



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA

---

CRISTIANE FERNANDES

**LIVRO DIDÁTICO:  
O SUJEITO LEITOR NA CONSTRUÇÃO DO SENTIDO DO TEXTO**

---

Londrina  
2004

**CRISTIANE FERNANDES**

**LIVRO DIDÁTICO:  
O SUJEITO LEITOR NA CONSTRUÇÃO DO SENTIDO DO TEXTO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem como requisito para obtenção do título de mestre.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Loredana Límoli

Londrina  
2004

### **Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)**

3611 Fernandes, Cristiane.  
Livro didático: o sujeito leitor na construção do sentido do texto /  
Cristiane Fernandes – Londrina, PR : [s.n.], 2004.  
143f. : il. Color.

Orientador: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Loredana Limoli.  
Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação em  
Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Londrina, 2004.

1. Leitura – Ensino fundamental. 2. Semiótica – Leitura. 3.  
Livro didático – Leitura. 4. Gêneros do discurso – Leitura. I.  
Universidade Estadual de Londrina. Programa de Pós-Graduação em  
Estudos da Linguagem. II. Título.

CDD 21. ed. 372.48

**CRISTIANE FERNANDES**

**LIVRO DIDÁTICO:  
O SUJEITO LEITOR NA CONSTRUÇÃO DO SENTIDO DO TEXTO**

**COMISSÃO EXAMINADORA**

---

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Loredana Límoli  
Presidente da banca (orientadora)

---

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Elvira Lopes Nascimento  
Membro do corpo docente(UEL/Londrina-Pr)

---

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Maria do Carmo Oliveira T. Santos  
Membro convidado (UEM/Maringá-Pr)

Londrina, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2004

## **DEDICATÓRIA**

Aos meus pais, Regina e José Carlos,  
e meus irmãos, Michel e Gláucia,  
pelo inestimável apoio que me  
oferecem.

## **AGRADECIMENTOS**

À professora Dr<sup>a</sup>.Loredana pela orientação eficiente, segura e pela amizade, sem as quais este trabalho não teria sido realizado.

À professora Dr<sup>a</sup> Elvira Lopes e à professora Dr<sup>a</sup> Regina Gregório pela colaboração valiosa para o desenvolvimento do trabalho.

À Força Divina, que está presente em meu caminhar.

À meus pais, Maria Regina e José Carlos e meus irmãos Gláucia e Michel, estimuladores incansáveis , que sempre estão incentivando e ajudando na realização dos objetivos pretendidos.

Feranandes, Cristiane. **Livro didático: o sujeito leitor na construção do sentido do texto.** 2004. 142f. Dissertação (Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2004.

## **RESUMO**

Nesta pesquisa examinamos seis manuais didáticos de língua portuguesa utilizados nos colégios da cidade de Maringá. A pesquisa tem como objetivo examinar os manuais didáticos afim de verificar o ensino de leitura nas aulas de língua materna. O trabalho está dividido em cinco partes. A primeira mostra as condições de produção do manual didático no cenário da educação brasileira. A segunda parte apresenta os pressupostos teóricos do ensino de leitura e dos gêneros do discurso. Na terceira parte encontra-se a análise dos gêneros presentes nos manuais. A quarta parte discute as atividades de leitura presente nos manuais analisados. Para finalizar, tem-se uma proposta de leitura baseada na teoria semiótica greimasiana.

**Palavras-Chave:** Manual didático. Leitura. Gêneros do discurso

Feranandes, Cristiane. Livro didático: o sujeito leitor na contrução do sentido do texto. 2004. 142f. Dissertação (Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2004.

## **RÉSUMÉ**

La recherche examine six manuels didactiques de langue portugaise utilisés dans les collèges de la ville de Maringá. La recherche a pour but examiner les manuels didactiques afin de vérifier l'état de l'enseignement de lecture en classe de langue maternelle. Le travail a été divisé en cinq parties. La première met en relief les conditions de production du manuel didactique dans le cadre de l'éducation brésilienne. La deuxième partie est centrée sur les présupposés théoriques de l'enseignement de lecture et les genres du discours. Dans la troisième partie se trouve l'analyse des genres présents dans les manuels. La quatrième partie discute les questions de lecture dans les manuels examinés. La dernière partie, enfin, propose une activité de lecture basée sur quelques principes de la sémiotique greimasienne.

**Mots clés:** Manuels didactiques. Lecture. Genres du discours.

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b>	– Levantamento dos gêneros no livro didático “Palavra Aberta” .....	42
<b>Tabela 2</b>	– Levantamento dos gêneros no livro didático “Português: linguagens” .....	43
<b>Tabela 3</b>	– Levantamento dos gêneros no livro didático “A Palavra é sua” .....	45
<b>Tabela 4</b>	– Levantamento dos gêneros no livro didático “Linguagem nova” .....	46
<b>Tabela 5</b>	– Levantamento dos gêneros no livro didático “Lendo e interferindo” .....	48
<b>Tabela 6</b>	– Levantamento dos gêneros no livro didático “Linguagem: criação e interação” .....	49
<b>Tabela 7</b>	– A distribuição dos agrupamentos de gêneros nos seis manuais didáticos.....	51
<b>Tabela 8</b>	– A porcentagem dos agrupamentos de gêneros nos manuais didáticos .....	51
<b>Tabela 9</b>	– Conteúdo temático do livro “Palavra aberta” .....	71
<b>Tabela 10</b>	– Conteúdo temático do livro “Português: linguagens” .....	71
<b>Tabela 11</b>	– Conteúdo temático do livro “A palavra é sua” .....	72
<b>Tabela 12</b>	– Conteúdo temático do livro “Linguagem nova” .....	72
<b>Tabela 13</b>	– Conteúdo temático do livro “Lendo e interferindo ” .....	73
<b>Tabela 14</b>	– Conteúdo temático do livro “Criação e interação” .....	73
<b>Tabela 15</b>	– Conteúdos temáticos enfocados nos seis manuais didáticos .....	75

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	10
<b>PRIMEIRA PARTE</b> .....	13
<b>2 O TEXTO NA SALA DE AULA: A LEGITIMAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO</b> .....	14
<b>SEGUNDA PARTE</b> .....	21
<b>3 O ENSINO DA LEITURA</b> .....	22
3.1 CONCEPÇÃO TRADICIONAL.....	23
3.2 CONCEPÇÃO COGNITIVA DA LEITURA .....	24
3.3 CONCEPÇÃO INTERACIONISTA DE LEITURA .....	25
3.4 MODELO SOCIOPSIKOLINGUÍSTICO DE LEITURA .....	26
3.4.1 Redimensionamento do modelo sociopsicolinguístico de leitura .....	27
3.5 LEITURA NOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (PCNS).....	28
3.6 O OBJETIVO DE ENSINO E A UNIDADE DE ENSINO EM LÍNGUA MATERNA .....	29
3.6.1 Texto: a unidade de ensino .....	29
3.6.2 Os gêneros discursivos: o objeto de ensino .....	30
3.7 A CONTRIBUIÇÃO DA SEMIÓTICA PARA A LEITURA EM SALA DE AULA.....	32
<b>TERCEIRA PARTE</b> .....	37
<b>4 OS GÊNEROS DO DISCURSO NOS LIVROS DIDÁTICOS</b> .....	38
4.1 GÊNEROS NO LIVRO DIDÁTICO DE CABRAL, “PALAVRA ABERTA” .....	41
4.2 GÊNEROS NO LIVRO DIDÁTICO DE CEREJA, PORTUGUÊS LINGUAGENS” .....	43
4.3 GÊNEROS NO LIVRO DIDÁTICO DE CORREA, “A PALAVRA É SUA” .....	44
4.4 GÊNEROS NO LIVRO DIDÁTICO DE FARACO, “LINGUAGEM NOVA” .....	46
4.5 GÊNERO NO LIVRO DIDÁTICO DE FRASCOLLA, “LENDO E INTERFERINDO” .....	47
4.6 GÊNEROS NO LIVRO DIDÁTICO DE SOUZA, “LINGUAGEM CRIAÇÃO E INTERAÇÃO” .....	49
4.7 PROMOVENDO UM DIÁLOGO ENTRE DIFERENTES MANUAIS DIDÁTICOS .....	50
<b>QUARTA PARTE</b> .....	55
<b>5 OS CAMINHOS PARA CONSTRUÇÃO DO SENTIDO DOS TEXTOS</b> .....	56
5.1 LEITURA NO CONTEXTO ESCOLAR.....	56
5.2 ANÁLISE DAS ATIVIDADES DOS LIVROS DIDÁTICOS .....	57

5.2.1 Análise das atividades no manual “Palavra aberta” .....	57
5.2.2 Análise das atividades no manual “Português:linguagens” .....	60
5.2.3 Análise das atividades no manual “A palavra é sua” .....	62
5.2.4 Análise das atividades no manual “Linguagem nova” .....	65
5.2.5 Análise das atividades no manual “Lendo e interferindo” .....	67
5.2.6 Análise das atividades no manual “Linguagem: criação e interação” .....	69
<b>QUINTA PARTE</b> .....	77
<b>6 PROPOSTA DE LEITURA SEMIÓTICA</b> .....	78
6.1 CONTEXTUALIZAÇÃO .....	79
6.2 TRABALHANDO A COMPREENSÃO DO CONTO EM SALA DE AULA.....	80
6.2.1 Leitura do conto.....	80
6.2.2 Primeira etapa do percurso gerativo de sentido.....	81
6.2.3 O nível discursivo.....	82
6.2.4 A leitura em sala de aula na abordagem semiótica: atividades didáticas .....	83
6.2.5 Sugestão de questionamentos .....	83
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	86
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	88
<b>BIBLIOGRAFIA CONSULTADA</b> .....	92
<b>ANEXOS</b> .....	93
ANEXO A – LIVRO DIDÁTICO: PALAVRA ABERTA – CABRAL (1995).....	94
ANEXO B - LIVRO DIDÁTICO: PORTUGUÊS: LINGUAGENS – CEREJA (1998) .....	107
ANEXO C - LIVRO DIDÁTICO: A PALAVRA É SUA – CORREA (2000) .....	116
ANEXO D - LIVRO DIDÁTICO: LINGUAGEM NOVA – FARACO (2000).....	122
ANEXO E - LIVRO DIDÁTICO: LENDO E INTERFERINDO -FRASCOLLA (1999).....	131
ANEXO F - LIVRO DIDÁTICO: LINGUAGEM CRIAÇÃO E INTERAÇÃO - SOUZA (1999).....	135

## 1 INTRODUÇÃO

A fim de verificar como é abordada a questão da leitura nas aulas de língua materna, concentra-se a presente pesquisa no estudo do material didático utilizado no ensino-aprendizagem de língua portuguesa.

Os livros pertencentes à análise são coletados nas escolas da rede pública da cidade de Maringá e o levantamento das obras usadas na pesquisa é realizado no núcleo desta cidade.

Em se tratando da cidade escolhida para realizar a coleta de dados para o desenvolvimento do trabalho, Maringá é o local apropriado, por ser o lugar em que se encontra a minha residência, o que facilita o levantamento do material analisado.

Tendo em vista as séries do ensino fundamental, a sétima série é escolhida primeiramente, porque delimitar a pesquisa a uma única série permite verificar se o trabalho proposto nos diferentes livros da mesma série segue a mesma seqüência de conteúdos ou há uma variação dos mesmos.

Em segundo lugar, a sétima série do ensino fundamental é uma série que se encontra intermediária em relação à etapa posterior (ensino médio), e espera-se que neste momento o educando já saiba realizar uma leitura crítica dos textos presentes no seu cotidiano. Assim, a verificação dos questionamentos encontrados nos livros didáticos desta série esclarece se o sujeito leitor está presente na construção do sentido do texto.

Sabendo que o uso do livro didático na maioria das vezes é o único insumo utilizado pelo professor nas aulas de língua portuguesa (e certamente das demais disciplinas) e considerando a importância dada a este material, este trabalho propicia o desenvolvimento do estudo sobre os manuais didáticos de língua portuguesa utilizados nos colégios da rede pública da cidade de Maringá, com o objetivo de verificar a aplicação da concepção de ensino aprendizagem, constatando se há presença das novas teorias do discurso, como também verificando como é trabalhada a leitura de textos no material. Conforme Freitag et al (1989,p.128) o livro didático estabelece o roteiro de trabalho do professor na sala de aula e o uso deste material ameniza as dificuldades encontradas no ensino brasileiro, uma vez que se torna o único material utilizado pelo professor no processo de aprendizagem.

Essa é a justificativa da pesquisa, pois o livro didático é o material de apoio ao trabalho do professor. Observar as propostas de trabalho inseridas no material, principalmente no que se refere à leitura de textos, contribui para o ensino de língua materna,

já que a partir do que se encontra nestes manuais, pode-se melhorar a aprendizagem, conciliando os conteúdos existentes nos livros didáticos com as novas teorias do discurso. Nesse sentido, será apresentada, ao final do trabalho, uma sugestão de leitura semiótica de um texto presente num dos livros analisados.

Diante da prioridade dada a determinados conteúdos (como por exemplo aqueles pertencentes à gramática normativa, como regras de acentuação, de utilização de crase) serão verificados dois problemas: a) alguns conceitos básicos das novas teorias do discurso podem não estar sendo trabalhados; b) a leitura crítica necessária para haver a construção de sentidos pode estar sendo excluída.

O entendimento desses dois aspectos verificados permite a observação das inadequações mais frequentes dos textos e das atividades, face às orientações político-pedagógicas atuais. Permite, também, perceber as dificuldades que o aluno terá no desenvolvimento da reflexão, no aprofundamento da leitura, e nas falhas de produção de sentidos no processo educativo.

No desenvolvimento do trabalho são usadas como fonte obras sobre teoria semiótica, gêneros do discurso, concepções de leitura e surgimento do livro didático.

Primeiramente, será feito um levantamento dos gêneros do discurso presentes nos manuais, para em seguida realizar uma comparação entre os seis livros pesquisados, observando se estão de acordo com o discurso apresentado nos documentos oficiais (PCNs).

Logo após, tem-se a verificação de como é formado o livro, ou seja, se os materiais da pesquisa seguem uma mesma forma de apresentar e trabalhar com os assuntos. Também são observadas as atividades propostas após a exposição do texto, constatando a abordagem de leitura que prevalece nos manuais. E, para conclusão do trabalho, é realizada uma proposta de leitura com base na teoria semiótica, que é uma sugestão de leitura para complementar o aprendizado do aluno em sala de aula.

No que se refere à leitura, é preciso atenção para as prioridades presentes nos livros didáticos. É preciso perceber se há um roteiro que guia o aluno a ter uma mesma leitura correta e única, isto é, leva o educando a reproduzir a leitura do autor do manual didático ou se as atividades permitem a produção de sentidos por parte do aluno, principalmente. De acordo com Britto (2000, p.253), o livro didático na versão “livro do professor” traz as respostas das atividades e guia o professor para a seqüência de aulas e falas que ele deve utilizar no desenvolvimento do seu trabalho com os alunos.

A dissertação está organizada em cinco partes . Na primeira parte faz-se uma síntese do referencial teórico que trata do surgimento do livro didático. Na segunda parte encontra-se o referencial teórico que trata das concepções de leitura, os gêneros do discurso e as novas teorias do discurso. Na terceira parte realiza-se a verificação da aplicabilidade das novas teorias do discurso e da constatação dos gêneros que prevalecem nos manuais. Na quarta parte observam-se as atividades sobre os textos trabalhados nos livros didáticos, verificando a leitura privilegiada nestes manuais. E a última parte trata da criação de uma proposta de leitura com base na teoria semiótica e, para finalizar, tem-se as considerações finais.

Portanto, a análise do material de ensino aprendizagem de língua materna permite verificar a abordagem escolhida no tratamento dos textos escritos presentes nos livros didáticos, observando a concepção de leitura privilegiada nos manuais.

**PRIMEIRA PARTE**

## 2 O TEXTO NA SALA DE AULA: A LEGITIMAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO

Para Geraldí (1997, p.17-24) a língua portuguesa, no decorrer dos anos 80, passou por mudanças que proporcionaram uma vasta bibliografia sobre práticas pedagógicas e propostas de ensino. Isto ocorreu devido às eleições diretas, estudos sobre a relação pensamento/linguagem, variedades lingüísticas e sobre o sujeito. Na época, os professores passaram a participar de seminários e congressos, matricularam-se em cursos, organizaram reuniões de estudo, tendo alguns tentado incorporar em suas aulas as novas propostas.

A partir das novas visões sobre o sujeito, que, repetindo atos e gestos, constrói num movimento histórico novos gestos, a sala de aula deixa de ser o lugar de transmissão de saber e passa a ser o lugar de interação verbal, ou seja, do diálogo entre sujeitos portadores de diferentes saberes.

Em vista disso, o texto como unidade de ensino/aprendizagem estabelece relações com textos passados, fazendo surgir textos futuros. Com isso, o aluno como produtor de texto torna-se um participante ativo do diálogo, proporcionando nas aulas interação entre alunos e professores.

Neste aspecto, sabe-se que na educação brasileira o livro didático (doravante LD) exerce grande importância, o que torna preciso situar historicamente a origem deste material usado em sala de aula.

Desde o período de alfabetização são utilizados materiais didáticos para aprendizagem de escrita e leitura. Nesse período, esse material é conhecido como cartilha. Como afirma Barbosa (1992, p.55-60) existe um ponto que unifica este material, a dependência da escrita em relação ao sistema oral, ou seja, a criança para aprender a ler deve transformar o signo em signo oral para depois chegar à compreensão.

As cartilhas têm origens em Portugal. Por volta do século XV nas escolas fazia-se o uso de “cartinhas”, que foram posteriormente denominadas de cartilhas. Elas eram livros que reuniam o abecedário, o silabário e rudimentos de catecismo. O ensino inicial de leitura era associado à religião, pois havia preocupação com a conversão das crianças. O início da literatura didática em nosso idioma começou com as cartilhas portuguesas, sendo a “Cartinha de Aprender a Ler” de João de Barros impressa em 1539 uma das mais antigas cartilhas. Outras obras pertencentes à literatura didática do Brasil foi a cartilha elaborada por Frei João Soares, impressa em 1539 e reeditada várias vezes; a obra “Método Castilho para o Ensino Rápido e Aprazível do Ler Impresso, Manuscrito e Numeração do Escrever”,

produzida por Antonio Feliciano de Castilho(1850) em Lisboa também foi utilizado no Brasil. Em 1876 surgiu o texto português de importância para o século passado, a “Cartilha Maternal” do poeta João de Deus Ramos, que marca a transição do abecedário(soletração ou silabação) para os métodos analíticos, métodos desenvolvidos no exterior desde o século XVII, mas no Brasil só foram introduzidos no século XIX e XX sob influência européia e americana. Os métodos analíticos adotam procedimentos que partem de elementos maiores da língua, palavras ou frases, para, através da decomposição, chegar aos elementos menores, as sílabas. Este método foi difundido no Brasil durante a República.

A partir de 1930 começou a crescer o número de cartilhas publicadas, tanto que até esse momento elas eram encadernadas e aos poucos a encadernação foi sendo substituída por brochuras grampeadas, tornando os preços das obras mais baixos. As ilustrações, que antes eram realizadas por artistas famosos, passam a ser feitas por desenhistas primários, barateando os custos. Então, há uma queda da qualidade gráfica das cartilhas após a Segunda Guerra Mundial. Nas últimas décadas cresceu a preocupação com o manual do professor e o nome cartilha tem sido substituído pela expressão pré-livro.

Como afirma Zilberman (1991, p.85), desde que a alfabetização tornou-se tarefa da escola as cartilhas são os livros utilizados para alfabetizar as crianças, tendo a cartilha todas as características do livro didático, a começar pelo fato de ser destinada exclusivamente ao uso escolar. Isto não impediu que escritores como Érico Veríssimo e Mário Quintana produzissem abecedários à infância. Érico escreveu nos anos 30 “Meu ABC” assinado com o pseudônimo de Nanquinote. Em 1948, Mário Quintana publicou pela editora Globo “O Batalhão das Letras”. Mais recentemente, Waldir Ayala lançou “Aventuras do ABC” pela Melhoramentos e Bartolomeu Campos Queirós lançou “Estórias em 3 atos”, cujas personagens são as letras do alfabeto pela editora Miguilim.

Além da cartilha que está presente no momento de alfabetização das crianças, tem-se o livro didático, material escolar utilizado nas séries posteriores à alfabetização, fazendo parte da literatura didática no ensino brasileiro.

O LD foi criado na Grécia antiga e persiste até hoje no ambiente escolar. Os manuais didáticos utilizados no século XIX e em algumas disciplinas no início do século XX eram trazidos da Europa, principalmente da França e de Portugal. Isto ocorria porque só freqüentavam a escola pessoas economicamente privilegiadas. Também não eram favoráveis as condições brasileiras para edição e impressão até o início do século XX.

É preciso ressaltar que a elaboração deste material por autores brasileiros só começou a partir de 1930, com as medidas nacionalizadoras e com a criação das Faculdades

de Filosofia. Nos anos 60, com a democratização do ensino, a produção brasileira dos livros didáticos cresce e diversifica-se e o seu tempo de permanência nas salas de aula passa a não ultrapassar seis anos .

Outro fator referente à propagação deste material é a autoria. Antes, os autores eram intelectuais de alta qualificação científica e educacional. Após os anos 60, a atividade autoral é realizada por professores do nível em que ensinam. Tanto é verdade que a Fundação de Assistência ao Estudante (Fae/Mec) publicou um documento de definição de critérios para avaliação dos livros didáticos e uma das recomendações é a presença dos dados de formação e atuação profissional do autor.

No ano de 1966 a produção de livros didáticos tornou-se tão importante que até se criou a Comissão Nacional do Livro Técnico e Didático-Colted, fruto de acordo Mec-Usaid. Também este foi o momento de implantação no Brasil do sistema de financiamento do livro pelo governo. Conforme Silva (1998, p.44-46) é depois da revolução de 1964 e com a assinatura do acordo Mec-usaid em 1966 que o LD se tornou imprescindível. E faz parte dessa época a introdução da pedagogia tecnicista e a opressão ao trabalho do professor com a redução dos seus salários. Sabe-se que a pedagogia tecnicista tem como base a psicologia behaviorista, sendo o maior malefício dessa pedagogia a propagação entre os professores da crença de que a solução para os problemas da escola estava nos métodos, nas técnicas e nos manuais de ensino. O segundo item acima mencionado diz respeito ao crescimento das edições de livros após 1970 e as perdas salariais dos professores que estão relacionadas ao período de ditadura vivenciado no Brasil. Submetido a pressões que tentavam impedir a reflexão política na escola e aumentavam as jornadas de trabalho do educador, o professor fica sem tempo para atualizar-se, o que o leva a seguir obedientemente as lições do livro didático, que estabelecem uma seqüência de passos de aprendizagem, de o tipo ler um texto, estudar o vocabulário, responder a um questionário e redigir.

Dessa forma, é preciso observar que o LD é um material de apoio ao trabalho do professor , mas este não deve seguir de forma única e exclusiva os seus conteúdos, pois isto pode prejudicar o aprendizado dos alunos, principalmente no que se refere à leitura, já que a orientação presente no LD pode guiar o aluno a ter a mesma leitura do autor do livro trabalhado nas aulas de língua materna. Como aponta Souza (1999) o LD treina o aluno a escrever e impede que ele seja criativo. Assim, ao invés de o aluno construir efeitos de sentido ao texto, ele apenas reproduz aquilo que é imposto pelo livro didático e o professor.

Neste aspecto, Coracini (1999) demonstra, a partir de análise de resultados obtidos de livros didáticos em língua portuguesa, que este material apresenta ao aluno roteiros e fórmulas, indicando-lhe cada passo a ser seguido, conduzindo-o a escrever aquilo que o autor designa, deixando de lado a sua autonomia e liberdade de criação. O que está presente é o aluno seguidor de modelos

Se admitirmos, como Zilberman (1991, p.139) que a sala de aula é o espaço privilegiado de democratização de oportunidades, compreendemos melhor que a escola tem outorgado ao manual didático o direito de exercer uma função de extrema importância, que provavelmente ultrapassa, em amplitude e intensidade, o papel do próprio educador. Afinal, questões como o “progresso social” e a “emancipação política” não deveriam estar a cargo de uma única cabeça pensante, sincretizada na figura do editor/autor do manual escolhido, mas deveriam receber o mesmo tratamento que devem receber as grandes discussões que envolvem o tema da cidadania.

Com referência ao educador, este deve analisar de forma crítica os assuntos presentes no LD, fazendo uma adequação desse material à realidade do aluno e propiciando ao aprendiz uma leitura em que ele possa produzir sentidos.

Como linguagem e como mercadoria, obras didáticas identificam-se à fina malha social pela qual circulam e por via da qual se transformam em discurso e interagem socialmente. Também como linguagem, material didático tem, refolhos e avessos, silêncios e entrelinhas, que dão acesso a uma história que nem sempre coincide com a que se obtém quando se tenta construí-la a partir de leis, decretos, propostas legislativas e similares macrocomponentes de uma narração que se crê maiusculizada em história. (LAJOLO, 1997, p.65)

Como aponta Cagliari (1992) o professor deve ser um pesquisador (aprendiz atento a tudo a todo instante), e explorar o mundo de idéias e conhecimentos que leciona. De nada adiantando a freqüência em palestras, encontros, cursos de especialização e até de pós-graduação se ele não está disposto a aprender, a construir o seu próprio mundo de conhecimento. E se alguns professores no decorrer do exercício da profissão se dedicam a seguir livros didáticos ou apostilas, percebe-se que esses profissionais não sabem mais aprender, porque perderam o hábito de estudar. Assim exercer a função de professor pesquisador é estar interessado em tudo o que acontece em sala de aula, no que os alunos dizem e até no que não dizem, e isto deve ser objeto de reflexão, de estudo, para poder estar verificando o processo de aprendizagem dos alunos, ou seja, saber através dos trabalhos dos seus alunos o que cada um aprendeu, como aprendeu, o que falta aprender devido às características peculiares de cada indivíduo. Logo, o professor que é pesquisador reflete sobre

a prática de ensino e sobre a prática de aprendizagem de seu aluno e até sobre o valor de verdade do conteúdo que ensina, não ficando restrito à receita confiável e de fácil aplicação que se encontra nas respostas dadas aos exercícios presentes no livro didático.

Outra visão relacionada ao LD é o caráter opressor atribuído a este material. Considerando as palavras de Britto (2000, p.256,257) em relação ao livro didático, tem-se o caráter conteudístico deste material que determina as falas do professor, transformando-o em gerente da aula. E o LD também apresenta-se como portador de conhecimento verdadeiro, com as respostas dos exercícios propostos.

Essa opressão pode existir quando o livro for o único manual utilizado em sala de aula, como também se o professor não tiver a consciência de reverter o bloco fechado em que se encontram os conteúdos deste material e permitir a reflexão dos assuntos abordados nas aulas.

De forma geral, conforme Lajolo (1997, p.63) as críticas feitas ao LD superam os aplausos, já que muitas razões, como erros de conteúdo, conservação de ideologias dominantes, pirateamento de textos, alienação do professor são críticas negativas feitas a este material.

Dessa maneira, o livro didático apresenta caráter ideológico e autoritário, primeiramente porque é produto do processo de massificação do ensino. Isto acontece, de acordo com Britto (2000, p.252), por não ter ocorrido um rearranjo da cultura escolar na proporção da expansão de vagas e inclusão de segmentos sociais sem nenhum tipo de escolaridade anterior.

Em segundo lugar, as críticas em relação a esse caráter autoritário do LD deve-se ao papel ideológico que a escola tem como transmissora de conhecimentos e habilidades, e assim o LD assume o papel de estabelecer o programa, organizar os conteúdos e elaborar os exercícios, o que antes era papel atribuído ao professor. Portanto, o LD apresenta as concepções de língua e de gramática conforme as necessidades do mercado, já que os conteúdos são facilitados e a linguagem é simplificada, caracterizando o normativismo, uma vez que não coloca a questão do discurso, mas simplesmente a norma.

(...) O livro didático soube ocupar o vazio que se estabeleceu, correspondendo de modo cabal às características imprimidas pela indústria livreira ao mercado nacional: proporcionalmente, ele apresenta-se como um livro barato, pois um único exemplar serve para as atividades de todo um ano escolar; mas não é um objeto que possa ser socializado, já que cada aluno precisa possuir o seu, consumido no decorrer do período anual dos estudos. Por esta razão, a indústria do livro sempre pode crescer, experimentando suas épocas de apogeu nos períodos em que a escola se reformava e expandia.(ZILBERMAN, 1991, p.51)

Além do livro didático, merecem destaque as apostilas, que são, de acordo com Carmagnani (1999) substitutas/complementos dos livros didáticos no sistema de ensino. Apesar de apresentarem características positivas como agilidade, constante atualização em seu tempo de uso, preços acessíveis na prática e função de ensino como “fonte de saber institucionalizado”, o aprendizado fica restrito às informações nelas contidas. Isto acontece devido à falta de tempo em sala de aula, o modo fechado de apresentação dos temas, o que inibe os questionamentos e acarreta restrição do desenvolvimento lingüístico do aluno, que provavelmente apresentará vocabulário restrito e dificuldades de expressão de pensamento.

Por outro lado, o LD poderá ser um material de liberdade, se houver no processo educativo a preocupação de produzir sentidos, não seguindo linearmente as atividades propostas neste manual.

Considerando o contexto social de democratização do ensino que amplia o número de alunos, conseqüentemente aumenta o mercado para o LD, torna a produção lucrativa e desenvolve assim o setor editorial, como também a presença do capitalismo na nossa sociedade, tem-se a legitimação do uso do livro didático no ambiente escolar. Dessa forma, não é preciso “melhorar o livro didático” conforme diz Geraldi respondendo à entrevista de Ezequiel Theodoro da Silva e sim é necessário lutar por melhorias nas condições do ensino-aprendizagem, ou seja, é importante mudanças no uso que se faz desse material. O livro didático nunca deve ter um fim em si mesmo, mas deve ser um meio de realização de determinadas finalidades do ensino.

Para confirmar a necessidade de mudanças no ensino-aprendizagem brasileiro cita-se Silva (1998, p.50,51) afirmando que de nada adianta melhorar a qualidade do livro didático, já que o ensino é direcionado e determinado pelo professor. Nenhuma máquina, nenhum manual, nenhum material didático pode substituir as decisões tomadas pelo professor e somente com a superação das carências e fatores negativos ligados à vida do educador (formação, condições de trabalho, salário) será possível melhorar a qualidade de ensino brasileiro, pois esta qualidade depende muito mais da força profissional e pedagógica dos professores do que da força dos livros didáticos. E “enquanto essas forças não se invertem ou, no mínimo, se equilibrarem, qualquer lista de mais recomendáveis, com três ou quatro estrelas, será uma nova ilusão de reforma para deixar tudo exatamente como está.”

De acordo com o autor supracitado, outro item que faz com que o LD reine como absoluto é a inexistência de suportes (escritos, imagéticos, eletrônicos) e a inexistência de bibliotecas no processo de aprendizagem dos alunos. É importante deixar de esperar por ações governamentais e fazer com que o coletivo escolar, junto com a comunidade de pais,

conquiste e instale na escola um serviço para o enriquecimento das atividades de ensino aprendizagem, podendo ser chamada de biblioteca, sala de leitura,. centro de informações, laboratório de pesquisa e estudo etc.

Em síntese, mesmo com todos os fatores negativos apontados acima a respeito do LD, este material torna-se importante quando os assuntos abordados seguem em sala de aula o caminho da reflexão com a interação entre os alunos e o professor, tornando o educando um cidadão crítico diante da realidade que o rodeia. Assim, precisa-se deixar de lado os pontos negativos, e trazer para aula os elementos positivos encontrados nos manuais e complementar o trabalho com outros materiais que possibilitem a discussão e a presença de um sujeito ativo na construção dos conhecimentos.

**SEGUNDA PARTE**

### 3 O ENSINO DA LEITURA

Na formação educacional dos indivíduos a leitura suscita discussões e surgem em grande quantidade artigos, livros, revistas que tratam desse assunto. Apesar de toda divulgação existente desses materiais que abordam a questão da leitura e de todo pessoal engajado na propagação da necessidade de formar cidadãos críticos perante os fatos da realidade, é possível verificar que mesmo o ato de ler sendo tema de muita exploração por parte dos estudiosos da linguagem, ainda existem muitos caminhos para serem percorridos, como também deve existir a conscientização por parte dos profissionais da educação para fazer com que os alunos gostem de ler e realizem a leitura crítica do material que chega até as suas mãos.

Neste sentido, Barbosa (1992) postula que a percepção durante muito tempo foi vista no caso do ensino de leitura como uma capacidade imediata dependendo apenas dos órgãos do sentido. Dentro dessa visão a criança deveria incorporar a língua escrita utilizando os órgãos da percepção (olhos e ouvidos). E as pesquisas realizadas recentemente demonstram que as percepções visuais e auditivas são capacidades altamente especializadas, não podendo ser confundidas com a visão e audição. Assim, a percepção é uma aprendizagem que depende das experiências anteriores do aprendiz. A criança aprende a ler sozinha e o professor ajuda a conquistar o comportamento da leitura. Com isso, a escola precisa proporcionar uma experiência rica em situações de uso da escrita em contextos significativos e a leitura constante de jornais, revistas, história em quadrinhos.

Segundo o autor citado acima, ainda existem muitos professores que utilizam as metodologias tradicionais em que a leitura consiste na transformação do sinal gráfico em sonoro. Esta decifração é uma estratégia pouco eficaz no ensino de leitura, já que no ato da leitura significativa estão envolvidas as estratégias de formulação de hipótese sobre o significado do texto e antecipação do sentido que, para serem desenvolvidas, o leitor precisa utilizar os conhecimentos que já possui sobre linguagem, léxico e escrita.

Continuando a seguir o pensamento do autor supracitado, o bom leitor se dispõe a correr o risco de errar, já que o erro é uma condição para o aprendizado, e a não compreensão do que está sendo lido acontece quando o leitor prefere não correr o risco de errar e tem o hábito de oralização integral do texto, o que pode proporcionar a falta de compreensão da leitura realizada. Dessa forma, a leitura é uma atividade voluntária na qual o leitor dispõe de estratégias adequadas conforme a sua intencionalidade no momento de ler.

Tendo em vista as concepções de leitura que permeiam a realidade da educação, encontram-se abaixo expostas as principais visões a respeito desse assunto.

### 3.1 CONCEPÇÃO TRADICIONAL

A concepção mais tradicional a respeito da leitura provém da visão estruturalista e mecanicista da linguagem. Ela é concebida como ascendente ou *bottom up*, sendo dependente do texto, ou seja, o sentido está preso às palavras e às frases, e o leitor decodifica os elementos lingüísticos do texto. É linear, indutiva e não considera o sujeito e a situação enunciativa. Conforme Kato (1995), o leitor é vagaroso e pouco fluente, com dificuldades de sintetizar as idéias do texto e realizar leitura das entrelinhas.

