



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS/ LIBRAS/ LÍNGUA ESTRANGEIRA**

SIMONE DA SILVA SANTOS MOURA

**GÊNEROS TEXTUAIS NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA
PORTUGUESA**

Amargosa
2016

SIMONE DA SILVA SANTOS MOURA

**GÊNEROS TEXTUAIS NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA
PORTUGUESA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Colegiado do Curso de Graduação em Letras/Libras/Língua Estrangeira da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB como requisito para obtenção do grau de licenciada em Letras com habilitação em Língua Portuguesa e LIBRAS.

Orientador: Prof. Me. Adielson Ramos de Cristo.

Amargosa
2016

SIMONE DA SILVA SANTOS MOURA

**GÊNEROS TEXTUAIS NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA
PORTUGUESA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Colegiado do Curso de Graduação em Letras/Libras/Língua Estrangeira da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB como requisito para obtenção do grau de licenciada em Letras com habilitação em Língua Portuguesa e LIBRAS.

Aprovada em 18 de Fevereiro de 2016.

Adielson Ramos de Cristo – Orientador Adielson Ramos de Cristo
Mestre em Língua e Cultura pela Universidade Federal da Bahia, Brasil.
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

Gredson dos Santos Gredson dos Santos
Doutor em Letras e Linguística pela Universidade Federal da Bahia, Brasil.
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

Fernanda Maria Almeida dos Santos Fernanda Maria Almeida dos Santos
Doutora em Letras e Linguística pela Universidade Federal da Bahia, Brasil.
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, pelo dom da vida e por mais uma etapa concluída em minha vida, pois sem Ele nada disso seria possível.

Aos meus pais e a meu “pequeno” irmão, pelo apoio de sempre; e, de um modo muito especial, à minha mãe e à minha sogra, pelas inesquecíveis palavras de incentivo e afeto nos momentos difíceis dessa trajetória.

A Ivonildo, meu amado companheiro de todos os dias, o qual caminhou junto comigo compartilhando os momentos de glória e amparando-me nos momentos de tempestades para que esse sonho fosse concretizado.

Ao meu professor Adielson de Cristo, por me orientar na realização deste trabalho de forma carinhosa e responsável com seus ensinamentos, compreensão e paciência, que foram cruciais para o desenvolvimento deste estudo.

Aos meus colegas de turma, que caminharam junto comigo durante toda essa caminhada e, de um modo muito especial, às minhas queridas amigas Arlete, Viviana e Joseni, que sempre estiveram presentes comigo em todos os momentos dessa trajetória, compartilhando alegrias e tristezas.

A todos os professores que fizeram parte do curso de graduação em Letras/Libras/Língua Estrangeira, que dedicaram seu tempo para nos transmitir seus ensinamentos de forma carinhosa e compromissada, a fim de que pudéssemos crescer tanto de modo pessoal quanto profissional.

Aos professores, Gredson dos Santos, Fernanda Almeida e Ângela Vilma, expresso meus agradecimentos, de um modo muito especial, pelo carinho, dedicação e pelas suas inesquecíveis palavras de conforto, sabedoria, perseverança dirigidas a mim durante todos esses anos.

À CAPES, pela oportunidade que me concedeu em poder participar do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBD, tanto no subprojeto de Literatura quanto no subprojeto de Letras-Português, colaborando de forma significativa para meu aprendizado enquanto graduanda de um curso de Licenciatura em Letras e também para a realização deste TCC.

Aos coordenadores e supervisores do PIBID, pelo carinho e pelos ensinamentos disseminados em cada encontro de formação.

Ao professor Geisson Peixoto, supervisor do PIBID-Português, pela ajuda dedicada, responsável e solícita, sobretudo nos momentos de dificuldades. Agradeço-lhe ainda por permitir que parte deste TCC tenha sido pensado e desenvolvido a partir da minha atuação enquanto bolsista de iniciação à docência.

Enfim, a todas as pessoas que contribuíram, de forma direta ou indireta, para a minha formação.

RESUMO

O trabalho de forma sistemática com gêneros textuais é de grande relevância para o desenvolvimento do processo sociocomunicativo do estudante, uma vez que por meio deles, os discursos são materializados. Diante disso, e considerando a importância do Livro Didático (LD) para o processo de ensino-aprendizagem, este trabalho tem como objetivo fazer uma análise do modo como os gêneros textuais são abordados no livro didático de Língua Portuguesa (LDLP) do 6º Ano do Ensino Fundamental “Vontade de saber português”, de autoria de Tavares e Conselvan. A escolha do livro deve-se ao fato de ele ter sido adotado como ferramenta pedagógica pela escola municipal Professora Dinorah Lemos da Silva, em Amargosa-Ba, onde atuei como bolsista do Programa de Iniciação à Docência. Assim, com este estudo, objetivo fazer uma análise qualitativa sobre o modo pelo qual os gêneros textuais são abordados no livro didático. Para isso, observamos se o trabalho com os textos, realizado na primeira e na última unidade deste livro, proporciona aos alunos o desenvolvimento de competências e habilidades suficientes para a produção dos gêneros que são propostos nas seções “produção escrita e produção oral”. Por meio dos resultados da análise, verificamos que, apesar de o LD conter uma multiplicidade de gêneros textuais, o trabalho desenvolvido nessas unidades não proporciona aos alunos o domínio das competências e habilidades necessárias para produzir os textos solicitados nas seções de “produção escrita e de produção oral”. Ressaltamos, ainda, que as atividades relacionadas ao domínio de competências de leitura e escrita de textos não condizem com a proposta apresentada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental nem coadunam com teóricos como Bakhtin, que propõe um estudo dos gêneros enquanto enunciado concreto, portanto ligado à vida, e como Marcuschi e Antunes, que defendem a ideia de que, na escola, o texto deve ser trabalhado como unidade de ensino e não como pretexto.

Palavras-chave: Livro Didático de Língua Portuguesa. Gêneros Textuais. PCN

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | |
|---|----|
| Imagem 01 – Capa do LDLP | 47 |
| Imagem 02 - Sumário da unidade 01 | 49 |
| Imagem 03 - Sumário da unidade 06 | 50 |
| Imagem 04- Mapa de conteúdos e recursos da unidade 01 | 58 |
| Imagem 05 - Recorte de atividades da seção “Estudo do texto” 01 | 62 |
| Imagem 06 - Gênero cartum..... | 63 |
| Imagem 07 - Gêneros placa de trânsito, tirinha e receita culinária | 64 |
| Imagem 08 – História em quadrinhos | 66 |
| Imagem 09 - Recorte de atividades da seção “Produção escrita” 01 | 66 |
| Imagem 10 - Orientações para construção do texto 01 | 68 |
| Imagem 11 - Recorte de atividades da seção “Estudo do texto” 02..... | 70 |
| Imagem 12 - Gênero tirinha | 72 |
| Imagem 13 – HQ e enquadramento de filme | 73 |
| Imagem 14 - Recorte de atividades da seção “Ampliando a linguagem” 01 | 74 |
| Imagem 15 – Orientações para construção do texto 02 | 76 |
| Imagem 16 - Recorte de atividades da seção “Estudo do texto” 03 | 79 |
| Imagem 17 - Recorte de atividades da seção “Produção escrita” 02 | 82 |
| Imagem 18 - Mapa de conteúdos e recursos da unidade 6..... | 85 |
| Imagem 19 – Recorte de atividades da seção “Estudo do texto” 04 | 88 |
| Imagem 20 – Recorte de atividades da seção “Ampliando a linguagem” 02..... | 90 |
| Imagem 21 – Recorte de atividades da seção “Ampliando a linguagem” 03..... | 91 |
| Imagem 22 – Trecho de romance..... | 92 |
| Imagem 23 – Recorte de atividades da seção “Produção escrita” 03..... | 94 |
| Imagem 24 – Recorte de atividades da seção “Estudo do texto” 05 | 97 |
| Imagem 25 – Recorte de atividades da seção “Estudo do texto” 06 | 98 |
| Imagem 26 – Gênero autobiografia..... | 99 |

| | |
|--|-----|
| Imagem 27 – Orientações para construção do texto 03..... | 100 |
|--|-----|

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|-----|
| Quadro 01 – Objetivos da seção “Conversando sobre o assunto” | 59 |
| Quadro 02 - Objetivos do capítulo 01 da unidade 01 | 60 |
| Quadro 03 - Objetivos do capítulo 02 da unidade 01 | 78 |
| Quadro 04- Objetivos da seção “Conversando sobre o assunto” | 86 |
| Quadro 05 - Objetivos do capítulo 01 da unidade 06 | 87 |
| Quadro 06 – Objetivos do capítulo 02 da unidade 06 | 96 |
| Quadro 07 – Sequência Didática..... | 104 |

SUMÁRIO

| | | |
|--------------|--|-----|
| 1 | INTRODUÇÃO | 11 |
| 2 | LIVRO DIDÁTICO E ENSINO: HISTÓRIA, AVANÇOS E PERSPECTIVAS | 15 |
| 2.1 | LIVRO DIDÁTICO: UMA ABORDAGEM SOBRE OS ASPECTOS HISTÓRICOS | 15 |
| 2.2 | PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO – PNLD..... | 20 |
| 2.2.1 | O PNLD e suas contribuições para qualidade do livro didático | 24 |
| 2.3 | O LIVRO DIDÁTICO E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA..... | 24 |
| 3 | OS GÊNEROS TEXTUAIS: CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA | 29 |
| 3.1 | NOÇÕES DE GÊNEROS TEXTUAIS..... | 29 |
| 3.2 | NOÇÕES DE TIPOS TEXTUAIS | 37 |
| 3.3 | GÊNEROS TEXTUAIS: AGENTES DE CONTROLE SOCIAL..... | 38 |
| 3.4 | LIVRO DIDÁTICO E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA DISCUSSÃO SOBRE GÊNEROS TEXTUAIS | 41 |
| 4 | METODOLOGIA | 47 |
| 5 | O TEXTO NO LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS: TECENDO (DES)ENCONTROS | 53 |
| 5.1 | “DA ARTE DE SE COMUNICAR” OU SOBRE A NECESSIDADE DE INTERAGIR SOCIALMENTE ATRAVÉS DE TEXTOS? | 57 |
| 5.1.1 | “Como eu me comunico”? | 59 |
| 5.1.2 | Mens@gem p/ você | 77 |
| 5.2 | PARA ALÉM DO IMAGINÁRIO, A NECESSIDADE DE TRABALHAR O TEXTO EM SUA CONCRETUDE | 84 |
| 6 | QUEM CONTA UM CONTO, AUMENTA UNS QUADROS | 103 |
| 7 | CONSIDERAÇÕES FINAIS | 132 |
| | REFERÊNCIAS | 136 |
| | ANEXOS | 139 |
| | ANEXO A - UNIDADE 01..... | 140 |
| | ANEXO B - UNIDADE 06..... | 163 |

| | |
|--|-----|
| ANEXO C - REVISTA EM QUADRINHO DA TURMA DA MÔNICA..... | 190 |
| ANEXO D - REVISTA EM QUADRINHO DO CHICO BENTO..... | 210 |

1 INTRODUÇÃO

Apesar de o LD ser um material criticado por um número significativo de pesquisadores, sendo caracterizado como um produto que não apresenta reflexos da realidade de um povo, mas sim visões particulares de mundo “presas” às concepções do período em que foram elaborados (cf. BATISTA, 2011), muitos pesquisadores admitem sua relevância para o processo de ensino e aprendizagem.

Segundo Batista (2011), o LD está presente nas escolas há pelo menos dois séculos e ocupa lugar de privilégio na maioria delas pelo fato de ser um livro de fácil acesso e também por ser considerado como produto cultural, sendo, inclusive, utilizado como fonte de informação, principalmente por famílias de baixo poder aquisitivo. No entanto, não se deve considerar o LD como único material pedagógico capaz de atender e/ou sanar as dificuldades de aprendizagem dos alunos, além disso, é necessário que o professor avalie o modo como são elaboradas e propostas as atividades dessa ferramenta de ensino.

Batista (2011) apresenta ideias que justificam a importância do LD tanto para o professor quanto para o aluno, como podemos perceber no seguinte fragmento:

o livro didático é um recurso importante na escola por ser útil tanto ao professor como ao aluno. Pois, através dele o docente pode reforçar seus conhecimentos sobre um assunto específico ou receber sugestões de como apresentá-lo em sala de aula. Já para o aluno, é uma forma de ter de maneira mais organizada e sistematizada um assunto que possibilite que ele revise em sua casa e faça exercícios que reforcem este conhecimento. (BATISTA, 2011, p. 15).

Portanto, nota-se que o LD é um instrumento de grande relevância no âmbito escolar, pois contribui de forma significativa para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos e para o trabalho do professor, auxiliando-os na construção do conhecimento, na reflexão e na compreensão da realidade.

Vale ressaltar a importância de o professor ser cauteloso no momento de selecionar o LD para trabalhar com seus alunos durante o ano letivo, a fim de que possa escolher um livro que contemple não somente os conteúdos numa perspectiva inovadora, mas que apresente e trabalhe de forma sistemática com uma variedade de gêneros textuais, pois o contato com gêneros é de suma relevância para ordenar e consolidar as atividades comunicativas do cotidiano.

Segundo Marcuschi (2008), os gêneros textuais são fenômenos históricos que estão atrelados à vida social e cultural dos indivíduos e que vão surgindo de acordo com as necessidades socioculturais de uma determinada época. Além disso, para esse autor, o processo de comunicação verbal só é realizado por meio de algum texto (MARCUSCHI, 2010), o que justifica a necessidade/importância de o estudante ter o contato com diferentes textos. Assim, o texto deve ser utilizado como unidade de ensino e as atividades com o texto devem permitir que os alunos adquiram competências e habilidades para lidar com a diversidade de gêneros, orais e escritos, a partir dos quais ele pode intervir na vida social.

No entanto, apesar da importância do domínio dos gêneros textuais pelos estudantes, observa-se, que alguns LDLP, apesar de trazerem uma multiplicidade de gêneros, nem sempre apresentam textos cuja temática corresponda à realidade social dos alunos. Ademais, com frequência, o trabalho com essa diversidade não condiz com o que propõem os documentos oficiais e a literatura teórica acerca do ensino de Língua Portuguesa no ensino fundamental, ou seja, frequentemente os gêneros são utilizados simplesmente para introduzir ou exemplificar um determinado conteúdo ou tema, ou como estratégia de entretenimento.

Diante dessa realidade, propomos a seguinte questão de investigação: o trabalho com os gêneros textuais em livros didáticos proporciona aos estudantes o desenvolvimento das competências e habilidades necessárias para a leitura e produção desses gêneros? Para responder essa questão, analisamos a unidade 01 e a unidade 06 do LDLP “Vontade de saber português” (TAVARES; CONSELVAN, 2012a, 2012b)¹, destinados a alunos do 6º Ano do Ensino Fundamental e utilizado na Escola Municipal Professora Dinorah Lemos da Silva, localizada em Amargosa- BA. A escolha desse livro deve-se à minha atuação como bolsista do Programa de Iniciação à Docência na referida escola.

Desse modo, este estudo tem como objetivos: observar como é realizado o trabalho com os gêneros textuais no referido LD, sendo para isso estabelecido o recorte das unidades 01 e 06, respectivamente primeira e última unidades do material didático; investigar o papel dos gêneros textuais para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos; observar se as atividades propostas nos capítulos que compõem as unidades estudadas proporcionam o

¹É válido ressaltar que as autoras do LDLP estarão sendo citadas neste trabalho dessa forma, pois estamos seguindo o que consta na ficha catalográfica do livro, embora na capa do mesmo apresentem os sobrenomes Alves e Brugnerotto.

desenvolvimento de competências e habilidades concernentes ao domínio da leitura e produção dos gêneros em estudo no capítulo.

As indagações e objetivos apresentados fundamentam-se no entendimento de que o contato com a diversidade textual, mais que isso, o trabalho contextualizado e sistemático com esses textos, contribui para o desempenho linguístico e sociocomunicativo do indivíduo no contexto social em que ele atua.

É válido destacar que o interesse pela análise do LD deve-se ao fato de que esse material é utilizado como a principal ferramenta norteadora das atividades e práticas pedagógicas por vários docentes. Diante disso, esta pesquisa objetiva ressaltar a importância de uma análise minuciosa do LDLP, a fim de observar as lacunas presentes nesse material didático e, a partir daí, buscar estratégias que viabilizem a resolução das incoerências do material. A não superação das incoerências do LD pelo docente afeta diretamente a qualidade do ensino e, como consequência, o aprendizado dos alunos. Portanto, é de suma relevância que o professor, antes de escolher e determinar o LD com o qual irá trabalhar durante o ano letivo, faça uma análise para observar se o mesmo contempla a realidade e os anseios do seu público. Além disso, é necessário também (re)pensar, com certa frequência, os critérios norteadores da escolha do LD, a fim de que eles sempre estejam atualizados e condizentes com os objetivos da escola.

Finalmente, além desta introdução (capítulo 01), o trabalho apresenta mais seis capítulos, ademais das Referências e dos Anexos. Em “Livro Didático e ensino: histórias, avanços e perspectivas”, segundo capítulo, apresentamos uma discussão em torno do livro didático, apontando vários aspectos, desde o conceito até a sua relevância para o ensino de Língua Portuguesa, bem como abordagens sobre os programas e decretos que colaboraram para seu aperfeiçoamento. No terceiro capítulo, denominado “Os gêneros textuais: contribuições para o ensino de Língua Portuguesa”, propomos uma discussão sobre os gêneros textuais, apresentando suas definições e tipologias, assim como sua relação com o ensino de Língua Portuguesa. Tais discussões estão embasadas em teóricos como Antunes (2003), Bakhtin (2011), Marcuschi (2008, 2010) entre outros. O capítulo 04, “Metodologia”, destina-se à explanação dos procedimentos metodológicos utilizados para a análise do LD “Vontade de saber português”, objeto desta pesquisa. O quinto capítulo, intitulado “O texto no livro didático de português: tecendo (des)encontros”, apresenta a análise do LD e discussão pormenorizadas dos resultados encontrados. No sexto capítulo, denominado “Quem conta um conto, aumenta uns quadros”, fazemos uma proposta de atividade em alternativa ao trabalho

desenvolvido no LD com os gêneros história em quadrinhos e autobiografia. Finalmente, o capítulo 07, “Considerações finais”, consiste em apresentar uma síntese dos resultados obtidos, assinalando soluções que possam contribuir, de forma significativa, para as práticas de ensino na área de Língua Portuguesa.

2 LIVRO DIDÁTICO E ENSINO: HISTÓRIAS, AVANÇOS E PERSPECTIVAS

Para realizar uma abordagem sobre o LD é importante defini-lo e ressaltar sua importância para os docentes e, sobretudo, para os alunos. O LD é um veículo que transmite informação, mas necessita do papel do professor para realizar a dinâmica ensino-aprendizagem na sala de aula. Uma das expectativas que se tem sobre esse material é que ele acompanhe e atenda às necessidades recorrentes dos alunos, que vêm à escola em busca do novo ou de algo que desperte a sua atenção (cf. MADEIRA, 2012).

Por ser, muitas vezes, associado a todos os impressos que circundam a escola e ser algo tão comum no que se refere ao contexto escolar, o LD não é visto de forma atraente pelos pesquisadores, por vários fatores: ora por sua má formulação, ora por sua má utilização, ora pelo excesso de concentração do professor em torno dele, ou seja, pelo fato de que, em muitas situações, o LD é a única ferramenta de trabalho utilizada pelo professor, o que contribui para que ele seja caracterizado, frequentemente, como objeto revelador das práticas escolares.

Nesse sentido, este capítulo visa apresentar uma abordagem sobre o LD, assim como alguns programas e decretos que contribuíram para o aprimoramento desse material didático no campo da educação. Para tanto, esse capítulo inicial será organizado em 3 (três) seções: na primeira seção, denominada de “Livro didático: uma abordagem sobre os aspectos históricos”, damos ênfase a constituição histórica do LD, observando também suas transformações no decorrer do tempo. A segunda seção, “Programa Nacional do Livro Didático – PNLD” apresenta uma discussão sobre esse programa, bem como sobre outros programas, comissões e decretos que antecederam o PNLD e, de certa forma, contribuíram para que chegássemos ao modelo de LD atual. Já na última seção, denominada de “O Livro Didático e o ensino de Língua Portuguesa”, enfatizamos a forma como esse material apresenta os conteúdos do ensino de Língua Portuguesa, ou melhor, a língua nas diferentes épocas.

2.1 LIVRO DIDÁTICO: UMA ABORDAGEM SOBRE OS ASPECTOS HISTÓRICOS

Sem dúvida, o LD passou por várias formatações, as quais ocorriam de acordo com o público para o qual ele era destinado. Segundo Batista (2011), os professores foram os primeiros a utilizar esse material. Por esse motivo, o LD possuía uma linguagem técnica,

cabendo ao professor a responsabilidade de ditar os conteúdos aos seus respectivos alunos. O LD no Brasil só passa a ser dirigido ao estudante no século XIX. Por essa razão, o governo brasileiro começou a estipular o perfil desses livros, tentando evitar que apresentassem um conteúdo inadequado, erros gramaticais ou falhas na impressão.

Ao propor uma análise retrospectiva, Batista (2011) afirma que a literatura didática no Brasil é iniciada no século XVI, por meio das cartas, denominadas também de cartilhas, que eram levadas para escola tanto pelos professores quanto pelos alunos, para que as crianças aprendessem a ler. Essas cartilhas, com certa frequência, eram utilizadas para o aprendizado religioso.

Desse modo, ainda com base nessa autora, o aprendizado através das cartas foi sendo substituído por livros de origem portuguesa, um ensino que não se relacionava com a realidade dos alunos brasileiros. Nesse contexto, houve a necessidade de se criar livros que tivessem elementos que representassem o povo brasileiro. Somente a partir da vinda da família real para o Brasil, é que foram permitidas as primeiras iniciativas editoriais, como bibliotecas, jornais, tipografias, além da Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios. Vale ressaltar que, por volta do século XIX e início do século XX, os livros utilizados no Brasil eram produções portuguesas. Contudo, Bairro enfatiza que:

o material do livro exportado para o Brasil não era o mesmo do utilizado em Portugal. Enquanto na corte o livro tinha sua capa revestida, na colônia era papel simples, e um detalhe nada espantoso, seu preço chegava ao destino elevadíssimo. A eletização já se iniciava no trato à edição. (BAIRRO, 2011, p. 7).

Isso demonstra que, do mesmo modo que os LDs não contemplavam a realidade do povo brasileiro, também possuíam aspectos físicos divergentes do de Portugal, pois era um material considerado mais inferior. Por serem livros com valor de custo muito elevado, alguns professores nessa época criavam seus próprios materiais, como modelos de fichas e denominavam de “cartas do ABC” (cf. BAIRRO, 2011). Nesse sentido, comprova-se que esses materiais elaborados pelos próprios docentes não possuíam uma qualidade confiável no que se refere à forma como eram postos os conteúdos e conceitos, pois não haviam profissionais qualificados para revisá-los.

Na visão de Batista (2011), o ano de 1930 foi um período em que o LD tornou-se mais notável, havendo, assim, um crescimento na sua produção, devido à crise econômica mundial,

que contribuiu para a queda do valor da moeda brasileira, deixando o livro estrangeiro mais caro. O barateio no valor do LD nacional colaborou para que esse se tornasse mais acessível, bem como para um aprimoramento na qualidade gráfica, proporcionada pelo aumento do capital devido à produção de café no país. A expansão do LD também está ligada à abertura das escolas, sejam elas privadas ou públicas.

Ainda nesse período, o então presidente, Getúlio Vargas, criou o Ministério da Educação e Saúde, que proporcionou um controle maior sobre a produção desses livros. Sete anos depois, em 1937, foi criado o Instituto Nacional do Livro – INL, que tinha como finalidade planejar a divulgação e produção do LD, realizando, inclusive, o controle ideológico do mesmo, bem como as primeiras definições contidas na legislação do Decreto-Lei nº 1006 de 30/12/1938.

Portanto, segundo esse decreto, para que o livro fosse reconhecido como tal, era preciso que atendesse a duas dimensões: aluno e professor (cf. BATISTA, 2011). No que se refere ao aluno, o LD era visto como livro de leitura em sala de aula, como livros-textos tidos como única fonte de informação. Para os professores, o LD era um manual do professor que norteava tanto o ensino quanto a aprendizagem, o que equivale dizer que o LD orientava desde a seleção dos objetivos até a forma como esses seriam alcançados.

A autora afirma que, em 1938, durante a ditadura do Estado Novo, instituiu-se por meio do Decreto-Lei nº 1.006, de 30/12/38, a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), primeira política de legislação e controle de produção e circulação do LD no país. Essa comissão era responsável por observar se os livros continham os critérios que seriam necessários para torná-los aprovados, se eram escritos de acordo com a norma culta do português e se estariam de acordo com o sistema educacional.

Vale destacar ainda, baseando-se nas ideias de Batista (2011), que os LDs e as cartilhas apresentavam também questões de higiene e bom comportamento. Essas temáticas eram apresentadas como estratégia para que os alunos se adaptassem às condições de trabalho, visando, de certa forma, contribuir para o crescimento do país. Nesse sentido, o LD não era constituído apenas por conteúdos pedagógicos/didáticos, mas também por outros assuntos que direcionavam e delimitavam as regras de conduta para que uma pessoa estivesse apto para ingressar no mercado de trabalho. A CNLD recebeu várias críticas devido aos critérios utilizados para análise do LD e isso deu ao professor a oportunidade de escolher seu material didático para trabalhar em sala, direito que antes lhe era negado.

Quanto à escolha do LD, a autora relata que houve historicamente um retrocesso nos acordos feitos entre o Ministério da Educação (MEC) e a Agência Norte-Americana. Esse retrocesso ocorreu no momento em que o país vivenciava a ditadura militar, quando foi criada a Comissão do Livro Técnico e Didático (COLTED). Essa comissão se responsabilizava tanto pela produção quanto pela edição e distribuição desse material, bem como visava atingir a meta de distribuir 51 milhões de LDs em três anos, criar bibliotecas e promover a formação urgente de professores.

Segundo Batista (2011), com o objetivo de eliminar o analfabetismo no Brasil, os exames para o magistério foram extintos. Passou-se, assim, a contratar estagiários, visando suprir de forma rápida a ausência de docentes perante o número significativo de alunos (devido à universalização do ensino). Vale mencionar que os professores que iam para a sala de aula eram aqueles que não tinham uma formação superior em licenciatura, mas eram alunos que estavam em processo de formação. Então, o ensino não se dava de forma qualificada, pois os que lecionavam não tinham uma graduação para tal. Essa situação contribuiu para o aumento na produção do LD, pois os professores não tinham condições suficientes para refletir sobre suas práticas em sala de aula.

Outro fator que influenciou também o aumento desses materiais foi a teoria pedagógica baseada em recursos técnicos. A teoria tecnicista investe em materiais didáticos visando o desenvolvimento da educação e não dos recursos humanos. O LD, desse modo, era visto como uma ferramenta, que por si só conseguia dar conta de um ensino de qualidade, sem haver a necessidade de realizar pesquisas em outras fontes.

Houve, nas décadas de 80 e 90, muitas queixas em relação a essa forma de ensino, bem como ao seu caráter elitista, que visava, em primeiro plano, atingir a margem de lucro e não os objetivos pedagógicos. Santos (2007) afirma que no início dos anos 80 o LD apresentou problemas no que se refere à sua produção e circulação. Para exemplificar sobre esses problemas, Freitag (1989 apud SANTOS, 2007) relata que a distribuição de forma inadequada desses materiais didáticos acarretou o não cumprimento dos prazos estabelecidos, havendo também diferenças entre a quantidade de livros que foram solicitados com os que foram recebidos pela escola. Assim, diante das críticas dirigidas aos LDs, no início dos anos 80, deu-se origem às apostilas para a escola, inicialmente em escolas da rede privada, posteriormente, nas escolas da rede pública (cf. SANTOS, 2007).

Portanto, observa-se que a história do LD é assinalada por uma gama de substituições de comissões criadas pelo governo em função de garantir a produção e distribuição do material às escolas públicas. Porém, constata-se que não havia uma preocupação com a qualidade desse material por parte do Estado, pois se designava essa tarefa apenas aos professores, que nem sempre possuíam formação específica para tal, como vimos anteriormente.

Em 1990, segundo Batista (2003), o MEC se preocupou em aprimorar a qualidade dos LDs e criou diretrizes para organizar esse material com base nos requisitos que um LD deveria preencher e em critérios básicos para avaliação. Esses procedimentos atingiram maior repercussão a partir de 1996, quando se inicia um processo de análise sistemática e contínua. Batista (2003) relata ainda que, apesar de os LDs apresentarem aspectos positivos em relação à sua funcionalidade, ainda existem nas escolas brasileiras algumas restrições sobre seu uso, pois sua história tem sido analisada de forma negativa.

Atualmente, percebe-se que o LD vem ganhando um espaço tanto no âmbito escolar quanto na sociedade. Isso se dá em decorrência do surgimento de vários programas e comissões que visavam aprimorar cada vez mais a qualidade desse material. Em função das variadas alterações ocorridas, houve um olhar diferenciado perante os LDs, isto é, um maior interesse, e um dos motivos foi a avaliação periódica feita pelo PNLD.

Segundo Batista (2011), a criação do PNLD objetivava a distribuição do material didático, assim como o controle de sua qualidade, uma vez que não havia essa preocupação por parte do mercado editorial, pois tinha como interesse primordial o lucro e não a observação de questões educacionais. Para o mercado editorial, o que prevalecia eram os interesses mercadológicos. Para exemplificar, vejamos a produção de livros descartáveis, ou seja, os LDs não eram reutilizados por um determinado período e, por isso, exigia que o Estado investisse bem mais nesse tipo de material, uma vez que a cada início de ano letivo, novos LDs tinham que ser distribuídos. Por essa razão, passou-se a investir em livros que poderão ser reutilizados por um período de três anos.

Com isso, percebe-se que o PNLD é um programa de suma importância para educação, pois tem como função significativa avaliar a qualidade do LD. Sendo assim, seguiremos com uma discussão mais aprofundada sobre esse programa.

2.2 PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO – PNLD²

O PNLD, na visão de Batista (2003), caracteriza-se como o resultado de diversas e sucessivas propostas e ações em busca de definir as relações do Estado com o LD. Vale ressaltar que em 1985, através da edição do Decreto nº 91.542 de 19/8/85, o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF) que era responsável pelas atribuições administrativas e o gerenciamento de recursos financeiros foi substituído pelo PNLD, que trouxe várias mudanças para o LD e uma maior oferta aos alunos de 1ª e 2ª série³ das escolas públicas e também comunitárias. Foi nesse período que houve o fim da participação financeira dos Estados e que a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) passou a controlar o processo decisório, garantindo a escolha dos livros pelos professores.

De acordo com o Ministério da Educação, esse programa tem como principal objetivo auxiliar o trabalho pedagógico dos professores, através da distribuição de coleções de LDs aos alunos que pertencem à educação básica. Depois da avaliação das obras, o MEC publica o Guia de Livros Didáticos, no qual estão contidas resenhas das coleções consideradas aptas para serem utilizadas nas escolas.

O Guia é encaminhado para as escolas, momento em que são escolhidos os livros considerados mais adequados à realidade (aspectos socioculturais) da escola no que concerne desde o projeto político pedagógico até o perfil dos alunos e dos professores. Contudo, mesmo apresentando propostas que visem atender ao perfil das instituições, observa-se que, de maneira geral, é impossível contemplar todos através do Guia, uma vez que o espaço escolar é composto por indivíduos que possuem suas próprias peculiaridades e culturas distintas.

Os livros utilizados em sala de aula são selecionados pelos professores somente via internet, através do portal do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). A escola deve escolher duas opções de obras para serem trabalhadas, pois caso ocorra algum impedimento na compra da primeira opção, o FNDE envia para a escola a segunda escolha.

² A maior parte das informações contidas nesta seção foi retirada dos sites: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=66&id=12391&option=com_content&view=article>. Acesso em 08 out. 2013; e <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-historico>>. Acesso em 02 out. 2013.

³ Até 2005 o ensino fundamental tinha duração de 8 anos. A partir daquele ano, passou a vigorar em algumas regiões o sistema de 9 anos, que passou a integrar a antiga alfabetização como o 1º ano do ensino fundamental. O prazo para que o ensino de 9 anos se estendesse para todo o país encerrou-se em 2010.

Por isso, é necessário que os professores escolham as duas opções de forma criteriosa e responsável.

O PNLD é executado em ciclos trienais alternados. Nesse sentido, a cada ano são adquiridos e distribuídos pelo MEC livros para todos os alunos de um segmento: anos iniciais do ensino fundamental, anos finais do ensino fundamental e ensino médio. Vale ressaltar que esses livros devem ser conservados e devolvidos para a escola, pois serão reutilizados por outros alunos nos anos subsequentes. São distribuídos livros dos seguintes componentes: Matemática, Língua Portuguesa, História, Geografia, Ciências, Física, Química e Biologia, bem como os consumíveis⁴: Alfabetização Matemática, Letramento e Alfabetização, Inglês, Espanhol, Filosofia e Sociologia.

O PNLD atende também alunos da educação especial, por isso, são distribuídos LDs em Braille para as seguintes disciplinas: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, além de dicionários. Assim, esse programa tem, entre outros objetivos, prover as escolas públicas tanto do ensino fundamental quanto do ensino médio com LDs e acervos de obras literárias, obras complementares e também dicionários.

Batista (2003) relata que, em 1993, o MEC formou uma comissão de especialistas para exercer duas tarefas de grande importância: avaliar a qualidade dos livros que foram mais solicitados ao MEC e elaborar critérios para avaliar as novas aquisições. O resultado dessa comissão foi publicado no ano seguinte, ficando comprovada a má qualidade desse material. Foram elaborados também, os critérios que tornariam o manual escolar um material de boa qualidade.

Ainda para essa autora, o ano de 1996 foi importante, por ter sido a época em que se iniciou o processo de avaliação pedagógica dos livros inscritos para o PNLD, a partir do qual se publicou o primeiro “Guia de Livros Didáticos”, que concretizou a avaliação dos LDs pelo MEC. Qualquer livro que apresentasse algum tipo de irregularidade, como erros conceituais, desatualização, preconceito, discriminação, entre outros era excluído do Guia de Livros Didáticos. Na primeira avaliação do PNLD, foram analisados os livros de 1^a a 4^a série do ensino fundamental das áreas de Português, Matemática, Ciências e Estudos Sociais e foram classificados em quatro categorias, como se observa:

⁴Trata-se de livros que são cedidos aos alunos em caráter definitivo, não havendo necessidade de devolução.

- *excluídos*– categoria composta de livros que apresentassem erros conceituais, indução a erros, desatualização, preconceitos ou discriminações de qualquer tipo;
- *não-recomendados* – categoria constituída pelos manuais nos quais a dimensão conceitual se apresentasse com insuficiência, sendo encontradas impropriedades que comprometessem significativamente sua eficácia didático-pedagógica;
- *recomendados com ressalvas*– categoria composta por aqueles livros que possuísem qualidades mínimas que justificassem sua recomendação, embora apresentassem, também, problemas que, entretanto, se levados em conta pelo professor, poderiam não comprometer sua eficácia; e, por fim,
- *recomendados*– categoria constituída por livros que cumprissem corretamente sua função, atendendo, satisfatoriamente, não só a todos os princípios comuns e específicos como também aos critérios mais relevantes da área. (BATISTA, 2003, p. 31).

Os resultados foram divulgados no PNLD/1997 para os diversos setores, os quais compreendem: editores, autores, distribuidores, professores da escola fundamental, pais, alunos, comunidade universitária.

Segundo Batista (2003), o Guia dos Livros Didáticos até os dias atuais tem como função divulgar os resultados e critérios avaliativos utilizados pelo PNLD. É um dos instrumentos de apoio aos professores no momento da escolha do livro que será adotado pela escola. Os professores poderiam até optar pela adoção de um livro que fosse caracterizado como *não-recomendado* pelo MEC, mas desde que sua inscrição fosse aceita pelo PNLD. Os professores só não poderiam adotar os livros caracterizados como *excluídos* pelo programa.

Assim, segundo Batista (2003), foram ocorrendo várias modificações, entre elas, a introdução de outra categoria de classificação dos LDs: *recomendados com distinção*. Tratavam-se dos manuais que apresentavam boas propostas pedagógicas, instigantes e com criatividade, coerente com o ideal representado pelos princípios e critérios que são adotados nas avaliações pedagógicas. Houve, assim, alteração na convenção gráfica da classificação dos livros para: ****Recomendados com distinção*; ***Recomendados*; **Recomendados com ressalvas*. Essa modificação visava facilitar a rápida visualização da categoria na qual cada livro foi inserido. No PNLD/1999, houve a eliminação da categoria *não-recomendado*.

De forma gradual, muitas transformações foram ocorrendo, como a responsabilidade pela política de execução do PNLD, que passou a ficar a cargo do FNDE, o que contribuiu para ampliação desse programa; a distribuição de dicionários de Língua Portuguesa para os alunos de 1ª a 4ª série; a distribuição de LDs em braile para os alunos com deficiência visual que estavam no ensino regular das escolas públicas.

Conforme o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE, 2013), no ano de 2004, os alunos do ensino médio começaram a receber, de forma progressiva, LDs de Matemática e de Português. Naquele ano, receberam livros apenas os alunos do primeiro ano da região Norte e Nordeste. Porém, no ano seguinte, por meio do Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM), que foi instituído em 2003, os livros dessas disciplinas foram distribuídos para todos os segmentos (desde o 1º ano das séries iniciais até ao 3º ano do ensino médio) e regiões. Em 2006, com o apoio do PNLEM, visando contemplar os alunos que utilizavam a Língua Brasileira de Sinais (Libras) para se comunicar, houve a distribuição do dicionário enciclopédico ilustrado trilingue – Libras/Língua Portuguesa/Língua Inglesa – para as escolas de 1ª a 4ª série. No ano seguinte, esses alunos receberam a cartilha e o livro de Língua Portuguesa em Libras e em CD-Rom.

Já em 2007, foi regulamentado o Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA) com a publicação da resolução CD/ FNDE 18, de 24 de abril. Já em 2009, houve um investimento de milhões em obras do PNLA direcionadas à alfabetização de jovens e adultos. Ainda nesse ano, foi regulamentado o Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e adultos (PNLD EJA) por meio da resolução CD/ FNDE nº. 51, de 16 de 09 de 2009 e, assim, a EJA foi ampliada com a junção do PNLA ao PNLD EJA.

Em 2011, pela primeira vez o FNDE adquiriu livros para os alunos do ensino médio, incluindo aqueles que fazem parte da modalidade “jovens e adultos”. Trata-se de livros de língua estrangeira, Inglês e Espanhol, e livros de Filosofia e Sociologia com volumes únicos e consumíveis. Esses livros foram utilizados no ano de 2012. Nesse mesmo ano, o PNLD foi direcionado à aquisição e à distribuição de livros de forma integral para os alunos do ensino médio, incluindo a modalidade Educação de Jovens e Adultos, assim como houve a reposição e complementação do PNLD 2011 (6º ao 9º ano do ensino fundamental) e do PNLD 2010 (1º ao 5º ano do ensino fundamental).

Diante das discussões apresentadas, podemos perceber que houve todo um processo de aperfeiçoamento do PNLD em busca de aprimorar cada vez mais o material pedagógico, isto é, o LD utilizado pelos alunos da rede pública, a fim de que eles possam ter uma educação de qualidade. Finalmente, vale destacar a importância de os professores terem a oportunidade de analisar e escolher os LDs que serão trabalhados durante o ano letivo, pois ninguém melhor do que esses profissionais para escolher tais livros, visto que são eles os conhecedores da realidade escolar.

2.2.1 O PNLD e suas contribuições para qualidade do livro didático

Como já foi aludido no decorrer do texto, o PNLD passou por várias modificações, com o objetivo de qualificar cada vez mais o LD, tanto no que se refere ao contexto editorial quanto educacional.

A avaliação pedagógica proporcionou a renovação da produção didática no Brasil, e isso fica evidente pelo fato de haver, a cada nova edição do PNLD, a participação de novas editoras, a inscrição de novos títulos, assim como com o surgimento de novos autores. Esses fatores sugerem que as editoras estão preocupadas com a adequação desse material didático. Através do PNLD, houve a regularização do fluxo de atendimento ao LD e, de forma eficaz, os processos de compra e de distribuição obtidas pelo FNDE tornaram amplo o atendimento, como evidenciam os dados apresentados por Batista (2003):

o número de livros adquiridos saltou de cerca de 57 milhões, em 1995, para aproximadamente 109 milhões, em 1999; proporcionalmente, o volume de recursos empregados aumentou de cerca de 125 milhões de reais, em 1995, para aproximadamente 373 milhões; progressivamente, um número maior de disciplinas e séries passou a ser atendido. (BATISTA, 2003, p. 39).

Esses dados comprovam que a presença de LDs com uma qualidade mais aprimorada na escola pública revela a contribuição do PNLD para um ensino de melhor qualidade, o qual tem possibilitado uma reformulação dos padrões do manual da escola e tem criado condições favoráveis para a renovação das práticas de ensino no âmbito escolar.

2.3 O LIVRO DIDÁTICO E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

O LD, por ser um objeto de grande relevância para o ensino e a aprendizagem dos alunos, é também um dos principais norteadores da prática docente no âmbito escolar. Segundo Bezerra (2003), o LDLP é um livro composto por unidades, as quais apresentam conteúdos e atividades que devem ser seguidas pelos professores e alunos em sala de aula. Esse livro constitui-se como um dos mais importantes materiais de ensino e de aprendizagem na maioria das escolas públicas, norteando as atividades realizadas em sala de aula.

Vale mencionar que, em muitos contextos, o educador atribui uma importância demasiada ao LD e se esquece ou não julga relevante a utilização de outras ferramentas além desse material, as quais possam complementar os conteúdos apresentados e, sobretudo, amenizar as possíveis lacunas deixadas por ele. Isso colabora para uma realidade não muito positiva, pois “o interlocutor dos alunos não é mais o professor, mas o autor do livro” (BEZERRA, 2003, p. 35), o que dificulta a interação entre professor e aluno, uma vez que o professor, diante dessa situação, fica quase sem autonomia, seguindo sequencialmente página por página a proposta do autor. Muitas vezes, isso ocorre devido a fatores como a falta de formação do professor, que dificulta sua busca por outros materiais, a cobrança dos responsáveis pelos alunos que exigem do professor a utilização do LD, a resistência dos alunos em utilizar outras fontes que não seja o LD etc. Assim, o professor, diante dessa situação, sente-se pressionado a utilizar exclusivamente o LD em suas atividades pedagógicas, conforme aponta Batista,

a família tem como referência de “bom ensino” a prática de exercícios exaustivos, fato que pressiona o professor a ensinar em conformidade com o LD, devendo obedecer à disposição dos conteúdos dentro do livro. A família cobra que se façam todos os exercícios propostos no livro. E o professor, devido à frágil formação acadêmica, vê o LD como verdade absoluta e praticamente não utiliza outros elementos para enriquecer o aprendizado na sala de aula. E quando ele consegue romper as barreiras do livro didático, buscando outros suportes para o ensino-aprendizagem, enfrenta resistência, inclusive dos alunos que muitas vezes não entendem o seu método de ensino e solicitam o uso de LD. (BATISTA, 2011, p. 13).

Assim, fica evidente que a presença do LD no dia a dia do professor, na maioria das vezes, direciona o trabalho docente de forma a lhe silenciar, uma vez que esse material didático é posto como única fonte de conhecimento e de verdade. Por isso, o professor tem o papel de torná-lo um aliado do seu trabalho pedagógico, mas sem deixar de utilizar outros materiais que julgue pertinente à necessidade de seus alunos, mostrando a eles e a seus familiares que é possível trabalhar com o LD, mas também com outras ferramentas que auxiliem na aprendizagem dos conteúdos.

Pensando no professor como indivíduo que possui uma grande responsabilidade na escolha dos LDs, pois estes interferem de forma direta na educação dos alunos, Santos afirma que:

é possível reconhecer que o professor ao optar pelo uso de um LD exerce importante papel, pois é em sua ação que se concretiza a implementação das políticas públicas do livro, ação essa que se constitui em um ponto crucial quando se entende que os saberes aprendidos pelos alunos se estabelecem a partir dos saberes a serem ensinados e que parte desses saberes se apresenta no material didático escolhido pelo professor e utilizado em sala de aula. (SANTOS, 2007, p. 24, 25).

Isso evidencia o quanto o professor pode influenciar no desenvolvimento educacional dos alunos, pois, a partir do momento que seleciona e adota um LD, ele determina ou descarta previamente os conteúdos que serão trabalhados durante o ano letivo. Por isso, deve-se analisar um LD com muita cautela, uma vez que esse norteará as atividades que serão desenvolvidas pelo docente. Portanto, percebemos desde sua origem, que o LD foi adquirindo um estatuto indispensável na política educacional, assim como nos processos de ensino e aprendizagem dos alunos.

Na década de sessenta, segundo Fregonesi (1997, apud WITZEL, 2002), era comum a existência de dois modelos de materiais didáticos direcionados ao ensino de Língua Portuguesa. O primeiro modelo correspondia à antologia, que apresentava uma coletânea de textos sem nenhuma indicação metodológica ou de exercícios. O outro modelo correspondia a uma gramática elaborada principalmente para os alunos. Foi a partir da Portaria Ministerial nº 170 de 17 de julho de 1942 que se instituiu o Programa Oficial de Língua Portuguesa.

Ainda de acordo com Fregonesi (1997, apud WITZEL, 2002), em 1951, houve uma reforma no ensino, programada oficialmente por docentes do Colégio Pedro II, localizado no Rio de Janeiro. Essa reforma deveria abranger todo o território nacional, de acordo a Portaria Ministerial nº 170 de 2 de outubro de 1951. Nesse período, originaram-se as primeiras sugestões metodológicas correspondentes às indicações de textos de leituras, de exercícios de redação e de linguagem oral, especificando também a forma como o professor deveria trabalhar as questões de gramáticas e de vocabulário. Para reforçar essa informação, Witzel (2002) aponta que as listas de conteúdos nos LDs determinavam o que deveria ser trabalhado em cada série, lembrando que a concepção de linguagem e a de ensino de Língua Portuguesa para os professores eram baseadas em uma visão tradicionalista, ou seja, ensinar língua correspondia (e em muitos casos ainda corresponde) a ensinar a teoria gramatical.

Vale acrescentar, segundo Witzel (2002), que na década de 70 do século passado, o ensino da Língua Portuguesa era influenciado pelos modelos estruturalistas, tanto no que se refere à descrição dos fatos de linguagem, quanto ao desenvolvimento da ciência da comunicação. Assim, as práticas pedagógicas davam prioridade ao trabalho com estruturas

isoladas, acreditando que através delas, o aluno estaria ampliando a expressão oral e escrita. Assim, o LD tornou-se a principal ferramenta para desenvolver essa prática, uma vez que apresentava inúmeros exercícios estruturalistas, com a expressão “siga o modelo”, que deveria ser repetido de forma exaustiva pelos alunos.

Para Witzel (2002), a partir dos anos oitenta do século passado, por meio dos avanços conquistados pela área das ciências, a produção linguística exerce grande impacto sobre o ensino, questionando o ensino da gramática tradicional e não conceituando a linguagem apenas como “instrumento de comunicação”, mas adquirindo uma visão interativa e dinâmica da língua, considerando que todo estudo da língua deve se ater tanto a sua inserção em contextos sociais relevantes como também a suas diversas formas de representação e manifestação.

O que se percebe é que, mesmo após três décadas de muitas lutas em prol de um ensino inovador em que a língua seja considerada como um instrumento sociodiscursivo e não apenas como instrumento que proporciona simplesmente a comunicação, ainda é comum, no âmbito escolar, os professores adotarem uma forma de ensino baseado na perspectiva tradicional. E mesmo o LDLP apresentando propostas as quais consideram a língua como forma de comunicação e inserção do indivíduo no meio social, muitos professores tendem a permanecer no método tradicionalista, resistindo a seguir os avanços apresentados pela Linguística, o que, certamente, compromete a qualidade do aprendizado do aluno.

A partir desses avanços referentes ao ensino e a forma de conceituar a língua, os LDs foram sendo aprimorados no que concerne ao modo de abordagem dos conteúdos, tornando-os um material com conteúdos mais diversificados, principalmente no que se refere aos gêneros textuais. Por considerar que esses encontram-se presentes no cotidiano das pessoas e corroboram na organização do processo comunicativo, o LD passou a ser elaborado com vistas a atender às expectativas tanto do professor quanto do aluno, havendo uma abordagem e um trabalho maior sobre gêneros.

Levando em consideração a importância de se trabalhar com gêneros textuais no contexto escolar, vale mencionar que Marcuschi (2010) conceitua-os como fenômenos históricos que estão vinculados à vida social e cultural das pessoas, contribuindo para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do cotidiano.

Apesar de os LDs de Língua Portuguesa considerarem, atualmente, a língua não somente como um instrumento de comunicação, mas como forma dinâmica de interação

social, apresentando uma variedade de gêneros textuais, o que se percebe é que, na maioria das vezes, essa perspectiva não é (satisfatoriamente) apresentada (desenvolvida) para o aluno.

Por isso, é de suma responsabilidade que o professor de Língua Portuguesa esteja atento para a forma mais adequada para trabalhar determinado gênero com seus estudantes. É preciso ainda levar em consideração a importância que é atribuída a cada gênero, sendo que se o professor considera desnecessário o trabalho com um dado gênero, cabe a ele ir em busca de outros que possam se aproximar do contexto social e/ou cultural de seus estudantes ou, até mesmo, proporcionar a eles o contato com gêneros que não façam parte da sua realidade naquele momento, mas que sejam pertinente para sua vida em sociedade. O professor, como mediador do conhecimento, sabe que o contato com gêneros textuais colabora para formação de sujeitos leitores, que adquirem um olhar crítico e consciente perante a sociedade.

Ademais, o LDLP é de suma importância para o ensino de Língua Portuguesa, mas não deve ser considerado como única ferramenta de trabalho para o professor nem tão pouco como única fonte de conhecimento para o aluno, uma vez que sua elaboração está condicionada a um público ideal e hipotético que, frequentemente, não corresponde à realidade particular concreta de uma turma.

No capítulo que segue apresentamos uma discussão sobre os gêneros textuais, enfatizando sua importância para o ensino de Língua Portuguesa, uma vez que eles desempenham uma função significativa no desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes.

3 OS GÊNEROS TEXTUAIS: CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Os gêneros textuais são textos produzidos no meio social através do funcionamento da atividade de linguagem, apresentando objetivos, interesses e questões específicas que possibilitam a formação de diferentes espécies de textos com características relativamente estáveis (cf. BROCKART, 2009). Fundamentando-se nessas ideias, este capítulo será destinado a uma abordagem mais específica sobre os gêneros textuais, pois além dele desempenhar uma função importante no processo sociodiscursivo é, sobretudo, o elemento que será observado no LD para realização da nossa pesquisa.

Este capítulo será dividido em quatro tópicos: no primeiro tópico, designado “Noções de gêneros textuais”, será apresentada uma abordagem mais detalhada sobre a definição dos gêneros textuais e como esses são classificados. No segundo tópico, denominado de “Noções de tipos textuais”, haverá uma discussão sobre o que é tipo textual, visto que ainda há confusões em torno desse conceito e do de gêneros textuais. No terceiro tópico, intitulado “Gêneros textuais: agentes de controle social”, será estabelecida uma discussão sobre o gênero textual não só como um fenômeno que está vinculado à vida social e cultural das pessoas, mas como uma ferramenta que controla e organiza a atividade discursiva. No quarto e último tópico, denominado “Livro didático e ensino de Língua portuguesa: uma discussão sobre gêneros textuais”, faremos uma abordagem sobre o trabalho com gêneros textuais no LDLP e no ensino Língua Portuguesa.

Essas discussões serão fundamentadas por autores como Bakhtin (2011), Bronckart (2009), Gonçalves (2011), Marcuschi (2008, 2010), Miller (2012), entre outros.

3.1 NOÇÕES DE GÊNEROS TEXTUAIS

Antes de realizar uma abordagem sobre gêneros textuais, faz-se necessário compreender o conceito de texto, visto que é por meio da língua, seja ela na modalidade oral, escrita ou visual que o indivíduo adquire competências comunicativas para (inter)agir no meio social. Além disso, é através de textos que os sentimentos, informações, opiniões, ideias são expressos. Assim, todo texto possui um objetivo específico e denota um conhecimento prévio

do interactante sobre determinado assunto. Nesse sentido, observa-se que uma produção textual não é escrita ou apresentada por acaso, ela demanda objetivos sociocomunicativos definidos e adequação ao público a que se destina. Complementando essa ideia, Koch (2011) afirma que “textos são resultados da atividade verbal de indivíduos socialmente atuantes, na qual estes coordenam suas ações no intuito de alcançar um fim social, de conformidade com as condições sob as quais a atividade verbal se realiza.” (KOCH, 2011, p. 26).

Vale destacar, ainda, que, segundo Bronckart (2009),

cada texto está em relação de interdependência com as propriedades do contexto em que é produzido; cada texto exibe um modo determinado de organização de seu conteúdo referencial; cada texto é composto de frases articuladas umas às outras de acordo com regras de composição mais ou menos escritas; enfim, cada texto apresenta mecanismos de textualização e mecanismos enunciativos destinados a lhe assegurar coerência interna, [...] a noção de texto designa toda unidade de produção de linguagem que veicula uma mensagem linguisticamente organizada e que tende a produzir um efeito de coerência sobre o destinatário. (BRONCKART, 2009, p. 71).

Observa-se, com base nas ideias de Bronckart (2009), que o texto corresponde a uma forma de organização das ideias, sendo composta por elementos de textualização e mecanismos de enunciação e que, socialmente, tem um propósito funcional, visto que permite a concretização de alguma atividade sociocomunicativa entre as pessoas, nos mais diversos contextos sociais.

Um texto não se constitui como um conjunto de palavras ou frases soltas, mas é produzido a partir de uma determinada necessidade e cumpre a certas funcionalidades. A esse respeito, Antunes (2003, p. 48) afirma que “a escrita varia, na sua forma, em decorrência das diferenças de função que se propõe cumprir e, conseqüentemente, em decorrência dos diferentes gêneros em que se realiza.”

Para ampliar essa discussão, Marcuschi (2008), adota a definição de texto com base em Beaugrande (1997 apud MARCUSCHI, 2008, p. 72) como “um evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas.” Marcuschi (2008) compara o texto a um tecido estruturado, a uma entidade significativa, a uma entidade de comunicação, bem como um artefato sociohistórico. Nesse sentido, comprova-se que o texto constitui-se como unidade de sentido que possui como uma das principais funções estabelecer uma comunicação e/ou interação entre os indivíduos no meio social.

Para que um texto seja considerado de boa qualidade no que se refere à organização e à compreensão de ideias, faz-se necessário, de fato, que ele siga uma organização de sequências tipológicas que o caracteriza como tal. Por exemplo: em um texto em que se predomina o tipo narrativo é fundamental haver a sequência temporal; já nos textos em que há predomínio do tipo descritivo, a sequência que deve predominar é a de localização ou descrição, isto é, são apresentadas informações em que descrevem um determinado objeto, lugar, situação, entre outros; por sua vez, nos textos em que predomina o tipo expositivo, tanto o processo sintético quanto analítico devem ser apresentadas informações claras; por outro lado, nos textos cujo predomínio tipológico é o argumentativo há sequências contrastivas de forma explícita; já naqueles em que há predomínio do tipo injuntivo, as sequências imperativas são frequentes (cf. MARCUSCHI, 2010).

No momento de produção de todo e qualquer texto deve se levar em consideração a organização das ideias que serão apresentadas, pois estas deverão ser coerentes e coesas para que o texto seja compreendido pelo leitor e, assim, a informação seja divulgada de forma clara e objetiva.

Marcuschi (2010) afirma que a comunicação verbal só se realiza por meio de algum gênero. Essa ideia é defendida por alguns teóricos que conceituam a língua como uma atividade social, histórica e cognitiva, ou seja, valorizando-a principalmente por meio dos seus aspectos discursivos e enunciativos e não simplesmente pelo seu aspecto formal e estrutural.

A língua, segundo Marcuschi (2010), não deve ser vista como um instrumento que representa os fatos ou reflete a realidade, mas a partir do momento que ela é proferida, também constitui a realidade. Assim, “a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua.” (BAKHTIN, 2011, p. 265). Diante de tal visão, pode-se dizer que os gêneros textuais devem ser constituídos também como ações sociodiscursivas que agem e dizem sobre o mundo.

Para Marcuschi (2008), o estudo sistemático sobre gêneros textuais se iniciaram com Platão (tradição poética), sendo continuado por Aristóteles (tradição retórica), passando por Horácio e Quintiliano, até chegarmos aos dias atuais na proliferação de estudos e trabalhos acerca dos gêneros textuais. Vale ressaltar ainda, que a expressão “gênero” na tradição ocidental restringia-se apenas aos gêneros literários.

Marcuschi (2008) considera que Aristóteles além de ter sido o estudioso que mais sistematizou os gêneros e realizou estudos sobre a natureza do discurso foi também um dos pesquisadores que colaborou de forma significativa com o desenvolvimento de pesquisas voltadas para o campo da Linguística.

Para Aristóteles, o discurso é composto por três elementos, a saber: aquele que fala, isto é, quem constrói o discurso; aquilo sobre o que se fala, que é o assunto apresentado; e também aquele a quem se fala, que se refere ao destinatário. Ainda de acordo com esse autor, no discurso existem três tipos de ouvintes: aquele que age como espectador que olha o presente, como assembleia que olha o futuro e como juiz que julga sobre coisas passadas.

Diante desses três tipos de julgamento, Aristóteles associa três gêneros do discurso retórico: o discurso deliberativo, que tem a função de (des)aconselhar (futuro); o discurso judiciário, que serve para acusar ou defender (passado) e o discurso demonstrativo, que se remete ao presente através de ações de elogio e censura. Quando Aristóteles especifica os elementos do discurso, os tipos de ouvintes e os três gêneros do discurso retórico, por meio dessa divisão, ele busca compreender como a sociedade está organizada.

Segundo Bronckart (2009), a partir do século corrente, com base principalmente nos estudos de Bakhtin é que a noção de gêneros textuais foi expandida, abarcando todas as formas de produções verbais, sejam elas escritas ou orais, comprovando, assim, que todo texto realiza-se através de uma espécie de gênero textual, uma vez que para torná-lo concreto, é preciso obter uma forma e um propósito sociocomunicativo.

Atualmente, segundo Marcuschi (2010), a abordagem sobre gêneros está vinculada a outras áreas, como sociologia, etnografia, antropologia, retórica e linguística. Desse modo, o que se percebe é que houve uma intensificação e um novo olhar sobre essa abordagem, baseando-se, principalmente, no campo dos estudos linguísticos, sobretudo, na perspectiva da Linguística Textual e dos estudos do discurso.

Vale ressaltar que, em primeira instância, os gêneros começaram a surgir de forma reduzida e, à medida que os fenômenos tecnológicos e culturais foram sendo criados e/ou ampliados foram expandindo-se.

Numa primeira fase, povos de cultura essencialmente oral desenvolveram um conjunto limitado de gêneros. Após a invenção da escrita alfabética por volta do século VII a.C., multiplicam-se os gêneros, surgindo os típicos da escrita. Numa terceira fase, a partir do século XV, os gêneros expandem-se com o florescimento da

cultura impressa para, na fase intermediária de industrialização iniciada no século XVIII, dar início a uma grande ampliação. Hoje, em plena fase da denominada *cultura eletrônica*, com o telefone, o gravador, o rádio, a TV e, particularmente o computador pessoal e sua aplicação mais notável, a Internet, presenciamos uma explosão de novos gêneros e novas formas de comunicação, tanto na oralidade como na escrita. (MARCUSCHI, 2010, p. 20).

Nota-se, então, que os gêneros textuais encontram-se atrelados aos processos de transformações decorrentes na sociedade, visto que eles conseguem se integrar nas diferentes culturas nas quais estão inseridos. Observa-se constantemente o surgimento de novos gêneros, isso ocorre por diversos fatores, dentre eles: pelo fato de estarmos inseridos em uma sociedade contemporânea e de caráter capitalista, que faz com que o surgimento – de modo veloz – de novos gêneros seja necessário para atender e acompanhar a dinâmica desse perfil de sociedade, que é marcado pelo processo de globalização. Assim, segundo Bakhtin (2011),

a riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas por que são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo. (BAKHTIN, 2011, p. 262).

Nessa perspectiva, os gêneros tornam-se múltiplos por se adaptarem ao ritmo e ao perfil de desenvolvimento de uma determinada sociedade e pela necessidade constante que o indivíduo tem de usar a língua – seja através de um discurso oral ou escrito – que se distingue a depender da circunstância, do ambiente, da posição social, do objetivo e das relações pessoais entre as pessoas que participam da comunicação.

Marcuschi (2010) exemplifica alguns gêneros textuais, dentre os diversos que existem em nossa sociedade: telefonema, carta pessoal ou comercial, romance, sermão, horóscopo, bilhete, reportagem jornalística, aula expositiva, reunião, receita culinária, bula de remédio, notícia jornalística, cardápio de restaurante, e-mails, resenha, inquérito policial, instruções de uso, conferência, conversa informal, piada, aulas virtuais, edital de concurso, lista de compras, entre outros.

Ao considerar que os gêneros textuais vão surgindo na medida em que são intensificados os usos tecnológicos, pois estes interferem nas atividades comunicativas do cotidiano, verifica-se que a televisão, o rádio, o jornal, a revista, a internet constituem-se como exemplos de suportes tecnológicos da comunicação de grande relevância, pois é através destes que se originam alguns gêneros bastante característicos, como editoriais, notícias,

telemensagens, teleconferências, *e-mails*, bate-papos virtuais (*chats*), entre outros (cf. MARCUSCHI, 2010).

Nessa perspectiva, os gêneros textuais, por estarem atrelados às práticas sociais e culturais das pessoas, não são instrumentos enrijecidos e estanques, mas são altamente maleáveis e dinâmicos, surgindo de forma emparelhada com as necessidades e atividades socioculturais da época (cf. MARCUSCHI, 2010). Desse modo, os gêneros textuais colaboram de forma fundamental para organização comunicativa das pessoas, caracterizando-se muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas peculiaridades estruturais e linguísticas.

