

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ – UNIFAP
DIVISÃO DE PESQUISA, ENSINO E EXTENSÃO
LICENCIATURA PLENA EM LETRAS**

**Edfran dos Santos Lobato
Maria de Fátima Façanha Guedes
Rildo Matos Costa
Robson Lavosier Braga de Moraes**

**PERFIL DE LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA O ENSINO
MÉDIO ELABORADOS À LUZ DOS DOCUMENTOS OFICIAIS E UTILIZADOS EM
ESCOLAS PÚBLICAS DO AMAPÁ**

Macapá – Amapá

2011

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ – UNIFAP
DIVISÃO DE PESQUISA, ENSINO E EXTENSÃO
LICENCIATURA PLENA EM LETRAS**

**Edfran dos Santos Lobato
Maria de Fátima Façanha Guedes
Rildo Matos Costa
Robson Lavosier Braga de Moraes**

**PERFIL DE LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA O ENSINO
MÉDIO ELABORADOS À LUZ DOS DOCUMENTOS OFICIAIS E UTILIZADOS EM
ESCOLAS PÚBLICAS DO AMAPÁ**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC),
apresentado ao Colegiado do Curso de
Letras, da Universidade Federal do Amapá
(UNIFAP), como requisito final para obtenção
do título de Licenciado Pleno em Letras.

Orientadora: Prof^a. Doutora Adelma Barros
Mendes

**Macapá – Amapá
2011**

Ficha Catalográfica

E586L Costa, Rildo Matos; Lobato, Edfran dos Santos; Guedes, Maria de Fátima Façanha; Moraes, Robson Lavosier Braga de.

Perfil de livros didáticos de Língua Portuguesa para o Ensino Médio elaborados à luz dos PCN e utilizados em escolas públicas do Amapá / Edfran dos Santos Lobato; Maria de Fátima Façanha Guedes; Robson Lavosier Braga de Moraes. – Amapá, 2010.

407 f.: 21 x 29,7 cm.

Monografia (Graduação em Língua Portuguesa) – Universidade Federal do Amapá (Unifap), 2009.

Biografia: f. 115 -124

1. Língua Portuguesa - Brasil. 2. Lingüística Aplicada. 3. Gramática Normativa da Língua

Portuguesa - teoria. I. Adema Barros (Orient.). II. Universidade Federal do Amapá (Unifap).

III. Título.

CDU (1. ed.): 800.24 (81) :

800.559 (81)

Índice para Catálogo Sistemático

1. Língua Portuguesa – Brasil: 800.72. (81) 3. Gramática Normativa: 801.52.(81)

2. Lingüística Aplicada: 801.(81)

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ – UNIFAP
DIVISÃO DE PESQUISA, ENSINO E EXTENSÃO
LICENCIATURA PLENA EM LETRAS**

**PERFIL DE LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA O ENSINO
MÉDIO ELABORADOS À LUZ DOS DOCUMENTOS OFICIAIS E UTILIZADOS EM
ESCOLAS PÚBLICAS DO AMAPÁ**

**Edfran dos Santos Lobato
Maria de Fatima Façanha Guedes
Rildo Matos Costa
Robson Lavosier Braga de Moraes**

Monografia apresentada à Universidade Federal do Amapá, como requisito final para a obtenção do título de Graduado em Letras.

Aprovado por:

Orientadora

Membro da Banca

Membro da Banca

Macapá – Amapá

2011

Sonho que se sonha só,
É só um sonho que se sonha só.
Mas sonho que se sonha junto
é realidade.

Raul Seixas

Dedicatória:

A Deus, supremo responsável por esse acontecimento em nossas vidas o qual nos proporciona, a todo momento, sabedoria e perseverança.

Agradecimentos:

A Deus; aos nossos familiares, professores e colegas de turma; a todos que colaboraram direta ou indiretamente para a realização deste trabalho e principalmente à nossa orientadora Adelma Barros, pela incansável paciência.

A equipe.

APRESENTAÇÃO	11
CAPÍTULO I	
O LIVRO DIDÁTICO: ASPECTOS HISTÓRICOS	13
1.1. A gênese do livro didático	13
1.2. A utilização do Livro Didático no Brasil	14
1.3. O Livro Didático a partir da Lei 5.692/71.....	17
1.4. A LDB e as bases legais para o ensino da língua nas escolas públicas	19
1.5. A LDBEN 9.394/96 lança as bases do novo ensino médio no país.....	28
CAPÍTULO II	
LETRAMENTO: DESAFIOS E CONQUISTAS	32
2.1. A práxis tradicional e os novos paradigmas educacionais.....	33
2.2. Transposição didática, o desafio às práticas docentes.....	36
2.3. As práticas de letramento e o processo avaliativo.....	41
CAPÍTULO III	
METODOLOGIA.....	43
CAPÍTULO IV	
ANÁLISE.....	46
4.1. Preliminares.....	46
4.2. Uma análise comparativa sobre diversos aspectos.....	49
4.2.1 A apresentação gráfica e a proposta de trabalho.....	49

4.2.2. O tratamento pedagógico dos conteúdos linguísticos.....	54
4.2.3. Gêneros, textos e tipos.....	60
4.2.4. Concepções de língua e linguagem.....	63
4.2.5. O ensino dos paradigmas gramaticais e a gramática normativa.....	65
4.2.6. As práticas de leitura e escrita.....	70
4.2.7. As demandas regionais e as Orientações Curriculares Nacionais.....	72
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	76
REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA.....	79

APRESENTAÇÃO

É sabido que a rede pública de ensino sempre esteve em uma situação desfavorável em relação aos indicadores do desenvolvimento do ensino em nosso país. Sempre lutamos para baixar a taxa de analfabetismo, facilitar o acesso ao ensino básico, diminuir a taxa de retenção dos alunos nas séries e disciplinas críticas. Afora os desafios estatísticos temos um maior relacionado à qualidade de ensino, o qual nenhum dado estatístico pode mensurar com precisão acurada o nível de qualidade necessária para o desenvolvimento integral de nossas crianças, adolescentes e jovens.

O sucateamento da rede pública, a quantidade de alunos atendidos por turma, a precariedade no atendimento são fatores que emperram o processo de ensino no nosso país, no qual um dos maiores contra-sensos é que se investe mais em penitenciárias de que em educação.

A escola, por sua vez, como agência educacional, tem se tornado refém desse processo de exclusão, via de regra, colocada como a principal responsável pelo atraso educacional em que vive o país, sempre levado à reboque de todo vento pedagógico provenientes dos países desenvolvidos.

Afora a pedagogia do “cuspe e giz” pouca coisa tem mudado. Ainda temos pouco a comemorar, tendo em vista a crescente demanda de vagas, no mais apenas a inclusão do livro didático tem mudado algo no decurso histórico.

Estes fazem parte do cotidiano da maioria dos alunos matriculados na rede pública de ensino do país (112 milhões de exemplares para 31 milhões de alunos em 2005- Revista Educação ano 10 nº.110) e que ainda podem estar sendo utilizados para outro fim que não seja o de ajudar o estudante na apreensão de conhecimentos necessários ao seu crescimento intelectual e até mesmo profissional. Numa sociedade permeada por leituras na quais, muitas vezes, os livros oferecidos pelo MEC é, para grande parte das instituições educacionais, o único recurso do qual dispõem professores e alunos.

Há que se convir que os livros didáticos oferecem benefícios à educação, mas que esses benefícios poderiam ainda ser maiores: será que os textos apresentados pelos LD atendem aos anseios ou estão de acordo com a realidade da

clientela a qual se destinam? Não são raros em debates, em fóruns, ou mesmo em discussões sobre educação nos quais a pauta em discussão seja os LD, relatos de que na elaboração desses muitos interesses estão em disputa, além do fato da existência do monopólio das grandes editoras na escolha, não são levadas em consideração as peculiaridades culturais de cada região do Brasil.

Outro dado importante é o fato de se abandonar o que é significativo para o aluno de regiões não tão importantes econômica e politicamente para o país (Norte e Nordeste), em função do que é mais significativo ao aluno, daquelas consideradas na atual conjuntura social brasileira como as mais importantes (Sul e Sudeste). É bem verdade que o Ministério da Educação vem tentando amenizar esse problema desde a edição da portaria 2.963, a qual tem como objetivo preservar a autonomia dos professores na escolha do livro didático o que pode levar a uma diminuição dessas dificuldades pelos alunos de regiões menos privilegiadas.

Entretanto, a imagem que se faz hoje dos LD é a de que são indispensáveis para o contexto educacional. Um grande número de docentes e discentes acredita que o trabalho com esse recurso torna a práxis mais consistente por considerarem que se economiza tempo e instala-se uma aparente ordem no que se refere à aplicabilidade dos conteúdos.

A partir de um levantamento bibliográfico de diversos autores contemporâneos que têm seu foco de pesquisa questões educacionais envolvendo o livro didático, com base nos conhecimentos acadêmicos de vários estudiosos da área, com base na legislação vigente, aqui citamos as orientações curriculares para o ensino médio, dos PCN, daquilo que preconiza os PCNEM entre outros documentos oficiais elencados no bojo de nosso trabalho, usando também de nossa experiência como professores da rede pública estadual, nos propomos traçar um breve estudo comparativo entre dois livros de Língua Portuguesa mais utilizados nas escolas de ensino médio de nosso estado, com base nos pressupostos legais e em critérios avaliativos qualitativos que contemplem a realidade da educação nacional e possam ajudar a estabelecer um juízo de valor lícito e idôneo que venha contribuir com todos àqueles que buscam melhorias na qualidade de ensino de nosso país.

CAPÍTULO I

ASPECTOS HISTÓRICOS E PRESSUPOSTOS LEGAIS QUE REGEM A EDUCAÇÃO NO PAÍS

“O livro didático, a leitura e o quadro-negro são muito valorizados. (...) Na sala de aula mestres e alunos estão separados e não há necessidade de comunicação entre os alunos. A disciplina é a forma de garantir a atenção, o silêncio e a ordem” (Ilma Passos).

1.1. O gênese do livro didático

O Livro Didático (LD) tem seu gênese nos estudos do professor e filósofo Comenius (Século XVII), o qual dedicou 30 anos de sua vida na busca do ideal **que todos soubessem tudo** - a *pansofia* –. Daí surgir, o que se acredita ser o primeiro Livro Didático, *A Didática Magna* e, através deste, os educadores poderiam “Ensinar tudo a todos”. Alcançava-se, portanto, na visão deste filósofo, um livro adequado aos alunos, tornando-se assim a realização de um grande sonho que impulsionou esse estudioso por um longo período. É evidente que na primeira tentativa de se formular um livro que superasse as expectativas dos educandos e educadores não era tarefa fácil, mas Comenius cumpriu sua parte inaugurando aquilo que se tornaria, alguns séculos depois, de grande importância para a educação – O Livro Didático.

Não se pode deixar de ressaltar o impulso dado pela invenção da imprensa, no século XVII, visto que o acesso a livros até esta data era muito difícil e dispendioso, tornando-se caro qualquer exemplar de obra literária, pois estas só eram obtidas através de cópias manuscritas feitas em mosteiros por monges copistas.

A partir da Revolução Francesa, surge a necessidade de se criar uma instituição de ensino que universalizasse o ensino e o estendesse às camadas mais pobres da população. Até esta época o acesso à educação era restrito à nobreza, o clero e a burguesia. A vassalagem não tinha acesso e este benefício. Uma das bandeiras da Revolução Francesa foi educação para todos. Surge então a *École* que se tornou ao longo da história, modelo de sistema de ensino para outros países, entre eles o Brasil.

1.2. O Livro Didático no Brasil

O LD existe a muitos anos no Brasil, mas só ganhou maior credibilidade, a partir da democratização do ensino nas décadas de 1960 e 1970 justificados pelo acesso de grandes camadas da população aos bancos escolares, antes desprovida desse benefício.

É inquestionável que o livro é o recurso didático mais usado por professores e alunos em nosso país. Uma grande parte dos estudantes faz uso desse instrumento que, quando bem explorado, torna-se positivo, tanto para alunos quanto para professores.

Richadeau (1979) *apud* BARROS MENDES, (2005, p. 23) esclarece que o livro escolar, mesmo sendo usado largamente, considera-o complexo, mas de grande importância para a pesquisa. Ainda nessa linha de pensamento, Batista e Rojo (2004) *apud* MENDES, (2005, p. 24) enfatizam ser o livro um auxílio ao ensino, tanto em uso coletivo quanto individual, deixando evidente que isso facilitará o estudo em qualquer momento da vida estudantil de um indivíduo.

O livro didático de língua portuguesa deve ser compreendido como um gênero do discurso, o qual, através da didatização torna-se adequado ao contexto escolar, pelo fato de tratar de situações referentes às atividades humanas. “O gênero vive no presente, mas recorda seu passado, seu começo” (MENDES, 2005, p. 27).

O livro didático escolhido pelos professores deve ser instrumento que possa levar o aluno compreender e criticar melhor a sua realidade, capaz de tornar constante a interação entre professores e alunos, isso, leva-nos a entender melhor a relação desse instrumento – o Livro Didático de Língua Portuguesa (LDP) - com as orientações dos documentos oficiais (PCN)¹ e, as avaliações do (PNLD)², proporcionando, assim, um movimento crescente de valorização da importância e mudanças do livro didático.

Aspirações de mudanças surgem pelo fato de o livro didático até a década de 80, do século passado, p professor fazer uso do texto como instrumento para se aprofundar as questões gramaticais. É bem verdade que a partir desse período as discussões a respeito desse uso indesejado e a necessidade de se fazer referência ao texto como objeto de estudo da lingüística textual, tornou-se conquistas que aos poucos foram fazendo parte dos documentos oficiais.

¹. Parâmetros Curriculares Nacionais.

². Programa Nacional do Livro Didático.

Um outro problema, do ensino da língua, que precisava de atenção estava na visão dicotômica de que a relação entre a linguagem oral e a escrita ser marcada por uma influência negativa. A oralidade sempre foi menosprezada nos bancos escolares e relegada a algo de menor importância no trato acadêmico da língua. É fato que a linguagem oral ainda não era tida como objeto de ensino (MENDES, 2005, p. 33). Essas discussões só vão passar a ter melhor encaminhamento a partir de Bakhtin, baseado nos trabalhos de Vigotsky e seus seguidores, através dos estudos da interação e a internalização (ZPD - Zona Proximal de Desenvolvimento), o qual resultou numa mudança de paradigmas, como o do ensino da língua materna, que antes estava direcionada à ênfase gramatical e que agora se volta mais ao estudo do gênero textual (*Ibid*, p. 33-34).

Rojo (2001b: 64) *apud* Mendes, (2005, p. 30), uma das teóricas preocupada com essa questão, acredita que o texto deve ser capaz de fazer o cidadão interagir com os discursos-alheios, ou seja, pautada em Bakhtin, propõe o uso do texto como necessário para a interação entre os interlocutores.

É a partir dessas discussões e mudanças nesses paradigmas e, pleiteando uma melhoria na educação brasileira, que o MEC³ se adianta e, através dos PCN propõe conforme MENDES “A formação de um cidadão crítico e ativo na sociedade, através de um ensino que tem por objetivo a formação para a vida, e que propicie ao cidadão utilizar os conhecimentos da escola (científicos) na vida real” (2005, p. 34).

Para tanto, se fez necessário maiores investimentos nas políticas educacionais, dentre elas a melhoria da qualidade do livro didático, visto que, nas análises do MEC, constatou-se que uma boa parte deles era de má qualidade, resultando, portanto, a subordinação, destes, ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), responsável pela avaliação dos LDP (*Op. Cit.* p. 35). De acordo com Batista (*apud* Mendes, 2005, p. 36) essa avaliação teve início em 1997 com os livros destinados à 1ª a 4ª séries e só a partir de 1999 que essa avaliação destinou-se às séries finais do Ensino Fundamental.

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) teve sua criação no ano de 1985 com o intuito de universalizar o atendimento dos alunos do Ensino Fundamental. Dez anos depois as dificuldades enfrentadas pelo programa ainda

³. Ministério da Educação e Cultura.

eram consideráveis, em se tratando de sua distribuição e principalmente o nível dos conteúdos.

A partir dessas dificuldades o MEC adotou o PNLD como um programa de grande prioridade incluindo a avaliação e a orientação dos professores à escolha dos livros didáticos, resultando posteriormente na produção de Guias dos LD. Estes ajudam na escolha, esclarecendo sobre seus pontos positivos e pontos a serem melhorados nos referidos livros.

Nesses termos, segundo o PNLD, para que possam garantir os objetivos do ensino da língua, os novos Livros Didáticos de Língua Portuguesa devem oferecer ao aluno textos diversificados e heterogêneos, propor atividades de leitura capazes de desenvolver no aluno a competência de leitor, ensinar a produzir textos, mobilizar a língua oral e desenvolver os conhecimentos lingüísticos de forma articulada com as demais atividades (RANGEL, 2001, 19 *apud* MENDES, 2005, p. 37).

Um diferencial dos novos LDP é que passa existir uma avaliação pedagógica, feita por especialistas na área e de responsabilidade de Universidades, supervisionadas pelo MEC. Segundo Batista essa avaliação é um “estímulo ao interesse da pesquisa universitária” (*in* MENDES, 2005, p. 38), e vem contribuir com o trabalho em sala de aula.

Dessa forma, ROJO (2003) percebe algumas mudanças nos novos Livros Didáticos de Português tais como a “natureza do material textual, leitura e compreensão de textos escritos, produção de textos escritos, os conhecimentos lingüísticos e a compreensão e produção de textos orais” (*apud* MENDES, 2005, p. 38). Isso, segundo a autora é considerado positivo no que concerne às mudanças nesse instrumento de auxílio ao professor, mas que precisa melhorar ainda mais, principalmente em se tratando do ensino-aprendizagem da linguagem oral, que de acordo com a autora é quase nulo.

Considerando ser o livro um recurso básico para o aluno, no processo ensino-aprendizagem, através da Portaria N.º 2.922, de 17 de Outubro de 2003 o Governo Federal cria o PNLEM⁴, sendo implantado em 2004, pelo Ministério da Educação, com o objetivo de distribuir livros didáticos aos alunos do Ensino Médio de todo país.

Num primeiro momento apenas as regiões Norte e Nordeste foram agraciados pelo projeto, chegando a registrar um recebimento, por parte dos alunos, de 2,7

⁴ Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio

milhões de livros das disciplinas de Português e de Matemática, isso porque o PNLEM prevê uma distribuição, desses livros, de forma progressiva no país.

