

Angela Paiva Dionísio  
Maria Auxiliadora Bezerra  
(Organizadoras)

# LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS

## *Múltiplos Olhares*

... das escolas públicas, por meio de resenhas críticas de  
... aprovados pela Avaliação, no processo de escolha do livro mais  
... adequado ao seu projeto pedagógico.

Respeitadas as exceções, podemos dizer que os artigos deste  
livro se configuram como um desdobramento direto do fórum  
apresentado pela Avaliação e suas muitas repercussões. Apesar dessa  
origem comum, não se reproduzem, aqui, nem os objetivos, nem  
o ponto de vista analítico próprio da Avaliação. Além da presença  
de especialistas que não participaram diretamente do processo  
avaliatório, outro é o momento, e outras são as condições  
de produção destas reflexões, que abrem outras perspectivas  
sobre o tema, tomando como objeto alguns dos LDP indicados  
no relatório da Avaliação.

... podemos dizer que tanto esse fato político quanto  
... recente onda de interesse pelo LD, na universidade, nas escolas,  
... mesmo junto à opinião pública em geral, constitui algo como o re-  
torno do recalcado em psicanálise, ou seja, a volta, com intensidade  
redobrada, de certas ideias, sentimentos e desejos, que se pretendem  
excluir do campo da consciência e, portanto, do enfrentamento  
direto. Estou me referindo, evidentemente, ao longo período em que  
de nossas escolas públicas, às péssimas condições de trabalho  
do professor e à insuficiência de sua formação, inicial ou continuada,  
preferimos seguir um de dois atalhos, tão ingênuos quanto  
... Ou simplesmente esquecemos a baixa qualidade do  
... trabalho, o seu papel central no trabalho em sala de aula,  
... para combater o bom combate.

**Organizadoras:**

Angela Paiva Dionisio

Maria Auxiliadora Bezerra

**Livro Didático de Português**  
Múltiplos olhares



Campina Grande, PB

2020

© dos autores e organizadores  
Todos os direitos desta edição reservados à EDUFMG  
FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL DA UFMG  
EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE - EDUFMG

L788 Livro didático de português : múltiplos olhares [livro eletrônico] / Angela Paiva Dionisio, Maria Auxiliadora Bezerra (organizadores.). - Campina Grande: EDUFMG, 2020.  
244 p.  
  
E-book  
ISBN 978-65-86302-00-4  
  
1. Letras. 2. Livro Didático. 3. Ensino de Língua Materna. I. Dionisio, Angela Paiva. II. Bezerra, Maria Auxiliadora. III. Título.

CDU 811.134.3

EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE - EDUFMG  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE - UFCG  
editora@ufcg.edu.br

Prof. Dr. Vicemário Simões  
**Reitor**

Prof. Dr. Camilo Allyson Simões de Farias  
**Vice-Reitor**

Prof. Dr. José Helder Pinheiro Alves  
**Diretor Administrativo da Editora da UFCG**

Yasmine Lima  
**Editoração Eletrônica**

#### CONSELHO EDITORIAL

Anubes Pereira de Castro (CFP)  
Benedito Antônio Luciano (CEEL)  
Erivaldo Moreira Barbosa (CCJS)  
Janiro da Costa Rego (CTRN)  
Marisa de Oliveira Apolinário (CES)  
Marcelo Bezerra Grilo (CCT)  
Naelza de Araújo Wanderley (CSTR)  
Railene Hérica Carlos Rocha (CCTA)  
Rogério Humberto Zeferino (CH)  
Valéria Andrade (CDSA)

## SUMÁRIO

### PREFÁCIO

LDP: MESMOS OLHARES, MAS VIDA NOVA AOS 18 ANOS  
Angela Paiva Dionisio  
Maria Auxiliadora Bezerra .....7

### APRESENTAÇÃO

Ingedore Grunfeld Villaça Koch .....9

### INTRODUÇÃO

LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA:  
O RETOMO DO RECALCADO,  
de Egon Rangel .....13

### CAPÍTULO 1

ORALIDADE E ENSINO DE LÍNGUA: UMA QUESTÃO POUCO “FALADA”,  
de Luiz Antônio Marcuschi .....25

### CAPÍTULO 2

TEXTOS: SELEÇÃO VARIADA E ATUAL,  
de Maria Auxiliadora Bezerra.....47

### CAPÍTULO 3

COMPREENSÃO DE TEXTO: ALGUMAS REFLEXÕES,  
de Luiz Antônio Marcuschi .....67

### CAPÍTULO 4

ABORDAGEM DO POEMA: ROTEIRO DE UM DESENCONTRO,  
de José Hélder Pinheiro Alves .....87

### CAPÍTULO 5

VARIADAES LINGUÍSTICAS: AVANÇOS E ENTRAVES,  
de Angela Paiva Dionisio .....105

## CAPÍTULO 6

*A ORIENTAÇÃO PARA PRODUÇÃO DE TEXTO,*  
de Maria Augusta G. de Macedo Reinaldo .....127

## CAPÍTULO 7

*ATIVIDADES SOBRE OS USOS OU EXERCÍCIOS GRAMATICAIS?*  
*UMA ANÁLISE DO DISCURSO REPORTADO,*  
de Dóris de Arruda Carneiro da Cunha.....149

## CAPÍTULO 8

*PONTUAÇÃO E SENTIDO: EM BUSCA DA PARCERIA,*  
de Márcia Rodrigues de Souza Mendonça .....167

## CAPÍTULO 9

*O ESTUDO DE CLASSES DE PALAVRAS:*  
*PROBLEMAS E ALTERNATIVAS DE ABORDAGEM,*  
de Luiz Francisco Dias.....187

## CAPÍTULO 10

*OS DESTINOS DA AVALIAÇÃO NO MANUAL DO PROFESSOR,*  
de Elizabeth Marcuschi .....207

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....151

LIVROS DIDÁTICOS CONSULTADOS .....157

OS AUTORES.....9

## PREFÁCIO

### LDP: MESMOS OLHARES, MAS VIDA NOVA AOS 18 ANOS

ANGELA PAIVA DIONISIO (UFCEG/UFPE)

MARIA AUXILIADORA BEZERRA (UFCEG)

Inicialmente, queremos informar que não se trata de uma nova versão d’*O Livro Didático de Português: múltiplos olhares*, publicado pela Editora Lucerna em 2001, ou ainda de uma versão atualizada. Trata-se da preservação da história de nossas pesquisas; trata-se de uma contribuição para a construção da história dos estudos sobre o livro didático em nosso país, através da disponibilização para acesso público, gratuito, de um livro que, ao completar 18 anos, traduz sua originalidade em organização temática, revela a tendência do olhar investigativo de um grupo de pesquisadores à época. Transcrevemos a história do surgimento deste livro, mencionada por nós, organizadoras, na primeira edição:

De nossa experiência como professores de Língua Portuguesa e/ou Literatura e como formadores de professores, visto que trabalhamos em cursos de licenciatura em Letras, surgiu este livro que ora apresentamos. Escrito a várias mãos, é verdade, mas com um só objetivo: mostrar, numa linguagem simples, a professores do ensino fundamental e médio informações recentes sobre linguagem, língua e ensino relacionadas ao livro didático de português, muitas vezes, o único material de que dispõe o professor em sala de aula.

Não se trata de uma análise de livros didáticos, mas de um conjunto de reflexões e sugestões que se apoiam nesses manuais e que, esperamos, contribuam, com as tentativas de mudança do ensino de língua/literatura, na sua busca de sua maior eficácia.

Não nos aterroriza a comparação com o possível argumento de que os dados dos livros didáticos mencionados nos capítulos destes livros caducaram, uma vez que o nosso interesse à época não era fazer análise de livro didático! Esperamos, inclusive, que os traços que apontamos 18 anos atrás como inadequados ao ensino não delineiem mais o perfil dos livros didáticos em nosso catálogo de produção editorial na atualidade. A validade dos nossos achados reside na efetivação de ações comparativas e na descrição de estudos de uma época, na historicidade dos estudos da linguagem e das práticas docentes. Por isso, não poderíamos deixá-los em folhas de papel xerocadas. Importante ressaltar que mantivemos a nomenclatura dada, à época, ao ensino fundamental (1º ao 8º ano/ 1ª a 8ª série), uma vez que os livros didáticos analisados e, conseqüentemente, os exemplos citados são assim identificados em nossos capítulos.

Graças ao empenho da Editora da UFCG, realizamos esta edição digital para a qual foi feita uma revisão com o intuito de corrigir deslizamentos de forma e estilo, uma atualização das normas ortográficas, além de uma alteração completa na formatação visando a uma adequação ao seu novo formato digital. Para nós, organizadoras, trata-se de uma nova publicação. Uma nova vida começa aos 18 anos para *O Livro Didático de Português: múltiplos olhares* e seus novos (e também já conhecidos) leitores.

## APRESENTAÇÃO

INGEDORE GRUNFELD VILLAÇA KOCH<sup>1</sup>

A obra *O Livro Didático de Português: múltiplos olhares*, organizado pelas professoras Angela Paiva Dionísio (UFPE) e Maria Auxiliadora Bezerra (UFCG), chega, após poucos meses do lançamento, à sua segunda edição.

Este sucesso editorial tem sua razão de ser: os “olhares” sobre o LDP são de pesquisadores e professores dos mais abalizados em nosso meio, afeitos ao trato com o ensino de Língua Portuguesa em todos os níveis, do fundamental ao superior, e para os quais o aperfeiçoamento do LDP - instrumento dos mais valiosos e, por vezes, único do professor de língua materna - é considerado uma questão de honra.

---

<sup>1</sup> Formada em Direito e em Letras, Ingedore G. Villaça Koch é mestre e doutora em Língua Portuguesa pela PUC/SP, e Livre-Docente (1990) e Titular (1999) em Análise do Discurso pela UNICAMP (Universidade Estadual de Campinas), onde implementou a área de Linguística Textual. É professora-titular (aposentada) do Departamento de Linguística do IEL-Unicamp. Entre suas várias obras, contam-se: *Linguística Aplicada ao Português: Morfologia e Sintaxe*, (em coautoria), *Argumentação e Linguagem, Texto e Coerência* (em coautoria), *Desvendando os segredos do texto, Intertextualidade* (em coautoria), todos pela Cortez Editora; *A coesão textual, A coerência textual, A interação pela linguagem, O texto e a construção dos sentidos, Ler e Compreender* (em coautoria), *Ler e Escrever* (em coautoria), todos pela Editora Contexto; *Introdução à Linguística Textual*, pela Editora Martins Fontes, *As Tramas do Texto*, pela Editora Nova Fronteira. É coautora de uma Gramática da Língua Portuguesa pela Editora Almedina, de Coimbra, Portugal. Tem inúmeros trabalhos publicados em revistas e coletâneas de livros, no País e no Exterior. Lecionou na graduação e na pós-graduação na área de Letras e Comunicações, atuando também como orientadora de pós-graduação-graduação. Lecionou nos ensinos fundamental e médio, e ministrou cursos de Extensão e Especialização para professores em todo o País. Em seus projetos, além de questões específicas do campo dos estudos textuais e sociocognitivos, tem enfatizado questões de leitura e produção de textos.

Os autores discutem, nos vários capítulos, questões vitais para a aquisição da competência linguística e comunicativa do educando, como é o caso da relação fala/escrita (L. A. Marcuschi), da compreensão e produção de textos (L. A. Marcuschi, M. A. Reinaldo), da variação linguística (A. P. Dionísio), da seleção de textos para LD (M. A. Bezerra), da abordagem de poemas (J. H. Pinheiro), do uso do discurso reportado (D. A. Cunha), da avaliação no manual do professor (E. Marcuschi), das questões de pontuação e sentido (M. R. de S. Mendonça) e dos problemas no estudo das classes de palavras (L. F. Dias). Já o capítulo introdutório, de caráter mais geral, fotografa, de forma realista e inteligente, a questão da qualidade do livro didático e de sua avaliação com base no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

Este objetivo concretiza-se, sem dúvida, nos trabalhos que compõem esta coletânea, que vem preencher um vazio no mercado editorial brasileiro - o que fica comprovado com o esgotamento da primeira edição em poucos meses.

A obra constitui-se em leitura obrigatória para todos aqueles que fazem da educação e do ensino consciente e profícuo da língua a meta central de sua atividade profissional.

INGEDORE GRUNFELD VILLAÇA KOCH

## SIGLAS

<b>DD</b>	Discurso Direto
<b>DI</b>	Discurso Indireto
<b>DIL</b>	Discurso Indireto Livre
<b>DR</b>	Discurso Reportado
<b>LP</b>	Língua Portuguesa
<b>LD</b>	Livro Didático
<b>LDP</b>	Livro Didático de Português
<b>MP</b>	Manual do Professor
<b>PCN</b>	Parâmetros Curriculares Nacionais
<b>PNLD</b>	Programa Nacional de Livro Didático
<b>VL</b>	Variedades Linguísticas

# CAPÍTULO 1

## LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA: O RETORNO DO RECALCADO

EGON RANGEL<sup>2</sup>

Quebrando uma longa prática de descompromisso com a qualidade dos livros didáticos (LD) que comprava para uso das escolas públicas, a então Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) constituiu, em 1993, uma comissão para definir critérios de avaliação de LD.<sup>3</sup> E, a partir de 1996, o MEC passou a subordinar a compra dos LD inscritos no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) a uma aprovação prévia efetuada por uma avaliação oficial sistemática (daqui por diante, Avaliação). Desde então, muito embora não apenas por este motivo, o livro didático de Português (LDP) vem despertando uma atenção renovada de educadores e pesquisadores, suscitando debates e polêmicas de que este livro é mais uma testemunha.

---

<sup>2</sup> Egon Rangel é bacharel (1977) e mestre (1994) em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas. Atualmente é doutorando em Linguística Aplicada e professor assistente-mestre do Departamento de Linguística da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Linguística Aplicada, atuando principalmente nos seguintes temas: educação linguística, avaliação de livro didático, formação do leitor, letramento literário e linguagem e subjetividade. Foi membro da Comissão Técnica da Coordenadoria de Estudos e Avaliação de Materiais Didáticos (COGEAM) do Ministério da Educação (MEC) de 2008 a 2015. Tem atuado como consultor do MEC em diferentes projetos.

<sup>3</sup> Os resultados deste trabalho foram publicados em MEC/FAE. *Definição de critérios de avaliação de livros didáticos*. Brasília, MEC/FAE, 1994. E constituíram-se numa referência primeira para as avaliações oficiais que se seguiram.

Das organizadoras aos demais autores, quase todos compusemos, em diferentes momentos, as equipes responsáveis pela análise e avaliação do LDP no âmbito do PNLD. De minha parte, coordenei os trabalhos das equipes da área ao longo de quatro edições do *Guia do livro didático*, publicação responsável por subsidiar as escolas públicas, por meio de resenhas críticas dos volumes aprovados pela Avaliação, no processo de escolha do livro mais adequado ao seu projeto pedagógico.

Respeitadas as exceções, podemos dizer que os artigos deste livro se configuram como um desdobramento direto do fórum representado pela Avaliação e suas muitas repercussões. Apesar dessa origem comum, não se reproduzem, aqui, nem os objetivos, nem o ponto de vista analítico próprio da Avaliação. Além da presença de especialistas que não participaram diretamente do processo avaliatório, outro é o momento, e outras são as condições de produção destas reflexões, que abrem outras perspectivas. Assim, mesmo tomando como objeto alguns dos LDP indicados pelo *Guia*, a intenção dos artigos aqui reunidos é apontar os problemas que persistem, a despeito da Avaliação ou mesmo como consequência dela, em aspectos que poderão ser conferidos a cada texto. Com um olho voltado para o que já é possível desejar como padrão de qualidade a ser atingido para o LDP e outro atento para os livros aceitos pelo PNLD, os artigos ora propõem novas exigências, ora se debruçam com mais rigor e detalhe no exame do tratamento dado por este ou aquele LDP a um determinado pré-requisito, pressupondo situações de ensino/aprendizagem bem definidas.

Nesse sentido, este livro contribui, ao dialogar com a Avaliação, para a análise e discussão do *Guia*, na complexa reflexão sobre a escolha e o uso do LDP. E, ao mesmo tempo, procura

ampliar e aprofundar a discussão sobre o papel do livro nas relações de ensino/aprendizagem, discussão essa que, ao menos desde 1993, vem se constituindo como parte das políticas públicas para a educação nacional.

Assim, podemos dizer que tanto esse fato político quanto a recente onda de interesse pelo LD, na universidade, nas escolas e mesmo junto à opinião pública em geral, constitui algo como o retorno do recalçado em psicanálise, ou seja, a volta, com intensidade redobrada, de certas ideias, sentimentos e desejos, que se pretendeu excluir do campo da consciência e, portanto, do enfrentamento direto. Estou me referindo, evidentemente, ao longo período em que, para não termos de enfrentar questões relativas à precariedade de nossas escolas públicas, às péssimas condições de trabalho do professor e à insuficiência de sua formação, inicial ou continuada, preferimos seguir um de dois atalhos, tão ingênuos quanto perigosos. Ou simplesmente esquecemos a baixa qualidade do LD e, a despeito disso, o seu papel central no trabalho em sala de aula, ou, pensando em assim combater o bom combate, fizemos do livro o principal responsável pelos insucessos da escola em relação a suas funções essenciais.

Independentemente do ponto de vista particular deste ou daquele especialista, podemos dizer que o PNLD, especialmente a partir da Avaliação, estabeleceu perspectivas teóricas e metodológicas bastante definidas para o LDP, perspectivas essas que se tornaram possíveis graças a uma movimentação no campo da reflexão sobre o ensino de língua materna que bem poderíamos considerar como uma mudança de paradigma.

Se nos detivermos sobre o conjunto de princípios e critérios que, em sucessivas reformulações, tem orientado a Avaliação do



LDP, perceberemos facilmente que se configura como um fruto legítimo, ainda que tardio, da “virada pragmática”<sup>4</sup> no ensino de língua materna. Muito sucintamente, podemos caracterizar essa virada como uma brusca mudança na concepção do que seja “ensinar língua materna”, determinada por um conjunto articulado de orientações teóricas e/ou metodológicas surgidas nas concepções tanto de ensino quanto de linguagem que compõem esta área acadêmica.

Em primeiro lugar, na esfera do ensino, o conhecimento paulatinamente construído pelas ciências da aprendizagem a respeito do que é aprender propiciou um amplo e variado questionamento das concepções e práticas até então estabelecidas. Por que não fazer das situações de ensino um momento de interação planejada, se já sabemos que é preciso interagir com o objeto de conhecimento e com outros parceiros para aprender? Por que ignorar as crenças e as hipóteses do aprendiz, se é com base nelas que o sujeito elabora o conhecimento novo? Por que não levar as práticas de ensino a tirarem parte significativa de sua força e eficácia dos movimentos do próprio aprendiz em seu previsível esforço por aprender? Por que insistir em práticas de ensino que, por mais bem intencionadas que sejam, andam na contramão da aprendizagem?

Assim, dos conhecimentos prévios e das hipóteses infantis sobre a natureza e o funcionamento da escrita e da linguagem ao desenvolvimento de habilidades e competências em leitura, produção de textos e reflexão sistemática sobre a língua, todo o ensino de língua materna viu-se questionado, tanto em relação a seus pressupostos teóricos quanto em termos metodológicos.

---

4 Esta expressão foi utilizada, inicialmente, para caracterizar uma ruptura epistemológica ocorrida no campo da filosofia da linguagem. Essa virada qualificou-se como “pragmática” porque fez do uso da linguagem o objeto privilegiado da reflexão do filósofo, em lugar da *representação* ou do signo, no sentido clássico desses termos.

Por outro lado, pesquisas empíricas sobre estratégias, operações mentais, tipos de processamento do texto e assim por diante foram capazes de formular, em seu conjunto, modelos plausíveis de proficiência em leitura/escuta e em escrita/fala, do ponto de vista quer das condições de produção do discurso (oral ou escrito), quer dos esquemas sociointeracionais em jogo, quer, ainda, dos processos cognitivos envolvidos, o que estimulou os responsáveis pelo ensino a, simultaneamente, encarar o aprendiz como sujeito ativo de seu próprio processo e perceber o papel determinante do contexto e da situação para o sucesso da aprendizagem. Em consequência, o educador, no exercício de sua profissão, viu-se diante da necessidade de dialogar tanto com a “criança piagetiana”<sup>5</sup> que habita cada aprendiz, quanto com a cultura, que faz de cada um desses aprendizes um ser histórico singular.

Não por acaso, as teorias da aprendizagem acabaram por estabelecer, para toda a educação, o imperativo metodológico de tornar a estrutura e a organização do ensino (da aula ao planejamento curricular) compatível com a lógica e o funcionamento dos próprios processos de aprendizagem. Nesse sentido, o ensino de Português não pode mais desconhecer, nos passos e atividades que propõe ao aluno, o que já se sabe sobre as condições sociointeracionais e os mecanismos cognitivos envolvidos no processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem, tanto oral quanto escrita.

No que diz respeito à concepção de língua e de linguagem, outras condições também se impuseram. Em primeiro lugar, as teorias do uso e a análise do discurso revelaram aspectos da lin-

---

5 Emília Ferreira (2000) empregou esta palavra, numa entrevista recente, para referir-se ao sujeito intelectualmente ativo e culturalmente situado que as teorias da aprendizagem permitem reconhecer em toda e qualquer criança e, eu diria, até em todo e qualquer adulto em face de um novo objeto de conhecimento.

guagem (e das línguas) até então desconhecidos, negados ou apenas marginalmente abordados pelas ciências da linguagem. Entre eles, podemos nos referir a uma noção central como a de discurso, que podemos entender, de forma genérica, como Benveniste o caracterizou: “Linguagem posta em ação - e necessariamente entre parceiros” (1958, p. 284). Ao contrário da noção de sistema ou de código, ao contrário também do que denominamos como gramática, o conceito de discurso nos revela a linguagem como uso, como interação, por meio da linguagem, entre sujeitos que fazem parte de um determinado contexto histórico e social, numa situação de comunicação muito particular. Nesse sentido, o ensino de língua materna deve ser, antes de mais nada, o ensino de uma forma específica de (inter)agir, e não apenas de um conjunto de informações sobre a língua. É por esse motivo que, no contexto da virada pragmática, diz-se que o ensino de conteúdos de natureza procedimental como leitura, produção de textos e práticas orais deve ocupar o centro do trabalho pedagógico, restringindo-se o ensino sobre o estritamente necessário para a abordagem e o entendimento dessas práticas.

Ao pensar a linguagem e a língua em termos de discurso, as ciências da linguagem - e a linguística, em particular - ampliaram significativamente o conhecimento disponível sobre os processos linguísticos de construção e reconstrução de sentidos. O que nos permitiu enxergar a escrita e a leitura como processos nada evidentes, nos quais os parceiros do discurso, diante de uma situação específica e mobilizando os recursos propiciados pela língua, interagem por meio de textos, produzindo a cada passo efeitos de sentido particulares. Nesse processo, desenvolvem estratégias e mecanismos de elaboração e de entendimento de textos, assim como de relação,

quer entre si, quer de si para si; de tal forma que ler ou escrever deve ser visto também como forma de viver, de conviver e mesmo de ser, como muitos autores literários já haviam percebido.

Ensinar leitura e ensinar produção de textos passaram então a envolver, necessariamente, o ensino de estratégias de abordagem, compreensão e construção do texto, essenciais para a eficácia do discurso. Assim, uma renovada perspectiva retórica - ou simplesmente discursiva - abriu-se para o ensino de língua materna, dando ao conceito de texto novas dimensões e determinações.

Por outro lado, noções como as de textualidade, coesão e coerência, cunhadas pela linguística textual, renovaram completamente a concepção de texto, com implicações diretas sobre o seu tratamento didático, quer do ponto de vista da leitura, quer no que diz respeito à escrita. Em ambos os casos, o desenvolvimento das competências e habilidades perseguidas pela escola envolve o domínio crescente de mecanismos e recursos por meio dos quais um texto se constitui como unidade de sentido, com “pé e cabeça”, como um todo articulado, relacionado a um mundo determinado. Se é assim, os conhecimentos a serem dominados pelo aluno não são mais, propriamente, os da gramática normativa, voltados para um modelo abstrato de língua (e não de texto) e para a descrição prescritiva de um padrão ideal de correção. O que agora interessa é, antes de mais nada, a descrição e, em especial, o domínio de funcionamentos próprios do texto; portanto, de recursos e de procedimentos de construção e reconstrução das tramas linguísticas capazes de, nas situações para as quais foram trançadas, produzir os sentidos pretendidos pelos sujeitos.

Conteúdos conceituais próprios da morfologia e da sintaxe, tais como estas são concebidas pela tradição gramatical, certa-

mente terão um papel a desempenhar nesse processo de ensino/aprendizagem, mas a perspectiva só poderá ser outra: em lugar de esperarmos que o conhecimento conceitual da gramática da língua leve o aprendiz a dominar ou aperfeiçoar as práticas de leitura e produção, devemos pretender que essas práticas, uma vez convertidas em objeto privilegiado do trabalho em sala de aula, permitam ao aluno intuir, a partir de sequências especialmente elaboradas, a gramática subjacente. Sem dúvida, ninguém supõe que essa intuição seja suficiente, por si só, para o aluno compreender e descrever a língua, de que, no entanto, se mostra, perfeitamente capaz de servir-se. Portanto, a metalinguagem deverá, sim, ser explicitada e sistematizada, mas paulatinamente, ao sabor das necessidades e demandas do ensino das práticas de leitura, produção e oralidade. E então poderá funcionar como uma espécie de “teoria auxiliar”, como um conhecimento conceitual a que se pode recorrer para monitorar e aprimorar a prática, assim como para entender a natureza e o funcionamento da linguagem.

Por sua vez, ao revelar a diversidade e a variação como constitutivas da língua, a sociolinguística destronou a norma culta escrita como objeto praticamente exclusivo do ensino de língua materna, como se tudo o mais, no campo da linguagem, não passasse de desvios, cuidadosamente nomeados para evitar colisões: estrangeirismos, arcaísmos, regionalismos, vulgarismos, etc. Ao mesmo tempo, confrontou a escola com a necessidade de ensinar os usos não cotidianos da língua oral e o valor cultural e linguístico das diferentes variedades que compõem o português. Nesse mesmo gesto, nos colocou diante de um duplo imperativo, ao mesmo tempo ético e didático-pedagógico:

- Revelar e discutir as determinações históricas, políticas e sociais que atribuíram, a apenas uma das variantes da língua, o lugar social e o prestígio de que desfruta;
- Combater os mitos e preconceitos linguísticos que agem no sentido de excluir as variantes não padrão da cidadania linguística.

Ainda numa perspectiva social ou mesmo sociológica da linguagem, as teorias do letramento vêm revelando, em detalhes cada vez mais instigantes, o caráter sócio-histórico da modalidade escrita. De simples código “tradutor” ou “transpositor” da fala para sinais gráficos convencionais, a escrita passou a ser considerada, entre outras coisas, como parte indissociável de um sem número de práticas e situações próprias das sociedades letradas, ou seja, das sociedades em que a escrita não só está presente, mas ainda tem um papel sociocultural inescapável.

As teorias do letramento não cessaram de nos revelar as diferentes instâncias, agentes e procedimentos que, numa determinada cultura, determinam as funções, os valores e as dinâmicas sociais da escrita. Assim, terminamos por reconhecer a escola - ao lado das igrejas e de diferentes esferas de trabalho, por exemplo - como uma instância de letramento entre outras; e o professor e o educador como agentes que, no âmbito da cultura, articulam-se, de alguma forma a ser melhor conhecida, com o bibliotecário, o livreiro, o editor, o jornalista. Pudemos então perceber a escola como parte indissociável do mundo da escrita, o que levou o ensino de língua materna a questionar o que há de inautêntico nas práticas escolares de letramento e a (re)conhecer um número crescente

de práticas de leitura e escrita que, na medida em que se revelam mais difundidas socialmente e, portanto, mais capazes de fazerem parte do conhecimento prévio do aluno sobre a escrita, podem ser mobilizadas em favor do ensino.

O que hoje entendemos como ensino de língua materna é, portanto, uma espécie de síntese de respostas possíveis e legítimas aos questionamentos combinados das ciências da aprendizagem e da linguagem ao que se convencionou chamar de “ensino tradicional”. E os princípios e critérios com que a Avaliação do LDP tem trabalhado são um produto dessa virada, como podemos perceber facilmente no *Guia do livro didático*.

Em primeiro lugar, é preciso dizer que esse conjunto de valores pretende garantir, por meio dos critérios de exclusão (correção conceitual, contribuição para a construção da cidadania e adequação metodológica), que o LD disponível para a escola pública contribua efetivamente para a consecução dos objetivos do ensino de língua materna no ensino fundamental, tais como vêm definidos em documentos como os parâmetros e referenciais curriculares nacionais. Assim, é necessário que ele:

- Esteja isento de erros conceituais graves;
- Abstenha-se de preconceitos discriminatórios e, mais do que isso, seja capaz de combater a discriminação sempre que oportuno;
- Seja responsável e eficaz, do ponto de vista das opções teóricas e metodológicas que faz, de tal forma que o programa declarado no livro do professor não só se configure como compatível com os objetivos do ensino de língua materna e como ainda seja corretamente efetivado no livro do aluno.

A partir desse patamar, os critérios de análise pontuam em que medida cada LDP inscrito no programa consegue oferecer ao educador e ao aluno instrumentos didáticos adequados aos desafios da “virada pragmática”. Trata-se, portanto, de saber se o livro:

- Oferece ao aluno textos diversificados e heterogêneos, do ponto de vista do gênero e do tipo de texto, de tal forma que a coletânea seja o mais representativa possível do mundo da escrita;
- Prevê atividades de leitura capazes de desenvolver no aprendiz as competências leitoras implicadas no grau de proficiência que se pretende levá-lo a atingir;
- Ensina a produzir textos, por meio de propostas que contemplem tanto os aspectos envolvidos nas condições de produção, quanto os procedimentos e as estruturas próprios da textualização;
- Mobiliza corretamente a língua oral, quer para o desenvolvimento da capacidade de falar/ouvir, quer para a exploração das muitas interfaces entre oralidade e escrita;
- Desenvolve os conhecimentos linguísticos de forma articulada com as demais atividades.

Para atender a esses requisitos, o LDP precisará enfrentar os novos objetos didáticos do ensino de língua materna: o discurso, os padrões de letramento, a língua oral, a textualidade, as diferentes “gramáticas” de uma mesma língua, etc. É nessa direção, precisamente, que os autores deste livro procuram avançar, examinando com critérios próprios as idas e vindas do LDP, nesse momento de

uma virada pragmática ainda não completada nem suficientemente amadurecida.

Para finalizar, será preciso dizer que também a Avaliação do LDP é um processo em andamento, de que participam não só a comissão oficial do MEC, na execução de um determinado PNLD, mas também os educadores diretamente envolvidos com a questão, e até mesmo outras instâncias e agentes de letramento. Por isso mesmo, esta publicação pode ser encarada como parte do processo avaliatório, na medida em que propõe valores, critérios e patamares de exigência, diferentes ou complementares à Avaliação, mas sempre em sintonia com a “virada pragmática”. Nessa medida, contribuem para a construção não só de um conjunto de referências de qualidade para o LDP, mas também de um padrão e de uma dinâmica de letramento. Esperemos, portanto, que a formação de um fórum nacional para debater o LD, e em especial o nosso LDP, seja um momento oportuno para resgatar - e reduzir a suas verdadeiras dimensões - esquecimentos sintomáticos e fantasmas que ainda povoam nosso cotidiano escolar.

## CAPÍTULO 2

### ORALIDADE E ENSINO DE LÍNGUA: UMA QUESTÃO POUCO “FALADA”<sup>1</sup>

LUIZ ANTÔNIO MARCUSCHI

#### O HOMEM É UM SER QUE FALA

A fala é uma atividade muito mais central do que a escrita no dia a dia da maioria das pessoas. Contudo, as instituições escolares lhe dão atenção quase inversa à sua centralidade na relação com a escrita. Crucial neste caso é que não se trata de uma contradição, mas de uma *postura*. Seríamos demasiado ingênuos se atribuíssemos essa atitude ao argumento de que a fala é tão praticada no dia a dia a ponto de já ser bem dominada e não precisar de ser transformada em objeto de estudo em sala de aula. O certo é que hoje se torna cada vez mais aceita a ideia de que a preocupação com a oralidade deve ser também partilhada pelos responsáveis pelo ensino de língua. Mas nem tudo é como parece que deveria ser. Diante disso, o tema específico das observações que se seguem será: *como se apresenta hoje a concepção e análise da língua falada nos LDP e quais as alternativas para a superação do problema?*

---

<sup>1</sup> Este ensaio é uma versão reduzida e adaptada do artigo “Concepção de Língua Falada nos Manuais de Português de 1ª e 2ª Graus”, publicado na revista *Trabalhos em Linguística Aplicada*, n. 30, 1997, p. 39-79.

Essas observações iniciais apontam para um aspecto fundamental na concepção de ensino subjacente aos manuais didáticos. Trata-se da *noção de língua* adotada ou suposta, pois, sem exagero, pode-se postular que *tudo dependerá da noção de língua que se tiver em mente*. Observando os LDP em geral, constata-se que poucos se preocupam em explicitar a noção de língua com que operam. Contudo, uma breve análise revela imediatamente qual o conceito subentendido. Com poucas exceções, a maioria dos LDP trabalham *regras* (no estudo gramatical), identificam *informações textuais* (nos exercícios de compreensão) e produzem *textos escritos* (na atividade de redação). Há outras atividades, mas elas são incidentais no contexto geral do ensino de língua, o que não significa que não tomem um bom espaço (pelo menos gráfico).<sup>2</sup>

Essa breve revoada na estrutura geral dos LDP permite identificar que a língua é tida por eles como: (a) *um conjunto de regras gramaticais* (ênfase no estudo da gramática), (b) *um instrumento de comunicação* (visão instrumental da língua) e (c) *um meio de transmissão de informação* (sugerindo a língua como código).

Daí ser comum ver-se nos LDP dedicação tão intensa aos exercícios gramaticais, à reprodução de informações e à preocupação excessiva com estereótipos textuais. Felizmente, hoje há propostas que já apontam novas e mais promissoras atividades sugeridas nos PCN que trazem um conjunto de novidades aproveitáveis.

Para não cair no equívoco apontado, convém esclarecer qual é a noção de língua aqui adotada, explicitando-se algumas consequências. Para tanto, uma distinção preliminar deve ser feita

---

2 Atualmente, já em plena era de vigência dos PCN, temos uma grande tendência a um novo bloco temático genericamente denominado “*Temas transversais*”, envolvendo ética, meio ambiente, saúde, segurança, lazer, vida social, cultura e assim por diante.

entre dois termos aparentemente sinônimos, porém de carga teórica diversa. São eles: *língua* e *linguagem*. De maneira sucinta, podemos dizer que:

a) A expressão *linguagem* designa uma *faculdade humana*, isto é, a faculdade de usar signos com objetivos cognitivos. A *linguagem* é um dispositivo que caracteriza a espécie humana como *homo sapiens*, ou seja, como um sujeito reflexivo, pois pela *linguagem* conseguimos nos tornar seres sociais racionais. Assim, a *linguagem* é um fenômeno humano, hoje tido como inato e geneticamente transmitido pela espécie.

b) A expressão *língua* refere uma das tantas formas de manifestação concreta dos sistemas de comunicação humanos, desenvolvidos socialmente por comunidades linguísticas e que se manifesta como atividades sociocognitivas para a comunicação interpessoal. Assim, com o termo *língua*, referimos sempre uma dada língua natural e histórica particular, por exemplo, “*língua portuguesa*”, “*língua alemã*”, “*língua francesa*” e assim por diante. Cada língua tem suas características típicas sob vários aspectos, seja fonológico, morfológico, semântico, pragmático ou cognitivo.

Em suma, tomamos a noção de *linguagem* como uma *faculdade humana universal* e a noção de *língua* como uma *dada manifestação particular*, histórica, social e sistemática de comunicação humana. Explicitando mais a questão, podemos dizer que as línguas são não apenas um código para comunicação, mas fundamentalmente uma *atividade* interativa (dialógica) de natureza sociocognitiva e histórica. As línguas assim concebidas apresentam características tais como:

- a) *heterogeneidade* (que constitui um dos motivos de sua variação histórica, dialetal, social e assim por diante);
- b) *indeterminação* (seja do ponto de vista sintático ou semântico, o que explica o fato de as línguas não serem transparentes semanticamente. Daí a necessidade de tratá-las em contextos situacionais e não no vazio);
- c) *historicidade* (elas não são estanques e vão se modificando ao longo do tempo. As razões e as perspectivas das mudanças podem ser muitas);
- d) *interatividade* (que hoje se identifica como seu caráter dialógico, isto é, a língua se dá essencialmente como uma atividade interpessoal e não é um simples sistema de uso privado; neste sentido, a língua é trabalho social);
- e) *sistematicidade* (que diz respeito à sua organização interna e caráter não aleatório, com regras mesmo que variáveis, mas definidas);
- f) *situacionalidade* (o que diz respeito ao seu uso sempre em contextos, de modo que não podemos atribuir um sentido de nível zero aos enunciados produzidos na língua; eles sempre estão situados);
- g) *cognoscibilidade* (este aspecto sugere que a língua é também um sistema cognitivo que serve para a construção e compreensão do mundo mental ou não).

Observando os LDP com base nessas características citadas e nessa concepção de língua, constata-se que eles, de uma maneira geral, tomam a língua como um simples *instrumento de comunicação* não problemático capaz de funcionar com transparência e homogeneidade. A dar crédito aos livros didáticos, a língua é clara,

uniforme, desvinculada dos usuários, descolada da realidade, semanticamente autônoma e a-histórica. Difícil, pois, achar um lugar e um papel para a oralidade num contexto teórico destes. Este é o desafio dos próximos passos a serem dados.

## O LUGAR E O PAPEL DA ORALIDADE NO ENSINO DE LÍNGUA

Percebe-se nos mais diversos LDP, mesmo naqueles mais equivocados quanto às suas posições teóricas, clareza sobre o “papel central da escola”: *ensinar a escrita*. Tanto assim que, com facilidade e desenvoltura, conseguem selecionar textos escritos e criar exemplos para estudo das mais diversas e intrincadas regras gramaticais. No entanto, a inserção de reflexões e dados sobre a língua falada afigura-se penosa. Claudicam a teoria, a terminologia e as observações empíricas.

Os autores de manuais didáticos, em sua maioria, ainda não sabem *onde e como* situar o estudo da fala. A visão monolítica da língua leva a postular um dialeto de fala padrão calcado na escrita, sem maior atenção para as relações de *influências mútuas* entre fala e escrita. Certamente, *não se trata de ensinar a falar*. Trata-se de identificar a imensa riqueza e variedade de *usos* da língua. Talvez, a melhor maneira de determinar o lugar do estudo da fala em sala de aula seja especificando os aspectos nos quais um tal estudo tem a contribuir.<sup>3</sup>

<sup>3</sup> Convém esclarecer que existem escritas formais e informais; e, entre ambas, um contínuo de variações. A ignorância desse fato leva muitos autores de livros didáticos a considerarem a *quadrinização* (sobretudo as produções linguísticas constantes nos balões dos quadrinhos) como produção oral e não como um tipo de escrita. O mesmo acontece com o gênero *carta pessoal*, que é tido como uma imitação da escrita e não um *exemplar de escrita*.

Quanto a isso, um aspecto central no estudo da fala é a *variação*. Será de grande valia, pois, mostrar que a língua falada é variada e que a noção de um dialeto padrão uniforme (não apenas no Português, mas em qualquer língua) é uma noção teórica e não tem um equivalente empírico.<sup>4</sup> Assim, entre muitas outras coisas, a abordagem da fala permite entrar em questões geralmente evitadas no estudo da língua, tais como as de *variação e mudança*, dois pontos de extrema relevância raramente vistos. Noções como “norma”, “padrão”, “dialeto”, “variante”, “sotaque”, “registro”, “estilo”, “gíria” podem tornar-se centrais no ensino de língua e ajudar a formar a consciência de que a língua não é homogênea nem monolítica.

Isso é facilmente comprovável, caso se queira mostrar algumas variações relativas aos falares regionais sobre os quais já se dispõe de conhecimentos razoáveis tanto do léxico como das prosódias e de fatos morfossintáticos. Já se conhece razoavelmente bem a questão da variação sociolinguística sob os seus diversos aspectos, até mesmo no que respeita à língua literária, como já mostrou Preti (1997; 1984; 1993) e como têm mostrado os estudos do grupo do Rio de Janeiro, dedicado ao trabalho com a variação linguística.<sup>5</sup>

Também é possível analisar *níveis de uso da língua*, bem como suas formas de realização, desde o mais coloquial até o mais formal, seja na fala ou na escrita, sem se ater a aspectos estritamente

---

4 Não se trata de ensinar Linguística aos alunos, mas de fornecer elementos teóricos básicos ao professor de língua. Ele deve saber, por exemplo, que a decisão a respeito da escolha do suposto dialeto padrão de uma língua não é tomada com base em critérios linguísticos (teoricamente justificados), mas com base em decisões de natureza política.

5 Cometendo toda sorte de injustiças com os bons trabalhos hoje existentes nessa área, lembra ria, entre muitos outros, Tarallo (1990, 1995), Mollica (1994), Scherre & Souza e Silva (1996) e Macedo/Roncarati & Mollica (1996); e os estudos em *Pesquisa e Ensino da Língua: contribuições da Sociolinguística*. Anais do II Simpósio Nacional do GT de Sociolinguística da ANPOLL, 23-25 de outubro de 1995, UFRJ.

lexicais, como costumam fazer os autores de LDP. Há, sobre a questão, muito trabalho publicado e, de modo especial, sabe-se que é de interesse distinguir as várias maneiras de se dirigir ao interlocutor considerando algumas de suas características específicas, tais como idade, posição social, sexo, profissão (cargo), papel social, etc.; bem como aspectos relativos à polidez, ao tratamento interpessoal, às relações interculturais e muitos outros que podem ser facilmente observados na produção linguística na própria sala de aula.

Não obstante essas posições, deve-se frisar que não se trata de transformar a fala num tipo de conteúdo autônomo no ensino de língua: ela tem de ser vista integradamente e na relação com a escrita. Por isso, é necessário ter clareza quanto ao papel deste tipo de trabalho. Assim, às razões lembradas acima, podemos acrescentar outras, que justificam o estudo da oralidade numa perspectiva mais ampla do que a simples observação do código linguístico. Por exemplo: o estudo da oralidade pode mostrar que a fala mantém com a escrita relações mútuas e diferenciadas, influenciando uma a outra nas diversas fases da aquisição da escrita. Como Franchi (1984) mostra, a reflexão do aluno sobre suas atividades com a escrita revela o processo de construção do próprio conhecimento que leva à escrita, sendo que a fala aparece como uma espécie de *mediadora da escrita*.

O trabalho com a oralidade pode, ainda, ressaltar a contribuição da fala na formação cultural e na preservação de tradições não escritas que persistem mesmo em culturas em que a escrita já entrou de forma decisiva. Veja-se o caso tão ilustrativo dos contos populares ainda tão vivos em nosso povo não só no interior, mas também em áreas urbanas. Dedicar-se ao estudo da fala é também uma oportunidade singular para esclarecer aspectos relativos ao



preconceito e à discriminação linguística, bem como suas formas de disseminação. Além disso, é uma atividade relevante para analisar em que sentido a língua é um mecanismo de controle social e reprodução de esquemas de dominação e poder implícitos em usos linguísticos na vida diária, tendo em vista suas íntimas, complexas e comprovadas relações com as estruturas sociais.

Já existem reflexões claras a respeito do lugar da oralidade no ensino de língua. Poucas, é verdade; bem menos do que o desejável, mas já se vislumbra uma viravolta. Para citar um exemplo, aponto o que chamaria de “posição oficial”, isto é, a posição emanada de consultores constituídos pelo MEC na elaboração dos padrões curriculares de Língua Portuguesa para o ensino fundamental. Veja-se, a propósito, esta passagem dos PCN (1997:12) quando, no item “1.4.2. Que fala cabe à escola ensinar?”, afirmam:

A Língua Portuguesa, no Brasil, possui muitas variedades dialetais. Identificam-se geográfica e socialmente as pessoas pela forma como falam. Mas há muitos preconceitos decorrentes do valor social relativo que é atribuído aos diferentes modos de falar: é muito comum se considerarem as variedades linguísticas de menor prestígio como inferiores ou erradas. // O problema do preconceito disseminado na sociedade em relação às falas dialetais deve ser enfrentado, na escola, como parte do objetivo educacional mais amplo de educação para o respeito à diferença. Para isso, e também para poder ensinar Língua Portuguesa, a escola precisa livrar-se de alguns mitos: o de que existe um única forma “certa” de falar - a que se parece com a escrita - e o de que a escrita é o espelho da fala - e, sendo assim, seria preciso “consertar” a fala do aluno para evitar que ele escreva errado. Essas duas crenças produziram uma prática de mutilação

cultural que, além de desvalorizar a forma de falar do aluno, tratando sua comunidade como se fosse formada por incapazes, denota desconhecimento de que a escrita de uma língua não corresponde inteiramente a nenhum de seus dialetos, por mais prestígio que um deles tenha em um momento histórico.