Nesse processo o significado partiria do texto, e o leitor tem a tarefa de decodificar os itens lingüísticos já conhecidos e descobrir o significado dos itens desconhecidos.

A psicologia behaviorista ou comportamentalista é a base que predomina nessa concepção de leitura. Dentro desta perspectiva como afirma Braggio (1992, p.2,3) a linguagem e a aquisição do conhecimento são reduzidos ao nível sensorial e fisicamente observável, ou seja a linguagem é um sistema fechado, constituído por componentes não relacionados entre si e a sua aquisição acontece através do estímulo e respostas, considerando o sujeito “uma tábua rasa, um mármore em bruto para ser talhado, abstraído de seu contexto sócio-histórico”.

É observável a presença desse método no ensino baseado na escrita e leitura com ênfase no componente grafofônico da língua como um fim em si mesmo nas cartilhas destinadas à alfabetização das crianças, já que nesse material o professor e o aluno são vistos como algo dado e acabado e há excessiva preocupação com a decodificação mecânica da linguagem escrita.

Em meados dos anos 50 os pesquisadores começam a rejeitar o comportamentalismo e voltaram a atenção para a psicologia cognitiva, surgindo assim conforme Braggio (1992, p.16) o modelo psicolingüístico de leitura como pode ser visto a seguir.

### 3.2 CONCEPÇÃO COGNITIVA DA LEITURA

Nos fins dos anos 60 há uma mudança no campo da linguística e o empirismo cede lugar ao racionalismo. Ainda conforme Braggio (1992, p.16) “Chomsky um dos principais proponentes da teoria gerativo-transformacional adota uma concepção racionalista para explicar os dados lingüísticos...” Neste sentido o sujeito é um processador ativo do conhecimento.

Tratando da visão cognitivista da leitura, pode-se fazer referência a Coracini (1995) que retoma o trabalho de Kato (1985), autora que reuniu idéias de vários estudiosos encontrando a posição descendente ou *top-down*, segundo a qual o significado do texto provém do conhecimento do leitor, isto é o significado do texto depende das informações não-visuais do indivíduo que realiza a leitura. Como afirma Kato (1995, p.51,52) na leitura descendente pacotes de conhecimentos estruturados (esquemas) são acionados e formam uma rede de inter-relações com subesquemas e outros esquemas que permitem predizer situações novas ainda não experienciadas pelo compreendedor. Segundo Rumelhart (1981 apud BRAGGIO, 1992, p..42)

...Um esquema, então, é uma estrutura de dados para representar os conceitos genéricos armazenados na memória. Há esquemas representando nosso conhecimento sobre todos os conceitos: aqueles subjacentes a objetos, situações, eventos, seqüências de eventos, ações e seqüência de ações. Um esquema contém, como parte de sua especificação, uma cadeia de inter-relações que normalmente acreditamos serem mantidas entre os constituintes do conceito em questão. Uma teoria de esquemas representa uma teoria prototípica do significado.

Vale salientar que um fator importante no momento da leitura é a habilidade que precisa ser desenvolvida, ou seja, a habilidade de depender o menos possível dos olhos. Tendo como base a teoria de Smith (1997, p.23), sabe-se que a única função dos olhos é colher a informação visual, transformando em impulsos de energia nervosa que viajam em direção ao cérebro. Assim, os olhos olham sob a orientação do cérebro, mas, na realidade, quem vê é o cérebro.

Nos fins dos anos 70 começa a surgir a perspectiva interacionista de leitura que será exposta nas linhas abaixo.

### 3.3 CONCEPÇÃO INTERACIONISTA DE LEITURA

A concepção interacionista é baseada na interação entre os componentes do ato da comunicação escrita: autor-texto-leitor. Assim, o leitor acionaria os seus conhecimentos prévios e confrontaria com os dados do texto, construindo o seu sentido.

Com isso o leitor é considerado co-enunciador do texto. Com esta visão a leitura é uma produção ativa e “não é só quem escreve que significa; quem lê também produz sentidos. E o faz não como algo que se dá abstratamente, mas em condições determinadas, cuja especificidade está em serem sócio-históricas.” (ORLANDI, 1993, p.101).

Nesse sentido, o texto não é um material acabado, ele apresenta lacunas a serem preenchidas. No momento em que o sujeito-leitor completa os espaços vazios, surge um novo texto. De acordo com Dell’Isola (1997, p.56) a leitura é a interação entre autor, texto, leitor e contextos, com o leitor preenchendo os espaços vazios presentes no material lido, e a realização deste processo permite o surgimento de um novo texto.

Com relação ao sujeito-leitor, os sentidos construídos com a leitura não são propriedade privada nem do autor e nem do leitor, e realizam-se num contexto, mas não ficam restritos a ele, pois apresentam historicidade. Orlandi (1993, p.58) postula que na análise do discurso o sentido das palavras é determinado pelas posições ideológicas no processo sócio-histórico de sua produção, ou seja, há uma mudança de sentido das palavras conforme a posição ocupada por quem as emprega.

Dessa forma, o sujeito-leitor é construído num contexto social e as marcas individuais e as determinadas pela sociedade estarão presentes no momento da leitura. Como afirma Dell’Isola (1996, p.72), tanto o texto como o leitor são construídos nesse contexto social, e as marcas individuais do sujeito e a do local social podem ser detectados na leitura.

Para Lajolo (1997, p.106,107) a leitura constitui um tecido individual e coletivo, ou seja, o leitor na individualidade da sua vida entrelaça o significado pessoal de suas leituras com os vários significados de um texto. Assim, o leitor maduro é aquele que faz convergir na leitura de um texto novo o significado de todos os textos que já leu, pois o significado de um novo texto afeta o significado de todos os outros.

É preciso mencionar que a concepção interacionista de leitura é criticada por Coracini (1995) devido à primazia do texto com relação ao leitor. Para a autora, esta concepção parece um prolongamento da visão tradicional ascendente com acréscimo de uma visão dos componentes da comunicação e das experiências e conhecimentos prévios do

leitor. A autora apresenta a concepção de leitura enquanto processo discursivo, em que o autor e o leitor são sujeitos produtores de sentido. Nessa visão, a busca das “idéias principais” é vã, pois o texto construído pelo leitor não corresponde ao texto produzido pelo autor, desta forma o texto seria o produto discursivo, uma forma convencional de comunicação na sociedade.

Além da visão interacionista de leitura Braggio (1992) expõe o modelo sociopsicolinguístico, que será explicado nas linhas abaixo.

### **3.4 MODELO SOCIOPSIKOLINGÜÍSTICO DE LEITURA**

De acordo com Braggio (1992, p.68,69) da visão behaviorista até a visão interacionista houve um longo caminho percorrido, enquanto que do aspecto da interação de leitura para a sociopsicolinguística a distância a ser percorrida é menor, pois o interacionismo oferece subsídios para esta nova visão. Observa-se que os autores são basicamente os mesmos da visão interacionista, que, revendo suas posições, redimensionam o entendimento de leitura e escrita com uma versão transacional para explicar o processo.

Diferenciando as duas visões de leitura o autor citado postula que na visão interacionista há uma interação entre o leitor e o texto, mas quando termina o ato de leitura eles percorrem caminhos separados; já na visão sociopsicolinguística, “leitor e texto não apenas se tocam, mas, no processo, se transformam.”, ou seja, há uma transação entre o leitor e o texto, cujo foco está no encontrar de ambos transformando o leitor e o documento que foi lido. Neste processo o leitor exerce um papel ativo, pois constrói significado para o texto.

Conforme Goodman (1997), a leitura é uma transação entre o leitor e o texto. Neste processo é importante ser considerado o propósito do leitor, a cultura social, o conhecimento prévio, o controle lingüístico, já que cada pessoa pode interpretar de forma diferente o mesmo texto, dependendo dos propósitos e das características que o leitor prioriza no momento de ler. No processo de leitura são desenvolvidas estratégias que se modificam conforme ocorre a construção de significados. O leitor precisa selecionar os índices que são úteis, os produtivos, para a compreensão do texto. O leitor deve utilizar a predição, que é a utilização de todo conhecimento disponível pelo leitor; e a inferência, que é a forma de complementar a informação disponível utilizando o seu conhecimento lingüístico e conceptual. Com o uso destas estratégias o leitor é capaz de controlar a sua leitura.

Além disso, Goodman (1997) afirma que a leitura também é um processo cíclico formado pelo ciclo óptico, perceptivo, sintático e semântico. No ciclo óptico existe uma relação entre o cérebro e os olhos, sendo que o cérebro dirige os olhos para as informações que o leitor espera encontrar. Com isto o ciclo perceptivo torna-se eficiente, pois permite que o indivíduo trabalhe com uma quantidade pequena de índices. No ciclo sintático é preciso a utilização de estratégias de predição e de inferência. O ciclo semântico é o ciclo em que as informações adquirem valor, sendo a busca de significado o fator mais importante do processo de leitura. O significado é construído e reconstruído pelo leitor na medida em que este realiza a leitura.

Em relação ao modelo sociopsicolinguístico de leitura Braggio (1992, p.82) critica os escritores Rosenblat, Harste et al e Goodman, que abordam a leitura sob esta visão, devido à preocupação dedicada ao bom leitor e escritor, isto é, as abordagens “não remetem o homem de volta a esta realidade como um ser crítico, transformador. Um ser ativo e competente, sim, mas não crítico e transformador”.

Com isso a autora propõe o redimensionamento do modelo sociopsicolinguístico de leitura, em que o “leitor ao apropriar-se criticamente da linguagem escrita, atue e reflita sobre sua realidade”.

### **3.4.1 Redimensionamento do modelo sociopsicolinguístico de leitura**

Tendo em vista a posição de Braggio (1992, p.83-94) que propõe um redimensionamento ao modelo sociopsicolinguístico de leitura, observa-se neste sentido a linguagem como produto da interação entre os homens, que atualiza-se na enunciação dialógica com natureza sócio-histórica e ideológica, e como produto de atividade social evolui, está em permanente construção. E autores como Vygotsky, Luria, Bakthin e Freire que pensam a linguagem, o homem e a sociedade de forma totalizante, concreta possibilitam o redimensionamento da visão de leitura sociopsicolinguística. Assim, não basta apenas que o leitor construa um significado para o texto como querem os interacionista e transacionalistas, e sim o leitor precisa entrar em confronto com o texto, com as idéias do autor, e avaliar em que medida os dados do material escrito entram em contradição com sua realidade. O leitor deve apropriar-se da linguagem escrita de maneira crítica, sendo ela um instrumento de reflexão sobre a sua realidade.

### 3.5 LEITURA NOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (PCNS)

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), doravante PCNs são um documento oficial publicado pelo Ministério da Educação e do Desporto, sendo referência para as discussões sobre o trabalho escolar, contendo objetivos, orientações didáticas, avaliação e conteúdos que buscam redefinir o papel da educação no Brasil. No documento estão presentes reflexões de estudos realizados nos últimos anos sobre o ensino de língua materna.

Para os PCNs (1998) a leitura é um processo ativo desempenhado pelo leitor na compreensão do texto, envolvendo estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação. Neste processo o terceiro (quinta e sexta séries) e o quarto (sétima e oitava séries) ciclos exercem papel decisivo na formação de leitores, porque muitos alunos desistem de ler por não acompanhar a leitura na sala de aula, ou eles passam a utilizar os procedimentos construídos nos ciclos anteriores nos novos desafios encontrados nas séries seguintes. Dessa forma, a escola tem a responsabilidade de intermediação da passagem do leitor de textos facilitados para o leitor de textos de complexidade real, em que o professor deve ser o principal parceiro e favorecer a circulação de informações. Para formação dos leitores são necessárias as seguintes condições:

1. Biblioteca escolar com a presença de gêneros variados para consulta e empréstimo pelos alunos.
2. Disposição nas alas de aula de materiais para leitura.
3. Organização de momentos de leitura livre organizados pelo professor e que ele também participe dos momento lendo.
4. O professor permitir que os alunos escolham as suas leituras
5. Organização por parte da escola na formação de leitores envolvendo toda a comunidade escolar.

Para finalizar, o leitor competente segundo os PCNs (1998) é aquele que sabe selecionar os textos que podem atender as suas necessidades, é capaz de ler as entrelinhas estabelecendo relações entre o texto e seus conhecimentos prévios.

### **3.6 O OBJETO DE ENSINO E A UNIDADE DE ENSINO EM LÍNGUA MATERNA**

#### **3.6.1 Texto: a unidade de ensino**

Em relação à unidade de ensino, Barros (1997) afirma que Bakhtin antecipou as principais orientações teóricas dos estudos sobre o texto, sendo este considerado objeto das ciências humanas.

Continuando com as afirmações da autora citada, o texto é definido como objeto de significação que existe dentro da sociedade num contexto histórico, social, ideológico, sendo único, ou seja, não reproduzível, também dialógico, por estabelecer diálogo entre os interlocutores e diálogo com outros textos. Logo, Bakhtin coloca o texto como lugar central de toda investigação sobre o homem e considera que a interação dos interlocutores funda a linguagem.

A teoria semiótica tem como objeto de estudo o texto, e a sua definição de acordo com Barros (2001, p.7) apresenta duas formas que se complementam. A primeira delas é como objeto de significação, “faz que seu estudo se confunda com o exame dos procedimentos e mecanismos que o estruturam, que o tecem como um “todo de sentido”. A segunda caracterização considera o texto como objeto de comunicação entre dois sujeitos, sendo examinado em relação ao contexto sócio-histórico que o envolve e lhe atribui sentido.

...o texto só existe quando concebido na dualidade que o define- objeto de significação e objeto de comunicação-e, dessa forma, o estudo do texto com vistas à construção de seu ou de seus sentidos só pode ser entrevisto como o exame tanto dos mecanismos internos quanto dos fatores contextuais ou sócio-históricos de fabricação do sentido. Nos seus desenvolvimentos mais recentes a semiótica tem caminhado nessa direção e procurado conciliar, com o mesmo aparato teórico-metodológico, as análises ditas “interna” e “externa” do texto. Para explicar “o que o texto diz” e “como o diz”, a semiótica trata, assim, de examinar os procedimentos da organização textual e, ao mesmo tempo, os mecanismos enunciativos de produção e de recepção do texto (BARROS, 2001, p.7,8).

### 3.6.2 Os gêneros discursivos: o objeto de ensino

A partir das propostas apresentadas pelos PCNs para o trabalho com a linguagem são apresentadas novas perspectivas para o ensino de língua portuguesa nas escolas brasileiras. Sabendo que a escola é o lugar de desenvolvimento da competência discursiva do aluno, e sendo o livro didático material de grande importância no ensino-aprendizagem no contexto educacional, são apontados num primeiro momento deste trabalho os conceitos acerca dos gêneros discursivos, e em seguida, na parte seguinte do desenvolvimento da pesquisa, apresenta-se o levantamento dos gêneros encontrados nos materiais didáticos analisados.

Nos PCNs consta a necessidade de contemplar nas atividades de ensino a diversidade dos gêneros, mas em virtude de sua existência ser em número infinito, é fundamental priorizar os gêneros que terão uma abordagem mais aprofundada, estando incluídos nesta seleção os textos que favoreçam reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento e que propiciem a participação na sociedade.

Com referência aos gêneros do discurso, estes são estudados devido à insatisfação com as abordagens pertencentes à lingüística textual, que focalizam os tipos de textos como categoria a-histórica. Rompem-se os limites do signo, morfema, sentença, frase e são considerados os aspectos de ordem textual, contextual, cognitiva, subjetiva, interativa, social, histórica, cultural e ideológica. Assim, pode-se dizer que, de acordo com as novas necessidades sociais, acontecem as evoluções nas áreas relacionadas ao conhecimento sobre linguagem, escrita e leitura. Neste aspecto vale lembrar que no estruturalismo a língua é considerada um sistema de signos e como objeto de estudo é desvinculada da realidade social, do contexto histórico, fazendo parte deste período o behaviorismo, isto é, o aprendizado através do estímulo e resposta. Em seguida, pesquisadores e teóricos começam a rejeitar o behaviorismo e a atenção é centrada na psicologia cognitiva em que não há necessidade de estímulos para operar com a língua, ou seja, todo indivíduo apresenta a mesma habilidade para adquirir a linguagem. Mesmo com esta nova visão em que o homem é um ser ativo, a sociedade continua como abstrata, estática, homogênea sem considerar as lutas de classe. Surge, então a sociolinguística, uma nova tendência que trata da variação da linguagem humana, e o indivíduo realiza o seu uso conforme o contexto em que está inserido. Mais tarde, surgem os estudos enunciativos que apresentam Bakhtin como fonte, tendo o grupo de Genebra, Schenewhy, Dolz, Bronckart seguido os ensinamentos do autor.

Esses estudos enunciativos mostram mudanças nas práticas educacionais, ou seja, de “tipos de textos” passou-se a ter os gêneros do discurso, sendo este um dos objetos de ensino-aprendizagem de línguas. Assim, a língua é utilizada em todas as esferas da atividade humana através de enunciados orais e escritos, em que o enunciado é a unidade real da comunicação verbal em oposição à oração. O enunciado é criado e não dado, é único, pode ser citado, mas jamais reiterável, possui um autor, sempre é destinado a alguém, possui entonação expressiva, portanto não é neutro.

Além disso, nenhum enunciado nasce da solitude, é resultado de um já dito, há consciências sociais interagindo. Como afirma Bakhtin (1992, p.290), o enunciado é sempre acompanhado de uma atitude responsiva ativa, ou seja, toda compreensão apresenta uma resposta. O ouvinte diante de um discurso concorda, discorda, completa, adapta, tornando –se o locutor na produção do discurso.

Também na sociedade existe uma relação dialética a partir das tensões da infra-estrutura (relações de produção- economia, política ) e da super-estrutura (estão presentes as interações humanas). Dessa forma, um enunciado é irrepetível, porque a infra-estrutura modifica-se, e o gênero é um signo ideológico (considera o social, a história, considera o exterior, a exteriorização é dada a partir do que é internalizado do exterior) com a presença da relação dialética entre a infra-estrutura e a super-estrutura. Segundo Dolz e Schneuwly (1996) os gêneros encontram-se dentro de um dos cinco grupos: narrar, relatar, argumentar, expor e instruir. Conforme Bakhtin (1992, p.279) “...qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso.”

Além disso, a variedade de gêneros é infinita, visto que todos os enunciados lidos ou escritos, tudo o que é dizível ou dito pertence a um gênero. Assim sendo, os gêneros movem-se num tempo, ou seja, são flexíveis e se realizam num dado lugar da história. Tem-se, então, uma questão importante pertencente ao gênero, o cronotopo, que é a história e o lugar ideológico do gênero. Também a interação dos sujeitos nas esferas das atividades humanas é realizada por enunciados que apresentam um tema composto de tipos e formas de discurso, caracterizando o gênero. Os gêneros do discurso da vida cotidiana são a fonte primordial da constituição do diálogo enquanto gênero, porque nas esferas do cotidiano estão as consciências sociais interagindo e influenciando as esferas organizadas ideologicamente. Como exemplo pode-se mencionar a esfera das cozinheiras: o tema dessa esfera são panelas, comida, etc; enquanto na esfera da literatura tem-se como tema o amor, a vingança, a morte.

Em relação ao jogo de interesses de cada esfera, tem-se os gêneros como signo ideológico que refrata e reflete a realidade em que está presente a relação dialética existente entre a infra-estrutura e a super-estrutura da sociedade. Para exemplificar, a caneta é um produto ideológico que está sujeito à valoração apreciativa do sujeito; assim ela reflete status, conhecimento e refrata a relação existente entre dominados e dominador (dominados têm menos e os dominadores utilizam mais). Então, o gênero é concebido a partir de enunciados que nascem do já dito, isto é, várias vozes sociais que se entrecruzam no contexto social

(...) Les interventions sociales, l'action réciproque des membres du groupe et, en particulier, les interventions formalisées dans les institutions scolaires sont fondamentales pour l'organisation des apprentissages en général et pour les processus d'appropriation des genres en particulier. A ce propos, les séquences didactiques sont des outils qui peuvent guider les interventions des enseignants.(SCHNEUWLY, 1996, p.59)

Em síntese, os gêneros são flexíveis, movem-se num tempo, o das ações, e se realizam num dado lugar da história. Com isso, o gênero tem ligação com as relações de produção e com a estrutura sócio-política e econômica da sociedade.

### **3.7 A CONTRIBUIÇÃO DA SEMIÓTICA PARA A LEITURA EM SALA DE AULA**

Com a aplicação da teoria semiótica ao ensino aprendizagem- de língua materna é possível realizar uma leitura do texto a partir de um percurso gerativo de sentido que vai do mais simples e abstrato ao mais complexo e concreto, já que o objeto de estudo da semiótica é o texto, e nele se procura explicar o que o texto diz e como ele faz para dizer o que diz.

A teoria semiótica em questão baseia-se na teoria desenvolvida por Greimas, para quem “a semiótica é a transposição de um nível de linguagem, num outro, de uma linguagem numa outra diferente.”(apud COURTÈS, 1979, p.43).

Conforme Barros (2001, p.9) a semiótica apresenta três níveis para construir o sentido do texto : o fundamental, o narrativo e o discursivo. No nível fundamental tem-se o princípio gerador de sentido, pois é a essência que vai desencadear a narrativa, ou seja, neste

nível tem-se as categorias semânticas que são a base para a construção de um texto . Este nível abrange o abstrato com o aparecimento de oposições (por exemplo: bem x mal, amor x ódio etc ) responsáveis pela origem dos vários temas.

No nível narrativo, tem-se o enunciado de estado que ocorre quando um sujeito entra em conjunção ou disjunção com um objeto. Para exemplificar cita-se Fiorin (2000, p.21): “no enunciado Aurélia é rica, há uma relação de conjunção , indicada pelo verbo ser, entre um sujeito “Aurélia” e um objeto “riqueza”. Já o enunciado de fazer apresenta uma transformação de estado, como exemplifica Fiorin (2000, p.21): “no enunciado Seixas ficou rico, há uma transformação de um estado inicial não rico num estado final rico”. É preciso observar que, quando um actante entra em conjunção com um objeto, é porque o outro actante foi dele privado.

Em relação ao programa narrativo, este ocorre quando um enunciado de fazer rege um enunciado de estado. Este programa é transitivo se tiver actantes diferentes desempenhando o sujeito de estado e o sujeito de fazer, e será reflexivo quando acontecer o contrário. E com a seqüência de programas narrativos tem-se o percurso narrativo.

Segundo Barros(2001,p.20,21) os programas narrativos seguem o modelo abaixo:

PN=F[S1→(S2∧Ov)] F= função  
 → =transformação  
 S1=sujeito do fazer  
 .. S2=sujeito do estado  
 ∧=conjunção  
 Ov=objeto-valor

“História de uma gata”

PN1: a gata recebe do dono os objetos-valor apartamento, detefon,comida,carinho etc.(o sujeito do fazer é o dono da gata; a transformação é a de acariciar, alimentar etc; o sujeito de estado, que tem sua situação alterada, é a gata).

F(acariciar, alimentar) [S1(dono) ·S2(gata) ·Ov (comida, carinho etc)].

No exemplo acima se percebe que o sujeito do fazer e o sujeito de estado são realizados por actantes diferentes, respectivamente dono e a gata, significando que este programa narrativo é transitivo. Caso no exemplo o sujeito de estado e o sujeito do fazer fossem desempenhados pela gata o programa narrativo seria reflexivo.

Tratando da sintaxe narrativa Barros (2001, p.16) postula que:

A sintaxe narrativa deve ser pensada como um espetáculo que simula o fazer do homem que transforma o mundo. Para entender a organização narrativa de um texto, é preciso, portanto, descrever o espetáculo, determinar seus participantes e o papel que representam na historiazinha simulada.

E quatro fases estão presentes na sintaxe narrativa : manipulação, competência, performance e sanção.

A manipulação caracteriza-se por apresentar um destinador-manipulador, ou seja, um sujeito doador de valores modais. Estes valores são o querer, o poder, o saber e o dever, necessários à fase da competência. O fazer persuasivo do destinador segue o fazer interpretativo do destinatário.

Os quatro tipos mais comuns de manipulação são os seguintes: tentação, intimidação, sedução e provocação

A tentação é manifestada através de um valor positivo apresentado ao manipulado como uma recompensa. Ex: Se você fizer a tarefa, vai ao parque com os colegas.

A intimidação é vista a partir de ameaças dirigidas ao manipulado para que ele realize algo. Ex: Se você não fizer a tarefa, não vai viajar no final de semana.

A sedução ocorre quando o manipulador leva o manipulado a fazer através da manifestação de juízo positivo das competências do manipulado. Ex: Comprei um novo guarda-roupa, porque você cresceu e é capaz de organizar todas as suas roupas.

A provocação é colocada em prática se o manipulador exprime juízo negativo sobre a competência do manipulado. Ex: Coloquei a sua tarefa em cima da mesa, mas eu sei que, como você está desanimado, não consegue fazer os exercícios.

Na sintaxe narrativa a fase da competência tem um actante com o saber ou o poder fazer, que permite realizar a transformação da narrativa.

Os actantes podem exercer diversos papéis actanciais no decorrer do texto, como por exemplo um actante pode assumir os papéis de: sujeito do querer-fazer, sujeito do saber, sujeito do não poder-fazer, sujeito não-realizado.

Dando continuidade às fases da sintaxe narrativa, Fiorin (2000,p.23) afirma que a performance é a fase da transformação ocorrida na narrativa. A partir deste momento, tem-se a sanção, que pode ser positiva ou negativa, incluindo recompensas ou castigos. As fases que aparecem na sintaxe narrativa não precisam acontecer na ordem estabelecida.

O outro aspecto do nível narrativo trata da semântica, preocupando-se com os valores inscritos nos objetos. Faz parte da semântica narrativa a modalização do fazer e a modalização do ser. Segundo Barros (2001, p.43) “na modalização do fazer é preciso distinguir dois aspectos: o fazer-fazer, isto é, o fazer do destinador que comunica valores modais ao destinatário-sujeito, para que ele faça, e o ser-fazer, ou seja, a organização modal da competência do sujeito.”

Na modalização do ser está presente a modalização veridictória, responsável pela relação do sujeito com o objeto. Como afirma Greimas “o jogo da verdade e da decepção (muito amplamente empregado na literatura oral, entre outros) apóia-se numa categoria gramatical, a do ser vs parecer (que constitui, sabemos, a primeira articulação semântica das proposições atributivas” (apud COURTÈS, 1979, p.100)

A respeito da veridicção, Courtés (1979, p.101) expõe “que o fazer persuasivo e o fazer interpretativo que manipulam os estados de veridicção, se situam em relação a eles a um nível hierarquicamente superior, o da modalidade do crer (fazer persuasivo “fazer crer”; fazer interpretativo “crer”). ”

No percurso gerativo de sentido, o nível discursivo é o mais superficial e as estruturas narrativas são convertidas em estruturas discursivas quando são assumidas pelo sujeito da enunciação. “O discurso define-se, ao mesmo tempo, como objeto produzido pelo sujeito da enunciação e como objeto de comunicação entre um destinador e um destinatário.”(BARROS, 2001, p.54)

Logo, os discursos produzem o efeito de proximidade ou distanciamento da enunciação e o de realidade ou referente para convencer de sua verdade. Um dos recursos que permite o distanciamento é a utilização da terceira pessoa, no tempo de “então” e no espaço do “lá”, denominado de desembregem enunciativa. Já o uso da primeira pessoa caracteriza a desembregem enunciva. Barros (1988, p.74) afirma que:

(...) para os enunciados com eu, em desembregem enunciativa, para os enunciados com ele, em desembregem enunciva e, dessas diferentes desembregens, surgem, respectivamente, a enunciação-enunciada e o enunciado propriamente dito, os dois grandes tipos de unidades discursivas.  
A emb

No nível discursivo, os actantes do nível narrativo são revestidos de temas e passam a ser atores que desempenham diversos papéis actanciais. Barros (1988, p.80) relata que, na sintaxe narrativa, o sujeito pode assumir os papéis actanciais de sujeito do querer, sujeito

competente e sujeito realizador, sendo o ator na instância do discurso resultante da combinação de papéis da sintaxe narrativa revestido de temas e figuras da semântica do discurso.

Além disso, o retorno à enunciação é conhecido como embreagem. Esta, por sua vez, pressupõe uma debreagem ocorrida anteriormente.

reagem apresenta-se como uma operação de retorno de formas já desembreadas à enunciação e cria a ilusão de identificação com a instância da enunciação. A enunciação finge recuperar as formas que projetou fora de si. Nega-se o enunciado e procura-se produzir o efeito de suspensão da oposição entre os atores, o espaço e o tempo do enunciado e os da enunciação.(BARROS, 1988, p.77)

Nos textos escritos em terceira pessoa, além da existência da debreagem enunciativa, também está presente o sujeito observador que alterna a sua presença, ora no enunciado, ora na enunciação. Em alguns momentos identifica-se com os actantes do espaço e em outros momentos se distancia deles, fazendo com que o leitor chegue à realidade através do seu olhar. “O observador é, como o narrador, delegado da enunciação, mas não lhe cabe contar a história e sim determinar um ou mais pontos de vista sobre o discurso e dirigir seu desenrolar.” (BARROS, 2001, p.58).

Também o efeito de realidade faz com que os fatos contados copiem o real. “O enunciador não produz discursos verdadeiros ou falsos, mas constrói discursos que criam efeitos de sentido de verdade ou de falsidade, que parecem verdadeiros. O parecer verdadeiro é interpretado como ser verdadeiro, a partir do contrato de veridicção assumido.” (BARROS, 1988, p.94)

Então, o efeito de realidade pode ser alcançado através da debreagem interna, ou seja, cede-se a palavra aos interlocutores do texto (discurso direto). A ancoragem é outro procedimento de ilusão da realidade.

(...) Trata-se de atar o discurso a pessoas, espaços e datas que o receptor reconhece como “reais” ou “existentes”, pelo procedimento semântico de concretizar cada vez mais os atores, os espaços e o tempo do discurso, preenchendo-os com traços sensoriais que os “iconizam”, os fazem “cópias da realidade”. Na verdade, fingem ser “cópias da realidade”, produzem tal ilusão. (BARROS, 2001, p.60)

Em síntese, a semiótica contribui para o trabalho de leitura em sala de aula, porque permite verificar procedimentos de organização textual e os mecanismos enunciativos de produção do sentido do texto.

## **TERCEIRA PARTE**

## 4 OS GÊNEROS DO DISCURSO NOS LIVROS DIDÁTICOS

Apresentaremos os resultados de levantamentos dos gêneros encontrados nos livros didáticos. Primeiramente, tem-se a análise do material, para em seguida verificar-se como os PCNs tratam o assunto da diversidade de gêneros no ensino aprendizagem de língua materna. Assim, o presente estudo permite acompanhar a variação de usos da língua num determinado tempo, pois diferentes esferas de enunciação são mobilizadas na utilização dos gêneros.

O objetivo deste capítulo é observar como são apresentados os gêneros nos livros didáticos (tendo nesta etapa a tabela de Dolz e Schneuwly 1996, p.43-44 como critério para classificação dos gêneros), e fazer a observação de como é abordado este assunto nos PCNs, verificando se o conteúdo dos Parâmetros curriculares nacionais está de acordo com as novas teorias do discurso.

A análise do material está centralizada no texto verbal presente nos livros didáticos, porque estes representam a maioria dos textos trabalhados em sala de aula, ou seja, o texto não-verbal não foi considerado na realização da pesquisa, por aparecer em proporção muito pequena se comparado com as ocorrências de texto verbal. Conforme Fiorin (1990, p.371 e 373) a linguagem verbal é linear com seqüência de signos e sons, podendo o texto verbal ser figurativo (produzem efeito de realidade) ou não figurativo (exploram temas abstratos).

De acordo com Koch (2000), o texto é uma manifestação verbal em que o sentido é construído no curso da interação. Dessa forma, o texto deixa de ser um produto e passa a ser abordado no processo de sua construção.

Os textos dos livros didáticos em questão foram classificados de acordo com os critérios de Dolz e Schneuwly (1996, p.43-44) agrupados na tabela abaixo:

## CRITÉRIOS PARA AGRUPAMENTO DOS GÊNEROS

<p>1.DOMÍNIOS SOCIAIS DE COMUNICAÇÃO</p> <p>2.ASPECTOS TIPOLOGICOS</p> <p>3.CAPACIDADES DE LINGUAGEM DOMINANTES</p>	<p>EXEMPLOS DE GÊNEROS ORAIS E ESCRITOS</p>
<p>Cultura literária ficcional</p> <p><b>NARRAR</b></p> <p>Mimesis da ação através da criação da intriga no domínio do verossímil</p>	<p>conto maravilhoso</p> <p>conto de fadas</p> <p>fábula</p> <p>lenda</p> <p>narrativa de aventura</p> <p>narrativa de ficção científica</p> <p>narrativa de enigma</p> <p>narrativa mítica</p> <p>sketch ou história engraçada</p> <p>crônica literária</p> <p>biografia romanceada</p> <p>romance</p> <p>romance histórico</p> <p>novela fantástica</p> <p>conto</p> <p>paródia</p> <p>piada</p>
<p>Documentação e memorização das ações humanas</p> <p><b>2. RELATAR</b></p> <p>3. Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo</p>	<p>relatos de experiência vivida</p> <p>relatos de viagem</p> <p>diário íntimo</p> <p>diário de viagem</p> <p>testemunho</p> <p>autobiografia</p> <p>notícia</p> <p>reportagem</p> <p>crônica mundana</p>

	<p>crônica esportiva</p> <p>histórico</p> <p>relato histórico</p> <p>ensaio ou perfil biográfico</p> <p>biografia</p>
<p>1. Discussão de problemas sociais controversos</p> <p>2. ARGUMENTAR</p> <p>3. Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição</p>	<p>textos de opinião</p> <p>diálogo argumentativo</p> <p>carta de leitor</p> <p>carta de reclamação</p> <p>carta de solicitação</p> <p>deliberação informal</p> <p>debate regrado</p> <p>editorial</p> <p>discurso de defesa(advocacia)</p> <p>requerimento</p> <p>ensaio</p> <p>resenhas críticas</p> <p>artigo assinado</p>
<p>1. Transmissão e construção de saberes</p> <p>2. EXPOR</p> <p>3. Apresentação textual de diferentes formas dos saberes</p>	<p>texto expositivo</p> <p>conferência</p> <p>verbete de enciclopédia</p> <p>entrevista de especialista</p> <p>texto explicativo</p> <p>tomada de notas</p> <p>resumos de textos expositivos e explicativos</p> <p>resenhas</p> <p>relatório científico</p> <p>relato de experiências(científicas)</p>

1. Regulação de ações	instruções de uso
2. PRESCRIÇÕES E INSTRUÇÕES	instruções de montagem
3. Regulação mútua de comportamentos por meio da orientação (normativa, prescritiva ou descritiva) para a ação	receita regulamento regras de jogo consignas diversas textos prescritivos e normativos legais

No primeiro momento da pesquisa foi verificado que a noção de gênero não é explorada nos manuais. Isso pode acontecer devido às dificuldades de difusão dessa teoria em função da complexidade da terminologia e também porque há poucos trabalhos “práticos” publicados sobre a teoria da enunciação bakhtiniana e da teoria de gêneros apresentada por esse autor.