Assim, essa distribuição alcançou em 2006 um patamar de 7,01 milhões de alunos, das três primeiras séries do Ensino Médio, beneficiados com o programa.

No ano de 2007 o PNLEM distribuiu 9,1 milhões de exemplares, beneficiando 6,9 milhões de alunos em 15,2 mil escolas.

No ano de 2008 a previsão é de 7,2 milhões de entrega de livros de História e 7,2 milhões de livro de Química, além daqueles já sendo usados pelos alunos.

A partir de 2009 a escolha desses livros será feita exclusivamente pela internet e, nesse ano, a escolha será referente aos livros de Língua Portuguesa, Matemática, Biologia, Física e Geografia.

Todos esses livros foram analisados por especialistas de cada área, os quais se encarregaram de proporcionar aos professores guias que ressaltem os aspectos interessantes e problemáticos de cada obra. Com isso, o professor poderá fazer uma escolha mais saudável daquilo que vai oferecer ao seu aluno em sala de aula, contribuindo para o bom desempenho do ato de ensinar e aprender.

1.3. O Livro Didático a partir da Lei 5.692/71.

A partir da lei 5692/71 o ensino médio passa a fazer parte da educação básica. Com este advento, torna-se necessário um processo de reformulação, que atenda aos novos interesses desta modalidade de ensino bem como aos atuais paradigmas sociais e educacionais do novo milênio.

Esta reformulação, dada tanto no âmbito legal como no estrutural, foi resultado de muitas lutas travadas principalmente pelos educadores, já insatisfeitos com o regime governamental e o modelo educacional vigente, bem como por outros setores da sociedade civil organizada, que queriam um novo modelo de sociedade e governo, os quais não descartavam o papel da educação como alavancadora de um verdadeiro processo político transformador e duradouro.

Foi nesse repensar do papel da escola e do fazer pedagógico, que surgiu o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), a Nova Lei de diretrizes e Bases da Educação (LDB), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), as Novas

Orientações Curriculares Nacionais, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio.

Pensar um novo currículo para o Ensino Médio coloca em destaque esses dois fatores: as mudanças estruturais que decorrem da chamada “revolução do conhecimento”, alterando o modo de organização do trabalho e as relações sociais; e a expansão crescente da rede pública, que deverá atender a padrões de qualidade que se coadunem com as exigências desta sociedade (BRASIL 2002a, p. 16).

O Brasil, como os demais países da América Latina, na década de 1990, se empenharam em promover as reformas na área educacional, que ajudassem a estes países superar o baixo índice de escolarização em relação aos países desenvolvidos.

Economicamente, temos a ruptura tecnológica da terceira revolução técnico-industrial, que promoveu uma total transformação no que diz respeito ao conhecimento e sua forma de transmissão. O mundo passava por um processo denominado “globalização da economia” no qual os papéis da educação e da informação tomam lugar de destaque, e a escola, como agência fomentadora, não poderia ficar de fora.

É necessário que a escola se aproprie o mais depressa possível desse novo modelo e incorpore as novas visões que fazem parte deste complexo mundo, no qual a informação e suas formas de divulgação são aperfeiçoadas diariamente e em grande velocidade.

Nas décadas de 60 e 70 o EM⁵ estava voltado para a formação profissional e o processo produtivo. Hoje o desafio é lidar com o mundo da informação e da tecnologia, alavancado pelo crescimento da informática da computação e, mais atualmente da “Internet”.

Os paradigmas de produção de conhecimento, no atual contexto, estão em franco desenvolvimento e evolução, cabendo à escola, na medida do possível, acompanhá-los.

A nova visão de ensino não trata mais do simples fato da acumulação de conhecimentos “a formação do aluno deve ter como alvo principal a aquisição de

⁵ Ensino Médio

conhecimentos básicos, a preparação científica e a capacidade de utilizar diferentes tecnologias relativas às áreas de atuação” (BRASIL 2002a, p. 15).

A formação geral é colocada em oposição à formação específica, e o novo aluno deve desenvolver novas capacidades como: “pesquisar, buscar informações, analisá-las e selecioná-las, capacidade de aprender, criar, formular, ao invés do simples exercício de memorização” (*idem*).

Mais importante que a própria reforma do EM é considerar as estatísticas (*idem*, p. 16):

Quadro 01

- De 1988 a 1997 um crescimento da demanda de 90% nas matrículas.
- De 1996 a 1997 crescimento em 11.6% nas matrículas.
- Apenas 25% de alunos na faixa etária entre 15 e 17 anos, um dos piores índices da América Latina.
- A maioria das matrículas no período noturno.
- 54% dos alunos que chegam ao ensino médio são oriundos de famílias com renda mensal de até seis salários mínimos.

Esses e outros fatores demonstravam a indiscutível necessidade de reforma, nos quais se devem considerar esses dois fatores:

As mudanças estruturais que decorrem da chamada revolução do conhecimento, alterando o modo de organização do trabalho e as relações sociais; e a expansão crescente da rede pública, que deverá atender a padrões de qualidade que se coadunem com as exigências desta sociedade (*idem*).

1.4. A LDB e as bases legais para o ensino de língua nas escolas públicas.

A LDB prevê em seu Art. 9º, inciso IV entre as incumbências da União: Estabelecer em colaboração com os Estados, o Distrito federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar a educação básica comum.

Define em seu Art. 9º, alínea “e”, “deliberar sobre as diretrizes curriculares propostas pelo Ministério da Educação e Desporto”.

A LDB no Art. 8º parágrafo 2º, cria as condições necessárias para a descentralização da educação, o que se torna explícito no Art. 15, quando afirma:

Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e da gestão financeira, observadas as normas gerais e de direito financeiro público (BRASIL 2000, p. 22).

Essa preocupação constitucional é indicada no Art. 210 da carta magna: “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”.

Sobre as DCNEM⁶ Cury (1997) afirma: “Nascidas do dissenso, unificadas pelo diálogo, elas não são uniformes, não são toda a verdade, podem ser traduzidas em diferentes programas de ensino e, como toda e qualquer realidade, não são uma forma acabada de ser” (*in* BRASIL 2002a, p. 63).

Uma grande tarefa a ser cumprida é a exclusão social causada pelo processo de educação no Brasil, visto que a maioria dos que ingressa no ensino fundamental não chegam a cursar o nível superior, terminando assim sua formação profissional. A maioria dos que cursa o ensino médio são de estudantes que aspiram trabalhar e de trabalhadores que precisam estudar fato confirmado pelo aumento das matrículas nesta modalidade de ensino no turno da noite. Essa tendência pode ser observada conforme dados da fundação SEADE: Em 1992, cerca de 64% dos adolescentes já estavam fora da escola, em 1995, este percentual já havia decrescido para algo em torno de 42%. Como consequência da maior permanência no sistema escolar, cresce de forma expressiva a proporção de adolescentes que avançam além dos quatro primeiros anos. O mesmo se dá, de alguma maneira, em relação à conclusão do primeiro grau.

A capacidade do país para atender essa demanda é muito limitada: Menos de 50% da população entre 15 e 17 anos estão matriculados nas escolas, o Brasil possui uma das menores taxas de matrícula bruta nessa faixa etária. Esse desequilíbrio é explicado pelo crescimento econômico excludente, e pela precária distribuição de renda e desigualdade social e educacional, que transformou o acesso à educação um privilégio de poucos.

A novidade é que a preparação básica para o trabalho não está vinculada a nenhum componente curricular em particular, pois o trabalho deixa de ser obrigação

⁶ Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

ou privilégio de conteúdos determinados para integrar-se ao currículo. Destaca-se ainda a importância dada às linguagens:

À Língua Portuguesa, não apenas enquanto expressão e comunicação, mas como forma de acessar conhecimentos e exercer cidadania; às linguagens contemporâneas, entre as quais é possível identificar suportes decisivos para os conhecimentos a serem dominados. (BRASIL 2002a, p. 70).

A LDB abre o sistema escolar a muitas possibilidades de colaboração e articulação institucional, dando oportunidade a outras instituições colaborarem com a escola no processo de formação do educando.

A LDB busca conciliar humanismo e tecnologia, conhecimentos dos princípios científicos que presidem a produção moderna e exercício da cidadania plena, formação ética e autonomia intelectual. Esse equilíbrio entre as finalidades 'personalistas' e 'produtivistas' requer visão unificadora e esforço, tanto para superar os dualismos, quanto para diversificar as oportunidades de formação. (*Idem* 2002a, p. 73).

Quanto ao currículo, os sistemas educacionais têm possibilidade de organizar a sua própria proposta pedagógica através de múltiplos arranjos institucionais inovadores, cabendo a cada Estado organizar de acordo com as suas peculiaridades a forma de ensinar, como ensinar, o que ensinar e fundamentalmente como avaliar o processo de aquisição de conhecimentos, sempre obedecendo as três consignas: **sensibilidade, igualdade e identidade**.

Na verdade, **a proposta pedagógica é a forma pela qual a autonomia se exerce**. E a proposta pedagógica não é uma 'norma', nem um documento ou formulário a ser preenchido. Não obedece prazos formais nem deve seguir especificações padronizadas. Sua eficácia depende de conseguir pôr em prática um processo permanente de mobilização de 'corações e mentes' para alcançar objetivos compartilhados (*Idem* 2002a, p. 83).

No que diz respeito à educação geral, segundo a LDB, não se trata de ensino enciclopedista e academicista dos currículos de ensino médio tradicionais, como preparação para o vestibular e sim dar continuidade ao processo de aprender, ao aperfeiçoamento do uso das linguagens como meio de construção dos conhecimentos, da compreensão e da formação de valores.

Castro observa:

Não se trata nem de profissionalizar nem de deitar água para fazer mais rala a teoria. Trata-se, isso sim, de ensinar melhor a teoria-qualquer que seja – de forma bem ancorada na prática. As pontes entre a teoria e a prática têm que ser construídas cuidadosamente e de forma explícita (BRASIL 2002a, p. 87).

No que diz respeito à linguagem uma proposta curricular deve pautar-se no reconhecimento das linguagens como forma de constituição dos conhecimentos e das identidades, como o elemento-chave para constituir significados, conceitos, relações, condutas e valores que a escola deseja transmitir.

Para superar os desafios e fazer a ponte entre teoria e prática uma proposta curricular requer, entre outras medidas:

Desbastar o currículo enciclopédico, congestionado de informações, priorizando conhecimentos e competência do tipo geral, que são pré-requisito tanto para a inserção profissional mais precoce quanto para a continuidade dos estudos, entre as quais se destaca a capacidade de continuar aprendendo (*idem*).

O princípio da interdisciplinaridade e da contextualização dos conhecimentos deve ser considerado como fator preponderante para a total viabilidade de um currículo, dito aberto. Quando se recomenda a contextualização como princípio de organização curricular, o que se pretende é facilitar a aplicação da experiência escolar para a compreensão da experiência pessoal em níveis mais sistemáticos e abstratos e o aproveitamento da experiência pessoal para facilitar o processo de concretização dos conhecimentos abstratos que a escola trabalha.

Assim sendo o currículo não é algo fechado e estanque, nem a verdade absoluta acerca do fazer pedagógico, mas um plano de ação traçado com a finalidade de facilitar e melhorar o processo educativo, podendo ser mudado de acordo com a necessidade da comunidade escolar por ele atingida: “O currículo não se traduz em uma realidade pronta e tangível, mas na aprendizagem permanente de seus agentes, que leva a um aperfeiçoamento contínuo da ação educativa” (*Idem* 2002a, p. 110).

No que se refere a linguagem, por sua natureza é transdisciplinar, é indispensável para que haja qualquer processo comunicativo e interação inter e intrapessoal:

Não há linguagem no vazio, seu grande objetivo é a interação, a comunicação com um outro dentro de um espaço social, como por exemplo, a língua, produto humano e social que organiza ordena de forma articulada os dados das experiências comuns aos membros de determinada comunidade lingüística (BRASIL 2002a, p. 125).

No que diz respeito à área Linguagens Códigos e suas Tecnologias, o ensino deve priorizar competências e habilidades tendo como fim os seguintes objetivos (*Idem*):

Essas competências e habilidades a serem desenvolvidas ao longo do ensino médio, no ensino da Língua Portuguesa, estão melhores detalhadas no quadro abaixo.

Quadro 02

COMPETÊNCIAS E HABILIDADES	
Representação e comunicação	<ul style="list-style-type: none"> • Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes manifestações da linguagem verbal. • Compreender e usar a Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização de mundo e da própria identidade. • Aplicar as tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes da vida.
Investigação e compreensão	<ul style="list-style-type: none"> • Analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção/recepção (intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e propagação de idéias e escolhas, tecnologias disponíveis etc.). • Recuperar, pelo estudo do texto literário, as formas instituídas de construção do imaginário coletivo, o patrimônio representativo da cultura e as classificações preservadas e divulgadas, no eixo temporal e espacial. <p>Articular as redes de diferenças e semelhanças entre a língua oral e a escrita e seus códigos sociais, contextuais e linguísticos.</p>
Contextualização sociocultural	<ul style="list-style-type: none"> • Considerar Língua Portuguesa como fonte de legitimação de acordos e condutas sociais, e sua representação simbólica de experiências humanas manifestas nas formas de sentir, pensar e agir na vida social. • Entender o impacto das tecnologias da comunicação, em especial da língua escrita, na vida, nos processo de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social.

O estudo da língua materna deve, pela interação verbal, permitir o desenvolvimento das capacidades cognitivas dos alunos, visando o discurso e suas implicações dentro de um determinado contexto lingüístico:

O processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa deve basear-se em propostas interativas língua/linguagem, consideradas em processo discursivo de construção do pensamento simbólico, constitutivo de cada aluno em particular e da sociedade geral (BRASIL 2002, p. 139).

A unidade básica da linguagem verbal é o texto, compreendido como a fala ao discurso que se produz a função comunicativa, o principal eixo de sua atualização e a razão do ato lingüístico:

O texto é o produto de uma sociedade em um dado momento histórico e serve para regular as interações pessoais e de grupo, sendo repleto de significados e intenções inerentes aos seus produtores.

O aluno deve ser considerado como produtor de textos, aquele que pode ser entendido pelos textos que produz e que o constituem como ser humano: “O texto é único como enunciado, mas múltiplo enquanto possibilidade aberta a atribuição de significados, devendo, portanto, ser objeto também único de análise/síntese” (*Idem* 2002, P. 140).

Com base nos PCNEM, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio vem melhor detalhar as bases curriculares que darão suporte às práticas docentes no que diz respeito às áreas e disciplinas que fazem parte da matriz curricular do Ensino Médio.

Nesta etapa estaremos tratando diretamente da área de Linguagem, Códigos e suas Tecnologias e mais especificamente dos conhecimentos de Língua Portuguesa. Como já sabemos a base de todo conhecimento tem como ponto de partida e de chegada o **texto** e suas múltiplas utilizações sociais.

Sendo o Ensino Médio a etapa final do Ensino Fundamental, este se torna um período de consolidação dos conhecimentos adquiridos ao longo do ensino fundamental. Esta etapa de ensino deve objetivar:

- (i) avançar em níveis mais complexos de estudo;
- (ii) integrar-se ao mundo do trabalho para prosseguir, com autonomia no caminho de seu aprimoramento profissional;
- (iii) atuar, de forma ética e responsável, na sociedade, tendo em vista as diferentes dimensões da prática social (BRASIL 2006, p. 17).

O processo de ensino-aprendizagem deve proporcionar ao aluno um ambiente educativo que possa facilitar o acesso aos saberes sobre textos que circulam socialmente. As ações da disciplina Língua Portuguesa devem propiciar ao aluno o refinamento das habilidades de leitura e de escrita, de fala e escuta, ampliando os saberes e desenvolvendo a capacidade de reflexão sistemática sobre a língua e a linguagem.

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio trata especificamente de:

1-A identidade da Língua Portuguesa

2-Os princípios fundamentais que sustentam a concepção de língua e linguagem e de seu ensino-aprendizagem

3-Os parâmetros orientadores da ação pedagógica.

Os avanços nos estudos referentes à língua e linguagem forçaram uma reflexão e debate acerca da prática em sala de aula.

Por volta de 1970, o debate centrou-se em torno dos conteúdos de ensino. Essa primeira mudança de paradigmas preconizava a importância de compreender as dificuldades vivenciadas pelos alunos no processo de aprendizagem, considerando as variações lingüísticas. Toda a prática pedagógica deveria considerar, observando o contexto lingüístico, fatores como: classe social, espaço regional, faixa etária, gênero social. O fenômeno lingüístico sendo considerado a partir de suas variações em tempo espaço e condição social dos falantes.

Essa abertura era considerada como ameaça ao conhecimento de língua que até então imperavam em sala de aula, não se dava a real importância a tais conhecimentos, valorizando o estudo formal da língua. Os estudos lingüísticos, ainda insipientes, não davam suporte metodológico para incursões mais proveitosas nessas áreas do conhecimento.

Os anos 80 foram marcados, junto à comunidade acadêmica, por um relativo consenso sobre o fato de que entender os usos da língua significa considerar os recursos e os arranjos pelos quais se constrói um texto, num dado contexto. Isso produziu uma mudança sensível de paradigma: o texto passa a ser visto como uma totalidade que só alcança esse *status* por um trabalho conjunto de construção de sentidos, nos quais se engajam produtor e receptor. O texto alcança

múltiplas dimensões: **lingüística, textual, sociopragmática e discursiva, cognitivo-conceitual.**

Essas dimensões trazem uma nova abordagem para as práticas educativas. A sala de aula torna-se palco das interações verbais, nos vários campos de atuação da linguagem, superando a visão meramente gramatical, remetendo o aluno para um campo mais conceitual e filosófico, no qual este se torna participante ativo tanto da fala individual, quanto da fala coletiva da sociedade na qual está inserido.

Um grande risco, no que diz respeito à apropriação desses conhecimentos pela escola, é que seja feita uma abordagem que se limite a mera identificação e classificação dos fenômenos lingüísticos, num dado texto, tornando-se, assim, uma adequação às práticas já adotadas no ensino gramatical tradicional.

É pelas atividades de linguagem que o homem se constitui sujeito, é através dela que esta pode refletir sobre suas relações: homem e linguagem, homem e homem, homem e mundo. É por ela, e só através dela que o homem pode interferir produtivamente no meio em que vive. As atividades humanas são sempre mediadas simbolicamente e a linguagem cumpre seu papel mediador quando proporciona através do discurso mecanismos para a interação verbal.