Esse tipo de visão já é um bom começo e pode levar os novos autores de LDP a se empenharem em evitar de maneira clara e decisiva os problemas que no passado ocorreram ao se referirem à oralidade.

#### A VISÃO DA FALA NOS LDP

É um dado curioso e constitui um ponto a favor dos livros didáticos atuais o fato de não considerarem mais de maneira tão incisiva a fala como o lugar do erro. Há, no entanto, que suspeitar do mérito dessa postura, pois ela se deve muito mais ao *silêncio* dessas obras sobre a fala do que à avaliação da fala em suas condições de uso. Em outras palavras, nota-se, por parte dos autores de livros didáticos, um *descaso* em relação à oralidade em geral. Veremos que o espaço dedicado à língua falada raramente supera o ridículo percentual de 2% no cômputo geral de páginas.<sup>6</sup>

---

<sup>6</sup> Um LDP com 200 páginas não atinge, em geral, um total de 4 ou 5 páginas integrais sobre a fala, somando-se *todos* os momentos em que a fala é analisada ou a ela se faz alguma referência. Devo, no entanto, esclarecer que não conto neste total os exercícios que levam por título, por exemplo, “*linguagem oral*” ou então “*produção oral*”, pois nestes casos trata-se, quase sempre, de uma *oralização da escrita* ou então de uma *encenação* ou *teatralização* de textos literários ou textos escritos. Refiro-me aqui à quase inexistência de observações teóricas e exercícios práticos de estruturas ou características de fala.

A bem da verdade, deve-se registrar que, nos últimos anos, vem-se notando um progressivo aumento de sugestões de estudos sobre a fala. Os anos 90 marcam uma guinada extraordinária nesse sentido e certamente nos próximos anos teremos cada vez mais observações sobre a questão. Isso permite esperar que os autores de obras didáticas já não se mostrem mais insensíveis ao que sugerem os teóricos da linguística. Creio que os PCN, malgrado não ter uma concepção de oralidade mais nítida, servirão para dar aos estudos da oralidade um lugar mais adequado e explícito.

Analisando o tratamento dispensado à oralidade em LDP para o ensino fundamental, as tendências mais marcantes poderiam ser assim resumidas:

- a) A terminologia para tratar a oralidade ainda não se acha bem fixada. As designações são variadas e pouco precisas. Em muitos casos, confunde-se *gíria* com *dialeto* e *regionalismo*. Inexiste a distinção entre oral e coloquial. Falta uma *concepção de língua falada*. São poucos os casos de clareza sobre o assunto.
- b) Percebe-se uma tendência a dicotomizar a produção linguística entre, de um lado, o *padrão* (equivalente à escrita) e, de outro, o *não padrão* (equivalente à fala), o que pode trazer um duplo inconveniente: visão monolítica e uniformizada, a par da desvalorização da língua falada.

(1)

Leia os quadrinhos do Chico Bento:  
(Texto do diálogo que está na tirinha)  
Chico! Aonde você vai?

Levá o meu priminho pra passiá, tia!  
Ô, Chico! Aqui na cidade, a gente leva com carrinho! É muito mais fácil!  
Num acho!

Complete o quadro:

Fala do Chico Bento	Escrita correta
Levá	
Passiá	
num	

(MIRANDA; RODRIGUES, v. 1, Complemento Gramatical, p. 14)

- c) A língua falada aparece quase sempre tratada como uma *questão lexical* restrita a usos gírios, coloquiais e simplificados. Para muitos autores, as expressões idiomáticas e as frases feitas do dia a dia caracterizam a língua falada, como se esta pudesse ser captada apenas na imanência do código.

(2)

1. O texto abaixo é parte da carta de uma leitora que elogia a matéria publicada sobre gírias numa revista. Leia o texto e, em seguida, reescreva-o, substituindo as gírias por palavras e expressões da norma culta.

É massa!

Luiz Antônio Marcuschi

Dessa vez a *Atrevida* “arreprou”. Foi “da hora” a matéria NA PONTA DA LÍNGUA, com as gírias “maneiras” de todos os lugares. É por isso que me “amarro” cada vez mais nesta revista: descolada, divertida, diferente e “trilegal”. (Mariana Alves Manso. *Atrevida*, set. 1996, p.18)  
(CEREJA; MAGALHÃES, v. 5, p. 34)

- d) Os exercícios com a linguagem dita coloquial na sua relação com a linguagem culta são em sua maioria atividades de *reescrita de expressões descontextualizadas*. Não se trata de atividades de retextualização em que se vai de um texto a outro, ignorando-se que há um contínuo de possibilidades e estratégias, como se verifica no exemplo (2).
- e) Geralmente, as observações sobre a língua falada não são sistemáticas, mas pontualizadas e a propósito de elementos não centrais. Trata-se de construções gramaticais particulares, usos de alguns verbos e colocação de pronomes. Quase não há a noção de processos e estratégias para caracterizar a relação fala-escrita. O aspecto das reduções morfológicas, em especial nas formas verbais, é muito apontado.

(3)

7. No último parágrafo, o autor utilizou a gente, uma vez que o texto se caracteriza pela aproximação com a linguagem oral. Reescreva a frase utilizando o pronome nós.

(TIEPOLO *et al.*, v. 4, p. 64)

- f) Constata-se uma nítida consciência do gênero *diálogo* como única fonte clara para a presença de estratégias de fala. A própria noção de *discurso direto* é definida como “fala citada”, quando se pode também citar a escrita, por exemplo.

(4)

2. Observe:

“Lá em casa não **tem** jardim”.

“... lá **tem** tanta que nem faz falta”.

“Dindinha, minha avó, todo Sábado dá um pouco de feijão e de arroz para **ajudar eles**”.

Na conversa entre o menino e a professora, as palavras destacadas foram usadas adequadamente? Por quê?

Imagine que você é um jornalista e vai escrever uma reportagem citando as falas do menino, sem transcrevê-las.

O menino disse que \_\_\_\_\_  
Compare a linguagem dos dois trechos, indicando a diferença.

(CÓCCO; HAILER, v.3, p. 201-202)

- g) Os exercícios que se dedicam à oralidade privilegiam atividades de oralização da escrita ou atividades que culminam com textos escritos não necessariamente brotados de discussão sobre o que foi falado. Nunca se propõe a audição de falas produzidas fora do contexto de aula, ignorando-se a produção falada real.

(5)

8. Observe as expressões:

“Psssiu! Ô, seu! Psssiu!”

“Conta aí pro delegado.”

“... seu canalha!”

Essas expressões pertencem a linguagem do dia a dia (coloquial) ou a uma linguagem mais formal? Elas estão adequadas as personagens desse texto? Por quê?

(CÓCCO; HAILER, v. 3, p. 54)

- h) Poucas obras demonstram uma consciência sistemática das relações entre fala e escrita como duas modalidades de uso

da língua com funções igualmente importantes na sociedade, sendo ambas responsáveis pela formação cultural de um povo.

(6)

3. Descubra o significado de algumas palavras que envelheceram, palavras que você, provavelmente, não conhece, que quase não são mais usadas:

- Pergunte a pessoas mais velhas, ou procure no dicionário, o significado destas palavras: vitrola, patinete, caneta-tinteiro, aeroplano, galocha, pó-de-arroz, cristaleira, bibelô, ruge.
- Compare suas “descobertas” com as de seus colegas e discutam:

Só as palavras deixaram de ser usadas ou as coisas que elas nomeiam também deixaram de ser usadas? Ou essas coisas ainda são usadas, apenas mudaram de nome?

(SOARES, v. 3, p. 65)

- i) Apesar de já haver observações sobre regionalismo e quase não se encontrarem indicações da literatura de cordel ou da poesia popular em que se escreve imitando a fala, tal como fazem Patativa do Assaré, Zé Praxédi e Ascenso Ferreira, entre muitos outros, o estudo decorrente é discriminador.

(7)

4. Leia atentamente o texto seguinte e, depois, responda às questões: (“Coisas do meu sertão”, de Patativa do Assaré)

e) Quem fala “mais correto”: o sertanejo ou o doutor da cidade? Justifique sua resposta.

(NICOLA & INFANTE, v. 5, p. 27)

- j) Quase não há menções sistemáticas à variação linguística da fala, ignorando-se a variação na escrita. As conquistas da sociolinguística se fazem presentes quanto a níveis de produção linguística vinculada à variável falante e não a contextos situacionais sistemáticos. Não há uma exploração consistente sobre as formas de construção de sentido na fala. As próprias atividades de reescrita de fala não apontam para a possível mudança de sentido na nova formulação. Isso sugere uma crença subjacente e não explicitada na possibilidade de tradução perfeita.

(8)

5. Reescreva o seguinte trecho na norma padrão:

“E pra esquece nós cantemos assim  
saudosa maloca maloca querida  
Di dindonde nós passemos  
Dias feliz de nossa vida.”

(TIEPOLO *et al.*, v. 3, p. 96)

## ORIENTAÇÃO PROGRAMÁTICA

Sem postular uma determinada teoria marcada por algum posicionamento redutor, podemos adotar como indicador central a noção de que o indivíduo enquanto pessoa se constitui na *relação dialógica*. Essa relação dialógica tem na língua falada, particularmente nos modos da interação face a face, sua *matriz* formado-

ra. Assim, os processamentos linguístico e cognitivo são forjados na *matriz dialógica*. Daí a relevância de um maior conhecimento da língua falada. A análise da interação verbal oral pode ser tida, portanto, como uma contribuição para a compreensão do que se entende quando se afirma que o homem é um *ser social*.

Para tanto, algumas condições são essenciais. É fundamental, por exemplo, ter uma *noção de língua* que possa sustentar uma visão de língua falada de maneira coerente e produtiva (v. MARCUSCHI, 1996; KOCH, 1992; POSSENTI, 1988). Além disso, é conveniente ter uma nítida *concepção de língua falada* e língua escrita, sem privilegiar uma ou outra e evitando relações dicotômicas (v. KATO, 1987; MARCUSCHI, 1995). Não se trata de imaginar ou de detectar diferenças ou semelhanças e sim relações dentro de um contínuo, pois não existem, entre fala e escrita, diferenças que perpassam todo o contínuo e que são essenciais, mas sim graduais e sempre multifacetadas. Tudo depende de qual escrita e de qual fala estamos tratando, afastando-se assim um olhar dicotômico sobre essa relação.

Perspectiva frutífera e produtiva pode estar num programa que preveja propostas de atividades que tratem de problemas sociolinguísticos e discursivos do tipo:

- *Em que se distinguem as falas de diversas regiões do país? Temos ou não uma suposta unidade linguística?*

Para tanto, poder-se-ia apresentar gravações de falas e até mesmo fazer uso de gravações audiovisuais de novelas, entrevistas ou debates televisivos para discutir questões relativas a preconceitos e outros aspectos igualmente relevantes. Neste caso, temos os estudos já desenvolvidos pelos grupos

que trabalham com a Sociolinguística, a Análise da Conversação e com Atlas Linguísticos em diversos pontos do país.

- *O que leva um indivíduo a distinguir uma pessoa de outra pela fala? O que é que a fala revela em relação aos falantes?*

Os textos recentemente publicados por Preti (1997) e outros, tais como os produzidos em variadas teses e dissertações em programas de pós-graduação podem oferecer subsídios relevantes para uma definição desses aspectos.

- *Quais as diferenças típicas entre a fala no caso de uma conversa no bar e um debate em sala de aula ou outras situações imagináveis?*

Aqui se trata de oferecer um conjunto mais variado de gêneros textuais da fala para análise, pois a fala não se resume apenas a algumas formas organizacionais na realização de conversação espontânea e entrevistas jornalísticas, mas sim nos mais diversos tipos de entrevistas, cada uma com suas características, os monólogos dos mais diversos tipos e as interações telefônicas, as reportagens, os noticiários, os sermões, os aconselhamentos e assim por diante.

- *A argumentação na língua falada tem alguma característica própria? Como é que as pessoas fazem para convencerem umas às outras?*

Sabemos que a argumentatividade é um aspecto essencial no uso da língua. Isso pode ser treinado e analisado em suas formas peculiares de ocorrer na fala e na escrita. Não é difícil retomar os textos acima sugeridos e trabalhá-los nessa perspectiva.

Não parece indicado prosseguir aqui sugerindo questões gerais. A intenção dessas formulações iniciais é fundamentar um programa de trabalho que se dedique a identificar tarefas sistemáticas e relevantes no ensino de língua tendo por núcleo a oralidade. Não é difícil tratar a oralidade por um caminho bastante simples, ou seja, compreendendo-a. Para tanto, pode-se simplesmente *mostrar* em que consiste a oralidade analisando as produções de fala de cada aluno, já que todos falam. Basta sugerir algumas, não muitas perguntas básicas. Até o momento, os manuais ainda não incorporaram as conquistas da *Etnografia da Comunicação*, da *Etnometodologia*, ambas perspectivas de grande poder descritivo e explicativo com relação a fenômenos da organização e do funcionamento da realidade sociocultural, que vem se firmando na chamada *Socio-linguística Interacional*

Mesmo sem grande sofisticação teórica e sem um tratamento explícito do fenômeno oral com base em textos transcritos, já que isso demandaria muito trabalho e conhecimento, é possível tratar a oralidade significativamente no ensino fundamental. Portanto, os autores de LDP não podem mais ignorar as conquistas teóricas básicas já obtidas no contexto das relações interpessoais no uso diário da língua.

É importante ter em mente que o ensino de língua na escola não visa a formar linguistas ou gramáticos e muito menos analistas da fala, analistas de texto ou da conversação. Tudo se resume a este objetivo: *ensinar os alunos a perceberem a riqueza que envolve o uso efetivo da língua como um patrimônio maior do qual não podemos abrir mão*. Pois, se há um estudo que vale a pena no ensino básico, é o estudo da língua e suas possibilidades. A língua será a grande ferramenta diária da qual ninguém poderá abdicar durante toda sua vida, venha ele a fazer seja lá o que for.

Em tudo isso, um dos desafios centrais para os LDP no século XXI será como *lidar com a variação linguística*. Já sabemos como lidar com a regra, mas não temos uma noção muito clara do que seja lidar com a variação intercultural, interpessoal e assim por diante. A variação intriga e instaura diferenças que, quando não bem entendidas, podem gerar discriminação e preconceito.

Questão interessante e instigante é esta: *que tipo de informação é ativada pela variação linguística?* Será que ela nos dá elementos cognitivamente relevantes? Quais seriam esses elementos? Em primeiro lugar, tudo leva a crer que a variação mostra que a língua é heterogênea e não monolítica e homogênea. E isso sob variados aspectos, tais como:

1. *Variação sociolinguística*
2. *Variação dialetal*
3. *Variação de registros e níveis de fala*
4. *Variação de gêneros textuais realizados na fala*
5. *Variação de estratégias organizacionais da interação verbal*
6. *Variação de estratégias comunicativas*
7. *Variação de estratégias e processos de compreensão na interação*
8. *Variação de situações sociocomunicativas*
9. *Variação de construções sintáticas*
10. *Variação de seleção lexical*

A lista poderia prosseguir. Mas isso já é suficiente para demonstrar como não existe a menor razão para, em questões de

língua falada, reduzir a observação ao aspecto *lexical* e passar ao aluno a ideia de que a fala é apenas uma questão de registro e nível de língua, solúvel no aprendizado de umas poucas estratégias e técnicas de reescrita. Também não se trata apenas de variações morfológicas, como no caso das famosas reduções do tipo: *pra, prum, pro, tá, que, tô*, etc.

A questão é: *há, na fala, algum limite para a aceitação da variação?* Será que toda e qualquer variação é bem-aceita? Respostas a questões dessa natureza devem ser dadas em contextos de fala situacionais e não abstratos. Tudo depende das variáveis que interferem na atividade comunicativa em curso. Na variação, as coisas são curiosas: existem fenômenos estigmatizados e outros não estigmatizados; o que numa cultura estigmatiza um indivíduo, em outra cultura pode não estigmatizar. Não se trata, por certo, de uma questão de gosto, pois por trás dessas atitudes há sistemas de percepção racionalmente construídos e sedimentados nos usos da língua. E, muitas vezes, temos a ver com questões ideológicas muito complexas.

#### ALGUMAS SUGESTÕES PARA ANÁLISE DA LÍNGUA FALADA

Muitas são as atividades e tarefas possíveis em sala de aula. No momento, esquematicamente, parecem razoáveis as seguintes tentativas de trabalho para concluir estas reflexões.

1. Audição de fitas com falas das mais diversas regiões brasileiras e de pessoas diferenciadas quanto a sexo, idade, profissão, formação, etc. Isso possibilita perceber as diferenças

sob o ponto de vista da prosódia, sotaques, léxico, estratégias comunicativas...

2. Debate a respeito da formação do preconceito e da discriminação linguística. Observação da variação com um olhar não discriminatório. Identificação da fala como um fator que contribui para a formação de identidades.
3. Análise da polidez e sua organização na fala. De maneira especial, observar como este aspecto interfere de maneira decisiva na qualidade da interação verbal e até mesmo na compreensão e natureza dos atos de fala praticados.
4. Identificação dos papéis dos interlocutores e dos diversos gêneros produzidos determinando suas características (estruturais e comunicativas) com base em indicadores, tais como número de participantes, papéis, forma de organizar os tópicos, formas de sequenciação, tomadas de turno...
5. Discussão sobre as formas de se desenvolver os temas. Quais são as diferenças em relação à escrita? Muda-se de tópico com mais frequência na fala e com a mesma facilidade se retorna ao tópico anterior. Inserem-se elementos com mais frequência, interrompem-se os interlocutores, etc.
6. Identificação de alguns aspectos típicos da produção oral, tais como as hesitações, os marcadores conversacionais (nesse caso, observar que papel têm eles na marcação das frases e na organização da linguagem como um todo), as repetições de elementos lexicais, as constantes correções (de si mesmo e dos outros), os modalizadores, os dêiticos, etc.
7. Análise de características mais marcantes da estrutura linguística na fala, tal como as estruturas oracionais e sua organização com cortes constantes, retomadas, etc.

8. Atividades de reescritura de um diálogo dos que aparecem nos livros em língua escrita padrão. Indicar em que situações se reproduz este mesmo tipo de linguagem que se tem pela frente num certo texto didático, por exemplo, num diálogo. Em que é que muda, sob o ponto de vista de efeito estético e de compreensão, o fato de se reescrever um texto?

Seguramente, muitos outros aspectos podem ser aqui lembrados para atividades significativas em sala de aula. Mas é de supor que isso sirva como ponto de reflexão e construção de uma perspectiva de trabalho, conduzindo a mudanças no discurso *sobre* a língua falada. Resta esperar que as próximas gerações de livros didáticos de língua portuguesa tenham mais sensibilidade para o fenômeno da língua oral, dediquem algo mais do que poucas páginas por obra e contemplem usos efetivos da língua oral, que tão rica e viva vem sendo praticada por todos os seus usuários.

## CAPÍTULO 3

### TEXTOS: SELEÇÃO VARIADA E ATUAL

MARIA AUXILIADORA BEZERRA

O LDP, entendido como um livro composto por unidades (lições ou módulos) com conteúdos e atividades preparados a serem seguidos por professores e alunos, principalmente na sala de aula, constitui-se, se não o único material de ensino/aprendizagem, o mais importante em grande parte das escolas brasileiras. Essa importância é tal que o interlocutor dos alunos não é mais o professor, mas o autor do LDP: interlocutor distante, dificultando a interação com os alunos, e porta-voz presente (professor), quase sem autonomia, seguindo página a página a proposta do autor.

Nesse contexto, por pressão ou por zelo, os autores vão alterando os LDP a cada versão, tentando, de acordo com suas afirmações, uma proposta eficaz de ensino. O feitio que têm os livros didáticos hoje (com textos, vocabulário, interpretação, gramática, redação e ilustrações) surgiu no fim dos anos 60, vindo a se consolidar na década de 70, início da expansão editorial desse tipo de livro, que na década de 80 chegou a aproximadamente 20 mil títulos; e, na de 90, em torno de 25 mil.

Considerando esse feitio atual, analisaremos a tendência do LDP em selecionar os textos principais (aqueles que iniciam cada unidade, lição ou módulo e são objeto de estudo) e os com-



plementares (aqueles recomendados apenas para leitura). Para isso, abordaremos abaixo concepções de texto em que se baseiam os LDP, a noção de gênero textual e, em seguida, a seleção de textos e a variedade de temas e gêneros nesses livros. A nosso ver, são os conceitos de texto e gênero, advindos da linguística, que influenciam, direta ou indiretamente, a seleção diversificada dos textos atualmente presentes nos LDP.

### CONCEPÇÕES DE TEXTO SUBJACENTES AO LDP

Inúmeras são as concepções de texto - resultantes de pesquisas realizadas desde o final da década de 60 no quadro da Linguística - que podem, no entanto, ser agrupadas em dois blocos: as de cunho estritamente linguístico (baseadas nos estudos estruturalistas da língua, considerando-se o enunciado - formas linguísticas produzidas), segundo as quais o texto é um conjunto de unidades linguísticas (palavras, frases, períodos e parágrafos) que encerram um sentido; e as de cunho sociopragmático (baseadas nos estudos de linguística textual, pragmática, semântica, sociolinguística, análise de discurso e outros, considerando-se a enunciação e o enunciado), segundo as quais o texto é uma unidade de sentido estabelecido entre leitor/autor, na modalidade escrita da língua, e entre locutor/interlocutor, na sua modalidade oral, envolvendo conhecimentos partilhados, situação, contexto, propósito, intenções e outros aspectos comunicacionais, estando aberta a várias interpretações (mas *não a todas*).

Considerando os LDP, vemos que, até os anos 60, como eram os textos literários que os compunham, a concepção era a de que só uma produção literária era texto, pois visava à expressão do

belo e cabia aos estudantes imitar os modelos consagrados para aprender a escrever.

Com a influência da linguística estrutural e da teoria da comunicação, na década de 70, os LDP apresentam, ao lado de textos literários, os textos jornalísticos e de história em quadrinhos como unidades comunicativas e completas, que trazem uma mensagem a ser decodificada pelos alunos leitores. São comuns perguntas do tipo “qual o sentido do texto?”, “o que o texto está dizendo?”, seguidas de opções de respostas das quais só uma seria correta (aquela apresentada no livro do professor, que contém as respostas convenientes). Além disso, exploram excessivamente os elementos do circuito da comunicação (emissor, receptor, mensagem, código, canal e referente), pois todo escrito para ser texto (ainda não se consideravam os textos orais) deveria ter esses componentes. Temos, por exemplo, a coleção de Soares (1973), que contém principalmente textos não literários (histórias em quadrinhos, em abundância), acompanhados de perguntas como “quem é o emissor da história?”, “quem é o receptor?”, “qual a mensagem comunicada?”; e como proposta de escrita para os alunos a redação de um texto, seguindo roteiro do tipo: escolha o emissor, o receptor, a mensagem, etc. e escreva sua história. O que importa mais são os elementos da comunicação e menos o ato de produzir um texto.

Essa concepção de texto como unidade linguística que contém um significado a ser decodificado pelos leitores predomina nos LDP até aproximadamente metade dos anos 80. Isso não significa dizer que, nos últimos vinte anos, não se encontre mais essa concepção, ela ainda está presente, apenas concorre com outra de caráter pragmático: o texto como unidade linguístico-pragmática, organizada com base em critérios de coerência, coesão, situaciona-

lidade, informatividade, aceitabilidade e outros, podendo ser oral ou escrita e possível de ser interpretada de formas variadas. Com essa nova concepção, vemos que a variedade de textos nos LDP é marcante.

Vale salientar, no entanto, que a concepção pragmática de texto subjaz às atividades de leitura propostas, enquanto que, em relação à escrita de textos, o predomínio é da anterior, pois a ênfase é dada à estrutura textual, para ser seguida pelos alunos aprendizes. Como vemos nos exemplos 1 e 2.

#### (1) Atividades de leitura

(Trecho de um capítulo do livro *A linguagem da propaganda*, de Torben Vestergaard)

- O que significa viver acima do nível da subsistência?
- Por que a propaganda é dirigida aos que vivem acima do nível da subsistência?
- Que importância teve para a propaganda o início do séc. XVIII?
- Você acha que, por intermédio dos anúncios publicitários, a TV impõe hábitos, atitudes, maneiras de se vestir e de falar? Justifique.

(TIEPOLO *et al.*, v. 8, p. 54-55)

A discussão sobre propaganda, que é o tema da unidade 3 desse livro (as questões acima são algumas das muitas apresentadas), é orientada levando em consideração o uso desse gênero textual

na sociedade de consumo atual, sua história, sua diversidade, suas influências e o posicionamento crítico do consumidor.

#### (2) Atividades de escrita PRODUÇÃO

Dissertação é um texto que apresenta ideias, opiniões, argumentos, reflexão ou julgamento sobre um determinado assunto.

A dissertação apresenta uma estrutura determinada:

- Introdução (tese) - ideia principal a ser desenvolvida.
- Desenvolvimento (argumentação) - exemplos, fatos, argumentos que comprovam a tese ou contra-argumentos que, indiretamente, também a comprovam
- Conclusão (síntese) - retomada da ideia ou afirmação principal, de maneira a convencer o leitor. Agora escolha um assunto e escreva uma dissertação. Faça antes um planejamento, esboçando a introdução, o desenvolvimento e a conclusão.

(CÓCCO; HAILER, v. 8, p. 54-55)

Essa proposta de texto escrito leva-nos a inferir que o mais importante para se aprender a escrever é considerar a estrutura textual e que “introdução, desenvolvimento e conclusão” são características específicas da dissertação. Como a língua escrita, e padrão, é aprendida tradicionalmente na escola, parece ser essa a razão pela qual há mais preocupação com a forma, a estrutura, a organização, e menos com o uso efetivo dessa modalidade linguística. Não estamos aqui afirmando que a estrutura do texto não importa, mas defendemos que sua forma e seus usos sejam considerados.

O tema da unidade 1 do livro da 8ª série, de onde foi retirado o exemplo 2, é o amor, apresentado em vários textos literários (poemas e trechos de romance), não literários (reportagem, propaganda, notícia, divulgação científica) e não verbais (tela, escultura e fotografia), que têm usos e funções variadas na sociedade. Assim, os autores poderiam ter solicitado aos alunos a produção escrita de um texto específico, destinado a um interlocutor definido, com um objetivo determinado, focalizando um aspecto (ou mais) do tema em questão, fundamentado num arcabouço argumentativo. Em outras palavras, solicitar a escrita de um artigo de opinião sobre o amor (por exemplo, “namorar e ficar”, já que os alunos de 8ª série são adolescentes), destinado a um jornal; uma carta do leitor, respondendo a um dos artigos lidos, e outras possibilidades de escrita funcional (informações mais específicas sobre a produção de textos podem ser vistas no capítulo 6).

Observando que o estudo de estruturas narrativa, descritiva, argumentativa em si mesmas, independentes de textos específicos, é muito frequente em LDP, achamos conveniente abordar o conceito de gênero textual (mesmo ainda passível de discussão teórica), associando-o aos PCN, que podem subsidiar o professor na sua tarefa de estudar textos com seus alunos.

## GÊNEROS TEXTUAIS E PCN

Se o conceito de texto, levando em conta aspectos linguísticos e pragmáticos, parece ser consensual entre os linguistas, o mesmo não ocorre com a classificação da variedade textual que há numa sociedade letrada. A taxonomia clássica de descritivo,

narrativo e dissertativo não atende à variedade atual de textos, que foram sendo construídos sócio-historicamente, variando, portanto, de acordo com as necessidades comunicativas dos grupos e suas culturas, ao longo de sua história.

Considerando os textos orais e escritos, produzidos pelos usuários da língua, vemos que eles podem ter sequências típicas de narrativa, de argumentação e/ou de descrição. Dessa forma, os textos empíricos não podem ser classificados simplesmente como narrativos, argumentativos ou descritivos. Na tentativa de estudar essa variedade textual, há várias tipologias propostas, que podem ser agrupadas em dois principais blocos teóricos, envolvendo não só o conceito de *gênero* como o de *tipo*.

Os estudos voltados para o *texto*, em linhas gerais, consideram *tipo* como um construto teórico que pode determinar formas básicas e globais para a constituição de um texto (MARCUSCHI, 2000), podendo ser narrativo, descritivo, argumentativo, explicativo e conversacional; e consideram *gênero* como as inúmeras realizações empíricas de texto - carta, telefonema, conversa, palestra, aula, curriculum vitae, monografia, recibo, relatório, ofício, romance, editorial, notícia, telegrama, resumo, ata, etc.

Os estudos voltados para o *discurso*, em linhas gerais, consideram *gênero* como tipos relativamente estáveis de enunciados, marcados pela especificidade de uma esfera comunicativa (BAKHTIN, 1997:279). Assim, chamam de gênero discursivo todas as formas de enunciado (que resultam de uma fusão entre conteúdo temático, estilo e construção composicional), que variam de acordo com as esferas sociais de comunicação. Com isso, de acordo com Dolz e Schneuwly (1996), há, por exemplo, no âmbito da documentação e memorização de ações humanas (a esfera do relatar), os

gêneros discursivos relato de experiência, relato de viagem, diário, testemunho, autobiografia, curriculum vitae, crônica, reportagem, biografia, etc.; no âmbito da transmissão e construção do saber (a esfera do expor), há texto expositivo, conferência, artigo enciclopédico, relatório científico, entrevista com especialista, texto explicativo, resumo de texto expositivo, etc.; no âmbito das discussões de problemas controversos (a esfera do argumentar), há texto de opinião, carta do leitor, carta de reclamação, editorial, ensaio, debate, diálogo argumentativo, etc.; no âmbito da cultura literária ficcional (a esfera do narrar), há conto, fábula, lenda, romance, novela, biografia romanceada, etc.

A informação de que *gênero*, textual ou discursivo, é constituído como forma textual realizada, de fato, parece ser aceita pela maioria dos estudiosos, pois esse conceito já é visto em trabalhos científicos e/ou de divulgação científica, como palavra-chave ou não, referindo-se à forma empírica do texto.

Assim, falarmos em *tipos e gêneros textuais* implica considerarmos a sua estrutura e uso; falarmos em *gêneros discursivos* implica considerarmos a interação entre interlocutores e a enunciação.<sup>1</sup> Adotamos os conceitos *tipo* e *gênero* neste capítulo.

Considerando os PCN, conjunto de diretrizes norteadoras do ensino fundamental, lançados pelo MEC em 1997 (os dois primeiros ciclos de estudo) e em 1998 (os dois últimos ciclos), vemos que eles propõem que a língua portuguesa seja trabalhada em função do eixo USO => REFLEXÃO => USO e tenha como objetivo, entre outros, “expandir o uso da linguagem em instâncias

---

<sup>1</sup> Sugerimos, para ampliar as informações sobre o assunto, a leitura de *Gêneros do Discurso na Escola*, organizado por Helena Nagamine Brandão (2000) e que apresenta dados teóricos acompanhados de vários exemplos.

privadas e utilizá-la com eficácia em instâncias públicas, sabendo assumir a palavra e produzir textos - tanto orais como escritos - coerentes, coesos, adequados a seus destinatários, aos objetivos a que se propõem e aos assuntos tratados” (PCN, 1997:41). Com isso, a unidade de ensino a ser considerada é o texto, em suas variadas formas, denominadas pelos PCN (1998:13) de gêneros no sentido de textos empíricos, embora não muito explicitado.

Com base nessas concepções, podemos examinar como os LDP vão diversificando a seleção de textos apresentados, tanto do ponto de vista do tema quanto dos gêneros textuais.

#### SELEÇÃO DE TEXTOS E VARIEDADE DE TEMAS E GÊNEROS

Retomando o que dissemos no item *Concepções de texto subjacentes ao LDP*, deduzimos que a variedade de textos presente nesses livros parece decorrer da mudança de concepção textual dos seus autores, levando em conta enunciado e enunciação. Há uma tendência em estruturar as lições em torno de temas sociais (fome, desemprego, educação, discriminação), do interesse da faixa etária do público a que se destinam os livros (família, animais - de estimação ou não -, amor, esporte, mistério, aventura, viagem) e, em menor escala, de temas pouco convencionais em livros didáticos, o que consideramos um avanço (poetas, língua - com variações e mudanças, “cola” estudantil e astrologia). Essa diversidade de temas envolve também contextos culturais diferentes (urbano, rural, doméstico, social), que poderia favorecer a exploração textual de forma eficaz, inclusive contemplando a interdisciplinaridade.

Enquanto os livros mais antigos se restringem a um texto principal e dois ou três complementares (quando há), os mais recen-

tes (dos anos 90) abordam o tema predominantemente com uma coletânea de textos de variados gêneros, autênticos, ou seja, não escritos com finalidades didáticas, mas com uso constante na nossa sociedade letrada. Assim, fazem parte desses livros carta, bilhete, história em quadrinhos, notícia, reportagem, classificado, biografia, entrevista, verbete de dicionário, artigo de opinião, editorial, propaganda, peça teatral, crônica, conto, anedota, adivinha, bula, receita de cozinha, manual de instruções, fábula, lenda e outros.

Apesar dessa variedade de temas e de gêneros, os LDP apresentam, da 1ª à 8ª série, predominantemente, textos narrativos - literários e não literários. Entre os literários, estão os contos infantis, sobretudo nos livros da 1ª à 4ª, e as crônicas e os contos, nos da 4ª à 8ª, de preferência fragmentados. Quando há textos retirados de romances, são pequenos fragmentos que, provavelmente, não despertam o interesse dos alunos para a leitura da obra completa. Os textos integrais são os curtos, com exceção de alguns muito longos, que constam nas coleções de Carvalho *et al.* (1998) e de Tiepolo *et al.* (1998), mas com uma estratégia interessante para a sua leitura: o texto é dividido em partes, que iniciam cada lição como se fossem capítulos de novela, o que contribui para desenvolver a habilidade de ler narrativas longas, sem cansaço, principalmente para os alunos das séries iniciais.

Os autores preferidos são, principalmente, os consagrados como Monteiro Lobato, Carlos Drummond de Andrade, Ruth Rocha, Cecília Meireles, Rubem Braga, Henriqueta Lisboa e outros.

Os PCN (1997:31) enfatizam a responsabilidade de todas as disciplinas ensinarem ao aluno utilizar os textos de que fazem uso, embora caiba à língua portuguesa um estudo mais sistemático. No entanto, ao referir-se ao trabalho com gêneros, inclusive apre-

sentando uma provável distribuição por ciclos (1997:111-112; 128-129; 1998:49, 52), os PCN (1997:65) não são autoexplicativos:

Um escritor competente é alguém que, ao produzir um discurso, conhecendo possibilidades que estão postas culturalmente, sabe selecionar o *gênero* (grifo nosso) no qual seu discurso se realizará escolhendo aquele que for apropriado a seus objetivos e à circunstância enunciativa em questão. Por exemplo, se o que deseja é convencer o leitor, o escritor competente selecionará um gênero que lhe possibilite a produção de um texto predominantemente argumentativo; se é fazer uma solicitação a determinada autoridade, provavelmente redigirá um ofício; (...).

Mas afirmar que o aluno deve selecionar o gênero mais adequado a seus objetivos e à circunstância, sem nenhuma informação mais precisa do que é gênero, não é suficiente para a orientação do professor, embora possam ser feitas inferências. Mesmo sabendo que os PCN são diretrizes, e não um manual, acreditamos que os termos técnicos mais recentes (e ainda controversos, como é o caso de *gênero e tipo*) deveriam ser objeto de uma definição ou explicação que orientasse melhor os usuários desses PCN, inclusive para os professores saberem se devem buscar menos ou mais informações sobre o assunto e como desenvolver sua atividade com texto em sala de aula. E isso até porque esses parâmetros já estão influenciando a elaboração de LDP; pelo menos é o que lemos nas capas de alguns deles (“de acordo com os PCN”).

Observando os LDP, percebemos que há uma grande variedade de textos para leitura (principal ou complementar), mas sem respaldo teórico esclarecedor, de modo que professor e alunos possam identificar textos com características comuns, podendo ser

classificados como de algum tipo específico. Por exemplo, uma carta pessoal e uma comercial são explorados (leitura, estudo estrutural e redação) em LDP, mas sem haver nenhuma alusão a que elas podem fazer parte de um tipo narrativo ou descritivo, dependendo do que apresentem; da mesma forma, não se faz alusão a uma carta de opinião, que se caracteriza como um texto argumentativo. Além desse exemplo, podemos citar que os LDP trabalham com fábula, lenda, conto e narrativa como se os três primeiros (que são gêneros) não fossem formas variadas da narrativa (que é o tipo de texto). Com isso, o aluno pode concluir que essas são quatro variedades de texto (fábula, lenda, conto e narrativa).

Assim, percebemos a preocupação dos autores de livros didáticos em favorecer ao aluno o contato com um número diversificado de textos que circulam na sociedade, o que é positivo, mas sem um estudo aprofundado, de modo que se distinga *tipo* de gênero e se considerem os usos efetivos de cada gênero.

Entre os textos não literários, encontramos sobretudo os jornalísticos - notícias, reportagens, anúncios, entrevistas - fragmentados ou integrais, presentes nos livros de todas as séries; e os descritivos instrucionais,<sup>2</sup> como receitas de cozinha, manual de instruções, regras de jogo, mas em pequena quantidade.

Com a preocupação de aproximar o estudo da língua de seus usos, pelo menos em relação ao texto - visto que, em relação à gramática, permanece a preocupação metalinguística e taxonômica (como indica o capítulo 9 deste livro) - os LDP sugerem textos interessantes para leitura, mas ao abordá-los predomina a discussão temática, numa perspectiva de verdade/falsidade (valorizando mais

<sup>2</sup> Estamos chamando de instrucionais os textos descritivos que indicam como fazer algo: bula, receita de cozinha, manual de uso, de montagem, regras de jogo e outros.

a extração de informações do texto), descurando-se, por exemplo, das funções que eles exercem na sociedade.

(3) (Texto para leitura: “O Jardim dos Animais”, poema de Ronald C. Camargo, seguido de várias perguntas de compreensão)

- Este texto está escrito em verso ou em prosa?
- Releia a primeira estrofe: a) Que animais citados pelo autor você não conhece? Pergunte a um colega ou pesquise em dicionários e em enciclopédias; b) Na sua região, existem alguns dos animais citados? Quais?
- Releia a segunda estrofe. Você sabe o que é uma carta de alforria? Se você não sabe, tente deduzir pelo contexto. a) Por que esses bichos reivindicam uma carta de alforria?; b) Repare que, nessa estrofe, o autor empregou diversos nomes próprios como se fossem comuns, usando letra minúscula. Que nomes são esses? O que eles representam? (...)

(FARACO; MOURA, v. 5. p. 188)

As questões apresentadas pelos autores do LDP como propostas de estudo do poema se referem ao aspecto técnico, formal do texto (verso ou prosa) e à extração de informações objetivas do texto, numa perspectiva de decodificação, à procura de informações objetivas (animais desconhecidos, palavras desconhecidas), mas não fazem referência ao poema em si (ritmo, música, literalidade), nem ao valor da poesia na sociedade (a propósito do estudo do poema, ver o capítulo 4).

Ao solicitar a escrita de textos (a produção de textos orais ainda é muito restrita, como vemos no capítulo 3), a ênfase recai sobre suas partes constitutivas e, aí, percebemos uma falha nos livros didáticos que denuncia a falta de embasamento teórico de seus autores: propõe-se a escrita de um texto narrativo (que conta um fato, com narrador, personagens, tempo, espaço e trama) e solicita-se ao aluno que escreva uma história (variedade de texto que só circula na escola), o que nos leva a considerar texto narrativo como sinônimo de história; e, ao lado dessa proposta, trabalha-se com a notícia de jornal, observando-se sua estrutura (o quê, quem, quando, onde, por quê e como), que igualmente conta um fato, mas que não é visto também como um texto narrativo, apenas como jornalístico. Ou seja, usa-se o critério estrutural para classificar a história e o critério funcional (com base na função referencial de Jakobson) para classificar a notícia jornalística. É o que podemos ver em Cocco e Hailer (1999, v. 7):

(4) Narração: s.f. Ação de narrar, conto, narrativa, exposição de fatos. Q.Mesquita de Carvalho. Dicionário prático da língua nacional....)

Narrar é contar uma história em que exista um conflito, o desenvolvimento e a resolução desse conflito, personagens, ambiente, marcação de tempo e um narrador, (p. 15) (fragmento de um conto de Clarice Lispector, p. 16-17).

- Quais as palavras que nos permitem descobrir em que cidade e em que época se passa a história? (p. 19)

(5) Robô traidor

(Uma notícia retirada do jornal *Zero Hora* e um conto de M. Scliar, publicado na *Folha de S. Paulo*, tendo como base a notícia do *Zero Hora* - p. 82)

- Observe o primeiro parágrafo dos dois textos e compare-os. Qual deles traz informações mais objetivas? Justifique a partir do tipo de texto.
- Localize os elementos estruturais do texto jornalístico:
  - manchete:
  - onde ocorreu:
  - quem está envolvido:
  - quando ocorreu:
  - o que aconteceu: (p. 83)

Lendo a definição de *narração e narrar* e a palavra *história*, na pergunta da página 19, concluímos que narração é sinônimo de história e que uma notícia jornalística é considerada um texto narrativo. No entanto, os autores não informam, nem levam os alunos a fazerem a relação entre a estrutura narrativa e a notícia, apesar de solicitar-lhes os elementos estruturais desse gênero. Assim, provavelmente, os alunos, se solicitados, informarão que uma notícia não é um texto com estrutura narrativa, restringindo-se apenas à ficção. A nosso ver, os autores poderiam ter retomado as informações sobre narração, dadas em lições anteriores, e as associado a textos que se organizam com base nesse arcabouço narrativo.

E a indistinção entre formas empíricas de textos (gêneros) e tipos pode ser vista inclusive no índice de alguns livros, como por exemplo, em Carvalho *et al.* (1998), onde encontramos junto aos

títulos dos textos literários os nomes “entrevista” e “propaganda”, iniciando lição desse volume 4:

(6) Camelô caprichado - <i>Cecília Meireles</i> _____	52
Entrevista _____	60
Propaganda _____	67
Eu, etiqueta - <i>Carlos Drummond de Andrade</i> _____	72

(CARVALHO et al., v. 4, p. 5)

Da forma como estão expostos os títulos, podemos levar o aluno a inferir que *entrevista* e *propaganda* são títulos de textos assim como *Camelô caprichado*, e não gêneros textuais: a entrevista, com a característica principal de ser uma interação verbal em que um participante tem o papel de perguntar e outro o de responder; e a propaganda, a de mostrar um produto a ser consumido. Se as autoras apresentassem o gênero textual com seu título, talvez evitassem a inferência errada: crônica “Camelô caprichado”, poema “Eu, etiqueta”.

Uma ressalva deve ser feita a Soares (1991), que aborda em sua coleção os textos de acordo com seus gêneros, relacionando-os a tipos. Essa autora apresenta no livro do professor os tipos textuais descrição, narração, dissertação, argumentação e relatório; e gêneros tais como crônica, fábula, carta, bilhete, história em quadrinhos, classificados como textos do tipo narrativo.

Pôr num mesmo nível os tipos e os gêneros (como se fossem da mesma natureza) leva-nos à conclusão de que, por exemplo, há uma narrativa independente de romance, notícia, conto, no-

vela, etc; e uma argumentação independente de texto de opinião, de editorial, carta de reclamação, etc. E quando consideramos os usos dos textos na sociedade em geral, constatamos que nunca nos pedem para ler ou escrever uma narração, uma argumentação, uma descrição, mas necessitamos de ler ou ouvir ou produzir uma notícia, um romance, um texto reivindicativo, um relatório, uma receita, um manual de instruções, uma carta, um requerimento, um ofício, etc., que têm estrutura narrativa, argumentativa, descritiva ou dialogal, com suas combinações (narrativo-descritiva, descritivo-argumentativa, narrativo-argumentativa...).

#### À GUIA DE SUGESTÃO

Para valorizar a seleção de textos que, a cada edição dos LDP, vem melhorando, seria interessante que os professores pudessem estudá-los não exclusivamente pela tipologia clássica (narração, descrição, dissertação), mas que a ampliasse e considerasse tanto os textos escritos quanto os orais, os gêneros selecionados e suas especificidades e usos. Um gênero poderia ser estudado em séries subsequentes, desde que se fosse aprofundando o nível de exploração de seu estudo, num movimento em espiral, partindo do seu uso para sua estrutura e marcas linguísticas: por exemplo, uma forma de mantermos contato com as pessoas, recebendo respostas imediatas, é através da conversa face a face ou do telefone. Isso nos leva a produzir textos na modalidade oral da língua com a participação de nosso interlocutor. Dependendo do grau de aproximação entre os interlocutores, haverá conversas mais formais ou mais informais, exigindo formas linguísticas apropriadas (mais formas de polidez ou menos, pronomes de tratamento mais cerimoniais ou menos,



etc.). Diferentes são os textos que, embora orais, não são, intrinsecamente, construídos com a colaboração do interlocutor, como uma palestra, um discurso, uma notícia de jornal falado, que são gêneros textuais mais formais, usados em situações públicas (pois são dirigidos a muitas pessoas ao mesmo tempo).