Portanto, para Marcuschi (2010), os gêneros textuais referem-se à materialização dos diversos textos que fazem parte do nosso cotidiano, com características sociocomunicativas que se definem por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. Assim, tal como afirma Souza,

conforme os enunciados vão se tornando recorrentes nas diferentes esferas da atividade humana, as formas textuais vão se constituindo e seus usos se tornando mais consistentes, surgindo, então, os estilos, os temas e as formas específicas. A estabilidade que verificamos em determinados tipos e formas de enunciados é decorrente da repetição do uso que fazemos desses enunciados nas variadas esferas da atividade humana. São esses enunciados relativamente estáveis que denominamos de gêneros textuais. (SOUZA, 2011, p. 22).

Percebe-se, assim, que os gêneros textuais constituem-se a partir da frequência com que os enunciados vão sendo elaborados em uma determinada época, ou situação, e, segundo Miller (2012, p. 39), “os gêneros mudam, evoluem e se deterioram”, e isso contribui para pensarmos que um gênero textual é algo que está sempre em processo de transformação, na medida em que são atualizados e modificados a depender do contexto social. Portanto, um gênero textual é um modo de efetivar linguisticamente objetivos específicos em determinadas circunstâncias sociais. Isso não quer dizer que quando adquirimos o domínio sobre um determinado gênero, temos o domínio sobre uma forma linguística, mas sim que adquirimos um modo de realizar linguisticamente objetivos específicos em uma dada situação, seja ela social ou privada.

Bakhtin (2011) afirma que o emprego da língua se concretiza em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos. Para ele,

esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional estão indissolivelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*. (BAKHTIN, 2011, p. 261-262, grifos do autor).

Desse modo, constata-se que é através do gênero que há uma organização tanto no que se refere à fala, quanto à escrita. Os gêneros textuais se adaptam à esfera de circulação à medida que ela se desenvolve e se amplia. Logo, o gênero do discurso não pode ser tratado independentemente de sua realidade social e de sua relação com as atividades humanas, uma vez que ele é capaz de consolidar textualmente aquilo que o indivíduo quer dizer. A esse respeito, Bakhtin afirma:

Nós aprendemos a moldar o nosso discurso em formas de gênero e, quando ouvimos o discurso alheio, já adivinhamos o seu gênero pelas primeiras palavras, adivinhamos um determinado volume (isto é, uma extensão aproximada do conjunto do discurso), uma determinada construção composicional, prevemos o fim, isto é, desde o início, temos a sensação do conjunto do discurso que em seguida apenas se diferencia no processo da fala. Se os gêneros do discurso não existissem e nós não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo do discurso, de construir livremente e pela primeira vez cada enunciado, a comunicação discursiva seria quase impossível. (BAKHTIN, 2011, p. 283).

A partir do que foi exposto, fica explícita a importância dos gêneros textuais em nossa vida, pois além de atuarem de maneira significativa na organização da nossa fala, contribuem também para que haja uma relação entre o locutor e o ouvinte. O conceito de gêneros textuais, segundo Gonçalves (2011), vem ratificar a importância dos mesmos para o processo de socialização, pois, segundo o autor, os gêneros textuais são mecanismos fundamentais que possibilitam a inserção do indivíduo no efetivo exercício das práticas comunicativas humanas.

De igual modo, Miller (2012) ressalta a importância dos gêneros textuais na vida dos indivíduos, ao afirmar que:

[...] o que aprendemos quando aprendemos um gênero não é apenas um padrão de formas ou um método para realizar nossos próprios propósitos. Aprendemos, e isto é o mais importante, quais propósitos podemos ter: aprendemos que podemos louvar, apresentar desculpas, recomendar uma pessoa a outra, instruir consumidores em nome de um fabricante, assumir um papel oficial, explicar o progresso na realização

de metas. Aprendemos a entender melhor as situações em que nos encontramos e as situações potenciais para o fracasso e o sucesso ao agir juntamente. Como uma ação significativa e recorrente, um gênero incorpora um aspecto de racionalidade cultural. Para o crítico, os gêneros podem servir tanto como um índice aos padrões culturais quanto como ferramentas para a exploração das realizações de falantes e escritores particulares; para o estudante, gêneros servem de chave para entender como participar das ações de uma comunidade. (MILLER, 2012, p. 41).

Nessa perspectiva, observa-se que a autora apresenta o quão é importante o indivíduo ter contato com os gêneros textuais, pois através destes, podemos não somente concretizar nossos objetivos, mas também compreender determinadas situações. Além do mais, aprendemos a agir diante de certas culturas, tendo em vista que os gêneros “ajudam a constituir a substância de nossa vida cultural.” (MILLER, 2012, p. 39).

Os gêneros textuais, segundo Bakhtin (2011), podem ser classificados a partir de dois níveis de complexidade que estão relacionados à ideia de comunicação: os gêneros textuais primários e os gêneros textuais secundários. Os gêneros textuais considerados primários são aqueles que se caracterizam por meio de enunciados espontâneos e informais no momento da fala, a exemplo de um diálogo oral informal, que consiste em algo natural no cotidiano das pessoas. Por outro lado, os gêneros secundários constituem-se a partir dos enunciados orais que foram sendo aperfeiçoados através da escrita, proporcionando uma linguagem mais elaborada e menos espontânea, como por exemplo, o romance, o teatro, o discurso científico, o discurso ideológico, entre outros. Nota-se, contudo, que essa divisão não é algo estanque.

Além disso, temos a intertextualidade intergêneros, que consiste, segundo Marcuschi (2010), em uma mescla de funções e formas de gêneros variados em um determinado gênero, ou seja, quando existe um gênero com a função de outro, podemos afirmar, segundo esse autor, que houve uma hibridização de gêneros.

Conforme Bakhtin (2011), os gêneros se modificam a todo instante e podem surgir a partir da junção de outros, como é o caso dos gêneros secundários, que podem absorver os gêneros primários, modificando-os. Essas modificações e o surgimento de novos gêneros acontecem em decorrência das práticas sociais. Dessa forma, os gêneros textuais desencadeiam atividades comunicativas no meio social, operando em certos contextos como forma de legitimar um discurso, pois todo discurso tem um propósito a ser atingido e, na verdade, os gêneros funcionam como forma de materialização do texto. Assim sendo, todo gênero textual é formado por uma sequência linguística que determina qual é o tipo textual utilizado.

Para isso, cabe realizar na seção seguinte uma abordagem sobre o conceito de tipo textual, uma vez que segundo Marcuschi (2010) existe frequentemente um equívoco entre os termos “gêneros textuais” e “tipos textuais”.

3.2 NOÇÕES DE TIPOS TEXTUAIS

Realizar uma abordagem sobre tipo textual é, antes de qualquer coisa, considerar que o tipo textual é, de certa forma, intrínseco ao gênero textual, pois o tipo textual se constitui como uma das características do gênero textual. Isso não equivale dizer que gênero e tipo textual são dicotômicos, tendo em vista que os tipos estão contidos nos gêneros. Assim, não há como afirmar que existe uma relação de oposição entre eles, mas de complementação. Nesse sentido, o tipo textual é definido por Marcuschi (2008) como:

uma espécie de construção teórica {em geral uma sequência subjacente de textos} definida pela natureza linguística de sua composição {aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas, estilo}. O tipo caracteriza-se muito mais como sequências linguísticas (sequências retóricas) do que como textos materializados; a rigor são modos textuais. Em geral, os *tipos textuais* abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: *narração, argumentação, exposição, descrição e injunção*. (MARCUSCHI, 2008, p. 154-155).

Assim sendo, nota-se que os tipos textuais, se consistem em uma categoria bem menor e limitada, se comparada aos gêneros textuais. Marcuschi (2008) observa que nos tipos textuais predominam a identificação de sequências linguísticas, essas, por sua vez, constituem-se como as características funcionais e como a organização retórica de um texto. Diante disso, Souza afirma que

podemos considerar os gêneros como inúmeros, incontáveis, enquanto os tipos textuais se realizam em algumas poucas categorias. Essas categorias se realizam dentro dos gêneros, podendo um ou mais tipos textuais ocorrerem ao mesmo tempo num mesmo gênero, os quais aparecerão separados ou, até mesmo, misturados. Esse fenômeno é denominado por Marcuschi (2002) de heterogeneidade tipológica e, por Bronckart (1999), de heterogeneidade composicional. (SOUZA, 2011, p. 25).

Apesar de usarem nomenclaturas diferenciadas – heterogeneidade tipológica e heterogeneidade composicional –, ambos os autores informam que um gênero textual pode

apresentar mais de uma tipologia. Para tanto, é necessário, como afirma Marcuschi (2010), que se tenha habilidade para realizar essa tessitura nas sequências tipológicas, amarrando-as entre si, sem que haja interferências no sentido do texto. Como exemplo de heterogeneidade tipológica, tem-se o gênero “redação”, que pode apresentar ideias tanto argumentativas quanto narrativas, expositivas, descritivas ou injuntivas.

Portanto, a partir do que foi elucidado anteriormente, é possível afirmar que, apesar de gêneros e tipos textuais se constituírem como fenômenos distintos, não há uma relação dicotômica entre ambos, pois os mesmos se complementam, uma vez que todos os gêneros realizam sequências tipológicas, com a função de dar sentido e significado a uma dada produção textual. Assim, além de serem importantes para o processo ensino-aprendizagem e para o processo sociocomunicativo, os gêneros textuais atuam como agentes que controlam e organizam o meio social no qual estamos inseridos. Na seção seguinte, faremos uma breve abordagem sobre o assunto.

3.3 GÊNEROS TEXTUAIS: AGENTES DE CONTROLE SOCIAL

Apesar de os gêneros textuais serem definidos por alguns em função de seus aspectos formais, é importante ter em vista que são seus aspectos sociocomunicativos e funcionais que determinam as escolhas dos gêneros a serem utilizados em determinadas situações comunicativa. Outras vezes, é o ambiente ou o suporte que caracteriza o gênero textual como tal. Contudo, é válido ressaltar que isso não impede que um gênero possa assumir uma forma diferenciada da convencional.

Para que um gênero seja utilizado ou elaborado é necessário levar em consideração diversos fatores, dentre eles: a intenção, a funcionalidade, o ambiente, o suporte, o domínio discursivo, entre outros. Vale destacar que o domínio discursivo é um dos fatores que corroboram para que possamos selecionar o gênero textual a ser utilizado em um determinado espaço ou situação interacional. De acordo com Marcuschi (2010), a expressão domínio discursivo designa

[...] uma esfera ou instância de produção discursiva ou de atividade humana. Esses *domínios* não são textos nem discursos, mas propiciam o surgimento de discursos bastante específicos. Do ponto de vista dos domínios, falamos em *discurso jurídico*, *discurso jornalístico*, *discurso religioso* etc., já que as atividades jurídica,

jornalística ou religiosa não abrangem um gênero em particular, mas dão origens a vários deles. Constituem práticas discursivas dentro das quais podemos identificar um conjunto de gêneros textuais que, às vezes, lhes são próprios (em certos casos exclusivos) como práticas ou rotinas comunicativas institucionalizadas. (MARCUSCHI, 2010, p. 24-25).

O que se observa é que o ser humano carrega consigo (pré)conceitos, modelos, comportamentos, que são construídos, segundo Marcuschi (2008), através de processo histórico que, de geração em geração, atua como forma de modelar a ação comunicativa, bem como de produzir efeitos específicos. A jaculatória, por exemplo, que é um gênero textual exclusivo do domínio religioso, não é comum aparecer em outros domínios a não ser o religioso. Nessa perspectiva, os domínios discursivos “acarretam formas de ação, reflexão e avaliação social que determinam formatos textuais que em última instância desembocam na estabilização dos gêneros textuais. E eles também organizam as relações de poder.” (MARCUSCHI, 2008, p. 194).

Compreende-se, então, que a escolha de um gênero, em sua maioria, não se dá de forma aleatória, mas acontece por meio de um propósito estabelecido, o qual direciona e determina a esfera de circulação. Entretanto, há gêneros que circulam em mais de uma esfera. Por exemplo, há gêneros da esfera administrativa e da jurídica que circulam na esfera pedagógica, como a ata, o contrato, o contracheque, o regimento, entre outros. E isso é pertinente que aconteça.

Quando são desenvolvidas nas instituições de ensino atividades que envolvam a diversidade de gêneros, o docente proporciona aos alunos o contato com outros gêneros além dos gêneros escolares e para alguns alunos essa seja, talvez, a única oportunidade que eles tenham para conhecer tais gêneros.

Para Santos (2010), os gêneros são definidos a partir do conhecimento que as pessoas têm sobre os mesmos e através do modo como os utilizam. Percebe-se então, que nem todos os indivíduos têm contato ou domínio do mesmo gênero, tendo em vista que essa relação acontece por meio dos processos sociais nos quais estamos inseridos, que podem ser retóricos, culturais e institucionalizados etc.

Nesse sentido, os gêneros são agentes que controlam o meio social, proporcionando realizações, transformações, além de dar limites às práticas discursivas, como forma de organizar e controlar as atividades humanas. Por isso, para Marcuschi (2008, p. 161) é possível afirmar que os gêneros textuais “são nossa forma de inserção, ação e controle social”.

Assim sendo, observa-se que os gêneros textuais se constituem como uma entidade poderosa no momento de produção, pois segundo esse autor, eles “nos condicionam a escolhas que não podem ser totalmente livres nem aleatórias, seja sob o ponto de vista do léxico, grau de formalidade ou natureza dos temas, como bem lembra Bronckart (2001). Os gêneros limitam nossa ação na escrita.” (MARCUSCHI, 2008, p. 156).

Dessa forma, a utilização de um gênero textual é determinada através de normas que são estabelecidas pelas práticas sociais, as quais controlam e determinam a seleção e a estrutura do gênero a ser utilizado, por exemplo quando se fala no gênero *carta*, logo se assimila qual a estrutura e tipologias a serem utilizadas. No entanto, não é comum que se construa esse gênero com base na estrutura de um poema; também é incomum termos acesso a uma notícia de rádio escrita, mesmo que tal gênero seja oralizado, isto é, a notícia tenha que ser primeiramente formulada na modalidade escrita e depois lida pelo jornalista e/ou radialista.

Elizabeth Gülich (1986 apud MARCUSCHI, 2010) afirma que os contextos e situações, em sua maioria, influenciam os escritores ou falantes na produção e na exposição de um determinado gênero, isso faz com que um gênero torne-se conveniente ou não para uma determinada situação ou ambiente. Nessa perspectiva, Marcuschi (2010) elenca alguns aspectos de adequação tipológica que devem ser levados em consideração no momento de construção de um gênero textual:

- ✓ natureza da informação ou do conteúdo veiculado;
- ✓ nível de linguagem (formal, informal, dialetal, culta etc.);
- ✓ tipo de situação em que o gênero se situa (pública, privada, corriqueira, solene etc.);
- ✓ relação entre os participantes (conhecidos, desconhecidos, nível social, formação, etc.);
- ✓ natureza dos objetivos das atividades desenvolvidas. (MARCUSCHI, 2010, p. 36).

Na verdade, o que se percebe é que o ser-humano está a todo o momento sendo direcionado a seguir uma determinada norma estabelecida pela sociedade, tanto no que se refere à perspectiva do contexto cultural quanto social. E, a partir do instante em que não se adéqua o gênero ao padrão estabelecido e à situação de comunicação pertinente, o sujeito certamente não terá sucesso em sua ação, isto é, não alcançará os objetivos de sua interação.

Constata-se, segundo Marcuschi (2008), que os gêneros textuais não propiciam relações deterministas nem perpetuam relações, mas são manifestados em determinadas condições de realização. Eles são, portanto, instrumento da máquina sociodiscursiva, cuja manipulação e domínio dependem da posição social e da sociedade na qual o indivíduo está inserido. Uma certidão de casamento, por exemplo, não pode ser expedida por qualquer um; tampouco não é qualquer pessoa que pode adquirir um porte de arma.

Nesse sentido, o domínio discursivo corresponde a práticas discursivas nas quais podemos identificar um conjunto de gêneros textuais que, muitas vezes, tornam próprios ou específicos de determinadas rotinas comunicativas institucionalizadas. Assim, no momento de elaborarmos um determinado gênero faz-se necessário levarmos em consideração (i) a esfera de circulação e a adequação do gênero a essa esfera; (ii) o público a que se destina; (iii) a finalidade comunicativa etc. Portanto, o sujeito pode realizar qualquer gênero textual no momento do discurso, no entanto, deve-se considerar que em todo discurso existe um princípio ideológico que se cumpre no momento do ato.

Diante das discussões aludidas anteriormente, percebe-se, então, que os gêneros textuais são de grande relevância na vida dos seres humanos e, por isso, é necessário que os docentes, principalmente os atuantes na área de Língua Portuguesa, desenvolvam em suas aulas, atividades que os tenham como foco. Dessa maneira, além de ampliar a capacidade comunicativa do indivíduo, o trabalho com gêneros irá contribuir, sobretudo, para que os alunos conheçam as características peculiares de cada texto.

Na seção que segue, damos lugar a uma discussão sobre essa relação entre os gêneros textuais, o ensino de Língua Portuguesa e LDLP.

3.4 LIVRO DIDÁTICO E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA DISCUSSÃO SOBRE GÊNEROS TEXTUAIS

A abordagem sobre gêneros textuais começa a ser apresentada nos LDLP a partir de 1980. Com a publicação dos PCN (BRASIL, 1998) e o funcionamento do PNLD, os LDLP passaram a tematizar a questão dos gêneros textuais.

Como já foi discutido em outros momentos, nos comunicamos por meio dos gêneros textuais, que podem ser orais ou escritos, o que colabora para nos tornarmos sujeitos

“letrados” perante a sociedade, ou seja, os gêneros textuais contribuem para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem, assim como promove a ampliação da competência discursiva dos sujeitos. Desse modo, os PCN apresentam um discurso inovador para o cenário educacional da época, ao destacar a importância de o sujeito ter o contato com essa diversidade textual. Conforme se vê no documento,

um dos aspectos da competência discursiva é o sujeito ser capaz de utilizar a língua de modo variado, para produzir diferentes efeitos de sentido e adequar o texto a diferentes situações de interlocução oral e escrita. É o que aqui se chama de competência linguística e estilística. Isso, por um lado, coloca em evidência as virtualidades das línguas humanas: o fato de que são instrumentos flexíveis que permitem referir o mundo de diferentes formas e perspectivas; por outro lado, adverte contra uma concepção de língua como sistema homogêneo, dominado ativamente e passivamente por toda a comunidade que o utiliza. (BRASIL, 1998, p. 23).

Nos dias atuais, observa-se que os métodos de ensino, e também o LDLP, buscam atender cada vez mais às exigências da sociedade. Isso contribui para que tanto as práticas pedagógicas quanto as ferramentas de ensino se renovem constantemente, visando ampliar as possibilidades de atuação no campo discursivo. Observa-se, também, que são por meio de trabalhos com os gêneros textuais que, conforme Souza (2011), os alunos irão perceber as características específicas de cada gênero, aguçando cada vez mais suas habilidades comunicativas no âmbito da oralidade, leitura e escrita.

Nesse sentido, percebe-se que os gêneros textuais nos LDs, se trabalhados de forma contextualizada⁵, proporciona aos alunos um olhar mais aguçado e crítico sobre a língua e para situações reais de uso da mesma, contribuindo, assim, para o sucesso de sua interação com o meio social. Como afirma Travaglia (1997 apud SOUZA 2011), uma das razões de se ensinar uma língua aos seus falantes consiste em desenvolver neles a competência comunicativa. Para isso, é papel do professor, principalmente o que leciona a disciplina de Língua Portuguesa, criar oportunidades – através de atividades pedagógicas – nas quais os alunos possam utilizar a língua, tanto na modalidade oral quanto escrita, a fim de adquirir o domínio da leitura e da produção textual, bem como de ter acesso a informações e ao domínio de temáticas de diversas áreas de conhecimentos.

⁵Quando nos referimos à palavra “contextualizada” não diz respeito apenas à exposição das características do gênero trabalhado, mas, sobretudo, à inserção do aluno em uma situação de comunicação em que a escrita desse gênero seja necessária e não seja destinada simplesmente para os fins avaliativos. Essa atitude certamente contribuirá para que a produção do texto adquira um novo sentido para o aluno.

Sobre essa perspectiva, os PCN de Língua Portuguesa apresentam uma proposta de ensino para o nível fundamental cujos principais objetivos é a realização de atividades pedagógicas voltadas para a diversidade de textos e gêneros textuais, por considerar que os diferentes textos são organizados de formas distintas nos diferentes gêneros textuais, fato que requer do indivíduo um conhecimento sobre os diferentes gêneros, independentemente da modalidade. Isso fica explícito a seguir:

a compreensão oral e escrita, bem como a produção oral ou escrita de textos pertencentes a diversos gêneros, supõem o desenvolvimento de diversas capacidades que devem ser enfocadas nas situações de ensino. É preciso abandonar a crença na existência de um gênero prototípico que permitiria ensinar todos os gêneros em circulação social. (BRASIL, 1998, p. 24).

Assim, percebe-se que há uma preocupação dos PCN em enfatizar a importância de os professores trabalharem com diversos gêneros textuais e não priorizar apenas um. Este documento, como se observa, sugere que o ensino de Língua portuguesa deve privilegiar atividades que ampliem a competência comunicativa dos alunos, a fim de que os mesmos desenvolvam habilidades de utilizar a língua de forma coerente nos diversos contextos. Sobre isso, Nery (2012, p. 34) afirma que “trabalhar com gêneros textuais é trabalhar a língua em seus usos reais, potencializando os alunos em seus futuros contextos de produção linguística, quer formais, ou informais, privados ou públicos; é torná-los usuários competentes da sua língua materna.”

Pensando nessa importância de o aluno ter o contato com a diversidade textual e que esse trabalho pode ser iniciado no espaço da sala de aula, podemos apontar uma pesquisa realizada por Souza (2011) com LDLP do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental de uma determinada coleção. Dentre os diversos objetivos, ele buscou observar quais os gêneros textuais mais frequentes nestes livros e se tais gêneros proporcionam ao aluno uma aproximação com a diversidade textual.

Através da análise, o autor pesquisador constatou que os LDs poderiam enfatizar também outros gêneros textuais além das tirinhas, dos anúncios publicitários e de poemas. Comprovou-se também que houve poucos textos advindos da internet, bem como a presença exagerada de gêneros com aspectos tipológicos narrativos originados da cultura literária e ficcional, deixando explícito que os LDLP ainda consagram os textos literários.

Ficou constatado ainda, segundo Souza (2011), que há uma preocupação diferenciada na forma como é realizado o trabalho com os gêneros nos diferentes livros: nos LDLP do 6º e

7º anos, os alunos são mais questionados acerca das especificidades dos gêneros do que nos LDLP do 8º e 9º anos. Já nos LDLP de 8º e 9º anos, há uma atenção mais específica às atividades voltadas para questões de outra ordem, como gramática, vocabulário, ortografia etc.

O resultado dessa pesquisa reforça, portanto, a função do professor de Língua Portuguesa: suprir as lacunas existentes nos LDLP, pois como foi observado nesse trabalho, muitos livros priorizam alguns gêneros ou um determinado tipo de gênero, deixando muitos dos que existem, e que são de suma importância para vida social, no “campo” do esquecimento, como acontece, por exemplo, com a pouca frequência dos gêneros textuais que são advindos da internet, o que consiste numa falta significativa, tendo em vista que os meios tecnológicos, como a internet, estão fortemente presentes na vida dos alunos.

Um fator muito comum no ensino de Língua Portuguesa é o trabalho inadequado com o texto. Mesmo sabendo que esse instrumento é o principal veículo para estabelecer o processo de comunicação entre os indivíduos, muitas instituições de ensino, nos dias atuais, ainda persistem em realizar abordagens inadequadas e insuficientes do texto, esse é o caso, por exemplo, das produções textuais realizadas pelos alunos que têm um único leitor, o professor, o qual irá atribuir uma mera nota.

Esta metodologia faz com que os alunos não se sintam motivados para desenvolver tal produção e ignore qualquer atividade que envolva a elaboração de um texto, independente do gênero. Dessa forma, esta prática de ensino colabora para que a produção de textos na escola, segundo Geraldi (2006), se distancie totalmente do sentido de uso da língua, empregando-a de forma artificial, pois a produção de um texto deve ganhar outros sentidos, outras dimensões para além de fins avaliativos ou do espaço escolar.

O docente tampouco deve considerar como ponto de partida para o processo de ensino-aprendizagem um estudo baseado principalmente no uso da gramática, mas deve realizar trabalhos voltados para o texto, utilizando-o como unidade de ensino que contribua e promova a prática de leitura e de produção textual. Isso não significa, no entanto, que o texto deve ser trabalhado simplesmente como pretexto para ensinar os diversos conteúdos, inclusive os gramaticais.

Apesar de o texto está, na maioria das vezes, presente no ensino de Língua Portuguesa e, sobretudo, nos LDLP, o que se percebe é que nem sempre o mesmo é considerado como

lugar de interação entre os sujeitos, o texto às vezes, aparece simplesmente com o sentido de modelo, como se observa a seguir:

1. *objeto de leitura vozeada* (ou oralização do texto escrito): recomendava-se que o professor lesse o texto em voz alta, para toda a classe; depois, chamava-se aluno por aluno para ler partes do texto. Lia melhor quem melhor se aproximava do modelo, isto é, da leitura do professor;
2. *objeto de imitação*: o texto era lido como modelo para a produção de textos dos alunos [...];
3. *objeto de uma fixação de sentidos*: o significado de um texto será aquele que a leitura privilegiada do professor ou do crítico de seu gosto disse que o texto tem. Não se lia o texto, no sentido que hoje damos à leitura como produção de sentidos com base em pistas fornecidas pelo texto e no estudo destas pistas; em geral, lia-se *uma* leitura do texto. (GERALDI, 2013, p. 106-107).

Desse modo, o trabalho com o texto desenvolvido nessas condições faz com que o aluno não obtenha interesse diante de tal objeto, pois o texto é visto simplesmente como um modelo a ser seguido e não como algo que tem uma função social, uma ferramenta a qual viabiliza a inserção do estudante na vida social. É preciso que o aluno perceba que todo texto se constitui por meio de algum gênero e, a partir do momento em que o indivíduo tem contato com esse gênero, ele adquirir informações que possibilitam refletir sobre o assunto discorrido no mesmo, podendo concordar ou não com as ideias do autor.

Portanto, mesmo os PCN tornando-se obrigatória a inclusão e o trabalho com gêneros textuais nos LDLP, o que se observa é que nos dias atuais as atividades com gêneros, na maioria das vezes, não se diferenciam da proposta apresentada antes da implantação desse documento. Assim, em muitos materiais didáticos, os gêneros são considerados como algo que possui uma estrutura fixa, o que se opõe a proposta de Bakhtin (2011); sua presença exerce a função de apêndice de um determinado conteúdo ou de modelo, distração e entretenimento para os alunos.

Nessa medida, tendo em vista que o docente é o profissional que melhor conhece o perfil de sua turma, pois é ele quem está em “contato direto com os alunos, é quem está mais apto a entender quais dificuldades eles têm, o que já sabem, o que ainda precisam aprender, como aprendem melhor” (SOARES, 2015, p.19), cabe ao professor de Língua Portuguesa fazer constantemente uma análise sobre o material didático que utiliza em sala de aula e uma reflexão sobre suas práticas pedagógicas, a fim de perceber se as atividades envolvendo gêneros textuais contidas no LD são coniventes ou não com a real necessidade de seus alunos.

Apesar de os docentes terem o LD como uma ferramenta que auxilia no desenvolvimento de suas atividades pedagógicas, é de grande relevância que esses profissionais consigam detectar as vantagens e limites apresentados nesse material, para que, assim, possam utilizá-lo com equilíbrio. Sobre essa questão, Soares (2015) compara-o com o guia, ou seja, um instrumento que pode assumir formas distintas:

uma bússola, que indica o norte ao viajante, mas deixa por sua conta a trajetória e o destino; um mapa em papel, no qual se vê a autopista sugerida, mas também atalhos e estradinhas vicinais que é possível tomar; ou um GPS, que seleciona a rota por você e ordena, detalhadamente, o caminho até o destino. (SOARES, 2015, p.16).

Nessa perspectiva, o professor de Língua Portuguesa não deve considerar e utilizar o LD como um GPS, ou seja, que determina exatamente qual o melhor caminho a seguir, mas o profissional deve ter autonomia para modificar e selecionar os conteúdos e instruções conforme julgue mais adequado ao perfil da sua turma ou, se preferir, pode até mesmo não utilizar o LD para explicar determinado conteúdo.

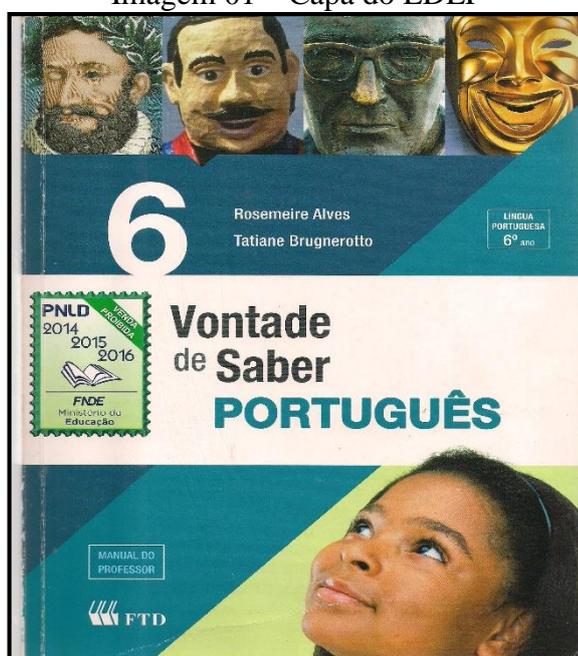
É necessário que esses educadores, que têm como função mediar conhecimentos, possam refletir sobre a forma como é proposto o trabalho com gêneros textuais no material didático de Língua Portuguesa utilizado em sala de aula e, assim, possam elaborar uma metodologia de ensino mais inovadora e dinâmica, em que o texto não seja direcionado simplesmente para fins avaliativos, mas que seja utilizado como uma unidade de ensino. O texto deve ser apresentado e trabalhado com os alunos como algo que possui uma função social. Para isso, o professor deve promover situações em que a elaboração de um determinado texto seja, de fato, necessária.

Portanto, não basta os PCN ressaltarem a importância de se realizar trabalhos com os gêneros textuais nas aulas Língua Portuguesa, é preciso que o professor dessa área tenha consciência sobre os benefícios que os alunos adquirem ao ter contato com gêneros textuais, pois além de colaborar para o processo de ensino-aprendizagem, através dos gêneros os alunos adquirem o domínio da linguagem, o que contribui para sua formação enquanto leitores e autores mais críticos e conscientes perante a diversidade textual existente na sociedade.

4 METODOLOGIA

Esta pesquisa objetivou analisar a abordagem concernente aos gêneros textuais desenvolvida no LDLP “Vontade de saber português”, das autoras Tavares e Conselvan. Este material didático é destinado para alunos do 6º ano do ensino fundamental da rede pública de ensino. Trata-se da 1ª edição da obra, publicada pela editora FTD, em São Paulo no ano de 2012. Vejamos a reprodução da capa:

Imagem 01 – Capa do LDLP



Fonte: Tavares e Conselvan (2012a)

Este livro é constituído por 6 (seis) unidades em cada uma das quais os assuntos são organizados em dois capítulos que se desenvolvem em seções e subseções:

A seção “**Conversando sobre o assunto**” é apresentada como proposta de abertura de cada unidade, a qual se configura por meio de diversos gêneros textuais que variam a depender do capítulo, bem como alguns questionamentos com o objetivo de introduzir o tema que será trabalhado. A seção “**Leitura**” aparece em dois espaços no decorrer do capítulo: o primeiro espaço (Leitura 1) é iniciado logo após a página de abertura, enquanto o segundo espaço (Leitura 2) não tem um lugar específico no desenvolver do capítulo. Após essas leituras, são propostas para os alunos discussões através de atividades orais e, em seguida, são propostas atividades escritas acerca das leituras realizadas.

Conforme apontam Tavares e Conselvan (2012b), a seção **“Estudo do texto”** tem como objetivo, através das abordagens de forma sistemática dos diversos gêneros, promover a ampliação de competências no que se refere à produção e compreensão textual (oral ou escrita). Nesta seção, o trabalho é dividido em quatro subseções: na subseção *“Conversando sobre o texto”*, é proposto um trabalho com a “oralidade” cujo intuito é promover o desenvolvimento da mesma e a interação entre os alunos para que eles possam compartilhar suas ideias e conhecimentos. A subseção *“Escrevendo sobre o texto”* destina-se a apresentação de questionamentos sobre interpretação e reflexão acerca do texto trabalhado na seção “Leitura”. Já a subseção *“Discutindo ideias, construindo valores”* propõe, por meio de atividades, uma socialização de conhecimentos, experiências, bem como a formação de opiniões, comparando-as, sempre que possível, com fatos da sociedade contemporânea. A última subseção, *“Explorando a linguagem”*, é um espaço destinado, por meio de questionamentos, ao trabalho com aspectos gramaticais num contexto semântico e pragmático, a fim de que os alunos percebam que um enunciado está a serviço da comunicação e que ele não está dissociado de um contexto sociocomunicativo.

Na seção **“Interação entre os textos”** são exibidas atividades com a finalidade de mostrar para os alunos que os textos, apesar de serem diferentes, apresentam relações temáticas, estruturais, estilísticas e pragmáticas entre si. A seção **“Ampliando a linguagem”** tem como objetivo ampliar as competências linguísticas, seja ela oral ou escrita, por meio de atividades que explorem os aspectos estruturais, linguísticos, estilísticos e funcionais do texto.

Já a seção **“Produção escrita”** propõe a construção de um texto. Para isso, são apresentadas subseções que pretendem subsidiar o desenvolvimento dessa atividade. São elas: *“Pensando na produção do texto”*, na qual os alunos devem ser levados a pensar sobre os elementos que caracterizam o gênero textual que irá produzir, assim como a organizar suas ideias; *“Produzindo um texto”*, cujo objetivo é a construção de um texto a partir das orientações do professor; *“Avaliando a produção”*, em que são apresentadas questões com o propósito de avaliar as atividades produzidas a partir dos objetivos estabelecidos; e, finalmente, *“Trabalhando em grupo”*, em que se propõe a socialização das produções escritas realizada em grupo.

De acordo com as autoras, a seção **“Produção oral”** objetiva a elaboração de atividade didática a partir de um gênero oral, com a finalidade de que os alunos vivenciem experiências da comunicação oral. Já na última seção, **“A língua em estudo”**, é realizada um trabalho a partir do entendimento da língua como um processo dinâmico de interação. (cf.

TAVARES; CONSELVAN, 2012b). Essa seção se subdivide em duas subseções: “*Refletindo e conceituando*”, em que o conteúdo é introduzido por atividades que propõem resgatar tanto os conhecimentos prévios adquiridos pelos alunos como a construção de novos saberes. Já subseção “*Praticando*” propõe diversas atividades a respeito dos conteúdos gramaticais.

Para ilustrar e observar como estão organizadas as seções e subseções que foram discutidas anteriormente, apresentamos o sumário da primeira e da última unidade, tendo em vista que são estas que servirão de análise para nossa pesquisa:

Imagem 2 – Sumário da unidade 1

| 1 | | SUMÁRIO | |
|-----------------------------|---|-----------------------------------|---|
| unidade | 1 | Capítulo 1 | Leitura 1 - <i>Almoço em La Grenouillère</i> – Pierre Auguste Renoir ... 9 |
| | | Como eu me comunico | Estudo do texto..... 10 |
| A arte de se comunicar | 1 | Capítulo 1 Como eu me comunico | Ampliando a linguagem 12 |
| | | | ▪ Linguagem verbal e não verbal |
| | | | Produção escrita 14 |
| | | | ▪ História em quadrinhos não verbal |
| | | | Leitura 2 - <i>Engano</i> – Alexandre Azevedo 16 |
| | | | Estudo do texto..... 18 |
| | | | Interação entre os textos 19 |
| | | | Ampliando a linguagem 20 |
| | | | ▪ O diálogo entre os textos |
| | | | Produção oral 22 |
| | | | ▪ Conversa telefônica |
| | | | Ampliando a linguagem 24 |
| | | | ▪ Consultando o dicionário |
| | | | A língua em estudo 27 |
| ▪ A língua e suas variações | | | |
| ▪ Gíria | | | |
| ▪ Variedade regional | | | |
| 2 | 2 | Capítulo 2 Mens@gem p/ vc | Leitura 1 - <i>Ana e Pedro: cartas</i> – Vivina de Assis Viana; Ronald Claver 31 |
| | | | Estudo do texto..... 32 |
| | | | Produção escrita 35 |
| | | | ▪ Carta pessoal |
| | | | Leitura 2 - <i>E-mail</i> 36 |
| | | | Estudo do texto..... 37 |
| | | | Interação entre os textos 39 |
| | | | Ampliando a linguagem 41 |
| | | | ▪ A linguagem da internet |
| | | | A língua em estudo 44 |
| | | | ▪ Pontuação |
| | | | ▪ Tipos de frases |

Fonte: Tavares e Conselvan (2012a)

Imagem 03 – Sumário da unidade 6

| | | |
|--|--|--|
| unidade 6 Heróis: fantasia ou realidade? | Capítulo 1 Heróis ou não heróis: eis a questão! | Leitura 1 - <i>Robin Hood</i> – Adap. Telma Guimarães Castro Andrade 213 Estudo do texto..... 215 Leitura 2 - <i>A incrível batalha contra os moinhos de vento</i> – Miguel de Cervantes Saavedra - Adap. José Angeli 217 Estudo do texto..... 220 Interação entre os textos 222 Ampliando a linguagem 223 ▪ Caracterização de personagens Produção escrita 225 ▪ Descrição poética de lugares A língua em estudo..... 227 ▪ Verbo II ▪ Tempos do modo indicativo ▪ Acentuação de monossílabos tônicos e de oxítonas |
| | Capítulo 2 Os heróis estão entre nós | Leitura 1 - <i>Heróis desconhecidos</i> – Coriolano Gatto 235 Estudo do texto..... 236 Leitura 2 - <i>A história da minha vida</i> – Helen Keller 237 Estudo do texto..... 240 Ampliando a linguagem 242 ▪ Elementos coesivos II Produção escrita 244 ▪ Autobiografia A língua em estudo..... 246 ▪ Advérbio ▪ Acentuação das paroxítonas e proparoxítonas |

Fonte: Tavares e Conselvan (2012a)

Fazendo uma comparação do que foi descrito com as imagens apresentadas acima, é possível notar que a seção “Conversando sobre o assunto”, que tem como objetivo introduzir a unidade, não consta no sumário. No entanto, em cada início de unidade, antes de anteceder a seção “Leitura1”, esta seção é introduzida.

O livro “Vontade de saber português” é utilizado na Escola Municipal Professora Dinorah Lemos da Silva, localizada na cidade de Amargosa, Bahia, no bairro da Catiara, que é considerado por muitos habitantes dessa cidade como periférico. A escola funciona em dois turnos, matutino e vespertino, e os alunos que lotam esse ambiente são pessoas com perfis diferentes. No turno matutino os alunos são, em sua maioria, oriundos das localidades rurais circunvizinhas à cidade na qual está localizada a escola. A clientela que compõem esse espaço no turno vespertino, por sua vez, é formada por alunos que residem nas proximidades da própria escola, ou seja, no bairro Catiara e em bairros vizinhos.

A escolha do LD utilizado nesta escola se deu pelo fato ter estado em contato frequente com a realidade da unidade escolar, uma vez que atuei nessa escola como bolsista

do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID⁶) durante o período de 01 de julho de 2011 a 24 de fevereiro de 2015. Assim, considerando que o LDLP é uma ferramenta significativa que contribui e norteia o trabalho do professor dentro do espaço da sala de aula, por acreditar que nessa série, os alunos têm um contato mais intensificado com a prática de leitura e escrita, se comparada com as séries iniciais, e por acreditar também, que o LD exerce o papel de suporte fundamental para desenvolver e ampliar essas práticas no aprendizado dos alunos é que surgiu o interesse em analisar se as autoras do livro “Vontade de saber português” propõem um trabalho em que o texto exerça a função de objeto de ensino, conforme propõem os documentos oficiais e a literatura sobre o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental.

O trabalho consiste numa pesquisa qualitativa, cujo objetivo é descrever e explicar o modo como os gêneros textuais são trabalhados no LD objeto deste estudo. Desse modo, a análise foi realizada com base em duas unidades do livro: na primeira unidade, intitulada “A arte de se comunicar” e na última unidade, denominada de “Heróis: fantasia ou realidade”. A escolha dessas unidades foi metodológica e objetivou a observação das competências iniciais e finais trabalhadas pelo material didático.

Assim, para alcançarmos o objetivo proposto nesta pesquisa, qual seja, o de analisar se o modo pelo qual o trabalho em torno dos gêneros textuais é realizado permite ao aluno o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias para o domínio desses gêneros, observamos a relação estabelecida entre (i) os textos apresentados no capítulo, (ii) as propostas de “produção escrita e produção oral” e (iii) as subseções que antecedem as propostas de produção textual (oral ou escrita), pressupondo que tais subseções dão ao aluno, através das atividades desenvolvidas, subsídios necessários para produzir as atividades propostas nas seções de “Produção”. Desse modo, pudemos observar se a proposta de trabalho com o texto contempla as expectativas tanto dos PCN de Língua Portuguesa do 3º e 4º ciclos do ensino fundamental quanto de alguns teóricos como Marcuschi, Antunes, Magda Soares, entre outros, que defendem a ideia de que um texto deve ser utilizado como objeto de ensino, possibilitando ao aluno, através de atividades, o desenvolvimento de habilidades que ampliem a competência sociocomunicativa do mesmo.

⁶Esse Programa é constituído pelo Ministério da Educação e Cultura- MEC em parceria com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, e tem como objetivo promover as atividades de iniciação à docência em busca de melhorar a qualidade dos cursos de licenciaturas nas Instituições de Ensino Superior.

Para realização desta pesquisa, portanto, foi necessário fazermos uma descrição e análise detalhada das unidades, cotejando os resultados daí obtidos com embasamento teórico, com o que fora proposto pelas autoras no manual do professor intitulado de “Orientações para o professor”⁷ e com o que propõem os documentos oficiais. Ressaltamos ainda que na realização deste estudo foram tomadas como parâmetros para análise as competências e habilidades referentes à leitura e à escrita. Assim, o resultado de tudo isso, é apresentado mais adiante, no capítulo intitulado “O texto no livro didático de português: tecendo (des)encontros”.

⁷É válido ressaltar que este manual encontra-se na parte final do livro destinado ao professor. Portanto, os alunos não terão acesso às informações contidas nele. Tavares e Conselvan (2012b) ressaltam que as informações contidas nesse manual têm como objetivo contribuir para a formação profissional do docente, através de orientações didáticas e metodológicas e propostas de atividades para serem aplicadas em sala.

5 O TEXTO NO LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS: TECENDO (DES)ENCONTROS

As discussões levantadas neste capítulo têm como objetivo traçar uma análise sobre a forma como é realizado o trabalho com texto nas unidades um e seis do livro “Vontade de saber português”, observando quais são os textos, segundo as autoras, que os alunos devem ter o domínio na primeira e na última unidade. Para tanto, partimos do pressuposto de que, conforme é proposto nos PCN de Língua Portuguesa do 3º e 4º ciclos do ensino fundamental, a escola deve tomar o texto como unidade de ensino e, através da proposição sistemática de atividades, deve possibilitar ao aluno, o desenvolvimento de habilidades que concorram para ampliação da competência sociocomunicativa dos estudantes. Desse modo, observamos se as autoras, nessas unidades, propuseram um trabalho que atendessem as expectativas tanto dos PCN quanto de alguns teóricos como Marcuschi, Antunes, Magda Soares, entre outros, que defendem um trabalho nessa perspectiva.

Os gêneros textuais, segundo Marcuschi (2010), são textos que estão presentes em nossa vida, tanto no que se refere às práticas sociais quanto culturais. É por meio deles que nos comunicamos. Por isso, é válido ressaltar a importância de as escolas realizarem um trabalho bem intensificado e de qualidade com os gêneros textuais no ensino de Língua Portuguesa, uma vez que é por meio deles que o indivíduo adquire e amplia a competência comunicativa. Nesse sentido, a escola deve cada vez mais aprimorar suas práticas pedagógicas, realizando um trabalho com propostas de ensino voltadas para o texto, que deve ser considerado como uma unidade de ensino, e não utilizá-lo simplesmente como apêndice de determinados conteúdos.

Assim, para que o trabalho com o texto seja realizado atendendo a essa perspectiva, dentre outros fatores, o docente deverá ter certo cuidado no momento de escolher ou adotar o LDLP, tendo em vista que, segundo Batista (2011), esse material é um dos principais aliados do professor⁸ e direciona o trabalho pedagógico desse profissional no âmbito da sala de aula. Nesse sentido, a escolha do LD influencia fortemente na metodologia utilizada pelo professor, por isso é preciso que a seleção desse material seja feita a partir do que ele pretende ensinar

⁸ É válido ressaltar que o LD não deveria ser a única ferramenta didática, mas a realidade escolar tem evidenciado, na maioria das vezes, que ele o é. Desse modo, é importante que essa ferramenta seja de qualidade.

aos seus estudantes e não o contrário, isto é, fazer a seleção do que vai ensinar a partir do que apresenta o LD, como comumente vem acontecendo em muitas escolas.

Contudo, percebe-se ainda que o ensino de gramática (leia-se a nomenclatura gramatical, a gramática normativa e não a reflexão sobre os usos linguísticos), em alguns casos, é visto como conteúdo crucial e que tem prioridade diante dos inúmeros conteúdos que devem ser ensinados durante o ano letivo. Parece-nos, ainda, que quando o professor escolhe o livro a partir do que ele pretende ensinar, ele tem como parâmetro, a gramática, isto é, o objeto de ensino é a gramática e não o texto. Portanto, o livro escolhido é aquele que destaca mais o trabalho com a gramática (normativa).

Diante dessa realidade, apresentamos neste capítulo nossa análise com relação aos dados referentes aos objetivos desse estudo, por considerar fundamental o contato com os gêneros textuais da modalidade oral e escrita para o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos. Assim, observamos como as autoras Tavares e Conselvan (2012a) propuseram o trabalho com gêneros textuais no livro didático de Língua Portuguesa intitulado “Vontade de saber português”, utilizado em Amargosa- Bahia.

Para iniciar a análise, primeiramente foi observado o manual contido no livro supracitado, intitulado “Orientações para o professor”. Vale ressaltar que, esse é destinado exclusivamente para os docentes, por isso Tavares e Conselvan (2012b) relatam que as abordagens apresentadas nele têm como objetivo contribuir para a formação profissional do docente, através de orientações didáticas e metodológicas atualizadas e estimulantes sugestões de atividades a serem realizadas em sala de aula.

Assim, segundo Tavares e Conselvan (2012b), o docente deve proporcionar um trabalho pedagógico que contribua para inserção dos estudantes em situações reais de comunicação, as quais estimulam a necessidade de produzir textos reais, mas para que isso ocorra é necessária a utilização de metodologias que promovam o conhecimento e o domínio dos gêneros textuais em suas diversas modalidades. No que se refere ao ensino com gêneros textuais na modalidade escrita, as autoras relatam:

é preciso esclarecer para o aluno a situação comunicativa, isto é, para quem se escreve (destinatário), o assunto, em que esfera social o gênero irá circular e em que suporte ele será divulgado. Com base nesses pressupostos, o aluno passa a produzir textos com maior confiança e comprometimento com o que vai tornar público, buscando focar a produção e alicerçar um bom texto. (TAVARES; CONSELVAN, 2012b, p. 23).

Nesse sentido, é válido ressaltar que não basta somente informar ao aluno quem seja o destinatário do texto, mas é preciso que de fato haja um leitor real, e que não seja o próprio professor apenas. Além disso, é de grande relevância que o docente apresente e explique para seus alunos que um texto não significa apenas um aglomerado de palavras com valor morfológico, sintático e semântico, mas que é por meio dele que interagimos no meio social. O texto tão pouco deve ser visto, segundo Marcuschi (1996), como um produto, como algo pronto, no qual se deposita informações, visto que o texto é um processo que está sempre em fase de elaboração e reelaboração. Assim, diante dessas informações, o aluno provavelmente terá maior atenção no momento de elaborar suas produções, ou seja, terá uma preocupação em organizar suas ideias, assim como adequar a linguagem ao público etc.

Por meio da contextualização da situação de comunicação, de atividades de análise linguística, da revisão e da reescrita da produção textual, o aluno tende, cada vez mais, a produzir um texto claro e coerente, de acordo com os objetivos e o público que pretende alcançar, pois ele (aluno) adquire certo amadurecimento e uma visão mais ampla sobre a sua própria produção, descobrindo e distinguindo as especificidades de cada gênero, bem como a esfera de circulação a que melhor se adéqua o gênero.

Além da importância de se trabalhar com a produção de gêneros escritos no ensino de Língua Portuguesa no âmbito escolar, é imprescindível que o professor dessa área inclua também no planejamento de suas atividades, a produção de gêneros orais, pois, segundo os PCN, também por meio de tais gêneros o indivíduo é capaz de exercer sua cidadania. Por isso, ainda de acordo com este documento, é papel da escola promover atividades que permitam ao aluno ser capaz de utilizar a linguagem oral nas diversas situações sociais.

Assim, considerar que o texto deve ser o objeto de ensino nas aulas de Português tem como consequência para o ensino de oralidade o fato de que o professor deve levar para sala de aula o próprio gênero oral, a saber: entrevistas, debates, notícias, reportagens, radionovela entre outros, todos em vídeo ou áudio e não (apenas) no suporte escrito⁹. Desse modo, quando o professor utilizar essa estratégia, os alunos, possivelmente, terão uma maior facilidade para compreender que, assim como o texto escrito, o texto oral possui construção composicional, conteúdo temático e estilo. Além disso, o uso de textos orais permite que o aluno compreenda e se aproprie das especificidades dos mesmos.

⁹Em geral, esses gêneros, quando aparecem no LD, aparecem escritos, o que descaracteriza sua natureza oral. Mas, para isso, é preciso que o livro seja acompanhado de um anexo em dispositivo de mídia ou virtual, contendo os textos orais.

Para Marcuschi (2010), é preciso que o professor tenha um certo cuidado para que o trabalho com o gênero (oral ou escrito) seja feito de forma eficaz e clara. Com relação a esse aspecto, percebe-se que a proposta teórica de Tavares e Conselvan (2012b) está em consonância com esse teórico, uma vez que as autoras enfatizam a importância de o professor saber que o trabalho com a expressão oral não significa simplesmente a leitura de um determinado texto em voz alta, diferenciando, assim, “produção e escuta do texto oral” e “oralização do texto escrito”.

Quando se adquire o conhecimento e o domínio de diversos gêneros textuais da modalidade oral, segundo Antunes (2003), o indivíduo, além de saber recepcioná-los de acordo com o evento comunicativo, tende a possuir uma maior facilidade de escolher o gênero que melhor se adéqua a situação sociocomunicativa.

Antunes (2003) ressalta ainda que, a partir do momento em que o indivíduo adquire essas habilidades, torna-se capaz de tomar alguns posicionamentos no momento de interação, ou seja, “de ajustar-se à imensa variedade de situações da interação verbal e de saber usar as distintas estratégias argumentativas típicas dos discursos orais.” (ANTUNES, 2003, p. 103). Dessa forma, percebe-se que as autoras reconhecem essa importância, ao mencionar que:

além de compreender as diferenças entre a fala e a escrita, e ao mesmo tempo essa relação mútua entre elas, a produção de gêneros orais em sala de aula proporciona o exercício das mais diversas formas de falar, evitando-se privilegiar apenas uma, distinguindo as várias maneiras de um falante dirigir-se a um interlocutor, considerando aspectos como faixa etária, posição social, sexo, profissão, fatores relacionados à polidez na comunicação. (TAVARES; CONSELVAN, 2012b, p. 25).

Nesse sentido, é preciso que o aluno tenha o contato com diversos gêneros orais a fim de que ele possa entender em que situação comunicativa pode/deve usar um gênero ou outro e, dessa forma, utilizá-lo em consonância com os propósitos sociocomunicativos, uma vez que é por meio dos gêneros (oral, escrito, multimodal, visual, audiovisual) que se realiza o discurso e que o interactante atribui ou julga não somente valores sobre a informação divulgada, mas também sobre quem emite a informação.

Contudo, no que concerne ao trabalho com os gêneros orais, se a proposta das autoras parece coadunar com as ideias de Marcuschi (2010) e Antunes (2003), a prática, por outro lado, assim como a prática com os gêneros escritos, não atende a esses propósitos, como se verá mais adiante.

Assim, com base nas discussões sobre os gêneros textuais e especificamente sobre a importância de o professor realizar atividades que envolvam esses gêneros em sala de aula, tanto na perspectiva da produção escrita e oral, como da leitura e da escuta, foi observado como esse trabalho é proposto no livro “Vontade de saber português”, tomando como parâmetro as unidades 1 e 6, ou seja, a primeira e a última unidade do livro em questão. A escolha dessas unidades não ocorreu aleatoriamente, mas com o objetivo de observar se o trabalho e a presença dos gêneros no decorrer dos capítulos nelas contidos proporcionam aos alunos o desenvolvimento de competências e habilidades suficientes para a construção dos gêneros que são propostos nas seções “produção escrita e produção oral”, conforme apresentamos na metodologia desta pesquisa.

5.1. “DA ARTE DE SE COMUNICAR” OU SOBRE A NECESSIDADE DE INTERAGIR SOCIALMENTE ATRAVÉS DE TEXTOS?

A primeira unidade do livro “Vontade de saber português”, intitulada “A arte de se comunicar”, é dividida em dois capítulos: “Como eu me comunico” e “Mens@gem p/ vc”. Como se vê a partir dos títulos (tanto da unidade como dos capítulos que a compõe), o foco do trabalho não é o gênero materializado em textos. Assim, nesta seção, objetivamos, justamente, discutir a relação entre interação através de textos e comunicação através de mensagens.

Tavares e Conselvan (2012b), nas “Orientações para o professor”, apresentam um mapa de conteúdos e recursos organizados por unidades. Vejamos o que é proposto para a primeira unidade:

Imagem 04 – Mapa de conteúdos e recursos da unidade 1

| Mapa de conteúdos e recursos | | | | | | |
|---|-----------------------------------|---|---|---|---|--|
| | | Principais temas | Principais conceitos e noções | Procedimentos | Atitudes | Principais recursos |
| Unidade 1 A arte de se comunicar | Capítulo 1 Como eu me comunico | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Importância da comunicação ▪ Formas de comunicação | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Género textual: pintura ▪ Linguagem verbal e não verbal ▪ Género textual: crónica ▪ Diálogo entre os textos ▪ Uso do dicionário ▪ Variação linguística | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Interagir com os colegas e com o professor ▪ Observar, ler e descrever ▪ Interpretar textos ▪ Exercitar a escrita ▪ Exercitar a oralidade ▪ Comparar textos ▪ Perceber as diferentes formas de se comunicar ▪ Trabalhar em grupo ▪ Conhecer e compreender os conhecimentos linguísticos | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Respeitar e valorizar as opiniões dos colegas e do professor ▪ Valorizar as obras de arte ▪ Reconhecer os museus como instituições que conservam e valorizam obras de importância cultural ▪ Reconhecer a importância da comunicação para o dia a dia ▪ Respeitar e valorizar as variações linguísticas | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Fotografia ▪ Pintura ▪ Placas de orientação ▪ Bilhete ▪ Tirinha de HQ ▪ Receita ▪ Placa de trânsito ▪ Página de dicionário ▪ Crónica ▪ Poema ▪ Página de diário ▪ Letra de música ▪ Cartum ▪ Ilustração |
| | Capítulo 2 Mens@gem p/ vc | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Importância da comunicação ▪ Formas de comunicação | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Género textual: carta ▪ Género textual: <i>e-mail</i> ▪ Internetês ▪ Pontuação ▪ Tipos de frases | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Interagir com os colegas e com o professor ▪ Observar, ler e descrever ▪ Interpretar textos ▪ Exercitar a escrita ▪ Exercitar a oralidade ▪ Comparar textos ▪ Perceber as diferentes formas de se comunicar ▪ Trabalhar em grupo ▪ Conhecer e compreender os elementos linguísticos | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Respeitar as diferentes opiniões de colegas e professores ▪ Reconhecer que a comunicação se dá de modo oral ou escrito ▪ Valorizar a importância da carta e do <i>e-mail</i> para a comunicação ▪ Valorizar a importância dos géneros digitais | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Carta ▪ Fotografia ▪ <i>E-mail</i> ▪ Pintura ▪ Fotograma ▪ HQ ▪ Anúncio publicitário ▪ Anedota ▪ Blog ▪ Crónica ▪ Tirinha ▪ Ilustração |

Fonte: Tavares e Conselvan (2012b, p. 9)

Pela leitura do mapa, é possível perceber imediatamente que as autoras propõem um trabalho com a comunicação a partir do qual os professores devem enfatizar para os alunos a sua importância e as diversas possibilidades que temos para estabelecer o processo comunicativo. Observa-se que as autoras organizam o mapa de conteúdos e recursos em torno dos conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, o que possibilita ao professor, de forma rápida, detectar quais são os principais conceitos que deverão ser trabalhados nesta unidade, bem como alguns procedimentos e atitudes a serem alcançados. Vejamos, adiante, como o trabalho foi concretizado.

5.1.1 “Como eu me comunico”?

Antes de iniciar as atividades do primeiro capítulo da Unidade 1 do livro, na seção “Conversando sobre o assunto”, as autoras expõem algumas imagens de pessoas se comunicando em diversas linguagens. Em seguida, lançam três questionamentos: “O que as imagens revelam? De que modo as pessoas estão se comunicando em cada uma das imagens? No dia a dia, que outras formas as pessoas utilizam para comunicar algo?”, cujos objetivos, retirados do manual destinado para o professor, são descritos no quadro abaixo:

Quadro 01 – Objetivos da seção “Conversando sobre o assunto”

- ✓ Preparar a discussão sobre os assuntos tratados na unidade.
- ✓ Motivar a discussão sobre a relação entre forma e conteúdo.
- ✓ Mostrar que a comunicação pode ocorrer por meio de diferentes linguagens.
- ✓ Desenvolver habilidades de expressão oral.

Fonte: Tavares e Conselvan (2012b, p. 29)

Imediatamente depois de apresentar os objetivos, as autoras tecem, ainda nas orientações para o professor, alguns comentários e sugestões que direcionam o modo como essa atividade deve ser desenvolvida, sugerindo ao docente que oriente os alunos na observação das imagens, a fim de perceberem alguns elementos contidos nas mesmas, como o tipo de linguagem utilizada.

Dando sequência às orientações destinadas ao professor, as autoras apresentam o seguinte quadro com os objetivos do Capítulo 1, “Como eu me comunico”, da primeira unidade.

Quadro 02 – Objetivos do capítulo 01 da unidade 01

- ✓ Compreender a existência de diferentes formas de comunicação entre as pessoas.
- ✓ Entender a linguagem como um instrumento de comunicação, diferenciando a linguagem verbal da linguagem não verbal.
- ✓ Produzir uma HQ não verbal, possibilitando a aplicação das formas de linguagem estudadas no capítulo.
- ✓ Permitir que os alunos se reconheçam como autores de textos que circulam em sua vida cotidiana.
- ✓ Verificar que a interação telefônica é um gênero textual que apresenta traços da oralidade.
- ✓ Apresentar as funções básicas de um dicionário e habilitar o seu uso.
- ✓ Compreender a estrutura de verbete.
- ✓ Perceber que alguns verbetes de dicionário apresentam diferentes significados de uma mesma palavra.
- ✓ Perceber o diálogo entre alguns textos.
- ✓ Compreender que não há uma maneira correta ou incorreta de falar e que os diferentes usos da língua são chamados de variação linguística.

Fonte: Tavares e Conselvan (2012b, p. 30)

Observando as imagens e os questionamentos destinados aos alunos e comparando-os com os objetivos tanto da seção “Conversando sobre o assunto” como do capítulo “Como eu me comunico”, nota-se que as autoras evidenciam seu entendimento da linguagem como instrumento de comunicação. O cerne dessa concepção está em que homem e linguagem estão dissociados. Segundo Benveniste (2005), o próprio vocábulo “instrumento” nos remete a um objeto criado e utilizado pelo homem com a finalidade de exercer e/ou auxiliar em uma determinada atividade. Dessa forma, considerar a linguagem como instrumento de comunicação é colocar em lados opostos o homem e a natureza. Vejamos:

A linguagem está na natureza do homem, que não a fabricou. Inclinamo-nos sempre para a imaginação ingênua de um período original, em que um homem completo descobriria um semelhante igualmente completo e, entre eles, pouco a pouco, se elaboraria a linguagem. Isso é pura ficção. Não atingimos nunca o homem separado da linguagem e não o vemos nunca inventando-a. (BENVENISTE, 2005, p. 285).

Percebe-se, portanto, que a linguagem não é algo exterior ao sujeito, mas é através dela que nos constituímos enquanto seres humanos, ou seja, “é na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como *sujeito*; porque só a linguagem fundamenta na realidade, na *sua* realidade que é a do ser, o conceito de ‘ego’.” (BENVENISTE, 2005, p. 286, grifos do autor).

Além disso, para Bakhtin, teórico que norteia a construção dos PCN de Língua Portuguesa, a concepção de linguagem é dialógica. Segundo Barros,

deve-se observar em primeiro lugar que, se a concepção de linguagem de Bakhtin é dialógica, se a ciência humana tem método e objeto dialógicos, também suas ideias sobre o homem e a vida são marcadas pelo princípio dialógico. A alteridade define o ser humano, pois o *outro* é imprescindível para sua concepção: é impossível pensar no homem fora das relações que o ligam ao outro (1992, p. 35-36). Em síntese, diz o autor, “a vida é dialógica por natureza.” (BARROS, 2005, p. 28).

