi mais significativo para você, na variedade ocorrida.

b) Depoimento pessoal. Será interessante, mais adiante, você reavaliar as razões que apontou e ver se continuam as mesmas.

c) Depoimento pessoal. Aqui também, valeria a pena rever sua opinião, quando chegar ao fim da unidade.

### Atividade 2

---

a) Opinião pessoal, assim como as razões dela. Você pode apoiar-se nas idéias do texto e no estilo do autor. É claro que o gosto é de ordem pessoal, e até independe da qualidade estética do texto; às vezes reconhecemos a qualidade da obra, mas, por algum motivo, não vibramos com ela. As questões que vêm adiante vão dar elementos para justificar sua opinião, ou para convidá-lo a reler o texto, para ratificar ou não sua posição. Um dos objetivos da interpretação do texto literário é procurar iluminar seus aspectos mais interessantes, ajudando o leitor a “entrar nele e gostar dele”. Mas as duas coisas não são sempre tão complementares.

b) Resposta pessoal. Talvez você proponha só a leitura e o comentário em torno das duas personagens e de suas características. Talvez se tenha divertido com o título e queira explorá-lo. Pode, ainda, preferir outro capítulo do livro. Veja, mais adiante, se suas opções convergem para os princípios que vamos sustentar, quanto à exploração das obras com os adolescentes.

c) Opinião pessoal. Essa questão tem muitos lados. É claro que, quando gostamos do texto, tendemos a abordá-lo com mais entusiasmo e contagiar nosso aluno. Trabalhar com obras do nosso interesse é sempre uma garantia a mais. Contudo, é preciso ter algum cuidado com essa posição. Primeiro, porque às vezes o desinteresse vem de uma leitura apressada, que pode ser desfeito com uma leitura mais cuidadosa. Segundo, porque o fato de não nos agradar um texto não significa que a obra não agrade ao aluno. Terceiro: em alguns momentos, por motivos vários, temos de trabalhar com obras que não são da nossa preferência. Resumo da história: procure equacionar suas preferências com as de seus alunos, sempre procurando ampliar os horizontes de leitura e culturais deles.

### Atividade 3

---

#### Questão 1

( X ) b) apresenta vários títulos de obras importantes.

#### Questão 2

( X ) a) nela o narrador conta uma história sobre personagens, em certo espaço e certo tempo.

**Questão 3**

( X ) a) O narrador resgata a sua própria infância.

**Questão 4**

( X ) d) O livro de literatura faz parte de um universo cultural mais amplo.

**Questão 5**

( X ) c) A família leitora tem influência marcante na criação do gosto pela leitura.

**Questão 6**

( X ) a) O narrador gosta de contar histórias.

**Questão 7**

( X ) c) O menino sente saudade da mãe.

**Questão 8**

( X ) a) O narrador personagem evita confessar fragilidades suas.

**Questão 9**

( I ) a) Exigiria que todos lessem o livro, para, algumas semanas depois, avaliar a leitura na prova trimestral.

( I ) b) Como elemento surpresa, pediria ao melhor aluno em leitura que lesse em voz alta o texto para os colegas, em primeira mão.

( A ) c) Levaria o livro para a turma e exploraria a capa e principalmente o trocadilho do título do livro.

( I ) d) Aproveitaria o texto para ajudar o aluno a conjugar adequadamente o imperativo, ou os tempos do pretérito dos verbos que aparecem no trecho.

( I ) e) Aproveitaria os títulos indicados para explicar aos alunos por que eles constituiriam a leitura obrigatória, ao longo do ano, por serem muito bons.

( I ) f) Aproveitaria os títulos para apresentar a biografia dos autores, enfatizando onde e quando nasceram.

( A ) g) Aproveitaria o título das obras para apresentar as personagens principais e o assunto de cada uma, para os alunos escolherem o que ler.

**Questão 10**

Os 3 itens são de respostas pessoais. Mais adiante, elas serão comentadas, no texto.

**Atividade 4** \_\_\_\_\_

Resposta pessoal, que terá observações logo a seguir, no próprio texto.

**Atividade 5** \_\_\_\_\_

Relato pessoal.

**Atividade 6** \_\_\_\_\_

Os dois itens são de resposta pessoal, e serão comentados ao logo da unidade.