Se vamos estudar esses gêneros, podemos observar uma conversa entre duas pessoas e gravá-la, ouvir algumas notícias na televisão ou no rádio e também gravá-las e, a partir daí, considerar em que ocasiões utilizamos esses textos, quais suas funções, por que e como os utilizamos, que diferenças e semelhanças há entre um e outro, como interpretá-los, quais as características particulares de cada um, que marcas linguísticas são próprias de cada gênero, etc. Se em um momento estudamos notícias em jornais falados (na televisão e no rádio, com suas particularidades), em outro estudaremos notícias em jornais escritos ou revistas, também com suas características de uso, função e estrutura, comparando-as com as televisivas e as radiofônicas, para depois solicitarmos a elaboração de notícias para a rádio ou o jornal da escola, para o jornal da classe ou do bairro, de modo que o aluno perceba que está estudando gêneros textuais, a cada momento, em um nível mais aprofundado e diretamente ligado às práticas sociais de leitura e escrita de seu grupo e da comunidade em geral. Essa relação com a comunidade em geral é importante para que o aluno aprenda a usar a língua falada ou escrita, dirigindo-se a um público conhecido ou não, pequeno ou grande, com as formas linguísticas adequadas à situação, atingindo seu objetivo com aquela prática de letramento.

Se trabalhamos com carta, não podemos nos limitar à pessoal, como vemos em algumas coleções de LDP, que insistem em ensinar apenas essa forma de carta até a 8ª série, apresentando-a

num mesmo nível de dificuldade, quer seja na 5ª quer seja na 8ª série. Devemos ler, analisar e escrever também cartas institucionais. Se não precisamos aprender a escrever toda sua variedade de cartas, devemos pelo menos aprender a lê-las e ver que cada uma tem uso e função diferentes: carta comercial, carta bancária, carta resposta, carta de reclamação, carta aberta, carta de solicitação, carta ao leitor, carta de leitor, carta de apresentação, carta programa e outras. E sabermos que, dependendo de seu conteúdo, esse gênero textual pode ter características do tipo narrativo, descritivo, argumentativo ou explicativo.

## CONCLUSÕES

Encerrando, verificamos que o texto sempre esteve presente nos LDP -inicialmente só os literários, depois os não literários também; que seu estudo esteve voltado para as formas estéticas (os literários), para sua estrutura e seu tema (os literários e não literários); que a diversidade textual é forte e atualizada; e que seu uso efetivo não é preocupação constante.

Parece permanecer a tradição dos textos *narrativos* história (gênero tipicamente escolar), fábula, crônica, carta pessoal e romance (trechos) - estudados em sua estrutura e seus temas; com uma dosagem de texto argumentativo através de textos de opinião e da redação (outro gênero tipicamente escolar); e com a presença, embora menor, de textos descritivos relacionados a descrições de ambiente e de pessoas/personagens, para serem associados a narrativas. Com isso, o estudo de texto se encerra em si mesmo, com os alunos cumprindo as exigências de um currículo que qua-

se nunca tem relação com a vida não escolar, apesar de uma boa seleção textual. Assim, vemos que textos bem escolhidos, mas com abordagens inadequadas, podem não favorecer a aprendizagem da leitura, escrita e análise linguística.<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> Sugerimos a leitura da coleção Aprender e ensinar com textos, coordenada por Ligia Chiappini e publicada pela Editora Cortez. Há, entre outros, volumes sobre aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos, com textos de alunos e com textos não escolares.

## CAPÍTULO 4

### COMPREENSÃO DE TEXTO: ALGUMAS REFLEXÕES<sup>1</sup>

LUIZ ANTÔNIO MARCUSCHI

**S**alvo engano ou alguma mudança radical nos modelos de ensino existentes hoje, parece legítimo supor que, mesmo numa época marcada pela comunicação eletrônica e pela entrada de novas tecnologias, o material didático continuará sendo uma peça importante no ensino. Pouco importa se na forma atual do livro ou se no formato de um *compactdisc* ou então de um site na internet. Assim, mais do que contestar a existência do livro didático, trata-se de ver como anda ele hoje em dia e como poderia ser se o quiséssemos ainda melhor.

A fim de não permanecer em generalidades, vou me ater, neste capítulo, apenas aos LDP, concentrando-me no caso específico dos exercícios de compreensão. Outros textos deste mesmo livro estarão preocupados com os demais aspectos.

É sabido que o manual de Língua Portuguesa (LP) usado hoje, seja no ensino fundamental ou no médio, de um modo geral não satisfaz. Muitas são as razões desse estado de coisas. Entre as principais, estão sua desatualização em relação às necessidades de

---

<sup>1</sup> Este trabalho é uma versão modificada de “O livro didático de língua portuguesa em questão: o caso da compreensão de texto”, publicado no *Caderno do I Colóquio de Leitura do Centro-Oeste*. Goiânia, Universidade Federal de Goiás, 1997, p. 38-71.

nossa época e a falta de incorporação dos conhecimentos teóricos acerca da língua hoje disponíveis. As análises que buscam comprovar este aspecto são muitas e minuciosas, mas ainda não renderam os frutos esperados. Os livros didáticos continuam enfadonhos pela monotonia e mesmice, sendo todos muito parecidos.

No contexto dessas análises, as duas questões seguintes parecem ser cruciais:

1. Qual a *noção de língua* subjacente aos livros de LP?
2. Quais as *habilidades* desenvolvidas nos LDP?

Uma resposta completa a essas indagações é impossível aqui, mas uma orientação geral para seu tratamento é viável. As posições aqui defendidas são uma alternativa para discussão. Desde logo, é possível avançar uma constatação geral: na versão original deste trabalho, constatei que, dos 60 manuais analisados, cerca de 10% traziam alguma observação a respeito das decisões teóricas tomadas. Tem-se a nítida impressão de que o ensino de LP se dá na suposição de que a teoria subjacente é tão óbvia, indiscutível e consabida que se torna prescindível explicitá-la.<sup>2</sup> Creio que essa é uma das razões da mesmice e da natureza formulaico-receituária que tomou conta desses manuais.

---

2 Uma segunda hipótese, neste caso, seria: os autores acreditam que de nada vale dar teorias a professores malformados, já que não saberiam como delas tirar proveito. Embora malévola, esta hipótese é provável e talvez verdadeira. Isto a tal ponto que, possivelmente, o maior problema hoje no ensino esteja muito mais na fraqueza dos recursos humanos que na miséria dos materiais didáticos.

## NOÇÃO DE LÍNGUA SUBJACENTE AOS LDP

É notável o silêncio dos autores em relação à noção de língua por eles adotada.<sup>3</sup> Quase não explicitam as bases que serviram de orientação para a confecção dos manuais. Podemos identificar essa “concepção *subjacente*” mediante uma análise das atividades propostas ou desenvolvidas. De uma maneira geral, a língua é tomada como um *instrumento de comunicação* não problemático e capaz de funcionar com transparência e homogeneidade. A dar crédito aos LDP, a língua é clara, uniforme, desvinculada dos usuários, descolada da realidade, semanticamente autônoma e a-histórica. Uma espécie de ser autônomo e desencarnado.

Uma prova disso será trazida abaixo ao analisarmos os exercícios de compreensão, mas não é só nestes que se nota essa visão. O vocabulário, por exemplo, é quase sempre proposto numa definição ou explicação por sinonímia (ou antonímia), esquecendo-se outros aspectos de funcionamento, tais como o metafórico, o figurado e, em especial, a significação situada. A realidade fonológica da língua é suplantada com naturalidade já nas 2<sup>a</sup> e 3<sup>a</sup> séries do ensino fundamental. As estruturas e funções sintáticas são identificadas linearmente e com segurança, sobretudo na perspectiva de uma metalinguagem, pouco se tratando o caso tão complexo da variação,

---

3 Para não cometer injustiças flagrantes, devo citar pelo menos três obras que trazem observações teóricas claras nos LDP. São elas as de Magda Becker Soares (1982) que no seu *Livro para o Professor* chega a ser exaustiva com sugestões e explicações teóricas, permanecendo uma das mais explícitas quanto à posição adotada. A coleção ALP, de Cocco & Hailer (1994) também traz, no início, uma ampla explanação da posição explicitada até mesmo na capa da coletânea identificada com a “proposta socioconstrutivista”.

seja dialetal ou social. A produção textual, quando exercitada, não é explicitada sequer para o professor, quanto menos para o aluno.<sup>4</sup>

Um manual de Língua Portuguesa trata, obviamente, *de* Língua Portuguesa e não *da* Língua Portuguesa, já que como todas as demais também a LP é variada, multifacetada, heterogênea, não monolítica nem uniforme. O fato de todas as línguas serem *heterogêneas* e apresentarem variações constitui, talvez, o aspecto mais complexo no ensino de língua. Ainda não existem sugestões claras a respeito desse tratamento. Sabe-se apenas que se deve ensinar **uma** forma de uso da língua, mas é controversa a argumentação a respeito da seleção dessa variedade. Por isso mesmo é conveniente alertar pelo menos para a *existência* da variedade dialetal ou socioletal.

Ao lado da heterogeneidade, as línguas apresentam outro aspecto importante, ou seja, *não são semanticamente transparentes*, pois não se esgotam no código semiolinguístico, já que *são semanticamente opacas* porque os sentidos por elas transmitidos e nelas gerados não estão nelas especificamente. Existem muitas outras condições de produção que contribuem para a constituição do sentido, além da significação das palavras que compõem as frases e os textos que produzimos.

Também sabemos que as línguas são fenômenos históricos que vieram se constituindo ao longo do tempo pela ação de muitas gerações. Trata-se de uma produção coletiva, social, não obstante determinada por uma condição genética característica da espécie

---

<sup>4</sup> Não cabe aqui uma observação detida, mas sim uma nota incisiva sobre este aspecto, pois chega a ser preocupante a situação de desalento em que o professor de LP fica quando um autor introduz inovações nas sugestões de seus exercícios sem que ao mesmo tempo dê as instruções correspondentes. Nos casos do *Livro do Professor*, a única coisa de diferente em relação ao *Livro do Aluno* é que aquele traz a solução dos exercícios e algumas explicações alternativas, mas pouca ou nenhuma explanação teórica.

humana. Pode-se, pois, dizer que a condição de possibilidade da língua é um *dado natural*, uma inscrição biológica potencial da espécie humana, mas seu desenvolvimento e suas propriedades de uso são fatos culturais e profundamente inseridos na experiência cotidiana. Os discursos não são fenômenos naturais e sim eventos sociais, coletivamente produzidos e situados historicamente.

## HABILIDADES A SEREM TREINADAS

Certamente, a escola ensina muito menos do que imagina, o que é um bom motivo para refletir com cuidado sobre o que vale a pena insistir em aula. Trata-se, portanto, de um falso dilema a discussão de se é mais importante saber gramática ou saber o que foi que alguém quis dizer com o que disse. O dilema “*gramática ou texto?*” é um falso dilema. Não se vai longe sem gramática e não se usa a gramática a não ser para produzir textos. É desastroso para alguém se não souber distinguir entre o uso de “*ao encontro de*” e “*de encontro a*”, pois correrá o risco de dizer o contrário do que deseja, mas é igualmente desastroso se ele não conseguir entender minimamente os contratos que assina ou as instruções de uso dos aparelhos que compra.

Na sociedade contemporânea, tornou-se particularmente importante saber como procurar e identificar coisas, fatos, valores, informações, de modo que o domínio de certos princípios gerais de classificação, os critérios de busca, análise e interpretação de dados e a capacidade de seleção entre alternativas são cada vez mais importantes. Basta ter presente a maciça entrada da internet como sofisticado sistema de busca. O trabalho com esse tipo de questão

tornou-se hoje imprescindível, pois já não é mais uma raridade ou esquisitice o domínio do computador. Qualquer trabalhador está hoje em contato com ele.

Até há pouco, pensava-se que as *habilidades básicas* no uso da língua limitavam-se a *falar-ouvir, ler-escrever*, mas hoje se sabe que isso não é suficiente. Precisamos aprender a *ver e representar*, bem como interpolar algo entre a fala e a escrita, fazendo com que esse contínuo fique ainda mais fluido. Refiro-me aos textos intertextuais, que têm características especiais. O telefone, ao possibilitar diálogos não face a face, não trouxe tantas novidades como a internet e o correio eletrônico vêm causando nas estruturas textuais.

## O PROBLEMA DA COMPREENSÃO NO CONTEXTO DOS LDP

Todos os autores de LDP julgam relevante o trabalho com a compreensão textual, o que é atestado pelo fato de sempre inserirem farta dose de exercícios neste campo. Portanto, o problema não é a ausência deste tipo de trabalho e sim a *natureza* do mesmo. Entre esses problemas, podemos identificar os seguintes:

- a) A compreensão é considerada, na maioria dos casos, como uma simples e natural atividade de *decodificação* de um conteúdo objetivamente inscrito no texto ou uma atividade de cópia. Compreender texto resume-se, no geral, a uma atividade de extração de conteúdos.
- b) As questões típicas de compreensão vêm misturadas com uma série de outras que nada têm a ver com o assunto.

Esta simples mistura já atesta a falta de noção do tipo de atividade.

- c) É comum os exercícios de compreensão nada terem a ver com o texto ao qual se referem, sendo apenas indagações genéricas que podem ser respondidas com qualquer dado.
- d) Os exercícios de compreensão raramente levam a reflexões críticas sobre o texto e não permitem expansão ou construção de sentido, o que sugere a noção de que compreender é apenas *identificar conteúdos*. Esquece-se a ironia, a análise de intenções, a metáfora e outros aspectos relevantes nos processos de compreensão.

Esses dados já evidenciam que não há clareza quanto ao tipo de exercício que deve ser feito no caso da compreensão. Perde-se uma excelente oportunidade de treinar o raciocínio, o pensamento crítico e as habilidades argumentativas. Também se perde a oportunidade de incentivar a formação de opinião. Pode-se dizer que os exercícios de compreensão constituem, nos LDP, a evidência mais clara da perspectiva impositiva da escola. Ali os textos dão a impressão de serem monossêmicos e os sentidos, únicos.

A fim de não cometer injustiças, é bom lembrar que existem manuais com uma alta consciência do trabalho de compreensão e exploração do texto. Entre eles, pode-se citar as coleções Construindo a escrita, de Carmen Carvalho *et al.* (1998) e ALP - Análise, Linguagem e Pensamento, de Cocco e Hailer (1994), que se destacam dentro do quadro geral de LDP; de igual modo algumas poucas coleções mais antigas, já fora de mercado, tinham essa consciência, tais como Preti (1986) e Soares (1982).

De um modo geral, no entanto, os livros didáticos mais antigos, ainda numerosos e muitos deles já fora de mercado, distinguem-se de maneira acentuada em relação aos atuais em vários aspectos: têm menos textos, mais exercícios de gramática e tratam de maneira, em geral, equivocada a compreensão textual. Os livros mais recentes, especialmente dos anos 90, têm uma visão diferente em relação ao tratamento do texto. Há exercícios de compreensão, mas deixam muito por conta do aluno e não dão atenção especial ao professor. Trazem maior variedade textual, menos gramática formalmente trabalhada e mais discussão pessoal. Contudo, ainda evitam questões interessantes, tais como as que se referem à variação e à oralidade. Pode-se dizer que os livros melhoraram o aspecto visual, mas são menos densos e mais dispersivos.

#### SEÇÕES DOS LDP DEDICADAS AO TRABALHO DA COMPREENSÃO TEXTUAL

Nem todos os livros são claros quanto à seção em que exercitam a compreensão. Alguns dedicam uma seção de maneira explícita ao tema e não misturam outras questões. Outros são mais vagos e envolvem vários tipos de questões, o que é mais comum. Nesses casos, as denominações da seção são vagas e tratam o texto sob vários ângulos, envolvendo compreensão, gramática, fonologia, literatura e léxico. Há livros que não trazem um título para suas seções de exercícios e espalham as questões de acordo com o assunto de que tratam. E quando tratam problemas de compreensão, ficam restritos a indagações objetivas. Observando as seções que trazem exercícios de compreensão pelos nomes que lhes são dados, identifica-se uma certa variação, nucleada em torno da expressão *texto*. Vejam-se aqui, no quadro a seguir, os nomes encontrados,

incluindo as seções que não se dedicam exclusivamente à compreensão, mas envolvem problemas a ela relacionados:

#### **Título da seção de compreensão**

Relendo o texto  
Refletindo sobre o texto  
Vamos trabalhar o texto  
Explorando o texto  
Compreensão de texto  
Vamos interpretar o texto  
Relacionando o texto com a vida prática  
Trabalhando com ideias  
Vamos conhecer melhor o texto  
Interpretação e participação  
Interpretação de texto  
Estrutura e fatos  
Exploração  
Estudo do texto  
O sentido do texto  
Interpretando o texto  
Entendendo e usando as palavras  
Interpretação

O problema é que essa grande variedade de denominações é seguida de uma variedade tipológica ainda maior de perguntas. A maioria dos autores trabalha os textos da lição e poucos são os que saem totalmente do roteiro. Alguns são mais rigorosos e se atêm exclusivamente ao texto que antecede os exercícios. Estes autores, quando trazem outros exercícios, distinguem-nos com clareza e dão ao aluno e ao professor as condições de saber como operar.

## TIPOLOGIA DAS PERGUNTAS DE COMPREENSÃO NOS LDP

As perguntas encontradas nas seções dedicadas à compreensão textual são variadíssimas. Uma análise detida de duas dezenas de manuais de todas as séries do ensino fundamental e médio permitiu a montagem de uma tipologia para a classificação dessas perguntas. Certamente, essa tipologia não é a única nem a mais correta, mas serve para indicar alguns aspectos interessantes da prática escolar quanto ao fenômeno da compreensão.

A tipologia aqui sugerida baseia-se numa série de posturas teóricas, sobretudo relativas à teoria da leitura e compreensão dentro de uma Linguística de Texto não estruturalista, que contempla o texto como um processo em que predominam atividades cognitivas e discursivas, e para quem tanto o texto como os sentidos nele ou dele produzidos são fenômenos colaborativos e dinâmicos e não produtos fixos previamente colocados pelo autor. Com isto, os tipos de perguntas encontrados nos exercícios de compreensão dos LDP foram assim identificados:

## TIPOLOGIA DAS PERGUNTAS DE COMPREENSÃO CM LDP

(continua...)

Tipos de perguntas	Explicação	Exemplos
1. A cor do cavalo branco de Napoleão	São P não muito frequentes e de perspicácia mínima, autorrespondidas pela própria formulação. Assemelham-se às indagações do tipo: "Qual a cor do cavalo branco de Napoleão?".	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ligie:</li> <li>Lilian - <i>Não preciso falar sobre o que aconteceu.</i></li> <li>Mamãe - <i>Mamãe, desculpe, eu menti para você.</i></li> </ul>

2. Cópias	São as P que sugerem atividades mecânicas de transcrição de frases ou palavras. Verbos frequentes aqui são: <i>copie, retire, aponte, indique, transcreva, complete, assinale, identifique, etc.</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Copie a fala do trabalhador.</li> <li>Retire do texto a frase que...</li> <li>Copie a frase corrigindo-a de acordo com o texto.</li> <li>Transcreva o trecho que fala sobre...</li> <li>Complete de acordo com o texto.</li> </ul>
3. Objetivas	São as P que indagam sobre conteúdos objetivamente inscritos no texto ( <i>o que, quem, quando, como, onde...</i> ) numa atividade de pura <i>decodificação</i> . A resposta acha-se centrada exclusivamente no texto.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Quem comprou a meia azul?</li> <li>O que ela faz todos os dias?</li> <li>De que tipo de música Bruno mais gosta?</li> <li>Assinale com um x a resposta certa.</li> </ul>
4. Inferenciais	Estas P são as mais complexas; exigem conhecimentos textuais e outros, sejam pessoais, contextuais, enciclopédicos, bem como regras inferenciais e análise crítica para busca de respostas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Há uma contradição quanto ao uso da carne de baleia no Japão. Como isso aparece no texto?</li> </ul>
5. Globais	São as P que levam em conta o texto como um todo e aspectos extratextuais, envolvendo processos inferenciais complexos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Qual a moral dessa história?</li> <li>Que outro título você daria?</li> <li>Levando-se em conta o sentido global do texto, pode concluir que...</li> </ul>
6. Subjetivas	Estas P em geral têm a ver com o texto de maneira apenas superficial, sendo que a R fica por conta do aluno e não há como testá-la em sua validade.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Qual a sua opinião sobre...?</li> <li>O que você acha do...?</li> <li>Do seu ponto de vista, a atitude do menino diante da velha senhora foi correta?</li> </ul>
7. Vale-tudo	São as P que indagam sobre questões que admitem qualquer resposta, não havendo possibilidade de se equivocar. A ligação com o texto é apenas um pretexto sem base alguma para a resposta.	<ul style="list-style-type: none"> <li>De que passagem do texto você mais gostou?</li> <li>Se você pudesse fazer uma cirurgia para modificar o funcionamento de seu corpo, que órgão você operaria? Justifique sua resposta.</li> <li>Você concorda com o autor?</li> </ul>
8. Impossíveis	Estas P exigem conhecimentos externos ao texto e só podem ser respondidas com base em conhecimentos enciclopédicos. São questões antípodas às de cópia e às objetivas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Dê um exemplo de pleonasmovicioso(Não havia pleonasmoo no texto e issonão fora explicado na lição).</li> <li>Caxambu fica onde?</li> <li>(O texto não falava de Caxambu)</li> </ul>
9. Metalinguísticas	São as P que indagam sobre questões formais, geralmente da estrutura do texto ou do léxico, bem como de partes textuais.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Quantos parágrafos tem o texto?</li> <li>Qual o título do texto?</li> <li>Quantos versos tem o poema?</li> <li>Numere os parágrafos do texto.</li> </ul>

Há perguntas que podem ser classificadas como *híbridas* ou “*mistas*”<sup>5</sup> tal como esta: “*Copie a frase que na sua opinião está certa*”, envolvendo questões de dois tipos. Essas questões, para fins de quantificação na tabela que aparece abaixo, foram definidas pelo peso maior que continham numa das duas partes. Assim, a questão acima foi tomada como uma indagação *subjetiva*, já que a cópia era apenas uma das duas alternativas oferecidas como possibilidade interpretativa do texto. Por outro lado, a indagação que aparece com frequência na coleção ALP: “*Copie as frases que descrevem a figura ao lado/abaixo/ acima*” foi tomada como indagação *objetiva* e não propriamente de *cópia*, porque a rigor tratava-se de uma interpretação da figura através de um trecho que a descrevia ou algo assim.

Quanto às perguntas subjetivas, é bom ter presente que os alunos se sentem comprometidos com o paradigma da escola e, às vezes, dizem o que imaginam que vai agradar à professora. Num livro (consumível) consultado, que continha as respostas resolvidas (R) pelo aluno, encontrei o seguinte:

P: - *Você gostou da história do menino que vivia sujo?*  
 R: - *Não, porque a professora disse que devemos tomar banho todos os dias.*

Por outro lado, encontramos respostas deste tipo:

P: - *Você gostou do texto que acabou de ler?*  
 R: - *Mais ou menos, é mais para menos.*

Trata-se de uma resposta que não assume posição alguma, seja por medo de desgostar a professora ou por não ter opinião pes-

5 A expressão “perguntas mistas” foi introduzida por Silva (1996).

soal. Seja qual for a razão, em ambos os casos temos uma situação que não contribui para a formação do raciocínio crítico.

### A SITUAÇÃO DOS LDP QUANTO AOS TIPOS DE PERGUNTAS DE COMPREENSÃO

A tipologia acima foi montada tendo em vista uma análise de 25 livros do ensino fundamental e do médio, passando por todas as séries. Mas aqui vão interessar apenas os aspectos referentes ao ensino fundamental. O total de perguntas analisadas em todos os exercícios computados foi de 2.360 questões, sendo que algumas delas abrangiam duas ou três subperguntas, que foram computadas como uma só nestes casos. A estatística contou com alguns manuais em que predominavam as cópias e as objetivas, bem como outros manuais em que houve acentuada presença de perguntas inferenciais e globais. Isto deu uma média equilibrada e é de supor que os percentuais abaixo sejam bastante próximos da realidade, uma vez analisados mais manuais. A Tabela 1 mostra o resultado, em percentuais, evidenciando um quadro bastante preocupante.

**TABELA 1: PERGUNTAS DE COMPREENSÃO NOS LDP**

Tipos	%	Grupos
1. Cavalo Branco	1	
2. Cópias	16	70%
3. Objetivas	53	
4. Inferenciais	6	
5. Globais	4	10%
6. Subjetivas	7.5	
7. Vale-tudo	3	11 %
8. Impossíveis	0.5	
9. Metalinguísticas	9	9%



Uma análise, mesmo que sumária, destes dados revela que há um predomínio impressionante (70%) de questões fundadas exclusivamente no texto, sendo que quase um quinto das perguntas é pura cópia e mais da metade só precisam de uma olhada em dados objetivamente inscritos no texto para resposta. Mais preocupante, no entanto, é o fato de somente um décimo das questões situar-se na classe de perguntas que exigem reflexão mais acurada, ou seja, algum tipo de inferência ou raciocínio crítico, e elas equivalem ao mesmo percentual de indagações que podem receber qualquer tipo de resposta, já que nas questões subjetivas e vale-tudo, aceita-se qualquer resposta. Por fim, questões de natureza estrutural também aparecem com relativa frequência (9%) neste quadro, embora não sejam questões de compreensão.

Uma discussão dos resultados vistos na Tabela 1 sugere dois tipos de análise:

- a) por um lado, tratar-se-ia de uma *total falta de critério para a organização dos exercícios de compreensão*, ou seja, nestes exercícios entraria tudo o que teria a ver com indagações que não caberiam na gramática, no léxico ou em outros aspectos formais no estudo da língua.
- b) por outro lado, uma segunda alternativa parece indicar *falta de clareza quanto ao que se deve entender por compreensão de texto*, o que redundaria numa mistura de questões dentro de um mesmo conjunto inadequadamente. Não é possível decidir aqui por uma ou outra dessas hipóteses. Tudo indica que se trata de um misto de ambas: faltam critérios operacionais e faltam noções teóricas.

## OBSERVAÇÕES FINAIS E SUGESTÕES DE TRABALHO

É até fácil perceber que os exercícios de compreensão dos livros didáticos falham em vários aspectos e não atingem seus objetivos. Principalmente, devido a uma errônea noção de compreensão como simples decodificação.

Isso só será superado quando a compreensão for tida como um *processo criador, ativo e construtivo que vai além da informação estritamente textual*. Ou seja: compreender um texto envolve mais do que o simples conhecimento da língua e a reprodução de informações.

Não descartamos a técnica da pergunta-resposta como plausível e adequada no treinamento da compreensão textual. Ela é sempre útil, porém não é a única forma de tratar a questão e, sobretudo, não é ideal se for reduzida a um questionamento *essencialista, objetivo e repetidor*, tal como vimos. Pior ainda se for a única alternativa praticada. De pouco interesse para a compreensão são as questões do tipo *onde, quando, quem, o que e qual*, se estas indagações só buscam identificar fatos e dados objetivos do texto.

Algumas sugestões já feitas em Marcuschi (1996) podem ser aqui repetidas, já que continuam atuais e merecedoras de atenção. São elas:

### *i. Identificação das proposições centrais do texto*

Uma primeira tentativa de aproximação do texto poderia ser a técnica de identificação das ideias centrais do texto e as possíveis intenções do autor, na medida em que muitos aspectos podem não estar envolvidos diretamente nas informações objetivas do texto.

### *ii. Perguntas e afirmações inferenciais*

Uma alternativa excepcional de trabalhar a compreensão textual é montar um conjunto de perguntas que exigem a reunião de várias informações para serem respondidas, ou afirmações que, para serem justificadas, exigiriam vários passos. Não seriam perguntas objetivas, mas inferenciais; perguntas cujas respostas não se acham diretamente inscritas no texto. As inferências baseiam-se em informações textuais explícitas e implícitas, bem como em informações postas pelo leitor. Na atividade inferencial, costumamos acrescentar ou eliminar; generalizar ou reordenar; substituir ou extrapolar informações. Isto porque avaliamos, generalizamos, comparamos, associamos, reconstruímos, particularizamos informações e assim por diante. Pois inferir é produzir informações novas a partir de informações prévias, sejam elas textuais ou não. A única coisa que deve ser controlada na inferenciação é a falsidade ou a incompatibilidade do resultado com os elementos explícitos do texto.

### *iii. Tratamento a partir do título*

O título é sempre a primeira entrada cognitiva no texto. A partir dele, fazemos uma série de suposições iniciais que depois podem ser modificadas ou confirmadas. É uma maneira de avançarmos hipóteses de conteúdos com base em nossas expectativas. Assim, não é indiferente a presença de um ou outro título no texto. Se olharmos com cuidado os textos noticiosos da imprensa diária, vamos ver que os *mesmos fatos* recebem *manchetes diferentes* de um jornal para o outro e, às vezes, elas se contradizem. Analisar títulos, sugerir títulos, justificar títulos diversos para textos é uma forma de trabalhar os conteúdos globalmente. Trabalhar os títulos de textos é uma boa forma de perceber como se constrói um universo contextual e ideológico para os textos mesmo antes de lê-los.

### *iv. Produção de resumos*

Uma das atividades mais praticadas no dia a dia é a produção do gênero textual chamado *resumo*, mesmo que isso não seja feito na forma de um resumo em todas as suas características. Por exemplo: quando contamos a um(a) amigo(a) a notícia lida no jornal, estamos resumindo. Quando contamos a história ou o conteúdo do livro que acabamos de ler, estamos resumindo. O resumo é uma seleção de elementos textuais a partir de um certo interesse. É possível fazer *resumos muito diferentes do mesmo texto*. É impressionante observar que, apesar de a produção de resumos ser uma das atividades mais comuns na escola e na vida diária, a escola quase nunca treina as técnicas de resumo. É bom não esquecer que, para resumir um texto, temos antes que *compreender* o texto. E os resumos variam consideravelmente de pessoa para pessoa. Isso porque cada um pode julgar de maneira diversa o que é essencial. Trabalhar a compreensão pela técnica do resumo é uma forma muito produtiva de perceber o funcionamento global dos textos sob o ponto de vista tanto do conteúdo como das estruturas.

### *v. Reprodução do conteúdo do texto num outro gênero textual*

Muitas vezes temos que comunicar a alguém, por escrito, algo que ouvimos oralmente, ou então o contrário. Este era o caso do resumo, por exemplo. Neste caso estamos fazendo retextualizações de uma modalidade de uso da língua para outra, ou seja, estamos mudando o texto falado em escrito ou o contrário. Mas também ocorre que temos de transmitir na forma de uma carta o que lemos numa notícia de jornal. Ou então passar para um bilhete o que ouvimos numa reunião. Ou contar em prosa o que lemos num poema. A reprodução do conteúdo de um texto mudando da

fala para a escrita ou da escrita para a fala ou mudando um gênero textual em outro dentro da mesma modalidade é uma técnica produtiva para tratar integralmente a produção e compreensão de texto. A interação entre os gêneros textuais é importante porque os gêneros são formas textuais estabilizadas de produção de sentido. Eles acarretam consequências relativamente complexas quando intercambiados.

#### *vi. Reprodução do texto na forma de diagrama*

A transformação ou representação de um texto no formato de um diagrama não é simples e, em geral, causa problemas, mas é importante treinar este tipo de visão do texto porque ele permite estabelecer raciocínios e relações esquemáticas e formais muito importantes. Também é um bom caminho para se aprender a ler diagramas, que hoje são formas textuais muito comuns na imprensa diária, mas pouco presentes como gênero textual ou recurso expositivo em livros didáticos. Este tipo de trabalho pode ser feito com muito proveito utilizando-se textos de outras disciplinas, tais como Matemática, Geografia, História. E assim também se facilita o trabalho dos alunos com os textos destas áreas, pois é um engano dos autores de manuais escolares pensar que só textos narrativos, poéticos ou descritivos sejam interessantes no estudo da língua.

#### *vii. Reprodução do texto oralmente*

Um texto escrito pode ser reproduzido oralmente, tal como vimos acima. Trata-se de uma forma de retextualização que exige um conjunto de adaptações e transformações. Mas nada há de novo nisso já que esta é uma atividade bastante comum no dia

a dia: costumamos contar oralmente o que lemos. Isso pode ser treinado de maneira sistemática em sala de aula. O exercício de compreensão que vai por trás dessa atividade se dá na medida em que, para eu dizer oralmente o que li, devo primeiro compreender o texto escrito. Na reprodução oral do conteúdo, dou *minha versão* e não necessariamente a única possível. Havendo várias versões orais, pode-se discutir qual a mais adequada, qual não é correta e assim por diante. A escola **deve** ocupar-se tanto da compreensão na escrita como na oralidade. Não há dúvida de que hoje ela se ocupa mais com a escrita, no que está certa, mas não pode ignorar que o(a) aluno(a) fala.

#### *viii. Trabalhos de revisão da compreensão*

Por fim, lembramos que há uma atividade raramente praticada com a compreensão textual, ou seja, as sucessivas correções (geralmente autocorreções). A leitura de um texto com a correspondente compreensão registrada por escrito poderia ser objeto de revisão tempos depois, mediante uma *nova leitura* e verificação do que teria mudado na compreensão e por quê. É muito provável que, numa segunda ou terceira leitura de um texto, em tempos diversos, tenhamos outra visão e outra compreensão. Tratar este aspecto em sala de aula é estar fazendo algo proveitoso, pois esta situação é comum no dia a dia, já que costumamos rever nossas posições ao longo da vida. Vamos mudando de posições, opiniões, ideias e isto influencia nossa forma de compreender os textos. Por isso é bom rever nossas compreensões. Todos nós já fizemos experiências interessantes com filmes vistos há muitos anos e que então nos fascinaram, mas que hoje não nos fascinam tanto, ou então o contrário. Nós mudamos e conosco mudam nossas opiniões. Ainda

bem que isso ocorre, pois seria até tedioso manter a vida toda a mesma opinião sobre todas as coisas.

Diante do exposto, parece razoável admitir que, se adotarmos uma estratégia adequada no tratamento da compreensão de texto em sala de aula, estaremos contribuindo para a formação de um cidadão mais crítico e capaz diante dos textos que ele recebe para seu uso na vida diária. É bom convencer-se de que usamos a língua não propriamente para exercitar as cordas vocais e sim dar a entender o que pensamos ou então para entender o que os outros pensam. Enfim, no uso diário da língua, a compreensão é um aspecto tão central que em torno dela se dão grandes e acalorados debates. Vale a pena exercitá-la com cuidado desde cedo.

## CAPÍTULO 5

### ABORDAGEM DO POEMA: ROTEIRO DE UM DESENCONTRO

JOSÉ HÉLDER PINHEIRO ALVES

#### A PERENE NOVIDADE DA VIDA

São antigas as reclamações sobre a utilização de poemas em manuais escolares no Brasil. Marisa Lajolo (1993) nos traz documentos dessa insatisfação já do início do século. As razões dessas reclamações ontem e hoje são bem diferentes. Se, por um lado, hoje os manuais não ostentam um número significativo de poemas de caráter moralista, presos a ensinamento de regras de boas condutas e nem patriotismo ufanista; por outro, os poemas ainda não foram vistos como um *valor* em si. Enquanto não se compreender que a poesia tem um *valor*, que não se trata apenas de um joguinho ingênuo com palavras, ela continuará a ser tratada como gênero menor e, pior ainda, continuará a ser um dos gêneros literários menos apreciados no espaço escolar.<sup>1</sup>

Mas qual seria, afinal, o *valor* da poesia? Para que ela serve? Para José Paulo Paes (1996:27), poeta, tradutor e ensaísta que es-

---

<sup>1</sup> Para citarmos apenas uma pesquisa recente, enquanto o romance aparece com 80,6% da preferência dos alunos, a poesia teve apenas 17% das indicações. Os dados estão no artigo “O ensino da literatura no 2º grau: a ótica do professor e do aluno”, de Gilda Neves da Silva Bittencourt, publicado na revista *Gragoatá* (1996, p. 265).

creveu oito livros de poemas para crianças, o objetivo fundamental da poesia é o de:

Mostrar a perene novidade da vida e do mundo; atizar o poder de imaginação das pessoas, libertando-as da mesmice da rotina; fazê-las sentir mais profundamente o significado dos seres e das coisas; estabelecer entre estas correspondências e parentescos inusitados que apontem para uma misteriosa unidade cósmica; ligar entre si o imaginado e o vivido, o sonho e a realidade como partes igualmente importantes da nossa experiência de vida.

Pelo que veremos a seguir, a prática que os livros didáticos estimulam/ sugerem está longe de cumprir com o objetivo fundamental da poesia apresentado pelo poeta. Os autores de LDP e os professores precisariam propor uma experiência de leitura significativa para tentar convencer o leitor jovem do valor da poesia. Mas isso é possível? Há quem duvide. Creio que é possível, sim. Acredito que a escola pode ser um espaço de vivência significativa a partir da convivência com textos poéticos, portanto, não só em verso (PINHEIRO, 1995). Mas é preciso estar consciente de que as condições sociais em que a escola está inserida e a formação literária dos professores em quase tudo desabonam uma experiência significativa com a poesia.

#### AMOSTRA DO DESENCONTRO

No currículo do ensino fundamental, não há unidades específicas sobre a leitura literária e, mais particularmente, sobre o trabalho com o poema. Nos LDP destinados ao terceiro e ao quarto

ciclo do ensino fundamental, a presença de poemas é uma constante, mas o modo como são utilizados apresenta problemas sérios. Há problemas relativos à qualidade estética dos textos, à adequação ao leitor a que se destina e, sobretudo, ao modo de abordagem. Embora o problema da adequação do poema escolhido à faixa etária esteja atenuado em coleções mais recentes, ele persiste em muitas outras. Textos mais complexos até podem ser oferecidos, desde que devidamente abordados. Um exemplo de inadequação: estudar, numa sétima série, um poema como “Congresso internacional do medo”, de Carlos Drummond de Andrade, como fazem Almeida e Ferreira (1994 *apud* PEREIRA; SILVA, 1996:56). Ainda de Carlos Drummond de Andrade, encontramos “O amor bate na aorta”, poema cheio de sutilezas, que comparece em Infante & Nicola (1995), também em volume de sétima série. A sensação que se tem é a de que alguns autores conhecem pouco a produção cultural no âmbito da poesia dedicada a crianças e jovens.

O problema da escolha dos poemas, no plano geral das obras, está ligado aos núcleos temáticos, à possibilidade de maior exploração de aspectos gramaticais, interpretação textual e sugestões de criação. Portanto, a seleção dos poemas muitas vezes obedece a critérios que passam longe do valor estético. O ludismo sonoro, por exemplo, um atrativo para leitores mais jovens (e para qualquer leitor), quase nunca preside essas escolhas.<sup>2</sup> Além desses problemas, vale apontar a quantidade de poemas que é restrita, se comparada a outros gêneros textuais. Um aspecto que merece discussão é a presença exacerbada de diversificação de textos em livros didáticos. Concordo com quase todas as questões levantadas por Almeida (1999),

---

<sup>2</sup> Hoje temos já uma vasta bibliografia com relatos de experiências significativas com o texto literário na escola.

pois creio que é preciso sempre perguntar: a que serve esta pletora de textos e imagens que cada vez mais enche os livros didáticos?

Outra questão problemática, nem sequer levantada nos manuais, é a da leitura oral do poema. Não é nada simples a realização oral de poemas. E sabemos que essa realização pode se transformar num momento forte de convivência com o poema. Embora o valor atribuído à realização oral do poema não seja consenso entre os estudiosos da poesia, acredito que uma leitura expressiva, que realce, por exemplo, o ritmo, a sonoridade e o andamento do poema, é um instrumento didático-pedagógico da maior importância para cativar e encantar o leitor (em relação a leitura e pontuação, ver capítulo 8).<sup>3</sup> Bons exemplos de realização oral de poemas podem ser encontrados na edição *Poesia Falada*, sobretudo nos CDs em que Paulo Autran interpreta Fernando Pessoa (v. 7) e Carlos Drummond de Andrade (v. 13).

Observarei mais de perto as relações entre poesia e manual didático em três blocos: primeiro os manuais de 7ª e 8ª séries; depois alguns aspectos pontuais de manuais de 5ª e 6ª séries; e, finalmente, tecerei alguns comentários sobre uma coleção voltada para o 1º e o 2º ciclo do ensino fundamental.

Quanto aos manuais de 7ª e 8ª séries, retomo aqui uma ampla pesquisa realizada por Pereira e Silva (1996). As autoras analisaram dez coleções e fizeram um levantamento preciso do modo como os poemas são trabalhados nestas obras. Agruparam

---

<sup>3</sup> Concordamos com Marisa Lajolo (1993:45) quando afirma que “a mera inclusão de textos tidos como bons e superiores entre os textos escolares não soluciona nenhuma das faces da crise de leitura. Pois a presença de um excelente texto num manual pode ficar sem a contrapartida, qual seja, o texto tido como bom pode ser diluído pela perspectiva de leitura que a escola patrocina através das atividades com que ela circunda a leitura”.

os modos de abordagem em três núcleos: a) “Estudo de texto”, em que apontam os limites da interpretação de poemas; b) “Vamos praticar”, em que mostram a frequência do poema como pretexto para estudo gramatical; e c) “Criando e compondo”, em que o poema aparece como estímulo para produção escrita. Transcrevo apenas um problema apontado pelas autoras (1996:26) em cada um dos tópicos acima apresentados. O conhecido poema “José”, de Carlos Drummond de Andrade, é acompanhado do seguinte roteiro:

- (I)
1. Quantas estrofes formam o poema?
2. José pertence a qual pessoa do discurso: primeira, segunda ou terceira? Justifique a resposta com uma palavra retirada do texto.
3. Em qual verso fica mais evidente a ideia de que José é um anônimo?
4. Escolha, entre as alternativas abaixo, a melhor significação para utopia:
  - a) alguma coisa que representa a destruição do homem, loucura
  - b) alguma coisa imaginária, perfeita, sonhada
  - c) algum meio de transporte, espécie de carro
5. “...cuspir já não pode”. O que representa o ato de cuspir, no poema?
6. De todas as possibilidades sugeridas para que José alterasse o seu destino, qual a mais extremada?
7. Procure no dicionário o significado da palavra **teogonia**.
8. Qual o verso que nos dá a certeza de que José é um homem que perdeu seu rumo?
9. A última estrofe nos mostra José completamente solitário. Poderíamos afirmar que um dos maiores problemas enfrentados por José é o fato de ele estar sozinho?

(NICOLA; INFANTE *apud* PEREIRA; SILVA, 1996:26)

Algumas questões merecem ser destacadas: a pergunta número 2 não nos parece adequada a um poema que não tem a estrutura de narrativa, embora a resposta possa ser encontrada. Em que ela ajuda a sentir e compreender melhor o poema? Ou ela apenas quer testar se o aluno assimilou bem o conteúdo relativo às pessoas do discurso? Já a questão 4, de múltipla escolha, sua alternativa *c* parece desconsiderar a inteligência do estudante (a respeito de perguntas de compreensão, ver o capítulo 3). Fico imaginando as vezes em que li e reli este poema com alunos de 8ª série e demais turmas do ensino médio. Por exemplo, o debate que o substantivo *utopia* pode proporcionar. O conceito em si, dicionarizado, o sentido que pode assumir a partir da reflexão de um pedagogo-filósofo, como Paulo Freire, a necessidade que os homens têm ou não de utopia, possíveis divergências conceituais, entre outros aspectos. No domínio da linguagem, o jogo que o poeta realiza em “O bonde não veio/ não veio a utopia” merecia ser detectado. Isto é, a passagem que faz do concreto, do cotidiano para um plano mais existencial. Mostrar que tantas vezes o poeta lançou mão desse procedimento, como se pode observar em “Cota Zero” e “Soneto da perda da esperança”,<sup>4</sup> para ficarmos apenas com dois exemplos.

Como exemplo de utilização de poemas para estudo gramatical, “O operário em construção”, de Vinícius de Moraes, comparece no livro de José de Nicola e Ulisses Infante (1997), acompanhado de um questionário do qual transcrevemos a seguir algumas questões:

(2)

1. Destaque uma passagem da poesia em que fica clara a definição de substantivo como “palavra que nomeia os seres”.

<sup>4</sup> Os dois poemas citados estão respectivamente nos livros: *Alguma poesia* e *Brejo das almas*.

2. Aponte todos os substantivos presentes no texto.
3. Aponte um substantivo abstrato presente no texto.
4. Aponte um substantivo concreto presente no texto.
5. Qual é o único substantivo presente no texto que admite uma forma para o masculino e outra para o feminino.
6. Há, no texto, algum substantivo próprio? Em caso afirmativo, aponte-o.

(NICOLA; INFANTE *apud* PEREIRA; SILVA, 1996:26)

Quem conhece a força deste belo poema de Vinícius de Moraes, quem viu alunos trabalhadores de curso noturno vibrarem com o sentido de humanidade e resistência que brotam desses versos, quem destacou o sabor de imagens contundentes que o poeta criou, quem degustou cada verso deste longo poema não pode deixar de ficar desencantado com essas questões. Se ao menos os autores pensassem, por exemplo, no sentido que os substantivos concretos assumem no poema, criando uma base em que repousa parte de sua força. Será que, reduzindo um poema a exemplário de classes de palavras, estamos contribuindo para formar leitores? E será que se aprende gramática assim?