É na interação em diferentes instituições que o sujeito aprende e apreende as formas de funcionamento da língua e os modos de manifestação da linguagem, nesta interação vai construindo seus conhecimentos relativos aos usos da língua e da linguagem em diferentes situações.

As experiências lingüísticas se constroem num contexto social e histórico, no qual nossas atividades comunicativas assumem propósitos distintos, diferentes configurações, sempre marcadas pelas demandas sociais nos quais seus elementos estão inseridos.

A língua é uma das formas de manifestação da linguagem, é um entre outros sistemas semióticos construídos historicamente e socialmente pelo homem.

O texto é o resultado da representação do homem de suas relações sociais, na sua forma particular de representar o mundo em que vive. Assim não se pode dizer que o sentido do texto é dado pelos recursos lingüísticos pelos quais este é constituído, mas este é relativo ao contexto efetivo em que se dá a interação de seus participantes, às suas demandas, a seus propósitos, aos papéis sociais nos quais eles se colocam.

A atividade de compreensão e produção de um texto envolve processos amplos e múltiplos os quais aglutinam conhecimentos de diferentes ordens.

O papel da língua portuguesa é o de possibilitar, por procedimentos sistemáticos, o desenvolvimento das ações de produção de linguagem em diferentes situações de interação.

Nesse sentido, a visão compartimentalista no ensino da língua deve dar lugar a uma visão interdisciplinar, na qual o desenvolvimento de tais potencialidades poderá se dar de forma mais articulada com conhecimentos mais universais.

Assim, a prática em sala de aula deve primar por um trabalho de produção de conhecimento, organizado por ações de leitura, escrita, escuta e socialização de saberes, avaliados continuamente, num enfoque interdisciplinar, que permitam promover letramentos múltiplos.

Essas atividades de letramento devem considerar a linguagem que envolve a palavra escrita, dentro e fora do contexto escolar, prevendo, assim, diferentes níveis e tipos de habilidades, bem como diferentes formas de interação e, conseqüentemente, pressupondo as diferentes implicações ideológicas daí decorrentes.

Um outro desafio surge: criar condições para que os alunos construam sua autonomia nas sociedades contemporâneas, sem que para isso se vejam separados da cultura e das demandas de suas comunidades; uma escola inclusiva e aberta à diversidade.

Essa nova concepção assume que o aprendizado da língua implica a apreensão de práticas de linguagem, modos de uso da língua constituído e somente compreendido nas interações, o que explica a estreita relação entre os participantes de uma dada interação, os objetos comunicativos que co-constroem e as escolhas linguísticas a que procedem.

Esta proposta de organização curricular exige dos órgãos educacionais estatais uma reorganização da formação inicial e contínua dos professores, que inclua revisões curriculares dos cursos de Letras e das disciplinas de Prática de Ensino, e projetos que viabilizem a formação contínua dos atuais professores de LP. Isto porque o enfoque linguístico-enunciativo (teoria bakhtiniana) adotado como subsídio encontra-se praticamente ausente dos currículos de graduação em Letras.

Baseada em experiências de transposição dos PCN às práticas de sala de aula, Rojo aponta alguns dos principais problemas envolvidos na formação de

professores para a transposição didática, na organização de currículos e progressões orientadas por princípios como os PCN.

- A construção da compreensão dos professores da teoria da enunciação e da teoria dos gêneros do discurso;
- A discriminação destas teorias em relação às teorias textuais e cognitivas, em circulação há mais tempo nos discursos de professores da rede pública;
- A ausência e a necessidade de elaboração de textos de divulgação científica a partir destes saberes de referência.
- Os conteúdos indicados para as práticas do eixo da reflexão sobre a língua e a linguagem exigem uma compreensão mais acurada dos professores;
- Este processo de reflexão implicará numa rediscussão do ensino de gramática em geral e particular, do que se tem chamado de gramática funcional ou gramática no texto ou ainda das ditas atividades epilinguísticas e metalinguística;
- Torna-se necessário um processo acurado de descrição dos gêneros discursivos, no que diz respeito à produção, temas, forma composicional e marcas linguísticas; (ROJO, 2005 p. ?)

1.5. A LDBEN 9.394/96 lança as bases do novo ensino médio no país.

Como já dito, a LDB vem conferir uma nova identidade ao ensino médio, que passa a fazer parte da Educação Básica. A constituição de 1988 já prenunciava essa concepção no inciso II do art. 208, garantindo como dever do Estado “a progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade do ensino médio”. A emenda Constitucional nº 14/96 trouxe uma nova interpretação inscrevendo no texto constitucional “a progressiva universalização do ensino médio gratuito”. Assim sendo, o Ensino Médio é um direito de todo cidadão, sendo dever do Estado ofertar, numa perspectiva de acesso, a todos aqueles que o desejarem.

Esse caráter legal é dado por meio do Art. 21 da LDB que estabelece a composição da educação escolar como sendo: “I - Educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; II - Educação superior” (BRASIL, 2000).

Como etapa final da educação básica, o EM deve garantir a todos cidadãos uma oportunidade de aprofundar os conhecimentos e possibilitar o prosseguimento dos estudos, garantir a preparação básica para o trabalho e cidadania.

O Ensino Médio, portanto, é a etapa final de uma educação de caráter geral, afinada com a contemporaneidade, com a construção de competências básicas, que situem o educando como sujeito produtor de conhecimento e participante do mundo do trabalho, e

com o desenvolvimento da pessoa, como 'sujeito-cidadão' (BRASIL 2002a, p. 22).

Contrário ao pressuposto na lei nº. 5.692/71, cujo 2º grau se caracterizava por uma dupla função: preparar para o prosseguimento de estudo e habilitar para o exercício de uma profissão técnica, a nova legislação traça um novo caminho e novas metas para o EM:

O desenvolvimento de valores e competências, o aprimoramento do educando como pessoa, a preparação básica para o mundo do trabalho e o desenvolvimento de competências que o possibilitem a continuar aprendendo de forma autônoma e crítica, em níveis mais complexos de estudo.

Vivemos em uma sociedade tecnológica, na qual a velocidade que a informação é processada é assustadora. Novos paradigmas educacionais surgem, principalmente com o aparecimento da Internet nas suas mais variadas formas de interação do homem com o mundo. Os fundamentos da educação escolar sendo abalados pela globalização da economia e da informação, bem como dos meios de adquiri-la.

A urgência de transformação e modernização do ensino de forma a atender a nova demanda social, levou a escola a rever o seu papel social como agenciadora do processo de aprendizagem, principalmente no que diz respeito à inclusão social que hoje passa também por uma inclusão tecnológica.

Essa tensão, presente na sociedade tecnológica, pode se traduzir no âmbito social pela definição de quantos e quais segmentos terão acesso a uma educação que contribua efetivamente para sua incorporação (BRASIL 2002a, p. 23).

A Globalização muda a geografia política, cria novas formas de socialização, processos de produção e novas definições de identidade individual e coletiva. O modelo tradicional de educação deve ser superado por um que traga, no seu bojo, possibilidades de uma aprendizagem permanente de formação continuada, que priorize a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico. Sendo um dos fundamentos do novo ensino médio fazer com que os estudantes desenvolvam competências básicas que lhes permitam desenvolver a capacidade de continuar aprendendo.

De que competência se está falando? Da capacidade de abstração, do desenvolvimento do pensamento sistêmico, ao contrário da compreensão parcial e fragmentada dos fenômenos, da criatividade, da curiosidade, da capacidade de pensar múltiplas alternativas para a solução de um problema, ou seja, do desenvolvimento do pensamento crítico, da capacidade de trabalhar em equipe, [...], nas atividades políticas e sociais como um todo, e que são condições para o exercício da cidadania num contexto democrático (BRASIL 2002a, p. 24).

Isso posto, ainda se deve considerar as premissas apontadas pela UNESCO e incorporadas aos pressupostos da LDB:

- a) A educação deve cumprir um triplo papel: econômico, científico e social.
- b) A educação deve ser estruturada em quatro alicerces: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser.

Baseado nos pressupostos da UNESCO para a educação é no contexto da educação básica que a LDB (art. 26) determina a construção dos currículos, no ensino fundamental e médio: Uma Base Nacional Comum e uma Parte Diversificada, exigida pelas características regionais (BRASIL 2000, p. 25).

Um currículo, que atenda as necessidades deste novo milênio, deve contemplar conteúdos e estratégias de aprendizagem que contemplem os três domínios da atividade humana: **a vida em sociedade, a atividade produtiva e a experiência subjetiva**, visando à integração do homem no tríplice universo das relações políticas, do trabalho e da simbolização subjetiva.

A Base Nacional Comum traz em si a dimensão da educação geral, de preparação básica para o trabalho. Destina-se a formação geral do educando, ao desenvolvimento de competências e habilidades básicas comuns a todos os brasileiros.

De acordo com a LDB Art. 26 nessa Base Nacional Comum serão obrigatórios

Estudos da Língua Portuguesa e da Matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil, o ensino da arte [...] de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos, e a educação física, integrada à proposta pedagógica da escola (BRASIL 2000, p. 25).

A organização curricular, de acordo com o Art.36 da LDB, apontando para um processo permanente de interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, segundo o qual o currículo do Ensino Médio destacará a educação tecnológica básica, a

compreensão do significado da ciência, das letras e das artes, o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania.

O currículo deve organizar a atividade de ensino com vistas ao desenvolvimento de competências e habilidades que possam responder aos pressupostos legais. De acordo com o Art. 36 § 1º esses conteúdos devem ser organizados de tal forma que ao final do ensino médio o aluno demonstre as seguintes habilidades:

- I- domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;
- II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem;
- III- domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania (BRASIL 2000, p. 28-29).

Também outro diferencial são as novas finalidades do ensino médio, que agora visa consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, dando preparação básica para o trabalho e a cidadania, com uma formação ética visando o desenvolvimento da autonomia intelectual e o pensamento crítico.

Afora a Base Comum, há flexibilização assegurada, tanto na organização dos conteúdos mencionados na lei, quanto na metodologia a ser desenvolvida no processo ensino-aprendizagem e na avaliação.

Esta reforma curricular estabelece a divisão do conhecimento escolar em três áreas: Linguagens Códigos e suas Tecnologias, Ciência da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias. Esta divisão facilita com que a prática escolar se desenvolva numa perspectiva de interdisciplinaridade.

A parte diversificada do currículo visa a atender às características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. Esta deve expressar as prioridades estabelecidas no projeto da unidade escolar e a inserção do educando na construção do seu currículo. Esta pode ocorrer no próprio estabelecimento de ensino ou em outro estabelecimento conveniado. Deve visar o enriquecimento curricular, o aprofundamento dos estudos, consolidarem o conhecimento das áreas, de forma contextualizada, através de práticas sociais e produtivas.

CAPÍTULO II

LETRAMENTO: DESAFIOS E CONQUISTAS

Em toda história das sociedades, considerando as necessidades de transmissão do conhecimento, sempre houve a urgência em repassar às gerações futuras o saber adquirido no decorrer da atividade social política e econômica de um determinado povo. Essa necessidade obrigou o homem a desenvolver tecnologias na área da comunicação, com a finalidade precípua de repassar conhecimento. Essas tecnologias evoluíram conjuntamente com as sociedades produtoras de cultura, e respondem aos interesses de cada grupo social.

Nas sociedades, ditas modernas, o processo de transmissão de conhecimento é de responsabilidade de diversas instituições, entre elas a escola é a responsável em transmitir os saberes sociais sistematizados às novas gerações. Uma de suas tarefas é colocar o aluno em contato com os diversos códigos sociais e suas respectivas utilizações. O acesso código escrito através da leitura e da escrita é uma das tarefas da escola. Esse processo têm sofrido mudanças no decorrer da história das sociedades, estando vinculado ao embate das diversas forças existentes em uma determinada nação ou povo. A esse processo de aquisição do código escrito e de sua utilização damos o nome de letramento, que consiste em adaptar o homem ao universo de conhecimento transmitido através da linguagem, e mais especificamente do código escrito.

A noção de letramento é concebida como as inúmeras práticas sociais que integram direta ou indiretamente a produção e/ou a leitura de materiais escritos e a dinâmica da vida cotidiana de uma dada comunidade. Refletir sobre o ensino a partir da perspectiva do letramento significa colocar os usos lingüísticos no centro da discussão.

Numa sociedade como a brasileira - que, por sua dinâmica econômica e política, divide e individualiza as pessoas, isola-as em grupos, distribui a miséria entre a maioria e concentra os privilégios nas mãos de poucos -, a língua não poderia deixar de ser, entre outras coisas, também a expressão dessa mesma situação (GERALDI Org. 2005, p. 14).

2.2. A práxis tradicional e os novos paradigmas educacionais.

No modelo tradicional de escola e de educação através de ensino de língua portuguesa, as práticas educativas tradicionais estavam voltadas para o formalismo principalmente influenciados pelas teorias e conceitos gramaticais da língua que priorizavam mais a forma em detrimento do conteúdo significativo em que a língua é utilizada. As práticas educativas estavam engessadas, subordinadas a um conteúdo puramente gramatical, no qual o texto figurava apenas como um auxílio didático para as práticas gramaticais e sua importância estava diretamente relacionada ao “bem falar” e ao “bem escrever”, prescritos pelos “uso correto da língua. Em relação a essas práticas, Rojo assevera:

Aulas de gramática ocupam grande parte do tempo destinado ao ensino de língua, como se o ensino metalingüístico pudesse garantir, por si mesmo, o domínio de diversas possibilidades de uso da linguagem nas diferentes situações em que é produzida (2005, p. 95-96).

No que concorda Bakhtin:

O que se observa nessas práticas de ensino é a manutenção e valorização do ensino de aspectos descritivos da língua, em detrimento do uso, sedimentando uma concepção de língua ‘morta’, ou seja, ‘como um sistema de normas fixas e imutáveis’ (BAKHTIN & VOLOCHINOV, 1929, p. 910).

O princípio adotado para alcançar objetivos lingüísticos se davam através do ensino puramente gramatical, considerando que o domínio da regra iria tornar o aluno um melhor produtor de texto, ou ainda um escritor com melhores habilidades no trato com a língua. Não queremos aqui fazer uma caça às bruxas, apenas demonstrar alguns desvios e os novos esforços para tornar o ensino de língua materna mais agradável e próximo da realidade dos falantes. Ainda que a escola utilize o texto, mas desconhece ou, por algum motivo, desmerece a sua eficácia.

Esta concepção enunciativa da língua contrária àquelas, que circulam usualmente nas salas de aula de língua portuguesa onde o texto é, geralmente, utilizado como pretexto para o ensino da gramática, vê o texto como a unidade básica de ensino, mas pouco contribuiu para mudanças significativas. (ROJO, 2005, p. 95).

Nesse sentido a escola deve evoluir de olhos abertos aos avanços científicos no que diz respeito ao ensino da língua.

O avanço acadêmico custou a chegar aos bancos da escola, mas trouxe uma nova visão, que culminou em uma nova prática com foco no texto e suas implicações nas relações de ensino e aprendizagem da língua.

A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (...) cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso... A riqueza e a variedade dos gêneros de discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gênero do discurso (BAKHTIN, 1953/1979, p. 279).

Contrária as práticas tradicionais, nas quais leitura e escrita são vistas como habilidades distintas e conseqüentemente, seu ensino dado de forma dicotômica, aulas de gramática ocupando grande parte do tempo destinado ao ensino de língua, da-se a ruptura, resultado de luta, quebra os paradigmas formais e dá luz às novas práticas educativas referendadas por várias legislações e instruções normativas, das quais destacamos os PCN's.

Estes apresentam um avanço para as práticas educativas, pois propõem dois eixos para o ensino de língua portuguesa: um que enfoca uso da linguagem, por meio das práticas de escuta, leitura e produção de textos orais e escritos; outro enfoca a reflexão sobre a língua e linguagem.

Segundo esse documento, ensinar língua supõe ensinar diferentes gêneros; que não basta ensinar códigos e o sistema de normas abstratas que regem a língua para que o estudante possa utilizá-lo mestria suficiente para tornar-se cidadão.

As inovações se dão, inicialmente, na concepção enunciativa de língua a partir da qual os PCN apontam os gêneros discursivos como objeto de ensino e os textos como unidades de ensino (ROJO, 2005, p. 96).

Adotar os PCN implica a necessidade da distinção entre gênero, texto e tipos de textos, da não-dicotomia entre capacidades de leitura, escrita e gramática e do estabelecimento da reflexão sobre linguagem no lugar do estudo da gramática normativa.

Embora ainda haja muito a ser feito pela educação pública, algumas ações políticas foram efetivadas na direção da melhoria da qualidade de ensino e da

formação para a cidadania. Dentre essas ações destacam-se a elaboração dos PCN; a implementação de sistemas de avaliação de ensino – SAEB, provões – e a criação de uma sistemática de avaliação pedagógica de livros didáticos. Tais ações representam um avanço considerável, mas outras modalidades de intervenção se fazem necessárias (BARBOSA *apud* ROJO, 2005).

A formação continuada de professores e demais educadores, sem a qual a prática de sala de aula não sofrerá mudanças na direção pretendida é certamente uma dessas ações que deve ser privilegiada.

Os PCN e demais propostas curriculares de estados e municípios não podem ser transpostos diretamente para a sala de aula, o que teria a natureza desses documentos e alguns princípios assumidos como o que diz respeito à pluralidade de realidades culturais. São necessários, por esta razão, outros níveis de concretização, tais como a re-elaboração das propostas curriculares de municípios e estados; a elaboração do projeto educativo de cada escola e a elaboração da programação a ser desenvolvida em sala de aula por cada professor.

Esses níveis de concretização, segundo Rojo, dependem da implementação de políticas de formação de educadores, visto que as elaborações acima citadas não são tarefas prontamente factíveis na maioria das escolas públicas brasileiras.

Nesse sentido, Rojo tem a intenção de discutir algumas das opções teóricas assumidas pelos PCN de língua portuguesa, sobretudo a adoção da noção bakhtiniana de gêneros do discurso como objeto de ensino, além de apontar caminhos para o trabalho com tais gêneros em sala de aula.

Quando falamos em gêneros do discurso, nos referimos tanto aos gêneros escritos como aos orais. É outra vantagem da adoção da noção bakhtiniana que possibilita um melhor tratamento da linguagem oral como salientam os PCN que prevêm assim a superação da dicotomia estabelecida entre escrita e oralidade (ROJO, 2005, p. 153).

Os gêneros trazem em si uma carga de conteúdo, relacionado a um contexto de interação verbal e social de indivíduos envolvidos em um ato comunicativo. Assim o gênero textual tem capacidade de ser tomado como mediador das atividades educativas que viabiliza a materialização de uma atividade de linguagem.