Dessa forma, percebe-se que Bakhtin, além de considerar que a linguagem é algo inerente ao sujeito e essencial para interação em sociedade, o autor afirma ainda que é através da interação entre os indivíduos, ou seja, entre os interlocutores, que se fundamenta a linguagem. Assim, é por meio da linguagem estabelecida com o outro que o indivíduo amplia sua concepção sobre si mesmo e sobre o mundo. Dito de outra forma, o sujeito se constitui com e pela linguagem, entendida como fenômeno dialógico. Essa concepção justifica o fato de o discurso/enunciado não ser algo monológico, o que quer dizer que utilizamos a linguagem para interagir conosco (momento em que somos locutores e interlocutores, alternadamente) e com um ou mais interlocutores diferentes. Assim, a definição de linguagem como um instrumento de comunicação não está adequada, portanto, com a concepção de linguagem necessária para o trabalho com os gêneros do discurso conforme propõe Bakhtin.

Outrossim, com relação à proposta de introdução do tema a ser trabalhado, evidenciada na seção “Conversando sobre o assunto”, é preciso ter em vista que lançar uma discussão oral sobre um determinado assunto não significa dizer que o professor está realizando um trabalho com a oralidade, conforme já observamos nos trabalhos de Marcuschi (2010) e Antunes (2003).

No primeiro capítulo existem duas propostas de produção com gênero: uma na modalidade escrita, que se constitui na construção do gênero HQ, e outra na modalidade oral, a qual se propõe a produção de uma conversa telefônica. Antes da seção produção escrita, são apresentadas, de forma separada, duas reproduções das telas do pintor francês Pierre Auguste Renoir, “La Grenouillère” (1869) e “Almoço em La Grenouillère” (1881), nas quais são representadas, a partir de ângulos diferentes, várias pessoas do convívio social do pintor reunidas em uma conversa informal à margem do rio Sena, em Paris. Depois das telas, são introduzidas questões de “estudo do texto” para os alunos. Também é apresentada uma

fotografia retratando pessoas observando pinturas expostas no Museu do Louvre, em Paris, em 1993, à qual segue outros questionamentos.

É válido ressaltar que as telas não são vistas como textos, mas simplesmente como uma representação de pessoas estabelecendo comunicação, ou seja, como uma forma de exemplificar o conteúdo. Isso pode ser percebido através da abordagem que as autoras fazem ao desenvolver das atividades, conforme a imagem a seguir:

Imagem 05 – Recorte de atividades da seção “Estudo do texto” 01

Estudo do texto

Conversando sobre o texto Responda oralmente

- Qual é o título da pintura? Ele se relaciona com o que está sendo representado? Explique. *Almoço em La Grenouillère. Sim, porque há pessoas em volta de uma mesa com muita comida e bebida, durante o dia.*
- Que cores o artista utilizou em sua tela? Quais cores predominam? *Tons de vermelho, laranja, azul, amarelo e preto. As cores que predominam são: azul, vermelho e laranja.*
- As cores usadas na tela provocam alguma sensação em você? Qual(is)? *Pessoal.*
- A cena representada por Renoir sugere ou não movimento? Explique. *A cena sugere ideia de movimento, que é passada principalmente pela postura corporal e pela expressão facial das pessoas representadas.*

Escrevendo sobre o texto Anotar no caderno

- A tela, produzida em 1881, representa uma situação envolvendo pessoas que viveram em uma época diferente da nossa. Que elementos da pintura são característicos dessa época? *Resposta esperada: as roupas e os acessórios das pessoas, como os chapéus.*
- Nessa tela, a maioria das pessoas está em uma situação de conversa formal ou informal? Que elementos da imagem sugerem isso? *Informal. Possível resposta: a postura e os gestos das pessoas, a forma de se olharem.*
- A comunicação entre as pessoas pode ocorrer de diversas formas: por meio da fala, da escrita, de gestos, de sinais, de sons, da postura corporal. Observe a tela de Renoir, da página anterior, e identifique as formas de comunicação empregadas por algumas das pessoas representadas.

Fonte: Tavares e Conselvan (2012a, p. 10)

Através da imagem acima, nota-se que nas subseções “Conversando sobre o texto” e “Escrevendo sobre o texto”, as autoras mencionam os termos tela e pintura, os quais fazem parte do mundo artístico, mas não os tomam como texto, embora nas orientações que são destinadas ao professor elas se refiram às telas como texto. A observação das questões da subseção “Escrevendo sobre o texto”, evidencia-nos que as telas, na verdade, foram selecionadas para abordar o tópico “comunicação” apenas e não para serem estudadas enquanto gênero, texto. Assim, o modo como são elaboradas as questões leva o aluno a entender que a tela não pode ser considerada como texto.

Em seguida, na seção “Ampliando a linguagem”, as autoras fazem uma breve discussão sobre os conceitos de linguagem, linguagem verbal e linguagem não verbal. Para

subsidiar essa abordagem, utilizam-se dos gêneros cartum, placa de trânsito, tirinha e receita culinária, como podemos observar nas seguintes imagens:

Imagem 06 – Gênero cartum

Ampliando a linguagem

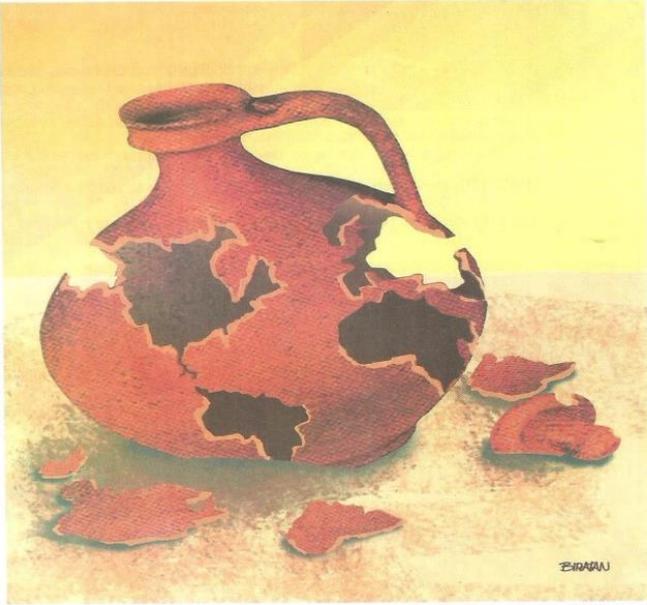
Linguagem verbal e não verbal

A linguagem é algo que faz parte do ser humano desde que ele nasce e, no dia a dia, ela é empregada de diversas formas para estabelecer a comunicação. Por exemplo, a tela da página 9 representa pessoas se comunicando por meio da fala, de gestos e de expressões faciais.

Quando fala ou escreve, o ser humano faz uso da chamada **linguagem verbal**, que ocorre por meio do emprego de palavras.

Outra linguagem empregada é a chamada **linguagem não verbal**, que pode acontecer por meio de imagens, danças, sons, gestos, expressões fisionômicas, cores etc.

Veja o cartum a seguir.



Biratan. Fonte do site: <<http://biratancartoon.blogspot.com/2012/02/ilustracoes-para-livros-didaticos.html>>. Acesso em: 1 mar. 2012.

| | |
|---|--|
| 1 | Que crítica Biratan quis expressar em seu cartum? |
| 2 | Explique que recursos ele usou para fazer essa crítica. Ele usou a imagem de um vaso quebrado, cujos buracos apresentam o formato dos continentes, para fazer alusão à fragilidade do mundo. |
| 3 | Escreva no caderno um parágrafo que represente verbalmente as ideias veiculadas no cartum. <i>Pessoal.</i> |

Fonte: Tavares e Conselvan (2012a, p. 12)

Imagem 07 – Gêneros placa de trânsito, tirinha e receita culinária

Praticando Anote no caderno

1 Observe a placa de trânsito a seguir.



André L. Silva/Acevo da editora

a) A quem essa placa é destinada? O que ela comunica?
Aos motoristas em geral. Que é proibido virar à esquerda.

b) Por que nas placas de trânsito é empregada a linguagem não verbal?
Para que os motoristas e os pedestres possam identificar as mensagens de forma mais rápida.

2 Observe a tirinha do personagem Gato.



Laerte

Gato e Gata: Gato e Gata + um micoleão, de Laerte Coutinho. São Paulo: Ensaio, 1995. p. 77. (Gato e Gata).

a) A tirinha apresenta tanto a linguagem verbal quanto a não verbal. De que forma essas duas linguagens se relacionam? O texto verbal complementa o não verbal.

b) O que produz o humor na tirinha? O fato de o Gato descobrir que pode fazer qualquer coisa, por estar em um sonho, e, no sonho, decidir continuar dormindo.

3 Leia a receita a seguir.

Uampiro engamado

Ingredientes

- 1 copo de suco de uva
- 1 cenoura raspada e cortada em pedaços
- 1 tomate maduro
- 1 laranja descascada e cortada em pedaços, sem semente

Modo de fazer

- 1 - Coloque no liquidificador a laranja e a cenoura e triture bem
- 2 - Acrescente o tomate e o suco de uva
- 3 - Junte dois ou três cubos de gelo e uma colher de sopa de açúcar
- 4 - Desligue o aparelho e passe a bebida por um coador para retirar as fibras que tenham ficado. Sirva em copos altos.

Acevo da editora

Ziraldo Alves Pinto. O livro de receitas do Menino Maluquinho: receitas da Tia Emma. Porto Alegre: L&PM, 1996. p. 18.

Por que em textos como receitas predomina a linguagem verbal?
Porque é um texto instrucional e tem como objetivo orientar o leitor a realizar algo.

Fonte: Tavares e Conselvan (2012a, p. 13)

Apesar de as autoras utilizarem uma diversidade de gêneros nesse primeiro momento, nota-se, a partir do desenvolvimento das atividades, que o foco não foi o trabalho com o texto, mas a discussão do que seria linguagem verbal e não verbal. Assim, através das atividades

propostas, observa-se que não houve um trabalho minucioso com os gêneros, tendo em vista que, não foi realizado um trabalho dando ênfase aos gêneros mencionados, contrariando, assim, a proposta de ensino de Língua Portuguesa apresentada nos PCN:

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

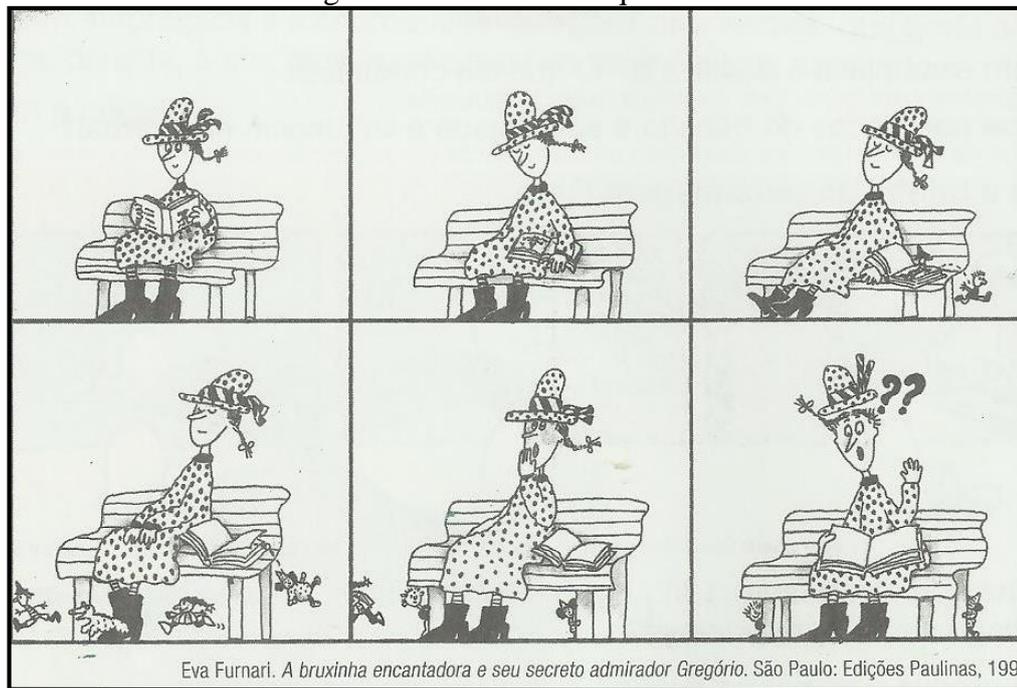
Os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino. (BRASIL, 1997, p. 23).

Bezerra (2013), em consonância com a proposta dos PCN, afirma que o mediador deve partir sempre do gênero textual para chegar às unidades linguística. No entanto, nessas atividades, o enfoque foi dado simplesmente para tentativa de atender um dos objetivos mencionados para esse primeiro capítulo, qual seja, fazer com que os alunos compreendam a linguagem como um instrumento de comunicação (o que é um equívoco como já fora discutido anteriormente), diferenciando a linguagem verbal da não verbal.

Além disso, é preciso estar atento ao fato de que essas linguagens não têm existências em si mesmas, isto é, elas só existem na medida em que materializam um gênero ou até mesmo na medida em que são materializadas por um gênero. Portanto, o foco da unidade deveria ser o gênero, mas eles serviram simplesmente como apêndice do conteúdo, ou seja, o texto foi utilizado como pretexto para introduzir, explicar o conteúdo.

Em seguida, na seção “Produção escrita”, é inserido um exemplo de história em quadrinho (HQ) constituída apenas por um conjunto de imagens, ou seja, uma HQ não verbal.

Imagem 08 – História em quadrinhos



Fonte: Tavares e Conselvan (2012a, p. 14)

A partir desse gênero, as autoras propõem alguns questionamentos a fim de que os alunos percebam as transformações das ações ocorridas pelas personagens e observem que é possível compreender um determinado gênero mesmo havendo a ausência de palavras. Vejamos:

Imagem 09 – Recorte de atividades da seção “Produção escrita” 01

- 1 Observe cada um dos quadros da HQ. Que elementos indicam que houve transformação das ações praticadas pelos personagens? *A expressão facial da bruxinha, a fuga dos personagens ilustrados no livro, a disposição das ações em diferentes quadros.*
- 2 Nessa HQ, a ausência de palavras impossibilitou a compreensão da história narrada? Por quê? *Resposta esperada: não, pois a leitura visual de cada quadrinho permite entender a história por completo.*
- 3 A expressão facial da Bruxinha foi importante para a compreensão dos acontecimentos? Explique o que as expressões faciais ao longo da HQ demonstram.
- 4 Nessa história há uma situação engraçada. Que situação é essa? *A bruxinha adormece enquanto lê um livro. Em seguida, os personagens desse livro criam vida e fogem.*
- 5 Essa HQ é destinada a que tipo de público? *Ela é destinada principalmente às crianças, mas pode despertar o interesse de leitores das mais diversas faixas etárias.*

Fonte: Tavares e Conselvan (2012a, p. 14)

A partir da imagem acima, nota-se que a forma com que foram elaboradas essas questões contribui para que os alunos analisem detalhadamente essa história, adquirindo uma compreensão sobre a narrativa. Além do mais, olhar a imagem juntamente com essas

questões faz com que os alunos compreendam que um conjunto de imagens sequenciadas é capaz de produzir sentido assim como um conjunto de palavras.

Nas orientações destinadas exclusivamente ao professor, Tavares e Conselvan (2012b) sugerem que esse profissional apresente para seus alunos mais algumas informações sobre esse gênero como: relatar que esses textos não agradam somente o público infantil, que diversos temas (sejam eles atuais, históricos, culturais etc) são abordados nas HQ e que geralmente esse gênero de texto circula em revistas (gibis), livros, sites da internet e mesmo em dispositivos virtuais como *tablets* e *smartphones*.

Contudo, percebe-se que estas informações deveriam ter um destaque maior, pelo fato de serem informações essenciais para o trabalho com o gênero. Portanto, não deveriam ser consideradas como informações acessórias destinadas a uma atividade extra, haja vista que, por exemplo, conhecer a esfera de circulação de um texto é imprescindível para entendê-lo. Sendo assim, essas informações deveriam ter sido desenvolvidas no capítulo/seção. Desse modo, a forma como foi desenvolvido o trabalho com esse gênero ainda é insuficiente para que os alunos adquiram a maturidade e o domínio sobre tal texto.

Portanto, sem a minuciosa exploração do gênero, os estudantes não terão subsídios suficientes para produzirem uma HQ, pois as autoras, não desenvolveram um trabalho em que os alunos pudessem construir um saber sobre o gênero, produzindo reflexões sobre a estrutura, os propósitos sociocomunicativos do texto, a relação entre fala e escrita, a importância das imagens para uma boa compreensão (esse ponto é ensaiado no pequeno questionário exibido anteriormente), o jogo com as cores etc. Tão pouco foi desenvolvida uma discussão sobre a importância desse gênero no meio social.

Observemos as subseções “Pensando na produção do texto” e “Produzindo o texto”, que trazem algumas orientações de como construir o gênero HQ.

Imagem 10 – Orientações para construção do texto 01

Pensando na produção do texto

O que você acha de produzir uma história em quadrinhos só com imagens? As HQs produzidas deverão ser reunidas em uma revista de HQ elaborada pela turma. O destinatário será a comunidade escolar, e o objetivo desta produção é que você e seus colegas conheçam como produzir HQs não verbais e se divirtam com as produções.

Veja, a seguir, algumas instruções para auxiliar em sua produção.

- Inicialmente, pense na história a ser narrada, de modo que o leitor possa compreendê-la por meio das imagens apenas.
- Defina os elementos da narrativa da HQ: quantos e quais serão os personagens, o cenário, o enredo, o tempo e o desfecho.
- Determine as características físicas dos personagens, as expressões faciais e os gestos.

- Faça um esquema da narrativa seguindo uma sequência lógica dos fatos, que seja atraente ao destinatário.
- Defina a quantidade de quadrinhos que farão parte da história.
- Se possível, crie no desfecho da HQ um efeito de humor.

Produzindo o texto

Agora produza a sua HQ não verbal. Veja as orientações a seguir.

- Divida folhas de sulfite em quadros (de acordo com a quantidade necessária para produzir sua história).
- Faça um esboço das ilustrações que farão parte da HQ na sequência em que ocorrerão os fatos organizados no esquema, atentando às expressões faciais e gestuais e às características físicas dos personagens.
- Ordene as cenas (da esquerda para a direita e de cima para baixo) e crie situações que produzam humor.
- Atribua um título à HQ.
- Revise seu texto e verifique se você seguiu todas as orientações. Faça as alterações necessárias. Depois, ilustre sua HQ e entregue-a ao professor.

Fonte: Tavares e Conselvan (2012a, p. 14-15)

Na subseção “Pensando na produção do texto”, percebe-se que Tavares e Conselvan (2012a) relatam que o objetivo dessa atividade é que os alunos construam uma HQ, bem como proporcionar aos mesmos um momento de diversão. Nessa proposta, percebe-se a ausência de um trabalho minucioso e sistemático que dê possibilidade aos estudantes desenvolverem as habilidades necessárias para produção de tal gênero. Diante dessa ausência, cabe ao professor de Língua Portuguesa ter autonomia para ir em busca de outros materiais que possibilitem desenvolver atividades que ampliem o conhecimento dos alunos acerca dos aspectos sobre o gênero que não foram mencionados pelas autoras no LD. Assim, o professor pode, por exemplo, explorar os elementos do contexto de circulação do gênero e os elementos motivadores para produção do mesmo. Além disso, faz-se necessário que as atividades sejam desenvolvidas a partir de uma situação concreta, ou seja, que o texto seja entendido como

enunciado concreto, conforme nos indica Bakhtin, para quem não se pode distinguir enunciado e enunciação, produto e processo.

Assim, a situação extraverbal está longe de ser meramente a causa externa de um enunciado – ela não age sobre o enunciado de fora, como se fosse uma força mecânica. Melhor dizendo, a situação se integra ao enunciado como uma parte constitutiva, essencial da estrutura de sua significação. Consequentemente, um enunciado concreto como um todo significativo compreende duas partes: (1) a parte percebida e realizada em palavras e (2) a parte presumida. [...] A característica distintiva dos enunciados concretos consiste precisamente no fato de que eles estabelecem uma miríade de conexões com o contexto extra verbal da vida, e, uma vez separados deste contexto, perdem quase toda a sua significação – uma pessoa ignorante do contexto pragmático imediato não compreenderá estes enunciados. (BAKHTIN/VOLOSHÍNOV apud BRAIT, 2013, p.67).

À luz de Bakhtin, é possível afirmar que um enunciado concreto se constitui a partir da estrutura de sua significação, ou seja, é preciso estabelecer ligação com a realidade dos indivíduos, nesse caso, os alunos. Desse modo, as atividades devem ser realizadas de forma que os alunos percebam o significado de sua produção, isto é, as propostas de produção textual devem ser significativas para os alunos, devem estar vinculadas à intervenção desses estudantes na vida em sociedade, tal qual acontece com os textos que produzimos na vida concreta.

Nessa perspectiva, nota-se, portanto, que esta atividade serviu simplesmente como uma forma de avaliar se o aluno conseguiu assimilar e transmitir o conteúdo abordado. Nesse ponto, concordamos com Antunes (2003) para quem não faz sentido propor uma avaliação daquilo que não foi o objeto de ensino, isto é, não faz sentido propor a avaliação da HQ, justamente porque esse gênero não foi objeto de ensino. Além do mais, o aluno deve ser avaliado de forma processual, porque é no decorrer das atividades que se vê os reflexos daquilo que ele conseguiu apreender.

Por isso, a estratégia de produção utilizada pelas autoras ratifica o posicionamento segundo o qual a avaliação nas aulas de Língua Portuguesa “passou a ser uma espécie de finalidade: [...] Estuda-se para... ‘uma prestação de contas’, que pode ser mensal, trimestral, anual, no final do ciclo etc.” (ANTUNES, 2003, p.156). A avaliação corresponde a uma forma de observar simplesmente se o aluno conseguiu ou não compreender o que foi explicado anteriormente, e não como uma forma de incentivar e ampliar o aprendizado do mesmo e/ou como uma forma de diagnóstico para as ações pedagógicas futuras.

Para dar continuidade à discussão do tema, na seção “Leitura 2”, as autoras apresentam um texto do cronista, teatrólogo, romancista, contista e autor de livros infantis, Alexandre Azevedo, cujo título é “Engano”. Esse texto apresenta uma conversa telefônica entre duas pessoas, que, após certo tempo, percebem que não estavam conversando com a pessoa que imaginavam estar, ou seja, a ligação telefônica tinha sido um engano.

Após a leitura do texto, já na seção “Estudo do texto”, é proposta uma atividade relativamente extensa, a fim de que os alunos identifiquem (e copiem) alguns elementos do texto, como por exemplo: os trechos que indicam que o diálogo se trata de um engano e as marcas da oralidade presente no texto, como podemos observar adiante:

Imagem 11 – Recorte de atividades da seção “Estudo do texto” 02

Estudo do texto

Conversando sobre o texto

1. O fato de usarem apelidos para se referir a outras pessoas e também aos amigos de ambos que, coincidentemente, são chamados pelas iniciais dos seus nomes. Responda oralmente

- 1 RÊ e FÊ conversaram por um bom tempo. O que permitiu que isso acontecesse?
- 2 Os personagens citam os nomes de seus possíveis conhecidos de forma abreviada: TÊ, PÊ, GÊ, RÔ, LU, GU, DÊ, JU, ZÊ, SÔ, VI. Para você, geralmente com que intenção as pessoas costumam abreviar os nomes de conhecidos em suas conversas? Resposta esperada: para deixar a fala mais dinâmica, rápida e indicar intimidade e familiaridade com o interlocutor.

Escrevendo sobre o texto

1. Duas pessoas conversavam ao telefone acreditando que eram conhecidas, pois se tratavam pelas iniciais de seus nomes. Porém, no final da conversa, perceberam que não se conheciam, e que haviam confundido o nome uma da outra. Anote no caderno

- 1 O título “Engano” refere-se a um fato ocorrido no texto. Que fato é esse?
- 2 O texto é construído por meio de uma conversa entre duas pessoas, RÊ e FÊ, via telefone fixo. Que trecho do texto sugere que a conversa ocorreu por meio de uma ligação para um telefone fixo? Explique. Nos quatro primeiros parágrafos do texto, fica claro que FÊ fez uma ligação para um telefone fixo quando ele pergunta se a RÊ estava no local e ela responde que é a RÊ quem está falando. Caso tivesse ligado para um telefone móvel, possivelmente já a trataria pelo nome, pois em geral ligamos para o celular da própria pessoa.

— Mas, vamos falar sobre a TÊ, tá? Se cê encontrar com ela de novo, diz pra ela ligar pra mim, ok?

— Ué, cê não tem telefone aí na república. 3. Sugere que por ele não ter telefone fixo no lugar onde ela supunha que ele morava, não haveria possibilidade de a TÊ ligar para o FÊ.

Esse texto foi publicado em 1989, época em que o acesso a telefones celulares e à internet ainda não era comum no Brasil como nos dias atuais. Considerando a época em que o texto foi publicado, explique o que o comentário de RÊ sugere em relação ao pedido de FÊ.

- 4 No decorrer da história, há alguns diálogos que indicam que a conversa se trata de um engano. Transcreva do texto um desses diálogos e explique que elementos presentes nele o caracterizam como um engano.
- 5 A primeira frase do texto indica como ocorreu o início da conversa entre os personagens. Identifique-a e diga quem você acha que a pronunciou: alguém que participa ou não da história? A frase é “Toca o telefone!”. Quem a pronunciou foi alguém que não participa da história como personagem, mas que ajudou a contextualizá-la.

Fonte: Tavares e Conselvan (2012a, p. 18)

Ao observarmos as subseções supracitadas, percebe-se que pela forma com que foram elaboradas, essas questões exercem a função de cópia, as quais não têm propósito algum

senão a própria cópia. Sobre esse assunto, Marcuschi (1996) afirma que é comum os manuais de ensino de Língua Portuguesa apresentarem seções com o objetivo de propor aos alunos, através de diversas questões, a compreensão de texto. Contudo, o autor afirma que muitas vezes, essas questões são trabalhadas de forma equivocada, pois não permitem aos alunos exercitar a compreensão, aprofundar o entendimento sobre o texto e, além de tudo, conduzir a uma reflexão crítica sobre o mesmo. As questões geralmente requerem respostas que estão simplesmente na superfície do texto, ou seja, questões óbvias que são fáceis de identificar e por isso, não deveriam ser chamadas de questões de compreensão textual.

Nesse caso, o texto não ocupa uma dimensão dialógica, pois não estabelece uma relação com o outro, tendo em vista que o aluno não é direcionado através das informações contidas no texto a fazer inferências, tão pouco a se inserir nas questões da vida social de que trata o texto. Assim, o texto ocupa o lugar apenas de um produto, isto é, de um depósito de informações. Além disso, as autoras fazem uma confusão entre “crônica” e “conversa telefônica”. O que temos, nesse texto – que é uma crônica –, é a representação de uma conversa telefônica. Em verdade, o gênero conversa telefônica é eminentemente oral e não poderia ser trabalhado do modo como se pretendeu. Nesse ponto, percebemos a falta que faz a elaboração conceitual do “enunciado concreto” estabelecida por Bakhtin.

Posteriormente, na seção “Interação entre os textos” é inserida uma tirinha, cuja temática e assemelha com a do texto “Engano”, e são feitos alguns questionamentos sobre a situação apresentada na mesma (atender uma ligação e após um bom tempo de conversa a personagem percebe que simplesmente foi um engano), como podemos visualizar a seguir:

Imagem 12 – Gênero tirinha

Anote no caderno

Interação entre os textos

No texto “Engano” é narrada uma conversa telefônica entre duas pessoas. Agora, observe a tirinha a seguir.

Menino Maluquinho, de Ziraldo. Folha de Londrina, Londrina, 28 abr. 1999.

- 1 O que há em comum entre a situação apresentada na tirinha e a do texto “Engano”?
Em ambos os textos os personagens vivenciaram uma situação de engano pelo telefone.
- 2 No decorrer da conversa, Julieta demonstra diferentes sentimentos, que podem ser percebidos por suas expressões faciais. Escreva em quais quadrinhos aparecem expressos os seguintes sentimentos de Julieta:

| | | |
|-------------------------------|---------------------------------|-----------------------------|
| a) irritação 2º quadrinho. | b) indiferença 3º quadrinho. | c) alegria 1º quadrinho. |
|-------------------------------|---------------------------------|-----------------------------|
- 3 Em sua opinião, expressões como essas podem ter sido demonstradas pelos personagens do texto “Engano”, no decorrer da conversa? Explique.
Não, pois o texto “Engano” é escrito e não apresenta imagens. Há, entretanto, indícios, na parte final do diálogo entre os personagens, que demonstram irritação, por exemplo.

Fonte: Tavares e Conselvan (2012a, p. 19)

Como podemos observar, a tirinha é utilizada simplesmente como uma forma de mostrar a similaridade temática presente nos dois gêneros (tirinha e crônica), o que comprova que esses textos foram utilizados mais uma vez como pretexto, não havendo uma discussão, uma reflexão, tão pouco um desenvolvimento de habilidades concernentes ao domínio dos gêneros, à esfera de circulação dos mesmos etc. Na verdade, as autoras se interessam mais pela situação narrada (o engano na ligação telefônica) que pelo texto e pelos gêneros selecionados.

Na tentativa de mostrar para os alunos que os textos podem dialogar entre si, independentemente do gênero ou da área de conhecimento, as autoras apresentam dois textos diferentes na seção “Ampliando a linguagem – O diálogo entre os textos”. O primeiro deles corresponde a um quadrinho de uma HQ de Maurício de Sousa, publicada em 2004; o outro corresponde a um enquadramento da cena do filme “Edward, mãos de tesoura”, dirigido por Tim Burton e lançado em 1990. Observemos os textos:

Imagem 13 – HQ e enquadramento de filme.

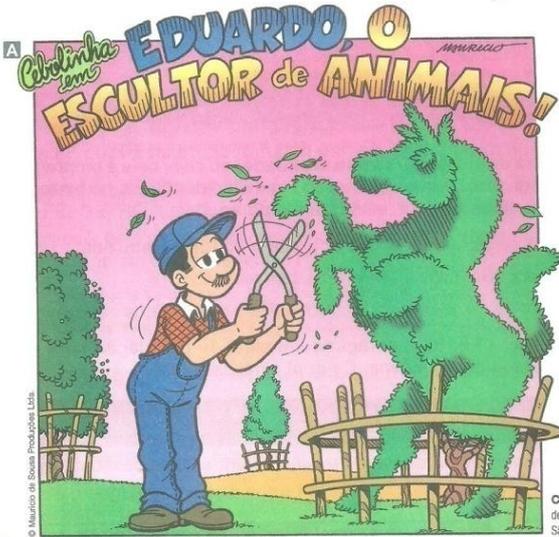
Ampliando a linguagem

O diálogo entre os textos

Como você pôde observar, alguns textos estabelecem um diálogo entre si. Isso permite que um texto faça referência a outro por meio de uma releitura.

Observe a seguir um quadrinho de uma HQ de Maurício de Sousa e a imagem de um personagem muito conhecido de um filme norte-americano.

A



© Maurício de Sousa Produções Ltda.

Cebolinha: Eduardo, o escultor de animais de Maurício de Sousa. *Cebolinha*, n. 221. São Paulo: Globo, 2004. (Turma da Mônica).

B



Foto de Tim Burton. *Edward, mãos de tesoura*, 1990. EUA. Foto: Arquivos de "Mãos de Tesoura" do Colar Branco.

Johnny Depp em cena do filme *Edward, mãos de tesoura*, lançado em 1990, dirigido por Tim Burton.

Fonte: Tavares e Conselvan (2012a, p. 20)

Tavares e Conselvan (2012a) afirmam que esses textos conversam entre si e, logo em seguida, sugerem aos alunos que respondam os seguintes questionamentos: “Quais elementos permitem chegar a essa conclusão e o que diferencia os dois textos? Em sua opinião, que efeito de sentido foi alcançado com esse “diálogo”? Você se lembra de outros textos (publicitários, desenhos, filmes) que “conversam” entre si? Comente”.

Como se vê, embora as questões sejam relevantes, elas funcionam apenas como uma checagem do conteúdo explicado anteriormente: a suposta relação dialógica entre os dois textos, uma vez que esse foi o único aspecto abordado a partir dos textos. Dizemos suposta, porque o estabelecimento da relação dialógica só se dá de fato se os textos forem tomados

como enunciados concretos, o que não aconteceu. Assim, mais uma vez, observa-se o estudo/avaliação para prestação de contas. Ao invés de dar a informação e depois checar se os alunos a absorveram, as autoras deveriam levá-los a refletir sobre esse aspecto tão relevante à linguagem: a dialogicidade. Tavares e Conselvan (2012a) deveriam propor a construção do conhecimento e não a repetição e checagem de informações.

Após esses questionamentos, as autoras apresentam, na subseção “Praticando”, trechos de poemas de Carlos Drummond de Andrade, de Adélia Prado, de Lêdo Ivo e de Chico Buarque. A partir da leitura dos fragmentos, os alunos devem descobrir quais desses trechos estabelecem um diálogo com o poema de Drummond. Em seguida, elas solicitam que os alunos construam um pequeno poema que possa dialogar também com o trecho do poema de Carlos Drummond de Andrade. Vejamos:

Imagem 14 – Recorte de atividades da seção “Ampliando a linguagem” 01

Praticando

Anote no caderno

1 Leia a seguir um trecho do “Poema de sete faces”, de Carlos Drummond de Andrade.

Quando nasci, um anjo torto
desses que vivem na sombra
disse: Vai, Carlos! ser *gauche* na vida.
[...]

Carlos Drummond Andrade. *Reunião: 10 livros de poesia*. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1973. p. 3.

Gauche =
desajeitado.



Agora, leia trechos de outros poemas.

A Quando nasci um anjo esbelto,
desses que tocam trombeta, anunciou:
vai carregar bandeira.
[...]

Adélia Prado. *Poesia reunida*. São Paulo: Siciliano, 1991. p. 11.

C Quando nasci veio um anjo safado
O chato dum querubim
E decretou que eu tava predestinado
A ser errado assim
Já de saída a minha estrada entortou
Mas vou até o fim
[...]

Chico Buarque. *Até o fim*. In: *Chico Buarque*. Phonogram, 1978.

B Que anjo escreveu no papel
diante de mim, esta manhã?
nenhum anjo entrou pela porta
ou desceu pela telha vã.
[...]

Lêdo Ivo. *Antologia Poética de Lêdo Ivo*. Walmir Ayala (Sel.). Rio de Janeiro: Tecnoprint S.A., 1990. p. 63.

a) Quais desses trechos apresentam um diálogo com o poema de Drummond? **A e C.**

b) Crie um pequeno poema que também dialogue com o poema de Drummond. Oriente os alunos a se basearem no poema de Adélia Prado e na letra de música de Chico Buarque para criarem seus poemas.

Shrek: diálogos e diálogos

O diálogo entre os textos também está presente em diversas manifestações artísticas, entre elas, o cinema. Em 2001, foi lançado nos cinemas o filme *Shrek*, produzido por meio de computação gráfica. Esse filme apresenta diálogos com diversos textos clássicos universais, como *Os três porquinhos*, *Pinóquio*, *Robin Hood*, *Branca de Neve e os sete anões*, *Um conto de Natal* (Charles Dickens), entre outros. *Shrek* é, portanto, um grande diálogo entre textos de diferentes épocas.

Fotograma do filme *Shrek 3*, dirigido por Chris Miller, lançado em 2007.

*Para esclarecer melhor os alunos sobre esse conteúdo, comente que podemos perceber a ocorrência de diálogo entre textos quando, por exemplo, lemos algum texto, assistimos a um filme, observamos um anúncio publicitário etc., e nos lembramos de trechos ou ideias encontradas em outros.

Fonte: Tavares e Conselvan (2012a, p. 21)

Percebe-se que esse é um modo fragmentado de trabalhar com o gênero literário, tendo em vista que as autoras em nenhum momento desse capítulo propuseram um trabalho minucioso com esse tipo de gênero, tampouco apresentaram os poemas como o todo, nem sugeriram uma pesquisa a fim de que os alunos pudessem conhecer um pouco mais as obras desses poetas tão consagrados pelo cânone literário. Dessa forma, os alunos poderiam observar que a linguagem literária tem suas próprias especificidades que se diferenciam dos demais textos. Assim, estariam dando a oportunidade para que os alunos, através do texto escrito, pudessem conhecer a linguagem literária, apropriar-se dela e utilizando-a com maior facilidade e segurança na realização de tal atividade.

Além do mais, se “interagir pela linguagem significa realizar uma atividade discursiva: dizer alguma coisa a alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico e em determinadas circunstâncias de interlocução” (BRASIL, 1998, p. 20-21), o que houve com a abordagem dessas questões no LD? Isto é, por que as autoras, ao se apropriarem dos textos, não discutem, nem propõem uma reflexão que dê relevo a esses pontos? Parece-nos que se trata não de uma questão de falta de informação, mas de convicção (apropriação teórica) da prática de ensino baseada em gêneros discursivos. Portanto, os textos não são trabalhados e nem visto como enunciados concretos, visto que “o enunciado concreto (e não a abstração da linguística) nasce, vive e morre no processo da interação social entre os participantes da enunciação. Sua forma e significado são determinados basicamente pela forma e caráter desta interação.” (BAKHTIN/VOLOSHÍNOV apud BRAIT, 2013, p. 68).

Em seguida, já na seção “Produção oral”, as autoras sugerem como segunda atividade a produção do gênero conversa telefônica. Para isso, apresentam o conceito de formalidade e informalidade. Posteriormente, retomam o texto “Engano” englobando alguns questionamentos sobre esses dois conceitos. Tavares e Conselvan (2012a) propõem que os alunos elaborem uma apresentação em sala de aula representando uma conversa telefônica com o colega. O objetivo dessa atividade, segundo as autoras, “é praticar e reconhecer a variação das situações comunicativas (formais ou informais).” (TAVARES; CONSELVAN, 2012a, p. 22). Vejamos a seguir as dicas apresentadas pelas autoras para a elaboração de tal atividade:

Imagem 15 – Orientações para construção do texto 02

Dicas para que a atividade seja bem-sucedida

- Definido o assunto da conversa e a situação a ser representada, você e seu colega farão a apresentação, de acordo com as seguintes etapas:
 - 1 - abertura (saudação sem revelar a identidade para os colegas);
 - 2 - exposição do assunto;
 - 3 - despedida e finalização da conversa.
- Ao se expressarem oralmente, mostrem entusiasmo com a conversa e procurem falar de forma pausada e bem-articulada, usando um tom de voz adequado para que todas as pessoas possam ouvir e compreender o que vocês estão falando.
- Em conversas telefônicas, é característico o emprego de interrupções, hesitações, repetições etc. Portanto, se necessário, empreguem esses recursos na conversa para que ela seja a mais espontânea possível.
- Quando estiverem ouvindo a apresentação dos colegas, procurem prestar bastante atenção.

O professor escolherá a ordem de apresentação das duplas. No final de cada apresentação, levante a mão se descobrir a situação comunicativa encenada.

Após finalizarem as apresentações, a turma irá conversar a fim de que possam avaliar a *performance* das duplas e se a linguagem empregada estava de acordo com a situação comunicativa.

Conversem também sobre o que acharam da realização da atividade e o que aprenderam quanto às diferentes situações de comunicação via telefone.***

Fonte: Tavares e Conselvan (2012a, p. 23)

A partir das orientações sugeridas, é notório que a proposta dessa atividade, talvez não provoque nos alunos a motivação necessária para realizá-la, uma vez que não há uma situação concreta nem uma finalidade adequada e significativa para tal produção. Portanto, conforme aponta Bakhtin (2011) é possível afirmar que, se não há uma situação concreta em que seja realmente necessário realizar uma ligação telefônica, seja de modo formal ou informal, dificilmente os alunos terão uma motivação, uma razão para a construção dessa atividade. Esta abordagem também não contempla a proposta dos PCN, para os quais:

[...] cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral no planejamento e realização de apresentações públicas: realização de entrevistas, debates, seminários, apresentações teatrais etc. Trata-se de propor **situações didáticas nas quais essas atividades façam sentido de fato**, pois é descabido treinar um nível mais formal da fala, tomado como mais apropriado para todas as situações. A aprendizagem de procedimentos apropriados de fala e de escuta, em contextos públicos, dificilmente ocorrerá se a escola não tomar para si a tarefa de promovê-la. (BRASIL, 1998, p. 25, grifo nosso).

Neste documento está explícito que a escola deve propiciar ao aluno o contato e o trabalho com os gêneros textuais orais, por admitir a sua relevância para o indivíduo enquanto

ser que convive em uma esfera social. Observando as discussões presentes nas “Orientações para o professor”, percebe-se que Tavares e Conselvan (2012b) admitem que os gêneros textuais orais devem ser considerados como objeto de estudo e que o seu desenvolvimento deve ocorrer de forma sistemática nas disciplinas pelo fato de, através desses gêneros, o indivíduo torna-se capaz de exercer a cidadania. No entanto, mesmo as autoras estando ciente de todos esses conhecimentos, sua proposta de trabalho com textos orais não foi baseada na interação real, concreta e, portanto, significativa. Ou seja, não houve uma situação concreta de comunicação que demandasse a produção do gênero e, assim, colaborasse para a formação do aluno enquanto um ser atuante de sua própria língua.

É bem provável que, pela forma como se propagam os avanços tecnológicos, tornando-os acessíveis a todos, os alunos não vejam essa atividade como uma forma de adquirir conhecimentos pelo fato de que falar ao telefone tornou-se algo muito corriqueiro na vida da maioria dos alunos. Ademais, o gênero conversa telefônica deveria ser o centro da discussão, a partir da qual se proporia a análise do texto, conduzindo, assim, um trabalho relacionado ao conteúdo “formalidade e informalidade”, caso essa demanda fosse realmente necessária. No entanto, foi a escolha do conteúdo “formalidade e informalidade” que levou as autoras a tematizarem o gênero conversa telefônica.

5.1.2 Mens@gem p/ vc

No segundo capítulo, “Mens@gem p/ vc”, Tavares e Conselvan (2012a) apresentam alguns gêneros que possibilitam a realização de uma comunicação entre duas ou várias pessoas, como *e-mail* e carta, e propõem um trabalho sobre os mesmos. Para isso, nas “Orientações para o professor”, as autoras destacam os objetivos que os docentes deverão cumprir em sala de aula, como podemos visualizar no quadro a seguir:

Quadro 03 – Objetivos do capítulo 2 da unidade 01

- ✓ Compreender que a carta é um gênero textual com determinada estrutura (cabeçalho, saudação, corpo, despedida e assinatura) e função social.
- ✓ Apresentar os elementos que estruturam o gênero *e-mail*:
- ✓ Perceber que o gênero *e-mail* apresenta elementos básicos (remetente, destinatário, assunto, data e hora).
- ✓ Produzir o gênero textual carta, aplicando os aspectos estruturais e de linguagem, trabalhados nas experiências de leitura.
- ✓ Permitir que os alunos se coloquem no papel de emissor e de receptor de uma carta.
- ✓ Perceber que o internetês é uma forma de variação linguística.
- ✓ Perceber como os sinais de pontuação são importantes para a compreensão do texto, representando a entonação da voz que o falante emprega e indicando suas funções e os tipos de frases que existem.
- ✓ Identificar que frase é toda expressão que possui sentido completo (possuindo ou não verbo).
- ✓ Conhecer os principais tipos de frases: exclamativa, interrogativa, imperativa e declarativa.

Fonte: Tavares e Conselvan (2012b, p. 36)

Observando os objetivos elencados acima, percebemos que as informações relacionadas à internet não são informações novas para os alunos, uma vez que em sua maioria – sejam eles residentes da zona rural ou urbana – utilizam meios tecnológicos no seu dia a dia como forma de interação, de entretenimento e de aquisição de informações. Ademais, diante do processo acelerado de globalização, é bem provável que a elaboração de cartas não seja uma prática comum entre eles (aliás, nem entre os mais velhos). Já o *e-mail*, mesmo não sendo usado com certa frequência ou ainda que nunca tenha sido utilizado, certamente é um gênero conhecido entre os alunos, pelo fato de fazer parte do contexto da internet, ou seja, do mundo virtual, tão próximo dessa geração de estudantes.

Para iniciar a discussão do capítulo, na seção “Leitura 1”, as autoras antes de introduzir o gênero carta pessoal, reafirmam que mesmo com o surgimento do computador, a prática de enviar e receber carta ainda é algo muito comum entre as pessoas, fato no mínimo curioso dada a observação de nossas práticas sociais, nas quais cada vez menos o gênero carta pessoal tem lugar. Em seguida, as autoras fazem a exposição de uma carta, retirada do romance “Ana e Pedro”, de Vivina de Assis Viana e Ronald Claver, publicado em 1990.

Logo em seguida, na seção “Estudo do texto”, alguns questionamentos são destinados aos alunos, a fim de que eles possam assimilar informações referentes ao texto, como podemos observar no pequeno recorte desta seção:

Imagem 16 – Recorte de atividades da seção “Estudo do texto” 03

Estudo do texto

Conversando sobre o texto

Responda oralmente

2. Pessoal. Aguarde os alunos expressarem suas opiniões e, depois, comente que o personagem Pedro enviou uma resposta à carta de Ana e que eles trocaram várias correspondências.

- 1 Ana enviou uma carta a Pedro sem conhecê-lo pessoalmente. Alguma vez você fez algo parecido com a atitude de Ana? Comente. *Pessoal.*
- 2 Você acha que Pedro interessou-se em responder a carta de Ana? Por quê?
- 3 De que outras maneiras é possível se comunicar por escrito com um amigo?
Possíveis respostas: por meio da internet, fax, bilhete, cartão-postal etc.

Escrevendo sobre o texto

Anote no caderno

- 1 A carta lida foi escrita pela personagem Ana, que é a remetente. Quem é o destinatário? *O amigo de uma colega, a qual ela conheceu na praia.*
- 2 Ana indica a data e o local onde a carta foi escrita. Qual é a importância dessas informações em textos como esse? *Essas informações revelam para o destinatário onde e quando a carta foi escrita. Explique aos alunos que a data e o local podem aparecer tanto no início quanto no fim da carta.*
- 3 Ana inicia seu texto com uma frase (“Oi, Pedro,”) e se despede com outra (“A ‘amiga’ desconhecida”). Com que objetivo essas frases foram incluídas na carta?
A frase inicial constitui-se em uma saudação. Na frase final, ela contextualiza o tipo de relação entre ela e seu destinatário.
- 4 Em que posição do texto aparece a assinatura de Ana? *No final do texto.*
Veja nas Orientações para o professor mais informações sobre os diferentes tipos de cartas.

A **carta** é uma mensagem manuscrita ou impressa, dirigida a um destinatário para comunicar-lhe algo. Há vários tipos de carta, que apresentam uma estrutura básica, isto é, presença de local, data, saudação, mensagem, despedida e assinatura. *Comente com os alunos que o estilo do discurso (registro formal ou informal) depende do tipo de correspondência: comercial ou pessoal.*

- 5 Quando uma pessoa escreve uma carta, ela tem algumas intenções. Qual foi o objetivo de Ana ao escrever a carta a Pedro?
Apresentar-se a uma pessoa desconhecida, a fim de iniciar uma amizade.
- 6 As informações que motivam a escrita de uma carta são apresentadas no **corpo da carta**. *6.a) Ana viu um menino na praia e percebeu que ele observava ela e a Malu. A colega lhe disse que o menino era muito parecido com um amigo dela, Pedro. Por esse motivo, Ana quis conhecê-lo.*
 - a) O que despertou o interesse de Ana em enviar uma carta a Pedro?
 - b) Identifique, no corpo da carta de Ana, algumas informações que ela apresenta.
Possíveis respostas: ela explica como conheceu a amiga de Pedro e como ficou sabendo sobre ele; comenta sobre como imagina que ele é fisicamente; apresenta algumas características físicas próprias; fala sobre o lugar onde mora, coisas de que gosta de fazer; pergunta a Pedro sobre coisas que ele gosta de fazer.

Fonte: Tavares e Conselvan (2012a, p. 32)

Segundo Tavares e Conselvan (2012b) esta seção tem como propósito desenvolver nos alunos tanto a competência de compreender o texto como proporcionar habilidades para produzi-lo. No entanto, observando essas questões percebemos que elas atendem parcialmente a esse propósito, uma vez que apesar de contribuírem na ampliação de competências referentes à leitura, as questões não propiciam ao aluno habilidades de escrita sobre o gênero. Aliás, embora haja algumas questões que podem permitir ao aluno uma compreensão global do gênero e da narrativa (observemos, por exemplo, a omissão de que a carta compõe um

romance publicado em 1990), não há uma retomada dessas questões com foco na sistematização das informações construídas e consequente apropriação da compreensão. Além disso, observando as questões finais, percebemos que elas não têm propósito algum que não um fim em si mesmas, são questões-cópias e não questões de compreensão textual, que é definida por Marcuschi (1996) da seguinte forma:

[...] podemos admitir que a compreensão textual se dá em boa medida como um *processo inferencial*, isto é, como uma atividade de construção de sentido em que *compreender* é mais do que extrair informações do texto: é uma atividade de produção de sentidos. [...] Compreender textos não é simplesmente reagir aos textos, mas agir sobre os textos. (MARCUSCHI, 1996, p. 74).

Assim, o aluno é direcionado a simplesmente extrair do texto informações que estão em sua superfície. Além do mais, estas questões não fazem com que o aluno possa realizar uma reflexão sobre o texto, tampouco permitem o estabelecimento da relação dialógica.

Já no que concerne à definição do gênero carta apresentada nessa seção, apesar de serem informações muito óbvias, é válido enfatizar que as informações mais complexas que, de certa forma darão embasamentos aos estudantes para compreender um pouco mais sobre esse texto como, origem e os tipos de cartas, estão contidas nas orientações destinadas exclusivamente ao professor, na subseção “comentários e sugestões”. Esse fato permite que o professor seja também um ator nesse processo de ensino-aprendizagem e não apenas um repetidor das informações que os alunos podem ler no LD. É preciso, no entanto, que o professor, recorra a essas informações no momento em que estiver discutindo o gênero carta com seus alunos.

Outro aspecto que deve ser destacado é a falta de exploração do contexto de produção da carta exemplificada. As autoras não mencionam em nenhum momento que essa carta se trata de um texto fictício, que está dentro do romance. Provavelmente o remetente e destinatário deste texto são personagens deste livro. Desse modo, conforme Bakhtin (2011) é possível afirmar que a carta, utilizada nessas condições, não se constitui como gênero concreto, pois, como bem afirma o filósofo russo:

Esses gêneros primários, que integram os complexos, aí se transformam e adquirem um caráter especial: perdem o vínculo imediato com a realidade concreta e os enunciados reais alheios: por exemplo, a réplica do diálogo cotidiano ou da carta no romance, ao manterem a sua forma e o significado cotidiano apenas no plano do

conteúdo romanesco, integram a realidade concreta apenas através do conjunto do romance, ou seja, como acontecimento artístico-literário e não da vida cotidiana. (BAKHTIN, 2011, p. 263).

Assim, percebe-se que as autoras propõem um trabalho utilizando um texto que, por se constituir parte de um romance fez com que deixasse de ser um gênero concreto. Dessa maneira, entendemos que a utilização de uma carta que integra um romance (sobre o qual nada de substancial foi dito) acrescido do fato de que não há uma necessidade real/concreta para produção do gênero provavelmente interferirá no desempenho e no interesse dos alunos nessas atividades.

Na subseção “Explorando a linguagem”, Tavares e Conselvan (2012a) inserem o texto carta comercial como uma forma de mostrar para os alunos que esse gênero de texto possui um registro mais formal, diferentemente da carta do tipo pessoal. Contudo, parece-nos provável que, ao menos sem a vivência de um contexto concreto de uso, para os alunos do 6º ano esse gênero de texto não seja tão relevante. Ainda, é preciso ter em mente que uma carta pessoal pode admitir uma linguagem formal, a depender da relação de proximidade estabelecida entre os interlocutores.

Na seção “Produção escrita”, que corresponde a terceira e última produção da unidade, é solicitada pelas autoras a produção do gênero carta pessoal. Vejamos a seguir como foi elaborada a proposta para tal atividade:

Imagem 17 – Recorte de atividades da seção “Produção escrita” 02

Produção escrita
Anotar no caderno

Carta pessoal

Na **Leitura 1**, você estudou as características e os elementos básicos de uma carta pessoal. Agora é a sua vez de produzir uma carta, a fim de lembrar, de forma prática, o processo de elaboração e envio desse tipo de correspondência.

O professor deverá montar uma lista com os nomes e endereços de alunos de outras salas para serem sorteados na turma, e assim definir quem serão os remetentes e os destinatários. Converse com um professor de outra turma para organizarem esta atividade. Faça uma listagem de endereços dos alunos, com as seguintes informações: nome do aluno, endereço completo com o código postal (CEP). Se desejar, oriente os alunos a procurarem o CEP no site dos Correios, nas próprias agências de Correios ou em contas de luz e telefone.

Pensando na produção do texto

Veja, a seguir, algumas instruções para a produção da carta pessoal.

Após conhecer o seu destinatário, defina o assunto a ser desenvolvido em sua carta. Procure abordar assuntos que motivem uma resposta dele(a). Por exemplo:

- se pratica ou não um esporte;
- se possui animal de estimação ou qual gostaria de ter;
- o que geralmente faz nas férias escolares;
- de que tipos de filmes, músicas, livros mais gosta.



Produzindo o texto

Agora você vai produzir sua carta pessoal. Para isso, siga algumas orientações.

- a) Inicie a carta com o cabeçalho e a saudação.
- b) Desenvolva o assunto de maneira que o destinatário possa compreendê-lo e se interessar em responder a sua carta.
- c) Empregue uma linguagem adequada ao seu destinatário, utilizando um registro informal.
- d) Finalize a carta com uma expressão cordial de despedida e assine-a.
- e) Revise seu texto e verifique se a sua carta apresenta todas as orientações.

Se desejar, peça a um colega para revisar a sua carta. Em seguida, passe-a a limpo, se for necessário.

Após passar a carta a limpo, coloque-a em um envelope e preencha-o com os dados do remetente e do destinatário. O professor vai programar um dia para a turma ir a uma agência dos Correios próxima ou a uma caixa de coleta para postarem as cartas.

Fonte: Tavares e Conselvan (2012a, p. 35)

A partir de um olhar mais detalhado sobre as subseções acima, é possível notar que apesar de o leitor estar definido antecipadamente, isto é, existir um leitor concreto, o qual irá receber o texto, nota-se que essa atividade não tem de fato uma situação específica e significativa que requeira a necessidade de produzir esse gênero de texto. Trata-se de uma situação artificial, na qual a produção é proposta como forma de avaliar se o aluno seguiu a estrutura antes sugerida, como se observa a partir dos questionamentos e considerações a seguir: Por que os alunos têm, de fato de produzir uma carta? Qual o objetivo e motivação dessa escrita para o aluno? Se os destinatários se encontram na sala ao lado, há realmente necessidade de enviar uma carta? Além disso, sendo os destinatários colegas de escola é provável que os alunos-remetentes já disponham das informações sugeridas pelas autoras para serem questionadas aos destinatários. Como se vê, essa proposta corresponde à avaliação como prestação de contas de que fala Antunes (2003).

Essa proposta poderia ser elaborada pensando em outro destinatário, que não os alunos da própria escola, pois pelo fato de muitos deles terem um contato mais próximo uns com os outros, talvez eles não se sintam tão motivados para trocar, com certa frequência, as correspondências, o que faz com que a proposta não seja eficaz, haja vista a artificialidade da situação de comunicação. Poder-se-ia pensar em uma proposta em que os alunos tivessem a necessidade, de fato, de elaborar uma carta, mas não necessariamente da modalidade pessoal. Seria o caso de se trabalhar com a carta aberta, objetivando denunciar ou reivindicar algo que se julgasse pertinente tanto para a escola quanto para a comunidade.

As autoras afirmam, nas “Orientações para o professor”, que para a produção de determinado gênero é necessário que sejam determinadas as condições de produção do texto para que o aluno tenha maior interesse em produzir e passe a olhá-lo não somente como um fim, mas como um processo. Sobre isso, Antunes (2003) afirma:

elaborar um texto escrito é uma tarefa cujo sucesso não se completa, simplesmente, pela codificação das ideias ou das informações, através de sinais gráficos. Ou seja, produzir um texto escrito não é uma tarefa que implica apenas o ato de escrever. Não começa, portanto, quando tomamos nas mãos papel e lápis. Supõe, ao contrário, várias etapas, interdependentes e intercomplementares, que vão desde o planejamento, passando pela escrita propriamente, até o momento posterior da revisão e da reescrita. Cada etapa cumpre, assim, uma função específica, e a condição final do texto vai depender de como se respeitou cada uma dessas funções. (ANTUNES, 2003, p. 54).

Desse modo, é possível afirmar que para a construção de bons textos faz-se necessário que o professor proponha atividade em que os alunos tenham tempo suficiente para construí-lo, uma vez que expor para o papel uma ideia nem sempre é algo fácil e rápido de se fazer, o que requer tempo e dedicação por parte do aluno. Diante disso, na produção de um determinado texto é relevante que ele seja construído por etapas, tais como, planejamento, operação e revisão, o que parece ter sido, ao menos parcialmente, previsto pelas autoras. Contudo, o fato da situação ser artificial dificulta o desenvolvimento de competências e habilidades relativas à escrita, o que poderia ser evitado se a produção fosse concreta e significativa.

Não podemos deixar de reconhecer também que essa é uma oportunidade de fazer com que esse gênero não caia no esquecimento, tendo em vista que essa forma de comunicação é considerada pela sociedade contemporânea, principalmente pelos jovens,

como arcaica, sobretudo se comparada com os meios de comunicação utilizados por meio da tecnologia.

Portanto, correlacionando os objetivos propostos e as atividades desenvolvidas nesta unidade ficam evidentes a falta de relação entre eles, visto que, muitas vezes, as atividades foram elaboradas de forma inadequada, o que faz com que os alunos não adquiram habilidades para produzir os gêneros que estão contidos na seção “Produção escrita” e “Produção oral”. Apesar de haver uma quantidade significativa de gêneros nesta unidade, percebe-se que os textos não são utilizados como unidade de ensino, mas são utilizados para exemplificar determinados conteúdos.

Além do mais, a forma como foram elaboradas as questões evidencia que as autoras conceituam a linguagem como um instrumento de comunicação e não como algo que é constitutivo e constituinte do ser humano. Desse modo, para que o trabalho com o texto, tal como propõe os PCN (BRASIL, 1998), em grande parte tendo por base as discussões de Bakhtin e do Círculo, tenha êxito, é preciso fugir da concepção de linguagem como instrumento de comunicação em direção à abordagem dialógica e entender o texto como unidade real do ensino.

5.2 PARA ALÉM DO IMAGINÁRIO, A NECESSIDADE DE TRABALHAR O TEXTO EM SUA CONCRETUDE

A unidade 6, “Heróis: fantasia ou realidade?”, que corresponde à última unidade do LD, assim como a primeira, se divide em dois capítulos. O primeiro deles é intitulado “Heróis ou não heróis: eis a questão!”; já o segundo é intitulado “Os heróis estão entre nós”. Visando sistematizar e informar de forma rápida aos professores o que será trabalhado nessa unidade, Tavares e Conselvan (2012b) apresentam um mapa de conteúdos e recursos na unidade. Observemos:

Imagem 18 – Mapa de conteúdos e recursos da unidade 6

| | Principais temas | Principais conceitos e noções | Procedimentos | Atitudes | Principais recursos |
|--|--|---|---|--|---|
| 6 Heróis: fantasia ou realidade? | Capítulo 1 Heróis ou não heróis: eis a questão! | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Heróis da fantasia ▪ Gênero textual: romance ▪ Caracterização de personagens ▪ Verbo II ▪ Acentuação de monossílabos tônicos e oxítonas | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Interagir com os colegas e com o professor ▪ Observar, ler e descrever ▪ Interpretar textos ▪ Exercitar a escrita ▪ Exercitar a oralidade ▪ Conhecer e compreender os elementos linguísticos | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Respeitar e valorizar as opiniões dos colegas e do professor ▪ Aprender a ouvir as pessoas | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Fotografia ▪ Trecho de romance ▪ Verbetes ▪ Ilustração ▪ Capa de livro ▪ Texto dramático ▪ Miniconto ▪ Poema ▪ Manchete ▪ Reportagem |
| | Capítulo 2 Os heróis estão entre nós | Heróis da realidade | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Gênero textual: biografia ▪ Autobiografia ▪ Elementos coesivos II ▪ Advérbio ▪ Acentuação de paroxítona e proparoxítona | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Interagir com os colegas e com o professor ▪ Observar, ler e descrever ▪ Interpretar textos ▪ Exercitar a escrita ▪ Exercitar a oralidade ▪ Comparar textos ▪ Conhecer e compreender os elementos linguísticos | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Respeitar e valorizar as opiniões dos colegas e do professor ▪ Entender que é importante ajudar as pessoas ▪ Perceber que a persistência deve fazer parte das ações cotidianas |

Fonte: Tavares e Conselvan (2012b, p. 14)

No mapa supracitado, percebe-se que para essa unidade as autoras pretendem realizar um trabalho de reflexão sobre o que é ser “herói” e, para tanto, muitos gêneros são abordados e muitos questionamentos e atividades são lançados para os alunos a fim de contemplar o tema.

Como forma de iniciar a discussão do capítulo contido nessa unidade e de saber dos alunos quais são os heróis do universo da fantasia e do mundo real que eles têm como referência, as autoras, na seção “Conversando sobre o assunto”, apresentam quatro imagens de pessoas que, segundo elas, dizem respeito a heróis do universo ficcional e do real. Em seguida, apresentam os seguintes questionamentos: “Você já conhecia algum deles? Qual? Cite outros heróis que você conhece e diga qual é o seu preferido, explicando o porquê. Em sua opinião, que características alguém deve ter para ser considerado um herói? Você acha importante a presença de heróis na vida das pessoas? Por quê?”. Essa abordagem tem como foco, atender aos seguintes objetivos que estão contidos no manual destinado para o professor. Observem:

Quadro 04 – Objetivos da seção “Conversando sobre o assunto”

- ✓ Preparar a discussão sobre os assuntos tratados na unidade.
- ✓ Desenvolver habilidades de expressão oral.
- ✓ Verificar os conhecimentos dos alunos sobre heróis do universo ficcional e do real.
- ✓ Conhecer a opinião dos alunos acerca da importância dos heróis.