A seguir tem-se a exposição do levantamento dos gêneros encontrados em cada um dos livros didáticos analisados, seguindo a tabela de Dolz e Schneuwly (1996, p.43-44) exposta acima. Como já foi dito anteriormente, a pesquisa é realizada com os seis livros utilizados nos colégios da rede pública da cidade de Maringá, e todos os livros pertencem a sétima série do ensino fundamental.

#### **4.1 GÊNEROS NO LIVRO DIDÁTICO DE CABRAL “PALAVRA ABERTA”**

Na verificação dos textos presentes neste livro, constatou-se que cada unidade do manual trabalha com dois textos, sendo que depois de cada texto há questões para serem resolvidas. A seguir, tem-se a tabela com exposição dos gêneros do discurso encontrados no primeiro livro analisado.

**Tabela 1** – Levantamento dos gêneros no livro didático “Palavra Aberta”

<b>UNIDADES</b>	<b>TEXTOS</b>	<b>GÊNEROS</b>	<b>AGRUPAMENTO</b>
<b>UNIDADE 1</b>	Texto 1 Texto 2	“notícia” “conto”	- relatar - narrar
<b>UNIDADE 2</b>	Texto 1 Texto 2	“relato de experiência” “crônica literária”	relatar - narrar
<b>UNIDADE 3</b>	Texto 1 Texto 2	“notícia” “poesia”	relatar narrar
<b>UNIDADE 4</b>	Texto 1 Texto 2	“notícia” “conto”	relatar narrar
<b>UNIDADE 5</b>	Texto 1 Texto 2	“texto de opinião” – “história engraçada” –	argumentar narrar
<b>UNIDADE 6</b>	Texto 1 Texto 2	“história de aventura” “conto”	narrar narrar
<b>UNIDADE 7</b>	Texto 1 Texto 2	“crônica literária” “notícia”	narrar relatar
<b>UNIDADE 8</b>	Texto 1 Texto 2	“texto de opinião” “poesia”	argumentar narrar
<b>UNIDADE 9</b>	Texto 1 Texto 2	“poesia” “relato de experiência”	narrar relatar
<b>UNIDADE 10</b>	Texto 1 Texto 2	“conto” “notícia”	narrar relatar

Observa-se neste material o agrupamento do narrar prevalecendo nas unidades que formam o livro: dos vinte textos apresentados para o trabalho em sala de aula, onze se enquadram neste agrupamento. Em segundo lugar, encontram-se sete textos pertencentes ao agrupamento do relatar e somente dois textos pertencem ao agrupamento do argumentar.

Em relação ao agrupamento priorizado, o narrar, constata-se a presença dos seguintes gêneros pertencentes a este agrupamento neste manual: “conto”, “crônica literária”, “poesia”, “história de aventura”, “história engraçada”. Com referência ao agrupamento do relatar, os gêneros encontrados foram: “notícia” e “relato de experiência”; e ao agrupamento do argumentar, o gênero “texto de opinião”.

Percebe-se, então, que este livro fica restrito ao agrupamento do narrar e do relatar, e conseqüentemente não há diversidade ao trabalhar com os gêneros do discurso, já que os gêneros pertencentes aos agrupamentos do expor, o das prescrições e instruções não

apareceram no material; e também os gêneros referentes ao agrupamento do argumentar não têm predominância no trabalho desenvolvido no livro de Cabral.

#### 4.2 GÊNEROS NO LIVRO DIDÁTICO DE CEREJA, “PORTUGUÊS : LINGUAGENS”

O livro didático Português: Linguagens apresenta o seu conteúdo disposto em quatro unidades, subdivididas em três capítulos, e cada um deles é composto por um texto. Somando-se os textos, tem-se o total de doze. A seguir, a tabela demonstra os agrupamentos e os gêneros encontrados nas unidades deste material.

**Tabela 2** – Levantamento dos gêneros no livro didático “Português: linguagens”

<b>UNIDADES</b>	<b>CAPÍTULO</b>	<b>GÊNEROS</b>	<b>AGRUPAMENTO</b>
<b>UNIDADE 1</b>	Capítulo 1	“história engraçada”	narrar
	Capítulo 2	“relato de experiência”	relatar
	Capítulo 3	“texto de opinião”	argumentar
<b>UNIDADE 2</b>	Capítulo 1	“relato de experiência”	relatar
	Capítulo 2	“texto de opinião”	argumentar
<b>UNIDADE 2</b>	Capítulo 3	“crônica literária”	narrar
<b>UNIDADE 3</b>	Capítulo 1	“crônica literária”	narrar
	Capítulo 2	“crônica literária”	narrar
	Capítulo 3	“texto de opinião”	argumentar
<b>UNIDADE 4</b>	Capítulo 1	“conto”	narrar
	Capítulo 2	“texto de opinião”	argumentar
	Capítulo 3	“conto”	narrar

Conforme a exposição presente na tabela acima, nota-se que o agrupamento do narrar também prevalece neste manual, com seis textos enquadrando-se neste agrupamento. Os gêneros pertencentes ao agrupamento do narrar encontrados no manual foram: “crônica literária”, “conto” e “história engraçada”. Neste livro os textos pertencentes ao agrupamento do argumentar sobressaem em relação aos textos pertencentes ao agrupamento do relatar, tanto que tem-se quatro referentes ao agrupamento do argumentar e dois ao agrupamento do relatar.

Um fator que deve ser considerado é a presença dos mesmos agrupamentos do primeiro livro analisado, somente havendo mudança no que diz respeito à presença de mais textos pertencentes ao agrupamento do argumentar e não do relatar, como aconteceu no livro anterior. Outro item que chama a atenção é a presença somente do gênero “texto de opinião”

pertencente ao agrupamento do argumentar sendo abordado no manual, e este agrupamento, como pode ser visto na tabela de Dolz e Schneuwly (1996, p.43-44), apresenta muitos gêneros, como por exemplo, gêneros “carta de leitor”, “carta de reclamação” que não são mencionados em nenhum momento no livro *Português: linguagens*. Com isso, o trabalho com os gêneros não é realizado de forma diversificada, já que há concentração das atividades de sala de aula em gêneros que são pertencentes ao agrupamento do narrar e mesmo o agrupamento do argumentar tendo evidência, não possibilita a ampliação dos gêneros que pertencem a este agrupamento.

### **4.3 GÊNEROS NO LIVRO DIDÁTICO DE CORREA, “A PALAVRA É SUA”**

O terceiro livro da pesquisa é dividido em doze capítulos, e tem o total de trinta e três textos. Este total ocorreu devido à consideração da biografia como um texto separado. Como se pode perceber, a quantidade de textos presentes neste material é maior, se comparada com os outros dois manuais anteriores. Abaixo, a tabela detalha os gêneros encontrados neste livro.

**Tabela 3** – Levantamento dos gêneros no livro didático “A Palavra é sua”

<b>CAPÍTULO</b>	<b>TEXTOS</b>	<b>GÊNEROS</b>	<b>AGRUPAMENTO</b>
<b>CAPÍTULO 1</b>	Texto 1 Texto 2 Texto 3 Texto 4	“conto” “biografia” “poesia” “fábula”	narrar relatar narrar narrar
<b>CAPÍTULO 2</b>	Texto 1 Texto 2	“crônica literária” “biografia”	narrar relatar
<b>CAPÍTULO 3</b>	Texto 1 Texto 2 Texto 3	“crônica literária” “biografia” “notícia”	narrar relatar relatar
<b>CAPÍTULO 4</b>	Texto 1 Texto 2 Texto 3	“lenda” “biografia” “texto expositivo”	narrar relatar expor
<b>CAPÍTULO 5</b>	Texto 1 Texto 2 Texto 3	“teatro” “biografia” “teatro”	narrar relatar narrar
<b>CAPÍTULO 6</b>	Texto 1 Texto 2	“texto de opinião” “poesia”	argumentar narrar
<b>CAPÍTULO 7</b>	Texto 1 Texto 2 Texto 3	“relato de experiência” “biografia” “relato de experiência”	relatar relatar relatar
<b>CAPÍTULO 8</b>	Texto 1 Texto 2 Texto 3	“poesia” “biografia” “texto de opinião”	narrar relatar argumentar
<b>CAPÍTULO 9</b>	Texto 1 Texto 2	“texto de opinião” “diário íntimo”	argumentar relatar
<b>CAPÍTULO 10</b>	Texto 1 Texto 2 Texto 3	“fábula” “biografia” “notícia”	narrar relatar relatar
<b>CAPÍTULO 11</b>	Texto 1 Texto 2 Texto 3	“crônica literária” “biografia” “texto de opinião”	narrar relatar argumentar
<b>CAPÍTULO 12</b>	Texto 1 Texto 2	“lenda” “notícia”	narrar relatar

Como pode ser visto, o agrupamento do relatar prevalece no manual. Isto acontece porque tem-se o gênero “biografia” pertencente a este agrupamento, aparecendo após a apresentação do texto de cada capítulo. Em seguida, estão os gêneros, “lenda”, “crônica literária”, “fábula”, “poesia”, “teatro”, pertencentes ao agrupamento do narrar com a presença de treze ocorrências. Neste manual há a presença de um gênero que se enquadra no agrupamento do expor. O livro apresenta um gênero que não foi abordado nos manuais acima analisados, mas continua a deixar ausente a presença de um trabalho que envolva um número maior de gêneros, principalmente aqueles pertencentes aos agrupamentos que não costumam

aparecer nos materiais. Esta afirmação é possível a partir do conhecimento da tabela de Dolz já mencionada anteriormente e a constatação do que foi afirmado a partir do levantamento dos gêneros encontrados nestes três livros consultados até o momento.

#### 4.4 GÊNEROS NO LIVRO DIDÁTICO DE FARACO, “LINGUAGEM NOVA”

O quarto manual da pesquisa, “Linguagem nova”, é composto de quinze unidades e cada unidade apresenta um texto complementar. Não há neste manual o gênero “biografia”, como aconteceu no exemplar exposto anteriormente. Nas linhas abaixo, encontra-se a tabela referente ao levantamento deste material.

**Tabela 4** – Levantamento dos gêneros no livro didático “Linguagem nova”

UNIDADE	TEXTO	GÊNEROS	AGRUPAMENTO
<b>UNIDADE 1</b>	Texto 1	“crônica literária”	narrar
	Texto 2	“crônica literária”	narrar
<b>UNIDADE 2</b>	Texto 1	“relato de experiência”	relatar
	Texto 2	“verbete enciclopédia”	expor
	Texto 3	“texto expositivo”	expor
<b>UNIDADE 3</b>	Texto 1	“conto”	narrar
	Texto 2	“música”	narrar
<b>UNIDADE 4</b>	Texto 1	“poesia”	narrar
	Texto 2	“notícia”	relatar
<b>UNIDADE 5</b>	Texto 1	“conto”	narrar
	Texto 2	“notícia”	relatar
<b>UNIDADE 6</b>	Texto 1	“teatro”	narrar
	Texto 2	“teatro”	narrar
<b>UNIDADE 7</b>	Texto 1	“reportagem”	relatar
	Texto 2	“poesia”	narrar
	Texto 3	“poesia”	narrar
<b>UNIDADE 8</b>	Texto 1	“crônica literária”	narrar
	Texto 2	“poesia”	narrar
<b>UNIDADE 9</b>	Texto 1	“reportagem”	relatar
	Texto 2	“diário”	relatar
<b>UNIDADE 10</b>	Texto 1	“conto”	narrar
	Texto 2	“relato de experiência”	relatar
	Texto 3	“poesia”	narrar
<b>UNIDADE 11</b>	Texto 1	“poesia”	narrar
	Texto 2	“poesia”	narrar
<b>UNIDADE 12</b>	Texto 1	“entrevista”	expor
	Texto 2	“reportagem”	relatar
	Texto 3	“diário”	relatar
<b>UNIDADE 13</b>	Texto 1	“conto”	narrar
<b>UNIDADE 13</b>	Texto 2	“lenda”	narrar
<b>UNIDADE 14</b>	Texto 1	“crônica literária”	narrar
	Texto 2	“normas de segurança”	prescrições
<b>UNIDADE 15</b>	Texto 1	“texto de opinião”	argumentar
	Texto 2	“notícia”	relatar

Até o momento, entre os manuais pesquisados há preferência pelos gêneros do agrupamento do narrar, e em segundo plano encontram-se os gêneros pertencentes ao agrupamento do relatar. Neste manual observa-se a presença do gênero “verbete de enciclopédia” pertencente ao agrupamento do expor, sendo este o único manual que aborda este gênero. O gênero “normas de segurança” pertencente ao agrupamento das prescrições e instruções também é abordado somente neste material.

Assim, nota-se que os gêneros não apresentam diversificação, isto é, são sempre os mesmos gêneros trabalhados nos manuais. O que ocorre é a presença de um ou dois gêneros diferentes daqueles que aparecem com frequência, contudo isto não proporciona uma ampliação ao trabalho do professor, caso ele fique centrado somente nos gêneros fornecidos nos livros didáticos.

#### **4.5 GÊNEROS NO LIVRO DIDÁTICO DE FRASCOLLA, “LENDO E INTERFERINDO”**

O livro de Frascolla está dividido em dez módulos, apresentando um total de trinta e oito textos. Nas linhas abaixo está o levantamento dos gêneros presente neste material.

**Tabela 5** – Levantamento dos gêneros no livro didático “Lendo e interferindo”

<b>MÓDULO</b>	<b>TEXTO</b>	<b>GÊNERO</b>	<b>AGRUPAMENTO</b>
<b>MÓDULO 1</b>	Texto 1 Texto 2 Texto 3	“conto” “notícia” “entrevista”	narrar relatar expor
<b>MÓDULO 2</b>	Texto 1 Texto 2 Texto 3 Texto 4	“conto” “texto de opinião” “texto de opinião” “crônica literária”	narrar argumentar argumentar narrar
<b>MÓDULO 3</b>	Texto 1 Texto 2 Texto 3 Texto 4	“música” “texto de opinião” “conto” “poesia”	narrar argumentar narrar narrar
<b>MÓDULO 4</b>	Texto 1 Texto 2 Texto 3 Texto 4	“crônica literária” “poesia” “poesia” “poesia”	narrar argumentar narrar narrar
<b>MÓDULO 5</b> <b>MÓDULO 5</b>	Texto 1 Texto 2 Texto 3 Texto 4	“texto expositivo” “música” “conto” “relato de experiência”	expor narrar narrar relatar
<b>MÓDULO 6</b>	Texto 1 Texto 2 Texto 3	“conto” “texto de opinião” “texto de opinião”	narrar argumentar argumentar
<b>MÓDULO 7</b>	Texto 1 Texto 2 Texto 3 Texto 4	“texto de opinião” “texto de opinião” “conto” “texto de opinião”	argumentar argumentar narrar argumentar
<b>MÓDULO 8</b>	Texto 1 Texto 2 Texto 3	“texto de opinião” “texto de opinião” “texto expositivo”	argumentar argumentar expor
<b>MÓDULO 9</b>	Texto 1 Texto 2 Texto 3 Texto 4 Texto 5	“reportagem” “reportagem” “texto de opinião” “texto de opinião” “texto de opinião”	relatar relatar argumentar argumentar argumentar
<b>MÓDULO 10</b> <b>MÓDULO 10</b>	Texto 1 Texto 2 Texto 3 Texto 4	“texto de opinião” “relato de experiência” “relato histórico” “poesia”	argumentar relatar relatar narrar

É interessante observar neste manual que a prioridade é dada aos gêneros que pertencem ao agrupamento do argumentar. Este é o único material que apresenta esta preferência. No entanto, não há o trabalho com a diversidade dos gêneros pertencentes a este agrupamento, ou seja, apenas o gênero “texto de opinião” pertencente ao agrupamento

argumentar está inserido no material. Assim, não se pode considerar que está sendo trabalhada a diversidade de gêneros como determinam os PCNs, principalmente porque os gêneros do agrupamento do narrar também são destaque no livro Lendo e Interferindo., e isto acontece também nos outros livros didáticos da pesquisa.

#### 4.6 GÊNEROS NO LIVRO DIDÁTICO DE SOUZA, “LINGUAGEM CRIAÇÃO E INTERAÇÃO”

O sexto livro da pesquisa apresenta um total de dezoito textos distribuídos nas partes que dividem o manual, como pode ser visto na tabela abaixo.

**Tabela 6** – Levantamento dos gêneros no livro didático “Linguagem: criação e interação”

<b>PARTES</b>	<b>TEXTO</b>	<b>GÊNEROS</b>	<b>AGRUPAMENTO</b>
<b>PARTE 1</b>	Texto 1	“lenda”	narrar
	Texto 2	“texto explicativo”	expor
	Texto 3	“história de aventura”	narrar
<b>PARTE 1</b>	Texto 4	“biografia”	relatar
<b>PARTE 2</b>	Texto 1	“conto”	narrar
	Texto 2	“biografia”	relatar
<b>PARTE 3</b>	Texto 1	“poesia”	expor
	Texto 2	“biografia”	relatar
<b>PARTE 4</b>	Texto 1	“texto de opinião”	argumentar
	Texto 2	“texto expositivo”	expor
<b>PARTE 5</b>	Texto 1	“texto de opinião”	argumentar
	Texto 2	“texto expositivo”	expor
<b>PARTE 6</b>	Texto 1	“história de aventura”	narrar
	Texto 2	“biografia”	relatar
<b>PARTE 7</b>	Texto 1	“crônica literária”	narrar
	Texto 2	“biografia”	relatar
<b>PARTE 8</b>	Texto 1	“teatro”	narrar
	Texto 2	“biografia”	relatar

A partir da tabela acima, é visível a preferência pelos gêneros pertencentes ao agrupamento do narrar e gêneros pertencentes ao agrupamento do relatar. Com isso, verifica-se que a questão do trabalho dos gêneros do discurso em sala de aula não está de acordo com os documentos oficiais (PCNs), pois não apresenta a heterogeneidade de gêneros no ensino de língua materna.

Uma sugestão para o trabalho em sala de aula com um desses seis livros da pesquisa poderia ser o seguinte: como já sabe-se que os gêneros do agrupamento do narrar (“conto”, “crônica”, “lenda”, “fábula”, “história engraçada”, “poesia”, “música”, “teatro”) e os gêneros do agrupamento do relatar (“biografia”, “reportagem”, “notícia”, “diário”, “relato de experiência”) são prioridades nos manuais didáticos, o professor poderia estar trabalhando o gênero abordado no livro e acrescentar a este assunto que está sendo trabalhado outras variedades de gêneros. Por exemplo num dos capítulos do livro em que se tem uma “reportagem” que fala sobre a violência contra a mulher, o educador pode trazer para sala de aula, ou sugerir uma pesquisa, ou talvez a divisão da sala em grupo para estarem trabalhando com outros gêneros que também abordam o mesmo assunto. Assim, o gênero “reportagem” não seria o único naquele momento para tratar da violência contra a mulher, uma vez que os gêneros “carta de leitor”, “carta de reclamação”, “artigo”, “requerimento” pertencentes ao agrupamento do argumentar; os gêneros “resumos”, “entrevista” do agrupamento do expor; os gêneros “receita”, “regulamentos”, do agrupamento das instruções, até mesmo os gêneros “paródia”, “piada”, do agrupamento do narrar, e o gênero “autobiografia” do agrupamento do relatar possibilitam o desenvolvimento de uma atividade abordando o assunto que está sendo trabalhado na sala de aula.

#### **4.7 PROMOVENDO UM DIÁLOGO ENTRE DIFERENTES MANUAIS DIDÁTICOS**

Para realizar a comparação entre os seis manuais pesquisados, tem-se a seguir uma tabela que apresenta os agrupamentos de gêneros presentes nos manuais. Segundo Dolz e Schneuwly (1996), os gêneros pertencem a um dos cinco agrupamentos, que são: narrar, relatar, argumentar, expor e de prescrições e instruções. Para uma melhor visualização da presença dos agrupamentos de gêneros nos manuais didáticos, primeiramente tem-se uma tabela mostrando a proporção de ocorrências de cada um dos agrupamentos e, em seguida, tem-se outra tabela mostrando as mesmas ocorrências da tabela anterior, só que as ocorrências estão em porcentagem, o que facilita a compreensão da preferência de determinado agrupamento de gêneros pelos livros didáticos da pesquisa. Nas tabelas os livros são chamados de livro 1,2,3,4,5,6 e estes livros correspondem respectivamente: “Palavra aberta” de Cabral; “Português: linguagens” de Cereja; “A palavra é sua” de Correa;

“Linguagem Nova” de Faraco; “Lendo e interferindo” de Frascolla e “Linguagem-criação e interação” de Souza.

**Tabela 7** – A distribuição dos agrupamentos de gêneros nos seis manuais didáticos

		AGRUPAMENTOS DOS GÊNEROS				
Livros	Total textos	Narrar	Relatar	Argumentar	Expor	Instruções
Livro1	20	11	7	2		
Livro2	12	6	2	4		
Livro3	33	13	15	4	1	
Livro4	34	19	10	1	3	1
Livro5	38	14	6	15	3	
Livro6	18	6	6	2	4	

**Tabela 8** – A porcentagem dos agrupamentos de gêneros nos manuais didáticos

		AGRUPAMENTOS DOS GÊNEROS				
Livros	Narrar	Relatar	Argumentar	Expor	Instruções	
Livro1	55%	35%	10%			
Livro2	50%	17%	33%			
Livro3	39%	45%	12%	3%		
Livro4	56%	29%	3%	9%	3%	
Livro5	37%	16%	39%	8%		
Livro6	33%	33%	11%	22%		

Observando as tabelas acima é possível verificar que os gêneros do agrupamento do narrar são priorizados nos manuais; em segundo plano estão os gêneros do agrupamento do relatar. Os gêneros deste último agrupamento somente sobressaem, ou seja, estão em número maior, no terceiro livro analisado. Com a porcentagem presente na segunda tabela, verifica-se que a proporção das ocorrências dos gêneros pertencentes aos dois agrupamentos já mencionados é muito maior, se comparada com os outros agrupamentos da tabela.

Em relação aos gêneros que se enquadram no agrupamento das prescrições e instruções, percebe-se que o único manual a abordar um gênero pertencente a este agrupamento é o livro quatro. Os outros manuais parecem não se importar em trabalhar com os gêneros deste agrupamento. Também os gêneros do agrupamento do expor não são muito explorados nos livros. O sexto manual foi o que apresentou um maior número de gêneros referentes a este agrupamento.

Outro fator que chama a atenção nos manuais pesquisados são as ocorrências dos gêneros pertencentes ao agrupamento do argumentar. Nota-se que a presença dos gêneros deste agrupamento não estão em igualdade com os gêneros do agrupamento do narrar e do relatar. Dessa forma, o trabalho com os gêneros é realizado de forma desigual, isto é, existem gêneros que são privilegiados nos manuais, enquanto outros gêneros como os pertencentes ao agrupamento do argumentar são trabalhados raramente. Além disso, não há uma variedade de gêneros pertencentes ao agrupamento do argumentar presente nos manuais, sendo que o texto pertencente a este agrupamento é o gênero “texto de opinião”. Se voltarmos a atenção à teoria a respeito do gênero exposta na parte anterior, sabe-se que a interação dos sujeitos acontece na sociedade com a presença da relação dialética entre a infra-estrutura e a super-estrutura. Por isso é importante analisar o texto como enunciado, porque este não é produto morto e sim é a unidade real da comunicação verbal. Além disso, no espaço da manifestação da linguagem há tensão entre mundos diferentes, isto é, os sentidos são criados em confrontos de relações que são sócio-historicamente fundados, já que a palavra é carregada de conteúdo ideológico. Assim, no contexto das relações sociais, as tensões existentes na interação sujeito-linguagem entre duas estruturas de conhecimento permitem ao sujeito-leitor realizar uma apreciação valorativa do material lido e apresentar uma compreensão responsiva ativa. Isto ocorre porque existem consciências sociais interagindo e o enunciado é o resultado de um já dito. Com isso, é fundamental o trabalho em sala de aula nas séries do ensino fundamental dos gêneros pertencentes ao agrupamento do argumentar, já que a criança deve desenvolver a reflexão, o seu ponto de vista, a sua opinião sobre os assuntos que estão a sua volta, num

processo de aprendizagem, ou seja, ela deve estar sempre em contato com os gêneros deste agrupamento e não somente ter acesso a estes gêneros num determinado período da escolarização. Pode-se citar os PCNs (1998) que apontam a necessidade de seleção de textos que favoreçam a reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento e que propiciem a participação na sociedade. Assim, verifica-se que o trabalho em sala de aula com os gêneros do agrupamento do argumentar é tão importante quanto o trabalho com os gêneros do agrupamento do narrar.

Além disso, o tratamento dos diversos gêneros nos livros didáticos segue o mesmo procedimento, não há uma abordagem diferenciada para tratar dos gêneros.

...o professor deve preocupar-se com a diversidade das práticas de recepção dos textos: não se lê uma notícia da mesma forma que se consulta um dicionário; não se lê um romance da mesma forma que se estuda. Boa parte dos materiais didáticos disponíveis no mercado, ainda que venham incluindo textos de diversos gêneros, ignoram a diversidade e submetem todos os textos a um tratamento uniforme.(PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, 1998, p.67)

Observando os gêneros privilegiados da linguagem escrita nos PCNs, nota-se que os gêneros abordados neste material estão presentes nos livros didáticos da pesquisa, mas há na abordagem dos PCNs uma mistura dos agrupamentos do gênero. Como consequência, as esferas (lugares de circulação dos gêneros) das atividades humanas são confundidas. Como exemplo, tem-se a “notícia” pertencendo ao agrupamento do relatar da esfera do cotidiano e a “carta de leitor” pertencendo ao agrupamento do argumentar da esfera do saber, do trabalho. Estes dois gêneros, a “notícia” e a “carta de leitor”, como pode ser visto acima, pertencem a esferas diferentes, contudo são tratadas nos PCNs (1998) como pertencendo a uma única classificação.

Portanto, com o levantamento dos gêneros nos livros didáticos referentes a sétima série do ensino fundamental, verifica-se a preferência na abordagem de gêneros do agrupamento do narrar, e a não prioridade à diversidade de gêneros. Nota-se, principalmente, que neste período da educação não há muita preocupação em se trabalhar com os gêneros do agrupamento do argumentar. O ensino-aprendizagem em sala de aula precisa ser um processo contínuo e não um produto finalizado em cada série. Por isso, estabelecer um padrão de gêneros a ser seguido em cada etapa do ensino não é aconselhável, já que há um dinamismo com mudanças na infra-estrutura da sociedade, o que possibilita o desenvolvimento das esferas das atividades humanas, causando a evolução, o surgimento e até mesmo o desaparecimento

dos gêneros. Assim, o aluno deve perceber que a composição do gênero nas informações que apresenta é planejada de acordo com a sua função social e propósitos comunicativos.

A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa (BAKHTIN, 1992, p.279)

## **QUARTA PARTE**

## 5 OS CAMINHOS PARA CONSTRUÇÃO DO SENTIDO DOS TEXTOS

### 5.1 LEITURA NO CONTEXTO ESCOLAR

A valorização do ato de ler é um assunto que provoca discussões no contexto educacional. Tendo como referência o conteúdo do livro de Zilberman (1991), sabe-se que a prática da leitura foi promovida no século XVIII com a propagação dos ideais iluministas e que o indivíduo passa a fazer parte da vida comunitária no momento em que ele começa a freqüentar a escola e aprende a ler. Assim a escola se afirma como instituição a partir desse período e com a função de alfabetizar os indivíduos, converte-os em leitores. Então, o contexto histórico do capitalismo sustentado no crescimento industrial e no sistema democrático permitiu a sua expansão no Brasil e a leitura se expande como característica da sociedade burguesa.

Esse processo de popularização do ato de ler e também a contribuição dos conhecimentos da sociolinguística, da psicolinguística e da análise do discurso para o tema em questão não foram suficientes para superar a crise que permeia esta prática social. Como aponta Silva (1986) desde o período colonial sempre houve marginalização e dominação no processo de formação de leitores. Isto acontece devido à desigualdade social, ao acesso dos conhecimentos veiculados pela escrita e às formas arbitrárias de produção da leitura.

Considerando a escola como principal instituição responsável pela preparação de pessoas para participar no mundo da escrita, Silva (1995) afirma que as atividades de leitura nas escolas brasileiras estão apoiadas no triplé cópia- paráfrase- memorização, com origens no ensino catequético do período colonial. Neste sentido, a interpretação dos textos trabalhados em sala de aula já vem pronta e o leitor apenas realiza a imitação para receber nota, o que propicia a homogeneização das consciências. Dessa forma, orientações como parar de ler para memorizar normas gramaticais, parar de ler às vésperas de exames para reproduzir comportamentos não-criativos, e começar a ler para compreender a nossa sociedade, para enxergar melhor o mundo descobrindo os porquês dos diferentes aspectos da vida são propósitos necessários à prática da leitura no contexto escolar.

Outra questão levantada pelo autor supracitado é a formação do professor que deve ser contínua, permanente, o que revela comprometimento com a produção, recriação e transmissão do saber elaborado. Havendo assim desconfiança em relação ao termo

“reciclagem” do professor, já que reciclam-se produtos, objetos, mercadorias e não o homem, ou, melhor dizendo, a reciclagem pressupõe um começo e um fim na formação do professor.

Seguindo o pensamento acima é imprescindível o educador assumir a posição de sujeito no ato de ensinar, promovendo o relacionamento do aluno com a produção de sentidos do texto. De acordo com Grigoletto (1999) o livro didático (LD) se apresenta como discurso de verdade com caráter homogeneizante, reforçando a manutenção do exercício escolar como um exercício de reprodução e não de formulação da linguagem. Isto é evidenciado com a repetição de uma estrutura comum a todas as unidades, a ausência de explicações para os alunos sobre o porquê das atividades propostas e também a estrutura cristalizada que nega espaço para a individualidade do aluno. Porém, é preciso atenção ao consultar as obras didáticas, porque já existem novas coleções de livros didáticos que não se enquadram na afirmação anterior.

## **5.2 ANÁLISE DAS ATIVIDADES DOS LIVROS DIDÁTICOS**

Conforme se afirmou na introdução deste trabalho, a pesquisa é realizada com seis manuais didáticos utilizados nas escolas da rede pública da cidade de Maringá, referentes a sétima série do ensino fundamental.. Considerando os conhecimentos relatados anteriormente sobre a leitura, encontra-se a seguir a análise do material pesquisado.

### **5.2.1 Análise das atividades no manual “Palavra aberta ”**

O primeiro manual analisado foi “Palavra Aberta” (CABRAL, 1995). Este livro está dividido em dez unidades e cada uma delas apresenta dois textos. Antes de iniciar a unidade, há apresentação do tema a ser trabalhado posteriormente. Neste livro a apresentação recebe o nome de “Primeiras Idéias”, sendo composta pelos gêneros: “história em quadrinho”, “fotos”, “carta”, e os textos são sempre seguidos por questionamentos. Para exemplificar, veja-se a carta que inicia a unidade 2 (pág. 27).



De acordo com a ordem presente nas unidades do livro, tem-se a “apresentação”, em seguida o texto 1, precedido das “palavras no contexto” e questões que recebem o nome de “compreensão”. Em seguida, encontra-se o texto2, também apresentando as “palavras no contexto” e a “compreensão”.

Com relação às atividades referentes aos textos que compõem este manual, podem-se citar as atividades que estão na parte da “compreensão” pertencentes ao primeiro texto da segunda unidade (p.30).

**1. O autor dirige a carta a seus dois filhos.**

- a) Como se chamam os filhos do autor?
- b) Eles são crianças ou adultos? Justifique sua resposta com um trecho do texto.

**2. O texto Carta Verde pode ser dividido em três partes.**

Na primeira, o autor anuncia os destinatários e a sua intenção ao escrever a carta.

Na Segunda, ele conta uma história para transmitir sua mensagem aos filhos.

Na terceira, ele torna clara a mensagem transmitida.

Indique, em seu caderno, onde começa e onde termina cada parte.

**3. “[...] não me vejo no direito de esmagar na cabeça de vocês a crença que têm na possibilidade de um futuro.”**

1. Como o pai percebe que Daniel e André acreditam no futuro?
2. O pai tem a mesma certeza que as crianças de que haverá futuro?
3. Na sua opinião, o que pode trazer ao pai incerteza quanto à existência de um futuro?
4. Mesmo não confiante, o pai resolve escrever um texto que possa representar uma esperança. Por quê?

Como pode ser visto, as questões acima estão subdivididas em alíneas (questão nº 3-a,b,c,d). Esta subdivisão ocorre porque, a partir de um trecho ou de uma afirmação sobre o texto, realizam-se os questionamentos.

Com base nestas atividades é possível afirmar que a ênfase está na interpretação do texto, e a resposta pressupõe uma atividade de reprodução parafrástica de trechos do texto.

Os questionamentos em que o leitor deve assumir o papel de sujeito e confrontar os vários discursos que o constituem enquanto sujeito aparecem em proporção muito pequena, em relação às questões que buscam a reprodução do conteúdo. Citam-se abaixo atividades de “compreensão” do texto 2 da unidade 3 (p.55) para comprovar a afirmação acima.

**1. Esse texto está em 1ª pessoa.**

- a) Copie um trecho do texto que comprove a afirmação acima
- b) Em que tempo(época) podemos situar o “eu” que fala no texto?Justifique sua resposta.
- c) Esse “eu” está falando sobre o quê?

**2. Vamos observar como o “eu” que fala no texto conhece as coisas do mundo.**

- a) O que ele lê?
- b) Ele vai ao cinema?
- c) Ele viaja?

Assim, constata-se que a maioria dos exercícios não permitem a assunção do leitor como sujeito permeado pelos discursos que o circundam e, diante da confrontação com

esses, constituir-se em arena de conflito entre os vários discursos. Esse sujeito conflitante e híbrido não pode ter uma aparência de harmonia, neutralidade pressuposta pelo autor do LD ao esperar respostas óbvias (para ele, autor do manual). O aluno (sujeito-leitor) terá sempre uma contrapalavra, fruto da sua responsividade ativa que raramente vai coincidir com a resposta gabaritada pelo autor do manual didático.