**Atividade 7** \_\_\_\_\_

a) Ela é inteligente, é a típica adolescente, questionadora e provocadora. Quer ter opiniões próprias, é crítica e implacável na análise das pessoas, pelo menos nessa passagem.

b) Da roupa inadequada e de querer “dar um chute” no Pedro, ela passa às opiniões e perguntas para provocar, até chegar a atirar a almofada na visita.

c) A impressão é a de que a narradora está contando o caso para alguém de sua idade e que ela julga, pela sinceridade do relato, capaz de entendê-la.

d) A narradora parece falar aos borbotões, apressada, como se ela precisasse acabar rápido de contar. A frase longa, emendando várias falas, reforça essa impressão. Aqui, o resultado dessa “mistura” foi bem interessante.

e) Resposta pessoal. Mas dá para imaginar que Beatriz e Pedro vão começar um namoro, não dá?

f) O tom na narrativa é descontraído, “para cima”, não criando ambiente de drama.

**Atividade 8** \_\_\_\_\_

Resposta pessoal.

**Atividade 9** \_\_\_\_\_

Resposta pessoal. A atividade será retomada em seguida, no texto.

**Atividade 10** \_\_\_\_\_

Depoimento pessoal. A atividade 10 é uma retomada da atividade 3 da seção 1. Também essa questão será retomada, no texto da unidade, ao se discutir como são criados e estreitados os laços de cada pessoa com a leitura.

**Atividade 11**

---

- A) O relato da narradora-personagem parece muito verdadeiro.
- a) A narradora procura mostrar que as drogas criam um mundo totalmente irreal e ruim, com as alucinações que provocam.
- b) A referência ao bem-te-vi parece um dado menos “verdadeiro”, uma criação poética, para exemplificar a “nóia” produzida pelas drogas.
- B) A narradora aceita todas as formas de ofensa, é como se ela fosse tudo aquilo.
- C) Por causa da solidão, ela “comprava” a presença de “amigos”, e usava ainda mais drogas. Era um círculo vicioso: sentia-se só, por causa das drogas; para aplacar a solidão, tomava mais droga.
- D) A narradora faz uma bela oposição entre escuridão e luz, metáforas da desgraça e da felicidade.
- E) Posição pessoal. Você pode achar que sua turma prefere “sair dos problemas”, buscar uma leitura mais leve, ou o contrário. Seria bom ouvir os alunos, quanto a isso.

**PARTE II**

**TEORIA E PRÁTICA 6**

**LIÇÃO DE CASA**



## Lição de casa 1



Lição de casa \_\_\_\_\_

Escolha um *Avançando na prática* e desenvolva as atividades propostas com seus alunos. Lembre-se de que seu relatório, contendo o planejamento, a descrição do desenvolvimento em sala de aula e a sua avaliação será requisitado pelo seu formador.







## Lição de casa 2



### Lição de casa

---

Nesta atividade, você deverá escolher um dos *Avançando na prática*, planejar, aplicar e analisar os produtos da intervenção. O seu relatório contendo o planejamento, a descrição e a análise da execução e dos materiais obtidos será requisitado pelo seu formador. Você deverá entregar o material e debater com seus colegas ao longo da oficina de formação sobre essa unidade. Esta é uma atividade que tem por objetivo provocar uma reflexão sobre sua prática, sobre a unidade estudada e servirá certamente como base para o desenvolvimento de sua argumentação durante a oficina de formação.





**PARTE III**

**TEORIA E PRÁTICA 6**

**OFICINAS**



# Oficina 11

## Unidade 22

Vamos dar início a nossa oficina que contempla as unidades 21 e 22.

O objetivo desta oficina é identificar estratégias relacionadas ao planejamento e à revisão durante a escrita de textos.

### Parte I (20 minutos)

Neste momento, você participará da discussão sobre o conteúdo tratado nas unidades 21 e 22, tirando as dúvidas e tecendo críticas em relação ao conteúdo e à aplicação proposta. Portanto, espera-se que você tenha assinalado no texto básico os trechos que não compreendeu e aqueles que quer comentar.

### Parte II (50 minutos)

Na segunda parte, você ou outro colega contará como aplicou um dos *Avançando*, contemplando desde o planejamento da atividade até a avaliação. Este é um momento de troca; assim, será interessante que haja um tempo para que você e seus colegas opinem, comentem, avaliem, dêem sugestões para novas aplicações dos *Avançando* escolhidos.

Este é um momento de troca em que você também pode fazer perguntas, pedir esclarecimentos e sugerir.

### Parte III (150 minutos)

Nesta parte da oficina, vamos desenvolver uma crônica a partir de um trecho do texto de Moacyr Scliar, publicado em *O imaginário cotidiano*. São Paulo: Global, 2002. p. 155-156.