A escola, em sua prática, deve estabelecer como ponto central o trabalho com diferentes gêneros do discurso, em contraposição a um trabalho baseado em

diferentes tipos de textos, definidos apenas por sua estrutura e função, é mais satisfatório, tendo em vista o desenvolvimento das capacidades discursivas.

O trabalho com os gêneros do discurso e com o texto como prioridades inalienáveis e intrinsecamente ligadas são o ponto de partida para práticas docentes inovadoras e suficientes para alavancar um processo educativo eficaz e duradouro, no qual o aluno é ator e autor de sua independência como produtor de cultura através de sua linguagem pessoal, e de sua interação com a sociedade na qual está inserido.

2.2. Transposição didática, o desafio às práticas docentes.

Para Rojo a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio representa um avanço nas políticas lingüísticas contra o iletrismo e, em favor da cidadania crítica e consciente.

Dada a diversidade regional, cultural e política existente no Brasil, os PCN buscam parametrizar referências nacionais para práticas educativas, procurando fomentar reflexão sobre os currículos estaduais e municipais.

Mas a construção dos próprios currículos para o ensino médio, adequados às necessidades e características culturais e políticas regionais, deverá ser feita pelos órgãos educacionais de estados e municípios e pelas próprias escolas baseada na reflexão fomentada pelos PCN e pautada na construção da cidadania.

Se isso é uma qualidade inovadora dos PCN, deve ser transposto, didaticamente, às práticas educativas de sala de aula, o que envolverá não somente a construção de currículos plurais e adequados a realidades locais, como também a construção de materiais didáticos que viabilizem a implementação destes currículos. Tais ações envolvem a formação continuada de professores educadores.

Os PCN mencionam quatro níveis de transposição didática destes princípios. O primeiro é o da construção dialogada dos parâmetros como referenciais para outras ações de política educacional; o segundo é o diálogo que os PCN podem ter com as propostas, documentos e experiências já existentes neste nível; o terceiro e quarto níveis dizem respeito à elaboração do projeto educativo de cada escola e à realização do currículo em sala de aula e vai envolver a elaboração e utilização adequada de materiais didáticos apropriados a esta realização.

Nos PCN de língua portuguesa, a organização dos conteúdos encontra-se distribuída por dois eixos de prática de linguagem: as práticas de uso da linguagem e às práticas de reflexão sobre a língua e a linguagem.

Os conteúdos indicados para as práticas do eixo do uso da linguagem são eminentemente enunciativos. Logo neste universo, o texto é visto como unidade de ensino e os gêneros textuais como objetos de ensino.

Já os conteúdos indicados para as práticas do eixo da reflexão sobre a língua e a linguagem abrangem aspectos ligados à variação lingüística; à organização estrutural dos enunciados; aos processos de construção da significação; ao léxico e às redes semânticas e aos modos de restrição dos discursos.

Segundo Kleimam (1995b; 2001b) e Barton x Hamilton (1998:6-7), há diferentes práticas de letramento associadas a diferentes domínios da atividade humana, o que envolve valores, atitudes, sentimentos e relações sociais. Uma questão problemática que atravessa desde a pré-escola até o ensino médio é a lacuna entre as práticas de letramento realizadas na escola e as típicas de outras instituições/instâncias sociais. E ainda, as práticas do professor devem ser pensadas de forma contextualmente situada.

Certas práticas são recorrentes em determinadas instâncias de atuação social. Quando um professor está preparando uma ficha didática para sua aula, ele faz uso da leitura e da escrita. Quando o aluno, durante uma aula, escuta o professor falar, lê o que ele escreve no quadro, faz anotações, etc., está envolvido numa prática de letramento escolar, típica da escola, que atende aos objetivos dessa instituição.

Trazer práticas sociais de leitura e de compreensão de textos orais, de produção de texto e de análise lingüística para dentro da escola é uma das missões do ensino médio. Percebe-se, portanto, que ao incorporá-las ao cotidiano escolar artificialismos na escolha dos objetos de ensino, o predomínio recai sobre o uso de frases e de textos fragmentados/descontextualizados como unidade central de exercícios escolares.

Boa parte dos objetos de ensino é repetida, criando a sensação de um ensino sem progressão, sem renovar coisas a se aprender, em suma, sem razão de ser. Leite (2005) corrobora com essa insatisfação afirmando que o “desejo de mudar freqüentemente esbarra com o peso da tradição, com a imposição dos programas a

cumprir ou mesmo com as justificações teóricas do ensino tradicional da gramática” (GERALDI *Org.* p, 19).

No processo de escolarização, espera-se que a escola, respeitando os objetivos que lhe são próprios, não perca de vista a multiplicidade de usos da leitura e da escrita nos diversos contextos sociais e a interligação constitutiva entre essas diversas práticas. É nesse sentido que os PCN explicitam os objetivos gerais do EM na área de língua materna.

O ensino de língua portuguesa, hoje, busca desenvolver no aluno seu potencial crítico, sua percepção das múltiplas possibilidades de expressão lingüística, sua capacitação como leitor efetivo dos mais diversos textos representativos de nossa cultura. Para além da memorização mecânica de regras gramaticais ou das características de determinado movimento literário, o aluno deve ter meios para ampliar e articular conhecimentos e competências que possam ser mobilizados nas inúmeras situações de uso da língua com que se depara, na família, entre amigos, na escola, no mundo do trabalho (BRASIL 2002, P. 55).

Para alcançar esses objetivos, é necessária a intervenção de um professor apto a medir as situações de leitura e escrita, com objetivos pedagógicos claros e definidos na abordagem dos vários eixos do ensino de língua no ensino médio. Os textos poderão ser elaborados e recebidos à luz de suas condições de produção e circulação, e não mais como exemplares neutros de um discurso asséptico, sem qualquer marca da intervenção humana. Por fim, deseja-se uma leitura que reflita e refrate os tópicos discutidos e os posicionamentos apresentados.

As atividades sugeridas servem como mote para concordar, discordar, acrescentar, retirar, etc., enfim, repensar o modo de ser das aulas de língua materna no EM.

No que diz respeito ao ensino da escrita vai desde a capacidade de registrar unidades de som até a capacidade de transmitir significados de forma adequada a um leitor potencial. O ensino da leitura vai desde o desenvolvimento da capacidade de decodificar a palavra escrita até a capacidade de compreender textos escritos.

Pensando em termos dos usos sociais da leitura e da escrita, dentre outros, apontam a escolarização desses usos como forma de controlá-los, de restringir o letramento, fenômeno social e amplo, observável nas práticas sociais cotidianas, a algumas capacidades cognitivas e usos da leitura e da escrita restritos ao contexto escolar, que são avaliados e medidos através de teste e provas. Trata-se do

letramento escolar, uma prática burocratizada da leitura e da escrita, processo e produção da escolarização.

O Livro Didático tal como se apresenta hoje, tem sido o instrumento de letramento mais presente na escola brasileira, especialmente a partir dos anos 70. Atualmente, representa a principal, se não a única, fonte de trabalho com o material impresso na sala de aula.

A sua qualidade pedagógica não foi motivo de preocupação, quando em 1986 a reforma alterou o conteúdo de Língua Portuguesa a ser ensinado e, sob a influência das descobertas das ciências da linguagem e da aprendizagem iniciou-se um período de questionamentos com o MEC sobre a qualidade dos livros didáticos. Convém lembrar que a primeira etapa do governo de avaliar e distribuir gratuitamente os livros para o ensino médio atendeu um universo restrito de alunos somente das regiões norte e nordeste do país.

Rojó & Batista questionam as capacidades leitoras limitadas dos alunos egressos do ensino médio, diagnosticadas nas avaliações e exames, relacionando-as possivelmente à prática de ensino da língua à qual os alunos estiveram expostos durante toda a sua escolarização. O tipo de prática de letramento escolar confunde-se com o tipo de prática pedagógica aplicada ao ensino da língua e, em especial, da leitura.

Pensando na leitura em contexto escolar, os textos que circulam em sala de aula, à exceção dos didáticos, são escolarizados. São retirados de sua esfera de produção/recepção de origem e repostos em outra situação de produção.

Normalmente, uma notícia de jornal que entra em sala de aula por meio do livro didático ou do professor, não irá funcionar aí apenas como fonte de informação social, mas o professor explorará didaticamente, seja para estudar o texto notícia, para retirar dela conteúdos de interesse de uma dada disciplina.

Quanto à seleção do material textual, os volumes apresentam diversidade de gêneros e de esferas de circulação. Também há diversidade de contexto cultural e de autoria, garantida principalmente pela presença de textos literários. Entretanto, os textos e autores selecionados, são alguns eleitos, sempre os mesmos, que aparecem em praticamente todos os didáticos.

Desde o final da década de 70, começou um forte questionamento sobre a validade do ensino da redação como um meio exercício escolar, cujos objetivos principais seriam observar e apontar, através de uma correção quase estritamente

gramatical, os erros cometidos pelos alunos. A ênfase recai novamente sobre os aspectos normativos, e o nosso olhar de professor volta-se, quase exclusivamente, para o produto final.

Uma prova exemplar é a quase exclusiva produção da dissertação escolar sobre um termo escolhido pelo professor ou pelo autor do LD corrigido. O objetivo raramente explicitado, de escrever dissertação é estritamente disciplinar, uma vez que o aluno escreve para cumprir exigências do professor ou treinar para passar em concursos públicos ou no vestibular. Não podemos negar o fato de que a escrita escolar, principalmente a redação, acabou se transformando em um bem cultural desejável por medir a escolarização dos candidatos a um emprego ou a entrada em um curso de nível superior. Possenti (2005) acredita que problemas como esses poderiam diminuir ao teorizar que “se as teses fossem transformadas em práticas, muitas das atividades atuais seriam substituídas” (GERALDI *Org.* p, 33).

A redação escolar foi vista como um não texto, pois, além de não apresentar, determinados padrões de textualidade, suas condições de produção revelam produtos raramente escolares. Nesse sentido, uma prática de ensino voltada para a produção de textos, para o processo ou o ato de elaborar textos ampliaria a nossa própria concepção de língua e das práticas de letramento desenvolvidas nas escolas.

Os alunos não deveriam produzir redações, meros produtos escolares, mas textos diversos que se aproximassem dos usos extra-escolares, com função específica e situada dentro de uma prática social escolar. Se assumirmos tal posicionamento, apostaremos em um ensino muito mais procedimental e reflexivo, que leva em consideração o processo de produção de textos e que vê a sala de aula, assim como um lugar de interação verbal.

Dessa forma, o esquema mecânico e autônomo priorizado nas escolas em relação às práticas de leitura e produção de texto não faz com que os alunos se insiram nesse jogo complexo de produção de construção de sentidos.

Se defendermos que as práticas sociais e as atividades de linguagem são múltiplas e heterogêneas, resta-nos (re) pensar nossa prática de letramento escolar, que normalmente enfatiza o uno e o homogêneo.

Presenciamos um forte movimento no final dos anos 80 e início dos anos 90, em que o texto era tido ora como processo, ora como produto (Cf. REINALDO,

2001). Dessa relação, gostaríamos de apontar, dois aspectos importantes para o ensino de produção de texto.

O primeiro é que o conceito de texto, muitas vezes, ficou restrito à análise dos aspectos da textualidade centrada no texto e bem menos no usuário/interlocutor. No entanto, o professor deve estar bastante atento para não focar em suas aulas apenas o produto verbal e a sua apreciação, utilizando inclusive uma metalinguagem superespecializada, tal como: coesão referencial, coesão lexical e coesão seqüencial. Corremos o sério risco de enfatizar muito mais uma metalinguagem no nível do texto, perdendo de vista os efeitos de co-construção de sentidos.

O segundo aspecto a destacar é que verificamos uma enorme tentativa dos professores e autores de LD de diversificação das atividades de produção de texto. No entanto, tal diversidade parece ter sido focada muito mais no enfoque da estrutura composicional dos textos do que na diversidade de contextos/situações de produção (Cf. BUNZEM, 2004b).

É importante reafirmar que escrever aprende-se na interação contínua com os atos da escrita, através de estratégias significativas, em que o aprendiz poderá entender o caráter dialógico da linguagem. Aprende-se a escrever na relação com o outro, atualizando formas relativamente consagradas de interação lingüística. Aprende-se a escrever por meio da interação verbal e do uso de gêneros.

2.3. As práticas de letramento e o processo avaliativo

O professor deverá trabalhar com uma política de ensino de língua fortalecedora das práticas sociais dos alunos em contextos culturais específicas, pois não podemos negar o conflito intercultural que tem lugar na escola e de acordo com Leite (2005):

É o conceito de trabalho (não alienado) que supera a concepção tradicional de literatura, de língua e de saber. Se conseguirmos que ele esteja no centro de nossas preocupações pedagógicas, entendido como prática de um sujeito agindo sobre o mundo para transformá-lo e, para, através da sua ação, afirmar a sua liberdade e fugir à alienação estaremos talvez conseguindo formar uma capacidade lingüística plural nos nossos alunos, pela qual poderão, inclusive, de quebra, dominar qualquer regra gramatical, qualquer rótulo fornecido pela retórica ou pela história literária (GERALDI *Org.* p. 25).

Para dar autonomia a esse aluno do EM e promover uma prática de ensino de língua materna menos artificial e instrumental, que contemple a necessidade de

jovens que já produzem textos em gêneros diversos, temos de pensar em aulas e materiais didáticos para esse nível de ensino que estabeleçam uma inter-relação entre as atividades de leitura, produção de texto e análise lingüística e que não fragmentam a relação entre a língua e a vida.

Em geral, a avaliação tem ficado na escola a cargo do professor. Sobre ele recai a exclusividade da tarefa de apreciar os resultados de sua atividade de ensino. Por isso mesmo é ele quem decide o objeto de avaliação, ou seja, o que entra como matéria de avaliação e, na esteira dessas decisões, como distribuir os valores a cada item avaliado. Nesse contexto, o aluno apenas sofre a ação de ser avaliado e, fazendo a essa experiência de sofrimento, é reduzida a condição de meio paciente, de simples expectador da avaliação de seu estado de aprendiz.

Dessa avaliação, com efeito, está normalmente ausente o aluno, como figura atuante, que também examina, calcula, dimensiona, toma pé no modo ou no ritmo de como está acontecendo seu processo de aprendizagem. Sai de cena, enfim, para apenas tomar conhecimento, no final, sobre o que acham a respeito de como ele vai.

Numa perspectiva da aprendizagem como processo pessoal, em que alguém constrói o conhecimento sobre determinado objeto, quem aprende não pode nem sequer ser apenas expectador de sua avaliação. Tem de entrar em cena, ocupar o lugar central e assumir, como sujeito, cada uma das etapas ou atividades, pelas quais lhe é dada a oportunidade de aprender.

O que já é sabido não precisa ser ensinado, de forma que os programas anuais poderiam basear-se mais num levantamento do que falta ser atingido do que num programa hipoteticamente global que vai do simples ao complexo, preso a uma tradição que não se justifica (POSSENTI 2005 *in* GERALDI *Org.* p. 37).

Falta incentivar, incrementar, estimular na escola a prática da auto-avaliação e da avaliação socializada; falta destinar um tempo para que os alunos revejam suas produções e, antes do professor, as examinem, julguem e apreciem, conferindo o que está escrito com o que foi planejado, e avaliando a inevitável adequação do produto às condições de sua produção e circulação.

CAPÍTULO III METODOLOGIA

Como observamos nos capítulos anteriores, os livros didáticos de Língua Portuguesa dever-se-ão adequar às propostas e diretrizes dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PNLEM, 1998). Essa adequação é verificada por um grupo de profissionais da educação devidamente qualificado e preparado para analisar e formular parecer acerca dos livros que serão usados por professores e alunos da rede pública de ensino, com vistas a responder às nossas questões de pesquisa, e traçar uma análise comparativa entre duas obras mais utilizadas no ensino da língua portuguesa em nossas escolas de ensino médio de nosso estado. Fomos a busca do referencial teórico necessário.

A partir de uma extensa pesquisa bibliográfica, buscamos estabelecer a base teórica que nos desse suporte técnico de qualidade para tecer comentários qualitativos acerca das obras que viessem a ser escolhidas.

Para melhor dar suporte às nossas discussões também elencamos as diversas legislações pertinentes à educação como: LDB, LDBEM, PCN, PCNEM, OCN, OCNEM entre outras.

De posse da base teórica, a base legal e de nossa experiência como professores, passamos à fase de seleção dos livros didáticos mais usados no ensino médio da rede pública de nosso estado.

Objetivando um levantamento bibliográfico mais realista sobre os LD de língua portuguesa, duas obras foram utilizadas **Português: Linguagens dos autores Cereja e Magalhães e Português: De Olho no Mundo do Trabalho de Terra e De Nicola**. Estes livros foram escolhidos por terem sido considerados dentro dos padrões segundo a avaliação dos pareceristas do Programa de Avaliação Nacional do Livro didático.

Para uma melhor análise comparativa elencamos sete critérios a serem analisados em ambas as obras. A seleção desses critérios se deu com base na pesquisa bibliográfica e da legislação que, também, se utilizam dos mesmos para a seleção dos livros didáticos a serem utilizados nas escolas da rede pública do país.

Esses critérios não são invenção nossa, mas resultado de um árduo trabalho de profissionais de educação em busca da qualidade de ensino, os quais

respeitamos e por esse motivo também fazemos uso dos mesmos em nossa breve análise.

I. O primeiro passo no trabalho comparativo entre as duas obras e a apresentação gráfica e a proposta de trabalho.

II. O segundo ponto em análise é o tratamento pedagógico dos conteúdos linguísticos. Observamos se o texto é a base da aprendizagem para esses autores.

III. O terceiro momento desta análise é o que mostra a questão do gênero e tipos textuais. Procuraremos mostrar a ênfase que esta dicotomia está tendo no ensino do idioma Português e como ela está sendo trabalhada em cada uma das obras estudadas.

IV. As concepções de língua e de linguagem no interior das obras é o quarto ponto a ser discutido neste trabalho.

V. A quinta parte desta análise é a que focaliza o ensino dos paradigmas gramaticais e a gramática normativa. Atentaremos para a existência de algumas incoerências entre o que os autores dos LD em questão defendem sobre o ensino de gramática e o que suas obras são na verdade.