Fonte: Tavares e Conselvan (2012b, p. 86)

Dentre os objetivos, as autoras pretendem desenvolver habilidades de expressão oral, contudo percebe-se que elas têm a concepção de que o trabalho com a oralidade diz respeito apenas à oratória, ou seja, de observar se o aluno sabe se expressar em público, se tem uma boa dicção ou não. É pertinente ressaltar que isso também tem a ver com a oralidade, porém, não basta somente isso. Segundo Antunes (2003), os alunos devem saber que assim como há textos da modalidade escrita, há textos orais, os quais “ocorrem sob a forma de variados tipos e gêneros, dependendo dos contextos mais ou menos formais em que acontecem” (ANTUNES, 2003, p. 102), por isso é preciso realizar um trabalho que permita ao aluno dominar uma diversidade de gêneros da oralidade.

Logo após os objetivos supracitados, na subseção “Comentários e Sugestões”, ainda no manual direcionado para o professor, Tavares e Conselvan (2012b) apresentam alguns comentários e sugestões sobre como o professor deve direcionar essa abordagem. Dessa forma, sugerem que o mesmo explique para seus alunos quais são as características de um herói e que enfatize também que um herói é visto como modelo a ser seguido.

Nas “Orientações para o professor”, as autoras definem os objetivos do capítulo 1 da unidade, “Heróis ou não heróis: eis a questão!”, como podemos observar no quadro a seguir:

Quadro 05 – Objetivos do capítulo 01 da unidade 06

- ✓ Compreender que os personagens principais de uma história podem ser classificados como herói, anti-herói ou vilão.
- ✓ Identificar romance como um gênero textual caracterizado por narrar vários episódios que apresentam relações entre si, escrito em prosa, mais extenso que um conto, crônica ou fábula, e que narra fatos fictícios, às vezes inspirados em histórias reais.
- ✓ Reconhecer que a descrição dos personagens pode ser física ou psicológica.
- ✓ Diferenciar as subdivisões dos tempos verbais, analisando o contexto em que são empregados.
- ✓ Entender que o tempo pretérito do indicativo se subdivide em: pretérito perfeito, pretérito imperfeito, pretérito mais que perfeito.
- ✓ Reconhecer que o tempo presente do indicativo expressa um fato atual e que o tempo futuro indica ação que ocorrerá em tempo posterior ao momento atual, subdividindo-se em futuro do presente e futuro do pretérito.
- ✓ Compreender e aplicar as regras de acentuação dos monossílabos tônicos e das oxítonas.

Fonte: Tavares e Conselvan (2012b, p. 87)

A partir dos objetivos elencados acima, percebe-se que, apesar de as autoras proporem um trabalho com o gênero romance, fica nítido que o foco principal desse capítulo é a realização de um trabalho voltado para a gramática, com foco para o trabalho com tempos verbais e não com o texto. Por outro lado, observando a forma como são desenvolvidas as atividades nessa unidade, confirmamos a ideia de que o foco não é exatamente o gênero, mas sim o tema heróis e a gramática, como veremos mais adiante.

Para iniciar a abordagem do primeiro capítulo desta unidade, as autoras evidenciam, nas seções destinadas à leitura, trechos de romances bem conhecidos, os quais fazem parte da literatura inglesa e espanhola: o romance “Robin Hood”, na versão adaptada por Telma Guimarães Castro Andrade, que aparece na seção Leitura 1; e o romance “Dom Quixote”, de Miguel de Cervantes, na versão adaptada por José Angeli, que aparece na seção Leitura 2. Logo após os textos, são propostas questões as quais evidenciam que o texto não é o foco da discussão, como podemos perceber no seguinte exemplo:

Imagem 19 – Recorte de atividades da seção “Estudo do texto” 04

Estudo do texto

Conversando sobre o texto

Responda oralmente

- 1** Em uma passagem do texto, Robin diz para seus companheiros: “Não se esqueçam de cobrir a cabeça com o capuz”. Em sua opinião, por que ele quis manter a identidade do grupo em segredo? Possível resposta: porque não queria ser descoberto e não se preocupava com a gratidão das pessoas ou reconhecimento por seus atos.
- 2** No sexto parágrafo da página **214**, Robin esclarece ao ricoço como se sentia ao observar o sofrimento da população de Nottingham. Com base nessa informação, que tipo de caráter Robin aparenta ter? Robin aparenta ter um caráter altruísta, ou seja, procura o bem do próximo.
- 3** Após ler o trecho do texto “Robin Hood”, você se interessou em ler o livro todo? Por quê? Pessoal.

Escrevendo sobre o texto

Anote no caderno

- 1** O texto narra os feitos de um personagem real ou fictício? Explique. Fictício, pois se trata de um personagem que pertence a uma lenda inglesa e que, portanto, não pode ter sua existência comprovada.
- 2** Você já estudou que os personagens de uma história podem ser classificados em **protagonistas, antagonistas e secundários**. Cada um deles desempenha um papel dentro da história. Se necessário, lembre os alunos sobre essas classificações estudadas no capítulo 1, unidade 2.
 - a) Que personagem da história lida pode ser classificado como protagonista? Robin Hood.
 - b) Qual é o personagem que age em oposição ao protagonista? O príncipe João.
 - c) Quais são os outros personagens da história? Como eles são classificados? Will (amigo de Robin Hood), soldados do príncipe, moradores da cidade, xerife, amigo rico do príncipe. Eles são classificados como secundários.
- 3** Em um texto, cada personagem apresenta características próprias. Dentre as características a seguir, quais podem ser relacionadas aos personagens em destaque? **Robin Hood:** idealista, compassivo, justo e altruísta. **Príncipe João:** explorador, assassino, inescrupuloso e cruel.

| | | | |
|------------|---------------|-----------|------------|
| Robin Hood | príncipe João | | |
| explorador | assassino | idealista | compassivo |
| altruísta | inescrupuloso | justo | cruel |
- 4** Leia a seguir algumas informações sobre as classificações que os personagens principais podem apresentar.

Fonte: Tavares e Conselvan (2012a, p. 215)

Ao observar essas questões, contidas na seção “Estudo do texto”, nota-se que o objetivo principal de introduzir o texto nessa unidade é estabelecer simplesmente uma discussão sobre herói e não realizar uma discussão que direcione e dê subsídios ao aluno para conhecer esse gênero de texto. Nesse sentido, parece-nos que a escolha do texto foi feita simplesmente para trazer exemplos de heróis. Vale ressaltar que Tavares e Conselvan (2012a) apresentam, ainda na seção “Estudo do texto”, definições e exemplos de herói, vilão e anti-herói, bem como uma breve definição do gênero romance e romance de cavalaria.

Na seção “Interação entre os textos”, há um trecho do diálogo entre Chicó e João Grilo, personagens da peça teatral “O auto da compadecida”, do escritor brasileiro Ariano Suassuna. Com esse recorte, as autoras fazem referência a Dom Quixote e seu fiel escudeiro, Sancho Pança, personagens da obra de Miguel de Cervantes, destacando que ambas as histórias apresentam uma dupla de amigos inseparáveis. Percebe-se que as autoras tentam estabelecer uma interação entre esses dois textos. Contudo, é possível ressaltar que esse modo de introduzir o texto simplesmente para mencionar o grau de afetividade entre os personagens de ambas as histórias é pouco produtivo, quiçá insuficiente para se falar de relação de intertextualidade, a qual é definida por Marcuschi (2008) da seguinte forma:

A intertextualidade, mais do que um simples critério de textualidade, é também um princípio constitutivo que trata o texto como uma comunhão de discursos e não como algo isolado. E esse fato é relevante porque dá margem a que se façam interconexões dos mais variados tipos para a própria interpretação[...]. (MARCUSCHI, 2008, p.132).

Dessa forma, a partir do que Marcuschi (2008) aponta, percebemos que o processo de intertextualidade é algo inerente ao texto, o que não poderia ser diferente, haja vista que o conceito de intertextualidade é uma espécie de adaptação do conceito de dialogismo bakhtiniano feito por Júlia Kristeva. Além do mais, quando se consegue perceber a relação entre um texto e outro, a intertextualidade auxilia o indivíduo no momento de interpretação do texto.

Informações essenciais sobre o trecho da obra literária brasileira, como o contexto em que foi produzida, a linguagem utilizada tanto pelo narrador quanto pelos personagens e a estrutura do texto, por exemplo, não são trabalhadas nesta seção. Não há sequer informações sobre o autor da obra, as quais estão contidas apenas nas “Orientações para o professor”, o que confere o caráter secundário, visto que são tomadas como acessórias.

Com o objetivo de trabalhar a descrição dos personagens, na seção “Ampliando a linguagem”, as autoras utilizam a reprodução de uma ilustração clássica de Dom Quixote e Sancho Pança, produzida pelo pintor e desenhista francês Gustave Doré, como podemos visualizar a seguir:

Imagem 20 – Recorte de atividades da seção “Ampliando a linguagem” 02

Ampliando a linguagem

Caracterização de personagens

Você já estudou sobre a caracterização dos personagens, que podem ser descritos fisicamente (altura, cor dos olhos, do cabelo, da pele, peso) ou psicologicamente (personalidade, caráter). 1. b) Sancho Pança é o homem mais gordo, de baixa estatura e um pouco corcunda. Dom Quixote é alto, magro e apresenta uma postura altiva.

Descrever: ponte para a imaginação

Além de personagens humanos, podemos descrever animais, plantas, objetos, sentimentos, paisagens, fenômenos físicos. A descrição é um recurso muito utilizado em diversos gêneros textuais. Por meio dela, o escritor instiga o leitor a imaginar as cenas, as pessoas, as situações mencionadas em um livro.

1 Na **Leitura 2**, lemos uma aventura de Dom Quixote ao lado de Sancho Pança. Apesar de serem grandes companheiros, esses personagens apresentam algumas diferenças entre si, tanto físicas quanto psicológicas. Veja, ao lado, a reprodução de uma ilustração clássica do pintor e desenhista francês Gustave Doré, que representou Dom Quixote e Sancho Pança.

a) É possível identificar qual dos personagens ilustrados é Sancho Pança e qual é Dom Quixote? Como você chegou a essa conclusão? Sim. Podemos identificá-los por meio de suas características físicas.

b) Descreva Dom Quixote e Sancho Pança com base na ilustração.

2 Em alguns casos, o nome de um personagem faz referência a alguma de suas características. O nome do personagem Sancho Pança sugere uma característica física ou psicológica dele? Qual?
Física. Pança remete ao fato de ele ter uma barriga saliente.



Gustave Doré (1832-1883)

Esse pintor e ilustrador francês destacou-se por ter ilustrado várias obras da literatura clássica universal. Seus traços priorizavam, normalmente, a fantasia desses livros. Dentre suas obras, destacam-se as ilustrações de: *Chapeuzinho Vermelho* e *Pequeno Polegar*, de Charles Perrault; *A Divina Comédia*, de Dante Alighieri; *Dom Quixote*, de Miguel de Cervantes, entre outros.

3 Releia as duas falas a seguir extraídas do texto.

A Mesmo que minhas tripas estivessem saindo pelos ferimentos, jamais soltaria um ai sequer. (Dom Quixote)

B Eu, se for ferido, mesmo um cortezinho à-toa, faço a maior choradeira do mundo. (Sancho Pança)

Que características dos personagens esses trechos revelam?
Dom Quixote é corajoso, persistente, forte. Sancho, ao contrário, é medroso, covarde.

Fonte: Tavares e Conselvan (2012a, p. 223)

Além de inserir a imagem, nota-se que as autoras utilizam-se também de questionamentos para instigar os alunos a perceberem algumas das características físicas e psicológicas dos personagens. Nessa subseção, observamos que as autoras desenvolvem o trabalho que objetiva explorar o tipo textual descritivo e para isso retomam questões trabalhadas anteriormente em outras unidades, o que, para nós, é louvável, haja vista que evidencia a integralização dos conhecimentos adquiridos.

Em seguida, na subseção “Praticando”, há uso de um fragmento do romance “O menino do dedo verde” do escritor francês Maurice Druon. Após o texto, há questionamentos direcionados aos alunos, como podemos observar a seguir:

Imagem 21 – Recorte de atividades da seção “Ampliando a linguagem” 03

Praticando Anotar no caderno

1 Você conhece algum dos personagens a seguir? Os nomes dados a eles referem-se às características que eles possuem. Copie cada um desses nomes e anote se eles fazem referência à característica física ou à psicológica dos respectivos personagens. Menino Maluquinho: psicológica; A Bela e a Fera: física; Pernalonga: física; Olívia Palito: física; Brutus: física e psicológica.



↳ Pernalonga



↳ Brutus



↳ Olívia Palito



↳ Menino Maluquinho



↳ A Bela e a Fera

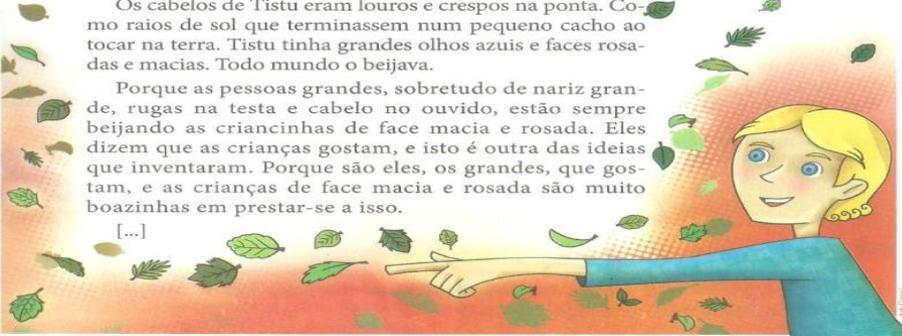
2 Observe um trecho do romance *O menino do dedo verde*, do escritor francês Maurice Druon (1918-2009). Nessa história, o jardineiro Bigode, encarregado de ensinar jardinagem ao personagem Tistu, descobre que tudo o que o menino tocava crescia, florescia. Se necessário, contextualize para os alunos o romance, explicando a eles que “dedo verde” é uma metáfora, uma forma de dizer que o menino tinha o “dom” de fazer florescer tudo o que tocava.

[...]

Os cabelos de Tistu eram louros e crespos na ponta. Como raios de sol que terminassem num pequeno cacho ao tocar na terra. Tistu tinha grandes olhos azuis e faces rosadas e macias. Todo mundo o beijava.

Porque as pessoas grandes, sobretudo de nariz grande, rugas na testa e cabelo no ouvido, estão sempre beijando as criancinhas de face macia e rosada. Eles dizem que as crianças gostam, e isto é outra das ideias que inventaram. Porque são eles, os grandes, que gostam, e as crianças de face macia e rosada são muito boazinhas em prestar-se a isso.

[...]



Maurice Druon. *O menino do dedo verde*. 19. ed. Trad. Dom Marcos Barbosa. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1977. p. 11.

a) Nesse trecho é feita uma descrição do personagem Tistu. Transcreva como são caracterizados: os cabelos, os olhos e a face do personagem.
Cabelos: louros e crespos; olhos: grandes e azuis; faces: rosadas e macias.

b) No texto, há um trecho que descreve como são os adultos. Identifique-o e, em seguida, explique se é uma descrição física ou psicológica. “Porque as pessoas grandes, sobretudo de nariz grande, rugas na testa e cabelo no ouvido [...]”. Essa descrição é física.

Fonte: Tavares e Conselvan (2012a, p. 224)

Percebe-se que esses questionamentos não evidenciam, mais uma vez, um trabalho com o texto enquanto objeto (central) de estudo, tendo em vista que não há uma discussão sobre a obra por completa, nem sobre o autor e, principalmente, não há uma contextualização da mesma. O texto não é tomado enquanto enunciado concreto. Por outro lado, percebemos a tentativa de explorar o tipo textual descritivo, o que a nosso ver poderia ser feito através de um dos fragmentos de romance estudados anteriormente, a saber: “Dom Quixote” e “Robin Hood”.

Dando continuidade ao capítulo, na seção “Produção escrita”, as autoras utilizam um trecho do romance “São Jorge dos Ilhéus”, de Jorge Amado, e propõem três questionamentos, como podemos observar a seguir:

Imagem 22 – Trecho de romance

Produção escrita

Descrição poética de lugares

Na seção **Ampliando a linguagem**, você estudou sobre a caracterização dos personagens. Agora, observe como a descrição pode ser um recurso empregado em narrativas para “alimentar” a imaginação do leitor, gerando as mais diversas imagens.

Leia o trecho do escritor brasileiro Jorge Amado (1912-2001).

[...]

A sombra das roças é macia e doce, é como uma carícia. Os cacauzeiros se fecham em folhas grandes que o sol amarelece. Os galhos se procuram e se abraçam no ar, parecem uma única árvore subindo e descendo o morro, a sombra de topázio se sucedendo por centenas e centenas de metros. Tudo nas roças de cacau é em tonalidades amarelas, onde, por vezes, o verde rebenta violento. De um amarelo alourado são as minúsculas formigas pixixicas que cobrem as folhas dos cacauzeiros e destroem a praga que ameaça o fruto. De um amarelo desmaiado se vestem as flores e as folhas novas que o sol pontilha de amarelo queimado. Amarelos são os frutos precoces que pecaram ao calor demasiado. Os frutos maduros lembram lâmpadas de ouro de catedrais antigas, fulgem com um brilho resplandecente aos raios do sol, que penetram a sombra das roças. Uma cobra amarela — uma “papa-pinto” — acalenta o sol na picada aberta pelos pés dos lavradores. E até a terra, barro que o verão transformou em poeira, tem um vago tom amarelo, que se prende e colore as pernas nuas dos negros e dos mulatos que trabalham na poda dos cacauzeiros.

Dos cocos maduros se derrama uma luz doirada e incerta que ilumina suavemente pequenos ângulos das roças. [...].

Jorge Amado, *São Jorge dos Ilhéus*. São Paulo: Martins Editora, 1964. p. 132.

2. A descrição é feita para que o leitor “visualize” o espaço e, por ser poética, se emocione com a descrição. Por meio das comparações, o leitor pode imaginar intimamente o ambiente e sensações descritos pelo narrador.

Comente com alunos que as descrições poéticas são recursos importantes, pois despertam a reflexão no leitor, apresentando aspectos sensoriais (cheiros, sons, cores), e tornam os textos mais atrativos para quem os lê.



1 Com base no título do livro e no trecho acima, qual é o cenário da descrição do narrador? *Uma plantação de cacau situada em Jorge dos Ilhéus (Ilhéus, no sul da Bahia).*

2 Em sua opinião, por que o narrador optou pelo uso da descrição poética neste trecho? Justifique sua resposta relacionando o tipo de descrição à reflexão que é produzida no leitor.

3 Nas descrições feitas, o narrador relaciona os elementos à cor amarela. O que essa cor sugere nesse contexto? *Sugere como é a paisagem de uma plantação de cacau, cujos frutos ficam amarelados quando estão maduros, e também faz referência ao Sol e ao calor da região.*

Fonte: Tavares e Conselvan (2012a, p. 225)

Ao observar esse fragmento, nota-se que Jorge Amado utilizou uma linguagem poética para realizar a descrição de um determinado ambiente, uma plantação de Cacau. Assim, as autoras através dos questionamentos tentam, de certa forma, fazer com que os alunos percebam esse tipo de linguagem, embora em nenhum momento tenham sequer produzido um trabalho em torno desse conceito de linguagem.

Ao invés de introduzir um fragmento de outro texto, as autoras poderiam utilizar um dos textos anteriores, ou até mesmo trechos diferentes de uma das obras já apresentadas, para que os alunos pudessem ter o contato maior com essas obras, e, assim, possivelmente despertar o interesse em realizar uma leitura por completa das mesmas. Escolher uma obra apenas para falar da caracterização/descrição do cenário revela uma concepção, no mínimo incorreta/precária/insipiente do trabalho com o texto, isso para não dizer que revela um completo descaso com o mesmo, visto que, de fato, usar um texto apenas para falar de descrição, constitui um uso do texto como pretexto. Antunes (2003) deixa bem clara a forma com que deve ser realizado o trabalho com o texto nas aulas de Língua Portuguesa, ao afirmar que:

Se o texto é o objeto de estudo, o movimento vai ser ao contrário: primeiro se estuda, se analisa, se tenta compreender o texto (no todo e em cada uma de suas partes – sempre em função do todo) e, para que se chegue a essa compreensão, vão se ativando as noções, os saberes gramaticais, e lexicais que são necessários. Ou seja, o texto é que vai conduzindo nossa análise em função dele é que vamos recorrendo às determinações gramaticais, aos sentidos das palavras, ao conhecimento que temos da experiência, enfim. (ANTUNES, 2003, p. 110).

Dessa forma, percebe-se que o trabalho realizado com o texto pelas autoras foi, mais uma vez inconsistente, tendo em vista que o texto em si não foi trabalhado/explorado suficientemente para que o aluno pudesse compreendê-lo, interpretá-lo como um todo. Nesse percurso, discutir-se-ia a forma através da qual o autor utilizou os recursos de linguagem para caracterizar não apenas o ambiente em que se passa à narrativa, mas também para caracterizar os personagens e suas ações. Seguramente, há modos diferentes de estabelecer caracterizações os quais suscitam efeitos de sentidos igualmente diferentes.

No entanto, Tavares e Conselvan (2012a) fazem a seguinte proposta:

Imagem 23 – Recorte de atividades da seção “Produção escrita” 03

Pensando na produção do texto

Agora é a sua vez de produzir uma descrição poética. Você deverá pesquisar, em livros, revistas, jornais, internet, uma fotografia de um local que tenha chamado sua atenção. A descrição dessa fotografia deverá ser lida para os colegas de sala, a fim de que eles imaginem o local que você descreveu, tentando adivinhar qual é.

Para obter uma descrição satisfatória, observe as orientações a seguir.

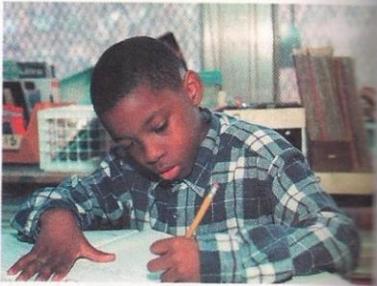
- Anote as principais características dos elementos que aparecem na fotografia.
- Indique as condições de temperatura sugeridas pela imagem (calor, frio).
- Destaque os sons que aquele ambiente sugere, as cores predominantes na imagem e os cheiros que podem ser sentidos.
- Pense em vários adjetivos que podem caracterizar aquele espaço.

Produzindo o texto

Para que a sua descrição faça o leitor “visualizar”, imaginar o que está sendo descrito, atente para algumas dicas.

- Procure caracterizar os elementos mais importantes que compõem o lugar, se possível destacando o que está mais em evidência na paisagem, ou o que está em primeiro plano.
- Crie um título para sua descrição, a fim de chamar a atenção para o que será descrito, sem, contudo, especificá-lo.
- Lembre-se de que a descrição poética deve despertar emoções no leitor. Para isso, empregue comparações que deem uma visão pessoal e poética da imagem. Veja alguns exemplos:
 - de um azul límpido como o céu de outono;
 - como o cheiro da terra molhada pela chuva;
 - ruído semelhante ao do vento cortando a folhagem;
 - tal qual a brisa suave da manhã.
- Após finalizar o rascunho do seu texto, revise-o e verifique se ele contempla as orientações dadas.

Troque seu texto com um colega, que deverá ler sua descrição e, se necessário, tecer comentários a fim de melhorá-lo.



Fonte: Tavares e Conselvan (2012a, p. 226)

Logo de imediato, é possível constatar uma incoerência das autoras ao mencionar a seguinte frase: “Agora é sua vez de produzir uma descrição poética”. Ora, se nas “Orientações para o professor” elas argumentam que “é importante esclarecer que não se deve confundir gênero com tipo textual [...]” porque “[...] o tipo está ligado à sua [do gênero] estrutura composicional” (TAVARES; CONSELVAN, 2012b, p. 21), com que objetivo se propõe uma atividade em que o tipo é visto de modo autônomo, sem relacioná-lo com um gênero, fato que não se coaduna com as ideias de Marcuschi (2008), para quem:

isto [o autor se refere à carta pessoal que utiliza para operar a distinção entre gêneros e tipos textuais] serve para comprovar que os gêneros não são opostos a tipos e que ambos não formam uma dicotomia e sim são complementares e integrados. Não

subsistem isolados nem alheios um ao outro, são formas constitutivas do texto em funcionamento.

Gostaria de frisar um pouco mais a esse respeito pela sua importância: não devemos imaginar que a distinção entre gênero e tipo textual forme uma visão dicotômica, pois eles são dois aspectos constitutivos do funcionamento da língua em situações comunicativas da vida diária. (MARCUSCHI, 2008, p. 156).

Portanto, a forma como a questão foi proposta revela uma confusão teórica relacionada aos termos gêneros e tipos textuais. Além do mais, solicitar tal produção utilizando uma linguagem poética exige do professor que ele realize um trabalho processual sobre textos literários, afim de que os alunos tenham o contato com diversos textos dessa natureza e adquiram, através de exercícios variados, habilidades para produzi-lo.

A proposta dessa atividade seria de grande relevância, se o trabalho com o texto literário tivesse sido projetado antes da solicitação de produção escrita, ou seja, se tivesse havido um trabalho com a literatura de modo que os alunos pudessem perceber as especificidades dos textos literários, os quais são capazes de despertar no indivíduo a sensibilidade perante as coisas e a vida, visto que a literatura, segundo Cândido (2002), tem o poder de nos transformar e de nos humanizar enquanto sujeitos. Nesse contexto, valeria a pena falar de descrição poética e propor um trabalho com esse tipo de texto. Mas não um trabalho com o “tipo pelo tipo”, tendo em vista que o tipo textual só tem existência dentro de um gênero.

É válido ressaltar ainda que, em um texto literário existem aspectos que devem ser analisados, os quais estão para além da estrutura do texto e que não foram trabalhados nos fragmentos dos textos utilizados na unidade, tais aspectos dizem respeito à linguagem literária. Conforme se pode observar nesse trecho dos PCN:

[...] o texto literário não está limitado a critérios de observação fatural (ao que ocorre e ao que se testemunha), nem às categorias e relações que constituem os padrões dos modos de ver a realidade e, menos ainda, às famílias de noções/conceitos com que se pretende descrever e explicar diferentes planos da realidade (o discurso científico). Ele os ultrapassa e transgredir para constituir outra mediação de sentidos entre o sujeito e o mundo, entre a imagem e o objeto, mediação que autoriza a ficção e a reinterpretação do mundo atual e dos mundos possíveis. (BRASIL, 1998, p. 26).

Dessa forma, constata-se que, neste capítulo, os textos literários não foram o objeto de ensino, visto que foram utilizados ora para discutir questões de valores morais, ora para se trabalhar aspectos gramaticais, ora como pretexto, mas não para possibilitar “a formação de

leitores capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias.” (BRASIL, 1998, p. 27).

No último capítulo da unidade 06, intitulado “Os heróis estão entre nós”, as autoras propõem um trabalho com o gênero biografia e autobiografia. Para isso, elas elencam alguns objetivos que estão destacados no quadro abaixo:

Quadro 06 – Objetivos do capítulo 02 da unidade 06

| |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> ✓ Identificar as características que diferem uma biografia de uma autobiografia. ✓ Entender a coesão textual como uma retomada de palavras empregando substituições, que ocorrem por meio do uso de pronomes ou de substantivos. ✓ Perceber que advérbio é a palavra que se relaciona ao verbo, adjetivo ou advérbio, e que é chamada de locução adverbial duas ou mais palavras que possuem valor de advérbio. ✓ Compreender as regras de acentuação das paroxítonas. ✓ Entender que todas as proparoxítonas são acentuadas. |
|---|

Fonte: Tavares e Conselvan (2012b, p. 90)

A partir dos objetivos elencados, é possível perceber que as autoras visam trabalhar com os gêneros biografia e autobiografia, dando ênfase às características que os diferenciam entre si. Por outro lado, não fica claro o porquê de se realizar abordagens referentes a conteúdos de natureza gramatical (como advérbios) e de convenção escrita (como as regras de acentuação), elementos importantes, mas que não estabelecem relação direta com os gêneros selecionados, pelo menos não aprioristicamente. Entendemos que tais conteúdos podem ser trabalhados à medida que o professor percebe a necessidade de desenvolvê-los em função dos textos que recebem dos alunos, a partir dos quais se podem identificar tais necessidades.

Para iniciar o trabalho nesse capítulo, Tavares e Conselvan (2012a) apresentam na seção “Leitura 1” um exemplo de texto biográfico intitulado “Heróis desconhecidos”, o qual relata a história de Roberto Carlos Ramos, um educador mineiro, conhecido como contador de histórias. Em seguida, na seção “Estudo do texto” há algumas questões referentes ao texto apresentado como também uma pequena definição do gênero biografia, como podemos observar nesse pequeno recorte desta seção:

Imagem 24 – Recorte de atividades da seção “Estudo do texto” 05

Estudo do texto

Conversando sobre o texto

3.a) Porque Roberto Carlos Ramos teve algumas atitudes que justificam essa denominação, como superação, coragem, ousadia, além de passar a promover o bem para muitas pessoas após sua recuperação.

Responda oralmente

- 1

No texto que você leu são apresentados fatos relevantes da vida de Roberto Carlos. Que fatos são esses?

Foram apresentados dados de sua infância, seu internamento na Febem e suas diversas fugas; a mudança em sua vida quando foi adotado pela pedagoga francesa; a sua mudança para a França; o início como professor na Febem.

O texto que apresenta de forma oral, escrita ou visual fatos relevantes da vida de uma pessoa recebe o nome de **biografia**. Esse gênero textual pode apresentar os fatos em ordem cronológica (de acordo com as datas dos acontecimentos) ou em forma de narrativa.
- 2

No texto lido, os fatos são narrados pelo próprio Roberto Carlos ou por outra pessoa? Como você chegou a essa conclusão?
- 3

A biografia de Roberto Carlos Ramos foi publicada no livro *100 brasileiros*, no capítulo “Heróis desconhecidos”. Os fatos são narrados por outra pessoa que teve acesso a informações sobre a vida de Roberto Carlos Ramos. A biografia está em 3ª pessoa.

a) Por que o biografado foi considerado um herói?

b) O que o título escolhido para o capítulo do livro sugere? O título escolhido sugere que Roberto Carlos é um herói da vida real que ainda não tem tanta fama, mas que merece ser mais conhecido pelo seu valor.
- 4

As informações apresentadas nos dois primeiros parágrafos da biografia tratam da triste realidade de uma criança que vive na rua.

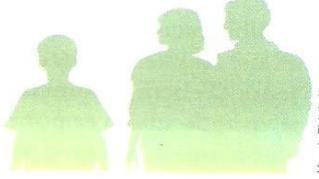
Além de apresentar esse fato, que outras razões podem ter motivado a publicação da história da vida de Roberto Carlos?
- 5

Roberto Carlos tinha um dom para ser contador de histórias. Em que circunstâncias esse dom se manifestou?
- 6

Depois que Roberto mudou de vida e estudou, ele quis fazer estágio na Febem. O que justificaria essa sua atitude?
- 7

A cada fuga, Roberto Carlos tinha a esperança de encontrar uma família. Em sua opinião, por que isso era importante para ele?

4. Pessoal. Possível resposta: Roberto Carlos foi



Marcelo P. Pinheiro

Fonte: Tavares e Conselvan (2012a, p. 236)

As autoras pretendem, com essas questões, fazer com que os alunos compreendam o que é um texto biográfico e, além de tudo, mostrar detalhes da vida de Roberto Carlos Ramos que fizeram com que ele fosse consagrado como um herói. Já sobre a definição do gênero biografia, percebe-se que Tavares e Conselvan não fizeram uma abordagem ampla. Embora as autoras proponham questões pertinentes para a compreensão textual, as informações mais complexas sobre esse gênero estão contidas nas “Orientações para o professor” e não estão disponíveis para os alunos, que, portanto, só terão acesso a elas caso o professor as compartilhem. Tavares e Conselvan (2012) poderiam não somente disponibilizar informação para o aluno ou solicitar que o professor fizesse isso, mas propor uma sequência de ações que permitissem ao aluno a construção dessas informações ou a construção de saberes que digam respeito a essas informações.

Já na seção “Leitura 2” as autoras expõem um exemplo de texto autobiográfico, cujo título é “A história da minha vida”. Esse texto apresenta a história de Helen Keller, uma mulher que possuía deficiência múltipla e, mesmo assim, se tornou escritora. Em seguida, na seção “Estudo do texto” são propostos alguns questionamentos referentes ao texto em estudo

e é apresentada uma singela definição sobre o gênero autobiografia, como podemos observar logo em seguida:

Imagem 25 – Recorte de atividades da seção “Estudo do texto” 06

Estudo do texto

Conversando sobre o texto Responda oralmente

- 1 Para Helen Keller, o dia mais importante da vida dela foi quando Anne chegou.
 - a) Qual é o dia que você considera o mais importante de sua vida? Por quê? *Pessoal.*
 - b) Você se lembra de alguma professora que lhe tenha sido muito marcante? Comente. *Pessoal.*
- 2 A ajuda de Anne foi muito importante para que Helen pudesse superar algumas limitações. Ela conseguiu realizar atividades que, até então, lhe eram praticamente impossíveis. Que atividades eram essas? *Ler, escrever, conhecer melhor o mundo, se comunicar.*
- 3 Que contribuição você acha que Helen Keller deu às pessoas com deficiência visual e auditiva? *Ela contribuiu para que as pessoas percebessem que podiam realizar muitas coisas, como ler e escrever, ter uma vida como a de qualquer outra pessoa, já que a deficiência não pode impedir que as habilidades sejam desenvolvidas.*
- 4 “Em todos os lugares aonde ia, Helen inspirava coragem e esperança.” Para você, que tipo de coragem e esperança ela inspirava? *Pessoal.*

Escrevendo sobre o texto Anote no caderno

- 1 Na biografia de Roberto Carlos Ramos, o narrador está em terceira pessoa. E no texto sobre Helen Keller, quem narra os fatos?
Os fatos são narrados em primeira pessoa por Helen Keller.
- 2 Quais fatos da vida de Helen Keller foram narrados? *Principalmente como ela aprendeu com Anne Sullivan a se comunicar.*

Textos em que alguém conta sua própria história de vida, empregando a 1ª pessoa, recebem o nome de **autobiografia**. Nesse gênero, geralmente, o autor procura contar fatos reais e não inventados.

- 3 Helen comenta que Anne a abraçou carinhosamente logo que a conheceu. Por que ela escolheu essa forma de manter o primeiro contato com Helen? *Possível resposta: como Helen não conseguia se comunicar socialmente, a demonstração de carinho seria uma forma de ela perceber que Anne estava ali para ajudá-la.*
- 4 No trecho “Fico maravilhada quando penso no imenso contraste entre as duas vidas que esse dia ligou.”, a que contraste ela está se referindo? *Possíveis respostas: ao contraste de personalidade. Enquanto Anne era doce, alegre e amigável, Helen era amargurada e raivosa, devido à condição em que vivia; contraste de nível de conhecimento e de experiência de vida; Helen tinha muito que aprender, e Anne tinha muito o que lhe ensinar.*
- 5 O que caracteriza um herói é a superação de desafios.
 - a) Qual era o maior desafio de Anne? E o de Helen?
O maior desafio de Anne era alfabetizar Helen. O de Helen era socializar-se.
 - b) Elas conseguiram superá-los? Como?
Sim. Com amor, força de vontade, determinação e persistência.

Discutindo ideias, construindo valores Responda oralmente

- 1 Helen Keller foi um exemplo de persistência. Apesar das dificuldades e limitações que possuía, ela não desistiu e conseguiu superá-las, aprendendo a se comunicar com as outras pessoas. Por que é importante a pessoa não desistir de seus objetivos? *Pessoal.*
- 2 Apesar das dificuldades com Helen, Anne nunca desistiu. E você, como age diante de uma situação difícil: desiste ou busca vencer os obstáculos? *Pessoal.*

Fonte: Tavares e Conselvan (2012a, p. 240)

Analisando esta seção, é possível afirmar que estas questões fazem com que o aluno possa refletir que o ser humano é capaz de superar certos obstáculos na vida, basta ter perseverança e não desistir de lutar por seus objetivos. Assim, qualquer pessoa do mundo real independente de classe social, raça, etnia pode ser considerado um herói. Por outro lado, percebe-se também que a definição do gênero autobiografia é muito reduzida, o que não dá embasamento teórico ao aluno para que possa dominar esse gênero e, enfim, produzi-lo.

É a partir das poucas informações e do contexto insuficiente visualizados na seção anterior que as autoras propõem, na seção “Produção escrita”, a construção de um texto

autobiográfico. Antes de iniciar a atividade escrita, primeiramente os alunos são direcionados para a leitura do texto autobiográfico de Pedro Bandeira, escritor brasileiro de literatura infantil. Posteriormente, são apresentadas algumas indagações de interpretação sobre o texto, como podemos observar:

Imagem 26 – Gênero autobiografia

Produção escrita

Autobiografia

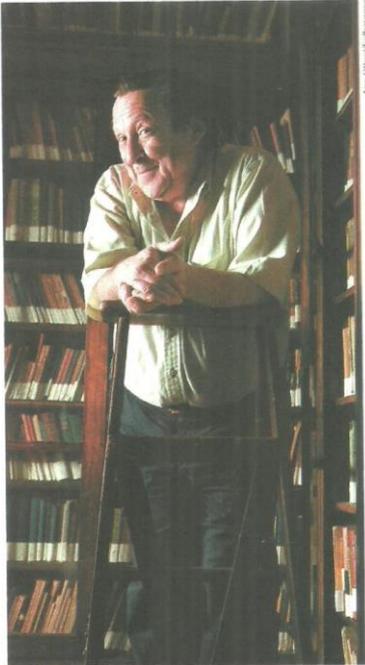
Você observou duas maneiras de narrar a história da vida de alguém: a biografia de Roberto Carlos Ramos e a autobiografia de Helen Keller.

Leia, agora, um trecho de uma biografia de Pedro Bandeira, um dos escritores de literatura infantil mais conhecidos do Brasil. 1. O local e a data de nascimento, fatos de sua infância em Santos, os primeiros anos de escola, a mudança para São Paulo, a faculdade em que estudou, os trabalhos que exerceu, os filhos que teve e quando passou a dedicar-se exclusivamente à literatura.

Você deve achar o fim da picada alguém ter nascido na primeira metade do século passado, não é? Pois foi por aí, em 1942, que eu nasci em Santos, no estado de São Paulo. Era uma cidade bem mais calma do que é hoje e nela eu cresci lendo, mais do que brincando e, principalmente, mais do que “estudando”, pois eu era capaz de ler um romance de aventuras na véspera da prova de matemática (bom, é claro que minhas notas em matemática nunca foram grande coisa...).

Depois do ensino médio, mudei-me para São Paulo para estudar na USP. Trabalhei em teatro profissional, mas principalmente com as duas únicas coisas que eu sabia fazer: ler e escrever. Assim, fiz minha vida como jornalista, editor, redator publicitário e, pressionado pelas leis da sobrevivência, acabei fazendo pequenos textos de ficção para ganhar “algum” além do salário, que me permitisse ajudar meus três filhos a crescer.

Hum... de repente comecei a gostar demais de escrever aquelas pequenas histórias. A gostar muito, a gostar tanto que acabei escrevendo um livro e procurando uma editora. Logo, publiquei *A droga da obediência*, *Feiurinha*, *A marca de uma lágrima* e... parece que o pessoal gostou de ler o que eu estava gostando de escrever. Daí larguei tudo e, desde 1983, vivo somente de Literatura. [...]



▲ Fotografia tirada em 2003, retratando Pedro Bandeira em uma biblioteca, em São Paulo.

Pedro Bandeira. Autobiografia. Extraído do site: <www4.ftd.com.br/V4/Biografia.cfm?aut_cod=1078&tipo=A>. Acesso em: 19 jan. 2011.

- 1 Escreva resumidamente os fatos que Pedro Bandeira narra da sua própria vida.
- 2 No trecho “[...] acabei fazendo pequenos textos de ficção para ganhar **algum** além do salário, que me permitisse ajudar meus três filhos a crescer.”, qual é o sentido da palavra em destaque? Ela refere-se à remuneração que Pedro Bandeira passou a ganhar.
- 3 No final, o autor diz que vive somente de literatura. Explique o que ele quis dizer com essa afirmação. Ele quis dizer que seus rendimentos financeiros provêm de seu trabalho como escritor de livros literários.
- 4 Segundo o autor, que fato o fez dedicar-se somente à Literatura? O fato de as pessoas gostarem de ler o que ele escrevia.
- 5 O autor conta algumas passagens de sua vida de forma engraçada. Qual informação você considerou mais interessante? Por quê? Pessoal.

Fonte: Tavares e Conselvan (2012a, p. 244)

Observem que estas questões que antecedem a proposta de produção textual, embora abordem pontos de compreensão do texto, não instrumentalizam o aluno para produção do texto autobiográfico, ou seja, não habilitam o mesmo a escrever uma autobiografia, uma vez que tais questões não fomentam uma reflexão sobre esse gênero textual, o que é feito parcialmente apenas nas subseções “Pensando na produção do texto” e “Produzindo o texto”. Elas não estabelecem, por exemplo, uma discussão sobre como se dá a escolha dos fatos que serão apresentados em uma autobiografia, tendo em vista que o indivíduo não expõe sua vida por completa, pois os fatos que geralmente constam nesse gênero são fatos que fazem com que o leitor conheça a “imagem de si” que o autor da obra permite.

Em seguida, nas subseções “Pensando na produção do texto” e “Produzindo o texto”, Tavares e Conselvan (2012a) destacam o propósito da realização dessa atividade, bem como algumas instruções de como elaborá-la, observem:

Imagem 27 – Orientações para construção do texto 03

Pensando na produção do texto

capítulo 2
Os heróis estão entre nós

Agora, é a sua vez de contar a história da sua vida, isto é, produzir uma autobiografia, que será depois reunida às demais em um livro a ser doado à biblioteca da escola. Assim, outras pessoas, além dos colegas de turma, poderão conhecer a história de vocês.

Sua autobiografia terá como objetivo mostrar diferentes aspectos pessoais que compõem sua vida, isto é, apresentar um levantamento tanto dos aspectos mais marcantes quanto de situações cotidianas que você considerar interessantes publicar.

Para produzir sua autobiografia, siga algumas instruções.

- a) Selecione alguns fatos de sua vida que você gostaria de narrar na sua autobiografia, como: nome, idade, lugar onde mora, gostos e preferências, esportes que pratica, acontecimentos alegres e/ou tristes, jeito de ser e de agir.
- b) Faça uma lista dos fatos escolhidos e pense em como contá-los.
- c) Organize-os em sequência cronológica, isto é, na ordem temporal em que ocorreram.

Produzindo o texto

Ao produzir sua autobiografia, siga algumas orientações.

- a) Pense em um título criativo para a sua autobiografia.
- b) Escolha entre a forma de registro formal ou informal para produzir seu texto.
- c) Seu texto deve ser atraente para despertar o interesse do seu interlocutor, isto é, as pessoas que vão lê-lo.
- d) Se necessário, utilize fotografias ou documentos para ilustrar melhor sua autobiografia.
- e) Revise sua autobiografia e verifique se ela apresenta as orientações dadas.

Passa a autobiografia a limpo e, sob a orientação do professor, você e seus colegas podem trocá-las para que todos possam conhecer um pouco sobre a vida de cada um.

Fonte: Tavares e Conselvan (2012a, p. 245)

A partir da exposição dessas duas subseções, nota-se que a proposta não incentiva os alunos a produzirem tal gênero, tendo em vista que é muito difícil alguém produzir esse gênero para simplesmente ser arquivado/exposto em uma determinada biblioteca. Além disso, as questões que aparecem nessas subseções deveriam ter sido trabalhadas anteriormente, no momento do estudo do texto autobiográfico, e serem apenas retomadas aqui. É válido

ênfatizar ainda que, apesar de o texto não ser utilizado como pretexto para gramática, ele também não é trabalhado adequadamente, visto que as questões sobre o mesmo não dão subsídios para os alunos produzirem uma autobiografia.

Segundo as autoras, as subseções supracitadas são uma forma de promover orientações e reflexões sobre o gênero textual, além de subsidiar a produção de forma contextualizada “procurando simular, o máximo possível, situações de comunicação efetivas na sociedade, objetivando dar um sentido maior que o cumprimento de uma tarefa escolar.” (TAVARES; CONSELVAN, 2012b, p. 7). No entanto, observa-se que esse entendimento não foi de fato concretizado, uma vez que não houve sequer a simulação das razões pelas quais se elaboram/publicam biografias e autobiografias. Além disso, é necessário ir além da mera simulação evidenciada em situações em que o professor sugere ao aluno que ele imagine um público ou que ele imagine a própria situação de produção. É preciso que o aluno, de fato, esteja imerso na situação de produção. Só assim ele irá produzir textos reais, para um público real, com objetivos reais e propósitos sociocomunicativos reais, ou seja, apenas assim ele irá produzir um texto enquanto enunciado concreto, conforme postula Bakhtin e o Círculo.

Nessa medida, a forma como é proposto o trabalho com esse gênero não é suficiente para estimular os alunos a produzi-lo, pois a concretização dessa atividade terá como finalidade principal ser submetida à avaliação pelo professor. Quando os alunos produzem um texto somente para esse fim, percebe-se que a realização da atividade acaba sendo algo exaustiva, pois eles não sentem prazer em construí-la, uma vez que não conseguem visualizar a finalidade sociocomunicativa da produção, nem a utilidade desse gênero para a sua vida além do espaço escolar.

Portanto, para trabalhar com qualquer gênero textual, inclusive o gênero autobiografia, é importante que o professor provoque um motivo específico que direcione os alunos a construírem tal gênero. A produção de um livro de autobiografia para ser doado para a biblioteca da escola, como foi sugerido pelo LD em questão, revela-se insuficiente para atender aos propósitos comunicativos do gênero autobiografia.

Essa proposta de atividade provavelmente não será bem recebida pelos alunos, pois muitos deles, principalmente aqueles considerados “reservados”, não irão sentir-se confortáveis em expor ao público relatos privados de sua vida, simplesmente para que a comunidade escolar conheça o perfil de uma das suas turmas ou para que o professor atribua uma nota. Além disso, mesmo que o professor explique que na produção desse gênero o autor

tem autonomia para decidir o que quer ou não tornar público, pois ninguém expõe sua vida completamente, os alunos, provavelmente, não vão se sentir motivados para produzi-lo, haja vista a falta de uma situação sociocomunicativa adequada à produção desse gênero: ninguém produz uma autobiografia com a finalidade de arquivá-la na biblioteca, embora este também possa ser um destino (secundário e não primário) desse gênero.

Seria pertinente e motivador que o professor promovesse um trabalho com esse gênero em que os alunos pudessem compreender que tal produção vai para além do espaço escolar e não simplesmente como uma forma de atribuir uma nota. Assim, os alunos iriam entender que, conforme aponta Marcuschi (2010), há situações que requerem do indivíduo o conhecimento sobre determinado gênero. A partir desses conhecimentos que é possível escolher e utilizar o gênero adequado a determinadas necessidades comunicativas e sociais.

Assim, a partir da análise é possível ressaltar que o LD apresenta algumas incoerências e inadequações com relação ao trabalho com o texto, que é abordado, na maioria das vezes, de forma insuficiente, não apresentando, por exemplo, questões de compreensão textual que proporcionem ao estudante uma reflexão sobre o texto. Além disso, apesar de esse material apresentar uma multiplicidade de gêneros, verificou-se que é essa diversidade não é adequadamente explorada pelas autoras.

Portanto, observa-se que o texto contido nas unidades 01 e 06 foram, na maioria das vezes, senão em todas, utilizado como pretexto. Ele ora serviu simplesmente para abordar o tema, ora para explicar determinado conteúdo, mas não se realizou um trabalho em que o texto fosse de fato a unidade real de ensino, apesar de Tavares e Conselvan defenderem esse ponto de vista no manual “Orientações para o professor”.

Diante dos resultados obtidos neste trabalho, no capítulo a seguir apresentaremos uma proposta de atividade com dois dos gêneros trabalhados pelas autoras nas unidades analisadas. Nosso objetivo com esta proposta é evidenciar a possibilidade de um trabalho cujo foco seja, realmente, o gênero textual escolhido.

6 QUEM CONTA UM CONTO, AUMENTA UNS QUADROS

Essa proposta de trabalho com o gênero HQ e com o gênero autobiografia terá como base a nossa experiência enquanto bolsista durante o período de 01 de julho de 2011 a 24 de fevereiro de 2015 do Programa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID, atuando na Escola Municipal Professora Dinorah Lemos da Silva, localizada no bairro da Catiara no município de Amargosa, Bahia. Durante esse período, foram realizadas semanalmente visitas à escola para observar as aulas de um professor que lecionava a disciplina de Língua Portuguesa para uma turma do 6º ano.

Nesse período, observamos aulas de Língua Portuguesa ministradas por um professor supervisor da Escola Municipal Professora Dinorah Lemos da Silva, participamos de discussões teóricas (encontro de formação) cujos objetivos eram apresentar e discutir soluções para problemas evidenciados a partir da nossa experiência de observação em sala de aula e também das oficinas que realizávamos. Esses encontros ocorriam semanalmente no Pavilhão de Aulas do Centro de Formação de Professores da UFRB e contavam com a participação dos alunos bolsistas, dos supervisores das escolas parceiras desse programa e dos coordenadores do subprojeto Letras-Português. A partir de toda essa reflexão, planejamos novas propostas de intervenção que contemplassem as necessidades dos alunos.

Com base nessa oportunidade que nos foi dada, qual seja, a de conhecer um pouco sobre a realidade dessa escola e, especificamente, o perfil dessa turma de 6º ano e, tomando como base as ideias de alguns teóricos como, por exemplo, Bakhtin (2011), Antunes (2003) e Marcuschi (1996, 2008, 2010); o documento “Orientações Curriculares e Subsídios Didáticos para a Organização do Trabalho Pedagógico no Ensino Fundamental de Nove Anos” (Bahia, 2013), elaborado pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia; e os PCN de Língua Portuguesa – terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental (Brasil, 1998), foi possível traçar uma proposta sistemática de trabalho com o texto em que ele fosse, de fato, o ponto de partida para o desenvolvimento de todas as atividades, ou seja, em que o texto fosse considerado como unidade de ensino e não como pretexto.

É pertinente destacar que as competências e habilidades contidas nesse plano, foram retiradas do documento “Orientações Curriculares e Subsídios Didáticos para a Organização do Trabalho Pedagógico no Ensino Fundamental de Nove Anos”, que citamos mais acima. Além disso, essa proposta de atividade corresponde a uma sugestão de trabalho em

substituição as propostas de atividades com os gêneros HQ e autobiografia sugeridas pelas autoras do livro analisado e objetiva evidenciar a possibilidade de realização de um trabalho mais efetivo e concreto com esses gêneros.

Ressaltamos, ainda, que, por conta da dinâmica do subprojeto de Letras-Português, tivemos que acompanhar o trabalho desenvolvido pelo professor supervisor de outra escola, o que impossibilitou a aplicação da sequência de atividade ora proposta. Por essa razão, essa proposta foi pensada de modo que pudesse ser realizada tanto pelo professor supervisor, como por outro bolsista de iniciação à docência do PIBID. Além disso, por ser um plano ainda não posto em prática, ele estará sujeito à maior flexibilização, podendo sofrer alterações a depender da forma com que as atividades forem sendo desenvolvidas e da necessidade da turma. Vejamos a proposta!

Quadro 07 – Sequência Didática

CONTE OUTRA VEZ: O QUE SEI, VI E VIVI DA VIDA, EM HQ

PÚBLICO: Alunos do turno matutino do 6º ano do ensino fundamental.

GÊNEROS ESCOLHIDOS: História em quadrinhos e autobiografia

Objetivo geral:

Proporcionar a construção de um livro de HQ que possibilite aos alunos divulgar suas ideias e opiniões de forma criativa e dinâmica para toda a comunidade escolar, incentivando-os a se inserirem em práticas de leitura e de escrita.

1º ENCONTRO – 2 h/aulas

Conteúdo ou tema: Apresentação do projeto.

Objetivos:

- ✓ Propor a produção de um festival de HQ.
- ✓ Promover o contato com o gênero tirinha.
- ✓ Expor para a turma, através de uma conversa descontraída, a discussão sobre o tema apresentado na tirinha.

COMPETÊNCIAS E HABILIDADES A SEREM ALCANÇADAS:

- ✓ Utilizar estratégias de natureza linguística e extralinguística na leitura.
- ✓ Realizar inferências a partir de aspectos sociointeracionais envolvidos na leitura.

DESCRIÇÃO DETALHADA DA AULA:

No primeiro momento, antes de iniciar as atividades, por meio de uma conversa descontraída, o professor promoverá um diálogo com os alunos, a fim de saber qual a relação que eles têm com o gênero HQ. Para isso, serão feitas algumas indagações: Vocês conhecem HQ? Costumam lê-las com frequência? Como se deu o primeiro contato com as HQ? Quais as HQ que vocês já leram? Quais os personagens que vocês mais gostam e por quê?

Posteriormente, o professor deverá levar para a sala de aula e distribuir para os alunos a tirinha¹⁰ da personagem Mafalda. Em seguida, deverá fazer uma leitura de forma coletiva com os alunos. Como as tirinhas têm um funcionamento muito próximo, senão igual, às HQs, nosso objetivo nesse momento é observar se os alunos percebem as peculiaridades compartilhadas por esses gêneros, sobretudo no que tange às temáticas abordadas e aos elementos visuais.



Fonte: Blog Mídia e Educação¹¹

Após esse momento, o professor realizará alguns questionamentos referentes ao texto para que os alunos oralmente possam expressar sua opinião sobre o mesmo:

1. O que vocês acharam do texto?
 2. Vocês já haviam lido textos parecidos com esse?
- Nesse momento o professor deverá apresentar o gênero tirinha aos alunos, enfatizando que

¹⁰Nesse primeiro momento, o contato será com o gênero tirinha, mas nas aulas seguintes os alunos terão contato com o as HQs. A escolha pela tirinha e não por uma HQ foi motivada pelo tempo disponível para essa aula e pelo de propor o festival, o que demandará outras discussões, como se verá adiante.

¹¹ Disponível em: <<http://culturamidiaeducacao.blogspot.com.br/2010/06/duas-tirinhas-da-genial-mafalda.html>>. Acesso em: 17 jan. 2016.

os mesmos, por serem textos relativamente curtos, têm grande circulação, sendo publicadas inicialmente em revistas e jornais e atualmente em redes sociais como o Facebook e Instagram. Esse é o caso da tirinha acima, que foi acessada através de um blog. Para maiores informações sobre o gênero e a temáticas abordadas no mesmo, o professor deverá acessar o blog “Crônicas de Professor”¹²

3. Você conhece a personagem Mafalda?

– Professor, esse é o momento para apresentar a personagem aos alunos, caso eles ainda não a conheçam. É preciso esclarecer aos alunos que ela é uma personagem argentina que viveu em Buenos Aires na década de 60 do século passado. Mafalda seria uma menina comum, se não fosse a agudez de suas críticas ao mundo em sua volta. Embora as tirinhas tenham sido publicadas há mais de 40 anos atrás é possível perceber a atualidade das temáticas que elas abordam, o que faz com que essas tiras sejam editadas e reeditadas no Brasil, em outros países da América Latina e também na Europa. Para maiores informações, sugerimos a leitura da matéria “Como surgiu a personagem Mafalda e uma análise da obra do argentino Quino”, publicada no caderno “Cultura Literária” do jornal “Estadão” por Álvaro de Moya¹³.

4. Observando os quadrinhos, percebe-se que a personagem Mafalda não ficou muito satisfeita com o decorrer dos fatos apresentados na história. Qual o motivo dessa insatisfação?

5. O que provavelmente Mafalda quis dizer ao pronunciar a seguinte frase: “Eles te venderam uma pilha carregada de tristeza”?

6. Como podemos exemplificar que a pilha de rádio está carregada de tristeza, segundo Mafalda?

7. O que você faria para que a pilha de rádio de Mafalda fosse carregada de alegria?

8. Quais elementos você precisou observar para compreender a tirinha?

¹²Disponível em: <<http://cronicasdeprofessor.blogspot.com.br/2013/03/genero-textual-tirinha.html>>. Acesso em: 25 jan. 2016.

¹³A matéria está disponível no link <<http://cultura.estadao.com.br/noticias/literatura,como-surgiu-a-personagem-mafalda-e-uma-analise-da-obra-do-argentino-quino,1608190>>. Acesso em 25 de jan. 2016.

9. Assim como a pilha de um rádio, o ser humano e a vida precisam ser carregados de alegrias. Em sua opinião, quais atitudes o ser humano precisa ter para tornar a vida mais feliz?
10. Você já presenciou alguma atitude que expressasse que o ser humano estava carregado de tristeza?

Se o professor julgar necessário, poderá levar outras tiras da Mafalda para que os alunos possam conhecer melhor a personagem e apreciar a acidez de suas críticas.

Após essa discussão sobre o texto, o professor deverá propor aos alunos a realização de um Festival de HQ, enfatizando que este será um momento em que, de forma lúdica e prazerosa eles terão a possibilidade de expor o que pensam sobre determinadas, situações e atitudes “carregadas de alegrias” ou “carregadas de tristezas” e que, de certa forma, causam-lhes angústia.

Ao propor a realização do Festival de HQ, o professor deve deixar claro para o estudante que este é um momento que eles terão voz para falar sobre o que eles pensam da vida e dos problemas ao seu redor. Em outras palavras, o professor deve deixar claro que os alunos serão ouvidos por outras pessoas, além do professor é claro, e podem compartilhar suas angústias e incertezas sobre a vida, bem como suas críticas sobre os acontecimentos ao seu redor. Para isso, é preciso que os alunos pensem sobre os seguintes pontos:

- a) Quais temáticas vocês gostariam que fossem apresentadas nas HQ?
- b) Sobre quais assuntos vocês gostariam de expor seu ponto de vista?
- c) Em sua comunidade, o que lhes incomoda? E quais atitudes vocês consideram exemplares?

Assim, a partir do que os alunos forem expondo suas ideias, o professor deverá elencá-las no quadro e fazer uma breve discussão sobre as mesmas, a fim de que os estudantes possam realizar uma reflexão crítica sobre tais aspectos e, assim, fazer um primeiro planejamento sobre o texto que irão produzir.

2º ENCONTRO – 4 h/aulas

Conteúdo ou tema: Leitura de HQ

Objetivos:

- ✓ Promover um momento de leitura coletiva de HQ.
- ✓ Propor através de questões de análise linguística, uma discussão que permita aos alunos fazer uma reflexão sobre o texto e sobre a temática contida no mesmo.
- ✓ Retomar a proposta de realização do Festival de HQ.

COMPETÊNCIAS E HABILIDADES A SEREM ALCANÇADAS:

- ✓ Perceber, com autonomia, a função social do texto.
- ✓ Realizar inferências a partir de aspectos sociointeracionais envolvidos na leitura.
- ✓ Identificar as vozes que aparecem no texto.
- ✓ Levantar características próprias do gênero textual.
- ✓ Expressar-se de forma autônoma, autoral.

DESCRIÇÃO DETALHADA DA AULA:

Para o primeiro momento, será distribuída aos alunos a HQ da Turma da Mônica, cujo título é “Trabalho infantil, nem de brincadeira!” (ANEXO C)¹⁴, a fim de que os alunos leiam o texto individualmente.

Posteriormente, o professor deverá iniciar a leitura coletiva do texto e, em seguida, deverá solicitar que os alunos deem continuidade a leitura do mesmo de modo que as falas dos personagens deverão ser representadas por eles.

Finalizada a leitura, o professor deverá promover uma discussão oral, partindo dos seguintes questionamentos:

1. O que vocês entenderam sobre o texto?
 2. Gostaram ou não da HQ? Por quê?
 3. Vocês conhecem a “Turma da Mônica” e seus personagens?
- Professor, informar aos alunos que a “Turma da Mônica”, embora tenha surgido em quadrinhos, também pode ser vista em desenhos animados, no cinema, na TV ou na internet.

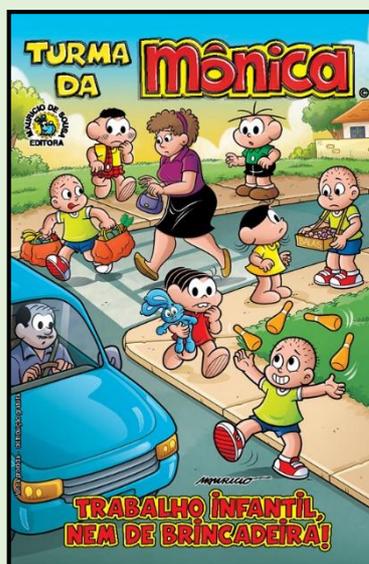
¹⁴Disponível em: <<http://turmadamonica.uol.com.br/quadrinhos/>>. Acesso em: 25 jan. 2016.

4. E o seu autor, vocês conhecem?
5. Quem narra esta história? Como você chegou a essa conclusão?
 - Professor, este é o momento para explicar que o narrador das HQ geralmente está implícito ou é invisível e que a narração costuma ser indicada através de um balão sem “rabicho”, “apontador”. Nesse momento, vale à pena levar os alunos a perceberem que, em dado momento da história da HQ “Trabalho infantil, nem de brincadeira!”, o narrador passa a ser um personagem. Isso é indicado não apenas pela presença imagética do mesmo, mas também pela presença do “rabicho”, “apontador” dos balões. Em seguida, comentar com os alunos que o narrador desta história coincide-se com o autor.

