

Serviço Público Federal
Ministério da Educação
Universidade Federal de Uberlândia
Instituto de Letras e Linguística
Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos

ANTONIO CARLOS BEZERRA CAMELO

**O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: EM PAUTA O PROCESSO DE
TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA DO CONCEITO DE GÊNERO DO DISCURSO PARA
LIVROS DIDÁTICOS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Uberlândia/MG
Outubro/2016

ANTONIO CARLOS BEZERRA CAMELO

**O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: EM PAUTA O PROCESSO DE
TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA DO CONCEITO DE GÊNERO DO DISCURSO PARA
LIVROS DIDÁTICOS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos.

Área de Concentração: Estudos em Linguística e Linguística Aplicada

Linha de pesquisa: Linguagem, texto e discurso.

Orientador(a): Profa. Dra. Fernanda Mussalim

Uberlândia – MG
Outubro/2016

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

- C181e
2016 Camelo, Antônio Carlos Bezerra, 1971
 O ensino de língua portuguesa: em pauta o processo de transposição
 didática do conceito de gênero do discurso para livros didáticos do
 ensino fundamental / Antônio Carlos Bezerra Camelo. - 2016.
 105 f. : il.
- Orientadora: Fernanda Mussalim.
 Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia,
 Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos.
 Inclui bibliografia.
1. Linguística - Teses. 2. Gêneros discursivos - Teses. 3. Livros
 didáticos - Teses. 4. Língua portuguesa (Ensino fundamental) - Teses. I.
 Mussalim, Fernanda, 1966. II. Universidade Federal de Uberlândia.
 Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos. III. Título.

CDU: 801

AGRADECIMENTOS

À Deus.

À minha orientadora, Fernanda Mussalim, pela paciência e dedicação.

À minha família pelo amor e cuidado.

Aos amigos do CED, Bruno, Breno, Érica, Khal, Livia, Lucas e Manuel, pelas contribuições.

RESUMO

Esta dissertação, desenvolvida junto ao Curso de Mestrado do Programa de Pós Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Uberlândia, propõe-se a refletir sobre o estatuto do ensino de Língua Portuguesa no Brasil, em dois sentidos: porque busca compreender o modo como tem se configurado, hoje, a proposta oficial desse ensino; e porque pretende nele intervir em alguma medida, uma vez que busca refletir/analisar a relação existente entre essa proposta, presente em dois de seus documentos, e em um de seus instrumentos, a saber, o livro didático. Mais especificamente, o objetivo central desta dissertação é verificar como duas das coleções mais bem avaliadas pelo Programa Nacional do Livro Didático - 2014 (PNLD 2014) realizam, nas atividades de leitura, o trabalho de transposição didática da noção de gênero do discurso, conceito central, hoje, nas propostas de ensino de LP. Tomamos como base teórica dessa pesquisa os estudos de Mikhail Bakhtin, especialmente suas postulações em torno da noção de gênero do discurso. Segundo o autor,

a utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou outra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua - recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais -, mas também e, sobretudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissoluvelmente 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, 1953/1997, p.280)

Tomando como ponto de partida essa definição de gênero do discurso, central na elaboração dos documentos e propostas mais atuais sobre ensino de Língua Portuguesa no Brasil, o objetivo desta investigação é verificar se os livros didáticos bem avaliados pelo Guia de Livro Didático de Língua Portuguesa – 2014 (GLD-2014), promovido pelo PNLD-2014, efetivamente propõem práticas de alinhamento teórico-metodológico com os fundamentos da proposta bakhtiniana. A hipótese dessa pesquisa é que a noção de gênero do discurso, ao ser transposta do universo teórico de um campo de saber, para o universo do ensino, sujeito às problemáticas da divulgação científica e da didatização, tem sua natureza sócio histórica escamoteada. O *corpus* de análise é composto por dois trechos de textos pertencentes a duas coleções de livros didáticos de Língua Portuguesa, intituladas, *Vontade de saber* (2012) e *Tecendo Linguagens* (2012). A análise recairá sobre o trabalho com as atividades de leitura, realizadas em dois gêneros do discurso específicos, a saber, a autobiografia e o diário, ambos produzidos e postos a circular na mesma esfera de atividade, que classificaremos como sendo uma esfera em que os gêneros são produzidos a partir da confluência entre “*história* e

memória". Neste trabalho, o recorte dessa esfera se sustenta a partir de Schneuwly e Dolz (2004) e Mussalim (2004). Os livros em que aparecem os textos que serão analisados são destinados, respectivamente, aos alunos do 6^a e do 7^a anos do Ensino Fundamental. Vale esclarecer que esse recorte decorreu da observação de inúmeras unidades dos materiais didáticos, de modo que as duas atividades de leitura analisadas estão sendo tomadas como emblemáticas do trabalho de leitura que é realizado nesses livros.

Palavras-chave: Ensino de Língua Portuguesa; Gênero do Discurso; Transposição didática; Livros didáticos.

ABSTRACT

This master's degree paper, developed under the Postgraduate Program *in Linguistic Studies* of Federal University of Uberlândia, proposes to reflect upon the statute of Portuguese language teaching in Brazil, in two ways: i) by aiming at understanding the way in which the official teaching proposals outlined at present; ii) by intending to intervene to some extent on this statute, since it seeks to reflect/analyze the relationship between this proposal, present in two of its official documents and one of its didactic instruments, namely the textbook. More specifically, *the main purpose of this study* is to verify how two of the better evaluated collections by the National Textbook Program- 2014 (Programa Nacional do Livro Didático - PNLD 2014) conducted, in the reading activities, the didactic transposition of the speech genres notion, a *central concept* in contemporary Portuguese Language (PL) teaching proposals. *This paper is based on* Mikhail Bakhtin's *theoretical framework*, especially on his postulations around the notion of speech genres, according to which:

Language is realized in the form of individual concrete utterances (oral and written) by participants in the various areas of human activity. These utterances reflect the specific conditions and goals of each such area not only through their content (thematic) and linguistic style, that is, the selection of the lexical, phraseological, and grammatical resources of the language, but above all through their compositional structure. All three of these aspects-thematic content, style, and compositional structure - are inseparably linked to the *whole* of the utterance and are equally determined by the specific nature of the particular sphere of communication. Each separate utterance is individual, of course, but each sphere in which language is used develops its own *relatively stable types* of these utterances. These we may call *speech genres*. (BAKHTIN, 1986 p.60)

Taking as a starting point the definition of speech genres, central in the elaboration of the most current documents and proposals on Portuguese language teaching in Brazil, this research aims to verify if the textbooks best rated by the Portuguese Language *Textbooks Guide - 2014* (Guia de Livro Didático de Língua Portuguesa – GLD 2014) really proposes forms of theoretical-methodological alignment with the foundations of the Bakhtinian proposal. The hypothesis of this research is that the notion of speech genres, when transposed from the theoretical universe of a field of knowledge to the universe of teaching -subject to the problems of education and scientific dissemination - has its socio-historical nature concealed. *The analysis corpus is composed* of two excerpts of texts from two collections of Portuguese Language Textbooks entitled *Willingness to learn* and *Weaving Languages* (*Vontade de saber*- 2012 and *Tecendo Linguagens*- 2012). The analysis will focus on reading activities carried out in two specific speech genres, namely autobiography

and diary, both produced and put into circulation in the same sphere of activity, which we will classify as a sphere in which the genres are produced from the confluence between "history and memory". In this work, the delimitation of this sphere is based on the works of Schneuwly & Dolz (2004) and Mussalim (2004). The books in which the texts that will be analyzed appear are destined, respectively, to students of 6th and 7th grades of elementary school. It is worth clarifying that the *corpus* delimitation resulted from the observation of numerous units of didactic materials, and the two reading activities analyzed are being taken as emblematic of the reading work that is carried out in these books.

Keywords: Portuguese language teaching. Speech genres. *Didactic Transposition*. *Textbooks*.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 - Sistema de ensino <i>stricto sensu</i> -----	21
Figura 02 - Diagramas sobre práticas de linguagem retirados dos PCN-----	48
Figura 03 - Gêneros privilegiados para a prática de escuta e leitura de textos-----	51
Figura 04 - Gêneros para produção de textos orais e escritos -----	52
Figura 05 - Capas das coleções avaliadas positivamente pelo PNLD 2014 -----	63
Figura 06 - Capas das coleções avaliadas positivamente pelo PNLD 2014 -----	64
Figura 07 - Capas das coleções avaliadas positivamente pelo PNLD 2014 -----	64
Figura 08 - Capas das coleções avaliadas positivamente pelo PNLD 2014 -----	65
Figura 09 - Capa da coleção avaliada positivamente pelo PNLD 2014 -----	66
Figura 10 - Quadro resumo dos critérios adotados para a escolha dos LDP -----	71
Figura 11 - Critérios relativos ao trabalho com o material textual GLD 2014 -----	72
Figura 12 - Critérios relativos ao trabalho com leitura GLD 2014 -----	72
Figura 13 - Critérios relativos ao trabalho com produção de textos GLD 2014-----	73
Figura 14 - Critérios relativos ao trabalho com a linguagem oral GLD 2014 -----	73
Figura 15 - Critérios para coletâneas de textos GLD 2014 -----	75
Figura 16 - Critérios para compreensão global do texto GLD 2014 -----	75
Figura 17 - Critérios para formação de leitores GLD 2014 -----	76
Figura 18 - Critérios para a formação do leitor literário GLD 2014 -----	76
Figura 19 - Quadro com as principais informações da coleção <i>Vontade de Saber</i> -	78
Figura 20 - Quadro com as principais informações da coleção <i>Tecendo Linguagens</i>	80
Figura 21 - Trecho da atividade de leitura do livro <i>Vontade de saber</i> -----	86
Figura 22 - Trecho da atividade de leitura do livro <i>Vontade de saber</i> -----	87
Figura 23 - Trecho da atividade de leitura do livro <i>Vontade de saber</i> -----	87
Figura 24 - Trecho da atividade de leitura do livro <i>Vontade de saber</i> -----	88
Figura 25 - Trecho da atividade de leitura do livro <i>Tecendo Linguagem</i> -----	91

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	25
1. Linguagem: as bases do pensamento do Círculo de Bakhtin.....	25
1.1. O conceito de gênero do discurso	28
1.2. O enunciado como unidade da comunicação verbal	33
CAPÍTULO 2 - DIRETRIZES DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL:	44
O GÊNERO DO DISCURSO NO ÂMBITO DOS DOCUMENTOS OFICIAIS	44
1. Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental	44
2. Guia de Livro Didático de Língua Portuguesa - 2014	54
2.1. Introdução e visão geral	54
2.2. Critérios comuns	55
2.3. Critérios específicos	58
2.4. Sobre as coleções resenhadas no guia (GLD).....	61
3. Resenha das coleções	75
3.1. Coleções Vontade de saber	76
3.1. Coleção Vontade de saber	78
CAPÍTULO 3 - ANALISANDO A TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA DA NOÇÃO DE... 80	
GÊNERO DO DISCURSO EM DUAS ATIVIDADES DE LEITURA	80
1. Sobre a esfera de atividade “história e memória”	80
2. Análise de uma atividade de leitura com o gênero autobiografia	83
3. Análise de uma atividade de leitura com o gênero diário pessoal	88
CONSIDERAÇÕES FINAIS	92
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	94
ANEXOS	96

INTRODUÇÃO

Magda Soares (2002), no texto “Português na escola: história de uma disciplina curricular” descreve o processo histórico por meio do qual se constituiu a disciplina de Língua Portuguesa (LP) no Brasil. Segundo a autora, o português enquanto disciplina demorou a ser constituída como tal, só acontecendo no Brasil império, nas últimas décadas do século XIX.

De acordo com Soares, na época do Brasil colônia, não havia motivações “internas” nem “externas” que justificassem sua efetivação como disciplina; diferentemente, as motivações “internas” e “externas” eram para sua não inclusão como disciplina. As motivações internas para a não inclusão de LP como disciplina escolar pautavam-se no argumento de que não havia um material produzido que fosse representativo, uma vez que, apesar da produção de gramáticas e ortografias, o português não consistia, ainda, em área de conhecimento em condições de gerar uma disciplina curricular. Quanto às motivações externas para sua não inclusão, elas pautavam-se no argumento de que a LP refletia a pouca inserção no intercâmbio social, visto que os indivíduos que se escolarizavam pertenciam a camadas privilegiadas que valorizavam “a aprendizagem *do latim e através do latim*”.

Para Soares, tal quadro passou por uma mudança profunda quando, na metade do século XVIII, o Marquês de Pombal propôs uma educação portuguesa, diferente do ensino do programa dos jesuítas. Tal educação defendia, ao lado do estudo da gramática latina, o estudo da gramática da LP:

além do aprender a ler e escrever em português, introduziu-se o estudo da gramática portuguesa, que passou a ser “componente curricular” como diríamos na terminologia atual, ao lado da gramática latina que manteve sua posição de “componente curricular. (SOARES, 2002, p.161)

Dessa forma, o ensino relativo à língua passou a ter dois conteúdos, ganhando o estatuto de disciplina: português e retórica. Em português, aprendia-se a gramática latina para, depois, aprender a gramática da LP; nesse momento, ensinava-se ainda o latim tanto para a fala quanto para a escrita, situação que se alterou com a extinção do latim da educação básica no século XX. Tal

mudança foi alavancada, segundo Soares, pelo surgimento de inúmeras gramáticas brasileiras “como consequência não só da instalação, em 1808, da Impressão Régia no Rio de Janeiro, o que cria condições para edição de obras e autores brasileiros”, mas também pela constituição do objeto “língua como sistema”, como uma área de conhecimento. A retórica, como componente curricular, era estudada no sistema jesuítico para fins eclesiásticos. Progressivamente, passa a ser estudada por autores de LP direcionados à prática social. A retórica ainda incluía o estudo da poesia, que se tornou o que hoje denominamos de literatura ou teoria literária (SOARES, 2002).

Para Soares, o padrão de ensino da disciplina de LP foi, durante muito tempo, inspirado no trabalho dos professores do Colégio Dom Pedro II, criado no Rio de Janeiro no ano de 1837, que divulgava uma filosofia pautada na retórica, na poética e na gramática. Somente no final do império, essas três disciplinas unificaram-se numa só, passando a se chamar Português. O trabalho com a língua assim persistiu, até a metade do século XX:

E manteve essa tradição porque, fundamentalmente, continuaram a ser os mesmos aqueles a quem a escola servia: os "filhos-família", os grupos social e economicamente privilegiados, únicos a ter acesso à escola, a quem continuavam a ser úteis e necessárias as mesmas aprendizagens, naturalmente adaptadas às características e exigências culturais que se foram progressivamente impondo às camadas favorecidas da sociedade. (SOARES, 2002, p. 165)

Dessa forma, na disciplina de Português, estudava-se a gramática de LP por meio da análise de textos de autores consagrados. A retórica e a poética persistiram, porém, a retórica, com nova roupagem, passou a assumir um caráter estilístico, afastando-se do *falar* bem, para os preceitos de *escrever* bem (SOARES, 2002, p. 165). Assim, conforme esclarece Soares, embora, no início do século XX, a disciplina curricular tenha se denominado Português, a natureza dos conteúdos abarcava conhecimentos da retórica, da poética e da gramática, o que se manteve com toda a força nessa disciplina, como atesta o surgimento de dois diferentes e independentes manuais didáticos: as gramáticas e as coletâneas de textos, ambos sustentando um trabalho independente, em função das especificidades de cada um.

Soares, nesse percurso histórico, ainda demonstra uma preocupação com a função que cabia ao professor. Segundo a autora, tal preocupação é fundamental, pois permite entrever a imagem do professor e o posicionamento ideológico atrelado ao seu trabalho, à medida que esse processo histórico vai se encaminhando e provocando mudanças:

o que evidencia a concepção de professor da disciplina português que se tinha à época: aquele a quem bastava que o manual didático lhe fornecesse o texto, cabendo a ele, e a ele só, comentá-lo, discuti-lo, analisá-lo, e propor questões e exercícios aos alunos. Lembre-se que isso ocorria em época em que ainda não existiam instâncias de formação do professor (as faculdades de filosofia, criadas com esse objetivo, só surgem nos anos 30); o professor de português era, quase sempre, um estudioso da língua e de sua literatura que se dedicava também ao ensino, (SOARES, 2002, p.166)

Dos anos 50 em diante, a disciplina português atravessa efetivamente uma modificação, por causa da progressiva transformação das condições sociais e culturais. Primeiramente, houve mudanças no alunado, como consequência da crescente reivindicação, pelas camadas populares, do direito à escolarização. Assim, democratiza-se a escola. Em segundo lugar, como afirma Soares, como consequência da multiplicação do alunado, ocorreu um recrutamento mais amplo e, portanto, menos seletivo de professores, o que afetava a formação adequada para atuar nesse novo cenário.

Além disso, a gramática e o texto passaram a se constituir de forma articulada: “ora é na gramática que se vão buscar elementos para a compreensão e a interpretação do texto, ora é no texto que se vão buscar estruturas linguísticas para a aprendizagem da gramática” (SOARES, 2002, p. 167). Além disso, o professor não é mais autor das atividades de ensino, remetendo essa responsabilidade para o autor do livro didático (LD), que passa por uma forçosa transformação, de modo a atender às novas necessidades que esse quadro social demandava:

Já não se remete ao professor, como anteriormente, a responsabilidade e a tarefa de formular exercícios e propor questões: o autor do livro didático assume ele mesmo essa responsabilidade e essa tarefa, que os próprios professores passam a esperar dele. (SOARES, 2002, p.167)

A autora faz uma associação pertinente entre a “depreciação da função docente” e a transferência de incumbências pedagógicas para o LD:

Isso porque é nessa época que se intensifica o processo de depreciação da função docente: a necessidade de recrutamento mais amplo e menos seletivo de professores, já anteriormente mencionado, resultado da multiplicação de alunos, vai conduzindo a rebaixamento salarial e, conseqüentemente, a precárias condições de trabalho, o que obriga os professores a buscar estratégias de facilitação de sua atividade docente - uma delas é transferir ao livro didático a tarefa de preparar aulas e exercícios. (SOARES, 2002, p.167)

Tais considerações têm como referência um contexto dos anos 50 e 60, quando o processo de formação dos professores era precário, e não existia um número suficiente de faculdades que pudessem oferecer licenciaturas específicas de cada área do conhecimento.

Nesse quadro de má formação dos docentes é que o LD sofre reformulações com o intuito de atender às necessidades do período, passando a ser composto por “dois manuais, uma gramática e uma seleta de textos; nas aulas de português, agora, gramática e textos passam a constituir um só livro”(SOARES, 2002, p. 168). Mas continuam graficamente separados: a gramática é apresentada numa metade do livro, e os textos, na outra metade. Já nos anos 1960, o LD passa a ser organizado em unidades, cada uma constituída de texto para interpretação e do tópico gramatical, tendo a gramática primazia sobre o texto.

Na década de 70, com o advento da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n. 5692/71), feita pelo governo militar instaurado em 1964, a disciplina de Língua Portuguesa passou por uma radical mudança, como atesta Soares (2002, p.169):

A nova lei que, sob a égide desse governo, reformulou o ensino primário e médio, punha a educação, segundo os objetivos e a ideologia do regime militar, a serviço do desenvolvimento. A própria denominação da disciplina foi alterada: não mais português, mas *comunicação e expressão*, nas séries iniciais do então criado 1º grau, e *comunicação em língua portuguesa*, nas séries finais desse grau; só no 2º grau o foco em “comunicação” desaparece da denominação que, nesse grau, passa a ser *Língua portuguesa e literatura brasileira*.

Tais alterações políticas e ideológicas influenciaram a concepção de língua como sistema, quanto ao ensino da gramática; e a de língua como expressão estética, quanto ao ensino da retórica e da poética. Posteriormente, o estudo dos textos foi substituído pela língua como instrumento de comunicação. Segundo a autora, os objetivos passaram a ser pragmáticos e utilitários: trata-se de desenvolver e aperfeiçoar os comportamentos do aluno como emissor e receptor de mensagens, por meio da utilização e da compreensão de códigos diversos - verbais e não verbais. Além disso, o LD também sofre mudança por estar inserido no currículo e ser objeto de ensino.

Soares ressalta que, nesse momento, o ensino de gramática passa por questionamentos. Os textos presentes nas obras não são mais apenas os literários, mas passam a ser, principalmente, textos que estejam inseridos nas práticas sociais: jornalísticos, revistas, quadrinhos. Além disso, a linguagem oral, outrora valorizada para a oratória, passa a ser entendida como uma forma de valorização da comunicação do cotidiano (SOARES, 2002)

Na metade dos anos 80, com o início da redemocratização do país, após o período obscuro da ditadura, os estudos se intensificaram, e uma nova concepção de linguagem surgiu para nortear o estudo de português. Para a autora, a contribuição das ciências linguísticas ao ensino de português foi a principal característica dessa época. Foi acrescentada aos currículos dos professores, inicialmente, a *linguística*. Mais tarde, a *sociolinguística* e, ainda mais recentemente, a *psicolinguística*, a *linguística textual*, a *pragmática* e a *análise do discurso* (SOARES, 2002).

Para Soares, a sociolinguística alertou a escola quanto às diferenças entre as variedades faladas pelos alunos e as variedades de prestígio concebidas no ensino de língua. Segundo a autora, a influência da sociolinguística foi fundamental diante das diferenças dialetais, requerendo novos conteúdos e uma nova metodologia para a disciplina de português.

A linguística, por sua vez, ao desenvolver estudos da descrição da LP escrita e falada, trouxe conceituações de gramática do português que se opõem à concepção prescritiva que vigorava na época: a de que só a partir da língua escrita é possível conhecer a gramática. Além disso, segundo Soares (2002, p.

172), a linguística textual ampliou as novas concepções da função e da natureza da gramática para fins didáticos,

evidenciando a necessidade e conveniência de que essa gramática não se limite às estruturas fonológicas e morfossintáticas, mas chegue ao texto, considerando fenômenos que escapam ao nível da palavra e da frase.

Para Soares, a pragmática, a teoria da enunciação e a análise do discurso, dentre as disciplinas apontadas acima, tiveram um papel central nessa mudança de rumo, uma vez que estabeleceram novos caminhos para o estudo de LP e apresentou uma nova concepção de língua, que leva em consideração a enunciação, extrapolando o conceito de língua como instrumento de comunicação. Esse novo ponto de vista inclui as relações da língua com aqueles que a utilizam em suas práticas sociais, com o contexto e com as condições históricas.

Ao final de sua reflexão, Soares (2002, p.175) avalia que,

considerando a história da disciplina português, verifica-se que em cada momento histórico ela se define pelas condições sociais, econômicas, culturais que determinam a escola e o ensino- os *fatores externos*: que grupos sociais têm acesso à escola? a quem se ensina a língua? que expectativas, interesses, objetivos têm esses grupos e a sociedade como um todo em relação escola e ao que se deve ensinar e aprender nela, a respeito da língua materna? Em que regime político se insere a escola e o ensino da língua? Em que estrutura de sistema educacional?

Por fim, a autora conclui que a análise do ensino de LP tem de ser considerado à luz da perspectiva histórica, para que se possa compreender o estatuto que essa disciplina foi tendo ao longo do tempo e qual é o seu estatuto atual. Somente dessa forma haverá possibilidade de se intervir nela, o que tem sido feito com a instituição de Parâmetros Curriculares para o ensino de português, com a reformulação dos cursos de formação de professores de português e com avaliação dos livros didáticos de português.