Outro fator a ser mencionado é a existência de coesão entre os textos pertencentes a mesma unidade, o que envolve diferentes conhecimentos sobre o assunto abordado. Tanto que, depois da exposição e do trabalho realizado com os dois textos, tem-se em destaque uma parte chamada “O texto e suas relações”. Exemplificando (p.33):

O texto e suas relações

1. Carta verde e velhas cartas apesar de terem em comum a idéia de correspondência, apresentam uma diferença básica: Carta verde é uma carta e Velhas cartas fala sobre cartas. Retire um trecho de cada texto que comprove a afirmação em destaque.
2. Carta verde e Velhas cartas também apresentam temas diferentes. Temas são significados mais amplos do que o simples assunto tratado em um texto. Em Carta verde, o autor conta a seus filhos a história das árvores plantadas na chácara e dos presentes recebidos por ocasião do nascimento de cada um. Entretanto, por trás dessa história há um sentido mais amplo: a importante relação das árvores com a vida do ser humano. Qual é o tema de Velhas cartas?

### **5.2.2 Análise das atividades no manual “Português : linguagens ”**

Fazendo referência ao segundo livro pertencente à pesquisa, “Português: linguagens” (CEREJA, 1998), encontram-se neste manual quatro unidades, sendo cada uma delas dividida em três capítulos, isto é, cada unidade apresenta três textos.

Antes de iniciar a unidade, tem-se apresentação com imagens, história em quadrinho, poesia seguidas de sugestões de pesquisa sobre vídeos, músicas, livros, pinturas, que chamam a atenção do aluno para o tema que será trabalhado na unidade. Para ilustrar (p.62,63):



Como aparece acima, a abertura mostra fotos de jovens e a poesia de Mario Quintana, “O adolescente”. Logo abaixo desta figura está escrito “Fique ligado” e pesquise”, sugerindo vídeos, livros e músicas que tratam do assunto. No anexo que se encontra no final do trabalho, observa-se a figura completa que abre a unidade 2, ou seja, mostra esta parte do “fique ligado” que não apareceu na ilustração colocada acima.

Após a apresentação encontram-se o texto e o seu estudo, que recebe o nome de “Compreensão e interpretação”. Além desse estudo, o capítulo também apresenta a parte chamada “Linguagem do texto” e “Trocando idéias”.

Tratando da compreensão e interpretação, verifica-se que a leitura privilegiada não favorece a produção de novos conhecimentos, como mostram as atividades abaixo (p.66):

**1. O texto apresenta duas histórias, uma dentro da outra. A partir de certo momento, a narrativa central abre espaço para uma história que já ocorreu anteriormente:**

1. A partir de que parágrafos se inicia a narrativa ocorrida no passado?
2. Por que o garoto revive os fatos daquela excursão?

**2. Durante a excursão:**

1. Como se comporta o garoto?
2. O que esse comportamento revela quanto à sua maturidade?

A última parte dedicada ao trabalho do texto de cada unidade recebe o nome de “Trocando idéias” e apresenta atividades que permitem ao aluno refletir sobre o assunto apresentado anteriormente e permitem contextualizar na sociedade, os acontecimentos abordados. Como exemplo (p.68)

Trocando idéias

**1. O texto relata a experiência do primeiro beijo de um adolescente. Para muitas pessoas, essa é uma experiência marcante, cheia de emoções fortes.**

a) Na sua opinião, o início de um relacionamento com uma pessoa é difícil? Porquê?

b) E o primeiro beijo? Se você já viveu essa experiência, ele realmente foi o início de uma fase nova em sua vida? Se sim, explique por quê.

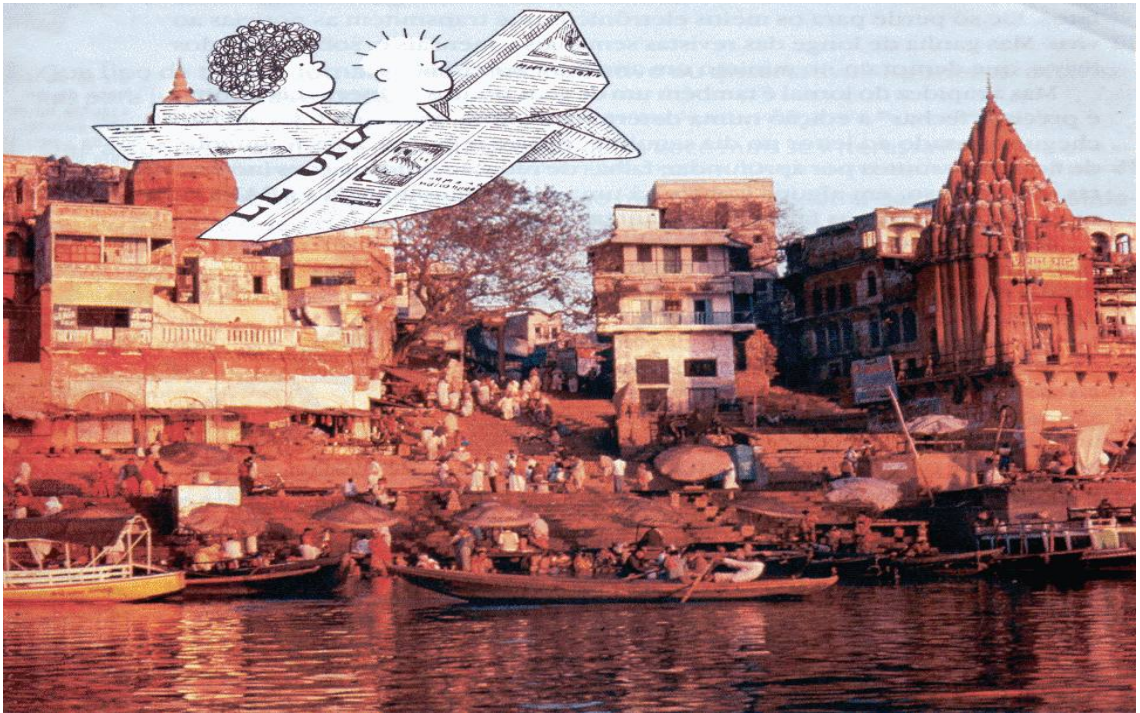
As perguntas de suporte (a,b) levam o aluno/leitor a se distanciar do texto e a perceber o conflito entre o que é exposto no texto e a sua vivência particular que é questionada. Esse “conflito” faz o aluno avançar pela zdp (zona de desenvolvimento proximal).

Pode-se dizer que o aluno nessa atividade assume o papel de sujeito, interagindo com o texto para produção de novos conhecimentos.

### **5.2.3 Análise das atividades no manual “A palavra é sua”**

O livro didático, “A palavra é sua”, (CORREA, 2000) apresenta doze capítulos. Cada um deles trabalha com dois textos, com exceção do segundo capítulo, que não tem a leitura complementar

No início de cada capítulo há imagens, fotos, poesia seguidas de questões para introduzir o trabalho de cada parte do livro. A seguir, tem-se um exemplo da apresentação presente neste manual (p.101).



1. O que o chargista quis dizer com a ilustração?
2. Qual a importância do jornal para o exercício da cidadania?
3. Dê algumas sugestões sobre o uso do jornal na escola.

Neste material, as subdivisões encontradas nos questionamentos acontecem muito raramente, diferentemente do que acontece com os outros dois manuais analisados anteriormente. A seqüência de cada capítulo apresenta a seguinte ordem: texto, interpretação do texto, leitura complementar, atividade oral, sugestões de leitura e sala de redação.

Pode-se apontar um fato importante neste manual: a presença, em todos os capítulos, de sugestões de leitura, ou seja, outros livros que tratam do assunto comentado em cada parte do material. A sugestão de leitura encontrada neste capítulo que apresenta a ilustração acima é a seguinte (p.107): “leia jornais diariamente para ficar bem informado”.

Outra sugestão de leitura que pode ser citada é aquela presente no capítulo sobre o folclore (p.66):

1. Meu livro de folclore. Ricardo Azevedo. Ática
2. Lendas e mitos dos índios brasileiros. Walde-Mar de Andrade e Silva. FTD
3. Lendas brasileiras (folclore).Câmara Cascudo. Ediouro.

Em relação aos exercícios sobre o texto, observa-se que prevalece uma leitura linear, sem haver uma posição crítica por parte do aluno, ou, melhor dizendo, não há relação interativa entre autor-texto-leitor. As questões abaixo comprovam esta afirmação (p.103).

1. Que tipo de texto é Jornal e cidadania:narrativo ou dissertativo? Aponte características para justificar a resposta.
2. Que assuntos trazem os jornais?Por qual deles você mais se interessa?
3. Por que a rapidez de informação pode ser,ao mesmo tempo, uma das maiores qualidades do jornal e o seu ponto vulnerável?

Em se tratando da primeira questão apresentada acima, observa-se que este questionamento está relacionado com a tipologia de texto presente na Linguística textual em que não se estudam as condições históricas de produção do texto. Isto vem comprovar que a teoria da enunciação bakhtiana (gêneros que são estudados a partir do contexto histórico, social, econômico), exposta na parte anterior da pesquisa não é trabalhada no manual.

Outro item observado neste manual é a presença dos textos como pretexto para o “ensino de redação” e de regras gramaticais. Após a exposição dos dois textos presentes nos capítulos do livro e da interpretação realizada, tem-se a “sala de redação” que utiliza os textos para explicar gramática e para estimular a produção textual, como mostra o exemplo a seguir (p.107):

Sala de redação

Análise do texto

1. Observe o emprego de **estes** e **aqueles**:

“Os jornais dependem dos leitores. Sem **estes** não há **aqueles**”.(linha45)

Outro exemplo:

Pelé e Maradona foram dois geniais goleadores. **Este** é argentino; **aquele**, brasileiro.

Faça agora, em seu caderno, uma frase semelhante com **este(s)** e **aquele(s)**

Como afirma Geraldi (1997, p.17-24), a língua portuguesa passou no decorrer dos anos 80 por mudanças, sendo uma delas a passagem da redação para a produção de textos. E o

aluno como produtor de textos é um participante ativo do diálogo estabelecido entre os textos, ou seja, um texto remete a textos passados que farão surgir textos futuros.

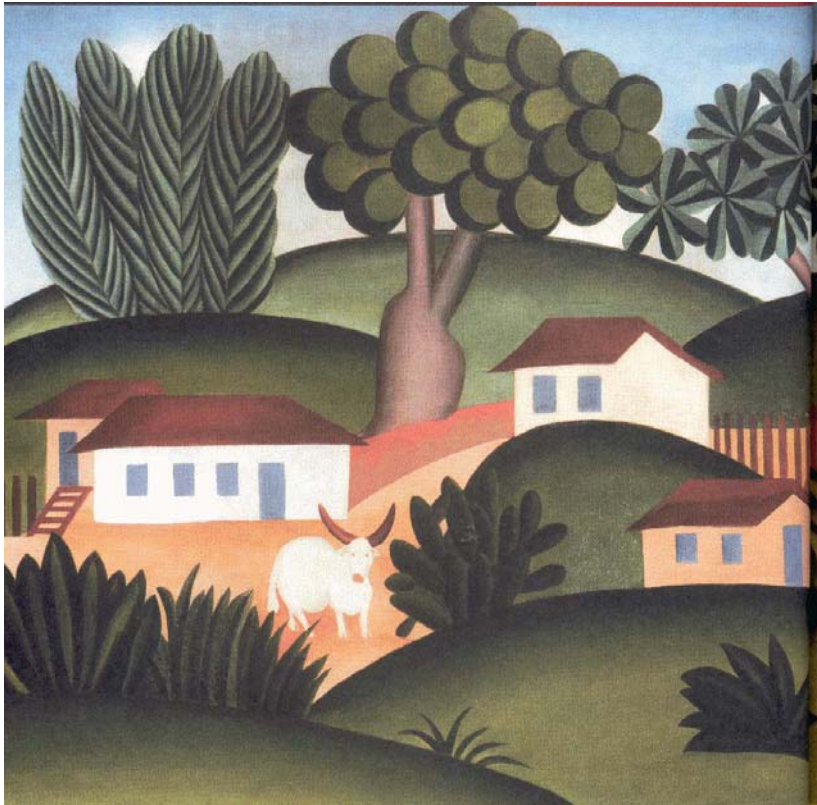
Ao se propor a produção de textos como devolução da palavra ao sujeito, aposta-se no diálogo (que não exclui a polêmica e a luta pelos sentidos) e na possibilidade de recuperar na “história contida e não contada” elementos indicativos do novo que se imiscui nas diferentes formas de retomar o vivido, de inventar o cotidiano. (p.20)

Dessa forma, percebe-se que há um procedimento de rotina no livro didático que dificulta a liberdade de interpretação dos leitores, principalmente se o professor não conduzir de forma diferenciada o seu trabalho, sem seguir progressivamente cada capítulo do livro.

#### **5.2.4 Análise das atividades no manual “Linguagem nova”**

No livro “Linguagem nova” (FARACO, 2000) encontram-se quinze unidades e cada uma delas apresenta dois textos.

A apresentação encontrada no material recebe o nome de “Ponto de Partida”, sendo composta por pinturas, quadros, imagens, capa de revista, fotos, seguidas de questões sobre o assunto apresentado. Para ilustrar tem-se (p.46, 47)



Tarsila do Amaral (1886-1973), importante pintora brasileira, é autora do quadro ao lado. Tarsila foi um dos principais artistas do período modernista de nossa arte. Veja o quadro com atenção e observe os detalhes antes de começarmos nossa conversa.

- 1 Cada pessoa tem sensações diferentes diante de um quadro. Quais são as suas sensações diante desta obra de Tarsila?
- 2 Na sua opinião, a que se devem essas sensações, principalmente em relação às cores, às linhas do quadro, aos elementos pintados...?
- 3 Como você caracteriza o ambiente que aparece no quadro (interior, exterior, rural, urbano...)? Em que se baseia sua resposta?
- 4 O único ser animado do quadro é o boi. Que efeito provoca esse fato?  
*Sugestão: calma, tranquilidade, sol d'ouso*
- 5 O touro do desenho parece estar observando você. O que ele poderia estar pensando?
- 6 Tarsila passou parte da infância numa fazenda. As árvores e plantas do desenho se assemelham à vegetação do mundo real ou parecem resultar sobretudo da imaginação da pintora? Justifique sua resposta.

Nota-se também que as atividades do estudo do texto não apresentam a leitura que privilegia a reflexão por parte do educando. Os exercícios abaixo comprovam esta afirmação (p.52):

1. O narrador utiliza os primeiros parágrafos do texto quase exclusivamente para descrever o carro de bois. Por que esse veículo é tão importante na história?
2. No segundo parágrafo, descrevem-se os bois que conduzem o carro. Nessa descrição, empregam-se termos regionais da língua portuguesa. Há, entre esses termos, algum que seja empregado em sua região? Qual?
3. “Na roça, então, **criança não tinha infância.**” Explique o trecho destacado

Além destas atividades encontra-se no livro uma parte chamada de “Ponto de Vista”, trazendo exercícios que permitem a discussão sobre o assunto abordado na unidade, com a formação de opiniões e o desenvolvimento do sujeito leitor, tornando-o compreendedor de diferentes aspectos da realidade. Exemplificando (p.54):

Ponto de vista

Só redija suas respostas depois que os temas forem discutidos por toda a classe, sob orientação do/a professor/a

1. “Ajudava o pai. Desde que nasceu, contava ele. Nunca se lembra de ter vadiado como os meninos de agora”.

Na sua opinião, o tempo que uma criança passa brincando pode ser chamado com exatidão de “vadiagem”? Por quê? Muitas crianças passam a infância trabalhando. O que elas podem estar perdendo?

1. Qual sua opinião a respeito da linguagem empregada no texto?

2. “Os pais antigos eram duros e criavam os filhos na lei da disciplina.”

Na sua opinião, trazer os filhos sob “a lei da disciplina” dá mais resultado que trata-los liberalmente? Conte como é em sua casa e justifique sua resposta.

Assim, nesta parte do livro, com a discussão realizada em sala de aula sobre o conteúdo trabalhado anteriormente, realiza-se uma leitura dinâmica, democrática por parte dos alunos.

### **5.2.5 Análise das atividades no manual “Lendo e interferindo”**

O quinto manual analisado, “Lendo e interferindo” (FRASCOLLA, 1999) apresenta dez módulos. No início de cada parte do livro tem-se “tira” e figuras chamadas de “Construindo Expectativas”. No livro do professor, em letras vermelhas, antes da apresentação da abertura está escrito “ver sugestões de trabalho para cada seção deste módulo no manual do professor”. A seguir, tem-se uma apresentação presente no livro (p.142):

**CONSTRUINDO EXPECTATIVAS**

*Ver sugestões de trabalho para cada seção deste módulo no Manual do professor.*

Módulo 7

A televisão é uma importante fonte de informações e de entretenimento. Muitas vezes, porém, seu papel é deturpado ao serem exibidos programas de qualidade duvidosa.

Que tipo de influência a televisão exerce sobre o telespectador?

Você acha que o telespectador tem atitude crítica em relação ao que é apresentado pela televisão?

Essa questão é analisada pelos textos a seguir.

Reproduzido de: AC. TUB. de Colômbia em La Estrella de la Mañana de 1988.

Sabe-se que os textos trabalhados neste livro estão na parte chamada “Lendo” e na parte chamada “Ampliando”. Tendo como exemplo as atividades pertencentes ao segundo texto da parte chamada “Ampliando”, percebe-se que a exigência de leitura crítica por parte do educando é feita com menor frequência (p.147)

### 1 Explique os termos destacados nos trechos a seguir.

- a) “...do mesmo modelo antigo, como se fossem o **uniforme da entidade**”.
- b) “Constituíam uma **Liga**, ainda pequena, mas com a ambição de se expandir pelo país inteiro.”
- c) “Petra Santana, idealizadora da Liga, chefe e **mentora** daquele grupo de virtuosas senhoras do bairro da tijuca...”
- d) “..gostava de idéias práticas e **passíveis** de aperfeiçoamento”.

Também no final dos módulos há outro texto chamado de “Enriquecendo”, sem a presença de atividades, com a seguinte indicação em letras vermelhas encontradas no livro do professor “ver sugestões de leitura no manual do professor para realizar o trabalho com este texto”.

## 5.2.6 Análise das atividades no manual “Linguagem: criação e interação”

No último manual analisado “Linguagem Criação e Interação” (SOUZA, 1999) cada parte do livro inicia-se com uma “abertura”, que recebe nomes diversificados, conforme o assunto a ser trabalhado. Por exemplo, a primeira parte chama-se “Aventuras mitológicas”, a segunda parte recebe o nome de “Em cada história uma surpresa”. Esta abertura é uma iniciação para o assunto que será trabalhado posteriormente, sendo composta por capa de livros, imagem, trechos de músicas. Exemplificando (p.127):



A divisão das partes do livro segue a seguinte ordem: abertura, momento do texto, painel do texto, estudo do texto, indo além, ampliação de vocabulário, questões de linguagem e produção de texto. Após a exposição do texto (momento do texto) vem a parte painel do texto, trazendo informações sobre o autor e sobre o que foi lido. Abaixo, a página 131 do livro comprova a afirmação.



Na seqüência está o estudo do texto com questões que não priorizam a leitura crítica. Como já foi mencionado na segunda parte do trabalho que expõe sobre a leitura, é preciso que o leitor entre em confronto com o texto, e que ele reflita sobre a realidade, construindo a sua consciência crítica. Para ilustrar (p.132):

1. Juntamente com os colegas, resuma o texto lido. Um aluno, voluntário ou escolhido pelo professor, iniciará o resumo oralmente, que irá sendo anotado no quadro. Outro aluno dará continuidade e assim sucessivamente.
2. O que o fato de Dom Quixote ter chamado de sorte encontrar mais de trinta gigantes revela acerca do personagem?
3. Por que a palavra “inimigo”(nono parágrafo) estaria entre aspas?

Além destas questões do estudo do texto, há atividades que priorizam a opinião do aluno. Estas atividades encontram-se no “Indo além” e, como exemplo, cita-se (p.133):

Por causa de Dom Quixote, os indivíduos fantasistas e sonhadores são chamados de “quixotescos” ou “quixotes”.

Segundo Deonísio da Silva, autor do livro *De onde vêm as palavras* (São Paulo, Mandarim, 1997) essa qualificação é, na maioria das vezes, usada pejorativamente, mas complementa ele, “o mundo ficaria muito sem graça sem os quixotes”.

Você concorda com essa opinião?

Para você, em que momentos ser um “Quixote” seria positivo e em que momentos seria negativo?

Você conhece alguém que possa ser considerado um verdadeiro “Quixote”?

Caso conheça, fale sobre essa pessoa aos colegas.

Concluindo a análise sobre este livro, percebe-se que esta parte do livro proporciona a interação entre o leitor, o texto e o autor. Neste processo de interação tem-se uma prática social, já que o leitor se coloca como sujeito e não apenas como objeto de ensino. Construindo os sentidos do texto, ele pode realizar a leitura crítica, como afirma Kleiman (1997, p.100) “em que o leitor resignifica a linguagem, constituindo seu próprio objeto, que poderá diferir daquele do autor”.

Em relação aos temas encontrados nos gêneros discursivos dos manuais didáticos analisados, tem-se a seguir uma tabela para cada livro, mostrando as prioridades dadas a determinado tema.

**Tabela 9** – Conteúdo temático do livro “Palavra aberta”

<b>UNIDADE</b>	<b>CONTEÚDO TEMÁTICO</b>
UNIDADE 1	Adolescência
UNIDADE 2	Relação da natureza com a vida do ser humano
UNIDADE 3	Avanço tecnológico
UNIDADE 4	Influência da televisão
UNIDADE 5	Influência da propaganda
UNIDADE 6	Heroísmo
UNIDADE 7	Preconceito
UNIDADE 8	Êxodo rural
UNIDADE 9	Direitos da criança
UNIDADE 10	Solidariedade

**Tabela 10** – Conteúdo temático do livro “Português: linguagens”

<b>UNIDADE</b>	<b>CONTEÚDO TEMÁTICO</b>
UNIDADE 1	Humor
UNIDADE 2	Adolescência
UNIDADE 3	Consumo
UNIDADE 4	Mundo moderno

**Tabela 11** – Conteúdo temático do livro “A palavra é sua”

<b>CAPÍTULO</b>	<b>CONTEÚDO TEMÁTICO</b>
CAPÍTULO 1	Natureza e os animais
CAPÍTULO 2	Crítica social
CAPÍTULO 3	Origem e significado dos nomes
CAPÍTULO 4	Folclore
CAPÍTULO 5	Sociedade brasileira 1844
CAPÍTULO 6	Importância do jornal
CAPÍTULO 7	Sonhos
CAPÍTULO 8	Natureza, animais em extinção
CAPÍTULO 9	Males do cigarro
CAPÍTULO 10	Amor
CAPÍTULO 11	Amor pela matemática
CAPÍTULO 12	Mitologia grega

**Tabela 12** – Conteúdo temático do livro “Linguagem nova”

<b>UNIDADE</b>	<b>CONTEÚDO TEMÁTICO</b>
UNIDADE 1	Atos, gestos de destaque
UNIDADE 2	Preconceito
UNIDADE 3	Preconceito
UNIDADE 4	Adolescência
UNIDADE 5	Crítica social
UNIDADE 6	Crítica social
UNIDADE 7	Crítica social
UNIDADE 8	Crítica social
UNIDADE 9	Adolescência
UNIDADE 10	Crítica social
UNIDADE 11	Amor
UNIDADE 12	Preconceito
UNIDADE 13	Crítica social
UNIDADE 14	Violência
UNIDADE 15	Crítica social

**Tabela 13** – Conteúdo temático do livro “Lendo e interferindo ”

<b>MÓDULO</b>	<b>CONTEÚDO TEMÁTICO</b>
MÓDULO 1	A importância da leitura
MÓDULO 2	Relação entre educação e cidadania
MÓDULO 3	Amor
MÓDULO 4	Amor
MÓDULO 5	Vida através dos tempos
MÓDULO 6	Solidariedade
MÓDULO 7	Influência da televisão
MÓDULO 8	Natureza-preservação
MÓDULO 9	Crítica social
MÓDULO 10	Natal

**Tabela 14** – Conteúdo temático do livro “Criação e interação”

<b>PARTE</b>	<b>CONTEÚDO TEMÁTICO</b>
PARTE 1	Mitologia
PARTE 2	Medo, suspense
PARTE 3	Música
PARTE 4	Adolescência
PARTE 5	Deficiência física
PARTE 6	A importância da leitura
PARTE 7	Cultura indígena
PARTE 8	Crítica social

Com base nas tabelas anteriores, percebe-se que a adolescência é um assunto de destaque nos manuais. Somente dois deles (“A palavra é sua”, “Lendo e interferindo”) não abordam este tema. Outra prioridade destes materiais é a presença de textos sobre a influência da televisão e sobre o amor, sendo que os manuais –“A palavra é sua”, “Linguagem nova”- não apresentam referência à influência da televisão e os manuais- “Palavra aberta”, “Português Linguagens” e “Linguagem Criação interação”- não têm textos sobre o amor. Assim pode-se dizer que assuntos relacionados com a vivência do aluno são abordados. Neste

sentido, cita-se Silva et al (1997) que, a partir da pesquisa feita com livros didáticos, constataram que as questões envolvendo o adolescente (primeiro beijo, liberdade, relacionamento com os pais) foram um dos grandes temas presentes nos manuais analisados. Dessa forma, afirma-se que há uma preferência em trabalhar determinados assuntos nesses manuais didáticos, sendo a problemática do adolescente de grande importância, pois trazer textos veiculados com a realidade do aluno faz com que o livro didático assuma uma postura de compreensão em relação ao seu consumidor. Além disto, o cotidiano veiculado pelos meios de comunicação (questões sociais, questões ecológicas), de acordo com as autoras citadas acima, são temas enfocados nos manuais.

Tendo em vista os conteúdos temáticos abordados nos manuais, pode-se dizer que estes estão relacionados com os temas transversais presente nos PCNs. De acordo com o documento oficial (1998) é necessária a apresentação de questões sociais na aprendizagem para haver uma educação para a cidadania. Neste sentido, “o conjunto de temas aqui proposto-ética, meio ambiente, pluralidade cultural, saúde, orientação sexual, trabalho e consumo- recebeu o título geral de temas transversais, indicando a metodologia proposta para sua inclusão no currículo e seu tratamento didático” (PCNs,1998,p.25)

Com a tabela exposta abaixo, observa-se que temas como a solidariedade e o preconceito não estão presentes em todos os manuais, apenas dois colocam textos com essa temática. “Linguagem Nova” de Faraco é o livro que apresenta mais textos com temáticas referentes ao preconceito, tanto que três unidades são destinadas a trabalhar com essa questão. Outro tema de prioridade neste exemplar didático é a crítica social. Se for comparada a forma de distribuição dos assuntos nos livros pesquisados, percebe-se que há uma diversificação, ou seja, não há partes do mesmo livro trazendo sempre o mesmo assunto. Uma exceção para este caso aconteceu com o livro de Faraco citado acima. No livro está presente uma diversidade menor de assunto, e isto pode ser visto com a presença de sete unidades apresentando textos relacionados com a crítica social, sendo no total o livro composto por quinze unidades.

A seguir, apresentamos uma tabela para melhor visualização dos conteúdos temáticos enfocados nos livros didáticos.

**Tabela 15** – Conteúdos temáticos enfocados nos seis manuais didáticos

Assunto	Manual1	Manual2	Manual3	Manual4	Manual5	Manual6
Adolescência	X	X		X		X
Amor			X	X	X	
Inf. TV	X	X	X		X	
Crítica social		X		X	X	
Preconceito	X			X		
Solidariedade	X				X	
Natureza			X		X	

Com a análise realizada nos materiais didáticos, nota-se que todos os seis livros seguem a mesma ordem: apresentação, texto, estudo do texto, gramática, produção de texto, podendo variar a seqüência da gramática e da produção de texto. A apresentação é uma forma de chamar o leitor para o assunto que iniciará cada parte do livro. As figuras e imagens mais coloridas, com maior destaque encontram-se presentes nos livros “Português:Linguagens” de Cereja e “Linguagem Nova” de Faraco. Nos outros quatro livros a apresentação não recebe tanto destaque. Outro fator relevante que pode ser relatado é a presença de sugestões de livros, músicas, vídeos encontrados no manual “Português:Linguagens” de Cereja. Este material se diferencia na abertura das unidades, não apresentando questões, como nos outros manuais, e sim sugestões de pesquisa.

Deve-se ressaltar ainda as atividades de interpretação e compreensão dos materiais. De acordo com Orlandi (1993) compreender é refletir sobre a função do efeito do eu-aqui-agora, sendo a compreensão uma relação com a cultura, com a história, com o social e com a linguagem que é atravessada pela reflexão e pela crítica, ou seja, não há compreensão sem historicidade.

Considerando a afirmação acima, é possível constatar nos livros didáticos analisados que a compreensão é trabalhada de forma superficial, pois não se propicia ao aluno a leitura como processo discursivo, em que a leitura se processa na interação autor-texto-leitor. A constatação é verificada com as poucas questões em que o educando assume o papel de sujeito, se comparado com as atividades em que ele segue o roteiro de leitura do autor do livro. Três manuais didático, “Português:Linguagens” de Cereja, “Linguagem Nova” de Faraco, Linguagem: criação e Interação de Souza, trazem as partes chamadas,

respectivamente, “trocando idéias”, “ponto de vista” e “indo além”, nestas partes encontram-se exercícios que proporcionam a discussão em sala de aula, o confronto de idéias, a criação dos sentidos. Logo, o processo de ensino aprendizagem com os textos necessita que as leituras sejam externadas para serem confrontadas no ambiente escolar.

Portanto, em se tratando da forma como é apresentada a leitura em sala de aula, é preciso que o professor não fique direcionado pelo livro didático, pois, como pode ser visto nos manuais pesquisados, é priorizada a reprodução das informações presentes nos textos, tornando o aluno um seguidor de modelos, deixando de lado a sua autonomia e liberdade de reflexão e criação. Observando de um outro ângulo o livro didático, podem-se aproveitar textos, sugestões que estão inseridos neste material, mas o professor precisa buscar outros enfoques para complementar o seu trabalho com o manual e também propiciar a interação do aluno com as leituras realizadas pelos colegas dentro de sala de aula, já que, conforme Kleiman (1997, p.10) “ a aprendizagem é construída na interação de sujeitos cooperativos que têm objetivos comuns”. Nesse mesmo sentido para Coracini (1995, p.15) “o autor e o leitor são ambos sócio-historicamente determinados e ideologicamente constituídos”. Na multiplicidade de olhares e de leituras na sala de aula, a leitura como processo discursivo estará, certamente, enriquecida.

## **QUINTA PARTE**

## 6 PROPOSTA DE LEITURA SEMIÓTICA

Como foi visto anteriormente na seção que trata do levantamento dos gêneros presentes nos seis livros pertencentes a sétima série do ensino fundamental, os gêneros do agrupamento do narrar são os privilegiados nos manuais. Assim, a proposta de leitura tem como base o gênero “conto” do agrupamento do narrar. O “conto” chama-se “Uma vela para Dario”, de Dalton Trevisan, e está presente no livro didático “Palavra Aberta” (CABRAL, 1995, p.194, 195).

Com base nas páginas anteriores do trabalho que tratam dos gêneros do discurso é interessante resgatar a sócio-história do gênero “conto” antes de iniciar a proposta de leitura, pois com isso é possível que os alunos percebam que o caráter universal de um gênero está associado às características de um espaço e de um tempo de uma determinada sociedade. Como a sociedade muda no decorrer do tempo, os gêneros também modificam-se, ou seja, as transformações da infra-estrutura e da super-estrutura de uma sociedade refletem-se no sistema de gêneros constituídos.

Segundo Moisés (1983, p15-54.) é desconhecida a origem do “conto”. Algumas hipóteses sobre o seu aparecimento são levantadas, e alguns estudiosos apresentam o aparecimento do “conto” alguns milhares de anos antes do nascimento de Cristo, apontando o conflito entre Caim e Abel como um exemplar de “conto”. Na Bíblia consideram como “conto” também os episódios de Salomé, Rute, Judite, Susana, a história do filho pródigo, a ressurreição de Lázaro. Além da Bíblia, no antigo Egito, a história do século 14 a.C, história de Os Dois Irmãos, e Setna e o Livro mágico de autor desconhecido, são vistas como “conto”.

Continuando com os pensamentos do autor acima, sabe-se que os exemplares mais típicos de contos vêm do Oriente, da Pérsia e da Arábia. São eles: as aventuras das Mil e uma noites, Aladim e a lâmpada maravilhosa, Simbad, O marujo, Ali-babá e os Quarenta ladrões. É durante os séculos XII-XIV (alta idade média) que o “conto” conhece uma época áurea, devido à prosa das novelas cavaleirescas e também ao aparecimento de contistas como: Boccaccio, Margarida de Navarra e Chaucer. Nos séculos XVI e XVII o “conto” é largamente cultivado na Itália, na Espanha, na França. No século XVIII “o conto” sofre um período de declínio, mas no século XIX ele conhece a sua época de maior esplendor, tornando-se texto literário.

Em relação aos personagens, o autor supracitado afirma que são poucas que intervêm no “conto”, pois as transformações da história estão centradas em um único conflito,

sendo narrado em terceira pessoa por ser objetivo (realidade concreta e viva) e fugir do introspectivismo. Como componentes da linguagem o “conto” tem o diálogo como o mais importante, porque os conflitos residem nas falas das pessoas “e não nos gestos (que são reflexos ou sucedâneos da fala); sem diálogo, não há discórdia, desavença ou mal-entendido, e sem isso, não há conflito nem ação”.(p.28).

Tendo em vista as limitações dos manuais analisados, em relação à concepção de leitura como processo discursivo, recorreremos à semiótica greimasiana na tentativa de suprir tais deficiências.

A realização do trabalho está baseada na teoria semiótica greimasiana, que conforme Barros (2001,p.8,9) propõe um percurso gerativo de sentido, verificando os elementos que compõe o texto e constroem o seu sentido.

Segue abaixo uma proposta de leitura direcionada a sétima série do ensino fundamental.

## **6.1 CONTEXTUALIZAÇÃO**

Tratando do gênero “conto”, “Uma vela para Dario”, publicado na coletânea “Vinte contos menores”, sabe-se que o conteúdo temático abordado pelo texto é o descaso do ser humano para com o seu próximo.