219

## Espírito Carnavalesco

“Ensaios da escola de samba Mocidade Alegre atrapalham sono de moradores da região.”

*Cotidiano*, 29 jan. 2001

Cansado, ele dormia a sono solto, quando foi bruscamente despertado pela esposa, que o sacudia violentamente.

- Que aconteceu? – resmungou ele, ainda de olhos fechados.
- Não posso dormir. – queixou-se ela.
- Não pode dormir? E por quê?
- Por causa do barulho – ela, irritada: - Será possível que você não ouça?

Ele prestou atenção. De fato, havia barulho. O barulho de uma escola de samba ensaiando para o carnaval: pandeiros, tamborins... Não escutara antes por causa do sono pesado. O que não era o caso da mulher. Ela exigia providências.

- Mas o que quer você que eu faça? perguntou e, agora, também irritado.
- Quero que você vá lá e mande eles pararem com esse barulho.







## Oficina 12

### Unidade 24

Esta é nossa última oficina, e trata das unidades 23 e 24. Como você já está acostumado a fazer, esperamos que já tenha assinalado no Guia ou anotado os pontos obscuros ou polêmicos dos textos básicos além do texto de referência da 23, para discutir com o Formador e com seus colegas.

São seus objetivos:

- 1- Rever as questões principais da escrita e da reescrita de textos.
- 2- Rever e sistematizar as informações e discussões essenciais em torno da literatura para adolescentes.
- 3- Planejar e desenvolver atividades de leitura literária para alunos adolescentes.

#### Parte I (30 minutos)

Como sempre, pedimos que você e seus colegas retomem os conteúdos das Unidades 23 e 24, incluindo o texto de referência, estudado na primeira. Como os assuntos das duas unidades são polêmicos, e em torno deles a experiência de todos é grande, é importante garantir a cada um a oportunidade para expor seus pontos de vista e dúvidas mais importantes e de maior significação para todo o grupo. Supomos que 30 minutos são suficientes para abordar essas questões, se houver objetividade e se se evitarem repetições.

#### Parte II (30 minutos)

Esperamos que você tenha feito com prazer pelo menos uma das propostas apresentadas no *Avançando na prática*. Como se trata da última oficina, veja com o Formador se é o caso de o relato ser entregue a ele. O importante é que a atividade escolhida na parte *Lição de Casa* enseje um bom debate com os colegas e com o Formador. Se achar necessário, leve materiais que possam enriquecer essa apresentação.

#### Parte III (120 minutos)

Gostaríamos que trouxesse para a oficina até 5 obras literárias que você considera adequadas para a série com a qual trabalha.

Com colegas com turmas da mesma série, vocês vão definir:

- a) De 10 a 20 sugestões de livros, para apresentarem a seus alunos.

Lembrem-se de que a variedade é importante, para que cada aluno se sinta identificado com pelo menos um dos livros.

Como nem todos os livros serão conhecidos de todo o grupo, você apresentará aos colegas as obras que trouxe, e eles farão o mesmo. A partir dessa apresentação, poderão discutir a qualidade da obra e sua adequação para a série, ou para seus alunos, especificamente.

- b) De cada obra, vocês vão imaginar a melhor forma de motivar os alunos para a leitura.

Pensem na importância de variar a apresentação: por exemplo, de uma obra, é interessante

falar das personagens; de outra, é mais motivador falar rapidamente do assunto; de outra, a capa e o título criam boas expectativas para a histórias.

c) Vocês vão preparar a apresentação de alguns desses títulos para a turma toda. Será um bom exercício do que fará, e os professores não só poderão se motivar para a leitura das obras, como avaliarão as estratégias usadas pelo grupo.

#### **Parte IV (30 minutos)**

Como se trata do seu último encontro oficial com seu Formador, pediríamos que, depois de uma rápida avaliação oral e conjunta, você fizesse um pequeno depoimento escrito sobre a experiência vivida no GESTAR II, na área de Língua Portuguesa. Você pode e deve avaliar todos os aspectos do curso: dos Guias, ao espaço onde se deram os encontros com a equipe do GESTAR II, passando pelo Formador.

Fique à vontade: sua opinião será valiosa na avaliação geral e em eventuais reformulações do projeto.

Agradecemos-lhe ter estado conosco neste trabalho, com o qual você cooperou mais do que talvez pense. Desejamos-lhe muito sucesso e muitas alegrias.



# 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](#)