Vale lembrar ainda que o estudante aqui teve acesso apenas a um pequeno fragmento do poema, prática comum nos LDP.

O tópico “Criando e compondo” traz também algumas curiosidades: o poema “O homem e as viagens”, de Carlos Drummond de Andrade, que comparece no livro *Português através de textos*, de Magda Soares, da 8ª série (PEREIRA; SILVA, 1996:51-54), serve como estímulo para uma redação de caráter argumentativo - a favor ou contra as viagens espaciais. Nada, portanto, de apreciação do poema - suas imagens, seu ritmo, sua inventividade e seu caráter social e até mesmo o contexto em que foi escrito.

Os mesmos problemas levantados pelas pesquisadoras parecem em livros de 5ª e 6ª séries. Recolho de *Palavras e ideias*, novamente, um exercício de exploração do poema “A arca de Noé”, de Vinícius de Moraes. A unidade trabalha concordância nominal e, das quatorze questões, nove estão diretamente ligadas ao aprendizado da gramática. Melhor mesmo é ler algumas delas para se ter uma ideia do problema:

(3)

1. Uma tromba de elefante pode ser **bonita** ou **feia**, **marrom** ou **cinza**, **grossa** ou **finha** e assim por diante. Essas palavras dão qualidade, características para a tromba do elefante. Escreva em seu caderno três palavras da poesia que indicam características da tromba do elefante. Essas palavras pertencem a qual classe gramatical?
2. O dicionário apresenta vários sinônimos para o verbo **esvair**. Eis alguns: desaparecer, desmaiar, esvaziar. Qual desses sinônimos você usaria para substituir a palavra **esvai** no verso “longe o arco-íris **se esvai**”?
3. Destaque do texto uma palavra que indica uma quantidade determinada, ou seja, um **numeral**.
4. **Substantivo coletivo** é um substantivo comum que, mesmo estando no singular, indica um conjunto de seres da mesma espécie. Aponte, no texto, um substantivo **coletivo**. A que conjunto ele se refere?
5. “Os bosques são todos **meus!**” (sétima estrofe) Que ideia nos transmite a palavra destacada? A que classe gramatical ela pertence?
6. “E as planícies tão verdinhas” (quarta estrofe). **Verdinhas**, no diminutivo, nos dá ideia de “verde pequeno”?

Observe que, em nenhum momento, há sugestão de apreciação do poema de um ponto de vista mais lúdico - não esqueçamos, são alunos de 5ª série; em nenhum momento, tocou-se na

fantasia poética de que está investido o poema, na liberdade com que o poeta recria uma cena bíblica, nos diferentes andamentos que uma leitura oral pode conter e que Toquinho, ao musicar o poema, soube aproveitar.

Escolho agora um livro de 6ª série. Trata-se de *Português em outras palavras*, de Maria Sílvia Gonçalves e Rosana Rios. A presença de textos artísticos é determinante, sobretudo de letras de canções. Antes de comentar o aproveitamento que as autoras fazem de um poema, quero discutir um tipo de exercício comum neste e em muitos outros manuais. Trata-se das sugestões de criação poética. Normalmente as sugestões desse tipo de atividade partem de jogo de palavras, da exploração visual e outros jogos. Será a poesia um jogo fácil? Pode-se chamar de poesia essas expressões às vezes sensíveis dos alunos? São questões que precisam ser mais bem discutidas. Trago aqui uma reflexão de Carlos Drummond de Andrade em crônica que será retomada mais adiante: “Fazem-se demasiados versos vazios daquela centelha que distingue uma linha de poesia de uma linha de prosa, ambas preenchidas com palavras da mesma língua, da mesma época, do mesmo grupo cultural, mas tão diferentes. Se há inflação de poetas insignificantes, faltam amadores de poesia - e amar a poesia é forma de praticá-la, recriando-a”. Mas este é assunto para outra conversa.

O poema escolhido pelas autoras é “O jardim dos animais”, de Ronald Claver Camargo, e as questões de “entendimento” recebem o título de “Repensando a história”:

(4)

1. O autor nos mostra um jardim onde se preserva a solidão. O que ele quis dizer com isso?



2. Releia as ações expressas pelos verbos que se referem a ema, tartaruga, arara, amanhã, flor, noite, no início do texto. O que você notou? Por que essas ações acontecem?
3. Os muitos animais citados pelo autor estão sendo procurados por ele. Por quê?
4. Explique por que o autor afirma que os bichos habitam sua cabeça. Onde eles deveriam estar?
5. Por que os animais reivindicam uma carta de alforria?
6. O autor afirma que o homem é o mais sanguinário dos animais. Você concorda com ele? Justifique sua opinião.
7. O homem recolhe armas e armadilhas e as deposita no museu do esquecimento. Qual o significado e a consequência desses gestos segundo o autor?
8. O que significa plantar esperança?

(GONÇALVES; RIOS, v. 6, p. 46-47)

A primeira questão proposta pelas autoras traz um pequeno problema: “O que o autor quis dizer com isto?”. Ora, o autor disse. A pergunta é: que sentido(s) pode(m) ser atribuído(s) à expressão? Quando se trata de interpretação de poemas, esse tipo de pergunta não é muito adequado, até porque o autor pode ter tido a intenção de dizer uma coisa e sua expressão ter superado a intenção ou até mesmo não ter passado de intenção. Na segunda questão, que se refere à primeira estrofe, (“a ema para/ a tartaruga corre, a arara cala,/ o amanhã anoitece,/ a noite não amanhece.”), a ideia de resgatar a mudança do modo de ser dos animais e do ritmo da natureza é boa. Não sei se a pergunta assim colocada conduz à percepção da seriedade da estrofe e, ao mesmo tempo, de sua melodia. Veja-se que há uma tensão entre a situação representada e o jogo melódico que o torna agradável.

Observe que há, presidindo quase todo o questionário, um esforço de compreensão racional, quase nunca articulado à dimensão lúdica do poema. A sensação que temos ao final da leitura do questionário é a de que o esquecimento da dimensão poética, em si, conduz a um aproveitamento do poema em sua “mensagem”. Isto é, mais uma vez o útil se sobrepõe ao agradável e a poesia já não vale por si, mas pela “mensagem” que comunica.

O mesmo poema comparece numa seção de interpretação de texto do livro *Linguagem nova*, de Faraco & Moura. Observemos de perto o “estudo de texto” proposto pelos autores:

(5)

1. Esse texto está escrito em verso ou em prosa?
2. O texto estudado na página anterior (...) está escrito em prosa. Compare esse texto com o que você acabou de ler. Apenas olhando rapidamente para os dois textos, que diferenças você pode notar entre eles quanto à disposição gráfica das palavras no papel?
3. Como se chama o conjunto de versos?
4. Quantas estrofes tem o texto lido?
5. Como se chama o texto transcrito em verso?
6. Releia a primeira estrofe: a) Que animais citados pelo autor você não conhece? Pergunte a um colega ou pesquise em dicionários e em enciclopédias; b) Na sua região, existem alguns dos animais citados? Quais?
7. Para conseguir mais ênfase e dar mais ritmo ao texto, o poeta utiliza a repetição. Em que versos dessa estrofe o autor se vale desse recurso?
8. Releia a segunda estrofe. Você sabe o que é uma carta de alforria? Se você não sabe, tente deduzir pelo contexto:
  - a) Por que esses bichos reivindicam uma carta de alforria?
  - b) Repare que, nessa estrofe, o autor empregou diversos nomes próprios como se fossem comuns, usando letra minúscula.

- c) Que nomes não esses? O que eles representam?
  - d) Em lugar do nome dos cinco continentes, o poeta poderia ter usado um único substantivo comum que engloba todos eles. Que nome é esse?
  - e) Um texto poético, geralmente, não fornece informações exatas, precisas. Um exemplo dessa imprecisão ocorre na segunda estrofe. Identifique-a.
9. Releia a terceira estrofe e resuma-a.
- a) A mensagem final é de esperança ou desesperança? Justifique sua resposta,
  - b) Na sua opinião, essa mensagem final pode tornar-se realidade? Por quê?
  - c) Os substantivos **bala, redes, fuzis, armadilhas** são seguidos de locuções adjetivas. Transcreva-as.
  - d) Que armas e atitudes humanas você colocaria no museu do esquecimento?

(FARACO; MOURA, v. 5, p. 186-188)

O roteiro de Faraco & Moura até a quinta questão está diretamente voltado para a forma do poema, mas sem relacioná-la ao sentido. São perguntas de caráter técnico, apenas. A questão 6 também não está diretamente ligada ao poema. Na sétima questão, temos a sensação de que os autores vão entrar no texto, mas se trata apenas de identificar onde se dá a repetição. Afinal, o poeta deseja dar mais “ênfase” a quê? O item *b* da questão 8 é que nos parece mais problemático: será que “o poeta poderia ter usado um único substantivo comum que englobe todos eles”? (A estrofe a que a questão se refere é a seguinte: “Os bichos que habitam minha cabeça convocam/ as savanas,/ as américas,/ as amazônias,/ os pantanais,/ as oceanias,/ europas, árias, áfricas, rios/ para reivindicarem uma carta de alforria.”) Se o tivesse feito, o poema não

sairia perdendo? Note-se, portanto, que a questão não se prende à natureza do poema, que de fato ele é pretexto para o aluno ir fixando determinados conhecimentos. Por fim, a última questão pede um *resumo* da terceira estrofe. Volto à estrofe e fico pensando como realizar esta tarefa. Não sei resolver a questão. Resumir uma estrofe, afinal, serve para quê? Ainda nesta questão, observe que o item *c* em nada contribui para uma melhor apreciação do poema.

Uma investigação da presença do poema em coleções destinadas ao 1º e 2º ciclos do ensino fundamental exigiria mais tempo e mais espaço. Remeto o leitor a dois estudos sobre a questão: o de Lajolo (1993), “Poesia uma frágil vítima da escola”, já anteriormente referido aqui, e o de Gebara (1997), “O poema, um texto marginalizado”. Teberosky e Coll (2000:47-53), na unidade “Preparar-se para falar”, trazem diversos poemas acompanhados de rápidos comentários sobre rima, recursos sonoros, declamação e audição de poemas. Trata-se de um esforço, ainda tímido, de sugestão de aproveitamento da poesia. E como em quase todos os manuais, a preocupação com determinados conceitos predomina do início ao fim.

De uma maneira geral houve, nos últimos anos, uma sensível melhora na escolha dos poemas que comparecem nos LDP, embora a preocupação com a forma do poema ainda predomine. O LDP de Carvalho *et al.* (1998) é exemplar da atitude que predomina nos livros didáticos. Dos dezesseis textos que compõem o volume 1, encontramos apenas três poemas. “Canoa” (p. 16), de Henriqueta Lisboa, aparece acompanhado da seguinte questão: “Este espaço é para copiar a poesia que você escolheu” (p. 17). A orientação sobre a abordagem do texto no MP é séria, mas a pergunta que fica é: “Canoa” é um poema ideal para iniciar a atividade

com poemas na primeira série? Leia o poema e tire suas próprias conclusões:

(6)

Canoa

Alto mar uma canoa sozinha navega. Alto mar uma canoa sem remo nem vela.

Alto mar uma canoa com toda coragem. Alto mar uma canoa na primeira viagem.

Alto mar uma canoa procurando estrela. Alto mar uma canoa não sabe o que a espera.

(Henriqueta Lisboa)

O segundo poema presente no livro é “Paraíso” (p. 30), de José Paulo Paes, que vem seguido da questão: “Copie aqui uma poesia que não seja formada por estrofes de 4 versos”. Visito novamente o MP e anoto: “Nesta poesia (...) pretendemos que as crianças possam pensar o significado e começar a refletir um pouco sobre a estrutura do poema” (p. XV). Novamente pergunto: com crianças de primeira série, é hora de *refletir sobre estrutura do poema*? Acho que esta perspectiva de abordagem não vai criar leitores-amadores de poesia. Por último, “A bailarina” (p. 78), de Cecília Meireles, agora seguido de seis questões de interpretação.<sup>5</sup> A preocupação com os conceitos dá o tom das perguntas. Vejamos algumas delas:

(7)

Você já sabe que esse tipo de texto se chama *poesia*. Sabe também que cada linha de

---

5 Há um artigo de Maria Rejane Araújo Tito (2000:123-142), “As várias danças da menina bailarina”, que analisa o poema de Cecília Meireles e outros poemas que retomam o mesmo motivo. Trata-se de uma boa reflexão sobre critérios estéticos que devem nortear a avaliação de poemas para crianças em geral.

uma poesia chama-se *verso*. Diga então quantos versos tem essa poesia.

• Leia, oralmente, cada verso da poesia “A bailarina”.

a) Repare como os versos terminam. Escreva o que você observou.

b) Pinte, nos versos, com lápis de cor, aquilo que você descobriu.

Isto que você acabou de descobrir chama-se *rima*.

Observe a poesia “A bailarina”. Cada grupo de versos de uma poesia chama-se *estrofe*.

a) Agora descubra quantas estrofes tem a poesia “A bailarina”.

b) Copie uma estrofe formada por dois versos.

c) Copie uma estrofe formada por três versos.

Os exemplos acima transcritos dão-nos uma indicação de como o poema é tratado pelos autores de LDP. Vale relembrar o depoimento de José Paulo Paes transcrito no início deste capítulo e perguntar: o poema utilizado da forma como vimos poderá “mostrar a perene novidade da vida e do mundo”, “atiçar o poder de imaginação das pessoas”, dentre outros objetivos levantados pelo poeta?

## QUE FAZER?

Responder a esta pergunta pode soar como querer oferecer receita a professoras e professores. Mas não se trata disto. É preciso, inicialmente, que todos estejam atentos para o modo como o manual trata o poema. Os professores(as) não precisam seguir à risca as sugestões que estão nos livros. Podem esquecer a parte dos questionários que lhes pareça problemática e procurar, sobretudo na segunda fase do ensino fundamental, conversar mais livremente sobre os poemas. Tentar, com os alunos, diferentes realizações

orais; chamar a atenção para a musicalidade dos poemas, para a inventividade do poeta. No âmbito da inventividade, retomemos rapidamente “O jardim dos animais” e observemos o modo como o poeta vai ora caracterizando ora apontando os afazeres dos animais: “A zebra antecipa Picasso/ e inventa o cubismo” (p. 7); “A girafa, nas alturas, é alpinista/ sem montanha” (p. 11); “O cavalo cavalga o sonho,/ o vento” (p. 21); “O galo é flauta no quintal” (p. 22). O modo de apontar os afazeres e/ou os estados dos animais é tocado pela fantasia poética. A musicalidade alcançada pelo poeta em diferentes momentos do poema precisa ser realçada.

Lemos com atenção os PCN (1998:37-38) para ver como a literatura em geral está colocada. O documento fala da “especificidade do texto literário” e faz reflexões pertinentes:

A questão do ensino na literatura ou da leitura literária envolve, portanto, esse exercício de reconhecimento das singularidades e das propriedades compositivas que matizam um tipo particular de escrita. Com isso, é possível afastar uma série de equívocos que costumam estar presentes na escola em relação aos textos literários, ou seja, tratá-los como expedientes para servir ao ensino das boas maneiras, dos hábitos de higiene, dos deveres do cidadão, dos tópicos gramaticais, das receitas desgastadas do “prazer do texto”, etc. Postos de forma descontextualizada, tais procedimentos pouco ou nada contribuem para a formação de leitores capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias.

Continuo a leitura e não encontro praticamente nada relativo ao ensino ou ao trabalho com a literatura infantil. Os “blocos de conteúdo” tratam de “Língua oral”, “Língua escrita” (com os

subitens: prática de leitura e prática de produção de textos), “Análise e reflexão sobre a língua”. E me pergunto: se há uma “especificidade do texto literário”, ele não deveria constar no bloco dos conteúdos e procedimentos didáticos? Parece que os PCN em quase nada contribuem para se pensar o trabalho com o texto literário no ensino fundamental.

## ESPERANÇAS E DESAFIOS

Os problemas detectados nos LDP não invalidam de forma alguma sua utilização em sala de aula. Sabemos que as condições sociais e a formação da absoluta maioria dos profissionais de ensino não permitem que abdicuem desses livros. E há valores inegáveis em muitos deles. O ideal era que os autores, conscientes da especificidade do texto literário, repensassem o modo de abordá-lo. Também não creio que o afastamento do leitor jovem da poesia se deva apenas ao LD e à escola. Mas não podemos negar que os dois não têm ajudado como poderiam ajudar. Se há problemas bem mais fundos relativos ao afastamento de leitores da poesia,<sup>6</sup> o esforço para possibilitar ao leitor jovem o acesso a bons textos, abordados de modo consequente, é de grande importância.

Retorno aqui à crônica de Carlos Drummond de Andrade anteriormente citada e que tem afinidades com o depoimento de José Paulo Paes (1996) com que iniciamos nossa discussão:

---

<sup>6</sup> Veja-se a este respeito as atualíssimas reflexões de Carpeaux em seu ensaio “Poesia e ideologia”, em: CARPEAUX, O. Maria. *Ensaio reunidos: 1942-1978*. v. 1. Rio de Janeiro: Topbooks, UniverCidade, 1999.

O que eu pediria à escola, se não me faltassem luzes pedagógicas, era considerar a poesia como primeira visão diante das coisas, e depois como veículo de informação prática e teórica, preservando em cada aluno o fundo mágico, lúdico, intuitivo e criativo, que se identifica basicamente com a sensibilidade poética.

Se os autores e autoras de livros didáticos de português levassem em conta o apelo do poeta, possivelmente a poesia seria tratada de um modo mais sensível. Num país em que milhares de crianças e jovens têm acesso à poesia apenas através do livro didático, a ampliação do número de poemas nestas obras, com orientações de leitura que levassem em conta a dimensão estética do texto - não meramente técnica -, seria bem-vinda.

Quando menino folheava, na primeira semana de aula, meu livro de Português em busca de poemas. Muitos deles ficaram na memória. E quantas vezes, ao voltar ao texto em sala de aula, errei as questões de interpretação. Hoje sei que o que eu buscava nos poemas aquele modelo de interpretação não poderia reforçar ou estimular. Certamente muitos jovens têm a mesma sensação que tive. Faz mais de vinte anos e pouca coisa mudou. Está aí, pois, um desafio: dar à poesia um espaço maior em meio a uma diversidade, às vezes desconcertante, de textos e imagens que habitam edições mais recentes de manuais de Português.

## CAPÍTULO 6

### VARIEDADES LINGUÍSTICAS: AVANÇOS E ENTRAVES

ANGELA PAIVA DIONÍSIO

Se fizermos uma pesquisa em alguns veículos da imprensa brasileira nos últimos anos, perceberemos claramente que a língua portuguesa tem recebido um certo destaque, conforme comprovam as seguintes manchetes: (i) Herrar é umano. Ezajerar é burrise. Uso incorreto da língua portuguesa na propaganda gera debate (MEIO E MENSAGEM, 17 de novembro de 1997); (ii) Nossa língua renasce. Os brasileiros estão tratando melhor o idioma que neste ano deu o Nobel ao escritor português José Saramago (ÉPOCA, 14 de dezembro de 1998); (iii) Nobre como Camões. População rural e iletrada mantém português medieval falado pelos colonizadores (VEJA, 5 de maio de 1999); (iv) Português, língua estrangeira (EDUCAÇÃO, maio de 1999); e (v) O bom senso está *on sole* (VEJA, outubro de 2000). Numa análise superficial dessas manchetes, constatamos que há perspectivas diferenciadas no tratamento da língua que se usa no Brasil. Há pelo menos duas visões contrastantes: a daqueles para quem a língua portuguesa está sendo *massacrada e exterminada*; e a daqueles para quem as mudanças ocorridas na língua portuguesa falada e escrita no Brasil resultam de fenômenos linguísticos naturais e peculiares a qualquer língua viva. Para ilustrar essas posturas, vejamos a opinião do presidente da Academia Brasileira de Letras, Arnaldo Niskier, e a opinião do professor e pesquisador da língua portuguesa Ataliba de Castilho.

Para Niskier, “a classe dita culta mostra-se displicente em relação à língua nacional, e a indigência vocabular tomou conta da juventude e dos não tão jovens assim, quase como se aqueles se orgulhassem de sua própria ignorância e estes quisessem voltar atrás no tempo” (JORNAL DA FUNDAÇÃO DE ENSINO EURÍPEDES S. DA ROCHA, 1998:6). Castilho assegura que “a questão da defesa da língua é uma falsa questão, uma vez que ninguém estaria atacando a língua portuguesa. O prestígio e a capacidade de expansão de uma língua seriam resultado não de estratégias de defesa, mas do prestígio e do poder de expansão da nação que a fala e da cultura associada a ela”. (EDUCAÇÃO, maio/99:36)

Além desses artigos veiculados na imprensa escrita, programas de televisão brasileiros reforçam o julgamento das variedades linguísticas<sup>1</sup> (VL de agora em diante) existentes em nosso país, ao apresentarem seções que pretendem ensinar “o certo e o errado”. Leite (1999:242) esclarece que:

O purismo é um fenômeno linguístico e como tal existe e se manifesta em todas as épocas. Podemos dizer que ele é um efeito da natureza funcional da linguagem. (...) no começo do século, as polêmicas linguísticas revelam ter vigorado naquela fase a certeza de que a língua portuguesa devia ficar fixada no período clássico, tido como o de maior esplendor e beleza.

1 Travaglia (1996:42) prefere o termo “variedade”, “por entender que ele coloca num mesmo nível todos os tipos de variação, ao contrário do termo ‘variante’ (...) que parece dar a ideia de que existe uma forma da língua que é central, típica, melhor e que as demais são variações dela. Na verdade, cada variedade tem um *status* igual às demais e em seu conjunto constituem o que chamamos de língua, como, por exemplo, a Língua Portuguesa”

Em seu estudo, Leite (1999:243) configura as fases do purismo linguístico no Brasil, destacando as posições de Monteiro Lobato e Mário de Andrade, entre outros, e assegura que “há hoje um fluxo inovador, representado pela atualização da língua padrão adequada ao uso brasileiro, e um refluxo conservador, representado pela resistência a alguns desses usos. Pratica-se, desse modo, um purismo heterodoxo”.

Não pretendemos neste capítulo atestar pioneirismo, mas sim tomando-se por base as pesquisas científicas (só para mencionar alguns Perini, 1995; Geraldi, 1997; Travaglia, 1996; Marcuschi, 1997; Preti, 1997; 1999; Possenti, 1996; 1998; Bagno, 1997; 1999; Leite, 1999), verificar como se processa a abordagem das VL no ensino fundamental. Como início de conversa, vamos nos fundamentar em algumas afirmações extraídas dessas pesquisas:

- a) toda língua é variada, multifacetada, heterogênea, não monolítica nem uniforme (MARCUSCHI, 1997);
- b) “todas as línguas variam, isto é, não existe nenhuma sociedade ou comunidade na qual todos falem da mesma forma.” (POSSENTI, 1996:33-34);
- c) “a variedade linguística é o reflexo da variedade social e, como em todas as sociedades existe alguma diferença de *status* ou de papel entre indivíduos ou grupos, estas diferenças se refletem na língua.” (POSSENTI, 1996:34);
- d) “a imprensa é o melhor termômetro das variações linguísticas, da incorporação de certos usos, da sua elevação à condição de norma linguística da comunidade.” (PRETI, 1998:2);

- e) “cada variedade tem seus domínios próprios, onde é senhora quase absoluta. Não existe, simplesmente, uma variedade ‘certa’. Cada situação de comunicação (ensaio científico, peça teatral, conversa de botequim, discurso de formatura, pedido de informações na rua, etc) impõe uma variedade própria, que é a ‘certa’ naquela situação.” (PERINI, 1995:25).

### VARIEDADES LINGUÍSTICAS: DIGA NÃO AO PRECONCEITO!

O Ministério da Educação, através dos PCN (1998:29), considerando a variação como um traço constitutivo das línguas humanas, reconhece que no Brasil “quando se fala em ‘Língua Portuguesa’ está se falando de uma unidade que se constitui de muitas variedades” e destaca também que “em um mesmo espaço social convivem mescladas diferentes variedades linguísticas, geralmente associadas a diferentes valores sociais”. Há, portanto, o reconhecimento das variedades linguísticas existentes no Brasil e do preconceito “decorrente do valor atribuído às variedades padrão e ao estigma associado às variedades não padrão, consideradas inferiores ou erradas pela gramática. Essas diferenças não são imediatamente reconhecidas e, quando o são, são objeto de avaliação negativa”. (PCN, 1998:31) O referido documento alerta ainda para o fato de que:

Frente aos fenômenos da variação, não basta somente uma mudança de atitudes; a escola precisa cuidar para que não se reproduza em seu espaço a discriminação linguística. Desse modo, não pode tratar as variedades linguísticas que mais se afastam dos padrões estabelecidos pela gramática tradicional e das formas diferentes daquelas que se fixam

na escrita como se fossem desvios ou incorreções. E não apenas por uma questão metodológica: é enorme a gama de variação e, em função dos usos e das mesclas constantes, não é tarefa simples dizer qual é a forma padrão (efetivamente, os padrões também são variados e dependem das situações de uso). Além disso, os padrões próprios da tradição escrita não são os mesmos que os padrões de uso oral, ainda que haja situações de fala orientadas pela escrita. (PCN, 1998:82).

Azevedo (1996), apesar de afirmar que “as línguas não são imutáveis, pois sofrem alterações” e que “as línguas também não são uniformes; refletem as diferenças entre os grupos de falantes e as diversas situações em que a fala ou a escrita ocorrem”, propõe uma atividade em que o fragmento de texto utilizado evidencia uma atitude preconceituosa dos personagens (a própria professora e os demais alunos) em relação ao aluno que fala numa variedade diferente da que a professora usava:

(1)

5. Rodrigo veio do sítio para a escola doidinho para aprender e descobrir os segredos que havia no encontro das letras. Leia o diálogo dele com a professora.
- Rodrigo, trouxe os exercícios da semana passada? Perguntou ela, cumprindo a promessa de cobrar.
  - Eu truce, mas o di onti eu num consegui...
- Nem acabou a frase e dona Marisa berrou:
- Repita: eu trouxe, mas o de ontem não consegui.
- Rodrigo repetiu certinho, mas tremendo, vermelho e gaguejando. A sala morria de rir. Rodrigo queria morrer, sumir, virar inseto e voar.
- E por que não conseguiu? - perguntou dona Marisa, furiosa.
  - Tive uns probrema e num tinha quem mi insinassi.

(Elias José. *Uma escola assim eu quero para mim*. São Paulo, FTD, 1993)

Agora responda.

- a) A língua reflete as diferenças entre os grupos de falantes. Por que Rodrigo faladiferente da professora?

Resposta do Manual do Professor: Pessoal.

- b) Você acha que Rodrigo deve aprender a falar e a escrever na linguagem culta? Por quê? Resposta do Manual do Professor: Pessoal.

(AZEVEDO, v. 5, p. 36)

Mencionar a existência das variedades linguísticas não é sinônimo de respeitá-las. Marcuschi, no capítulo 1 deste livro, chama a atenção para o fato de que “a variação intriga e instaura diferenças que quando *não* bem-entendidas podem gerar discriminação e preconceito”.<sup>2</sup> É o que se verifica no exemplo 1 acima. As questões apresentadas no LDP carecem de uma reflexão mais cuidadosa (e talvez até mais humana), pois apesar de afirmar que “a língua reflete as diferenças entre os grupos de falantes”, não discute a discriminação a que o personagem Rodrigo foi exposto, pois não tece nenhum comentário sobre *os risos dos alunos* ou sobre *os berros da professora*. O MP também não orienta o professor, já que com sugestão de resposta, encontra-se apenas o seguinte: “pessoal”. A questão *b* parece-nos também problemática (para a qual mais uma vez encontramos “pessoal”, como orientação para resposta), pois o LDP define língua como “principal instrumento de comunicação entre as pessoas de uma sociedade e deve ser usada com desembaraço, prazer e segurança. *Só conseguiremos isso com a prática da leitura e da escrita*” (p. 33) (grifo nosso). Como ficariam, por exemplo, os analfabetos se essa concepção de língua fosse verdadeira?

2 Uma boa sugestão de leitura sobre este assunto é o livro *Preconceito Linguístico*, de Marcos Bagno, (1999) publicado pela Loyola. A perpetuação de mitos linguísticos é atribuída pelo autor a “um círculo vicioso” formado pela gramática tradicional, pela prática de ensino e pela indústria do livro didático.

(O primeiro capítulo deste livro fundamenta a noção de língua). “A questão não é de correção da forma, mas de sua adequação às circunstâncias de uso, ou seja, de utilização eficaz da linguagem: falar bem é falar adequadamente, é produzir o efeito pretendido”, alertam os PCN (1998:32).

#### VARIEDADES LINGUÍSTICAS: ONDE ESTÃO E COMO SÃO ENSINADAS?

Registramos três formas norteadoras do estudo VL nos LDP, que são (i) abordagem das VL em unidades específicas do LDP, geralmente, ao apresentar a noção de língua, (ii) abordagem das VL em questões mínimas inseridas na análise textual; e (iii) VL em seções sobre reflexão sobre a língua. Coleções de editoras diferentes costumam reservar os dois capítulos iniciais destinados à 1ª série do 3º ciclo (antiga 5ª série), respectivamente, aos assuntos *comunicação e língua*. E é justamente ao apresentar o conceito de língua que se insere o tópico *variedade linguística*. Outras coleções (poucas) dedicam uma unidade de um volume ao estudo das VL, como por exemplo, *Interação e Transformação: língua portuguesa*, na 6ª unidade do volume dedicado à última série do 4º ciclo (antiga 8ª série), intitulada “Brasilidade”, apresenta um estudo (breve) sobre regionalismo. No geral, os LDP focalizam a VL em exercícios relacionados com os textos utilizados, na seção destinada à compreensão, solicitando atividades de (i) identificação de expressões da língua não-padrão e/ou da classe social a que pertencem os personagens que falam no texto; e (ii) reescritura de expressões ou de fragmentos textuais.

A formulação de conceitos se processa mediante, basicamente, duas propostas de atividades, que são (i) a apresentação de



um *texto sobre VL* acompanhado por perguntas de compreensão e (ii) a utilização de um *texto com VL*, seguido por perguntas de compreensão e de identificação e reescritura de VL. Para ilustrar o primeiro caso, podemos mencionar o estudo sobre regionalismo, pois há um fragmento (pequeno) do livro *A geografia linguística no Brasil*, de Silvia Figueiredo Brandão, ao qual se seguem as questões que podem ser classificadas em *perguntas objetivas*, aquelas que indagam sobre o conhecimento objetivamente inserido no texto numa atividade de mera decodificação (cf. perguntas de 1 a 4) ou *perguntas subjetivas*, aquelas que têm a ver com o texto de maneira apenas superficial, ficando a resposta por conta do aluno (cf. perguntas 4 e 6). Ou seja, repete-se a mesma prática de leitura dos textos principais das unidades dos LDP, como mostrou Marcuschi no terceiro capítulo deste livro.

(2)

1. Por que podemos afirmar que cada falante é ao mesmo tempo usuário e agente modificador de sua língua?
2. O que é variedade linguística?
3. O que determina a variação linguística?
4. Por que, no Brasil, há grandes contrastes na utilização da Língua Portuguesa?
5. Qual a sua opinião sobre o preconceito linguístico?
6. Você acredita que as pessoas podem aprender mais, enriquecerem mais seu vocabulário se conversarem com outras que possuam a mesma escolha vocabular, as mesmas preferências, a mesma pronúncia e entonação ou se observarem falantes que utilizam a língua de maneira diferente?

(BOURGOGNE; SILVA, v. 8, p. 83)

A segunda forma empregada para a construção do conceito consiste na utilização de um texto curto (ou fragmento de texto) em que haja uso de variedades linguísticas, principalmente as dialetais, seguido de algumas questões:

(3)

As variantes linguísticas

Construindo o conceito

Leia esta tira, de Maurício de Souza:

(Texto do diálogo que está na tirinha)

- Toma um leite, Zé Lelé?
  - Pru que ocê tá rasgando a manga da camisa?
  - Dizem qui toma leite cum manga faiz mar!
1. Nessa tira, Chico Bento conversa com seu amigo Zé Lelé. Observe que eles se comunicam fazendo uso de uma *variante linguística*, ou seja, um tipo de português falado em certas regiões do país.
    - a) Onde se fala esse tipo de variante linguística: na zona rural ou nos centros urbanos? Resposta do Manual do Professor: Ela é falada no interior de alguns Estados, no meio rural.
    - b) Apesar disso, os brasileiros em geral são capazes de compreender essa conversa? Resposta do Manual do Professor: Sim, as diferenças não chegam a impedir a compreensão.
  2. De acordo com a norma padrão, que aprendemos na escola, como deveríamos escrever as palavras e expressões “pru que”, “ocê”, “toma”, “faiz mar”?

Resposta do Manual do Professor: por que, você, tomar, faz mal

(CEREJA; MAGALHÃES, v. 5, p. 29)

Refletindo sobre o exercício, percebemos que há um tratamento genérico, pois, em primeiro lugar, a VL empregada pelos

personagens não ocorre apenas *no meio niral de alguns Estados brasileiros*. As estruturas *toma e faiz* também são usadas no meio urbano. Em segundo lugar, as diferenças salientadas no diálogo entre os personagens são de ordem fonética e as que podem causar dificuldades de compreensão são as diferenças lexicais e as semânticas. O humor decorre da natureza polissêmica da linguagem, pois Zé Lelé aciona apenas um conceito de “manga”: peça do vestuário. O humor não é, portanto, resultado de uso de variedades linguísticas, como acontece no exemplo (8), analisado adiante.

Quanto às coleções que partem da utilização de exercícios para abordar as VL, parece haver uma tendência em recorrer a *exercícios de gramática de uso*, aqueles que solicitam a passagem de uma forma para outra, e a *exercícios de gramática reflexiva*, aqueles que solicitam a observação de características de cada variedade, como demonstra o exemplo (4), na seção denominada “Exploração” (questões ou propostas que levam à leitura e compreensão do texto em profundidade e englobam conteúdo, estrutura e discurso). Após um fragmento de *Capitães de Areia*, encontram-se as seguintes questões:

(4)

1. No texto, há um diálogo entre Pedro Bala e Dora. Pela linguagem das personagens, identifique a classe social a que pertencem e justifique.
2. O texto registra um diálogo na linguagem coloquial. Dê exemplos que comprovem essa afirmação.
3. Escolha um trecho do diálogo e reescreva-o em linguagem padrão ou culta.

(CÓCCO; HAILER, v. 7, p. 69)

Em *Construindo a escrita*, encontramos uma forma de abordagem das VL, em que se encontram, atrelados, respeito ao gênero textual, fidelidade à linguagem dos personagens e proposta de trabalho em que os alunos precisam refletir sobre o uso da VL. A partir da letra da música “Saudosa maloca”, o LDP apresenta o seguinte exercício:

(5)

1. Uma das primeiras coisas que chamam a nossa atenção na letra dessa música é ela estar em uma linguagem que não é a da norma culta, ou seja, essa que costuma aparecer nos livros. Escreva o que você observa de diferente nela.
2. Experimente ver como ficaria a letra se fosse escrita na norma culta, reescrevendo a segunda estrofe nessa linguagem.
3. O Adoniran poderia ter escrito dessa forma como você escreveu, não poderia? No entanto, não o fez. Por que será?
4. Vamos comparar as duas formas de grafar as palavras: senhor - sinhô contar - conta gritar - grita apreciar - aprecia ligar - liga cobertor - coberto

Explique por que, ao escrever em linguagem popular, as palavras que não tinham acento na norma culta passam a ter.

(CARVALHO *et al.*, v. 3, p. 71)

O MP (p. XXXV) esclarece os objetivos das atividades de maneira coerente, considerando que o uso da letra de música de Adoniram Barbosa abre “espaço para a discussão sobre questões atuais no país e diferentes normas da língua”. Alerta ainda que:

Trabalhar com a norma culta e popular e não com certo e errado é fundamental, para não trair, entre outras coisas, o espírito da música. A letra está escrita em uma linguagem diferente da norma culta. Acreditamos que muitos aspectos possam ser observados pelas crianças:

- Está escrita da forma como se fala;
- Não aparecem o r e o l final de muitas palavras;
- Algumas palavras são escritas de forma diferente de como costumam aparecer nos livros, como “tauba” em vez de tábua;
- Em alguns momentos, a concordância não é gramatical, com em “nóis se conformemo” (com certeza, as crianças se expressam de outra forma para dizer isso); etc.

Acima de tudo, nosso objetivo é levá-los a perceber que essa linguagem é popular, é a forma como o povo costuma se expressar.

## REESCREVER? PRA QUÊ?

Reescrever parece ser o tipo de atividade mais solicitada quando o assunto é VL, ou apenas quando o texto empregado traz ocorrências de VL. A reescritura pode oferecer ao aluno condição para reflexão e apreensão das variedades linguísticas, ou seja, pode, realmente, fazer com que o aluno atente para “a condição de uso de formas que são esperadas e adequadas em diferentes tipos de situações que terminam por configurar em nossa sociedade” (TRAVAGLIA, 1996:125), como por exemplo:

(6)

Observe como o jornal *Notícias Populares*, em sua primeira página, fez a chamada para uma notícia sobre um acidente:

*Três patetas dão vexame no trânsito*

O jornal *Notícias Populares*, como seu próprio nome indica, se destina a atingir um grande número de leitores. Para isso, alguns recursos são utilizados:

- manchetes chamativas;
- utilização farta de fotografias;
- sensacionalismo;
- utilização de uma linguagem simples e direta;
- exploração de fatos policiais e esportivos.

O texto, no interior do jornal, pode exemplificar melhor as características da linguagem informal.

*Três patetas enchem traseira de buso parado*

Três carros bateram na traseira de um buso da viação São Geraldo ontem de madrugada na Marginal Pinheiros. O ônibus estava parado no canteiro central quando aconteceram as trombadas.

A trapalhada começou quando Marcelo Zanini perdeu a direção de seu Escort e encheu o buso. Em seguida, um Kadett tentou desviar e porrou. O último a bater foi um Monza. Ninguém se feriu.

(NOTÍCIAS POPULARES, 18 ago. 1994)

Exercícios

3. Liste as gírias usadas no texto. Depois, explique o seu significado.<sup>3</sup>
4. Reescreva a notícia dirigindo-a a um outro tipo de leitor e usando uma linguagem mais formal.

(TIEPOLO *et al.*, v. 7 p. 166-167)

As tarefas solicitadas nos LDP são, em sua grande maioria, de *reescritura com correção*,<sup>4</sup> ou seja, reescrever para o padrão palavras ou expressões que estão no português não-padrão,<sup>5</sup> como ocorre

<sup>3</sup> Para quem quiser ler sobre *gíria*, sugerimos *A gíria e outros temas*, *A linguagem proibida* e *A gíria na sociedade contemporânea*, todos de Dino Preti.

<sup>4</sup> Tomamos o termo “reescritura com correção” emprestado de Moraes (1999).

<sup>5</sup> Sobre a relação língua padrão *vs* língua não padrão, a leitura de *A língua de Eulália*, de Marcos Bagno, da Contexto, é imprescindível, pois explica muitos dos fenômenos linguísticos considerados como erros em nossa sociedade.

em (3) (*De acordo com a norma padrão, que aprendemos na escola, como deveríamos escrever as palavras e expressões “pru que”, “ocê”, “toma”, “faiz mar”?*). Alguém poderia ainda alegar que exercícios deste tipo auxiliariam a sanar problemas ortográficos. É verdade, poderia! Mas seria mais eficaz se, em vez da simples reescritura na norma padrão, fosse apresentada ao aluno uma situação em que ele pudesse confrontar as formas do padrão com as formas do não padrão e chegar a formular as regras que norteiam as variedades da língua, como em (7):

(7)

4. Vamos comparar as duas formas de grafar as palavras:  
senhor – sinhô                      contar – conta      gritar - grita  
apreciar - aprecia    ligar - liga              cobertor - coberto  
Explique por que, ao escrever em linguagem popular, as palavras que não tinham acento na norma culta passam a ter.  
(CARVALHO *et al.*, v. 3, p. 71)

Mais esporádicas nos LDP são as atividades de reescritura de fragmentos textuais maiores, como em (8).

(8)

Leia o trecho abaixo e reescreva-o em linguagem mais atual. Modifique o que considerar necessário:  
“- Meu nome é Rodrigo Cambará. Como é a sua graça?  
- Juvenal Terra.  
- Mora aqui no povo?  
- Moro.  
- Criador?  
O outro sacudiu a cabeça negativamente.  
- Faço carreteadas daqui pro Rio Pardo e de lá pra cá.

- Mais um trago?
  - Não. Sou de pouca bebida.
- Rodrigo tornou a encher o copo, dizendo:
- Pois comigo, companheiro, a coisa é diferente. Não tenho meias medidas. Ou é oito ou oitenta.
  - Hai gente gente de todo o jeito - limitou-se a dizer Juvenal.
- Rodrigo olhou para o vendeiro.”

(CÓCCO; HAILER, v. 6, p. 38)

Porém, o fato de a reescritura abarcar exercícios da gramática de uso e da gramática reflexiva não lhe assegura a automatização das normas da língua padrão, pois exigir, por exemplo, a substituição do verbo *ter* por *haver* ou *existir*, atividade frequente nos LDP, significa não considerar as variedades da língua portuguesa falada no Brasil (*ter*) e em Portugal (*haver*), além de criar situações irrealis de uso, fazendo com que um vestibulando escreva: “A menina *há* uma boneca”. Morais (1999:86-87) alerta para o seguinte fato:

Quando a escola só pede às crianças que transformem o ‘errado’ em ‘certo’, contribui para a manutenção de preconceitos linguísticos, pois não questiona os critérios (ideológicos, históricos, sociopolíticos) que levam as pessoas a acreditarem que certas formas de usar a língua são as únicas ‘boas’ ou legítimas - enquanto as muitas outras formas variantes são tratadas como ‘erros de português’, ‘degenerescências do idioma’.

### CADÊ O RESPEITO PELO TEXTO?

Algumas atividades, em princípio, voltadas para o estudo das VL revelam não só erros conceituais como inadequação me-

metodológica. O caso mais grave encontrado foi uma proposta em que não se respeita a relação existente entre VL e as características textuais, além de veicular informações equivocadas, como por exemplo, afirmar que não existe comunicação entre pessoas de classes sociais diferentes:

(9)

1. Leia a piada e responda às perguntas:

Aquele homem humilde, simples, sotaque caipira, foi eleito governador.

Um dia, um desses políticos de palácio chega bem perto e surpreende o governador vendo televisão. Faz sua média:

- E aí governador, firme?
- Firme, não. Novela!

Qual o código usado entre o político e o governador?

Resposta do Manual do Professor: A língua falada.

a) Houve comunicação entre eles? Por quê?

Resposta do Manual do Professor: Não houve comunicação entre os dois porque, embora falem a mesma língua, pertencem a grupos sociais diferentes.

b) Classifique a linguagem dos dois falantes.

Resposta do Manual do Professor: O político usa a linguagem culta, e o governador, a popular.

(AZEVEDO, v. 5, p. 34-35)

Na piada acima, há sem dúvida o uso de variedade linguística, tema tratado na unidade em que se encontra o exercício, mas não se pode descartar o gênero textual no processo de análise textual. As piadas, como já afirmou Possenti (1998:25-26), são textos que envolvem temas socialmente controversos e operam com

estereótipos. Na realidade, os exercícios propostos desconsideram a natureza textual da piada e orientam inadequadamente professores e alunos na leitura do texto ao afirmar que “não houve comunicação entre os dois porque, embora falem a mesma língua, pertencem a grupos sociais diferentes”. Se o objetivo era abordar a VL, a questão *c* e sua respectiva resposta não se sustentam, pois a expressão “e aí”, considerada como linguagem culta na resposta dada no MP, faz parte de linguagem popular, informal. Uma possibilidade de construção na linguagem culta seria “como está, governador?”. Uma análise dessa piada exige que o leitor/ouvinte identifique dois sentidos para o termo “firme”: cumprimento informal e variante popular de “filme”. Não quero com isso negar a caracterização do governador como caipira, nem negar o preconceito existente na piada, pois seria negar a piada em si. Quero apenas chamar a atenção para a necessidade de se atrelar adequadamente nas propostas de atividades os domínios de linguagem aos gêneros e tipos textuais (ver capítulo 2 sobre a noção de texto).

A “confusão” entre VL e gêneros textuais se faz presente em vários LDP. Em (10), a orientação dada (*Reescreva os trechos abaixo, que estão em linguagem informal, em uma linguagem formal (padrão) apropriada para textos informativos e científicos*) traz pelo menos dois problemas. Um deles consiste no fato de que alterar a linguagem de informal para formal descaracteriza o gênero cordel. Outro problema é de inconsistência teórico-metodológica, pois o LDP afirma, corretamente, que “no texto de cordel aparecem com frequência marcas da linguagem oral” e, em seguida, solicita que sejam reescritos trechos do cordel, “em uma linguagem formal (padrão) apropriada para textos informativos e científicos”. Se o cordel não é um texto informativo ou científico, por que solicitar tal atividade que não respeita as peculiaridades dos gêneros textuais?