Esta dissertação, desenvolvida junto ao Curso de Mestrado do Programa de Pós Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de

Uberlândia, se insere nessa proposta de refletir sobre o estatuto do ensino de Língua Portuguesa no Brasil, em dois sentidos: porque busca compreender o modo como tem se configurado, hoje, a proposta oficial desse ensino; e porque pretende nele intervir em alguma medida, uma vez que busca refletir/analisar a relação existente entre essa proposta, presente em dois de seus documentos, e um de seus instrumentos, a saber, o livro didático. Mais especificamente, o objetivo central desta dissertação é verificar como duas atividades de leitura realizadas em duas atividades positivamente pelo Programa Nacional do Livro Didático - 2014 (PNLD 2014) realizam, nas atividades de leitura, o trabalho de transposição didática da noção de gênero do discurso, conceito central, hoje, nas propostas de ensino de LP.

Tomamos como base teórica dessa pesquisa os estudos de Mikhail Bakhtin, especialmente suas postulações em torno da noção de gênero do discurso. Segundo o autor,

a utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua - recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais -, mas também e, sobretudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissoluvelmente 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, 1953/1997, p. 280)

Tomando como ponto de partida essa definição de gênero do discurso, central na elaboração dos documentos e propostas mais atuais sobre ensino de Língua Portuguesa no Brasil, o objetivo desta investigação é verificar se os livros didáticos bem avaliados pelo Guia de Livro Didático de Língua Portuguesa – 2014 (GLD-2014), promovido pelo PNLD-2014, efetivamente propõem práticas de alinhamento teórico-metodológico com os fundamentos da proposta

bakhtiniana. A hipótese dessa pesquisa é que a noção de gênero do discurso, ao ser transposta do universo teórico de um campo de saber, para o universo do ensino, sujeito às problemáticas da divulgação científica e da didatização, tem sua natureza sócio histórico escamoteado. Na formulação desta hipótese, portanto, a noção de transposição didática ocupa um lugar crucial e, por isso, é necessário esclarecer do que se trata essa noção.

A ideia de transposição didática foi estabelecida inicialmente pelo sociólogo Michel Verret, em sua tese de doutorado *Le temps des études*, publicada em 1975. Verret buscou analisar, com enfoque sociológico, como acontece a distribuição do tempo nas atividades escolares. O autor destacou dois fatores temporais presentes no ambiente escolar: o tempo do saber produzido pelo objeto e o tempo didático produzido pelas condições de transmissão. Nesse sentido, Verret divide a didática em duas partes: a primeira, referente ao saber, e a segunda, à transmissão. Conforme afirma Leite (2014), a manifestação dos objetos acontece quando os pesquisadores se deparam com a problemática que envolve a adaptação ou reformulação do saber produzido pela ciência, para transformá-lo, de modo que ele se torne acessível à escola. Nesse processo, ocorre uma seleção de saberes considerados mais significativos, em detrimento de outros saberes, considerados menos importantes naquele contexto escolar específico.

O trabalho de Verret é desenvolvido com mais propriedade pelo matemático francês Yves Chevallard. Segundo Leite (2014), a obra de Chevallard mais estudada no Brasil é a tradução para o espanhol do original francês *La Transposition Didactique* (1998), uma versão ampliada da primeira versão francesa de 1985. Em 1991, para um melhor entendimento, Chevallard atualizou seu trabalho e acrescentou um estudo de caso, desenvolvido em parceria com Marie-Albert Joshua, intitulado *Um exemplo de análise de transposição didática*, que resultou na segunda edição do seu livro, publicada em 1998. Nesse trabalho, Chevallard e Joshua analisaram a conceituação de distância, para compreender como um evento se desloca da matemática científica e reaparece na esfera escolar.

Para Chevallard, a teoria da transposição didática procurou corrigir um erro na reflexão pedagógica: a ausência de discussão a respeito dos saberes. O

autor assume que o objeto da didática só poderá ser compreendido a partir de um sistema contendo três elementos: o professor, o aluno e o saber. Além disso, Chevallard faz ainda um questionamento: como se relacionam o saber ensinado e o saber sábio? Para que seja obtida uma resposta, faz-se necessário, conforme o autor, recorrer ao conceito de transposição didática:

um conteúdo de saber que tenha sido definido como saber a ensinar sofre, a partir de então, um conjunto de transformações adaptativas que irão torná-lo apto a ocupar um lugar entre os *objetos de ensino*. O “trabalho” que faz de um objeto de saber a ensinar, em um objeto de ensino, é chamado de transposição didática. (CHEVALLARD, 1998, p.45, tradução nossa)¹

O saber produzido na esfera científica é a base fundamental para o saber produzido na esfera escolar. Segundo Chevallard, para o funcionamento do sistema de ensino (professor, aluno e saber), é necessário que o saber atenda certos requisitos específicos, dentre eles, o seguinte: é necessário que o saber ensinado derive do saber sábio por designação, não podendo ser esquecido como objeto de referência, fonte de normatividade e fundamento de legitimidade (CHEVALLARD, 1998). Do contrário,

O saber será exilado de suas origens e separado de sua própria produção histórica na esfera do saber sábio, legitimando-se, enquanto saber ensinado, como algo que não é de nenhum tempo e lugar, ao invés de legitimar-se mediante o recurso à autoridade de um produtor. (CHEVALLARD, 1998, p. 18, tradução nossa)²

O saber sábio deve ser próximo do saber ensinado de tal forma que não seja desautorizado por aqueles que produziram o saber ensinado, o que eliminaria totalmente a legitimidade de todo o processo social de ensino. Chevallard assume que a transposição didática é a ferramenta que permitirá a

¹Uncontenido de saber que ha sido designado como saber a enseñar, sufre a partir de entonces un conjunto de transformaciones adaptativas que van a hacerlo apto para ocupar un lugar entre los *objetos de enseñanza*. El “trabajo” que transforma de un objeto de saber a enseñar en un objeto de enseñanza, es denominado la *transposición didáctica* (CHEVALLARD, 1998, p. 45).

² Exiliado de sus orígenes y separado de sus producción histórica en la esfera del saber sabio, legitimándose, en tanto saber enseñado, como algo que no es de ningún tiempo ni de ningún lugar, y no legitimándose mediante el recurso a la autoridad de un productor (CHEVALLARD, 1998, p. 18).

articulação da análise epistemológica com a análise didática; a transposição didática deve se tornar em um guia de bom uso da epistemologia para o ensino.

Segundo Leite (2014), Chevallard (1998), a partir do trabalho de Verret (1975), defende que, para que o saber acadêmico se torne um saber ensinado, é necessário que ocorram várias modificações, tais como a dessincretização, a despersonalização, a programabilidade e a publicidade. Por dessincretização, entende-se o processo pelo qual o saber ensinado é recriado a partir de uma nova síntese relacionada à lógica da aprendizagem, que necessita ser adequada a um público diferenciado, buscando graduar as dificuldades. A despersonalização consiste no fato de que o saber ensinado não tem as referências de autoria que são fundamentais no campo acadêmico. A programabilidade refere-se à definição racional de sequências que permitam uma aquisição progressiva de conhecimento. Por publicidade, entende-se a definição explícita do saber a transmitir (CHEVALLARD, 1998).

Outras noções relevantes concebidas por Chevallard (1998) são as de sistema de ensino, sistema didático e noosfera. Inserido no contexto francês, o autor define:

Os sistemas de ensinos são formações que aparecem a cada ano, em setembro³: em torno de um conhecimento (designado geralmente pelo programa), forma-se um contrato de ensino, que tem esse conhecimento como um objeto compartilhado de ensino e projeto de aprendizagem, que unem em um só lugar, professores e alunos. (CHEVALLARD, 1998, p.27, tradução nossa)⁴

Assim sendo,

O ambiente imediato de um sistema educacional é inicialmente constituído pelo *sistema de ensino*, que inclui o conjunto dos sistemas de formação e tem ao seu lado um conjunto diversificado de dispositivos estruturais que permitem a operação de ensinos que são envolvidos em vários níveis (CHEVALLARD, 1998, p.27, tradução nossa).⁵

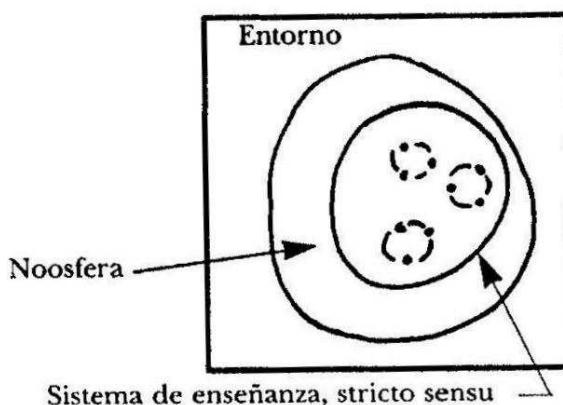
³Período letivo francês.

⁴Los sistemas didácticos son formaciones que aparecen cada año hacia el mes de septiembre: alrededor de un saber (designado ordinariamente por el programa) se forma un contrato didáctico que toma ese saber como objeto de un proyecto compartido de enseñanza y aprendizaje y que une en un mismo sitio a docentes y alumnos (CHEVALLARD, 1998, p. 27).

⁵ El entorno inmediato de un sistema didáctico está constituido inicialmente por el *sistema de enseñanza*, que reúne el conjunto de sistemas didácticos y tiene a su lado un conjunto

É possível inferir que é, no sistema didático, isto é, no ambiente escolar, que as relações didáticas entre o saber sábio e o saber ensinado se realizam. Vale ressaltar que o sistema didático pertence a um contexto mais amplo, denominado sistema de ensino.

Figura 01 – Sistema de ensino *stricto sensu*



Fonte: (CHEVALLARD, 1998, p.28)

Para Chevallard, no entorno social estariam incluídos os matemáticos, as famílias e as instâncias políticas; no sistema didático, que ele denominou de *stricto sensu*, atuam professores e alunos; a *noosfera* seria encarregada de realizar a interface entre a sociedade e as esferas da produção dos saberes, dela participando, em posições diferenciadas:

Os representantes do sistema de ensino, com ou sem mandato (do presidente de uma associação de professores até o simples professor militante), encontram-se, de forma direta ou indireta (através do acusador calunioso, ou discussões ensurdecidas por uma comissão ministerial), com representantes da sociedade (pais de alunos, especialistas da disciplina que militam em torno de seu ensino, os emissários do corpo político). (CHEVALLARD, 1998, p.29, tradução nossa)⁶

diversificado de dispositivos estructurales que permiten el funcionamiento didáctico y que intervienen en él en diversos niveles (CHEVALLARD, 1998, p. 27).

⁶Los representantes del sistema de enseñanza, con o sin mandato (desde el presidente de una asociación de enseñantes hasta el simple profesor militante), se encuentran, directa o indirectamente (a través del libelo denunciador, la demanda conminatoria, el proyecto transaccional o los debates ensordecidos de una comisión ministerial), con los representantes de la sociedad (los padres de los alumnos, los especialistas de la disciplina que militan en torno de su enseñanza, los emisarios del órgano político) (CHEVALLARD, 1998, p. 29).

No trabalho de interface, a noosfera mantém a compatibilidade entre o sistema didático e o entorno social. Na noosfera, os problemas e os conflitos são enfrentados, sendo oriundos do encontro com a sociedade e com seus problemas, e resultando em negociações e soluções que são maturadas nesse espaço (LEITE, 2014). Para o entendimento desse funcionamento, Chevallard (1998) propõe o seguinte modelo de interpretação: quando o saber ensinado se afasta por demasiado do saber sábio, ocorre o envelhecimento biológico, sendo o ensino questionado devido à obsolescência diante do entorno social. Por outro lado, simultaneamente, a aproximação demasiada do saber ensinado do saber banalizado, gera o envelhecimento moral do saber, causando assim, críticas sociais sobre a função da escola. Nesse sentido, o papel da noosfera é importante, pois ela é responsável por selecionar os conteúdos do saber, estabelecendo a compatibilidade necessária para o saber ensinado (LEITE, 2014). A influência sofrida pela noosfera resulta não só na escolha de conteúdo, como também na definição de objetivos, métodos e valores que conduzem o sistema de ensino.

Em relação especificamente à noção de transposição didática, Chevallard (1998) afirma que ela pode ser de dois tipos: *lato sensu* (interna); e *stricto sensu* (externa). A transposição interna considera o trabalho do professor e do aluno em relação ao saber, isto é, a influência que o saber científico sofre ao chegar ao saber ensinado, bem como a influência de outras fontes que o moldam, não somente em seu aspecto conceitual, mas principalmente na questão didática. Na transposição externa, por sua vez, o saber sábio é transformado em um novo objeto do saber, que aparece nos currículos e manuais didáticos, passando, pois, de uma instituição a outra. Em ambos os casos, é à noosfera que cabe transformar e adaptar os saberes científicos em objeto de ensino.

Segundo Filho (2000), Chevallard e Joshua (1998) definiram algumas regras que devem ser observadas em todo processo de transposição didática. São elas:

Regra 1 – A transposição didática deve modernizar o saber escolar: Novos saberes advindos da modernização implicam em desenvolvimento e crescimento da produção científica; portanto, os programas de formação

(graduação) são preenchidos de novas teorias, modelos e interpretações científicas e tecnológicas.

Regra 2 – A transposição didática deve atualizar o saber a ensinar: Muitos saberes antigos, devido à modernização, foram vulgarizados ou banalizados e até descartados, abrindo espaço para introdução do novo e justificando a modernização dos currículos.

Regra 3 – A transposição didática deve articular saber “velho” com “saber” novo: A inclusão de novos saberes não exclui os antigos, uma vez que o novo só proporcionará um resultado, com efeito, se conseguir dialogar com o antigo. Vale ressaltar que o novo se apresenta como um instrumento que pode esclarecer melhor o conteúdo antigo e, com isso, o antigo atua hipotecando validade ao novo.

Regra 4 – A transposição didática deve transformar um saber em exercícios e problemas: O saber sábio, cuja formatação permite uma gama maior de exercícios, é aquele que, certamente, terá preferência frente a conteúdos menos “operacionalizáveis”. Esta talvez seja a regra mais importante, pois está diretamente relacionada com o processo de avaliação e controle da aprendizagem.

Regra 5 – A transposição didática deve tornar um conceito mais compreensível. Conceitos e definições construídos no processo de produção de novos saberes elaborados apresentam certos graus de complexidade; dessa forma, necessitam sofrer uma deformação para que seu aprendizado seja facilitado no contexto escolar.

Com base no que foi apresentado, assumiremos, neste trabalho de pesquisa, que a transposição didática é um processo pelo qual um conteúdo de saber – no caso o conceito de gênero do discurso, tal como formulado no quadro teórico bakhtiniano – transforma-se em objeto de ensino. O intuito é verificar em que medida a transposição didática, ao realizar o processo de “deformação” do conceito a ser ensinado (Regra 5), afasta-se (por demasiado ou não) do saber sábio, produzido por um campo de saber.

O *corpus* de análise é composto por dois trechos de textos pertencentes a duas coleções de livros didáticos de Língua Portuguesa, intituladas, *Vontade de*

saber (2012) e *Tecendo Linguagens* (2012). A análise recairá sobre o trabalho com as atividades de leitura, realizadas em dois gêneros do discurso específicos, a saber, a autobiografia e o diário, ambos produzidos e postos a circular na mesma esfera de atividade, que classificaremos como sendo uma esfera em que os gêneros são produzidos a partir da confluência entre “*história e memória*”. Neste trabalho, o recorte dessa esfera se sustenta a partir de Schneuwly e Dolz (2004) e Mussalim (2004). Os livros em que aparecem os textos que serão analisados são destinados, respectivamente, aos alunos do 6ª e do 7ª anos do Ensino Fundamental. Vale esclarecer que esse recorte decorreu da observação de inúmeras unidades dos materiais didáticos, de modo que as duas atividades de leitura analisadas estão sendo tomadas como emblemáticas do trabalho de leitura que é realizado nesses livros.

Do ponto de vista composicional, esta dissertação se organiza em 3 capítulos. No primeiro, apresentamos a fundamentação teórica dessa pesquisa, que consiste, basicamente, na concepção de linguagem proposta pelo Círculo de Bakhtin. No segundo capítulo, apresentamos as diretrizes do ensino de Língua Portuguesa no Brasil, tal como delineadas em dois documentos oficiais, a saber, os *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental* (PCN) e o *Guia de Livro Didático de Língua Portuguesa – 2014*, dando visibilidade, nesse percurso, ao modo como tais documentos mobilizam a noção de gênero do discurso como objeto de ensino. Por fim, no capítulo 3, empreendemos a análise do *corpus* da pesquisa, a fim de cumprirmos o objetivo central desta dissertação: verificar em que medida, no processo de transposição didática do conceito de gênero de discurso, que transforma esse “saber sábio” em “objeto de ensino”, ocorre (ou não) a obliteração da natureza sócio histórica desse conceito.

CAPÍTULO 1

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, apresentaremos a fundamentação teórica da pesquisa, que consiste na concepção de linguagem do Círculo de Bakhtin, com ênfase na noção de gênero do discurso.

1. Linguagem: as bases do pensamento do Círculo de Bakhtin

Faraco (2005) afirma que, na década de 1930, em “O discurso no romance”, Mikhail Bakhtin se debruça sobre a problemática da dialogização das vozes sociais, isto é, sobre a problemática do diálogo que possibilita o encontro de várias vozes sociais. A esse respeito, Mussalim (2008, p.117) esclarece que:

Em decorrência da diversidade dos grupos sociais e do caráter sempre múltiplo e heterogêneo das experiências concretas dos grupos humanos, os signos, não apenas refletem o mundo, mas também o refratam, isto é, com os signos, pode-se apontar para uma realidade que lhes é exterior, mas faz-se isso sempre refratando, ou seja, sempre construindo interpretações dessa realidade. Nesse sentido é que Pavel N. Medvedev, um dos estudiosos do *Círculo*, afirma que, “no horizonte ideológico de uma época ou grupo social, não há uma, mas várias verdades mutuamente contraditórias” (apud Faraco 2003, p. 50). Essas várias verdades referem-se aos diferentes modos pelos quais os diversos e diferentes grupos sociais atribuem valorações ao mundo – aos entes, eventos, ações, relações.

Sendo assim, esclarece a autora, os signos só podem ser plurívocos; a plurivocidade (as diversas vozes, que são sempre sociais) é a condição de funcionamento dos signos nas sociedades humanas. E continua: a metáfora do *diálogo*, que designa

o complexo das relações dialógicas, [...] dará o arremate a essas reflexões do *Círculo*, colocando sob a égide de um mesmo conceito, a problemática da interação (a relação *eu/outro*) e da natureza social e axiológica da linguagem. (MUSSALIM, 2008, p.117)

O Círculo percebe as vozes sociais numa emaranhada cadeia de responsividade, uma vez que os enunciados respondem ao já dito, provocando, ao mesmo tempo, diversas respostas: adesões, recusas, aplausos, críticas, ironias etc. Nessa perspectiva, o dialogismo, de acordo com Faraco (2009, p.59), pode ser apreendido em três dimensões diferentes:

- todo dizer não pode deixar de se orientar para o "já dito": todo enunciado é uma réplica, filiando-se a memórias discursivas anteriores;
- todo dizer é orientado para a resposta: o enunciado espera continuamente uma réplica, presumindo-se sempre um auditório social;
- todo dizer é internamente dialogizado: é heterogêneo, é uma articulação de múltiplas vozes sociais.

Foi, pois, a relação íntima entre o pensamento do Círculo de Bakhtin com a metáfora do diálogo que desencadeou o termo *dialogismo* para definir esse pensamento. Contudo, a palavra diálogo carrega várias significações sociais, que podem afetar a recepção do pensamento do Círculo. Segundo Faraco, não interessa o estudo de formas de diálogo em textos escritos ou dramáticos, de interação face a face. Além disso, não se constitui objeto de estudo do Círculo as teorizações da análise conversacional em que o diálogo é entendido como uma troca de turnos entre participantes de uma conversa. No manuscrito *O problema do texto*, Bakhtin esclarece essa situação:

O diálogo concreto (a conversação cotidiana, a discussão científica, político, e assim por diante). As relações entre as réplicas de tal diálogo é o tipo mais simples e mais extremamente visível das relações dialógicas. Contudo, as relações dialógicas não coincidem, de maneira nenhuma, com as relações entre as réplicas do diálogo real; são bem mais amplas diversificadas e complexas. (BAKHTIN, 1959/1960, p. 124).

O evento do diálogo em sentido amplo será o principal objetivo do Círculo, sem se preocupar, contudo, com a forma composicional e sim com um espaço em que mais diretamente se pode observar a dinâmica do processo de interação das vozes sociais. Neste sentido, o objeto efetivo do dialogismo é constituído, segundo Faraco, pelas relações dialógicas em sentido lato. O Círculo,

portanto, olha para o diálogo face a face do mesmo modo que olha para uma obra literária, um tratado filosófico, um texto religioso, isto é, como eventos da grande interação sociocultural de qualquer grupo humano; como espaços de vida da consciência socioideológica; como eventos atravessados pelas mesmas grandes forças dialógicas (as forças da heteroglossiadialogizada). (FARACO, 2009, p.62)

Voloshinov é o autor que mais se preocupa com o diálogo face a face por encontrar nele a chave para a compreensão do que ocorre nos enunciados das esferas mais elaboradas da criação ideológica, como, por exemplo, os enunciados literários. Além disso, defende a interação face a face como evento único e irrepetível, projetando-a na grande torrente da interação social. Portanto, essa interação necessita ser redimensionada para uma estrutura socioideológica, na qual os “interactantes” são seres socialmente organizados, que agem num complexo quadro de relações socioculturais, onde se manifestam as relações dialógicas (FARACO, 2009).

Faraco ainda afirma que, em *O problema do texto (1959/1960)*, Bakhtin critica a concepção de dialogismo como apenas uma forma composicional do discurso. Na verdade, Bakhtin caracteriza as relações dialógicas como *relações de sentido* que se estabelecem entre enunciados. Dessa forma, quaisquer enunciados colocados lado a lado acabam por estabelecer uma relação dialógica. Mais que isso, enunciados separados pelo tempo e espaço e que nada saibam um do outro, também poderão revelar relações dialógicas.

Em *Problemas da poética de Dostoievski*, Bakhtin afirma que não há relações dialógicas entre palavras de um dicionário, entre morfemas, entre palavras de uma mesma sentença. Só acontecem relações dialógicas quando o material linguístico entra no domínio do discurso, transforma-se num enunciado e fixa a posição de um sujeito social. Portanto, só há relações dialógicas quando se gera significação responsiva a partir do encontro de posições avaliativas. É nesse sentido que, segundo Faraco (2009, p.59-60), Bakhtin nega

a compreensão estreita de dialogismo como debate, polêmica ou paródia. Estas são as formas externamente mais óbvias, embora rudimentares, de dialogismo. A confiança na palavra do outro, a recepção reverencial (a palavra de autoridade), o aprendizado, a busca pelo sentido profundo e sua natureza obrigatória, a

concordância, suas infinitas gradações e nuances (mas não suas limitações lógicas e restrições puramente referenciais), a estratificação de um significado que se sobrepõe a outro, de uma voz que se sobrepõe a outra voz, fortalecimento por meio da fusão (mas não identificação), a combinação de muitas vozes que amplia a compreensão, o afastamento para além dos limites do compreendido, e assim por diante.