O escritor curitibano, Dalton Jérson Trevisan nasceu em 14 de junho de 1925, e é considerado uma figura enigmática. Estudava direito, época em que publicava contos em folhetos. Sua estréia como escritor aconteceu com a publicação de dois livros: “Serenata ao Luar” em 1945 e “Sete anos de Pastor”, porém renega as duas obras, afirmando não possuir nem mesmo um exemplar de tais livros. Suas publicações obtinham apreciação da crítica, o que o fazia esconder-se da mídia, passando a ser visto como enigmático. Fundou um jornal literário que durou pouco tempo, foi repórter policial e editou entre os anos de 1946 e 1948 uma revista Joaquim, “uma homenagem a todos os Joaquins do Brasil”. Em 1959 lançou o livro “Novelas nada exemplares” traduzido para o castelhano. Este livro trazia a produção de duas décadas e recebeu o prêmio Jabuti da Câmara Brasileira do Livro. Com esta obra e prêmio conquistou o público. Apesar de sua atitude de esconder-se do público, ganhou outros prêmios. O livro “Cemitério de Elefantes” recebeu também o prêmio Jabuti e o prêmio Fernando Chinaglia e União Brasileira de Escritores. Um dos seus livros, “Guerra

Conjugal” foi transformado em filme em 1975. Várias de suas obras foram traduzidas para o espanhol, inglês, alemão, italiano, polonês e sueco.

Mesmo após tantos prêmios, mantém-se distante da vida pública. Por manter-se enclausurado em sua casa, passou a receber o apelido de “O Vampiro de Curitiba”, título, aliás, de uma de suas obras.

A linguagem do escritor é considerada como cheia de humor sutil e corrosivo. Seu despojamento na linguagem e sua visão sobre a natureza humana são comparados por muitos críticos a Machado de Assis. Boa parte de seus contos usa como espaço a cidade de Curitiba. Quando se passa na zona rural, ainda assim está próxima da capital paranaense. Em alguns desses contos as histórias ocorrem no período de 1970 e 1980, quando o processo de modernização traz Curitiba de uma imagem provinciana para uma imagem sofisticada e cosmopolita. Da calmaria interiorana Dalton Trevisan traz à luz características menos tranqüilas de uma cidade que é de fato repleta de paixões em que se apresentam também uma cidade opressiva, pervertida e desesperada. Curitiba é apresentada de maneira a mostrar aspectos sensuais e como um contexto em que as relações entre os dois sexos estão desgastadas. Em meio a essas frustrações, é uma cidade tornando-se tão fria quanto as grandes metrópoles. O crítico Mario da Silva Brito o descreve como contista de guerras que narra a inimizade entre o homem e a mulher, adversários que se ferem incessantemente.

## **6.2 TRABALHANDO A COMPREENSÃO DO CONTO EM SALA DE AULA**

### **6.2.1 Leitura do conto**

Na sala de aula pode-se trabalhar o conto citado primeiramente a partir da leitura do texto com a discussão sobre o tema, de forma a enfatizar o processo discursivo de leitura. Com isso verifica-se que Dario, após ter-se encostado na parede de uma casa, é rodeado por diversas pessoas que ficam a arrastá-lo de um local para outro e terminam por deixá-lo no degrau da peixaria. Três horas depois de morto e sem os seus pertences, fica à espera da funerária. Quando alguém toma a iniciativa de buscar alguma informação sobre a vítima, descobre que “o endereço na carteira era de outra cidade”. Vestia-se bem com paletó, cinta, alfinete de pérola na gravata, cachimbo e era casado (aliança no dedo). Assim como

procura descansar seu corpo abatido no chão, o personagem descansa o seu cachimbo na pedra. Quando aumenta o seu mal estar, reclinase e fica estendido na calçada. Neste ponto o cachimbo já está apagado. Dá-se início ao processo de perda dos objetos pessoais e a sua vida começa a se esvaír e já não tem consigo seu cachimbo e seu guarda-chuva. O senhor gordo, como informante, começa a notificar os fatos.

### **6.2.2 Primeira etapa do percurso gerativo de sentido**

A partir do conhecimento da história do texto pode-se começar a observar o percurso gerativo de sentido. Como já se afirmou neste trabalho na seção da teoria semiótica, o nível fundamental é o princípio gerador do sentido, pois é a essência que vai desencadear a narrativa. Esse nível abrange o abstrato com o aparecimento de oposições responsáveis pela origem dos temas.

Nesse momento do nível fundamental, o professor ajuda o aluno a perceber as oposições vida x morte, individualismo x solidariedade presentes no texto. Isto pode ser percebido com o processo lento de perda dos seus objetos, ou seja, conforme os pertences de Dario iam sendo roubados, a sua vida ia se esvaindo. De fato, percebe-se que ele morre no momento em que o seu último bem, a aliança, é retirada. A união que existia com os resquícios de vida que haviam sobrado terminou quando a aliança foi roubada. Percebe-se que a perda deste último bem material também é fator determinante para a perda completa da vida de Dario. Com isso, a oposição vida x morte fica evidente.

O individualismo está presente nas pessoas que estão no local e não se movimentam para ajudá-lo. Este desprezo pode ser visto no momento que houve um esforço para levá-lo até o táxi para buscar socorro e ninguém estava disposto a pagar pela corrida. A solidariedade é realizada por um senhor piedoso que colocou o corpo na posição adequada para um morto e o menino de cor e descalço. Pode-se chamar a atenção do aluno para o fato que, na transformação que acontece na história, sempre que um personagem obtém algo o outro entra em desvantagem na história. Como aconteceu com Dario, enquanto ele perde a sua vida, os outros personagens da história vão obtendo os seus pertences, e o menino de cor e descalço fica sem a vela, que passa a ficar perto de Dario.

### 6.2.3 O nível discursivo

A questão do nível discursivo pode ser abordada, já que as oposições do nível fundamental assumem investimentos figurativos que remetem a temas e criam o efeito de realidade.

Assim, mostra-se aos educandos que as pessoas bebendo e comendo no “café próximo”, as pessoas que tropeçam no corpo de Dario, os moradores com almofadas para descansar os cotovelos são figuras que remetem ao tema do abandono. E o senhor piedoso, o menino de cor e descalço demonstram a solidariedade.

Todas essas figuras encontradas no decorrer do texto vão construindo um percurso temático referente ao tema central de toda a história, o descaso em relação ao ser humano, a banalização da vida. Para exemplificar, tem-se a seguinte parte do texto: *Parecia morto há muitos anos, quase o retrato de um morto desbotado pela chuva (p.195).*

No texto, a solidariedade é praticada por menino de cor e descalço, que vem com uma vela e coloca-a ao lado do cadáver. Trata-se de um desprezado demonstrando um pouco de consideração com outra vítima do descaso. Então, a vela é a sanção positiva para Dario.

Outra questão de abordagem é a presença de um enunciador que se distancia da cena narrada. Ele é um sujeito observador que faz o leitor chegar à realidade através do seu olhar. Para comprovar (p.195) : *foi pisoteado dezessete vezes, Dario levava duas horas para morrer, fecharam-se uma a uma as janelas e, três horas depois...*

Com a análise semiótica do conto é visível o tema da banalização da vida. Esse tema está presente no decorrer da história com figuras que recebem o revestimento temático e transportam o fato contado para a realidade do ser humano.

Tendo em vista a reação das pessoas que presenciavam o acontecimento, não há o envolvimento com o indivíduo caído no chão. A figura da multidão e as perdas que Dario sofreu mostram a importância que cada indivíduo pode dar a si mesmo, independente daquilo que não faz pelo próximo ou daquilo que retira dele para seu benefício próprio.

No desenvolvimento da história a atitude do menino de cor e descalço de colocar uma vela ao lado do cadáver é uma sanção positiva a Dario que estava morto, já que prevalece a indiferença na história.

Portanto, no conto analisado, a vida não tem importância, e a comprovação desse fato é evidente pela reação dos personagens presentes no texto diante de Dario que

precisava de ajuda. Até o enunciador distancia-se da cena narrada, sendo um sujeito observador.

#### **6.2.4 A leitura em sala de aula na abordagem semiótica: atividades didáticas**

Tratando-se da análise semiótica no contexto escolar, pode-se chegar à compreensão citada acima através de sugestão de questionamentos presentes nas linhas abaixo. Antes de iniciar o trabalho com as questões ou até mesmo antes da discussão sobre o conto em sala de aula, seria interessante situar a obra e o autor, isto é, a partir das informações supracitadas na contextualização (item 4.1) é possível o esclarecimento de questões abordadas no texto. Dessa forma, torna-se interessante o educador chamar a atenção do aluno para esse fator complementar da leitura do conto. A unidade dez do livro didático, local em que está presente o conto, não menciona em nenhuma parte da unidade informações sobre a situação de produção da obra. Nesse momento, o professor precisa se constituir como sujeito, buscando construir a leitura com os alunos, e não ficar somente apoiado no que se encontra no material didático, ou seja, utilizar o conteúdo do livro e estar buscando outras fontes de conhecimentos, proporcionando discussões referentes ao tema trabalhado em sala de aula.

#### **6.2.5 Sugestão de questionamentos**

Com o objetivo de realizar a transposição didática da teoria semiótica para o trabalho didático com o gênero “conto”, promovendo a interação e possibilitando a responsividade ativa do aluno, apresentam-se sugestões de questionamentos para serem trabalhados em sala de aula. Tratando das respostas das questões presentes abaixo, elas foram colocadas para servirem de apoio ao trabalho do professor, mas não devem se tornar roteiro para ser seguido, pois é necessário no ensino-aprendizagem de leitura o leitor ser o sujeito, que diante da confrontação com os discursos que o circundam, constrói sentidos a partir de uma leitura crítica dos textos.

1 O personagem do conto vai perdendo a sua vida no decorrer da história, de que forma isto acontece?

R: A vida do personagem vai esvaindo conforme ele vai perdendo os seus pertences pessoais, tanto que a morte é confirmada somente no momento em que ele fica sem o seu último objeto de valor, a aliança.

2 Quais são as principais oposições presentes no conto “Uma vela para Dario”?

R: Morte x vida, individualismo x solidariedade .

3 Como essas oposições podem ser percebidas nas transformações que acontecem na história com o personagem Dario?

R: O individualismo pode ser visto com a presença das pessoas que tropeçam no corpo de Dario, com os moradores com almofadas para descansar os cotovelos, as pessoas reunidas no café comendo e bebendo. A solidariedade está presente na figura do senhor piedoso e com o menino de cor e descalço que coloca do lado do cadáver uma vela.

4 Tendo em vista a concretização das oposições encontradas no texto, tem-se um tema central, qual seria este tema?

R: A banalização da vida

5 A consideração pelo próximo é confirmada apenas com a atitude de dois personagens. Qual será o significado dessa ajuda? E por que será que a ajuda é realizada por esses dois personagens?

R: Os gestos apresentados no conto pelo senhor piedoso e pelo menino de cor e descalço revelam a solidariedade em relação ao ser humano. A ajuda ao próximo tem como figura estes dois personagens, porque, se pensarmos na nossa realidade estes dois retratos de pessoas sofrem com a discriminação, com o preconceito e o senhor (que pode significar idade) sofre também com a falta de respeito. Pode-se então relacionar a atitude de duas pessoas que também presenciam o individualismo tentando mudar a situação, principalmente por vivenciarem atitudes de descaso. Tanto que neste momento podemos também mencionar as informações sobre as histórias escritas pelo autor do texto e verificar que o aspecto (frieza das pessoas das grandes cidades) que ele aborda em suas obras fica evidente neste conto.

6 Qual é o significado da vela para Dario?

R: No conto a vela exerce um papel importante, porque foi a única recompensa que o cadáver recebeu no momento da sua morte, ou seja, uma demonstração de respeito e consideração por um ser humano já morto.

Os acontecimentos do conto criam o efeito de realidade através das figuras que vão remetendo ao tema principal da história. Na discussão em sala de aula também é interessante colocar outros textos que mostram fatos como este relatado por Dalton Trevisan. Pode-se citar a música, “Construção” de Chico Buarque, que também mostra a indiferença em relação ao ser humano.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com Geraldí (1991, p.170, 179) os educandos não exercem a função de sujeito, buscando os textos com suas próprias perguntas. A atenção precisa ser concentrada nas questões formuladas pelo aluno, já que estas não são perguntas didáticas e não têm resposta previamente conhecida pelo professor, o que possibilita o diálogo em sala de aula com a construção de sentidos.

Este diálogo dentro da aula deixa de existir quando o manual didático torna-se a única forma de informação para o educando. Isto acontece porque neste material há uma seqüência a ser seguida. Esta seqüência é evidente nos livros analisados nas páginas anteriores, tanto que o início de cada parte do manual começa com uma apresentação, em seguida vem o texto precedido das questões de interpretação e compreensão. Como postula Kleiman (1997, p.19, 20) no livro didático está presente a extração da mensagem através do domínio das palavras, e esta postura pode ser vista na divisão que se faz entre a compreensão das mesmas, na solicitação do sinônimo ou antônimo das palavras, sem fazer referência ao contexto. Neste sentido, quando as atividades exigem que o aluno responda conforme as informações das páginas lidas, tem-se a leitura como decodificação do que está no texto.

Vale ressaltar que mesmo com a divulgação da concepção interacionista a respeito da leitura ainda não há uma prática desta concepção em sala de aula. Neste sentido, pode-se dizer que a abordagem sobre a leitura não deve ser prioridade da disciplina de língua portuguesa e sim precisa ser trabalhada em todas as disciplinas do contexto escolar. Logo, o professor precisa também ser um leitor crítico, sem reproduzir os conhecimentos e deve se preocupar em estar de forma contínua se capacitando. Assim, a leitura é construção ativa e um processo de interação que permite a conscientização, o questionamento da realidade. Citando Dell'Isola (1996, p.72, 73) o sujeito leitor se constrói em um contexto social e no processo de interação o leitor vai completando as lacunas presentes no texto a partir da sua bagagem histórico-sociocultural.

A análise preliminar dos livros didáticos, levou-nos a concluir que os novos parâmetros trazidos pelas novas teorias didáticas não são trabalhadas nestes materiais. Isto pode acontecer devido à presença de poucos trabalhos práticos a respeito destas teorias.

Outro item observado é a presença de uma grande maioria de atividades sobre os textos dos materiais analisados priorizando a leitura de decodificação. A característica de interação com a presença de um sujeito leitor construindo os sentidos do

texto aparece em proporção pequena. Os livros “Português:linguagens” de Cereja e “Linguagem nova” de Faraco apresentam em todos os capítulos do livro uma parte destinada à reflexão do tema que está sendo trabalhado no capítulo.

Sabe-se que o livro didático fornece um padrão de procedimentos para a efetivação das aulas. Verifica-se este padrão quando acontece do professor pular páginas do livro: o aluno pergunta se aquela parte não vai ser trabalhada e ele cobra o seu uso em sala de aula. Também quando outro material é utilizado o educando questiona a presença do trabalho com o livro, argumentando que como ele teve que adquirir o material o seu uso deve ser contínuo e linear. Dessa forma, observa-se que o uso do livro didático é imprescindível em sala de aula e até o aluno já assimilou a permanência deste manual. E mesmo com o avanço tecnológico, com meios eletrônicos no cotidiano das pessoas, o livro didático continua sendo um material de apoio ao trabalho do professor, não podendo ser dispensado em sala de aula.

Por outro lado, não se pode considerar o livro didático como o grande vilão que conduz os acontecimentos no contexto escolar, porque ele pode ser utilizado pelo professor de forma positiva, ou seja, de forma que possibilite a construção do conhecimento, passando pela análise crítica dos conteúdos e a conseqüente adequação à realidade que permeia o ato educativo.

Neste sentido, pode-se melhorar o trabalho realizado em sala de aula com o LD com a presença da semiótica greimasiana associada ao estudo de um gênero do discurso, podendo ser criados projetos pedagógicos que visem ao conhecimento, à leitura, à discussão sobre o uso e as funções sociais do gênero escolhido.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*, São Paulo: Martins fontes, 1992. p.279-326

BARBOSA,J.J. *Alfabetização e leitura*. São Paulo:Cortez,1992.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. *Teoria do Discurso; fundamentos semióticos*; Atual, 1988

\_\_\_\_\_. Contribuições de Bakhtin às teorias do discurso. In: *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Brait, Beth(Org).Campinas,Sp: Editora da Unicamp, 1997

\_\_\_\_\_. *Teoria semiótica do texto*, 4ª ed: Ática, 2001

BRAGGIO, Silvia Lucia Bigonjal. *Leitura e alfabetização: da concepção mecanicista à sociopsicolinguística*, Porto Alegre: Artes Médicas,1992

BRASIL, Ministério da educação e cultura. Secretaria de educação fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais:terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais/Secretaria de educação fundamental* , Brasília:MEC/SEF, 1998

\_\_\_\_\_. Ministério da educação e cultura. Secretaria de educação fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais:terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental:língua portuguesa*, Brasília:MEC/SEF

BRITTO, L.P.L. *A sombra do caos*. Ensino de línguax tradução gramatical. Campinas: Mercado de Letras, 2000.

CABRAL, Isabel C. Martelli. *Palavra Aberta*, São Paulo: Atual, 7ª série, 1995.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *O professor como pesquisador*. II seminário multidisciplinar de alfabetização PUC/São Paulo-4 a 6 novembro 1992.

CARMAGNANI, Ana Maria G. Ensino apostilado e a venda de novas ilusões. In: *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. CORACINI, Maria José (Org). Campinas:Pontes,1999.

CEREJA, William Roberto. *Português : linguagens*, São Paulo: Atual, 7ª série, 1998.

CORACINI, Maria José R.Faria. Leitura: decodificação, processo discursivo. In: *O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira.*, CORACINI, Maria José (Org). Campinas: Pontes, 1995 .

CORACINI, Maria José R. Faria. O livro didático nos discursos da Linguística Aplicada e da sala de aula. In. *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. CORACINI, Maria José (Org). Campinas: Pontes, 1999.

\_\_\_\_\_. Maria José R. Faria. A redação no livro didático e na sala de aula: criatividade e avaliação. In: CORACINI, Maria José (Org) *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. Campinas: Pontes, 1999

CORREA, Maria Helena. *A palavra é sua: língua portuguesa*, São Paulo: Scipione, 7ª série, 2000.

COURTÉS, J. *Introdução à semiótica narrativa e discursiva*. Coimbra: Almedina, 1979.

DELL'ISOLA, R.L.P. Interação sujeito-linguagem em leitura . In: *As múltiplas faces da linguagem*. Magalhães, I. (Org) Brasília. Editora Universidade de Brasília, 1996. p69-75.

\_\_\_\_\_. Avaliação da leitura de textos no ensino de língua portuguesa. In: *Reflexões sobre a língua portuguesa. Ensino e pesquisa*. Dell'Isola, R.L.P e Mendonça E. A (Orgs). Campinas: Pontes, 1997. p53-58.

DOLZ Joaquim, SCHNEUWLY Bernard. *Genres et progression en expression orale et écrite. Éléments de réflexions à propos d' une expérience romande*, Enjeux n° 37/38, mars/juin 1996

FARACO & Moura. *Linguagem Nova*, 1ªed: Ática, 7ª série, 2000.

FIORIN, José Luiz e SAVIOLI, Francisco Platão. *Para entender o texto: leitura e redação*: Ática, 1990

\_\_\_\_\_. *Elementos de análise do discurso*, 9ed. São Paulo: contexto, 2000.

FRASCOLLA, Anna. *Lendo e interferindo*. São Paulo: Moderna, 7ª série, 1999.

FREITAG , Bárbara et al. *O livro didático em questão*. São Paulo: Cortez, 1989.

GERALDI, J.W. *Portos de Passagem*, São Paulo: Martins Fontes, 1991. p.165-181.

\_\_\_\_\_. Da redação à produção de textos. In: *Aprender e ensinar com textos de alunos*. J. Wanderley Geraldi e Beatriz Citelli (Coords). São Paulo: Cortez, 1997, p.17-24.

GOODMAN, K.S. O processo de leitura: considerações a respeito das línguas e do desenvolvimento. In: *Os processos de leitura e escrita*. Ferreira, E. e Palácio, M.G. (Orgs). Trad. de M.L. Silveira. 3.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. p.11-21.

GRIGOLETTO, Marisa. Leitura e funcionamento discursivo do livro didático. In: *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. CORACINI, Maria José (org), Campinas: Pontes, 1999.

KATO, M. *O aprendizado da leitura*. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

KLEIMAN, Angela. *Oficina de leitura: teoria e prática*. 5.ed, Campinas: Pontes, editora da Universidade Estadual de Campinas, 1997.

KOCH, Ingedore Villaça. *O texto e a construção dos sentidos*. 4ed, São Paulo: Contexto, 2000

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*, 3.ed: Ática, 1997

MOISÉS, Massaud. *A criação literária* : Cultrix, 1983, p.15-54.

ORLANDI, E.P. *Discurso e leitura*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1993. p.53-72.

SILVA et al. A leitura do texto didático e didatizado. In: *Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos*. Brandão, H. e Micheletti, G. (Orgs). São Paulo: Cortez, 1997. p.31-93.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *A leitura na escola e na biblioteca*, 2ed. São Paulo: Papyrus, 1986.

\_\_\_\_\_. *A produção da leitura na escola: pesquisas x propostas*: Ática, 1995.

\_\_\_\_\_. *Criticidade e leitura: ensaios*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

\_\_\_\_\_.; GERALDI, J.W. Livro didático de língua portuguesa: a favor ou contra? In: *Periódico-Leitura teoria e prática*.

SMITH, F. *Leitura significativa*. Trad. de B. Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. p.19-38.

SOARES, Magda Becker *Um olhar sobre o livro didático*. v.2-presença pedagogia, 1996. p.53-63.

SOUZA, Cassia L. Garcia de. *Linguagem: criação e interação*. 2ed. São Paulo: Saraiva, 7ª série, 1999.

SOUZA, Deusa Maria de. Gestos de leitura. In: *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. CORACINI, Maria José(org), Campinas: Pontes, 1999.

ZILBERMAN, Regina. *A leitura e o ensino de literatura*. 2 ed, São Paulo: Contexto, 1991

## BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

BRANDÃO, H.N. Escrita, leitura, dialogicidade. In: Brait, B (Org). *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Campinas: Ed. Unicamp, 1997.

BREVES, Filho José de Souza. *Pelos túneis do texto-tecendo uma proposta de leitura*, Imperatriz: Ética, 1996.

CARDOSO, S.H.B. *Discurso e ensino*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p49-59.

CASTRO, Cláudio de Moura. *Queimamos os livros?* Revista Veja 1651-ano33, nº 22, 31/05/2000, p.22.

FAITA, Daniel. A noção de “gênero discursivo” em Bakhtin: uma mudança de paradigma. In: *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. BRAIT, Beth (org), Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997.

FARIA, Ana Lucia G. *Ideologia no livro didático*: Cortez, 1989.

KLEIMAN, Ângela. *Leitura: ensino e pesquisa*, Campinas: Pontes, 1989.

\_\_\_\_\_. *Texto e leitor -Aspectos cognitivo da leitura*. 4ª ed. ver Campinas: Pontes, 1995. p.65-79.

MACHADO, Irene A. Os gêneros e o corpo do acabamento estético. In: *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. BRAIT, Beth (Org), Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997.

POSSENTI, S. A leitura errada existe. In: *Anais do XIX Seminário do Gel*. Bauru: Unesp-Fac. de Arquitetura, Artes e Comunicação, 1990.

ROTTAVA, L. Avaliação em leitura e escrita enquanto processos interdependentes. In: *Anais dos XXVII Seminários do Gel*. São José do Rio Preto: Unesp-JBILCE, 1998. p.416-420.

SOUZA, Maria Lúcia. A leitura na escola. In: *Questões de linguagem*. São Paulo: Contexto, 1993. p.70-79.]

TREVISAN, Antoninho Marmo. *É preciso privatizar o livro*. Folha de Londrina. 25/4/1996

## **ANEXOS**

**ANEXO A****LIVRO DIDÁTICO: PALAVRA ABERTA – CABRAL (1995)**

# UNIDADE

## 2

### Primeiras idéias

Ana, Ana  
 Estou em Pecemba. Aqui o tempo anda devagar. As horas parecem ter mais de 60 minutos. Ninguém tem pressa. Nem os cachorros. É uma cidade muito amigável.  
 Aqui todos se conhecem. É como uma grande família. É um outro mundo. Diferente da cidade grande onde tudo é eletrônico e automático.  
 Você desconfiou certo. Gastei o gosto do seu cartão. É para o seu governo; coleciono cartões.  
 Outra confusão. Senti saudades de você. Não me pergunte a razão. Não há razão.  
 Esta semana foi legal. Aproveitei bastante. Passei, joguei bola. E participei do "footing" depois da missa. Sabe o que é "footing"?

Pedro, o novo cidadão de Pecemba  
 26-05-89

Vivina de Assis Viana & Ronald Claver. Ana e Pedro — Cartas. São Paulo: Atual, 1990.



Você leu o cartão-postal enviado por Pedro a Ana. Que mensagens ele contém?

Você já mandou ou recebeu cartão-postal, carta ou telegrama? Com certeza pelo menos um bilhete, não?!

Todos eles são formas de comunicação pessoal, escrita.

Qual é a importância de nossa correspondência pessoal? Converse com seus colegas sobre isso.



## Estudo de textos

TEXTO  
1

Você vai ler, agora, a carta de um pai a seus dois filhos. Nela, você poderá observar a relação entre as árvores e a vida dos seres humanos.



Carta verde\*

Daniel e André,

Há dias venho tentando montar um texto que represente, no final, uma esperança. Porque não me vejo no direito de esmagar na cabeça de vocês a crença que têm na possibilidade de um futuro. Quando ouço os dois a fazerem planos normais de criança — vou ser isto, vou ser aquilo —, planos que mudam a cada temporada e a cada nova descoberta, me ponho a pensar sobre se esse futuro vai existir. Ou de que modo vocês vão sobreviver.

Quero contar pequenas histórias. O sentido delas será fácil perceber:

Um dia, vocês nem tinham nascido ainda, sua mãe e eu compramos uma chácara. Pequeno pedaço de terra, imensamente verde. Nesse recanto, durante anos plantamos dezenas de árvores, cada uma com carinho e significado especiais.

Lembro, por exemplo, uma viagem que fizemos a Minas. Paramos na estrada, no meio da manhã ensolarada, para que a Bia desse de mamar tranquilamente ao Daniel. Enquanto esperava, saí do carro e deparei, à beira da cerca, com uma árvore inteiramente florida. O chão, repleto de vagens secas. Apanhei várias delas, arrisquei plantar, vingaram, fizemos cercas e manchas de árvores floridas. A imagem que associo a estas árvores é a de alimento, nutrição.

\* Título atribuído pela autora para fins didáticos.



Naquela chácara, havia duas árvores diferentes, com um significado que transcende a tudo: um ipê e um pau-brasil, diretamente ligados à vida de vocês. Quando Daniel nasceu, um amigo chegado levou à maternidade aquele que acabou sendo o presente mais duradouro. Num vasinho, a muda de ipê com um cartão: “Que sua vida tenha a força e a duração desta árvore”.

Quando André nasceu, o avô materno levou a muda de um raríssimo pau-brasil, dizendo: “Que você viva, enquanto ele viver”.

À primeira vista, parecem profecias arriscadas, afinal as mudas poderiam não vingar. Mas a um olhar mais profundo, os dois presentes revelaram a imensa confiança que alguns homens têm na natureza e no que vem dela: o sentido de vida, eternidade, permanência e continuação.

As árvores, meus meninos, desde o início do mundo tiveram o mais importante dos sentidos: o de representar a vida.

Adaptado de: Ignácio de Loyola Brandão. *Manifesto verde*. São Paulo: Círculo do Livro, 1985

## Palavras no contexto

1. “[...] me ponho a pensar sobre se esse futuro vai existir. Ou de que modo vocês vão sobreviver.”

Qual é a diferença entre **viver** e **sobreviver**? Se precisar, consulte o dicionário ou o final do livro.

2. Observe as frases a seguir e escolha o grupo de palavras que melhor substitui as palavras destacadas:

“[...] **deparei**, à beira da cerca, com uma árvore inteiramente florida.”

“[...] **arrisquei** plantar, **vingaram**, fizemos cercas e manchas de árvores floridas.”

“[...] havia duas árvores diferentes, com um significado que **transcende** a tudo [...].”

GRUPO I	GRUPO II	GRUPO III
encontrei	topei	observei
desferraram	cresceram	fizeram vingança
excede	ultrapassa	envolve

3. Uma profecia é uma predição do futuro, uma espécie de sentença sobre o que vai acontecer. O que é uma profecia arriscada?

## Compreensão

1. O autor dirige a carta a seus dois filhos.
  - a) Como se chamam os filhos do autor?
  - b) Eles são crianças ou adultos? Justifique sua resposta com um trecho do texto.
2. O texto 'Carta verde' pode ser dividido em três partes.
 

Na primeira, o autor anuncia os destinatários e a sua intenção ao escrever a carta.  
Na segunda, ele conta uma história para transmitir sua mensagem aos filhos.  
Na terceira, ele torna clara a mensagem transmitida.

Indique, em seu caderno, onde começa e onde termina cada parte.
3. "[...] não me vejo no direito de esmagar na cabeça de vocês a crença que têm na possibilidade de um futuro."
  - a) Como o pai percebe que Daniel e André acreditam no futuro?
  - b) O pai tem a mesma certeza que as crianças de que haverá futuro?
  - c) Na sua opinião, o que pode trazer ao pai incerteza quanto à existência de um futuro?
  - d) Mesmo não confiante, o pai resolve escrever um texto que possa representar uma esperança. Por quê?



4. "A imagem que associo a estas árvores é a de alimento, nutrição."
  - a) A que árvores o autor está se referindo nesse trecho?
  - b) Por que ele associa a idéia de "alimento, nutrição" a elas?
5. O ipê e o pau-brasil ligam-se diretamente à vida dos meninos.
  - a) Qual a relação existente entre os meninos e as duas árvores?
  - b) Por que as frases "Que sua vida tenha a força e a duração desta árvore" e "Que você viva, enquanto ele viver" são profecias arriscadas e, ao mesmo tempo, revelam confiança na natureza?
6. Inicialmente o pai afirma querer escrever um texto que represente uma esperança. Ele conseguiu? De que maneira?
7. Você concorda com a idéia de que as árvores representam a vida? Por quê?



Alguma vez, enquanto mexia em “velhos guardados”, você já encontrou um bilhete ou uma carta de alguém que não via fazia muito tempo? Provavelmente, o que sente e pensa uma pessoa que encontra tal “recordação”? Leia o texto com atenção para saber o que sentiu e pensou seu autor.

### Velhas cartas

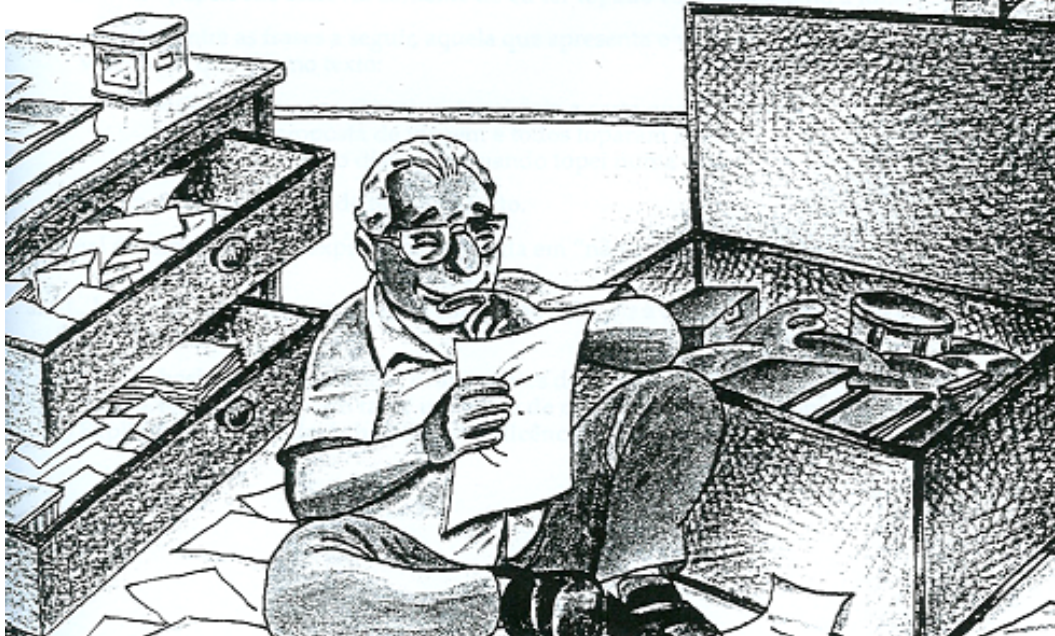
“Você nunca saberá o que esta carta me fez...” Sinto um choque ao ler esta carta antiga que encontro em um maço de outras. Vejo a data, e então me lembro onde estava quando a recebi. Não me lembro é do que escrevi que fez tanto bem a uma pessoa. Passo os olhos por essas linhas antigas, elas dão notícias de amigos, contam uma ou outra coisa do Rio, e tenho curiosidade de ver como ela se despedia de mim. É do jeito mais simples: “A saudade de...”

Agora folheio outras cartas de amigos e amigas; são quase todas de apenas dois ou três anos atrás. Mas, como isso está longe! Sinto-me um pouco humilhado pensando como certas pessoas me eram necessárias e agora nem existiriam mais na minha lembrança se eu não encontrasse essas linhas rabiscadas em Londres ou na Suíça. “Cheguei neste instante; é a primeira coisa que faço, como prometi, escrever para você, mesmo porque durante a viagem pensei demais em você...”

Isto soa absurdo há dois anos e meio de distância. Não faço a menor idéia do paradeiro dessa mulher de letra redonda; ela, com certeza, mal se lembrará do meu nome. E esse casal, santo Deus, como era amigo: fazíamos planos de viajar juntos pela Itália; os dias que tínhamos passado juntos eram “inesquecíveis”.

E esse amigo como era amigo! Entretanto, nenhum de nós dois se lembrou mais de procurar o outro. [...]

E que terríveis negócios planejava esse meu amigo de sempre! Sem dúvida iríamos ficar ricos, o negócio era fácil e não podia falhar, ele me escrevia contente de eu ter topado com entusiasmo a idéia, achava a sugestão que eu fizera “batatal”, dizia que era preciso “agir imediatamente”. É extraordinário que nunca mais tenhamos falado de um negócio tão maravilhoso.



Aqui, outro amigo escreve do Rio para Paris me pedindo um artigo urgente e grande “sobre a situação atual na literatura francesa, pelo menos dez páginas, nossa revista vai sair dia 15, faça isso com urgência, estamos com quase toda a matéria pronta”. Não fiz o artigo, a revista não saiu, a literatura francesa não perdeu nada com isso, a brasileira, muito menos.