(10)

No texto de cordel, aparecem com frequência marcas da linguagem oral. Trata-se de uma linguagem informal, utilizada frequentemente, mas que na forma escrita, em textos formais, deve ser de outro modo. Reescreva os trechos abaixo, que estão em linguagem informal, em uma linguagem formal (padrão) apropriada para textos informativos e científicos. Para isso, substitua, por exemplo, o verbo *ter* por *haver* ou *existir*; o verbo *dar* por *superar*; a palavra *beijo* por *lábios*. Faça outras substituições necessárias para alcançar a formalidade na linguagem exigida pela norma culta na escrita.

Em Natal já teve um negro chamado Preto Limão.

Era um negro inteligente  
Por toda parte que andava  
Já dizia abertamente  
Que nunca achou um cantor  
Que lhe desse no repente.  
Da forma que vou deixar-te  
Não vale a pena viver  
Porque teus próprios amigos  
Custarão te conhecer  
Corto-te o beijo de cima  
Faço sorrir sem querer.

(TIEPOLO, *et al.*, v. 7, p. 148)

Se a intenção é incentivar o aluno a reescrever, fazendo a transposição da linguagem informal para a formal, é necessário propiciar uma situação comunicativa em que o emprego da linguagem formal seja exigido. Como sugestão, parece-nos que se solicitássemos ao aluno que retomasse o texto “Peleja de Bernardo Nogueira com Preto Limão”, (p. 147), de onde os fragmentos apresentados no exemplo (9), letras *a*, *b* e *c*, foram retirados, e elaborasse duas notícias televisivas ou radiofônicas a serem veiculadas em jornais diferentes – um sensacionalista, e outro não sensacionalista, estaria-

mos (i) definindo o tipo textual (informativo) e o gênero (notícia) e (ii) definindo as VL a serem empregadas: informal no primeiro caso e formal no segundo. Em ambas as notícias, as acusações entre os personagens deveriam ser mencionadas pelo locutor, o que exigiria do aluno uma revisão da seleção vocabular e da construção sintática das notícias. Ao elaborar a notícia para o jornal não sensacionalista, o aluno recorreria a estruturas do português padrão e não estaria simplesmente submetido à obrigação de “fazer o erro desaparecer” (cf. MORAIS, 1999:86), postura que, frequentemente, as atividades de reescritura exigem dos alunos. Já ao elaborar a notícia para o jornal sensacionalista, a tarefa seria de reescritura com transgressão,<sup>6</sup> porque requer do aluno, além da manutenção de algumas expressões da VL já empregada no cordel, o uso de mais construções na variedade popular. Não é fazer o aluno escrever errado, mas sim fazer com que o aluno reflita sobre as adequações linguísticas à situação sociocomunicativa, ou seja, fazer com que o aluno aprenda por meio da reflexão.

Gostaríamos de lembrar que essa proposta é apenas uma sugestão, não uma verdade definitiva. À semelhança do que ocorre com o cordel, solicitar a reescritura do trava-língua, exemplo (11), (“Mas a mulher do tatu tando é o mesmo que o tatu tá.”), alterando a linguagem, significa destruir o gênero trava-língua. Os trava-línguas são manifestações da cultura oral cujo desafio para as crianças reside no fato de repeti-los sem errar. A presença das expressões “tando” e “tá” favorece a manutenção do ritmo. Será que a realização de uma tarefa escolar justifica a destruição de um texto? Prefiro acreditar que mais importante será construir outras estratégias metodológicas para ensinar as VL ou selecionar textos em que refletir sobre suas marcas linguísticas não implique destruí-los.

<sup>6</sup> Termo emprestado de Moraes (1999).

(11)

2. Explique o significado da frase e reescreva-a numa linguagem mais formal.

“Mas a mulher do tatu tando é o mesmo que o tatu tá.”  
(TIEPOLO, *et al.*, v. 1, p. 64)

Em síntese, parece que os autores de LDP estão ainda “acertando o passo” no estudo das VL, pois há coleções que apresentam inconsistência nas propostas, como por exemplo Língua e Interação, que ao mesmo tempo em que traz uma atividade como reescritura do jornal *Notícias Populares*, traz também esta de reescritura do cordel. Acreditamos que as pesquisas nas áreas da Sociolinguística e da Linguística Textual serão de grande utilidade para aqueles que escrevem livros didáticos e que desejam romper com o ciclo vicioso mencionado por Bagno (1999). É ainda este autor que nos alerta para a necessidade de uma mudança no ensino, sugerindo que devemos nos fazer as seguintes perguntas: “O que é ensinar português? Que objetivo pretendemos alcançar com nossa prática em sala de aula?” (BAGNO, 1999:117).

Como alerta Possenti (1996:85-86):

Não se trata, é claro, de substituir os manuais de análise sintática por capítulos sobre variação linguística, e menos ainda por listas de expressões e modos de dizer próprios de ricos e pobres, nortistas e sulistas, situações formais e informais. Isso seria, de novo, levar para sala de aula questões artificiais, ignorando que há, no próprio conhecimento do aluno e no confronto com a variedade padrão, material mais do que suficiente. Acrescente-se que é no momento em que o aluno começa a reconhecer sua variedade linguística como *uma variedade entre outras* que ele ganha consciência de

sua identidade linguística e se dispõe à observação das variedades que não domina.

Nós, professores, e eles, autores de LDP, precisamos “apenas um pouco de bom senso, um pouco de capacidade de observação e disposição para abrir mão de atitudes puristas em relação à língua”, como destaca Possenti (1996:94), para percebermos que “a língua, pois, não está em crise, como querem alguns mal informados. Ela prossegue em sua evolução, como reflexo das alterações sociais da comunidade” (PRETI, 1990 *apud* LEITE, 1999:204). Que tal se começássemos observando o uso que nós fazemos da língua em situações diversas de interação?

# CAPÍTULO 7

## A ORIENTAÇÃO PARA PRODUÇÃO DE TEXTO

MARIA AUGUSTA GONÇALVES DE MACEDO REINALDO

Uma das tarefas importantes da Linguística Aplicada tem sido a divulgação das contribuições de pesquisas pertinentes para a formação do professor na área de produção de textos, pois o conhecimento dos conceitos adotados pelos diversos modelos teóricos de escrita levará o professor a fazer escolhas didáticas mais adequadas.

Destacamos para reflexão neste capítulo a questão da relação entre a formulação de propostas para a produção de texto em LDP e o ato de produzir textos que, não raro, leva a equívocos de avaliação e interpretação na sala de aula, fato que muitas vezes pode estar relacionado ao encaminhamento adequado da tarefa de produção textual.

Com a preocupação de fornecer subsídios para a escolha desse instrumento de trabalho do professor, pretendemos discutir os pressupostos básicos que vêm orientando o ensino de produção de textos no LDP, atendo-nos a duas questões: 1) Quais as abordagens teóricas que têm explicado a produção de texto? e 2) Quais as repercussões dessas abordagens no ensino de produção de texto nos LDP? A metodologia para a coleta dos dados constou do levantamento das propostas de produção de textos em LD de Língua Portuguesa dos quatro ciclos do ensino fundamental.



## PERSPECTIVAS TEÓRICAS SOBRE O TEXTO E A ORIENTAÇÃO PARA PRODUÇÃO DE TEXTO NO LDP

Nas últimas décadas, os estudos científicos no domínio da escrita<sup>1</sup> e de sua aprendizagem e/ou desenvolvimento por parte do aprendiz têm gerado discussões sobre o que é a escrita, o que ela pode significar para o sujeito que a aprende e sobre quais seriam as formas de aprendizagem deste sujeito. Um campo de investigação decorrente dessas discussões foi o da produção de textos, que tem gerado trabalhos sobre os diversos aspectos desse processo. De acordo com o foco de pesquisa de cada área do conhecimento (linguística, psicologia, psicolinguística, pedagogia, etc.), e mesmo dentro de uma mesma área, conforme o aspecto analisado, o conceito de escrita sofre variações, resultantes dos diferentes pontos de vista dos pesquisadores, ocasionando, como veremos a seguir, mudanças nas propostas de ensino-aprendizagem de produção de textos. Destacamos aqui duas perspectivas de tratamento da produção do texto - *o texto como produto* e *o texto como processo* -, e suas relações com as orientações adotadas nos LDP para o ensino-aprendizagem da escrita.

A *perspectiva do texto como produto* encontra-se presente em um grande número de estudos publicados a partir da década de 80.<sup>2</sup> Orienta-se, entre outros, pelos seguintes pressupostos da Linguís-

1 A partir da década de 70, houve uma nítida tendência, nos estudos psicolinguísticos, de separar regras gramaticais dos processos mentais envolvidos na compreensão e produção, rompendo com a crença de que aquelas, de alguma forma, representariam estes. Isso favoreceu uma maior autonomia dos estudos sobre leitura e produção, que passaram a adequar seus modelos aos fenômenos em estudo, em lugar de submetê-los aos modelos linguísticos. Os estudos sobre produção de texto começaram mais tardiamente do que os estudos sobre leitura.

2 No Brasil, os primeiros trabalhos conversacionais divulgadores dessa abordagem foram Marcuschi (1983), Koch (1989), Koch e Travaglia (1990).

tica de Texto: a) uma descrição-explicação do funcionamento da língua que se detenha no nível da frase é insuficiente para servir de base teórica ao ensino-aprendizagem do funcionamento do texto; b) a competência textual não se identifica com a expansão de uma competência frásica; c) a leitura e a escritura são movimentos complementares no desenvolvimento da competência textual do redator aprendiz: a sensibilização, através da leitura, para os traços específicos de cada tipo de texto contribui para que o aprendiz venha a construir seus textos de forma adequada, com eficiência e espírito crítico.

As reflexões presentes nessa abordagem, por tomarem como unidade de análise o texto como produto, observando não apenas a sua estrutura, mas também o percurso de construção dos seus sentidos, têm oferecido novos caminhos para esse domínio do ensino de língua. A primeira contribuição dessa linha de reflexão, ao tomar o texto como unidade de linguagem em uso, foi a consideração dos fatores que definem a textualidade, sob três dimensões: a) *formal*, representada pela coesão, fator responsável pela integração dos constituintes linguísticos, através dos mecanismos de retomadas, antecipações e sequenciações de informações do texto; b) *semântico-conceitual*, representada pela coerência, fator responsável pelo sentido, obtido pelos mecanismos de encadeamento lógico das informações no texto e da relação destas com o conhecimento de mundo; e c) *pragmática*, relacionada com o funcionamento do texto no contexto de uso, envolvendo aspectos como *intencionalidade*, *aceitabilidade* (centrados nos interlocutores), *situacionalidade* (centrado no contexto de ocorrência, na adequação à situação sociocomunicativa), *intertextualidade* (centrado na relação com outros textos) e *informatividade* (centrado na suficiência de dados). Esses fatores têm orientado o estabelecimento de critérios de avaliação da redação escolar (VAL, 1991; EVANGELISTA *et al.*, 1998).

No entanto, a introdução dos fatores de textualidade como critérios de avaliação da produção ainda não se deu, de forma efetiva, nos LDP. Assim é muito frequente, no manual do professor, os autores fazerem referência à importância de se observar os fatores de textualidade na produção de textos, como em:

(I)

“Esta coleção pretende ajudá-lo, através de exercícios contínuos e criativos, a manipular a linguagem menos coloquial, a elaborar textos *coesos*, *coerentes*, corretos, adquirindo, assim um domínio maior da escrita.” (AZEVEDO, v. 6, p.4);

E no desenvolvimento da proposta do livro não haver atividades que explorem esse aspecto da construção do texto. Cereja e Magalhães (1999), inspirados na contribuição de Val (1993), inserem, em algumas unidades dos volumes da coleção, logo após a seção Produção de textos, subtópicos como: “Para escrever com coesão - a textualidade II” (6ª série: p. 202); “Para escrever com coesão e coerência - a conectividade” (7ª série: p. 171); “Para escrever com profundidade - informatividade” (8ª série: p. 176). No entanto, esses subtópicos, que se encontram após a orientação principal para produção de texto, desta se encontram desvinculados algumas vezes, pois a reflexão sobre o fator de textualidade não se dá em relação ao gênero textual que será objeto de produção. Assim, no exemplo da 6ª série, o texto a ser produzido é um poema com um assunto de preferência do aluno (p. 202), e a explicação dos recursos coesivos - pronomes e conjunções - está respaldada por trechos de textos de informação científica e pequenos enunciados formulados pelos autores (p. 203). A nosso ver, a orientação sobre esses fatores poderá contribuir de forma mais efetiva para a cons-

trução da textualidade pelo aluno se for aplicada ao gênero de texto focalizado como objeto da produção.

Ao lado da discussão sobre os fatores determinantes da textualidade, os estudos de Linguística de Texto passaram, no início da década de 90, a explorar o tópico da tipologia textual, como já foi apresentado no capítulo 2, sob o argumento de que uma das diferenças básicas entre as línguas reside nas formas de textualização e, em particular, na forma como os gêneros textuais atuam na sociedade ao representarem a cultura em formas textuais (MARCUSCHI, 2000). Duas noções teóricas são relevantes na discussão sobre tipologia textual de inspiração discursiva: a noção de gênero como um conjunto de enunciados relativamente estáveis de uso concreto na sociedade – a carta, o requerimento, o anúncio, o conto, a crônica, o artigo –, e a noção de tipo ou sequência textual, definida como uma estrutura relativamente autônoma, dotada de organização interna que lhe é própria – a narração, a descrição, a argumentação, a explicação e o diálogo –, podendo figurar na composição dos diversos gêneros de circulação social. Como se vê, propõe-se aqui uma revisão da tipologia de base clássica da narração, descrição, dissertação, geralmente apresentada como referência para o ensino da escritura.

Essa discussão tem ampliado o foco de interesse dos gêneros de texto objeto de produção que, de restritos aos textos literários, passaram aos textos de uso.<sup>3</sup> Aqui o texto é entendido como produto empírico de uma ação verbal, ou seja, uma unidade linguística que se caracteriza por uma organização de elementos, segundo

---

3 Lembramos aqui o trabalho de Kaufman e Rodríguez (1995) que, usando como critérios de classificação a função e a trama (sequências narrativas, descritivas, argumentativas, conversacionais) dos textos, propõe uma tipologia de textos escritos considerados de uso frequente na sociedade, devendo por essa razão ser objeto de estudo na escola.

regras coesivas que garantem a transmissão de um conteúdo de forma coerente. O texto resulta assim de uma base de orientação, ou seja, de um conjunto das representações do produtor acerca da definição dos parâmetros da *situação comunicativa* (o lugar e o momento da produção, o emissor e o receptor, a instituição social onde se dá a interação, os papéis sociais do produtor e do destinatário e o objetivo da interação), do *conteúdo temático* (conjunto de conhecimentos dos mundos físico e social, estocados e organizados na memória do produtor do texto) e do *gênero de texto* em foco. Uma consequência didática decorrente desses estudos é a de que não se deve focar o ensino da produção (e da leitura também) de texto como um procedimento único e global, válido para qualquer texto, mas como um conjunto de aprendizagens específicas, pois os estudos aplicados mostram que muitas das dificuldades dos alunos são específicas de um determinado gênero textual. Por essa razão, autores como Schnewly & Dolz (1996) defendem que os gêneros que funcionam nas práticas sociais de linguagem passem a entrar no espaço escolar, numa continuidade entre o que é externo e interno à escola.

Embora os autores dos LDP estejam sensibilizados para a inclusão de textos representativos dos diversos gêneros como objeto de leitura (ver capítulo 2 neste livro), nem sempre apresentam orientação metodológica suficiente para a produção desses textos. O exemplo a seguir ilustra uma orientação genérica, pois a caracterização linguística do exemplar de texto não é apresentada ao aluno, cabendo, pois, ao professor explicitá-la:

(2)

A Orientação para Produção de Texto

Produção de texto:

Narração - notícia

Notícia é uma exposição de fatos que deve despertar o interesse do público a que se destina. As notícias escritas são publicadas em jornais ou revistas e costumam conter informações mais detalhadas do que as faladas (rádio e televisão)  
Leia: A redação no jornal (...)

Criação de texto:

1. Leia a seguinte notícia de jornal (...).
2. Agora pesquise, troque ideias com seus colegas e depois escreva uma notícia para um jornal sobre preservação do ambiente. Pode ser para o jornal da sua cidade ou da sua escola. Leia outras notícias para usar como modelo

(AZEVEDO, v. 6, p.193).

Observa-se aqui a preocupação com a inclusão de um gênero de texto de circulação social como objeto de leitura e produção, conforme os pressupostos da Linguística de Texto. Todavia, a condição de apropriação desse modelo oferecida ao aluno é bastante limitada, dado o caráter superficial das instruções, uma vez que não fazem referência aos traços característicos do texto objeto de produção.<sup>4</sup>

*A perspectiva do texto como processo* tem reunido contribuições das teorias textuais, cognitivas e, mais recentemente, socio-cognitivas com o objetivo de explicar o que acontece durante o processo de produção. De acordo com essa perspectiva, duas ordens

<sup>4</sup> Essa ausência de caracterização dos tipos textuais nas instruções dadas ao aluno e ao professor parece ilustrar as duas hipóteses levantadas por Marcuschi (1996) sobre o caráter formulaico-receituário do ensino de Língua Portuguesa: a primeira é a da suposição de que a teoria subjacente é tão óbvia que se torna dispensável explicitá-la. A segunda é a da crença dos autores dos LD de que de nada vale dar teorias a professores malformados, uma vez que não saberiam como delas tirar proveito. Esta hipótese, se verdadeira, é perversa, por representar a sonegação de conhecimentos úteis à formação continuada do professor.

de fatores agem paralelamente ao ato de escrever textos: os fatores sociais (representados pelas práticas da realidade social que cerca o indivíduo) e os fatores cognitivos (conhecimento do mundo, da língua e do tipo de texto). Destacamos aqui a reflexão teórica que vê o ato de escrever como um processo constituído de dois estágios.<sup>5</sup> O estágio inicial (estágio A), que antecede o próprio ato de escrever, envolve processos mentais profundamente influenciados pela vivência do escritor, sua ligação com as diversas instituições sociais, seu conhecimento sobre os tipos de textos e suas formas de circulação social, aspectos que representam os componentes fatos/realidade, concepções de mundo, parâmetros de textualização (componente linguístico relacionado ao modelo de texto cuja aprendizagem se dá não pela memorização de regras, mas por uma intensa vivência com o mundo dos textos) e o monitor (componente cognitivo responsável pelo ato de escrever como um todo, que funciona controlando e promovendo a interação entre o planejamento e as metas estabelecidas para o texto). Nesta abordagem, não se entende o processo de escrever sem que o escritor tenha uma visão ampla do assunto, que é pormenorizada, focalizada, nas diversas partes do texto. O estágio seguinte (estágio B) é o momento da produção de texto propriamente dita. Nesse processo de avanços e recuos, o desafio de expressar através da língua os fatos/realidade, muitas vezes, modifica os focos de atenção. É nesse processo que o escritor inexperiente se perde e não sabe mais como voltar ao tema inicial.

Vê-se assim que a produção de textos é concebida nessa abordagem como uma atividade recursiva, o que significa que se volta constantemente ao estágio inicial, avança-se, revisa-se o texto

---

<sup>5</sup> As ideias aqui apresentadas a respeito do modelo sociocognitivo de escrita são tratadas com maior profundidade nos trabalhos de Meurer (1997).

várias vezes, para só depois dar a tarefa por encerrada. Portanto, duas contribuições são importantes nessa abordagem para o ensino da escrita: a primeira é a reflexão sobre a necessidade de se providenciar situações que favoreçam o desenvolvimento das potencialidades cognitivas do aprendiz, isto é, de ampliação do seu conhecimento de mundo e dos diversos modelos de texto; e a segunda é a compreensão do ato de escrever como um processo de monitoração que envolve várias revisões do texto.

Um reflexo dessa concepção nos LDP mais recentes está na preocupação dos autores em favorecerem as condições de realização da tarefa, como a leitura de diversos gêneros de textos sobre um mesmo tema (às vezes, há variação de tipo de texto também), providenciando orientações que representam o estágio inicial (Estágio A) do ato de escrever. Um desses instrumentos é a apresentação de um plano ou roteiro de organização do tipo de texto e/ou gênero a ser produzido, como atesta o exemplo a seguir, extraído de uma unidade organizada com vários textos não literários (reportagem, entrevista, relato) em torno do tema viagem:

(3)

Faça um pequeno diário de viagem (real ou não). Conte quando você viajou, para onde foi, quanto tempo demorou, coisas interessantes e outras observações. Escreva de tal forma que seu texto sirva de estímulo para que outras pessoas sintam vontade de percorrer o mesmo caminho que você.

(TIEPOLO *et al.*, v. 6, p. 28).

Outra orientação para produção de texto nos LDP, inspirada nessa abordagem, é a que inclui na instrução a etapa da revisão

individual. Trata-se de uma atividade que visa ao desenvolvimento da capacidade de o aluno tornar-se leitor dos seus próprios textos. Essa orientação, entretanto, só é produtiva quando o autor do LDP fornece parâmetros para a revisão,<sup>6</sup> o que não tem acontecido com os manuais que incluem essa etapa da escritura em suas orientações.

Entretanto, os pressupostos sociocognitivistas, por estarem centrados em esquemas abstratos, pré-construídos, logicamente organizados, de armazenamento e estruturação do conhecimento do indivíduo, têm sido considerados insuficientes para explicar de forma adequada o complexo processo de produção de textos. Por meio da reflexão das práticas interativas sobre a escrita no contexto escolar,<sup>7</sup> esse paradigma tem cedido lugar às reflexões que evidenciam a importância da participação do outro nos procedimentos cognitivos do aprendiz da escrita, surgindo um novo paradigma teórico sobre o processo de produção de texto - o paradigma *sociointeracionista*, que se instala com uma redefinição da noção de linguagem centrada na interlocução. Em decorrência dessa redefinição, outros conceitos foram sendo consolidados, como o de ensino-aprendizagem da escrita, que passou a ser orientado pela ideia de que a apropriação da linguagem e das práticas sociais se dá

---

6 As pesquisas mostram que os redatores inexperientes utilizam esse procedimento apenas como um ato mecânico (higienização na cópia do primeiro texto), e que somente os redatores mais experientes reformulam as ideias. Mostram também que a decisão sobre a forma de revisão (local ou global) depende dos objetivos estabelecidos para o texto em processo de produção.

7 Ilustram o início dessa nova orientação, entre outros, o estudo sobre desenvolvimento da escrita de Lucy Calkins (1983), que demonstra que se aprende melhor quando há envolvimento, e quando este envolvimento é orientado por informações oportunas, dadas pelo par mais competente, através de conferências individuais (momentos de conversação do aluno com o professor sobre o texto em processo de construção); e o estudo de Donald Graves (1983), que chama a atenção para o modo de participação do professor durante a interação centrada em um texto em processo.

a partir de um percurso do social para o individual, sempre mediado pelo signo e pelo outro. Essa mediação deverá dar condições de o produtor-aprendiz apropriar-se das habilidades de estruturação do texto escrito, entre as quais se destaca a capacidade de distanciamento do próprio texto para observá-lo e avaliá-lo quanto ao seu funcionamento junto ao leitor virtual, isto é, a capacidade de deslocamento do papel de autor para o papel de leitor. Articulado a essa visão teórica, surge o procedimento didático da criação de eventos interativos (com a participação do par mais competente - professor ou colega leitor), com reflexões em torno da primeira versão do texto, que conduzem a um processo de aprofundamento da ação conscientemente controlada sobre as partes do texto que apresentam problemas de compreensão ao leitor, exigindo transformações. Esse aprofundamento da atenção constrói também as noções necessárias à compreensão dos gêneros de texto em seus diversos contextos de uso.<sup>8</sup>

#### **A ORIENTAÇÃO DOS PCN PARA O ENSINO DE PRODUÇÃO DE TEXTO E ALGUMAS TENDÊNCIAS PRESENTES NOS LDP**

A leitura das várias seções relacionadas com o ensino da escrita nos PCN de Língua Portuguesa (1997; 1998) permite-nos situar a orientação desse documento como predominantemente sociointeracionista de inspiração discursiva, o que significa a introdução de um novo paradigma no ensino de produção de texto. São evidências de utilização desse modelo teórico passagens como

---

8 Sugerimos a leitura do interessante estudo de Garcez (1998), que descreve os modos de participação do outro. Os modos de participação do outro - o professor - e os elos de negociação.

as que retratam a preocupação com os elementos constitutivos da base de orientação, tendo em vista a construção de representações pelo produtor aprendiz relativas à situação comunicativa e ao gênero textual a ela correspondente, como pode ser observado em:

Ao produzir um texto, o autor precisa coordenar uma série de aspectos: o que dizer, a quem dizer, como dizer (p. 74 - 3º e 4º ciclos).<sup>9</sup>

Ou passagens que retratam a preocupação com o convívio, no contexto escolar, com os gêneros textuais tais como figuram nas práticas sociais de referência:

Formar escritores competentes supõe, portanto, uma prática continuada de produção de textos na sala de aula, situações de produção de uma grande variedade de textos de fato e uma aproximação das condições de produção às circunstâncias nas quais se produz estes textos. Diferentes objetivos exigem diferentes gêneros e estes, por sua vez, têm suas formas características que precisam ser aprendidas. (p. 47 - 1º e 2º ciclos).

Ensinar a escrever texto torna-se uma tarefa muito difícil fora do convívio com textos verdadeiros, com leitores e escritores verdadeiros e com situações de comunicação que os tornem necessários. Fora da escola escrevem-se textos dirigidos a interlocutores de fato. Todo texto pertence a um determinado gênero, que tem forma própria, que se pode aprender. Quando entram na escola, os textos que circulam socialmente cumprem um papel modelizador, servindo de fonte de referência, repertório textual, suporte da atividade intertextual. A diversidade textual que existe fora da escola pode

9 As citações aqui feitas remetem à versão digitada.

e deve estar a serviço da expansão do conhecimento letrado do aluno. (p. 17-18 - 1º e 2º ciclos).

Observar os LDP selecionados, à luz desse novo paradigma teórico para o ensino da escrita, permite-nos identificar na orientação para a produção de texto a preferência pela abordagem codificadora de inspiração estruturalista (os textos a serem produzidos tendem a ser tratados como pura forma linguística a ser dominada), em detrimento da abordagem textual-discursiva (os textos a serem produzidos são considerados quanto aos mecanismos de textualização e quanto à situação comunicativa do gênero a ela correspondente). Essa preferência está refletida em algumas tendências metodológicas da orientação para produção de texto nos referidos LDP:

*a) Adoção da tipologia de base clássica como referência central para a progressão no domínio da escrita*

Aqui se enquadram as instruções que estão orientadas pelo enfoque da tipologia clássica da narração, descrição e argumentação, que, dentro do panorama das discussões atuais sobre tipologia de textos, representam simples características estruturais de sequências textuais que podem figurar nos diversos gêneros de texto. Essa apresentação das sequências como se fossem gêneros é responsável pelo surgimento de um gênero específico, de existência restrita ao âmbito da escola – a redação escolar –, desvinculada, portanto, das práticas sociais de linguagem. A orientação consta basicamente dos temas presentes nos textos das unidades e da explicitação das características linguísticas das sequências presentes em fragmentos de

textos. As instruções introduzem e conceituam, gradativamente, as diferentes estruturas textuais e os elementos que as integram. Com efeito, narração, descrição, diálogo e dissertação/argumentação ocupam grande parte das atividades de produção, como se pode ver na sequenciação de unidades a seguir:

(4)

Unidade I - O que é narrar

- 1) Releia a resposta que você escreveu na última questão do Estudo do Texto e as anotações feitas na lousa. Partindo daquelas informações, escreva uma narrativa que termine assim: “Todo mundo tem seu medo...”.
- 2) Narre detalhadamente uma situação que tenha provocado muito medo em você... O aluno que preferir pode empregar também imagens na realização de ambas as propostas.

Unidade II - O que é descrever (...)

Unidade III - Pessoa e personagem (...)

Unidade IV - Narrar e descrever (...)

(FARACO; MOURA, v. 5, p. 31; 53; 71; 88)

*b) Não distinção teórica entre o enfoque centrado na sequência textual e o enfoque centrado no gênero de texto*

Alguns autores, influenciados pela discussão atual sobre os gêneros textuais, acrescentam, na mesma série, ao lado da orientação centrada na tipologia clássica – narração, descrição, dissertação/argumentação – a orientação voltada para o gênero de texto. Esse duplo encaminhamento metodológico é fruto de um posicionamento teórico que não vê distinção relevante entre as sequências

textuais, que são apenas componentes estruturais dos gêneros, que são de natureza mais ampla, pois um mesmo gênero pode englobar os diversos tipos de sequência. O resultado é a desvinculação entre o tratamento dado às sequências textuais apresentadas em uma determinada unidade e o tratamento dado aos gêneros de que elas são partes constitutivas, apresentados nas unidades subsequentes. Essa tendência está ilustrada de forma expressiva na seção de produção de texto da coleção de Faraco & Moura. Na 6ª série, após as quatro unidades iniciais, em que as instruções remetem para a produção das seguintes sequências: diálogo (unidade 1), narração e descrição (unidade 2), dissertação (unidade 3), narrativa de fato real registra-se, na unidade 5, uma instrução centrada no gênero anúncio publicitário, conforme pode ser observado a seguir:

(5)

Produção de texto

Cada grupo escolhe um produto (pode ser inventado) que será objeto de um anúncio publicitário criado pelos integrantes da equipe. Lembrem-se de que, para ser eficiente, a propaganda deve levar em conta, entre outras coisas:

- a) o tipo de público a que se dirige o produto;
- b) a idade média dessas pessoas;
- c) o nível de escolaridade;
- d) os principais interesses desse público.

A linguagem e mesmo as imagens (desenhos, fotos, colagens, etc.) que forem utilizadas devem se adequar ao tipo de público-alvo. Logo, uma propaganda que pretende atingir adolescentes não pode ser igual a uma dirigida a adultos de mais de 40 anos. Um anúncio voltado para a população do campo não pode ter a mesma linguagem de outro dirigido a pessoas que vivem numa cidade grande, e assim por diante. Seleccionem as imagens ou fotos e redijam o texto. Mãos à obra! Leitura de redação. Cada grupo vai até a frente da sala e mostra o anúncio para os demais.

1. Os demais grupos e o/a professor/a opinam e podem dar sugestões de mudança.
2. Cada grupo reelabora o anúncio, acatando as sugestões que considerar relevantes.
3. Terminada a atividade, os grupos expõem os anúncios no mural da sala ou num salão do colégio, junto com os trabalhos das outras classes.

(FARACO; MOURA, v. 6, p. 80)

Observa-se nesta instrução, que também figura na unidade XV da 5ª série (p.272), a preocupação apenas com os elementos que remetem à situação comunicativa (o tipo de público-alvo, a idade média, o nível de escolaridade, os principais interesses desse público). Não há referência aos traços linguísticos típicos do texto a ser construído, como os tipos de sequência (descritiva, narrativa, argumentativa) que poderão estar presentes na organização do anúncio. Trata-se, portanto, de dois encaminhamentos metodológicos que têm objetivos diferentes: no primeiro, enfatiza-se o domínio da estrutura linguística; no segundo, privilegia-se o conhecimento apenas do contexto de produção do texto.

*c) Ausência da denominação ou denominação inusitada do tipo de texto a ser criado*

Tendência que é fruto da preocupação dos autores de LDP em demonstrarem que estão propondo atividades no plano do texto e não mais da frase, como defendem os estudos em Linguística de Texto. Para o alcance desse objetivo, os autores propõem situações bastante artificiais de produções de texto: orienta-se de qualquer

modo para a produção de um texto sem denominação específica, que se torna pretexto para a inclusão de um aspecto gramatical como em (6), ou para a produção de um texto cuja denominação não é reconhecida nos estudos sobre tipologia textual, como é o caso da instrução (7):

**(6)**

Produção

Escreva um texto sobre animais, utilizando conjunções coordenativas e subordinativas. Sublinhe-as e explique o sentido de cada uma no seu texto.

(CÓCCO; HAILLER, v. 4, p. 45)

*(7) Descrição com comparação*

Para fazer um texto comparativo, tenha em mente o que vai comparar (duas pessoas, dois animais, dois lugares, dois objetos, duas situações) e o que esses elementos têm em comum.

Na introdução, faça uma apresentação do assunto, isto é, das “coisas” a serem comparadas. Escreva sobre as semelhanças e diferenças na mesma proporção, para não desequilibrar o texto.

Leia o modelo de uma *descrição comparativa* (...) *Criação do texto* Agora faça você uma *descrição comparativa*. Escreva no seu caderno.

(AZEVEDO, v. 5, p. 135)

*d) Apelo excessivo à criatividade traduzida na preferência pelo texto literário como objeto de produção*

Tendência que é mais uma manifestação da concepção de língua como código, segundo a qual se aprende a escrever pela repetição mecânica de exercícios de escrita, desvinculados das práticas



sociais de linguagem do ambiente em que o aprendiz está inserido. A escritura está associada assim ao desafio, à aventura, à emoção, de modo que se tem, não raro, a expectativa de que, num passe de mágica, o aluno redator tenha o germe de escritor de obra literária. São ilustrativas orientações do tipo:

(8)

Você gostou dessa poesia de Fernando Pessoa? Por quê?

Escreva agora uma poesia. Procure escolher as imagens e as palavras com todo cuidado, como Fernando Pessoa nos ensinou a fazer.

(CARVALHO *et al.*, v. 4, p. 27)

Dadas as especificidades do texto literário, consideramos que solicitações desse tipo exigem um grande esforço do aluno que, habitualmente, não é possuidor de habilidades para a construção do texto com função poética, devendo por essa razão surgir, nos LDP, acompanhadas de outras instruções que contemplem outro tipo de texto de uso, cuja caracterização seja mais operacional.

e) *Ausência de critérios de avaliação que orientem a participação do outro na construção do texto*

Alguns LDP já incorporaram a revisão como uma etapa do processo de construção de texto, com o duplo objetivo de levar o aluno-autor a ser leitor do seu próprio texto, e deslocar o foco da avaliação centrada no professor para outro leitor, o aluno. Todavia, o encaminhamento desse procedimento tende a ser insuficiente, dada a ausência de parâmetros de avaliação do texto a

ser produzido, tornando as instruções bastante genéricas. Assim, no exemplo (5), os autores sinalizam a preocupação com o destino da produção; após a reelaboração, no entanto, não são fornecidos critérios de textualidade e/ou de adequação à situação comunicativa a serem observados na avaliação do texto. Confiam inteiramente aos alunos e ao(à) professor(a) o estabelecimento desses critérios de avaliação a serem observados na versão final do texto. A limitação dessa orientação está no fato de que, em virtude da tradição de ensino centrado na frase, a revisão tende a restringir-se apenas à higienização da escrita.

Citamos o exemplo a seguir pela situação de exceção que ele representa no universo das instruções para revisão geralmente apresentadas nos LDP. Trata-se de uma instrução que contempla os aspectos da situação comunicativa e os aspectos da textualidade típicos do gênero de texto a ser produzido, constituindo-se por essa razão numa orientação capaz de contribuir para a construção da textualidade pelo autor-aprendiz do modelo em estudo.<sup>10</sup>

(9) Produção

Reúna seu grupo para redigir uma notícia de jornal em que apareçam alguns nomes diferentes que vocês descobriram.

Entregue sua notícia para outro grupo da classe e peça um comentário a respeito.

É necessário lembrar que uma notícia de jornal apresenta algumas características:

- manchete - resume a ideia principal da notícia;

---

10 Até mesmo os volumes de 7ª e 8ª séries desta coleção não apresentam esse nível de elaboração de instrução para revisão. Os autores preferiram acreditar que o aluno já assimilou os critérios de avaliação dos diversos gêneros de texto. O que é bem improvável, sobretudo, pelo fato de serem apresentados novos gêneros de texto como objeto de produção.

- corpo - informa, narra um acontecimento, descreve fatos ou dá opiniões;
- citação da origem ou fonte da notícia - autor, local nome do jornal, etc.

Avaliando a produção:

Há manchete?

As informações básicas sobre o acontecimento (o quê? onde? quando? quem? como? por quê?) foram mencionadas?

Há o nome do jornal?

Foi indicado o lugar onde a notícia aconteceu?

A linguagem é simples e objetiva?

Há uma sequência lógica dos fatos?

A pontuação está correta?

Houve uma releitura para corrigir possíveis erros ortográficos? Está legível?

(CÓCCO; HAILLER, v. 5, p. 19)

heterogêneo à orientação dada para produção. Nesse contexto, a eficiência na condução do processo de ensino-aprendizagem está bastante condicionada à qualidade da formação do professor, uma vez que não conta com subsídios teóricos suficientes nos manuais a ele destinados.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Levando em consideração as questões que deram origem a esse capítulo, pode-se afirmar, com relação à primeira, que cada uma das abordagens teóricas focalizadas sobre o ato de escrever textos tem trazido contribuições específicas que iluminam os diferentes aspectos envolvidos no ensino-aprendizagem da escrita. Quanto à segunda questão, é possível afirmar que, embora as orientações para produção de texto nos LDP ilustrem, de forma predominante, a abordagem codificadora, registra-se a preocupação dos autores em incluir, de uma forma ou de outra, elementos que remetem a algumas noções tratadas pelas abordagens mais recentes. Essa inclusão, muitas vezes, confere, dentro de uma mesma série, um caráter

## CAPÍTULO 8

### ATIVIDADES SOBRE OS USOS OU EXERCÍCIOS GRAMATICAIS? UMA ANÁLISE DO DISCURSO REPORTADO<sup>1</sup>

DÓRIS DE ARRUDA C. DE CUNHA

O objetivo deste trabalho é analisar a apresentação de um conteúdo de língua portuguesa, o discurso reportado (DR),<sup>2</sup> e as atividades propostas para os alunos, correlacionando-as com os pressupostos teóricos de LDP utilizados no ensino fundamental.

O DR é um tema de extrema relevância no uso, no ensino-aprendizagem da língua e da literatura e das ciências humanas em geral, uma vez que revela a relação ao discurso do outro e, por conseguinte, ao outro. “A transmissão e o exame dos discursos de outrem, das palavras de outrem é um dos temas mais divulgados e essenciais da fala humana. /.../ Qualquer conversa é repleta de transmissões e interpretações das palavras dos outros” (BAKHTIN, 1993, p. 138-139). Essa citação justifica o estudo do fenômeno por si e no ensino-aprendizagem de línguas. Acrescente-se a isso que o

1 Esse texto foi primeiramente apresentado no XIX Congresso da Federação Internacional dos Professores de Línguas Vivas, em março de 1997, sob o título “A valorização do discurso citado no ensino de línguas”, com base na análise de 16 coleções para o ensino fundamental, e de 7 manuais e 3 coleções para o ensino médio. Analisamos um mínimo de dois volumes por coleção, embora a maioria tenha sido examinada integralmente. Para esta publicação, o trabalho foi revisto e ampliado, com a participação, no levantamento dos dados, dos bolsistas de Iniciação Científica Clécio Bunzen, Edvânia Gomes, Kely Limeira e Lizane Freitas.

2 Discurso reportado é o termo genérico que engloba as três formas de citação: discursos direto (DD), indireto (DI) e indireto livre (DIL).

DR é um conteúdo tradicionalmente apresentado nas gramáticas e livros didáticos do ensino fundamental à educação superior, seja como *estilo*, seja como *discurso direto, indireto e indireto livre*. Desde as primeiras séries do ensino fundamental, como veremos na seção 3, o DR aparece nos livros didáticos. No entanto, parece-nos que o DR ainda não foi devidamente abordado na pedagogia da língua materna.

Partimos da hipótese de que o tratamento dado ao DR revela a compreensão e a aplicação ou não dos pressupostos teóricos do livro didático. Nos últimos anos, há uma tendência crescente a se adotar nos LDP uma concepção de linguagem e de ensino-aprendizagem fundamentada nas abordagens sociointeracionista e socioconstrutivista. Nessa perspectiva, a linguagem é um processo de interação e não apenas um sistema de normas abstrato, o conhecimento se dá através da interação, o ensino-aprendizado da língua materna privilegia os usos da língua e visa à leitura e à produção dos inúmeros gêneros textuais que circulam na sociedade. Contudo, os manuais que adotam tais concepções nem sempre conseguem operacionalizá-las em todos os momentos do trabalho com a língua (SOUZA, 2000). Daí o interesse de se fazer análises pontuais, como a que propomos neste livro.

## ALGUMAS ABORDAGENS DO DR

Historicamente o DR foi objeto da retórica antiga, antes de ser considerado um problema gramatical. A partir do século XVIII, a ênfase é dada à tipografia e à inserção dos diálogos em discurso direto na narração (ROSIER, 1999). Ligadas às noções de verdade

e falsidade, as teorias antigas se limitaram aos aspectos formais dos DD e DI, sendo o DD considerado reprodução fiel das palavras do outro, e o DI sujeito a modificações devido ao processo de tradução, uma vez que se trata da paráfrase do conteúdo semântico de outro discurso.

Nos últimos vinte anos, o DR foi objeto de inúmeros estudos, numa perspectiva enunciativa (GAULMYN, 1983; CUNHA, 1992, ROSIER, 1999, entre outros). Com base na análise de diálogos produzidos em situação de fala, Cunha (1992) mostra que o DR não é uma questão de forma, como descreve a tradição gramatical. Nos usos da língua, o falante apreende o discurso do outro numa situação de enunciação (S1) e o retoma numa outra (S2), dirigindo-se a uma terceira pessoa, com um propósito diferente daquele com que o discurso inicial foi proferido.

Estes estudos revelam ainda que existe uma infinidade de modos de restituição da fala de outrem, que vão da citação à paráfrase (retomada não marcada do discurso de outrem que se funde totalmente com o discurso próprio). Entre os dois, há lugar para todo tipo de escolha dentro das possibilidades oferecidas pela língua, como se vê na imprensa cotidiana. Em todos os casos, os locutores, em graus diferentes, assumem uma atitude em relação ao discurso original, que se revela através de modificações, retematizações, comentários e julgamentos, marcados diferentemente, visto que todo DR serve a um propósito numa situação sócio-histórica. “Falando a fala de outrem”, a citação pode ser mais ou menos marcada por aquele que a utiliza e mais ou menos percebida por aquele que a recebe, ou seja, uma citação pode não ser explicitamente marcada pelo locutor e ser percebida como tal por seu

interlocutor. Isso porque o DR é também uma questão de recepção (CUNHA, 1992).<sup>3</sup>

## O DISCURSO REPORTADO NOS LDP

O DR está presente nos LDP em todas as séries do ensino fundamental. Nas quatro primeiras séries, há duas tendências básicas no trabalho com o DR: (i) a percepção pela criança das vozes na narrativa - do narrador e das personagens; e (ii) a colocação da pontuação para separar as falas das personagens: dois pontos e travessão ou aspas:

### I. A percepção pela criança das vozes na narrativa - do narrador e das personagens:

#### (1)

Há pedaços (*sic*) nesse trecho em que os personagens falam com suas próprias palavras e outros que são contados pelo narrador. Escolha uma cor e sublinhe somente os pedaços em que os personagens falam com suas próprias palavras. Sublinhe com outra cor os pedaços que são contados pelo narrador. (CARVALHO *et al.*, v. 1, p. 119);

#### (2)

- Que coisa, mãe? Este risco (*sic*)<sup>4</sup> que aparece antes de “Que coisa, mãe?” é um sinal de pontuação chamado travessão; ainda copie todos os trechos que são falas de personagens (CARVALHO *et al.*, v. 1, p. 124);

#### (3)

nas frases acima para que servem os sinais de pontuação travessão (-) e aspas (“ ”). *Nessas frases, o travessão e as aspas têm a mesma função: indicar a fala das personagens*” (CÓCCO & HAILER, v. 1, p. 83).

### II. Colocação da pontuação para separar as falas das personagens: dois pontos e travessão ou aspas:

#### (4)

Quando devemos usar os dois pontos?

Quando devemos usar o travessão? (MIRANDA & RODRIGUES, v. 1, p. 110)

Outro exercício apresenta o texto sem travessões para o aluno colocá-los, revelando a tendência a se privilegiar apenas a estrutura visual do DR:

#### (5)

Nessa parte da história, há trechos do narrador e fala dos personagens. Foi fácil saber quando era um ou outro? Por quê?

Então, coloque a pontuação que está faltando no trecho que você leu. (CARVALHO *et al.*, v. 1, p. 126)

Como se vê, nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, o propósito é a aquisição da pontuação canônica para

<sup>3</sup> Na interação face a face, a linguagem é multicanal e plurifuncional (COSNIER/BROSSARD, 1984). Isso significa que entram em jogo na comunicação e na significação: elementos vocais (parte verbal do enunciado com entoação, timbre, altura, intensidade); e elementos visuais (posturas, olhar, expressões faciais, gestos). Na fala, esses elementos se apresentam associados e simultâneos (GELAS, 1988). As sequências de palavras são produzidas com entoação e acentos específicos e são acompanhadas por gestos, atitudes, etc. Para transmitir esse conjunto em outra situação, o falante dispõe da entoação e do léxico.