VI. As práticas de leitura e escrita.

VII. As demandas regionais e as Orientações Curriculares. Neste ponto levantamos, dentre outros, os seguintes questionamentos: por que os LD não levam em consideração a realidade de cada região brasileira? A produção literária de regiões como a Amazônica não deveriam constituir os LD nacionais?

Com base nesses critérios se deu o cotejamento de dados nas obras propostas a fim de fazermos uma análise que sendo de cunho pessoal, esteja firmada em princípios estáveis de modo a não causar detrimento a nenhuma das obras analisadas.

Os critérios também estabeleceram limites viáveis a uma breve análise concisa e imparcial das obras analisadas.

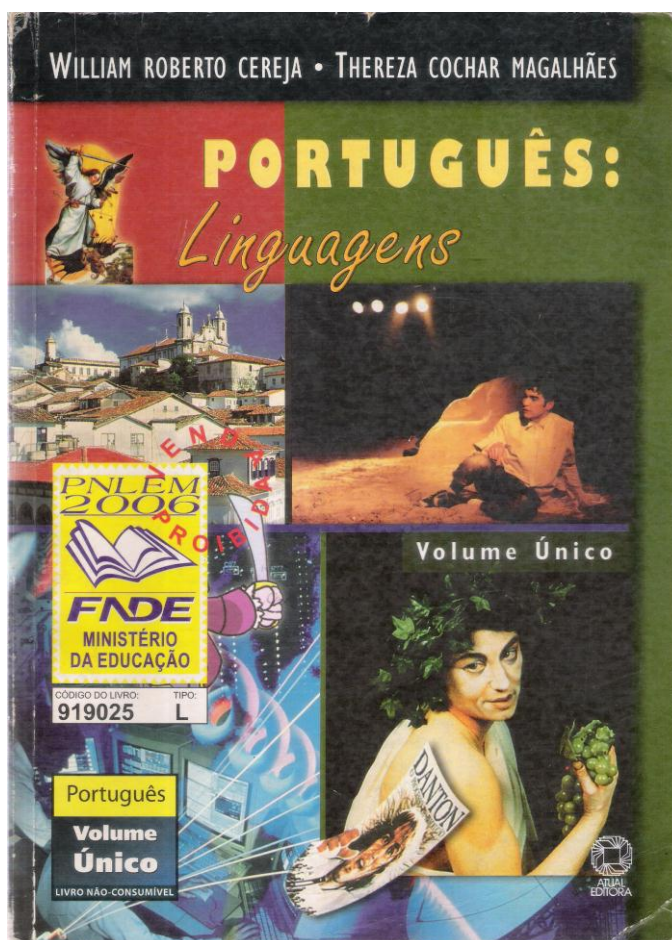
As conclusões que chegamos, em hipótese nenhuma querem ser uma palavra definitiva às obras analisadas, mas uma contribuição, mesmo que deficitária, à discussão sobre a escolha e uso dos livros didáticos por professores e alunos.

IV - ANÁLISE

4.1- Preliminares

Para que construamos um quadro mais preciso sobre o LD de língua portuguesa do Ensino Médio, no Estado do Amapá, escolhemos duas obras que estão sendo utilizadas por professores da rede pública de ensino do referido Estado, cuja análise permitir-nos-á traçar um perfil mais real do emprego deste importante instrumento. A primeira obra trabalhada foi Português: Linguagens, de Willian Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, e a segunda Português: de olho no mundo do trabalho, de Ernani Terra e José de Nicola.

A obra de Cereja e Magalhães – Português Linguagens – Ensino Médio – Volume Único.



Segundo seus autores, com a mesma proposta da coleção, em três volumes, este volume único, que apresenta uma seleção dos conteúdos indispensáveis ao ensino médio, atende às necessidades dos estudantes e aos novos desafios da Lei de Diretrizes e Bases e dos PCN, particularmente na área de

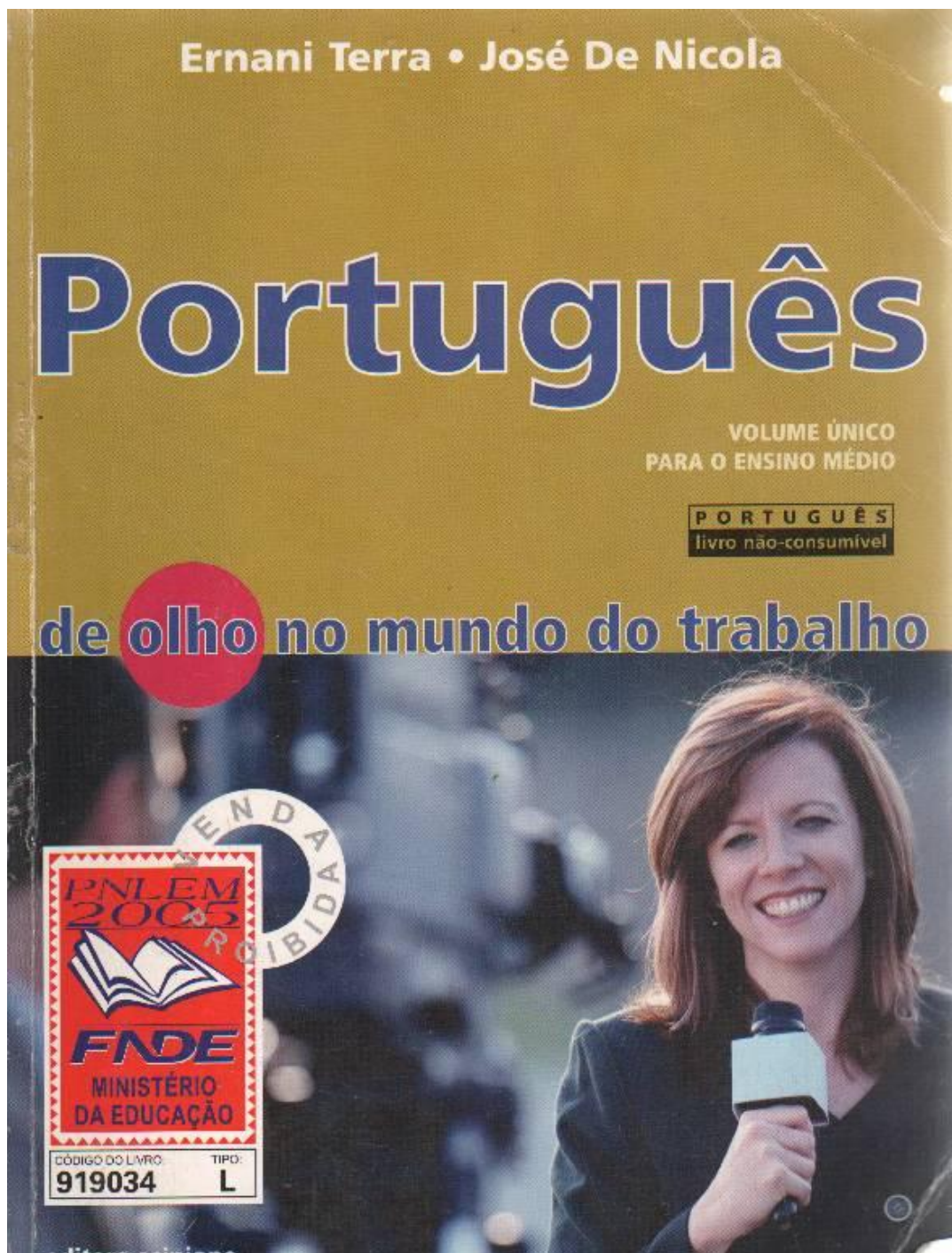
linguagens, códigos e suas tecnologias, conforme podemos comprovar com o trecho seguinte.

Esta obra procura estabelecer relações entre a produção literária do passado e a realidade cultural de hoje (cinema, teatro, televisão, artes plásticas, música popular nacional e internacional, os movimentos alternativos, os modismos e etc.), pois parte do princípio de que a literatura é um fenômeno artístico vivo e dinâmico. (...) A gramática privilegia conteúdos essenciais à produção textual e introduz novos conceitos tais como: variedades lingüísticas, discurso, intencionalidade discursiva e polifonia discursiva entre outros. (...) A produção de texto, organizada a partir da proposta de trabalho com gêneros textuais ou discursivos, privilegia os gêneros indispensáveis à formação de um cidadão competente discursivamente (debate público, o poema, o relato, o texto teatral, a crônica, a notícia, o editorial, a reportagem, o texto argumentativo e as diferentes técnicas de persuadir, etc.) e os conteúdos essenciais à textualidade tais como coerência e coesão. Ao final de cada unidade, propõe-se a realização de um projeto, que envolve atividades através das quais se pretende que o aluno entre em contato com o objeto de ensino, tenha prática e interlocutores concretos na interação verbal e se coloque na condição de sujeito da aprendizagem (CEREJA E MAGALHÃES, 2004, p. 515).

A primeira impressão que se tem da obra “Português: Linguagens” é a de que esta procurou obedecer a todas as exigências contidas nos PCN de Linguagens, códigos e suas tecnologias, pois é notável o comprometimento dos autores com as mudanças. “[...] as inovações que se dão, inicialmente, na concepção enunciativa de língua a partir da qual os PCN apontam os gêneros discursivos como objeto de ensino e os textos como unidades de ensino” (ROJO, 2005, p. 96).

Mas é verdade que embora tenha sido produzida cuidadosamente para ser funcional e eficiente, ainda apresenta algumas lacunas que serão expostos ao longo deste trabalho, procurando, sempre com base nos PCN e autores que se manifestam acerca deste tema, traçar caminhos para equacioná-los.

A obra de Ernani Terra e José De Nicola-Português de olho no mundo do trabalho: Volume Único.



Segundo seus autores, esta obra, que sempre teve uma boa receptividade por parte de professores e alunos, estava precisando de uma atualização, pois a prática de ensino de conteúdos gramaticais, das escolas literárias e de seus autores mais representativos e, principalmente, de leitura e produção de textos passou por significativas mudanças.

A presente reedição serviu para que fossem feitos alguns ajustes na distribuição dos tópicos gramaticais, para intensificar o trabalho de análise e

interpretação de textos, valorizando cada vez mais atividade que criem condições para a formação de leitores atentos e competentes produtores de textos.

Os autores dizem que o livro não perdeu uma de suas características essenciais: foi concebido sob o signo da objetividade e da praticidade sem, contudo, abrir mão do rigor da informação e de um conteúdo abrangente. Atendendo a solicitações de professores, nesta edição, está incluída a Literatura Portuguesa, desde as origens medievais até os mais representativos autores do século XX. **Na parte de leitura e produção de texto**, a obra dá ênfase ao trabalho com a linguagem verbal e seus diferentes níveis, os recursos persuasivos e argumentativos, a coesão e coerência textuais; pois é ela que representa, organiza e transmite nosso pensamento.

Ao final de cada uma das três partes em que se estrutura o livro, há uma bateria de exercícios dos mais recentes vestibulares e do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio).

4.2. Uma análise comparativa sobre diversos aspectos.

A partir de agora nos ateremos a uma análise comparativa entre as duas obras, observando critérios já estabelecidos no bojo do trabalho, para que melhor sejam observados e avaliados em seus respectivos pormenores.

Vemos também que, de modo prático, as novas teorias lingüísticas não tenham sido completamente assimiladas e colocadas em prática por todos os autores que se prestam a editar livros em língua materna, havendo sempre resistências ao novo, o que historicamente é aceitável, quanto mais em se tratando de língua. Cumpre-nos apenas demonstrar, brevemente, em uma análise paralela, a infiltração e o uso dessas teorias nos livros estudados.

4.2.1. A apresentação gráfica e a proposta de trabalho.

Em breve análise nota-se que houve uma maior preocupação e esmero na apresentação gráfica no trabalho de Cereja e Magalhães em relação ao de Terra e De Nicola. Respeitamos as diferenças de apelo de cada um, mas nos pareceu mais atraente, ao público a que se propõe o Livro de Cereja e Magalhães. A diagramação mais formal apresentada por Terra e De Nicola nos passa uma leitura da dureza da língua em seus aspectos gramaticais, enquanto Cereja e Magalhães - com um visual mais alegre e bem cuidado - demonstram a fluência da língua em seu colorido

natural das diversas aplicações das linguagens e seus variados usos. Queremos destacar, neste ponto que estamos olhando a apresentação gráfica, em nenhum momento queremos, aqui, fazer menção a proposta pedagógica, que a posteriori será mencionada.

Como vemos já na capa há uma diferença na proposta de trabalho de cada autor, todas adequadas à atualidade. De Nicola está “de olho no mundo do trabalho”, o que nos leva a entender a formação de um falante funcional que deva se adaptar às diversas condições de linguagem relacionadas ao trabalho. Isso de tudo não é mal, mas a proposta de capa deixa a desejar o restante do universo do falante e suas relações pessoais em outros meios.

Cereja foi mais feliz em sua proposta de capa levando o aprendizado para o campo das “linguagens” adaptando-se à proposta mais ampla da língua - linguagens códigos e suas tecnologias - o que nos leva a pensar em um falante que deve alcançar proficiência na língua como um todo. A diferença de abordagem pode também ser vista na proposta gráfica da capa. De Nicola: uma educação centrada no homem como profissional, dado ao enfoque de primeiro plano. Cereja uma educação centrada no homem e nas linguagens. Para melhor entendimento vejamos as capas.

A apresentação gráfica e a proposta de trabalho.



Em um breve olhar sobre duas atividades, podemos notar ainda a diferença no esmero da apresentação gráfica e comparar as duas obras.

Reproduzimos, a seguir, questões de um vestibular da Universidade Federal do Amapá (Unifap), cujo tema é a produção de textos.

Texto 1


A REGREÇÃO DA REDASSÃO

“Semana passada recebi um telefonema de uma senhora que me deixou surpreso. Pedia encarecidamente que ensinasse seu filho a escrever.

- Mas, minha senhora - desculpei-me -, eu não sou professor.
- Eu sei. Por isso mesmo. Os professores não têm conseguido muito.
- A culpa não é deles. A falha é do ensino.
- Pode ser, mas gostaria que o senhor ensinasse o menino. O senhor escreve muito bem.
- Obrigado - agradeçi -, mas não acredite muito nisso. Não coloco vírgulas e nunca sei onde botar os acentos. A senhora precisa ver o trabalho que dou ao revisor.
- Não faz mal - insistiu -, o senhor vem e traz um revisor.
- Não dá, minha senhora - tornei a me desculpar -, eu não tenho o menor jeito com crianças.
- E quem falou em crianças? Meu filho tem 17 anos.

Comentei o fato com um professor, meu amigo, que me respondeu: “Você não deve se assustar, o estudante brasileiro não sabe escrever”. No dia seguinte, ouvi de outro educador: ‘O estudante brasileiro não sabe escrever’. Depois li no jornal as declarações de um diretor da faculdade: ‘O estudante brasileiro escreve muito mal’. Impressionado, saí a procura de outros educadores. Todos me disseram: acredite, o estudante brasileiro não sabe escrever. Passei a observar e notei que já não se escreve mais como antigamente. Ninguém mais faz diário, ninguém escreve em portas de banheiros, em muros, em paredes. Não tenho visto nem aquelas inscrições, geralmente acompanhadas de um coração, feitas em casca de árvore. Bem, é verdade que não tenho visto nem árvore.

- Quer dizer - disse a um amigo enquanto íamos pela rua - que o estudante brasileiro não sabe escrever? Isto é ótimo para mim. Pelo menos diminui a concorrência e me garante emprego por mais dez anos.



10 PRODUÇÃO DE TEXTOS


O livro de Terra e De Nicola. A apresentação gráfica e a proposta de trabalho (p. 10).

Capítulo I


Hagar e Helga
Ksghj

Língua: uso e reflexão

Linguagem, comunicação e interação

 CONSTRUINDO O CONCEITO

Leia esta tira:



[Dik Browne. O mundo de Hagar. Porto Alegre: L&PM, 1996. v. 1, p. 33.]

- ▶ A tira nos mostra as personagens Hagar e Helga, marido e mulher.
 - a) O que eles estão fazendo?
 - b) Em resumo, qual é o assunto da conversa de Hagar nos três primeiros quadrinhos?
- ▶ A reclamação de Hagar provoca uma reação em Helga, que lhe diz “Estou grávida”. Considerando a situação, qual foi a intenção dela ao dizer isso ao marido?
- ▶ Numa situação de comunicação, há, pelo menos, duas pessoas interagindo por meio da língua: o *locutor* ou *emissor*, aquele que fala, e o *locutário* ou *receptor*, aquele com quem se fala.

14

E de Cereja e Magalhães. A apresentação gráfica e a proposta de trabalho (p. 14).

4.2.2. O tratamento pedagógico dos conteúdos linguísticos.

Voltamos a ressaltar que o nosso interesse não é o de destacar a funcionalidade deste ou daquele tratamento pedagógico, muito menos de sua aplicabilidade e eficácia, estamos avaliando a adequação destes às modernas teorias lingüísticas, a atual proposta pedagógica e a legislação vigente.

De Nicola ainda faz a tradicional divisão entre conteúdos linguístico, gramaticais e produção de texto. Isso é notado já no sumário, no qual essa divisão é acentuada. A velha fragmentação de conteúdos ainda mostra sua cara e força na atualidade.

A proposta de Cereja fica mais próxima daquilo que se propõe atualmente no tratamento da língua e linguagem: Os conteúdos literários, linguísticos e gramaticais são tratados mais associados ao contexto linguístico. O texto se torna a base da aprendizagem, orientando os procedimentos metalinguísticos: a formação de conceitos e paradigmas correlatos e co-participantes da aprendizagem. O estabelecimento do texto como fonte de estudo conhecimento e práxis é um ganho que não foi descartado por nenhum dos dois autores, o que difere é a abordagem, o tratamento e a importância dada a estes por cada um dos autores. Este tratamento é visível quando avaliamos o sumário de cada um dos autores.



PRODUÇÃO DE TEXTOS

Capítulo 1 – A produção de textos, 10. O texto: leitura e reflexão (*A regreção da redação*, Carlos Eduardo Naves / *Estudantes lêem, mas não entendem*, O Liberal / *Falar e escrever, eis a questão*, *Veja / Tira do Calvin*), 10. Primeiras palavras, 13. Ler, escrever, pensar, 13. A produção de texto na escola e na vida, 13. A teoria na prática, 14. Produzindo texto, 15.

Capítulo 2 – Linguagem e comunicação, 16. O texto: leitura e reflexão (Calvin, Bill Waterson), 16. A linguagem e os processos de comunicação, 17. A linguagem e a língua, 17. O signo lingüístico, 18. Os processos de comunicação por meio das linguagens, 18. A teoria na prática, 19. Produzindo texto, 20.