Convém ressaltar que a palavra diálogo, quando vista como “a solução de conflitos”, “o entendimento” e “a geração de consenso”, não é objeto de estudo do pensamento bakhtiniano, que pretende dar conta da dinâmica das relações dialógicas num dado contexto social, as quais não apontam apenas para as consonâncias, mas também para as multissonâncias e dissonâncias. Destas podem resultar tanto a convergência, o acordo, a adesão, a fusão, quanto a divergência, o desacordo, o embate, o questionamento, a recusa. É por isso que o Círculo entende o diálogo no sentido amplo do termo (“o simpósio universal”), isto é, como

um vasto espaço de luta entre as vozes sociais no qual atuam *forças centrípetas* (aquelas que buscam impor certa centralização verbo axiológica por sobre o plurilinguismo real) e *forças centrífugas* (aquelas que corroem continuamente as tendências centralizadoras, por meio vários processos dialógicos tais como a paródia, o riso de qualquer natureza, a ironia, a polêmica, a hibridização ou reavaliação, a sobreposição de vozes etc.). (FARACO, 2009, p.70)

Observamos, por essas considerações, que o dialogismo é o princípio fundador da teoria bakhtiniana. Assim sendo, o conceito de gênero do discurso, postulado por Mikhail Bakhtin, deve, necessariamente, ser compreendido a partir desse princípio fundador. Na seção seguinte, apresentaremos esse conceito, cunhado no manuscrito inacabado do autor, intitulado “Os gêneros do discurso” escrito entre os anos de 1952 e 1953.

1.1. O conceito de gênero do discurso

Segundo Bakhtin (1979/1997) as diversas esferas da atividade humana estão ligadas ao uso da língua, sendo que o funcionamento desse uso é tão

variado quanto as atividades humanas, mas, mesmo assim, não contradiz a unidade da língua nacional. O emprego da língua realiza-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que são pronunciados pelos integrantes dessa ou daquela esfera da atividade humana. Esses enunciados são marcados pela especificidade e a finalidade de uma esfera de comunicação, não só pelo conteúdo temático e pelo estilo, isto é, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas também, sobretudo, por sua construção composicional. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada esfera de utilização elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*. (BAKHTIN, 1979/1997).

A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades de formas da atividade humana e porque cada esfera dessa atividade contém um vasto número de gêneros que se diferenciam e se ampliam conforme a esfera se torna mais complexa e desenvolvida. A *heterogeneidade* dos gêneros (orais e escritos) inclui a breve réplica do diálogo cotidiano (ressalte-se a diversidade dos diálogos, os temas, as situações e a composição dos protagonistas), o relato familiar, a carta (com sua variedade de formas), a ordem militar padronizada, os documentos oficiais, as declarações públicas (políticas e sociais) e as exposições científicas e literárias etc. Pode parecer que a heterogeneidade dos gêneros do discurso é tão extensa que não haveria um terreno comum para o seu estudo, pois reúnem-se no mesmo estudo a réplica cotidiana (que pode reduzir-se a uma única palavra), o romance (em vários volumes), a ordem padronizada que é imperativa e a obra lírica profundamente individual. Além disso, na antiguidade, os *gêneros literários* eram os mais analisados, mas sem distinção entre eles. Os *gêneros retóricos* consideravam mais ou menos a natureza verbal, como, por exemplo, a relação com o ouvinte, a influência deste sobre o enunciado, a conclusão verbal peculiar ao enunciado (diferente da conclusão do pensamento) etc. Os *gêneros discursivos do cotidiano* (a réplica do diálogo e outros) foram estudados do ponto de vista da linguística geral (na escola de Saussure; das correntes estruturalistas; dos behavioristas americanos e dos seguidores de Vossler).

Bakhtin afirma que não há motivo para minimizar a diversidade dos gêneros do discurso e a dificuldade que decorre dessa diversidade para a definição do enunciado. Em relação a isso, o autor faz uma diferenciação fundamental entre gêneros primários e gêneros secundários. Para ele, os gêneros secundários (complexos) são textos normalmente mediados pela escrita e que fazem parte de um uso mais oficializado da linguagem, ou seja, fruto de uma comunicação cultural mais complexa e evoluída (o romance, o teatro, o discurso científico e ideológico etc.); eles “absorvem e transmutam os gêneros primários (simples) de todas as espécies, que se constituíram em circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea.” (BAKHTIN, 1979/1997, p.280). Nesse sentido, os gêneros primários (simples) se integram aos gêneros secundários, transformam-se e adquirem um caráter particular, perdendo seu vínculo imediato com a realidade e com os enunciados alheios. Apesar dessa diferenciação entre os gêneros primários e os gêneros secundários, conforme o autor, a natureza do enunciado deve ser considerada e definida por análises de ambos os gêneros, uma vez que, apenas assim, a análise se tornaria ampla, podendo se adequar ao caráter complexo e essencial do enunciado.

O estudo da natureza do enunciado e a heterogeneidade dos gêneros nas diferentes atividades humanas são essenciais para o campo da linguística e da filologia, pois o trabalho de análise do material linguístico concreto para pesquisa – seja de história da língua, de gramática, para elaboração de dicionários ou de estilística, etc. – utiliza enunciados concretos (orais e escritos), que por sua vez, se relacionam com os diferentes gêneros do discurso, tais como: crônicas, contratos, textos legislativos, documentos oficiais, gêneros literários, científico etc. É desses materiais que os pesquisadores retiram fatos linguísticos para suas pesquisas, estabelecendo a dimensão exata do enunciado e suas particularidades, tanto dos gêneros primários quanto dos gêneros secundários, exercendo um papel fundamental para qualquer investigação ou orientação.

Portanto,

ignorar a natureza do enunciado e as particularidades de gênero que assinalam a variedade do discurso em qualquer área do estudo linguístico leva ao formalismo e à abstração, desvirtua a historicidade do estudo, enfraquece o vínculo existente entre a língua e a vida. (BAKHTIN, 1979/1997, p.282).

É possível, pois, perceber que o enunciado é um conceito de suma importância e com alguns problemas no campo da linguística. Bakhtin examina essa problemática, começando pela estilística.

Para Bakhtin, o estilo está ligado indissolivelmente aos gêneros do discurso oral e escrito, primário e secundário em qualquer esfera de comunicação verbal. O estilo é individual, por isso pode refletir a individualidade de quem fala (ou escreve). Os gêneros literários, por exemplo, contêm características mais favoráveis para esse princípio, uma vez que, no âmbito da literatura de ficção, a diversidade de gêneros oferece muitas possibilidades à individualidade. Os gêneros que apresentam condições menos favoráveis são os que oferecem uma organização padronizada, tais como: modalidades de documentos oficiais, ordem militar, nota de serviço etc. Nessas situações são refletidos aspectos superficiais da individualidade. É nessa perspectiva que Bakhtin afirma que “o estilo individual não entra na intenção do enunciado, não serve exclusivamente às suas finalidades, sendo, por assim dizer, seu Epifenômeno, seu produto complementar” (1979/1997, p.283).

A relação orgânica e indissolúvel do estilo com o gênero se revela com nitidez também na questão dos estilos de linguagem ou funcionais. O estilo de linguagem ou funcional não são outra coisa senão estilos de gêneros de determinadas esferas da atividade humana. A existência e o emprego desses gêneros correspondem às condições específicas de cada esfera, e a esses gêneros correspondem determinados estilos. Assim, uma dada função (científica, técnica, ideológica, oficial, cotidiana) em dadas condições gera um dado gênero relativamente estável do ponto de vista temático, composicional e estilístico. Portanto, o estilo é indissolúvel da unidade temática e da composição; do tipo de estrutura; do acabamento do todo; dos tipos de relação entre o locutor e os outros parceiros da comunicação verbal (com o leitor, com o interlocutor ou discurso do outro).

Outra questão abordada pelo autor é a inexistência de uma classificação dos estilos que tenha um reconhecimento geral. Bakhtin exemplifica essa questão com a *Gramática da Academia da língua russa*, publicação contemporânea à escrita desse manuscrito do autor. Essa gramática apresenta

as seguintes variedades linguísticas da língua: o discurso do livro; o discurso popular; científico; oficial; familiar; popular vulgar. Paralelamente a esses estilos, aparecem como modos estilísticos palavras dialéticas, palavras arcaicas etc. Essa classificação é casual fundamentando-se por diferentes princípios de divisão de estilos. Tal problema resulta da incompreensão da natureza de gênero dos estilos da língua, assim como da ausência de uma classificação bem pensada por esferas de atividade humana (bem como da distinção, muito importante para a estilística, entre gêneros primários e secundários).

De acordo com Bakhtin, “a separação entre o estilo e o gênero repercute de um modo muitíssimo nefasto sobre a elaboração de toda uma série de problemas históricos” (1979/1997, p.285), pois as mudanças históricas dos estilos estão intimamente ligadas à mudança histórica dos gêneros do discurso. Para o autor, a língua escrita significa um sistema dinâmico e complexo de estilos que representa sua especificidade e sua inter-relação em contínua mudança porque incluem elementos da língua não escrita. Para compreender essa complexa relação da língua escrita com a historicidade fazem-se necessária uma elaboração da história dos gêneros discursivos, que refletem de modo imediato, sensível e ágil, todas as pequenas alterações que acontecem na vida social. Diante disso, Bakhtin afirma que “os enunciados e o tipo a que pertencem, ou seja, os gêneros do discurso são as correias de transmissão que levam da história da sociedade à história da língua”. (1979/1997, p. 285).

Em cada momento da história, a evolução da língua escrita é determinada pelo gênero do discurso, e não somente pelos gêneros secundários (literários, científicos, ideológicos), mas também pelos gêneros primários (determinados tipos de diálogo oral – de reuniões sociais, dos círculos, linguagem familiar, linguagem social e política, filosófica etc.). Segundo Bakhtin,

a ampliação da língua escrita que incorpora diversas camadas da língua popular acarreta em todos os gêneros (literários, científicos, ideológicos e familiares), aplicação de novos procedimentos na organização e na conclusão do todo verbal e uma modificação do lugar que será reservado ao ouvinte ou parceiro, etc., o que leva a uma maior ou menor reestruturação e renovação dos gêneros do discurso. (BAKHTIN, 1979/1997, p.283-284)

Contudo, tanto a problemática dos princípios metodológicos aplicáveis, quanto o estudo das correlações recíprocas entre o léxico e a gramática, por um lado, e com a estilística, por outro, se baseiam no mesmo problema do enunciado. Para Bakhtin, a gramática e o léxico são bem distintos da estilística, mas nem o estudo da gramática pode deixar de levar em consideração a estilística, e nem a estilística pode prescindir do léxico e da gramática. Isso porque há fenômenos relacionados tanto com o campo da gramática, quanto com o campo da estilística, como é o caso, por exemplo, dos sintagmas. O autor esclarece que, ao examinarmos apenas o sistema da língua, temos um fato gramatical, mas ao analisarmos o enunciado individual temos um fenômeno estilístico. Segundo Bakhtin,

esses dois pontos de vista sobre um único e mesmo fenômeno concreto da língua não devem excluir-se mutuamente, substituir mecanicamente um ao outro, devem combinar-se organicamente (com a manutenção metodológica de sua diferença) sobre a base da unidade real do fato linguístico. (BAKHTIN, 1979/1997, p.287).

Portanto, o estudo da natureza dos enunciados e dos gêneros do discurso tem um papel fundamental para ultrapassar ideias reduzidas da comunicação verbal. Do mesmo modo, o estudo do enunciado como *unidade real da comunicação verbal* permitirá uma melhor compreensão da natureza das *unidades da língua* (como sistema) - as palavras e as orações. É para dessa questão mais geral que Bakhtin passa a tratar na segunda parte de seu texto.

1.2. O enunciado como unidade da comunicação verbal

A linguística do século XIX, apoiada principalmente na teoria de Wilhelm Humboldt, segundo o qual a língua é considerada um sistema individual, sem negar a função comunicativa da linguagem, empenhou-se em colocar essa função como um elemento secundário, sendo contemplada em primeiro plano a função da formação do pensamento, independentemente da comunicação. Segundo Bakhtin, a fórmula de Humboldt seria então: “abstraindo-se à necessidade de comunicação do homem, a língua lhe é indispensável para

pensar, mesmo que tivesse de estar sempre sozinho.” (HUMBOLDT apud BAKHTIN, 1979/1997, p. 289). Outros estudiosos, como os da escola de Vossler e seus partidários, têm na função expressiva o seu plano principal de estudo. Apesar de toda diferença na concepção dessa função por diversas teorias, o ponto central se resume à expressão do mundo individual do indivíduo. Nesse contexto, a língua é assumida a partir da necessidade do homem de expressar-se, de exteriorizar-se. E a linguagem, na essência, se resume à criação espiritual do indivíduo, proposta do ponto de vista do locutor, sem levar em consideração a relação com outros participantes da comunicação verbal, satisfazendo seu próprio objeto (isto é, ao conteúdo do pensamento) e ao próprio locutor.

Para Bakhtin, na linguística, até hoje, persistem funções, tais como “ouvinte” e “receptor”. Tais noções acabam distorcendo o processo complexo e ativo da comunicação verbal. No *Curso de Linguística Geral* de Ferdinand de Saussure, aparecem esquemas que representam os parceiros da comunicação verbal – o locutor e o ouvinte (receptor). O que se representa, neste caso, são os processos *ativos* da fala do locutor, os processos *passivos* de percepção e de compreensão da fala pelo ouvinte. Para Bakhtin, esses esquemas não são falsos e representam certas situações reais, porém, quando busca representar o *todo* real da comunicação verbal se transformam em ficção científica.

De fato, o ouvinte recebe e compreende a significação do enunciado; ocupa, simultaneamente, uma posição valorativa em relação a ele; e tem uma *atitude responsiva ativa* – concorda ou discorda, complementa-o, adapta-o e apronta-se para nova execução. Para o autor, toda compreensão da fala, do enunciado vivo tem uma natureza responsiva ativa; toda compreensão necessita de uma resposta e, de certa forma a produz, fazendo com que ouvinte torne-se locutor. Segundo Bakhtin, “a compreensão passiva das significações do discurso ouvido é apenas um elemento abstrato de um fato real que é o todo constituído pela *compreensão responsiva ativa*” (BAKHTIN, 1979/1997, p.290). Portanto, a compreensão responsiva nada mais é que a fase inicial e preparatória para uma resposta. Em certa medida, o próprio locutor está determinado por essa compreensão responsiva: ele não espera uma compreensão passiva (que apenas duplicaria o seu pensamento), mas uma resposta, uma concordância,

uma objeção, uma execução. Para o autor, os diversos gêneros do discurso pressupõem diferentes intenções daqueles que falam ou escrevem:

a variedade dos gêneros do discurso pressupõe a variedade dos escopos intencionais daquele que fala ou escreve, uma vez que o desejo de tornar seu discurso inteligível é apenas um elemento abstrato da intenção discursiva em seu todo. (BAKHTIN, 1979/1997, p.291).

O locutor, por sua natureza, é um *respondente*, pois rompe pela primeira vez o eterno silêncio de um mundo mudo. Isso pressupõe não só a existência do sistema da língua que utiliza, mas também a existência dos enunciados anteriores - emanantes dele mesmo ou do *outro* aos quais seus próprios enunciados estão vinculados por algum tipo de relação. Assim, “cada enunciado é um elo da cadeia muito complexa de outros enunciados” (BAKHTIN, 1979/1997, p. 291). Dessa forma, o ouvinte com sua atitude passiva, que é representado como parceiro da comunicação verbal nos esquemas da Linguística Geral, não corresponde ao participante real da comunicação, mas a uma abstração do ato pleno e real de compreensão ativamente responsiva, que provoca uma resposta.

O mesmo desconhecimento do papel ativo do ouvinte no processo de comunicação verbal acontece na utilização incerta e ambígua dos termos “fala” ou “fluxo verbal”. Esses termos deveriam representar aquilo que é submetido a uma segmentação em unidades de língua concebidas “como frações da língua: fônicas (o fonema, a sílaba, o grupo acentuações) e significantes (a oração e a palavra).” (1979/1997, p.292). O que deveria ser fluxo verbal? Para Bakhtin, a indefinição da palavra “discurso”, que apresenta diversos sentidos, pode significar o processo da fala, um enunciado, uma sequência de enunciados, um gênero do discurso. O autor avalia que os linguistas não conseguiram limitar a palavra discurso pela significação; para ele, essa indeterminação terminológica e a confusão decorrente desta problemática refletem o desconhecimento da *real unidade* da comunicação discursiva, *o enunciado*. Isso porque o discurso se molda sempre à forma do enunciado a que pertence e não pode existir fora dessa forma, ainda que, por mais diferentes que sejam os enunciados pelo seu

volume, pelo conteúdo, pela composição, eles possuem, como unidades da comunicação verbal, características estruturais comuns e *fronteiras* claramente delimitadas.

As fronteiras do enunciado concreto são definidas pela *alternância dos locutores*. Todo enunciado – desde a réplica, até o romance – comporta um princípio absoluto (o enunciado dos outros) e um fim absoluto (os respectivos enunciados responsivos). Bakhtin postula que “o enunciado não é uma unidade convencional, mas uma unidade real,” uma vez que essa alternância “termina por uma transferência da palavra para o outro, por algo como um mudo “dixi” percebida pelo ouvinte, como sinal de que o locutor terminou.” (BAKHTIN, 1979/1997, p.94).

Essa alternância dos locutores, que traça fronteiras estritas entre os enunciados nas diversas esferas de atividade humana e da existência humana, é de fácil identificação porque os enunciados dos interlocutores (parceiros do diálogo), ou as chamadas réplicas, se entrecruzam. Cada réplica, por mais curta e segmentada que seja, utiliza um acabamento específico que retrata a *posição do locutor* podendo assumir em relação ao outro, uma *posição responsiva*. As réplicas são ligadas umas às outras – produzindo situações de pergunta-resposta, de afirmação-objeção, de afirmação-concordância, de proposta-aceitação, de uma ordem-execução etc. –, que são impossíveis entre as unidades da língua. As relações de atitude responsiva só são possíveis entre enunciados de diferentes sujeitos do discurso, pois pressupõem o *outro* (em relação ao locutor) participante da comunidade verbal.

Retomando como exemplo o diálogo real, Bakhtin afirma que a alternância dos locutores, que determina a fronteira entre os enunciados, apresenta-se no diálogo real com bastante clareza, mesmo na esfera cultural (nas ciências e nas artes) cuja organização é complexa. Segundo o autor, as obras de construção complexa e as obras especializadas que pertencem aos vários gêneros das ciências e das artes são distinguidas entre si pelo diálogo e pela alternância dos sujeitos falantes, tendo por natureza, unidades da comunicação verbal. Apesar de a obra manter a clareza *externa*, preserva a característica *interna*, pois o sujeito falante – autor da obra – manifesta sua individualidade, sua visão de mundo e todos os seus elementos. Essa marca da

individualidade, presente na obra, possibilita a criação de limites internos específicos que a diferencia das outras obras a ela associada no interior de uma dada esfera cultural: das obras anteriores, nas quais o autor se baseia; das obras da mesma linha de pensamento; e das obras com tendência oposta, com as quais o autor disputa.

O enunciado entendido em seu conjunto apresenta três particularidades. A primeira é a *alternância dos sujeitos falantes* que compõe o contexto, condição em que é transformado numa massa compacta rigorosamente circunscrita em relação aos outros enunciados vinculados a ele. A segunda particularidade, intimamente vinculada à primeira, é o *acabamento* específico do enunciado, que representa uma visão interna da alternância dos sujeitos falantes, que acontece quando o locutor diz ou escreve *tudo* num determinado momento e em certas condições, tendo como o mais fundamental critério a *possibilidade de responder*. A terceira particularidade, por sua vez, relaciona-se com o enunciado e o *próprio locutor* (com o autor) e *com os outros parceiros* da comunicação verbal.

Retomando a segunda particularidade, em especial no que se refere à capacidade de responder, vinculada à *totalidade* do enunciado, Bakhtin afirma que ela é determinada por três fatores ligados organicamente ao enunciado: 1) o tratamento exaustivo do objeto do enunciado; 2) o intuito, o querer dizer do locutor; 3) as formas típicas de estruturação do gênero do acabamento.

O primeiro fator – o tratamento exaustivo do tema – varia profundamente nas diferentes esferas de atividade da comunicação verbal e pode aparecer em determinadas esferas: na vida cotidiana, em algumas esferas oficiais e nas esferas militares, isto é, nas esferas de atividade em que os gêneros do discurso são padronizados na sua totalidade e a criatividade quase não existe. Nas esferas criativas, o tratamento exaustivo é muito relativo, pois existe um mínimo de acabamento; mesmo assim, permite uma posição responsiva. Na teoria, o objeto não se esgota, mas quando se torna *tema* do enunciado (um trabalho científico), recebe um acabamento relativo em determinadas condições, em certa abordagem do problema, do material, estando dentro dos limites do *intuito definido pelo autor*. Dessa forma, estamos diante do segundo fator, intimamente ligado ao primeiro, que ocorre “em qualquer enunciado – desde a réplica cotidiana monoxelemática até às grandes obras complexas das científicas ou

literárias, captamos, compreendemos, sentimos, definindo o enunciado, seu volume e seus limites” (1979/1997, p. 300) que é *vontade do querer dizer*. Essa particularidade possibilita medirmos o acabamento do enunciado e definir a própria escolha do objeto (nas circunstâncias precisas da comunicação verbal e em relação aos enunciados anteriores), seu limite e seu tratamento exaustivo. O terceiro e mais importante fator são as formas estáveis do *gênero do discurso*, que estabelece o intuito discursivo do locutor que determina, especificamente, a *escolha de um gênero do discurso*. Decorre daí a função da temática (objeto de sentido) e dos parceiros do discurso que, sem renunciar a individualidade e subjetividade, é ajustada e adaptada ao gênero escolhido, constituindo-se e desenvolvendo-se em uma determinada forma de gênero.

Na fala, os gêneros do discurso são utilizados dentro de uma *forma padrão* relativamente estável de *estruturação de um todo*. Bakhtin explicita que “possuímos um rico repertório dos gêneros do discurso orais (e escritos). Na prática, usamo-los com segurança e destreza, mas podemos ignorar totalmente sua existência teórica” (BAKHTIN, 1979/1997, p.301). Nesse sentido, a fala é moldada a determinado gênero, mesmo numa simples conversa descontraída, por vezes padronizada e estereotipada, às vezes mais flexível, plástica e criativa. A comunicação verbal não deixa de dispor de gêneros criativos que são dados quase com a mesma força com a qual é adquirida a língua materna— sua estrutura vocabular e sua estrutura gramatical –, cuja aquisição não se dá por meio de dicionários e gramática, mas mediante enunciados concretos que aprendemos e repetimos na comunicação verbal com os falantes.

Os gêneros do discurso são assimilados de forma conjunta na consciência e na experiência, sem que essa correlação seja rompida, pois aprender a falar é aprender a estruturar os gêneros do discurso. Dessa forma, os gêneros organizam nossa fala, da mesma maneira que organizam as orações, porque aprendemos a moldar a fala pelo gênero. Portanto, “se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos que criá-los pela primeira vez no processo de fala, se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível” (BAKHTIN, 1979/1997, p.302).

Os gêneros da fala são bem diferentes das formas da língua, do ponto de vista da sua estabilidade e de suas leis normativas, pois as formas do gênero são mais flexíveis, plásticas e livres do que as formas da língua. Além disso, a heterogeneidade dos gêneros, por ser imensa e pertencer ao cotidiano como formas padronizadas, só poderão conhecer o intuito do locutor pela escolha do gênero e, também, pela sua entonação expressiva. É o caso dos gêneros fáticos, de felicitações, votos de todas as espécies, sobre saúde e as relações sociais que decorrem do fato de variarem de acordo com as necessidades, posicionamento social e relacionamento pessoal entre os parceiros da comunicação. Esses gêneros comportam em sua estrutura uma dada entonação expressiva. Mas, aqui também, no nível dos gêneros, pode intervir o jogo das inflexões, característico da comunicação verbal, é o caso do gênero cumprimento, que pode ser transferido da esfera oficial para a esfera familiar com uma inflexão irônico-paródica; com fins análogos, pode confundir deliberadamente os gêneros de diferentes esferas.