<sup>4</sup> A definição do travessão como risco é reveladora da imagem que as autoras fazem do aluno e do professor - incapazes de compreender e usar respectivamente “sinal” para se referir e definir travessão; além disso é errônea, pois um risco não é convencional.

marcar o DD das personagens: dois pontos, aspas ou travessão.<sup>5</sup> Não há reflexão sobre os usos dos alunos na fala. Na realidade, o DD não é estudado por si, como voz que dialoga com outra(s) e produz sentidos no texto, mas como forma. Nas coleções de 5ª a 8ª série, encontramos tratamento semelhante do DR: (i) exercícios de transformação do DD para o DI para se fixar uma combinatória morfosintática desses modos de transmissão do discurso segundo a tradição gramatical e (ii) estudo das marcas tipográficas do DD: dois-pontos, travessão ou emprego de aspas.

I. Exercícios de transformação do DD para o DI para se fixar uma combinatória morfosintática desses modos de transmissão do discurso segundo a tradição gramatical:

(6)

Para dar a conhecer as palavras de outras pessoas, podemos usar o *discurso direto* ou *discurso indireto*. Conclua a partir dos exemplos: qual é a diferença entre os dois?<sup>6</sup> Transforme o discurso direto em indireto; use seu caderno. Siga o modelo /.../ Transforme o discurso indireto em direto;

*Resposta:* No *discurso direto*, o autor apresenta as palavras da personagem exatamente como foram ditas; no *discurso indireto*, o autor transmite ao leitor o conteúdo das palavras da personagem, sem respeitar a forma linguística realmente empregada por ela (grifo da autora) (SOARES, v. 8, p. 8-9).

(7)

No texto “Brincadeira”, há diálogo, isto é, discurso direto. Reescreva os primeiros dezessete parágrafos usando o discurso indireto. Observe a pontuação utilizada (CÓCCO & HAILER, v. 6, p. 140).

(8)

Reescreva as falas de Klink no discurso indireto, ou seja, conte o que disse o navegador. Para isso, elimine as aspas, modifique os verbos, acrescente outros elementos que liguem uma frase a outra e altere a pontuação. Enfim, modifique o que for necessário mantendo todo o conteúdo do que foi dito por Klink<sup>7</sup> (TIEPOLO *et al.*, v. 6, p. 12)

II. Estudo das marcas tipográficas do DD: dois-pontos, travessão ou emprego de aspas;

(9)

O texto apresenta vários diálogos entre o pai e o filho. Quando reproduz **exatamente** o que um e outro fala, o autor: abre parágrafo; usa travessão; emprega, muitas vezes, um verbo indicador do diálogo - **disse, respondeu, aconselhou.**

Organize alguns diálogos, alternando **frases de mãe (...)** com **frases de filho (...)**.

Use parágrafo e travessão para cada fala. Exemplo (...)

Acrescente, a cada diálogo, verbos que introduzam a fala da mãe e a do filho (disse perguntou, reclamou, pediu, etc.). Exemplo (...). (todos os grifos são da autora) (SOARES, v. 5, p. 95).

5 Mais adiante, mostraremos que essa é apenas uma das formas de se introduzir a fala das personagens na ficção.

6 Um quadro com duas colunas correspondendo a fragmentos em DD e em DI precede esses exercícios.

7 O MP enfatiza a necessidade de se trabalhar apenas com os recursos gráficos, sem se referir aos aspectos semânticos e enunciativos: “A transformação do discurso direto para o indireto e vice-versa (...) obriga à conscientização sobre o emprego de aspas e travessões, além de exigir um trabalho cuidadoso com os tempos verbais e a conjunção que” (TIEPOLO *et al.*, v. 7, p. 23).

(10)

Há dois pontos, travessões ou aspas para indicar a fala dos personagens? (CÓCCO & HAILER, v. 6, p. 102)

(11)

Qual é a forma de introduzir as falas das personagens ou das pessoas, em cada texto? (CÓCCO & HAILER, v. 6, p. 124).

(12)

Copie, entre aspas, as frases ditas ou escritas por Mário Quintana (TIEPOLO *et al.*, v. 5, p. 18)<sup>8</sup>

A primeira constatação que fazemos é que o LDP trata sistematicamente o DR no nível visual e formal. De modo geral, esses exercícios são estéreis, pois não levam o aluno à interpretação das funções do DR num texto: tornar a narrativa mais vivida, argumentar, ironizar, etc. Com base nesse levantamento, constata-se que os LDP:

- a) habitua os alunos a manipular as formas da língua sem fazer menção ao sentido;
- b) reduzem o DR às marcas tipográficas e às transformações, através de procedimentos puramente gramaticais, sem as modificações estilísticas necessárias, como se um tipo de DR fosse sempre derivado do outro;
- c) continuam a trabalhar com definições de DD e DI como se fossem de uso estritamente literário. Essas definições não

---

<sup>8</sup> O DD é definido explicitamente pelo critério tipográfico nesse manual: “Como você observou, sempre que há a *reprodução das palavras* de alguém elas estão separadas entre aspas. Essa é a forma usual de marcar o discurso direto nos textos jornalísticos. Uma outra forma de marcar este tipo de discurso é por meio de dois pontos e travessões. Veja os exemplos /.../” (grifo nosso). (TIEPOLO *et al.*, v. 5, p. 18).

dão margem a que o aluno perceba o DR como um fenômeno da linguagem, presente tanto na modalidade falada como na escrita; que DD e DI são apenas dois esquemas, a partir dos quais se produzem inúmeras variantes. Dessa forma, não é possível levar os alunos a uma leitura crítica (um dos objetivos do ensino da língua materna), sobretudo da imprensa, que utiliza as mais variadas formas de retomada do discurso alheio;

- d) não levam os alunos a observar o sentido da relação entre o DR e o contexto, que indica o ato ilocucionário realizado (explicou, prometeu, concluiu), o tom, a mímica, os gestos dos interlocutores no momento da produção da fala (PRINCE, 1978).

Essas abordagens do DR nos LDP revelam uma concepção monológica da linguagem, como sistema e como código transparente e homogêneo, desvinculada dos usuários, autônoma e a-histórica., em evidente contradição com alguns pressupostos teóricos das coleções analisadas. Por isso, convém analisar de perto esses pressupostos para se tentar compreender por que o DR é tratado formalmente nas coleções selecionadas,<sup>9</sup> todas apresentando qualidades já bastante divulgadas no Guia do Livro Didático (2000) e em outros trabalhos.

Carvalho *et al.* (1999), na Carta ao Professor (nos quatro volumes do Manual do Professor), se referem à língua como:

Objeto a ser descoberto, analisado nas suas múltiplas possibilidades de recortes, organizações e

---

<sup>9</sup> Referimo-nos aqui também às coleções selecionadas no trabalho de 1997, que inclui os manuais de 3º grau.

relações. Não mais como um conjunto de modelos e regras a serem introjetados, mas um *sistema articulado a ser desvendado*. Como uma teia onde o aluno pudesse ir se apropriando a cada fio e gradativamente tecendo a trama das relações e significações (grifo nosso). Para tal seria necessário agir sobre a língua e não se submeter a ela. Seria preciso inventá-la a todo instante para descobri-la.

Vê-se, em primeiro lugar, que as autoras consideram a língua como *sistema articulado a ser desvendado*.<sup>10</sup> É essa a concepção de Saussure, para quem a linguística deveria se ocupar da *língua*, concebida como sistema, e não da *fala*. Além disso, essa visão de língua parece-nos, à primeira vista, incompatível com a perspectiva anunciada pelas autoras, contudo, elas se baseiam sobretudo em Piaget, que não levou em conta o papel fundamental do outro na aquisição da linguagem.

No MP de Miranda & Rodrigues (1996, p. 9-10), os pressupostos teóricos dizem respeito sobretudo à leitura, “ponto de partida” da proposta, e o estudo da língua visa a levar os alunos a pensar nas suas características e usos e a “dar condições para o uso da escrita como uma ferramenta necessária à vida moderna, para escreverem cartas, relatórios, anúncios, bilhetes, preencherem formulário, etc.” Porém, o manual adota a seguinte noção de língua: “o objetivo é ajudar os alunos a utilizarem (através da oralidade e da escrita) *este veículo de comunicação* de forma mais correta e mais competente” (grifo nosso). A noção de língua como “veículo de comunicação” está ligada à Teoria da Comunicação, elaborada nos anos 50, a qual é definida como código emitido por um locutor

---

10 Apesar de não ser o nosso objetivo, não podemos deixar de notar uma incoerência teórica na proposta: todo sistema é constituído por elementos que se combinam de acordo com regras, e foram justamente essas regras que foram priorizadas pelos seguidores de Saussure.

que, independentemente da situação de enunciação, codifica uma mensagem para ser decodificada por um receptor. Como se vê, essa concepção ainda aparece implicitamente nos LDP, embora já tenha sido bastante criticada pela linguística atual, que vê a linguagem como meio de interação entre sujeitos sócio-historicamente definidos e que se constituem como tais por meio da linguagem.

Soares (1991) parte do princípio de que o ensino é “primordialmente um processo de interação através do qual se constrói o conhecimento”. Busca-se, segundo a autora, uma gramática vinculada ao *uso da língua* (grifo da autora); nos exercícios de redação, a proposta é “criar situações que aproximem o uso da escrita às condições reais de sua utilização no contexto social (situação em que o aluno tenha objetivos para a produção de texto e destinatários para o texto produzido)”. Essas informações contidas numa carta do MP vão se revelar inconsistentes, como conclui Souza (2000), quando se examinam algumas passagens da proposta. Assim temos:

- a) Uma *gramática a serviço da interação*: o ensino da gramática visa a aperfeiçoar e enriquecer o *uso* da língua como instrumento de compreensão e expressão.
- b) Uma *gramática a serviço da reflexão*: o ensino da gramática visa a levar o aluno a *tomar consciência* do funcionamento da língua como um sistema de estruturas, tornando explícita a gramática implícita em seu uso da língua. (SOARES, p. XV, grifo da autora).
- c) Alguns “fatos gramaticais” foram tratados na coleção, sob o ponto de vista do *Vocabulário* e nesta parte incluídos: /.../a interpretação dos graus de substantivos, adjetivos e advérbios como recursos de ênfase na *expressão do pensamento* (SOARES, p. IX, grifo nosso).



Esses trechos revelam que outras concepções de língua permeiam a proposta: como sistema de estruturas, como instrumento de comunicação, ou seja, código, e como meio de expressão do pensamento. Souza (2000) indica também que o conceito de “língua como sistema de estruturas” encontra-se representado na perspectiva teórica assumida pela autora ao explicitar a opção pelo método da Linguística Estrutural Distribucional. “Nos exercícios de gramática a ênfase recai sobre ‘modelos’ de transformação, substituição e combinação” (SOUZA, 2000: 56). Efetivamente, Soares (1991) aborda o DR na perspectiva acima: os exercícios servem sobretudo para transformar um DD num DI e vice-versa. Ora, a visão interacionista da linguagem é incompatível com as ideias de instrumento e de meio de expressão do pensamento. Essa última, subjacente à teoria gramatical, concebe a linguagem como ato de fala individual, sem levar em consideração que toda enunciação é dirigida a um interlocutor e constituída em função disso.

Cócco & Hailer (1994, p. 3, MP) têm como objetivo geral “um trabalho de linguagem que leve o aluno a observar, perceber, descobrir, refletir sobre o mundo, interagir com seu semelhante através do uso funcional de linguagens /.../”. Vejamos o item Enfoques de interpretação, em que se encontram as seguintes definições:

1. Conteúdo - “O texto é uma mensagem que o emissor transmite ao receptor. Nesse enfoque, compreender o texto é verificar se o receptor entendeu a mensagem, isto é, se decodificou as palavras organizadas gramaticalmente”;
2. Estrutura - “Todo texto, além do conteúdo, apresenta elementos estruturais que o emissor escolhe para codificar a sua mensagem”;

3. Análise do Discurso - o objetivo dessa análise é explorar o texto em busca de efeitos que produz no leitor.

Souza (2000) aponta contradições entre a perspectiva traçada e os enfoques acima: os termos *mensagem, emissor e receptor, codificar* fazem parte do aparato teórico da Teoria da Comunicação, para a qual língua é código; visão de língua incompatível com a da Análise do Discurso; falta de clareza na articulação dos três enfoques mencionados.

Tiepolo *et al.* (1998) consideram a linguagem como trabalho social e histórico no qual as pessoas se constituem. Não há incoerências na proposta, como as que vimos acima, mas alguns problemas conceituais, como por exemplo, coesão e coerência são “estudos que a linguística textual põe à disposição do professor /.../”. Na realidade, coesão e coerência são conceitos, fatores responsáveis pela textualidade e não estudos. Falta também uma teoria que permita às autoras definir melhor gêneros e tipos textuais.

Não podemos, no espaço deste capítulo, aprofundar a reflexão sobre as propostas. Podemos dizer que as incompatibilidades teóricas apontadas são decorrentes do peso do formalismo na nossa prática pedagógica e da falta de consistência teórica dos LDP.

#### ALGUMAS SUGESTÕES DE ABORDAGENS

Os exercícios sobre o DR nos LDP analisados são uma aplicação e uma reconstituição do discurso gramatical. Falta uma dimensão essencial, que permitiria uma visão e uma explicação dos usos do DR: a da enunciação.

- a) O trabalho a partir das próprias produções dos alunos permitirá sem dúvida fazê-los descobrir que o DR faz parte da vida cotidiana e que eles usam tais recursos quando contam a um colega uma conversa com um amigo, com os pais, um programa de TV, uma notícia ouvida ou lida num jornal, etc. Dessa forma, trabalhar-se-á com a enunciação completa, único meio de estudo produtivo das formas sintáticas. Os alunos compreenderão que a escolha do DD ou do DI vai depender de quem relata o discurso e para que pessoa, quem proferiu o discurso citado, e para que se retoma esse discurso. Descobrirá também a riqueza de possibilidades linguísticas para se retomar um discurso; que num diálogo autêntico, habitualmente, não se retoma as mesmas palavras pronunciadas por outrem no próprio discurso; e que aquele que narra pode introduzir seus comentários, sua entonação no discurso de outrem.
- b) O trabalho com artigos de jornais, textos de divulgação científica, atas e outros gêneros discursivos constituídos pela citação, de acordo com as séries dos alunos, permite mostrar a relação entre o contexto e o discurso citado, através dos verbos introdutórios da citação, que revelam a posição do narrador (crítica, elogiosa, etc.) em relação ao discurso e ao autor do discurso citado.
- c) A seleção de textos que não usam a forma canônica do DD, mas variantes, faz os alunos perceberem a diversidade de procedimentos para se introduzir o DD nos textos ficcionais. Os fragmentos abaixo de escritores contemporâneos servem para ilustrar o que dissemos:

1. O semáforo já tinha mudado de cor, alguns transeuntes aproximavam-se do grupo, e os condutores lá de trás, que não sabiam o que estava a acontecer, protestavam contra o que julgavam ser um acidente de trânsito vulgar, farol partido, guarda lamas amolgado, nada que justificasse a confusão, *Chamem a polícia, gritavam, tirem daí essa lata. O cego implorava, por favor, alguém que me leve em casa. /.../só pediam que o encaminhassem até a porta do prédio onde morava, fica aqui muito perto, seria um grande favor que me faziam.* (SARAMAGO, 1996, p. 12).
2. A infância perdida no tempo, rio grosso e negro, nunca igual a si mesmo. *Disse ninguém se banha duas vezes no mesmo rio*, sem saber que dizia a verdade de Heráclito, que iria estudar quando estudasse no futuro o tempo. (DOURADO, 2000, p. 10).
3. Levantei-me e só então o crioulo viu o revólver na minha mão, deu um passo para trás assustado, mas aí já era tarde, eu já tinha apertado o gatilho, bum! E o crioulo caiu no chão. *Voltei correndo para casa dizendo, matei o crioulo, matei o crioulo, enquanto na minha cabeça polifásica de Joyce perguntava para a irmã dele, pode um padre ser enterrado de batina? Podem ser realizadas eleições municipais em Dublin durante o mês de outubro? Até que cheguei /.../.* (FONSECA, 1975, p. 76).

Esses três autores são apenas uma amostra do que pode ser encontrado na ficção. Vale salientar que não se trata apenas de uma questão de estilo de cada autor, como é comum se dizer de Saramago. Uma análise desses fragmentos no contexto revelaria que a escolha de tais formas produzem efeitos de sentido em relação a cada situação; à identidade das personagens, seus sentimentos, sua atitude num determinado contexto; ao ponto de vista (de tal personagem, ou do narrador); à temática da narrativa (*gritavam, implorava* desenvolvem a temática de uma situação difícil, tensa, de conflito).

Os fragmentos 4 a 7 ilustram a importância do estudo do discurso atributivo. Em 4, os verbos introdutórios do DD revelam a atitude dos personagens um em relação ao outro (*atracado ao telefone, pedia; tinha vontade de explodir; ela acabou perdendo a paciência; Agenor danou-se* também). Nos exemplos 5, 6 e 7, o discurso atributivo contém gestos e movimentos corporais que desenvolvem a temática do desespero da personagem. É interessante notar que essas descrições dos elementos não verbais, no mais das vezes, levam à elipse do verbo dizer. Todos os fragmentos comprovam a riqueza de elementos não verbais da comunicação que fazem parte do DR e tomam a narrativa mais dramática, mais vivida, mais verossímil e mais interessante.

1. Durante meses, *atracado ao telefone, pedia*: - “Vem, querida, vem!”. Rosinha, que era uma nervosa, uma irritada, *tinha vontade de explodir*:
2. - Escuta, Agenor! Pelo amor de Deus! Já não te disse, ah, criatura! Será quê. Escuta. Você não é capaz de um amor espiritual?
3. E o rapaz:
4. - Sou, mas... Uma coisa não impede a outra. Você é matéria e espírito. - E insistia: - Não é matéria e espírito?
5. Ela acabou perdendo a paciência:
6. Você só pensa em sexo! Agenor *danou-se* também.
7. Minha filha, não fui eu que inventei o sexo. De mais a mais, escuta. O sexo pode ser sublime, entendeu? Sublime! Por que é que nós estamos no mundo? - E *concluiu, triunfante*: Por causa do sexo! (RODRIGUES, 1995, p. 16)
8. *Mergulhou o rosto nas duas mãos, soluçando*:
9. - Então, como é que Ariete vai morrer nessa viagem besta? Como?!... (RODRIGUES, 1995, p. 7)
10. *Apertando a cabeça entre as mãos, encheu a sala*:

11. - Sabem o que é que me dana? Hein? Sabem? interpelava os presentes (RODRIGUES, 1995, p. 7)
12. *Debateu-se nos braços que procuravam contê-lo*: “Eu quero morrer também, oh, meu Deus!...” (RODRIGUES, 1995, p. 7)

Para concluir, podemos afirmar que o tratamento formal dado pelo LDP ao DR revela contradições em relação à perspectiva teórica. Os exercícios de reconhecimento, de colocação da pontuação e de transformação (do DD para o DI e vice-versa) veiculam uma imagem de língua reduzida a formas, desvinculada das condições de produção do discurso. Esta amputação tem consequências linguísticas, pedagógicas e ideológicas, uma vez que exclui o principal: as relações entre discursos que são relações entre pontos de vista diferentes sobre o mundo, relações entre consciências e ideologias diferentes, entre sujeitos e não objetos.

Observações semelhantes poderiam ser feitas com relação a outros conteúdos. Parece que não está claro para o LDP, que fez tantos avanços nos últimos anos, a opção teórica explicitada no manual do professor e como colocá-la em prática. Não basta eleger a abordagem socioconstrutivista e atender a alguns princípios e critérios classificatórios do PNL D para mudar a perspectiva de ensino da língua. É necessária sobretudo uma compreensão mais clara da teoria adotada. A partir daí, poderá ser feita uma revisão da forma de tratamento de alguns conteúdos, eliminando-se as contradições para que, de fato, se trabalhe com a linguagem enquanto fenômeno social de interação verbal.

## CAPÍTULO 8

### PONTUAÇÃO SEM SENTIDO: EM BUSCA DA PARCERIA

MÁRCIA RODRIGUES DE SOUZA MENDONÇA

#### PRIMEIRAS PALAVRAS

**H**á um consenso por parte dos estudiosos da língua e da educação de que o ensino de Português deve basear-se em dois eixos principais: leitura e escrita. Essa posição está presente também nos PCN (1998: 23), que afirmam: “Atualmente, exigem-se níveis de leitura e escrita diferentes dos que satisfizeram as demandas sociais até há bem pouco tempo - e tudo indica que essa exigência tende a ser crescente. (...) Dentro desse marco, a unidade básica de ensino só pode ser o texto”.

Sabemos, entretanto, que os tópicos gramaticais, muitas vezes, continuam sendo tratados separadamente, ou seja, de fato, o ensino de Português tem acontecido em três eixos - leitura, gramática e produção (divisão reproduzida na maioria dos livros didáticos). Nos últimos anos do ensino médio (às vezes até antes), por exemplo, a fragmentação é ainda maior: professores distintos para as disciplinas de Literatura, Gramática e Redação. Tal situação é perversa, pois isola a gramática - quase sempre tratada apenas do ponto de vista prescritivo e/ou formal - do texto, como se este não se organizasse também com base na gramática.

Várias pesquisas já apontaram a ineficiência do ensino de nomenclaturas ou de regras gramaticais desvinculadas de seus efetivos contextos de uso e funcionamento - o texto - seja como objeto de leitura ou de produção.<sup>11</sup> Nessa perspectiva, o estudo de tópicos gramaticais só teria sentido se servisse ao desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita ou, em séries mais avançadas, como objeto de conhecimento numa perspectiva de reflexão sobre os fenômenos linguísticos.

Nosso capítulo examina como os LDP tratam um tópico gramatical específico - a pontuação - e sua relação com a reconstrução dos sentidos do texto efetuada por meio da leitura. Analisaremos qual o enfoque privilegiado pelos LDP na abordagem desse assunto (formal, semântico, pragmático ou outro). Para a análise, recorreremos ao MP, à teoria apresentada e aos exercícios propostos, privilegiando estes últimos para os exemplos.

Partimos do pressuposto de que os LDP apresentam conteúdos e sequências didáticas que serão vivenciados por alunos e professores e, portanto, estarão influenciando decisivamente no modo como se configuram as aulas de língua materna, já que os LDP são tão presentes nas salas de aula quanto os próprios professores e alunos, conforme já foi destacado no capítulo 2 deste livro. Reconhecemos a inadequação teórico-metodológica de alguns manuais didáticos, o que torna a adoção acrítica do LDP um grave equívoco por parte do professor, que deve ser autônomo para planejar e ministrar as aulas. Entretanto não podemos ignorar a melhoria significativa dos LDP ocorrida nos últimos anos.

Por essas razões, a análise desses manuais adquire importância na medida em que pode contribuir tanto para que eles se-

<sup>11</sup> A esse respeito, recomendamos a leitura de Neves (1994), Ilari (1986) e Possenti (1997).

jam aperfeiçoados quanto para que sejam usados de modo mais consciente e reflexivo por parte dos docentes, mantendo-se sempre como auxiliares e não, “guias” do processo de ensino-aprendizagem.

#### **GRAMÁTICA E TEXTO: UMA DUPLA QUASE SEMPRE DESAFINADA**

Durante muito tempo, a abordagem dos tópicos gramaticais nos LDP era de cunho normativo, restringindo-se a verificar a adequação dos enunciados à variedade padrão da língua. A abordagem descritiva, quando existente, também adotava os conceitos e definições das gramáticas normativas. Em ambos os casos, o objeto de estudo não era o texto, mas a frase. Mais recentemente, a abordagem textual-discursiva tem sido anunciada por vários MP como a linha teórica adotada nos LDP. Nesses casos, propõe-se que o essencial é desenvolver as habilidades dos falantes do português para compreender e produzir textos orais e escritos nas mais diversas situações de interlocução.

No eixo da produção, a prática oposta a essa perspectiva didática é a escrita de “redações”. Essas redações configuram-se como meros exercícios escolares (GERALDI, 1997, p. 128), pois apagam-se os sujeitos da palavra, isto é, o autor (aluno) deixa de interagir com o leitor (professor) através do material escrito, que servirá apenas para a correção gramatical e ortográfica.

No eixo da leitura, solicitar que se retirem do texto substantivos, verbos ou mesmo frases para exercícios de análise morfológica e sintática significa transformar o texto em pretexto para estudar tópicos gramaticais. Desconsidera-se o caráter interacional da linguagem, a própria razão de ser do texto - estabelecimento de

relações entre falantes - pois os sentidos textuais, influenciado(s) por diversos aspectos, como os interlocutores e o contexto de situação, não são levados em conta (sobre a construção de sentidos em poemas, ver capítulo 4).

Acreditamos que, tomando-se a língua como discurso, os recursos gramaticais assumem a função de elementos que contribuem para o estabelecimento das relações de sentido em um texto a partir das intenções de falantes situados em determinado contexto social. Assim, a sistematização de aspectos gramaticais por meio da reflexão metalinguística adquire um valor essencial: contribuir para a percepção do modo como os elementos linguísticos são selecionados e combinados no processo de textualização (seja na leitura, seja na produção). Isso significa situar os tópicos gramaticais na perspectiva não só formal ou normativa, mas semântico-pragmática do funcionamento textual.

#### **PONTUAÇÃO: UM CASO DE INTERROGAÇÕES E RETICÊNCIAS**

Uma das dificuldades com que nos deparamos foi escolher, entre os chamados “tópicos de gramática”, os fenômenos a serem estudados. Como pretendemos examinar a relação entre gramática e atividades de leitura, selecionamos a pontuação, essencial à aprendizagem da leitura e da escrita e que, por isso, necessita ser sistematicamente tratada desde os primeiros anos escolares.

A pontuação foi criada algum tempo depois da escrita. No início, as palavras eram escritas sem segmentação e sem pontuação. Isso porque os leitores – bastante raros ainda – faziam a segmenta-

ção e a pontuação durante a oralização do texto ou mesmo durante a leitura em voz baixa. Assim, a pontuação surge na interface entre fala e escrita e foi sendo sofisticada ao longo do tempo.

É comum, nas gramáticas tradicionais, apresentar-se a pontuação em estreita relação com a oralidade, seguindo-se afirmações como: “Para reconstruir aproximadamente o movimento vivo da elocução oral, serve-se da pontuação; [...] a vírgula marca uma pausa de pequena duração” (CUNHA; CINTRA, 1985, p. 625-626). No entanto, é de se notar que, na explicitação das regras, essa interface entre o oral e o escrito parece perder-se, pois é a sintaxe que rege os critérios adotados (usa-se a vírgula para separar termos coordenados; usa-se a vírgula para separar o vocativo, etc.). A entoação – que marca e distingue segmentos sintáticos na fala – torna-se um aspecto menos evidente nas regras de pontuação expostas nas gramáticas, evidenciando-se apenas a parte mais “visível” na escrita: as funções sintáticas.

Catach (1994), citada por Bechara (1999, p. 604), apresenta a pontuação numa perspectiva que ultrapassa o aspecto fonológico: “Estes sinais participam de todas as funções da sintaxe, gramaticais, entonacionais e semânticas”. Posteriormente o autor apresenta, em sua *Moderna Gramática Portuguesa*, exemplos de como a pontuação modifica o sentido de frases. Eis um problema da abordagem das gramáticas normativas: não se vai além do contexto do período e da abordagem semântica.

Mais recentemente, alguns estudos linguísticos têm-se preocupado com a dimensão pragmática dos sinais de pontuação, ou seja, com sua importância para o funcionamento do texto em situações de interação. Villela (1998:33) considera a pontuação como

(...) um conjunto de elementos do texto que contém instruções de sentido, ou seja, como um conjunto de mecanismos utilizados para indicar a delimitação dos enunciados do texto. A pontuação não é um conjunto de marcas que se acrescentam ao texto já escrito, mas um recurso gráfico que tem a função de proceder à segmentação dos elementos constituintes dessa modalidade, com a finalidade de contribuir para a produção de sentido pelo alocutor. Trata-se de uma marca da organização do texto escrito.

A autora cita ainda a posição de outros estudiosos:

Smith (1993, p. 54) também encara a pontuação como um fator importante de ligação entre leitor e escritor e propõe que a leitura oral de um texto seja entendida como instrumento que possibilite aflorar esta relação pelas implicações prosódicas que a pontuação traz. E considera que a consciência da relação entre a leitura e a escrita, intermediada pelos sinais de pontuação e explicitada na leitura em voz alta, pode ajudar o indivíduo a pontuar o texto de forma mais adequada. (p. 42)

Chacon (1998, p. 133), por sua vez, propõe uma compreensão mais ampla do papel do ritmo na linguagem que vai além de sua atuação como recurso da oralidade, ou seja, que o relaciona à dimensão enunciativa entre interlocutores. Para isso, toma os sinais de pontuação como marcas do ritmo da escrita e afirma que “o escrevente sinalizará ao leitor as relações entre as partes da oração, bem como uma forma preferencial de leitura”. A relação autor-leitor também é indicada por Villela (1998, p. 33) como um dos aspectos envolvidos no uso da pontuação, a qual se constitui em:

(...) elemento necessário à produção de sentido para o texto escrito, por parte do leitor, mostrando-lhe quais são os enunciados e quais são os elementos do enunciado e, ainda, quais são as relações entre os enunciados e quais as relações entre os elementos constituintes do enunciado a serem necessariamente levados em conta na produção de sentido para o texto.

Assim, a pontuação, além de marcar contornos entoacionais e deslocamentos sintáticos (abordagem tradicional dos compêndios gramaticais), deve ser vista também no âmbito textual-discursivo, atuando na construção do sentido.

#### NAS ENTRANHAS DOS LIVROS

Observamos que, em LDP de 1ª a 4ª série, a relação entre o oral e o escrito é sempre evidenciada. Tal procedimento se justifica, pois o aluno ainda está em fase de apropriação de conhecimentos sobre a escrita. Algumas coleções analisadas tratam sistematicamente a pontuação, buscando a apreensão, por parte dos aprendizes, das possibilidades de uso desses sinais. Normalmente, parte-se da frase - exemplo (1) - para o texto - exemplo (2):

(1)

1. Retire do texto:  
Uma frase que esteja fazendo uma pergunta.  
Uma frase que esteja afirmando alguma coisa.
2. Observe as duas frases e responda:  
Quando foi usado o ponto-final?  
Quando foi usado o ponto-de-interrogação?

(MIRANDA; RODRIGUES, v. 1, p. 23-24)

(2)

4. A mudança de pontuação pode alterar o sentido de uma frase. Observe:  
A tela do computador voltou ao normal.  
Nessa frase, é feita uma afirmação, uma constatação definitiva.  
Agora compare as frases seguintes com a do exemplo dado e explique que mudanças  
ocorreram nelas:  
A tela do computador voltou ao normal?  
A tela do computador voltou ao normal...  
A tela do computador voltou ao normal!

(MIRANDA; RODRIGUES, v. 4, p. 195)

Comparando-se os dois exemplos, percebemos que há uma gradação no tocante ao entendimento do uso dos sinais de pontuação e de sua relação com o sentido. Essa reflexão metalinguística é fundamental para que o aluno não só intua, mas perceba e compreenda a pontuação como um dos recursos de que o falante dispõe para construir sentido no texto escrito. Isso é particularmente importante nas primeiras séries do ensino fundamental, pois é quando a criança precisa, aos poucos, libertar-se do apoio oral para tornar-se autônoma no domínio da modalidade escrita, seja lendo, seja escrevendo. Outro exemplo:

(3)

4. Reescreva o texto abaixo, usando a pontuação correta e separando os parágrafos de acordo com a necessidade. Faça primeiro uma leitura silenciosa para entender o sentido do texto.

(MIRANDA; RODRIGUES, v. 3, p. 134)

Nesse caso, resgata-se a unidade semântico-pragmática do texto, já que este NÃO é uma sequência de frases; sua pontuação,

por esse motivo, constrói-se tendo em vista o todo e não as partes. Os tradicionais exercícios que pedem para pontuar sentenças isoladas desrespeitam esse princípio básico da textualidade. A propósito, Villela cita a crítica de Smith ao tratamento da pontuação nos limites do período: “(...) a pontuação enquanto sistema e cada sinal em particular têm de ser analisados no espaço que é a razão e a consequência de sua existência - o texto” (SMITH, 1993, p. 56 *apud* VILLELA, 1998, p. 42). O exemplo abaixo demonstra como as nuances de sentido proporcionadas pelas reticências são exploradas. Vejamos:

(4)

7. Leia com atenção (segue um texto com várias reticências)
- a) Observe todas as reticências que aparecem em negrito. Puxa, quantas!...
- b) A pontuação pode ser a mesma, mas o sentido não é o mesmo. Por exemplo, observe que no primeiro parágrafo deste trecho há o uso das reticências:

*Não deixe perceber nada, senão...*

Nós achamos que estas reticências dão uma sensação de ameaça ao queo ladrão está dizendo. E as outras reticências que aparecem destacadas? Que sensação você acha que elas nos dão?

(CARVALHO *et al.*, v. 2, p. 40-41)

Há exercícios em que a pontuação é explorada em vista de aspectos característicos de determinado gênero textual (sobre gênero textual, ver capítulo 2 deste livro). Por exemplo, o gênero reportagem científica apresenta uma série de expressões e sequências explicativas, a fim de informar o leitor, com precisão, acerca



do tema tratado. Nos textos a que se referem os exemplos 5 e 6 – reportagens publicadas em revistas sobre ciência cujo público-alvo não é especializado –, sinais diversos são utilizados com a função de introduzir explicações. Dessa forma, considerar as especificidades dos gêneros textuais é um dos fatores que pode determinar as estratégias de pontuação a serem exploradas nos LDs, uma vez que a perspectiva interacionista toma o trabalho com a diversidade textual como um de seus eixos principais.

(5)

21. Os dois-pontos são utilizados várias vezes nesse texto, ou para apresentar uma enumeração ou um esclarecimento. Veja um exemplo:  
Ninguém gosta de admitir esta dura verdade: todos mentem.  
Aqui temos uma explicação (todos mentem).  
Encontre outros exemplos no texto. Depois substitua os dois-pontos por travessão (recurso diferente, que não modifica o sentido). Veja como fica o exemplo anterior, usando-se travessão:  
Ninguém gosta de admitir esta dura verdade - todos mentem.  
(TIEPOLO *et al.*, v. 2, p. 119)

(6)

4. Observe agora este trecho:  
Bastaria aquecer um pouco mais os ninhos, pois, como em todos os répteis, o sexo da tartaruga é determinado pela temperatura de chocagem dos ovos - quanto mais quente a areia, mais fêmeas nascerão.
5. (...) Leia este trecho:  
Enquanto no mar uma tartaruga adulta praticamente não conhece predadores (a rigidez de seu casco costuma desanimar até os tubarões mais famintos), fora dele o mais exótico dos répteis marinhos costuma virar presa fácil para o homem. Agora copie no seu caderno a alternativa ou as alternativas corretas. A função dos parênteses nesse trecho é:
- a) Deixar o texto mais legal.

- b) Introduzir uma informação a mais, para completar a informação anterior.  
c) Dar uma explicação.  
d) Nenhuma das anteriores (escreva a função que você acha que os parênteses têm).  
e) Qual é a função dos dois-pontos neste trecho do segundo parágrafo? Na prática, quase nada: 90% do corpo de uma tartaruga são vísceras intragáveis ao paladar humano.
7. O travessão e os dois-pontos com a função que acabamos de analisar são encontrados com frequência nos textos literários? Por quê?  
(CARVALHO *et al.*, v. 3, p. 33-34)

(7)

6. Observe a pontuação que aparece na notícia do jornal.
- a) Que pontos aparecem? Que pontos não aparecem?  
b) Por que você acha que é só esse tipo de pontuação que aparece no jornal?  
(CARVALHO *et al.*, v. 2, p. 64)

A proposta didática dos exemplos 5, 6 e 7 baseia-se na observação e comparação. Há outros exercícios semelhantes, ou seja, que priorizam, não só para a pontuação, mas também para os demais tópicos gramaticais, uma sequência de procedimentos: sensibilizar, observar, identificar, relacionar, sistematizar e explicitar. O tratamento do conceito de classes de palavras, discutido no capítulo 9 deste livro, reforça essa afirmação. Vejamos um exemplo:

(8)

4

- a) Copie, nas linhas abaixo, uma fala do roceiro.  
b) O que você observou para descobrir que era o roceiro que estava falando?

(CARVALHO *et al.*, v. 1, p. 52)

Encontramos uma gradação crescente de complexidade quando, por exemplo, parte-se do ponto final e da interrogação e posteriormente trata-se das reticências.

Com essa abordagem, cremos ser possível levar o aluno à apreensão dos fenômenos, sem que, para isso, sejam necessários estéreos exercícios estruturais no âmbito frasal, mas antes a observação do funcionamento textual-discursivo da pontuação.

Nos 3º e 4º ciclos do ensino fundamental (5ª a 8ª séries), há uma mudança no que tange à abordagem da pontuação. A pontuação e sua relação com os recursos da oralidade é uma perspectiva que os LDP parecem abandonar paulatinamente a partir desse momento, já que passam a tratar esse tópico sob a ótica da sintaxe, ou seja, marcando deslocamentos e intercalações. Por isso, os casos mais específicos de uso da vírgula - que envolvem um conhecimento mais profundo da estrutura sintática da língua - passam a ser sistematizados. Os recursos entoacionais, que marcam o emprego do ponto de interrogação, de exclamação, do ponto-final e das reticências, cedem espaço ao estudo da vírgula e do ponto e vírgula, cujos usos diferem muito sutilmente. Os exemplos 9 e 10 são exceções a essa tendência:

(9)

5. Como a língua escrita não conta com recursos de entonação, procura indicá-la com sinais de pontuação. Como você leria as palavras que estão entre parênteses na linha 29?

Texto: O que me interessa são as joias e a carteira de identidade (dá um trabalho danado tirar outra!)

(FARACO; MOURA, v. 3, p. 217)

(10)

1. Por que, na primeira linha do sexto parágrafo do texto “Programas de auditório”, o autor colocou entre aspas “realismo”?
2. O professor vai escolher alguns alunos para lerem estas frases empregando a entonação adequada:
  - a) O programa simula mais através do seu “realismo”.
  - b) Caso seja aprovado, o candidato poderá “ir para o trono”.

(FARACO; MOURA, v. 4, p. 90)

Ao lado do exemplo 10 (item 1), o uso de aspas e o efeito irônico são trabalhados em outros momentos dos LDP.

(11)

4. Por que “casa” está entre aspas?  
(Trecho do texto da unidade: A “casa” da família é uma cabana com parede e teto feitos com palha de coqueiro. O piso é de chão batido e não tem banheiro.)  
(TIEPOLO *et al.*, v. 2, p. 63-64)

O uso da vírgula passa a ser objeto central de estudo nos livros de 5ª a 8ª série:

(12)

13. Observe: A multidão, inquieta, aguardava o início do ritual que conhecia tão bem. Agora responda:  
Por que não há vírgula antes do que?

(TIEPOLO *et al.*, v. 4, p. 23)

(13)

Pontuação

1. Leia esta frase do primeiro parágrafo do texto “Os clássicos rebeldes”:  
“Uma delas foi a calça jeans, que Jacob Davis criou em 1853...”

Se retirarmos a vírgula desse trecho, que mudança de significado ocorre?

2. Localize no mesmo parágrafo um caso de emprego da vírgula com idêntica função.

(FARACO; MOURA, v. 4, p. 47)

Ao lado desse tipo de atividade, há outras que envolvem a função textual dos sinais de pontuação. No exemplo a seguir, abordam-se as nuances de sentido que se pode alcançar com a colocação de termos, marcada pela pontuação:

(14)

6. Leia: “...bater das asas dos passarinhos que voavam, ao meio-dia, com os bicos abertos pela sede”. Que razão terá levado o escritor a empregar o adjunto adverbial destacado? (...)
11. “Os outros tinham aceitado, sem perguntas, o hábito”. Por que o escritor usou a expressão destacada?

(FARACO; MOURA, v. 2, p. 204)

Salientamos que *esses* exercícios estão na seção destinada à compreensão de texto, enquanto a seção de gramática que trata dos adjuntos adverbiais nesse volume (p. 195-196) restringe-se a exercícios classificatórios e *não* explora a relação entre a colocação dos adjuntos adverbiais e a pontuação, nem as implicações desses aspectos para o sentido do texto. Configura-se, de certa forma, uma disjunção entre texto e gramática.

Encontramos, também nos dois últimos ciclos do ensino fundamental, gradação no tratamento da pontuação ao longo das quatro séries. Algumas vezes, inicia-se a sistematização dos casos de emprego da vírgula como marca de deslocamento sintático com o caso do adjunto adverbial anteposto, passando ao adjunto adverbial intercalado e à oração subordinada adverbial anteposta, numa gradação de complexidade.

Há exercícios cujo tópico central não é a pontuação, mas que exigem do aluno pôr em prática conhecimentos a respeito, como os que envolvem reordenação de períodos (item c abaixo):

(15)

8. Observe o seguinte período do texto e responda:  
“A revelação feita no ano passado, de que as agendas diárias da Casa Branca, no tempo do presidente Reagan, eram acertadas e reajustadas com base nas previsões de uma astróloga de São Francisco, trouxe um novo foco de atenção à ampla aceitação da astrologia por parte do público.”
- a) Com que palavra o verbo trouxe está concordando?
- b) O que eram acertadas?
- c) Reescreva toda a frase começando por “Trouxe um novo foco de atenção à ampla aceitação da astrologia por parte do público...”.

(TIEPOLO *et al.*, v. 1, p. 110)

Para encerrar, trataremos de uma ocorrência atípica: a ausência de quaisquer exercícios sobre pontuação. Com uma proposta de contribuir para o letramento, no MP, encontramos explicitados os objetivos do ensino de Português que a coleção busca atingir:

(16)

1. Promover práticas de oralidade e escrita de forma integrada, levando os alunos a identificar as relações entre oralidade e escrita. (...)
5. Criar situações em que os alunos tenham oportunidades de refletir sobre os textos que leem, escrevem, falam, ou ouvem, intuindo, de forma contextualizada, a gramática da língua, as características de cada gênero e tipo de texto, o efeito das condições de produção dos discurso na construção do texto e de seu sentido.

(SOARES: 1999, Livro do Professor, v. 1, p. 4-5)

Assim, ao longo dos quatro volumes, a autora evita o uso das nomenclaturas gramaticais e faz, efetivamente, um trabalho visando ao letramento, ou seja, ao desenvolvimento não só das habilidades de leitura e escrita, mas do exercício das práticas sociais que envolvem ler e escrever, conjugando-as com as práticas sociais de interação oral.

Quanto à reflexão metalinguística, esta só surge nos dois últimos volumes (3ª e 4ª série), na seção Reflexão sobre a língua, o que é justificado assim:

No início da escolaridade, momento em que uma reflexão sobre as relações entre língua oral e língua escrita é fundamental, porque é o momento de entrada no mundo da escrita, é adequada a reflexão sistemática apenas sobre essas relações, fundamental para que o aluno reconheça as semelhanças e diferenças entre essas duas modalidades, quer no nível, fonológico-ortográfico, quer no nível textual. (SOARES, 1999, p. 25).

Sabe-se que os textos falados e escritos não se diferenciam por possuírem características exclusivas de cada modalidade, como se acreditou durante muito tempo. Na verdade, os diversos gêneros textuais orais e escritos distribuem-se num contínuo tipológico (MARCUSCHI, 2000) e podem, inclusive, ter muitas semelhanças, como a informalidade dos diários pessoais e das conversas familiares. Partindo dessa perspectiva teórica e utilizando a argumentação da própria autora, a ausência de sistematização da pontuação constitui uma lacuna, especialmente levando-se em conta o fato de que os sinais de pontuação indicam relações importantes entre oralidade e escrita, que podem ser exploradas, também, quanto aos gêneros textuais.

Além disso, se os alunos ainda estão adquirindo as convenções próprias da escrita no 1º e 2º ciclos do ensino fundamental, cremos ser preciso levá-los a perceber a importância da pontuação para a leitura e para a produção textual, bem como as implicações semântico-pragmáticas de seu uso. No caso da leitura, Smith diz que, em sentido lato, “é função da pontuação indicar leituras, orientar o leitor, dar-lhe subsídios para uma busca mais confortável dos significados” (SMITH, 1993 *apud* VILLELA, 1998, p. 42). Além disso, a própria reflexão metalinguística, inclusive sobre a pontuação, contribui, ao lado de outros saberes, para a inserção dos usuários da língua nas práticas sociais da sociedade letrada.

#### **E PARA COLOCAR UM PONTO-FINAL...**

Um dos objetivos gerais do ensino de Língua Portuguesa, segundo os PCN (1998, p. 33), seria “usar os conhecimentos adquiridos por meio da prática de análise linguística para expandir sua capacidade de monitoração das possibilidades de uso da linguagem, ampliando a capacidade de análise crítica”.

Constatamos que os LDP têm procurado, cada vez mais, ultrapassar o prescritivismo no estudo da gramática - especificamente quanto à pontuação - buscando integrá-lo à exploração da textualidade e, mais amplamente, das condições de produção e recepção dos textos e sua relação com a construção dos sentidos por parte dos falantes da língua. Boa parte das atividades analisadas busca relacionar o uso de sinais de pontuação à dimensão pragmática da língua, em que os sentidos são estabelecidos a partir da seleção e combinação dos elementos linguísticos em contextos de uso.