Em seguida, o professor deverá distribuir a seguinte atividade:

ATIVIDADE 01

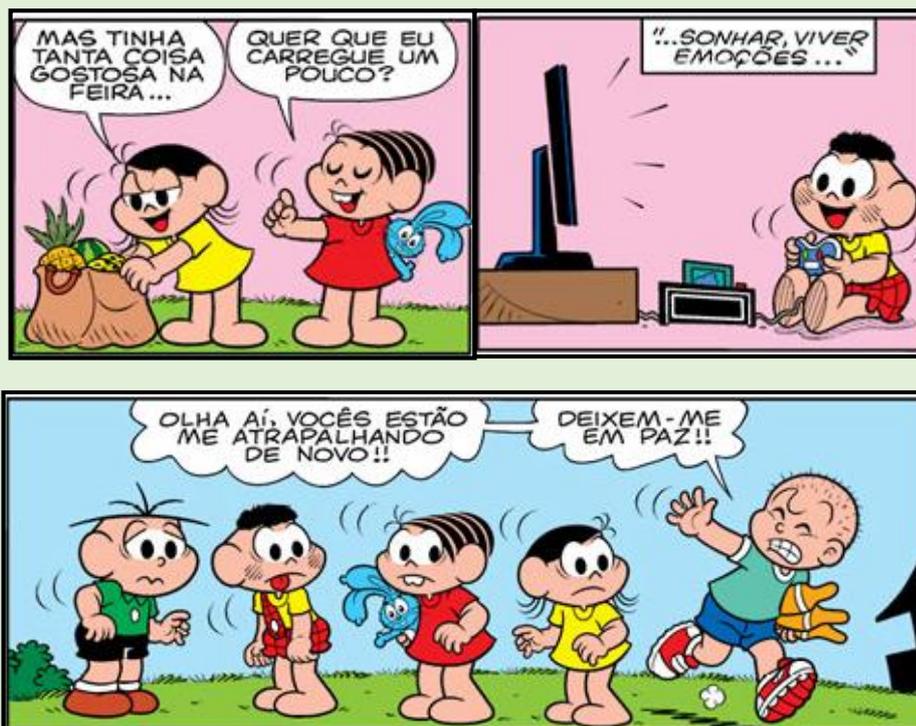
1. Observe a capa da HQ.



- a) Na sua opinião, a partir da capa, é possível descobrir o tema da história? Caso você ache que sim, explique que elementos fizeram você chegar a essa conclusão.
2. As HQ são textos que contam uma história. Como em todas as narrativas, as histórias

contadas nesses textos se desenvolvem em algum espaço/lugar. Identifique os espaços utilizados para contar a história narrada na HQ “Trabalho infantil, nem de brincadeira!” e explique de que modo você chegou a essa constatação.

3. Ao observar as falas dos personagens da HQ percebe-se que existem balões com formatos diferentes um do outro. Observe os seguintes quadrinhos e explique porque isso acontece e o que eles representam?



- Professor aproveite o momento de correção da atividade para explicar sobre os diferentes balões que existem nas HQ e seus respectivos significados. Ressaltando que existem balões que representam pensamento, diálogo, grito ou narração e que se diferenciam a depender do desenho de seu contorno.
4. Percebe-se que em algumas falas do personagem “Cebolinha” estão em **negrito**. Observe os quadrinhos abaixo e justifique porque o autor da revista fez esse realce?



- Professor, este é o momento para discutir com os alunos que há alterações na fala que são comuns na infância. Esse é o caso de cebolinha, que tem dislalia (troca do R pelo L), um distúrbio ou transtorno fonológico, que pode ser tratado por um fonoaudiólogo. Um transtorno ou distúrbio fonológico é uma dificuldade de fala caracterizada pela produção inadequada do som e pode se manifestar de modos distintos.
 - Este também é o momento propício para levantar uma discussão em torno da variação linguística, fenômeno natural nas línguas, mas socialmente avaliado pelas pessoas.
5. É muito comum nas HQ a presença de algumas palavras acompanhadas de recursos visuais como formas, linhas e cores com a finalidade de representar os sons. Observe os quadrinhos abaixo e tente descobrir quais tipos de sons representam:



- Professor aproveite essas imagens para iniciar uma discussão sobre as onomatopéias, que é um elemento muito comum nas HQ. Apresente outros exemplos de sons representados pelas onomatopéias para que os alunos possam ampliar seus conhecimentos e, no momento de elaboração de sua HQ possam colocá-los em prática.
- 6. Percebe-se que nessa HQ, o narrador-personagem não concorda com o modo de vida do personagem Danilo, o menino que trabalha carregando sacolas. O que ele faz para que essa realidade fosse modificada?
- 7. Você concordada com a atitude do narrador-personagem? Por quê?
- 8. Observando os elementos contidos nesse gênero, o que colaborou para que você pudesse compreender o texto?
- Professor, este é o momento adequado para fazer uma primeira sistematização das características das HQ. Faça isso no quadro, utilizando as respostas dadas pelos alunos, assim eles vão perceber que eles mesmos chegaram às características do gênero.

É válido ressaltar que o objetivo dessas questões é fazer com que os alunos compreendam de forma detalhada a narrativa evidenciada na HQ, o tema discutido, assim como a percepção dos elementos que compõem esse gênero.

Em seguida, o professor deverá apresentar algumas imagens dos personagens presentes no texto, por meio de slides, a fim de que os alunos possam identificar as características dos mesmos. Para isso, é importante que o professor inicie com os seguintes questionamentos:

- Esse é um momento para que o professor trabalhe de forma minuciosa sobre como o estudante deve fazer uma descrição, seja ela, de um personagem, de um lugar, de um objeto etc. Tendo em vista que posteriormente os alunos terão que construir os personagens de sua HQ.
- a) Como vocês caracterizam essas personagens?
- b) Vocês gostam da forma como se vestem? Por quê?
- c) Esses personagens parecem ter que tipo de atitudes?

- d) Vocês se identificam com alguns deles? Qual e por quê?
- e) Se este texto não tivesse imagens, isto é, se ele não fosse uma HQ e fosse, por exemplo, um conto, como você acha que o autor faria essas descrições.

– Professor, nesse momento pode-se explorar os diferentes modos de fazer uma descrição. Se julgar necessário pode comparar um trecho de um conto, um trecho da HQ e o trecho de um filme, para o aluno perceber que embora haja tipo descritivo nos três gêneros, o modo como cada descrição acontece é peculiar a cada um dos gêneros.

3º ENCONTRO- 4 h/aulas

Conteúdo ou tema: Leitura e compreensão de texto

Objetivos:

- ✓ Estabelecer o contato com o gênero HQ.
- ✓ Realizar um momento de leitura coletiva.
- ✓ Propor através de questões de análise linguística, uma discussão reflexiva sobre o texto e sobre a temática contida no mesmo.

COMPETÊNCIAS E HABILIDADES A SEREM ALCANÇADAS:

- ✓ Perceber, com autonomia, a função social do texto.
- ✓ Realizar inferências a partir de aspectos sociointeracionais envolvidos na leitura.
- ✓ Identificar as vozes que aparecem no texto.
- ✓ Levantar características próprias do gênero textual.
- ✓ Expressar-se de forma autônoma, autoral.
- ✓ Dominar as convenções da escrita.

DESCRIÇÃO DETALHADA DA AULA:

O professor deverá distribuir para os alunos a HQ “Privilégios da cidade”, do Chico Bento (ANEXO D)¹⁵ e solicitar que façam a leitura silenciosa da mesma.

¹⁵Disponível em: <http://turmadamonica.uol.com.br/quadrinhos/?tg_personagem=chico-bento&tg_quadrinho=personagem>. Acesso em 25 jan. 2016.

Em seguida, como forma de dinamizar a leitura, o professor deverá escolher três alunos para que possam fazer a leitura do texto. Sendo que esses alunos representarão os três personagens que têm voz no texto.

Após a leitura do texto, o professor, como forma de ampliar o conhecimento dos alunos sobre o mesmo, deverá fazer oralmente os seguintes questionamentos:

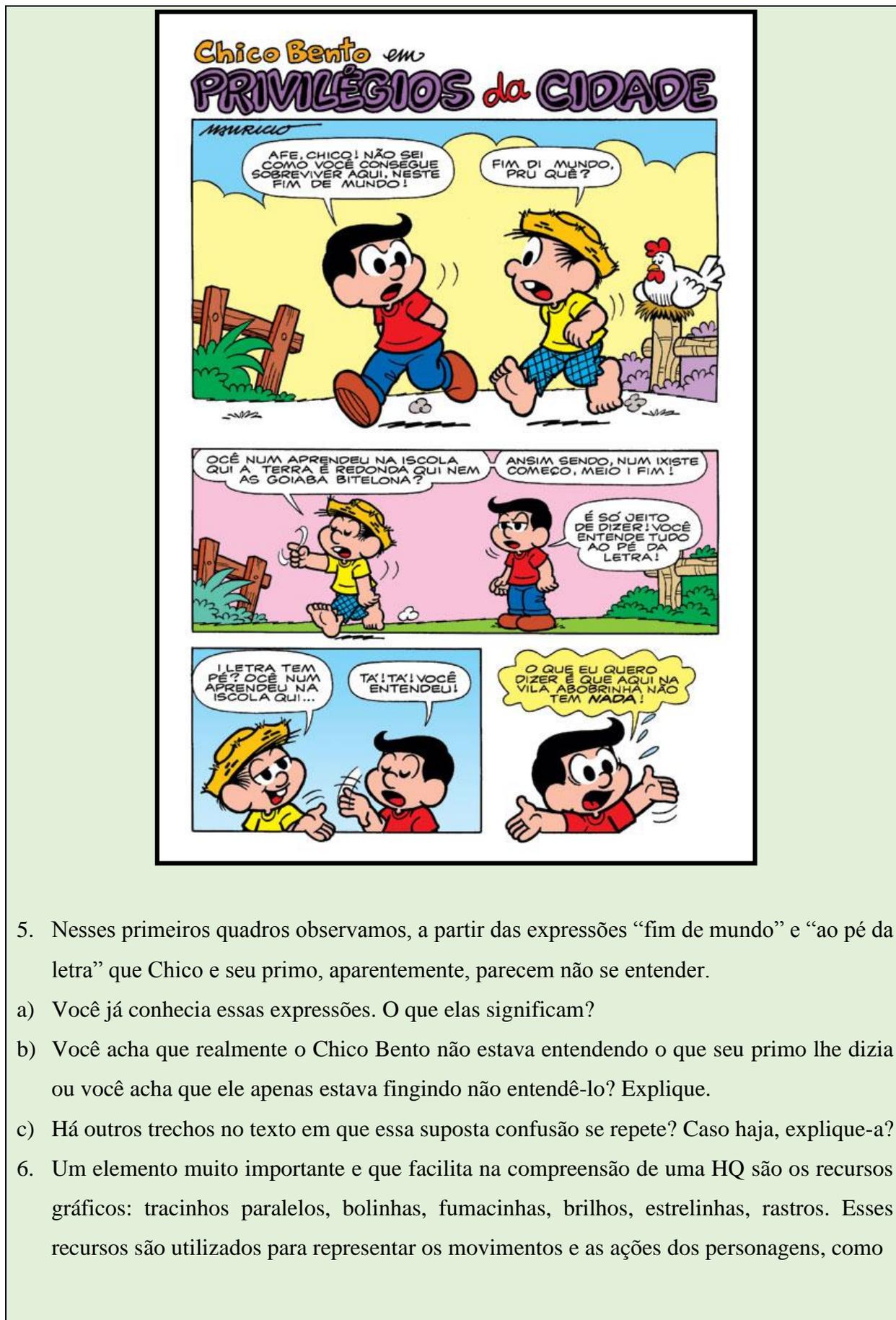
- a) O que vocês entenderam da HQ?
- b) Quais os espaços descritos pelos personagens?
- c) Para vocês, a cidade é o único lugar que tem privilégios? Justifique sua resposta?

- Professor, como esta turma é composta por alunos que residem tanto na zona rural quanto na zona urbana, este é um momento propício para você enfatizar que a “cidade” não deve ser considerada como único lugar de privilégios, mas que a zona rural é também um lugar privilegiado, por possuir muitas riquezas, farturas, muitas belezas e sem falar, que é através da agricultura rural que são abastecidos os comércios, as feiras-livres das cidades.

Em seguida, o professor deverá distribuir a seguinte atividade:

ATIVIDADE 02

1. Observando a narrativa da HQ “Privilégios da cidade”, quais fragmentos, tidos como privilégios, você considera mais importante e que representa o lugar onde você vive?
2. Como você descreveria o lugar em que você mora? Conte-nos um pouco.
3. Você acha que morar no campo só tenha privilégio? E morar na cidade?
4. Observe, abaixo, os primeiro quadros da HQ “Privilégios da cidade”:



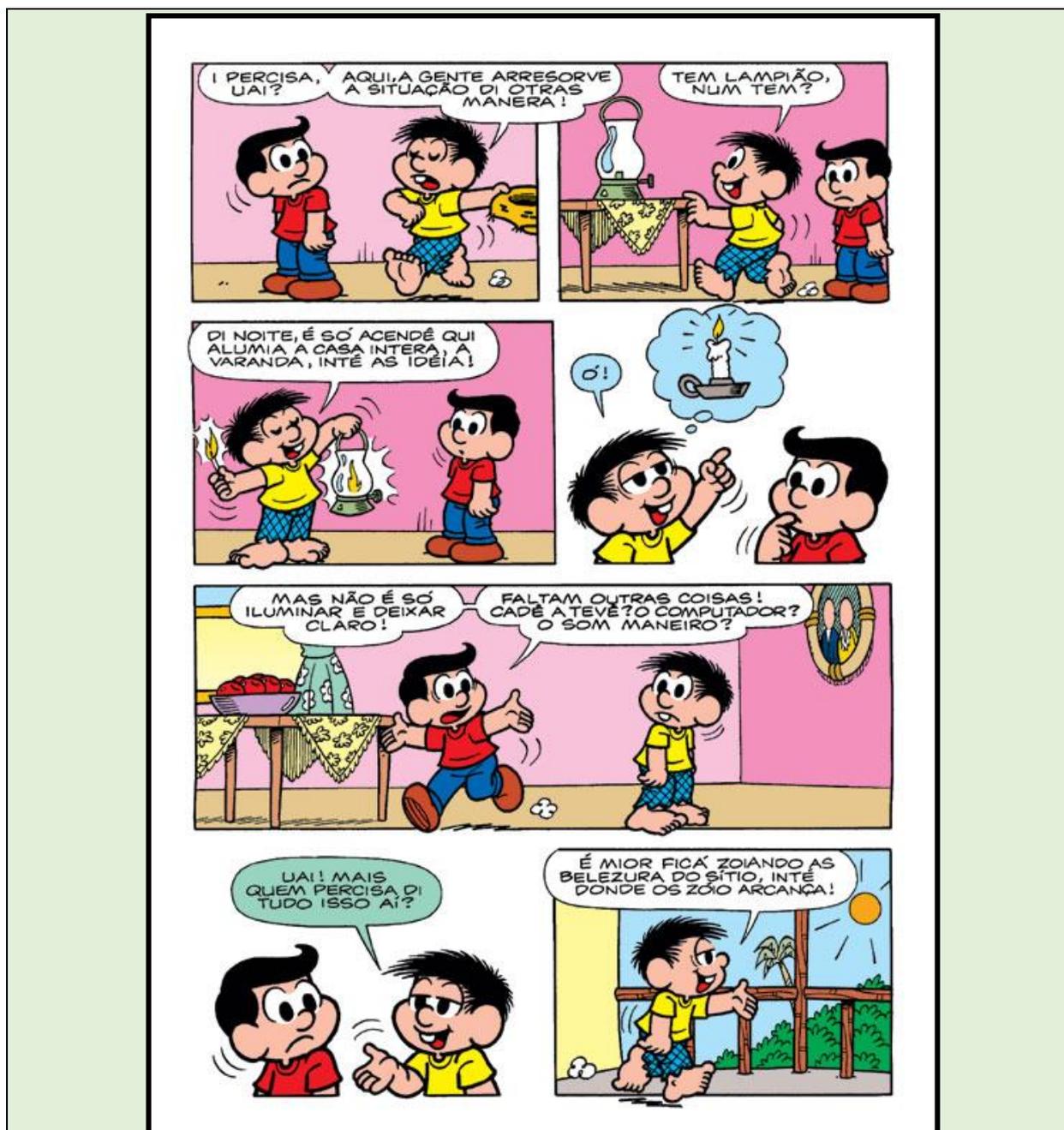
5. Nesses primeiros quadros observamos, a partir das expressões “fim de mundo” e “ao pé da letra” que Chico e seu primo, aparentemente, parecem não se entender.
- Você já conhecia essas expressões. O que elas significam?
 - Você acha que realmente o Chico Bento não estava entendendo o que seu primo lhe dizia ou você acha que ele apenas estava fingindo não entendê-lo? Explique.
 - Há outros trechos no texto em que essa suposta confusão se repete? Caso haja, explique-a?
6. Um elemento muito importante e que facilita na compreensão de uma HQ são os recursos gráficos: tracinhos paralelos, bolinhas, fumacinhas, brilhos, estrelinhas, rastros. Esses recursos são utilizados para representar os movimentos e as ações dos personagens, como

podemos observar nos seguintes quadrinhos retirados da HQ “Privilégios da cidade”:



- a) Observe detalhadamente os quadrinhos supracitados e tente identificar o significado dos recursos gráficos presentes em cada quadro.
- Essa é uma ótima oportunidade para você, professor, mostrar outros exemplos de recursos gráficos que fazem parte das HQ. Para isso, aproveite também a HQ “Trabalho infantil, nem de brincadeira!” trabalhada anteriormente.
7. Observe os quadrinhos a seguir. O autor faz um trocadilho com a expressão “acender uma ideia”:





- Você sabe o que essa expressão significa?
- Que objeto costuma representar uma “ideia”?
- Nos quadros acima o autor não usa o objeto que convencionalmente representa uma ideia (acesa). Explique o que essa troca feita pelo cartunista sugere.
 - Professor, aproveite para explorar com os alunos o fato de a vela ter aparecido num balão de pensamento e também o fato de o próprio Chico fazer referência a esse balão para o primo.

8. Nos balões de fala do personagem “Chico Bento”, o autor tenta representar graficamente a característica muito peculiar da fala de Chico, que se diferencia da de seu primo. Vejam:



- a) Como você considera a fala do personagem “Chico Bento”?
- b) Na sua concepção, essa forma de falar está errada? Justifique seu posicionamento.
- Professor utilize a fala do personagem “Chico Bento” para abordar as diferentes formas de usos da língua, ressaltando que não existe uma forma errada de falar, mas o que existe é uma variação linguística, o que depende de diversos fatores, como região, idade, nível de escolaridade etc.
- c) A partir das imagens apresentadas, como você descreveria o personagem Chico Bento? E o primo dele?

Após o término da atividade, o professor deverá solicitar que os alunos socializem suas respostas.

4º ENCONTRO - 2 h/aulas

Conteúdo ou tema: (Re)lembrando alguns elementos

Objetivos:

- ✓ Dialogar sobre as narrativas anteriores.
- ✓ Planejar a produção.

COMPETÊNCIAS E HABILIDADES A SEREM ALCANÇADAS:

- ✓ Planejar o texto considerando os recursos linguísticos, extralinguísticos, textuais e intertextuais.
- ✓ Dominar as convenções da escrita.

DESCRIÇÃO DETALHADA DA AULA:

De início, o professor deverá relembrar, por meio de discussão, alguns elementos contidos nos textos trabalhados anteriormente, como temática, enredo, espaço e tempo, também visto no momento em que se trabalhou com o gênero conto. Em seguida, retomar os temas que os alunos escolheram para serem apresentados/ trabalhados nas HQ, fazendo uma breve discussão sobre os mesmos.

A partir dessa discussão, solicitar aos alunos que, em grupo¹⁶ (com três pessoas cada), planejem seu texto narrativo. Para isso, faz-se necessário pensar, além da temática, em qual o espaço e o tempo ocorrerá sua narrativa, quais serão os personagens, qual será a problemática abordada no texto etc. Esse momento será destinado para que os alunos possam iniciar sua narrativa

5º ENCONTRO - 2 h/aulas

Conteúdo ou tema: Criando os personagens

Objetivos:

- ✓ Criar o perfil dos personagens contidos no texto narrativo.

COMPETÊNCIAS E HABILIDADES A SEREM ALCANÇADAS:

- ✓ Planejar o texto considerando os recursos linguísticos, extralinguísticos, textuais e intertextuais.
- ✓ Dominar as convenções da escrita.

¹⁶É válido destacar que essa atividade pode ser desenvolvida também de forma individual. A escolha por essa opção se deu em decorrência do número de alunos na turma.

DESCRIÇÃO DETALHADA DA AULA

Esse deve ser um momento para que cada equipe possa dar início à construção dos personagens que irão constituir a narrativa que foi definida no encontro anterior. Para isso, precisa-se pensar no perfil desses personagens, como: sexo, comportamento, como se veste etc. Partindo dessas ideias, os estudantes farão o desenho (esboço) de seus personagens.

- Professor se o laboratório de informática da escola funcionar, essa atividade, assim como a própria produção da HQ poderá ser desenvolvida utilizando o site Toodoo¹⁷.

6º ENCONTRO - 2 h/aulas

Conteúdo ou tema: Textualizando a narrativa

Objetivo:

- ✓ Criar o texto narrativo.

COMPETÊNCIAS E HABILIDADES A SEREM ALCANÇADAS:

- ✓ Elaborar textos em grupo com continuidade temática, ordenação das partes, informações contextuais.
- ✓ Utilizar, adequadamente, as marcas do gênero e do tipo textuais, considerando a situação de produção escrita, o suporte, os interlocutores e os objetivos do texto.
- ✓ Dominar as convenções da escrita.

DESCRIÇÃO DETALHADA DA AULA

A partir do que os alunos produziram nos dois últimos encontros, pensando no enredo, no espaço e no tempo em que perpassará a história e, com base na criação de cada personagem, os grupos deverão juntar essas informações e elaborar um texto contando a sua história. Após o término, o professor deverá solicitar que os grupos troquem suas histórias entre si, a fim de que cada grupo possa tecer comentários, ideias sobre a história do outro.

¹⁷ Disponível em: <<http://www.toondoo.com/>>. Acesso em: 25 jan. 2016.

- Professor, tente reservar um tempo da aula para esse momento. Caso isso não seja possível avalie as possibilidades a seguir: (i) pedir que os alunos levem o texto do colega para casa e, assim, poder ler e tecer seus comentários; (ii) iniciar a aula seguinte com essa atividade.

7º ENCONTRO - 2 h/aulas

Conteúdo ou tema: Reescrevendo o texto – parte 01

Objetivo:

- ✓ Proporcionar a reescrita como forma de aprimoramento da produção textual.

COMPETÊNCIAS E HABILIDADES A SEREM ALCANÇADAS:

- ✓ Analisar, com criticidade, a produção textual.
- ✓ Exercitar a autoavaliação.
- ✓ Selecionar ideias, visando a reelaboração de textos.
- ✓ Praticar a reescrita textual como atividade rotineira inerente à escrita.

DESCRIÇÃO DETALHADA DA AULA:

Após os grupos devolverem as histórias (com as observações feitas por eles) para os autores das mesmas, o professor deverá solicitar que os alunos façam a reescrita do texto. Antes de iniciar essa atividade, faz-se necessário que o professor ressalte para os estudantes que eles deverão analisar com cautela as observações realizadas pelos colegas e o grupo estará livre para acatar ou não as ideias apontadas. Ao término da atividade, todos deverão entregar o texto ao professor, para que ele possa fazer algumas observações que julgar pertinente.

8º ENCONTRO - 2 h/aulas

Conteúdo ou tema: Reescrevendo o texto – parte 02

Objetivos:

- ✓ Apontar os desvios mais comuns nas produções dos alunos, dando-lhe informações sobre os mesmos para que as dúvidas e as dificuldades encontradas sejam sanadas.
- ✓ Proporcionar a reescrita como forma de aprimoramento da produção textual.

COMPETÊNCIAS E HABILIDADES A SEREM ALCANÇADAS:

- ✓ Analisar, com criticidade, a produção textual.
- ✓ Exercitar a autoavaliação.
- ✓ Selecionar ideias, visando a reelaboração de textos.
- ✓ Praticar a reescrita textual como atividade rotineira inerente à escrita.

DESCRIÇÃO DETALHADA DA AULA:

De início, o professor deverá devolver a produção dos alunos com as observações realizadas a partir da correção. Em seguida, deverá elencar no quadro os “erros” mais comuns encontrados nos textos, levantando uma discussão sobre essas falhas, a fim de que os alunos possam fazer suas próprias correções com segurança e domínio sobre tal gênero. Posteriormente, solicitar que os alunos iniciem a reescrita de seu texto.

- Professor, se julgar necessário, você poderá acrescentar aulas para trabalhar os pontos mais recorrentes nos textos dos alunos.

9º ENCONTRO - 4h/aulas

Conteúdo ou tema: Transformando o texto

Objetivo:

- ✓ Transformar o texto narrativo em HQ

COMPETÊNCIAS E HABILIDADES A SEREM ALCANÇADAS:

- ✓ Praticar a retextualização.

DESCRIÇÃO DETALHADA DA AULA:

Este momento será destinado para que os grupos possam elaborar uma HQ com base no texto construído. É válido destacar que o professor deverá enfatizar para os alunos que a forma como será elaborada a HQ fica a critério de cada grupo. Que pode ser elaborada através de recortes de imagens, ou pode ser desenhando passo a passo, caso alguém tenha habilidades

para isso. Devem enfatizar ainda, sobre a atenção que deve ter sobre a diagramação da HQ, ou seja, questão de espaço, de tamanho dos balões em cada quadrinho. Para isso, é de grande relevância que nesse instante o professor supervisione com muita cautela cada equipe.

- Professor, conforme apontado anteriormente, caso haja possibilidade, essa etapa pode ser desenvolvida utilizando sites gratuitos com ferramentas próprias para construção de HQ, como, por exemplo o <<http://www.toondoo.com/>>.

10º ENCONTRO - 2 h/aulas

Conteúdo ou tema: Construindo a capa do Livro de HQ

Objetivo:

- ✓ Elaborar de forma coletiva a capa do Livro de HQ

COMPETÊNCIAS E HABILIDADES A SEREM ALCANÇADAS:

- ✓ Planejar o texto considerando os recursos linguísticos, extralinguísticos, textuais e intertextuais.
- ✓ Expressar-se de forma autônoma, autoral.

DESCRIÇÃO DETALHADA DA AULA:

Antes de iniciar a produção, o professor deverá apresentar para os alunos algumas capas de revistas em quadrinhos, enfatizando elementos contidos nas mesmas. Deve ressaltar também que nessas capas são apresentadas informações sobre o assunto discutido na HQ, costumam ser criativas, porque objetivam despertar o interesse do público e, por ser uma capa de revista ou livro de HQ, costumam ser bem ilustrativas.

Após esse momento, os alunos irão sentar-se em grupo para pensar como será a capa do livro de HQ. Chegando a um denominador comum, os alunos irão dar início à produção.

- Professor, nesse ponto das produções, você já pode avaliar se a turma produzirá apenas um livro contendo todas as HQs, se cada HQ consistirá num livro, ou se vocês reunirão em livros HQs cujas temáticas sejam semelhantes.

11º ENCONTRO - 2 h/aulas

Conteúdo ou tema: Conhecendo os gêneros: biografia e autobiografia

Objetivos:

- ✓ Promover aos alunos o contato com textos biográficos e autobiográficos.
- ✓ Elaborar uma discussão sobre tais textos, com o objetivo de que os alunos possam perceber e compreender as características que compõe cada gênero, como a estrutura, as marcas linguísticas, o tempo verbal em que são empregas as palavras, entre outros aspectos.

COMPETÊNCIAS E HABILIDADES A SEREM ALCANÇADAS:

- ✓ Perceber, com autonomia, a função social do texto.
- ✓ Levantar características próprias do gênero textual.

DESCRIÇÃO DETALHADA DA AULA:

Para iniciar o trabalho com esse gênero, o professor solicitará que os alunos realizem a leitura silenciosa do texto autobiográfico de Pedro Bandeira contido no livro didático “Vontade de saber português”.

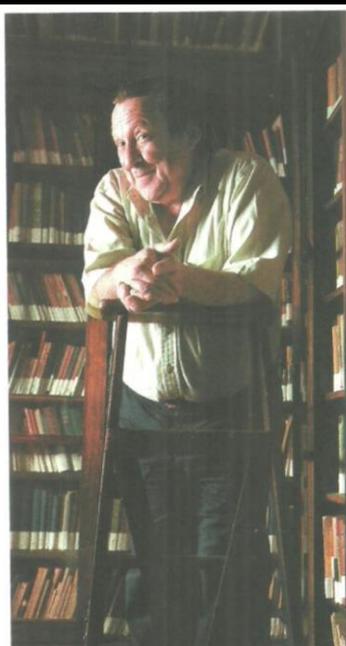
Porém, antes de os alunos realizarem a leitura do texto, o professor deverá fazer os seguintes questionamentos oralmente:

1. Você conhece/ já ouviu falar em Pedro Bandeira?
2. Quem é ele? O que ele faz?
3. Você já leu ou ouviu alguma história escrita por ele?
4. Se você tivesse a chance de conversar com Pedro Bandeira ou com algum outro artista, o que você perguntaria a ele?
5. Você sabe o que é uma biografia? E uma autobiografia? Você já leu alguma?

Você deve achar o fim da picada alguém ter nascido na primeira metade do século passado, não é? Pois foi por aí, em 1942, que eu nasci em Santos, no estado de São Paulo. Era uma cidade bem mais calma do que é hoje e nela eu cresci lendo, mais do que brincando e, principalmente, mais do que “estudando”, pois eu era capaz de ler um romance de aventuras na véspera da prova de matemática (bom, é claro que minhas notas em matemática nunca foram grande coisa...).

Depois do ensino médio, mudei-me para São Paulo para estudar na USP. Trabalhei em teatro profissional, mas principalmente com as duas únicas coisas que eu sabia fazer: ler e escrever. Assim, fiz minha vida como jornalista, editor, redator publicitário e, pressionado pelas leis da sobrevivência, acabei fazendo pequenos textos de ficção para ganhar “algum” além do salário, que me permitisse ajudar meus três filhos a crescer.

Hum... de repente comecei a gostar demais de escrever aquelas pequenas histórias. A gostar muito, a gostar tanto que acabei escrevendo um livro e procurando uma editora. Logo, publiquei *A droga da obediência*, *Feiurinha*, *A marca de uma lágrima* e... parece que o pessoal gostou de ler o que eu estava gostando de escrever. Daí larguei tudo e, desde 1983, vivo somente de Literatura. [...]



▲ Fotografia tirada em 2003, retratando Pedro Bandeira em uma biblioteca, em São Paulo.

Pedro Bandeira. Autobiografia. Extraído do site: <www4.ftd.com.br/V4/...> Acesso em: 19 Jan. 2011

Fonte: Tavares e Conselvan (2012a, p. 244)

Após a leitura silenciosa, o professor poderá fazer os seguintes questionamentos:

1. Esse texto atendeu às suas expectativas, isto é, as coisas que você gostaria de saber sobre um artista apareceram nele? Comente.
 2. Caso o texto não contenha as informações que você esperava, explique por que provavelmente isso aconteceu.
- Professor, estimule o aluno a perceber a pertinência das informações que costumam conter em uma autobiografia. Leve o aluno a perceber que essas informações estão diretamente relacionadas com o que o biografado deseja expor de sua vida, com a imagem que ele pretende que as pessoas façam dele etc.
3. “Escreva resumidamente os fatos que Pedro Bandeira narra da sua própria vida.” (TAVARES; CONSELVAN, 2012a, p. 244).
 4. Na sua opinião, por que provavelmente esses fatos foram selecionados pelo autor?

– Professor, o objetivo dessa questão é fazer com que o aluno perceba os fatos selecionados pelo autor.

5. “No trecho ‘[...] acabei fazendo pequenos trechos de ficção para ganhar **algum** além do salário, que me permitisse ajudar meu três filhos a crescer.’, qual é o sentido da palavra em destaque?” (TAVARES; CONSELVAN, 2012a, p. 244).

6. Pedro Bandeira relata fatos de sua vida de modo bastante descontraído. Observe os trechos do texto a seguir e explique que recurso linguísticos ele utilizou para que seu texto parecesse uma conversa?

“Você deve achar o fim da picada alguém ter nascido na primeira metade do século passado, não é? Pois foi por aí, em 1942, que eu nasci em Santos, no estado de São Paulo.”

“[...] eu era capaz de ler um romance de aventuras na véspera da prova de matemática (bom, é claro que minhas notas em matemática nunca foram grande coisa...).”

“Hum... de repente comecei a gostar demais de escrever aquelas pequenas histórias. A gostar muito, a gostar tanto que acabei escrevendo um livro e procurando uma editora.”

– Professor o objetivo dessa questão é fazer o aluno perceber que, por se dirigir ao leitor através do pronome “você”, por utilizar expressões como “não é?” “Hum...”, comuns numa conversa informal e por acrescentar informações em tom de confidências como em “(bom, é claro que minhas notas em matemática nunca foram grande coisa...)”, o autor aproximou-se do leitor, estabelecendo uma espécie de diálogo, de conversa informal.

7. “No final, o autor diz que vive somente de literatura. Explique o que ele quis dizer com essa afirmação.” (TAVARES; CONSELVAN, 2012a, p. 244).

8. “Segundo o autor, que fato o fez dedicar-se à Literatura?” (TAVARES; CONSELVAN, 2012a, p. 244).

9. “O autor conta algumas passagens de sua vida de forma engraçada. Qual informação você considerou mais interessante? Por quê?” (TAVARES; CONSELVAN, 2012a, p. 244).

Em seguida, o professor deverá entregar para os alunos um recorte do texto biográfico do cartunista Maurício de Sousa e solicitar que um dos alunos façam a leitura oral para os demais colegas:

Biografia de Mauricio de Sousa

Mauricio de Sousa (1935) é um cartunista e empresário brasileiro. Criou a "Turma da Mônica", e vários outros personagens de história em quadrinhos. É membro da Academia Paulista de Letras, ocupando a cadeira nº 24. É o mais famoso e premiado autor brasileiro de história em quadrinhos.

Mauricio de Sousa (1935) nasceu em Santa Isabel, São Paulo, no dia 27 de outubro de 1935. Filho do poeta Antônio Mauricio de Souza e da poetisa Petronilha Araújo de Souza. Passou parte de sua infância em Mogi das Cruzes, desenhando e rabiscando nos cadernos escolares. Mais tarde passou a ilustrar pôsteres e cartazes para os comerciantes da região. Aos 19 anos mudou-se para São Paulo, onde trabalhou, durante cinco anos, no jornal Folha da Manhã, escrevendo reportagens policiais e fazendo ilustrações.

Em 1959, quando ainda trabalhava como repórter policial, criou seu primeiro personagem - o cãozinho "Bidu". A partir de uma série de tiras em quadrinhos com "Bidu e Franjinha", publicadas semanalmente na Folha da Manhã, Mauricio de Sousa iniciou sua carreira. Nos anos seguintes criou diversos personagens - "Cebolinha", "Piteco", "Chico Bento", "Penadinho", "Horácio", "Raposão", "Astronauta" etc. Em 1970, lançou a revista da "Mônica", com tiragem de 200 mil exemplares, pela Editora Abril.

Em 1986, Mauricio saiu da Editora Abril e levou seus personagens para a Editora Globo. Em 1998, recebeu do então Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, a medalha dos Direitos Humanos. Em 2006 saiu da Editora Globo e ingressou na Editora Panini, uma multinacional italiana [...].

Em seguida, o professor deverá fazer de modo oral as seguintes questões a fim de que os alunos percebam as especificidades de cada texto e quais os elementos que os diferenciam um do outro:

a) O que é contado/narrado no texto que vocês acabaram de ler?

- b) Quem narra a história da vida de Maurício de Sousa? E quem narra a história da vida de Pedro Bandeira? Como vocês chegaram a essa conclusão?
 - c) Na sua opinião, os fatos narrados em ambos os textos são verídicos ou não? Justifique.
 - d) Você acredita que todos os acontecimentos da vida dos protagonistas foram relatados nas histórias? Por quê?
 - e) Tanto o texto “Autobiografia”, como o texto “Biografia de Maurício de Sousa” narram fatos da vida de pessoas reais. Na sua opinião, o que os diferenciam?
 - f) Hoje em dia, que outros textos as celebridades e anônimos utilizam para falar de si?
- Professor, o objetivo dessa questão é fazer com que o estudante perceba que, com o advento de redes sociais como “YouTube”, “Facebook”, “Instagram” entre outras, apareceram novas maneiras de se autobiografar.

Posteriormente, o professor deverá elencar no quadro características desses gêneros, a partir do que os alunos explanaram na discussão anterior, explicando-as uma a uma a fim de que os estudantes adquiram domínio sobre esse gênero, bem como ressaltar a importância de organizar suas ideias para colocá-las no papel.

12º ENCONTRO- 2 h/aulas

Conteúdo ou tema: Escrevendo um texto autobiográfico

Objetivos:

- ✓ Revisar alguns aspectos importantes sobre o gênero autobiografia.
- ✓ Propor a produção de um texto autobiográfico.
- ✓ Exercitar a escrita.

COMPETÊNCIAS E HABILIDADES A SEREM ALCANÇADAS:

- ✓ Planejar o texto considerando os recursos linguísticos, extralinguísticos, textuais e intertextuais.
- ✓ Expressar-se de forma autônoma, autoral.
- ✓ Dominar as convenções da escrita.

DESCRIÇÃO DETALHADA DA AULA:

Antes de iniciar a produção, o professor deverá fazer uma pequena revisão sobre alguns pontos importantes sobre o texto autobiográfico, para que os alunos possam realizar sua produção com mais segurança e tranquilidade. Em seguida, deverá propor aos alunos a produção de um texto autobiográfico para compor o livro que será apresentado no Festival de HQ.

- Professor, nesse momento faz-se necessário que você explique que a publicação desse texto tem como objetivo fazer com que os leitores do livro de HQ possam conhecer os autores que produziram os textos.

A partir disso, cada estudante iniciará seu texto. Para tanto, o professor deverá ressaltar que os alunos deverão selecionar alguns fatos importantes de sua vida que deseja torna-se público. É preciso destacar ainda, que nem todos os fatos importantes precisam ser relatados, visto que um fato pode não ser importante, mas pode ser pertinente para a autobiografia. Da mesma forma, que um outro fato pode ser importante, mas não é necessariamente pertinente para ser inserido no texto.

Se preferir, pode usar as orientações dadas por Tavares e Conselvan (2012a, p. 45):

Para produzir sua autobiografia, siga algumas instruções.

- a) Selecione alguns fatos de sua vida que você gostaria de narrar na sua autobiografia, como: nome, idade, lugar onde mora, gostos e preferências, esportes que pratica, acontecimentos alegres e/ou tristes, jeito de ser e de agir.
- b) Faça uma lista dos fatos escolhidos e pense em como contá-los.
- c) Organize-os em sequência cronológica, isto é, na ordem temporal em que ocorreram.

Produzindo o texto

Ao produzir sua autobiografia, siga algumas orientações.

- a) Pense em um título criativo para a sua autobiografia.
- b) Escolha entre a forma de registro formal ou informal para produzir seu texto.
- c) Seu texto deve ser atraente para despertar o interesse do seu interlocutor, isto é, as pessoas que vão lê-lo.
- d) Se necessário, utilize fotografias ou documentos para ilustrar melhor sua autobiografia.
- e) Revise sua autobiografia e verifique se ela apresenta as orientações dadas.

Passa a autobiografia a limpo e, sob a orientação do professor, você e seus colegas podem trocá-las para que todos possam conhecer um pouco sobre a vida de cada um.

Os heróis es

Após o término da produção, os grupos deverão entregar ao professor para serem realizadas as possíveis correções.

13º ENCONTRO- 2 h/aulas

Conteúdo ou tema: Reescrevendo o texto

Objetivos:

- ✓ Discutir sobre os problemas mais frequentes encontrados nos textos;
- ✓ Reescrever o texto.

COMPETÊNCIAS E HABILIDADES A SEREM ALCANÇADAS:

- ✓ Analisar, com criticidade, a produção textual.
- ✓ Exercitar a autoavaliação.
- ✓ Selecionar ideias, visando a reelaboração de textos.
- ✓ Praticar a reescrita textual como atividade rotineira inerente à escrita.

DESCRIÇÃO DETALHADA DA AULA:

Antes de iniciar a reescrita, o professor deverá entregar os textos aos grupos com as observações sinalizadas. Em seguida, realizar uma discussão sobre os problemas mais comuns encontrados nos textos, a fim de que os alunos possam compreender onde erraram e assim tirar suas dúvidas para que possam construir o texto com mais domínio. Logo após a discussão será destinado um tempo para que seja feita a reescrita. Finalizando o texto, os grupos entregarão ao professor.

ÚLTIMO ENCONTRO- 2 h/aulas

Conteúdo ou tema: Socializando as produções

Objetivo:

- ✓ Divulgar e valorizar a produção desenvolvida pela turma.

Nesse encontro, o professor solicitará que os alunos leiam suas “autobiografias” para a turma. O professor pode aproveitar esse encontro também para fazer os últimos preparativos e resolver pendências do Festival com os alunos.

Além disso, o professor pode acrescentar outras aulas a esse projeto com o objetivo de

trabalhar outros textos em função do Festival, como a construção do convite e do cartaz de divulgação do Festival, o planejamento da organização prática do evento etc. Esse é o momento, por exemplo, para se criar um evento no Facebook e trabalhar com redes sociais.

CULMINÂNCIA DO PROJETO

Realização do Festival. Esse é um momento destinado para que os alunos possam divulgar seus trabalhos para toda a comunidade escolar, bem como para seus familiares.

A partir da sequência apresentada, percebe-se que é possível realizar um trabalho com o texto em que ele seja, de fato, o objeto de ensino das aulas de Língua Portuguesa e não simplesmente pretexto para apresentar/explicar determinados conteúdos ou temas.

Assim, pretendemos, com esta atividade, realizar um trabalho com o texto em que ele fosse utilizado como enunciado concreto, permitindo aos alunos, através de um conjunto sistemático de atividades, adquirir competências e habilidades – tanto de leitura quanto de escrita – necessárias para produzir o texto HQ e autobiografia. Além do mais, levamos em consideração a ideia de que não basta somente propor atividades que permitam a esses sujeitos ampliar seus conhecimentos acerca de um gênero ou outro. É preciso que as atividades sejam significativas para os alunos e que eles vejam a importância dessas para além do espaço escolar, ou seja, que o texto seja considerado como uma das principais vias de estabelecer a interação entre os indivíduos. Portanto, a realização desta produção teve como objetivo explicar uma dentre as múltiplas possibilidades de se trabalhar o texto como unidade de ensino e não simplesmente como função secundária nas aulas de Língua Portuguesa.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observa-se atualmente que os estudos e discussões sobre os gêneros vêm ganhando um espaço significativo no campo da educação, por reconhecer que através do trabalho contextualizado e sistemático com gêneros, o indivíduo adquire mais subsídios para desenvolver a capacidade de expressão linguística nas diversas situações sociais (cf. Souza, 2011). Neste contexto, o LDLP pode ser um material didático de grande relevância, tanto para o professor quanto para o aluno, visto que configura-se como um dos veículos, dentre os vários existentes, que possibilita e promove o contato com os diversos gêneros textuais.

Diante disso, esta pesquisa buscou apresentar uma análise sobre a forma como foi realizada os trabalhos com gêneros na primeira e última unidade do LDLP do 6º ano do ensino fundamental tomando como parâmetros as ideias dos PCN do 3º e 4º ciclos do ensino fundamental (BRASIL, 1998) e de alguns teóricos que defendem um trabalho de forma sistemática e contextualizada com o texto. Observou-se também, se as ideias que Tavares e Conselvan (2012b) apresentam nas orientações para o professor estão em consonância com a forma com que o texto foi utilizado nessas unidades. Assim, pretende-se neste capítulo sumarizar os resultados obtidos da análise sobre os gêneros, intercalando com as discussões teóricas que embasaram este trabalho.

Por meio dos resultados da pesquisa, verificamos que o LDLP em questão apresenta um ponto muito positivo que é a presença de uma multiplicidade de gêneros, conforme defendem os PCN, contudo constatou-se que o trabalho com o texto não está de acordo com a ideia que defendemos, em consonância com outros autores, neste TCC, qual seja, utilizar o texto como unidade de ensino e não como pretexto para explicar/introduzir determinados conteúdos ou temas.

As questões que são apresentadas nos capítulos do LD, em sua maioria, não são questões de compreensão, interpretação textual, uma vez que não estimulam uma reflexão crítica a compreensão do texto, mas são questões que Marcuschi (1996) define como “cópia”. Nesses tipos de questões, os alunos são direcionados a identificarem ou retirarem do texto informações que estão simplesmente na superfície do mesmo, ou seja, respostas objetivas. Nota-se, portanto, que esse tipo de proposta de atividade impede que o texto exerça a função dialógica de que fala Bakhtin (2011).

Além do mais, as questões/atividades elaboradas por Tavares e Conselvan (2012a) não propiciam aos alunos o desenvolvimento de competências e habilidades suficientes que permitam construir os gêneros que são propostos nas seções de produção, quais sejam: uma HQ não verbal, uma conversa telefônica, uma carta pessoal, uma descrição poética de lugares (a qual as autoras equivocadamente consideram como gênero) e um texto autobiográfico.

Observou-se, também, que apesar de as autoras considerarem a importância de se realizar o trabalho com gêneros orais, essa ideia não foi concretizada, uma vez não houve um trabalho com tais gêneros, sobretudo porque nem sequer houve um suporte para a circulação desses textos no LD. Os textos utilizados pelas autoras para exemplificar esse gênero foi uma crônica cuja narrativa constava uma conversa telefônica entre duas pessoas e uma tirinha que, assim, como o texto anterior tematizava uma “ligação por engano”. Ora, tal abordagem é improdutiva porque os gêneros escolhidos (crônica e tirinha) para preparar os alunos para produção textual não são gêneros orais. Portanto, é possível afirmar que o gênero oral não foi de fato trabalhado, porque o gênero em si não foi levado para a sala de aula. O que houve foi um mau entendimento do que seja o trabalho com a oralidade, visto que, para nós, não foi entendido como o trabalho com o texto oral e sim ora com a oratória, ora dicção etc. Essa metodologia demonstra que, apesar de tantas discussões sobre esse os gêneros orais, o que ainda falta é apropriação das discussões teóricas, a fim de proceder a uma sistematização de uma proposta de trabalho com gêneros orais.

Vale ressaltar ainda que, a forma como foram elaboradas as questões, principalmente as que constam na primeira unidade, evidencia que as autoras do livro consideram a língua como instrumento de comunicação, concepção que conduz ao entendimento de que a língua, uma vez que é instrumento (e que, portanto, é elemento exterior) não faz parte da natureza humana, o que implica dizer que é isso influencia na forma com que se realiza o trabalho com o texto, que muitas vezes, passa a não ser entendido como unidade real de ensino.

Outro aspecto que deve ser destacado é que em ambas as unidades, houve incongruência entre teoria e prática, uma vez que a produção dos gêneros não foi solicitada a partir de situações concretas, com leitores reais e objetivos sociocomunicativos reais/concretos conforme propõe Bakhtin (2011) e o Círculo acerca dos gêneros textuais e do enunciado concreto, e como defendem as próprias autoras nas “Orientações para o professor”. Ou seja, os alunos não foram imersos em situações reais de comunicação, em que houvesse a necessidade de, de fato, produzir tais gêneros. As produções foram solicitadas a partir de situações nada estimulantes, cujo objetivo principal era atribuir uma nota ou detectar se o

aluno conseguiu assimilar ou não o que foi trabalhado, mesmo que de forma inconveniente e insuficiente, sobre os gêneros.

Para que o trabalho com o texto tenha êxito, é preciso que as autoras, não somente tenham convicção de como deve ser o trabalho com o texto, mas que possam se apropriar de forma segura sobre esse conhecimento e, assim, colocá-lo em prática. Além do mais, faz-se necessário que os textos selecionados sejam realmente relevantes para os estudantes, a fim de que se possa contribuir, de fato, para formação cidadã dos estudantes. Como observamos em outro momento: qual a relevância, por exemplo, de se falar/trabalhar a conversa telefônica numa aula de língua materna? Isso talvez fizesse mais sentido numa aula de língua estrangeira, visto que há elementos da cultura estrangeira que interferem diretamente no modo como as conversas telefônicas funcionam nesses países.

Parece-nos ainda, que as autoras se equivocam ao escolher o texto de acordo com o tema ou o tópico que desejam discutir, porque essa prática faz com que o trabalho com o texto seja secundário, isto é, há um deslocamento do “foco no texto” para o “foco no tema” (tema por si mesmo e não o tema que se materializa em um texto), “foco na gramática” ou “foco na comunicação”. Por essa razão, ou seja, pelo modo como se procede à escolha do texto, entende-se o porquê de as autoras não conseguirem propor atividades de produção textual que, de fato, sejam significativas para os estudantes.

Portanto, constatamos que apesar de ter havido mudanças (em parte apenas na teoria) no que se refere ao (suposto?) trabalho com os gêneros textuais, objetivando promover um ensino de Língua Portuguesa mais qualificado e atraente e que atenda às necessidades do seu público, percebemos que, ainda existem muitas lacunas no LD analisado que devem ser superadas. Por isso, é imprescindível que o professor tenha autonomia teórica para conduzir trabalhos efetivos e concretos em sala de aula e para que consiga perceber e sanar as lacunas deixadas pelo LD, uma vez que esse profissional tem um papel fundamental no momento de realizar ou propor uma atividade pedagógica, pois

ao professor cabe planejar, implementar e dirigir as atividades didáticas, com o objetivo de desencadear, apoiar e orientar o esforço de ação e reflexão do aluno, procurando garantir aprendizagem efetiva. Cabe também assumir o papel de informante e de interlocutor privilegiado, que tematiza aspectos prioritários em função das necessidades dos alunos e de suas possibilidades de aprendizagem. (BRASIL, 1998, p. 22).

Diante dessa realidade, faz-se necessário que o professor, a partir de suas experiências sobre o exercício da docência, possa ampliar as propostas que são apresentadas no LDLP a fim de promover um trabalho com os gêneros textuais, de forma mais dinâmica e atraente, que favoreça, de fato, à aprendizagem dos alunos, possibilitando-os o interagir com eficiência nas diversas situações sociais. É preciso que o professor elabore um plano (mais) reflexivo e contextualizado, que estimule nos alunos o desejo e o interesse em realizar as atividades propostas.

Talvez, a abordagem da aula de LP devesse partir de miniprojetos, cujos objetivos estivessem centrados nas competências sociocomunicativas que os alunos precisam adquirir. Assim, os trabalhos seriam centrados em situações reais/concretas de comunicação, a partir das quais os alunos sentiriam a necessidade de produzir determinados gêneros.

Dessa forma, mesmo o LD apresentando uma diversidade de gêneros textuais, percebe-se que isso não garantiu uma adequação na forma com que foi desenvolvido o trabalho com o texto, tendo em vista que na maioria dos casos, o texto serviu como forma de entretenimento ou simplesmente como pretexto para determinados assuntos gramaticais. Por isso, faz-se necessário que o professor complemente ou (re)planeje as atividades que são apresentadas nesse material, a fim de tornar o trabalho pedagógico mais qualificado e significativo para os estudantes.

Também, o livro Didático não deve ser considerado como um único viés ou fonte de conhecimento pelos docentes. É preciso que o professor utilize outros mecanismos de aprendizagem na perspectiva de adquirir novas estratégias para realizar um trabalho com o texto em que ele se torne o centro das discussões e não simplesmente com a função secundário, ou seja, como pretexto e dessa forma, oferecer para os alunos, um conhecimento de qualidade, diversificado e atraente.

Finalmente, fizemos uma proposta de trabalho selecionando dois dos gêneros que deveriam ter sido trabalhados como unidade de ensino no LD analisado, a fim de evidenciarmos uma das muitas possibilidades de se trabalhar efetivamente com o gênero textual. Assim, pretendemos que as atividades elaboradas possibilitem aos alunos o domínio dos gêneros escolhidos para produção escrita (HQ e autobiografia), a qual foi pensada de modo a garantir o funcionamento dos textos dos estudantes enquanto enunciado concreto, que, portanto, possui um público concreto e é produzido numa situação concreta com objetivos sociocomunicativos concretos.

REFERÊNCIAS

- ABEAÇO. *Os elementos dos quadrinhos. Projeto Zip, Zap, Zup: as aventuras do Lataço*. Disponível em: <<http://www.lataco.com.br/zipzapzup/downloads/elementosdoquadrinho.pdf>>. Acesso em 25 jan. 2016.
- ANTUNES, Irandé. De: Assumindo a dimensão intracional da linguagem. In: **Aula de Português- encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003- (Série Aula; 1).
- BAHIA, Secretária da educação. Superintendência de Desenvolvimento da educação Básica. **Orientações curriculares e subsídios didáticos para a organização do trabalho pedagógico no ensino fundamental de nove anos**. Salvador: Secretária da Educação, 2013, 177 p.
- BAIRRO, Catiane Colaço de. **Livro didático: um olhar nas entrelinhas da sua história**. In: X Jornada de Estudos e Pesquisas do HISTEDBR, UESB, Vitória da Conquista, 2011. Disponível em: <https://www.google.com.br/search?q=livro+did%C3%A1tico+um+olhar+nas+entrelinhas+da+sua+hist%C3%B3ria&oq=LIVRO+DID%C3%81TICO&aqs=chrome.1.69i57j69i59j0l4.7222j0&sourceid=chrome&espv=210&es_sm=122&ie=UTF-8> Acesso em: 10 out. 2013.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. Tradução do russo: Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011, p. 261-306. Tradução de: Estetikasloviésnovatvórtchestva.
- BARROS, Diana Luz Pessoa de. Contribuições de Bakhtin às teorias do discurso. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin: dialogismo e construção do sentido**. 2. ed. Campinas, SP. Unicamp, 2005, p. 25-36.
- BATISTA, Amanda Penalva. **Uma análise da relação professor e o livro didático**. 2011. 65f. Monografia (Graduação). Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia, Salvador- BA, 2011. Disponível em: <<http://www.uneb.br/salvador/dedc/files/2011/05/Monografia-Amanda-Penalva.pdf>>. Acesso em 01 out. 2013, p. 25- 61.
- BATISTA, Antônio Augusto Gomes. A avaliação dos livros didáticos: Para entender o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). In: ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio Augusto Gomes (Org). **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.
- BENVENISTE, Émile. **Problemas de linguística geral I**: tradução de Maria da Glória Novak e Maria Luisa Neri: revisão do prof. Isaac Nicolau Salum. 5. ed. Campinas, SP. Pontes: editores, 2005.
- BEZERRA, Maria Auxiliadora. Textos: Seleção Variada e atual. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). **O livro didático de Português: múltiplos olhares**, Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

_____. Análise linguística na sala de aula. In: _____; REINALDO, Maria Augusta (Org.). **Análise linguística: afinal a que se refere?** São Paulo: Cortez, 2013, p. 63-81.

BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

_____. **Bakhtin: dialogismo e construção do sentido**. 2. ed. Campinas, SP. Unicamp, 2005.

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

_____. Ministério da Educação. **PNLD**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=66&id=12391option=com_contentview=article>. Acesso em 08 out. 2013.

_____. FNDE- Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Programas/PNLD**. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-historico>>. Acesso em 02 out. 2013.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. São Paulo: EDUC, 2009.

CANDIDO, Antonio. **Textos de intervenção**. São Paulo: Editora 34/Duas cidades, 2002.

E- BIOGRAFIAS. **Maurício de Sousa**: cartunista brasileiro. Disponível em: <http://www.e-biografias.net/mauricio_de_sousa/>. Acesso em 26 jan. 2016.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 5. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

_____. Unidades básicas do ensino de português. In: _____ (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2006, p. 59-79.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar um projeto de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010, p.27.

GONÇALVES, Adair Vieira. **Gêneros textuais na escola: da compreensão à produção**. Dourados, MS: UFGD, 2011, p. 22-32.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 2011.

MADEIRA, Mônica Saad. **Livro didático de língua portuguesa: o ensino de gêneros textuais**. 2012.87f. Dissertação (Mestrado em Letras e Ciências da Educação). Universidade do Grande Rio- UNIGRANRIO, Escola de Educação, Ciências, Letras, Artes e Humanidades, Rio de Janeiro, 2012.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: Definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). **Gêneros Textuais e Ensino**. São Paulo: Parábola, 2010, p. 19-38.

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

_____. **Exercícios de compreensão ou cópiação nos manuais de ensino de língua?** Em Aberto, Brasília, 69, jan./mar. 1996. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1039/941>>. Acesso em: 20 dez. 2015.

MILLER, Carolyn R. **Gênero textual, agência e tecnologia: estudos**/Ângela Paiva Dionísio, Judith Chambliss Hoffnagel (Org.). [tradução de textos para português Judith Chambliss Hoffnagel]. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

MOYA, Álvaro de. Como surgiu a personagem Mafalda e uma análise da obra do argentino Quino. **Estadão**. São Paulo, dez. 2014. Seção Cultura Literária. Disponível em: <<http://cultura.estadao.com.br/noticias/literatura,como-surgiu-a-personagem-mafalda-e-uma-analise-da-obra-do-argentino-quino,1608190>>. Acesso em: 25 jan. 2016.

NERY, Marta Maria de Almeida. **Reflexões sobre o livro didático de língua portuguesa de 5ª a 8ª séries: atividades de compreensão textual**. São Paulo: Ixtlan, 2012.

SANTOS, Cibele Mendes Curto dos. **O Livro didático do ensino fundamental: as escolhas do professor**. 2007, 236f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, Paraná, 2007.

SANTOS, Hílania Alves dos. **Os gêneros textuais na formação do professor de língua portuguesa em instituições de ensino superior**. 2010. 138f. Dissertação (Mestrado). Departamento de Pós-Graduação da Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 2010. Disponível em: <www.unicap.br/tede/tdebusca/arquivo.php?codArquivo=557>. Acesso em: 25 out. 2014.

SOARES, Wellington. Em busca de equilíbrio: conhecer vantagens e limites do livro didático é o melhor caminho para saber usá-lo bem. **Revista Nova Escola**. São Paulo: Editora Abril, n. 282, ano 30, maio 2015, p. 16-23.

SOUZA, Arisberto Gomes de. **Estudos dos Gêneros textuais no Livro didático**. 2011. 133f. Dissertação (Mestrado). Departamento de Pós-Graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Pau dos Ferros – RN, 2011. Disponível em: <http://www.uern.br/controldepaginas/ppgl-dissertacoes-defendidas-2011/arquivos/0722dissertacao_arisberto.pdf>. Acesso em 03 jan. 2014.

TAVARES, Rosemeire Aparecida Alves; CONSELVAN, Tatiane Brugnerotto. **Vontade de saber português**. São Paulo: FTD, 2012a, 6º Ano.

TAVARES, Rosemeire Aparecida Alves; CONSELVAN, Tatiane Brugnerotto. Orientações para o professor. In: _____. **Vontade de saber português**. São Paulo: FTD, 2012b, 6º Ano.

TEIXEIRA, Elizabeth. **As três metodologias: acadêmica, da ciência e da pesquisa**. 8ª ed. Petrópolis: Vozes, 2011, p.137.

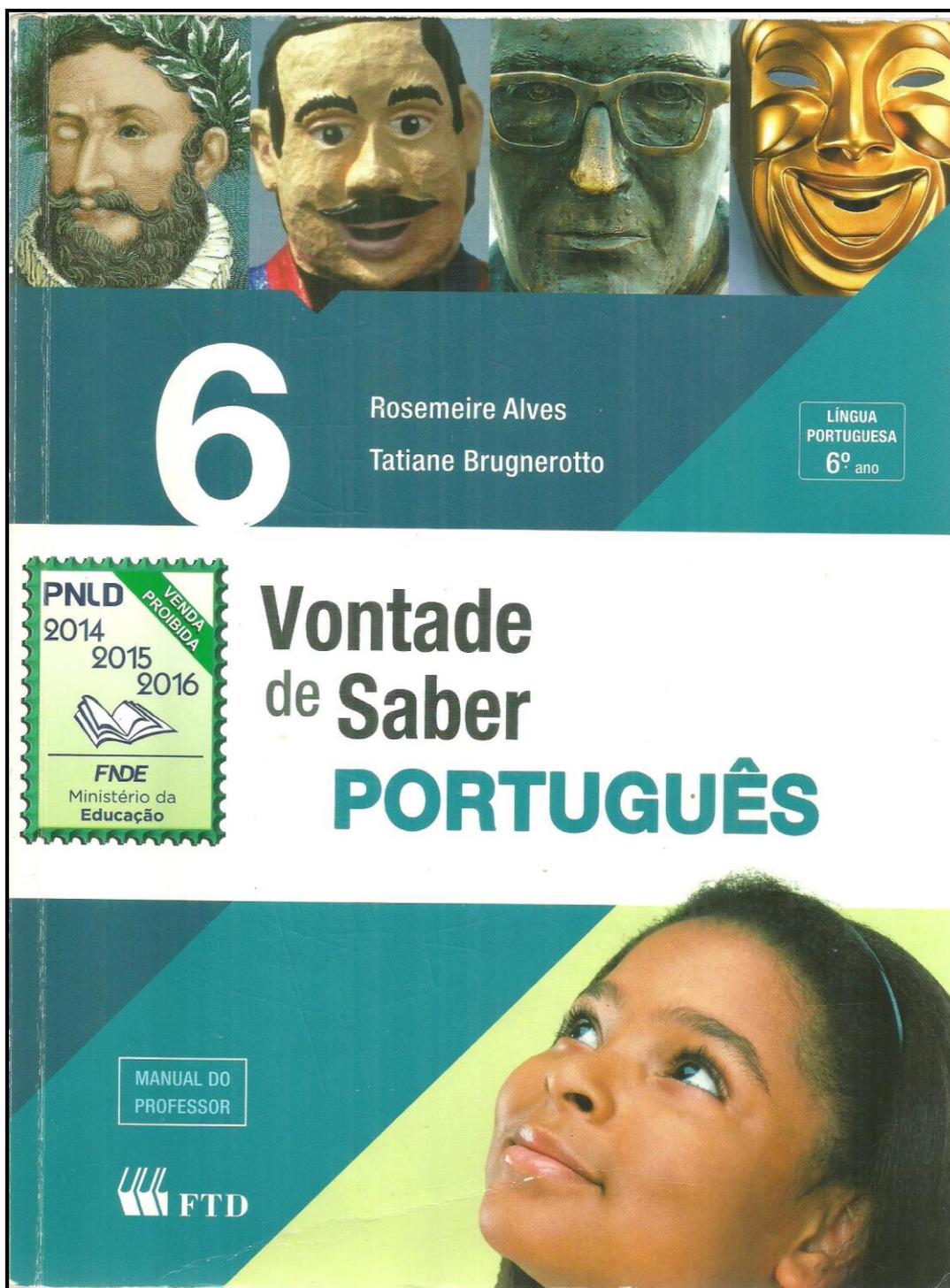
TURMA DA MÔNICA. [S.l.], 2014 - . Disponível em <<http://turmadamonica.uol.com.br/>>. Acesso em: 25 jan. 2016.