Paralelamente aos gêneros padronizados, existem os gêneros mais livres e mais criativos da comunicação verbal. São eles: os gêneros das conversas de salão sobre assuntos do cotidiano; gêneros sociais e estéticos; os gêneros das conversas à mesa; da intimidade familiar e intimidade amigável etc., que, na sua maioria, serve a uma reformulação livre e criadora (vale ressaltar que esse uso livre e criativo não garante uma nova recriação de um gênero, sem que se tenha um bom domínio deles).

Para Bakhtin (1997, p.303),

são muitas as pessoas, que dominando magnificamente a língua sentem-se logo desamparadas em certas esferas da comunicação verbal, precisamente pelo fato de não dominarem, na prática, as formas do gênero de uma dada esfera. Não é raro o homem que domina perfeitamente a fala numa esfera da comunicação cultural, saber fazer uma explanação, travar uma discussão científica, intervir a respeito de problemas sociais calarem-se ou então intervir de uma maneira desajeitada numa conversa social.

É importante salientar que não é uma questão de pouco vocabulário ou de estilo, mas uma falta de experiência com os gêneros, de uma ausência de

entendimento do todo do enunciado que auxilie a moldar de forma rápida a fala e determinadas formas estilísticas e composicionais. Por isso, os gêneros do discurso, comparados às formas da língua, são mais fáceis de combinação e tem mais agilidade, porém, para o indivíduo falante, não deixam de ter um valor normativo, pois eles lhe são dados, não é ele (indivíduo falante) que os cria. O enunciado é singular, mas, apesar de sua individualidade e do caráter criativo, não pode ser considerado como uma *combinação absolutamente livre* das formas da língua.

Em relação à terceira particularidade, já referida anteriormente, segundo Bakhtin, ela é constitutiva do enunciado e se relaciona com o enunciado, o *próprio locutor* (com o autor) e *com os outros parceiros* da comunicação verbal. A respeito dessa particularidade, Bakhtin (1979/1997, p.308) ainda afirma que “o enunciado é um elo na cadeia da comunicação verbal. Representa a instância ativa do locutor numa ou noutra esfera do objeto do sentido”. Nessa perspectiva, a escolha dos recursos linguísticos e do gênero do discurso é determinada principalmente pelos problemas de execução que o objeto implica ao locutor.

Alguns questionamentos são levantados pelo autor: pode-se considerar que o princípio expressivo do discurso é um fenômeno da língua enquanto sistema? Pode-se falar de aspectos expressivos quando se trata de unidades da língua, ou seja, de palavras e de orações? A resposta a esses questionamentos é taxativamente negativa. Ele explica que a língua como sistema evidencia uma riqueza de recursos linguísticos – lexicais morfológicos e sintáticos – comportam um juízo de valor, mas todos esses recursos são extremamente neutros. Os recursos linguísticos não fazem nenhuma referência à determinada realidade e só podem ser realizados pelo locutor no enunciado concreto. A oração enquanto unidade da língua também é neutra e não dispõe de expressividade, que se apresenta somente em um enunciado completo.

Para Bakhtin (1979/1997, p.309), “a entonação expressiva é um dos recursos para expressar a relação emotivo-valorativa do locutor com o objeto do seu discurso”. A oração enquanto sistema da língua não possui entonação expressiva, pois, se isso acontecesse, deixaria de ser oração e se tornaria um enunciado executado por uma única oração. Bakhtin cita diversas palavras que não são tomadas de forma isolada, nem com a significação delas, mas lida com

enunciado acabado e com um sentido concreto: o conteúdo. Segundo o autor, a “significação da palavra se refere à realidade efetiva nas condições reais da comunicação verbal” (BAKHTIN, 1979/1997, p. 309), sendo esse o motivo pelo qual a significação da palavra pode ser entendida como atitude responsiva: de simpatia, de concordância, de discordância, etc. Segundo Bakhtin (1979/1997, p.310),

é difícil descartar a ideia de que a palavra da língua comporta (ou pode comportar) um “tom emocional”, etc.; “um juízo de valor”, “uma aura estilística” e, por consequente, comporta também a entonação expressiva que lhe seria inerente em sua qualidade de palavra.

Para o autor, “a escolha da palavra parte das intenções de quem preside ao todo do enunciado, e esse todo intencional que construímos é sempre expressivo” (BAKHTIN, 1979/1997, p.311-312). Esse todo que irradia a expressividade do locutor para cada palavra que é escolhida, inocula nessa palavra, de certa forma, a expressividade do todo. Além disso, a neutralidade da palavra relacionada com uma realidade efetiva, nas condições reais, provoca um lampejo de expressividade. Nesse sentido, a expressividade, para o autor, não se encontra no sistema da língua e tampouco na realidade objetiva que existiria fora do indivíduo.

A escolha de uma palavra para constituição de um enunciado não é, de acordo com Bakhtin, sempre extraída do sistema da língua, da neutralidade do léxico. Pelo contrário, essa palavra é retirada de *outros enunciados* que estão relacionados ao gênero do discurso, ou seja, ao tema, à composição e ao estilo, pois selecionamos as palavras segundo a especificidade do gênero. Assim, segundo o autor, a expressividade do gênero não faz parte da palavra como unidade da língua, mas é um reflexo da relação palavra e sua significação com o gênero. Para o autor, a expressividade do gênero na palavra é impessoal, pois “a palavra que participa de nosso discurso e que nos vem dos enunciados individuais dos outros pode ter preservado, em maior ou menor grau, o tom e a ressonância desses enunciados individuais” (BAKHTIN, 1979/1997, p.312).

Para Bakhtin (1979/1997, p.314) “a expressividade da palavra isolada não é propriedade da própria palavra, enquanto unidade da língua, e não decorre diretamente de sua significação”. Ela se prende tanto à expressividade padrão de um gênero, quanto à expressividade individual do outro. A expressividade das palavras e orações ou a entonação expressiva se apresentam como particularidades constitutivas do enunciado, porque o sistema da língua possui as formas necessárias para manifestar a expressividade, mas, na própria língua, as unidades significantes carecem, por sua natureza, de expressividade, são neutras. Assim, a emoção, o juízo de valor, a expressividade são elementos que surgem graças ao processo da utilização do enunciado concreto.

O emprego das palavras na comunicação verbal viva sempre é de índole individual e contextual. Por isso, pode-se dizer que qualquer palavra existe para o falante em três aspectos: *como palavra da língua neutra* que não pertence a ninguém, *como palavra alheia dos outros* porque preenche o eco dos enunciados do outro, *como a minha palavra* porque tem uma intenção discursiva que é impregnada de expressividade do locutor.

A experiência verbal individual do homem cresce continuamente e permanentemente com os enunciados individuais do outro. De certa forma, essa experiência é considerada “como um processo de assimilação, mais ou menos criativo, *das palavras do outro*(não das palavras da língua)” (BAKHTIN, 1979/1997, p.314). Nossos enunciados são plenos de palavras *dos outros* que variam entre a alteridade, assimilação ou uso consciente e decalcado.

Em síntese, o enunciado é um elo na cadeia da comunicação verbal de uma dada esfera; suas próprias fronteiras são determinadas pela alternância dos sujeitos falantes; os enunciados não são indiferentes uns aos outros, nem são autossuficientes, mas conhecem e refletem uns aos outros. Eles possuem diversos ecos e lembranças de outros enunciados, aos quais estão vinculados no interior de uma esfera comum da comunicação verbal, proporcionando uma resposta ativa aos enunciados que rejeita, confirma e completa. Além disso, a resposta ativa é a base desses enunciados que são conhecidos e são levados em consideração.

Bakhtin explicita que não se deve esquecer que o enunciado preenche uma posição *definida* em uma dada esfera de atividade, relacionada a certo

momento, a determinado tema, etc., não havendo possibilidade de definição de uma posição sem correlacioná-la com outras posições. Para o autor essa é a razão pela qual o enunciado é soberano enquanto atitude de resposta a outros enunciados de dada esfera de atividade. Bakhtin ressalta que a atitude responsiva reflete na seleção dos recursos linguísticos e entonações, determinada não pelo objeto do próprio discurso, mas pelo enunciado do outro sobre o mesmo objeto. Desse modo,

o enunciado é um elo na cadeia da comunicação verbal e não pode ser separado dos elos anteriores que o determinam, por fora e por dentro, e provocam nele reações-respostas imediatas e uma ressonância dialógica” (BAKHTIN, 1979/1997, p.320).

É esse vínculo orgânico com a esfera de atividade e com a cadeia da comunicação verbal que não pode ser preterido, quando se assume, como noção central do ensino de Língua Portuguesa, a noção de gênero do discurso postulada por Mikhail Bakhtin. No processo de transposição didática, portanto, a noção de gênero do discurso, enquanto conteúdo de saber, não pode ser compreendida fora da consideração desse vínculo orgânico com a esfera de atividade na qual o gênero é produzido e posto a circular. Se assim ocorrer, o gênero do discurso, enquanto objeto de ensino, terá se afastado, por demasiado, do “saber sábio” produzido por um campo de saber.

CAPÍTULO 2

DIRETRIZES DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL: O GÊNERO DO DISCURSO NO ÂMBITO DOS DOCUMENTOS OFICIAIS

Neste capítulo, apresentaremos as diretrizes do ensino de Língua Portuguesa no Brasil, tal como apresentadas em dois documentos oficiais, a saber, os *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental* (PCN) e o *Guia de Livro Didático de Língua Portuguesa – 2014*, dando visibilidade, nesse percurso que empreenderemos ao modo como tais documentos mobilizam a noção de gênero do discurso como objeto de ensino.

1. Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental

A noção de gênero do discurso ganhou força com a publicação, em 1998, dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)⁷. Inicialmente, os PCN-EF (do Ensino Fundamental) apontam para a importância do domínio da língua e da linguagem como meio de participação social. O documento destaca que a *linguagem* deve ser vista como uma atividade discursiva e cognitiva, por meio da qual os indivíduos se comunicam, acessam informações, expressam pontos de vista, partilham ou constroem visões de mundo e produzem cultura. Para os PCN, a linguagem

se entende, no fundamental, como ação interindividual orientada por uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história. Os homens e as mulheres interagem pela linguagem tanto numa conversa informal, entre amigos, ou na redação de uma carta pessoal, quanto na produção de uma crônica, uma novela, um poema, um relatório profissional. (BRASIL, 1998, p.20)

⁷ Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), documento publicado pelo governo federal do Brasil em 1998, estabelecem princípios e objetivos do ensino básico, servindo como referencial, portanto, para o currículo escolar.

Interagir pela linguagem pode ser compreendido como a produção de discursos que possibilita falar alguma coisa para alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico e em determinadas circunstâncias de interlocução. Isso implica que as escolhas feitas nessa produção não são acidentais – ainda que possam ser inconscientes –, mas resultam da situação em que esse discurso é produzido. Nesse sentido, a interação com o outro organiza o discurso a partir dos conhecimentos que o interlocutor possui sobre o assunto, da hipótese que faz a respeito de suas opiniões, convicções, simpatias e antipatias sobre esse tema, do grau de familiaridade, autoria, e por último, em função do suporte material. Todos esses aspectos orientam a escolha do gênero no qual o discurso se realiza, os procedimentos e seleção de determinados recursos linguísticos e sua estrutura composicional. Para os PCN,

o discurso, quando produzido, manifesta-se linguisticamente por meio de textos. O produto da atividade discursiva oral ou escrita que forma um todo significativo, qualquer que seja sua extensão, é o texto, uma sequência verbal constituída por um conjunto de relações que se estabelecem a partir da coesão e da coerência. Em outras palavras, um texto só é um texto quando pode ser compreendido como unidade significativa global.

[...]

Todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam. (BRASIL. 1998, p.21)

Nesse sentido, o texto como unidade básica de ensino pode ser entendido como unidade significativa global e sequência verbal constituída de coesão e coerência.

Nessa mesma perspectiva, o documento assegura que os gêneros são determinados historicamente, constituindo *formas relativamente estáveis* de enunciados, disponíveis na cultura, possuindo três elementos:

conteúdo temático: o que é ou pode tornar-se dizível por meio do gênero; construção composicional: estrutura particular dos textos pertencentes ao gênero; estilo: configurações específicas das unidades de linguagem derivadas, sobretudo, da posição enunciativa do locutor; conjuntos particulares de sequências⁸

⁸ As sequências são conjuntos de proposições hierarquicamente constituídas, compondo uma organização interna própria de relativa autonomia; elas não funcionam da mesma maneira nos

que compõem o texto etc. A noção de gênero refere-se, assim, a família de textos que compartilham características comuns, embora heterogêneas, como visão geral da ação à qual o texto se articula, tipo de suporte comunicativo, extensão, grau de literariedade, por exemplo, existindo em número quase ilimitado. (BRASIL, 1998, p. 21-22)

O texto, tomado como unidade fundamental do ensino, é, pois, organizado dentro de coerções de natureza temática, de composição e estilo que o caracterizam como pertencente a determinado gênero. Desse modo, os PCN orientam que “a noção de gênero do discurso, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino” (BRASIL, 1998, p. 23).

Segundo os PCN (1998, p. 23), “toda educação comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para que o aluno possa desenvolver sua competência discursiva”. Em função disso, o documento salienta que o sujeito deve adquirir capacidade de utilizar a língua de forma diversificada, produzindo diferentes efeitos de sentido e adequando o texto a diferentes situações de interlocução oral e escrita. Nesse sentido, o documento destaca que:

Língua é um sistema de signos específico, histórico e social que possibilita a homens e mulheres significar o mundo e a sociedade. Apreendê-la é aprender não somente palavras e saber combiná-las em expressões complexas, mas aprender pragmaticamente seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas entendem e interpretam a realidade e a si mesmas. (BRASIL, 1998, p.20)

O documento preconiza que, sendo a linguagem tomada

como atividade discursiva, o texto como unidade de ensino e a gramática como relativa ao conhecimento que o falante tem de sua linguagem, as atividades curriculares em Língua Portuguesa correspondem, principalmente, a atividades discursivas. (BRASIL, 1998, p.27)

diversos gêneros e nem produzem os mesmos efeitos: assumem características específicas em seu interior. Podem se caracterizar como narrativa, descritiva, argumentativa, expositiva e conversacional.

Por isso, o fundamental para o aluno é a criação de situações que permitam que ele operacionalize sua própria linguagem no decorrer dos anos de escola, utilize maneiras próprias da fala adequadas ao contexto, dê atenção a similaridades, regularidades e diferenças na forma e no uso dos aspectos linguísticos, para que ele possa intuir, desse trabalho epilinguístico⁹ sobre textos produzidos e textos lidos, uma discussão sobre a linguagem e possa organizar essas intuições com base numa atividade metalinguística¹⁰ que englobe um trabalho de descrição, categorização e sistematização dos diferentes conhecimentos adquiridos (BRASIL, 1998, p. 28).

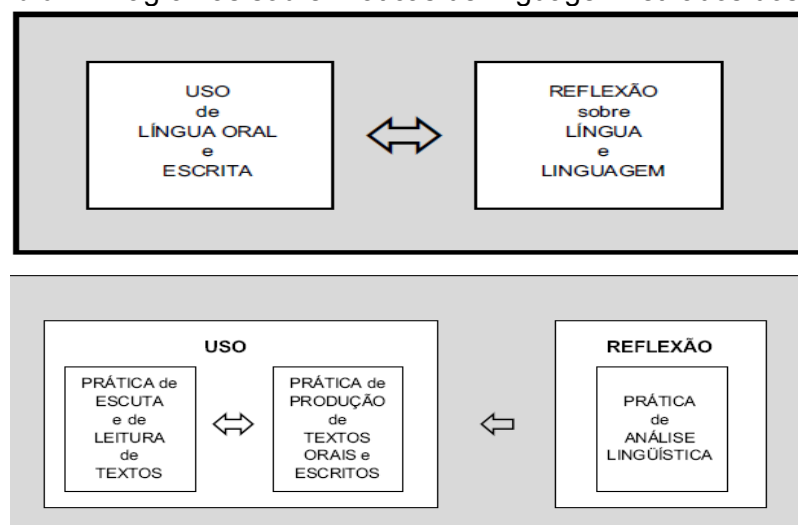
Em relação aos conteúdos do ensino de Língua Portuguesa, o documento afirma que “os sujeitos se apropriam dos conteúdos, transformando-os em conhecimento próprio, por meio da ação sobre eles, mediado pela interação com o outro” (1998, p. 33). É dessa perspectiva que se assumirá que o ensino de Língua Portuguesa deve ser construído num ambiente que considere a dimensão histórica da prática da linguagem e que possibilite a análise e sistematização teórica dos conhecimentos linguísticos que decorrem dessa prática.

Nesse contexto, os PCN (1998) articulam os conteúdos para o ensino fundamental em torno de dois eixos básicos: o *uso* da língua oral e escrita e a *reflexão* sobre a língua e sobre a linguagem. Ao considerar a articulação dos conteúdos nos eixos (Uso e Reflexão) é possível perceber que tanto o ponto de partida, quanto a finalidade do ensino devem estar atrelados à produção/recepção de discurso.

Os conteúdos das práticas que constituem o eixo *Uso* se subdividem em prática de escuta e de leitura de textos e em prática de produção de textos orais e escritos. Os conteúdos são desenvolvidos em função do eixo *uso-reflexão-uso*, conforme exposto:

⁹ Por atividade epilinguística, entendem-se processos e operações que o sujeito faz sobre sua própria linguagem (em uma complexa relação exterioridade e interioridade).

¹⁰ Por atividade metalinguística, entendem-se aquelas que se relacionam à análise e reflexão voltada para a descrição por meio de categorização e sistematização dos conhecimentos, formulando um quadro nocional intuitivo que pode ser remetido a construções de especialistas.

Figura 02 – Diagramas sobre Práticas de linguagem retirados dos PCN

Fonte: Brasil – PCN LP, 1998, p. 34-35.

Nesses dois eixos para o ensino de Língua Portuguesa – um que enfoca o uso da linguagem por meio da escuta, leitura e prática de produção de textos orais e escritos; outro que enfoca a reflexão sobre a língua e a linguagem –, os enunciados são articulados, de modo a demonstrar que tanto o ponto de partida como a finalidade do ensino de Língua Portuguesa é a produção de discursos (BRASIL, 1998). Nota-se também, conforme já apontado, que toda prática didática tem como suporte o uso e a reflexão da/sobre a língua e a linguagem. Esses elementos estabelecem a base epistemológica de natureza social e histórica dos PCN.

No eixo *Uso*, a língua é concebida a partir: i) do processo de interlocução, com foco na historicidade da língua e da linguagem, organizada e constituída no contexto de produção, na representação do mundo e nas interações sociais (interlocutores, finalidade da interação, lugar e momento da produção); ii) das implicações do contexto de produção na organização dos discursos (restrições de conteúdo e de forma decorrentes das escolhas de gêneros e teorias do discurso e ensino); iii) das implicações do contexto de produção de significação (representações dos interlocutores no processo de construção dos sentidos, articulação entre texto e contexto no processo de compreensão e relações intertextuais).

No eixo *Reflexão*, os conteúdos desenvolvidos sobre o eixo *Uso*, referem-se à construção de instrumentos para análise e funcionamento da linguagem em

situações de interlocução, privilegiando alguns aspectos linguísticos que possibilitam a ampliação da competência discursiva do sujeito. São eles: i) variação linguística (modalidades, variedades e registros); ii) organização estrutural dos enunciados; iii) léxico e redes semânticas; iv) processos de construção de significações e modos de organização dos discursos. Em função desses eixos, são explicitados objetivos e conteúdos (transformados em práticas) que envolvem os processos de escrita de textos e o processo de análise linguística.

Quanto aos *Critérios para a Progressão dos Conteúdos de Língua Portuguesa*, os PCN (1998) reconhecem que as práticas de linguagem devem ser constituídas na sua totalidade, não podendo ser tratadas de forma isolada, fragmentada e desarticulada, sob pena de tornar o aprendizado inviável, mesmo que, no processo didático, sejam necessários deslocamentos e recortes.

Nesse caminho, a seleção de textos para leitura e escuta, segundo os PCN (1998), devem apresentar modelos que ajudem o aluno a elaborar produções mais organizadas no que diz respeito ao funcionamento da linguagem (de modo a garantir a continuidade temática nos diferentes gêneros, o uso adequado de operadores específicos para estabelecer a coesão e a coerência).

A seleção e priorização dos conteúdos devem considerar dois critérios essenciais: as necessidades dos alunos e suas possibilidades de aprendizagem, vinculados ao projeto educativo da escola, levando ainda em conta as diferenças, características e expectativas específicas de cada ambiente escolar. A sequenciação de conteúdos torna-se uma referência fundamental para todo o processo educativo. Além disso, as necessidades de aprendizagem dos alunos são definidas a partir dos objetivos de ensino, e as possibilidades definidas pela complexidade do objeto e pelo grau de exigência da aprendizagem. Dessa forma, os PCN (1998) orientam que

o grau de complexidade do objeto refere-se, fundamentalmente, à dificuldade posta para o aluno ao se relacionar com os diversos aspectos do conhecimento discursivo e linguístico nas práticas de recepção e produção de linguagem: determinação do gênero e das condições de produção do texto [...]; organização sintática dos enunciados (tamanho das frases, ordem dos constituintes, inversão, deslocamento, relação de coordenação e subordinação [...]). (BRASIL, 1998, p.37)

A complexidade do objeto e do sujeito, conforme os PCN (1998), não são homogêneas porque o grau de complexidade de um mesmo objeto é bem diferente para diferentes sujeitos num mesmo instante em que ocorre o aprendizado, e um mesmo aspecto estabelece dificuldades diversas para um sujeito, em instantes diferentes do processo de aprendizagem.

Para os PCN (1998, p. 38), “o grau de exigência da tarefa refere-se aos conhecimentos de natureza conceitual e procedimental que o sujeito precisa ativar para resolver o problema proposto pela atividade”. Para o documento, produzir um texto implica várias tarefas: o planejamento em função do leitor, dos objetivos, do gênero escolhido e do suporte, passando pela escrita propriamente dita, até o momento posterior de revisão e reescrita.

Para os PCN (1998, p. 39) é a articulação entre “possibilidades de aprendizagem, as necessidades de aprendizagem e o grau de complexidade do objeto”, que determinará a sequenciação dos conteúdos, de tal forma que favoreça diferentes graus de autonomia dos alunos em relação aos diversos saberes que envolvem as práticas de linguagem.

Em suma, no contexto de ensino aprendizagem, os PCN procuram desenvolver no aluno a capacidade de compreensão do domínio da escrita e da leitura nas relações sociais, considerando que é por meio dos diferentes usos da linguagem que se dá o desenvolvimento da capacidade construtiva e transformadora da realidade, que se exercita o diálogo, a reflexão crítica, a defesa de pontos de vistas, capacidades essenciais para o desenvolvimento de valores de confiança, de cooperação e de alteridade.

Os PCN (1998) recomendam os gêneros a partir dos quais deverá se organizar o trabalho com os textos, justificando que a variedade infinita de gêneros impossibilita o trabalho com todos; dessa forma, procede-se a uma seleção dos mais importantes para o desenvolvimento do que se quer atingir. Assim afirmam os PCN (1998, p.53):

foram priorizados aqueles cujo domínio é fundamental à efetiva participação social, encontrando-se agrupados, em função de sua circulação social, em gêneros literários, de imprensa, publicitário, de divulgação científica, comumente presentes no universo escolar.

Os gêneros são organizados segundo as práticas de linguagem abordadas anteriormente. A tabela a seguir, extraída dos PCN, dá uma ideia mais clara do que se propõe.