Capítulo 3 – Níveis de linguagem, 21. O texto: leitura e reflexão (*A galera*, Correio Braziliense), 21. Nem certo, nem errado: adequado!, 22. Padrão formal culto e padrão coloquial, 23. A teoria na prática, 24. Produzindo texto, 24.

Capítulo 4 – As funções da linguagem, 25. O texto: leitura e reflexão (*O que é filosofia?*, Jostein Gaarder), 25. A linguagem tem diferentes funções, 26. A função referencial, 27. A função conativa, 27. A função emotiva, 28. Produzindo texto, 29. A função metalingüística, 29. Produzindo texto, 31. A função fática, 31. A função poética, 32. A teoria na prática, 32. Produzindo texto, 34.

Capítulo 5 – A intertextualidade, 35. O texto: leitura e reflexão (*O navio negreiro*, Castro Alves / *Tudo camburão tem um pouco de navio negreiro*, Marcelo Yuka e O Rappa), 35. O diálogo entre os textos, 37. Intertextualidade explícita e implícita, 37. A intertextualidade e a literatura, 38. Resenha e legenda: casos de Intertextualidade, 39. Pesquisando e produzindo texto, 39.

Capítulo 6 – As várias vozes presentes no texto, 41. O texto: leitura e reflexão (*Nem anjo nem demônio*, Miriam Scavone), 41. As vozes, 42. Os tipos de discurso, 42. O discurso direto, 43. O discurso indireto, 44. O discurso indireto livre, 44. A teoria na prática, 46. Produzindo texto, 47.

Capítulo 7 – O texto e sua coerência, 49. O texto: leitura e reflexão (*A sociedade secreta grega*, Revista Galileu), 49. O texto: uma unidade de sentido, 50. A coerência textual, 50. Coerência argumentativa, 50. Coerência narrativa, 51. Coerência descritiva, 51. A teoria na prática, 51. Produzindo texto, 52.

Capítulo 8 – A coesão textual, 53. O texto: leitura e reflexão (*Sean Penn salva melodrama*, Época), 53. A coesão textual, 54. Os elementos de coesão, 54. A teoria na prática, 55. Produzindo texto, 55.

Capítulo 9 – Gêneros e tipos textuais, 57. O texto: leitura e reflexão (*ismênia, moça donzela*, Dalton Trevisan), 57. Os gêneros textuais, 59. Os tipos textuais, 59. Características básicas dos tipos textuais, 59. A teoria na prática, 61. Produzindo texto, 61.

Capítulo 10 – Os textos conversacionais, 63. O texto: leitura e reflexão (*Segredo por segredo*, Machado de Assis), 63. O texto conversacional, 64. Os turnos de fala, 65. A teoria na prática, 66. Produzindo texto, 68.

Capítulo 11 – O texto descritivo, 69. O texto: leitura e reflexão (*A guerra do fim do mundo*, Mário Vargas Llosa), 69. O texto descritivo, 70. A teoria na prática, 70. As seqüências descritivas, 70. A teoria na prática, 72. Produzindo texto, 73. A descrição verbal, 73. Descritividade, 73. A teoria na prática, 74. Produzindo texto, 75.

Capítulo 12 – A descrição e o ponto de vista, 77. O texto: leitura e reflexão (*Lembrança*, Luiz Vilela), 77. O ponto de vista, 78. Descrição objetiva e descrição subjetiva, 78. A teoria na prática, 80. Descrição técnica, 81. A teoria na prática, 81. Produzindo texto, 81.

Capítulo 13 – O texto narrativo, 83. O texto: leitura e reflexão (*A ovelha negra*, Italo Calvino), 83. As seqüências narrativas, 85. Os marcadores de tempo, 85. As expressões adverbiais, 85. Os verbos, 86. A teoria na prática, 87. Produzindo texto, 88.

Capítulo 14 – O texto argumentativo, 89. O texto: leitura e reflexão (*Trabalhador não é máquina*, Domenico De Masi), 89. As seqüências argumentativas, 90. A teoria na prática, 90. Produzindo texto, 91.

Capítulo 15 – Persuasão e argumentação, 92. O texto: leitura e reflexão (*Charutos ou bombas?*, Eliane Cantanhêde), 92. A persuasão, 93. A argumentação, 93. A teoria na prática, 96. Produzindo texto, 96.

Capítulo 16 – O texto explicativo, 98. O texto: leitura e reflexão (*A palavra filosofia*, Marilena Chauí), 98. Aulas expositivas, notícias, verbetes de enciclopédias..., 99. A teoria na prática, 101. Produzindo texto, 101.

Capítulo 17 – Palavras imperativas, 102. O texto: leitura e reflexão (*Sinais sonoros*, site do Detran / *Sinal de apito*, Carlos Drummond de Andrade), 102. Ordens, regras, instruções, propagandas..., 103. Os textos injuntivos-instrucionais e os gêneros textuais, 104. Pesquisa & debate, 106. A teoria na prática, 106. Produzindo texto, 107.

Capítulo 18 – O parágrafo, 108. O texto: leitura e reflexão (*Viver em sociedade*, Dalmó de Abreu Dallari), 108. O parágrafo, 109. O parágrafo argumentativo, 110. Os parágrafos nos textos argumentativos escolares, 110. Produzindo texto, 110. O parágrafo narrativo, 110. Produzindo texto, 111. O parágrafo descritivo, 111. Produzindo texto, 111.

Como podemos observar De Nicola faz uma subdivisão tradicional dos conteúdos. Produção de textos, gramática e literatura. O que é facilmente notado na tradicional divisão dos conteúdos gramaticais em suas unidades fonologia, fonética morfológica e sintaxe. Aqui os textos são usados como pano de fundo para a assimilação de conteúdos puramente gramaticais.

Já o tratamento dado por Cereja traz sua divisão por unidade de estudos considerando as diversas escolas literárias, nos quais os conteúdos significativos vão sendo organizados de acordo com a necessidade da proposta curricular e do falante. Os capítulos tratam de assuntos correlatos ao tema proposto e os textos subsidiam a formação de conceitos e paradigmas lingüísticos e gramaticais, seguindo uma seqüência lógica e referencial para cada atividade proposta.

UNIDADE 2		HISTÓRIA SOCIAL DO BARROCO	
CAPÍTULO 7 LITERATURA	BARROCO: A ARTE DA INDISCIPLINA	A linguagem barroca	87
		Leitura: "Buscando a Cristo", de Gregório de Matos; detalhe do Caminho para o colégio de Aleijadinho; e fragmento de um sermão de Vieira	87
		Do texto ao contexto histórico	90
CAPÍTULO 8 LITERATURA	O BARROCO EM PORTUGAL E NO BRASIL	O Barroco em Portugal	92
		Leitura: fragmento do Sermão do sexagesimo, do Pe. Antônio Vieira	93
		O Barroco no Brasil	95
		Leitura: "A Jesus Cristo Nosso Senhor", de Gregório de Matos	97
CAPÍTULO 9 PRODUÇÃO DE TEXTO	O RELATO	X Trabalhando o gênero	99
		Produzindo o relato	101
		Para falar e escrever com adequação: valores semânticos dos artigos e numerais	102
CAPÍTULO 10 LÍNGUA: USO E REFLEXÃO	TEXTO E DISCURSO	A polifonia do discurso	107
		Textualidade, coerência e coesão	107
		A coerência, a coesão e o contexto discursivo	109
		A intertextualidade e a paródia	111
		A polifonia discursiva na construção do texto	112
		Semântica e interação	113
		Para compreender o funcionamento da língua: verbos (!)	114
CAPÍTULO 11 PRODUÇÃO DE TEXTO	O TEXTO ARGUMENTATIVO ORAL: O DEBATE REGRADO	X Trabalhando o gênero	116
		Produzindo o debate regrado	119
		Para falar e escrever com adequação: valores semânticos das preposições e das conjunções	121
INTERVALO		A imagem em foco: As visões do vulto humano, de Harmen Steenwyck	124
		Projeto Artes Barrocas	126
UNIDADE 3		HISTÓRIA SOCIAL DO ARCADISMO	
CAPÍTULO 12 LITERATURA	O ARCADISMO	A linguagem arcádica	131
		Leitura: poema de Cláudio Manuel da Costa	131
		Do texto ao contexto histórico	134
CAPÍTULO 13 PRODUÇÃO DE TEXTO	O TEXTO ARGUMENTATIVO ESCRITO	X Trabalhando o gênero	136
		Produzindo o texto argumentativo escrito	138
		Para escrever com coesão: mecanismos de coesão	140
CAPÍTULO 14 LITERATURA	O ARCADISMO EM PORTUGAL E NO BRASIL	O Arcadismo em Portugal	142
		Leitura: sonetos de Bocage	143
		O Arcadismo no Brasil	145
		Leitura: "Lira 77", de Tomás Antônio Gonzaga	148

Cereja e Magalhães. Organização e tratamento dos conteúdos (p.05).

A opção pelo estudo fragmentado dos conteúdos torna-se claro e induz a velha práxis de se tomar o texto como pretexto para o ensino de conteúdos puramente gramaticais, como vemos abaixo, o que tornou a acontecer em outras unidades do livro.



BROWNE, Dik, Hagar. In: *Folha de S.Paulo*, 16 dez. 1989, p. 4-B.

1. Em que aspecto lingüístico está centrado o humor da tira?
2. As histórias em quadrinhos trabalham, via de regra, uma linguagem marcada pelo cruzamento verbo-visual. Comente a relação entre a linguagem verbal e a não-verbal, responsável pela construção da história.
3. A palavra **fonologia** é formada por dois elementos de composição: *fona* ("som, voz") + *logia* ("estudo, ciência"). No *Dicionário de lingüística* (organizado por Jean Dubois e editado pela Cultrix), en-

contramos o seguinte: "A fonologia estuda os elementos fônicos que distinguem, numa mesma língua, duas mensagens de sentido diferente (a diferença fônica no início das palavras do português *bala* e *mala*, a diferença de posição do acento, no português, entre *sábila*, *sabia* e *sabiá*, etc.). Nisto [a fonologia] se diferencia da fonética, que estuda os elementos fônicos independentemente de sua função na comunicação".

A partir dessas informações, procure definir, de forma simples e objetiva, o que é fonologia.

UNIDADE 2 MORFOLOGIA

CAPÍTULO 4

ESTRUTURA E FORMAÇÃO DAS PALAVRAS

A gramática no texto

CARNAVAL

“ O carnaval nos seus folguedos tem muito de pagão, mas seu nome não desmente as origens cristãs, associado que está à lei da abstinência da carne. Que carnaval está ligado a carne, qualquer leigo pode ouvir ou ver na palavra. Mas, e abstinência? Vamos à história.

Por muito tempo interpretou-se a palavra como *Carne, vale!*, ou seja, Carne, adeus! ou Adeus, carne! Seria a definição da festa como a despedida da carne às vésperas da quaresma, tempo em que se impunha a abstinência da carne... Interpretação visivelmente fantasiosa, onde carne é impossível como vocativo.

Hoje, os etimologistas mais acreditados concordam em apontar a origem italiana do vocábulo. *Carnevale*, de *carne levale*, alteração de *carnelevare*: *carne levar*. *Levar* significando "deixar, pôr de lado, suspender, suprimir". Referência clara à abstinência quaresmal que se seguia aos festejos carnavalescos. ”

LUFT, Celso Pedro. *O romance das palavras*. São Paulo: Ática, 1996. p. 43.



1 Bloco da Saudade, Olinda (PE).

4.2.3. Gêneros, textos e tipos.

Queremos destacar que os gêneros clássicos não deixaram de existir, ou perderam a sua importância, muito menos que os novos gêneros sejam invenção de lingüistas inovadores que querem revolucionar a linguagem e sua prática pedagógica. Os “novos” gêneros literários já subsistiam claramente ou ainda de forma embrionária dentro dos gêneros clássicos. Os novos estudos linguísticos apenas os trouxeram a luz e puderam demonstrar a sua existência e “independência” daqueles gêneros que lhe deram origem.

Afora a abordagem pedagógica, os dois autores apresentam uma ótima gama de textos e situações de linguagem para a sua clientela. Há uma riqueza de gêneros textos e tipos apresentados nas obras em apreço. Destacamos a relevância e a preocupação com aspectos históricos e culturais dos autores. Uma boa simbiose que vai do Clássico dos Clássicos perpassa pelo moderno e atinge o pós-moderno em textos, imagens e símbolos.

Esta ruptura fica mais presente e acentuada na obra de Cereja, enquanto que De Nicola mantém-se na abordagem clássica de escolas literárias em um tempo e espaço definido, limitado aos textos de época, sem demonstrar a influência destas escolas na produção moderna o que é claramente mostrado por Cereja nas páginas a seguir.

A seguir temos a letra de uma música gravada pelo grupo Engenheiros do Hawaii. Leia o texto, observando como seu significado vai sendo construído a partir da conotação, e responda às questões de 3 a 5.

Somos quem podemos ser

Um dia me disseram que as nuvens não eram de algodão
Um dia me disseram que os ventos às vezes erram a direção
E tudo ficou tão claro, um intervalo na escuridão
Uma estrela de brilho raro, um disparo pára o coração

A vida imita o vídeo, garotos inventam um novo inglês
Vivendo num país sedento, um momento de embriaguez
Somos quem podemos ser
Sonhos que podemos ter

Um dia me disseram quem eram os donos da situação
Sem querer eles me deram as chaves que abrem essa prisão
E tudo ficou tão claro
O que era caro ficou comum
Como um dia depois do outro
Como um dia um dia comum

A vida imita o vídeo, garotos inventam um novo inglês
Vivendo num país sedento, um momento de embriaguez
Somos quem podemos ser
Sonhos que podemos ter

Um dia me disseram que as nuvens não eram de algodão
Sem querer eles me deram as chaves que abrem essa prisão
Quem ocupa o trono tem culpa
Quem oculta o crime também
Quem duvida da vida tem culpa
Quem evita a dúvida também tem
Somos quem podemos ser
Sonhos que podemos ter



Ilustração: Kipper

(Humberto Gessinger. No disco *Caixa e que eu digo, não ouço ninguém*. BMG Artoia, 1988.)

- 3 Com a expressão “Um dia me disseram”, que se repete várias vezes, o texto contrapõe duas situações vividas pelo eu lírico (a pessoa que fala no texto): uma *antes* e outra *depois* desse dia.
- Como o eu lírico via o mundo *antes* desse dia?
 - Que expressão do 1º verso, empregada conotativamente, confirma sua resposta anterior?
- 4 Observe estes versos:
- “Um dia me disseram quem eram os donos da situação
Sem querer eles me deram as chaves que abrem essa prisão”
- Neles as palavras *chaves* e *prisão* foram empregadas conotativamente. Qual o sentido delas no contexto?
 - De que outra forma o eu lírico passou a ver o mundo desde então?
- 5 A estrofe-refrão (2ª e 4ª estrofes) faz uma série de críticas.
- A quem critica?
 - Nos dois últimos versos dessa estrofe, em vez da 1ª pessoa do singular, é empregada a 1ª pessoa do plural. A quem se refere o pronome *nós*, subentendido?
 - Dê uma interpretação coerente a estes versos: “Somos quem podemos ser/Sonhos que podemos ter”.

Veja (e lcia) os poemas a seguir, observando como os poetas incorporam aspectos visuais à poesia:

o v o
n o v e l o
novo no velho
o filho em folhas
na jaula dos joelhos
infante em fonte
feto feito
dentro do
centro

o
p o n t o
onde se esconde
lenda ainda antes
entre ventres
quando queimando
os seios são
peitos nos
dedos

n u
des do nada
até o hum
ano mero nu
mero do zero
crua criança incru
stada no cerne da
carne viva em
fim nada

n o
turna noite
em torno em treva
turva sem contorno
morte negro nó cego
sono do morcego nu
ma sombra que o pren
dia preta letra que
se torna
sol

(Augusto de Campos. In: Poesia concreta. São Paulo: Abril Educação, 1982, p. 37. Literatura Comentada.)

Poeminhas cinéticos

Era um homem bem vestido
Foi beber no botequim
Bebeu muito, bebeu tanto
Que

saiu
de
pé
assim

As casas passavam em volta
Numa procissão sem fim
As coisas todas rodando

Assim

assim
assim
assim
assim
assim
assim
assim
assim
assim
assim

Apertados no balanço
Margarida e Serafim
Se beijam com tanto ardor
Que acabam ficando wissy

O moço entra apressado
Para ver a namorada
E é dá seguinte forma
escada.

a

sobe

ele

Que

Mas lá em cima está o pai
Da pequena que ele adora
É por isso pela escada

wissy

ele

waw

embora.

O Pi-Pa/O Cruzeiro/1945

(Mílton Fernandes. Trinta anos de café preto. Rio de Janeiro: Nórdica, 1972, p. 16.)

4.2.4. Concepções de língua e linguagem

O livro *Português Linguagens* apresenta, logo no primeiro Capítulo intitulado LINGUAGEM, COMUNICAÇÃO E INTERAÇÃO, os conceitos de Linguagem, Língua e Variedades Lingüísticas. Deter-nos-emos, nesta abordagem, a tratar apenas os itens Língua e Linguagem. Vejamos os conceitos de Língua e Linguagem defendidos na obra:

Linguagem é o processo de interação que se constitui pela construção de sentidos (CEREJA, COACHAR MAGALHÃES p.15).

Língua é um tipo de código formado por palavras e leis combinatórias por meio de pessoas de uma comunidade se comunicam e interagem entre si (CEREJA, COCHAR, p. 16).

A partir do exposto acima, percebemos que Língua e Linguagem, no interior da obra, não são vistos como sistema de comunicação ou conjunto de leis combinatórias, mas como processo dinâmico de interação social, isto é, como forma de realizar ações, de agir e atuar por meio da linguagem. Assim a obra propõe uma renovação – gramática interacionista, textual e reflexiva.

Para tanto, a concepção de língua adotada foi a enunciativa/discursiva - a mesma assumida pelos PCN de Língua Portuguesa - e, que decorre, sobretudo, da necessidade de se construir uma escola voltada para a formação de cidadãos (...). Isso implica a não eleição de visões do objeto que se restrinjam a focar níveis lexicais, oracionais ou mesmos estritamente textuais. E a eleição do texto como unidade básica de ensino, bem como a adoção bakhtiniana de gêneros do discurso como articuladora do trabalho em Língua Portuguesa é uma dessas possibilidades de concretização (ROJO, 2005, p. 151).