WITZEL, Denise Gabriel. **Identidade e livro didático: Movimentos identitários do professor de Língua Portuguesa**. 2002. 182f. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Maringá, Maringá- PR, 2002.

ANEXOS

ANEXO A - Unidade 01

Imagem 01 - Capa do LD



Unidade 1- A arte de se comunicar

Imagem 2 – Sumário

| SUMÁRIO | |
|---|---|
| unidade 1 A arte de se comunicar | Capítulo 1 Como eu me comunico |
| | Leitura 1 - <i>Almoço em La Grenouillère</i> – Pierre Auguste Renoir 9 Estudo do texto..... 10 Ampliando a linguagem 12 ▪ Linguagem verbal e não verbal Produção escrita 14 ▪ História em quadrinhos não verbal Leitura 2 - <i>Engano</i> – Alexandre Azevedo..... 16 Estudo do texto..... 18 Interação entre os textos 19 Ampliando a linguagem 20 ▪ O diálogo entre os textos Produção oral 22 ▪ Conversa telefônica Ampliando a linguagem 24 ▪ Consultando o dicionário A língua em estudo..... 27 ▪ A língua e suas variações ▪ Gíria ▪ Variedade regional |
| | Capítulo 2 Mens@gem p/ vc |
| | Leitura 1 - <i>Ana e Pedro: cartas</i> – Vivina de Assis Viana; Ronald Claver 31 Estudo do texto..... 32 Produção escrita 35 ▪ Carta pessoal Leitura 2 - <i>E-mail</i> 36 Estudo do texto..... 37 Interação entre os textos 39 Ampliando a linguagem 41 ▪ A linguagem da Internet A língua em estudo..... 44 ▪ Pontuação ▪ Tipos de frases |

Imagem 3 – Página 08

unidade

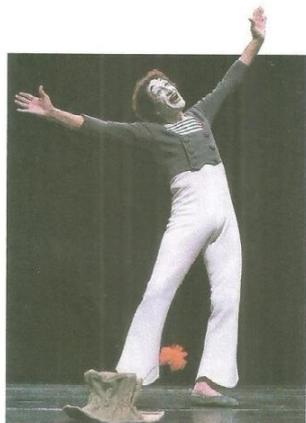
1

A arte de se comunicar

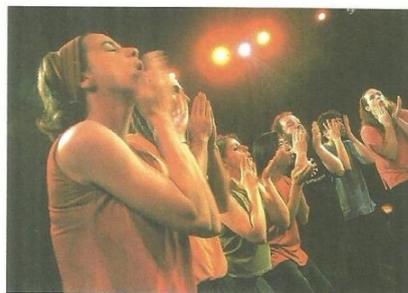
Observe as imagens a seguir.



A Pintura produzida entre 1882 e 1888 pelo artista italiano Cesare Maccari representando o filósofo, orador e advogado romano Cícero durante um discurso no Senado.



B Mímico francês Marcel Marceau durante apresentação de um espetáculo em Sidney, Austrália, em 2001.



C Apresentação de espetáculo do Grupo Barbatuques, que produz música utilizando palmas, estalos, batidas de mãos e pés. Esse grupo usa o corpo humano como instrumento musical, uma das formas mais antigas de fazer música e de se comunicar em diferentes culturas.



D Fotografia de pessoas se comunicando por meio de língua de sinais.

Responda oralmente

Conversando sobre o assunto

- b) **A:** por meio da linguagem verbal (fala); **B:** linguagem não verbal (expressão corporal); **C:** linguagem não verbal (expressão corporal, sons); **D:** linguagem não verbal (sinais de Libras).
- a) O que as imagens revelam?
Resposta esperada: elas representam pessoas se comunicando por meio de diferentes linguagens.
- b) De que modo as pessoas estão se comunicando em cada uma das imagens?
- c) No dia a dia, que outras formas as pessoas utilizam para comunicar algo?
Possível resposta: por meio de gestos, de cartazes, de placas de sinalização, de outdoors etc.

Unidade 1- A arte de se comunicar**Capítulo 1-** Como eu me comunico**Imagem 4 –** Página 09

capítulo **1** Como eu me comunico

capítulo 1

Como eu me comunico

Leitura 1

A tela a seguir foi produzida pelo pintor francês Pierre Auguste Renoir. Nesta pintura, Renoir representou várias pessoas de seu convívio social, reunidas em um ambiente à margem do rio Sena, em Paris. Observe-a atentamente.



Pierre Auguste Renoir - Almoço em La Grenouillère - 1881. Óleo sobre tela. Coleção Philippe Collection, Washington DC

• Reprodução da tela *Almoço em La Grenouillère*, produzida em 1881.

9

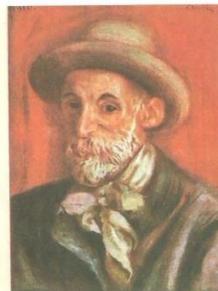
Imagem 5 – Página 10

Pierre Auguste Renoir (1841-1919)

Foi um dos mais importantes pintores franceses. Ao pintar suas telas, tinha o objetivo de apresentar algo agradável e bonito aos olhos e, para isso, utilizava cores vivas e fortes, além de muita luz. Em suas pinturas, predominam formas humanas individuais, grupos de pessoas e paisagens. Casou-se com Aline Charigot, que aparece representada na tela sentada com um cachorrinho à mesa.

Na imagem ao lado, vemos um autorretrato de Renoir, produzido em 1910.

Fonte de pesquisa: François Daulte. *Biblioteca de arte: os impressionistas – Renoir*. São Paulo: Três, 1973.



Pierre Auguste Renoir - Autorretrato. 1910. Óleo sobre tela. Coleção Durand-Ruel, Paris.

Estudo do texto**Conversando sobre o texto**

Responda oralmente

- Qual é o título da pintura? Ele se relaciona com o que está sendo representado? Explique. *Almoço em La Grenouillère*. Sim, porque há pessoas em volta de uma mesa com muita comida e bebida, durante o dia.
- Que cores o artista utilizou em sua tela? Quais cores predominam? Tons de vermelho, laranja, azul, amarelo e preto. As cores que predominam são: azul, vermelho e laranja.
- As cores usadas na tela provocam alguma sensação em você? Qual(is)? Pessoal.
- A cena representada por Renoir sugere ou não movimento? Explique. A cena sugere ideia de movimento, que é passada principalmente pela postura corporal e pela expressão facial das pessoas representadas.

Escrevendo sobre o texto

3. Possíveis respostas: mulher com o cachorro: gestos, expressão facial, sons; os dois homens e a mulher da parte direita da tela: fala, postura corporal, expressão facial, gestos; dois homens e a mulher ao fundo da tela do lado direito: fala, gestos, expressão facial.

Anote no caderno

- A tela, produzida em 1881, representa uma situação envolvendo pessoas que viveram em uma época diferente da nossa. Que elementos da pintura são característicos dessa época? *Resposta esperada: as roupas e os acessórios das pessoas, como os chapéus.*
- Nessa tela, a maioria das pessoas está em uma situação de conversa formal ou informal? Que elementos da imagem sugerem isso? *Informal. Possível resposta: a postura e os gestos das pessoas, a forma de se olharem.*
- A comunicação entre as pessoas pode ocorrer de diversas formas: por meio da fala, da escrita, de gestos, de sinais, de sons, da postura corporal. Observe a tela de Renoir, da página anterior, e identifique as formas de comunicação empregadas por algumas das pessoas representadas.
- Nessa cena, há uma pessoa que aparentemente não estaria se comunicando verbalmente, isto é, por meio de palavras, com ninguém. Que pessoa é essa? De que forma ela se comunica e o que isso sugere? *O homem apoiado no parapeito. Por meio da postura corporal, sugere que ele está apenas observando a cena.*
- Na pintura, foram representados dois ambientes: um externo e outro interno.
 - Identifique quais lugares correspondem a cada um desses ambientes. *Ambiente externo: rio Sena; ambiente interno: restaurante.*
 - Que elementos representados caracterizam cada um desses ambientes? *Ambiente externo: os veleiros, a vegetação às margens do rio; ambiente interno: o parapeito, o toldo, as pessoas, a mesa e tudo o que está sobre ela.*

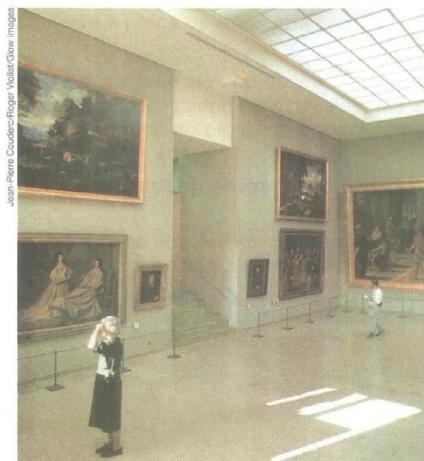
Discutindo ideias, construindo valores

Responda oralmente

- Em um museu encontramos expostas obras produzidas por diversos artistas.
 - Você já foi a um museu de arte? Comente. *Pessoal.*

Imagem 6 – Página 11

b) Ao visitar um museu, as pessoas precisam obedecer a certas regras. Observe algumas delas.



Jean-Pierre Couderc-Roger Voltier/Glow Images

-  Não tocar as obras.
-  Respeitar a faixa de segurança.
-  Não trazer alimentos e bebidas.

1.b) Possível resposta: não se deve tocar as obras para não danificá-las. As faixas de segurança devem ser respeitadas; são colocadas para indicar a distância que o visitante deve permanecer em relação às obras, evitando assim acidentes. Também é importante que as pessoas não comam ou bebam para evitar que sujem o chão e as paredes, ou que espirrem bebidas e alimentos nas obras de arte.

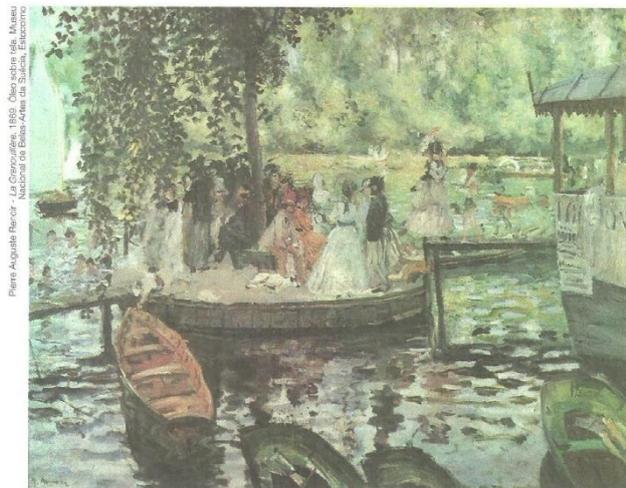
◀ Fotografia retratando pessoas observando pinturas expostas no Museu do Louvre, em Paris, França, em 1993.

Em sua opinião, por que essas regras são importantes?

Explorando a linguagem

Anote no caderno

- ▣ Observe outra tela de Renoir, de 1869, em que ele representa o mesmo lugar da tela da página 9, no entanto, de um ponto de vista diferente.



Pierre-Auguste Renoir - La Grenouillère, 1869. Acervo: Galeria de Arte Nacional de Brasília, Elacemmo

◀ Reprodução da tela *La Grenouillère*, de Pierre-Auguste Renoir, produzida em 1869.

Nas telas de Renoir apresentadas, há dois planos: o primeiro plano (aquele que é mais evidente e por isso chama mais a atenção do espectador) e o segundo plano. Observe novamente as telas. Qual é a diferença entre os primeiros planos em cada uma delas? Na tela *Almoço em La Grenouillère*, o primeiro plano é a parte interna do restaurante; na tela *La Grenouillère*, o primeiro plano é a parte externa, o rio Sena.

Imagem 7 – Página 12

Ampliando a linguagem

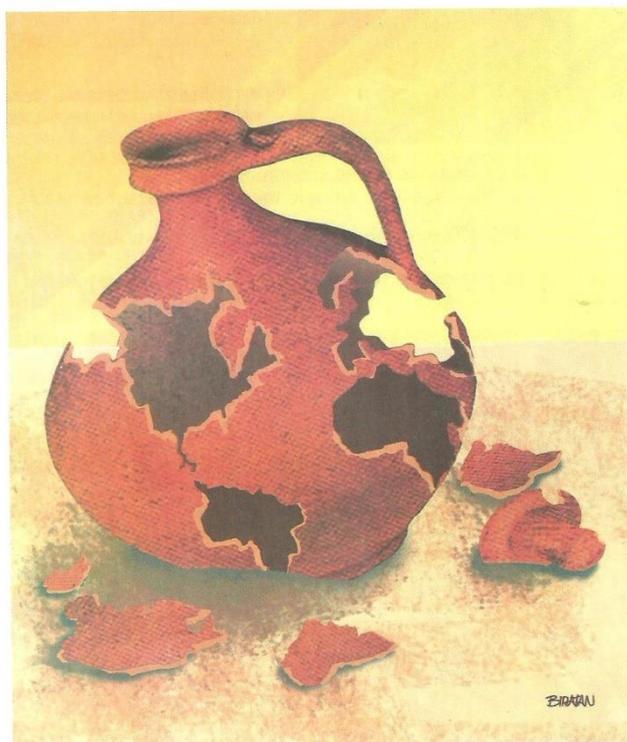
Linguagem verbal e não verbal

A linguagem é algo que faz parte do ser humano desde que ele nasce e, no dia a dia, ela é empregada de diversas formas para estabelecer a comunicação. Por exemplo, a tela da página 9 representa pessoas se comunicando por meio da fala, de gestos e de expressões faciais.

Quando fala ou escreve, o ser humano faz uso da chamada **linguagem verbal**, que ocorre por meio do emprego de palavras.

Outra linguagem empregada é a chamada **linguagem não verbal**, que pode acontecer por meio de imagens, danças, sons, gestos, expressões fisionômicas, cores etc.

Veja o cartum a seguir.



Biratan. Fonte do site: <<http://biratancartoon.blogspot.com/2012/02/ilustracoes-para-livros-didaticos.html>>. Acesso em: 1 mar. 2012.

Anote no caderno

1 Que crítica Biratan quis expressar em seu cartum?

Resposta esperada: a de que o mundo está sendo destruído.

2 Explique que recursos ele usou para fazer essa crítica. Ele usou a imagem de um vaso quebrado, cujos buracos apresentam o formato dos continentes, para fazer alusão à fragilidade do mundo.

3 Escreva no caderno um parágrafo que represente verbalmente as ideias veiculadas no cartum. Pessoal.

Imagem 8 – Página 13

Praticando

Anote no
caderno

capítulo 1

Como eu me comunico

- 1 Observe a placa de trânsito a seguir.



Andre L. Szwarcman da editora

- a) A quem essa placa é destinada? O que ela comunica?
Aos motoristas em geral. Que é proibido virar à esquerda.
- b) Por que nas placas de trânsito é empregada a linguagem não verbal?
Para que os motoristas e os pedestres possam identificar as mensagens de forma mais rápida.

- 2 Observe a tirinha do personagem Gato.



Gato e Gata: Gato e Gata + um micoleão, de Laerte Coutinho. São Paulo: Ensaio, 1995. p. 77. (Gato e Gata).

- a) A tirinha apresenta tanto a linguagem verbal quanto a não verbal. De que forma essas duas linguagens se relacionam? O texto verbal complementa o não verbal.
- b) O que produz o humor na tirinha? O fato de o Gato descobrir que pode fazer qualquer coisa, por estar em um sonho, e, no sonho, decidir continuar dormindo.

- 3 Leia a receita a seguir.

| Uampiro enganado | |
|------------------|--|
| Ingredientes | |
| 1 | copo de suco de uva |
| 1 | cenoura raspada e cortada em pedaços |
| 1 | tomate maduro |
| 1 | laranja descascada e cortada em pedaços, sem semente |
| Modo de fazer | |
| 1. | Coloque no liquidificador a laranja e a cenoura e triture bem. |
| 2. | Acrescente o tomate e o suco de uva. |
| 3. | Junte dois ou três cubos de gelo e uma colher de sopa de açúcar. |
| 4. | Desligue o aparelho e passe a bebida por um coador para retirar as fibras que tenham ficado. Sirva em copos altos. |

Ziraldo Alves Pinto. O livro de receitas do Menino Maluquinho: receitas da Tia Emma. Porto Alegre: L&PM, 1996. p. 18.

Por que em textos como receitas predomina a linguagem verbal?
Porque é um texto instrucional e tem como objetivo orientar o leitor a realizar algo.

Imagem 9 – Página 14

Produção escrita

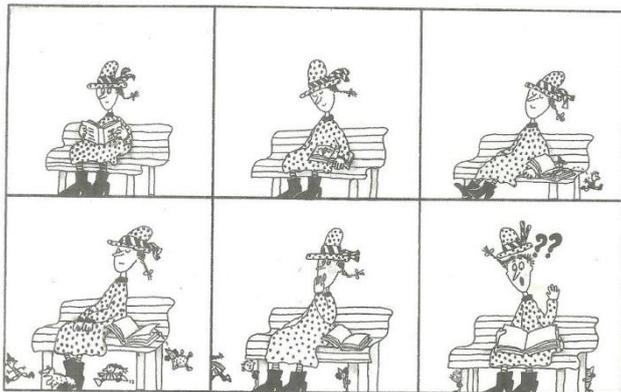
Anote no
caderno

História em quadrinhos não verbal

Assim como a tela da página 9, a história em quadrinhos a seguir é um texto não verbal, constituído apenas por imagem. No entanto, há também HQs constituídas por imagens e palavras.

Como o próprio nome sugere, a HQ é desenvolvida em quadros, indicando uma sequência de acontecimentos. Leia a história em quadrinhos a seguir, que mostra uma situação vivida pela Bruxinha, personagem criada por Eva Furnari.

3. Sim, pois as expressões faciais ajudam a compreender o que os personagens estão fazendo e o que eles estão sentindo. Na HQ, as expressões revelam que a personagem adormeceu e, quando despertou, surpreendeu-se com a fuga dos personagens do livro.



Eva Furnari. *A bruxinha encantadora e seu sacro admirador Gregório*. São Paulo: Edições Paulinas, 1990.

- 1 Observe cada um dos quadros da HQ. Que elementos indicam que houve transformação das ações praticadas pelos personagens? A expressão facial da bruxinha, a fuga dos personagens ilustrados no livro, a disposição das ações em diferentes quadros.
- 2 Nessa HQ, a ausência de palavras impossibilitou a compreensão da história narrada? Por quê? Resposta esperada: não, pois a leitura visual de cada quadrinho permite entender a história por completo.
- 3 A expressão facial da Bruxinha foi importante para a compreensão dos acontecimentos? Explique o que as expressões faciais ao longo da HQ demonstram.
- 4 Nessa história há uma situação engraçada. Que situação é essa? A bruxinha adormece enquanto lê um livro. Em seguida, os personagens desse livro criam vida e fogem.
- 5 Essa HQ é destinada a que tipo de público? Ela é destinada principalmente às crianças, mas pode despertar o interesse de leitores das mais diversas faixas etárias.

Pensando na produção do texto

O que você acha de produzir uma história em quadrinhos só com imagens? As HQs produzidas deverão ser reunidas em uma revista de HQ elaborada pela turma. O destinatário será a comunidade escolar, e o objetivo desta produção é que você e seus colegas conheçam como produzir HQs não verbais e se divirtam com as produções.

Veja, a seguir, algumas instruções para auxiliar em sua produção.

- a) Inicialmente, pense na história a ser narrada, de modo que o leitor possa compreendê-la por meio das imagens apenas.
- b) Defina os elementos da narrativa da HQ: quantos e quais serão os personagens, o cenário, o enredo, o tempo e o desfecho.
- c) Determine as características físicas dos personagens, as expressões faciais e os gestos.

Imagem 10 – Página 15

- d) Faça um esquema da narrativa seguindo uma sequência lógica dos fatos, que seja atraente ao destinatário.
- e) Defina a quantidade de quadrinhos que farão parte da história.
- f) Se possível, crie no desfecho da HQ um efeito de humor.

Produzindo o texto

Agora produza a sua HQ não verbal. Veja as orientações a seguir.

- a) Divida folhas de sulfite em quadros (de acordo com a quantidade necessária para produzir sua história).
- b) Faça um esboço das ilustrações que farão parte da HQ na sequência em que ocorrerão os fatos organizados no esquema, atentando às expressões faciais e gestuais e às características físicas dos personagens.
- c) Ordene as cenas (da esquerda para a direita e de cima para baixo) e crie situações que produzam humor.
- d) Atribua um título à HQ.
- e) Revise seu texto e verifique se você seguiu todas as orientações. Faça as alterações necessárias. Depois, ilustre sua HQ e entregue-a ao professor.



Trabalhando em grupo

Revista de HQ

Após o recolhimento das produções, um grupo de alunos deverá organizar as histórias em quadrinhos para produzir uma revista. As histórias devem ser organizadas em ordem alfabética de autor (alunos). Outro grupo irá elaborar o sumário e os demais alunos produzirão a capa. Se possível, providenciem uma cópia da revista para cada aluno e outra para a biblioteca da escola. Verifiquem a possibilidade de um aluno, escolhido pela turma, enviar uma cópia para a biblioteca municipal da sua cidade.

Avaliando a produção

Após a turma conhecer as HQs produzidas, conversem sobre as questões a seguir.

- De qual HQ não verbal você mais gostou? Por quê?
- Os colegas compreenderam a história narrada em sua HQ?
- Caso tenham doado uma cópia da revista para a biblioteca, verifiquem se ela despertou o interesse dos leitores.

O surgimento das HQs

As histórias em quadrinhos surgiram no século XIX e se tornaram conhecidas em todo o mundo. Em 1895, nos Estados Unidos, o jornal *New York World* publicou uma seção de humor, e nela divulgou quadrinhos do ilustrador Richard Outcault, que criou o personagem *Yellow Kid* (O Menino Amarelo). A publicação dessa HQ fez tanto sucesso que a venda do jornal aumentou expressivamente.

No Brasil, a primeira revista a publicar histórias em quadrinhos foi *O Tico-tico*, lançada em 1905. Porém, quem fez muito sucesso foi a revista *Gibi*, publicada em 1938. O sucesso foi tão grande que a palavra **gibi** acabou virando sinônimo de revista de história em quadrinhos. Em outros países, usam-se outros nomes para denominar as HQs, como, por exemplo, *mangás*, no Japão; e *história aos quadrinhos*, em Portugal.



Fonte de pesquisa: Carlos Petati e Flávio Braga. *Almanaque dos quadrinhos: 100 anos de uma mídia popular*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2006.

Imagem 11 – Página 16

Leitura 2

Você se lembra de alguma história engraçada ou até mesmo embaraçosa causada por algum engano? No texto a seguir, duas pessoas passam por apuros quando descobrem que tudo não passou de uma grande confusão.

Engano

Toca o telefone:

- Alô?
- Alô, a RÊ tai?
- É ela, quem tá falando?
- Oi RÊ, aqui é o FÊ.
- Oi FÊ, comê que cê tá?
- Tô bem. Eu queria vê se cê sabe por onde anda a TÊ.
- Sei sim. Ontem mesmo eu a encontrei na festa do PÊ.
- PÊ? Que PÊ?
- O mano do GÊ, aquele que é chegado na RÔ, lembra?
- Mas o PÊ não morreu?
- Esse PÊ não. Quem morreu foi o PÊ da LU.
- Ah, é mesmo! E por falar nisso, como tá a LU? ▶

Peça aos alunos que realizem uma leitura silenciosa do texto "Engano" e que, posteriormente, em duplas, leiam-no em voz alta, representando a conversa telefônica.

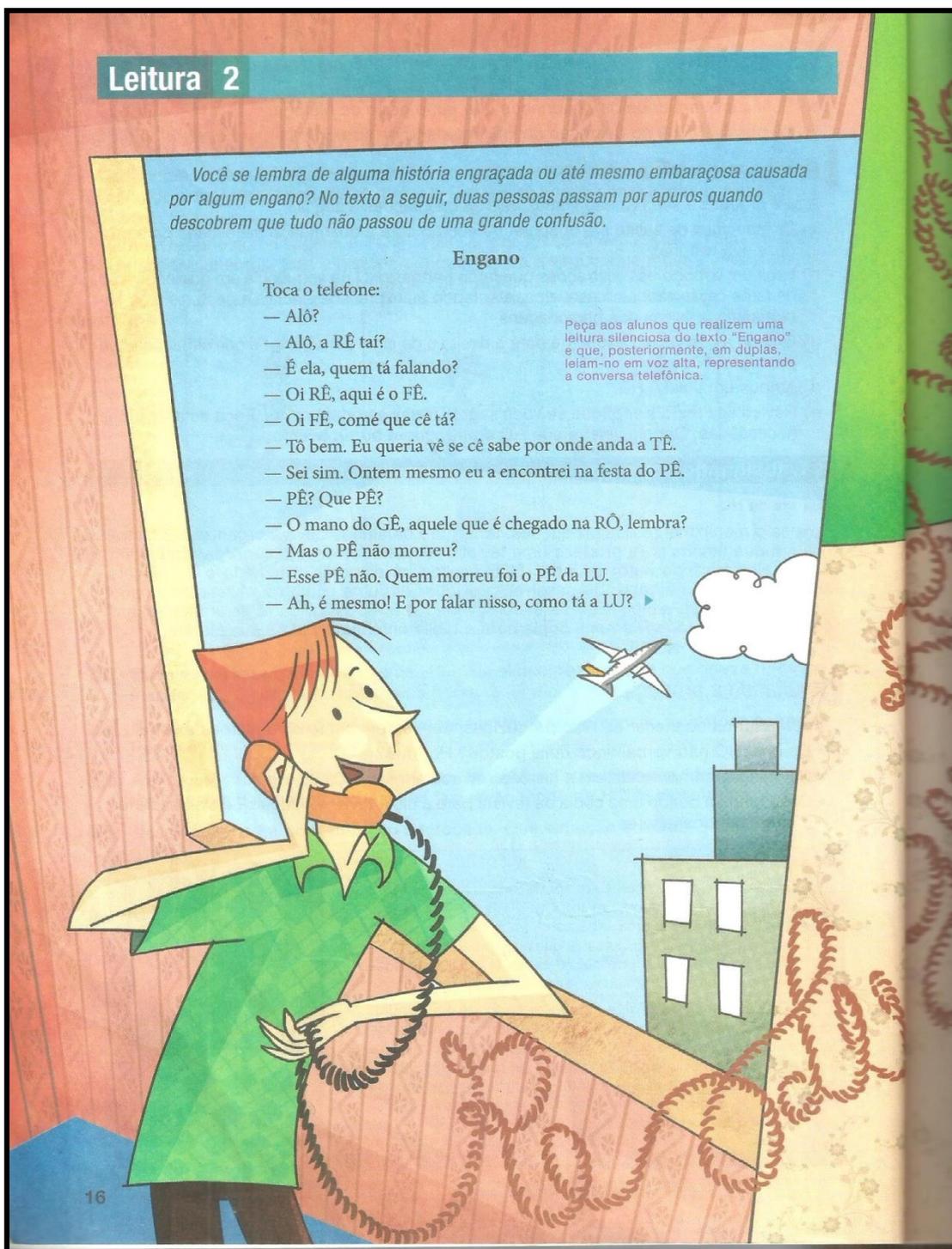
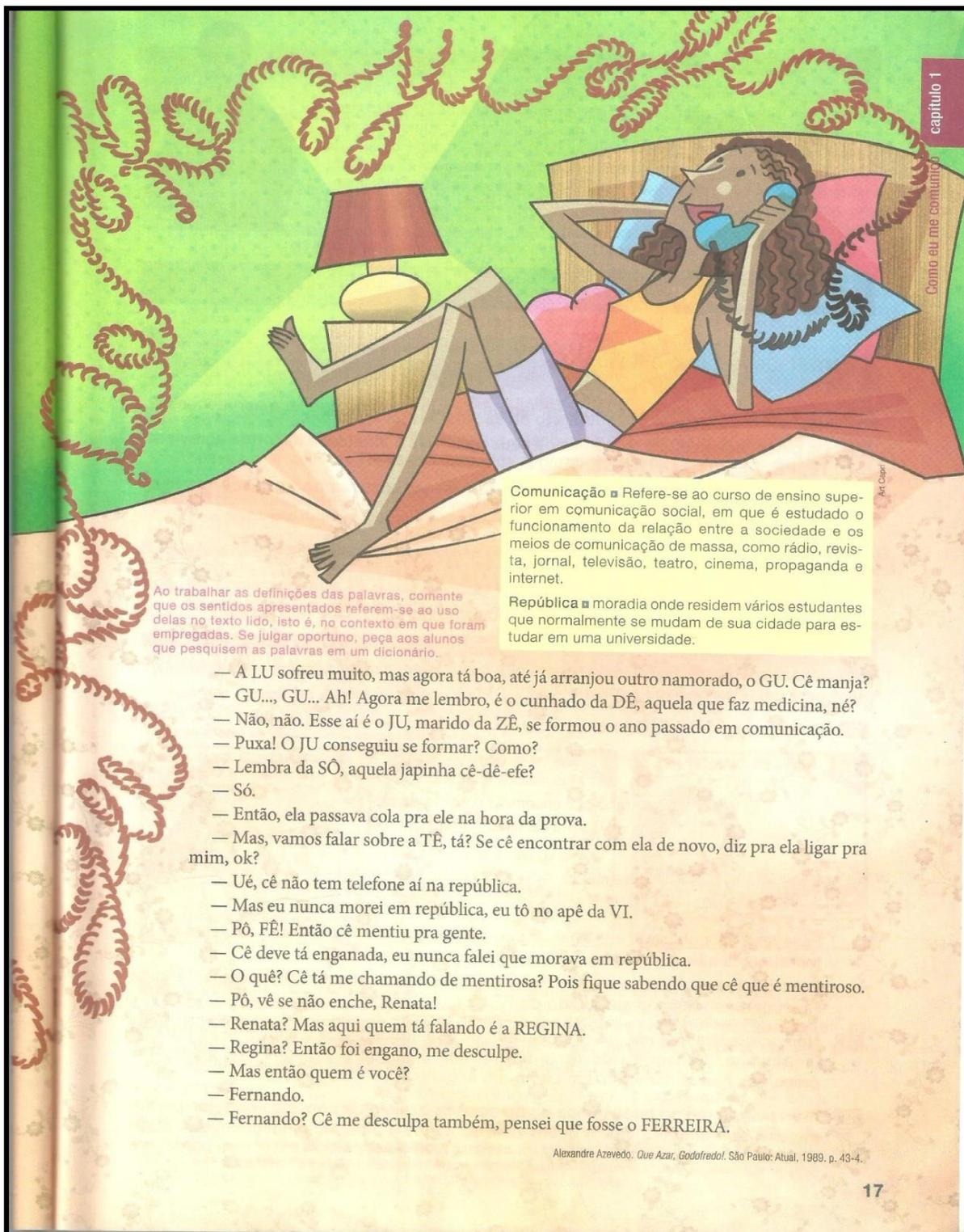


Imagem 12 – Página 17



capítulo 1

Como eu me comunico

Art. Capar

Ao trabalhar as definições das palavras, comente que os sentidos apresentados referem-se ao uso delas no texto lido, isto é, no contexto em que foram empregadas. Se julgar oportuno, peça aos alunos que pesquisem as palavras em um dicionário.

Comunicação ■ Refere-se ao curso de ensino superior em comunicação social, em que é estudado o funcionamento da relação entre a sociedade e os meios de comunicação de massa, como rádio, revista, jornal, televisão, teatro, cinema, propaganda e internet.

República ■ moradia onde residem vários estudantes que normalmente se mudam de sua cidade para estudar em uma universidade.

- A LU sofreu muito, mas agora tá boa, até já arranjou outro namorado, o GU. Cê manja?
- GU..., GU... Ah! Agora me lembro, é o cunhado da DÊ, aquela que faz medicina, né?
- Não, não. Esse aí é o JU, marido da ZÊ, se formou o ano passado em comunicação.
- Puxa! O JU conseguiu se formar? Como?
- Lembra da SÔ, aquela japinha cê-dê-efe?
- Só.
- Então, ela passava cola pra ele na hora da prova.
- Mas, vamos falar sobre a TÊ, tá? Se cê encontrar com ela de novo, diz pra ela ligar pra mim, ok?
- Ué, cê não tem telefone aí na república.
- Mas eu nunca morei em república, eu tô no apê da VI.
- Pô, FÊ! Então cê mentiu pra gente.
- Cê deve tá enganada, eu nunca falei que morava em república.
- O quê? Cê tá me chamando de mentirosa? Pois fique sabendo que cê que é mentiroso.
- Pô, vê se não enche, Renata!
- Renata? Mas aqui quem tá falando é a REGINA.
- Regina? Então foi engano, me desculpe.
- Mas então quem é você?
- Fernando.
- Fernando? Cê me desculpa também, pensei que fosse o FERREIRA.

Alexandre Azevedo. *Que Azar, Godofredo!*. São Paulo: Atual, 1989. p. 43-4.

Imagem 13 – Página 18

Alexandre Azevedo (1965-)

Cronista, teatrólogo, romancista, contista e autor de livros infantis, nasceu em Belo Horizonte, Minas Gerais. Publicou mais de 70 obras e em algumas delas teve seus prefácios escritos por autores renomados como Luis Fernando Veríssimo, Ziraldo, Manoel de Barros e Affonso Romano de Sant'Anna. Algumas de suas obras se destacam, entre elas: *O vendedor de Queijos e outras crônicas* e *O menino que contava estrelas*. Atualmente, mora em Ribeirão Preto, interior de São Paulo, onde é professor de literatura brasileira e portuguesa.



Estudo do texto

Conversando sobre o texto

1. O fato de usarem apelidos para se referir a outras pessoas e também aos amigos de ambos que, coincidentemente, são chamados pelas iniciais dos seus nomes. **Responda oralmente**

- 1 RÊ e FÊ conversaram por um bom tempo. O que permitiu que isso acontecesse?
- 2 Os personagens citam os nomes de seus possíveis conhecidos de forma abreviada: TÊ, PÊ, GÊ, RÔ, LU, GU, DÊ, JU, ZÊ, SÔ, VI. Para você, geralmente com que intenção as pessoas costumam abreviar os nomes de conhecidos em suas conversas?

Resposta esperada: para deixar a fala mais dinâmica, rápida e indicar intimidade e familiaridade com o interlocutor.

Escrevendo sobre o texto

1. Duas pessoas conversavam ao telefone acreditando que eram conhecidas, pois se tratavam pelas iniciais de seus nomes. Porém, no final da conversa, perceberam que não se conheciam, e que haviam confundido o nome uma da outra. **Anote no caderno**

- 1 O título “Engano” refere-se a um fato ocorrido no texto. Que fato é esse?
- 2 O texto é construído por meio de uma conversa entre duas pessoas, RÊ e FÊ, via telefone fixo. Que trecho do texto sugere que a conversa ocorreu por meio de uma ligação para um telefone fixo? Explique.
- 3 Releia o seguinte diálogo entre FÊ e RÊ.

— Mas, vamos falar sobre a TÊ, tá? Se cê encontrar com ela de novo, diz pra ela ligar pra mim, ok?

— Ué, cê não tem telefone aí na república.

3. Sugere que por ele não ter telefone fixo no lugar onde ela supunha que ele morava, não haveria possibilidade de a TÊ ligar para o FÊ.

Esse texto foi publicado em 1989, época em que o acesso a telefones celulares e à internet ainda não era comum no Brasil como nos dias atuais.

Considerando a época em que o texto foi publicado, explique o que o comentário de RÊ sugere em relação ao pedido de FÊ.

- 4 No decorrer da história, há alguns diálogos que indicam que a conversa se trata de um engano. Transcreva do texto um desses diálogos e explique que elementos presentes nele o caracterizam como um engano.
- 5 A primeira frase do texto indica como ocorreu o início da conversa entre os personagens. Identifique-a e diga quem você acha que a pronunciou: alguém que participa ou não da história? A frase é “Toca o telefone.”. Quem a pronunciou foi alguém que não participa da história como personagem, mas que ajudou a contextualizá-la.

Imagem 14 – Página 19

Discutindo ideias, construindo valores

Organize os alunos em pequenos grupos e oriente-os a trocar opiniões sobre as questões a seguir e, depois, a expor para a turma as conclusões a que chegaram.

Responda oralmente

- 1 Em determinado momento da conversa, RÊ apelida uma garota chamada SÔ de “japinha cê-dê-efe”. Em sua opinião, receber um apelido como esse é agradável ou não? Por quê? Resposta esperada: receber esse tipo de apelido é desagradável. Discuta com os alunos que colocar apelidos como esse causam constrangimento.
- 2 Em algumas escolas, já ocorreram casos de alunos colocarem apelidos agressivos em determinados colegas, causando intimidação e discriminação. A esse tipo de comportamento agressivo dá-se o nome de **bullying**. Em sua opinião, por que esse tipo de atitude acontece? Resposta esperada: esse tipo de situação ocorre, pois muitas vezes a vítima é uma pessoa que se diferencia do grupo, por exemplo, nos padrões de beleza física, religião etc. Essa pessoa acaba sendo o alvo principal de agressores, normalmente identificados como os mais populares, que sempre precisam ficar em evidência entre os colegas.
- 3 Você já presenciou alguma situação de **bullying** em sua escola? Como você acha que a pessoa ofendida se sentiu? Pessoal. Incentive os alunos a refletirem sobre como uma pessoa alvo de bullying se sente, de modo que eles percebam o quanto isso não é uma situação confortável. Veja nas Orientações para o professor informações sobre bullying.

Explorando a linguagem

1. Cê, tá, comê, uê, pô, tô etc. Essas palavras foram empregadas nesse texto porque se trata do registro escrito de uma conversa entre duas pessoas que supunham ser bem conhecidas. Em situações informais de comunicação como essa, geralmente a linguagem empregada é a coloquial.

Anote no caderno

- 1 No texto “Engano” há diversas **marcas de oralidade**, ou seja, nele é empregada uma linguagem próxima da que falamos em nosso dia a dia. Identifique no texto algumas dessas marcas e explique por que elas foram empregadas.
- 2 No texto, muitas palavras e expressões aparecem de forma reduzida.
 - a) Retire do texto cinco exemplos e escreva-os sem redução. Possíveis respostas: cê: você; tá: está; aí: não é; tô: estou; pra: para; apê: apartamento.
 - b) Em sua opinião, por que as pessoas costumam utilizar as palavras de maneira reduzida? Porque é uma maneira mais rápida de se expressar em situações informais, além de ser uma marca de oralidade.
- 3 Na conversa entre RÊ e FÊ, foi empregado um sinal de pontuação para indicar a fala de cada um desses personagens. De qual sinal se trata? Do travessão.

Interação entre os textos

Anote no caderno

No texto “Engano” é narrada uma conversa telefônica entre duas pessoas. Agora, observe a tirinha a seguir.



Menino Maluquinho, de Ziraldo. Folha de Londrina, Londrina, 28 abr. 1999.

- 1 O que há em comum entre a situação apresentada na tirinha e a do texto “Engano”? Em ambos os textos os personagens vivenciaram uma situação de engano pelo telefone.
- 2 No decorrer da conversa, Julieta demonstra diferentes sentimentos, que podem ser percebidos por suas expressões faciais. Escreva em quais quadrinhos aparecem expressos os seguintes sentimentos de Julieta:

| | | |
|------------------------------|------------------------------|------------------------------|
| a) irritação | b) indiferença | c) alegria |
| <small>2º quadrinho.</small> | <small>3º quadrinho.</small> | <small>1º quadrinho.</small> |
- 3 Em sua opinião, expressões como essas podem ter sido demonstradas pelos personagens do texto “Engano”, no decorrer da conversa? Explique. Não, pois o texto “Engano” é escrito e não apresenta imagens. Há, entretanto, indícios, na parte final do diálogo entre os personagens, que demonstram irritação, por exemplo.

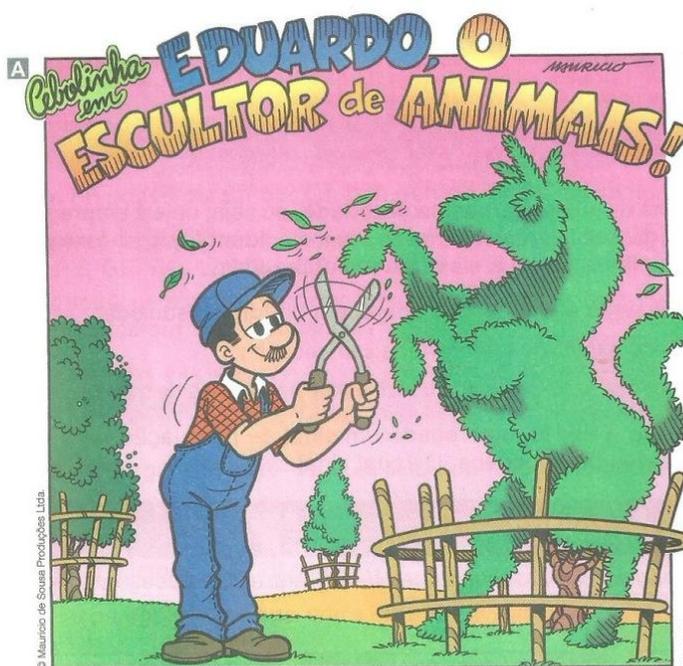
Imagem 15 – Página 20

Ampliando a linguagem

O diálogo entre os textos

Como você pôde observar, alguns textos estabelecem um diálogo entre si. Isso permite que um texto faça referência a outro por meio de uma releitura.

Observe a seguir um quadrinho de uma HQ de Mauricio de Sousa e a imagem de um personagem muito conhecido de um filme norte-americano.



Cebolinha: Eduardo, o escultor de animais!, de Mauricio de Sousa. *Cebolinha*, n. 221. São Paulo: Globo, 2004. (Turma da Mônica).



◀ Johnny Depp em cena do filme *Edward, mãos de tesoura*, lançado em 1990, dirigido por Tim Burton.

Imagem 16 – Página 21

Os textos **A** e **B** conversam entre si. Com base nessa informação, responda às questões.

- 1 Quais elementos permitem chegar a essa conclusão e o que diferencia os dois textos?
- 2 Em sua opinião, que efeito de sentido foi alcançado com esse “diálogo”?
O efeito de humor ao fazer referência ao filme *Edward, Mãos de Tesoura*.
- 3 Você se recorda de outros textos (publicitários, desenhos, filmes) que “conversam” entre si? Comente. *Pessoal.*

1. Ambos os personagens fazem esculturas em arbustos e possuem nomes parecidos: Eduardo e Edward. / Edward possui tesouras no lugar das mãos e esculpiu pessoas; Eduardo está usando uma tesoura de jardineiro e fez um cavalo.

Anote no caderno

Praticando

- 1 Leia a seguir um trecho do “Poema de sete faces”, de Carlos Drummond de Andrade.

Quando nasci, um anjo torto
desses que vivem na sombra
disse: Vai, Carlos! ser *gauche* na vida.
[...]

Carlos Drummond Andrade. *Reunião: 10 livros de poesia*. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1973. p. 3.

Gauche ■
desajeitado.



Art Cabri

Agora, leia trechos de outros poemas.

A
Quando nasci um anjo esbelto,
desses que tocam trombeta, anunciou:
vai carregar bandeira.
[...]

Adélia Prado. *Poesia reunida*. São Paulo: Siciliano, 1991. p. 11.

B
Que anjo escreveu no papel
diante de mim, esta manhã?
nenhum anjo entrou pela porta
ou desceu pela telha vã.
[...]

Lêdo Ivo. *Antologia Poética de Lêdo Ivo*. Walmir Ayala (Sel.). Rio de Janeiro: Tecnoprint S.A., 1990. p. 63.

C
Quando nasci veio um anjo safado
O chato dum querubim
E decretou que eu tava predestinado
A ser errado assim
Já de saída a minha estrada entortou
Mas vou até o fim
[...]

Chico Buarque. *Até o fim*. In: *Chico Buarque*. Phonogram, 1978.

- a) Quais desses trechos apresentam um diálogo com o poema de Drummond? **A e C.***
- b) Crie um pequeno poema que também dialogue com o poema de Drummond. *Pessoal.*
Oriente os alunos a se basearem no poema de Adélia Prado e na letra de música de Chico Buarque para criarem seus poemas.

Shrek: diálogos e diálogos

O diálogo entre os textos também está presente em diversas manifestações artísticas, entre elas, o cinema. Em 2001, foi lançado nos cinemas o filme *Shrek*, produzido por meio de computação gráfica. Esse filme apresenta diálogos com diversos textos clássicos universais, como *Os três porquinhos*, *Pinóquio*, *Robin Hood*, *Branca de Neve e os sete anões*, *Um conto de Natal* (Charles Dickens), entre outros. *Shrek* é, portanto, um grande diálogo entre textos de diferentes épocas.

Fotograma do filme *Shrek 3*, dirigido por Chris Miller, lançado em 2007. ▶



Dreamworks/Alamy/Jeffrey Rock

*Para esclarecer melhor os alunos sobre esse conteúdo, comente que podemos perceber a ocorrência de diálogo entre textos quando, por exemplo, lemos algum texto, assistimos a um filme, observamos um anúncio publicitário etc. e nos lembramos de trechos ou ideias encontrados em outros.

Imagem 17 – Página 22

Produção oral

Responda
oralmente

Conversa telefônica

O texto “Engano” é o registro escrito de uma situação comunicativa, que tem como característica principal a comunicação oral entre duas pessoas.



Leia um boxe que fala sobre diferentes situações comunicativas.

Formalidade X informalidade

No dia a dia, nos comunicamos oralmente com diversas pessoas. Porém, dependendo da situação e com quem estamos conversando, organizamos nossa fala de diferentes maneiras.

Em uma conversa **informal** com familiares, amigos ou conhecidos, normalmente empregamos uma linguagem coloquial, isto é, mais descontraída, que permite, por exemplo, o uso de gírias, diminutivos afetivos e expressões populares.

No entanto, em uma situação de comunicação que exige mais **formalidade**, como em um discurso de uma cerimônia de formatura ou em uma palestra, é mais adequado o emprego de uma linguagem marcada por uma riqueza de vocabulário e por frases bem elaboradas.

- 1 Que tipo de situação é representada no texto “Engano”: formal ou informal?
Uma situação informal.
- 2 A linguagem empregada pelos personagens está adequada à situação comunicativa?
Explique. Sim, pois eles utilizaram uma linguagem mais simples, do cotidiano, visto que acreditavam ter proximidade.
- 3 Imagine uma outra situação de conversa telefônica entre RÊ e FÊ. Nela, o personagem FÊ é um funcionário de uma universidade que está ligando para uma aluna, no caso a RÊ, para tratar de assuntos referentes à matrícula dela. Nessa situação, a linguagem empregada pelos personagens seria a mesma? Por quê? Não, neste caso eles deveriam utilizar uma linguagem de acordo com a situação comunicativa, que exige maior formalidade.

Como vemos, a linguagem empregada deve estar de acordo com as situações comunicativas e com os interlocutores.

Agora, você e seus colegas vão representar uma conversa telefônica, a fim de praticar e reconhecer a variação das situações comunicativas (formais ou informais).

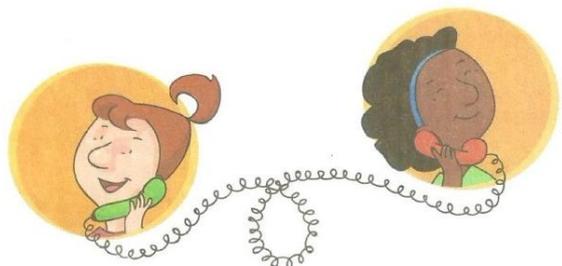


Imagem 18 – Página 23

- Escolha um colega da sala para formar dupla com você. Vocês deverão encenar uma situação envolvendo duas pessoas, que podem se conhecer bem ou não.
- O professor irá sortear os papéis a serem representados nas conversas telefônicas e cada dupla encenará, para os colegas, uma situação comunicativa diferente.*
- Ao retirarem o papel a ser representado, não o revelem a ninguém, pois os demais colegas de sala tentarão adivinhar que tipo de situação (formal/informal) está sendo encenada e entre quais pessoas ela está ocorrendo.
- Observem atentamente os papéis que representarão. Se a conversa ocorrer entre conhecidos íntimos, a linguagem deverá ser coloquial. Caso seja entre pessoas que não tenham intimidade, por exemplo; celebridades, políticos, pessoas de negócios, a linguagem deverá ser mais cuidada.**
- Conversem sobre o assunto que será tratado e façam anotações para organizar a conversa, de modo que ela tenha sentido.

***Amplie esse assunto, explicando aos alunos que há diferentes graus de formalidade na Língua Portuguesa e que a situação e o interlocutor indicam qual nível deverá ser empregado. Por exemplo, o discurso solene de um orador em uma cerimônia de formatura exigirá um grau de formalidade maior do que uma conversa entre professores universitários conhecidos entre si sobre um assunto de sua especialidade. Nesse caso, a conversa entre os professores não será totalmente formal, por causa da intimidade que há entre eles, nem completamente informal, devido à natureza "intelectual" do assunto.



*Veja algumas sugestões de papéis para as representações: amigo X amigo; professor X aluno; diretor da escola X vereador; primo X prima; sobrinho(a) X tio(a); mãe X filho(a). Anote-as em tiras de papel e faça o sorteio.

**Oriente os alunos a montarem na sala de aula uma divisória para indicar que as pessoas não estão no mesmo ambiente e, se possível, peça-lhes que tragam aparelhos telefônicos para encenar a conversa.

Maurício Loyola

Dicas para que a atividade seja bem-sucedida

- Definido o assunto da conversa e a situação a ser representada, você e seu colega farão a apresentação, de acordo com as seguintes etapas:
 - 1 - abertura (saudação sem revelar a identidade para os colegas);
 - 2 - exposição do assunto;
 - 3 - despedida e finalização da conversa.
- Ao se expressarem oralmente, mostrem entusiasmo com a conversa e procurem falar de forma pausada e bem-articulada, usando um tom de voz adequado para que todas as pessoas possam ouvir e compreender o que vocês estão falando.
- Em conversas telefônicas, é característico o emprego de interrupções, hesitações, repetições etc. Portanto, se necessário, empreguem esses recursos na conversa para que ela seja a mais espontânea possível.
- Quando estiverem ouvindo a apresentação dos colegas, procurem prestar bastante atenção.

O professor escolherá a ordem de apresentação das duplas. No final de cada apresentação, levante a mão se descobrir a situação comunicativa encenada.

Após finalizarem as apresentações, a turma irá conversar a fim de que possam avaliar a *performance* das duplas e se a linguagem empregada estava de acordo com a situação comunicativa.

Conversem também sobre o que acharam da realização da atividade e o que aprenderam quanto às diferentes situações de comunicação via telefone.***

Unidade 1- A arte de se comunicar

Capítulo 2- Mens@gem p/vc

Imagem 19 – Página 31

capítulo

2

Mens@gem p/ vc

capítulo 2

Leitura 1

Apesar da invenção do computador, a prática de enviar cartas ainda é uma atividade utilizada como forma de comunicação. No texto a seguir, você vai conhecer uma carta em que Ana, uma menina que adora fazer novas amizades e compartilhar ideias, escreveu para Pedro, um amigo de sua colega Malu.

111

Oi, Pedro,

Uei te avisando, você não me conhece.

Quem me falou em você foi a Malu, que eu conheci nas últimas férias, em Cabo Frio. A gente estava pegando umas ondas e reparou que tinha um cara olhando.

Perguntei se ela conhecia, disse que não. Eu também não. Ai, ela falou: "ele é parecido com um amigo meu, só que o meu amigo é mais baixo".

Aquele cara não era alto, sabe, Pedro? Tico imaginando, então, que você é meio baixinho. Ou não?

Eu sou. Nem um e sessenta. Uma desgraça. More aqui em Campa, tenho quase 17 anos, gosto de ficar de conversa fiada no telefone, de namorar vitrines e papalarias. Ah! Adoro ler.

Chegi legal conhecer a Malu. Ela me deu seu endereço, na hora em que a gente se despediu. Brincando, eu disse a ela que te desse um abraço. "Naquele seu amigo baixinho", falei "Qual?", ela perguntou "Aquele mais baixo que o cara da praia", falei "Ah", ela riu. "Quer o endereço dele?"

Olha aqui, escreve para ele, garanto que ele vai gostar.

Estou escrevendo, mesmo sem saber se você vai gostar.

Se você responder, te juro que vou adorar. Adoro carta. Cê coleciona cartas e lápis. Você coleciona alguma coisa?

Um abraço. O segundo, porque o primeiro a Malu já deve ter te dado.

A "amiga" desconhecida

São Paulo, 22-11-88



Ana J.

Vivina de Assis Viana; Ronald Claver. *Ana e Pedro: cartas*. São Paulo: Atual, 1990, p. 1-2.

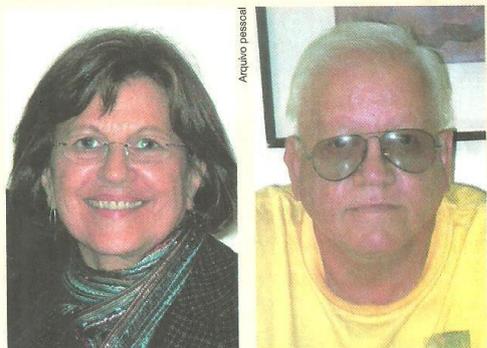
31

Imagem 20 – Página 32

Vivina de Assis Viana (1940-) e Ronald Claver (1946-)

Vivina de Assis Viana é uma escritora mineira cujas obras tratam de assuntos do cotidiano, tanto urbano quanto rural, evidenciando também alguns conflitos, como separação conjugal, um tema que não era tratado pela literatura infantojuvenil. Com o livro *O mundo é pra ser voado*, ganhou o prêmio Jabuti de melhor livro infantil.

Ronald Claver também é escritor mineiro, tendo mais de 20 obras publicadas. Ganhou diversos prêmios, entre eles o prêmio Nestlé com o livro *A última sessão de cinema*. Sua obra aborda temas do dia a dia com mensagens positivas que favorecem a reflexão.

**Estudo do texto****Conversando sobre o texto**

Responda oralmente

2. Pessoal. Aguarde os alunos expressarem suas opiniões e, depois, comente que o personagem Pedro enviou uma resposta à carta de Ana e que eles trocaram várias correspondências.

- 1 Ana enviou uma carta a Pedro sem conhecê-lo pessoalmente. Alguma vez você fez algo parecido com a atitude de Ana? Comente. *Pessoal.*
- 2 Você acha que Pedro interessou-se em responder a carta de Ana? Por quê?
- 3 De que outras maneiras é possível se comunicar por escrito com um amigo?
Possíveis respostas: por meio da internet, fax, bilhete, cartão-postal etc.

Escrevendo sobre o texto

Anote no caderno

- 1 A carta lida foi escrita pela personagem Ana, que é a remetente. Quem é o destinatário? O amigo de uma colega, a qual ela conheceu na praia.
- 2 Ana indica a data e o local onde a carta foi escrita. Qual é a importância dessas informações em textos como esse? *Essas informações revelam para o destinatário onde e quando a carta foi escrita. Explique aos alunos que a data e o local podem aparecer tanto no início quanto no fim da carta.*
- 3 Ana inicia seu texto com uma frase (“Oi, Pedro,”) e se despede com outra (“A ‘amiga’ desconhecida”). Com que objetivo essas frases foram incluídas na carta?
A frase inicial constitui-se em uma saudação. Na frase final, ela contextualiza o tipo de relação entre ela e seu destinatário.
- 4 Em que posição do texto aparece a assinatura de Ana? No final do texto.
Veja nas Orientações para o professor mais informações sobre os diferentes tipos de cartas.

A **carta** é uma mensagem manuscrita ou impressa, dirigida a um destinatário para comunicar-lhe algo. Há vários tipos de carta, que apresentam uma estrutura básica, isto é, presença de local, data, saudação, mensagem, despedida e assinatura.

Comente com os alunos que o estilo do discurso (registro formal ou informal) depende do tipo de correspondência: comercial ou pessoal.

- 5 Quando uma pessoa escreve uma carta, ela tem algumas intenções. Qual foi o objetivo de Ana ao escrever a carta a Pedro?
Apresentar-se a uma pessoa desconhecida, a fim de iniciar uma amizade.
- 6 As informações que motivam a escrita de uma carta são apresentadas no **corpo da carta**.
6.a) Ana viu um menino na praia e percebeu que ele observava ela e a Malu. A colega lhe disse que o menino era muito parecido com um amigo dela, Pedro. Por esse motivo, Ana quis conhecê-lo.
a) O que despertou o interesse de Ana em enviar uma carta a Pedro?
b) Identifique, no corpo da carta de Ana, algumas informações que ela apresenta.
Possíveis respostas: ela explica como conheceu a amiga de Pedro e como ficou sabendo sobre ele; comenta sobre como imagina que ele é fisicamente; apresenta algumas características físicas próprias; fala sobre o lugar onde mora, coisas de que gosta de fazer; pergunta a Pedro sobre coisas que ele gosta de fazer.

Imagem 21 – Página 33

Discutindo ideias, construindo valores

Responda oralmente

- Muitas pessoas se preocupam com a aparência física, isto é, com o fato de serem baixas, altas, gordas, magras etc. Em alguns casos, quando uma pessoa não está de acordo com os padrões de beleza, ela passa a sentir-se excluída e desenvolve problemas com a autoestima. No texto, Ana diz que é uma “desgraça” ser baixinha. Você considera isso um problema? Explique. *Pessoal. Leve os alunos a refletirem sobre o fato de a aparência não ser a coisa mais importante em uma pessoa. O importante é o caráter e o modo de ser de cada um.*

Explorando a linguagem

O trabalho com as aspas, nesta seção, consiste apenas em identificar alguns usos desse sinal de pontuação. O estudo do conceito desse conteúdo será visto na seção **A língua em estudo**.

Anote no caderno

- 1 Ana diz que “estava **pegando umas ondas**”. Explique com que significado a expressão em destaque foi empregada.
Com o significado de surfar.

- 2 Em um trecho do texto, Ana diz que gosta de “namorar vitrines e papelarias”. Com que sentido a palavra **namorar** foi empregada nesse trecho? Se necessário, consulte um dicionário. *Sentido de observar.*

- 3 Ana se despede de Pedro com a seguinte frase: A “amiga” desconhecida.

- a) Por que a palavra “amiga” aparece escrita entre aspas?
As aspas demonstram que ela ainda não é amiga dele, mas deseja se tornar.
- b) No decorrer do texto, que outras aspas foram empregadas? Identifique algumas delas e explique o sentido com que foram empregadas.

- 4 Uma carta pode ser escrita em **registro formal** (normalmente dirigida a alguém que não se conhece bem) ou em **registro informal** (em geral, destinada a pessoas com quem se tem proximidade). Leia um outro exemplo de carta.

Destaque para os alunos que o registro da carta a ser escrita será determinado pelo grau de familiaridade entre o remetente e o destinatário e pela situação comunicativa.

CAMALEÃO VEÍCULOS AUTOMOTORES
AVENIDA DOS AUTONOMISTAS, 123
OSASCO, SP.

Rafaela H. Pereira

3.b) “ele é parecido com um amigo meu. Só que o meu amigo é mais baixo.”;
“Naquele seu amigo baixinho”; “Qual?”;
“Aquele mais baixo que o cara da praia”;
“Ah”; “Quer o endereço dele? Olha aqui, escreve para ele, garanto que ele vai gostar.”. As aspas indicam as falas das personagens dentro do texto.

A/C Gerente

Banco Cofre Seguro
Rua dos Ventos Ulivantes, 15.
Centro, SP.

13 de abril de 2008.

Prezada Senhora,

ABERTURA DE CONTA POUPANÇA PARA UNIVERSITÁRIOS

Gostaria de obter mais informações a respeito do plano CPPU, conforme anunciado na Gazeta das Finanças desta semana. Por gentileza, envie-me um formulário para o meu endereço comercial acima.

Cordialmente,
José Antunes



- a) Compare essa carta com a carta de Ana na página 31. Qual delas apresenta registro formal e qual é informal? *Registro formal: a carta sobre a abertura de conta corrente; informal: a carta de Ana.*

Imagem 22 – Página 34



b) Retire da carta de Ana trechos que justifiquem sua resposta.

c) O registro empregado na carta da página anterior está de acordo com o assunto desenvolvido? Por quê?

Sim, pois trata-se da solicitação de um serviço por uma pessoa a um profissional de banco. Neste caso, como não há intimidade entre essas pessoas, a carta deve apresentar registro formal.

5 Leia as características a seguir e copie-as no caderno, separando-as em dois grupos: carta formal e carta informal.

A A forma de tratamento é mais cerimoniosa. *carta formal*

B A seleção vocabular é mais cuidada. *carta formal*

C Apresenta frases mais curtas. *carta informal*

D Evita o uso de gírias, expressões populares, abreviação de palavras. *carta formal*

E É encerrada com expressões que sugerem sentimentos de carinho, afeição em relação ao destinatário. *carta informal*

F O nível do vocabulário é mais simples. Além disso, podem ser empregadas gírias, expressões populares, abreviações, repetições de palavras, muitos diminutivos ou aumentativos. *carta informal*

G A forma de tratamento é mais carinhosa. *carta informal*

H É encerrada com expressões respeitosas em relação a um superior ou a uma pessoa que, por exemplo, ocupa um cargo de responsabilidade em uma instituição. *carta formal*

6 Imagine que você deva escrever uma carta usando um registro formal. Sobre que assunto escreveria e para quem enviaria a carta? *Veja sugestão de resposta nas Orientações para o professor.*

Quando e onde surgiu o primeiro selo de correio?

O primeiro selo reconhecido oficialmente pelos historiadores surgiu na Inglaterra em 1840. Naquela época, enviar cartas era um processo caro e demorado, com as tarifas dependendo do peso da correspondência e da distância até o destinatário, sendo calculadas por meio de fórmulas complicadas.