Figura 03: Gêneros privilegiados para a prática de escuta e leitura de textos

GÊNEROS PRIVILEGIADOS PARA A PRÁTICA DE ESCUTA E LEITURA DE TEXTOS		
	LINGUAGEM ORAL	LINGUAGEM ESCRITA
LITERÁRIOS	<ul style="list-style-type: none"> • Cordel, causos e similares • Texto dramático • Canção 	<ul style="list-style-type: none"> • Conto • Novela • Romance • Crônica • Poema • Texto dramático
DE IMPRENSA	<ul style="list-style-type: none"> • Comentário radiofônico • Entrevista • Debate • Depoimento 	<ul style="list-style-type: none"> • Notícia • Editorial • Artigo • Reportagem • Carta do leitor • Entrevista • Charge e tira
DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA	<ul style="list-style-type: none"> • Exposição • Seminário • Debate • Palestra 	<ul style="list-style-type: none"> • Verbete enciclopédico (nota/artigo) • Relatório de experiências • Didático (textos, enunciados de questões) • Artigo
PUBLICIDADE	<ul style="list-style-type: none"> • Propaganda 	<ul style="list-style-type: none"> • Propaganda

Fonte: BRASIL, 1998, p.54.

Em relação à *prática de escuta de textos orais*, os conteúdos devem ser selecionados de modo a promover: i) a compreensão dos gêneros orais, considerando os elementos linguísticos e outros de natureza não verbal; ii) o reconhecimento de valores e intenções presentes no discurso; iii) a utilização de estratégias de registro como suporte para a compreensão; iv) distinção entre gênero literário oral e diferentes falas cotidianas. Os *conteúdos para leitura de textos escritos* devem levar em consideração a forma e o conteúdo de textos em

função do gênero, do suporte e do autor; selecionar procedimentos de leitura de acordo com seus interesses; formular hipóteses; procurar informações; inferir significados de palavras a partir do contexto; articular conhecimentos prévios e informações textuais; fazer relações entre diferentes segmentos de um mesmo texto e outros textos; estabelecer progressão temática em função das características específicas de cada gênero, das marcas da segmentação textual; relacionar ao texto elementos extratextuais, como gráficos e imagens; identificar vozes e pontos de vista presentes no discurso, visando à comparação com outros textos e opiniões e o posicionamento diante dele; identificar recursos expressivos utilizados na construção do texto. Na prática de produção de textos orais e escritos, os conteúdos devem se organizar conforme os gêneros selecionados pelos PCN, conforme ilustra a tabela seguinte.

Figura 04: Gêneros para produção de textos orais e escritos

GÊNEROS SUGERIDOS PARA A PRÁTICA DE PRODUÇÃO DE TEXTOS ORAIS E ESCRITOS			
LINGUAGEM ORAL		LINGUAGEM ESCRITA	
LITERÁRIOS	<ul style="list-style-type: none"> • Canção • Textos dramáticos 	LITERÁRIOS	<ul style="list-style-type: none"> • Crônica • Conto • Poema
DE IMPRENSA	<ul style="list-style-type: none"> • Notícia • Entrevista • Debate • depoimento 	DE IMPRENSA	<ul style="list-style-type: none"> • Notícia • Artigo • Carta do leitor • entrevista
DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA	<ul style="list-style-type: none"> • Exposição • Seminário • debate 	DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA	<ul style="list-style-type: none"> • Relatório de experiências • Esquema e resumo de artigos ou verbetes de enciclopédia

Fonte: BRASIL, 1998, p.57

Para os PCN a *produção de textos orais* exige que os conteúdos contemplem planejamento prévio em função da intencionalidade do locutor, das características do receptor, da situação de comunicação; da escolha dos recursos discursivos que sirvam ao gênero do discurso a ser produzido; da finalidade; do emprego de recursos escritos; se necessário, do ajuste do

discurso às reações dos interlocutores, levando em conta o ponto de vista do outro. Os *conteúdos para produção de textos escritos* devem considerar as condições de produção (finalidade, especificidade do gênero, lugares preferenciais de circulação, interlocutor eleito); a elaboração de textos, levando em conta aspectos como o tema, o planejamento, rascunhos, revisões etc.; uso dos mecanismos de coesão e coerência para manter a continuidade temática e a ordenação, selecionar itens lexicais pertinentes, manter o paralelismo sintático ou semântico, avaliar a relevância das informações em relação ao tema, avaliarem os argumentos utilizados e a propriedade dos recursos linguísticos selecionados. Devem ainda conter marcas de segmentação e usar recursos gráficos que orientem o leitor a utilizar padrões de escrita conforme o projeto textual e as condições de produção (BRASIL, 1998).

Em relação aos *conteúdos de análise linguística* deve buscar o reconhecimento dos diferentes gêneros de texto, da intencionalidade, dos interlocutores, dos procedimentos inerentes a cada tipo (narrativo descritivo e dissertativo e conversacional, considerando ainda a intertextualidade); das restrições impostas pelo suporte, das sequências discursivas predominantes, de marcas linguísticas como marcadores de tempo, anáforas etc. Requer ainda análise da variação linguística em seus aspectos regional, histórico, sociológico, técnico; dos padrões orais e escritos; da situação de comunicação; dos níveis linguísticos em que a variação pode se manifestar (fonético, léxica, morfológico etc.); a comparação de diferentes variedades faladas e escritas (quanto ao sistema pronominal, ao sistema dos tempos verbais, à predominância de verbos de significação mais abrangente, ao emprego de elementos dêiticos, aos casos de concordância verbal e nominal, à predominância da parataxe e da coordenação sobre a subordinação). Além disso, a análise linguística ainda propicia análises das relações entre forma e sentido, amplia sintagmas, integra eventos à sentença por meio de nominalizações, reordena os constituintes da sentença, expande os enunciados por meio de coordenação e subordinação (modificando sintaticamente e morfolologicamente uma sentença e reduzindo textos para diminuir a ocorrência de redundâncias e repetições etc.) (BRASIL, 1998).

Em relação ao *Tratamento Didático*, segundo o documento, “a questão não é apenas qual informação deve ser oferecida, mas, principalmente, que tipo de tratamento deve ser dado à informação que se oferece” (BRASIL, 1998, p. 65). Diante disso, os conteúdos retomam os princípios organizadores USO – REFLEXÃO – USO, que orientam e definem também a linha geral de tratamento que tais conteúdos receberão, pois caracterizam um movimento metodológico de AÇÃO – REFLEXÃO – AÇÃO que incorpora a reflexão em todas as atividades linguísticas desenvolvidas pelos alunos, possibilitando, assim, o aumento do domínio em leitura, em escuta e em produção de textos.

2. Guia de Livro Didático de Língua Portuguesa - 2014

2.1 Introdução e visão geral

O Guia de Livro Didático de Língua Portuguesa (GLD) (BRASIL, 2014) é um instrumento que serve para a apresentação das coleções de português do 6º ao 9º anos do ensino fundamental e é destinado aos professores de escolas públicas, contendo os seguintes elementos: Apresentação; (1) Critérios comuns; (2) Critérios específicos; (3) Sobre as coleções resenhadas no guia; (3a) O Princípio organizador; (3b) O tratamento didático dado aos componentes curriculares básicos; (3c) Patamares de qualidade por eixo de ensino; (3d) Organizando a escolha do livro didático de português; e (4) Resenhas. O GLD 2014 inicia explicitando que a escolha do Livro Didático de Português (LDP) que as escolas adotarão entre 2014 e 2016 se realiza no momento da solidificação do Ensino Fundamental (EF) de nove anos. Além da ampliação em um ano, o EF passou a incluir crianças de seis anos sem nenhuma experiência escolar. Com isso, o quadro do EF passou por uma transformação inserindo objetivos e necessidades restritos à educação infantil. Segundo o GLD 2014, a escola passa a receber o aluno ainda criança com o objetivo de “colaborar de forma significativa, ao longo de nove anos, para sua formação como jovem cidadão” (BRASIL, 2013, p. 7). Portanto, o EF visa à consolidação do acesso qualificado do aluno ao mundo da escrita e o prosseguimento à sua escolarização, aprofundando progressivamente o conhecimento em áreas especializadas.

Diante desse quadro, o GLD 2014 apresenta aos professores das escolas públicas as coleções de LDP aprovadas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), propondo-se “a colaborar com a escola no que diz respeito à reorganização desse período do EF” (BRASIL, 2013, p. 9). Dessa forma, as coleções buscam oferecer parte dos recursos para que os professores possam:

ampliar e aprofundar a convivência do aluno com a diversidade e a complexidade da cultura da escrita; desenvolver sua proficiência, seja em usos menos cotidianos da oralidade ou em leitura e em produção de textos mais extensos e complexos que os dos anos iniciais; propiciar-lhe tanto uma reflexão sistemática quanto a construção progressiva de conhecimentos sobre a língua e a linguagem; aumentar sua autonomia relativa nos estudos, favorecendo, assim, o desempenho escolar e o prosseguimento nos estudos (BRASIL, 2013, p.7-8).

A partir desses objetivos, o guia estabelece **os princípios e critérios** que as coleções do 6º ao 9º ano tiveram que obedecer para serem escolhidas. Segundo o documento, as coleções aprovadas atenderam “aos parâmetros de qualidade fixados tanto pelos critérios eliminatórios **comuns**a todas as áreas quanto **os específicos**para Língua Portuguesa” (BRASIL, 2013, p. 8, grifo nosso).

2.2 Critérios comuns

São seis os critérios eliminatórios comuns fixados pelo documento. Em relação ao **primeiro critério**, o GLD 2014 estabelece que as coleções devem obedecer aos seguintes estatutos:

Constituição da República Federativa do Brasil; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, com as respectivas alterações introduzidas pelas Leis n. 10.639/2003, n. 11.274/2006, n. 11.525/2007 e n. 11.645/2008; Estatuto da Criança e do Adolescente; Diretrizes Curriculares Nacionais para o EF. (BRASIL, 2013, p.9)

Com relação ao segundo critério, a “*observância de princípios éticos à construção da cidadania e ao convívio social republicano*” (BRASIL, 2013), o guia afirma que serão excluídas as coleções que:

veicularem estereótipos e preconceitos de condição social, regional, étnico racial, de gênero, de orientação sexual, de idade ou de linguagem, assim como qualquer outra forma de discriminação ou de violação de direitos;
fizerem doutrinação religiosa ou política, desrespeitando o caráter laico e autônomo do ensino público;
utilizarem o material escolar como veículo de publicidade ou de difusão de marcas, produtos ou serviços comerciais. (BRASIL, 2013, p.9)

Em relação ao terceiro critério, a “*coerência e adequação da abordagem teórico-metodológica assumida pela coleção no que diz respeito à proposta didático-pedagógica explicitada e aos objetivos visados*” (BRASIL, 2013), a coleção deve

escolher uma abordagem metodológica capaz de contribuir para a consecução dos objetivos educacionais em jogo; ser coerente com essa escolha do ponto de vista dos objetos e dos recursos propostos. Em consequência, serão excluídas as coleções que não atenderem aos seguintes requisitos: explicitar, no Manual do Professor, os pressupostos teórico-metodológicos que fundamentam sua proposta didático-pedagógica; apresentar coerência entre essa fundamentação e o conjunto de textos, atividades, exercícios, etc. que configuram o livro do aluno; por isso mesmo, no caso de uma coleção recorrer a mais de um modelo teórico-metodológico, deve indicar claramente a articulação entre eles; organizar-se – tanto do ponto de vista dos volumes que as compõem quanto das unidades estruturadoras de cada um de seus volumes – visando a garantir a progressão do processo de ensino-aprendizagem; favorecer o desenvolvimento de capacidades básicas do pensamento autônomo e crítico no que diz respeito aos objetos de ensino-aprendizagem propostos; contribuir para a apreensão das relações que se estabelecem entre os objetos de ensino-aprendizagem propostos e suas funções socioculturais. (BRASIL, 2013, p.9-10)

Relativamente ao quarto critério, a “*correção e atualização de conceitos, informações e procedimentos*” (BRASIL, 2013), o GLD 2014 orienta que as coleções serão excluídas se:

apresentarem de modo equivocado ou desatualizado conceitos, informações e procedimentos propostos como objeto de ensino-aprendizagem; utilizarem de modo equivocado ou desatualizado esses mesmos conceitos e informações em exercícios, atividades, ilustrações ou imagens. (BRASIL, 2013, p.10-11)

No que se refere ao quinto critério, a *“observância das características e das finalidades específicas do Manual do Professor e a adequação da coleção à linha pedagógica nele apresentada”* (BRASIL, 2013), o GLD esclarece que o Manual deve:

explicitar os objetivos da proposta didático-pedagógica efetivada pela coleção e os pressupostos teórico-metodológicos por ela assumidos; descrever a organização geral da coleção tanto no conjunto dos volumes quanto na estruturação interna de cada um deles; relacionar a proposta didático-pedagógica da coleção aos principais documentos públicos nacionais que orientam o EF no que diz respeito ao componente curricular em questão; discutir o uso adequado dos livros, inclusive no que se refere às estratégias e aos recursos de ensino a serem empregados; indicar as possibilidades de trabalho interdisciplinar na escola com base no componente curricular abordado na coleção; discutir diferentes formas, possibilidades, recursos e instrumentos de avaliação que o professor poderá utilizar ao longo do processo de ensino-aprendizagem; propiciar a reflexão sobre a prática docente, favorecendo sua análise por parte do professor e sua interação com os demais profissionais da escola; apresentar textos de aprofundamento e propostas de atividades complementares às do Livro do Aluno. (BRASIL, 2013, p.11-12)

Com relação ao sexto critério, a *“Adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico aos objetivos didático-pedagógicos da coleção”* (BRASIL, 2013), o guia esclarece que uma elaboração de um projeto gráfico-editorial talvez seja compatível com as opções teórico-metodológicas, levando em conta a faixa etária e o nível de escolaridade a que se destina. Segundo o documento serão excluídas as coleções que não apresentarem:

organização clara, coerente e funcional do ponto de vista da proposta didático pedagógica; legibilidade gráfica adequada para o nível de escolaridade visado do ponto de vista do desenho e do tamanho das letras; do espaçamento entre letras, palavras e linhas; do formato, das dimensões e da disposição dos textos na página (BRASIL, 2013, p.12-13).

2.3. Critérios específicos

No documento, são também apresentados os **critérios específicos** que destacam os campos do saber necessários ao desenvolvimento dos conceitos e das competências que devem ser exploradas pelo aluno na utilização do LDP.

O GLD 2014 explicita que o ensino da LP, no segundo segmento do EF (6ª ao 9ª anos), tem características particulares, devido “ao perfil escolar do alunado” e às “demandas sociais que a ele se apresentam” (BRASIL, 2013, p. 15). O guia ainda acrescenta que o aluno desse segmento deve ter alcançado um grau satisfatório de letramento e de alfabetização, tomando posse de práticas relacionadas às esferas públicas de uso da linguagem, “seja de leitura e escrita, seja de compreensão e produção de textos orais” (BRASIL, 2013, p. 15). O documento estabelece que o papel do ensino da língua materna nesse nível de aprendizagem é aprofundar a inserção do aluno no domínio da escrita:

aperfeiçoando sua formação como leitor e produtor de textos escritos; desenvolvendo as competências e as habilidades de leitura e escrita requeridas por esses novos níveis e tipos de letramento; ampliando sua capacidade de reflexão sobre as propriedades e o funcionamento da língua e da linguagem; desenvolvendo as competências e as habilidades associadas a usos escolares, formais e/ou públicos da linguagem oral. (BRASIL, 2013, p.15)

O GLD 2014 ainda ressalta a importância da autonomia dos estudos e o pleno exercício da cidadania, que devem já estar mais delineados, mesmo que ainda não estejam totalmente consolidados, implicando maior atenção para esses eixos de formação no EF.

Segundo o guia, na conclusão do EF, o aluno encontra-se com uma visão bastante diversificada, e alguns alunos interrompem seu estudo de forma parcial ou definitiva, motivo pelo qual o EF deve garantir o acesso à escrita e à oralidade suficientes para que tais alunos alcancem o mundo do trabalho, pois:

tais circunstâncias atribuem a esses anos uma responsabilidade ainda maior no que diz respeito ao processo de formação tanto do leitor e do produtor proficiente e crítico de textos quanto do locutor capaz do uso adequado e eficiente da linguagem oral em situações privadas ou públicas. (BRASIL, 2013, p.15-16)

Considerando esse quadro apresentado e as recomendações expressas por diretrizes, orientações e parâmetros curriculares oficiais, o ensino de LP, no EF, deve organizar:

1. o desenvolvimento da linguagem oral e a apropriação e o desenvolvimento da linguagem escrita, especialmente no que diz respeito a demandas oriundas seja de situações e instâncias públicas e formais de uso da língua, seja do próprio processo de ensino-aprendizagem escolar; 2. o pleno acesso ao mundo da escrita e, portanto, 2.1. a proficiência em leitura e escrita no que diz respeito a gêneros discursivos e tipos de texto representativos das principais funções da escrita em diferentes esferas de atividade social; 2.2. a fruição estética e a apreciação crítica da produção literária associada à Língua Portuguesa, em especial a da literatura brasileira; 2.3. o desenvolvimento de atitudes, competências e habilidades envolvidas na compreensão da variação linguística e no convívio democrático com a diversidade dialetal, de modo que seja evitado o preconceito e sejam valorizadas as diferentes possibilidades de expressão linguística; 2.4. o domínio das normas urbanas de prestígio, 2 especialmente em sua modalidade escrita, mas também nas situações orais públicas em que seu uso é socialmente requerido; 2.5. as práticas de análise e reflexão sobre a língua, à medida que se revelarem pertinentes, seja para a (re)construção dos sentidos de textos, seja para a compreensão do funcionamento da língua e da linguagem.(BRASIL, 2013, p.16)

Nesse sentido, o documento assevera que todas as atividades devem conter situações contextualizadas de uso nas coleções de LDP. Além disso, o GLD 2014 acrescenta que:

as práticas de reflexão, assim como a construção correlata de conhecimentos linguísticos e a descrição gramatical, devem justificar-se por sua funcionalidade, exercendo-se, sempre, com base em textos produzidos em condições sociais efetivas de uso da língua, e não em situações didáticas artificialmente criadas. (BRASIL, 2013, p.16)

No que diz respeito aos “Critérios relativos à natureza do material textual” (BRASIL, 2013), o documento pondera que os textos contidos no LDP devem justificar-se “pela qualidade da experiência de leitura que possa propiciar ao aluno, contribuindo para sua formação como leitor proficiente” (2013, p.17). Além disso, uma coletânea de textos deve constituir-se como um instrumento eficaz

de acesso do aluno ao mundo da escrita, sendo representativa de sua diversidade e heterogeneidade, devendo conter textos variados no que diz respeito à autoria, a registros, a estilos e a variedades (sociais e regionais) linguísticas do Português, permitindo ao aluno a percepção de semelhanças e diferenças entre tipos de textos e gêneros diversos pertencentes a esferas socialmente mais significativas de uso da linguagem (BRASIL, 2013).

Em relação aos “Critérios relativos ao trabalho com o texto” (BRASIL, 2013), o GLD 2014 assevera a necessidade de haver no material didático uma diversidade de estratégias articuladas entre si, buscando a progressão de estudos.

No que se refere à **leitura**, o documento enfatiza que ela deve ser desenvolvida por meio de atividades de compreensão e interpretação do texto e construída a partir de uma interlocução leitor/autor/texto, situada no contexto social do aluno. Além disso, o GLD 2014 ressalta que não se deve restringir à localização de informações, mas explorar as noções textuais e discursivas. Para isso, o documento sugere a utilização de instrumentos metodológicos eficientes, “tanto os envolvidos nos gêneros propostos quanto os inerentes à proficiência que se pretende levar o aluno a atingir” (2013, p.18).

Relativamente à **produção de textos escritos**, O GLD 2014 propõe que as propostas de produção de texto visem ao domínio da escrita, sendo necessário o desenvolvimento de um trabalho que propicie a exploração de gêneros diversos enfatizando o uso social da escrita, que envolva planejamento, produção, revisão e reescrita e a discussão das características linguísticas, discursivas e textuais dos gêneros propostos, evitando exercícios descontextualizados ou com objetivos exclusivamente escolares (BRASIL, 2013).

Em relação aos “Critérios relativos ao trabalho com a oralidade” (BRASIL, 2013), o documento pondera que, na sala de aula repleta de alunos calados, em que ouvir sobressai sobre o falar, a oralidade parece ter sido desestimulada. Segundo o GLD 2014: “a linguagem oral, que o aluno chega à escola é instrumento por meio do qual se efetivam tanto a interação professor-aluno quanto o processo de ensino-aprendizagem” (2013, p.19).

Com referência aos “Critérios relativos ao trabalho com os conhecimentos linguísticos” (BRASIL, 2013), o documento sugere a reflexão sobre aspectos relevantes tanto para o desenvolvimento da proficiência oral e escrita, quanto para a capacidade de análise de fatos de língua e linguagem. Além disso, os conhecimentos linguísticos devem justificar-se pela contribuição que possam dar à leitura, à produção de textos e à linguagem oral, especialmente os relativos ao ensino da gramática, buscando atender às situações de uso. Segundo o GLD 2014, os conhecimentos linguísticos devem:

subsidiar as demais atividades com um aparato conceitual capaz de abordar adequadamente a estrutura, o funcionamento e os mecanismos característicos dos diferentes gêneros de textos. (BRASIL, 2013, p.19)

Com relação ao *Manual do Professor*, o documento afirma que este deve se constituir como um instrumento capaz de subsidiar adequadamente o uso da coleção pelo professor tanto no trabalho de sala de aula, quanto na orientação para o estudo autônomo pelo aluno. Portanto, o Manual deve:

1. explicitar com clareza e correção os pressupostos teóricos e metodológicos a partir dos quais a proposta didático-pedagógica foi elaborada; 2. descrever com precisão e funcionalidade a organização dos livros, inclusive no que diz respeito aos objetivos a serem atingidos nas atividades propostas e aos encaminhamentos necessários; 3. apresentar subsídios para a avaliação dos resultados de ensino, assim como para a ampliação e a adaptação das propostas que figuram no(s) Livro(s) do Aluno. (BRASIL, 2013, p.56)

2.4. Sobre as coleções resenhadas no guia (GLD)

Nessa parte, O GLD 2014 apresenta as coleções por meio de resenhas para que se tenha um panorama geral das coleções que serão adotadas pelas escolas públicas. Segundo o documento, das doze coleções de Língua Portuguesa escolhidas pelo processo de avaliação promovido pelo PNLD, cinco delas se configuram como reedições do Guia de 2011, mas totalmente revisadas e atualizadas, e as sete coleções restantes são iniciantes no GLD. Portanto, as coleções novas, recentes ou já veteranas podem trazer:

inovações que aprofundam e diversificam o processo de adequação dos livros didáticos à virada pragmática no ensino da língua materna, responsável, há cerca de trinta anos, pelas grandes transformações que vêm ocorrendo tanto na concepção do que é uma disciplina como Língua Portuguesa quanto pelos métodos de ensino considerados adequados. (BRASIL, 2013, p.21)

No GLD, as resenhas apontam para os aspectos significativos de cada obra. Elas orientam o professor quanto às escolhas que devem ser feitas, levando em consideração, entre outros aspectos, a proposta pedagógica da escola. A escolha, de acordo com o GLD, deve seguir um processo criterioso de análise por parte do professor, pois as obras diferem entre si “quer no grau de adesão aos critérios de qualidade, quer na forma com que organizam suas propostas didáticas, propiciando dinâmicas de trabalho às vezes bastante diferenciadas” (BRASIL, 2013, p.22).

A seção “Sobre as coleções resenhadas no Guia” (BRASIL, 2013) é subdividida em quatro itens de avaliação, descritos a seguir: o princípio organizador; o tratamento didático dado aos conteúdos curriculares básicos; os patamares de qualidade por eixo de ensino; a escolha do livro didático de português.