Segundo os pareceristas do PNELEM (2006), a obra não discute, explicitamente, o conceito de norma, mas reconhece a variação lingüística e trabalha com ela. Nela, as noções de "certo" e "errado" são relativizadas, pois a obra mobiliza a noção de adequação, assim como a oposição "norma-padrão versus não - padrão", para tratar a relação entre língua e sociedade. Essa temática perpassa toda a obra, especialmente a partir de situações envolvendo a relação oralidade-escrita.

O livro **Português de olho no mundo do trabalho** também apresenta, no segundo Capítulo intitulado LINGUAGEM E COMUNICAÇÃO, os conceitos de Signo Lingüístico, Língua e Linguagem. Mas nos dedicaremos nesta abordagem a tratar apenas os itens Língua e Linguagem.

Vejam os que dizem os autores desta obra a cerca dos itens em questão:

De todos os códigos utilizados pelo homem para expressar suas impressões (...) sem dúvida alguma o mais importante é a língua, sistema de representação constituído por palavras e por regras que as combinam em unidades de sentido, comum a todos os membros de uma determinada sociedade (TERRA, DE NICOLA p. 17).

Chamamos de linguagem a cada um desses sistemas devidamente organizados e convencionados que permitem a composição de textos, os quais, por sua vez, possibilitam uma leitura, constituindo um processo de comunicação.

Pode-se observar que conceito de Língua apresentada na obra tem como base a concepção estruturalista saussuriana de língua extraída do Dicionário de Lingüística, organizado por Jean Dubois (1993) e que traz a seguinte definição: "A língua é um produto social, é um contrato coletivo, à qual todos da comunidade devem submeter-se em bloco, se quiser se comunicar".

A obra também discute a questão do certo x errado, comenta a tradição da gramática normativa e explica que o uso que o indivíduo faz da língua depende de várias circunstâncias. O que significa dizer que a linguagem do texto deve estar adequada ao interlocutor, à situação, e à intencionalidade do falante.

Algumas orientações sobre padrão culto e padrão coloquial (conceituação e quando devem ser utilizados) também estão presentes na obra. Para os autores, o grande desafio que hoje se impõem ao falante é o de estar preparado para utilizar o nível de linguagem adequado à situação, aos interlocutores.

Apesar de Terra e Nicola trabalharem com conceitos considerados dentro dos padrões Linguísticos atuais, um fato despertou nossa atenção: a preocupação maior do livro é com a aquisição, por parte do aluno, de conhecimentos metalinguísticos necessários na produção de textos. Isso acaba fazendo com que se considere a variante padrão como a língua ideal.

A esse respeito, isto é, a este tipo de atitude veja a crítica feita por Rojo no livro *Praticando os PCN*: "Acredita-se que a aprendizagem da leitura e da escrita como habilidades possibilite, de fato, a formação de um leitor escritor" (2005, p. 95-96).

Além disso, aulas de gramática ocupam grande parte do tempo destinado ao ensino de língua, como se o ensino metalinguístico pudesse garantir, por si mesmo, o domínio de diversas possibilidades de uso da linguagem nas diferentes situações em que é produzida (*Idem*).

Em outras palavras por se tratar de uma obra que tem como principal objetivo preparar o aluno para ingressar no mundo do trabalho, é mais do que lógico que esta se volte, quase que exclusivamente, ao ensino da variedade padrão que a exigida pelas leis de mercado.

[...] O que se observa nessas práticas de ensino é a manutenção e valorizado do ensino de aspectos descritivos da língua, em detrimento do uso, sedimentando uma concepção de língua 'morta', ou seja, 'como um sistema de normas fixas e imutáveis' (BAKHTIN/ROJO, 2005, p. 96).

4.2.5. O ensino dos paradigmas gramaticais e a gramática normativa.

Outro ponto que requer uma atenção especial dentro da obra é o fato de que, nela, o texto ainda é usado como mero suporte para o ensino descontextualizado de gramática. Isto pode ser constatado pela maneira em que os exercícios foram organizados - o texto não é trabalhado segundo as novas tendências. O incoerente é que no capítulo referente às orientações ao professor, os autores já referidos tecem o seguinte comentário sobre as aulas de gramática:

O conceito de *gramática no texto* vigente nas escolas hoje é diferente daquilo que a lingüística textual toma por objeto. Essa expressão é geralmente sinônima de *ensino contextualizado* de gramática, compreendendo-se contexto como um texto em que se verificam determinados usos da língua. Nesses casos, infelizmente, o texto é tomado como unidade de sentido e, mais raramente ainda, como *discurso*. (...) o texto quase sempre acaba se transformando em um mero pretexto para a exemplificação teórica ou para exercícios de reconhecimento ou classificação gramatical. Nesse tipo de prática metalingüística, dificilmente se consideram a leitura e a interpretação efetiva do texto como atividades necessárias aos estudos gramaticais. (...) existe a hora da leitura e da interpretação textual e existe a hora do estudo de gramática, que se faz descontextualizado, em textos, embora estes sejam tomados como unidades de sentido ou como objetos de ensino (CEREJA e MAGALHÃES, 2004, p. 538).

Observando o que foi exposto somos levados a acreditar que a compreensão sobre a gramática é outro ponto no qual os equívocos são notáveis, uma vez que os autores em questão se propuseram a trabalhá-la segundo a perspectiva enunciativa, num estudo contextualizado – denominando a gramática no texto –, e a obra é repleta de exercícios cujas respostas sugeridas são, substancialmente, gramática normativa. Acrescente-se ainda que os textos utilizados, nesta secção, são geralmente, fragmentos textuais ou charges e não têm outra utilidade senão servir

de “*meros suportes para o ensino descontextualizado de gramática*”. Seleccionamos alguns exercícios para justificar o que estamos dizendo:

Na questão 1, da página 269, são dados fragmentos de textos do humorista Jô Soares, publicados na revista *Veja* (21/04/1993). Destes foram suprimidas as **vírgulas** para que os alunos as empreguem e justifiquem seu uso.

EXERCÍCIOS

Os textos das questões 1 e 2 são do humorista Jô Soares, publicados na revista *Veja* (21/4/1993).

Nos seguintes diálogos faltam vírgulas. Empregue-as onde for conveniente e justifique seu uso.

- a) *Freguesa* — Eu tenho um jardim muito pequeno cheio de altos e baixos sem água cheio de pedras areia ervas daninhas e onde bate o sol o dia inteiro. O que o senhor me aconselha?
Jardineiro — Um guarda-sol minha senhora.
- b) *Mecânico* — Meu tio é um craque. Resolveu construir um automóvel com motor Fiat chassi Chevrolet rodas Ford pneus de jipe e ignição de Volkswagen.
Amigo — Que incrível! E o que ele conseguiu?
Mecânico — Três anos de prisão.
- c) *Mulher* — Será que você tem que ficar olhando pra toda moça que entra no restaurante?
Marido — Você diz isso por causa daquela louira de rabo-de-cavalo minissaia verde olhos azuis brincos de marfim unhas pintadas de vermelho sapatos de crocodilo e bolsa combinando?
Mulher — É!
Marido — Eu nem olhei pra ela.



Ilustração: Denise Rochaeu

Nos diálogos a seguir, empregue a vírgula para isolar o vocativo.

- a) *Pai* — Está vendo meu filho como eu sempre acordo cedo para trabalhar, hoje achei esta carteira cheia de dinheiro no meio da rua.
Filho — Me desculpe pai mas quem perdeu a carteira acordou ainda mais cedo.
- b) *Paciente* — Doutor socorro! Um cachorro mordeu minha perna!
Médico — Meu amigo o senhor não sabe que eu só atendo das 2 às 6?
Paciente — Eu sei, quem não sabe é o cachorro.

Leia a seguinte tira para responder às questões 3 a 6.



(Quino. *Mafalda*, nº 4. São Paulo: Martins Fontes, 1990. p. 73.)

- No 1º quadrinho, tanto na fala de Mafalda quanto na de Miguelito, que termo da oração aparece isolado por vírgula?
- No 2º quadrinho:
- O que o emprego das reticências depois da palavra *Ah* sugere?
 - Por que foi empregada a vírgula depois da palavra *não*?
- No 3º quadrinho, a palavra *papelzinho* está entre aspas. Por quê?
- Justifique o emprego do ponto de exclamação na oração do 4º quadrinho.

Na página 49, a segunda questão mostra mais um exemplo de texto usado unicamente para que o estudante complete as palavras com os grafemas que representam dificuldades ortográficas.

EXERCÍCIOS

1 Leia este cartum:



O cartum apresenta alguns problemas ortográficos.

- Identifique as palavras do cartum que apresentam uma grafia diferente da que é recomendada pelas normas da língua escrita e reescreva-as, de acordo com essas normas.
- Na sua opinião, o cartunista escreveu as palavras desse modo de propósito porque não conhecia a forma adequada? Justifique sua resposta.
- A criança conduz um cartaz de protesto contra a violência nas escolas. Contudo, o modo como o cartaz foi redigido acabou por atribuir um sentido diferente à palavra *violência*. Que novo sentido ganha essa palavra no contexto?

2 No texto que segue, foram propositalmente omitidas certas letras de algumas palavras. Reescreva-as, completando-as adequadamente.

Fumaça antibandido

Algumas lojas brasileiras já estão se equipando com uma nova arma contra os ladrões. Trata-se de um sistema eletrônico que emite fumaça especial que bloqueia a visão do ladrão, impedindo o furto de mercadorias e facilitando a prisão do invasor.

O dispositivo é capaz de, em menos de 5 segundos, encher uma área de até 120 m² com uma fumaça seca e opaca, comprometendo a ação do ladrão e tentando impedir-lo de chegar a saída. Com cheiro de hortelã suave, a fumaça é inofensiva e dissipa-se em 20 minutos. O sistema eletrônico é acionado a partir do momento em que há o disparo de algum alarme.

(Zá, n: 45.)

3 Reescreva as frases seguintes, completando-as adequadamente com *viagem* ou *viagem*. Mas atenção: *viagem* é uma forma do verbo *viajar* e *viagem* é substantivo.

- Meus pais esperam essa • há anos. Espero que eles • bem e se divirtam.
- Boa •, pessoal!
- Talvez os alunos do 1º ano • para Porto Seguro em julho. Como nós, professores, gostaríamos de fazer uma • dessas!

Na página 424, uma charge com 4 quadrinhos, é utilizada em função da gramática descritiva de 3 palavras das quais neste item é indagada a **regência** dos verbos gostar, opor e expor.

EXERCÍCIOS

1 Leia esta tira de Bill Watterson:



(O ataque dos transtornados monstros de neve mutantes assassinos. São Paulo: Best, 1994. v. 1, p. 49.)

Nessa tira, a regência do verbo *gostar*, no 2º quadrinho, e a regência dos verbos *opor* e *expor*, no 3º quadrinho, estão em desacordo com a variedade padrão da língua. Reescreva as frases desses quadrinhos, adaptando-as a essa variedade.

2 Reescreva as frases a seguir, substituindo os verbos destacados pelos verbos indicados para cada grupo de frases e fazendo as adaptações necessárias:

- assistir
 - a) Você *viu* o jogo final do Mundial de Tênis?
 - b) O rapaz *socorreu* as vítimas do acidente.
 - c) Não *cabem* a você o direito de julgá-lo.
- preferir
 - d) *Gosto* mais de carnes do que de verduras.
- querer
 - e) O rapaz *desejava* uma moto mais moderna e potente.
 - f) Sempre o *estimei* como a um irmão.
- aspirar
 - g) Nas grandes cidades industriais, a população *respira* um ar poluído e insuportável.
 - h) *Desejo* sucesso e saúde.
- chamar
 - i) Desesperado, *invocava* Deus.
 - j) É necessário que *façam vir* à secretaria os aprovados na segunda fase.
 - l) Os inquilinos *qualificaram* o proprietário de ladrão.
- esquecer
 - m) *Perdi a lembrança* de algumas passagens de minha infância.
 - n) *Cairam-me no esquecimento* os nomes de meus colegas de faculdade.
- lembrar
 - o) O casal de velhinhos, de mãos dadas, *recordava-se* de seus tempos de namoro.
 - p) Sem querer, *veio-me à lembrança* seu doce perfume.
- simpatizar
 - q) *Gosto* muito de Maria Alice.
- perdoar
 - r) O juiz não *absolveu* o réu.

Nas questões 1,2 e 3, da página 23, o problema é mais grave pois não há texto, apenas o exercício que objetiva verificar a capacidade de memorização do **plural de alguns substantivos e adjetivos compostos**. O exercício é Gramática normativa pura.

EXERCÍCIOS

1 Suponha que você tivesse que empregar no plural os substantivos e adjetivos a seguir. Como ficariam?

- guarda-chuva azul-escuro
- guarda-civil de uniforme azul-marinho
- beija-flor amarelo-claro
- abaixo-assinado político-econômico

2 Como ficariam os seguintes adjetivos compostos no plural?

- saia verde-oliva
- problema sócio-político-econômico
- relação luso-brasileira
- escola médico-cirúrgica

3 Grande parte dos adjetivos pátrios são simples, mas há também compostos, como, por exemplo, *anglo-francês*, *euro-asiático*, *indo-europeu*. Nesses casos, o primeiro elemento do adjetivo composto apresenta uma forma reduzida, de origem normalmente erudita. Veja as principais:

afro — africano	íalo — italiano
anglo — inglês	indo — indiano
austro — austríaco	luso — lusitano, português
euro — europeu	nipo — nipônico, japonês
franco — francês	sino — chinês
greco — grego	teuto — teutônico, alemão
hispano — hispânico, espanhol	

Forme os adjetivos pátrios compostos para os seguintes substantivos:

a) império <i>chinês e japonês</i>	f) trovadores <i>galegos e portugueses</i>
b) conflitos <i>alemães e brasileiros</i>	g) Antiguidade <i>grega e latina</i>
c) línguas <i>índianas e europeias</i>	h) ginásio <i>inglês e espanhol</i>
d) literatura <i>francesa e provençal</i>	i) acordos <i>portugueses e brasileiros</i>
e) atlas <i>italiano e suíço</i>	j) relações <i>africanas e europeias</i>

Ao criticarem uma prática comum nas salas de aulas de todo o país – o fato de existir o momento da leitura e da interpretação, a hora da gramática e da produção textual -, abrem espaço para serem criticados pelo mesmo critério. Isto é, permite ao professor que, de posse da obra em questão, avalie se nesta há “o momento da leitura e da interpretação, a hora da gramática e da produção textual”.

O que se observa nessas práticas de ensino é a manutenção e valorização do ensino de aspectos descritivos da língua, em detrimento do uso, sedimentando uma concepção de língua “morta”, ou seja, “*como um sistema de normas fixas e imutáveis*” (BAKHTIN & VOLOCHINOV, 1929, p. 910).

Assim, verificamos que tal lacuna só será preenchida mediante a ação complementar de docentes comprometidos com as mudanças propostas pelos PCN.

Um dos pontos mais evidente aos usuários deste manual é a gramática trabalhada ainda de maneira tradicional o que se constitui num contraste em relação ao capítulo anterior (o de leitura e produção de textos) que aponta para a vanguarda das pesquisas linguísticas. Fica uma impressão de que a fim de preencher possíveis lacunas resultantes da postura adotada. Os capítulos da parte de gramática possuem sempre uma parte denominada *gramática no texto*, com um texto apresentando o tópico a ser tratado a seguir.

Convém esclarecer que dentre os objetivos da obra em questão temos a preparação para o vestibular e para o mundo do trabalho. Talvez aí resida a razão para tanto tradicionalismo.

Se comparado à obra de Willian Cereja, o livro *Português de olho no mundo do trabalho*, no que se refere à gramática, também apresenta os mesmos problemas, pois neste o texto é usado como uma forma de apoio ao ensino de regras gramaticais.

Vejamos o que dizem os pareceristas do PNLEM em relação à gramática nesta obra:

Em termos de **conhecimentos linguísticos**, o livro pretende “ensinar gramática de um modo reflexivo”, como informa o manual do professor, e como suporte da comunicação escrita, numa abordagem essencialmente funcional. No entanto, o que se observa é que o funcional, o novo, só aparece em produção textual, sendo toda a seção de conhecimento (cit) linguísticos reservada à gramática tradicional (PNLEM, p. 37).

Assim, por opção metodológica o livro, que, como já dissemos, privilegia a gramática tradicional não oportuniza a discussão de conceitos que contrapõem *regras normativas* e *regras de uso*, dificultando uma percepção cientificamente mais rigorosa e atualizada dos fatos da linguagem.

4.2.6. As práticas de leitura e escrita.

Uma das grandes dificuldades enfrentadas por professores que utilizam os LD em todo país é a forma fragmentada em que se apresentam os textos chamados clássicos da Literatura brasileira e universal. É difícil entender como se espera que jovens assimilem a totalidade acerca de uma obra, de uma escola literária, tendo

como base trechos retirados das versões integrais de livros que quase sempre não são os originais.

Geralmente essa forma de apresentação de textos está ligada a um exercício cujas questões são elaboradas a partir de um fragmento o qual o aluno, quase sempre, lerá tão somente para resolvê-las.

Mesmo sabendo da impossibilidade de, na área literária, proporcionar ao aluno uma visão geral das obras de diversos autores, bem como de diversos gêneros. O livro didático, pela sua própria peculiaridade não pode abarcar uma tarefa de tão grande importância. Sabemos que o incentivo à leitura não é somente dever dos livros didáticos. Seria de nossa parte exigir muito que os livros didáticos trouxessem os textos literários na sua íntegra, mas devemos convir que a fragmentação de um texto pode causar danos à sua integridade literária e prejudicar as inferências que um leitor menos proficiente, como é o caso da maioria de nossos alunos, venham ter através do contato com esses textos.

Entendemos que essa fragmentação, muito recorrente nos compêndios do ensino médio, tem o intuito de despertar no aluno o gosto pela leitura, bem como o de fomentar neste a curiosidade em buscar a obra completa para leitura.

Porém, temos que ser críticos em relação a esse tema tão controverso, e contribuirmos com nossa visão.

Analisando primeiramente a obra de Cereja e Magalhães, vimos que a fragmentação de textos ainda se faz presente. É o que ocorre com os fragmentos de “O CORTIÇO, de Aluísio de Azevedo (p. 255); “O PRIMO BASÍLIO”, de Eça de Queirós (p. 247). Observe o tipo de questões que são sugeridas, a partir desses fragmentos:

“De que ponto de vista (físico, psicológico, ou social) as personagens são descritas? Justifique com elementos do texto.”