Apontamos um aspecto a ser melhorado: inter-relacionar os tópicos gramaticais nos LDP, especialmente nos dois últimos ciclos do ensino fundamental. Se as gramáticas normativas – que, de fato, são livros de consulta – seguem o critério dos “níveis” de estudo da língua (fonologia, morfologia, sintaxe e semântica) para a apresentação dos assuntos, o mesmo não pode ocorrer com os LDP, que são manuais didáticos. Estes devem levar o aluno a perceber as variadas funções que os elementos linguísticos assumem nos diversos contextos. Para isso, é válido recorrer à separação didática dos “assuntos”, mas não se deve perder de vista que, nos contextos de uso real, todos os recursos da língua (e extralinguísticos também) entram em jogo para possibilitar e garantir a interlocução. Assim, se a sintaxe de colocação e os sinais de pontuação (na escrita) estão interligados, funcionando simultânea e solidariamente na textualização, deveriam estar relacionados nos LDP. É necessário ainda, ao tratar da pontuação, deixar evidente para os aprendizes a relação entre as modalidades oral e escrita da língua, evidenciada por pontos, vírgulas, interrogações, entre outros sinais.

Os exercícios que levam à percepção, por exemplo, da diferença entre os tipos de frases (declarativa, interrogativa e exclamativa) com base na pontuação são importantes nas séries iniciais. Paulatinamente, porém, devem ser aprofundados, tendo em vista as especificidades do uso linguístico, em que a forma (interrogativa, afirmativa, etc.) não é suficiente para se inferir as intenções do falante. Uma frase corriqueira como *Gostaria de saber que horas são* têm forma afirmativa, mas o ouvinte a interpreta pragmaticamente como uma pergunta, ainda que indireta.<sup>12</sup> O mesmo ocorre com as afirmações irônicas, quando o sentido é oposto ao que é explicitado:

---

12 A esse propósito, leia-se Perini (1995, p. 61-67).

*Estou adorando a bagunça que vocês fizeram*, dita por uma mãe, usando uma determinada entonação, diante de uma casa desarrumada pelos filhos. Por essa razão, consideramos necessário um cuidado especial no que tange à tradicional classificação das frases em afirmativas, negativas, interrogativas e exclamativas, baseada apenas na forma, e não no uso. Acreditamos que mais importante do que classificar as frases de acordo a pontuação empregada é refletir sobre as intenções dos usuários nas diversas situações de interação, de modo a ser capaz de empregar os sinais de pontuação, bem como de associá-los a tais intenções, buscando sempre construir sentido.

O tratamento da pontuação nos LDP pode, portanto, contribuir para que o aprendiz reconheça e utilize adequadamente os sinais, levando em conta os mais diversos contextos. Com o auxílio da pontuação, perguntar, surpreender-se, ironizar, afirmar, negar, dizer, enfim, sai do plano das intenções para se materializar como ações humanas, realizadas através da linguagem escrita.

## CAPÍTULO 9

### O ESTUDO DE CLASSES DE PALAVRAS: PROBLEMAS E ALTERNATIVAS DE ABORDAGENS

LUIZ FRANCISCO DIAS

Há atualmente duas tendências no tratamento das classes gramaticais em livros didáticos. Alguns livros, de linha mais conservadora, especificam a temática das classes de palavras, mesmo que associada ao estudo de um texto. Outros, de linha inovadora,<sup>1</sup> não especificam os tópicos relativos às classes gramaticais. Nestes, a gramática só aparece nos exercícios, muitas vezes sem mesmo a informação de que naquele momento uma palavra está sendo abordada no seu aspecto gramatical.

Dois grandes problemas estão associados a essas tendências. O primeiro é o *efeito de evidência do conceito*, que afeta primordialmente a *tendência conservadora*. O segundo é o *efeito de apagamento do conceito*, que afeta a *tendência inovadora*. Ambos os problemas concorrem para a caracterização de um quadro em que defensores e opositores do ensino de gramática na escola ainda não têm clareza sobre aquilo que defendem ou que atacam.

Especificamente, concentramos a nossa base de análise nas classes de *substantivo*, *adjetivo* e *pronome*, por entendermos que é em torno dessas classes que se concentram as questões mais relevantes, tendo em vista o tratamento semântico que empreenderemos à análise.

---

<sup>1</sup> Ao aplicar o adjetivo “inovadora” a essa tendência, não estamos associando a ele nenhum julgamento de qualidade.

Após a caracterização dos dois problemas apontados acima, vamos analisar a manifestação da tendência conservadora e, logo a seguir, a manifestação da tendência inovadora. Em seguida, destacaremos aspectos positivos em uma das coleções analisadas, tentando apontar caminhos alternativos para uma nova concepção de trabalho com classes gramaticais em livros didáticos.

#### **O PROBLEMA DO EFEITO DE EVIDÊNCIA DO CONCEITO: CARACTERIZAÇÃO**

O problema do *efeito de evidência do conceito* aparece principalmente quando observamos a diferença entre o estudo de uma classe de palavra numa gramática e o tópico referente a essa mesma classe num livro didático. Um breve exame no capítulo relativo aos pronomes demonstrativos pode ilustrar esse problema. Primeiramente aparece a apresentação do conceito: “Os pronomes demonstrativos situam a pessoa ou a coisa designada relativamente às pessoas gramaticais. Podem situá-la no espaço ou no tempo” (CUNHA; CINTRA, 1985, p. 319). Logo a seguir, vem uma demonstração do conceito, através de um exemplo: “*Este livro* é o livro que está perto da pessoa que fala; *esse livro* é o que está longe da pessoa que fala ou perto da pessoa com quem se fala; *aquele livro* é o que se acha distante da 1ª e da 2ª pessoa” (BECHARA, 1999, p. 167). Finalmente, são arroladas numerosas situações de uso do pronome demonstrativo que escapam a esse conceito, como esta: “*Nessas* observações, que há pouco lemos...” (LIMA, 1983, p. 294), em que o pronome “*essa*” não se refere às “observações” que estão perto da pessoa com quem se fala. Essa mesma estrutura é apresentada por todas as gramáticas tradicionais. E todos os gramáticos têm consciência dessa quebra de conceito. Vejamos:

“Estas distinções que nos oferece o sistema ternário dos demonstrativos em português não são, porém, rigorosamente obedecidas na prática” (CUNHA; CINTRA, 1985, p. 322); “Nem sempre se usam com este rigor gramatical os pronomes demonstrativos; muitas vezes interferem situações especiais que escapam à disciplina da gramática” (BECHARA, 1999, p. 167); “Esta é a norma geral. Veremos, mais tarde, que nem sempre os demonstrativos se usam com essa rigidez” (LIMA, 1983, p. 101). Essa estrutura é comum nas gramáticas tradicionais, em diferentes tópicos.

Seja dentro do próprio corpo do texto, sob a forma de observações, ressalvas, comentários, seja nas notas de rodapé, há nas gramáticas a exposição de um saber sobre a língua que escapa ao conceito (ou regra) e que, no conjunto, reflète a flexibilidade do saber gramatical frente às instabilidades constitutivas que envolvem o funcionamento da língua.<sup>2</sup> O fenômeno gramatical da “exceção” é uma das formas mais visíveis de manifestação dos usos que escapam à fixidez da regra. É preciso que compreendamos o seguinte: apesar de essas formas parecerem secundárias na gramática, elas são muito importantes para compreendermos o funcionamento da língua. Assim, quando o gramático afirma que existem dez classes de palavras e, depois da análise de todas elas, apresenta uma relação de “palavras sem classificação”, com comentários dispersos sobre os usos dessas palavras, ele está apontando para um tipo de “comportamento” de algumas palavras (*inclusive, aliás, afinal*, etc.) que escapam ao nível do saber puramente gramatical.<sup>3</sup> Observada no conjunto, podemos dizer que a gramática tradicional aponta questões importantes sobre

2 Baldini (1999) desenvolve uma reflexão sobre as formas textualmente secundárias de apresentação do saber gramatical a partir das “imposições” da NGB.

3 Hoje, podemos entender que essas palavras têm um papel essencial na produção do texto (oral ou escrito), que é relativo ao desenvolvimento da argumentação.

o funcionamento da língua, acumuladas ao longo de muitos anos. No entanto, muitas dessas observações sobre a língua não resultam numa reformulação profunda do conceito ou da regra. O gramático prefere manter a regra intacta e apresentar essas observações sob a forma de comentários, notas, etc.

Nos livros didáticos, todas essas questões, sob a forma de comentários, observações, notas de rodapé, exceções, enfim, que aparecem secundariamente no texto da gramática tradicional, são apagadas. Nos livros em que os tópicos gramaticais são explícitos, há uma enorme dedicação à compreensão da regra, sob a forma de uma exemplificação didaticamente fundamentada no visual (fato também observado no capítulo anterior). Produz-se, dessa forma, o efeito de que uma demonstração assimilável do conceito esgota o conhecimento do tópico estudado.

Em suma, isso caracteriza, nos livros de *tendência conservadora*, o primeiro problema a que aludimos acima, isto é, o *efeito de evidência do conceito*, que aparece sob a forma de um apagamento da flexibilidade da palavra no texto.

#### **O PROBLEMA DO EFEITO DE APAGAMENTO DO CONCEITO: CARACTERIZAÇÃO**

Por outro lado, nos livros de *tendência inovadora*, configura-se um *efeito de apagamento do conceito*. As raízes disso estão na tendência de minimização do papel da gramática no estudo da língua na escola. Discutiremos esse aspecto a seguir.

Nas últimas duas décadas, a intensificação das críticas à gramática tradicional, acompanhada de um crescimento exponencial

das pesquisas sobre textualidade, discurso ou interação, resultou em atos de rebeldia contra o ensino de gramática. É preciso entender que boa parte daqueles que se declaram contra o ensino da gramática o fazem baseados, principalmente, em dois argumentos. O primeiro é o de que a gramática é incompetente na implementação de sua tarefa, qual seja, apresentar ao aluno um conhecimento teoricamente consistente sobre a língua, tendo em vista as suas modalidades e os seus registros. O segundo é o de que o papel do conhecimento gramatical na competência de leitura e produção de textos é mínimo.<sup>4</sup> Ora, quando se fala em gramática, é preciso ter em mente que o conhecimento sobre a língua não se resume àquele saber consagrado nas gramáticas normativas (cf. PERINI, 1995; 1997). Além disso, a minimização do papel da gramática na aquisição de uma competência textual, salvo raras exceções, não tem sido acompanhada de uma discussão sobre o papel da gramática em outros aspectos importantes do conhecimento da língua, que não se resume unicamente ao domínio da textualidade.

No tocante ao estudo das classes gramaticais nos livros didáticos de tendência inovadora, o reflexo desse problema parece residir na pressuposição da necessidade de um conhecimento da classificação das palavras, mas, ao mesmo tempo, ocorre uma rarefação do espaço dedicado a ela. A pressuposição da necessidade desse conhecimento é seguida pela pressuposição de um conhecimento sobre as classes, conhecimento esse que o aluno deve buscar na gramática tradicional. Daí falarmos em *efeito de apagamento do conceito*: ele é apagado enquanto espaço de tematização no livro didático, mas é trazido pela necessidade de um saber a ser buscado na gramática tradicional.

<sup>4</sup> Esses dois argumentos foram abordados principalmente por Britto (1997) e Possenti (1996).



A seguir, abordaremos com detalhes os problemas relativos aos efeitos de evidência e de apagamento nos livros didáticos de hoje.

### O EFEITO DE EVIDÊNCIA DO CONCEITO NOS LIVROS DIDÁTICOS DE TENDÊNCIA CONSERVADORA

Como era de se esperar, um estudo de classes de palavras começa por explicar ao aluno o que significa classificar palavras. Embora já se trabalhe com a concepção das classes desde a 3ª série, somente na 5ª série é apresentada ao aluno uma justificativa para a classificação das palavras. E, nesse aspecto, um livro de gramática e um livro didático apresentam diferenças quanto à forma de apresentação de um capítulo sobre classe gramatical. No livro de gramática,<sup>5</sup> a apresentação parte da afirmação de que as palavras do português são classificadas em dez classes, passando em seguida a enumerá-las. A partir daí, começa o trabalho de descrever com detalhes cada uma dessas classes. No livro didático, o começo de um estudo de classe gramatical se dá através da apresentação de um texto a partir do qual o autor do livro destaca algumas palavras, separando-as em grupos diferentes. “Cada palavra de um texto desempenha um papel””, justificam Faraco & Moura (1999a, v. 5, p. 21).<sup>6</sup>

5 Alguns livros de gramática publicados nos últimos dez anos são essencialmente voltados para o trabalho de complementação do livro didático em sala de aula. Em alguns deles, a introdução das classes de palavras também tem como ponto de partida um pequeno texto. É o caso de Faraco & Moura (1999b). Já os livros de gramática clássicos (CUNHA & CINTRA, 1985; BECHARA, 1999; LIMA, 1983) não apresentam textos como ponto de partida de nenhum tópico gramatical.

6 Faraco & Moura publicaram, no mesmo ano, o livro didático denominado *Linguagem Nova* e a reedição da gramática denominada *Gramática Nova*. Por isso, utilizaremos 1999a em referência ao livro didático, e 1999b em referência à gramática.

Nesse momento, tem início uma operação de generalização das classes a partir das palavras destacadas no texto. Ainda em Faraco & Moura (1999a, v. 5, p. 21), vamos encontrar uma primeira amostra da distinção de classes, no momento em que se pede que o aluno destaque no texto “Mãe com medo de lagartixa”:

- d)
1. cinco palavras que servem para nomear seres animados;
2. três palavras que exprimem ações;
3. duas palavras que expressam características da mãe

Para (1), teríamos palavras como *mãe*, *lagartixa*, *barata*, *bicho*; para (2), teríamos palavras como *cantava*, *tomava*, *enfrentava*; e para (3), teríamos *valente* e *corajosa*. Esse é o ponto de partida para se considerar 1, 2 e 3 como classes de substantivos, verbos e adjetivos, respectivamente. Logo após, na abordagem de cada classe, há uma efetiva generalização daquilo que foi afirmado sobre as palavras destacadas do texto acima. Vamos detalhar mais esse processo de generalização.

Tomemos a definição de *adjetivo*, que aparece à página 67 do mesmo volume: “Adjetivo é a palavra que indica característica de um ser nomeado pelo substantivo”. É óbvia a filiação desse conceito à gramática tradicional. Vejamos, então, o conceito de adjetivo em algumas gramáticas.

Em Cunha & Cintra (1985, p. 238), o adjetivo é apresentado como “modificador do substantivo”, servindo para:

1. caracterizar os seres, os objetos ou as noções nomeadas pelo substantivo;
2. estabelecer com o substantivo uma relação de tempo, de espaço, de matéria, de finalidade, de propriedade, de procedência, etc.

Exemplos do segundo grupo seriam, para Cunha & Cintra, nota *mensal*, movimento *estudantil*, casa *paterna*, vinho *português*. Numa pequena nota de “observação”, acrescentam Cunha & Cintra: esses adjetivos “são de natureza classificatória, ou seja, precisam o conceito expresso pelo substantivo”. Não seriam, portanto, adjetivos que caracterizam o ser. Por sua vez, Bechara (1999, p. 142-143), ao afirmar que o adjetivo caracteriza as “possibilidades designativas do substantivo, orientando delimitativamente a referência a uma parte ou a um aspecto do denotado”, apresenta ocorrências de adjetivos como “inteira”, em *a vida inteira*; “medieval”, em *o castelo medieval*; ou “moeda”, em *o real moeda*. No primeiro caso, teríamos, segundo Bechara, um caso de delimitação especializadora; no segundo, uma delimitação especificadora; e no terceiro, uma determinação identificadora.

Dessa forma, tanto os adjetivos do grupo 2 de Cunha & Cintra como os adjetivos destacados por Bechara não indicam “característica do ser nomeado pelo substantivo”. Com efeito, ao observarmos algumas expressões correntes no nosso dia a dia, encontramos: *um pênalti inexistente*, *meu único tênis*, *o provável campeão*, *o futuro bebê*, *candidato limpo*, *meu artista predileto*, *uma falsa gravidez*, etc. Nessas ocorrências, os adjetivos “inexistente”, “provável”, “futuro” e “falsa” não se constituem como operações de adjetivação direcionadas para um ser passível de referência antes da ocorrência da expressão; os adjetivos “único” e “predileto” delimitam um referente tendo em vista outros referentes; e o adjetivo “limpo”, em enunciados como *candidato limpo respeita a cidade*,<sup>7</sup> opera sobre as ações do candidato.

7 Frase publicada no Correio da Bahia (2/10/1998. p. 9), numa campanha da Rede Bahia e do Rotary Club da Bahia, voltada para conscientização da necessidade de respeitar

Normalmente, quando levantamos questões como essa, defensores da tendência tradicional formulam respostas do seguinte tipo: (a) naquele estágio de aprendizado do aluno, somente as ocorrências de adjetivos que caracterizam os seres estão sendo estudadas, visto que são de mais fácil assimilação; (b) os adjetivos que caracterizam os seres formam a essência do conceito, o que significaria relegar as ocorrências acima ao status de “periferia de língua”. A primeira formulação, embora discutível, é de algum modo defensável; a segunda, no atual estágio dos estudos sobre a enunciação, é inaceitável. E mesmo que aceitemos a resposta (a), ainda resta uma importante questão a ser colocada: nesse estágio de estudos do adjetivo, a formulação de uma definição para toda a classe produz uma generalização indevida, caso se reconheça a existência de ocorrências como aquelas que destacamos acima. Dessa forma, produz-se o efeito de evidência do conceito. Da mesma forma que o pronome e o adjetivo, outras classes também são atingidas por esse reducionismo conceitual. Por restrições de espaço, não vamos analisá-las no presente estudo.

#### O EFEITO DE APAGAMENTO DO CONCEITO NOS LIVROS DIDÁTICOS DE TENDÊNCIA INOVADORA

Nos livros didáticos caracterizados pela tendência inovadora, o ponto de partida para a abordagem das classes gramaticais também se dá através da análise de um texto. Mas não se destaca um tópico específico no livro para o estudo de cada classe. Além disso,

o patrimônio público da cidade em época de campanha eleitoral. O slogan era: *Político sujo não ganha eleição. Candidato limpo respeita a cidade*.

o livro não traz um conceito para a classe abordada. Observemos algumas passagens de dois livros que trabalham nessa perspectiva. No volume dirigido à 8ª série, Tiepolo *et al.* (v. 8, p. 93), em uma proposição de exercício, realizam o seguinte comentário sobre o adjetivo:

(2)

Observe que a linguagem com que o autor escreve o texto é uma linguagem bem pessoal – subjetiva –, carregada de termos que deixam transparecer a emoção do autor diante do assunto.

Os adjetivos **torturante**, **famoso**, **assustador** e **tenso** atribuem características que dependem da avaliação e da sensibilidade do autor.

É uma apresentação filtrada pelo ponto de vista pessoal dele, e esta escolha provoca uma parceria autor-leitor, de modo que as sensações do autor sejam experimentadas pelo leitor. Seria possível apresentar os mesmos fatos com uma linguagem diferente, que não deixasse transparecer essa emoção do autor, seu julgamento, sua avaliação pessoal. O resultado seria um texto em linguagem objetiva, que pode mascarar o papel do autor.

Por sua vez, no volume dirigido à 5ª série, o aluno já teria tido um contato com o adjetivo, apresentado aqui através de um dos seus subtipos: o *adjetivo pátrio*.

(3)

**Brasileiro** é como é chamado quem mora no **Brasil**. Trata-se, segundo a nomenclatura da Gramática da Língua Portuguesa, de um “adjetivo pátrio”, ou seja, “palavras que se referem a continentes, países, regiões, províncias, Estados, cidades, vilas e povoados” (CUNHA, C. *Gramática da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: FENAME, 1976).

3. Quais os adjetivos pátrios citados no texto?
4. Os adjetivos pátrios podem, também, indicar associações de diferentes lugares. Por exemplo, um acordo **lusu-brasileiro** trata de um acordo entre Portugal e Brasil. Nesse caso, o 1º elemento assume uma forma de origem latina, geralmente reduzida. Observe:
  - a) língua indiana e língua europeia - língua indo-europeia;
  - b) antiguidade grega e antiguidade latina - antiguidade greco-latina.

Entre as formas reduzidas que servem de 1º elemento na composição dos adjetivos

Pátrios, as mais frequentes são:

anglo (inglês)	hispano (espanhol)	latino (América Latina)
euro (europeu)	indo (indiano)	lusu (português)
franco (francês)	ítalo (italiano)	nipo (japonês)

Na abordagem dirigida à 8ª série, todos os comentários referentes ao adjetivo se integram à interpretação textual, isto é, ao papel que os adjetivos destacados, no seu conjunto, adquirem na leitura/produção do texto em pauta. Embora possamos depreender dos comentários que o adjetivo tem um papel importante na “caracterização subjetiva” de um texto, isso não aparece como uma afirmação definidora da classe gramatical. Por outro lado, na abordagem dirigida à 5ª série, as autoras destacam um tipo de adjetivo para, a partir dele, buscarem na gramática todo um conhecimento sobre a categoria do adjetivo. No entanto, o que elas buscam na gramática não oferece ao aluno uma visão integrada da categoria.

Conforme as autoras, no volume dirigido aos professores da 8ª série, o livro delas não trabalha a gramática no texto, mas destaca alguns trechos para a “conscientização de fatos da língua” (TIEPOLO *et al.*, v. 8, p.18). E acrescentam:

(4)

Ao trabalhar o texto narrativo, por exemplo, os tempos verbais do pretérito devem ser empregados e, para resolver dúvidas, a gramática normativa deve ser consultada pelo aluno, tal como é feita a consulta ao dicionário para resolver dúvidas, por exemplo, sobre a flexão de verbos irregulares. É bom que desde cedo o aluno saiba manusear a gramática normativa como fonte de consulta. Isso evita que o tempo de aula seja perdido em cópias de regras de acentuação e concordância, em listagens de conjugações de verbos irregulares e em cópias de pontos de gramática.

Ora, mas isso implica grandes problemas. Vejamos um exemplo. Voltando ao LD de 5ª série dessas autoras (p. 50), encontramos um exercício em que se pede ao aluno que observe a mudança de *homens* para *comidas* em duas estrofes apresentadas, para que, baseado nelas, ele escreva uma outra estrofe realizando uma mudança da mesma natureza:

(5)

Os nomes dos **homens** não são homens.

Os homens são:

Mário, Maria, João, Joana, irmão.

Os nomes das **comidas** não são as comidas.

As comidas são:

Arroz, feijão e macarrão.

Nesse momento, se professores e alunos consultarem o tópico *substantivo* numa gramática normativa, encontrarão definições como esta: “Substantivo é palavra com que designamos ou nomeamos os seres em geral” (CUNHA; CINTRA, p. 171). Logo a seguir, encontrariam a palavra *homem* como exemplo de *substantivo*, visto que ela designa um ser. Ora, pouco se pode compreender do

problema do nome, quando buscamos a gramática para complementar o trabalho proposto acima, apesar desse trabalho supor uma “teoria” sobre o nome. A lição que queremos abstrair desse exemplo é a de que o livro didático não pode fugir da sua responsabilidade de oferecer ao aluno e ao professor uma orientação sobre questões importantes relativas à natureza da linguagem e ao seu papel na nossa vida. Frente a casos como esses, seria importante que o livro mostrasse a diferença entre nome próprio, designação e referência. Vejamos: se nós dissermos *este homem é corajoso*, fazemos uma referência a alguém através de uma designação (homem). Por sua vez, se dissermos *Mário é corajoso*, usamos o nome próprio para realizar aquela referência. Mas podemos fazer a mesma referência sem designação: *Ele é corajoso*. A categoria de substantivo se aplicaria aos dois primeiros casos. A diferença entre o primeiro (designação) e o segundo (nome próprio) está no fato de que o nome próprio nasce de um ato específico de nomeação. Dessa forma, se dissermos que *Pedro deu ao filho o nome de João*, estou informando sobre um ato de nomear, realizado por Pedro. O nome *João* foi o resultado de um ato de nomeação marcado no tempo. Se, por outro lado, dissermos que *Pedro deu ao filho um nome de homem*, a palavra *homem* aqui não é resultado de um ato de nomear.

Um outro caso de efeito de apagamento do conceito pode ser depreendido no trabalho proposto Cocco & Hailer. Vejamos uma amostra disso no volume dedicado à 5ª série Com o título de Gramática Textual, os autores propõem ao aluno a seguinte atividade:

(6)

1. Sente-se com um colega e escrevam uma história utilizando palavras do texto “Circuito fechado” combinadas com ações presentes em “O telefonema”.

2. Assinalem (no texto criado por vocês) com lápis de cores diferentes as palavras retiradas dos textos “Circuito fechado” e “O telefonema”. Discutam com seu professor sobre essas palavras e depois respondam qual é a função delas.
3. Consulte as diferentes classes gramaticais em uma gramática e descubra quais delas poderiam identificar os grupos de palavras assinalados por vocês. Converse a respeito com seu professor e colegas e anote no seu caderno a definição para cada um dos grupos de palavras.

Ora, como vimos acima, a ida à gramática, sem uma orientação do próprio livro didático sobre os aspectos a serem pesquisados, significaria um mero exercício de repetição daquilo que aparece na face mais visível da gramática, apagando-se os detalhes que entram na constituição orgânica do conceito, como já apontamos acima. Assim, numa análise superficial, parece que a proposta dos autores é de não apresentar a gramática como tópico, fugindo dos conceitos de classe gramatical. No entanto, esse conceito retorna pela via do exercício, na sua feição mais apática.

Pior ainda, o retorno do conceito acontece através da retomada de uma definição de sujeito que já foi abandonada pela gramática tradicional na década de 60. Vejamos como isso se dá. Em um dos exercícios do volume dirigido para a 7ª série (CÓCCO; HAILER, v. 7, p. 61), os autores afirmam que o “sujeito é o termo da oração que indica a pessoa ou coisa de quem ou de que declaramos uma ação ou estado”. Em outro momento do mesmo volume, aparece a seguinte pergunta: “Quem fez a ação de acompanhar, isto é, quem é o sujeito?” (p. 86). No volume dedicado à 6ª série, vimos outra menção ao sujeito: “Releia os 4 primeiros parágrafos de ‘A volta’ e escreva no seu caderno os verbos que estão

no presente. Quem pratica as ações desses verbos?” (p. 62). Ora, a definição de sujeito que está sendo trabalhada com o aluno é, na verdade, aquela segundo a qual “sujeito é o ser que pratica a ação do verbo”. Uma definição extremamente frágil e por isso abandonada pelos próprios gramáticos tradicionais há cerca de trinta anos.

Finalmente, há que se observar que o título de “gramática textual” não condiz com o tipo de atividade proposta nos exercícios, que, como vimos, está toda fundamentada numa gramática de frase. Um título como esse pode seduzir pela novidade que aponta: uma integração entre texto e gramática. Mas isso não se efetiva.

Defendemos a posição segundo a qual cabe ao livro didático até ir além da própria gramática tradicional para oferecer ao aluno uma visão ampla do fenômeno gramatical. Certamente conceitos como referência e designação, empregados no estudo do substantivo, alcançariam um maior nível de abstração e aprofundamento num livro de linguística. Além disso, eles adquirem aspectos específicos em diferentes teorias semânticas. Mas acreditamos que há um nível de exploração da gramática adequado para levarmos ao aluno do nível de ensino fundamental.

#### CONCEITUAÇÃO DE CLASSES E O PAPEL DA PALAVRA NO TEXTO: EM BUSCA DE UM EQUILÍBRIO

Entre as categorias de livros didáticos que analisamos, uma se destaca pela tentativa de equilibrar a caracterização gramatical da palavra com o levantamento das funções que ela desempenha no texto. Trata-se da coleção *Construindo a Escrita*, produzida por Carvalho *et al.*, e dirigida para as quatro primeiras séries do

ensino fundamental. As informações de natureza gramatical são introduzidas a partir da relação entre o sentido da palavra no texto e algumas das características morfossintáticas do vocábulo. Vejamos o exemplo de um exercício no volume dedicado à 3ª série (CARVALHO *et al.*, v. 3, p. 92):

(7)

5. A palavra **bigode** aparece no texto como **bigodão**. Ela também pode variar para **bigodinho**. Você acha que o que muda é a palavra ou o bigode? Ou mudam os dois?
6. No texto aparece: “... Ela era um **amorzinho** de pessoa...”. E aqui, o que muda?

Nesse caso, o aluno é levado a perceber que a relação entre a palavra e a exterioridade do texto não tem uma relação direta, isto é, duas ou mais palavras podem se diferenciar quanto à forma (amor, amorzão, amorzinho) sem que isso tenha repercussão direta no referente enquanto objeto de uma dimensão exterior ao texto. Esse tipo de perspectiva geralmente não é trabalhado na gramática tradicional. O que reforça a nossa tese de que é possível a realização de um trabalho com gramática na escola a partir de outras fontes de conhecimento da língua alternativas à gramática tradicional.

Outra característica interessante do trabalho com as classes de palavras nessa coleção está no fato de que os conceitos não são apresentados como evidências, sob a forma de definições acabadas. Vejamos outro trecho do volume da 3ª série (CARVALHO *et al.*, v. 3, p. III):

(8)

As palavras que têm todas essas características são chamadas pelos gramáticos de **substantivos compostos**.

3. Sabendo disso, o que você diria que é um substantivo simples?

Notamos nesse exemplo que o conceito é concebido como o último passo no aprendizado de uma categoria.

Destacamos ainda uma outra boa característica do trabalho com as classes de palavras. Desta vez, numa parte em que as autoras procuram mostrar ao aluno a importância da compreensão de um dos papéis do pronome no texto (CARVALHO *et al.*, v. 3, p. 124):

(9)

Isso não é problema!

É o que você pensa. Para ser bom em Matemática, é preciso ser bom também em Português. Quer ver só?

Colocamos aqui alguns problemas de Matemática. Você deve resolvê-los matematicamente, mas, para isso, também vai ter que resolver os “problemas” que os pronomes causam nestes enunciados.

Leia e diga **a quem** ou **a que** se referem os pronomes destacados. 1. Fábio tinha um viveiro com 48 canários e 37 sabiás. **Seu** pai **lhe** deu 21 sabiás e o irmão **dele**, que é **seu** tio, **lhe** deu 10 canários. Com quantos pássaros **ele** ficou?

Finalmente, há que se destacar a importância de um bom manual de orientação do professor. Com efeito, o MP de Carvalho *et al.*, que se constitui num outro volume, anexo ao livro do aluno, traz detalhes bastante elucidativos da natureza do trabalho, explicando as justificativas para cada exercício e propondo formas alternativas de trabalhar com o conteúdo e de complementar o trabalho com outras atividades diferentes daquelas apresentadas no livro do aluno.

Livros como esse já nos apontam bons caminhos para um trabalho consistente com a gramática na sala de aula. Antes de tudo, é preciso que haja uma maior aproximação entre o trabalho com as classes gramaticais na sala de aula e os principais estudos sobre classes de palavras já realizados no país. O livro didático tem um papel fundamental nessa tarefa. Nesse sentido, reproduzir a face visível dos conceitos gramaticais ou mesmo conceber a gramática tradicional como objeto de consulta é ignorar todo um conjunto de estudos linguísticos já publicados sobre as categorias gramaticais.

Uma grande tarefa no sentido de caminharmos para o equilíbrio pretendido é a de procurar definir uma hierarquia de níveis de conhecimento gramatical diferenciados. Tudo indica que um bom caminho, quando se trata de classes gramaticais, seria dar pouca ênfase às definições nas quatro primeiras séries do ensino fundamental. Nas quatro últimas, poderíamos introduzir aos poucos os conceitos, que seriam apresentados ainda fundamentados no aparecimento da palavra em pequenos, mas variados textos. Já no ensino médio, esses conceitos ganhariam detalhes em um tipo de abordagem mais independente de textos como ponto de partida. Dessa forma, quando estudamos o substantivo no ensino fundamental, por exemplo, ainda não precisamos abordar questões relacionadas às *onomatopeias*, ou a palavras como “inexistência”, ou mesmo ao problema da apreensão de conjunto em palavras como “dezena”, “dúzia”, e seus limites com o numeral, cuja compreensão demandaria discussões de um nível acima do fundamental.

Além disso, devemos usar alguns textos como experimentos em um laboratório. Tome um texto básico e retire os artigos. Compare com o texto original. Verifique se ainda é possível entender o texto. Faça o mesmo com o adjetivo, desta vez mantendo os artigos.

Notaremos que os resultados não serão os mesmos, se retirarmos os substantivos ou os verbos, mantendo todas as outras palavras. Por sua vez, teríamos outro efeito se retirássemos as preposições ou as conjunções. Estaremos em condições de apontar para o aluno, com mais segurança, as diferenças entre os grupos de palavras através do papel que essas palavras exercem no texto. É preciso que o aluno tenha inicialmente uma visão mais abrangente daquilo que nós chamamos de classificação de palavras. Depois da realização desse experimento, será mais fácil trabalhar cada classe separadamente.

#### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como se pode depreender, somos a favor do ensino de gramática no ensino fundamental. Especificamente, defendemos a tese de que o trabalho com gramática deve nascer do trabalho com o texto nas primeiras séries. Nas quatro últimas, já devemos explicitar os conceitos de classe. Para isso, cabe ao livro didático a responsabilidade de formular uma orientação segura ao professor no sentido de encaminhar uma reflexão moderna e de perfil teórico definido sobre a classificação das palavras. É preciso que essa tarefa vá além da “didatização” dos conceitos da gramática tradicional. Por outro lado, a gramática não pode comparecer num programa de ensino de português apenas como pressuposto. A busca de um equilíbrio certamente deve passar pela clareza quanto ao papel de uma gramática na compreensão do complexo fenômeno da linguagem.

# CAPÍTULO 10

## OS DESTINOS DA AVALIAÇÃO NO MANUAL DO PROFESSOR

ELIZABETH MARCUSCHI

### PARA INÍCIO DE CONVERSA

A avaliação é procedimento rotineiro na escola. O livro didático também possui presença garantida no espaço escolar. É justamente para esses dois eixos, a avaliação da aprendizagem e o livro didático, ou, mais precisamente, a avaliação dos conhecimentos de língua portuguesa e o manual destinado ao professor de língua materna, que convergem as reflexões deste capítulo. Estaremos observando os manuais do professor de livros didáticos de língua portuguesa, buscando identificar a concepção de avaliação por eles defendida, tendo em vista as competências pretendidas na aula de Português.

Em sua quase totalidade, os LDP são acompanhados de um Livro/Manual do Professor (MP). A esse material cabe, em princípio, aprofundar com o professor as bases teórico-metodológicas que alicerçam o livro do aluno, propiciando ao docente segurança e autonomia no desenvolvimento das competências (habilidades, conteúdos) e atividades propostas pelo LDP para determinada série ou ciclo. Mas, como estaremos tentando mostrar, nem sempre o tratamento dado ao MP caminha nessa direção.



Nossa posição inicial já permite vislumbrar que não questionamos, como alguns estudiosos (BONAZZI & ECO, 1980 *apud* FREITAG, 1993, p. 71; BRITTO, 1998, entre outros), mesmo que indiretamente, a pertinência do MP.<sup>8</sup> Partimos do pressuposto, com base em argumentos que apresentaremos mais adiante, de que o volume destinado ao aluno deve estar articulado a outro, orientado para o educador.<sup>9</sup> Afinal, é incumbência do professor “provocar, apoiar e avaliar o processo de aprendizagem dos alunos” (SOARES, 1999, p. 35). Isso implica, por parte do docente, ações de reelaboração e transposição didática, entendidas como a transformação que os saberes sistematizados pela humanidade sofrem, tendo em vista objetivos de ensino e aprendizagem.

Dada a dimensão dessa tarefa, o professor não pode atuar de forma solitária. Por isso mesmo, recorre a um conjunto de subsídios, de onde emergem com destaque o livro didático e o MP. Acrescente-se ainda que o educador é “uma espécie de leitor privilegiado da obra didática, já que é a partir dele que o livro didático chega às mãos dos alunos” (LAJOLO, 1996, p. 5). É nesse contexto que entendemos ser fundamental analisar o formato que o MP vem assumindo e o tipo de informação que disponibiliza (ou sonega) ao docente. O estudo revela dados não de todo surpreendentes, mas preocupantes: um dos aspectos menos lembrados nos manuais e, contraditoriamente, mais presentes na sala de aula, tem sido a

---

8 Tampouco nos inserimos na corrente que propala a nocividade *em si* do livro didático, pleiteando sua total abolição do espaço escolar. Entendemos que o LDP é, muitas vezes, o único material escrito a que alunos/as e professores/as têm acesso. Assim, ao menos provisoriamente, considerando-se o momento histórico que atravessa o país, o debate em torno da qualificação do LDP (principalmente diante das repercussões positivas que esse debate pode trazer à prática pedagógica no cotidiano escolar) é legítimo.

9 Aliás, o desejável seria que o docente tivesse ao seu dispor, além do MP, outros manuais específicos de consulta ou voltados para sua formação.

*avaliação*, dimensão constitutiva da aprendizagem e do ensino. Como então atribuir significado à transposição didática na ausência de procedimentos avaliativos que orientem a ação pedagógica?

Para o desenvolvimento e aprofundamento dos aspectos até aqui referidos, estruturamos esta exposição em duas partes: na primeira, após breves considerações a propósito do MP, centradas em suas funções e organização, analisamos o tratamento dispensado à avaliação em manuais destinados a docentes que ensinam língua portuguesa; em seguida, no item “Avaliação, traçado teórico”, tecemos considerações a respeito da avaliação, observada na relação com as competências que constituem o objeto da aprendizagem da língua portuguesa e que, por isso mesmo, deveriam estar adequadamente representadas no MP. A título de conclusão, oferecemos algumas sugestões, com base no MP e no espaço reservado à avaliação, que, esperamos, contribuam para orientar o docente do ensino fundamental no processo de seleção do LDP a ser utilizado em sala de aula.<sup>10</sup>

## O MANUAL DO PROFESSOR: A QUE SERÁ QUE SE DESTINA?

Gérard & Roegiers (1998, p. 15-89), em interessante e extenso estudo a propósito dos critérios que, segundo eles, devem ser considerados por “todos aqueles que, no ensino básico e no ensino secundário, estão encarregados da concepção ou da avaliação dos manuais escolares”, salientam que “os manuais escolares, quer se

---

10 Lembramos que nossa análise se circunscreve ao âmbito do ensino fundamental regular. Os manuais destinados à educação média, de jovens e adultos, educação especial ou ainda a classes de aceleração, entre outros tipos de organização escolar, serão examinados em estudos posteriores.

tratem especificamente de manuais do professor ou de manuais do aluno, preenchem essencialmente, em relação aos professores, *funções de formação*: o objetivo é o de contribuírem com instrumentos que permitam aos professores um melhor desempenho do seu papel profissional no processo de ensino-aprendizagem”. Essas, segundo os autores (1998, p. 90-91), compreendem as funções de: a) informação científica e geral; b) formação pedagógica, ligada à disciplina; c) ajuda nas aprendizagens e na gestão das aulas; d) ajuda na avaliação das aquisições.

Por sua vez, observando-se alguns dos ensaios específica ou predominantemente voltados para o LDP (CORACINI, 1999; BRANDÃO & MICHELETTI, 1997; EM ABERTO, 1996), é fácil constatar que o espaço reservado ao MP é mínimo, reduzindo-se a comentários esporádicos. Isso, apesar de a maioria dos autores concordar que o manual orienta ou até mesmo determina o encaminhamento do trabalho escolar (BRITTO, 1998; GRIGOLETTO, 1999) e “precisa ser mais do que um exemplar que se distingue dos outros por conter a resolução dos exercícios propostos” (LAJOLO, 1996, p. 5).

Nesse ir além (que, inclusive, deveria prescindir das respostas às atividades), estão certamente o traçado e o debate crítico das linhas teóricas básicas selecionadas para o trabalho com o livro didático. Nesse sentido, se o manual quiser contribuir para que o docente desenvolva um “esforço permanente de transformação do (seu) horizonte de referências” (HÉBRARD, 1996, p. 64 *apud* BRITTO, 1998, p. 69) e se propuser a preencher funções de ajuda ao professor na gestão pedagógica e avaliativa, como pleiteadas por Gérard & Roegiers (1998), deve trazer respostas a um conjunto de questionamentos, como, por exemplo: que fundamentos

teórico-metodológicos embasam a proposta do LDP? Que noções de língua, texto, conhecimentos linguísticos subjazem ao ensino-aprendizagem pretendido? Que enfoque avaliativo é privilegiado?

Essa última pergunta é a que, nesse momento, nos interessa mais de perto e, por isso mesmo, passa a absorver nossas considerações (para as duas outras perguntas, ver os capítulos 1 e 2 deste livro).

### A REFLEXÃO SOBRE A AVALIAÇÃO, ESSA AUSENTE

Prática cotidiana no ambiente escolar, a avaliação dos conhecimentos de língua portuguesa tem sido, tradicionalmente, identificada como a contagem de desvios gramaticais e ortográficos presentes nos textos e exercícios dos alunos. Ainda que essa tendência venha sendo aos poucos superada, a avaliação ainda não conseguiu construir uma identidade própria e consistente, que leve em conta a textualidade, ou seja, os aspectos discursivos e formais que constituem o texto, seja no tratamento dado à leitura, à produção de texto ou aos conhecimentos linguísticos. Os manuais dirigidos ao professor de língua materna expressam, em grande parte, esse momento de transição. Assim, o tema avaliação pode estar totalmente ausente ou ser abordado de forma reduzida e pouco sistemática, como as incursões apresentadas nos itens a seguir permitem concluir.

A análise do tratamento dado, em geral, à avaliação no MP, requer algumas considerações iniciais. Primeiramente, lembremos que é comum os LDP apresentarem uma seção intitulada “Estudo (ou Compreensão ou Interpretação) do texto”, entre outras possíveis denominações, em que são apresentados exercícios que buscam in-

investigar a compreensão do aluno frente ao texto anteriormente lido (ver capítulo 3 neste livro). Também ocorre de a seção denominada “Gramática” ou “Conhecendo (ou Estudando ou Analisando) nossa língua”, ou semelhante, trazer atividades que devem ser respondidas pelos alunos. Apesar de fornecer dados pontuais sobre o que o aluno foi capaz ou não de responder, esse tipo de estratégia, isoladamente, não pode ser tida como avaliativa, se considerada uma avaliação que busca ampliar e melhorar a qualidade da aprendizagem, orientando-se pelo processo e não pelo produto. Até porque, rotineiramente, ao reproduzir o livro do aluno, acrescentando as respostas que devem ser dadas nos exercícios, o MP estabelece que apenas uma determinada resposta é aceitável, rotula todas as demais como erradas e coloca nas mãos do professor o poder de decidir o que é verdadeiro e falso na interpretação do aluno. Nessa polarização certo-errado, ignora totalmente que a proposta do estudante deve ser sempre considerada e analisada, pois é indicadora do caminho por ele percorrido, do que ele contemplou e deixou de contemplar na apresentação de sua hipótese e, um sinal, que não pode ser ignorado, da aprendizagem construída. No que tange ao estudo do texto, não se pode esquecer, como ressalta Marcuschi (1996, p. 72), que “um texto é uma proposta de sentido e ele se acha aberto a várias alternativas de compreensão. (...) É possível haver leituras diferenciadas e ainda corretas. A proposta dos exercícios escolares falha porque concebe o texto como uma soma de informações objetivas facilmente identificáveis”.

Portanto, quando sugerimos discutir o tratamento dispensado pelo MP à avaliação, não estamos propondo observar os exercícios de compreensão ou linguísticos do LDP de forma descontextualizada. Se essas atividades não forem investigadas em função de concepções e objetivos pretendidos, não há como, com base no

trabalho do aluno, apresentar hipóteses sobre as causas que estão atuando sobre o sucesso ou o fracasso da aprendizagem. Por isso mesmo, as concepções que fundamentam a avaliação devem estar suficientemente explicitadas no MP, caso contrário os procedimentos avaliativos ficarão restritos à medição. Reduzir à medição significa, nesse caso, utilizar as respostas oferecidas pelo manual como parâmetro inquestionável ou, indo além, para simples cálculos de pontuações duvidosas, ao término de períodos preestabelecidos, sem daí tirar qualquer consequência para a ação pedagógica.

O estudo de um conjunto de manuais permite afirmar que, via de regra, o MP de língua portuguesa carece de sugestões avaliativas ou essas são apresentadas de forma esporádica e desarticulada. Nesse caso, em grande parte, o MP afasta-se da compreensão de avaliação enquanto processo, em que a noção de erro é revisitada, não abrange as competências de leitura, produção de texto e conhecimentos linguísticos na sua inter-relação, nem a autoavaliação. É o que se observa em coleções como as de Corrêa & Pontarolli (1997); Carvalho *et alii* (1999); Leite & Bassi (1996), que não dedicam uma seção específica à discussão dessa problemática, nem fazem menção aos pressupostos teóricos que devem nortear o trabalho avaliativo.<sup>11</sup> Nesse sentido, o professor fica entregue à cultura avaliativa escolar, rotineiramente burocrática, muitas vezes reproduzindo sua própria experiência como aluno de um ensino que, tradicionalmente, sempre privilegiou a forma em detrimento do conteúdo.