2.4.1 O princípio organizador

Em relação ao princípio organizador, as coleções aqui resenhadas pelo guia possuem perfis diferenciados, isto é, diferenciam-se no modo utilizado “para selecionar, pôr em sequência e organizar a matéria a ser ensinada, estruturando, assim, uma proposta didático-pedagógica particular” (BRASIL, 2013, p.22). Assim, o GLD 2014 estabelece quatro princípios diferentes de estruturação: por tema; por gênero e/ou tipo de texto; por tópicos de estudos linguísticos e por projetos.

No que se refere ao princípio organizador **predominantemente por tema**, as coleções em suas unidades exploram temas como a vida em sociedade, identidade pessoal, o mundo da ficção, valores éticos, meio ambiente, cultura popular, consumo, lusofonia, e língua e linguagem, que são propostos nas discussões em leitura, produção e oralidade (BRASIL, 2013). Este é o caso de

quatro coleções: *A aventura da linguagem*; *Tecendo Linguagens*; *Português Linguagens*; e *Universos*. Suas capas podem ser visualizadas na figura 05, a seguir:

Figura 05 - Capas das coleções avaliadas positivamente pelo PNLD 2014



Fonte: Guia de Livros Didáticos PNLD, 2014

Em relação ao princípio organizador **tema associado a gênero**, as coleções associam a exploração de temas ao trabalho de gêneros de divulgação científica, paradidáticos, contos, infográficos, literatura de cordel, autobiografias, poemas (inclusive poemas visuais), mitos, entrevistas, reportagens, etc. Exemplos de coleções com esta organização são: *Vontade de Saber Português*; *Singular Plural*; e *Português uma Língua Brasileira*; e *Jornadas.port*, cujas capas podem ser visualizadas na figura 06, a seguir:

Figura 06 - Capas das coleções avaliadas positivamente pelo PNLD 2014



Fonte: Guia do Livro Didático de Língua Portuguesa, 2014.

No que diz respeito ao princípio organizador **predominantemente por gênero**, as coleções adotam como principal objeto de estudo, em cada unidade, um gênero de esferas ou domínios, como a literatura, a imprensa, a publicidade ou a divulgação científica, entre outros (BRASIL, 2013, p.22). Este é o caso da coleção *Português Teláris*, cuja capa pode ser visualizada na figura 07, abaixo:

Figura 07 - Capa da coleção avaliada positivamente pelo PNLD 2014



Fonte: Guia de Livros Didáticos PNLD 2014

Com relação ao princípio organizador por **gêneros associados a projetos**, o GLD exemplifica esse eixo, citando o exemplo de uma coleção que propõe a produção de uma revista que se estrutura a partir de unidades com gêneros correspondentes, como a reportagem, a entrevista e o artigo de opinião. Nessas coleções, os projetos são propostos e só aparecem ao final um determinado grupo de capítulos, articulados com os conhecimentos trabalhados até aquele momento, convergindo na elaboração coletiva de um produto a ser compartilhado pela comunidade escolar (BRASIL, 2013). As coleções *Português nos dias de hoje*; e *Para viver juntos Português* adotam esse princípio, e suas respectivas capas podem ser visualizadas na figura 08 abaixo:

Figura 08 - Capas das coleções avaliadas positivamente pelo PNLD 2014



Fonte: Guia de Livros Didáticos PNLD 2014.

No que se refere ao princípio organizador **predominantemente por tópico de estudo linguístico**, a organização básica é por conteúdos teóricos tomados como objeto de ensino-aprendizagem. Segundo o documento, cada unidade estrutura-se em torno de tópicos como “texto e gênero”, “funções da linguagem”, “variação linguística” e “argumentação” (BRASIL, 2013), levando os conteúdos e atividades para a reflexão que culmina na construção dos conteúdos abordados. É o caso da coleção *Perspectiva*, cuja capa pode ser visualizada na figura 09 abaixo:

Figura 09 - Capa da coleção avaliada positivamente pelo PNLD 2014



Fonte: Guia de Livros Didáticos PNLD 2014

As coleções ainda apresentam uma variedade de textos, que são adotados como ponto de partida para a abertura de unidades ou capítulos, nas seções de leitura, compreensão e interpretação, e produção escrita ou oral, sendo utilizados como referência ao gênero, ao tipo de texto ou tema, e aos conhecimentos linguísticos.

Todas elas contam com um manual didático que consiste em apresentar uma sequência lógica, denominada aula presumida, que é organizada por volumes, unidades, capítulos, seções e subseções, seguindo a seguinte ordem: 1) leitura de texto(s); 2) conhecimentos linguísticos diretamente associados à leitura (vocabulário/léxico; aspectos do gênero e/ou do tipo de texto; estilo); 3) produção (escrita, sempre; oral, em alguns momentos); 4) tópicos de gramática (BRASIL, 2013). De acordo com o GLD, a adoção das coleções implica planejamento de ensino, ainda que possa ser adaptado pelo professor: cada coleção pode se revelar mais ou menos flexível, ajudando ou dificultando nas adaptações e na escolha para o ensino de LDP na escola.

2.4.2 Tratamento didático dado aos conteúdos curriculares básicos da disciplina

Segundo o documento, o tratamento didático, dado aos conteúdos de cada eixo de ensino, apresenta quatro tendências recorrentes:

- a) vivência: “investe na ideia de que o aluno aprende o conteúdo vivenciando situações escolares em que esse conteúdo está diretamente envolvido” (BRASIL, 2013, p.20);
- b) transmissão: “a aprendizagem de um determinado conteúdo deve se dar como assimilação, pelo aluno, de informações, noções e conceitos, organizados logicamente pelo professor e/ou pelos materiais didáticos” (BRASIL, 2013, p.20);
- c) uso situado: “o ensino parte de um uso socialmente contextualizado do conteúdo” (BRASIL, 2013, p.20);
- d) construção/reflexão: “o tratamento didático do conteúdo leva o aprendiz a, num primeiro momento, refletir sobre certos dados ou fatos, para posteriormente inferir, com base em análise devidamente orientada, o conhecimento em questão” (BRASIL, 2013, p.20).

Conforme o GLD 2014, as coleções optam com pouca frequência pelo tratamento didático centrado na “vivência”, que aparece mais fortemente nas atividades de leitura, e isso ocorre quando a coleção privilegia o desenvolvimento do domínio da capacidade leitora baseada em práticas contextualizadas em relação àquelas apoiadas em capacidades específicas.

Segundo o guia, a abordagem “transmissiva”, nas coleções do GLD 2014 ainda é frequente no eixo dos conhecimentos linguísticos. Contudo, vem ocorrendo uma mudança que privilegia a reflexão, evitando, portanto, as atividades de aplicação puramente mecânica dos conceitos e regras abordados.

As coleções optam, com bastante frequência, pelo uso situado no tratamento dado à produção textual. As coleções de 2014 recorrem usualmente – e de forma consistente – à contextualização das propostas de escrita. Além disso, o gênero discursivo funciona como unidade didática de referência.

As coleções que optam pelo tratamento didático centrado na “construção e reflexão” apresentam uma proposta global, articulada com outras tendências, no tratamento dado a cada um dos eixos (BRASIL, 2013).

Tomando por base as resenhas, observa-se que nenhuma coleção apresenta o conteúdo de forma inteiramente “construtivista” ou “transmissiva”. Isso ocorre devido ao percurso histórico que, aconteceu com a LP desde seu aparecimento como disciplina escolar que tinha como objetos de estudo a

retórica, a poética e a gramática. Para o GLD 2014, “cada um desses campos foi constituindo e sedimentando práticas didáticas próprias e específicas ao longo da história da disciplina” (2013, p.25).

O guia de 2014 faz referência também à **virada pragmática**, que tem valorizado e promovido as propostas de ensino reflexivo-construtivistas. As coleções que trabalham nessa direção combinam a proposta da vivência à do uso situado, sobretudo, nos eixos da leitura, produção de texto e oralidade. Podem ainda se valer de

transmissão, em especial nos momentos direcionados à apresentação e/ou sistematização de noções, conceitos e categorias, envolvidos em atividades relacionadas a qualquer um dos quatro conteúdos curriculares básicos das disciplinas”. (BRASIL, 2013, p.25-26)

A leitura atenciosa deste guia possibilita o conhecimento do tratamento didático presente em cada eixo de ensino e em cada coleção aprovada, e isso pode ser tomado como um relevante critério para a adoção do livro didático pelas escolas.

Em seguida, O GLD 2104 passa a apresentar os patamares de qualidade por eixo de ensino, propiciando uma leitura reflexiva e selecionando de acordo com cada eixo os conteúdos curriculares.

2.4.3 Os Patamares de qualidade por eixo de ensino

Para o GLD 2014, as coleções apresentam coletâneas representativas do mundo da escrita, contemplando as esferas de atividade como “a jornalística e/ou midiática, a da produção de conhecimentos especializados (na forma da divulgação científica e de obras de referência como enciclopédias e dicionários)” (2013, p.26). Além disso, a variedade de gêneros e tipos de textos, e a temática contemplam a construção da cidadania, a ecologia, os direitos humanos, as desigualdades sociais, a saúde, etc. (BRASIL, 2013). O GLD afirma, ainda, que há, nos livros didáticos indicados, contribuições para o desenvolvimento do letramento e da formação do leitor, tendo em vista que:

a maioria das coleções tomam como objeto de reflexão o suporte, a autoria, o contexto de publicação e/ou circulação, a obra de que o fragmento selecionado faz parte, o conjunto da obra do autor, a indicação de leituras correlatas, etc.. (BRASIL, 2013, p.26)

A leitura faz parte de todas as coleções, sendo desenvolvida por meio de estratégias como a exploração de conhecimentos anteriores e levantamento e constatação de hipóteses, sendo considerada como um processo de interação entre o leitor, o texto e o autor.

Em relação ao eixo da produção escrita, O GLD analisa as coleções que apresentam a escrita em seu contexto social de uso, por meio de gêneros claramente indicados nas atividades e adequadamente explorados. Em função disso, o aluno estabelece (ou é levado a estabelecer) objetivos coerentes, como um interlocutor efetivo. Segundo o documento, as coleções propõem um tema para a produção escrita e um processo de construção do texto, envolvendo diversas etapas (planejamento, escrita, avaliação e reelaboração). O documento afirma que:

a circulação do texto permanece predominantemente referida ao espaço escolar, mas em propostas que propiciam, nesse contexto, diferentes formas de interlocução e de relação do sujeito com a escrita. Todavia, há coleções em que parte das propostas de escrita visa a leitores e a espaços de circulação externos à escola. (BRASIL, 2013, p.27)

As coleções exploram muito pouco o eixo da oralidade provocando um desequilíbrio na proposta pedagógica. Segundo o documento, os gêneros orais públicos e/ou tipicamente escolares, como o debate, a entrevista, a exposição oral, etc., são abordados apenas em atividades que se organizam em sequências didáticas destinadas a explorar mais ou menos sistematicamente diferentes aspectos da produção oral. A escuta atenta e crítica ainda é pouco explorada (BRASIL, 2013).

O eixo dos conhecimentos linguísticos é apresentado por duas perspectivas. A primeira, a **epilinguística**, leva o aluno a refletir sobre algum aspecto da língua e/ou da linguagem com o objetivo de, por meio dessa reflexão, melhorar seu desempenho em leitura, escrita e linguagem oral. A segunda, a

metalinguística, tem a intenção de construir com o aluno uma representação bem fundamentada da língua. A predominância nas coleções apresentadas pelo guia é “articular os conhecimentos relacionados ao discurso e à textualidade ao trabalho com leitura e/ou produção escrita, em abordagens ora epilinguísticas, ora metalinguísticas” (BRASIL, 2013, p.28).

A abordagem predominantemente transmissiva ainda é forte, principalmente nos conteúdos morfossintáticos, mas em todas as coleções existem espaços para a reflexão. Além disso, o trabalho com os conhecimentos linguísticos em boa parte das coleções “é declarada e consistentemente indutivo, as atividades organizando-se para levar o aluno a construir as categorias, as noções e os conceitos em jogo” (BRASIL, 2013, p.27).

2.4.4 Organizando a escolha do livro didático de Português (LDP)

O guia de 2014 apresenta a importância da participação de toda a equipe de professores da escola na seleção dos livros didáticos a serem usados nos três anos seguintes (tomando como base a data de publicação do guia). Como orientação geral, solicita-se a leitura da “Apresentação do Guia PNLD”, comum a todas as áreas, e as orientações específicas sobre a disciplina “Língua Portuguesa”. Ainda é oferecido aos professores um “roteiro” para que eles possam sistematizar o processo de escolha do LD e a “ficha de avaliação” usada pela equipe do PNLD.

As resenhas que constam no guia apontam para os aspectos significativos de cada obra, visando orientar o professor quanto à escolha que deve ser feita levando em consideração, entre outros aspectos, a proposta pedagógica da escola.

O quadro a seguir apresenta um resumo dos critérios adotados pelo Guia de Livros Didáticos de Língua Portuguesa, para ajudar o professor na escolha do material didático:

Figura 10 - Quadro resumo dos critérios adotados para a escolha dos LDP.

Seção	Tópicos
Critérios comuns	1. Respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas ao ensino fundamental;
	2. Observância de princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano;
	3. Coerência e adequação da abordagem teórico-metodológica assumida pela coleção no que diz respeito à proposta didático-pedagógica explicitada e aos objetivos visados;
	4. Correção e atualização de conceitos, informações e procedimentos;
	5. Observância das características e das finalidades específicas do Manual do Professor e adequação da coleção à linha pedagógica nele apresentada;
	6. Adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico aos objetivos didático-pedagógicos da coleção.
Critérios específicos	1. Relativos à natureza do material textual;
	2. Relativos ao trabalho com o texto;
	3. Leitura;
	4. Produção de textos escritos;
	5. Relativos ao trabalho com a oralidade;
	6. Relativos ao trabalho com os conhecimentos linguísticos;
	7. Relativos ao Manual do Professor.
Sobre as coleções resenhadas no Guia	1. O princípio organizador;
	2. O tratamento didático dado aos conteúdos curriculares básicos;
	3. Os patamares de qualidade por eixo ensino;
	4. A escolha do livro didático de português.

“Fonte: elaborado pelo autor”

2.4.4.1 Roteiro para a análise e a escolha de livros didáticos de língua portuguesa (LDP) do GLD 2014

Nessa parte do GLD 2014, estão presentes os critérios referentes à análise e à escolha de livros didáticos pela equipe pedagógica e pelos professores. Tal roteiro apresenta, primeiramente, como deve ser a organização do processo de escolha do LDP pelos profissionais da escola, o que não cabe apresentar nesta dissertação. O que nos interessa é o que o guia aponta como critérios relativos ao material textual, ao trabalho com a leitura, à produção textual e à oralidade. Para isso, seguem abaixo os quadros de avaliação encontrados no GLD 2014 com os critérios de análise.

Figura 11 – Critérios relativos ao trabalho com o material textual GLD 2014

Na análise da atividade selecionada, verifiquem-se:
Os textos escolhidos propiciam aos alunos experiências de leitura significativas, ou seja: <ul style="list-style-type: none"> • Os gêneros discursivos são os mais diversos e variados possíveis, manifestando também diferentes registros, estilos e variedades (sociais e regionais) do Português. • Os textos literários estão significativamente presentes e oferecem ao leitor experiências singulares de leitura. • A coletânea favorece o letramento do aluno e incentiva professores e alunos a buscarem textos e informações fora dos limites do próprio LD.
Verifiquem ainda se:
<ul style="list-style-type: none"> • Os temas abordados propiciam discussões pertinentes para a formação do aluno, em especial como cidadão. • A coletânea motiva e/ou favorece, em seu conjunto, o trabalho com os demais componentes curriculares básicos (produção escrita, linguagem oral e conhecimentos linguísticos). • A Unidade em análise... (acrescentem aqui outros aspectos que o grupo considera essenciais na coletânea de textos)

Fonte: Guia de Livros Didáticos PNLD 2014, p.34.

Figura 12 – Critérios relativos ao trabalho com leitura GLD 2014

Na análise da atividade selecionada, verificar se:
<ul style="list-style-type: none"> • As atividades de compreensão colaboram satisfatoriamente para a reconstrução dos sentidos do texto pelo leitor, não se restringindo à localização de informações. • As atividades exploram as propriedades discursivas e textuais em jogo, subsidiando adequadamente esse trabalho. • As atividades desenvolvem estratégias e habilidades inerentes à proficiência em leitura que se pretende levar o aluno a atingir
Verifiquem ainda se:
<ul style="list-style-type: none"> • Os conceitos e as informações básicas eventualmente utilizados nas atividades (inferência, tipo de texto, gênero, protagonista, etc.) estão suficientemente claros para seus alunos. • A Unidade em análise mobiliza e desenvolve diversas capacidades e competências envolvidas em leitura. • A Unidade em análise... (acrescentar aqui outros aspectos que o grupo considerar essencial no ensino de leitura)

Fonte: Guia de Livros Didáticos PNLD 2014, p.35.

Figura 13– Critérios relativos ao trabalho com produção de textos GLD 2014

Na análise da atividade selecionada, verificar se:
<ul style="list-style-type: none"> • As propostas de produção escrita consideram o uso social da escrita, levando em conta, portanto, o processo e as condições de produção do texto, evitando o exercício descontextualizado da escrita. • As propostas exploram a produção dos mais diversos gêneros e tipos de texto, contemplando suas especificidades. • As propostas apresentam e discutem as características discursivas e textuais dos gêneros abordados, não se restringindo à exploração temática. • As propostas desenvolvem as estratégias de produção inerentes à proficiência que se pretende levar o aluno a atingir.
Verifiquem ainda se:
<ul style="list-style-type: none"> • Os conceitos e as informações eventualmente utilizados (tipo de texto, gênero, coesão, coerência, etc.) são explicados com clareza suficiente para seu aluno. • A Unidade em análise mobiliza e desenvolve diversas capacidades e competências envolvidas em leitura, produção de textos, práticas orais e reflexão sobre a linguagem. • A Unidade em análise... (acrescentem aqui outros aspectos que o grupo considera essenciais na produção de textos)

Fonte: Guia de Livros Didáticos PNLD 2014, p.36.

Figura 14 – Critérios relativos ao trabalho com a linguagem oral GLD 2014

Na análise da atividade selecionada, verificar se:
<ul style="list-style-type: none"> • As atividades favorecem o uso da linguagem oral na interação em sala de aula como mecanismo de ensino-aprendizagem. • As atividades exploram as diferenças e as semelhanças que se estabelecem entre a linguagem oral e a escrita e entre as diversas variantes (registros, dialetos) que nelas se apresentam. • As atividades propiciam o desenvolvimento das capacidades envolvidas nos usos da linguagem oral próprios das situações formais e/ou públicas.
Verifiquem ainda se:
<ul style="list-style-type: none"> • Os conceitos e as informações básicas são suficientemente claros para seu aluno. • A Unidade em análise mobiliza e desenvolve diversas capacidades e competências envolvidas na proficiência oral. • A Unidade em análise... (acrescentem aqui outros aspectos que o grupo considera essenciais no tratamento didático dado à linguagem oral).

Fonte: Guia de Livros Didáticos PNLD 2014, p.37.

2.4.4.2 Critérios estabelecidos em roteiro de análise utilizado no PNLD 2014

- Tópico abordagem teórico-metodológica do GLD 2014

Os critérios de análise abordados no roteiro, para avaliação da abordagem teórico-metodológico, de acordo com GLD 2014, reproduzem e especificam “os princípios e os critérios de avaliação das coleções de Língua Portuguesa, tais como estabelecidos pelo Edital de Convocação para Inscrição

no Processo de Avaliação e Seleção de Obras Didáticas” (BRASIL, 2013, p.39). Os critérios apresentados no tópico “Abordagem teórico-metodológica” possibilitam indicar o que se propõe com o material textual, com o ensino de leitura, com a produção de textos e com a linguagem oral. Esse tópico se divide em dois pontos principais: coletânea de textos e atividades. Apresentaremos os pontos referentes à análise das atividades de leitura, interesse desta dissertação. Eles se dividem ainda em três grupos: atividades que colaboram para a reconstrução de sentidos pelo leitor; atividades que tratam a leitura como processo e colaboram para a formação do leitor; atividades que colaboram para a formação do leitor literário. Em relação à avaliação de coletânea textual, o guia propõe os seguintes critérios:

Figura 15 – Critérios para coletâneas de textos GLD 2014

1. A coletânea textual constitui-se como um instrumento eficaz de letramento do aluno, favorecendo experiências significativas de leitura?
<ul style="list-style-type: none"> • a diversidade de contextos sociais de uso (imprensa, internet, literatura, artes plásticas, música, vida cotidiana, etc.); • a diversidade do contexto cultural (regional, local, urbano, rural, etc.); • a representatividade de autores (no espaço da produção literária); • a autenticidade dos textos selecionados; • a unidade de sentido dos textos selecionados; • a presença de textos com diferentes extensões; • a presença de textos com diferentes graus de complexidade; • a fidelidade ao suporte original do texto, quando pertinente; • a contribuição do DVD para a experiência de leitura.

Fonte: Guia de Livros Didáticos PNLD 2014, p.41.

Figura 16 - Critérios para compreensão global do texto GLD 2014

2. As atividades de leitura colaboram efetivamente para a (re) construção dos sentidos pelo leitor, especialmente no que diz respeito à compreensão global?
<p>Considere:</p> <ul style="list-style-type: none"> • a utilização de diferentes estratégias cognitivas envolvidas no processo de leitura: ativação de conhecimentos prévios; formulação e verificação de hipóteses; compreensão global; localização e retomada de informações; produção de inferências; • a exploração de propriedades textuais e discursivas: unidade e progressão temática; articulação entre partes; modos de composição tipológica; intertextualidade e polifonia; argumentatividade; planos enunciativos; relações e recursos de coesão e coerência; relações entre o verbal e o não verbal em textos multimodais e dimensões sociolinguísticas presentes no texto

Fonte: Guia de Livros Didáticos PNLD 2014, p.42.

Figura 17– Critérios para formação de leitores GLD 2014**3. As atividades tratam a leitura como processo e colaboram efetivamente para a formação do leitor?**

Considere:

- a abordagem da leitura como uma situação efetiva de interlocução entre leitor e autor, situando a prática de leitura em seu universo de uso social;
- a definição de objetivos plausíveis para a leitura proposta;
- o resgate do contexto de produção (contexto histórico, função social, esfera discursiva, suporte, autor e obra);
- o estímulo à leitura da obra de que o texto faz parte ou de outras obras a ele relacionadas;
- a exploração da materialidade do texto (seleção lexical, recursos morfosintáticos, sinais gráficos, etc.) na apreensão de efeitos de sentido; • a proposição de apreciações estéticas, éticas, políticas e ideológicas;
- a proposição de leituras de textos imagéticos;
- a discussão de questões relativas à diversidade sociocultural brasileira;
- o respeito às convenções e aos modos de ler constitutivos de diferentes gêneros, inclusive os originários de novos contextos midiáticos praticados em diferentes esferas de letramento;
- a contribuição das atividades dos DVDs para a formação do aluno como leitor

Fonte: Guia de Livros Didáticos PNLD 2014, p.43.

Figura 18 – Critérios para a formação do leitor literário GLD 2014**4. As atividades propostas colaboram efetivamente para a formação do leitor literário?**

Considere, além dos aspectos contemplados no item anterior (3),

- o estímulo à fruição estética e à apreciação crítica da produção literária;
- o estabelecimento de relações entre o texto literário e o contexto histórico, social e político de sua produção;
- a aproximação do aluno ao padrão linguístico do texto.

Fonte: Guia de Livros Didáticos PNLD 2014, p. 44.