Antes de receber sua carta, o destinatário tinha que pagar pelo serviço — e muitos se recusavam a fazer isso, dando prejuízo aos correios. Para resolver o problema, o educador e administrador Rowland Hill elaborou uma proposta de reforma postal. Ele sugeriu a redução das tarifas e a adoção de um preço uniforme, independentemente da distância entre remetente e destinatário. O valor também só seria cobrado na hora da postagem, sendo que um pequeno papel autoadesivo colado ao envelope comprovava o pagamento.

[...]

O Penny Black — como ficou conhecido esse pequeno selo — foi lançado para o público em 1º de maio daquele ano. [...]

Quando e onde surgiu o primeiro selo de correio? Revista *Mundo Estranho*. São Paulo: Abril, fev. 2003. p. 49. Extraído do site: <http://mundoestranho.abril.com.br/historia/pergunta_286372.shtml>. Acesso em: 25 jan. 2011.



Penny Black and Penny Red, 1850. Tinta sobre papel. Coleção particular. Foto: Channel/The Bridgeman Art Library/Keystone

▲ Penny Red e Penny Black, 1850.

Imagem 23 – Página 35

Produção escrita

Anote no
caderno

capítulo 2
Mensagem p/ vc

Carta pessoal

Na **Leitura 1**, você estudou as características e os elementos básicos de uma carta pessoal. Agora é a sua vez de produzir uma carta, a fim de lembrar, de forma prática, o processo de elaboração e envio desse tipo de correspondência.

O professor deverá montar uma lista com os nomes e endereços de alunos de outras salas para serem sorteados na turma, e assim definir quem serão os remetentes e os destinatários.

Converse com um professor de outra turma para organizarem esta atividade. Faça uma listagem de endereços dos alunos, com as seguintes informações: nome do aluno, endereço completo com o código postal (CEP). Se desejar, oriente os alunos a procurarem o CEP no site dos Correios, nas próprias agências de Correios ou em contas de luz e telefone.

Pensando na produção do texto

Veja, a seguir, algumas instruções para a produção da carta pessoal.

Após conhecer o seu destinatário, defina o assunto a ser desenvolvido em sua carta. Procure abordar assuntos que motivem uma resposta dele(a). Por exemplo:

- se pratica ou não um esporte;
- se possui animal de estimação ou qual gostaria de ter;
- o que geralmente faz nas férias escolares;
- de que tipos de filmes, músicas, livros mais gosta.



Maurício Loyola

Produzindo o texto

Agora você vai produzir sua carta pessoal. Para isso, siga algumas orientações.

- a) Inicie a carta com o cabeçalho e a saudação.
- b) Desenvolva o assunto de maneira que o destinatário possa compreendê-lo e se interessar em responder a sua carta.
- c) Empregue uma linguagem adequada ao seu destinatário, utilizando um registro informal.
- d) Finalize a carta com uma expressão cordial de despedida e assine-a.
- e) Revise seu texto e verifique se a sua carta apresenta todas as orientações.

Se desejar, peça a um colega para revisar a sua carta. Em seguida, passe-a a limpo, se for necessário.

Após passar a carta a limpo, coloque-a em um envelope e preencha-o com os dados do remetente e do destinatário. O professor vai programar um dia para a turma ir a uma agência dos Correios próxima ou a uma caixa de coleta para postarem as cartas.

Se achar necessário, comente com os alunos sobre a facilidade de enviar uma carta social. A carta social é um meio de enviar correspondências sem um custo muito alto. O selo para ela custa 1 centavo (R\$ 0,01). Há algumas exigências para conseguir esse benefício: a carta não deve pesar mais de 10 gramas; o remetente deve postar, no máximo, 5 cartas e preencher o envelope de forma manuscrita; e escrever "carta social" logo acima do CEP do destinatário. Como esse serviço só é feito no território nacional, tanto o endereço do remetente quanto o do destinatário devem ser brasileiros. Esse serviço possibilita o envio de muitas cartas para várias pessoas de uma maneira bem simples e barata.

Avaliando a produção

Após enviarem as cartas, compartilhe com os colegas se você recebeu uma resposta do destinatário. Se isso ocorreu, é importante saber se o destinatário compreendeu o conteúdo da carta e se a resposta também foi interessante. Isso pode ser uma ótima oportunidade para que vocês continuem trocando correspondências com os destinatários ou com outras pessoas que considerarem interessantes.

Veja nas Orientações para o professor informações sobre o desenvolvimento dessa atividade e sobre o preenchimento de um envelope.

35

ANEXO B – Unidade 06

Unidade 6- Heróis: fantasia ou realidade

Imagem 24 – Sumário

| | | |
|--|--|--|
| unidade 6 Heróis: fantasia ou realidade? | Capítulo 1 Heróis ou não heróis: eis a questão! | Leitura 1 - <i>Robin Hood</i> – Adap. Telma Guimarães Castro Andrade 213 Estudo do texto..... 215 Leitura 2 - <i>A incrível batalha contra os moinhos de vento</i> – Miguel de Cervantes Saavedra - Adap. José Angeli 217 Estudo do texto..... 220 Interação entre os textos 222 Ampliando a linguagem 223 ▪ Caracterização de personagens Produção escrita 225 ▪ Descrição poética de lugares A língua em estudo..... 227 ▪ Verbo II ▪ Tempos do modo indicativo ▪ Acentuação de monossílabos tônicos e de oxítonas |
| | Capítulo 2 Os heróis estão entre nós | Leitura 1 - <i>Heróis desconhecidos</i> – Coriolano Gatto 235 Estudo do texto..... 236 Leitura 2 - <i>A história da minha vida</i> – Helen Keller 237 Estudo do texto..... 240 Ampliando a linguagem 242 ▪ Elementos coesivos II Produção escrita 244 ▪ Autobiografia A língua em estudo..... 246 ▪ Advérbio ▪ Acentuação das paroxítonas e proparoxítonas |

Imagem 25 – Página 212

unidade

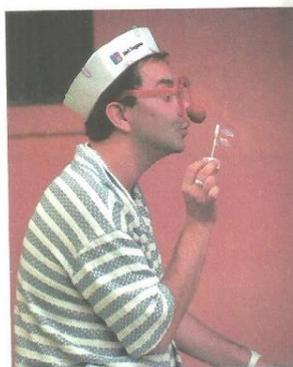
6

Heróis: fantasia ou realidade?

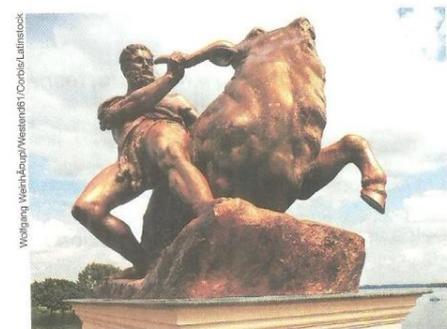
Observe atentamente as imagens.



A Bombeiros apagam incêndio de residência.



B Ator Wellington Nogueira, criador do grupo Doutores da alegria.



C Escultura representando Teseu, herói da mitologia grega.

D Fotograma de cena do filme *Spider man*, dirigido por Sam Raimi, lançado em 2002.

Responda oralmente

Conversando sobre o assunto

- Essas imagens referem-se aos heróis do universo ficcional e do universo real. Você já conhecia algum deles? Qual? *Pessoal.*
- Cite outros heróis que você conhece e diga qual é o seu preferido, explicando o porquê. *Pessoal.*
- Em sua opinião, que características alguém deve ter para ser considerado um herói? *Pessoal.*
- Você acha importante a presença de heróis na vida das pessoas? Por quê? *Pessoal.*

Unidade 6- Heróis: fantasia ou realidade?

Capítulo 1- Heróis ou não heróis: eis a questão!

Imagem 26 – Página 213

capítulo
1
Heróis ou não heróis: eis a questão!

capítulo 1

Leitura 1

Robin Hood é personagem de uma lenda inglesa, surgida, provavelmente, entre 1150 e 1250. Robin vivia na cidade de Nottingham, sob o desmando do terrível príncipe João, que, entre outras atitudes, mandava matar fazendeiros para ficar com suas terras e cobrava altos impostos da população.

Após seu pai ter sido morto e as suas terras roubadas pelo príncipe João, Robin Hood e seu amigo Will decidiram se esconder na floresta de Sherwood, para fugir dos soldados do príncipe que queriam prendê-los. Lá, formaram um grande grupo com outros homens que viviam na floresta e passaram a lutar para ajudar os moradores da cidade. Leia a seguir um trecho dessa história.

Robin Hood

[...]

Rumo a Sherwood

Robin, além de vingar a morte do pai, também queria ajudar o seu povo. Nunca tinha visto tanta gente passando fome, pedindo esmola.

— Vamos assaltar os ricos amigos do príncipe e do xerife que passam pelas estradas — explicou Robin. — Eles não tomam o dinheiro dos pobres? Pois então! Vamos tirá-lo dos seus amigos e devolver aos pobres. Que tal?

— Mas seremos só nós dois contra muitos soldados! — Will falou sério.

— Aposto que arrumaremos mais gente... — Robin puxou o capuz sobre a cabeça.

Tinham achado uma grande clareira na floresta. Foi lá que começaram a praticar arco e flecha. Por sorte havia também uma caverna, para abrigo em dias de chuva. [...]



Um assalto

— Precisamos de dinheiro! — Robin estava reunido com seus homens na caverna. — Há muita gente passando fome em Nottingham. Temos de ajudá-los.

— Soube que um amigo do príncipe está a caminho... — informou João Pequeno. — Parece que está trazendo muito dinheiro.

— Vamos assaltar o ricoço! — Robin chamou seus homens. — Precisamos de paus, arcos e muitas flechas. Não se esqueçam de cobrir a cabeça com o capuz.

Preparariam uma armadilha bem no meio de uma estrada muito estreita. Alguns homens fingiriam consertar uma carroça para obrigar a comitiva a parar. Com isso, eles atacariam pelos lados, saindo do meio das árvores. ▶

213

Imagem 27 – Página 214



A armadilha funcionou direitinho. Assim que o ricaço desceu da carruagem para ver o que estava acontecendo, Robin o atacou. Num minuto, seus homens dominaram o cocheiro e os demais empregados.

— Fiquei sabendo que o senhor carrega muitas moedas de ouro... — Robin saltou do cavalo.

— Eu não... — o homem, muito bem vestido, tentou esconder uma caixa.

— Vamos! Entregue o dinheiro! — Robin ordenou. — Tenho certeza de que não vai lhe fazer falta. Aposto que tem muito mais que isso! — Robin tomou a caixa do homem.

— Tenha piedade, moço... — o homem pediu.

— Pois eu tenho. Tenho pena dos pobres, dos miseráveis, dos esfomeados, das pessoas que estão sem casa para morar... Este dinheiro, senhor, vai ajudar os necessitados. É para uma boa causa! Ah, estou vendo que carrega um baú bem grande... Roupas!

Robin pegou o baú com a ajuda de um de seus homens.

— Bondade sua dividir estas roupas com os pobres... — Robin sorriu.

— Mas... mas nós vamos ficar sem nada? — o homem estava furioso.

— Vão ficar com a roupa do corpo. Muitos não têm nem isso, senhor... — Robin apontou a espada para o corpo do homem.

— Vou con... contar tu... tudo ao pri... príncipe... — ele gaguejava.

— Pois conte tudo. Conte que foi... assaltado. [...]

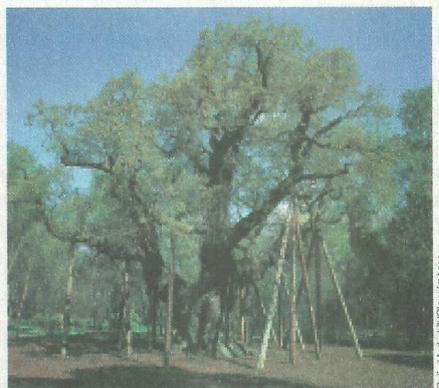
Teima Guimarães Castro Andrade. *Robin Hood*. Teima Guimarães Castro Andrade. (Adap.). São Paulo: Scipione, 1998. p. 7-8. (Reencontro infantil).

Imagem 28 – Página 215

Sherwood

A floresta de Sherwood localiza-se no atual Reino Unido, entre as cidades de Nottingham e Sheffield. Nela, pode-se encontrar uma das maiores florestas de carvalhos da Europa. O gigantesco carvalho de cerca de 800 anos, retratado na fotografia ao lado, destaca-se entre os demais e, segundo a lenda, era usado como esconderijo por Robin Hood e seus companheiros.

A floresta, conhecida mundialmente por causa de Robin Hood, tem em sua entrada uma grande estátua em homenagem a ele.



Colin Underhill/Glow Images

capítulo 1

Heróis ou não heróis: eis a questão!

Estudo do texto

Conversando sobre o texto

Responda oralmente

- 1 Em uma passagem do texto, Robin diz para seus companheiros: “Não se esqueçam de cobrir a cabeça com o capuz”. Em sua opinião, por que ele quis manter a identidade do grupo em segredo? *Possível resposta: porque não queria ser descoberto e não se preocupava com a gratidão das pessoas ou reconhecimento por seus atos.*
- 2 No sexto parágrafo da página 214, Robin esclarece ao ricoço como se sentia ao observar o sofrimento da população de Nottingham. Com base nessa informação, que tipo de caráter Robin aparenta ter? *Robin aparenta ter um caráter altruísta, ou seja, procura o bem do próximo.*
- 3 Após ler o trecho do texto “Robin Hood”, você se interessou em ler o livro todo? Por quê? *Pessoal.*

Escrevendo sobre o texto

Anote no caderno

- 1 O texto narra os feitos de um personagem real ou fictício? **Explique.** *Fictício, pois se trata de um personagem que pertence a uma lenda inglesa e que, portanto, não pode ter sua existência comprovada.*
- 2 Você já estudou que os personagens de uma história podem ser classificados em **protagonistas, antagonistas e secundários**. Cada um deles desempenha um papel dentro da história. *Se necessário, relembre os alunos sobre essas classificações estudadas no capítulo 1, unidade 2.*
 - a) Que personagem da história lida pode ser classificado como protagonista? *Robin Hood.*
 - b) Qual é o personagem que age em oposição ao protagonista? *O príncipe João.*
 - c) Quais são os outros personagens da história? Como eles são classificados? *Will (amigo de Robin Hood), soldados do príncipe, moradores da cidade, xerife, amigo rico do príncipe. Eles são classificados como secundários.*
- 3 Em um texto, cada personagem apresenta características próprias. Dentre as características a seguir, quais podem ser relacionadas aos personagens em destaque? **Robin Hood:** idealista, compassivo, justo e altruísta. **Príncipe João:** explorador, assassino, inescrupuloso e cruel.

Robin Hood

príncipe João

explorador assassino idealista compassivo

altruísta inescrupuloso justo cruel

- 4 Leia a seguir algumas informações sobre as classificações que os personagens principais podem apresentar.

Imagem 29 – Página 216

O **herói** geralmente apresenta características positivas, como força, beleza, agilidade, inteligência, bondade e coragem. Suas ações são sempre guiadas pela moral e pela justiça. Alguns exemplos bastante conhecidos são: Batman (das histórias em quadrinhos e do cinema), Hércules (da mitologia), Harry Potter (da literatura e do cinema).

O **vilão** é o adversário do protagonista. É a representação da maldade dentro da história. Na maioria das vezes, usa seus atos para prejudicar alguém ou conseguir algum benefício, mesmo que para isso precise utilizar meios desleais. Seus planos geralmente são arruinados pelo herói. Dentre alguns vilões, pode-se destacar o Coringa (das histórias em quadrinhos e do cinema).

Já o **anti-herói** apresenta algumas características opostas às qualidades do herói, como o fato de cometer erros, ter desvios de caráter e ser um perturbador da ordem em uma sociedade. No entanto, não são caracterizados como vilões, pois não possuem maldade. Seus atos são quase sempre altruístas, ou seja, objetivam o bem das outras pessoas sem esperar uma recompensa ou gratidão delas.

4. Robin Hood possui características de anti-herói, pois, apesar de ter atitudes altruístas, ele as fazia infringindo as leis ao cometer roubos. Já o príncipe João apresenta características de um vilão, pois usava o poder que tinha para prejudicar as pessoas.



Filme de Christopher Nolan. Batman: O Cavaleiro das Trevas, 2008. EUA. Foto: Archives du Zeme A1/Photo 12/Getty Images

▲ Nessa imagem, vemos o herói Batman e o vilão Coringa, em uma cena do filme *Batman – O Cavaleiro das Trevas*, de 2008.

Em qual dessas classificações Robin Hood se encaixa? E o príncipe João? Justifique.

5 No texto, vimos que Robin Hood declarou uma guerra pessoal contra o príncipe João.

- Que fato justifica essa atitude de Robin em relação ao príncipe?
A morte de seu pai e a miséria de seu povo.
- Que maneira Robin Hood encontrou para realizar sua vingança?
Ele passou a roubar dos amigos ricos do príncipe para dar aos pobres.

Discutindo ideias, construindo valores

Responda oralmente

- Robin Hood roubava dos ricos para ajudar aos que se tornaram pobres devido à ambição do príncipe João. Por isso, muitas pessoas o consideravam um símbolo da luta contra as leis injustas da nobreza. Qual é a sua opinião sobre as atitudes de Robin Hood? Comente.
Pessoal. Registre na lousa as opiniões dos alunos, promovendo a discussão.

Explorando a linguagem

Anote no caderno

1 Você já estudou que o emprego de sinônimos é um importante recurso. Releia o trecho a seguir, em que são empregados alguns sinônimos.

Tenho pena dos pobres, dos miseráveis, dos esfomeados, das pessoas que estão sem casa para morar... Este dinheiro, senhor, vai ajudar os necessitados.

- Identifique os sinônimos empregados nesse trecho.
Pobres, miseráveis, esfomeados e necessitados.
- Com que objetivo foi utilizada essa sequência de sinônimos? Nesse exemplo, enfatiza o significado da palavra **pobre**, usando diferentes palavras que apresentam sentidos semelhantes.

2 Leia o verbete a seguir.

ironia *sf* 1. Expressão que significa o contrário do que se está pensando ou sentindo;
2. zombaria, sarcasmo.

Antônio Soares Amora. *Minidicionário Soares Amora da língua portuguesa*. 19. ed. São Paulo: Saraiva, 2009. p. 402.

Copie do texto um trecho no qual aparece uma fala irônica de Robin Hood. Em seguida, explique-a.

3 Explique por que no trecho a seguir foram empregadas as reticências.

— Vou con... contar tu... tudo ao prí... príncipe...

Para indicar que o personagem está gaguejando, por sentir medo.

2. "— Bondade sua dividir estas roupas com os pobres... — Robin sorriu." Robin foi irônico ao afirmar que o homem foi bondoso em doar suas roupas, quando na verdade o sentido era outro, já que o homem foi obrigado por Robin e seus companheiros a entregar as roupas. A ironia fica clara quando Robin diz isso e depois sorri.

Imagem 30 – Página 217

Leitura 2

A história que você vai ler é um trecho do romance *Dom Quixote*, uma adaptação da obra-prima do escritor espanhol Miguel de Cervantes.

Dom Quixote é um nobre espanhol que adorava ler as aventuras dos romances de cavalaria. Influenciado pela leitura, acabou perdendo a razão e resolveu sair pelo mundo para viver aventuras que acreditava serem as dos romances. Montado em seu cavalo Rocinante, conta com o apoio de seu fiel escudeiro Sancho Pança e carrega consigo lembranças de Dulcineia, sua amada (que não se sabe se é real ou fruto de sua imaginação). Veja a seguir uma das aventuras mais conhecidas vividas por Dom Quixote.

A incrível batalha contra os moinhos de vento

Depois de cavalgarem algumas horas, chegaram a um grande campo onde se viam entre trinta e quarenta moinhos de vento.

— A sorte vem-nos guiando melhor do que poderíamos desejar — disse Dom Quixote, segurando seu cavalo. — Vê, meu fiel Sancho: diante de nós estão mais de trinta insolentes gigantes a quem penso dar combate e matar um por um. Com seus despojos iniciaremos nossa riqueza, além de arancar essas sementes ruins da face da terra. Essa é a ordem de Deus que devemos cumprir.

— Que gigantes? — perguntou Sancho Pança, que por mais que examinasse o terreno só via os inocentes moinhos de vento agitando suas pás vagarosamente.

— Aqueles que ali vês — respondeu o amo. — Têm os braços tão longos que alguns devem medir mais de duas léguas...

— Olhe bem Vossa Mercê — contestou Sancho. — Aquilo não são gigantes e sim moinhos de ventos, e o que parecem braços são as pás que, movidas pelo vento, fazem girar a pedra que mói os grãos.

— Bem se vê que não tens prática nessas aventuras. São gigantes e, se tens medo, afasta-te daqui. O melhor é que fiques rezando enquanto me atiro a essa feroz e desigual batalha. ▶

Insolente ■ pessoa que não respeita a nada nem a ninguém.

Despojo ■ sobra, resto.

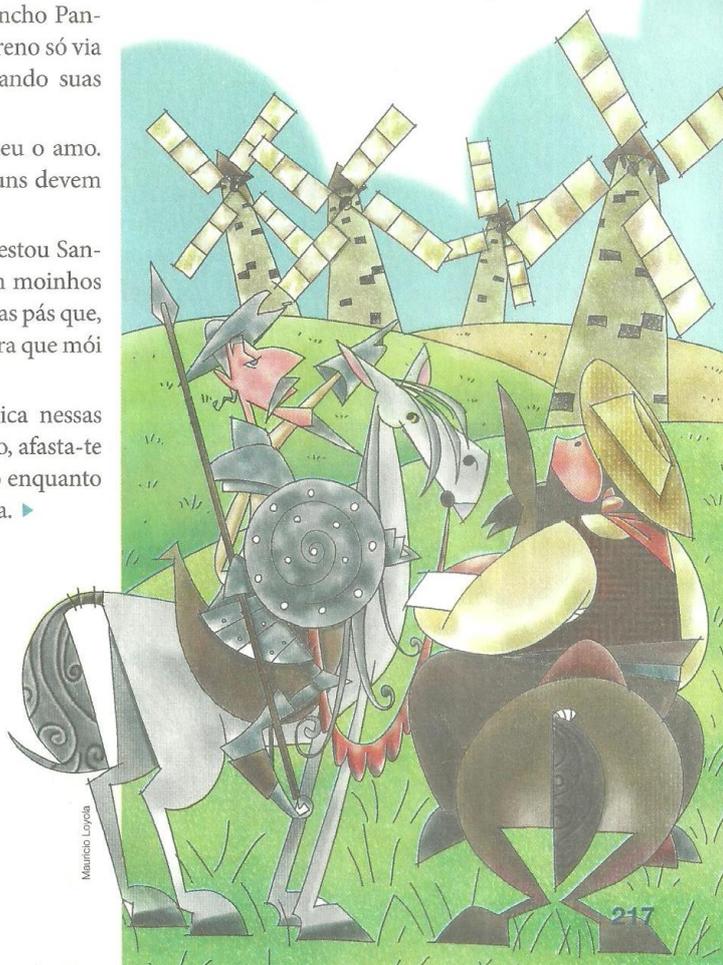


Imagem 31 – Página 218

E, dizendo isso, esporeou o pangaré sem atender aos apelos do escudeiro, certo de que combatia ferozes gigantes.

— Não fujais, covardes e abjetas criaturas! Sois atacadas por somente um cavaleiro!

Enquanto galopava contra o primeiro moinho, o vento aumentou de intensidade fazendo girar as pás com mais velocidade.

— Não adianta agitar os braços. Havereis de me pagar! — gritou, atirando-se contra o “inimigo” mais próximo, encomendando-se de todo o coração à sua senhora Dulcineia.

Foi a conta. Ao cravar a lança numa das pás do moinho, a força do impacto reduziu-a a pedaços, atirando cavalo e cavaleiro a distância. Sancho Pança acorreu em socorro, seu alquebrado jumento tropejando grotescamente. ▶

Abjeto ■ desprezível.
Alquebrado ■ abatido,
cansado.



Imagem 32 – Página 219

— Valha-me Deus! — disse Sancho. — Não vos avisei que olhásseis bem para o que íeis fazer? Que eram moinhos e não gigantes? Como é que alguém pode-se enganar assim?

Enquanto ia falando, o gordo escudeiro tentava levantar tanto o cavaleiro quanto o cavalo, pois o velho Rocinante continuava atordoado pela violência da pancada.

— Cala-te, amigo — respondeu Dom Quixote. — Esses são os azares da guerra. Eram gigantes, agora são moinhos. Essa foi mais uma picardia do sábio Frestão — aquele que roubou meus livros! — Só assim poderia roubar-me a glória de tão magnífica vitória. Mas ainda tirarei vingança de suas artes diabólicas com a justeza de minha espada!

— Que Deus decida o que é melhor! — respondeu Sancho Pança sem entender nada, mas preocupado em recolocar o amo sobre seu cavalo.

Depois de novamente montado e relativamente em condições de manter-se assim, Quixote decidiu:

— Vamos para Porto Lápice. Lá encontraremos muitas e diferentes aventuras. Praticarei tantas ações de cavalaria que te sentirás o mais afortunado dos homens por poder testemunhar esses feitos. Serão coisas que só vendo para crer...

Apesar dos arranhões e escoriações sofridas, o que mais entristecia Dom Quixote era a perda de sua lança. Como poderia um verdadeiro cavaleiro andante andar sem sua nobre arma? Enquanto cavalgava, seguido pelo fiel escudeiro, o fidalgo lembrou-se de que, outrora, o cavaleiro espanhol Diogo Peres de Vargas havia quebrado sua espada numa batalha e a substituíra por um grosso galho de carvalho. Assim armado, combatera e vencera muitos mouros, o que lhe valera a glória e o respeito de todos os seus descendentes.

— Farei o mesmo — disse ao criado. — E podes ter certeza que me sairei tão bem quanto Dom Vargas.

— Se assim afirma Vossa Mercê, certamente assim será — respondeu humildemente o escudeiro. Depois, observando melhor o outro: — Vossa Mercê está ferido? Cavalga meio de lado como se sentisse alguma dor.

— Realmente estou um tanto dolorido. Só não me queixo porque isso não fica bem para um cavaleiro andante. Mesmo que minhas tripas estivessem saindo pelos ferimentos, jamais soltaria um ai sequer.

— Espero que as leis da cavalaria não sejam tão severas para com os escudeiros. Eu, se for ferido, mesmo um cortezinho à-toa, faço a maior choradeira do mundo.

Dom Quixote sorriu com a complacência dos verdadeiros heróis. Seu servo poderia gemer quanto quisesse. Nunca vira nada em contrário nas normas da cavalaria, que, aliás, não tratavam de assunto tão mesquinho.

Seguiram sua rota. Sancho Pança, escarrapachado sobre o lombo do jumento, mastigava algumas provisões que trazia nos alforjes, entremeadas por longos goles de vinho que chupava de uma botija. Dom Quixote, para não se rebaixar às simples necessidades humanas, pouco condizentes com os cavaleiros de sua casta, nada comeu. Disse não ter fome.

Miguel de Cervantes Saavedra. *Dom Quixote*. José Angeli. (Adap.). São Paulo: Scipione, 1999. p. 25-8. (Reencontro infantil).

Picardia ■ afronta, mentira, enganação.

Mouros ■ antigos habitantes árabes-berberes do Norte da África.

Alforje ■ espécie de saco com dupla bolsa usado para guardar objetos.

Botija ■ vasilhame de barro em forma de garrafa usado para carregar líquidos.

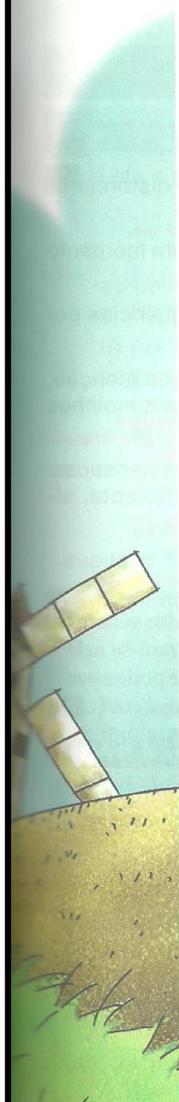


Imagem 33 – Página 220

Miguel de Cervantes Saavedra (1547-1616)

Este escritor, dramaturgo e poeta nasceu na Espanha. Seu personagem Dom Quixote de La Mancha fez dele o principal nome da literatura espanhola. Dom Quixote é considerado o símbolo do espírito idealista e aventureiro do ser humano. Seu fiel escudeiro, Sancho Pança, representa o lado realista e sensato.

A obra foi escrita em duas partes: a primeira com o título *O engenhoso fidalgo Dom Quixote de La Mancha*, de 1605, e a segunda, escrita em 1615, chamada *O engenhoso cavaleiro Dom Quixote de La Mancha*.

Dom Quixote adquiriu enorme sucesso e já foi adaptado para filmes e desenhos, além de servir de inspiração para pintores, como Salvador Dalí e Pablo Picasso. Devido às características do personagem Dom Quixote, surgiu o adjetivo **quixotesco**, que passou a ser empregado para fazer referência a pessoas extremamente sonhadoras e idealistas.



Ilustração produzida em 1791, representando o escritor Miguel de Cervantes.

Autor descrito: Retrato de Miguel de Cervantes Saavedra. Coleção particular. Foto: Gettyimages.com

Estudo do texto**Escrevendo sobre o texto**

2. Porque Dom Quixote acreditava nas histórias que inventava. Influenciado pelos romances de cavalaria, sonhava viver as mesmas aventuras que os cavaleiros, imaginando ser um deles.

Anote no caderno

1. Nesse trecho do livro, percebe-se que a imaginação de Dom Quixote distorcia os fatos reais. Explique como Dom Quixote via os moinhos de vento.
Dom Quixote acreditava que os moinhos de vento eram gigantes e, por isso, desejava combatê-los.
2. Sancho Pança tenta abrir os olhos de Dom Quixote, mas este em nenhum momento lhe dá ouvidos. Por que Dom Quixote age dessa maneira?
3. Há um momento da narrativa em que Dom Quixote enfrenta as consequências por não escutar Sancho. Que consequências são essas?
4. Qual foi a justificativa dada por Dom Quixote quando Sancho chamou sua atenção, no final da batalha, dizendo que ele havia avisado que os “inimigos” eram moinhos de vento e não gigantes?
Ele não admitiu estar errado e disse a Sancho que os gigantes eram astuciosos, pois em um momento eram gigantes e depois se transformaram em moinhos. Dom Quixote atribuiu esse feito ao sábio Frestão.
5. Para Dom Quixote, um autêntico cavaleiro tinha que ter determinadas características. Leia o texto e tente identificar, por meio das falas e ações de Dom Quixote, algumas dessas características. Possível resposta: ser valente, corajoso, audacioso, ágil.
6. Dom Quixote pode ser classificado como um herói, anti-herói ou vilão? Explique.
Dom Quixote se aproxima do anti-herói, pois, embora cometa erros, é altruísta, porque imagina que está protegendo as pessoas com suas ações.

O texto que você leu é um trecho de um romance. [...] (o romance) é um dos gêneros mais conhecidos da literatura. [...] Escrito em prosa, mais ou menos longo, narram-se nele fatos imaginários, às vezes inspirados em histórias reais, cujo centro de interesse pode estar no relato de aventuras, no estudo de costumes e tipos psicológicos, na crítica social etc. [...].

3. Ao atirar-se contra o moinho, Dom Quixote cravou sua lança em uma das pás do moinho e, com o impacto, foi atirado a distância. Com isso, teve sua lança quebrada, sofreu arranhões e escoriações no corpo. Sérgio Roberto Costa. *Dicionário de gêneros textuais*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009, p. 161 e 180.

Discutindo ideias, construindo valores

Responda oralmente

1. Ao avisar Dom Quixote que os moinhos não eram gigantes, Sancho Pança tentou livrá-lo de problemas, mas seu amo não o ouviu.
 - a) Alguma vez você tentou alertar alguém de um perigo e a pessoa ignorou seus conselhos? Em caso afirmativo, conte para os colegas do que se tratava e o que aconteceu. *Pessoal.*
 - b) E você, já deixou de ouvir os conselhos de alguém e acabou tendo problemas? Comente. *Pessoal.*
6. Se necessário, retome com os alunos os conceitos de herói, anti-herói e vilão, apresentados na página 216.

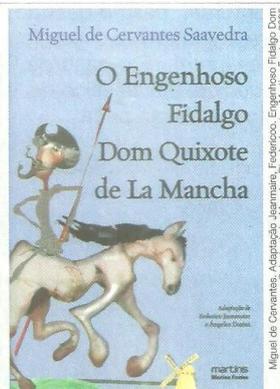
Imagem 34 – Página 221

- 2 Dom Quixote afirma que Sancho é seu fiel amigo. Você tem algum amigo fiel em quem pode confiar, assim como acontece com Dom Quixote e Sancho Pança? Conte para os colegas. *Pessoal.*

Romances de cavalaria

Surgidos na Idade Média, os romances ou novelas de cavalaria, originários da França e da Inglaterra, narravam as histórias e os feitos de cavaleiros andantes heroicos e perfeitos, que passavam por situações perigosas para defender o bem e vencer o mal, sempre dedicando a uma dama seus atos de bravura. Esses romances eram recitados durante as festas que aconteciam nos castelos. Neles, eram evidenciados alguns valores como lealdade, coragem, castidade, o respeito pela figura feminina, a amizade incondicional, além do amor exaltado.

O livro *O engenheiro fidalgo Dom Quixote de La Mancha* é uma sátira aos romances de cavalaria, já que Dom Quixote é um cavaleiro que vê o mundo de uma forma diferente. Com sua obra, Cervantes queria desmistificar os heróis convencionais que iam contra a realidade vivida pela sociedade.



Explorando a linguagem

Anote no caderno

- 1 Leia a seguinte frase do texto. 2. As aspas foram usadas para enfatizar o fato de que Dom Quixote se refere aos moinhos como inimigos, mas o leitor sabe que na verdade eles não são inimigos reais.

— Olhe bem Vossa Mercê — contestou Sancho.

- a) Transcreva da frase o pronome de tratamento que Sancho empregou para se referir a Dom Quixote. *Vossa Mercê. Se necessário, retome com os alunos o que são pronomes de tratamento.*
- b) Por meio do uso desse pronome de tratamento, podemos perceber uma característica da linguagem desse romance. Comparando-a com a linguagem dos dias atuais, o que podemos perceber? Copie a afirmativa correta. A linguagem empregada no romance é diferente da empregada na atualidade, pois é mais rebuscada, apresentando palavras não tão usuais. Essa linguagem caracteriza uma época passada.
- A** A linguagem empregada no romance é diferente da empregada na atualidade, pois é mais rebuscada, apresentando palavras não tão usuais. Essa linguagem caracteriza uma época passada.
- B** A linguagem do romance revela que tanto a usada nos dias atuais, quanto a usada em épocas passadas são muito semelhantes.

- 2 Com que intenção as aspas foram empregadas no trecho a seguir?

[...] — gritou, atirando-se contra o “inimigo” mais próximo [...].

- 3 No segundo parágrafo, o protagonista faz a seguinte afirmação: “Com seus despojos iniciaremos nossa riqueza, além de arrancar essas **sementes ruins** da face da terra.”. A expressão em destaque foi empregada para se referir a quem? Aos imaginários gigantes insolentes.
- 4 Observe o emprego dos adjetivos nos seguintes trechos do romance.

[...] — Vê meu fiel Sancho: diante de nós estão mais de trinta **insolentes** gigantes [...] O melhor é que fiques rezando enquanto me atiro a essa **feroz** e **desigual** batalha. [...] Só assim poderia roubar-me a glória de tão **magnífica** vitória.

Dom Quixote emprega esses adjetivos para sugerir o quê, em relação à aventura que acreditava estar vivenciando? O emprego desses adjetivos sugere a ideia de perigo em relação às aventuras.

Imagem 35 – Página 222

Interação entre os textos

Sancho Pança é o fiel escudeiro de Dom Quixote, que sempre o acompanha em suas aventuras, mesmo quando tem certeza de que o amigo está delirando. Na literatura brasileira, também há exemplos de personagens que são amigos inseparáveis, que vivem aventuras juntos. É o caso de Chicó e João Grilo, personagens da peça teatral *Auto da Compadecida*, um clássico da literatura brasileira, do escritor Ariano Suassuna. Leia um diálogo extraído dessa peça.

[...]

Chicó:

Que foi isso, João?

João Grilo:

O cabra estava vivo ainda e atirou em mim.

Chicó:

Ai, minha Nossa Senhora, será que você vai morrer, João?

João Grilo:

Acho que vou, Chicó, estou ficando com a vista escura.

Chicó:

Ai, meu Deus, pobre de João Grilo vai morrer!

João Grilo:

Deixe de latomia, Chicó, parece que nunca viu um homem morrer! Nisso tudo eu só lamento é perder o testamento do cachorro.

Morre.

Chicó:

João! João! Morreu! Ai meu Deus, morreu pobre de João Grilo! Tão amarelo, tão safado e morrer assim! Que é que faço no mundo sem João? João! João! Não tem mais jeito, João Grilo morreu. Acabou-se o Grilo mais inteligente do mundo. Cumpriu sua sentença e encontrou-se com o único mal irremediável, aquilo que é a marca de nosso estranho destino sobre a terra, aquele fato sem explicação que iguala tudo o que é vivo num só rebanho de condenados, porque tudo o que é vivo morre. Que posso fazer agora? Somente seu enterro e rezar por sua alma.

[...]

Ariano Suassuna. *Auto da Compadecida*. 34. ed. Rio de Janeiro: Agir, 2004. p. 133-4.

Latomia ■ ladainha, conversa fiada.



Em 1998, o diretor Guel Arraes produziu a microssérie *O auto da Compadecida*, baseada na obra de Ariano Suassuna. A microssérie atingiu enorme sucesso, fazendo com que a obra fosse lançada como filme no ano 2000 e adquirisse grande repercussão. Na imagem acima, aparecem em destaque João Grilo, interpretado pelo ator Matheus Nachtergaele, e Chicó, interpretado por Selton Mello.

Se possível, assista ao filme *O auto da Compadecida* com os alunos ou recomende o filme a eles.

Anote no caderno

1 Tanto na história de Dom Quixote quanto na peça teatral *Auto da Compadecida*, a amizade entre os personagens manifesta-se à medida que os perigos aparecem.

- No trecho lido, que situação enfrentada por João Grilo levou Chicó a demonstrar a estima que tinha por ele? João Grilo levou um tiro.
- João Grilo era importante para Chicó? Copie um trecho que comprove sua resposta. Sim. "Que é que faço no mundo sem João? João! João!".

2 Você conhece outras duplas que compartilham alegrias e tristezas sem perder o bom humor? Comente. Possíveis respostas: Pink e o Cérebro, o Gordo e o Magro, Batman e Robin, Sherlock Holmes e Watson, entre outros.

Imagem 36 – Página 223

Ampliando a linguagem

Caracterização de personagens

Você já estudou sobre a caracterização dos personagens, que podem ser descritos fisicamente (altura, cor dos olhos, do cabelo, da pele, peso) ou psicologicamente (personalidade, caráter). 1.b) Sancho Pança é o homem mais gordo, de baixa estatura e um pouco corcunda. Dom Quixote é alto, magro e apresenta uma postura altiva.

Descrever: ponte para a imaginação

Além de personagens humanos, podemos descrever animais, plantas, objetos, sentimentos, paisagens, fenômenos físicos. A descrição é um recurso muito utilizado em diversos gêneros textuais. Por meio dela, o escritor instiga o leitor a imaginar as cenas, as pessoas, as situações mencionadas em um livro.

1 Na **Leitura 2**, lemos uma aventura de Dom Quixote ao lado de Sancho Pança. Apesar de serem grandes companheiros, esses personagens apresentam algumas diferenças entre si, tanto físicas quanto psicológicas.

Veja, ao lado, a reprodução de uma ilustração clássica do pintor e desenhista francês Gustave Doré, que representou Dom Quixote e Sancho Pança.

- a) É possível identificar qual dos personagens ilustrados é Sancho Pança e qual é Dom Quixote? Como você chegou a essa conclusão? *Sim. Podemos identificá-los por meio de suas características físicas.*
- b) Descreva Dom Quixote e Sancho Pança com base na ilustração.



Gustave Doré, séc. XIX. Biblioteca Nacional de Portugal, Lisboa

2 Em alguns casos, o nome de um personagem faz referência a alguma de suas características. O nome do personagem Sancho Pança sugere uma característica física ou psicológica dele? Qual?

Física. Pança remete ao fato de ele ter uma barriga saliente.

Gustave Doré (1832-1883)

Esse pintor e ilustrador francês destacou-se por ter ilustrado várias obras da literatura clássica universal. Seus traços priorizavam, normalmente, a fantasia desses livros. Dentre suas obras, destacam-se as ilustrações de: *Chapeuzinho Vermelho* e *Pequeno Polegar*, de Charles Perrault; *A Divina Comédia*, de Dante Alighieri; *Dom Quixote*, de Miguel de Cervantes, entre outros.

3 Releia as duas falas a seguir extraídas do texto.

A

Mesmo que minhas tripas estivessem saindo pelos ferimentos, jamais soltaria um ai sequer. (Dom Quixote)

B

Eu, se for ferido, mesmo um cortezinho à-toa, faço a maior chora-deira do mundo. (Sancho Pança)

Que características dos personagens esses trechos revelam?

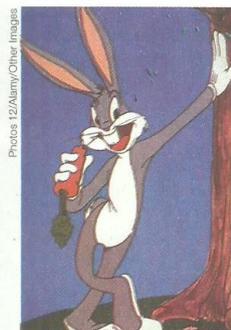
Dom Quixote é corajoso, persistente, forte. Sancho, ao contrário, é medroso, covarde.

Imagem 37 – Página 224

Praticando

Anotar no
caderno

- 1 Você conhece algum dos personagens a seguir? Os nomes dados a eles referem-se às características que eles possuem. Copie cada um desses nomes e anote se eles fazem referência à característica física ou à psicológica dos respectivos personagens. Menino Maluquinho: psicológica; A Bela e a Fera: física; Pernalonga: física; Brutus: física e psicológica.



▲ Pernalonga



▲ Brutus ▲ Olivia Palito



▲ A Bela e a Fera



▲ Menino Maluquinho

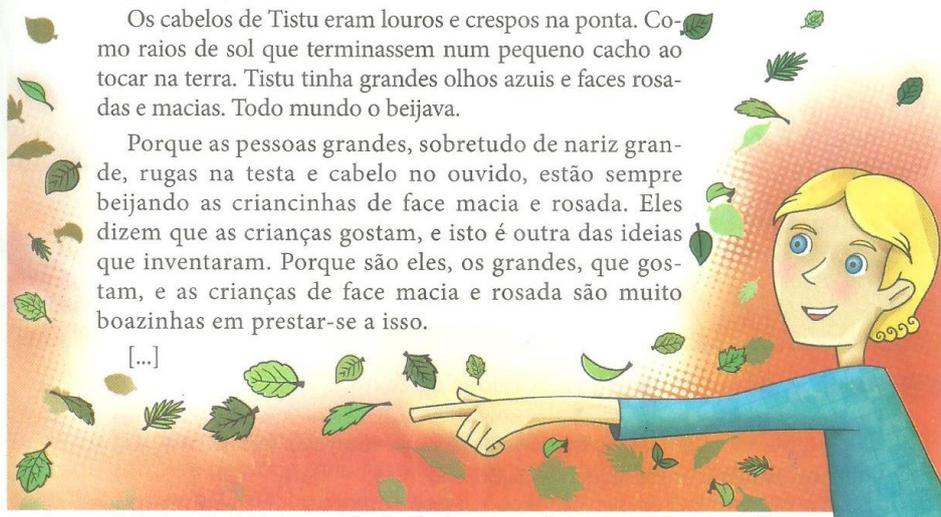
- 2 Observe um trecho do romance *O menino do dedo verde*, do escritor francês Maurice Druon (1918-2009). Nessa história, o jardineiro Bigode, encarregado de ensinar jardinagem ao personagem Tistu, descobre que tudo o que o menino tocava crescia, florescia. Se necessário, contextualize para os alunos o romance, explicando a eles que “dedo verde” é uma metáfora, uma forma de dizer que o menino tinha o “dom” de fazer florescer tudo o que tocava.

[...]

Os cabelos de Tistu eram louros e crespos na ponta. Como raios de sol que terminassem num pequeno cacho ao tocar na terra. Tistu tinha grandes olhos azuis e faces rosadas e macias. Todo mundo o beijava.

Porque as pessoas grandes, sobretudo de nariz grande, rugas na testa e cabelo no ouvido, estão sempre beijando as criancinhas de face macia e rosada. Eles dizem que as crianças gostam, e isto é outra das ideias que inventaram. Porque são eles, os grandes, que gostam, e as crianças de face macia e rosada são muito boazinhas em prestar-se a isso.

[...]



Maurice Druon. *O menino do dedo verde*. 19. ed. Trad. Dom Marcos Barbosa. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1977. p. 11.

- a) Nesse trecho é feita uma descrição do personagem Tistu. Transcreva como são caracterizados: os cabelos, os olhos e a face do personagem.
Cabelos: louros e crespos; olhos: grandes e azuis; faces: rosadas e macias.
- b) No texto, há um trecho que descreve como são os adultos. Identifique-o e, em seguida, explique se é uma descrição física ou psicológica. “Porque as pessoas grandes, sobretudo de nariz grande, rugas na testa e cabelo no ouvido [...]”. Essa descrição é física.

Imagem 38 – Página 225

Produção escrita

Descrição poética de lugares

Na seção **Ampliando a linguagem**, você estudou sobre a caracterização dos personagens. Agora, observe como a descrição pode ser um recurso empregado em narrativas para “alimentar” a imaginação do leitor, gerando as mais diversas imagens.

Leia o trecho do escritor brasileiro Jorge Amado (1912-2001).

[...]

A sombra das roças é macia e doce, é como uma carícia. Os cacauzeiros se fecham em folhas grandes que o sol amarelece. Os galhos se procuram e se abraçam no ar, parecem uma única árvore subindo e descendo o morro, a sombra de topázio se sucedendo por centenas e centenas de metros. Tudo nas roças de cacau é em tonalidades amarelas, onde, por vezes, o verde rebenta violento. De um amarelo alourado são as minúsculas formigas pixixicas que cobrem as folhas dos cacauzeiros e destroem a praga que ameaça o fruto. De um amarelo desmaiado se vestem as flores e as folhas novas que o sol pontilha de amarelo queimado. Amarelos são os frutos precoces que pecaram ao calor demasiado. Os frutos maduros lembram lâmpadas de oiro de catedrais antigas, fulgem com um brilho resplandecente aos raios do sol, que penetram a sombra das roças. Uma cobra amarela — uma “papa-pinto” — acalenta o sol na picada aberta pelos pés dos lavradores. E até a terra, barro que o verão transformou em poeira, tem um vago tom amarelo, que se prende e colore as pernas nuas dos negros e dos mulatos que trabalham na poda dos cacauzeiros.

Dos cocos maduros se derrama uma luz doirada e incerta que ilumina suavemente pequenos ângulos das roças. [...].

Jorge Amado, *São Jorge dos Ilhéus*. São Paulo: Martins Editora, 1964, p. 132.

2. A descrição é feita para que o leitor “visualize” o espaço e, por ser poética, se emocione com a descrição. Por meio das comparações, o leitor pode imaginar intimamente o ambiente e sensações descritos pelo narrador.

Comente com alunos que as descrições poéticas são recursos importantes, pois despertam a reflexão no leitor, apresentando aspectos sensoriais (cheiros, sons, cores), e tornam os textos mais atrativos para quem os lê.



Art. Capri

- 1 Com base no título do livro e no trecho acima, qual é o cenário da descrição do narrador? *Uma plantação de cacau situada em Jorge dos Ilhéus (Ilhéus, no sul da Bahia).*
- 2 Em sua opinião, por que o narrador optou pelo uso da descrição poética neste trecho? Justifique sua resposta relacionando o tipo de descrição à reflexão que é produzida no leitor.
- 3 Nas descrições feitas, o narrador relaciona os elementos à cor amarela. O que essa cor sugere nesse contexto? *Sugere como é a paisagem de uma plantação de cacau, cujos frutos ficam amarelados quando estão maduros, e também faz referência ao Sol e ao calor da região.*

Imagem 39 – Página 226

Pensando na produção do texto

Agora é a sua vez de produzir uma descrição poética. Você deverá pesquisar, em livros, revistas, jornais, internet, uma fotografia de um local que tenha chamado sua atenção. A descrição dessa fotografia deverá ser lida para os colegas de sala, a fim de que eles imaginem o local que você descreveu, tentando adivinhar qual é.

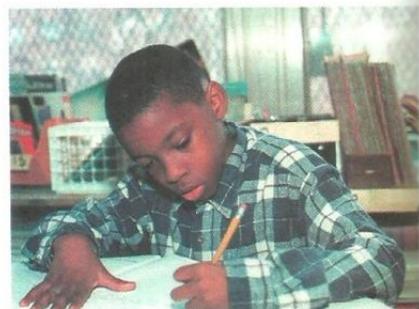
Para obter uma descrição satisfatória, observe as orientações a seguir.

- Anote as principais características dos elementos que aparecem na fotografia.
- Indique as condições de temperatura sugeridas pela imagem (calor, frio).
- Destaque os sons que aquele ambiente sugere, as cores predominantes na imagem e os cheiros que podem ser sentidos.
- Pense em vários adjetivos que podem caracterizar aquele espaço.

Produzindo o texto

Para que a sua descrição faça o leitor “visualizar”, imaginar o que está sendo descrito, atente para algumas dicas.

- Procure caracterizar os elementos mais importantes que compõem o lugar, se possível destacando o que está mais em evidência na paisagem, ou o que está em primeiro plano.
- Crie um título para sua descrição, a fim de chamar a atenção para o que será descrito, sem, contudo, especificá-lo.
- Lembre-se de que a descrição poética deve despertar emoções no leitor. Para isso, empregue comparações que deem uma visão pessoal e poética da imagem. Veja alguns exemplos:
 - de um azul límpido como o céu de outono;
 - como o cheiro da terra molhada pela chuva;
 - ruído semelhante ao do vento cortando a folhagem;
 - tal qual a brisa suave da manhã.
- Após finalizar o rascunho do seu texto, revise-o e verifique se ele contempla as orientações dadas.



Troque seu texto com um colega, que deverá ler sua descrição e, se necessário, tecer comentários a fim de melhorá-lo.

Avaliando a produção

No dia combinado com o professor, tenha em mãos o texto e a fotografia que o inspirou. Durante a leitura, todos deverão observar se:

- a descrição emociona o ouvinte e o leva a imaginar os elementos que compõem o cenário;
- os adjetivos empregados caracterizam adequadamente a cena;
- foram usadas comparações que ajudam a compor a imagem.

Ao final da leitura, se algum aluno identificar o lugar descrito, ele poderá anunciar aos demais colegas.

Unidade 6- Heróis: fantasia ou realidade?

Capítulo 2- Os heróis estão entre nós

Imagem 40 – Página 235

capítulo 2

2 Os heróis estão entre nós

capítulo 2
Os heróis estão entre nós

Leitura 1

Você vai ler agora a história de um brasileiro que teve atitudes dignas de um herói. Roberto Carlos Ramos é um educador mineiro e um reconhecido contador de histórias. Ele passou parte da infância fugindo da antiga Febem (Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor), atual Fundação Casa (Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente), até conhecer uma pedagoga que mudou sua vida. Sua história foi contada no livro 100 brasileiros, lançado em 2004. Leia um trecho.

Heróis desconhecidos

Durante muitos anos, Roberto Carlos era chamado por um número: 374, sua inscrição no prontuário da Febem. Após 131 fugas, era tido como irrecuperável. Menino de rua e analfabeto, seu caminho parecia ter uma única direção, a da marginalidade. Mas ele mudou o curso.

Filho caçula de uma família de dez crianças, nasceu na região pobre de Belo Horizonte, Minas Gerais. Aos seis anos, o pai desempregado o internou na Fundação Estadual para o Bem-Estar do Menor (Febem), anunciada na época como uma espécie de colégio para crianças carentes. Só podia ser visitado uma vez por mês. Em dois anos, o pequeno Roberto Carlos já contabilizava doze fugas. A cada fuga acreditava poder encontrar uma família.

[...]

Aos 13 anos, após sair do camburão, ainda na sala de triagem, dando a sua 132ª entrada na Febem, o rapaz chama atenção da pedagoga francesa Marguerit Duvas, em visita à casa de menores. Os funcionários disseram que se tratava de um caso irrecuperável. Revoltada, Marguerit decide levá-lo para casa. Não acreditava que, aos 13 anos, uma criança poderia ser *irrecuperável*. Ela estava certa.

A pedagoga ensina Roberto Carlos a ler e o leva para a França. Depois da adolescência no exterior, o rapaz volta ao país para estudar pedagogia na Universidade Federal de Minas Gerais. Faz questão de estagiar na Febem, causando surpresa entre os funcionários. “*Provei que não era irrecuperável.*” Começa a dar aulas na própria instituição, onde revela sua grande vocação para contar histórias, arte que aprendeu tentando fazer amigos, na França. É então chamado para lecionar em escolas particulares passando, mais tarde, a dar palestras em empresas. Em 1986, adota Alexandre, menino de 9 anos, outro caso *irrecuperável* da Febem, o primeiro de 13 ex-internos da instituição que hoje vivem em sua companhia.

[...]

Coriolano Gatto. Heróis desconhecidos. In: 100 brasileiros. Secretaria de Comunicação Social da Presidência da República/Fundação Biblioteca Nacional, 2004.

Veja nas **Orientações para o professor** informações sobre o livro onde foi publicada essa biografia.



Art. Gatto

235

Imagem 41 – Página 236

Estudo do texto

Conversando sobre o texto

3.a) Porque Roberto Carlos Ramos teve algumas atitudes que justificam essa denominação, como superação, coragem, ousadia, além de passar a promover o bem para muitas pessoas após sua recuperação.

Responda oralmente

1 No texto que você leu são apresentados fatos relevantes da vida de Roberto Carlos. Que fatos são esses?

Foram apresentados dados de sua infância, seu internamento na Febem e suas diversas fugas; a mudança em sua vida quando foi adotado pela pedagoga francesa; a sua mudança para a França; o início como professor na Febem.

O texto que apresenta de forma oral, escrita ou visual fatos relevantes da vida de uma pessoa recebe o nome de **biografia**. Esse gênero textual pode apresentar os fatos em ordem cronológica (de acordo com as datas dos acontecimentos) ou em forma de narrativa.

2 No texto lido, os fatos são narrados pelo próprio Roberto Carlos ou por outra pessoa? Como você chegou a essa conclusão?

3 A biografia de Roberto Carlos Ramos foi publicada no livro *100 brasileiros*, no capítulo "Heróis desconhecidos". 2. Os fatos são narrados por outra pessoa que teve acesso a informações sobre a vida de Roberto Carlos Ramos. A biografia está em 3ª pessoa.

a) Por que o biografado foi considerado um herói?

b) O que o título escolhido para o capítulo do livro sugere? O título escolhido sugere que Roberto Carlos é um herói da vida real que ainda não tem tanta fama, mas que merece ser mais conhecido pelo seu valor.

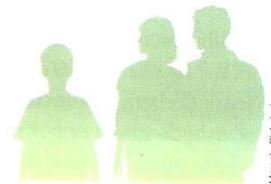
4 As informações apresentadas nos dois primeiros parágrafos da biografia tratam da triste realidade de uma criança que vive na rua.

Além de apresentar esse fato, que outras razões podem ter motivado a publicação da história da vida de Roberto Carlos?

5 Roberto Carlos tinha um dom para ser contador de histórias. Em que circunstâncias esse dom se manifestou?

6 Depois que Roberto mudou de vida e estudou, ele quis fazer estágio na Febem. O que justificaria essa sua atitude?

7 A cada fuga, Roberto Carlos tinha a esperança de encontrar uma família. Em sua opinião, por que isso era importante para ele?



Explorando a linguagem

4. Pessoal. Possível resposta: Roberto Carlos foi considerado um garoto irrecuperável, mas conseguiu se recuperar, fazer um curso superior e ter uma profissão, sendo, dessa maneira, um exemplo de superação.

Anote no caderno

1 Como você notou, o texto possui alguns trechos em itálico, isto é, com palavras inclinadas à direita. Qual é a função do itálico no texto? Resposta esperada: destacar as falas dos personagens dentro do texto.

2 Como você viu, em uma biografia são feitas referências a fatos e pessoas reais, representando situações verídicas e fiéis aos acontecimentos. Uma das situações vividas por Roberto Carlos foi apresentada no seguinte trecho, indicado entre aspas:

5. Quando ele percebeu que essa era uma forma de fazer amigos, no período em que morou na França.

"Provei que não era irrecuperável".

6. Ele queria mostrar que não era um caso irrecuperável e que é necessário criar oportunidades para que cada pessoa tenha uma vida digna.

Considerando todo o contexto da biografia, levante hipóteses do possível motivo de esse trecho ter sido apresentado entre aspas (com a própria fala de Roberto Carlos) em vez de ter sido comentado pelo escritor da biografia. Pessoal. Possível resposta: esse trecho foi apresentado entre aspas porque dá voz ao próprio sujeito que vivenciou os fatos narrados, mostrando

3 Leia os seguintes trechos: de forma mais incisiva a superação de Roberto Carlos.

A pedagoga ensina Roberto Carlos a ler e o leva para a França.

Depois da adolescência no exterior, o rapaz volta ao país para estudar [...].

- a) A que tempo verbal, originalmente, pertencem os verbos destacados?
Ao presente do indicativo.
- b) Nesse contexto, esses verbos foram empregados para descrever fatos ocorridos em que tempo? Para descrever fatos ocorridos no passado.
7. Possível resposta: porque ele certamente sentia falta de pessoas que pudessem cuidar dele, dar-lhe atenção, carinho, amor e segurança, que são essenciais para a boa formação humana.
- c) Que efeito esse emprego gera nos acontecimentos narrados? Esse recurso atualiza os fatos narrados e produz mais impacto.
Comente que é muito comum usar esse recurso em manchetes de jornais.

Imagem 42– Página 237

Leitura 2

Proponha aos alunos que realizem uma leitura compartilhada do texto, orientando-os para que cada um leia um trecho.

O texto que você vai ler a seguir conta um trecho da história de uma mulher chamada Helen Keller. Ela foi um dos maiores exemplos de como a deficiência não é um obstáculo para viver. Pessoa com deficiência múltipla (auditiva, visual e conseqüentemente impossibilitada de falar), Helen tornou-se escritora, conferencista e ativista social nos Estados Unidos. Ela ultrapassou todas as expectativas e limites impostos graças a uma pessoa que acreditou em seu potencial.

A história da minha vida

O dia mais importante de que me lembro de toda minha vida é o da chegada de minha professora, Anne Mansfield Sullivan. Fico maravilhada quando penso no imenso contraste entre as duas vidas que esse dia ligou. Estávamos a 3 de março de 1887, três meses antes que eu completasse sete anos.

Na tarde daquele dia agitado, fiquei na varanda, muda, expectante. Pelos sinais de minha mãe e pelo apressado entra e sai da casa, adivinhei vagamente que algo pouco usual estava prestes a acontecer; assim, fui para a porta e esperei na escada. O sol da tarde penetrava na massa de madressilvas que cobria a varanda e caía no meu rosto virado para cima. Meus dedos pousavam quase inconscientemente nas folhas e flores familiares que haviam acabado de brotar saudando a doce primavera do Sul. Eu não sabia que maravilhas e surpresas o futuro me guardava. Raiva e amargura haviam continuamente caído sobre mim por semanas, e um profundo langor sucedera-se a essa luta apaixonada.

Algum dia você já esteve no mar cercado por um denso nevoeiro, como se uma tangível escuridão branca se fechasse sobre você e o grande navio, tenso e ansioso, tateasse em busca do caminho para a costa com uma bola de chumbo e uma sonda e você esperasse com o coração batendo que algo acontecesse? Eu era como aquele navio antes de minha instrução começar, só que não tinha bússola ou sonda, nem meios de saber quão próximo estava o porto. “Luz! Me deem luz!” era o grito sem palavras de minha alma, e a luz do amor brilhou sobre mim naquela mesma hora.

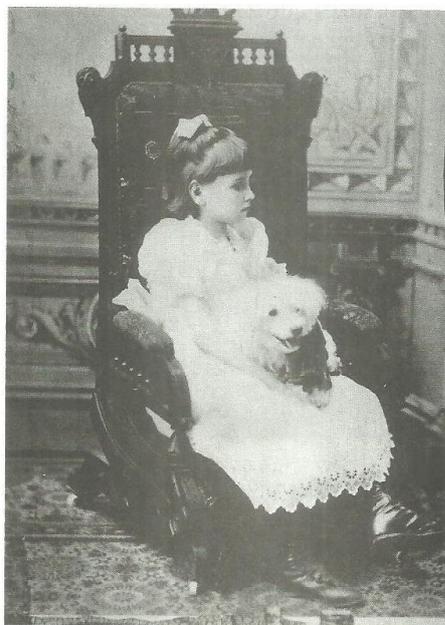
Senti passos que se aproximavam. Estiquei a mão imaginando que era mamãe. Alguém a pegou e eu fui levantada e abraçada bem apertado pela pessoa que viera revelar todas as coisas para mim e, mais do que todas as coisas, me amar.

Na manhã seguinte à chegada de minha professora, ela me levou a seu quarto e me deu uma boneca. As criancinhas cegas da Instituição Perkins a tinham enviado e Laura Bridgman a vestira; mas eu só soube disso depois. Quando brinquei com a boneca algum tempo, a srta. Sullivan lentamente soletrou em minha mão a palavra “b-o-n-e-c-a”. Fiquei imediatamente interessada nesse jogo com dedos e tentei imitá-lo. Quando finalmente consegui fazer as letras corretamente, fiquei vermelha de prazer e orgulho infantil. Descendo a escada correndo em busca de minha mãe, estendi a mão e imitei as letras para boneca. ▶

Madressilva ■ arbusto volúvel, nativo da Europa e da Ásia, muito cultivado como ornamental.

Langor ■ diminuição do ânimo.