As cartas mais queridas, as que eram boas ou ruins demais, eu as rasguei há muito. Não guardo um documento sequer das pessoas que mais me afligiram e mais me fizeram feliz. Ficaram apenas, dessa época, essas cartas que na ocasião tive pena de rasgar e depois não me lembrei de deitar fora. A maioria eu guardei para responder depois, e nunca o fiz. Mas também escrevi muitas cartas e nem todas tiveram resposta.

Imagino que em algum lugar do mundo há alguém que neste momento remexe, por acaso, uma gaveta qualquer, encontra uma velha carta minha, passa os olhos por curiosidade no que escrevi, hesita um instante em rasgar, e depois a devolve à gaveta com um gesto de displicência, pensando, talvez: “é mesmo, esse sujeito onde andar? Eu nem me lembrava mais dele...”

E agradeço a esse alguém por não ter rasgado a minha carta: cada um de nós morre um pouco quando alguém, na distância e no tempo, rasga alguma carta nossa, e não tem esse gesto de deixá-la em algum canto, essa carta que perdeu todo o sentido, mas que foi um instante de ternura, de tristeza, de desejo, de amizade, de vida — essa carta que não diz mais nada e apenas tem força ainda para dar uma pequena e absurda pena de rasgá-la.

Rubem Braga. *200 crônicas escolhidas*. Rio de Janeiro: Record, 1980.

## Palavras no contexto

### 1. Observe:

“[...] ele me escrevia contente de eu ter **topado** com entusiasmo a idéia [...]”

a) Escolha, entre as frases a seguir, aquela que apresenta o verbo **topar** com sentido equivalente ao que tem no texto:

- Quando menos esperava, topei com a carta que procurava.
- Ele fez a proposta de viagem e todos toparam na hora!
- Estava andando distraída, quando topei numa pedra.

b) Agora, dê o significado de **topar** no texto.

### 2. Qual é o significado da expressão destacada em “não me lembrei de **deitar fora**”?

### 3. “[...] alguém [...] **hesita** um instante em rasgar, e depois a devolve à gaveta com um **gesto de displicência** [...]”

- a) Você já **hesitou** ou viu alguém **hesitar** antes de realizar alguma ação? Conte como foi.
- b) Você já fez ou viu alguém fazer um **gesto de displicência**? Conte como foi.
- c) Explique o significado de **hesitar** e **displicência**.

## Compreensão

1. Durante a leitura de cartas antigas, o autor faz algumas reflexões, revelando sentimentos e pensamentos.  
Indique o que sentiu e pensou o autor ao ler os seguintes trechos:
  - a) 'Você nunca saberá o que esta carta me fez...'
  - b) 'Cheguei neste instante; é a primeira coisa que faço, como prometi, escrever para você [...].'
2. Algumas cartas revelam planos feitos, alguns nem sempre realizados.  
Cite dois desses planos.
3. Você deve ter percebido que todas as cartas encontradas pelo autor foram mandadas por pessoas importantes em determinado momento, mas que não fazem mais parte de sua vida. Elas existem apenas na lembrança deixada pelas cartas.
  - a) Por que essas cartas não foram rasgadas e jogadas fora?
  - b) Que espécie de cartas o autor afirma ter rasgado?
  - c) Você guarda as cartas ou os bilhetes que recebe? Por quê?
  - d) Você já escreveu alguma carta e não obteve resposta? Se sim, o que você sentiu ou pensou?
4. "[...] cada um de nós morre um pouco quando alguém, na distância e no tempo, rasga alguma carta nossa [...]".  
Você concorda com essa idéia? Por quê?



### *O texto e suas relações*



1. 'Carta verde' e 'Velhas cartas', apesar de terem em comum a idéia de correspondência, apresentam uma diferença básica: 'Carta verde' é uma carta, e 'Velhas cartas' fala sobre cartas.  
Retire um trecho de cada texto que comprove a afirmação em destaque.
2. 'Carta verde' e 'Velhas cartas' também apresentam temas diferentes. Temas são significados mais amplos do que o simples assunto tratado em um texto.  
Em 'Carta verde', o autor conta a seus filhos a história das árvores plantadas na chácara e dos presentes recebidos por ocasião do nascimento de cada um. Entretanto, por trás dessas histórias há um sentido mais amplo: a importante relação das árvores com a vida do ser humano.  
Qual é o tema de 'Velhas cartas'?
3. Comunicar-se por escrito é bem diferente de comunicar-se oralmente. Quando estamos conversando com alguém, além das frases que construímos, há também nossas expressões faciais e nossos gestos, que ajudam o receptor a entender nossas mensagens. Se algo não ficar bem entendido, podemos explicar na hora o que queremos dizer! O mesmo não acontece quando escrevemos nossas mensagens.

TEXTO  
2

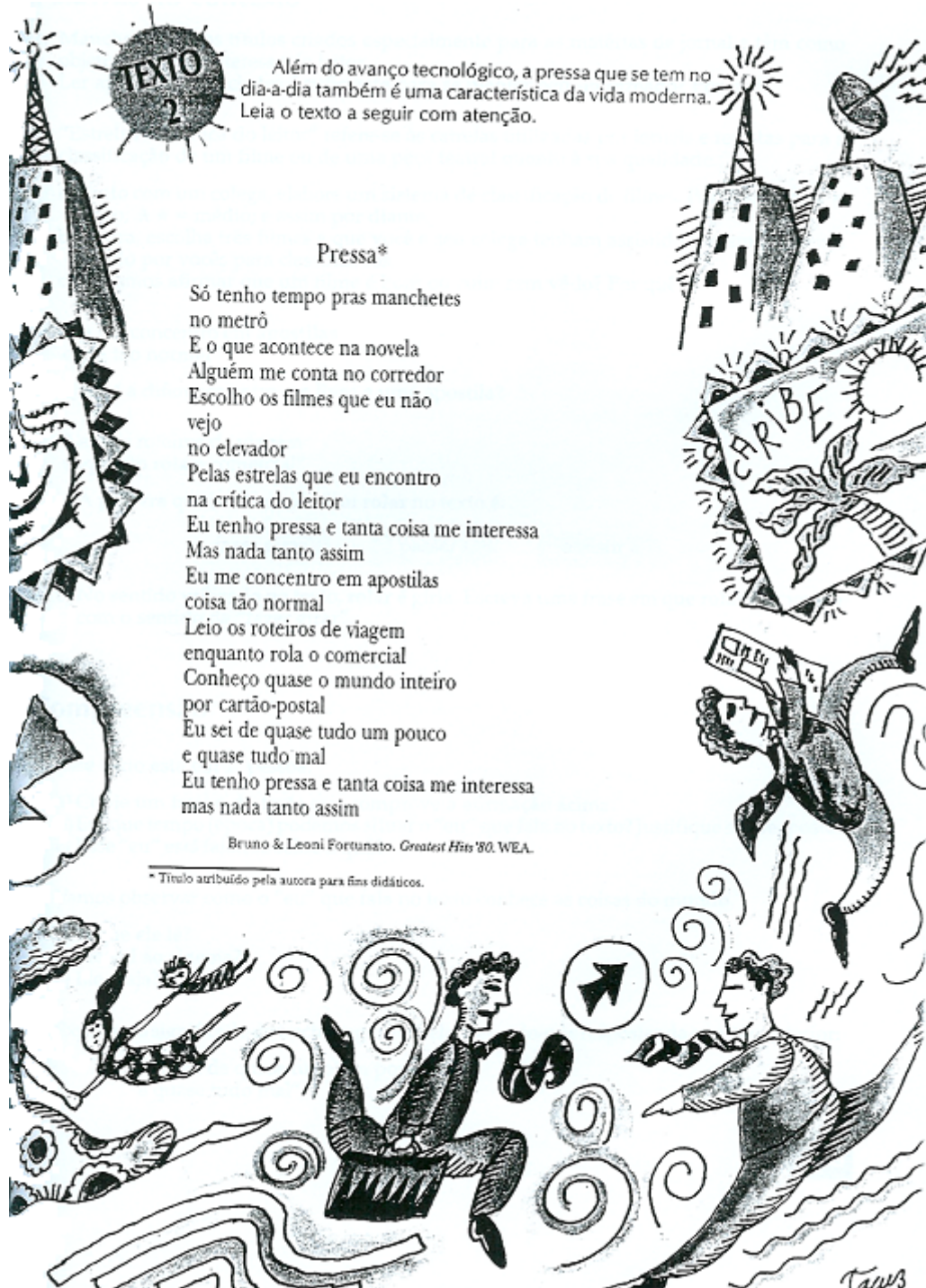
Além do avanço tecnológico, a pressa que se tem no dia-a-dia também é uma característica da vida moderna. Leia o texto a seguir com atenção.

Pressa\*

Só tenho tempo pras manchetes  
no metrô  
E o que acontece na novela  
Alguém me conta no corredor  
Escolho os filmes que eu não  
vejo  
no elevador  
Pelas estrelas que eu encontro  
na crítica do leitor  
Eu tenho pressa e tanta coisa me interessa  
Mas nada tanto assim  
Eu me concentro em apostilas  
coisa tão normal  
Leio os roteiros de viagem  
enquanto rola o comercial  
Conheço quase o mundo inteiro  
por cartão-postal  
Eu sei de quase tudo um pouco  
e quase tudo mal  
Eu tenho pressa e tanta coisa me interessa  
mas nada tanto assim

Bruno & Leoni Fortunato. *Greatest Hits '80*. WEA.

\* Título atribuído pela autora para fins didáticos.



## Palavras no contexto

1. Manchetes são os títulos criados especialmente para as matérias de jornal e têm como objetivo atrair o interesse do leitor.  
Ler apenas as manchetes é suficiente para se manter bem-informado? Por quê?
  2. "Estrelas da crítica do leitor" refere-se às estrelas utilizadas por jornais e revistas para a classificação de um filme ou de uma peça teatral quanto à sua qualidade.
    - a) Junto com um colega, elabore um sistema de classificação de filmes. Por exemplo: ★ = fraco; ★★ = médio; e assim por diante.
    - b) Agora, escolha três filmes a que você e seu colega tenham assistido e usem o sistema criado por vocês para classificá-los.
    - c) Podemos afirmar que um filme é bom ou ruim sem vê-lo? Por quê?
  3. "Eu me concentro em apostilas coisa tão normal"  
Qual é a diferença entre um livro e uma apostila?
  4. "Leio os roteiros de viagem enquanto rola o comercial"  
a) A palavra que melhor substitui rolar no texto é:
 

fazer girar      passar      assistir a
- b) No sentido utilizado no texto, rolar é gíria. Escreva uma frase em que rolar seja usado com o sentido de "fazer girar".

## Compreensão

1. Esse texto está em 1ª pessoa.
  - a) Copie um trecho do texto que comprove a afirmação acima.
  - b) Em que tempo (época) podemos situar o "eu" que fala no texto? Justifique sua resposta.
  - c) Esse "eu" está falando sobre o quê?
2. Vamos observar como o "eu" que fala no texto conhece as coisas do mundo.
  - a) O que ele lê?
  - b) Ele vai ao cinema?
  - c) Ele viaja?
3. Explique o significado do trecho seguinte, relacionando-o às respostas da questão anterior:
 

"Eu sei de quase tudo um pouco e quase tudo mal"

4. Esse “eu” que fala no texto mantém uma relação profunda ou superficial com o mundo? Por que essa relação é assim?
5. Você conhece alguém que tenha esse mesmo tipo de relação com o mundo?



## O texto e suas relações



1. Tanto ‘Robô humanóide’ quanto ‘Pressa’ mostram aspectos diferentes da vida moderna.
- Que aspecto pode ser observado no texto ‘Robô humanóide’?
  - Que aspecto pode ser observado no texto ‘Pressa’?
  - Você acha que esses aspectos são positivos ou negativos para o ser humano?
2. A criação de robôs ou braços mecânicos é aplaudida por alguns e condenada por outros. De um lado, temos a visão de que os robôs podem trabalhar em locais perigosos para o ser humano, como em usinas nucleares, sem falar de sua maior capacidade de força e precisão. De outro lado, há a preocupação com o índice de desemprego, pois uma máquina pode substituir vários homens, e estes, muitas vezes, não têm condições de se adaptar à nova realidade, mudando rapidamente de ocupação. O que você pensa sobre isso? Deve-se parar de investir na criação de máquinas que trabalhem pelo ser humano ou não? O que pode ser feito para que o progresso não prejudique o próprio homem? Discuta com seus colegas.
3. Leia, com atenção, o trecho seguinte e responda às questões propostas: \_\_\_\_\_

Apesar do extraordinário avanço científico e tecnológico, a civilização moderna não superou o drama da fome. Ao contrário, por paradoxal que possa parecer, as condições de vida da maioria da população dos países subdesenvolvidos se deterioraram nos últimos anos. Há um grande contingente de miseráveis e despossuídos. Milhões de seres humanos vivem em estado de pobreza absoluta, pois sua renda é tão baixa que ficam impedidos de ter uma alimentação mínima diária satisfatória, condenados, portanto, a uma crônica subnutrição. No Brasil, por exemplo, um terço das famílias vive em condições de pobreza absoluta.

Melhem Adas. *A fome: crise ou escândalo?* São Paulo: Moderna, 1988.

- Todas as pessoas gozam dos benefícios proporcionados pelo avanço científico e tecnológico do mundo moderno?
  - Você acha que o desenvolvimento científico e tecnológico pode, de algum modo, auxiliar no combate à fome? Converse com seus colegas sobre isso e escreva as suas conclusões em seu caderno.
4. Uma pesquisa feita em 1993, em São Paulo, chegou à seguinte conclusão a respeito de um dos valores básicos presentes nas atitudes e comportamentos do jovem de hoje:

## Estudo de textos

TEXTO

1

Você vai ler o início de um conto que fala sobre um homem que se sente mal na rua, em meio a muitas pessoas. Bastante atenção!

### Uma vela para Dario

Dario vinha apressado, guarda-chuva no braço esquerdo e, assim que dofinou a esquina, diminuiu o passo até parar, encostando-se à parede de uma casa. Por ele escorregando, sentou-se na calçada, ainda úmida de chuva, e descansou na pedra o cachimbo.

Dois ou três passantes rodearam-no e indagaram se não se sentia bem. Dario abriu a boca, moveu os lábios, não se ouviu resposta. O senhor gordo, de branco, sugeriu que devia sofrer de ataque.

Ele recclinou-se mais um pouco, estendido agora na calçada, e o cachimbo tinha apagado. O rapaz de bigode pediu aos outros que se afastassem e o deixassem respirar. Abriu-lhe o paletó, o colarinho, a gravata e a cinta. Quando lhe retiraram os sapatos, Dario tomou feio e bolhas de espuma surgiram no canto da boca.

E então, o que vai acontecer?

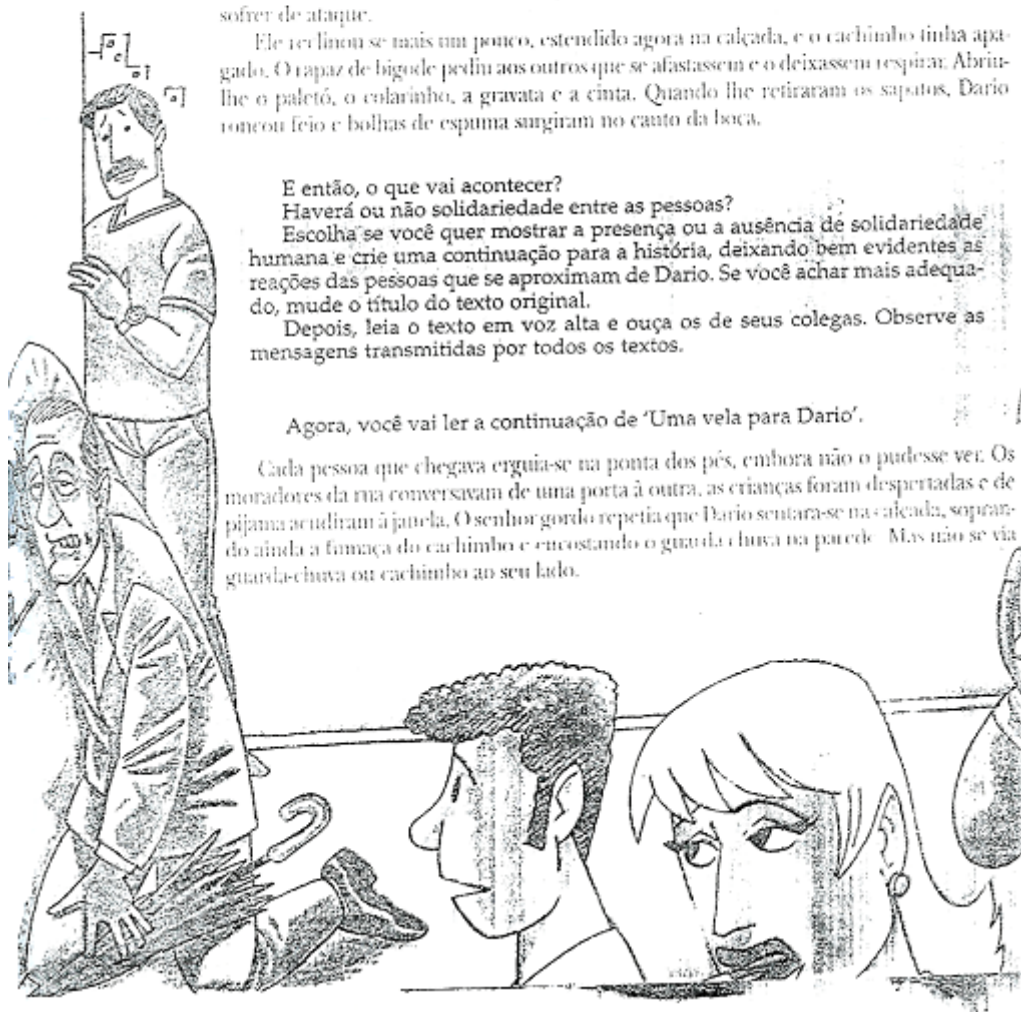
Haverá ou não solidariedade entre as pessoas?

Escolha-se você quer mostrar a presença ou a ausência de solidariedade humana e crie uma continuação para a história, deixando bem evidentes as reações das pessoas que se aproximam de Dario. Se você achar mais adequado, mude o título do texto original.

Depois, leia o texto em voz alta e ouça os de seus colegas. Observe as mensagens transmitidas por todos os textos.

Agora, você vai ler a continuação de 'Uma vela para Dario'.

Cada pessoa que chegava erguia-se na ponta dos pés, embora não o pudesse ver. Os moradores da rua conversavam de uma porta à outra, as crianças foram despertadas e de pijama acudiram à janela. O senhor gordo repetia que Dario sentara-se na calçada, soprando ainda a fumaça do cachimbo e encostando o guarda-chuva na parede. Mas não se via guarda-chuva ou cachimbo ao seu lado.





A velhinha de cabeça grisalha gritou que ele estava morrendo. Um grupo o arrastou para o táxi da esquina. Já no carro a metade do corpo, protestou o motorista: quem pagaria a corrida? Concordaram chamar a ambulância. Dario conduzido de volta e recostado à parede — não tinha os sapatos nem o alfinete de pérola na gravata.

Alguém informou da farmácia na outra rua. Não carregaram Dario além da esquina: a farmácia no fim do quarteirão e, além do mais, muito pesado. Foi largado na porta de uma peixaria. Enxame de moscas lhe cobriu o rosto, sem que fizesse um gesto para espantá-las.

Ocupado o café próximo pelas pessoas que vieram apreciar o incidente e, agora, comendo e bebendo, gozavam as delícias da noite. Dario ficou torto como o deixaram, no degrau da peixaria, sem o relógio de pulso.

Um terceiro sugeriu que lhe examinassem os papéis, retirados — com vários objetos — de seus bolsos e alinhados sobre a camisa branca. Ficaram sabendo do nome, idade, sinal de nascença. O endereço na carteira era de outra cidade.

Registrou-se correria de mais de duzentos curiosos que, a essa hora, ocupavam toda a rua e as calçadas: era a polícia. O carro negro investiu a multidão. Várias pessoas tropeçaram no corpo de Dario, que foi pisoteado dezessete vezes.

O guarda aproximou-se do cadáver e não pôde identificá-lo — os bolsos vazios. Restava a aliança de ouro na mão esquerda, que ele próprio — quando vivo — só podia destacar umedecida com sabonete. Ficou decidido que o caso era com o rabeção.

A última boca repetiu — “Ele morreu, ele morreu”. A gente começou a se dispersar. Dario levava duas horas para morrer, ninguém acreditou que estivesse no fim. Agora, aos que podiam vê-lo, tinha todo o ar de um defunto.

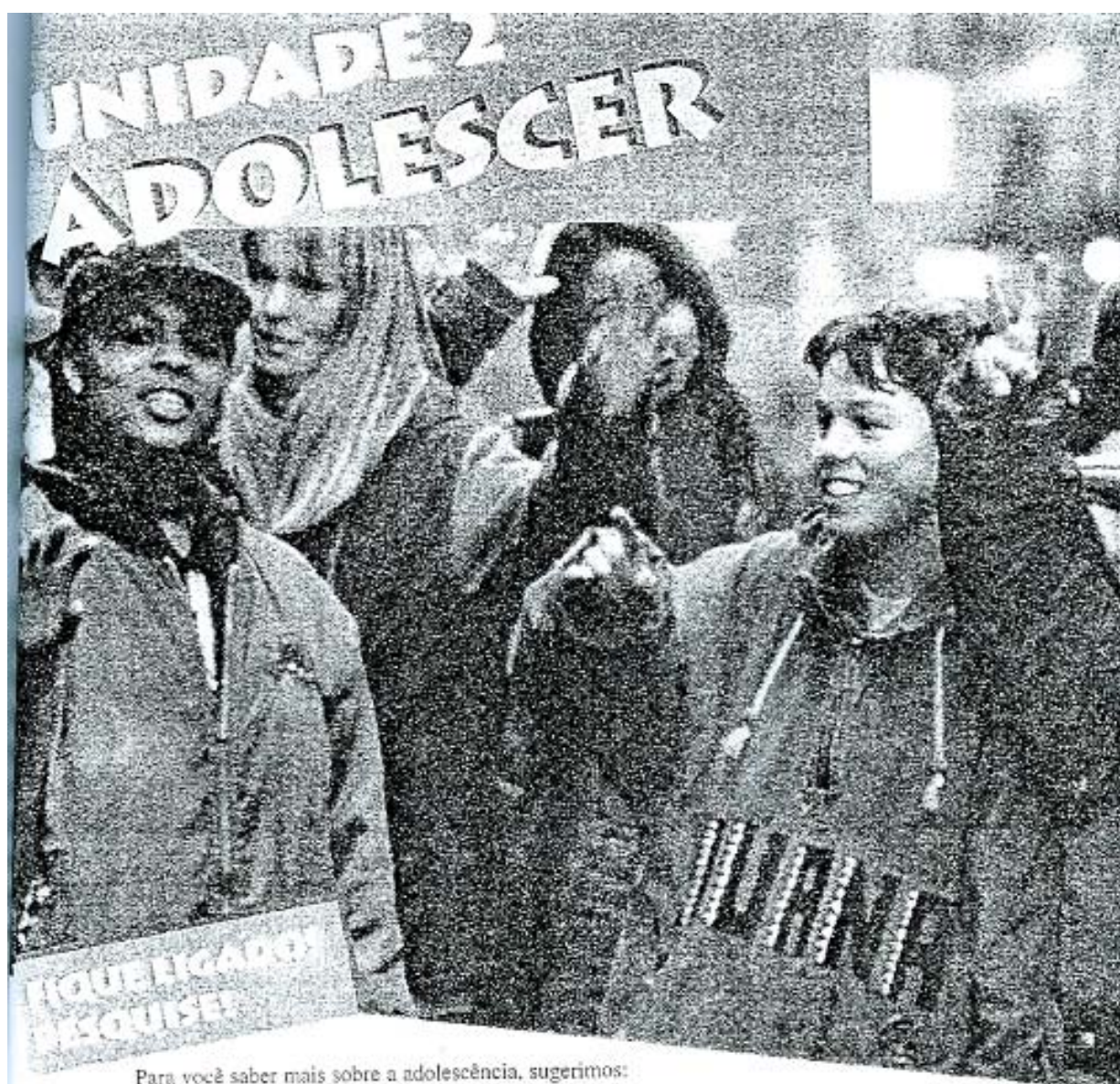
Um senhor piedoso despiu o paletó de Dario para lhe sustentar a cabeça. Cruzou as duas mãos no peito. Não pôde fechar os olhos nem a boca, onde a espuma tinha desapercecido. Apenas um homem morto e a multidão se espalhou, as mesas do café ficaram vazias. Na janela moradores com almofadas para descansar os cotovelos.

Um menino de cor e descalço veio com uma vela, que acendeu ao lado do cadáver. Parecia morto há muitos anos, quase o retrato de um morto desbotado pela chuva.

Fecharam-se uma a uma as janelas e, três horas depois, lá estava Dario à espera do rabeção. A cabeça agora na pedra, sem o paletó, e o dedo sem a aliança. A vela tinha queimado até a metade e apagou-se às primeiras gotas da chuva, que voltava a cair.

Dalton Trevisan. Em *Antologia escolar de contos brasileiros*. Rio de Janeiro: Edições o, s. d.

**ANEXO B****LIVRO DIDÁTICO: PORTUGUÊS: LINGUAGENS – CEREJA (1998)**



Para você saber mais sobre a adolescência, sugerimos:

## VIDEOS

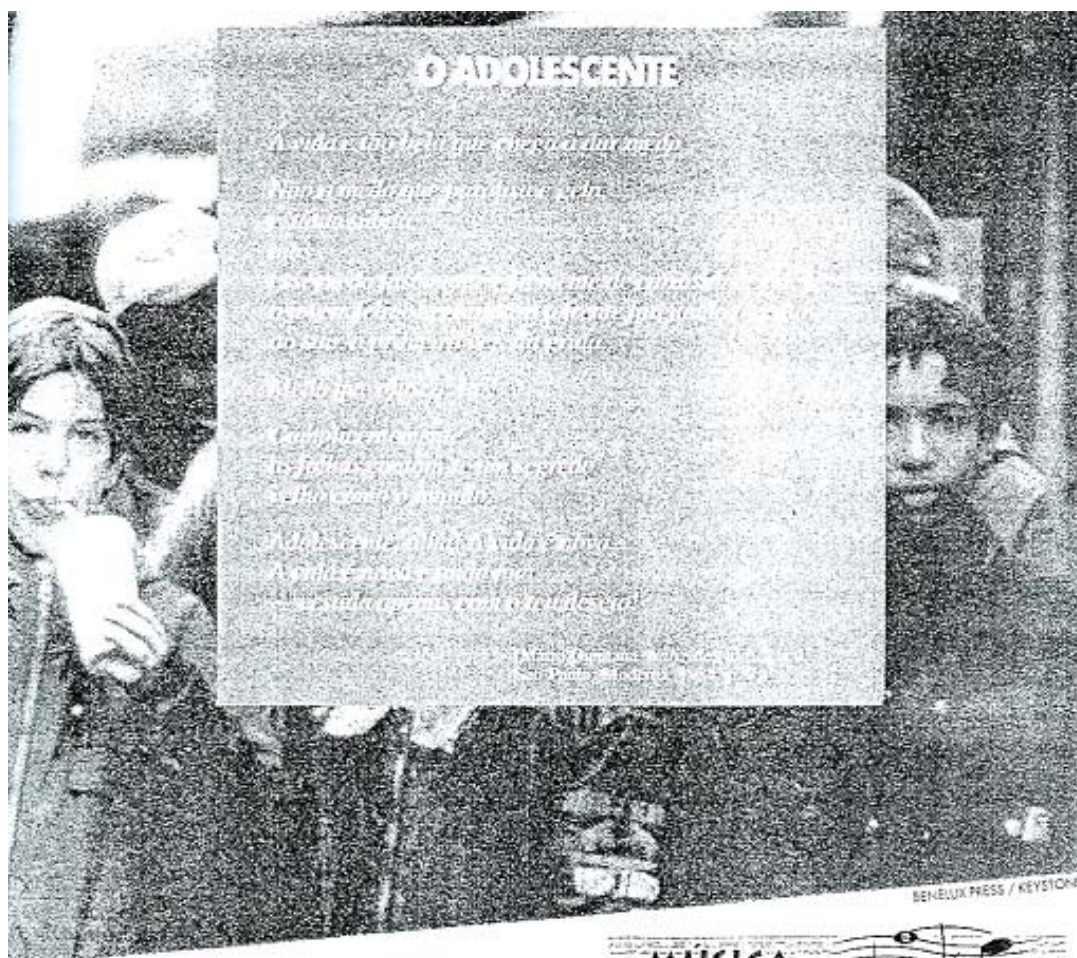
✓ *Minha mãe é uma sereia* — Flax é uma mulher liberada e original, mas um tanto quanto enervante para suas duas filhas: Charlotte, uma jovem de 15 anos, louca para se tornar freira (apesar de sua família ser judia), e Kate, de 9 anos, uma aspirante a campeã de natação, que treina na banheira. Lou Landsky, um homem com um coração de ouro, tenta transformar esse trio maluco numa família.

✓ *De volta para casa* — Dutch Dooley resolve buscar o filho de sua namorada, que está num colégio interno em Atlanta, para passar o feriado de Ação de

Graças em casa, porque acredita que a vingem será uma boa oportunidade para ambos se conhecerem. O giroto, entretanto, é mimado, sabe lutar caratê e criar problemas como ninguém. Uma aventura inesquecível e repleta de emoções.

✓ *Os últimos rebeldes* — Transcorre o ano de 1939. A Alemanha nazista declara guerra à liberdade e exige aprovação de toda a juventude. Um grupo de jovens, conhecido como Swing Kids, não aceita essa imposição e rebela-se ouvindo e dançando a música que vinha da América — o *swing* — e outros ritmos contagiantes. O que escolher: a liberdade ou a lealdade ao criminoso do Terceiro Reich?

Professor: É conveniente que já no início do bimestre sejam organizadas e distribuídas algumas atividades propostas no presente e a serem realizadas com os alunos no Salão de Professores.



## O ADOLESCENTE

*A vida e o mundo que cresce ao meu redor*

*Amor e amizade: qual é a diferença?*  
*Estimular a curiosidade*

*Como lidar com a pressão dos colegas?*  
*Como lidar com a pressão dos pais?*  
*Como lidar com a pressão da escola?*

*Como lidar com a solidão?*

*Como lidar com a violência?*  
*Como lidar com a discriminação?*  
*Como lidar com o bullying?*

*Adolescência: o que é e como lidar com ela?*

*Adolescência: o que é e como lidar com ela?*  
*Adolescência: o que é e como lidar com ela?*  
*Adolescência: o que é e como lidar com ela?*

Adolescência: o que é e como lidar com ela?  
Adolescência: o que é e como lidar com ela?

## LIVROS

✓ *O mentiroso no espelho*, de Fernando Sabino (Record);  
*O apanhador no campo de centeio*, de J. D. Salinger  
(do Autor); *A cor do azul*, de Jane Tutikian (Atual);  
*Tia Marieta, escrevi um livro!*, de Leonardo Chianca  
(Atual); *Histórias da norma*, de Marcia Kupstas (Atual);  
*Adolescência*, de Guila Azevedo (Scipione); *Contos da  
infância e da adolescência*, de Luiz Vilela (Ática);  
*Pode me beijar, se quiser*, de Ivan Ângelo (Ática);  
*David Copperfield*, de Charles Dickens (Ática); *Beijo  
na boca*, de Ivan Jaf (Moderna); *Sonhos, grilos e  
paixões e Sementes de sol*, de Carlos Queiroz Telles  
(Moderna); *Os nomes do amor*, de Marcos Bagno e  
Stela Maris Rezende (Moderna); *Rita, você é um doce*,  
de Telma Guimarães (Atual); *Cantigas de adolescer*,  
de Elias José (Atual).

## MÚSICA

✓ Ouça a canção 'País e filhos', de Renato Russo,  
com Legião Urbana. CD *Dois*.

## O QUE É O QUE?

O que é a adolescência? Muita gente tenta defini-la: pais, professores, psicólogos, médicos... e até humoristas. Não faltam, hoje, livros, revistas e jornais que, com pesquisas, depoimentos e entrevistas, tentam estudá-la para orientar pais, professores e os próprios adolescentes.

Entretanto, o adolescente de hoje é **você**. E nada mais correto do que lhe dar a palavra. Então, responda: O que é a adolescência?

Escreva sua resposta num papel colorido e afixe-o no mural de sua classe para que o espírito de adolescer perdure durante o tempo em que serão desenvolvidas as atividades propostas nesta unidade.

# CAPÍTULO 1

## PELA PRIMEIRA VEZ

*Para tudo na vida há uma primeira vez: o primeiro dente que cai, o primeiro animal de estimação, o primeiro dia de escola, a primeira viagem, a primeira mudança de casa, a primeira barba, o primeiro sutiã, o primeiro amor...*

### O PRIMEIRO BEIJO

Os dois mais murmuravam que conversavam: havia pouco iniciara-se o namoro e ambos andavam tontos, era o amor. Amor com o que vem junto: ciúme.

— Está bem, acredito que sou a primeira namorada, fico feliz com isso. Mas me diga a verdade, só a verdade: você nunca beijou uma mulher antes de me beijar?

Ele foi simples:

— Sim, já beijei antes uma mulher.

— Quem era ela?, perguntou com dor.

Ele tentou contar toscamente, não sabia como dizer.

O ônibus da excursão subia lentamente a serra. Ele, um dos garotos no meio da garotada em algazarra, deixava a brisa fresca bater-lhe no rosto e entrar-lhe pelos cabelos com dedos longos, finos e sem peso como os de uma mãe. Ficar às vezes quieto, sem quase pensar, e apenas sentir — era tão bom. A concentração ao sentir era difícil no meio da balbúrdia dos companheiros.

E mesmo a sede começara: brincar com a turma, falar bem alto, mais alto que o barulho do motor, rir, gritar, pensar, sentir, puxa vida! como deixava a garganta seca.

E nem sombra de água. O jeito era juntar saliva, e foi o que fez. Depois de reunida na boca ardente engolia-a lentamente, outra vez e mais outra. Era morna, porém, a saliva, e não tirava a sede. Uma sede enorme maior do que ele próprio, que lhe tomava agora o corpo todo.

A brisa fina, antes tão boa, agora ao sol do meio-dia tornara-se quente e árida e ao penetrar pelo nariz secava ainda mais a pouca saliva que pacientemente juntava.