3. Resenha das coleções

Nas resenhas dos livros apresentadas pelo GLD, por meio da análise feita pelo PNLD, pode-se ter uma ideia de como são as coleções de livros indicados pelo Ministério da Educação e Desporto (MEC). Nessas resenhas, são apresentados os pontos fortes e fracos das coleções e como elas se dividem no que se refere ao conteúdo. Como os livros presentes no GLD são previamente analisados pelo PNLD, espera-se que eles apresentem atividades condizentes com o que o programa define como adequado para o ensino de Língua Portuguesa. A seguir, apresentaremos as resenhas de duas coleções, que serão tomadas, posteriormente, para análise.

3.1 Coleções Vontade de saber

O Guia afirma que a coleção de Língua Portuguesa “Vontade de Saber” (da qual analisarei uma atividade de leitura do livro do 6º ano) das autoras Rosemeire Alves e Tatiane Brugnerotto, publicada pela Editora FTD, divide-se em quatro unidades, com dois capítulos cada uma. Tal coleção tem como princípio organizador o tema associado ao gênero. Cada unidade inicia-se com imagens e questionamentos sobre o tema que será abordado. Em seguida, apresentam-se as atividades “*Leitura 1*” e “*Leitura 2*”.

Os capítulos das unidades apresentam as seguintes divisões de atividades a partir de um texto base: “Estudo do texto”, que trabalha a leitura; “Ampliando a linguagem”; e “Produção escrita”, com as seções: “Pensando na produção de texto”, “Produzindo texto” e “Avaliando a produção”. A obra apresenta ainda atividades de produção oral e uma seção em que se trabalham os conhecimentos linguísticos, com título da “A língua em estudo”.

Conforme o GLD, a coleção tem como enfoques principais a leitura e os conhecimentos linguísticos. No âmbito da leitura, o guia avalia que, além da diversidade de gêneros, tipos e autores da coletânea, as atividades contemplam diferentes estratégias cognitivas para a reconstrução de sentidos e a consequente compreensão global do texto. Em relação ao trabalho com os conhecimentos linguísticos, afirma que ele envolve os fatores fundamentais para a construção textual e a comunicação, e que a coleção também contempla propriedades textuais e discursivas, argumentativas, planos enunciativos, relações e recursos de coesão e coerência, além da própria materialidade do texto.

No que diz respeito à produção escrita, segundo o GLD, a coleção favorece a articulação entre o eixo da leitura e o da produção textual, ao dar enfoque ao mesmo gênero textual. Além disso, a produção escrita também envolve diferentes letramentos, literários e não literários, situando a prática da escrita em diferentes contextos de uso. O GLD também avalia que há subsídios para a elaboração temática e para a caracterização do gênero a ser produzido, bem como para o planejamento, a escrita, a revisão e a reformulação do texto.

No que se refere ao eixo de conhecimentos linguísticos, o GLD avalia que a coleção tenta se voltar para alguma reflexão sobre os fatos linguísticos, apesar de a perspectiva adotada, com frequência, ser a da gramática normativa, e o domínio de uma metalinguagem ser o objetivo último dessa reflexão. Além disso, proporciona-se, nas atividades, uma prática indutiva: da observação do fato contextualizado para a construção de conclusões, com a nomeação ou definição do fato observado. Além de explorar conteúdos semânticos e morfossintáticos, a coleção explora também o ensino-aprendizagem das convenções da escrita, enfatizando sua relevância para a construção dos sentidos do texto lido, mas não para a produção de textos escritos. No entanto, há um elevado número de atividades metalinguísticas e conceitos prontos pautados na gramática normativa, avalia o GLD.

No que se refere ao eixo da oralidade afirma-se que ele recebe menor atenção, embora a oralidade seja abordada na interação em classe, por meio da produção de diferentes gêneros orais formais. Mesmo considerando o número restrito de atividades orais, o GLD esclarece que há orientação para a produção, o que contribui para exercitar a proficiência no uso da oralidade.

O GLD, em uma visão geral do livro, sintetiza os pontos principais considerados, no seguinte quadro esquemático:

Figura19 – Quadro com as principais informações da coleção *Vontade de Saber*

QUADRO ESQUEMÁTICO	
Pontos fortes	Tratamento dado a textos literários e multimodais; articulação entre leitura, produção de textos e oralidade. Diversidade de gêneros e orientações detalhadas para a produção de textos orais e escritos.
Pontos fracos	Fraca articulação entre o eixo de conhecimentos linguísticos e os demais, com elevado número de atividades dedicadas à aquisição de metalinguagem. Sobreposição de objetivos em grande número de seções no eixo de leitura.
Destaques	Articulação entre os eixos de leitura, produção de textos e oralidade
Programação do ensino	Três unidades por semestre, cada uma com dois capítulos.
Manual do professor	Orientações didáticas e metodológicas, com os princípios e os conceitos que norteiam a coleção, e uma síntese dos procedimentos a serem adotados, as atitudes esperadas e os recursos que podem ser utilizados.

Fonte: Guia de Livros Didáticos PNLD 2014, p.116.

3.1. Coleção Vontade de saber

A coleção “Tecendo Linguagens” (da qual analisarei uma atividade de leitura do livro do 7º ano) foi produzida pelos autores Tânia Amaral Oliveira, Elizabeth Gavioli de Oliveira Silva, Cícero de Oliveira Silva e Lucy Aparecida Melo Araújo. Conforme a resenha do GLD, cada volume é organizado em quatro unidades que são divididas em capítulos e subdivididas em seções e subseções. A coleção contempla os quatro eixos que satisfazem o ensino de Língua Portuguesa: leitura, conhecimento linguístico, produção textual e oralidade (BRASIL, 2013).

Segundo o documento, a coleção é organizada com base no princípio organizador “predominantemente por tema”. Os temas trabalhados incluem a vida em sociedade, identidade pessoal, o mundo da ficção, cultura popular, consumo, lusofonia, língua e linguagem, profissão, discriminação e violência, entre outros. Tais temas são tratados em diversos gêneros escritos, como artigos científicos e de opinião, contos, crônicas, charges, histórias em quadrinhos, mangá, poemas, propagandas, reportagens, etc.; em diversos gêneros orais como debate, entrevista, júri simulado e seminário. Podem-se observar, na coleção, a presença das seguintes esferas ou domínios discursivos: científico, cotidiano, escolar, jornalístico, literário, jurídico, publicitário, etc.; e os seguintes suportes de gêneros: cartazes, internet, jornais, revistas, livros, *outdoor*, panfleto, televisão, etc.

O GLD ainda explicita que a coleção privilegia o trabalho com a leitura, relacionando o contexto escolar às práticas sociais, de maneira que se possibilite alcançar os três níveis de compreensão: o objetivo, o inferencial e o avaliativo. Além disso, a coleção, afirma o GLD, contempla textos multimodais e característicos das novas mídias. Nela, as atividades são conduzidas a partir da estrutura dos gêneros e suas funções comunicativas.

Segundo o GLD, a produção escrita tem como fundamento a progressão curricular, pois visa adotar uma variedade tipológica (narrativa, expositiva, descritiva, e argumentativa) por meio dos gêneros, em cada ano de escolaridade. Dessa forma, o documento explicita que a leitura dos gêneros estudados em cada capítulo busca estabelecerem uma relação com a proposta

de produção textual. Além disso, as atividades de escrita contemplam questões de autoria, de transcrição e reconto, de orientações para planejamento, avaliação e reescrita.

A coleção apresenta o eixo de oralidade de forma pouco satisfatória mostrando poucos gêneros orais. O próprio guia (BRASIL, 2013) reconhece a escassez do trabalho com a oralidade na coleção, mas afirma que ela apresenta consistência metodológica e clareza nas orientações, principalmente na produção dos gêneros orais. No que se refere ao eixo de conhecimentos linguísticos, o guia enfatiza a construção de conhecimentos gramaticais utilizando como recurso a nomenclatura tradicional. De acordo com o GLD (BRASIL, 2013), em uma visão geral do livro, os pontos principais a serem considerados foram sintetizados no seguinte quadro esquemático:

Figura 20 – Quadro com as principais informações da coleção *Vontade de Saber*

	QUADRO ESQUEMÁTICO
Pontos fortes	Diversidade de gêneros textuais e articulação entre os eixos de leitura e produção textual.
Pontos fracos	Perspectiva tradicional no trabalho com os conhecimentos linguísticos e pouca ênfase no desenvolvimento da oralidade
Destaques	Presença de textos multimodais.
Programação do ensino	Uma unidade por bimestre.
Manual do professor	Suporte teórico e metodológico, com orientação sobre objetivos do trabalho pedagógico e rotina docente.

Fonte: Guia de Livros Didáticos PNLD 2014, p.70.

Feitas, neste capítulo, as apresentações dos princípios gerais dos PCN do Ensino Fundamental de Língua Portuguesa, com ênfase na concepção de linguagem; e a apresentação do modo de organização do Guia de Livros Didáticos - 2014 (incluindo a explicitação de seus critérios de avaliação, bem como o modo como o guia avalia as duas coleções de Língua Portuguesa que serão consideradas na análise), passaremos ao capítulo seguinte, em que nos debruçaremos sobre a transposição didática do conceito de gênero do discurso, em duas atividades de leitura que serão tomadas como *corpus* de análise.

CAPÍTULO 3

ANALISANDO A TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA DA NOÇÃO DE GÊNERO DO DISCURSO EM DUAS ATIVIDADES DE LEITURA

Neste capítulo, analisaremos o trabalho realizado com dois trechos de textos pertencentes a duas coleções de livros didáticos de Língua Portuguesa, intitulados, *Vontade de saber* (2012) e *Tecendo Linguagens* (2012). Cabe salientar que tais coleções foram escolhidas em função da avaliação positiva feita pelo Guia de Livro Didático (GLD) – PNLD 2014 e também por terem sido organizadas em função de critérios organizacionais distintos. A primeira delas organiza e agrega os textos nas unidades e nos capítulos por *tema associado ao gênero* (embora seja levada mais em consideração a questão temática do que propriamente o gênero), e a segunda, *predominantemente por tema*. A análise considera o trabalho com as atividades de leitura, realizadas em dois gêneros do discurso específicos, a saber, a autobiografia e o diário, ambos produzidos e postos a circular na mesma esfera de atividade, que classificaremos como sendo uma esfera em que os gêneros são produzidos a partir da confluência entre “*história e memória*”. Neste trabalho, o recorte dessa esfera se sustenta a partir de Schneuwly e Dolz (2004) e Mussalim (2004). Os livros em que aparecem os textos que serão analisados são destinados, respectivamente, aos alunos do 6ª e do 7ª anos do Ensino Fundamental.

1. Sobre a esfera de atividade “história e memória”

Considerando os estudos bakhtinianos (de maneira específica os gêneros do discurso vinculados às esferas que os produzem), os PCNs (que tomam por base a perspectiva bakhtiniana) e o Guia do Livro Didático – 2014 (que, ao menos em tese, consideram como diretriz de avaliação a concepção de gênero bakhtiniana, concebendo a leitura a partir da inscrição social), analisaremos o trabalho de leitura realizado com dois textos dos gêneros autobiografia e diário pessoal, gêneros que se vinculam, conforme assumimos, à esfera de atividade *história e memória*, sobre a qual discorreremos a seguir.

Nessa pesquisa, a memória será abordada como fonte de referentes identitários (na medida em que é um fator fundamental nos aspectos de continuidade e coerência de um ser humano ou grupo social), construída a partir da referência que ela tem com os outros. A memória será vista como a faculdade humana responsável pela conservação do passado, das experiências vividas. Em razão disso, conforme Le Goff (1990, p.419), “remete-nos em primeiro lugar a um conjunto de funções psíquicas, graças às quais o homem pode atualizar impressões ou informações passadas, ou que ele representa como passadas”.

Vale ressaltar, conforme Mussalim (2004a, p.10), “que a referência aqui não é apenas a memória individual, constituída pelas lembranças que cada um tem sobre acontecimentos que presenciamos ou dos quais ouvimos falar”, mas também outros tipos de memórias, de caráter mais amplo, às quais denominamos: memória social, cultural e histórica. Todas essas memórias tecem e constituem as histórias das pessoas, dos grupos sociais, das sociedades, enfim, de toda a humanidade. Para Mussalim, a memória é um dos caminhos para o conhecimento do que passou. A memória é algo que se distingue do presente, mas que, ao mesmo tempo, o compõe. Por meio dela, recuperamos acontecimentos anteriores, distinguimos o ontem do hoje e confirmamos que os homens já viveram em um passado.

De acordo com a autora, a memória histórica acontece quando podemos citar os relatos dos historiadores, os monumentos históricos, a arquitetura das cidades, objetos e documentos preservados, fotografias do “álbum de família”, bem como os depoimentos pessoais registrados. Já a memória cultural refere-se às crenças e valores aceitos por determinados grupos e que são transmitidos de geração em geração. A memória social, por sua vez, está inscrita não apenas nas práticas das comunidades humanas, mas também nos discursos que perpetuam a “voz de uma comunidade”, aquilo que o povo narra a respeito de um determinado acontecimento. Todas essas memórias se entrecruzam, não podem ser consideradas de forma independente uma das outras:

A história da humanidade é constituída por todas essas memórias, que atravessam umas as outras, de tal modo que é quase impossível separá-las, como feito aqui. É difícil, por exemplo, separar memória social da cultural, porque uma condiciona a construção da outra, e as duas concretizam-se em modos de vida. (MUSSALIM, 2004a, p.11).

Durante anos, a História enquanto disciplina, adquiriu diversos sentidos. Na perspectiva de Le Goff (1990, p.19), “ela também tem sentido de narração, pois “uma história é uma narração, verdadeira ou falsa”, com base na “realidade histórica” ou puramente imaginária – pode ser uma narração histórica ou uma fábula”. Dessa forma, a narrativa torna-se presente no mais simples ato de vida, de ação ou de reflexão, pois o ato de narrar deu ao homem a possibilidade de contar suas experiências e feitos. Para Mussalim (2004a, p.10), “contar histórias é uma das formas mais antigas utilizadas pela humanidade para manter, registrar e transmitir suas memórias”.

Nos últimos tempos, grandes transformações aconteceram no debate sobre a disciplina de História. Um deles é a capacidade da história de construir um conhecimento totalmente objetivo e desligado do passado. É o caso dos relatos orais, como afirma Mussalim (2004b, p.43): “o relato oral, como se sabe, é um depoimento de alguém que arquivou em sua memória algum acontecimento do passado e que, por meio da fala, atualiza essa memória, dando-a a conhecer a seus interlocutores”.

Quando se trabalha com a memória, existe sempre a possibilidade desta “falhar”. Em um relato, há esquecimentos e omissões que podem ser ou não intencionais. Por isso, a utilização de relatos orais foi colocada em suspeição a partir do século XVIII, quando a História ganha o status de ciência. Nesse contexto, os relatos orais, construídos a partir de subjetividades, não eram mais vistos como fontes confiáveis para a produção do conhecimento científico. Esse processo continuou no século XIX, quando ocorre a institucionalização da História como disciplina universitária e uma profissionalização dos historiadores.

Nesse período, o estudo da história foi colocado em discussão, uma vez que o historiador deveria se afastar de seu objeto de estudo, pois somente desta forma produziria uma ciência neutra, objetiva e imparcial. Em função disso, o enfoque era dado ao tempo cronológico, já que, na busca incessante pela verdade, o historiador deveria selecionar o maior número possível de documentos e relacioná-los numa ordem cronológica. Nesse contexto, “a memória, compreendida como lembranças pessoais, fazia parte dos debates entre os historiadores, mas apenas enquanto fonte a ser negada, posta para fora das fronteiras do campo da história” (MUSSALIM, 2004b. p.44).

Assim, a história passou a ser tratada de forma metódica e precisa, baseada no estudo de monumentos e personalidades históricas – perspectiva que se manteve hegemônica até a primeira metade do século XX. Entretanto, a diversificação de temas mais voltados para as “pessoas comuns” e a relativização da importância de “marcos políticos” para a escrita da História contribuiu para que houvesse uma diversificação do uso de fontes e, novamente, a aceitação das memórias. Nessa perspectiva,

ao lado da preocupação dos historiadores em relatar os processos históricos a partir de uma perspectiva mais ampla, convive também a preocupação em compreender quais são as afetividades, o foro íntimo daqueles que produziam as transformações sociais ou que estão submetidos aos seus efeitos”. MUSSALIM, 2004b. p.44)

A memória, dessa perspectiva, é concebida como uma composição, um conjunto interligado de linhas de forças da subjetividade humana, de modo que, por meio dela, o narrador busca reconstruir sua história e conseqüentemente, a própria subjetividade. Conforme afirma Mussalim (2004b, p.45), memória e história “aparecem tão intimamente relacionadas que se confundem; cria-se a história a partir da memória, ao mesmo tempo em que a memória é reconstituída pela história”.

Assumiremos, com Mussalim (2004a, 2004b), que a relação entre memória e história constitui o eixo norteador de uma importante esfera de atividades humanas, da qual participam historiadores, literatos, contadores de histórias etc., propiciando o surgimento de um conjunto de gêneros, tais como o relato histórico, o romance, o poema, a autobiografia, entre outros.

2. Análise de uma atividade de leitura com o gênero autobiografia

Segundo Philippe Lejeune (2014), a autobiografia é uma narrativa retrospectiva em prosa que o narrador faz de fatos marcantes de sua vida. Nesse sentido, o narrador deve ser uma pessoa real, pois na autobiografia o leitor espera que o horizonte de verdade seja pertinente. Para Mussalim (2004a, p.12), por sua vez,

o autor de uma autobiografia faz um relato de sua própria história, reconstituindo, por meio de suas memórias, o próprio percurso. Ao lembrar fatos e experiências, e ao reviver sentimentos, ele busca atribuir um sentido a sua história.

Segundo a autora, a autobiografia exerce um papel central numa comunidade, pois, por meio dela, a comunidade pode vivenciar experiências vividas por seu autor, ampliando a percepção que tem de certo contexto cultural.

Dolz & Schneuwly (2004), vislumbrando o processo ensino/aprendizagem, propuseram cinco agrupamentos de gêneros com base em três critérios: domínio social da comunicação a que pertencem; capacidades de linguagem envolvidas na produção e compreensão desses gêneros; tipologia geral. São eles:

a) *Agrupamento da ordem do narrar* – envolve os gêneros cujo domínio é o da cultura literária ficcional, marcados pela manifestação estética e caracterizados pela *mimesis* da ação através da criação, da intriga no domínio do verossímil. Exemplos: contos de fada, fábulas, lendas, narrativas de aventura, de enigma, ficção científica, crônica literária, romance, entre outros.

b) *Agrupamento da ordem do relatar* – comporta os gêneros pertencentes ao domínio social da memorização e documentação das experiências humanas, situando-as no tempo. Exemplos: relato de experiências vividas, diários íntimos, diários de viagem, notícias, reportagens, crônicas jornalísticas, relatos históricos, biografias, autobiografias, testemunhos, etc..

c) *Agrupamento da ordem do argumentar* – inclui os gêneros relacionados ao domínio social da discussão de assuntos sociais controversos, objetivando um entendimento e um posicionamento frente a eles, exigindo, para tanto, sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição. Exemplos: textos de opinião, diálogos argumentativos, cartas de leitor, cartas de reclamação, cartas de solicitação, debates regrados, editoriais, requerimentos, ensaios argumentativos, resenhas críticas, artigos assinados, entre outros.

d) *Agrupamento da ordem do expor* – engloba os gêneros relacionados ao domínio social de transmissão e construção de saberes, visando de forma sistemática possibilitar a apreensão dos conhecimentos científicos e afins, numa perspectiva menos assertiva e mais interpretativa, exigindo a apresentação textual de diferentes formas dos saberes. Exemplos: textos expositivos, conferências, seminários, resenha, artigos, tomadas de notas, resumos de textos expositivos e explicativos, relatos de experiência científica.

e) *Agrupamento da ordem do descrever ações* – reúne os gêneros cujo domínio social é o das instruções e prescrições, revisando a regulação ou normatização de comportamentos. Exemplos: receitas, instruções de uso, instruções de montagens, bulas, regulamentos, regimentos, estatutos, constituições, regras de jogo. (DOLZ & SCHNEUWLY, 2004, p. 65-66)

Neste enfoque, a autobiografia é entendida como um gênero do discurso que pertence ao agrupamento da ordem do relatar, cujo domínio social de comunicação é a memorização e documentação das experiências humanas vividas e situadas no tempo.

A autobiografia que será analisada nesse capítulo está inserida na seção de Leitura do livro didático de Língua Portuguesa *Vontade de Saber 6ª ano* (2012), cujo título é *A História da Minha Vida* (Cf. anexo A). É um relato autobiográfico de Helen Keller (1880-1968), americana que, tendo ficado sem visão e sem audição, aprendeu a ler, escrever e falar com a ajuda da professora Anne Sullivan.

Segundo o LD, ela foi um dos maiores exemplos de como a deficiência múltipla pode ser superada. Ela se tornou escritora, conferencista e ativista social nos Estados Unidos. Keller superou todas as dificuldades com ajuda da professora Sullivan, que confiou em seu potencial. Conforme já exposto, Mussalim (2004b) afirma que existem dois pontos importantes quando se trata da função da autobiografia: o primeiro é que o autor procura reconstruir sua história de vida buscando atribuir um sentido à própria história; o segundo é que a comunidade que tem acesso a uma autobiografia pode, por meio dela, vivenciar as experiências de seu autor e, a partir daí, ampliar a percepção que tem de determinado universo cultural.

Helen Keller descreve no início da autobiografia o encontro com a sua professora, quando tinha sete anos, fato que constituirá o centro de seu relato autobiográfico, uma vez que os acontecimentos dessa fase serão lembrados por toda autobiografia. Todo o sentido que Helen atribui à própria história de vida decorre dessa experiência marcante:

Figura 21 – Trecho da atividade de leitura do livro *Vontade de saber*

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.

Fonte: *Vontade de Saber*, 2012, p.237.

Os acontecimentos que nos conta desse período estão diretamente ligados à sua própria experiência de vida e, por isso, seu relato é atravessado

por sentimentos e impressões pessoais. Nesse sentido, a autobiografia não mostra apenas o que aconteceu com Hellen, mas se constitui também em uma fonte rica de imagens. Entretanto, o seu ponto de vista sobre sua vida, as pessoas com quem conviveu e os cenários por que passou oferecem ao leitor uma visão bem peculiar da sua história, atravessada por sentimentos e impressão pessoal como é possível perceber no trecho a seguir:

Figura 22 – Trecho da atividade de leitura do livro *Vontade de saber*

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.

Fonte: *Vontade de Saber*, 2012, p.237.

O trabalho oral de interpretação para ser realizado com a autobiografia, proposto pelo livro didático, se fundamenta a partir das seguintes questões:

Figura 23 – Trecho da atividade de leitura do livro *Vontade de saber*

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.*

Fonte: *Vontade de Saber*, 2012, p. 240.

A questão 1 (a e b) recai sobre a experiência do aluno – “qual o dia mais importante de sua vida”; “você se lembra de alguma professora que lhe tenha sido muito marcante”. O texto em si é tomado aqui apenas como pretexto para o aluno falar de si e, em certa medida, construir relatos. O foco é, pois, trabalhar

uma competência específica, a saber, a de “relatar fatos/experiências”. A questão 2 (“que atividades eram essas”), por sua vez, recai sobre a apreensão de informações contidas no texto. Já as questões 3 e 4 estabelecem, em alguma medida, relação entre o texto e a função social do gênero, uma vez que possibilita ao leitor ampliar a percepção que tem de determinado universo cultural e reconhecer que a autobiografia cumpre um papel importante na comunidade, que é, no caso, conforme indicam as perguntas, contribuir com as pessoas que têm deficiência visual e auditiva e inspirar os leitores, como um todo, a terem coragem e esperança.