Fotografia de Helen Keller com 7 anos de idade, em 1887. ▶



Coletagem particular. Foto: Bettmann/Corbis/Lutriscock

Imagem 43 – Página 238

Não sabia que estava soletrando uma palavra ou mesmo que palavras existiam; eu simplesmente estava deixando meus dedos macaquearem uma imitação. Nos dias que se seguiram aprendi a soletrar desse modo incompreensível um grande número de palavras, entre elas alfinete, chapéu, xícara e alguns verbos, como sentar, levantar e andar. Mas só depois de minha professora estar comigo há várias semanas eu entendi que tudo tinha um nome.

[...]

Descemos o caminho para a casa do poço, atraídas pela fragrância das madressilvas que a cobriam. Alguém estava tirando água e a srta. Sullivan colocou minha mão sob o jorro da água. Enquanto a fria corrente despejava-se sobre uma de minhas mãos, a srta. Sullivan soletrava na outra a palavra água, primeiro lentamente, depois rapidamente. Fiquei imóvel, com toda a atenção fixada nos movimentos de seus dedos. [...] Soube então que “á-g-u-a” significava a maravilhosa coisa fresca que fluía sobre minha mão. Aquela palavra viva despertou minha alma, deu-lhe luz, esperança, alegria, enfim, libertou-a! Ainda havia barreiras, é verdade, mas barreiras que poderiam ser varridas com o tempo.

Eu deixei a casa do poço ansiosa para aprender. Tudo tinha um nome e cada nome fazia nascer um novo pensamento. Enquanto voltávamos para casa, cada objeto que eu tocava parecia estremeecer de vida, já que eu via tudo com a nova e estranha visão que chegara a mim. Ao passar pela porta, lembrei da boneca que eu quebrara. Tateei o caminho até a lareira, peguei os pedaços da boneca e tentei em vão juntá-los. Então meus olhos se encheram de lágrimas; pois percebi o que fizera e, pela primeira vez, senti arrependimento e tristeza.

Aprendi uma grande quantidade de novas palavras naquele dia. Não lembro de todas, mas sei que mãe, pai, irmã, professora estavam entre elas — palavras que deviam fazer o mundo brotar para mim, “como o bastão de Aarão, com flores”. Seria difícil achar uma criança mais feliz do que eu no final daquele dia memorável, quando, deitada na minha cama, repassava as alegrias que ele me trouxera. Pela primeira vez na vida ansiei para que um novo dia chegasse.

[...]

Lembro-me da manhã em que perguntei pela primeira vez o significado da palavra “amor”. Isso foi antes que eu conhecesse muitas palavras. Eu encontrara algumas violetas precoces no jardim e as trouxera para a srta. Sullivan. Ela tentou me beijar mas naquela época eu não gostava que ninguém me beijasse, exceto minha mãe. A srta. Sullivan me abraçou gentilmente e soletrou na minha mão:

— Eu amo Helen.

— O que é amor? — perguntei.

Ela me puxou mais para perto e disse:

— Está aqui — apontando para o meu coração, de cujas batidas tive consciência pela primeira vez.

[...] ▶



Essa fotografia, tirada em 1920, retrata Helen Keller (sentada) ao lado de sua professora Anne Sullivan.

Imagem 44 – Página 239

Assim, aprendi da própria vida. No início eu era apenas uma pequena massa de possibilidades. Foi minha professora quem as desdobrou e desenvolveu. Quando ela veio, tudo em torno de mim passou a exalar amor e alegria e se tornou cheio de significado. Desde então ela nunca deixou passar uma oportunidade de ressaltar a beleza que há em tudo, nem cessou de tentar em pensamentos, ações e exemplos tornar minha vida doce e útil.

Foi o gênio de minha professora, sua rápida solidariedade, seu amoroso tato que tornaram tão bonitos os primeiros anos de minha instrução. Foi o fato de ela capturar o momento certo para partilhar conhecimento que o fez tão agradável e aceitável para mim. Ela percebeu que a mente de uma criança é como um riacho raso que ondula e dança alegremente sobre o curso pedregoso de sua educação, refletindo aqui uma flor, ali uma moita, mais além uma nuvem fugidia, e tentou guiar minha mente nesse caminho, sabendo que, como um riacho, essa mente devia ser alimentada pelas correntes da montanha e fontes escondidas até se alargar num rio profundo, capaz de refletir em sua plácida superfície as colinas ondulantes, as sombras luminosas das árvores e os céus azuis, assim como o suave rosto de uma flor. [...]

A srta. Sullivan está tão próxima de mim que eu mal me penso à parte dela. Quanto de meu encantamento com todas as coisas belas é inato e quanto é devido à influência de minha professora, jamais poderei saber. Sinto que seu ser é inseparável do meu e que os passos de minha vida estão na dela. O melhor de mim pertence a ela — não há um talento, uma aspiração ou uma alegria em mim que não tenha sido despertado por seu toque amoroso.

Helen Keller. *A história da minha vida*. Trad. Myriam Campello. Rio de Janeiro: José Olympio, 2008. p. 19-22.



Coletão particular. Foto: Album/Algo-Images/Latinstock

▲ Nessa fotografia, tirada em 1956, Helen Keller segura um livro em braille.

Helen Keller

Helen Keller nasceu em 27 de junho de 1880 em Tuscumbia, Alabama. Sua professora, Anne Sullivan, também portadora de uma deficiência visual (era parcialmente cega), surgiu na vida da menina quando seus pais pediram ajuda ao Instituto Perkins para cegos, que acabou enviando Anne. Eles já não sabiam mais o que fazer, pois Helen havia se tornado uma pessoa muito violenta e de difícil convívio social devido às suas deficiências.

Em 1900, Helen entrou para a Universidade Radcliffe onde, em 1904, recebeu seu diploma de bacharel em filosofia. Juntamente com Anne, percorreu vários países. Esteve no Brasil em 1953, promovendo campanhas para melhorar a condição de vida dos deficientes visuais e auditivos.

Sua história serviu de inspiração para o filme *O milagre de Anna Sullivan* (lançado em 1962), tornando-se um verdadeiro sucesso.



Filme de Arthur Penn, *O Milagre de Anna Sullivan*, 1962. EUA. Foto: United Artists/Album/Lainstock

▲ Atrizes do filme *O milagre de Anna Sullivan*, encenando Helen ouvindo sua professora.

Imagem 45 – Página 240

Estudo do texto

Conversando sobre o texto

Responda oralmente

- Para Helen Keller, o dia mais importante da vida dela foi quando Anne chegou.
 - Qual é o dia que você considera o mais importante de sua vida? Por quê? *Pessoal.*
 - Você se lembra de alguma professora que lhe tenha sido muito marcante? Comente. *Pessoal.*
- A ajuda de Anne foi muito importante para que Helen pudesse superar algumas limitações. Ela conseguiu realizar atividades que, até então, lhe eram praticamente impossíveis. Que atividades eram essas? *Ler, escrever, conhecer melhor o mundo, se comunicar.*
- Que contribuição você acha que Helen Keller deu às pessoas com deficiência visual e auditiva? *Ela contribuiu para que as pessoas percebessem que podiam realizar muitas coisas, como ler e escrever, ter uma vida como a de qualquer outra pessoa, já que a deficiência não pode impedir que as habilidades sejam desenvolvidas.*
- “Em todos os lugares aonde ia, Helen inspirava coragem e esperança.” Para você, que tipo de coragem e esperança ela inspirava? *Pessoal.*

Escrevendo sobre o texto

Anote no caderno

- Na biografia de Roberto Carlos Ramos, o narrador está em terceira pessoa. E no texto sobre Helen Keller, quem narra os fatos?
Os fatos são narrados em primeira pessoa por Helen Keller.
- Quais fatos da vida de Helen Keller foram narrados? *Principalmente como ela aprendeu com Anne Sullivan a se comunicar.*

Textos em que alguém conta sua própria história de vida, empregando a 1ª pessoa, recebem o nome de **autobiografia**. Nesse gênero, geralmente, o autor procura contar fatos reais e não inventados.

- Helen comenta que Anne a abraçou carinhosamente logo que a conheceu. Por que ela escolheu essa forma de manter o primeiro contato com Helen? *Possível resposta: como Helen não conseguia se comunicar socialmente, a demonstração de carinho seria uma forma de ela perceber que Anne estava ali para ajudá-la.*
- No trecho “Fico maravilhada quando penso no imenso contraste entre as duas vidas que esse dia ligou.”, a que contraste ela está se referindo?
Possíveis respostas: ao contraste de personalidade. Enquanto Anne era doce, alegre e amigável, Helen era amargurada e raivosa, devida à condição em que vivia; contraste de nível de conhecimento e de experiência de vida: Helen tinha muito que aprender, e Anne tinha muito o que lhe ensinar.
- O que caracteriza um herói é a superação de desafios.
 - Qual era o maior desafio de Anne? E o de Helen?
O maior desafio de Anne era alfabetizar Helen. O de Helen era socializar-se.
 - Elas conseguiram superá-los? Como?
Sim. Com amor, força de vontade, determinação e persistência.

Discutindo ideias, construindo valores

Responda oralmente

- Helen Keller foi um exemplo de persistência. Apesar das dificuldades e limitações que possuía, ela não desistiu e conseguiu superá-las, aprendendo a se comunicar com as outras pessoas. Por que é importante a pessoa não desistir de seus objetivos? *Pessoal.*
- Apesar das dificuldades com Helen, Anne nunca desistiu. E você, como age diante de uma situação difícil: desiste ou busca vencer os obstáculos? *Pessoal.*

Explorando a linguagem

Anote no caderno

- No trecho “As criancinhas cegas da Instituição Perkins a tinham enviado [...]”, há um diminutivo. Com que sentido ele foi empregado?
Além de indicar tamanho reduzido, expressa afetividade.

Imagem 46 – Página 241

2 Por que as palavras **b-o-n-e-c-a** e **á-g-u-a** aparecem grafadas de forma hifenizada no texto? *Elas aparecem hifenizadas para “mostrar” a soletração de Helen.*

3 Observe as palavras em destaque nos seguintes trechos:

[...] eu simplesmente estava deixando meus dedos **macaquearem** uma imitação.

[...] Ainda havia barreiras, é verdade, mas barreiras que poderiam ser **varridas** com o tempo.

a) As palavras destacadas foram empregadas em sentido próprio ou figurado?

Em sentido figurado. Se necessário, revise com os alunos esses conteúdos.

b) Que ideia a narradora quis transmitir com o emprego desses termos?

*A palavra **macaquearem** indica que os dedos de Helen Keller estavam fazendo uma imitação desordenada.*

***Varridas** sugere que as barreiras poderiam ser ultrapassadas com o tempo.*

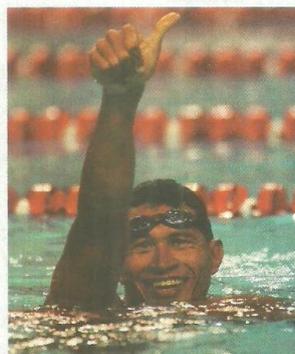
4 Em um momento do texto, Helen narra como era a vida dela, construindo uma imagem angustiante. Em que parágrafo isso é feito? Que palavras e expressões usadas transmitem essa ideia? *No terceiro parágrafo. Cercado por um denso nevoeiro, tangível escuridão branca, tenso, ansioso etc.*

Heróis da realidade

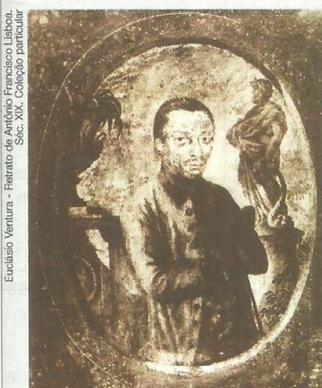
Assim como Helen Keller, muitas pessoas com deficiência também conseguiram superar suas limitações e destacaram-se em diferentes áreas. Conheça algumas delas.

Clodoaldo Francisco da Silva (1979-), nadador brasileiro, teve paralisia cerebral por falta de oxigênio durante o parto. Isso afetou os movimentos das pernas resultando em problemas de coordenação motora. Começou a nadar para melhorar seu problema físico e acabou se tornando atleta, alcançando muitas vitórias, entre elas seis medalhas de ouro e uma de prata nos Jogos Paralímpicos de Atenas, em 2004.

Fonte de pesquisa: Vera Garcia. *Exemplo de superação: Clodoaldo Silva*. Extraído do site: <www.deficientecliente.com.br/2010/09/exemplo-de-superacao-clodoaldo-silva.html>. Acesso em: 7 fev. 2012.



Fabio Motta/Agência Estado



Euclásio Ventura - Retrato de Antônio Francisco Lisboa, séc. XIX. Coleção particular

Antônio Francisco Lisboa (1730-1814), arquiteto e escultor brasileiro, é considerado o artista mais importante do estilo Barroco no Brasil. Ele ficou conhecido pelo nome de Aleijadinho, em virtude de uma doença degenerativa que provocou a perda dos dedos das mãos e dos pés. Entre as obras que realizou, destacam-se as esculturas dos *Doze profetas*, esculpidas em pedra-sabão, localizadas na frente da Igreja Santuário de Bom Jesus de Matosinhos, em Congonhas do Campo, Minas Gerais.

Fonte de pesquisa: Carlos Góis. O Aleijadinho. In: _____. *Histórias da terra mineira*. Rio de Janeiro: Garnier, 1994.

Ludwig van Beethoven (1770-1827), compositor alemão, foi um gênio da música que conseguiu popularidade extraordinária por todo o mundo. Sua habilidade para a música foi percebida desde criança, tanto que compôs sua primeira peça aos 11 anos. Aos 26 anos, começaram a aparecer os primeiros indícios de sua surdez, que se tornou progressiva e incurável. Mesmo assim, continuou produzindo obras de arte monumentais, como a *Quinta Sinfonia* e a *Nona Sinfonia*.

Fonte de pesquisa: Keith Spence. Beethoven, o revolucionário. In: _____. *O livro da música*. São Paulo: Circulo do livro, [s.d.].



Joseph Karl Stieler - Beethoven compondo a Missa Solemnis, 1820. Óleo sobre tela, Beethoven-Haus, Bonn

Imagem 48 – Página 243

- g) Copie no caderno as palavras que podem substituir a palavra **mas**, usada no 1º quadrinho, sem que haja alteração de sentido. *No entanto, contudo, e, porém.*

no entanto portanto contudo e porém

- h) É possível substituir a palavra **pergunta**, empregada no segundo quadrinho, por um sinônimo? Qual? *Sim. Pela palavra **questão**, que é um sinônimo.*
- i) Muitas vezes, um pronome pode ser empregado para retomar uma frase, ou até mesmo um parágrafo inteiro. Na tirinha, que pronome retoma a fala representada em um balão todo? *O pronome **eles**, que retoma a fala do segundo balão.*

A **coesão** se faz com o uso de **pronomes, substantivos, sinônimos, repetições**, enfim elementos que organizam o texto conferindo-lhe sentido.

Praticando

Anote no caderno

1 Leia a notícia.

Bichano é salvo por 9 homens na Inglaterra após ficar preso em árvore

Em alguns países, acredita-se que os gatos têm nove vidas. Na Inglaterra, um **A**^{felino} precisou de nove bombeiros para preservar uma de suas passagens pela Terra. **B**^{Tinkerbell} ficou preso a 18 metros de altura por três dias. **C**^{Ele} estava fugindo de um cachorro em Somerset quando se refugiou no alto da árvore. A dona do animal, Sophie Clarkson, de 18 anos, bem que tentou salvar seu **D**^{bichano}, mas teve de apelar para o bombeiro, ou melhor, para parte do corpo de bombeiros da região. Um grupo de nove homens montou uma verdadeira operação para salvar Tinkerbell. Eles colocaram uma escada na base da árvore e conseguiram retirar o gato, que assim que avistou um bombeiro pulou em seu ombro.



Don Hammond/Designpics/Glow Images

Bichano é salvo por 9 homens na Inglaterra após ficar preso em árvore. Extraído do site: <www.contaoutra.com.br/noticia.asp?id_blog=7511>. Acesso em: 6 jul. 2010.

- a) Escreva no caderno as letras indicadas na notícia e as respectivas palavras do quadro a seguir que completam as lacunas.

Tinkerbell felino bichano ele

- b) As palavras do quadro foram empregadas para substituir uma outra citada no texto. Qual é essa palavra? *A palavra **gato**.*

2 Nos provérbios a seguir, estão faltando algumas palavras que ajudam a construir o sentido de cada enunciado. Com base no sentido apresentado entre parênteses, copie os provérbios no caderno substituindo os ■ pela palavra adequada.

- a) Devagar ■^e sempre se chega na frente. (adição, soma de ideias).
- b) Trate os outros ■^{como} quer ser tratado. (igual, da mesma maneira).
- c) ■^{Mais} vale a paciência pequenina ■^{do que} a força de leão. (comparação com ideia de superioridade).

Imagem 49 – Página 244

Produção escrita

Autobiografia

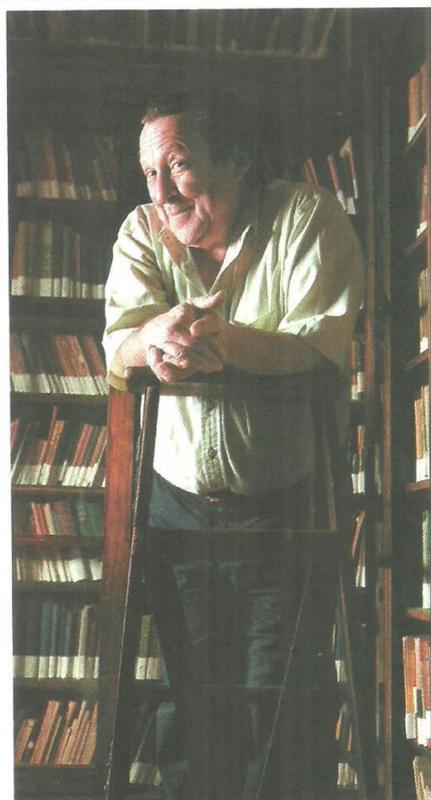
Você observou duas maneiras de narrar a história da vida de alguém: a biografia de Roberto Carlos Ramos e a autobiografia de Helen Keller.

Leia, agora, um trecho de uma biografia de Pedro Bandeira, um dos escritores de literatura infantil mais conhecidos do Brasil. 1. O local e a data de nascimento, fatos de sua infância em Santos, os primeiros anos de escola, a mudança para São Paulo, a faculdade em que estudou, os trabalhos que exerceu, os filhos que teve e quando passou a dedicar-se exclusivamente à literatura.

Você deve achar o fim da picada alguém ter nascido na primeira metade do século passado, não é? Pois foi por aí, em 1942, que eu nasci em Santos, no estado de São Paulo. Era uma cidade bem mais calma do que é hoje e nela eu cresci lendo, mais do que brincando e, principalmente, mais do que “estudando”, pois eu era capaz de ler um romance de aventuras na véspera da prova de matemática (bom, é claro que minhas notas em matemática nunca foram grande coisa...).

Depois do ensino médio, mudei-me para São Paulo para estudar na USP. Trabalhei em teatro profissional, mas principalmente com as duas únicas coisas que eu sabia fazer: ler e escrever. Assim, fiz minha vida como jornalista, editor, redator publicitário e, pressionado pelas leis da sobrevivência, acabei fazendo pequenos textos de ficção para ganhar “algum” além do salário, que me permitisse ajudar meus três filhos a crescer.

Hum... de repente comecei a gostar demais de escrever aquelas pequenas histórias. A gostar muito, a gostar tanto que acabei escrevendo um livro e procurando uma editora. Logo, publiquei *A droga da obediência*, *Feiurinha*, *A marca de uma lágrima* e... parece que o pessoal gostou de ler o que eu estava gostando de escrever. Daí larguei tudo e, desde 1983, vivo somente de Literatura. [...]



▲ Fotografia tirada em 2003, retratando Pedro Bandeira em uma biblioteca, em São Paulo.

Pedro Bandeira. Autobiografia. Extraído do site: <www4.ftd.com.br/V4/Biografia.cfm?aut_cod=1078&tipo=A>. Acesso em: 19 jan. 2011.



- 1 Escreva resumidamente os fatos que Pedro Bandeira narra da sua própria vida.
- 2 No trecho “[...] acabei fazendo pequenos textos de ficção para ganhar **algum** além do salário, que me permitisse ajudar meus três filhos a crescer.”, qual é o sentido da palavra em destaque? Ela refere-se à remuneração que Pedro Bandeira passou a ganhar.
- 3 No final, o autor diz que vive somente de literatura. Explique o que ele quis dizer com essa afirmação. Ele quis dizer que seus rendimentos financeiros provêm de seu trabalho como escritor de livros literários.
- 4 Segundo o autor, que fato o fez dedicar-se somente à Literatura? O fato de as pessoas gostarem de ler o que ele escrevia.
- 5 O autor conta algumas passagens de sua vida de forma engraçada. Qual informação você considerou mais interessante? Por quê? Pessoal.

Imagem 50 – Página 245

Pensando na produção do texto

Agora, é a sua vez de contar a história da sua vida, isto é, produzir uma autobiografia, que será depois reunida às demais em um livro a ser doado à biblioteca da escola. Assim, outras pessoas, além dos colegas de turma, poderão conhecer a história de vocês.

Sua autobiografia terá como objetivo mostrar diferentes aspectos pessoais que compõem sua vida, isto é, apresentar um levantamento tanto dos aspectos mais marcantes quanto de situações cotidianas que você considerar interessantes publicar.

Para produzir sua autobiografia, siga algumas instruções.

- Selecione alguns fatos de sua vida que você gostaria de narrar na sua autobiografia, como: nome, idade, lugar onde mora, gostos e preferências, esportes que pratica, acontecimentos alegres e/ou tristes, jeito de ser e de agir.
- Faça uma lista dos fatos escolhidos e pense em como contá-los.
- Organize-os em sequência cronológica, isto é, na ordem temporal em que ocorreram.

Produzindo o texto

Ao produzir sua autobiografia, siga algumas orientações.

- Pense em um título criativo para a sua autobiografia.
- Escolha entre a forma de registro formal ou informal para produzir seu texto.
- Seu texto deve ser atraente para despertar o interesse do seu interlocutor, isto é, as pessoas que vão lê-lo.
- Se necessário, utilize fotografias ou documentos para ilustrar melhor sua autobiografia.
- Revise sua autobiografia e verifique se ela apresenta as orientações dadas.

Passe a autobiografia a limpo e, sob a orientação do professor, você e seus colegas podem trocá-las para que todos possam conhecer um pouco sobre a vida de cada um.

Avaliando a produção

Leia o texto do colega e, se achar necessário, faça comentários a fim de colaborar para melhorá-lo. Verifique:

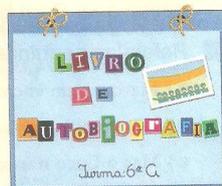
- O título está interessante e de acordo com o texto?
- Ficou claro onde e quando os fatos aconteceram?
- O texto é atraente para outros leitores?
- Há inadequação ortográfica?
- A sequência em que os fatos foram narrados está organizada?

Em seguida, cada um deverá avaliar as sugestões recebidas e, se necessário, reescrever a autobiografia com as indicações sugeridas.

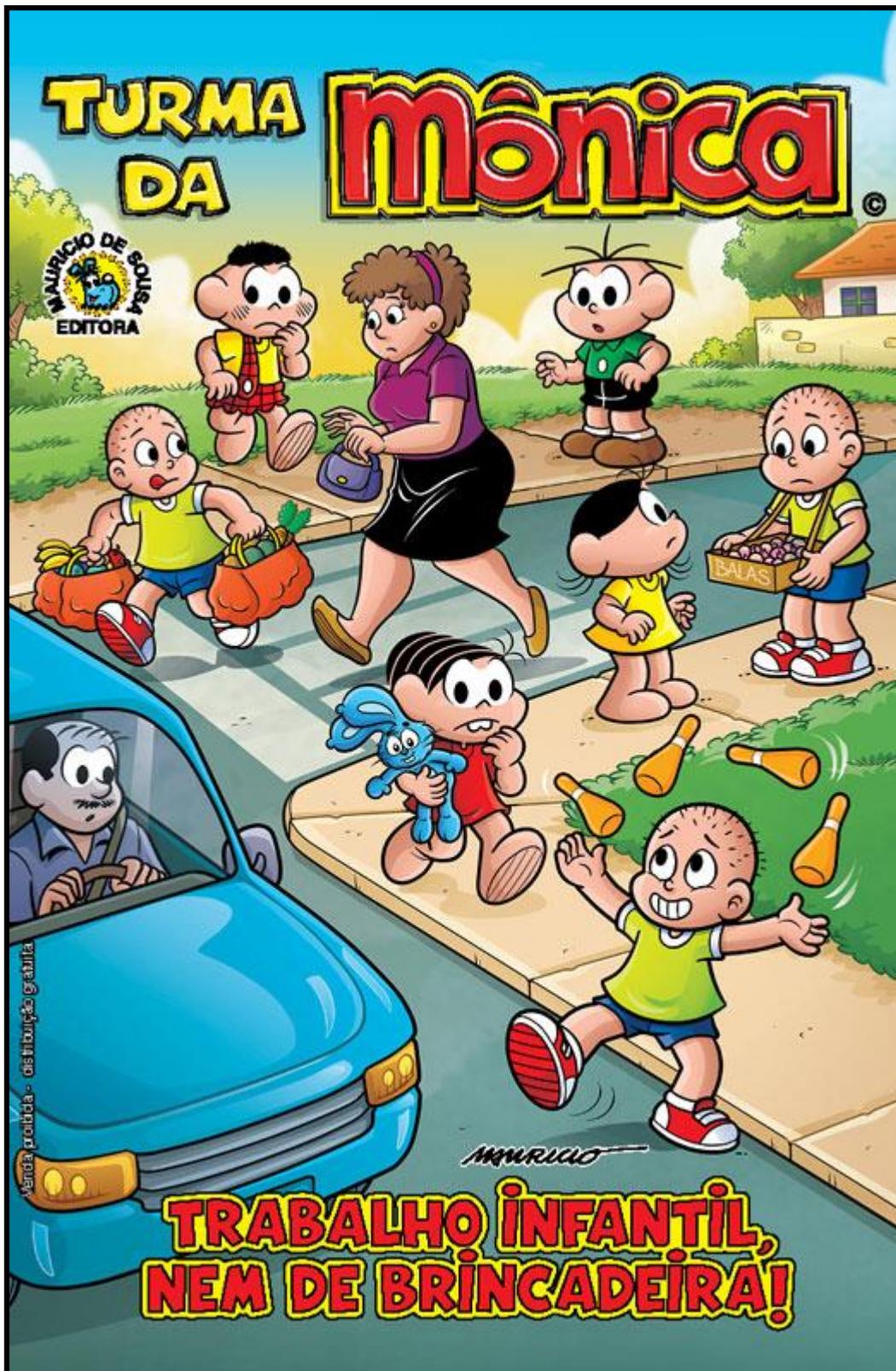
Trabalhando em grupo**Montagem do Livro de autobiografia**

Sob a orientação do professor, você e seus colegas vão reunir todos os textos que produziram e montar um livro de autobiografias a ser doado para a biblioteca da escola. Para isso, transcreva sua autobiografia para uma folha sulfite e anote seu nome completo no final dela.

Com os colegas, produzam uma capa para o livro com ilustrações, fotografias ou recortes. Criem um título e anotem-no na capa. Finalmente, reúnam as autobiografias e grampeiem-nas com a capa que vocês criaram.



ANEXO C - Revista em quadrinho da Turma da Mônica “Trabalho infantil, nem de brincadeira”



PASSATEMPO

VAMOS LOCALIZAR NO DIAGRAMA ALGUMAS PALAVRAS DA NOSSA HISTORINHA?
 FAMÍLIA - ESTATUTO - CRIANÇAS - ADOLESCENTES
 BRINCAR - AMIGUINHO - ESTUDAR - APRENDIZ

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| S | P | H | A | F | D | B | H | X | E | S | T | A | T | U | T | O | P | E | S | R | A | E |
| F | V | I | M | R | J | R | V | L | S | A | M | C | S | P | A | C | M | N | T | J | P | I |
| A | P | R | E | N | D | I | Z | R | T | N | E | R | D | A | M | I | G | U | I | N | H | O |
| M | L | T | Z | O | Q | N | P | L | U | M | T | I | R | J | F | P | L | M | | | | |
| Í | C | N | S | B | M | C | S | A | D | E | H | A | | | | | | | | | | |
| L | A | H | R | I | P | A | W | C | A | J | O | N | | | | | | | | | | |
| I | L | G | M | Q | J | R | O | M | R | H | R | C | | | | | | | | | | |
| A | D | O | L | E | S | C | E | N | T | E | S | A | | | | | | | | | | |
| Z | S | K | J | D | U | B | A | H | S | T | R | S | | | | | | | | | | |



des. / HOZT / ESTADU / APRENDIZ / AMIGUINHO / ADOLESCENTES / VERT / FAMÍLIA / BRINCAR / CRIANÇAS

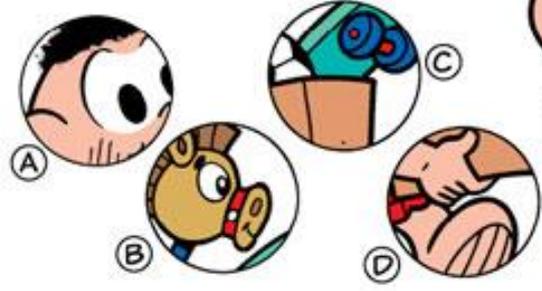


ELIMINANDO AS LETRAS G, X, F E Z DO DIAGRAMA ABAIXO, VOCÊ VERÁ UMA FRASE!

| | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| G | B | X | R | I | F | Z | N | G | F | Z | G |
| C | Z | A | G | F | R | G | G | X | E | S | F |
| X | T | Z | I | G | X | M | Z | U | F | X | Z |
| L | A | X | G | A | F | C | F | R | I | G | A |
| T | X | I | F | V | Z | I | | | | | |
| F | D | G | A | D | G | E | | | | | |

des. / BRINCAR / ESTADU / A CRIANÇAS

QUAL DOS DETALHES NÃO PERTENCE À ILUSTRAÇÃO AO LADO?

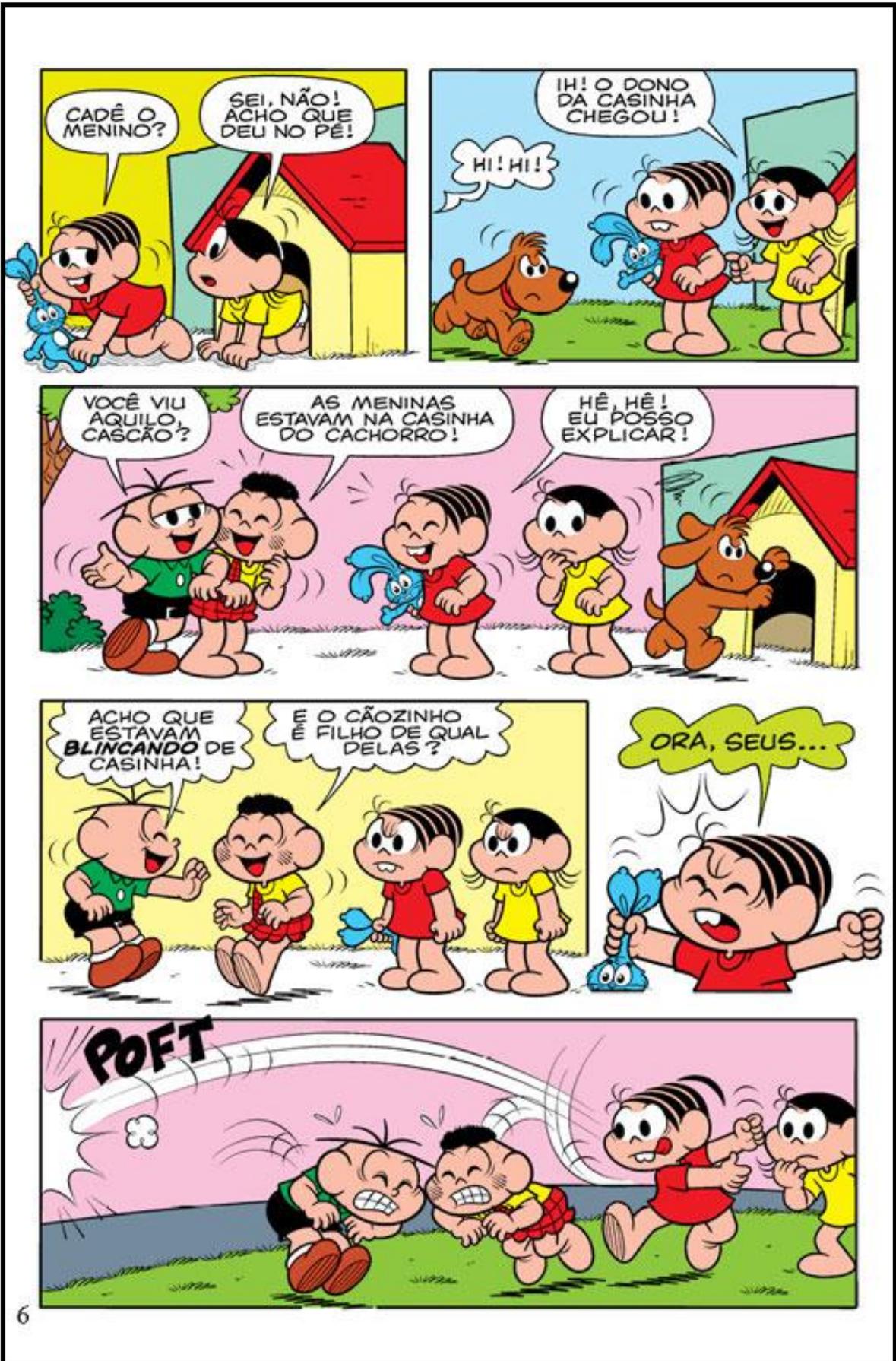


des. / 2020







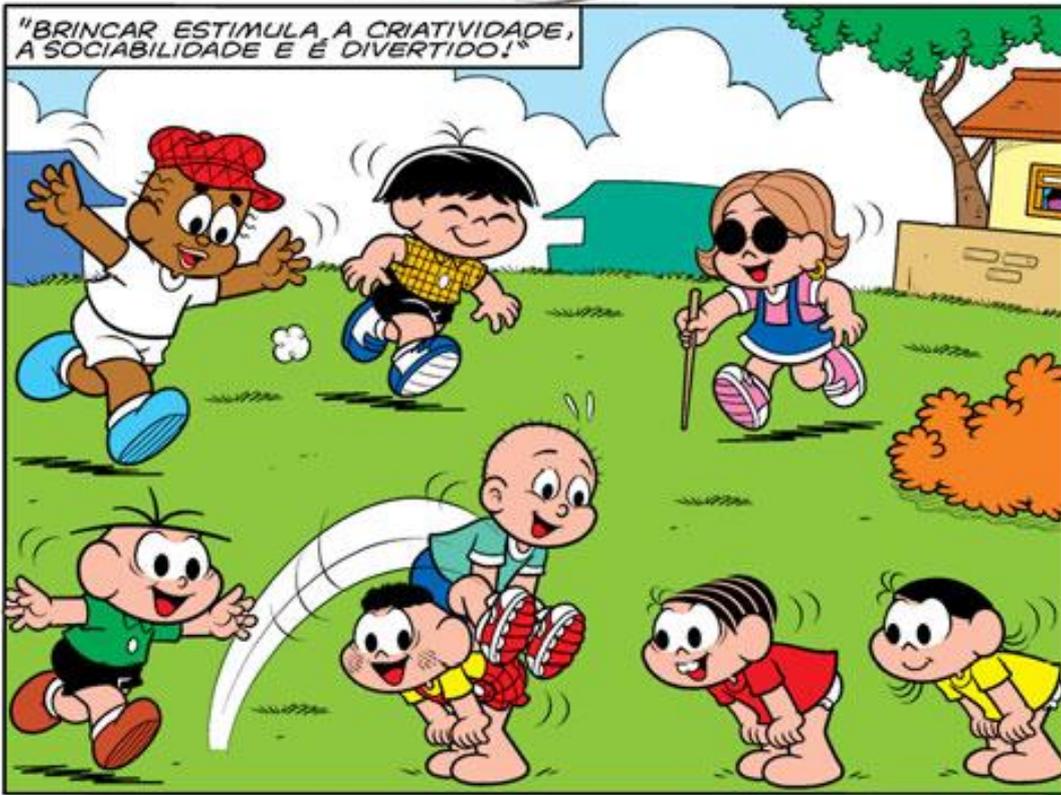


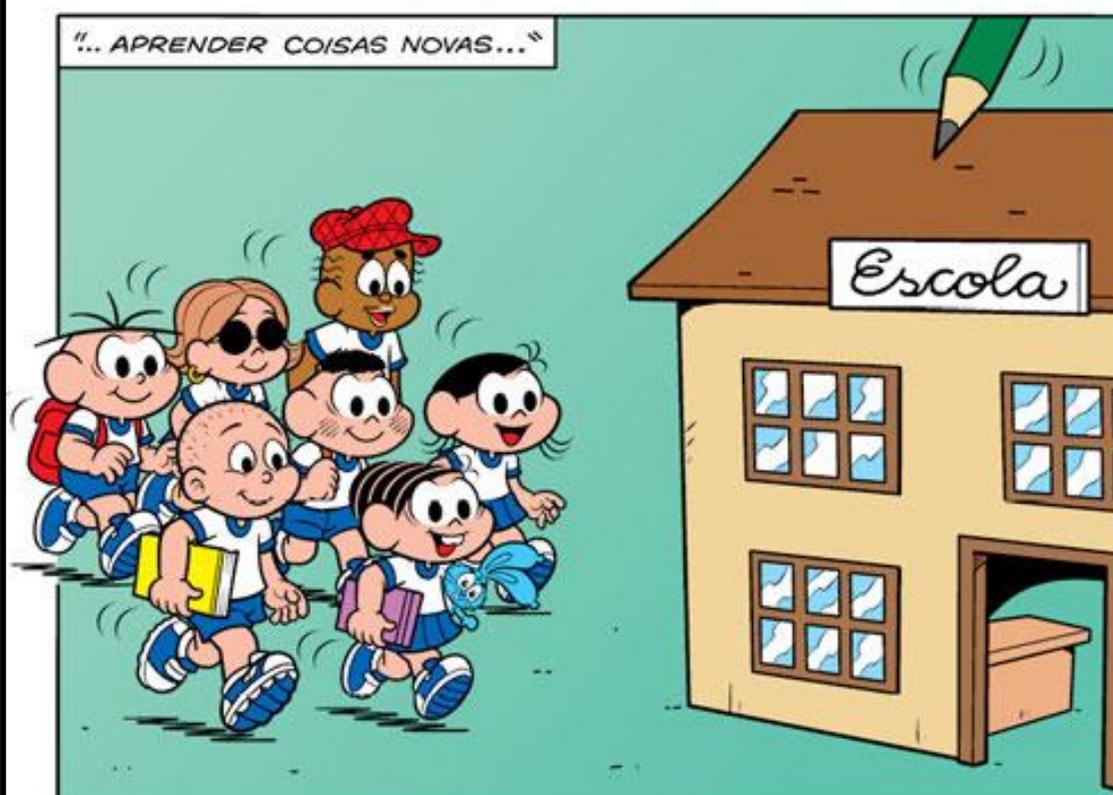












"CRIANÇA DEVE SE ALIMENTAR BEM E COMER UMAS
BESTEIRINHAS, DE VEZ EM QUANDO, TAMBÉM! POR
QUE NÃO?"



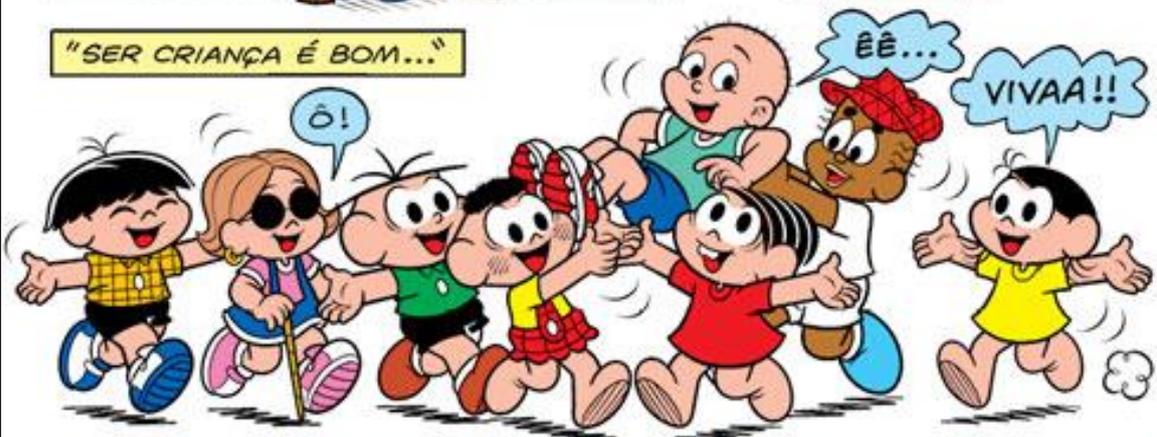
"DORMIR BEM..."



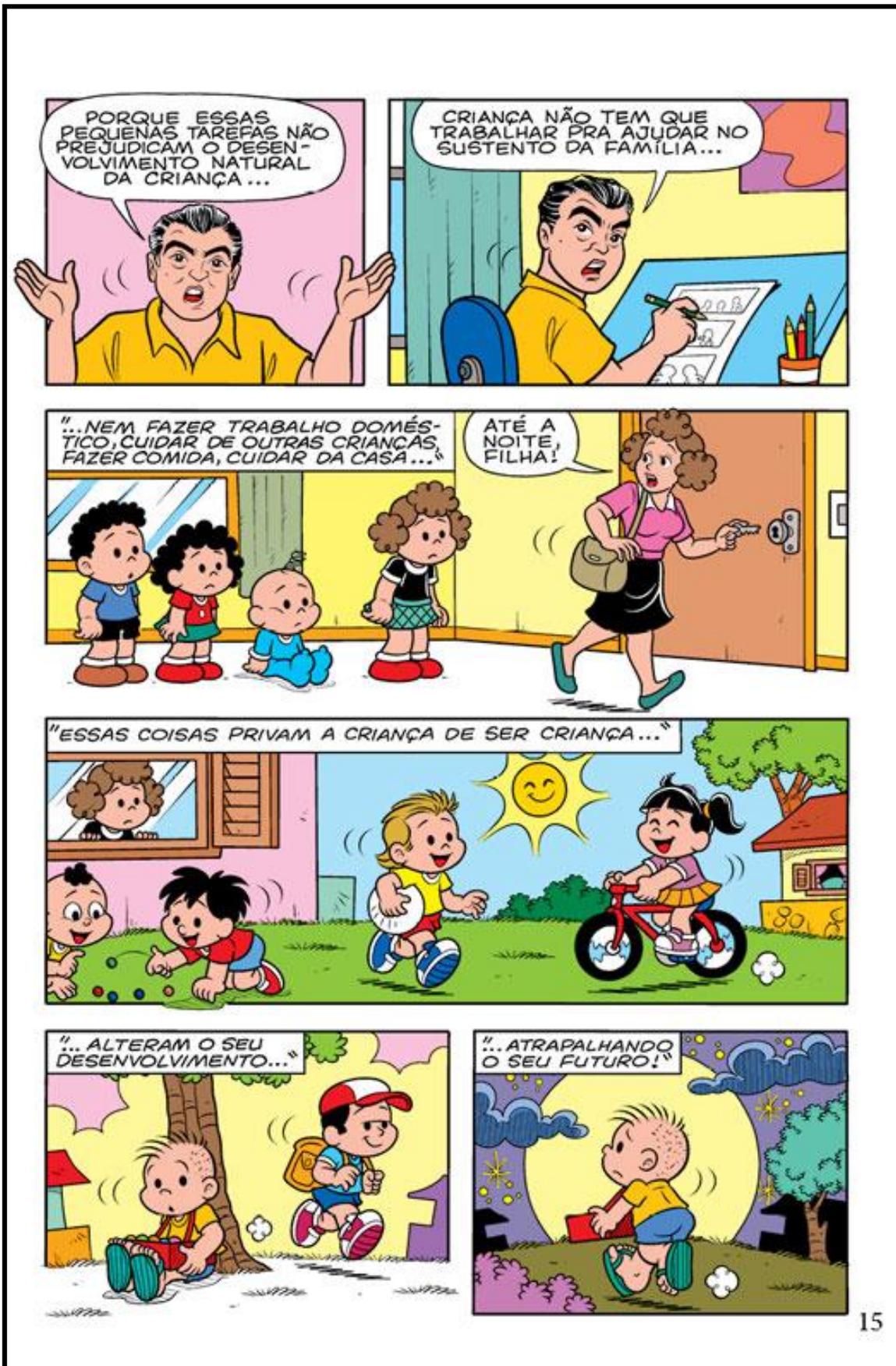
"...E SER FELIZ!"

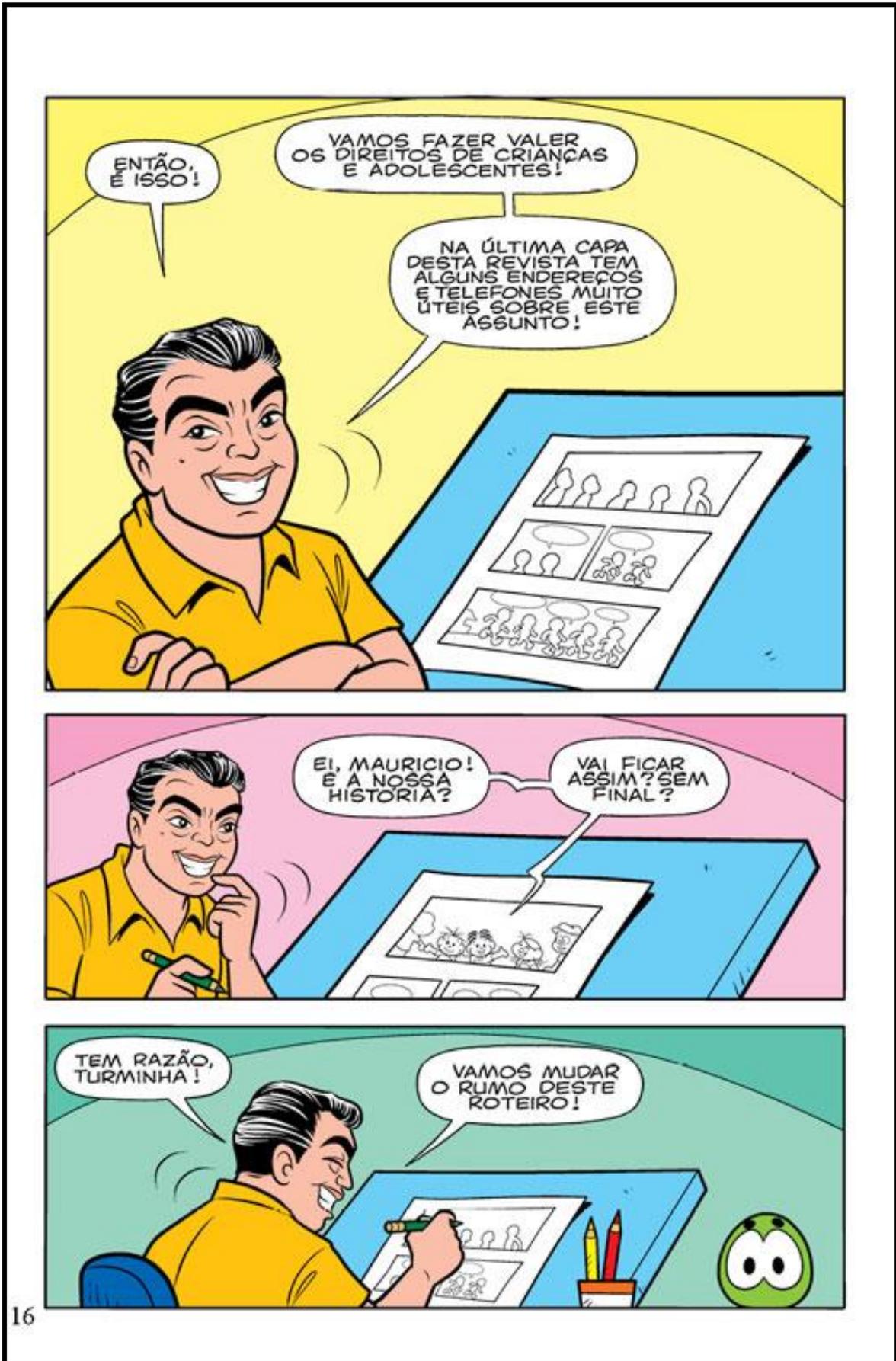


"SER CRIANÇA É BOM..."

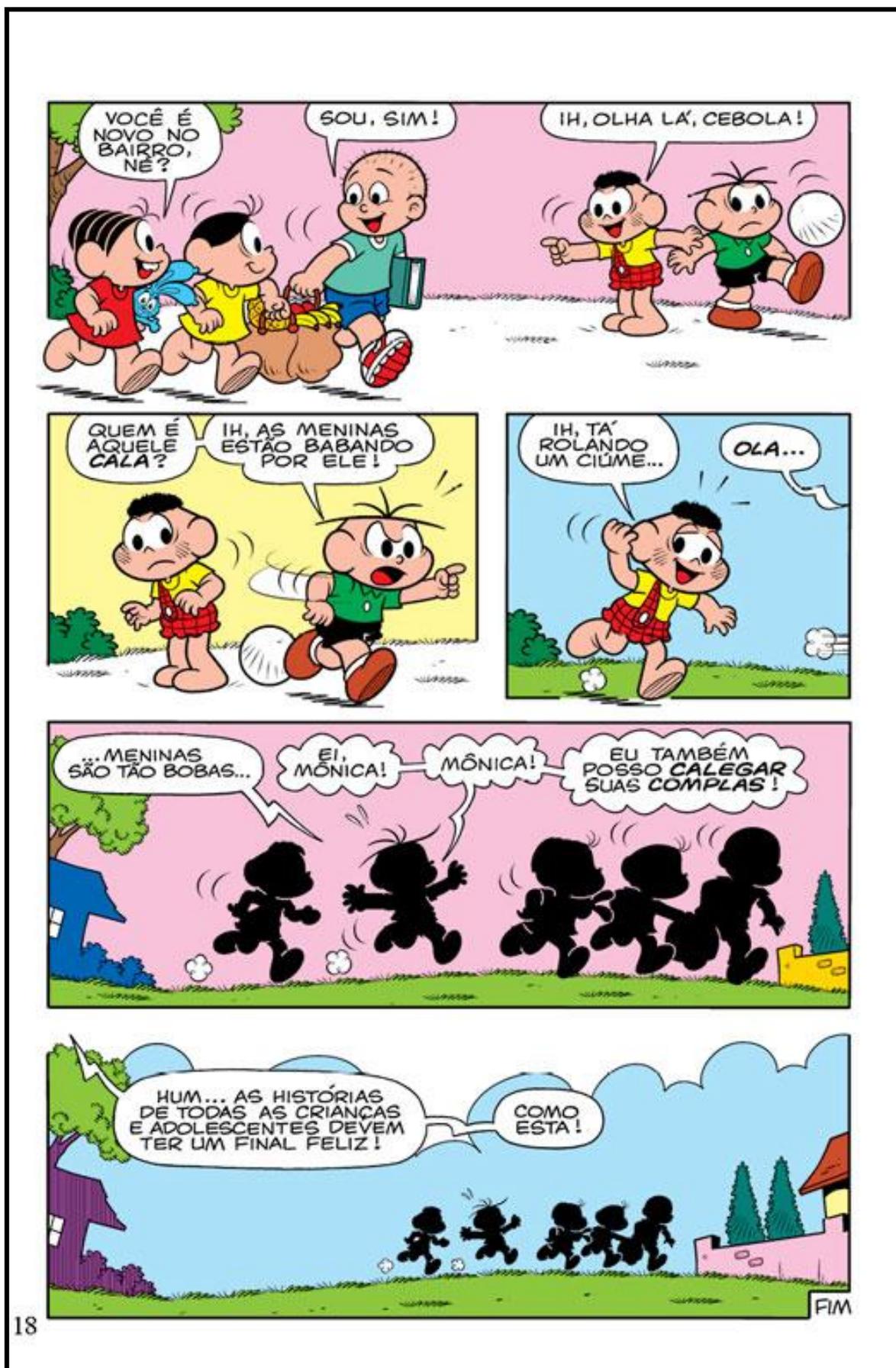










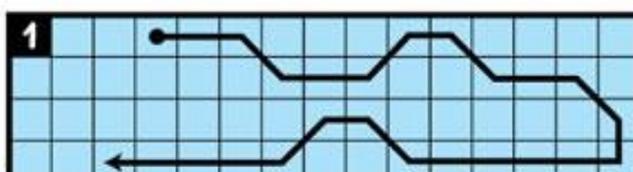


PASSATEMPO

SE VOCÊ SEGUIR O CAMINHO DO QUADRO 1 NO QUADRO 2, VERÁ UMA MENSAGEM!



RESERVA DE DIREITOS RESERVADOS



| | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 2 | E | L | C | R | I | Z | H | F | A | D | N | F | M | C |
| T | M | P | A | J | P | A | N | C | M | Y | E | V | E | L |
| W | O | C | T | D | L | U | T | N | G | W | X | Q | B | S |
| E | R | M | E | B | R | A | K | C | E | M | I | L | A | E |

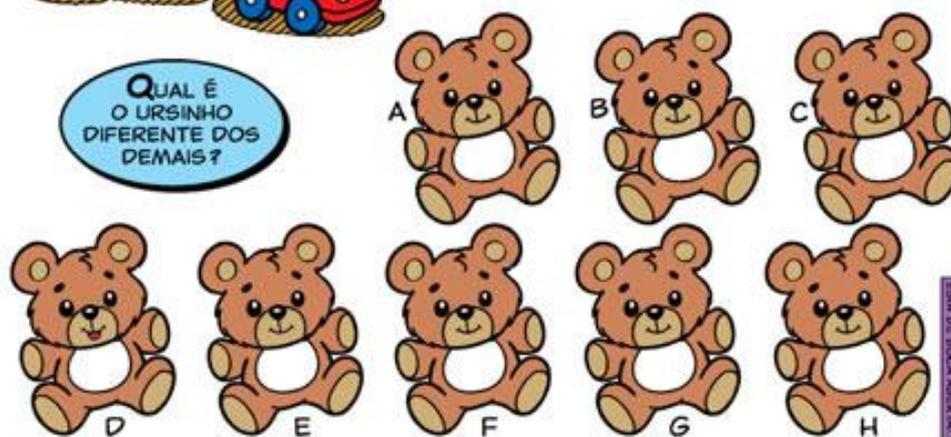
MAURICIO

QUE TAL TROCAR OS SÍMBOLOS PELAS LETRAS CORRESPONDENTES PARA FORMAR UMA FRASE?

| | | | | | |
|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| ■ = A | □ = S | ◼ = M | ◻ = I | ◽ = E | ◾ = T |
| ◿ = O | ◊ = R | ◈ = D | ◉ = Æ | ◊ = Ç | ◈ = V |
| ◉ = N | ◊ = C | ◈ = L | ◉ = B | ◊ = H | |



QUAL É O URSINHO DIFERENTE DOS DEMAIS?



RESERVA DE DIREITOS RESERVADOS

Nenhuma parte desta obra pode ser reproduzida ou utilizada de qualquer forma ou por qualquer método, eletrônico ou mecânico, sem autorização expressa dos Estudos Mauricio de Sousa.

Revista criada e produzida nos Estudos Mauricio de Sousa - Departamento de Projetos Especiais.
Rua do Curtume, 745 - Bloco F - São Paulo - SP - Brasil - 05065-001

Tel.: (0xx11) 3613 5046 / 3613 5098 - Fax: (0xx11) 3613 5045 - www.monica.com.br



é da
noossa conta!

sem trabalho infantil e pelo trabalho
adolescente protegido

A Fundação Telefônica apresenta a campanha colaborativa
É da nossa conta! Trabalho Infantil e Adolescente.

A ideia é incentivar a participação de todas as pessoas, divulgando e compartilhando essa causa nas redes sociais. Veja mais informações, notícias, vídeos e muito mais conteúdo sobre o tema na rede Promenino Fundação Telefônica.

Participe!
www.promenino.org.br

 @promenino #semtrabalhoinfantil  Pró-menino

Promenino
Fundação Telefônica

TRABALHAR NÃO É
BRINCADEIRA 

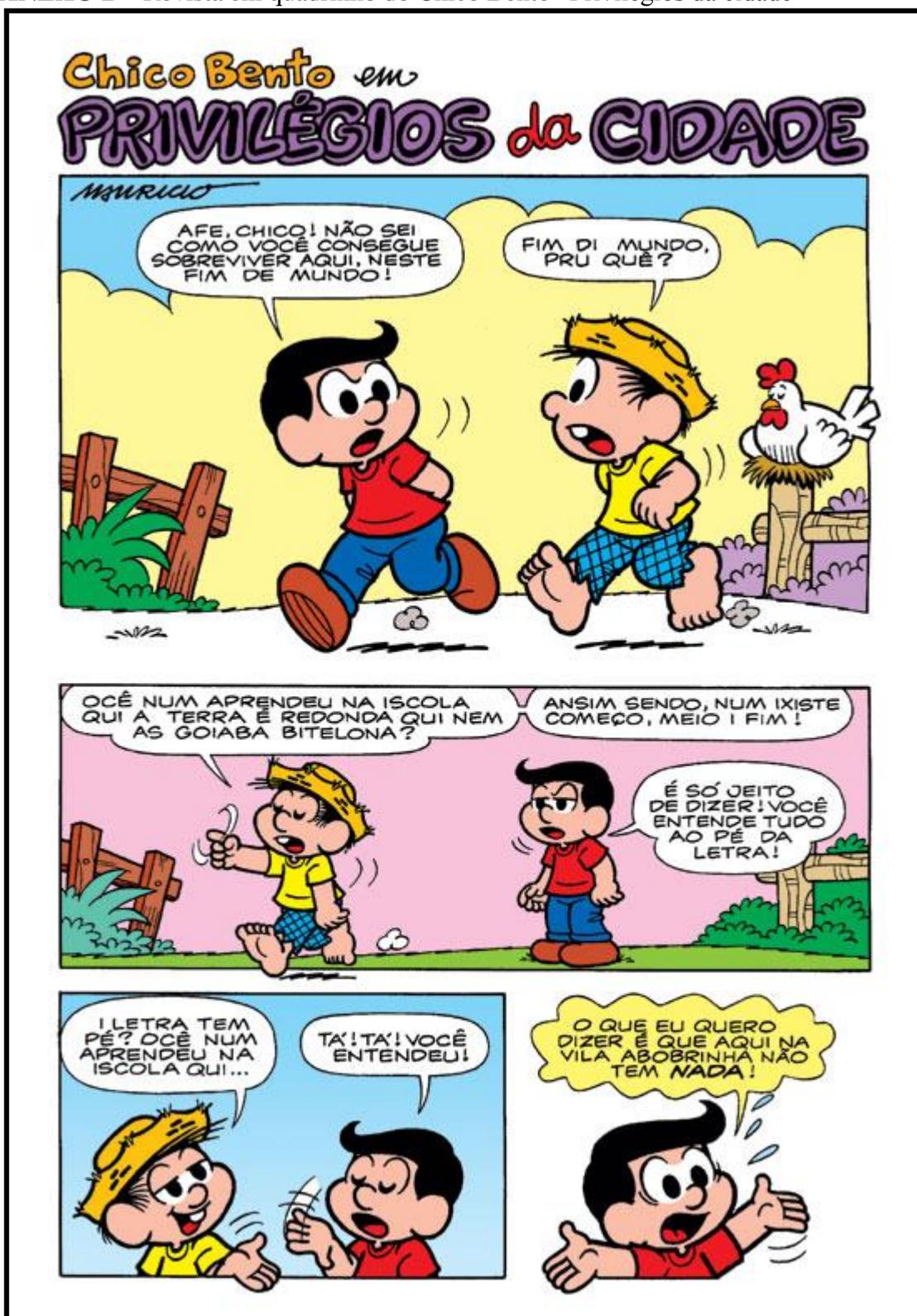
Co-realização

 unicef  Plan

Telefônica | vivo

TURMA DA MÔNICA. [S.l.], 2014 - . Disponível em:
<<http://turmadamonica.uol.com.br/quadrinhos/>>. Acesso em: 25 jan. 2016.

ANEXO D - Revista em quadrinho do Chico Bento "Privilégios da cidade"





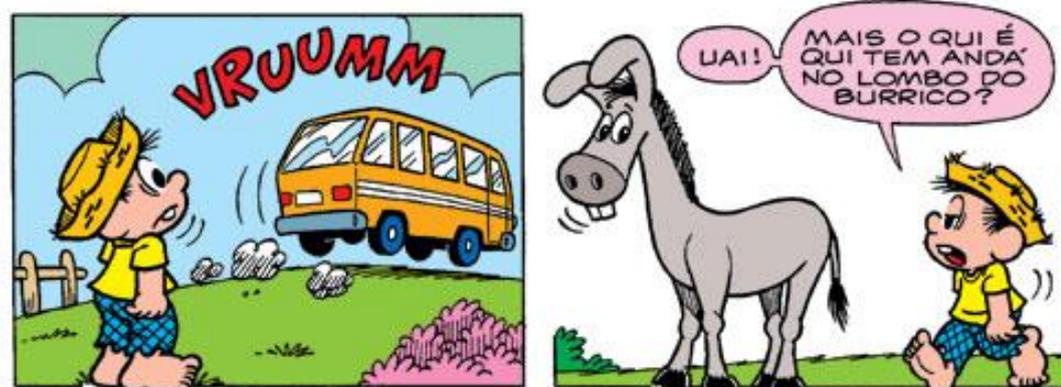














TURMA DA MÔNICA. [S.l.], 2014 - . Disponível em:
http://turmadamonica.uol.com.br/quadrinhos/?tg_personagem=chico-bento&tg_quadrinho=personagem/. Acesso em: 25 jan. 2016.