---

11 Os manuais investigados acompanham os LDP de coleções de 1ª a 4ª ou 5ª a 8ª série. Rotineiramente, há pouca divergência, no que se refere à explicitação teórico-metodológica, entre os manuais de determinada coleção. Assim, as citações aqui inseridas estão presentes em todos os MP da respectiva coleção, sendo que a indicação da página se refere sempre ao manual da 4ª (quando a coleção for de 1ª a 4ª) ou 8ª série (quando a coleção for de 5ª a 8ª).

Eventualmente, o professor mais atento e experiente poderá reconhecer, nos encaminhamentos metodológicos sugeridos, possibilidades de chegar a indicadores avaliativos. Além de reduzidos, esses encaminhamentos passam ao largo da autoavaliação e são, na maioria das vezes, pouco consistentes e pontuais, ou seja, não consideram a leitura e os conhecimentos linguísticos, mas ocorrem preponderantemente por ocasião de descrições vagas, centradas nas atividades de redação e na ortografia.

Assim, Corrêa & Pontarolli (1997), ao mencionarem os cinco pontos a serem preenchidos nos procedimentos metodológicos do item “Oficina de texto”, indicam que o professor deve:

- d)
- (...) 3. orientar sobre as vantagens do uso de rascunho; 4. incentivar a realização da revisão de texto pelo próprio aluno; 5. incentivar a correção e a apreciação coletiva do texto, para que o professor não seja o único leitor do texto da criança (p. V).

Os aspectos 3 e 4 estão voltados para a autoavaliação do aluno, mas não deixam claro quais seriam as vantagens de uso do rascunho, nem que aspectos do texto deveriam ser revisados. Se é desejável estabelecer a reescritura como desdobramento a uma leitura crítica, feita pelo próprio estudante, por colegas ou pelo professor, é importante também que sejam estabelecidos critérios que permitam uma análise mais consistente do texto escrito.

Por sua vez, a ênfase que o manual dispensa, em outros momentos, aos estudos ortográficos (p. VI) e o seu entendimento de leitura enquanto “capacidade de decifrar e decodificar toda manifestação de pensamento formulada e colocada de forma escrita por outra pessoa” (p. III) permitem duas observações: 1) o

rascunho deve resultar em uma versão passada a limpo, a redação propriamente dita, em que o que está em jogo é a correção dos eventuais problemas ortográficos e a higienização da apresentação, que não deve conter rabiscos. Portanto, a preocupação fica no nível da forma e não das situações de uso e interlocução; 2) fica confuso para o professor entender como o aluno irá trabalhar a revisão de seu próprio texto, quando a leitura não passa de procedimentos de decodificação e, além disso, pressupõe que deve ser realizada com base em textos de outras pessoas. A falta de consistência no tratamento das habilidades fica assim evidenciada. Quanto ao aspecto 5, mais uma vez há carência de informações sobre os fenômenos linguísticos a serem observados.

Esporadicamente, ocorre de o manual propor exercícios de autocorreção, como acontece com Corrêa & Pontarolli (1997) no item “Ortografia contextualizada”. Todavia, contrariando o próprio título, a exemplificação desvela um encaminhamento totalmente descontextualizado, com base em palavras soltas. Essas mesmas autoras sugerem ao professor um código a ser utilizado na correção de redações, formato que dificilmente irá estimular o aluno a rever seu trabalho. Por isso mesmo, não contribui para a construção da textualidade por parte do aluno. No máximo, constitui uma boa charada a ser decifrada pelo estudante ou a ser automatizada e incorporada ao contrato didático, como pode ser percebido pelo código indicado:

(2)

Combinar um código de correção com os alunos. Assim:

- a) sublinhar a palavra incorreta;
- b) indicar a necessidade de parágrafo com P;
- c) indicar a falta de clareza com ?;
- d) colocar uma barra de atenção no final da linha para indicar a presença de erro. (p. VI).

Outro exemplo de formulação vaga de abordagem avaliativa pode ser verificada em Carvalho *et alii* (1999). No item “Proposta de redação” (p. VIII), as autoras indicam, em breves comentários, que o professor deve levar o aluno a mostrar, por meio da palavra:

(3)

(...) o produto de seu conhecimento e sua visão do mundo, e não a palavra alheia. Para que o aluno possa fazer este uso da escrita, expondo-se como pessoa e sentindo prazer no ato de escrever, a postura do professor ao ler o texto deve ser de respeito e continência. Ou seja, o professor deve ser leitor, e não corretor ou crítico literário, marcando e julgando o texto do aluno. (...) assim procedendo, raramente teremos na classe crianças que não gostam de escrever. (p. VIII).

Ora, “se se aceita a ideia de que o discurso é basicamente interdiscurso, então deve-se aceitar que falar é em grande parte deixar falar” (POSSENTI, 1994, p. 8). Assim, ao contrário do que afirmam as autoras, recorrer à palavra alheia, quando isso envolver “a capacidade de ordenar, organizar, dar pesos diversos a discursos correntes e citáveis segundo as circunstâncias” (p. 8), é essencial a toda atividade escrita e merece ser positivamente observado e avaliado.

Por sua vez, concordando que a posição corretiva, que desrespeita o aluno, é indesejável, não se pode esquecer que é papel do professor ampliar o universo linguístico-discursivo do aluno e, para tanto, deve saber orientá-lo quanto à adequação ou não de suas proposições, tendo em vista o gênero textual, a variação linguística, o interlocutor, o tema sugerido ou escolhido.

Os manuais que reservam um item (ou itens) especificamente dedicado(s) à avaliação são em menor número. Também neles, como no caso dos MP anteriormente analisados, a abordagem

prioritária das seções avaliativas é a produção escrita, ampliando-se eventualmente para outras habilidades da língua.

Observando-se as sugestões de avaliação da redação nos manuais com seção dedicada ao tema, alguns pontos em comum podem ser constatados, como por exemplo: 1) Os alunos devem ser informados sobre os critérios a partir dos quais as redações são avaliadas; 2) Devem ser previstos, em sala de aula, momentos de avaliação coletiva. A discordância está nos itens a serem considerados na avaliação e também no objetivo que subjaz à avaliação a ser procedida no grande grupo.

Assim, para Luft & Corrêa (1996), a avaliação deve sempre ser feita com base nos seguintes aspectos: “falhas (gramaticais) mais frequentes (...), adequação vocabular, clareza na exposição e criatividade” (p. III). Segundo Faraco & Moura (1999), os critérios são “adequação à proposta, coesão e coerência, adequação de linguagem, análise linguística e correção textual” (p. 12). Tiepolo *et alii* (1998), por sua vez, pleiteiam que se considere

(4)

a capacidade de reproduzir, marcar, sintetizar e argumentar, observando a unidade temática, a sequência lógica das ideias, o uso dos elementos coesivos, do discurso direto e indireto, a concordância nominal e verbal, a ortografia e o domínio dos aspectos formais do texto. (p. 18).

As recomendações de Luft & Corrêa (1996) são parcimoniosas e adotam um critério extremamente difícil de definir, a criatividade. Como bem explicitam Evangelista *et alii* (1998, p. 47), para a escola tradicional “criativa, ‘bonita’ (é) a redação que reproduz formas e conceitos previsíveis” ou “a redação diferente do ‘lugar-comum’, diferente do discurso esperado”. Na criatividade,

portanto, não está envolvida a colocação do aluno enquanto sujeito de sua produção, que dá “voz a outros, mesmo para refutá-los” (POSSENTI, 1994, p. 8), dimensão substantiva da autoria. Outra dificuldade: no esforço de fugir ao lugar-comum, o estudante acaba por incorporar “uma falsa necessidade de expressão erudita que apenas dificulta a efetivação do aprendizado” da produção escrita (PÉCORA, 1992, p. 55).

É interessante observar que nenhum dos itens sugeridos por Luft e Corrêa (1996) considera nem o interlocutor/leitor, nem o gênero textual que está sendo desenvolvido. No entanto, esses são critérios básicos de produção, se considerados os textos que circulam socialmente. Assim, não se trata apenas de clareza, no sentido de evidência, nem de privilegiar aspectos estruturais, mas comunicativos. Sem dúvida, a avaliação dos aspectos formais não deve ser omitida, pois o aluno não pode construir a falsa impressão de que esses parâmetros são irrelevantes. O que precisa ser evitado é que a organização formal seja superdimensionada e acabe por se tornar mais importante do que os aspectos funcionais (aí incluídos o gênero textual pretendido, o leitor suposto, a pertinência à situação e ao tema, a variedade linguística, etc.).

Nesse sentido, o fato de alguns autores (FARACO & MOURA, 1999; TIEPOLO *et alii*, 1998, entre outros) ampliarem o leque de critérios é bastante louvável. A dificuldade, porém, permanece, se considerada a ausência de uma hierarquização que acaba colocando no mesmo patamar fenômenos de níveis e relevância tão distintos como “uso dos elementos coesivos” e “concordância nominal” (TIEPOLO *et alii*, 1998, p. 18), por exemplo.

Já o segundo aspecto, ou seja, os momentos de avaliação coletiva, deve ser visto como uma oportunidade de o aluno expor

seus textos à crítica dos colegas, desde que o grupo tenha clareza a respeito do objetivo e função dessas ponderações. Nesse contexto, deve ser possibilitado ao aluno refletir não apenas sobre o que sabe, mas também “sobre os processos pelos quais isso ocorreu - como conseguiu aprender” (PCN, 1998, p. 93). Contudo, essa estratégia só alcançará seu objetivo se não for entendida unicamente como um mecanismo para aliviar o trabalho do professor, que não tem “tempo sequer para preparar as aulas, muito menos para avaliar centenas de redações” (LUFT & CORRÊA, 1996, p. 111).

As orientações relativas à avaliação das habilidades de leitura e oralidade apenas esporadicamente podem ser identificadas nos manuais. No que se refere à oralidade, recomenda-se cautela ao professor, de forma a não inibir “a livre expressão do aluno” (FARACO & MOURA, 1999, p. 7). Aliás, nesse manual, percebe-se, no item “Avaliação”, um nítido esforço no sentido da superação dos procedimentos tradicionais de avaliação. Para tanto, recomenda-se que a verificação da aprendizagem seja desenvolvida com base em objetivos estabelecidos para as atividades e a partir dos novos comportamentos “incorporados ao repertório do aluno” (p. 15). Além disso, o MP aponta para a avaliação contínua e sistemática. Essa opção, no entanto, acaba prejudicada pela aceitação, sem questionamentos, dos autores às “provas mensais ou bimestrais” e à “nota da prova”. Faraco & Moura reivindicam que “a nota da prova nunca seja a única” (p. XX), mas não se posicionam criticamente em relação ao teste padronizado e à nota, que nada informam sobre o processo de aprendizagem do aluno.

São raros os momentos em que o MP amplia o debate para a avaliação da habilidade de leitura. Igualmente esporádicas são as propostas avaliativas da oralidade. Para Tiepolo *et alii* (1998), a

avaliação não pode perder de vista que a preocupação do ensino deve ser o “como fazer que o aluno chegue ao domínio da leitura e da escrita” (p. 17). Por isso mesmo, a avaliação precisa ocupar-se do processo de aprendizagem (percebido na oralidade, leitura e escrita), envolvendo “professor, aluno, conteúdo e a maneira como este é trabalhado e assimilado” (p. 17) e não apenas do produto.

Para esse MP, instância privilegiada da oralidade é a participação individual e coletiva do aluno nas atividades de linguagem, sua capacidade expositiva e argumentativa e a fluência. A avaliação da leitura deve focar preferencialmente a capacidade do aluno em estabelecer relações intertextuais, perceber os diferentes pontos de vista, as intenções do autor, e transitar entre os textos lidos, tomando posição a respeito.

Os manuais aqui abordados servem de amostra do universo que representam e permitem, ainda que sumariamente, que cheguemos a algumas conclusões: 1) A maioria dos MP não dedica uma seção específica à avaliação; 2) Os manuais que reservam um item para a avaliação priorizam a produção escrita, mas sem critérios claramente definidos; 3) A avaliação é percebida de forma estanque, desarticulada do próprio processo de aprendizagem, sem considerar as especificidades das modalidades oral e escrita da língua e sem operar com a inter-relação existente entre as habilidades de conhecimentos linguísticos, estudo e produção de texto.

## **AValiação, Traçado Teórico**

Toda avaliação implica um juízo de valor, formulado com base em informações selecionadas, tratadas a partir de um referen-

cial teórico específico. Há duas questões, pelo menos, que devem ser consideradas no âmbito da avaliação da aprendizagem: Para que avaliar? O que avaliar? Consideremos a primeira pergunta. A avaliação pode ocorrer ao longo ou no final de um período, sem o propósito de interferir no processo de ensino-aprendizagem, mas de marcar etapas, punir, premiar, hierarquizar, rotular. É a avaliação somativa, traduzível em nota, “uma *mensagem* que não diz de início ao aluno o que ele sabe, mas *o que pode lhe acontecer* ‘se continuar assim até o final do ano’” (PERRENOUD, 1999, p. 12).

Por outro lado, a avaliação formativa (SCRIVEN, 1967 *apud* PERRENOUD, 1999, p. 14) busca regular a ação pedagógica, considerando cada aluno individualmente. Com base nos objetivos de aprendizagem estabelecidos, em atividades permanentes e nos pontos críticos identificados, propõe o encaminhamento de medidas que possibilitem a construção do conhecimento por aqueles alunos que revelam *não* ter atingido a aprendizagem necessária. Há respeito às diferenças, sem que isso signifique promover a desigualdade. A avaliação formativa não exclui notas ou conceitos, mas esses devem ser fundamentados e envolver orientações seguras, indicadores precisos que permitam ao professor e ao aluno compreender o que precisa ser melhorado, o que necessita ser ensinado e aprendido.

A segunda pergunta já foi parcialmente respondida. Em uma perspectiva somativa, a avaliação é efetuada com base no produto, observando-se o que o aluno demonstra ter aprendido na comparação com os objetivos pretendidos. A avaliação formativa considera o processo, envolve a autoavaliação e não se restringe ao domínio dos conteúdos, mas inclui competências e habilidades. Nessa mesma linha de abordagem, os PCN (1998, p. 93) declaram que a avaliação:

Deve funcionar, por um lado, como instrumento que possibilite ao professor analisar criticamente sua prática educativa; e, por outro, como instrumento que apresente ao aluno a possibilidade de saber sobre seus avanços, dificuldades e possibilidades. Nesse sentido, deve ocorrer durante todo o processo de ensino e aprendizagem, e não apenas em momentos específicos caracterizados como fechamento de grandes etapas de trabalho.

No contexto do ensino da língua materna, a avaliação tem sido tradicionalmente realizada na perspectiva somativa, baseando-se em padrões determinados pelos conceitos gramaticais. Assim, no controle da aprendizagem, predominam as situações de exame, contabilizando-se os erros que se insurgem contra a gramática normativa. No estudo do texto, as questões permanecem no nível da obviedade, da superfície textual. No MP, essa dimensão fica ainda mais *fechada* por meio da indicação das respostas que devem ser dadas aos exercícios e da ausência de indicadores avaliativos que contemplem o processo da aprendizagem. Já a prática escolar da escrita é resumida por Cabral (1994, p. 112) nas seguintes etapas:

O professor solicita um trabalho (...), o aluno produz o texto pedido, entrega-o ao professor, este corrige-o, anota-o, classifica-o e devolve-o ao aluno. Por vezes (...) faz um elogio genérico aos trabalhos melhores e o aluno guarda o texto, quantas vezes sem ter lido sequer com atenção as anotações ou correções do professor (...).

Apesar dessa situação não ter sofrido alterações substantivas - mesmo quando o ensino absorveu os fundamentos do socioconstrutivismo e os estudos linguísticos repensaram a noção de língua, que deixou de ser observada simplesmente como um

código, para ser tratada como uma atividade, uma forma de ação, pela qual construímos sentidos e atuamos no contexto social - a avaliação formativa tem-se revelado um caminho viável e pequenos sinais começam a aparecer nessa direção. Assim, hoje é cada vez mais forte a concepção que vê o texto autêntico (oral ou escrito) como polo mobilizador dos estudos linguísticos; a leitura, como processo de construção de sentidos; e a produção textual, como uma atividade que, exercida por um sujeito, requer planejamento, revisão e refação. Se a avaliação observar a aprendizagem do aluno a partir desses enfoques e, em cada um deles, suas especificidades, certamente estará dando uma grande contribuição para que observações críticas, feitas por ele mesmo, pelo professor, pelos colegas, pela comunidade, aflorem e sejam encaminhadas de forma menos punitiva e mais formativa.

#### PARA FINALIZAR A CONVERSA

A avaliação é dimensão inerente à aprendizagem. Assim, é equivocado supor que as práticas educativas podem ser desenvolvidas em uma determinada perspectiva teórico-metodológica, sem que a avaliação receba o mesmo tratamento. Tal posicionamento também é defendido pelos PCN (1998, p. 95), para quem a adoção dos critérios avaliativos, propostos pelo documento, só será adequada se os alunos tiverem sido submetidos a procedimentos pedagógicos fundados na proposta teórico-metodológica explicitada no decorrer dos parâmetros.

Da mesma forma, ao analisar os LDP que poderão ser utilizados em sala de aula, é essencial que o professor observe e



investigue atentamente a discussão que o MP apresenta sobre os pressupostos de avaliação. Se o MP considera a modalidade oral e a escrita, as habilidades de compreensão e produção escrita, os conhecimentos linguísticos, deve também destacar, respeitada a opção teórico-metodológica, procedimentos avaliativos pertinentes e que se inter-relacionem. Nesse contexto, merece especial atenção o MP que incluir, entre seus fundamentos, a prática de uma avaliação formativa, em que o processo, a autoavaliação, as várias possibilidades de uso da língua escrita e falada, a pluralidade de leituras e enfoques de produção sejam considerados e valorizados. Igualmente, interessa saber os caminhos percorridos pelo aluno no decorrer da construção do conhecimento e não apenas o que ele sabe. Ao mesmo tempo, sem procurar envolver o professor em instruções limitativas, o MP que de fato estiver voltado para funções de formação estará preocupado em suscitar a reflexão do educador sobre sua gestão pedagógica, levando-o a avaliar sua própria prática.

Em suma, no que se refere à avaliação, o MP deve contribuir para a formação de professores autônomos, capazes de conviver com as diferenças e de oferecer, ao conjunto dos alunos, as oportunidades necessárias para a construção, em língua portuguesa, do patamar de conhecimento essencial ao exercício da cidadania.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Laura B. F. de. (1999) A literatura e o manual didático: uma convivência possível? **Revista Presença Pedagógica**, v. 5, n. 28.
- BAGNO, Marcos. **A língua de Eulália**. São Paulo: Contexto, 1997.
- BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico**. São Paulo: Loyola, 1999.
- BAJARD, Elie. **Ler e dizer**. São Paulo: Cortez, 1994.
- BAKHTIN, Mikhail (1975) **Questões de estética e de literatura**. 3. ed. São Paulo: UNESP/Hucitec., 1993.
- BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V. N. (1929). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1995.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BALDINI, L. J. S. **A Nomenclatura Gramatical Brasileira interpretada, definida, comentada e exemplificada**. Dissertação (Mestrado) - Campinas: UNICAMP, 1999.
- BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Programa Nacional do Livro Didático: histórico e perspectivas**. Brasília, MEC/SEF, 2000.
- BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. 37. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 1999.
- BEZERRA, Maria A. Reflexões sobre o livro didático de português. **Revista Ariús**, Campina Grande, v. 4, n. 3, p. 65-70, 1993.
- BITTENCOURT, Gilda N. da S. O ensino da literatura no 2º grau: a ótica do professor e do aluno. **Revista Gragoatá**, Niterói, 1996, p. 265.

BRANDÃO, Helena; MICHELETTI, G. (Orgs.) **Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos**. v. 2, São Paulo: Cortez, 1997.

BRITTO, Luiz P. L. **A sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical**. Campinas: Mercado de Letras, 1997.

\_\_\_\_\_. Leitor interdito. *In*: M. MARINHO; SILVA, C. S. R. da (Orgs.) **Leituras do Professor**. Campinas: Mercado de Letras/ALB, 1998, p. 61-78.

BRONCKART, Jean M. **Atividades de linguagem, texto e discurso**. São Paulo: EDUC, 1999.

CABRAL, Manuela. Avaliação e escrita: um processo integrado. *In*: F. FONSECA (Org.) **Pedagogia da escrita: perspectivas**. Porto: Porto, 1994, p. 107-125.

CALKINS, Lucy M. **A arte de ensinar a escrever**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1983.

CARPAUX, Oto M. Poesia e ideologia. *In*: O. M. CARPEAUX. **Ensaio reunidos: 1942 - 1978**. v. 1, Rio de Janeiro: Topbooks, UniverCidade, 1999.

CHACON, Lourenço. **O ritmo da escrita: uma organização do heterogêneo da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

CORACINI, Maria J. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas: Pontes, 1999.

COSNIER, J.; BROSSARD, A. Communication non verbale: co-texte ou contexte? *In*: COSNIER, J. & BROSSARD, A. (Dir.) **Textes de base en psychologie**. La communication non verbale. Neuchâtel, Paris: Delachaux & Niestlé, 1984, p. 2-29.

CUNHA, Doris de A. C. da. **Discours rapporté et circulation de la parole**. Leuven, Louvain-la-Neuve: Peeters, Publications Linguistiques de Louvain, 1992.

CUNHA, C.; CINTRA, L. **Nova gramática do português contemporâneo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

DIAS, L. F. Gramática na sala de aula: da lição gramatical ao fato discursivo. **Vivência**, Natal, v. 12, n. 1, 1998, p. 113-120.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Genres et progression en expression orale et écrite. Éléments de réflexions à propôs d'une expérience romande. **Revue Enjeux**, Namur, n. 37/38, 1996, p. 49-75.

DOURADO, Autran. (1989) **Um artista aprendiz**. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

EM ABERTO. **Livro didático e qualidade do ensino**. Brasília: INEP, n. 69, 1996.

EVANGELISTA, Aracy *et al.* **Professor-leitor aluno-autor: reflexões sobre avaliação do texto escolar**. Belo Horizonte: CEALE/Formato, 1998.

FONSECA, Rubem. **Feliz ano novo**. Rio de Janeiro: Artenova, 1975.

FRANCHI, Eglê. **E como as crianças eram difíceis: A redação na escola**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

FREITAG, Bárbara *et al.* **O livro didático em questão**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

GAULMYN, Marie M. **Les verbes de communication dans la structuration du discours**. Paris: Université de Paris VIII et a Lyon, Thèse d'Etat, 1983.

GARCEZ, Lucília. **A escrita e o outro**. Brasília: UNB, 1998.

GEBARA, Ana E. L. O poema, um texto marginalizado. *In*: M. GUARACIABA; H. BRANDÃO. **Aprender e ensinar com textos didáticos e literários**. v. 2. São Paulo: Cortez.

- GELAS, N. Dialogues authentiques et dialogues romanesques. *In*: COSNTER, J. *et al.* (Dir.) **Echanges sur la conversation**. Paris: CNRS, 1988, p. 185-198.
- GERALDI, João W. **Linguagem e ensino**: exercícios de militância e divulgação. Campinas: ALB/ Mercado de Letras, 1996.
- GERALDI, João W. (Org) **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997.
- GÉRARD, François-Marie; ROEGIERS, X. **Conceber e avaliar manuais escolares**. Porto: Porto, 1998.
- GRAVES, Donald. H. **Writing, teacher and children atwork**. Exeter, NH: Heinemann Educational Books, 1983.
- GRIGOLETTO, Marisa. Leitura e funcionamento discursivo no livro didático. *In*: CORACINI, M. J. (Org.) **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas: Pontes, 1999, p. 67-77.
- ILARI, Rodolfo. **A linguística e o ensino de língua portuguesa**. São Paulo: Ática, 1985.
- KATO, Mary A. **No mundo da escrita**: uma perspectiva sociolinguística. São Paulo: Ática, 1987.
- KATO, Mary A. Conceituação gramatical na história, na aquisição e na escola. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, n. 12, 1988, p. 13-22.
- KAUFMAN, Ana M.; H. RODRÍGUEZ. **Escola, leitura e produção de textos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- KOCH, Ingedore V. **Coesão textual**. São Paulo: Contexto, 1989.
- \_\_\_\_\_. **A Inter - Ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 1992.
- \_\_\_\_\_.; L. TRAVAGLIA. **Coerência textual**. Contexto, 1990.
- LAJOLO, Marisa. **Usos e abusos da literatura na escola**: Bilac e a literatura escolar na República velha. Rio de Janeiro: Globo, 1992.
- \_\_\_\_\_. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 1993.
- \_\_\_\_\_. Livro didático: um (quase) manual de usuário. **Em Aberto**. Brasília, n. 69, 1996, p. 2-9.
- LEITE, Lígia C. M. **A invasão da catedral**: literatura e ensino em debate. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.
- LEITE, Marli Q. **Metalinguagem e discurso**: a configuração do purismo brasileiro. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 1999.
- LIMA, C. H. R. **Gramática normativa da Língua Portuguesa**. 23. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1983.
- LINS, Osman. **Do ideal e da glória**: problemas inculturais brasileiros. São Paulo: Summus, 1977.
- MARCUSCHI, Luiz A. **Linguística de texto**: o que é e como se faz. Recife: UFPE, 1983.
- \_\_\_\_\_. **O tratamento da oralidade no ensino de língua**. Recife, Universidade Federal de Pernambuco, 1995. Texto mimeografado.
- \_\_\_\_\_. Exercícios de compreensão ou cópiação nos manuais de ensino da língua? **Em Aberto**, Brasília, n. 69, 1996, p. 64-82.
- \_\_\_\_\_. **Por uma proposta para a classificação de gêneros textuais**. Recife: UFPE, 2000 (inédito).
- MENDONÇA, Márcia. **A sintaxe nos livros didáticos**. 1999 (no prelo).

MEURER, José L. Esboço de um modelo de produção de texto escrito. *In*: MEURER, J. L.; ROTH, D. Motta, (Org). **Parâmetros de textualização**. Santa Maria: UFSM, 1997, p. 13-28.

MORAIS, Artur G. **Ortografia**: ensinar e aprender. São Paulo: Ática, 1989.

NEVES, Maria H. de M. **Gramática na escola**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 1994.

PAES, José Paulo. **Poesia para crianças**. São Paulo: Giordano, 1996.

PÉCORA, Alcir. **Problemas de redação**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

PEREIRA, Hérika R. Silva; SILVA, V. L. *Modos de abordagem do poema em livros didáticos de sétima e oitava série*. Monografia (Graduação). Campina Grande: UFPB, 1996. .

PERINI, Mário A. Níveis de detalhamento na descrição gramatical: uma perspectiva pedagógica. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, n. 12, 1988, p. 23-32.

PERINI, Mário. **Gramática descritiva do português**. São Paulo: Ática, 1995.

PERINI, Mário. **Sofrendo a gramática**. São Paulo: Ática, 1997.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

PINHEIRO, Hélder. **Poesia na sala de aula**. João Pessoa: Idéia, 1995.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Poemas para crianças**: reflexões, experiências, sugestões. São Paulo: Duas Cidades, 2000.

POSSENTI, Sírio. **Discurso, Estilo e Subjetividade**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

\_\_\_\_\_. **O sujeito como autor**: a análise do discurso e a escrita escolar. Campinas: UNICAMP, 1994 (mimeo).

\_\_\_\_\_. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: ALB/Mercado de Letras, 1996.

\_\_\_\_\_. **05 humores da língua**. São Paulo: Mercado de Letras, 1998.

PRETI, Dino. **A gíria e outros temas**. São Paulo: T. A. Queiroz Editores, 1984.

\_\_\_\_\_. A língua falada e o diário literário. *In*: \_\_\_\_\_(Org.). **Análise de textos orais**. São Paulo: Humanitas, 1993, p. 215-228.

\_\_\_\_\_. A propósito do conceito de discurso urbano oral culto: a língua e as transformações sociais. *In*: \_\_\_\_\_. (Org.). **O discurso oral culto**. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 1997, p.17-27.

\_\_\_\_\_. **Sociolinguística**: os níveis de fala. Um estudo sociolinguístico do diálogo literário. 8. ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1997.

\_\_\_\_\_. **A linguagem verbal da mídia e o ensino de português**. 1998. Mimeo.

\_\_\_\_\_. Pesquisa na linguagem geral da mídia. *In*: MOURA, Denilda (Org.). **05 múltiplos usos da língua**. Maceió: EDUFAL, 1998, p. 49-54.

PRINCE, Gerald. Le discours attributif et le récit. **Poétique**, n. 35, 1978, p. 305-313.

RANGEL, Egon de Oliveira. **Para não esquecer, de que se lembrar na hora de escolher um livro do Guia?** Brasília, SEF/MEC, 2000. (Versão preliminar mimeo).

- RESENDE, Vânia M. **Literatura infantil & juvenil**: vivência de leitura e expressão criadora. São Paulo: Saraiva, 1993.
- RODRIGUES, Nelson (1922) **A vida como ela é...**O homem fiel e outros contos .reimp. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- ROJO, Roxane H. Perspectivas enunciativo-discursivas em produção de textos. **Anais do IV Congresso de Linguística Brasileiro de Aplicada**. Campinas: UNICAMP, 1995, p. 285-290.
- ROJO, Roxane Helena; RANGEL, Egon de Oliveira. Livro didático de língua portuguesa: remédio adulterado?. **Proleitura**. 6(23): (6-7). Assis: UEM/ UEL/UNESP, dez. 1998.
- ROSIER, L. **Le discours rapporté** - histoire, théories, pratiques. Paris, Bruxelles: Duculot, 1999.
- SARAMAGO, José. **Ensaio sobre a cegueira**. 4. reimp. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Os gêneros escolares**: das práticas de linguagem aos objetos escolares. Tradução de Roxane Rojo. São Paulo: LAEL/PUC, 1999 (inédito).
- SECRETARIA DO ENSINO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares da Língua Portuguesa**: 1º e 2º ciclos. Brasília: MEC, 1997.
- SECRETARIA DO ENSINO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares da Língua Portuguesa**: 3º e 4º ciclos. Brasília: MEC, 1998.
- SECRETARIA DO ENSINO FUNDAMENTAL. **Guia do livro didático**: 1ª a 4ª séries. Brasília: MEC, 1998.
- SECRETARIA DO ENSINO FUNDAMENTAL. **Guia do livro didático**: 5ª a 8ª séries. Brasília: MEC, 1999.
- SECRETARIA DO ENSINO FUNDAMENTAL. **Guia do livro didático**: 1ª a 4ª séries. Brasília: MEC, 2000.
- SILVA, Williany M. da. **Os exercícios de compreensão em livros didáticos do ensino médio**. Dissertação (Mestrado). Recife: UFPE, 1996.
- SOARES, Edla. Curso normal: caminhando no percurso da formação dos educadores. *In*: MARCUSCHI, E. **Formação do educador, avaliação & currículo**. Recife: Universitária, 1999, p. 13-50.
- SOUZA, Ana L. M. de. **Esterilização da poesia**: poemas de Carlos Drummond de Andrade em manuais de 3ª série do 2º grau. Monografia (Graduação). Campina Grande: UFPB, 1996.
- SOUZA, Ester M. V. **Discurso em sala de aula, as surpresas do previsível**. Tese (Doutorado). Recife: UFPE, 2000.
- TITO, Maria R. A. As várias danças da menina bailarina. *In*: PINHEIRO, H. (Org.). **Poemas para crianças**: reflexões, experiências, sugestões. São Paulo: Duas Cidades, 2000, p. 123-142.
- TRAVAGLIA, Luiz C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramáticas no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 1996.
- VAL, Maria da G. C. **Redação e textualidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- VILLELA, Ana M. N. **Pontuação e interação**. Dissertação (Mestrado) - Belo Horizonte: PUC-MG, 1998.

## LIVROS DIDÁTICOS CONSULTADOS

AZEVEDO, Dirce. **Palavras e criação**: língua portuguesa. v. 5-8. São Paulo: FTD, 1996.

BOURGOGNE, C.; SILVA, L. **Interação e transformação**: língua portuguesa. v. 5-8, São Paulo: Brasil, 1996.

CARVALHO, Carmen S. *et al.* **Construindo a escrita**. 3. ed. v. 1-4. São Paulo: Ática, 1998.

CARVALHO, Carmen S. *et al.* **Construindo a escrita**. Livro do Professor. v.1-4. São Paulo: Ática, 1998.

CEREJA, William; MAGALHÃES, Thereza. **Português**: linguagens. v. 5-8. São Paulo: Atual, 1998.

CÓCCO, Maria F.; HAILER, M. A. **ALP**. v. 1- 8. São Paulo: FTD, 1994.

CORRÊA, Maria H.; PONTAROLLI, B. **Novo Caminho**. Português. Livro do professor. v. 1-4. São Paulo: Scipione, 1997.

FARACO, Carlos E.; MOURA, F. M. de. **Linguagem nova**. v. 5-8. São Paulo: Ática, 1999a.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. **Linguagem nova**. Livro do Professor. v. 5-8. São Paulo: Ática, 1999.

FARACO, C.; MOURA, F. de (1999b) *Gramática nova*. São Paulo: Ática, 1999b.

GONÇALVES, Maria S.; RIOS, R. **Português em outras palavras**. v. 5-8. São Paulo: Scipione, 1997.

GONÇALVES, Maria S.; RIOS, R. **Português em outras palavras**. Livro do Professor. v. 5-8. São Paulo: Scipione, 1997.

LEITE, Márcia; BASSI, C. **Português**. Leitura e expressão. Livro do professor. v. 5-8. São Paulo: Atual, 1996.

LUFT, Celso P.; CORRÊA, M. H. **A palavra é sua** - língua portuguesa. Livro do professor. v. 5-8. São Paulo: Scipione, 1996.

MIRANDA, Claudia; RODRIGUES, M. L. D. **Linguagem viva**. v. 1-4. São Paulo: Ática, 1996.

NICOLA, José de; INFANTE, U. **Português**: palavras & ideias. .v. 5-8 São Paulo: Scipione, 1997.

PRETI, Dino. **Português oral e escrito**. Novas lições. 4. ed. v. 5-8. São Paulo: Nacional, 1986.

SOARES, Magda. **Comunicação em Língua Portuguesa**. v. 5-8. Belo Horizonte: Atual, 1973.

\_\_\_\_\_. **Novo português através de textos**. Manual do professor. São Paulo: Abril, 1982.

\_\_\_\_\_. **Português através de textos**. v. 5-8. Belo Horizonte: Moderna, 1991.

\_\_\_\_\_. **Português**: uma proposta para o letramento. v. 1-4. São Paulo: Moderna, 1999.

TEBEROSKY, Ana; COLL, C. **Aprendendo português**. São Paulo: Ática, 2000.

TIEPOLO, Elisiani V. *et al.* **Linguagem e interação**. v. 1-8. Curitiba: Módulo, 1998.

\_\_\_\_\_. **Linguagem e interação**. Livro do Professor. v.1-8. Curitiba: Módulo, 1998.

## OS AUTORES

### **LUIZ ANTÔNIO MARCUSCHI**

Possui graduação em Philosophisches Seminar Departamento de Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1968), doutorado em Letras pela Universitat Erlangen-Nurnberg (Friedrich-Alexander) (1976) e pós-doutorado pela Universität Freiburg (1988). Atualmente é Professor Titular da Universidade Federal de Pernambuco. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Teoria e Análise Linguística, atuando principalmente nos seguintes temas: filosofia da linguagem, metodologia, epistemologia e lógica.

### **MARIA AUXILIADORA BEZERRA**

É graduada em Letras pela Universidade Estadual da Paraíba, tem mestrado, doutorado e pós-doutorado em Etudes Romanes, pela Université de Toulouse - le Mirail, com ênfase em Sociolinguística e Dialetologia Românicas. Atualmente é Professora Associada IV da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), onde atua na graduação em Letras e em curso de especialização. Faz parte do Conselho Editorial da *Revista Brasileira de Linguística Aplicada* (RBLA), da revista *Entrepalavras* (UFC), das revistas *Leia Escola* e *Letras Raras* (UFCG), entre outras. É membro da Coordenação

Editorial da Coleção Leituras Introdutórias em Linguagem, publicada pela Editora Cortez (SP). Atua principalmente na área de Linguística Aplicada, desenvolvendo trabalhos com os seguintes temas: ensino de língua materna, leitura/escrita e ensino de texto, vocabulário, avaliação da aprendizagem. Tem orientado pesquisas de iniciação científica, monografias de conclusão de curso de graduação e de especialização e estágios acadêmicos, tem participado de bancas examinadoras de monografias, dissertações e teses. Orientou e coorientou teses e dissertações. Em relação à produção acadêmica, tem publicado livros, capítulos de livros, artigos em periódicos nacionais e internacionais e em anais de eventos nacionais e internacionais.

#### **JOSÉ HÉLDER PINHEIRO**

Graduação em Letras - Faculdades Integradas de Uberaba (1983), mestrado em Letras (Literatura brasileira) pela Universidade de São Paulo (1992), doutorado em Letras (Literatura brasileira) pela Universidade de São Paulo (2000) e pós-doutorado pela Universidade Federal de Minas Gerais (2004). Professor Titular em Literatura Brasileira na Universidade Federal de Campina Grande - PB. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Literatura Brasileira, atuando principalmente nos seguintes temas: literatura e ensino, poesia, literatura infantil e literatura de cordel. É membro do GT Literatura e ensino da ANPOLL.

#### **ANGELA PAIVA DIONISIO**

É professora visitante no PPGLE da UFCG; é Professora Titular aposentada da Universidade Federal de Pernambuco. Coordenou a área do PIBID Letras/Português UFPE, juntamente com Suzana Cortez (2014-2016). Atuou como professora e orientadora no PROFLetras UFPE (2013-2015). Coordenou o PROCAD-NF 2008, entre o PG Letras - UFPE e POSLE - UFCG (2009-2013). Coordenou o PG Letras da UFPE no período de 2006 a 2010. Possui graduação em Licenciatura Plena em Letras pela Universidade Federal de Campina Grande (1986), mestrado (1992) e doutorado em Linguística (1998) pela Universidade Federal de Pernambuco. Criou e coordena o Núcleo de Investigações sobre Gêneros Textuais (NIG) da UFPE e a Série Bate-Papo Acadêmico. Atualmente integra as equipes responsáveis pelas publicações em língua portuguesa, no Brasil, dos estudiosos Charles Bazerman e Carolyn Miller, cujos livros foram editados pela Cortez e pela Parábola Editorial. Possui artigos publicados nos livros *Gêneros Textuais e Ensino*, *Múltiplas Linguagens para o Ensino Médio*, *O Livro Didático de Português: múltiplos olhares*, *Gêneros Textuais: reflexões e ensino*, *Fala e Escrita*, *Diversidade Textual*.

#### **MARIA AUGUSTA G. DE MACEDO REINALDO**

Graduação em Letras pela Universidade Regional do Nordeste, mestrado em Letras pela Universidade Federal da Paraíba,



doutorado e estágio pós-doutoral em Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco. Professora Titular do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Linguística Aplicada, atuando principalmente no ensino e na orientação de pesquisas sobre ensino de língua materna, formação de professor e análise de material didático. Participa do grupo de pesquisa Teorias da Linguagem e Ensino. É membro do Conselho Editorial da coleção Letras do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPE, do Conselho Editorial da revista *Leia Escola* do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da UFCG e da *Revista Brasileira de Linguística Aplicada* da Faculdade de Letras da UFMG. Tem publicado capítulos de livros, artigos em periódicos e em anais de eventos nacionais e internacionais.

#### **DÓRIS DE ARRUDA CARNEIRO DA CUNHA**

É Professora Titular da Universidade Federal de Pernambuco (aposentada), professora da Universidade Católica de Pernambuco e pesquisadora do CNPq, atuando nos Programas de Pós-Graduação das duas universidades. Possui licenciatura em Letras (português e francês) pela Universidade Federal de Pernambuco (1983), DEA en Linguistique - Université de Paris V (Rene Descartes) (1986), doutorado em Ciências da Linguagem - Université Paris Descartes (1990), e pós-doutorado na Université de Paris III - Sorbonne Nouvelle e na PUC-SP (2009-2010). Fez estágio de desenvolvimento de projeto de pesquisa supervisionado por Frédéric François (2014), da Université Paris Descarte (Paris V). Tem

experiência na área de Linguística, com ênfase na Teoria Dialógica do Discurso, pesquisando e orientando dissertações e teses nos seguintes temas: teoria dialógica, discurso da mídia, ponto de vista, discurso reportado e tradução, gênero discursivo, questões relacionadas ao ensino de língua portuguesa. Coordenou a equipe brasileira que desenvolveu o projeto Representação do Discurso Outro e discursividade escrita: estudo comparativo em francês, espanhol e português brasileiro, em cooperação com a Université Sorbonne-Nouvelle, Paris 3, no Programa Capes-Cofecub. Foi coordenadora do GT da ANPOLL Estudos Bakhtinianos (biênio 2014-2016) e vice-coordenadora (biênio 2016-2018); coordenadora do projeto Escola de Altos Estudos da Capes - O plano linguageiro do dizer com Jacqueline Authier-Revuz (2015); líder do GP/CNPQ/UFPE Núcleo de Estudos Dialógicos e Discursivos, membro/pesquisador do GP/CNPq/PUC-SP Linguagem, Identidade e Memória (<http://www.linguagemmemoria.com.br/home.php>). Faz parte também do Ci-Dit, Groupe international et interdisciplinaire de recherche sur le discours rapporté ([www.ci-dit.com](http://www.ci-dit.com)), que reúne especialistas sobre a circulação dos discursos. É autora do livro *?Discours rapporté et circulation de la parole?*, publicado pela Editora Peeters e Louvain-la-Neuve, e de artigos e capítulos de livros publicados em periódicos, anais de congressos e livros nacionais e internacionais. Foi coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPE (2002-2003), diretora de Pesquisa da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da UFPE (2003-2008), membro da Comissão de Estudo das Bolsas de Mestrado e Doutorado no país do CNPq (2003-2006); membro da Comissão de Consultores Científicos da área de Letras e Linguística da CAPES para avaliação dos Programas de PG nos triênios 2004-2006 e 2007-2009; e para avaliação de novos cursos em 2004-2008.

## MÁRCIA RODRIGUES DE SOUZA MENDONÇA

Docente do Departamento de Linguística Aplicada da Unicamp (área de Língua Materna), com mestrado e doutorado em Linguística. Centra suas pesquisas em (multi)letramentos, letramentos do mundo do trabalho, ensino-aprendizagem de língua materna, materiais didáticos, organização curricular, análise linguística e formação de professores. Realiza assessorias a instituições de ensino, ONGs e órgãos públicos no tocante a políticas públicas de educação, organização curricular, formação de professores e análise e elaboração de materiais didáticos. Coordena, com Marcos Lopes, o Programa PIBID Letras Unicamp, iniciado em 2018, e lidera o grupo de pesquisa (Multi)Letramentos e ensino de língua portuguesa, certificado pelo CNPQ. Atualmente é coordenadora Acadêmica da COMVEST (Unicamp), sendo responsável pela coordenação de bancas do vestibular dessa universidade.

## LUIZ FRANCISCO DIAS

Professor Titular da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e pesquisador bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). É fundador e coordenador do Núcleo de Estudos da Enunciação (ENUNCIAR) e do GT de Semântica e Estudos Enunciativos da ANPOLL. Possui doutorado em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e pós-doutorado pela Universidad de Buenos Aires,

Argentina. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Semântica, atuando principalmente nos seguintes temas: relação semântica e sintaxe; enunciação e gramática; ensino do português e história das ideias linguísticas. Orientou 24 dissertações de mestrado e 12 teses de doutorado. Publicou cerca de 80 textos, entre artigos em periódicos, livros e capítulos de livros. É autor dos livros *Os sentidos do idioma nacional: as bases enunciativas do nacionalismo linguístico no Brasil* e *Enunciação e materialidade linguística*. No âmbito da UFMG, foi diretor da Faculdade de Letras, membro do Conselho Universitário e do Conselho Curador. Foi também coordenador do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da UFMG. Exerceu o cargo de secretário executivo da Associação Brasileira de Linguística (ABRALIN) e foi membro titular do Conselho Deliberativo da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística (ANPOLL) e do Conselho Editorial da Editora da UNICAMP.

## ELIZABETH MARCUSCHI

É Professora Titular do Departamento de Letras da Universidade Federal de Pernambuco (aposentada) e possui mestrado (1986) e doutorado (2004) em Letras (área de concentração - Linguística) pela UFPE. Desenvolve pesquisas em Linguística Aplicada, principalmente sobre produção textual/ livro didático de língua portuguesa/ gêneros textuais e letramentos (ensino, aprendizagem, avaliação, formação do professor, práticas sociais). É pesquisadora do CEEL e do CEALE. É líder do Núcleo de Avaliação e Pesquisa

Educacional, cadastrado no Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil do CNPq, certificado pela UFPE. Integrou, de 2013 a 2015, o corpo docente do Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras) da UFPE.

Formato 15x21 cm  
Tipologia Adobe Garamond Pro  
Nº de Pág. 244

Editora da Universidade Federal de Campina Grande- EDUFCG