E se fechasse as narinas e respirasse um pouco menos daquele vento de deserto? Tentou por instantes mas logo sufocava. O jeito era mesmo esperar, esperar. Talvez minutos apenas, talvez horas, enquanto sua sede era de anos.

Não sabia como e por que mas agora se sentia mais perto da água, pressentia-a mais próxima, e seus olhos saltavam para fora da janela procurando a estrada, penetrando entre os arbustos, espreitando, farejando.

O instinto animal dentro dele não errara; na curva inesperada da estrada, entre arbustos, estava... o chafariz de onde brotava num filete a água sonhada.

O ônibus parou, todos estavam com sede mas ele conseguiu ser o primeiro a chegar ao chafariz de pedra, antes de todos.



Sheila Metzner, *The passion of Rome*, 1986.

De olhos fechados entreabriu os lábios e colou-os ferozmente ao orifício de onde jorrava a água. O primeiro gole fresco desceu, escorrendo pelo peito até a barriga.

Era a vida voltando, e com esta encharcou todo o interior arenoso até se saciar. Agora podia abrir os olhos.

Abriu-os e viu bem junto de sua cara dois olhos de estátua fitando-o e viu que era a estátua de uma mulher e que era da boca da mulher que saía a água. Lembrou-se de que realmente ao primeiro gole sentira nos lábios um contato gélido, mais frio do que a água.

E soube então que havia colado sua boca na boca de estátua da mulher de pedra. A vida havia jorrado dessa boca, de uma boca para outra.

[...]

Ele a havia beijado.

Sofreu um tremor que não se via por fora e que se iniciou bem dentro dele e tomou-lhe o corpo todo estourando pelo rosto em brasa viva.

[...]

Estava de pé, docemente agressivo, sozinho no meio dos outros, de coração batendo fundo, espaçado, sentindo o mundo se transformar. A vida era inteiramente nova, era outra, descoberta com sobressalto. Perplexo, num equilíbrio frágil.

Até que, vinda da profundidade de seu ser, jorrou de uma fonte oculta nele a verdade. Que logo o encheu de susto e logo também de um orgulho antes jamais sentido: ele...

Ele se tornara homem.

(Clarice Lispector, *O primeiro beijo*. São Paulo: Ática, 1989, p. 20-2.)

# ESTUDO DO TEXTO

## COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO

1. O texto apresenta duas histórias, uma dentro da outra. A partir de certo momento, a narrativa central abre espaço para uma história que já ocorreu anteriormente.

- A partir de que parágrafo se inicia a narrativa ocorrida no passado?
- Por que o garoto revive os fatos daquela excursão? Do 7º parágrafo. Porque fazem parte da narração que ele faz para responder à pergunta da namorada e explicar quem era a mulher do primeiro beijo.

2. Durante a excursão:

- Como se comporta o garoto? Como os demais, ele faz algazarra.
- O que esse comportamento revela quanto à sua maturidade? Revela que ele ainda é uma criança.

3. Durante a viagem, bate uma forte sede no protagonista e ele é caracterizado como um animal no deserto. Destaque do texto:

- palavras ou expressões que contribuam para caracterizá-lo como se fosse um animal; narinas, espantando, farejando, instinto animal, colocou-os ferozmente
- palavras que reforcem a idéia de uma paisagem desértica. boca ardente, brisa quente e árida, interior arenoso

4. Na busca desesperada por água, o garoto, ao chegar à fonte, põe a sua boca sobre a boca de uma estátua, uma mulher de pedra.

- Que sensação a água lhe provoca? A sensação de renascimento, de sentir a vida voltando.
- Na sua opinião, de onde provinha o “contato gélido” que sentiu ao primeiro gole? Resposta pessoal. Sugestões: Unia possibilidade é o contato com a estátua (de pedra); outra possibilidade é a sensação do beijo (embora ele não tivesse consciência de que beijara a estátua).

5. Segundo o texto, ao tomar consciência de que beijara a estátua, o protagonista sente “o mundo se transformar. A vida era inteiramente nova, era outra, descoberta com sobressalto”. E ainda: “Ele se tornara homem”.

- Por esses trechos, é possível afirmar que o garoto já beijara uma mulher antes? Não; aquela era sua primeira experiência de beijo.
- Que tipo de transformação sofre o protagonista, a ponto de a vida lhe parecer “inteiramente nova”? Ele passa à fase adolescente.
- Por que, segundo o narrador, essa descoberta é feita “com sobressalto”? Porque ele não esperava que isso fosse acontecer; até então ele era apenas uma criança.

6. Em várias circunstâncias do texto, o narrador cria imagens relacionadas a três elementos: deserto, água e fonte. É o que se observa, por exemplo, nestes trechos: “sede maior do que ele”, brisa “quente e árida”, sede “de anos”, “interior arenoso”, “jorrou de uma fonte oculta nele”. Durante o desenvolvimento da narrativa, essas imagens adquirem um valor simbólico relacionado ao tema central do texto: a passagem da infância para a adolescência. Quais dos itens seguintes explicam corretamente esses símbolos?

- A água (o beijo, a descoberta da mulher), ao cair sobre o solo arenoso (a criança), dá-lhe vida, fazendo desabrochar uma flor no deserto (o adolescente, o homem em formação).
- A experiência do beijo comprova que o protagonista tem medo de crescer e ainda não está preparado para novas experiências.



Chafariz da cidade histórica Tiradentes (MG)

### 24 MIL BEIJOS

Esse é o número mínimo de beijos que trocamos no decorrer de nossas vidas. O beijo envolve os cinco sentidos, aciona 29 músculos, acelera o ritmo cardíaco de 60 a 150 batidas por minuto, produz uma forte descarga de adrenalina e fortalece os pulmões.

(Tudo — O livro do conhecimento/IstoÉ, p. 69.)

- X c) A verdade — que “ele se tornara homem” — jorra de uma fonte oculta nele. Isso comprova que ele já vinha se transformando lentamente. O beijo foi apenas o ponto culminante de um processo de transformação.
- X d) A expressão “equilíbrio frágil” revela que o processo pelo qual passa o garoto deixa-o inseguro e perplexo, mas ele está pronto para a nova fase que se abre.
7. Na abertura do texto, o garoto afirma à namorada que ela era a primeira, mas que já beijara uma mulher antes.
- Provavelmente há pouco tempo, já que estava com ela um longo tempo.
- a) Desse trecho, supõe-se que o episódio da fonte ocorrera há muito ou pouco tempo? Justifique.
- b) Considerando a nova fase por que passa o garoto, que relação existe entre a estátua e a namorada?
- c) Na sua opinião, o garoto mentiu ao afirmar que já beijara uma mulher antes?
- Resposta pessoal. Sugestão: Não mentiu, porque, para ele, aquela foi uma experiência verdadeira, que o fez descobrir as mulheres.
- A namorada e a estátua são a causa da descoberta. A estátua, frêscas com a estátua, o garoto não foi o primeiro a beijar-se beijando ela. A estátua, portanto, não é a primeira a beijá-lo.

## A LINGUAGEM DO TEXTO

1. Na frase “E nem sombra de água”, o narrador faz uso de uma expressão muito comum na língua coloquial.
- a) Qual o sentido dessa frase? Não havia indícios de água.
- b) Crie duas frases, empregando a expressão **nem sombra de**. Resposta pessoal. Sugestões: “Nem sombra de gente naquela cidade”; “Nem sombra de postos naquela estrada”.
2. Leia estas frases do texto:

“sua sede era de anos”  
“seus olhos saltavam para fora da janela”

Observe que, nas duas frases, o narrador **exagera** tanto o tempo de duração da sede da personagem quanto o movimento de seus olhos.

Quando se exagera intencionalmente, com a finalidade de tornar a frase mais expressiva e enfática, temos uma figura de linguagem — isto é, um recurso de expressão — chamada **hipérbole**. Substitua as expressões destacadas por hipérboles, a fim de tornar as frases exageradas:

(Respostas a título de sugestão.)

- a) Puxa! Já estou esperando aqui há **um século**.
- b) Quando começo a comer chocolate, como **quilos**!
- c) Fale com ela; ela já chorou **balde de lágrimas**.
- d) Ele **é louco por ela**.
- e) Ele **dirige rápido demais** nas estradas.
3. Para introduzir na narrativa central uma história ocorrida no passado, o narrador faz uso de uma técnica, chamada *flash-back*, muito utilizada na literatura e no cinema. Com o emprego dessa técnica, há uma clara distinção entre dois tempos: o **tempo cronológico** (o do relógio), em que os fatos ocorrem um após o outro, como na vida real, e o **tempo psicológico**, que é o tempo da memória, o tempo interior. Que parte da história apresenta:
- a) o tempo cronológico? Os seis parágrafos iniciais.
- b) o tempo psicológico? Os parágrafos restantes do texto.

## O PASSADO EXPLICA O PRESENTE

O cinema frequentemente faz um bom proveito da técnica do *flash-back*. É o caso, por exemplo, do filme *O paciente inglês* (1996), de Anthony Minghella, ganhador de oito Oscars. O filme começa com um acidente aéreo, no qual há um único sobrevivente — o paciente inglês. A narrativa mistura fatos do presente — as precárias condições de saúde do paciente e a amizade que nasce entre ele e Hana, sua enfermeira — a fatos do passado: suas pesquisas arqueológicas, seu envolvimento com a Segunda Guerra, seu amor proibido, etc. Ao concluir a narrativa do passado, conclui-se também a narrativa do presente.



(Set Especial, março, 1997.)

4. Clarice Lispector é uma escritora que normalmente utiliza uma linguagem figurada, com muitos sentidos. Faz parte de seu estilo o emprego da **antítese**, uma figura de linguagem que consiste em aproximar idéias opostas. Observe:

**"Estava de pé, docemente agressivo"**

Como você sabe, a agressividade não é "doce". Essas são palavras que normalmente se excluem, mas, no texto, foram aproximadas para revelar a confusão de sentimentos que o garoto vivia em seu primeiro beijo.

Identifique as antíteses presentes nestes trechos:

- a) "A brisa fina, antes tão boa, agora ao sol do meio-dia tornara-se quente e árida" brisa fina e boa, em oposição a quente e árida  
 b) "Talvez minutos apenas, talvez horas, enquanto sua sede era de anos." minutos e horas em oposição a anos

## TROCANDO IDÉIAS

- O texto relata a experiência do primeiro beijo de um adolescente. Para muitas pessoas, essa é uma experiência marcante, cheia de emoções fortes.
  - Na sua opinião, o início de um relacionamento com uma pessoa é difícil? Por quê?
  - E o primeiro beijo? Se você já viveu essa experiência, ele realmente foi o início de uma fase nova em sua vida? Se sim, explique por quê.
- No primeiro parágrafo do texto, o narrador diz que o protagonista estava namorando havia pouco tempo e que ele e a namorada andavam apaixonados: "era o amor. Amor com o que vem junto: ciúme".
  - Você acha natural que quem ama sempre tenha ciúme, ou não? Por quê?
  - O ciúme em excesso pode destruir o amor? Por quê?

## LER É EMOÇÃO

**PUERIL**

não é assim  
que se beija,  
bobinho, é com a alma.

(Binho. *Na ponta da língua*. Belo Horizonte: Migalhas, 1995.)

**CHUACI**

primeiro beijo,  
igual apertar campainha  
de casa estranha.  
um pique só.

(Ulisses Tavares. *Caindo na real*. São Paulo: Brasiliense, 1984. p. 48.)

**O PRIMEIRO BEIJO**

O primeiro beijo  
inaugura a casa,  
inaugura o corpo,  
talha a primeira pedra  
do caminho.

O primeiro beijo  
pode e deve ser doce  
abelha inventando mel,  
pode e deve ser louco  
doce voo-louco  
no corpo do outro.

(Roseana Murray. *Frua no corpo*. São Paulo: FTD, 1986. p. 35.)

## A LINGUAGEM DO TEXTO

1. Observe estas falas dos filhos de dona Dolores:

“— Tá doida, mãe?”  
 “— Acho que a mamãe pirou de vez.”

- Nessas frases, há algumas palavras que demonstram certo grau de intimidade dos filhos para com a mãe. Quais são elas? *tá doida, pirou*
- Qual dessas palavras:
  - é uma gíria? *pirou*
  - é própria da língua coloquial? *tá*
- Sem alterar o sentido da frase que contém a gíria, reescreva-a, substituindo-a por um termo próprio do padrão culto da língua.  
*Acho que a mamãe enlouqueceu de vez.*



2. Observe agora estas frases ditas por dona Dolores:

“— Bote esta alegria na sua mesa todos os dias.”  
 “— Vocês sabiam que o laxante Vida Mansa agora tem dois ingredientes [...]”

- Que palavra da 1ª frase foge ao padrão culto da língua? *Bote*
- Reescreva a 1ª frase, substituindo essa palavra por outra do padrão culto. *Ponha/Coloque/Acoresonta...*
- Que expressão da 2ª frase cria maior intimidade entre o anunciante e o ouvinte/espectador? *Vocês sabiam*
- Na sua opinião, com que finalidade os anúncios publicitários por vezes fazem uso de gírias ou de palavras e expressões próprias do nível coloquial da língua? *Para aproximar-se do consumidor, ganhar a confiança dele e, dessa forma, vender o produto mais facilmente.*

3. Releia este trecho do texto e observe as palavras destacadas: “Para a minha família, só serve o **melhor**. Por isso eu sirvo arroz Rizobon. Rende **mais** e é **mais** gostoso”.

- Qual é o grau do adjetivo **melhor**? *superlativo absoluto sintético*
- Que tipo de advérbio é a palavra **mais** nas duas situações? *advérbio de intensidade*
- Por que nos textos publicitários a presença desse tipo de grau e desse tipo de advérbio é constante?

Porque o anunciante pretende sempre demonstrar as vantagens de seu produto e, para fazer isso, ele utiliza os recursos que a língua oferece: o grau superlativo (*melhor, superior, mais barato e econômico, etc.*) e o advérbio de intensidade *mais*.



## LEITURA EXPRESSIVA DO TEXTO

Desprezando a fala do narrador, três alunos lêem somente as falas das personagens: um faz o papel de dona Dolores; outro, do marido; e o outro, dos filhos. A leitura das falas do marido e dos filhos deve sugerir espanto, surpresa. A de dona Dolores deve buscar o “tom jovial e alegre”, próprio dos comerciais.

**ANEXO C****LIVRO DIDÁTICO: A PALAVRA É SUA – CORREA (2000)**

9. **Boi de piranha:** boi que o fazendeiro faz atravessar o rio antes da boiada, para saber se há ou não piranhas. Se as houver, enquanto elas atacam o boi solitário, os outros passam livremente. A expressão é empregada figuradamente para indicar aquela pessoa que é sacrificada em benefício do grupo.
10. **Pé-de-boi:** pessoa muito trabalhadora.
11. **Teimoso como boi de carro:** insistente.
12. **Dar um boi para não entrar e uma boiada para não sair:** não querer sair de uma situação que antes se queria evitar.
13. **Comer como um boi:** comer em excesso e de uma assentada.
14. **Boi sonso:** dissimulado.
15. **Boi na linha:** dificuldade, impedindo a solução de um problema.
16. **Ter paciência bovina:** ter muita paciência.



## Atividade Oral

1. Você conhece outras expressões, provérbios ou histórias sobre o boi? Conte para a classe.
2. Mímica

Dividam-se em grupos. Cada grupo escolherá uma das dezesseis expressões da **Leitura complementar** para dramatizar, sem utilizar palavras, só gestos.

Os alunos espectadores devem adivinhar a expressão trabalhada pelo grupo.



## Sugestões de Leitura

1. Meu livro de folclore. Ricardo Azevedo. Ática.
2. Lendas e mitos dos índios brasileiros. Walde-Mar de Andrade e Silva. FTD.
3. Lendas brasileiras (folclore). Câmara Cascudo. Ediouro.



# capítulo 6

## O jornal na escola para conhecer o mundo

Montagem com os materiais:  
 a. O jornal na escola para conhecer o mundo, 1983. Criança se nasce, de Francisco Tomucci, Lisboa, Instituto Piaget, 1987, p. 53.  
 b. Ganges, India/Edith Rosser/Corbis Press



- 1 O que o chargista quis dizer com a ilustração?  
Que é possível saber o que ocorre no mundo pelos jornais.
- 2 Qual a importância do jornal para o exercício da cidadania? O jornal oferece diariamente fatos e análises sobre os rumos do país, sendo, assim, importante para a formação do cidadão.
- 3 Dê algumas sugestões sobre o uso do jornal na escola. Resposta pessoal.

## Jornal e cidadania

Dentre os meios diários de informação — o rádio, a televisão e a Internet — o jornal, com quase quatro séculos de existência, é o mais antigo. Pensou-se que o surgimento da televisão, há seis décadas, iria extinguir o jornal. Engano. Diariamente, no mundo todo bilhões de pessoas se debruçam sobre os jornais em busca de informações sobre os mais variados assuntos: política, economia, negócios, educação, artes, esportes, lazer...

A primeira qualidade do jornal é a rapidez de informação. Ele nos traz hoje o que aconteceu ontem. Isso aumenta o interesse pelo estudo dos fatos. Ele só perde para os meios eletrônicos que transmitem as notícias ao vivo. Mas ganha de longe das revistas semanais e mensais e, sobretudo, dos livros, que demoram no mínimo um ano para ser editados.

Mas a rapidez do jornal é também um de seus pontos vulneráveis<sup>1</sup>. Como é preciso "fechar" a edição numa determinada hora, para que o jornal não chegue atrasado ao leitor no dia seguinte, ocorre o perigo, aliás freqüente, de ficarem assuntos por aprofundar, falhas de redação, informações incorretas etc. Por isso, em alguns jornais há uma seção denominada ERRAMOS, onde são corrigidas as falhas do dia anterior.

Mas não é só isso. Como os jornais têm considerável influência sobre a formação cultural e política da sociedade, um bom leitor deve conhecer não só as qualidades, como também os perigos que eles podem oferecer.

Em primeiro lugar, há jornal e jornal. Antes de passar a ler um, é preciso saber quais são as suas tendências, seus interesses, sua linha editorial. A primeira característica de um bom jornal é o compromisso com as reais necessidades dos leitores. Há jornais cujos proprietários são políticos que dominam uma região. Nesse caso, é necessário saber se eles não estão informando mais o que convém a eles do que a seus leitores.

É preciso ler os jornais com espírito crítico. Eles sofrem pressão de grupos poderosos, nada interessados em cidadania ou democracia. Além disso, muitas vezes os jornais informam não aquilo que interessa ao povo, mas aquilo que uma parcela do povo quer saber. Nesse caso, são os leitores que pressionam o jornal. Os correspondentes estrangeiros, por exemplo, costumam transmitir daqui principalmente assuntos exóticos<sup>2</sup>, como o carnaval, e cenas de nossa miséria cotidiana, porque é isso que interessa a seus leitores.

Apesar disso, não devemos ignorar os méritos da imprensa escrita em favor de grandes causas nacionais, campanhas cívicas, denúncias, serviços essenciais e, sobretudo, sua função de vigilante da democracia e da verdade.

1. Diz-se do lado fraco de um assunto ou de uma questão, ou do ponto pelo qual alguém pode ser atacado ou ferido.



2. Esquisitos, excêntricos, extravagantes.

45 Os jornais dependem dos leitores. Sem estes não há aqueles. Mais: quanto mais conscientes forem seus leitores, melhores serão. Eles são o espelho do país. Refletem o que somos como povo. Só teremos jornais livres e fortes, quando formos fortes e livres. Um alimenta o outro.

Um dos meios de fortalecer os dois — o jornal e o povo — é lermos diariamente as notícias, buscando e exigindo a verdade dos fatos.

*Avelino Antônio Correa*



## Interpretação do Texto

- 1 Que tipo de texto é *Jornal e cidadania*: narrativo ou dissertativo? Aponte características para justificar a resposta.  
É um texto dissertativo, pois o autor expõe e defende seus pontos de vista sobre a relação jornal/cidadania.
- 2 Que assuntos trazem os jornais? Por qual deles você mais se interessa? Os jornais trazem informações sobre política, economia, educação, artes, esporte, lazer, negócios... Quanto à preferência, a resposta é pessoal.
- 3 Por que a rapidez de informação pode ser, ao mesmo tempo, uma das maiores qualidades do jornal e o seu ponto vulnerável? A premência do tempo causa erros de informação e linguagem. Por outro lado, a rapidez de informação aumenta o interesse pelo estudo dos fatos.
- 4 O jornal pode ser perigoso? Quando? Sim, quando sua linha é tendenciosa e quando informa apenas, ou principalmente, os fatos que convêm aos donos do jornal.
- 5 Como se deve ler um jornal? Com espírito crítico. Checar as informações com outras fontes e estar sempre consciente de que a verdade pode não ser exatamente a que o jornal defende.
- 6 Você poderia citar alguma reportagem ou campanha que serviu às causas nacionais? Resposta pessoal. Exemplos: A campanha pelas eleições diretas ("Diretas-já!") em 1984; impeachment do presidente da República em 1992; denúncias de corrupção em órgãos públicos...
- 7 Pelo que você assimilou do texto, seria capaz de dizer qual a função específica do jornal e o que se espera dele?  
Informar. Espera-se que o jornal seja fiel aos fatos e objetivo e isento nas análises.
- 8 Segundo o autor, os jornais refletem o que somos como povo. Você concorda? Por quê? Resposta pessoal. Espera-se que o aluno conclua que um povo sem escolaridade e espírito crítico dificilmente terá bons jornais.
- 9 O que o autor sugere como recurso para fortalecer o jornal e o povo?  
Sugere que se leia o jornal diariamente, buscando e exigindo a verdade dos fatos.



## Atividade Oral

### Jornal falado

Selecione notícias de jornais ou revistas, resumindo ou adaptando a redação original. Caso prefiram, poderão redigi-las vocês mesmos.

Em seguida, ensaiem a leitura das notícias na classe ou em casa, caprichando na pronúncia e na entoação. Lembrem-se de que o locutor de televisão fala olhando para as pessoas.

4. Aponte:
- os versos iguais. Versos 1/5/9 (este, diferente apenas na entoação); 2/6
  - os versos semelhantes. Versos 3/7; 4/8
  - verso diferente. Verso 10 ("E então?")
5. Você entendeu a pergunta do último verso? Para quem você imagina que ele esteja perguntando? Ele quer saber o que foi ou está sendo feito para evitar esse tipo de fato. A frase é mais uma cobrança que uma pergunta, que ele faz a todos.
6. Você saberia responder ao poeta? Resposta pessoal.
7. Pesquise sobre o Timor Leste, antiga colônia portuguesa, para compreender melhor este belo e contundente poema. Timor Leste, que ocupa a metade oriental da ilha do Timor, na Ásia, foi colônia de Portugal até 1975. Após a independência, foi invadida e anexada pela Indonésia, gerando uma guerra civil que já matou 250 mil timorenses, cerca de um terço de sua população. O uso da língua portuguesa foi proibido pelo governo indonésio.



### Sugestões de Leitura

Leia jornais diariamente para ficar bem informado.



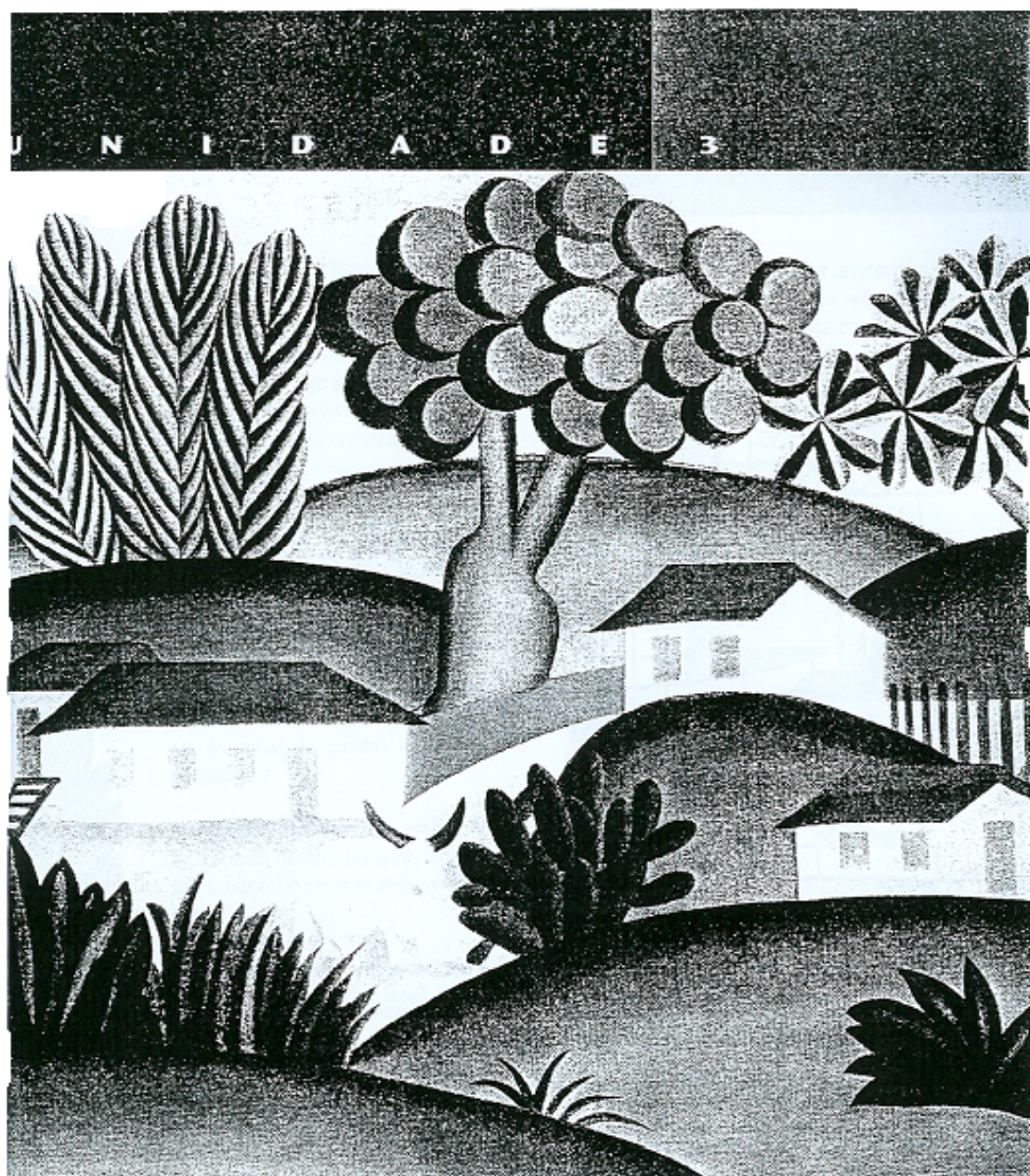
### Sala de Redação

#### I. Análise do texto

- Observe o emprego de **estes** e **aqueles**:  
 "Os jornais dependem dos leitores. Sem **estes** não há **aqueles**." (linha 45)  
 Outro exemplo:  
 Pelé e Maradona foram dois geniais goleadores. **Este** é argentino; **aquele**, brasileiro.  
 Faça agora, em seu caderno, uma frase semelhante com **este(s)** e **aquele(s)**. Resposta pessoal.
- Observe o emprego dos dois adjetivos neste período:  
 "Só teremos jornais **livres** e **fortes**, quando formos **fortes** e **livres**". (linhas 47/48)  
 O que você notou?  
 A posição dos dois adjetivos foi invertida na segunda oração, originando um expressivo *jogo de palavras*.
- Copie o texto no caderno, pontuando-o corretamente:  
 "Furo, expressão muito usada em jornalismo, significa notícia dada em primeira mão, ou seja, uma informação importante que um jornal consegue publicar antes dos outros. Este é um dos aspectos mais empolgantes do jornalismo moderno: a luta para dar uma notícia inédita." (*Manual do Peninha*)



**ANEXO D****LIVRO DIDÁTICO: LINGUAGEM NOVA – FARACO (2000)**



Paisagem com touros,  
 de Farsila do Amaral, 1925.  
 Óleo sobre tela, 52 x 65cm.  
 Coleção Otzar Americano Filho,  
 São Paulo.

*[...] uma alma existe*

*Nos olhos enigmáticos dos bois*

Conde de Monsaraz

## PONTO DE PARTIDA

*Tarsila do Amaral (1886-1973), importante pintora brasileira, é autora do quadro ao lado. Tarsila foi um dos principais artistas do período modernista de nossa arte. Veja o quadro com atenção e observe os detalhes antes de começarmos nossa conversa.*

- 1 Cada pessoa tem sensações diferentes diante de um quadro. Quais são as suas sensações diante desta obra de Tarsila?
- 2 Na sua opinião, a que se devem essas sensações, principalmente em relação às cores, às linhas do quadro, aos elementos pintados...?
- 3 Como você caracteriza o ambiente que aparece no quadro (interior, exterior, rural, urbano...)? Em que se baseia sua resposta?
- 4 O único ser animado do quadro é o boi. Que efeito provoca esse fato?  
*Sugestão: calma, tranquilidade, solidão.*
- 5 O touro do desenho parece estar observando você. O que ele poderia estar pensando?
- 6 Tarsila passou parte da infância numa fazenda. As árvores e plantas do desenho se assemelham à vegetação do mundo real ou parecem resultar sobretudo da imaginação da pintora? Justifique sua resposta.
- 7 O lugar em que você vive assemelha-se com o quadro da página ao lado ou com este outro de Tarsila? Faça comparações que justifiquem sua resposta.
- 8 Na época em que foi pintado esse quadro, alguns artistas diziam que tentavam descobrir a verdadeira alma do Brasil. Na sua opinião, qual dos quadros reproduzidos reflete melhor essa "alma brasileira"? Por quê?
- 9 Escolha uma das casas do quadro. Deixe sua imaginação funcionar: a porta se abre... quem sai da casa? Descreva essa/s pessoa/s. Por que ela/s está/estão saindo de casa? O que ela/s vai/vão fazer em seguida?



A gare. Quadro de Tarsila do Amaral, 1925. Óleo sobre tela, 84,5 x 65 cm. Col. particular. São Paulo.

## T E X T O

*Criança da cidade... criança da roça. Experiências diferentes. Infâncias diversas. A história que você vai ler tem como protagonista uma criança que vive no meio rural. Leia com bastante atenção. Certamente você desconhece muitas palavras do texto, mas vai compreender a história do menino que, muito cedo, virou mestre-de-guia, ou seja, aquele que conduz o primeiro boi de um carro de bois.*

**O boi de guia**

*Cora Coralina*

O menino tinha nascido e se criado em Ituverava, da banda de Minas. O pai era um carreiro de confiança, muito procurado para serviços de colheitas. Tinha seu carro antigo, de boa mesa rejuntada, fueirama firme, esteirado de couro cru, roda maciça de cabiúna ferrada, bem provido o berrame de azeite e com seu eixo de cocão cantador que a gente ouvia com distância de léguas. Desses que antigamente alegravam o sertão e que os moradores, ouvindo o rechinado, davam logo a pinta do carreiro.

O pai tinha o carro e tinha suas juntas redobradas em parselhas certas, caprichadas, bois erados, retacos, manteúdos, de grandes aspas e pelagem limpa. Era só o que possuía. O canto empastado onde morava, família grande, meninada se formando e sua ferramenta de trabalho — os bois e o carro.

Trabalhava para os fazendeiros de roda, principalmente na colheita de café e mantimentos, meses a fio, enchendo tulhas e paióis vazios. Quando acabava o café, era a cana, do canavial para os engenhos, onde as tachas ferviam noite e dia e purgavam as grandes formas de açúcar, cobertas de barro.

O candeeiro era ele, pirralho franzino, esmirrado, de cinco anos.

Os pais antigos eram duros e criavam os filhos na lei da disciplina. Na roça, então, criança não tinha infância. Firmava-se nas pernas, entendia algum mandado, já tinha servicinho esperando.



Aos quatro anos montava em pêlo, cabresteava potranquinha, trazia bezerro do pasto, levava leite na cidade e entregava na freguesia.

Era botado em riba do selote, não alcançava estribo. Se descesse, não subia mais. Punha o litro nas janelas.

O cavalo em que montava era velho, arrasado, manso e sabido. Subia nas calçadas, encostava nos alpendres, conhecia as ruas, desviava-se das buzinas e parava certo nos fregueses.

Quando de volta, recolhendo a garrafada vazia, gritava desesperadamente:

— Garrafa de leite... garrafa vaziiia!...

Um da casa, atordoado com a gritaria, se apressava logo a entregar o litro requerido.

Ajudava o pai. Desde que nasceu, contava ele. Nunca se lembra de ter vadiado como os meninos de agora. Quando começou a entender o pai, a mãe, os irmãos, o cachorro e o mundo do terreiro, já foi fazendo servicinho. Catava lenha fina, garrancheira para o fogão, caçava pela saroba os ninhos das botadeiras, ia atrás dos peruzinhos e já quebrava xerêm às chocas de pinto. Do pasto trazia os bois de serviço. Seu gosto era vir pendurado no chifre do guia barroso — tão grande, tão forte, tão manso — sempre remoendo seus bolos de capim, nem percebia o fanico do menino que se pendurava nele e, se percebia, também não se importava, não dava mostras.

20

25

30

35

49

40 Acostumou-se com os bois e os bois com ele. Sabia o nome de todos e os particulares de cada um. Chamava pra mangueira. O pai erguia nos braços possantes e passava as grandes cangas lustrosas; encorreiava os canzis debaixo das barbelas, enganchava o cambão, encostava o coice, prendia a cambota. Passava a mão na vara, chamava. As argolinhas retiniam e o carro com sua boiada arrancavam a caminho das roças.

Com cinco anos, era mestre-de-guia, com sua varinha argolada.

Às vezes, o serviço era dentro de roças novas, de primeira derrubada, cheias de tocos, tranqueirada de paulama, mal-encoivaradas, ainda mais com seus muitos buracos de tatu.