“Retire do texto alguns trechos que comprovem a animalização dos habitantes do cortiço.” (p. 256)

“Como Luísa se sentia, após a partida do marido? Como ocupava seu tempo?”

“Por que Luísa se encontrava vulnerável?” (p. 250).

Após a leitura de um resumo ou de uma das versões dos livros citados acima tal atitude seria totalmente aceitável, entretanto, na situação em que se encontram os alunos da rede pública no Amapá, tal procedimento não seria o mais indicado.

Poderíamos estar criando no aluno uma sensação ilusória de que, resolvendo um exercício elaborado a partir de um trecho qualquer de uma obra, este estará em condições de resolver qualquer questionamento sobre a mesma.

Ao observarmos a obra De Nicola, observamos que apesar de denominado produção de textos, o primeiro bloco que inclui atividades de leitura-apoiadas numa seleção textual adequada às demandas do mundo da escrita para o jovem e para o adulto - divide-se em três partes: o texto: leitura e reflexão; a teoria na prática e produzindo o texto.

Mas mesmo com uma seleção textual muito boa, o livro não tem uma proposta específica para o ensino de leitura. Nele, a leitura é apenas uma atividade que prepara o indivíduo para o ato da escrita.

Diante disso Lajolo (1996, p. 54) nos diz que o caso é que não há livro que seja à prova de professor: o pior livro pode ficar bom na sala de um bom professor e o melhor livro desanda na sala de um mau professor. Pois o melhor livro, repita-se mais uma vez, é apenas um livro, instrumento auxiliar da aprendizagem.

4.2.7. As demandas regionais e as Orientações Curriculares Nacionais.

Um dos pontos relevantes e que foi pouco observado nas duas obras analisadas é a não-consideração das demandas regionais no momento da elaboração do livro didático, que é bem evidente principalmente quando observamos que a seleção de textos-literários apresentados na obra, nada tem de significativo aos alunos da Região Norte. Por que não incluir nesta obra trabalhos de autores do Norte do país, tais como Nilson Chaves, Fernando Canto, Ademir Pedrosa, Hélio Penafort, Zé Miguel, entre outros?

Sabe-se da dificuldade que deve ser elaborar uma obra que tenha a cara de nosso povo uma vez que vivemos num país tão heterogêneo sócio-culturalmente. Tal dificuldade já era prevista no texto das **Orientações Curriculares para o Ensino Médio 2006:**

A produção do conhecimento [...] é polêmica em razão de não se poderem estabelecer, de forma inequívoca, parâmetros que permitam satisfazer as demandas regionais e locais, portanto temporal e espacialmente definidas, sem que se esbarrem em arbitrariedades (BRASIL, 2006, p. 35)".

Se, neste sentido, os parâmetros são arbitrários, então os livros didáticos que neles estão fundamentados também o serão, sem exceção. Em outras palavras, não serão, portanto, totalmente adequados às demandas sociais e culturais das múltiplas realidades existentes pelo Brasil a fora. Como sempre, caberá ao professor uma possível adequação ou complementação dos conteúdos à realidade de onde os LD estão sendo adotados.

Não se quer dizer, com esse discurso, que o Livro didático com todas suas “incompletudes” seja o grande culpado pelo fracasso no ensino da língua materna, e sim que, apesar de tudo, acreditamos que seja possível a elaboração de livros didáticos cujos conteúdos estejam mais próximo da realidade das demandas sociais de regiões mais distantes (como orientam os PCN) e não mais, centralizado nas demandas sociais e culturais dos grandes centros, onde são produzidos os livros que o MEC fornece a alunos de todo o país.

Nossa preocupação, enquanto professores de língua Portuguesa da região Norte, é que, segundo pesquisa direcionada pelo curso de Letras da UNIFAP, sob orientação da Prof^a. Doutora Adelmá Barros-Mendes, muitos profissionais da educação, ou seja, 91% utilizam semanalmente ou diariamente o “LD”, de acordo com o gráfico apresentado na pesquisa.

Isso nos leva a acreditar que os livros didáticos de língua portuguesa, por serem, às vezes, o único recurso de que dispõem professores e alunos, têm espaço garantido nas aulas de língua portuguesa - por razões que não é proposta nossa aqui discutir. O problema reside no fato de que, pela falta de informação de alguns professores, um mito tenha sido criado acerca dos LD: **estes representam uma concretização perfeita de toda teoria contida nos PCN e nos documentos de orientações curriculares** e, por esta razão, devem ser seguidos na íntegra, isto é, sem adequações às realidades regionais, de cada cidade, de cada escola ou mesmo de cada sala de aula.

A respeito do atual quadro da educação no Brasil e da falta de qualificação dos profissionais que lidam diretamente com estudante brasileiro ROJO (2005) faz as considerações:

Embora ainda haja muito a ser feito pela educação pública, algumas ações políticas foram efetivadas na direção da melhoria da qualidade de ensino e da formação para a cidadania. Dentre essas ações destacam-se a elaboração dos PCN; a implementação de sistemas de avaliação de ensino – SAEB, provões – e a

criação de uma sistemática de avaliação pedagógica de livros didáticos. Tais ações representam um avanço considerável, mas outras modalidades de intervenção se fazem necessárias (BARBOSA *apud* ROJO, 2005). A formação continuada de professores e demais educadores, sem a qual a prática de sala de aula não sofrerá mudanças na direção pretendida é certamente uma dessas ações que deve ser privilegiada.

Detectado que o livro possui lacunas e que estas devem ser preenchidas por atitudes de professores formados, treinados à luz das mesmas teorias das quais o livro didático, atualmente utilizado em várias escolas em todo Brasil, é produto, faz-se necessário reconstruir não apenas um novo professor, capaz de por em prática não só os PCN; mas, também, a reconstrução, urgente e necessária, de um novo livro nacional. Até porque um número significativo de professores do Amapá, segundo pesquisa supra, não conhecem o PNLD, mas em relação a pesquisa da mesma pesquisadora, feita no ano de 2001, existe um crescimento no que concerne ao interesse em conhecer o referido projeto, uma vez que ele faz a avaliação dos livros que serão escolhidos pelos professores.

E por isso, propomos que, além do aumento necessário do interesse em conhecer melhor o PNLD, os educadores devem sugerir que no momento da elaboração do livro didático, um fato seja alvo de reflexão – Será que professores das regiões menos influentes economicamente terão, em sua totalidade, o cuidado de utilizar, paralelamente aos livros didáticos, obras de autores locais, seja em forma de texto-literário ou não-literário, a fim de que o aluno não perca sua identidade cultural nem passe a acreditar que sua linguagem, seu modo de vida seja inferior àquilo que chamamos respectivamente de cultura e linguagem dos grandes centros?

Para os PCN de Língua Portuguesa (2002):

A seleção dos conteúdos deve levar em conta sua relevância social e sua contribuição para o desenvolvimento intelectual do aluno. Mas como conseguir isso se os conteúdos já estão determinados pelo LD e muitos desses conteúdos não condizem com a realidade, com a vida dos alunos.

Por esse motivo que muitos defendem a proposta de regionalização do livro didático, para melhor atender as demandas regionais e valorizar os autores que não são privilegiados no cenário literário nacional.

Segundo Lajolo (1996), o livro didático assume certa importância dentro da prática de ensino brasileira nestes últimos anos, isso é notável, principalmente, em

países como o Brasil, onde "a precaríssima situação educacional faz com que ele acabe determinando conteúdos e condicionando estratégias de ensino, pois, de forma decisiva, o que se ensina e como se ensina o que se ensina". Por esse motivo, surgiu a preocupação de fazer uma análise de como esse instrumento de ensino-aprendizagem vem sendo percebido e utilizado pelos professores de língua portuguesa.

Tal atenção se faz necessária uma vez que, através do uso contínuo e onipresente do livro didático, este material poderá ser visto como única fonte de ajuda ao professor ou, ainda, apresentar-se como substituto do docente, podendo comprometer a aprendizagem do aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As práticas escolares exercidas com o auxílio dos Livros didáticos criou, ao longo dos tempos, paradigmas execráveis ao cotidiano dos alunos e tem deixado a aula do professor muito monótona. Fato este que contribui para resultados desanimadores do Brasil frente aos outros países, no que concerne à educação.

Os LD são propostos por alguns autores como um instrumento de auxílio importante do professor, o qual deve estar sempre ao seu alcance, mas não torná-lo onipotente nas suas ações de desenvolvimento do letramento o que tem dificultado a compreensão e interação durante o aprendizado

Muitas propostas orientadas pelos educadores chegam a subestimar a capacidade do educando afetando, assim, o espaço desafiador do ensino da língua materna.

No intuito de se chegar a um resultado plausível procuramos enfatizar um estudo que pudesse ter um embasamento mais eficiente, o qual desse maior credibilidade à pesquisa. Dessa forma organizamos o trabalho em 4 (quatro) capítulos onde no capítulo I iniciamos o trabalho fazendo um apanhado histórico do LD, o qual nos esclarece os caminhos traçados desde a *pansofia* com Comenius ao surgimento, no Brasil, de programas importantes como o PNLD e posteriormente o PNLEM; o capítulo II: Letramento Desafios e Conquistas, mostra a evolução histórica dos livros didáticos no Brasil, seu papel norteador das práticas pedagógicas em voga em cada período bem como a quebra de paradigmas que persistiram por muito tempo na educação brasileira, como é o caso da crença que para o aluno ser um bom produtor de textos deveria ter domínio das regras gramaticais; no capítulo III: O livro didático de língua portuguesa no ensino médio e os novos paradigmas sociais evidencia um novo currículo ao ensino médio, no qual desenvolve-se novos valores e competências aos alunos e uma preparação básica ao mercado de trabalho; finalizando com o capítulo IV: Perfil de livros didáticos de língua portuguesa para o ensino médio elaborados à luz dos PCN e utilizados em escolas públicas do Amapá, que assegura o trabalho específico sobre o tema.

Todo esse arcabouço teórico se fez necessário para um melhor entendimento do processo de transformação no ensino da língua materna em Macapá, visto que para se buscar uma nova perspectiva na prática docente o educador precisa repensar sua concepção sobre livro didático, os conteúdos e os métodos

englobados no processo educativo, o que implica uma série de mudanças, principalmente o fato de superar a noção insensata, de o LD ser um mero instrumento de trabalho mecânico e teórico do professor despreparado.

Sabemos que é durante o processo de interação professor-aluno e de estratégias variadas que se constrói um novo conhecimento. Trabalhando o livro didático de forma diferente, sintonizando o conteúdo, discutindo textos bem elaborados com o contexto escolar e cultural mais amplo e conduzindo o aluno na possibilidade de apropriar-se da comunicação em suas mais variadas formas. Interagir, se envolver nas situações e demonstrar comportamento de leitor e produtor de texto, permitindo ao aluno uma desenvoltura na oralidade e na escrita é que os conscientizaremos como possíveis transformadores da sociedade em que vivem.

Não podemos deixar de observar um maior cuidado por parte dos organismos educacionais com relação à qualidade do livro didático. Nota-se uma maior exigência em toda a sua apresentação desde a proposta curricular adequada ao momento histórico bem como da apresentação gráfica e **leaut** apresentado de acordo com a faixa etária a que se destina.

O processo de aprovação feito por um corpo técnico de altíssima qualidade e formação inquestionável, dá garantias de um material de qualidade comprovada e que passou por um rigoroso processo de seleção. Os livros aprovados garantem ao professor uma tranquilidade na aplicabilidade dos conteúdos programáticos por estes abordados.

Notou-se uma preocupação por parte dos autores em dar, no final de cada obra, um apêndice com propostas pedagógicas para o melhor aproveitamento de cada unidade de ensino.

Durante o processo comparativo entre as duas obras em foco pudemos sintetizar: Que houve uma maior preocupação e esmero na apresentação gráfica no trabalho de Cereja e Magalhães em relação ao de Terra e De Nicola. De Nicola traz um enfoque centrado no homem como um profissional da língua, enquanto Cereja foi mais feliz apresentando uma proposta mais ampla de língua-linguagens, códigos e suas tecnologias - o que nos leva a pensar em um falante que deve alcançar proficiência na língua como um todo.

Quanto ao tratamento dos conteúdos lingüísticos, Cereja fica mais próximo daquilo que se propõe atualmente o cenário pedagógico. Isto é claramente

perceptível quando da subdivisão dos conteúdos programáticos: De Nicola opta por uma divisão tradicional em conteúdos gramaticais em oposição a Cereja com uma abordagem literária, nos quais os conteúdos significativos vão sendo organizados de acordo com a necessidade da proposta curricular e do falante.

É inquestionável nos dois autores uma ruptura com as práticas educativas tradicionais, mas na obra de Cereja isto é mais visível.

O texto ainda é usado como pretexto para o ensino descontextualizado da gramática normativa, o que nos moldes atuais é deveras questionável.

Convém ressaltar que dentre os objetivos das obras em questão temos uma dicotomia ainda presente nos dias atuais e priorizada por cada obra em análise: A preparação para os vestibulares e para o mundo do trabalho.

As práticas de leitura e escrita relacionadas com os clássicos literários ainda deixam a desejar, visto que a fragmentação de alguns textos veiculados nas obras, muitas vezes compromete o entendimento do todo da obra por parte da maioria dos leitores.

Quanto às demandas regionais um dos pontos relevantes observado nas duas obras é a desconsideração da produção literária de nossa região. Quando se fala em regionalismo os autores priorizaram as regiões Sul, Sudeste, Nordeste e Centro-Oeste, como se a região Norte não fosse produtora de cultura e de literatura de qualidade para prefigurar nos livros veiculados à nível nacional.

Não podemos deixar de considerar os esforços realizados pelos órgãos educacionais em promover uma melhoria na qualidade do ensino, através de ações governamentais que garantam um melhor atendimento, tanto ao professor, quanto ao aluno. É o caso da elaboração dos PCN, SAEB, PNLEM, formação continuada aos professores, ENEM e Provinha Brasil, todos estes, importantes na avaliação da qualidade de ensino, dão aos nossos alunos. Mesmo enfrentando duras críticas essas ações não deixam de ser inovadoras, e ferramenta importante na detecção de possíveis falhas e na busca das soluções para uma melhor educação e um melhor ensino, no qual a qualidade é item indispensável a qualquer prática educativa de inclusão social.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

ANDRÉ, Marli (2005) **Fundamentos da Pesquisa Etnográfica: Etnografia da Prática escolar**. Papirus.

ANTUNES, I (2003) **Aula de Português – encontro e interação**. São Paulo. Parábola.

BAGNO, M (2002) **A Inevitável Travessia: da prescrição gramatical à educação linguística**. IN: BAGNO, M; STUBBS, M; GAGNÉ, G. (2002) *Língua materna letramento variação e ensino*, pp. 13-83. São Paulo. Contexto.

BAKHTIN, M. (1952-53/1979) **Os gêneros do discurso**. IN: *Estética da Criação Verbal*, pp.277-326. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BARROS-MENDES, A. N. N. (2005) **Os gêneros orais formais e públicos: algumas reflexões**. PUC/SP- UNIGE/SUISSE. Tese de Doutorado.

_____ (em preparo) **O desafio da escolha dos livros didático no estado do Amapá**.

BATISTA, A. A. G. (1997). **Aula de Português: discurso e saberes escolares**. São Paulo: Martins Fontes.

_____ (1999). **“Um objeto variável e instável: textos, impressos**

_____ (2003). **A avaliação dos livros didáticos: para entender o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)**. In: In: Rojo, R. & Batista, A.A.G. **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas: Mercado de Letras. pp.277-326. SP: Martins Fontes, 2000.

BRASIL . (1998) **Parâmetros Curriculares Nacionais-PCNs/ Língua Portuguesa (3º e 4º ciclos)**. Brasília, MEC/SEF.

_____. (2002) **Guia de Livros Didáticos /Programa Nacional do Livro Didático (3º e 4º ciclos)** Brasília, MEC/SEF.

_____. (2005) **Guia de Livros Didáticos /Programa Nacional do Livro Didático (3º e 4º ciclos)** Brasília, MEC/SEF
BUNZEN, C. dos S. (2005) **Livro didático de Língua Portuguesa: um gênero do discurso**. Dissertação de mestrado apresentada ao Departamento de Linguística Aplicada. IEL/UNICAMP.

CAVALCANTI, M. C. (orgs.) **Linguística Aplicada – suas faces e interfaces**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

CEREJA, William Roberto; **MAGALHÃES**, Tereza Cochar. Português: Linguagens: Volume Único. São Paulo: Atual, 2003.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____.(1997) **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática

LAJOLO, Marisa. **Livro Didático: um (quase) manual de usuário**. (em aberto), Brasília, ano 16, n. 69, jan. /mar. 1996.

<http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt13/t136.pdf> acesso-21/04/2007

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. In: **DIONÍSIO**, Ângela Paiva; **MACHADO**, Anna Rachel; **BEZERRA**, Maria Auxiliadora (orgs.). Gêneros textuais e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

_____ **Da fala para escrita: atividades de retextualização** – São Paulo: Parábola Cortez, 2008.

RANGEL, Egon. (2001). “**Livro didático de Língua Portuguesa: o retorno do recalcado**”. In: **DIONÍSIO**, A. P. & **BEZERRA**, M. A. (Orgs.) O livro didático de Português: múltiplos olhares. Rio de Janeiro: Lucerna.

ROJO, Roxane. (2000). **Os PCNs, as práticas de linguagem (dentro e fora da sala de aula) e a formação de professores**. In: **ROJO**, R. (org.). **A prática de linguagem em sala de aula; praticando os PCNs**. Campinas: Mercado de Letras.

_____.(org.). **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. 3. Reimpressão. - São Paulo: EDUC: Campinas, SP: mercado de letras, 2000. - (coleção As faces da linguística aplicada).

_____. (2001) (Org) **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCN**. São Paulo: Mercado de Letras

_____. (2007). “**Práticas de ensino em língua materna: Interação em sala de aula ou aula como cadeia enunciativa?**”. In.: **KLEIMAN**, A. B. &

SOARES, M. (2001). “**O livro didático como fonte para a história da leitura e da formação do professor-leitor**”. In: Marildes Marinho (org.). **Ler e navegar: espaços e percursos de leitura**. Campinas: ALB: Mercado de Letras.

_____(2002). **Português, uma proposta para o letramento**. São Paulo: Editora Moderna.

TRAVAGLIA, Luis Carlos. **Gramática e Interação; uma proposta para o ensino de gramática**. Ed. Ver. São Paulo: Cortez, 2003.