Em relação à atividade oral com o texto, portanto, apenas em parte se focaliza a problemática do gênero do discurso; mais especificamente, somente na última questão dispensa-se atenção a algo do texto que tenha relação com algum tipo de prática ou função social, aspecto central na caracterização dos gêneros do discurso.

Consideremos agora o trabalho escrito de interpretação proposto pelo livro didático para o texto em questão:

Figura 24 – Trecho da atividade de leitura do livro *Vontade de saber*

Escrevendo sobre o texto Anotar 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.

Fonte: *Vontade de Saber*, 2012, p. 240.

A questão 1 (sobre o narrador em 1ª ou 3ª pessoa) recai sobre uma questão de ordem enunciativa, mas que em medida alguma é relacionada à

problemática do gênero, o que acaba por transformá-la numa questão de ordem tipológica. A questão 2 recai sobre a apreensão de informações contidas no texto. As questões 3, 4 e 5 lidam com a problemática das interpretações possíveis dos leitores sobre determinados fatos narrados e certas atitudes das pessoas envolvidas nos fatos relatados. Nenhuma dessas questões, portanto, aborda a problemática do gênero, o que possibilita-nos afirmar que, nesta atividade, o objeto de ensino é o texto e não o gênero do discurso. Uma atividade de leitura que assuma o gênero enquanto objeto de ensino implica a consideração da esfera de atividade social e, assim sendo, implicaria, minimamente, tratar de questões como: quem produz e para quem produz; com que objetivos produz; por meio de qual suporte se produz e põe a circular o que se produz; como se dá a recepção do que se produz.

3. Análise de uma atividade de leitura com o gênero diário pessoal

Em *O Pacto Autobiográfico: de Rousseau à Internet* (2014), o teórico Philippe Lejeune afirma que o diário pessoal se constrói no instante em que o autor do diário se vê entusiasmado a recontar os fatos mais interessantes de seu dia. Quando isso se dá, o autor passa a transcrever pensamentos e sentimentos referentes a determinados momentos, que ficarão, a partir de então, registrados pela escrita. Diferentemente do que comumente se pensa, o diário é mais complexo do que se pensa; ele pode cumprir diferentes funções na esfera de atividade “história e memória” e apresentar características bem diversas, a depender da relação do autor do diário com o seu texto.

Conforme Lejeune (2014), dentre as funções do diário estão a conservação da memória, a sobrevivência, o desabafo, a deliberação, a resistência. Em relação à conservação da memória, o diário é “arquivo e ação, ‘disco rígido’ e memória viva” (LEJEUNE, 2014, p. 302), uma vez que o autor tem a possibilidade de nele guardar os fatos do dia e, quando desejar acessá-los, e lá estarão eles “íntactos”, como um “rastro” atrás do indivíduo. O autor do diário escreve ainda para que sua memória sobreviva ao esquecimento, como afirma Lejeune (2014, p. 303): “o diário é um apelo a uma leitura posterior: transmissão a algum alter ego perdido no futuro”.

Em relação ao desabafo, o diário se constitui como um amigo confidente que não julga nem critica. Segundo Lejeune (2014, p. 303), “é um espaço onde o eu escapa momentaneamente à pressão social, se refugia protegido em uma bolha onde pode se abrir sem risco, antes de voltar, mais leve, ao mundo real”.

O gênero diário também é fonte de deliberação, pois ele acompanha a tomada de decisões no dia a dia do indivíduo, passando a ser “um dos instrumentos de ação” (LEJEUNE, 2014, p. 304). Mas, sobretudo, o diário é mantido pelo prazer em escrever, pelo gosto da escrita, pelo jogo possível na mistura dos gêneros, pela satisfação em escolher qualquer palavra sem ser censurado, pela magia de ver-se escrito, de ter a sua personalidade transformada em letras. Essas características confirmam o que aponta Lejeune (2014, p.306) ao salientar que “o diarista não tem a vaidade de se acreditar tornar escritor, mas encontra em seus escritos a doçura de existir nas palavras e a esperança de deixar um vestígio”. O diário é, portanto, um conjunto de sinais que o indivíduo deixa sobre si em textos que escreve com essa finalidade.

Com base nessas caracterizações em relação à função social do gênero diário pessoal, analisaremos uma atividade de leitura realizada com um trecho de um diário pessoal. O trecho a ser analisado está inserido na coleção *Tecendo Linguagens*, 7ª ano (2012). Cada livro da coleção é organizado em quatro unidades, divididas em capítulos e subdivididas em seções e subseções. O princípio organizador da coleção, conforme já apresentado, é o tema, e ela privilegia o eixo de leitura, buscando, segundo informações do Guia do Livro Didático - 2014, associar as práticas sociais ao contexto escolar.


A atividade de leitura aqui considerada está inserida numa unidade cuja temática é sobre a “era da comunicação”, no capítulo que explora o gênero do discurso diário pessoal (Cf. anexo B). Nesse capítulo, o livro apresenta quatro trechos do diário de Zlata (datados de 1992), uma garotinha que mora em Sarajevo com seus pais e enfrenta, como todos os de lá, uma situação de guerra. Apresentados os quatro trechos, o trabalho de leitura que é proposto pelo livro resume-se nas questões apresentadas a seguir:

Figura 25 – Trecho da atividade de leitura do livro *Tecendo Linguagem*

POR DENTRO DO TEXTO

- Diário é um relato pessoal que narra acontecimentos do nosso dia a dia e as emoções, os sentimentos, os desejos e os segredos que vêm com eles. Releia os trechos do diário de Zlata e responda.
 - Que sentimentos foram revelados em cada um deles?
Sentimentos de infelicidade, medo, terror, incerteza, fuga, fraqueza, amor, coragem, tristeza e alegria.
 - Qual é a opinião de Zlata sobre a guerra? Responda com suas palavras.
Resposta possível: guerra é destruição, matança, tristeza.
 - Como viviam Zlata e sua família nesse período de guerra? Quais eram os grandes problemas que enfrentavam?
Viviam dominadas pelo medo. Problemas: os bombardeios, a fome etc.
- Releia o trecho a seguir.

O melhor seria irmos embora os três. Mas papai com certeza não poderia. Aí resolvi que íamos ficar juntos. Amanhã vou dizer a Keka que é preciso ter coragem, que é preciso ficar com as pessoas que a gente ama e que nos amam.



Depois de reler esse trecho, que adjetivos você usaria para descrever Zlata?
Respostas possíveis: amorosa, corajosa, sensível, sábia, entre outros.

66

Fonte: OLIVEIRA et al., 2012, p. 66-67

A questão 1 (a, b e c) recai sobre a apreensão de conteúdos dos trechos do diário de Zlata. A questão 2, por sua vez, de viés mais discursivo, busca levar o leitor a apreender uma imagem da autora do diário, um tipo de atividade que está relacionada à problemática do *ethos* discursivo (cf. MAINGUENEAU, 2002) e que poderia, em alguma medida, possibilitar o trabalho com a leitura a partir de uma perspectiva que considere o vínculo do texto com suas condições de produção e, nesse sentido, possibilitar a abordagem da problemática do gênero. Entretanto, não é o que ocorre.

Mais uma vez, portanto, do mesmo modo como ocorre no trabalho de leitura realizado na coleção *Vontade de Viver* (6º ano), analisado na seção anterior, o objeto de ensino previsto nesta atividade é o texto e não o gênero do discurso, uma vez que, nem minimamente, são levadas em conta questões como: quem produz e para quem produz; com que objetivos produz; por meio de

qual suporte se produz e põe a circular o que se produz; como se dá a recepção do que se produz.

Essas análises, portanto, nos permitem sustentar que, no processo de transposição didática do conceito de gênero do discurso (proposto como objeto de ensino de Língua Portuguesa em documentos oficiais), a “deformação” (Cf. Regra 5, na Introdução deste trabalho) do conceito é realizada de tal modo que que o “conceito a ser ensinado” se afasta por demasiado do saber sábio, produzido em um campo de saber. Conforme já apontado na introdução desta dissertação, as duas atividades de leitura analisadas estão sendo tomadas como emblemáticas do trabalho de leitura que, de um modo geral, é realizado nos livros didáticos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta dissertação nos propusemos a verificar como duas atividades de leitura, realizadas em duas coleções de Língua Portuguesa, analisadas positivamente pelo Programa Nacional do Livro Didático - 2014 (PNLD 2014) realizam o trabalho de transposição didática da noção de gênero do discurso, conceito central, hoje, nas propostas de ensino de LP.

Na Introdução deste trabalho, foi apresentado, com base nos trabalhos de Soares (2002), o percurso histórico por meio do qual se constituiu a Língua Portuguesa como disciplina, e por quais transformações ela passou no decorrer do tempo. Em seguida, apresentou-se, seguindo Chevallard (1998), o conceito de transposição didática, como sendo o processo pelo qual um conteúdo de “saber” transforma-se em objeto de ensino.

Os pressupostos teóricos, abordados no Capítulo 1 desta dissertação, foram baseados no Círculo de Bakhtin, com ênfase na noção de gênero do discurso. Na concepção do Círculo, a noção de gênero é constituída a partir de sua ligação com a esfera da comunicação humana, a qual não pode ser negligenciada.

No Capítulo 2 foram apresentados os documentos oficiais que servem de diretrizes para o ensino de Língua Portuguesa: Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN); e o Guia do Livro de Didático de Língua Portuguesa – 2014. Os PCN apontam para a concepção de linguagem baseada também no Círculo de Bakhtin, uma vez que considera a linguagem como interação verbal. Além disso, considera o contexto social e histórico da produção discursiva, indo além do estudo estrutural do texto. É nesse sentido que os PCN estabelecem um alinhamento teórico com a concepção bakhtiniana de linguagem e de gênero do discurso. A abordagem do Guia, por sua vez, permitiu-nos compreender o modo como esse documento mobiliza a noção de gênero do discurso.

No Capítulo 3, foram analisados trechos de atividades de leitura, realizadas com dois textos, exemplares de dois gêneros do discurso, específicos, a saber, a autobiografia e o diário pessoal, ambos produzidos e postos a circular na esfera de atividade caracterizada como uma esfera em que se articulam “*história e memória*”. Nas atividades de leitura da autobiografia e do

diário pessoal, pôde-se perceber que o objeto de ensino previsto nessas atividades é o texto e não o gênero do discurso, uma vez que, nem minimamente, são levadas em conta questões como: quem produz e para quem produz; com que objetivos produz; por meio de qual suporte se produz e põe a circular o que se produz; como se dá a recepção do que se produz.

Assim sendo, pudemos concluir que, no processo de transposição didática do conceito de gênero do discurso (proposto como objeto de ensino de Língua Portuguesa em documentos oficiais), o “conceito a ser ensinado” se afasta por demasiado do saber sábio, produzido em um campo de saber. Em outras palavras, as práticas de leitura não garantem que o gênero do discurso seja tomado como objeto de ensino da Língua Portuguesa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Rosemeire. RUGNEROTTO, Tatiane. **Vontade de Saber – Português**, 6º ano. São Paulo: FTD, 2012.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997. p. 261-305.

_____. **O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas**. São Paulo: Martins Fontes, 1960.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Língua Portuguesa: Ensino Fundamental II**. Brasília: MEC, 1998.

_____. Ministério da Educação. **Guia de livros didáticos PNLD 2014 – Língua Portuguesa**. Brasília: MEC, 2013.

CHEVALLARD, Yves. **La transposición didáctica. Delí saber sabio aí saber enseñado**, Claudia Gilman (trad.), 3ª ed. Argentina, Aiquej (*Psicología cognitiva y educación*), 1998.

FARACO, C. A. **Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. Curitiba: Criar Edições, 2009.

FILHO, José de Pinho. **Regras da transposição didática aplicadas ao laboratório didático**. Caderno brasileiro de ensino de Física. v. 17, n. 2 Florianópolis: UFSC, ago. 2000. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/fisica/article/viewFile/9006/13274>>. Acessado em 05 de setembro de 2016.

LE GOFF, Jacques. Memória. In: LE GOFF, Jacques **História e Memória**. 5ª. Campinas, SP: UNICAMP, 2003, p. 419-476.

LEITE, Mirian Soares. **Recontextualização e transposição didática: introdução à leitura de Basil Bernstein e Yves Chevallard [ebooks]** – 2. Ed – Araraquara, SP; Junqueira & Marin, 2014.

LEJEUNE, Philippe. **O pacto autobiográfico: de Rousseau à Internet**. Tradução Jovita Maria Gerheim Noronha e Maria Inês Coimbra Guedes. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2008. (Coleção Humanitas).

MAINGUENEAU, Dominique. **Análise de textos de comunicação**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MUSSALIM, Fernanda. **Linguística I**. Curitiba: IESDE Brasil, 2008. 151p.

_____. **Linguagem: práticas de leitura e escrita**. Vol. 1. São Paulo: Global, 2004a.

_____. **Linguagem: práticas de leitura e escrita**. Vol. 1. São Paulo: Global, 2004b.

OLIVEIRA, Tania Amaral [et.al.]. **Coleção Tecendo Linguagens**. 7º ano. 3 ed. São Paulo: IBEP, 2012.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SOARES, Magda. **Português na escola: história de uma disciplina curricular**. In: BAGNO, Marcos (org.). *Linguística da norma*. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

ANEXOS

Anexo A – Trechos do Livro de Língua Portuguesa - *Vontade do Saber*

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 consequentemente 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.



Coleção particular. Foto: Bettmann/Corbis/Latinstock

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 estremecer 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 beijassem, 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.

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.



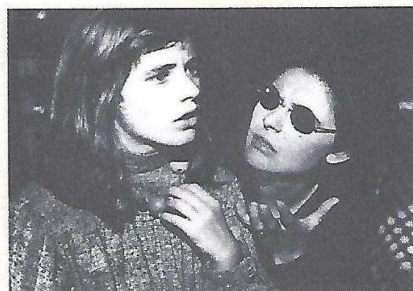
◀ Nessa fotografia, tirada em 1956, Helen Keller segura um livro em braile.

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.



◀ Atrizes do filme *O milagre de Anna Sullivan*, encenando Helen ouvindo sua professora.

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.*

Explorando a linguagem

Anote no
caderno

- 1 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.

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.deficienteciente.com.br/2010/09/exemplo-de-superacao-clodoaldo-silva.html>, Acesso em: 7 fev. 2012.



Fabio Motta/Agência Estado



Clodoaldo Francisco da Silva - Retrato de Antônio Francisco Lisboa, o Aleijadinho. São Paulo: Museu de Arte de São Paulo, 1979.

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 cantando a Missa Solenne, 1820. Coleção Museu de Arte de São Paulo, 1979.

Anexo B – Trechos do Livro de Língua Portuguesa–*Tecendo Linguagens* (7º ano)**Prática de leitura****Texto 5 – Diário****Antes de ler**

Os textos lidos até agora trataram da morte como um acontecimento que traz dor, tristeza, mas que é inevitável, faz parte da vida. A morte do pai de Ana foi natural. Já a morte do pai de T'ô foi decorrente de circunstâncias em que ele se encontrava: era soldado na Guerra do Vietnã – guerra que ocorreu nos anos 1960 –, matando muitos civis e militares que não tinham a mínima ideia da razão pela qual estavam morrendo.

- Em sua opinião, esse tipo de morte é mais fácil ou mais difícil de aceitar? Por quê?
Resposta pessoal.

Leia agora alguns trechos do diário de uma garota chamada Zlata.

Trecho 1

Segunda-feira, 20 de abril de 1992

Dear Mimmy,

A guerra parece tudo, menos uma brincadeira. Ela destrói, mata, incendeia, separa, traz a infelicidade. Hoje uma chuva de granadas caiu sobre a Bascarsija, o centro antigo de Sarajevo. Explosões aterrorizantes. Descemos para o porão – estava frio, tudo escuro, é deprimente. Será que aquele é mesmo nosso porão? Não tenho tanta certeza. Ficamos nós três, papai, mamãe e eu, encolhidos num canto onde tínhamos a sensação de estar em segurança. No escuro, ao lado de papai e mamãe e no calor dos corpos deles, pensei em ir embora de Sarajevo. (Como todo mundo.) Mas ir embora sozinha, deixar papai e mamãe, vovô e vovó, eu não ia conseguir aguentar. E ir embora só com mamãe também não ia dar certo. O melhor seria irmos embora os três. Mas papai com certeza não poderia. Aí resolvi que íamos ficar juntos. Amanhã vou dizer a Keka que é preciso ter coragem, que é preciso ficar com as pessoas que a gente ama e que nos amam. Não quero sair de perto de papai e mamãe e, por outro lado, deixar papai sozinho aqui também não me agrada.

Sua Zlata.

Trecho 2

Quinta-feira, 2 de julho de 1992

Dear Mimmy,

Hoje tive uma pequenina alegria. Uma coisa gostosa que nos oferecemos. Colhemos as cerejas de nosso pátio interno. Que pratada! Estávamos acompanhando todo o processo de amadurecimento: os brotos, o surgimento das florezinhas, depois as minúsculas frutas verdes que pouco a pouco foram ficando vermelhas. Esperamos que elas ficassem no ponto... E NHAM!, elas estavam deliciosas! A ameixeira não deu nada, não vamos poder comer ameixas. É impressionante a vontade de comer frutas que eu sinto. Aqui em Sarajevo, nestes dias de guerra, durante esta guerra, não só não temos os alimentos básicos e tudo aquilo de que se tem necessidade para viver, como não há nenhum tipo de fruta. Mas agora posso dizer que enchi a barriga de cerejas.

Braco, o irmão de mamãe, está se recuperando. Já está melhor. Consegue dar alguns passos.

Zlata.



Tom Stoddart/Getty Images

Trecho 3

Sexta-feira, 7 de agosto de 1992

Dear Mimmy,

Hoje trevejou em nosso bairro inteiro. Não sei nem dizer o número de granadas que caíram pertinho da nossa casa. Papai havia ido com Samra para o local onde estão fazendo distribuições da Ajuda Humanitária. Tudo estava calmo, mas de repente se ouviram tiros de canhão. Explosões. Trovões impressionantes. Emina estava em nossa casa. Num determinado momento houve uma violenta detonação. Vidros voavam em estilhaços; telhas despençavam, havia uma nuvem de poeira.

Não sabíamos mais para onde ir. [...]

Trecho 4

Domingo, 6 de dezembro de 1992

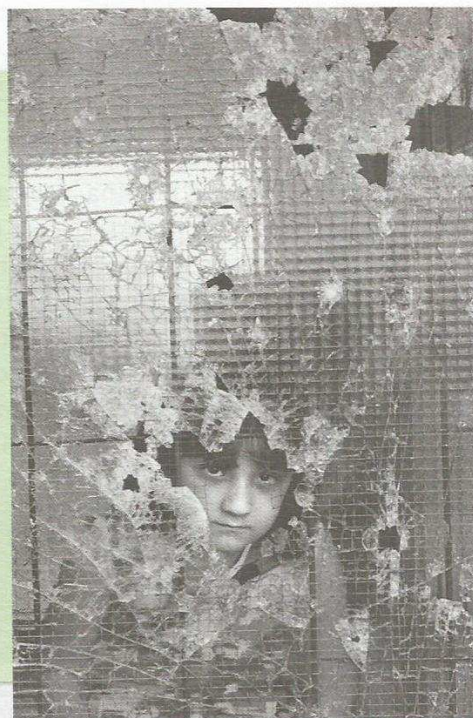
Dear Mimmy,

Uma notícia triste, triste. O tes inteira é uma ruína, tudo foi destruído pelas chamas. Queimou tudo. As pessoas morreram, fugiram, morreram quando estavam fugindo ou ficaram soterradas pelos escombros sem que ninguém pudesse ajudar. Houve pais que perderam os filhos, filhos que perderam os pais. É o horror. Mais uma vez o horror, o pavoroso. [...]

Quanto tempo ainda isso vai durar?

Sua Zlata.

Zlata Filipovic. *O diário de Zlata: a vida de uma menina na guerra.*
Tradução de Antônio Machado Soares e Heloísa Jahn.
São Paulo: Cia. das Letras, 1994.



Tom Stoddart/Getty Images

POR DENTRO DO TEXTO

- Diário é um relato pessoal que narra acontecimentos do nosso dia a dia e as emoções, os sentimentos, os desejos e os segredos que vêm com eles. Releia os trechos do diário de Zlata e responda.
 - Que sentimentos foram revelados em cada um deles?
Sentimentos de infelicidade, medo, terror, incerteza, fuga, fraqueza, amor, coragem, tristeza e alegria.
 - Qual é a opinião de Zlata sobre a guerra? Responda com suas palavras.
Resposta possível: guerra é destruição, matança, tristeza.
 - Como viviam Zlata e sua família nesse período de guerra? Quais eram os grandes problemas que enfrentavam?
Viviam dominadas pelo medo. Problemas: os bombardeios, a fome etc.
- Releia o trecho a seguir.

O melhor seria irmos embora os três. Mas papai com certeza não poderia. Aí resolvi que íamos ficar juntos. Amanhã vou dizer a Keka que é preciso ter coragem, que é preciso ficar com as pessoas que a gente ama e que nos amam.



Tom Stoddart/Getty Images

- Depois de reler esse trecho, que adjetivos você usaria para descrever Zlata?

Respostas possíveis: amorosa, corajosa, sensível, sábia, entre outros.

TEXTO E CONSTRUÇÃO

Compare os textos 1 e 5 quanto ao conteúdo e à maneira como foram organizados, estruturados.

Ambos os textos têm como temática a guerra e suas consequências para a população civil. Já a maneira de estruturar cada texto é diferente. O texto 1 é uma história em quadrinhos. O texto 5 é um diário, organizado em parágrafos; contém o relato da menina Zlata. Ela se dirige a Mimmy, o próprio diário.

Professor, oriente os alunos para a construção da resposta comparativa. Caso seja necessário, coloque no quadro de giz mais de um modelo para que eles conheçam diferentes possibilidades de construção de resposta. Por exemplo:

Modelo 1: As semelhanças entre os textos são... Eles diferem quanto ao...

Modelo 2: O texto 1 está organizado...; já o texto 2...

Modelo 3: Os dois textos se organizam em parágrafos, ambos... As diferenças entre ambos dizem respeito ao...

TEXTO E CONTEXTO

1. Quem você imagina que seja Keka?

Uma amiga ou parente de Zlata.

2. Que importância você acredita que tinha a atividade de escrever um diário na vida de Zlata? Por quê?

Resposta possível: Ao escrever o diário, Zlata podia desabafar, expressar suas ideias e registrar seus sentimentos sobre as situações pessoais e coletivas relacionadas à guerra.

Importante saber

O diário de Zlata é um relato verídico. Zlata e sua família moravam em Sarajevo, a capital da Bósnia e Herzegovina. Em 1992, quando teve início a Guerra da Bósnia, a menina passou a registrar em seu diário os horrores que presenciou.

A UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância) pediu às crianças que mantiveram seus diários atualizados durante a guerra para que apresentassem seu trabalho. Foi dessa forma que o diário de Zlata pôde ser descoberto e publicado em julho de 1993, antes mesmo do término da guerra, fato que se deu apenas em 1995. Zlata e sua família refugiaram-se em Paris, em dezembro de 1993.

Em decorrência da enorme aceitação dos leitores, Zlata tornou-se conhecida como a "Anne Frank de Sarajevo". Anne Frank também foi uma adolescente que vivenciou os horrores de uma guerra: a Segunda Guerra Mundial. Porém, diferentemente de Zlata, Anne não teve a sorte de sobreviver. Seu diário foi encontrado após sua morte e publicado por seu pai, único sobrevivente de sua família, e tornou-se mundialmente famoso.

Odiário de Zlata

A vida de uma menina na guerra



Zlata Filipović

COMPANHIA
CIA. DAS LETRAS

Divulgação