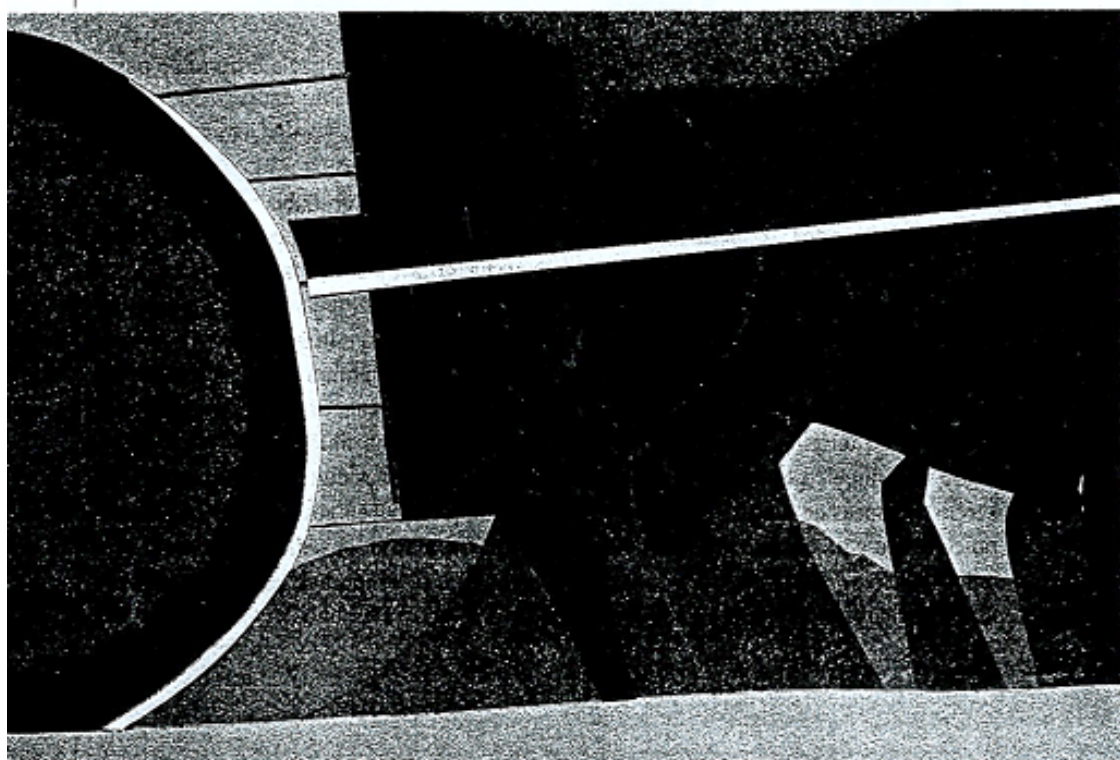
45 O carreador, mal-amanhado, só dava o tantinho das rodas. Os bois que agüentassem o repuxado, e o menino, esse, ninguém reparava nele. Aí era que o carro vinha de caculo. A colheita no meio da roça. Chuvas se encordoando de norte a sul, ameaçando o ar do tempo mudado e o fazendeiro arrochando pressa.

A boiada tinha de romper a pulso. O aguilheiro na frente, pequeno, descalço, seu chapeuzinho de palha, seu porte franzino, dando o que tinha.

50 Sentia nas costas o bafo quente do guia. Sentia no pano da camisa a baba grossa do boi. O pai atrás, gritando os nomes, sacudindo o ferrão. A boiada, briosa e traquejada, não queria ferrão no couro, a criança atrapalhava. Aí, o guia barroso dava um meneio de cabeça, baixava a aspa possante e passava a criança pra um lado.

55 O menino tornava à frente. Outra vez a baba do boi na camisa, o grito do carreiro afobado, o tinido das argolinhas e a grande aspa passando a criança pra um lado.

O pai gritou frenisado:



- Quem já viu aguiero chamá boi de banda... Passa pra frente, porqueira...  
 — Nhô pai, é o boi que me arreda...  
 — Passa pra frente, covarde. Deixa de invenção, inzoneiro...

O menino enfrentou de novo. O homem sacudiu a vara pondo reparo. A argola retiniu, as juntas arrancaram. O barroso alcançou a criança. Ia pisar, esmagar com sua pata enorme e pesada.

Não pisou, não esmagou. Virou o guampaço num jeito e passou a criança pra um lado sem magoar. Af o velho carreiro viu... viu o boi pela primeira vez...

Sentiu uma gastura e pela primeira vez uma coisa nova inchando seu coração no peito e alimpou uma turvação da vista na manga da camisa.

CORALINA, Cora. O boi de guia. Estórias de casa velha da ponte. 2. ed. São Paulo, Global, 1983. p. 37-40.

### GLOSSÁRIO DOS TERMOS REGIONAIS

**banda:** lado

**carreiro:** guia de carro de bois; o mesmo que guieiro

**mesa:** estrado de madeira que constitui a parte principal de um carro de bois

**fueirama:** conjunto de estacas destinado a amparar a carga dos carros de bois

**esteirado:** coberto de esteiras

**cabiúna:** madeira resistente

**cocão:** peça sobre a qual gira o eixo do carro de bois

**carro de boi:**



**rechinado:** rangido, estalo

**dar à pinta:** conhecer logo

**erado:** diz-se do bovino bom para o corte; gordo

**retaco:** atarracado

**manteúdo:** diz-se do boi ou do cavalo robusto

**aspas:** chifres

**roda:** redondeza

**purgar:** purificar, limpar

**candeeiro:** carreiro

**em riba de:** em cima de

**arrasado:** cansado, prostrado

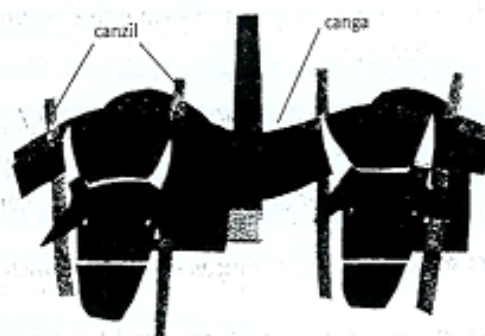
**xerém:** milho pilado grosso, tipo de farelo

**barroso:** da cor do barro escuro

**fanico:** chlique, movimentação abrupta

**mangueira:** grande curral de madeira ou pedra

**canzil:** cada peça da canga



**cambão:** peça da canga

**cambota:** parte circular da roda dos carros, onde se fixam os raios e na qual é fixado o aro

**encoivarar:** juntar, depois de uma queimada, os troncos e galhos não queimados totalmente, para queimá-los de novo e limpar o terreno

**carreador:** caminho, trilha

**amanhado:** lavrado, preparado

**de caculo:** em demasia, em excesso

**aguilheiro:** que maneja a vara com o ferrão

**brioso:** fogoso; corajoso; orgulhoso

**frenisado:** impaciente

**arredar:** afastar, desviar

**inzoneiro:** mexeriqueiro; sonso, manhoso

**guampaço:** grande guampa (chifre)

**gastura:** arrepio, aflição

**alimpar:** limpar

## ESTUDO DO TEXTO

- 1 ● O narrador utiliza os primeiros parágrafos do texto quase exclusivamente para descrever o carro de bois. Por que esse veículo é tão importante na história?  
*Porque é a ferramenta de trabalho do pai do menino.*
- 2 ● No segundo parágrafo, descrevem-se os bois que conduzem o carro. Nessa descrição, empregam-se termos regionais da língua portuguesa. Há, entre esses termos, algum que seja empregado em sua região? Qual?
- 3 ● “Na roça, então, **criança não tinha infância.**” Explique o trecho destacado.  
*Sugestão de resposta: as crianças tinham pouca liberdade, obedeciam cegamente aos pais e tinham de ajudar no trabalho.*
- 4 ● “... já tinha **servicinho** esperando.” Releia os serviços que o garoto faz e responda: na sua opinião, são mesmo “servicinhos”? Por quê?
- 5 ● Resuma, com suas palavras, a rotina do menino ao entregar leite. *O menino tinha de ser colocado em cima do sela do cavalo, porque não conseguia montar sozinho; o cavalo ia parando nas calçadas, e o litro de leite era colocado nas janelas. Quando voltava, o menino recolhia os litros vazios.*
- 6 ● Quando se cavalga, o cavaleiro é o condutor. Essa afirmativa vale para o texto lido?  
*Por quê? Não, pois nesse caso o verdadeiro condutor é o cavalo, que conhece o trajeto, pára nas calçadas, desvia de buzinas e sabe onde ficam as casas dos fregueses.*
- 7 ● Algum/a aluno/a da sala que já tenha presenciado a preparação do solo de um sítio ou fazenda para plantação vai contar para a classe como ela é feita: como é o chão antes de ser arado, para que se ara, como se movimenta o arado, etc.
- 8 ● Esse serviço, nas roças novas, era difícil para o menino. Por quê?  
*Porque o espaço era pequeno para manobrar o carro de bois, além de o chão estar ainda muito bruto e esburacado.*
- 9 ● Releia o parágrafo em que se descreve o solo dessas roças novas. Compare com o quadro *Paisagem com touro*. Que diferenças há? Qual das duas paisagens parece mais próxima da realidade? Qual delas parece mais agradável? Por quê?
- 10 ● Imagine a posição de um condutor de carro de bois. Em seguida, explique esta fala do pai do menino: “— Quem já viu aguieiro chamá boi de banda...”  
*Sendô o aguieira, o menino deveria tomar o dianteiro dos bois. No entanto, como era muito pequena, o boi de guia a suspendia com os chifres e colocava-o de lado.*
- 11 ● “... a criança atrapalhava.” Por quê? *O menino era mais lento que os bois.*
- 12 ● “— Nhô pai, é o boi que me arreda...” O pai acredita no menino? Explique.  
*Não, pois afirma que ele está inventando.*
- 13 ● Resuma a cena que leva o pai a acreditar no menino. *Sugestão de resposta: ao ser advertido pelo pai, o menino foi de novo para a frente dos bois. O pai sacudiu a vara e prestou atenção. O boi avançou, poderia esmagar a criança com seu peso, mas ajoelhou os chifres, pegou o garoto e passou-o para o lado.*
- 14 ● Qual foi a reação do pai ao presenciar a cena? *O pai ficou comovido e quase chorou.*
- 15 ● A história lida poderia ter acontecido de verdade? Justifique sua resposta.

**3 ●** Releia a frase do item d anterior:

agulheiro → aguiero                      chamar → chamá

Na região em que você mora, são comuns essas transformações na língua falada? Cite exemplos.

*Prof./a, as duas reduções fonéticas são bastante frequentes no português falado em todo o Brasil: agulha (agúia); baralho (baráio); tomar (tamá); falar (falá).*

**4 ●** Responder oralmente: como o pai do menino leria as seguintes palavras do texto?

a. parcelhas *parcia*                      b. filhos *fiu*                      c. palha *paia*

**5 ●** "Na roça, então, criança não tinha infância." Reescreva, substituindo o termo destacado, sem mudar o sentido da frase. *Sugestão: Na roça, mais ainda... /Na roça, sobretudo... /Especialmente na roça...*

**6 ●** O que significa a expressão destacada em cada uma das frases a seguir?

- a. "Aos quatro anos montava **em pêlo**..." *Sem sela.*  
b. Estava nu **em pêlo**. *inteiramente nu.*

**7 ●** "— Nhô pai, é o boi que me arreda..." Dê o sentido do termo destacado e explique como ele se formou. *Nhô: senhor. Da forma senhor resultou sinhô e, desta, siô e nhô, termos empregados pelos escravos, quando se dirigiam aos seus senhores.*



**8 ●** Trabalhando em dupla com um/a colega, responda: a linguagem empregada no texto está de acordo com as personagens e com o meio em que acontece a história? Justifique sua resposta. O/A professor/a vai fazer a correção em painel. *Prof./a, sugerimos corrigir em painel oral. Espere-se que os alunos concluam afirmativamente, pois a escólera incorpora inúmeros termos do meio rural.*

**P**

Só redija suas respostas depois que os temas forem discutidos por toda a classe, sob orientação do/a professor/a.

**1 ●** "Ajudava o pai. Desde que nasceu, contava ele. Nunca se lembra de ter vadiado como os meninos de agora."

Na sua opinião, o tempo que uma criança passa brincando pode ser chamado com exatidão de "vadiagem"? Por quê? Muitas crianças passam a infância trabalhando. O que elas podem estar perdendo?

**2 ●** Qual sua opinião a respeito da linguagem empregada no texto?

**3 ●** "Os pais antigos eram duros e criavam os filhos na lei da disciplina."

Na sua opinião, trazer os filhos sob "a lei da disciplina" dá mais resultado que tratá-los liberalmente? Conte como é em sua casa e justifique sua resposta.

*2. Prof./a, é importante aproveitar a ocasião para mostrar aos alunos que não há língua melhor ou pior. Todas são válidas, dependendo do objetivo do emissor, da situação de interação, etc. Geralmente os alunos têm um viés preconceituoso do português falado nas zonas rurais.*

**ANEXO E****LIVRO DIDÁTICO: LENDO E INTERFERINDO - FRASCOLLA (1999)**

## EXPECTATIVAS

Ver sugestões de trabalho para cada seção deste módulo no Manual do professor.



A televisão é uma importante fonte de informações e de entretenimento. Muitas vezes, porém, seu papel é deturpado ao serem exibidos programas de qualidade duvidosa.

Que tipo de influência a televisão exerce sobre o telespectador?

Você acha que o telespectador tem atitude crítica em relação ao que é apresentado pela televisão?

Essa questão é analisada pelos textos a seguir.

## TEXTO II

**As Sentinelas:  
O clube das Senhoras Zangadas**



Eram seis as mulheres, todas de meia-idade pra lá, e usavam vestidos escuros, do mesmo modelo antigo, como se fossem o uniforme da entidade. Todas as terças e sextas-feiras reuniam-se naquela casa de móveis pesados e também escuros para tomar chá e fazer planos para mudarem o mundo. Constituíam uma Liga, ainda pequena, mas com a ambição de se expandir pelo país inteiro. Eram as sentinelas.

— A verdade é que nos tem faltado eficiência — lamentou a dona da casa e presidenta da Liga. — A gente fala, fala, porém não faz nada. Poucos sabem que existimos.

Outra sentinela, retirando um recorte de jornal da bolsa, rebateu:

— O jornal do bairro já noticiou nossas atividades.

— Três linhazinhas apenas! O que adianta isso?

Havia um homem na sala, mas certamente não pertencia à Liga, exclusiva de mulheres. Estava trocando fios elétricos e instalando um abajur. As mulheres, porém, envolvidas com problemas sérios, nem olhavam para ele. O electricista, no entanto, parecia interessado em não perder palavra.

— E se fôssemos em comissão visitar os jornais? — sugeriu uma sentinela baixa e gorda, servindo-se de outra xícara de chá. — Concorda, Petra?

Petra Santana, idealizadora da Liga, chefe e mentora daquele grupo de virtuosas senhoras do bairro da Tijuca, gostava de idéias práticas e passíveis de aperfeiçoamento.

— Estou de acordo, Elisa, mas por que não visitarmos também as emissoras de televisão? Hein?

O novo timbre de voz da presidenta, desafiador, forçou o electricista a interromper momentaneamente o trabalho.

— Quer dizer, atacar o inimigo de frente? Na sua própria toca?

— Claro, Elisa! Os jornais ajudam, mas não resolvem. Vamos, pois, ao ninho das serpentes.

Uma senhora tímida, que ainda não abrira a boca, revelou receios:

— Acredito que a direção nem nos receba.

Petra, já empolgada pelo plano, pôs-se de pé. Viúva de militar, sabia que não se toma uma grande decisão sentado confortavelmente.

— Se os diretores não nos receberem, falaremos com os produtores e autores daquelas obscenidades. Ou com ensaiadores, atores, atrizes, técnicos, com todos os que trabalham lá. O que não podemos admitir, de forma alguma, é que essas escandalosas telenovelas continuem invadindo nossos lares e desencaminhando a juventude. Onde se viu, beijos que chegam a demorar quarenta e dois segundos?

— Como sabe com tanta precisão? — espantou-se uma das sentinelas.

O electricista também queria ouvir a resposta.

— Porque cronometro — esclarece Petra orgulhosamente. E retirando um cronometro da gaveta: — É igual ao que usam nas competições esportivas. Assisto aos capítulos com isso na mão.

A exibição do brilhante e responsável aparelho equivaliu a um grito de guerra. Agora a Liga estava equipada. Qualquer excesso ou liberalidade nos programas de televisão seria inapelavelmente combatido.

Marcos Rey, *Enigma na televisão*. São Paulo, Ática, 1987.

**1** Explique os termos destacados nos trechos a seguir.

- a) "... do mesmo modelo antigo, como se fossem o **uniforme da entidade**." vestimenta com o mesmo modelo, idêntica; fardo.
- b) "Constituíam uma **Liga**, ainda pequena, mas com a ambição de se expandir pelo país inteiro." associação, agremiação.
- c) "Petra Santana, idealizadora da Liga, chefe e **mentora** daquele grupo de virtuosas senhoras do bairro da Tijuca,..." conselheira.
- d) "...gostava de idéias práticas e **passíveis** de aperfeiçoamento." sujeitas a.

**2** "...reuniam-se... para tomar chá e fazer planos para mudarem o mundo."

Que idéias estão implícitas nesse trecho? Identifique as opções verdadeiras.

- a) As sentinelas acreditam que a tevê domina o mundo.
- b) As sentinelas acreditam que o mundo domina a tevê.
- c) As sentinelas se julgam capazes de mudar a tevê.
- d) As sentinelas não se julgam capazes de mudar o mundo.

**3** Explique o sentido dos verbos de elocução (*dicendi*) destacados nos trechos abaixo.

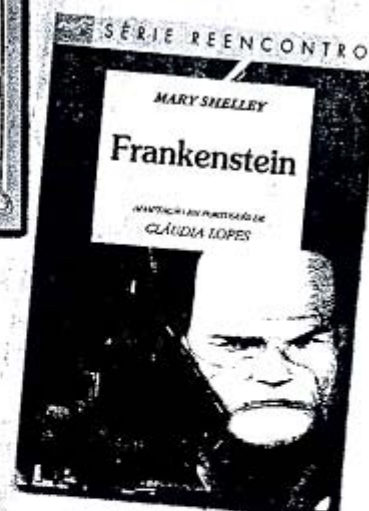
- a) "A verdade é que nos tem faltado eficiência — **lamentou** a dona da casa e presidenta da Liga." Falou demonstrando insatisfação.
- b) "Outra sentinela, retirando um recorte de jornal da bolsa, **rebateu**..." Deu uma resposta enérgica, contestando a idéia apresentada.
- c) "— Porque cronometro — **esclarece** Petra..." Fala com a intenção de explicar.
- d) "Uma senhora tímida, que ainda não abrira a boca, **revelou** receios..." Exterrou.

**4** O que a sentinela quis dizer com: "A gente fala, fala, porém não faz nada"?

Quis dizer que a conversa não era objetiva.

**ANEXO F****LIVRO DIDÁTICO: LINGUAGEM CRIAÇÃO E INTERAÇÃO - SOUZA (1999)**

## UMA EMOÇÃO EM CADA PÁGINA



Os livros apresentados acima contêm histórias que costumam agradar leitores de várias idades.

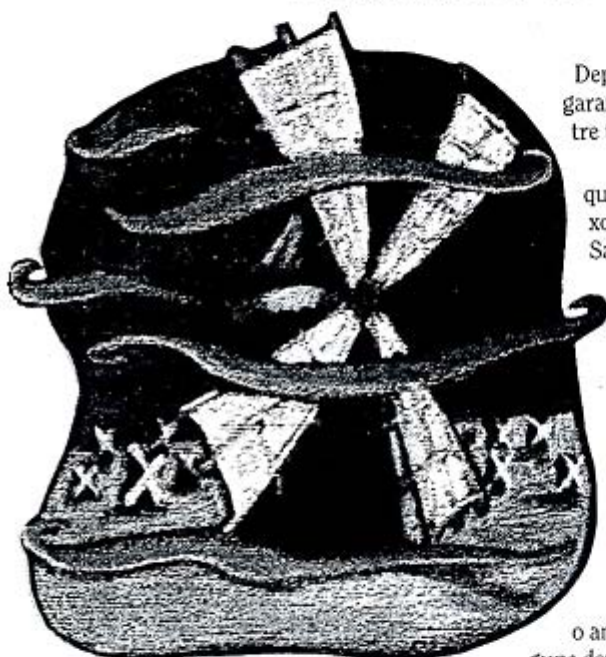
- Você conhece alguma(s) dessas histórias? Caso conheça, conte-a(s) para os colegas. Pessoal.
- O professor lerá o argumento, ou seja, um pequeno resumo dos acontecimentos presentes em cada uma dessas histórias. Tente identificar a qual dos livros cada um dos argumentos faz referência.

Ver argumentos de cada uma dessas obras nas Orientações ao Professor, no tópico Comentários e Sugestões - unidade 6.

## MOMENTO DO TEXTO

*O personagem Dom Quixote de la Mancha, um fidalgo fascinado por histórias de cavalaria, foi criado há quase 500 anos. De tanto ler livros sobre nobres cavaleiros, passa a acreditar que é um deles. Assim, vende tudo o que possui, compra um magro pangaré e sai pela Espanha em defesa dos mais fracos. Junta-se a ele Sancho Pança, seu fiel escudeiro, cuja montaria é um pobre burrico. O texto a seguir narra uma de suas mais famosas façanhas.*

### *A incrível batalha contra os moinhos de vento*



Depois de cavalgarem algumas horas, chegaram a um grande campo onde se viam entre trinta e quarenta moinhos de vento.

— A sorte vem-nos guiando melhor do que poderíamos desejar — disse Dom Quixote, segurando seu cavalo. — Vê meu fiel Sancho: diante de nós estão mais de trinta insolentes gigantes a quem penso dar combate e matar um por um. Com seus despojos iniciaremos nossa riqueza, além de arrancar essas sementes ruins da face da terra. Essa é a ordem de Deus que devemos cumprir.

— Que gigantes? — perguntou Sancho Pança, que por mais que examinasse o terreno só via os inocentes moinhos de vento agitando suas pás vagarosamente.

— Aqueles que ali vês — respondeu o amo. — Têm os braços tão longos que alguns devem medir mais de duas léguas...

— Olhe bem Vossa Mercê — contestou Sancho. — Aquilo não são gigantes e sim moinhos de vento, e o que parecem braços são as pás que, movidas pelo vento, fazem girar a pedra que mói os grãos.

— Bem se vê que não tens prática nessas aventuras. São gigantes e, se tens medo, afasta-te daqui. O melhor é que fiques rezando enquanto me atiro a essa feroz e desigual batalha.

E, dizendo isso, esporeou o pangaré sem atender aos apelos do escudeiro, certo de que combateria ferozes gigantes.

— Não fujais, covardes e abjetas criaturas! Sois atacadas por somente um cavaleiro!

Enquanto galopava contra o primeiro moinho, o vento aumentou de intensidade fazendo girar as pás com mais velocidade.



— Não adianta agitar os braços. Haveréis de me pagar! — gritou, atirando-se contra o “inimigo” mais próximo, encomendando-se de todo o coração à sua senhora Dulcinéia.

Foi a conta. Ao cravar a lança numa das pás do moinho, a força do impacto reduziu-a a pedaços, atirando cavalo e cavaleiro a distância. Sancho Pança acorreu em socorro, seu alquebrado jumento trotando grotescamente.

— Valha-me Deus! — disse Sancho. — Não vos avisei que olhásseis bem para o que feis fazer? Que eram moinhos e não gigantes? Como é que alguém pode-se enganar assim?



Enquanto ia falando, o gordo escudeiro tentava levantar tanto o cavaleiro quanto o cavalo, pois o velho Rocinante continuava atordoado pela violência da pancada.

— Cala-te, amigo — respondeu Dom Quixote. — Esses são os azares da guerra. Eram gigantes, agora são moinhos. Essa foi mais uma picardia do sábio Frestão — aquele que roubou meus livros! — Só assim poderia roubar-me a glória de tão magnífica vitória. Mas ainda tirarei vingança de suas artes diabólicas com a justeza de minha espada! — Que Deus decida o que é melhor! — respondeu Sancho Pança sem entender nada, mas preocupado em recolocar o amo sobre seu cavalo.

Depois de novamente montado e relativamente em condições de manter-se assim, Quixote decidiu:

— Vamos para Porto Lápice. Lá encontraremos muitas e diferentes aventuras. Praticarei tantas ações de cavalaria que te sentirás o mais afortunado dos homens por poder testemunhar esses feitos. Serão coisas que só vendo para crer...

Apesar dos arranhões e escoriações sofridas, o que mais entristecia Dom Quixote era a perda de sua lança. Como poderia um verdadeiro cavaleiro andante andar sem sua nobre arma? Enquanto cavalgava, seguido pelo fiel escudeiro, o fidalgo lembrou-se de que, outrora, o cavaleiro espanhol Diogo Peres de Vargas havia quebrado sua espada numa batalha e a substituíra por um grosso galho de carvalho. Assim armado, combatera e vencera muitos mouros, o que lhe valera a glória e o respeito de todos os seus descendentes.

— Farei o mesmo — disse ao criado. — E podes ter certeza que me sairei tão bem quanto Dom Vargas.

— Se assim afirma Vossa Mercê, certamente assim será — respondeu humildemente o escudeiro. Depois, observando melhor o outro: — Vossa Mercê está ferido? Cavalga meio de lado como se sentisse alguma dor.

— Realmente estou um tanto dolorido. Só não me queixo porque isso não fica bem para um cavaleiro andante. Mesmo que minhas tripas estivessem saindo pelos ferimentos, jamais soltaria um ai sequer.

— Espero que as leis da cavalaria não sejam tão severas para com os escudeiros. Eu, se for ferido, mesmo um cortezinho à-toa, faço a maior choradeira do mundo.

Dom Quixote sorriu com a complacência dos verdadeiros heróis. Seu servo poderia gemer quanto quisesse. Nunca vira nada em contrário nas normas da cavalaria, que, aliás, não tratavam de assunto tão mesquinho.

Seguiram sua rota. Sancho Pança, escarrapachado sobre o lombo do jumento, mastigava algumas provisões que trazia nos alforjes, entremeadas por longos goles de vinho que chupava de uma botija. Dom Quixote, para não se rebaixar às simples necessidades humanas, pouco condizentes com os cavaleiros de sua casta, nada comeu. Disse não ter fome.

Miguel de Cervantes. *Dom Quixote*: o cavaleiro da triste figura. Tradução de José Angeli. São Paulo, Scipione, 1994.



## PAINEL DO TEXTO

Miguel de Cervantes Saavedra nasceu na Espanha em 1547 e morreu em 1616. Como militar, participou de várias guerras em diversos países, sendo que em uma delas acabou mantido como prisioneiro por cinco anos.

Após ser liberto, Cervantes retornou à Espanha e começou a se dedicar à Literatura. Em 1605 publicou a primeira parte do romance *O engenhoso fidalgo Dom Quixote de la Mancha*. Encorajado pelo grande sucesso de sua obra, escreveu também novelas, peças de teatro e poesias. Porém, uma década depois decidiu retornar ao romance, dedicando-se a escrever a segunda parte de *Dom Quixote*, obra que o consagraria como um dos mais célebres escritores da literatura universal.



O texto que você leu foi retirado do livro *Dom Quixote: o cavaleiro da triste figura*, uma adaptação feita pelo jornalista e escritor gaúcho José Angeli do romance *O engenhoso fidalgo Dom Quixote de la Mancha*.

A obra narra as excêntricas aventuras vividas pelo corajoso cavaleiro Dom Quixote e seu fiel escudeiro Sancho Pança. Considerado o primeiro romance moderno, tornou-se um dos livros mais editados, traduzidos e lidos de todos os tempos.

## SEGUNDA PARTE DEL INGENIOSO CAVALLERO DON QVIXOTE DE LA MANCHA.

Por Miguel de Cervantes Saavedra, autor de la primera parte.  
Dirigida a don Pedro Fernandez de Castro, Conde de La  
Duxida, e don Pedro Fernandez de Castro, Conde de La  
Duxida, y de Vitoria Marques de Santa, Grande  
maestre de la Cavalleria de S. Magellan, Comendador de la  
Escuela de Peñafiel, y Jefe de la Orden de Al-  
cantara, Virrey, Governador, y Capitan General  
del Reyno de Napoles, y Presidente del fe-  
rroso Consejo de Italia.



Año

1615

CON PRIVILEGIO.

En Madrid, por Juan de la Cuesta.

y de la casa de Francisco de Siles, filioso del Rey R.S.

Ao criar o personagem Dom Quixote, Cervantes pretendeu fazer uma sátira às novelas de cavalaria, uma das mais populares formas de literatura da época em que ele viveu.

Essas histórias, originárias da Inglaterra e da França, narravam as grandes aventuras de destemidos cavaleiros que cumpriam missões em favor dos reis.

Uma das mais famosas e populares histórias é a *Demanda do Santo Graal*, que narra as aventuras vividas pelo Rei Artur e os cavaleiros da Távola Redonda à procura do cálice em que foi depositado o sangue que Cristo derramou na cruz.

A imagem ao lado, que faz parte de um manuscrito francês do século XIII, retrata os cavaleiros Galahad, Persival e Bors, os únicos a descobrir o Santo Graal.

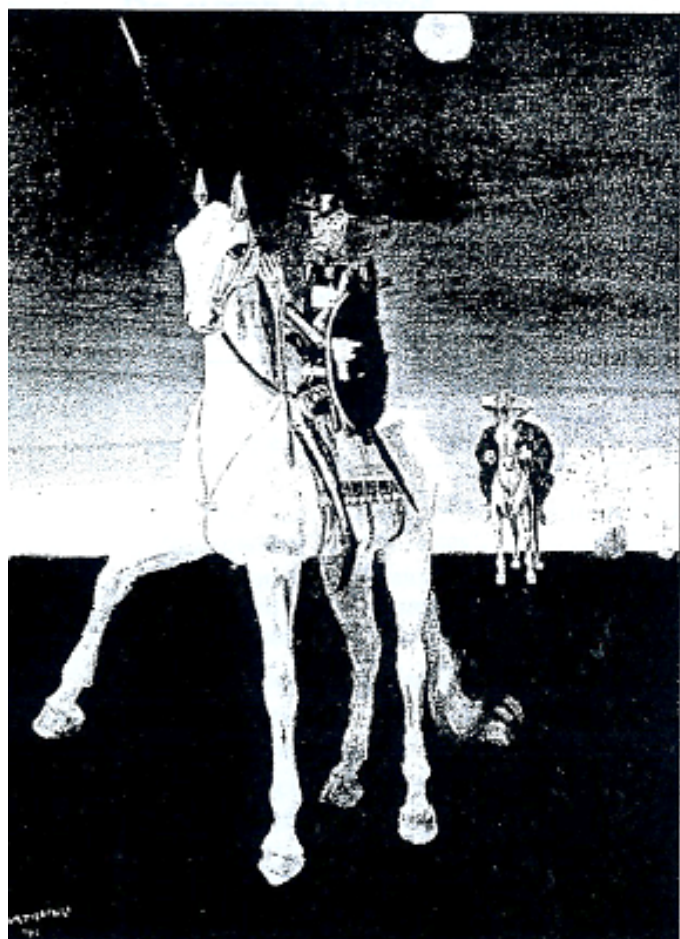


## ESTUDO DO TEXTO

Ver respostas nas Orientações ao Professor.

- 1 Juntamente com os colegas, resuma o texto lido. Um aluno, voluntário ou escolhido pelo professor, iniciará o resumo oralmente, que irá sendo anotado no quadro. Outro aluno dará continuidade e assim sucessivamente.
- 2 O que o fato de Dom Quixote ter chamado de sorte encontrar mais de trinta gigantes revela acerca do personagem?
- 3 Por que a palavra "inimigo" (nono parágrafo) estaria entre aspas?
- 4 **Personagem** é um ser fictício e, sendo assim, é construído com palavras. Ao utilizá-las, o autor atribui ao personagem uma série de qualidades que o caracterizam como um todo. Muitas vezes, essas qualidades não lhe são atribuídas diretamente pelo narrador, mas indiretamente, a partir das ações e das falas ou pensamentos do próprio personagem. A partir da leitura do texto, caracterize Dom Quixote e Sancho Pança.
- 5 Veja como os personagens Dom Quixote e Sancho Pança foram retratados pelo artista brasileiro Cândido Portinari.

**Para produzir um resumo é preciso selecionar o que for essencial e reescrever o texto com as próprias palavras, tornando-o mais conciso. É importante, porém, cuidar para não omitir dados necessários à sua compreensão.**



Cândido Portinari. *Dom Quixote*. 1961.

Podemos observar que, fisicamente, Dom Quixote é representado como uma figura esguia e altiva. Sancho, ao contrário, é baixo, gordo e atarracado. O cavaleiro figura em primeiro plano ao passo que o escudeiro aparece em segundo. Podemos perceber, então, que Dom Quixote e Sancho são personagens contrastantes entre si.

A partir da leitura do texto, notamos que os contrastes não são apenas físicos, mas também psicológicos. Aponte as principais diferenças entre ambos, observando suas ações, falas e pensamentos.

Com sua arte, Cândido Portinari (1903-1962) colaborou para imortalizar a inigualável figura de Dom Quixote de La Mancha.

- 6 Quixote esforça-se para se portar o tempo todo como um autêntico cavaleiro. Procure no texto um trecho que confirme essa idéia.
- 7 Troque idéias com um colega e concluam quais são, na opinião de vocês, as características de um herói.  
Quando o personagem principal apresenta características opostas às do herói típico, é chamado de **anti-herói**. Com base na conclusão a que vocês chegaram e na leitura do episódio lido, você diria que Dom Quixote é um típico herói ou um anti-herói? Explique.
- 8 Em algum momento Dom Quixote deu ouvidos às advertências de seu servo? Qual seria o motivo dessa postura?
- 9 Mesmo após ser lançado ao chão, Dom Quixote não admite ter atacado moinhos de vento. Por quê?
- 10 Para você, o episódio contra os moinhos de vento pode ser classificado como:
- trágico**: desastroso, cheio de infortúnios;
  - cômico**: engraçado, algo que provoca o riso;
  - tragicômico**: desastroso, porém acompanhado de incidentes engraçados.
- Depois de fazer sua opção, justifique-a.

### DO AUTOR AO LEITOR

- A obra *O engenhoso fidalgo Dom Quixote de la Mancha* é considerada uma das mais importantes da literatura ocidental. Em sua opinião, qual seria uma das razões para esse mérito?
- A história de Dom Quixote não foi escrita originalmente para crianças e jovens, porém, tem feito muito sucesso entre esse público. Em sua opinião, qual seria a razão desse fato?
- Você já conhecia os personagens Dom Quixote e Sancho Pança, bem como alguma de suas aventuras? Em caso afirmativo, conte o que sabe aos colegas.



### INDO ALÉM



Por causa de Dom Quixote, os indivíduos fantasistas e sonhadores são chamados de "quixotescos" ou "quixotes".

Segundo Deonísio da Silva, autor do livro *De onde vêm as palavras* (São Paulo, Mandarim, 1997), essa qualificação é, na maioria das vezes, usada pejorativamente, mas, complementa ele, "o mundo ficaria muito sem graça sem os quixotes".

- Você concorda com essa opinião?
- Para você, em que momentos ser um "quixote" seria positivo e em que momentos seria negativo?
- Você conhece alguém que possa ser considerado um verdadeiro "quixote"? Caso conheça, fale sobre essa pessoa aos colegas.